



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi

Historie i og utenfor skolen

En studie av hvordan et utvalg videregående elever opplever historiefagets nytteverdi for eget liv og virke

—

Mats Håkonsen

HIS-3980 Mastergradsoppgave i historiedidaktikk ved lektorutdanninga mai 2018



Forord

Aller først vil jeg rette en stor takk til lærerne som fattet interesse for prosjektet mitt, og at dere var villige til å sette av både tid og krefter i en travel hverdag for å hjelpe meg med å innhente data til oppgaven.

Så vil jeg takke alle elevene som stilte opp som informanter og lot meg få et innblikk i hvordan mennesker på terskelen til voksenlivet tenker og forstår historie og historiefaget. Oppgaven hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten dere, og dere var tålmodige med meg selv om jeg krevde mye av dere.

Videre vil jeg takke alle medstudenter som underveis i prosessen har vært mer enn villige til å bidra med konstruktive innspill.

Til sist vil jeg takke Thomas Ewen Daltveit Slettebø for fantastisk god veiledning både tidlig, underveis og i den avsluttende fasen av prosjektet.

Sammendrag

I formålsdelen av læreplanen (LK06) for videregående opplæring i historie blir det presentert et fag som ser ut til å danne et godt grunnlag for å kunne oppleves som nært elevenes eget liv. Kunnskap om fortiden skal ha en helt klar funksjon for elevenes egne levde liv, ikke bare i kraft av at 'all kunnskap er god kunnskap', men ved å ha en klar funksjon for hvordan unge mennesker orienterer seg i sin samtid. Tidligere forskning på dette feltet ser derimot ut til å peke i retning av at ungdom først og fremst opplever historiefaget som reproduksjon av faktakunnskap. Målene fra læreplanverk, og særlig formålsdelen, ser ikke ut til å bli oppnådd. Det ser altså ut til å være avstand mellom målene og idealene i læreplanverket og undervisningen slik elevene opplever den. Med utgangspunkt i den problemstillingen har jeg gjennomført gruppeintervju med 19 elever i videregående skole. Fokuset for min undersøkelse er elevenes opplevelse av verdien i kunnskapen de får gjennom historiefaget.

Resultatene fra intervjuene viser at elevene jevnt over opplever historiefaget som svært lite relevant for deres liv, men at omtrent halvparten av elevene likevel mener faget er et viktig skolefag. Ingen av elevene jeg har intervjuet kjenner til formålsdelen av læreplanverket, og elevene gir uttrykk for at de verken har interesse eller mye erfaring med å reflektere rundt mulige formål for historiefaget. Noen få elever uttrykker derimot idealer for faget som er i tråd med formålsdelen av læreplanverket.

Elever fra samme klasse, med samme lærer, oppgir tidvis ganske forskjellige beskrivelser av historie (både som konsept og skolefag). Innholdet i skolefaget, hvordan undervisningen er planlagt og gjennomført, kan altså ikke fullt ut forklare hvordan elever forholder seg til historiefaget.

Opgaven har to hovedfunn:

1. Ingen av de 19 elevene undersøkelsen bygger på oppgir at de selv syntes historiefaget er relevant for deres liv, men omtrent halvparten oppgir likevel at de mener historiefaget er et viktig fag.
2. Elevene viser liten erfaring med å arbeide rundt formål for historiefaget. Videre er det en generell trend blant elevene at det er liten interesse for å reflektere rundt hva formålet *kan* være.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens oppbygning	2
1.2	Bakgrunn og kontekst.....	2
1.3	Sentrale begrep	5
1.4	Problemstilling.....	7
2	Teoretisk grunnlag.....	10
2.1	Historiefaget i Kunnskapsløftet	10
2.1.1	Historiefagets formål før og i dag	11
2.1.2	Formålet i Kunnskapsløftet	12
2.2	Elevene og historiefaget	16
2.3	Historielæreren – fyrtårn eller anker?.....	19
2.4	Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk.....	23
2.5	Oppsummering av historiefaget i videregående skole.....	24
3	Metode.....	26
3.1	Utvalg og rekruttering	26
3.2	Fokusgruppeintervju	27
3.3	Utforming av spørsmål	28
3.4	Praktisk gjennomføring	29
3.5	Mulige feilkilder	30
3.6	Etiske problemstillinger.....	31
3.7	Reliabilitet	31
3.8	Validitet	32
3.9	Epistemologisk utgangspunkt.....	33
4	Presentasjon av funn fra elevintervju	36
4.1	Historiefagets formål	36
4.2	Innhold og kunnskapsform	40

4.2.1	Historie som begrep	40
4.2.2	Hva vil det si å være god i historie?	42
4.3	Historiefagets betydning for eget liv	44
4.3.1	Syntes elevene selv historiefaget er betydningsfullt for deres liv?	45
4.3.2	Er historie et viktig skolefag?.....	46
4.3.3	Er visse historiske temaer mer nært elevene enn andre?.....	49
5	Sentrale funn og avsluttende drøfting	52
5.1.1	Sentrale funn	52
5.1.2	Drøfting av elevenes besvarelser rundt historiefagets formål	53
5.1.3	Drøfting av elevenes beskrivelser av historiefagets innhold og kunnskapsform.....	54
5.1.4	Drøfting av elevenes beskrivelser av historiefagets betydning for eget liv	57
6	Konklusjon	60
6.1	Hva slags historisk kunnskap blir ifølge elevene vektlagt i undervisningen?.....	60
6.2	Hva mener elevene er formålet med historiefaget?	60
6.3	Elevenes egne eksempler på historiefagets relevans for deres liv	61
6.4	Opplever 17-åringene historiefaget som relevant for eget liv?	61
6.5	Implikasjon for praksisfeltet	62
6.6	Videre forskning	63
	Litteraturliste	65
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	69
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv om prosjektet	71

1 Innledning

Historiefaget er et fag med store ambisjoner på elevenes vegne. Både i læreplanverk og historiedidaktisk forskning og litteratur finner vi beskrivelser av et fag som skal utruste elevene med forskjellige typer kunnskap og ferdigheter. Faget har samtidig et *utdannende* og et *dannende* perspektiv: faget skal både gi fagspesifikk (historisk) kompetanse for å gi innsikt i historie som konsept og tankegods, men også gi kompetanse som har overføringsverdi til andre deler av livet og samfunnet enn skolefaget. Kunnskapen elevene tilegner seg gjennom skolefaget skal kunne brukes til noe mer enn kun innenfor en historiefaglig kontekst. Dette er del av grunnlaget for å legitimere historiefagets plass i skoleverket, og derfor finner vi igjen disse momentene i formålsdelen av læreplanen. Læreplanen er et bindende dokument, og skal være styrende for form og innhold i undervisningen. I denne oppgaven er jeg særlig opptatt av formålet for faget, og hvorvidt elevene har kjennskap til hvorfor historiefaget er del av videregående opplæring, og hovedvekten er blitt lagt på momenter fra formålsdelen av læreplanen i historie for videregående.

Vi har derimot ikke god kjennskap til hvordan idealene fra læreplanverk operasjonaliseres i klasserommet. Innen skoleforskning har det i lang tid vært tradisjon for å se på hvilken funksjon læreplanverk og læreren spiller i klasserommet, men ikke like mye oppmerksomhet er blitt gitt elevenes opplevelse av undervisningens innhold. Også for historiefagets del har vi en god del kunnskap om hva historiefaget kan, bør og skal være. Historikere og historiedidaktikere har vært opptatt av dette lenge, og med disse betraktningene kombinert med faget slik det er beskrevet i læreplanen er det ikke vanskelig å finne perspektiver på forskjellige oppfatninger av hvordan historiefaget *kan* se ut. Men denne kunnskapen er gjerne normativ fremfor deskriptiv ved at den kommer med anbefalinger og føringer fremfor beskrivelser. Det er mangel på god kunnskap innhentet fra et elevperspektiv; på hvordan elever opplever og erfarer undervisningen og innholdet i faget. Er det stor avstand fra målene i læreplanverket og anbefalingene i historiedidaktikken til den skolehverdagen elevene opplever? Hvordan opplever egentlig elever innholdet i skolefaget – opplever elever at kunnskapen og ferdighetene de tilegner seg i historiefaget kan brukes til noe utenfor skolen? Opplevs faget som relevant for eget liv, eller er historie slik elevene erfarer det i skolen noe som bare «er der»?

Disse spørsmålene danner utgangspunktet for denne masteravhandlingen. Gjennom semi-strukturerte intervju med fire forskjellige grupper med elever i videregående skole har jeg innhentet informasjon som kan belyse dette temaet.

1.1 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 er en presentasjon av oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling.

I kapittel 2 ser jeg nærmere på historiedidaktisk teori og eksempler på tidligere arbeid på dette området. Hovedvekten i kapittel 2 vil være på tidligere forskning, ettersom et solid forskningsbasert grunnlag danner basisen for min egen datainnsamling og drøfting i etterkant.

Kapittel 3 er et metodekapittel. Formålet med dette kapittelet er å gjøre rede for hvilket grunnlag datainnsamlingen (og konklusjonen(e) fra dataen) bygger på..

I kapittel 4 presenteres funnene fra datainnsamlingen. Jeg har delt inn funnene i tre hovedområder: formål, innhold og relevans.

I kapittel 5 presenterer jeg først de sentrale funnene i denne oppgaven, før jeg drøfter det jeg har kommet frem til slik det er presentert i kapittel 4. Drøftingen er delt inn etter de samme tre kategoriene som i kapittel 4.

Kapittel 6 er konklusjonen, og her svarer jeg på problemstillingen med utgangspunkt i funnene slik de er gjort rede for i kapittel 4 og 5. Her svarer jeg også på de tre underproblemstillingene (forskningsspørsmål), før jeg til slutt gir noen betraktninger rundt hva denne oppgaven kan bidra med for undervisning i historiefaget og videre historiedidaktisk forskning.

1.2 Bakgrunn og kontekst

I formålsdelen av læreplanen for historiefaget i videregående opplæring er det satt høye mål for hva elevene skal få ut av undervisningen. Faget skal blant annet «[...]bidra til å øke forståelsen for at alle samfunn representerer verdier og holdninger som er resultater av historiske prosesser» og «[...]stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved

å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning».¹ Å forstå at et samfunns og ens egne verdier er produkter av en historisk prosess er avgjørende for å se sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid (historiebevissthet), og et grunnleggende element i å forstå hvordan mennesker, prosesser og ideer ikke opererer i et vakuum. Kritisk, analytisk og kreativ tenkning er del av de såkalte *21st century skills* («ferdigheter for det 21. århundret»), ferdigheter som anses som sentrale for å mestre liv og arbeid i fremtidens globaliserte digitalsamfunn.² Formålsdelen tar også eksplisitt opp hvilken funksjon skolefaget kan ha for elevens livsorientering: «*Historiefaget kan ha stor betydning for hvordan individet forstår og oppfatter seg selv og samfunnet, og for hvordan den enkelte skaper sin identitet og tilhørighet med andre.*»³ Dette er eksempel på et moment fra formålsdelen av læreplanen med nær tilknytning til elevens livsorientering- og mestring (nærmere forklart i kapittel 2.1). Historiefaget skal (slik det beskrives i formålsdelen av læreplanverket) gi elevene kompetanse for å kunne orientere seg i en verden som er i konstant endring, og skal således bestå av mer enn en historisk kunnskapsbase. Det er rimelig å anta at et fag som har dette som formål skal kunne gi undervisning som oppleves som meningsfylt for elevene, og at innholdet i skolefaget har en klar funksjon for elevene også utenfor klasserommet. Men i hvilken grad oppleves faget slik? Kjenner elever seg igjen i formålsdelen av læreplanen i det faget de opplever? Hva slags kunnskap blir vektlagt i faget, og er det lett for elevene å koble innholdet i undervisningen til eget liv og virke?

Dette er viktige spørsmål for alle skolefag, og man skulle kunne forvente at det foreligger en god kunnskap på feltet allerede. Men slik er det ikke. Man kan i stor grad snakke om et «lappeteppe» av casestudier. Heldigvis ser det ut til å foregå små, men viktige endringer i det historiedidaktiske forskningsfeltet. I Erik Lunds innføringsverk *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere* finner vi et interessant innblikk i hvordan situasjonen har endret seg over tid. I 4. utgaven fra 2011 kan vi lese følgende:

¹ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram: 2. Når jeg refererer til sidetall i læreplanen forholder jeg meg til den nedlastede versjonen av læreplanen i .pdf-format.

² Chu et al. 2017: 21.

³ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram: 2.

Norge skiller seg ut ved å være det eneste nordiske landet som aldri har gjennomført en eneste vurdering av hvordan historiefaget faktisk fungerer i klasserommet. Noen meget få casestudier kan ikke gi noe helhetlig bilde.⁴

I dette sitatet kommer det klart frem at Lund mener vi har svært begrenset kunnskap om hvordan idealer fra læreplanverk og historiedidaktisk teori blir gjort om til elevens opplevde undervisning og læringsutbytte. Fem år senere, i 5. utgaven fra 2016, ser avsnittet derimot slik ut: «Hva mål og innhold blir til i klasserommet og hva elevene får ut av faget, finnes det ingen undersøkelser av som kan gi et helhetlig og dekkende bilde, diakront eller synkront.»⁵ De to avsnittene går stort sett ut på det samme, men på de fem årene er det gjort funn som kan gi et noe bedre innblikk i historiefagsundervisningen. Lund refererer derimot kun til masteroppgaver.⁶ At det først og fremst er masteroppgaver som står for disse funnene kan peke på at den historiedidaktikken lærerstudentene har møtt i egen utdanning ikke har dekket temaet godt nok. Videre er det nærliggende å tro at endringer i samfunnet om tanker rundt skole, undervisning og forskning samt sosiale forandringer fører til en dreining mot en interesse for elevenes subjektive opplevelse av skolehverdagen.

For øvrig bør Lunds påstand om at det ikke finnes noen undersøkelser som kan gi et ‘helhetlig og dekkende bilde, diakront eller synkront’ problematiseres, ettersom det er vanskelig å se for seg at slike undersøkelser noen gang vil kunne gjennomføres. Her må det påpekes at det er gjort mye arbeid for å finne ut hvordan ungdom *tenker* og *braker* historie. Dette har vært et interessefelt for historikere og historiedidaktikere i lang tid, men slikt arbeid tar gjerne sikte på å forklare hvordan historie som fenomen opptrer i ungdommens sinn og hvordan (unge) mennesker bruker historie utenfor skolen - og ikke elevens opplevelse av verdien av skolefaget. Uten god kunnskap om hvorvidt elevene faktisk opplever faget som meningsfylt har man ikke et godt nok grunnlag for å sette i gang eventuelle endringsprosesser.

Ettersom det foreligger noe forskning på feltet allerede, har oppgaven en basis den kan bygges på. Samtidig er det nok spillerom til at jeg kan bidra med noe nytt og viktig. Dette er et godt

⁴ Lund 2011: 53.

⁵ Lund 2016: 51.

⁶ Lund refererer til Paulssen 2011, Kjellevold 2011, Rauboti 2014, Svalstuen 2014 og Eidsnes 2014.

grunnlag for en masteravhandling. Derfor er denne oppgavens bidrag til det historiedidaktiske forskningsfeltet å se nærmere på hvordan et utvalg elever opplever verdien og utbyttet av det faglige innholdet i skolefaget. Formålet er å belyse et aspekt ved elevenes skolehverdag som ikke har blitt tillagt særlig stort fokus så langt, for slik å danne et bedre grunnlag for refleksjon og diskusjon rundt hva skolefaget historie er i dag og hva det bør være i fremtiden.

1.3 Sentrale begrep

Her blir det gitt en kort redegjørelse for noen begrep jeg bruker fremover i oppgaven.

Historiebevissthet

Historiebevissthet handler om sammenhengen mellom fortid, samtid og fremtid. Bernard Eric Jensen gav følgende definisjon av begrepet i 1996:

Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrepet retter altså oppmærksomheden mot det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid inngår der alltid så vel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det refererer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.⁷

Jensen legger vekt på nåtiden i sin definisjon, og viser til at fortid og fremtid påvirker hvordan man forstår sin egen samtid. Tanker om det som har skjedd før, og det som kan eller skal skje, påvirker hvordan man tenker og handler i dag. Harald Frode Skram gir en liknende definisjon: «Ethvert individ tolker fortiden ut fra sin forståelse av seg selv og sin samtid og sine forventninger til fremtiden.»⁸ De to definisjonene er like, men vi ser at Skram legger vekt på det fortidige i sin definisjon: det er først og fremst forståelsen av fortiden som er utsatt for endring i Skrams definisjon, mens Jensen er mer opptatt av fortidens effekt på samtid. Forskjellen er ikke avgjørende, men illustrerer utfordringene med å klart definere og begrense historiebevissthet som begrep.

⁷ Lund 2016: 23.

⁸ Skram 2011: 15.

Temaet for denne oppgaven er om elevene opplever innholdet i skolefaget som verdifullt for eget liv. Denne oppgaven handler ikke om hvordan historiebevissthet operasjonaliseres i skolefaget, eller om læreplanverket legger godt nok til rette for utvikling av historiebevissthet. Undersøkelsen jeg har gjort i forbindelse med denne oppgaven er heller ikke en kartlegging av forskjellige uttrykk for historiebevissthet. Grunnen til at historiebevissthet likevel er relevant, er fordi innholdet i historiebevissthetsbegrepet ser ut til å være en type historisk kunnskap elevene kan oppleve som nært eget liv og virke. I læreplanen for historie på videregående nivå er historiebevissthet et svært sentralt begrep. Hvis det stemmer at historiebevissthet bør oppleves som nært for elever bør man kunne anta at historiefaget generelt oppleves som noe det er lett å knytte til egen livsorientering - såfremt historielærere underviser i tråd med læreplanen.

Emneforståelse

Begrepet emneforståelse er lånt fra Mikael Berg sin doktoravhandling *Historielärares ämneförståelse – centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Berg har i tur bygget sitt begrep på arbeidet til Lee S. Shulman.⁹ Om innholdet i emneforståelse sier Berg følgende:

Det handlar dels om att förstå utbildningens syfte och dels att kritiskt förstå det innehåll undervisningen bör ha. Här ligger även en förståelse av hur innehållet i ett skolämne relaterar till innehållet i andra skolämnena. Ytterligare en aspekt är att det är förståelsen av ett skolämne med dess specifika förutsättningar.¹⁰

Emneforståelse er altså et vidt begrep, men handler om hvordan enkeltpersoner forstår og forholder seg til formål, innhold og gjennomføring av et skolefag. Alle som har et forhold til et skolefag har således en emneforståelse. Tanker om hva som er sentralt og rett i historie som konsept legger føringer for hva slags historiefag elevene sitter igjen med. Det finnes en rekke forskjellige måter å forholde seg til skolefaget på (det vil si en hel rekke forskjellige

⁹ Berg 2014: 40. Berg refererer til Shulmans artikkel *The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching* i *Talk to teachers: A Festschrift for N.L. Gage* (1987).

¹⁰ Berg 2014: 40.

emneforståelser), og det kan diskuteres hvorvidt det finnes én retning som er 'mer riktig' enn andre. Deler av emneforståelsen til en stor mengde mennesker vil kunne bestå av mange av de samme tingene. De fleste vil nok for eksempel være enige i at historie i en eller annen grad handler om fortiden. Men noen av de som mener historie handler om fortiden, vil også utvide begrepet til å si at det samtidig handler om nåtid og fremtid. Det er ikke nødvendigvis slik at de i sistnevnte kategori har en 'bedre' emneforståelse, men den skiller seg fra andres emneforståelse. Emneforståelsen er altså ikke noe fast eller rigid, men kan endre og utvikle seg. Berg trekker også frem at tanker om hva som er fagets formål, og hvordan skolefaget relaterer seg til andre skolefag, er del av emneforståelsen. Alt dette er momenter som påvirker hvordan enkeltmennesker (både lærere, elever og andre) tenker om innholdet i skolefaget.

Fremover i oppgaven bruker jeg emneforståelse som et samlebegrep for å beskrive hvordan enkeltmennesker forholder seg til skolefaget.

1.4 Problemstilling

Utgangspunktet for oppgaven er, med bakgrunn i historiedidaktisk teori, tidligere forskning og egen datainnsamling, å forsøke å finne ut hvordan elever opplever innholdet i historiefaget i skolen. Problemstillingen for oppgaven er følgende:

I hvilken grad opplever et utvalg elever i videregående skole innholdet i historiefaget som relevant for eget liv?

Denne problemstillingen krever en redegjørelse. Oppgaven bygger på *relevans*, et begrep uten helt klare definisjoner og rammer. Dette kommer klart frem når problemstillingen skal formuleres (og senere besvares), ettersom det er mulig å se for seg at forskjellige elever har forskjellige oppfatninger av hvordan historiefaget tilfører deres liv betydning. Det én elev opplever som relevant trenger ikke være gyldig for alle elever. Umiddelbart må man spørre seg hvilken funksjon eventuelle funn kan ha dersom det er vanskelig å argumentere for funnenes representativitet for en større elevgruppe. Dette er likevel ikke en så stor svakhet som det kan se ut til, for om det viser seg at elever opplever en hel rekke forskjellige koblinger mellom skolefaget og verden utenfor, er dette et godt grunnlag for videre refleksjon rundt hvordan ungdom kan oppleve verdien av skolefaget, og ikke minst hvilken effekt historiefaget har for unge menneskers livsorientering. Eller i motsatt tilfelle, om elevene oppgir de syntes det er vanskelig å koble innholdet i faget til eget liv, kan det danne basis for diskusjon rundt hvilken

funksjon skolefaget har i dag (og hvilken funksjon faget bør ha) samt hvorfor idealene eventuelt ikke blir oppfylt.

Begrepene relevans, verdi og interesse henger tett sammen og må sees i sammenheng. Det er ikke lett å sette klare skiller mellom begrepene, blant annet fordi det er mulig å tenke seg at forskjellige mennesker tillegger hvert begrep forskjellig betydning. Som eksempel ser interesse ut til å være noe helt annet enn relevans. En kan enkelt tenke seg at elever er interessert i et historisk tema uten å se noen åpenbar bruk for den kunnskapen. Men de to begrepene henger sammen, siden det er grunn til å tro at de temaene elevene er interessert i samtidig oppleves som mer verdifulle enn temaer de ikke er interessert i. 'Relevans', eller 'relevant for eget liv' er i denne sammenhengen forstått som om elevene opplever bruksområder for den kunnskapen de tilegner seg gjennom historiefaget. Det finnes mange typer og former, men jeg er ikke ute etter en spesifikk form for relevans. Et eksempel på en type relevans kan være om elevene opplever de får bruk for den kunnskapen de tilegner seg i historiefaget utenfor skolen. Men det kan òg være at elevene opplever personlig utbytte og glede i å klare å se koblinger mellom et historisk tema og et annet – så lenge de opplever dette som verdifullt for deres liv. Jeg er ikke ute etter å påvise en konkret verdi for historiefagets del, men om elevene selv, med eget språk, kan formulere hvilken verdi historiefaget tilfører deres liv. Hva slags verdi elevene eventuelt tillegger faget er ikke viktig for funnene i oppgaven - så lenge de oppgir kobling(er) mellom innholdet i faget og deres liv, og kan gjøre rede for den.

Jeg kan likevel sette noen helt klare rammer for hva jeg *ikke* skal undersøke: jeg er ikke ute etter å dokumentere hvilke historiske temaer eller epoker elevene er interessert i. Jeg er heller ikke ute etter å undersøke uttrykk for historiebevissthet. I all hovedsak er det elevenes bruk og forståelse av innholdet i historiefaget jeg er ute etter, og om de syntes historiefaget er noe som tilfører deres liv noen verdi her og nå. I drøftingen kommer jeg nærmere inn på om det er slik at elever må *oppleve* betydning for at faget skal *ha* en betydning.

For å utdype problemstillingen nærmere har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

- Hva slags historisk kunnskap blir ifølge elevene vektlagt i undervisningen i historiefaget?
- Hva mener elevene er formålet med historiefaget?
- Kan elevene selv gi eksempler på hvordan historiefaget kan ha relevans for deres liv?

Det første forskningsspørsmålet er utformet for å se nærmere på hvordan elever arbeider med historie i skolen. Tidligere forskning på området har pekt i retning av at en del elever opplever historiefaget handler om å reprodusere faktakunnskap. Om det stemmer, er det ikke rart elevene opplever faget som fjernt fra eget liv og virke. Men om de elevene jeg skal undersøke oppgir det motsatte, at de opplever innholdet i faget *ikke* handler om å reprodusere faktakunnskap (men for eksempel om kritisk undersøkelse av hvordan historiske fenomener opptrår i fortid, samtid og fremtid) og likevel *fortsatt* ikke ser verdien i den type kunnskap, ville det vært svært interessant for det historiedidaktiske forskningsfeltet. Hva slags historisk kunnskap eleven oppgir skolefaget handler om, kan også belyse hvorfor elevene opplever faget som lite betydningsfullt.

Forskningsspørsmål nummer to er valgt fordi formålsdelen av læreplanverket ser ut til å være basis for undervisning som bør kunne oppleves som nært elevens liv. Historiedidaktisk forskning viser derimot at elever ikke ser ut til å kjenne til formålsdelen. Spørsmålet er da hva elever mener formålet er, og om de er særlig opptatt av formålet for faget i det hele tatt.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet er valgt for å se nærmere på om elever ser bruksområder for faget. Et av spørsmålene rundt dette er hvorvidt historiefaget gir «synlig» effekt for elevene selv.

Disse spørsmålene fungerer som gode verktøy for å analysere og drøfte den innsamlede informasjonen. Siden tidligere forskning har vært innom disse temaene, kan jeg også sammenlikne mine funn med andres funn.

2 Teoretisk grunnlag

Formålet med dette kapittelet er å danne det teoretiske grunnlaget for teksten. Utgangspunktet for oppgaven er spørsmålet om hvorvidt elever opplever verdi i skolefaget, og jeg har derfor lagt mer vekt på tidligere forskning enn historiedidaktisk litteratur og teori. Jeg har likevel forsøkt å knytte inn historiedidaktiske betraktninger der det er hensiktsmessig. Det er viktig å få frem at en del av kunnskapsgrunnlaget rundt dette temaet stammer fra masteravhandlinger, og at det er behov for større og grundigere studier av hvordan elever forholder seg til innholdet i skolefagene.

Første delkapittel er en presentasjon av historiefaget i Kunnskapsløftet (LK06), med vekt på formålsdelen av læreplanverket. Her er poenget å få frem at historiefaget slik det står presentert i LK06 har et godt grunnlag for å gi undervisning som kan oppleves som meningsfylt og relevant for elevens livsorientering. Jeg har lagt vekt på formålsdelen fordi den delen av læreplanen gjerne ikke blir viet mye oppmerksomhet når man forholder seg til skolefagene.

I andre delkapittel viser jeg til et utvalg tidligere forskning på hvordan elever oppfatter innhold og verdi i historie i og utenfor skolen. Hensikten med delkapittel to er å se nærmere på hvordan elever opplever historiefaget, og om det er i tråd med idealene fra læreplanverket slik de er presentert i del 1.

Tredje delkapittel bygger på de to tidligere delkapitlene og handler om hvordan historielærere retter inn sin undervisning. Til sist gjør jeg rede for to sentrale begreper når det gjelder hvordan historielærere forholder seg til undervisningen: historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk.

2.1 Historiefaget i Kunnskapsløftet

I dag legger læreplanverket stor vekt på hver enkelt elev sin oppøvelse av kunnskap og ferdigheter, og faget skal gi innsikt i både historisk metode, sentrale prosesser og linjer i fremstillinger om fortiden samt en rekke andre historiefaglige konsepter som årsak, endring, utvikling og kontinuitet. Faget har i dag et mye bredere formål enn det hadde tidligere. Før vi ser nærmere på hvordan historiefaget ser ut i dag, er det derfor hensiktsmessig å se på hvordan faget kan ha sett ut før. Det er riktignok et viktig poeng at i den grad vi vet lite om hvordan elever opplever faget i dag, vet vi enda mindre om hvordan elever opplevde faget tilbake i tid.

2.1.1 Historiefagets formål før og i dag

Tidligere hadde historiefaget i skolen en identitetsdannende og nasjonsbyggende funksjon.¹¹ I en norsk historisk kontekst kommer dette tydelig i frem i tiden rundt 1850. Med grunnlovgivningen av 1814 ble det behov for å samle og styrke et fellesskap av borgere i en nasjon av likesinnede, slik at nasjonalstaten kunne bestå også i tiden fremover.¹² Frykten for revolusjon var stor etter revolusjonsåret 1848, hvor en rekke revolusjoner fant sted i varierende grad rundt om i mange europeiske land.¹³ Revolusjonsåret 1848 og Thranebevegelsen satte nasjonens integritet på dagsordenen.

I 1860 kom det en skolelov hvor det ble slått fast at geografi, naturfag og historie skulle inn i skolen som verdslige fag.¹⁴ Faginnholdet i historietimene fungerte som en mulighet til å forstå og delta i samfunnet på lik linje med andre. Når det er sagt var det heller ikke på 1800-tallet full enighet om nøyaktig hvordan nasjonen skulle se ut, men som Bernard Eric Jensen påpeker, var det ingen tvil om at det fantes et «oss», en kollektiv identitet, som bygde på et historisk grunnlag en kunne lære om.¹⁵ Historien om menneskene i fortiden var samtidig historien om en selv.

Utover mot midten av 1900-tallet førte store samfunnsendringer til at det ikke lenger var like naturlig å snakke om én samlet nasjonal identitet. Knut Kjeldstadli oppsummerer det slik: «*Før andre verdenskrig var faget så sjølsagt at det knapt behøvde å begrunne sin eksistens.*»¹⁶ Etter andre verdenskrig ble begrep som ‘nasjon’ og ‘folkefellesskap’ utfordret, da tysk nazistisk nasjonalsosialisme hadde gitt eksempel på hva ekstrem nasjonalisme kunne føre til. May-Brith Ohman Nielsen påpeker at historiedidaktikk som forskningsfelt i stor grad har blitt påvirket av dette, da tysk historiedidaktikk på 1970-tallet tok et ‘oppgjør’ med nazistenes bruk og fremstillinger av historien.¹⁷ Denne nyere tyske historiedidaktikken var blant annet opptatt av

¹¹ Lund 2016: 23.

¹² Myhre 2012: 183.

¹³ Myhre 2012: 274.

¹⁴ Grankvist 2000: 85.

¹⁵ Jensen 2003: 89.

¹⁶ Kjeldstadli 2013: 15.

¹⁷ Ohman Nielsen 2006: 148.

at historiefaget skulle bidra til å trene unge til å bli selvstendige og kritiske demokratiske medborgere. I Storbritannia hadde de rundt det samme tidspunktet også utfordringer i historiefaget, men av en litt annen type, nemlig at historiefaget ble kritisert for å bedrive utdatert faktabasert undervisning.¹⁸ Elevenes tenkeferdigheter skal ha blitt oversett til fordel for pugg. Dette drev frem en ny historiedidaktisk retning også i Storbritannia mot slutten av 70-tallet, bygget på en «[...] klasseroms- og forskningsbasert innsikt i hvordan barn og unge lærer å tenke historisk og utvikle historisk innsikt og meningsfull kunnskap».¹⁹ Ohman Nielsen peker videre på utviklingen i Tyskland og Storbritannia som bakgrunnen til historiedidaktikk slik vi kjenner det i dag.

En nøyere historiedidaktisk eller skolehistorisk gjennomgang er det ikke plass til her. Hovedpoenget er at historiefaget har endret funksjon over tid. Tidligere kan historiefaget ha vært en naturlig del av allmenndannelse, men over tid har historiedidaktiske strømninger, elever og samfunnets behov og krav endret seg. I *Historie – Livsverden og fag* bruker Bernard Eric Jensen dette resonnementet som en mulig forklaring på hvorfor historiefaget over tid har mistet 'kontakt' med elevene. Bernard Eric Jensens resonnement er at elever ikke lenger opplever innholdet i historiefaget som spesielt nært fordi endringer i samfunnet rundt eleven har foregått raskere enn endringene i undervisningen i historiefaget. Jensen er fra Danmark, og tar utgangspunkt i dansk historie, men resonnementet hans kan også gjelde i norsk sammenheng.

Formålet for faget er i dag mye mer sammensatt enn det var tidligere, og man kan stille spørsmålsteget ved om faget har endret seg i takt med formålene (slik Jensen gjør). Temaet for denne oppgaven er dermed en konkretisering av Jensens resonnement: opplever elevene en klar kobling mellom innholdet i faget (det Jensen kaller fagverden) og verdenen rundt (livsverden)?

2.1.2 Formålet i Kunnskapsløftet

Med Kunnskapsløftet (forkortet LK06) kom det i 2006 nye læreplaner i historie. For første gang ble det felles læreplan for både grunnskole og videregående opplæring, hvor noe av tanken var at det skulle bli lettere å se en klar progresjon gjennom hele skoleløpet. Ettersom det er historiefaget i videregående skole jeg skal se nærmere på, tar jeg utgangspunkt i læreplanen

¹⁸ Ohman Nielsen 2006: 148.

¹⁹ Ohman Nielsen 2006: 148.

for videregående opplæring. Læreplanen har seks hoveddeler: formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering.²⁰ I formålsdelen står de store målene med faget beskrevet. De første to setningene i formålsdelen for historiefaget i videregående opplæring er:

«Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg.»²¹

Her blir det beskrevet et fag som skal handle om *sammenhenger* mellom fortidige menneskers virksomhet, og den effekten den virksomheten har på nåtid og fremtid. Fortiden får her en funksjon når den settes i sammenheng med samtid og fremtid, og det er forståelsen for disse sammenhengene som utgjør historiebevissthet. Ved å ha kjennskap til hva mennesker i tidligere tider har lagt til grunn for sine handlinger, skal elevene ha bedre grunnlag for å reflektere over sine egne handlinger. Fortiden eksisterer dermed her og nå, og kan ha en helt konkret funksjon for hvordan hver enkelt elev forstår sin samtid. Formålsdelen utdyper dette videre: *«Historisk innsikt kan bidra til å forstå egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er del av en historisk prosess og skaper historie.»²²* I dette sitatet ser vi at kunnskap om fortiden får verdi når elevene ser at de både er produkt og produsent av historie. Vi ser også at historiebevissthet slik det er beskrevet i læreplanen danner grunnlag for et historiefag nært inntil elevens liv her og nå.

Videre er en del av formålsdelen av læreplanen for historiefaget viet demokratisering, innføring i og kunnskap om demokratiske prosesser og ideer: *«Det skal fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene. Historiefaget skal gi innsikt i demokratiets betydning for vårt samfunn, og bidra til bevissthet omkring globale utfordringer.»²³* Her ser vi klare linjer til den tyske historiedidaktiske retningen fra 70-tallet, slik Ohman Nielsen beskrev (se s. 12). Toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene er nok begrep de fleste i større grad forbinder med samfunnsfag. Likevel

²⁰ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram: 1-8.

²¹ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram: 2.

²² Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram: 2.

²³ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram: 2.

er ordlyden her klar: historiefaget *skal* fremme toleranse og *skal* gi innsikt i demokratiets betydning for vårt samfunn. Globale utfordringer kan være så mangt, men kjennetegnes gjerne av å handle om både fortid, samtid og fremtid samtidig. Det er også nærliggende å se globale utfordringer som noe de fleste elever vil oppleve som nært og viktig for deres eget liv.

Videre ser vi at «*Faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning.*»²⁴ At faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnet viser at det er tenkt at det skal være en klar kobling mellom eleven, faget og samfunnet rundt. Historiefaget skal ikke være en 'separat sfære', en egen verden med regler og ordninger som ikke kan brukes andre steder. Av de totalt elleve setningene i formålsdelen er det bare to som utelukkende handler om fortidig kunnskap: «*Opplæringen i faget skal gi innsikt i mangfoldet av levetilstander og livsbetingelser for mennesker i fortiden.*» og «*Opplæringen skal styrke elevens viten om og innsikt i sentrale begivenheter og utviklingslinjer i historien.*»²⁵ Her er ordlyden like klar som i eksempelet tidligere: opplæringen *skal* gi innsikt i mangfoldet av levetilstander, og *skal* styrke elevens viten om og innsikt i sentrale begivenheter. Det er viktig at dette ikke skal nedvurderes. Deler av formålet for historiefaget er helt konkret at elevene skal kjenne til mangfoldet av levetilstander samt sentrale begivenheter og utviklingslinjer, klare realhistoriske momenter. Men dette er en *del* av formålet, og ikke hele formålet. Hovedpoenget her er altså å se hvor stor del av formålsdelen som ligger tett opp til elevens samtid og fremtid.

Læreplanen er likevel mer enn formålsdelen. Det sentrale begrepet i LK06 er *kompetanse*. Kompetanse kan defineres på mange måter, men handler i hovedsak om sammenstilling av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Ludvigsenutvalget så i perioden fra 2013-2015 nærmere på hva slags kompetanse fremtidens arbeidsmarked etterspør.²⁶ Utvalget bruker denne definisjonen av begrepet:

²⁴ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram: 2.

²⁵ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram: 2.

²⁶ NOU 2015:8. Utvalget kom frem til fire kompetanseområder som bør ligge til grunn for fornyelse av skolens innhold: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape.

«Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter, og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng.»²⁷

Ved å kombinere kunnskap med ferdigheter og holdninger er målet at elever skal sitte igjen med noe mer enn fakta- eller metodekunnskap sett hver for seg. Utelukkende oppøving av enten teoretisk kunnskap eller ferdigheter realiserer altså ikke målene fra LK06. Samtidig er kompetansemålene for videregående opplæring delt inn i to hovedområder: *Historieforståelse og metoder* og *Samfunn og mennesker i tid*. Under Historieforståelse og metoder er det lagt større vekt på ferdigheter og metode, mens Samfunn og mennesker i tid tar for seg prosesser og fenomener i fortiden, gjerne fra forskjellige perspektiver.²⁸

For historiefagets del peker både Erik Lund og Harald Frode Skram på at historiebevissthet er en av de store endringene Kunnskapsløftet førte med seg.²⁹ I denne sammenhengen skal det ikke gjøres rede for utviklingen av historiebevissthet eller utfordringer med å operasjonalisere historiebevissthet i skolen – det er allerede utførlig gjort i andre sammenhenger.³⁰ Det er derimot interessant å se innføringen av blant annet kompetansebegrepet og historiebevissthet i læreplanen som en dreining mot at den kunnskapen elevene får gjennom faget skal kunne brukes *til noe*. Når historie skal ha en konkret funksjon for forståelse og tolkning av samtid (og fremtid), er det rimelig å anta at elever bør kunne oppleve relevans og mening med store deler av historiefaget.

²⁷ NOU 2015:8: 19. Nedlastet utgave.

²⁸ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram: 2. Det er likevel viktig å se at det i beskrivelsen av hovedområdene er lagt vekt på at ferdigheter og kunnskap skal kombineres.

²⁹ Lund 2016: 57 og Skram 2011: 10.

³⁰ Se for eksempel Harald Frode Skram sin artikkel «*Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre*» (2011), Christian Paulssen sin masteroppgave «*Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt*» (2011) og s. 51-63 i Erik Lunds «*Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*» (2016).

Det sentrale poenget her er å vise at historie er et fag som i aller høyeste grad er lagt opp til å kunne gi elever verktøy og ferdigheter de kan bruke i livet utenfor skolen. Historiefaget slik det er beskrevet i læreplanen, og særlig formålsdelen, er ikke begrenset til å kun ta for seg fakta om fortiden. Rent kvantitativt ser vi at mesteparten av formålsdelen er dedikert momenter som ligger nært opp til elevenes levde liv. Læreplaner er likevel først og fremst et mål eller ønske om hvordan faget skal se ut, men ingen beskrivelse av hvordan situasjonen faktisk er. I neste kapittel ser jeg nærmere på forskning som søker å beskrive bildet i klasserommet, med særlig fokus på elevene.

2.2 Elevene og historiefaget

I årsskiftet 1994/95 ble det gjennomført en undersøkelse av hvordan unge mennesker forholder seg til historie og historiefaget. «*Youth and History: The Comparative European Project on Historical Consciousness Among Teenagers*» er en større kvantitativ spørreundersøkelse hvor i overkant av 31.000 fjorten- og femtenåringer fra 26 land svarte på spørsmål knyttet til deres historiebevissthet og oppfatning og forhold til historie som fenomen.³¹ Funnene har blitt diskutert i flere omganger i ettertid.³² Rapporten fra den store europeiske undersøkelsen ble lansert i 1997, og i 1999 publiserte Magne Angvik en egen rapport for de nordiske landene kalt *Ungdom og historie i Norden*. For denne oppgavens del er det mest interessant å se at elevene i Norden oppgir de er enige i at historie har betydning for nåtidsforståelsen, men ikke er sikre på om historie er noe som kan brukes for å mestre egne liv.³³ Jeg tolker dette som at ungdommene forstår hvilken funksjon historiefaget kan eller skal ha, men ikke selv opplever denne 'meningsskapende' funksjonen på kroppen i det faget de møter i skolen.

«*Youth and History*» er nå blitt over 20 år gammel, og det kan stilles spørsmålsteget ved hvorvidt funnene fortsatt er gyldige. Faktisk kan det diskuteres hvor signifikante funnene var selv i 1995, for som Ketil Knutsen påpeker, er svarene fra en kvantitativ undersøkelse begrensende i at alternativene allerede er satt på forhånd.³⁴ Når noe så komplekst som

³¹ Angvik og von Borries 1997: 21.

³² Se f. eks Angvik og Von Borries 1997, Angvik og Nielsen 1999, Knutsen 2006 eller Kvande og Naastad 2013.

³³ Angvik og Nielsen 1999: 108.

³⁴ Knutsen 2006: 16.

historiebevissthet skal kvantifiseres i kategorier, er det ikke sikkert bredden og kompleksiteten i elevenes forhold til historie blir registrert. Ikke minst er funnene problematiske i norsk sammenheng ettersom det først var etter innføringen av LK06 (i 2006) historiebevissthet fikk særlig plass i læreplanverket. Likevel har nyere, kvalitativ historiedidaktisk forskning pekt i akkurat samme retning som «Youth and History» - også blant norske elever. I 2014 undersøkte Christian Skotnes noe av det samme som «Youth and History»-undersøkelsen gjorde i 1995, og kom frem til de samme svarene nesten 20 år etter: de spurte ungdommene oppgav en forståelse for at historie kan brukes til å forstå samtiden, men oppgir ikke at de mener det de lærer i historiefaget kan hjelpe dem til å forstå og mestre eget liv.³⁵ Igjen oppgir elever at de er bevisst hvilken effekt historie kan ha for å tolke og forstå eget liv, uten at de selv opplever denne effekten i særlig grad. Disse funnene er gjort gjennom kvalitativ tilnærming, og man kan derfor utelukke kvantitativ metodes begrensede funksjon som feilkilde.

Skotnes stiller spørsmål ved om det kan være elevene forstår det å mestre eget liv annerledes enn lærerne. Dette er en interessant betraktning, og et viktig prinsipp når man skal forholde seg til hvordan elever opplever og oppfatter formål og innhold i historiefaget. Den emneforståelsen lærere, historiedidaktikere eller andre har av hva som er viktig og riktig i historiefaget vil kunne skille seg fra den emneforståelsen elevene har. Oppfatningen av hva som er sentralt og rett i faget vil naturligvis legge føringer for hva den enkelte mener er formålet for faget. Skotnes sin betraktning er viktig fordi den peker mot at det elevene opplever utenfor klasserommet påvirker oppfatningen av hva som er viktig i undervisningen i skolen. At elever bygger sin samtidsforståelse på inntrykk fra arenaer utenfor klasserommet er naturligvis ikke noe nytt fenomen, men likevel relevant i denne sammenhengen fordi lærere og andre fagpersoner kanskje vil ha den oppfatning at det er historie slik den forekommer i klasserommet som er den «egentlige» og «viktige» historien. Det er ikke sikkert elevene opplever det slik.

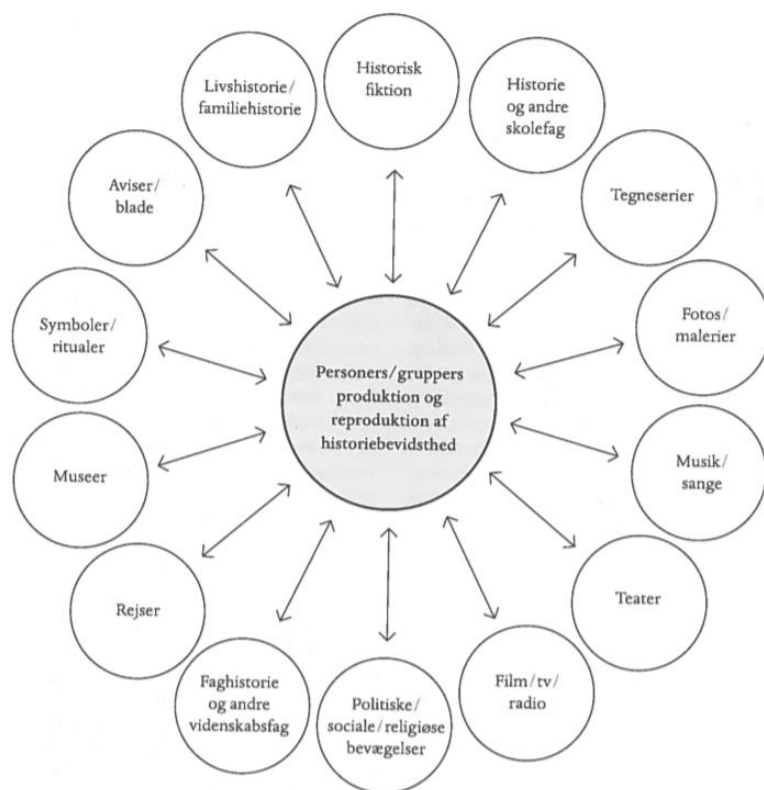
Funnene fra Ketil Knutsens doktoravhandling «Historier ungdom lever» støtter opp om påstanden om at elever opplever historiefaget som lite betydningsfylt. I avhandlingen viser Knutsen at elevene i liten grad relaterer sin egen historie til annen historie,³⁶ og at deres

³⁵ Skotnes 2014: 88.

³⁶ Knutsen 2006: 146.

«øyeblikkorientering» først brytes når hendelsen eller konseptet de står ovenfor har en helt klar forankring til fortiden.³⁷ Knutsen viser dermed at elever ikke umiddelbart bruker historie for å skape mening når de blir konfrontert med inntrykk de *ikke kjenner igjen som historie*. Jeg forstår Knutsens funn som at elevene har en helt klar oppfatning av hva som er historie og hva som ikke er det, og når konseptet, problemet eller ideen eleven står ovenfor ikke umiddelbart kan knyttes til fortiden, har ikke historie lenger noen tydelig funksjon for elevene. Med andre ord ser Knutsen ut til å vise at den kunnskapen elevene får gjennom skolefaget ikke oppleves som særlig verdifull for å orientere seg utenfor klasserommet. Resonnementet er oppsiktsvekkende om det stemmer, og dermed blir det desto viktigere å problematisere funnene. Kanskje er den viktigste innvendingen at det er vanskelig å presist skille ut om den historiske kunnskapen elevene legger til grunn for å forstå konsepter og ideer kommer fra skoleverket eller andre arenaer, ettersom elevenes historiebevissthet- og historiesyn formes og påvirkes mange steder utenfor skolen og historiefaget. Bernard Eric Jensen har laget en modell for nettopp dette, med eksempler på hvilke momenter som påvirker elevers historiske orientering. Jensen kaller modellen «*Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder*»:³⁸

Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder



Historiebevissthetens dannelses- og brugssteder, Jensen 2003

³⁸ Jensen 2003: 88.

I denne sammenhengen tar Jensen utgangspunkt i historiebevissthet, men jeg mener det vil være like riktig å erstatte historiebevissthet (som er en spesifikk type historisk kunnskap) med det større samlebegrepet «historisk kunnskap». Alle typer historiefaglig kunnskap og ferdigheter kan påvirkes av de momentene modellen benevner. Jensen påpeker selv at modellen ikke er en komplett oversikt, og at modellen heller ikke sier noe om hvilken betydning de forskjellige momentene bør tillegges.³⁹ Så er det heller ikke særlig vanskelig å kritisere Jensens modell: en av de mest åpenbare manglene er for eksempel hvordan elevenes sosialisering med hverandre påvirker historietenkningen. Den (historie)kulturen eleven befinner seg i former i stor grad hvordan enkeltindividet tenker, forstår og bruker historie. Men i denne sammenhengen er ikke disse svakhetene avgjørende, da det sentrale er å få frem at skolefaget bare er én av mange arenaer som påvirker elevenes produksjon og reproduksjon av historisk kunnskap. Jensens modell illustrerer hvordan elever opplever historie på mange forskjellige områder i livet. Kåre Michael Træland tar opp dette i sin egen masteravhandling, og viste i 2015 hvordan elever kan ha vanskeligheter med å se sammenhengen mellom historie slik de møter det i skolefaget, og den typen historie de opplever utenfor skolen.⁴⁰

Gjennom «Youth and History»-undersøkelsen samt Knutsen, Skotnes og Træland sine funn, ser vi at elevenes forhold til historiefaget har endret seg lite over de siste 20 årene. Det er interessant å se dette i sammenheng med endringer i læreplanen, og hvorvidt det har foregått særlige endringer i historiefaget de siste par tiårene. Det spørsmålet fører til neste delkapittel, historielæreren.

2.3 Historielæreren – fyrtårn eller anker?

Vi har nå sett at læreplanverket danner et godt utgangspunkt for meningsfylt undervisning, men at det ser ut til at en del elever oppgir at det er vanskelig å koble innholdet i faget til eget liv. Harald Frode Skram mente i 2011 at læreplanendringene med LK06 kunne føre til et historiefag som er mer givende for elevene, men samtidig krever mer av historielæreren.⁴¹ Skram skriver at «*Meddelende undervisning vil neppe kunne virkeliggjøre*

³⁹ Jensen 2003: 84-88.

⁴⁰ Træland 2015: 75.

⁴¹ Skram 2011: 20.

*intensjonene i historieplanene i K06.»*⁴² Det ser ut til å være et spenn mellom idealer fra læreplanen (og historiedidaktisk teori) og elevenes opplevelse av faget. Det er godt etablert i internasjonal skoleforskning at læreren er den enkeltfaktoren som har størst påvirkning på elevenes læringsutbytte.⁴³ Den emneforståelsen læreren har av faget påvirker i stor grad hva slags fag elevene opplever. Det er også læreren som har ansvar for å gjøre om idealer og forventninger til elevenes opplevde undervisning. Når man skal se på hvordan elevene opplever verdien av skolefaget historie er det derfor svært relevant å se nærmere på historielæreren og hans eller hennes tilnærming til historie som fag.

Lærerens funksjon og rolle i klasserommet har vært et interessefelt for skoleforskning i lang tid, kanskje særlig innenfor pedagogikk. Der hvor kunnskap om historiefaget fra et elevperspektiv er mangelfull og i stor grad et «lappeteppe» av mindre studier, finner vi et mye bredere empirisk grunnlag sett fra et lærerperspektiv – også i norsk sammenheng. Her finner vi en rekke oppgaver som kan belyse temaet, men også i denne omgang er det først og fremst masteravhandlinger som danner basisen for empirien.

I 2017 så Remi Haveland nærmere på hvordan et utvalg historielærere forholder seg til egen historieundervisning i den videregående skolen. Gjennom en kvalitativ metodisk tilnærming (intervju med historielærere) ser Haveland nærmere på hvordan læreres emneforståelse påvirker den undervisningen elevene erfarer. For denne oppgavens del er det viktigste funnet at den undervisningen informantene oppgir at de står for i liten grad gjenspeiler målene for faget slik de står oppført i læreplanen.⁴⁴ Informantene gir uttrykk for en undervisning som i stor grad dreier seg rundt de kompetansemålene som er konkrete kunnskapsmål. Ferdighetsmålene i hovedområdet *Historieforståelse og metode* og formålsdelen blir tonet ned til fordel for det andre hovedområdet, *Samfunn og mennesker i tid*.⁴⁵ For de fleste informantene til Haveland handlet progresjon i historiefaget om at elevene skal ta

⁴² Skram 2011: 20.

⁴³ Klette 2013: 179. Kirsti Klette henviser til flere metastudier: Timperley & Alton Lee 2008, Nordenbo et al. 2008 og Hattie 2009.

⁴⁴ Haveland 2017: 80.

⁴⁵ Haveland 2017: 80.

til seg økende kunnskap om historiske (fortidige) temaer.⁴⁶ Dette kan nok sees i sammenheng med at elevene opplever faget som lite betydningsfullt.

Havelands funn støtter opp om det Christian Paulssen kom frem til i sin masteravhandling fra 2011. Paulssen er i utgangspunktet opptatt av hvordan historiebevissthet operasjonaliseres i videregående skole, og viser gjennom analyse av elev- og lærerintervju hvordan elementer av historiebevissthet faktisk finner sted i undervisningen til de spurte lærerne, selv om lærerne i liten grad gir uttrykk for at de har særlig god kjennskap til historiedidaktisk teori om historiebevissthet.⁴⁷ Paulssen viser også, som Haveland, at de spurte lærerne har liten kjennskap til formålsdelen av læreplanen, eller i det minste at de benytter seg lite av formålsdelen i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.⁴⁸ Når både Paulssen og Haveland viser at de spurte lærerne i liten grad bruker formålsdelen i sin planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen er det nærliggende å tro at heller ikke elevene til disse informantene har særlig god kjennskap til den. Ettersom det er kompetansemålene som skal danne grunnlaget for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning er det ikke overraskende at det er kompetansemålene lærere gjerne tar utgangspunkt i. Men når det kan se ut som en del lærere ikke har god kjennskap til formålsdelen, blir spørsmålet i hvilken grad målene for faget slik de beskrives i formålsdelen blir oppfylt. Om lærere tar utgangspunkt i kompetansemålene er det naturligvis innholdet i kompetansemålene som står igjen som hovedinnholdet i faget. I svensk historiedidaktisk forskning har David Rosenlund gått inn på dette temaet. Rosenlund har gjort intervju av lærere og sett på prøve- og vurderingsspørsmålene lærerne har gitt, det han kaller SIFIB – Skriftliga Instruktioner För Inhämtande av Bedömningsunderlag, og kommer frem til at lærerne bruker mest tid på *rekonstruktivistisk* historie. Med det mener han å påvise at de lærerne han har undersøkt først og fremst er opptatt av historie som en «[...] *bestämd historia som endast kan uppfattas på ett sätt.*», og i mye mindre grad av «[...] *att hantera historisk kunskap som ett resultat av övertäganden och tolkningar.*».⁴⁹ Den undervisningen Rosenlunds informanter oppgir at de

⁴⁶ Haveland 2017: 71.

⁴⁷ Paulssen 2011: 93.

⁴⁸ Paulssen 2011: 81-82.

⁴⁹ Rosenlund 2011: 141.

står for ser ut til å dreie seg rundt historie som en fast mengde faktakunnskap elevene skal ta til seg. Rosenlunds funn viser også at «[...] *eleverna möter frågor som kräver att de använder kognitiva processer vilka är mindre komplexa än de anges i kursplanen.*»⁵⁰ Lærerne Rosenlund har undersøkt ser altså ut til å legge hovedvekt på de kompetansemålene som handler om å gjengi og gjøre rede for, og i mindre grad mål som bygger på mer krevende historiefaglige ferdigheter som å vurdere, analysere eller drøfte.

Det er alltid risikabelt å dra slutninger på tvers av landegrensener. Funnene David Rosenlund har kommet frem til er gjort under helt egne forutsetninger og omstendigheter, i et land som har andre fagtradisjoner, normer og forventninger enn det vi har i Norge. Ikke minst har Sverige et annet læreplanverk enn i Norge. Derfor er det ikke sikkert Rosenlunds resonnement om at lærere legger vekt på rekonstruktivistiske momenter i læreplanen er overførbart til Norge, selv om Norge og Sverige i utgangspunktet kanskje er sammenliknbare. Men funnene fra Paulssen, Træland og Havelands masteravhandlinger viser mye av det samme som Rosenlund – nemlig at det er kunnskapsmålene i form av *fakta om fortiden* lærerne som har vært med i undersøkelsene legger mest vekt på. Så langt er resonnementet at lærerne bare delvis oppfyller målene fra læreplanverket. Kjersti Rønneberg gjorde derimot en studie i 2017 hvor hun så nærmere på vurderingspraksis i historiefaget. Gjennom intervju med ti historielærere konkluderer hun med at lærernes målsettinger for elevene samsvarer ganske godt med målene i læreplanen.⁵¹ Videre sier Rønneberg at «*tidligere antakelser om at lærerne fortsatt underviste etter en historiefagsdidaktikk er for dette utvalget tilbakevist.*»⁵² Samtidig viser Rønneberg i sin studie at metodekunnskap blir nedprioritert til fordel for faktakunnskap. Rønneberg sin studie er interessant, og går i noen grad på tvers av annen forskning. Likevel er undersøkelsen basert på lærernes ytringer, og det er vanskelig å vite hvorvidt lærerne hun har intervjuet presenterer idealer for undervisningen eller de praktiske undervisningsforholdene. Rønneberg er selv kritisk til funnene, og presiserer at metodetriangulering kunne åpnet opp for å «*slå fast, fremfor å ane tendenser.*»⁵³ Jeg tror funnene Rønneberg har gjort kan være uttrykk

⁵⁰ Rosenlund 2011: 168.

⁵¹ Rønneberg 2017: 91.

⁵² Rønneberg 2017: ii (innledningen).

⁵³ Rønneberg 2017: 93.

for at det for mange lærere i historiefaget er et spenn mellom idealer og praksis, og at det er utfordrende å undervise i historiefaget fullstendig i tråd med egne tanker og idealer for hvordan faget bør være.

2.4 Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk

Vi har sett at Rønnebergs oppgave motbeviser antakelser om at lærere underviser etter idealer fra historiefagsdidaktikk. I den sammenheng bør det gis en kort redegjørelse for innholdet og betydningen av historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk. De to begrepene kan sies å være forskjellige tilnærminger til undervisning i historie. Forskjellen mellom de to blir særlig synlig når man ser på hvordan en forholder seg til utgangspunktet for faget.

Historiefagsdidaktikk ser vitenskapsfaget historie som grunnlaget, og skolefagets 'oppgave' er å finne måter å tilpasse vitenskapsfagets kunnskap over til elevene. Faginnholdet i vitenskapsfaget skal overføres fra faglige eksperter til 'lekfolk', elevene,⁵⁴ og lærerens oppgave er å finne arbeidsmetoder og tilnærminger som passer elevene. Målet med å undervise etter en historiefagsdidaktisk tilnærming er dermed at elevene så langt det er mulig skal ta til seg kunnskapen fra vitenskapsfaget.

Mot slutten av 80-tallet ble undervisning etter en historiefagsdidaktisk tilnærming utfordret av en ny retning.⁵⁵ Bernard Eric Jensen peker på to hovedårsaker til at historiefagsdidaktikken rundt slutten av 80-tallet møtte kritikk. For det første skal elevene ha opplevd historieundervisningen som lite interessant. I tillegg skal ikke elevene ha husket særlig mye av undervisningen.⁵⁶ I følge Jensen er dette bakgrunnen for at det historiedidaktiske forskningsfeltet fattet det feltet interesse for forskjellige former for historie, og hvordan historisk bevissthet formes og endres av mange andre faktorer enn bare skolefaget.⁵⁷ Ola Svein Stugu illustrerer det ved at historiefagsdidaktikken så på det som foregikk utenfor skolefaget som «støy» som forstyrret opplæringen. Over tid har historiedidaktikkfeltet endret fokus, og

⁵⁴ Jensen 2006: 86.

⁵⁵ Jensen 2006: 86. Jensen skriver om situasjonen i Danmark.

⁵⁶ Jensen 2006: 87.

⁵⁷ Jensen2006: 87.

fattet mer og mer interesse for denne støyen – det som foregår utenfor skolefaget.⁵⁸ Dette førte til utviklingen av historiebruksdidaktikk, hvor elevens bruk og forståelse av historie er mer i fokus enn at elevene skal ta til seg kunnskap fra vitenskapsfaget.

Kvande og Naastad påpekte i 2013 at det finnes lite forskning på om det er historiefagsdidaktikk eller historiebruksdidaktikk som ligger til grunn for undervisningen i historie, men sier også at *«På bakgrunn av elementer som lærerutdanning, lærerkompetanse og lærebokens status vil en kvalifisert gjetning likevel være at det foreløpig er ganske stor avstand mellom historiedidaktikernes teorier og historielærernes praksiser.»*⁵⁹ Skotnes viste i 2014 at elevene han undersøkte kan antyde en undervisningspraksis i ungdomsskolen som har grunnlag i historiefagsdidaktikk, ettersom elevene gir uttrykk for faktakunnskap som det sentrale.⁶⁰ Skotnes er derimot forsiktig med å konkludere med noe helt sikkert, ettersom deler av både historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk både uttrykkes og savnes.⁶¹ Haveland konkluderte derimot med at majoriteten av de lærerne han undersøkte i 2017 har klare likhetstrekk til historiefagsdidaktikk.⁶²

Etttersom Rønneberg ser ut til å vise at historiefagsdidaktikk *ikke* ligger til grunn, Skotnes i noen grad antyder at det kan være tilfellet, mens Haveland i stor grad mener å påvise at historiefagsdidaktikk ligger til grunn for lærerne han har intervjuet, er det vanskelig å konkludere med noe helt sikkert her. Det er heller ikke formålet med denne oppgaven. Det er derimot interessant å se mine funn opp mot begrepene historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk, slik jeg vil gjøre i drøftingen og konklusjonen av oppgaven.

2.5 Oppsummering av historiefaget i videregående skole

Gjennom dette kapittelet har vi sett flere ting. For det første ser læreplanverket, med særlig trykk på formålsdelen, ut til å være grunnlag for et historiefag som bør kunne oppleves som nært og betydningsfullt for elevene. Læreplanverket legger vekt på mange momenter som

⁵⁸ Stugu 2004: 16.

⁵⁹ Kvande og Naastad 2013: 23

⁶⁰ Skotnes 2014: 74.

⁶¹ Skotnes 2014: 76.

⁶² Haveland 2017: 80.

bør kunne oppleves som viktig og relevant; for eksempel demokratisering og globale utfordringer. Historiedidaktisk forskning viser imidlertid at elevene ikke opplever faget som nært og relevant. Undersøkelser fra midten av 90-tallet og frem til i dag viser (i varierende grad) at elever ikke ser historiefaget som særlig sentralt for deres liv. Til sist ser vi at historielærere ser ut til å legge vekt på realhistorisk kunnskap om fremfor historisk *kompetanse*, sammenstilling av forskjellige kunnskapsformer, ferdigheter og holdninger. Særlig blir metodekunnskap nedprioritert. Rønnebergs studie kan peke mot endringer i hvordan historielærere forholder seg til faget, men det er vanskelig å vite hvorvidt Rønnebergs funn er en avspeiling av virkeligheten eller av lærernes idealer for undervisningen. Haveland og Skotnes kompliserer bildet, og det er vanskelig å konkludere med om historiefagsdidaktikk står sterkt i norske klasserom.

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for metoden som ligger til grunn for datainnsamlingen for dette prosjektet. Aller først gir jeg en redegjørelse for utvalget elever som er intervjuet, deretter metoden som er valgt, fokusgruppeintervju, før jeg nevner mulige feilkilder. Til sist gjør jeg rede for hva slags kunnskap funnene i denne oppgaven fører til.

3.1 Utvalg og rekruttering

Jeg har gjennomført fire forskjellige gruppeintervjuer med totalt 19 elever. De fire gruppene med elever er fra fire forskjellige klasser. To av elevgruppene er fra påbygning for generell studiekompetanse, én gruppe er fra musikk, dans og drama og én fra studiespesialisering. Gruppe 1, 2 og 3 består av fem elever, og gruppe 4 av fire elever. Målet var å ha fem elever i hver intervjugruppe (slik at det ble totalt 20 elever), men én av elevene i gruppe 4 var borte dagen jeg gjennomførte intervju. Ettersom det totale antallet elever er såpass høyt for et prosjekt av denne typen er ikke dette spesielt problematisk. Tove Thagaard poengterer at det ikke finnes noen fasit for hvor mange intervjuobjekter en bør ha, men at en god retningslinje er at «[...] *antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser.*»⁶³ 19 elever er i utgangspunktet et stort antall hvis hver enkelt skal analyseres nærgående, men ettersom elevene er intervjuet i grupper blir datamengden håndterbar.

Selv om det er elever som er intervjuobjektet, var det mest fornuftig å organisere intervjuene gjennom lærere. Denne prosessen ble løst ved å sende ut forespørsler til fagledere rundt om på videregående skoler i nærområdet, som deretter sendte forespørselen videre til faggruppene i historie. Lærere som var interessert tok direkte kontakt med meg. Dette resulterte i interesse fra tre lærere, hvorav én av de tre hadde ansvar for to påbygningsklasser. Derfor er de to elevgruppene fra påbygning til generell studiekompetanse fra samme lærer, mens musikk, dans og drama-eleven samt elevene fra studiespesialisering er fra to forskjellige lærere.

Jeg satte ingen krav til de elevene jeg ønsket å intervjuet annet enn at de skulle følge ordinær undervisning på videregående nivå og at de skulle delta frivillig. Noe av poenget i et prosjekt

⁶³ Thagaard 2013: 65.

som dette må være at elevene som intervjues ikke velges etter særskilte kriterier, men er helt ordinære elever som følger normal undervisning. Lærerne fikk informasjon om hva prosjektet gikk ut på før de henvendte seg til elevene i klassen. Lærerne spurte elevene i sine klasser om det var noen som ønsket å delta i prosjektet, og de som ønsket å delta gjorde dette på frivillig basis. Det var ikke noe problem å få elever til å melde seg. Noen flere jenter enn gutter meldte seg, slik at det ble 11 jenter og 8 gutter. Elevene har valgt å delta frivillig, og har også fått informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer og at de kan trekke seg når som helst underveis i prosessen. Derfor har jeg elevenes *informerte samtykke*.⁶⁴

3.2 Fokusgruppeintervju

Intervjuene er gjennomført som semi-strukturerte fokusgruppeintervju. At intervjuene er semi-strukturert betyr i denne sammenhengen at jeg har en klar plan for innholdet i intervjuene, men at det også er rom for å gå inn i forskjellige momenter avhengig av hvilken retning intervjuet tar. Fokusgruppeintervjuet har som utgangspunkt at et antall informanter med erfaringer og synspunkter om et felles tema samles. Steinar Kvale og Svend Brinkmann gir følgende definisjon av fokusgruppeintervjuet:

Intervjuet fokuserer på åpne spørsmål. Det er så opp til intervjupersonen å få frem de dimensjonene han eller hun mener er viktige for undersøkelsen. Intervjueren leder intervjupersonen frem til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem.⁶⁵

Et av poengene her er at intervjueren bestemmer tema, men at den innsamlede dataen skal være informantenes meninger. Denne typen intervju er ifølge Brinkmann (den samme som ovenfor, i et annet verk) og Tanggaard først og fremst egnet til å «[...] *produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer*».⁶⁶ I utgangspunktet skulle man altså tenke seg at problemstillingen for denne oppgaven best kunne besvares gjennom individuelle kvalitative intervju, slik at hver enkelt elev får mulighet til å gjøre rede for deres egen opplevelse av historiefaget. Innenfor tidsrammene for denne oppgaven ville det derimot ikke vært mulig å gjennomføre 20 individuelle intervju. Det kunne vært mulig å gjennomføre et fåtall individuelle

⁶⁴ Begrepet informert samtykke hentet fra Thagaard 2013: 26.

⁶⁵ Brinkmann og Kvale 2010: 50.

⁶⁶ Brinkmann og Tanggaard 2015: 135.

intervju, men dette ville gitt et litt annerledes datamateriale. Selv om representativitet ikke nødvendigvis er et mål i kvalitativ forskning (Thagaard argumenterer for at det viktigste utvalgsprinsippet i kvalitative studier ikke er representativitet, men at utvalget er egnet til å belyse problemstillingen)⁶⁷ er noe av poenget med å gjennomføre flere intervju å få tak i et større antall elevers oppfatning. Videre er gruppevis intervju også valgt for å gjøre det mer attraktivt for elevene å melde seg som intervjuobjekt, ettersom et én-til-én intervju med en fra universitetet kanskje kan oppleves som litt ubehagelig. Fokusgruppeintervjuet kan også være en effektiv metode for å få frem *hvorfor* mennesker har forskjellige synspunkt, da de gir rom for å diskutere oppfatninger og ta tak i eventuelle uenigheter umiddelbart der de oppstår.⁶⁸

3.3 Utforming av spørsmål

For å komme frem til elevenes oppfatning, slik min oppgave etterspør, er det nødvendig å stille åpne spørsmål. Lukkede spørsmål vil begrense elevenes språk ettersom svaralternativene er satt på forhånd. Strukturen under intervjuet, i hvilken grad spørsmålene styres og kontrolleres i den retning intervjueren ønsker, er en viktig del av fokusgruppeintervjuet.⁶⁹ Balansen mellom for lite struktur og for mye struktur er viktig, men likevel uten noen klar fasit utover at de to ytterpunktene bør unngås: for mye struktur vil begrense dybden i elevenes besvarelser, for lite struktur kan føre til at jeg ikke får svar som belyser problemstillingen. I mitt tilfelle er det elevenes oppfatning jeg er ute etter, og det innebærer at spørsmålene må stilles på en slik måte at elevene ikke opplever de må svare 'riktig' eller innenfor begrensede rammer. Jeg utformet tidlig en intervjuguide med de viktigste punktene jeg ønsket å komme inn på under selve intervjusituasjonen. I denne prosessen var jeg forsiktig med å formulere spørsmål som var for lukkede, eller spørsmål som styrer elevene i en klar retning. Det ville også vært lite hensiktsmessig å stille elevene spørsmål som er for direkte. Dette bød på en utfordring jeg ikke hadde tenkt godt nok igjennom før jeg gjennomførte det første intervjuet; skulle jeg gi eksempler på hvordan historiefaget kan oppleves som relevant for å få større empirisk materiale når elevene ikke kunne svare, eller er det at elevene ikke kan forme eksempler med eget språk «bevis nok» på at de ikke opplever historiefaget som nært eget liv? Thagaard peker på at

⁶⁷ Thagaard 2013: 65.

⁶⁸ Jacobsen 2015: 160-161.

⁶⁹ Jacobsen 2015: 148.

forskeren så godt som det er mulig bør prøve å unngå at egne tanker og verdier påvirker intervjusituasjonen.⁷⁰ Når den som gjennomfører intervjuet legger inn egne perspektiver og ideer, påvirker det hvordan intervjusubjektene svarer videre. I etterkant ser jeg at jeg nok har vært mer aktiv i intervjusituasjonen enn det jeg hadde tenkt på forhånd. Dette trenger ikke være et problem, og det å moderere intervjuet til noen grad er en naturlig del av de aller fleste intervju. Men om målet er å få tak i subjektens egne erfaringer og tanker (uten forstyrrelser utenfra) bør intervjueren forsøke å holde seg ute av diskusjonen så langt det er mulig. Under mine intervjuer var dette derimot sjelden mulig, rett og slett fordi elevene ofte stilte oppfølgingsspørsmål og kommentarer til meg, samt at det var punkter under intervjuene hvor det kom frem at spørsmålene trengte en presisering eller oppklaring. Svarene er derfor elevenes 'egne svar', selv om jeg har påvirket flyten i samtalen i større grad enn jeg hadde planlagt.

3.4 Praktisk gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført på grupperom på skolene, og jeg brukte én skoletime (45 minutter) per intervju. Dette gjorde at det ble enklere å organisere gjennomførelsen av intervjuene, og gjør også at elevene er mer på «hjemmebane» enn om jeg skulle møtt dem et annet sted utenfor skolen. Ettersom jeg kun tok ut 5 elever fra undervisningen av gangen, virket det som det var lite problematisk for lærerne å finne et tidspunkt hvor intervjuet kunne gjennomføres.

Under intervjuene tok jeg noen notater for hånd, ellers brukte jeg digital båndopptaker. Jeg la vekt på at elevene skulle føle seg trygge på meg, situasjonen og hverandre, og jeg opplevde svært få praktiske problemer under intervjusituasjonen. Intervjuguiden har blitt fulgt godt, og viste seg stort sett å være et godt grunnlag for å få data som belyser problemstillingen min. Det er ett unntak, nemlig spørsmålene som handlet om formålet for faget. Her var det utfordrende å få elevene i tale. I to av intervjuene har jeg ikke gjort en god nok jobb for å få et svar på disse spørsmålene. I de to gruppene har jeg ikke fulgt opp samtalen som jeg kunne. Under situasjonen tenkte jeg at det at elevene ikke kunne svare var god nok empiri, men under analysen ser jeg at det ville vært interessant å se hva elevene mener formålet kan eller bør være.

⁷⁰ Thagaard 2013: 115.

3.5 Mulige feilkilder

Undersøkelsen bygger på frivillig deltakelse, og ikke på et helt tilfeldig utvalg. Først ved at noen lærere fatter interesse for prosjektet og videre ved at elever i klassen til de lærerne melder seg frivillig. Tidligere (se kapittel 2.2 og 2.3) har vi sett at emneforståelsen er viktig for hva slags historiefag elevene erfarer. Det er mulig å tenke seg at lærere som syntes et prosjekt som dette er interessant generelt er mer opptatt av at historiefaget skal kunne oppleves som relevant enn andre lærere. Dette kan bety at de elevene jeg har intervjuet erfarer et fag hvor relevans er sterkere representert enn blant andre lærere. Hvis vi ser på det fra andre siden: en lærer som overhodet ikke legger vekt på at elevene skal oppleve faget som relevant vil sannsynligvis heller ikke være interessert i et masterprosjekt som skal undersøke elevenes opplevelse av relevans. Dette er derimot ytterpunkter, og det er vanskelig å vurdere i hvilken grad dette stemmer (og i så fall hvor signifikant det er for funnene). Det beste jeg kan gjøre er å være klar over at det kan ha påvirket resultatene.

Det er en annen mulig feilkilde når det gjelder utvalget av elever. Av elevene jeg har intervjuet er 10 fra påbygning til generell studiekompetanse, 4 fra musikk, dans og drama og 5 fra studiespesialisering. De 10 elevene som har påbygning til generell studiekompetanse følger en litt annerledes læreplan og timetall enn de 9 elevene fra musikk, dans og drama og studiespesialisering. Selv om det er vanskelig å vurdere hvor store forskjellene eventuelt er mellom de to, er i alle fall timeantall en veldig synlig forskjell. De elevene som går påbygning har 140 timer over ett år, mens de som har historie som fellesfag har 56 timer VG2 og 113 timer på VG3.⁷¹ Også her er det vanskelig å vurdere hvor utslagsgivende dette er for funnene, men igjen er det viktig å være klar over.

Intervjuene er blitt transkribert i etterkant, slik at materialet kan benyttes i en skriftlig fremstilling. I det øyeblikket muntlig språk blir omgjort til skriftspråk, mister eleven 'kontroll' over utsagnet, ettersom ytringene i en dialog oppstår spontant av eleven selv, mens transkripsjonen er gjort av noen andre i en annen situasjon. Det kan være jeg har tolket elevenes ytringer annerledes enn eleven hadde tenkt det, eller at noe har blitt 'lost in translation' på vei

⁷¹ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram: 3.

fra muntlig til skriftlig språk. Det finnes ingen vei utenom dette, men jeg har forsøkt å gjengi samtalen slik den foregikk, med støtteord og pauser.

3.6 Etiske problemstillinger

Prosjektet er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). NSD vurderer at personopplysningene som samles inn ikke er sensitive. Siden prosjektet er samtykkebasert kan elever når som helst i prosessen melde seg ut uten å oppgi noen spesifikk årsak. Lydfilene og transkripsjonene fra intervjuene er lagret på passordbeskyttet datamaskin under hele prosessen, og skal slettes så snart oppgaven er ferdigstilt. Videre hadde NSD ingen andre innvendinger mot gjennomførelsen av prosjektet.

3.7 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om hvorvidt en forsker som bruker de samme metodene som meg vil komme frem til de samme svarene som jeg har gjort. Samfunnsvitenskapelig metode, som ligger til grunn for empirien i denne oppgaven, skiller seg ifølge Thagaard fra naturvitenskapelig metode ved at funnene man kommer frem til ikke nødvendigvis kan gjenskapes med samme resultat.⁷² Dette kommer av at mennesker (enten på individ-, gruppe- eller samfunnsnivå) ikke alltid opererer etter forutsigbare regler og er utsatt for en rekke variabler. Om samfunnsvitenskapelig forskning skal kunne repliseres, fordrer det ifølge Thagaard en «[...] *positivistisk forskningslogikk som fremhever nøytralitet som et relevant forskningsideal, og hvor resultatene ses som uavhengig av relasjoner mellom forsker og de som studeres*».⁷³ Når det en studerer ikke følger et fast mønster eller regel hver gang, kan man ikke forvente å gjenskape undersøkelsen med samme resultat. De beskrivelsene som kommer frem i intervjuene har ikke oppstått i et vakuum, men under helt spesifikke omstendigheter. Og selv om mange av omstendighetene kan gjenskapes, kan man ikke kopiere situasjonen helt presist. For eksempel kan ikke elevenes sosiale, emosjonelle og fysiske tilstand gjenskapes nøyaktig. Hvis man skal gjenta et intervju har eleven gjort erfaringer siden sist (inkludert det første intervjuet) som kan endre tilnærming og tankesett. Derfor er spørsmålet om reliabilitet i kvalitativ forskning slik Thagaard ser det sterkere knyttet til at forskeren gjør rede for hvilken

⁷² Thagaard 2013: 202.

⁷³ Thagaard 2013: 202.

kontekst dataen er innsamlet under, og hvordan metode og analyse har ført frem til konklusjonene, ettersom det ikke er sannsynlig å tro at svarene vil gjenskapes nøyaktig.⁷⁴

Dag Ingvar Jacobsen er ikke like skeptisk til å fokusere på reliabilitet i kvalitativ forskning: «Å drøfte gyldighet og pålitelighet kritisk, også i kvalitative undersøkelser, betyr ikke at vi underkaster data en positivistisk logikk. Det betyr bare at vi forsøker å forholde oss kritisk til kvaliteten på de dataene vi har samlet inn.»⁷⁵ Thagaard og Jacobsen har forskjellige utgangspunkt, og jeg ser gode argumenter fra begge standpunkt.

En grundig diskusjon av hvorvidt kvalitativ metode kan (og bør) repliseres eller ikke er ikke hensiktsmessig her. Hovedpoenget er at det kan være vanskelig å gjenskape de samme svarene jeg har kommet frem til under andre omstendigheter, ettersom omstendighetene avgjør hvilke svar en kommer frem til. Jeg tror likevel det vil være svært verdifullt å gjennomføre en liknende undersøkelse som denne med andre elever, ettersom forskjeller mellom mine funn og andre sine funn kan nyansere og utfordre det historiedidaktiske forskningsbildet når forskjellige elever sine utsagn blir satt opp mot hverandre. I kapittel 2.3 så vi at det kan være lokale forskjeller som utgjør forskjeller i forskningsbildet, og derfor vil en liknende undersøkelse som min være svært verdifull.

3.8 Validitet

Validitet handler om hvorvidt det jeg har kommet frem til kan sies å være en god beskrivelse av den virkeligheten jeg undersøker.⁷⁶ For funnene i denne oppgaven avhenger validiteten av to faktorer: elevenes beskrivelser og min fortolkning.

Det første momentet, elevenes beskrivelser (eller ytringer), dreier seg rundt om det elevene sier faktisk er en god og riktig fremstilling. I *Interpreting Interviews* forholder Mats Alvesson seg svært kritisk til i hvilken grad det informantene sier kan sies å stemme med virkeligheten, og gir eksempler på hvorfor informantens ytringer kan være problematisk å forholde seg til. Det kan være elevene sitter på mer kunnskap enn det som kommer frem i intervjuene, eller at det de

⁷⁴ Thagaard 2013: 205.

⁷⁵ Jacobsen 2015: 227-228.

⁷⁶ Jacobsen 2015: 228.

ønsker å ytre kommer frem på en dårlig måte.⁷⁷ Det kan også være, sier Alvesson, at mennesker forteller ting på en overbevisende måte uten at det de forteller faktisk stemmer, eller at forskeren tolker språket annerledes enn det informanten har tenkt.⁷⁸ For mine intervju er nok den største utfordringen når det gjelder validitet at jeg er fullstendig avhengig av elevenes utsagn. Ettersom jeg ikke kombinerer intervju med andre metoder (såkalt metodetriangulering), har jeg ingen måte å verifisere at det elevene sier faktisk stemmer. Dette er likevel ikke et problem, for det er elevenes vurdering av nytteverdien i faget jeg er ute etter å dokumentere. Å dokumentere hvorvidt historiefaget faktisk har en funksjon for elevers livsorientering er et viktig ledd i å drøfte funnene, men ikke del av konklusjonen. Det er heller ikke målet her å vise om det elevene sier stemmer overens med undervisningen, siden jeg ikke har innhentet data som kan belyse dette.

Det andre leddet i å sikre funnenes autenticitet er en kritisk holdning til hvordan jeg som forsker tolker og presenterer dataen. Akkurat som elevenes ytringer, er de ideene og tankene jeg legger til grunn for mine fortolkninger subjektive. Dette er knyttet til *transparency* (gjennomsiktighet) i metode og analyse, og handler om at jeg viser hvordan jeg har kommet frem til konklusjonen(e).⁷⁹ Derfor vil jeg i neste delkapittel gjøre rede for hva jeg legger til grunn for analysen av intervjuene.

3.9 Epistemologisk utgangspunkt

Spørsmålene rundt reliabilitet og validitet fører til spørsmålet om hva slags kunnskap jeg i denne oppgaven kan forvente å komme frem til – og ikke minst hva eventuelle funn kan brukes til. Epistemologi er et komplekst område, og har blitt utviklet og påvirket av filosofer, sosiologer, samfunnsvitere og andre i lang tid. Formålet her er ikke å gå inn i noen større epistemologisk diskusjon, men å få frem hva slags kunnskap funnene i oppgaven består av.

⁷⁷ Alvesson 2011: 30-32.

⁷⁸ Alvesson 2011: 31.

⁷⁹ Thagaard 2013: 205.

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode opererer Dag Ingvar Jacobsen med forskjellige tilnærminger, hvor en av de er fortolkningsbasert tilnærming.⁸⁰ Jacobsen presenterer tre hovedtrekk ved denne tilnærmingen:

- Den sosiale virkeligheten er ikke stabil, men endres kontinuerlig.
- Det finnes ikke en objektiv sosial virkelighet, men heller flere ulike forståelser av virkeligheten.
- Forståelsen av virkeligheten kan bare kartlegges ved at forskerne setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener.⁸¹

Jacobsens punkter har mange bruksområder, men for denne oppgaven er hovedpoenget at den forståelsen elevene gir uttrykk for gjennom sine besvarelser er en subjektiv beskrivelse av elevens virkelighet, og at forskjellige elever kan tillegge innholdet i historiefaget forskjellig form for relevans. De beskrivelsene elevene gir under intervjusituasjonen kan ikke, ifølge Jacobsens tilnærming, være en verdifri beskrivelse av hvilken funksjon historiefaget har for elever. Dette resonnementet fører til et viktig spørsmål: hva kan elevenes beskrivelser av historiefaget fortelle oss om hvilken funksjon historiefaget har for elever? Eller sagt på en annen måte: hvis det ikke finnes noen objektiv virkelighet, men en rekke subjektive opplevelser, hvilken verdi har egentlig 19 elevers forskjellige oppfattelser av historiefaget?

For å svare på dette forholdet jeg meg i denne oppgaven til elevenes ytringer med basis i *fenomenologi* og *intersubjektivitet*. En fenomenologisk orientering tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til informanten, og «[...] beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for.»⁸² Hver enkelt elev sin besvarelse er subjektiv i at den stammer fra hvordan akkurat den eleven opplever historiefagets relevans og nytteverdi for sitt eget liv. Det finnes ikke en fullstendig objektiv, verdifri utgave av «historiefaget» jeg kan beskrive ut i fra enkeltelevers tanker og meninger, men en rekke forskjellige oppfatninger av hvordan relevans i historiefaget kan oppleves. Men hvis flere elever oppgir det samme, er enige med hverandre og støtter opp om hverandres utsagn, betyr det at

⁸⁰ Jacobsen 2015: 27.

⁸¹ Jacobsen 2015: 27-28.

⁸² Thagaard 2013: 40.

hver enkelt elev sin opplevelse ser ut til å gjelde for flere. Erfaringene er *intersubjektive* – felles for flere subjekter.⁸³ I mine intervju blir enkeltelevenes tanker om innholdet i historiefaget (det *spesifikke*) til noe som kan belyse historiefaget (det *generelle*) når flere uavhengige kilder sier det samme. Dermed er målet å kunne si noe om graden av enighet eller uenighet mellom elevene, og ikke å forsøke å fortolke eller forstå elevene på et dypere nivå, eller å påvise om det elevene sier kan sies å stemme med den faktiske undervisningen.

⁸³ Jacobsen 2013: 33.

4 Presentasjon av funn fra elevintervju

I denne delen vil jeg presentere funn fra de fire elevintervjuene. Det er fire intervjugrupper: gruppe 1 (elev 1-5), gruppe 2 (elev 6-10), gruppe 3 (elev 11-15) og gruppe 4 (elev 16-19). Av hensyn til plass er det ikke mulig å presentere utdrag fra alle fire intervjuene til alle temaene og spørsmålene. Derfor er det nødvendig å gjøre valg i hvilke temaer og elevinnspill som skal presenteres. Denne subjektiviteten kommer man ikke utenom i en oppgave som denne, men jeg har forsøkt så godt det er mulig å gi sitat som er representative slik at de elevene som ikke siteres også blir representert.

Det er et viktig poeng at elevutsagnene oppstår spontant i en muntlig dialog elevene ikke har forberedt seg noe særlig til, mens analysen og drøftingen er gjort skriftlig med god tid og tilgang til en rekke verktøy (f. eks metodelitteratur). Når jeg undersøker enkeltsetninger slik som her, kan det fort være at jeg legger noe annet i innholdet enn det informanten har tenkt, eller at jeg overfortolker eller misforstår. Muntlig og skriftlig språk er ikke det samme. Likevel er det nødvendig å arbeide på denne måten i en oppgave som denne. Det er også et ledd i skolefaglig forskning å ta elevers meninger og tanker om seg selv, medelever og historiefaget på alvor.

For å gjøre funnene oversiktlige har jeg valgt å dele inn elevbesvarelsene tematisk etter tre hovedområder: formål, innhold og relevans. De tre hovedområdene er konstruert under analysen av elevbesvarelsene (dvs. i etterkant av at intervjuene er gjennomført). Det er viktig å se de tre hovedområdene i sammenheng. Når elevene diskuterer formål, snakker de gjerne samtidig om innhold og relevans. Innhold handler like mye om formål som om elevene syntes faget er viktig. Tredelingen er derfor ikke et absolutt skille.

4.1 Historiefagets formål

Formålet med dette delkapitlet er å se på hvordan elevene forholder seg til historiefagets formål. Utgangspunktet for å se nærmere på dette var for å undersøke hva elevene tenker om hvorfor det bedrives undervisning i historie i den videregående skolen. Dette var den delen av intervjuene det var mest utfordrende å få elevene til å reflektere og snakke fritt rundt. Det var lange pauser etter spørsmålene, og jeg måtte i mye større grad enn de andre temaene inn med oppfølgingsspørsmål for å holde samtalen i gang. I to av intervjuene gav elevene veldig klart uttrykk for at de ikke hadde kjennskap til læreplanverket, og viste liten interesse for å komme med egne forslag til hva det *kan* være. I de to intervjuene har jeg ikke gjort en god nok jobb

med å få elevene til å komme med et svar. Derfor bygger svarene i dette delkapitlet først og fremst på to av intervjuene, selv om det er viktig å få med at de to andre gruppene verken hadde kjennskap til formålet eller særlig interesse av å reflektere rundt hva det kan være. Dette tyder på at elevene har et lite utviklet språk for å reflektere muntlig rundt formålet med historiefaget, og/eller at de ikke er vant til å gjøre rede for formål med faget på denne måten.

Elevene i de to andre gruppene gir sprikende svar på hva de mener er formålet med faget, og gir også blandede uttrykk for viktigheten av å kjenne til dette:

Intervjuer: Myndighetene har noen tanker om hva dere skal få ut av faget. Vet dere noe om det?

Elev 6: Det ligger sikkert på Fronter.⁸⁴ Vi har vel fått beskjed om å lese det.

Intervjuer: Så det er ikke så viktig for dere å vite hvorfor dere skal lære historie?

Elev 8: Jo, det er det.

Elev 9: Jeg vil jo vite hvorfor, men jeg vet ikke.

Elever: *stillhet*

Elev 7: Det er vel å lære litt om verdier og styreformer da.

Elev 6: Og hva som har skjedd og hvorfor vi er her i dag.

Aller først kan det konstateres at elevene ikke kjenner formålsdelen, slik dette sitatet eksemplifiserer. Dette er ikke spesielt oppsiktsvekkende; det er ingenting som tilsier at læreren må formulere innholdet i formålsdelen for elevene. Akkurat her blir 'verdier og styreformer' samt 'hva som har skjedd og hvorfor vi er her i dag' nevnt i sammenheng med formålet med faget. Elev 7 sitt innspill er interessant, ettersom det gjenspeiler noen av kompetansemålene i læreplanen, slik som dette målet fra VG2: «Gjøre rede for utviklingen og endringen av styringsformer i Europa fra slutten av middelalderen til siste del av 1700-tallet»⁸⁵ eller dette fra VG3: «Vurdere ulike ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og

⁸⁴ Fronter er en digital læringsplattform som er mye brukt i norsk skole og høyere utdanning.

⁸⁵ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram: 4.

statsutvikling på 1900-tallet». ⁸⁶ Dette peker mot at elevene leter etter kjennetegn på egen undervisning når de skal beskrive formålet. Vi ser noe liknende i dette eksempelet:

Intervjuer: Vet dere hva som står i læreplanen? Der står det ganske klart hva som skal være poenget med at dere har historie.

Elev 4: Jeg regner med at det står noe om at man skal tenke kritisk? Det er noe vi har hatt. Kildekritikk, som da også er ganske viktig historie.

Eleven leter etter kjennetegn på sin egen undervisning, og gir et svar han føler kan oppsummere noe av innholdet. Elev 4 mener det bør stå noe om at man skal tenke kritisk, som for så vidt er et bra forslag som kan tyde på at læreren til denne eleven legger vekt på at elevene skal forholde seg til fortiden med et kritisk blikk. Men ordlyden i «jeg regner med» vitner om at han prøver seg frem.

At elevene ikke kjenner til de spesifikke formuleringene i formålsdelen er ikke et spesielt viktig funn, men leder til spørsmålet om hva elevene mener er formålet. Dette førte til noe interessant i intervjugruppe 1: jeg fikk vidt forskjellig svar når jeg spurte etter hva *de tror* formålet med historiefaget er kontra hva *formålsdelen sier*:

Intervjuer: Hvorfor tror dere elever som er 16-17 år skal ha historie på skolen?

Elev 14: Jeg tror det er viktig å kjenne sin historie for å ha noe å snakke om i det hele tatt. Hvis du ikke har noe utgangspunkt til å forklare en ting, hvordan kan du forklare hvorfor det har oppstått og hva folk mener om det? For å delta i samfunnsdebatt og å være en del av samfunnet, da bør man kunne sin historie.

Merk at denne eleven tidligere i intervjuet ikke kunne svare på hva læreplanverket sier, men svarer godt når hun blir spurt om *egen* mening. Når eleven får reflektere fritt, trekker hun umiddelbart inn et samtidsperspektiv og trekker linjer til at det å kunne historie også handler om å ha et godt grunnlag for å delta i samfunnet. Videre gir eleven uttrykk for at historie kan være en «nøkkel» for å delta i samfunnsdebatt og å være en del av samfunnet på lik linje med andre. Om det denne eleven sier er representativt for hvordan hun opplever innholdet i faget,

⁸⁶ Utdanningsdirektoratet, læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram: 5.

ser det ut til at denne eleven opplever et historiefag som består av mye mer enn bare tilegning av faktakunnskap, og ikke minst at innholdet i faget har konkret overføringsverdi til elevens liv utenfor skolen. Etter nærmere analyse ser det likevel ikke ut til at det er så enkelt. Bare noen minutter senere spør jeg mer konkret hvordan undervisningen foregår, og da svarer hun følgende:

Intervjuer: Kan dere si litt mer om hvordan undervisninga er?

Elev 14: Vi er blitt vant til å bare sitte der og sortere fakta som læreren presenterer for oss fra læreboka.

Intervjuer: Er det å jobbe med fakta interessant for dere, får dere noe ut av det? Nå tenker jeg på personlig utbytte av undervisninga.

Elev 14: Tja. Vi får jo et faglig utbytte av det i historie, men når vi er ferdig her så går den kunnskapen ut igjen.

Dette er altså i sterk kontrast til elevens tidligere utsagn. Når eleven blir spurt om hvorfor hun tror 16-17-åringer skal ha historie på skolen, ser vi ideer som går langt utover at historiefaget bare består av en mengde kunnskap. Men når spørsmålet er om innholdet i hennes egen undervisning beskrives igjen faktakunnskap fra læreboka som det sentrale. Videre fører denne faktakunnskapen til et 'faglig utbytte i historie', men den kunnskapen oppleves ikke som varig, viktig eller med noen funksjon utenfor klasserommet. Det faglige utbyttet historiefaget gir er altså ikke det samme som det formålet med historiefaget er eller kan være. Samtidsperspektivet er forsvunnet, og eleven beskriver nå et fag uten særlig verdi.

Jeg forstår situasjonen med denne eleven som at hun kan reflektere godt rundt hvilke formål historiefaget *kan* fylle, men ikke selv kjenner disse funksjonene på kroppen i faget hun erfarer. Setningen «vi er blitt vant til å bare sitte der og sortere fakta» har en tydelig kritisk undertone til hvordan undervisningen foregår. Likevel er det viktig å se formuleringen av mitt spørsmål som en mulig feilkilde for akkurat dette. Oppfølgingsspørsmålet mitt er om det å jobbe med fakta er interessant, og om de får noe personlig utbytte av faktakunnskap. Å svare ja på dette spørsmålet fordrer blant annet at man er i stand til å verbalisere hvordan historiefaget påvirker egen tanke og handling, noe man kanskje ikke kan forvente de fleste elever kan. Ettersom situasjonen med denne eleven er den eneste av sitt slag, har jeg heller ikke datagrunnlag til å sammenlikne med andre elevutsagn (i henhold til målet om intersubjektivitet). Jeg mener

likevel elev 2 illustrerer et poeng om at elever kan se forskjell på hvilken funksjon historiefaget *kan* ha, og hvilke funksjoner det faktisk har for dem selv. Eleven gir først gode beskrivelser av hva faget kan være og hvorfor historie er viktig, men gir ikke uttrykk for at det er de idealene undervisningen tar for seg. Dette er viktig fordi det peker mot at elever med høyt refleksjonsnivå kan gi beskrivelser av historiefaget som ser ut til å være ønskelig eller positivt for historiedidaktisk forskning - uten at de nødvendigvis beskriver sitt eget fag. Om slike funn brukes som om de (med nødvendighet) er representative for en større mengde elever, kan man risikere å presentere et skjevt bilde av hvordan elever opplever skolefaget.

I all hovedsak ser vi her at elevene jeg har intervjuet ikke har god kjennskap til formåle(ne) med faget, og at to av gruppene heller ikke viser særlig interesse for å reflektere muntlig rundt hva formålet med historiefaget kan være. Dette kan tyde på at det ikke er vanlig for elevene å arbeide på denne måten. Enkeltelevener som først gir gode beskrivelser, men ved nærmere analyse ikke beskriver det faget hun selv erfarer, er et godt eksempel på hvordan kvalitativ forskning fort kan gi et skjevt bilde dersom forskeren trekker slutning på basis av utsagnene.

4.2 Innhold og kunnskapsform

I dette delkapitlet skal jeg se nærmere på hvordan elevene forholder seg til historie som konsept og egen undervisning. Elevene i alle intervjugruppene gir uttrykk for at undervisningen i historiefaget dreier seg om at de skal tilegne seg faktakunnskap om hva som har skjedd i fortiden, men i varierende grad. Veldig mange av elevene er også opptatt av endring, at det er viktig å trekke linjer mellom hendelser og å se sammenhenger på tvers av perioder.

4.2.1 Historie som begrep

Det er mulig å analysere hvordan elevene forholder seg til historie som begrep ut ifra besvarelsene:

Intervjuer: Hva er historie for dere?

Elev 6: Fortellinger om fortiden. Vår opprinnelse.

Elev 7: Hva som har skjedd før.

Svarene er korte og lite problematisert, som om jeg stiller dem et faktaspørsmål med et rett svar. Vi ser samme tendens i denne intervjugruppen:

Intervjuer: Hva er historie for dere?

Elev 1: Ting som har skjedd før.

Elev 2: Historie er fortid.

Også her ser vi korte svar som ikke problematiseres eller drøftes særlig. Selv om dette ser signifikant ut, kan det også bare bety at elevene ikke har arbeidet spesielt mye med hvordan historie som begrep kan brukes og forstås på mange måter. Dette gir også elevene selv uttrykk for i en annen situasjon i intervjuet med gruppe 1:

Intervjuer: Det kan være. Det jeg egentlig lurer på er hva dere mener er, altså – hva *er* historie?

Elev 3: Så filosofisk ...

Intervjuer: Ja, det er litt sånn. Det er lov til å si at det er vanskelig å si noe om det. Men ingen av dere «hoppa rett på», så betyr det at det er vanskelig å diskutere?

Elev 2: Definere historie er jo ikke akkurat noe vi ...

Elev 1: Det bare er noe vi ... Har om i timene i historie.

I akkurat dette tilfellet har jeg allerede stilt elevene spørsmålet «hva er historie for dere?» tidligere i intervjuet (se ovenfor), men av forskjellige årsaker kommet inn på det samme temaet igjen. Her sier elev 1 at historie «bare er noe vi ... har om i timene». Det ser ikke ut til at det å arbeide med selve begrepet historie er del av undervisningen til noen av disse elevene. Det er derimot gledelig å se at elevene ikke ramser opp historiske epoker eller perioder (det Erik Lund kaller innholdsbegreper)⁸⁷ når de forholder seg til spørsmålet «hva er historie?» eller «hva er

⁸⁷ Lund 2016: 20-23. Lund oversetter *first order concepts* og *second order concepts* til *innholdsbegreper* og *nøkkelbegreper*, hvor førstnevnte er begrep som kan endre mening avhengig av tid og sted mens *second order concepts* er begrep som må fylles med et historisk 'innhold'. Innholdsbegrep er altså begrep med et visst historisk innhold (som *kald krig*, *revolusjon*, *frihandel*, *nasjon*, *slave*), mens nøkkelbegrep må fylles med 'innhold' (som *kilde*, *årsak*, *endring*, *kontinuitet*).

historie for dere?». Elevene sammenstiller altså begrepet historie med fortiden, men ikke bare med konkrete sentrale historiske perioder. Derfor er resultatene fra dette spørsmålet at elevene forholder seg til begrepet historie som synonymt med fortiden, men at elevene senere i intervjuene gjerne gir svar som nyanserer forståelsen av «historie som fortid».

4.2.2 Hva vil det si å være god i historie?

Etter det første intervjuet slo det meg at spørsmålet «hva er historie for dere?» kanskje ikke er et spesielt bra spørsmål for å finne ut av hvordan elevene forholder seg til faget. I Christian Skotnes' sin masteroppgave stilte han spørsmålet «hva kan man når man kan historie?» med gode resultat.⁸⁸ Med inspirasjon fra Skotnes utformet jeg spørsmålet «hva vil det si å være god i historie?» for å forsøke å få noe mer ut av hva elevene mener historie dreier seg om. Spørsmålet gir et mye bedre innblikk i hvordan elevene tenker om historiefaget. Når elevene svarer på dette spørsmålet, legger de mer vekt på ferdighet og funksjon. Elevene gav også litt forskjellige svar i de forskjellige gruppene.

Eksempel 1:

Intervjuer: Hva vil det si å være god i historie?

Elev 10: De små detaljene.

Elev 7: Det å være en reflektert person, tenke over konsekvenser og ha en forståelse av hvordan ting henger sammen.

Elev 6: Huske historie. Huske hva som skjedde for lenge siden.

Intervjuer: Så hvis jeg er god i historie så kan jeg mye om fortiden?

Elev 10: Er det et lurespørsmål?

Intervjuer: Neida.

⁸⁸ Skotnes 2014: 35-36. Skotnes viser at de fleste elevene av de han spurte (ca. 72%) ser på faktakunnskap som kjennetegnet på historiekunnskap.

Elev 10: Ja, hvis du er god i historie kan du fakta om fortiden.

Vi ser at elev 7 gir et svar som skiller seg markant fra de andre. Elev 7 gir beskrivelser av et historiefag som må sies å kunne plasseres godt innenfor elevens samtid, og mener det å være god i historiefaget også handler om hvordan man er som person. Å være god i historie betyr for elev 7 å kunne bruke historie på forskjellige måter i sitt eget liv. Elev 7 sin oppfatning støttes derimot ikke av de andre, ettersom både elev 6 og 10 legger vekt på fakta og gjengivelse. Her ser vi tydelig to forskjellige oppfatninger av hvordan elever forholder seg til historiefaget. I to andre intervju ser vi akkurat den samme todelingen, hvor én elev legger vekt på å gjengi fakta, mens en annen er mer opptatt av ferdigheter.

Eksempel 2:

Intervjuer: Hva vil det si å være god i historie?

Elev 16: Hvis du skal være god i historiefaget så må du være god på å huske ting.

Prøvene går mye ut på å huske årstall, navn, rekkefølgen på ting og ha en god oversikt. Men også hvis man kan mye om en periode.

Elev 19: Det å trekke paralleller mellom ting. Sånn som å se hva som skjedde før og hva som skjer nå, og klare å tenke såpass langt at man er obs på ting. Å trekke linjer.

Eksempel 3:

Intervjuer: Hva vil det si å være god i historie? Hva kan man da?

Elev 1: Jeg ser for meg at man er god til å huske.

Elev 3: God til å trekke de store linjene.

I eksempel 2 ser vi at elev 16 legger (som elev 6 og 10 på forrige side) vekt på å huske årstall, navn og rekkefølge, men viser samtidig til både bredde- og dybdekunnskap. Det er gledelig å se at dybdekunnskap også er del av beskrivelsene til denne eleven, og at faktakunnskapen ikke bare er begrenset til overflatisk kunnskap om mange emner. Her ser en likevel at det er gjengivelse av fakta som er det sentrale for både elev 1, 6, 10 og 16. Elev 19 er mer opptatt av det å trekke linjer, og sammenhengen mellom fortid, samtid og fremtid, momenter med en

tydelig kobling til historiebevissthetsbegrepet. Både elev 3, 7 og 19 er opptatt av at det å være god i historie handler om hvordan man bruker historie, mens elev 1, 6, 10 og 19 legger vekt på det å *kunne* «historie», hvor historiebegrepet i sistnevnte gruppe ser ut til å være det samme som en mengde faktakunnskap.

Vi ser to hovedideer om hva det vil si å være god i historie. Enten er elevene først og fremst opptatt av at det å være god i historie knyttes til kunnskap om fortiden, eller så legger de vekt på ferdigheter, det å *bruke* historie. Haveland konkluderte i 2017 med at de lærerinformantene han intervjuet så på kunnskapstilegnelsen som det viktigste i faget og nedprioriterte ferdighetsmålene,⁸⁹ men elevene jeg har intervjuet gir blandede uttrykk for at dette stemmer. Det er derimot vanskelig å konkludere med hvorvidt elevene faktisk *arbeider* med disse ferdighetsmålene, eller om de i større grad enn man skulle tro kjenner til at det å være god i historie også handler om ferdigheter.

Elever som følger samme undervisning med samme lærer gir altså uttrykk for forskjellige tilnærminger til hva som er sentralt i faget. Forskjellene er en klar indikasjon på hvordan enkeltelever oppfatter den samme undervisningen og det samme faglige innholdet på forskjellige måter, og også et bra eksempel på hvordan tendenser kan spores både innad og på tvers av gruppene jeg har intervjuet.

4.3 Historiefagets betydning for eget liv

Ettersom temaet for oppgaven er hvorvidt elever opplever historiefaget som viktig for deres eget liv, har dette i noen grad vært tatt opp i de tidligere delkapitlene. Dette kommer av at det er vanskelig å snakke om formål og innhold uten å samtidig drøfte hvordan elevene forholder seg til faget. Likevel er skillet i dette kapitlet hensiktsmessig fordi det tidligere bare har vært implisert (eller overlatt til min tolkning/forståelse) hvordan elevene forholder seg til faget. Her er spørsmålene mer direkte til elevene om (og evt. hvordan) de ser faget i sammenheng med eget liv. Dette er viktig slik at forskningsbildet ikke bare består av mine tolkninger eller forståelser av hva elevene kan ha tenkt, men også av elevenes egne utsagn.

⁸⁹ Haveland 2017: 80. Se kapittel 2.3 for nærmere redegjørelse.

4.3.1 Syntes elevene selv historiefaget er betydningsfullt for deres liv?

Et av intervju spørsmålene er helt konkret om elevene opplever historiefaget tilfører livene deres noen verdi. Formålet med dette spørsmålet var å finne ut av om elevene syntes innholdet i historiefaget er viktig kunnskap, eller om faget er noe man bare har på skolen fordi man må. Det kan slås fast at elevene anser historie for å være et fag som ikke tilfører deres liv særlig stor verdi:

Eksempel 1:

Elev 18: Det er så fjernt at jeg har problemer med å se hvilken relevans det har for meg å vite alt det der, å bruke et helt år på å lære om så fjern historie.

Eksempel 2:

Elev 15: Mye av historiefaget er jo sånn. Med mindre man skal studere det videre så får man jo ikke så mye ut av det. Personlig så mener jeg utbyttet på lengre sikt ikke er noe stort.

Eksempel 3:

Elev 1: Historie er et kjipt fag, og det har ingenting å si for hva jeg skal gjøre.

Elev 5: Det kan jo være hvis du skal bli historiker eller historielærer, da har det mening i livet.

Elev 1: Det blir som at vi skal ha sauer i skolegården fordi noen kanskje skal bli bønder. Det går ikke opp i mitt hode.

Disse elevene har et klart forhold til at historie er et fag på skolen, og ikke så mye mer enn det. Eksempelet til elev 1 med at historie er som å ha sauer i skolegården fordi noen *kanskje* skal bli bønder er en flott metafor, og taler mye for hvor liten betydning denne eleven tillegger historiefagets effekt for eget liv. Om man bygger videre på elevens metafor, betyr det altså at hun har en oppfatning av at det hun lærer i historiefaget har et veldig snevert bruksområde, eller at det er kompetanse som bare kan brukes under visse omstendigheter/forutsetninger. Dette er i ganske skarp kontrast til læreplanens uttalte målsetninger om at faget skal gi elevene kunnskap

som oppleves som betydningsfullt for hvordan de orienterer seg i samtiden. Elev 5 og 15 har samme idé om at historie først og fremst har en funksjon hvis man skal bli historiker eller historielærer. Dette er også i tråd med tanken om at historie oppleves som en helt egen 'sfære' uten betydning for hvordan eleven lever sitt liv her og nå, og er en klar indikasjon på at disse elevene ikke opplever faget som relevant for deres eget liv.

Ingen av elevene jeg har intervjuet er særlig enige i at historiefaget tilfører deres liv noen særlig meningsfull kunnskap. Skotnes antydte i 2014 at elevene ikke opplevde faget som særlig relevant, og at de heller ikke opplever faget gir dem hjelp til å mestre egne liv.⁹⁰ Her ser vi at Skotnes' sine antydninger ser ut til å stemme.

4.3.2 Er historie et viktig skolefag?

I 4.2.2 så vi to hovedretninger blant elevene på spørsmålet om hva det vil si å være god i historie. Dette kan analyseres nærmere gjennom spørsmålet om hvorvidt elevene syntes historiefaget er viktig. Man skulle tro at elever som mener det å være god i historie dreier seg om faktakunnskap mener faget har liten verdi, mens elevene som er mer opptatt av at historiefaget handler om ferdigheter har lettere for å se verdien eller viktigheten av faget. Slik er det imidlertid ikke:

Intervjuer: Kunne man fjernet historiefaget og byttet det ut med noe annet?

Elev 19: Det er mer allmennkunnskap. Det er ikke særlig dypdykk, det er veldig overfladisk. Det er jo viktig å kunne.

Elev 16: Jeg skjønner hvorfor mange kanskje vil bytte det ut, men jeg tror det er viktig å ha det i skolen. Men kanskje det bør legges om på en litt annen måte.

Her ser vi noe som ser ut som et paradoks. I 4.2.2 så vi at elev 16 mener det å være god i historie dreier seg om å gjengi kunnskap om fortiden. Elev 19 mener det å være god i historie dreier seg mer om sammenheng mellom fortid, samtid og fremtid (historiebevissthet), og ferdigheter (å trekke linjer), men mener samtidig historiefaget er overfladisk kunnskap uten særlig dypdykk. Jeg hadde forventet at elev 16 ikke opplever faget som spesielt viktig, og elev 19 historiefaget

⁹⁰ Skotnes 2014: 87.

som mer viktig, men det er bare delvis riktig. Elev 16 syntes faget er viktig, på tross av at han tidligere har oppgitt historiefaget handler om å gjengi fakta. Videre sier elev 19 nå at historiefaget er mer «allmennkunnskap» uten særlige dypdykk, men sier samtidig at «det er viktig å kunne». Det er ikke helt enkelt å få fatt på hva elev 19 egentlig mener om historiefaget ut ifra disse sitatene. En mulig tolkning er at han mener det er viktig allmennkunnskap å kunne *bruke* historie, men at historiefaget på skolen ikke handler om de ferdighetene (men om 'overfladisk kunnskap'). En annen tolkning er at svaret elev 19 gir på «hva vil det si å være god i historie?» ikke samtidig er et svar på «hva vil det si å være god i skolefaget historie?». I så fall er det betimelig å vurdere om mitt spørsmål («hva vil det si å være god i historie?») ikke er godt nok formulert.

Hovedpoenget her er likevel at begge elevene mener faget er viktig. Om de mener faget først og fremst er fakta- eller ferdighetsbasert (som er de to retningene elevene faller innenfor) er ikke avgjørende for om elevene syntes historiefaget er viktig. Det er altså ikke rett, ut ifra datamaterialet så langt, å påstå at et stort flertall av elever opplever faktabasert undervisning i historie som lite viktig. Dette er riktignok en veldig spesifikk situasjon med to elever og krever nærmere analyse for å se hva den generelle trenden på tvers av gruppene er. Her fra en annen intervjugruppe:

Intervjuer: Dere har historie fordi dere skal en videre utdanning. Er de tingene dere lærer i historie så viktig at de må være der?

Elev 6: Jeg syntes ikke det. Kan ikke se for meg at jeg får bruk for det i ettertid i det jeg skal studere.

Elev 7: Det er mange yrker man ikke trenger historie, men kanskje man trenger det som person. Det å vite hva som har skjedd.

Elev 8: Jeg syntes det er greit å ha det, men det tar jo vekk tid fra de fagene man faktisk kommer til å jobbe med.

Spørsmålet mitt er litt upresist formulert (i alle fall på papir), men elevene ser ut til å ha forstått hva jeg vil frem til. Elev 6 har tidligere forklart at hun syntes det å være god i historie dreier seg om å gjengi fakta (se side 43), og svarer her at hun ikke kan se for seg å få bruk for den kunnskapen i det hun skal studere videre. Elev 7 derimot, som oppgir at han mener det å

være god i historie handler mer om hvordan man *braker* historie – og hvordan man er som person – er mer åpen for at historie kan være nyttig. Dette er mer i tråd med det jeg hadde trodd på forhånd - at de fleste elever opplever faktabasert undervisning i historie som lite viktig kunnskap. I et tredje eksempel ser vi et tydeligere mønster:

Intervjuer: Kunne man fjernet historie fra videregående?

Elev 11: Man kunne sikkert det, men jeg tror ikke det hadde vært så lurt. Ellers kjenner man jo ikke historien.

Elev 12: Men man kunne kanskje bytta det ut med historie og filosofi. Ha det i stedet for bare historie. Jobbe mer sånn som du gjør, med spørsmål.

Elev 15: Jeg tror ikke vi bør fjerne faget, men det må endres og gjøres mer interessant.

Elevene i denne gruppen er stort sett enig i at historiefaget er viktig, men ikke nødvendigvis i akkurat det formatet det er i dag (slik de kjenner det). Elev 12 etterspør et historiefag med større grad av undring. Likevel tolker jeg ikke eleven som at han mener historisk kunnskap er uviktig. Elev 15 har tidligere sagt at han mener utbyttet på lengre sikt ikke er særlig stort (s. 42), og gir her uttrykk for at han ønsker endring i faget. Tendensen er at elevene opplever faget som viktig i noen grad, men at det bør endres. Dette kommer også frem i den siste intervjugruppen:

Intervjuer: Kunne man ha fjernet historie fra læreplanen?

Elev 4: Nei.

Elev 3: Nei.

Elev 2: Det hadde nok ikke vært så lurt.

Intervjuer: Interessant. Så dere syntes ikke historie tilfører deres liv noe særlig verdi, men dere ville ikke byttet det ut?

Elev 1: Nei, men vi kunne heller hatt mer relevant historie. Hva som skjedde på 800-tallet er sikkert spennende for noen, men at det skal være allmennkunnskap, det er jeg

ikke enig i. Men imperialism, første og andre verdenskrig, det er viktig og det burde vi hatt mer av.

Igjen ser vi at elevene etterspør endring. Akkurat som i 4.2.2 ser vi en todeling mellom elevene. Klasse eller lærer forklarer ikke forskjellene, siden det er uenighet om dette innad i gruppene som går i samme klasse med samme lærer. Videre er det ikke slik at de elevene som oppfatter historie som fakta om fortiden syntes faget er lite viktig, og de elevene som er opptatt av historie som samtidsnære ferdigheter (inkludert elementer fra historiebevissthet) oppgir historiefaget er viktig for deres liv.

Med utgangspunkt i intersubjektivitet ser vi i 4.3.1 at ingen elever oppgir at de mener historiefaget tilfører deres liv noen særlig verdi, men at et flertall likevel i 4.3.2 mener historiefaget er et fag ungdom bør ha på skolen. Man skulle anta at elever som oppgir de mener et skolefag ikke har særlig effekt på hvordan de lever sine liv heller ikke ser nytten av å ha det faget i skolen, men slik er det altså ikke. Vi ser at hva slags emneforståelse elevene har, om de mener historie først og fremst dreier seg om faktakunnskap eller ferdigheter, ikke fullt ut kan forklare om de mener faget er et viktig skolefag.

4.3.3 Er visse historiske temaer mer nært elevene enn andre?

Det går igjen i intervjuene at elevene ser mer verdi i nyere historie enn eldre historie:

Intervjuer: Er det noen temaer dere syntes er lettere å se hvorfor det er viktig å lære?

Elev 7: Jeg syntes det er unødvendig å lære om ting så langt tilbake i tid. Ting som er over 2000 år, det er unødvendig.

Intervjuer: Vil det si at det er lettere å knytte nyere historie til deres liv?

Elever: Ja.

Elev 8: Uten tvil.

Intervjuer: Vet dere noe om hvorfor det kan være sånn?

Elev 7: Det er veldig store forskjeller på det som var for 500 år siden og i dag.

Elev 6: Og også, når vi skal ha om andre verdenskrig, det har vi lært om i flere år og er noe man hører om ofte, men hvor ofte hører man om antikkens Hellas, og gladiatorer og sånn.

Elev 9: Og kanskje fordi det er så lenge siden at det er liksom ikke relevant. De tinga som menneskene gjorde før er det ikke alltid man gjør lenger.

Merk at spørsmålet jeg stiller nå er om det er visse temaer det er viktigere å lære, og ikke om historiske temaer (generelt) er viktige å lære. Disse elevene gir klart uttrykk for at nyere historie oppleves som mer relevant for deres liv fordi mennesker i nyere tid er mer lik en selv. For historieinteresserte er det nok litt hårreisende å lese at elev 7 syntes «ting som er over 2000 år er unødvendig», men dette med avstand i tid ser ut til å være viktig for å forstå hvordan denne elevgruppa tenker 'relevans' i historiefaget. Selv om elevene og jeg kanskje ikke har samme oppfatning av hva som er 'nyere' og hva som er 'eldre historie', står poenget likevel: for disse elevene er det som er langt tilbake i tid vanskeligere å koble til eget liv enn det som er nært egen tid. Det er videre interessant å se at elev 9 forstår handlinger som grunnlag for relevans. Her bruker eleven også selv begrepet relevant. Setningen er muntlig formulert og litt vanskelig å tolke, men jeg forstår det som at fortiden blir mindre relevant for eleven fordi mennesker i fortiden gjorde andre ting enn vi gjør i dag. Her ser vi ulikhet som grunnlag for avstand mellom mennesker i fortiden og eleven i dag, og om ulikheten er stor, er det vanskeligere for eleven å se viktigheten av å kunne om den perioden/temaet. Dette er helt overens med det Træland fant i sine undersøkelser i 2015.⁹¹

Elev 6 er i sitatet ovenfor inne på en litt annen form for opplevelse av relevans, nemlig hvor ofte temaene dukker opp i samtiden. Her det konkrete eksempelet eleven trekker frem at antikkens Hellas, og «[...] gladiatorer og sånn» ikke er noe man hører om så ofte. Påstanden kan diskuteres, men det er viktig å få med at elever setter fortiden i sammenheng med samtiden deres. Om avstanden mellom elev og fag er stor - om innholdet i skolefaget sjelden er del av elevens liv utenfor skolen, eller omvendt - er det mer sannsynlig at eleven opplever faget som fjernt og uinteressant. Et historisk tema elever gjerne oppgir de er interessert i er andre verdenskrig.⁹² Dette kom også frem under intervjuene. Andre verdenskrig dukker stadig opp i populærkultur og media, og derfor er det rimelig å anta at det er enklere for elevene å se verdien i kunnskap om det temaet. Da intervjuene ble gjennomført hadde akkurat den norske filmen

⁹¹ Træland 2015: 117.

Den 12. mann blitt lansert på kino, og en av elevene hadde fått med seg debatten rundt hvordan historie kan brukes og misbrukes i populærkultur:⁹³

Elev 14: Men sånn som med *Den 12. Mann* da. Det er jo viktig at vi lærer at det kanskje ikke var sånn de viste det på filmen det skjedde i virkeligheten. Hvis alle som ser den tror at det skjedde sånn ... Det kan jo bli helt feil.

Det er viktig å nevne at dette ikke var et svar på et spørsmål fra meg, men kom frem som et resultat av at jeg lot deler av intervju situasjonen foregå på elevenes premisser og interesser. Et løst strukturert gruppeintervju har altså vist seg å være en god strategi for å besvare denne problemstillingen selv om det tidligere i intervjuet har vært situasjoner hvor de frie rammene har begrenset noe av datamaterialet. Det er også eksempel på hvordan viktige og interessante momenter kan komme frem i et intervju selv når det ikke er planen. Elev 14 sitt sitat er interessant fordi det er et helt konkret eksempel på hvordan innholdet i historiefaget har overførbarhet til verdenen «utenfor» for denne eleven. Hvis det å se hvordan en kan bruke innholdet i historiefaget utenfor skolen er type relevans, er eksempelet med *Den 12. Mann* nettopp det, en form for historiefaget i bruk. Det går likevel an å problematisere hvordan denne eleven tenker historie som et slags korrektiv til verdenen utenfor; det fordrer jo blant annet at en oppfatter innholdet i historiefaget faktisk er formidling av sann og rett fakta om 'hvordan ting faktisk skjedde'. Dette peker igjen tilbake til at eleven opplever at historiefaget handler om å lære seg den «ekte» sannheten om hva som skjedde i fortiden. Hovedpoenget her er likevel at eleven gir eksempel på hvordan historiefaget kan brukes for å forstå og orientere seg i verdenen rundt.

Hovedtendensen i dette kapittelet er altså at elevene ikke opplever faget gir mening når de blir spurt direkte, men likevel syntes faget er et viktig fag (riktignok i varierende grad). Temaer som er nært i tid og aktuelt i populærkultur eller medieoppslag er lettere for eleven å se den umiddelbare relevansen med.

⁹³ Se for eksempel <https://www.dagbladet.no/kultur/historikere---krigshelten-jan-baalsrud-ble-ikke-jaktet-pa-av-tyskerne/69236048> eller <https://www.vg.no/rampelys/film/korrekt-eller-ikke-den-12-mann-regissoeren-klar-for-aa-ta-debatten/a/24213072/>

5 Sentrale funn og avsluttende drøfting

I dette kapittelet gir jeg først en oppsummering av de sentrale funnene i oppgaven, før jeg drøfter årsaken til og betydningen av hva jeg har kommet frem til. Diskusjonen tar utgangspunkt i de samme tre delene som i kapittel 4, med historiefagets formål, innhold og relevans. Akkurat som i kapittel 4 vil noe av drøftingen gå på tvers av kategoriene, ettersom de tre kategoriene henger tett sammen.

5.1.1 Sentrale funn

Om noen temaer er det stor enighet blant elevene, andre temaer er store forskjeller. Det er klare tendenser mellom elever, men tendensene er både innad og på tvers av intervjugruppene/klassene. Dette er en klar indikasjon på at hva slags undervisningspraksis elevene erfarer ikke fullt ut forklarer hvordan elever forholder seg til skolefaget.

Elevene gir svar som peker mot at de forstår historie som synonymt med fortiden, men viser gjennom svar på andre spørsmål at de har en mer nyansert og reflektert holdning til hva historie er og kan være.

Ingen elever kjenner til formålsdelen i læreplanverket, og to av intervjugruppene viser svært liten interesse for å reflektere rundt hva formålet kan være. Én elev gir gode forslag til hva formålet kan være, men disse beskrivelsene ser ikke ut til å egentlig gjelde det faget hun selv erfarer på skolen.

Omtrent halvparten av elevene anser det å være god i historie som å kunne gjengi fakta, mens den andre halvparten legger vekt på ferdigheter og det å bruke historie. Om elevene først og fremst mener faget er faktabasert eller ferdighetsbasert ser ikke ut til å være avgjørende for om de mener faget er et viktig skolefag.

Elevene er i stor grad samstemte om at historiefaget ikke tilfører livene deres noen særlig verdi, men er mer delt når det kommer til spørsmålet om hvorvidt historie er et viktig skolefag. I ett tilfelle gir en elev eksempel på hvordan historiefaget kan ha en helt konkret effekt for hvordan unge mennesker orienterer seg i samtiden. Elevene er i ganske stor grad enige med hverandre om at historie i nyere tid er mer relevant for dem enn historie i eldre tid.

5.1.2 Drøfting av elevenes besvarelser rundt historiefagets formål

Ingen av elevene gir uttrykk for at de kjenner til formålet for faget slik det er uttrykt i læreplanverket. Dette er ikke spesielt viktig. Det er derimot mer interessant at det jevnt over ikke er særlig stor interesse blant elevene for å reflektere rundt hva de selv tror formålet kan være. Umiddelbart er det lett å konkludere med at disse elevene ikke er opptatt av hva som er formålet med historiefaget, men jeg tror det er mer sammensatt enn som så. Elev 9 sitt sitat «Jeg vil jo vite hvorfor, men jeg vet ikke.» (se s. 37). ser ut til å være viktig i denne sammenhengen. Jeg tror det at elevene viser liten interesse for å diskutere formål med faget handler om hva de er vant til som elever: læreren har et visst fagstoff han eller hun presenterer, og siden læreren presenterer akkurat det tenker nok mange det bør være viktig. Å vite hvorfor man skal lære historie faller nok ofte i bakgrunnen. Haveland sin studie fra 2017 av et utvalg historielæreres syn på undervisning fant blant annet at lærerne oppgav tid som svært styrende for deres undervisning, og at lærerne syntes det var krevende å komme seg gjennom den store 'informasjonsmengden' i historiefaget.⁹⁴ Hvis det stemmer at lærere gjerne forholder seg til historiefaget som en gitt mengde kunnskap man må komme seg igjennom, er det ikke overraskende at det å bruke tid på *hvorfor* ofte blir nedprioritert. Jeg har derimot ikke selv intervjuet lærere, og kan ikke vurdere om det er tilfellet her.

Uansett hva årsaken er, kan det at hensikten med å lære ofte faller i bakgrunnen direkte knyttes til hvorfor elevene opplever faget som lite relevant. Fagstoff uten noe klart formål er jo nettopp det, løsreven faktakunnskap uten åpenbare bruksområder eller videre verdi. Når kunnskap om fortiden ikke har en klar kobling til deres egen samtid (for elevene), er elevene desto mer avhengig av at læreren presenterer mulige formål. Paulssen viste i 2011 at de lærerne han intervjuet ikke hadde særlig god kjennskap til, eller benyttet seg av, formålsdelen av læreplanen.⁹⁵ Ingen av elevene jeg intervjuet kjente heller til formålsdelen. Jeg mener ikke her at det å lese opp formålsdelen for elevene vil føre til at elevene plutselig opplever faget som meningsfylt. Endringer kan ta lang tid, og krever gjerne mange store og små justeringer underveis. Men det kan tenkes at det å få elevene til å reflektere og diskutere rundt innholdet i formålsdelen kan være en god start. Elevene jeg intervjuet responderte svært godt på selve

⁹⁴ Haveland 2017: 44-45.

⁹⁵ Paulssen 2011: 81-82.

intervjusituasjonen og det å forholde seg spørrende til innholdet i faget. I ett av intervjuene oppgir også en av elevene at det å arbeide på den måten (slik jeg har gjort) kan være en mulig positiv endring for historiefaget (elev 12, s. 44). Et første spørsmål kan være å diskutere om elevene syntes det som står i formålsdelen er gode mål for historiefaget. Er den typen kunnskap nyttig? Hva kan det brukes til? Er det det vi driver med i vår undervisning? En slik tilnærming kan også åpne opp for at historie, og undervisning i historie, ikke er noe fastsatt og rigid, men avhenger både av læreres og elevers valg og forståelse.

5.1.3 Drøfting av elevenes beskrivelser av historiefagets innhold og kunnskapsform

Hovedfunnet når det gjelder elevenes opplevelse av innholdet i historiefaget er at det er en todeling mellom elevene. Den ene halvparten oppgir at de mener historiefaget handler om å ta til seg og gjengi fakta om fortiden, mens den andre svarer på en måte som antyder at de er mer opptatt av at det å være god i historie handler om å tilegne ferdigheter og å bruke historie. At omtrent halvparten av elevene også legger vekt på ferdigheter går litt på tvers av forskningen jeg har bygget oppgaven på.⁹⁶ Et interessant poeng her er å se disse funnene i sammenheng med det sentrale begrepet i LK06, nemlig kompetanse. Kompetanse er sammenstillingen av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Det er viktig å få frem at funnene her ikke sier noe om hvorvidt elevene faktisk er i stand til å kombinere kunnskap, ferdigheter og holdninger. Men når elevene først og fremst ser på historiefaget som en mengde kunnskap *eller* ferdigheter, er spørsmålet i hvilken grad elevene arbeider med å opparbeide kompetanse. Noen av elevene gir på forskjellige steder i intervjuene uttrykk for at vurderingen i historiefaget handler om å gjengi realhistorisk kunnskap. Ut i fra disse resultatene kan man spekulere i om Kunnskapsløftets målsetninger om å utvikle kompetanse ikke helt har nådd historiefaget, men ingenting kan slås fast med sikkerhet ut i fra det jeg har kommet frem til. Det er altså behov for videre undersøkelser av hvordan vurdering i historiefaget foregår, både fra et lærer- og elevperspektiv.

Det er interessant å se elevenes beskrivelser av innholdet i sammenheng med begrepene historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk. Ut i fra mitt datamateriale er det derimot vanskelig å tolke om elevene først og fremst gir uttrykk for historiefagsdidaktikk eller

⁹⁶ Se kapittel 2.2-2.4.

historiebruksdidaktikk. Som Skotnes i 2014, kan vi spore elementer fra begge tilnærminger. I kapittel 2.4 så vi at en av innvendingene mot historiefagsdidaktikk på slutten av 80-tallet (som førte til utviklingen av historiebruksdidaktikk ifølge Bernard Eric Jensen) var at elevene skal ha opplevd undervisningen som lite interessant, og at de husket lite av det. Videre skal et av trekkene ved historiefagsdidaktikk være at skolefagets oppgave er å sørge for at elevene tilegner seg kunnskap fra vitenskapsfaget. Selv om elevene jeg har intervjuet opplever faget som lite betydningsfullt for deres liv og i noen grad faktabasert (som kunne vært forventet etter historiefagsdidaktikk), ser vi at omtrent halvparten legger vekt på *bruk av historie* når de skal forholde seg til hva det vil si å være god i historie. Videre har jeg ikke undersøkt om elevene husker stoffet godt, eller hvorvidt vitenskapsfagets innhold står helt sentralt. Dermed har jeg ikke nok materiale til å konkludere med noe her, men så var det heller aldri et av formålene med oppgaven. Grunnen til at jeg likevel tar opp funnene i sammenheng med historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk, er at elementer fra begrepene sannsynligvis tar form i forskjellige grader og former. Forskning som aktivt søker etter å kategorisere lærere etter en av typene kan fort risikere å overse kompleksiteten i historielærernes emneforståelse.

Videre ser vi det er et skille mellom elevene. At elever fra samme klasse opplever skolefag forskjellig er ikke noe nytt, men leder til spørsmålet om hvordan en skal forklare disse forskjellene. I kapittel 2.2 Elevene og historiefaget så vi Bernard Eric Jensens skalamodell, som gav eksempler på hvilke arenaer som kan påvirke menneskers utvikling av historiebevissthet (og med min påstand også kan gjelde for å forklare utvikling av historieforståelse som samlebegrep). Jeg forstår dette skillet som en blanding av uttrykk for Jensens modell og kompleksiteten i ungdommenes historiefaglige emneforståelse. For det første kommer hver enkelt elev inn i faget med helt forskjellig «bagasje»; helt egne oppfatninger av hva som er viktig, riktig og sentralt i faget. Videre påvirker den «bagasjen» hvordan hver enkelt elev tolker og forstår nåtidige skolefaglige inntrykk (undervisningen). Deretter modereres og endres de historiefaglige inntrykkene kontinuerlig av momentene vi ser i Jensens modell (samt flere til modellen ikke beskriver, som sosialisering med medelever). Det er altså sammenheng mellom elevens forforståelse, nåtidige og videre forståelse (en variasjon av historiebevissthet) av skolefaget. Dette kan være årsaken til at elever ikke opplever formål, innhold og relevans i historiefaget helt likt, og det kan også være derfor det er så vanskelig å forklare hvorfor noen elever fatter interesse for historie, og andre ikke gjør det.

At elever har forskjellige oppfatninger trenger riktignok ikke være noe negativt. At det er rom for forskjellige forståelser og tilnærminger er nok etter manges mening det som gjør det å undervise og arbeide med historie levende og verdt å bruke tid på. Men når det å se verdi i innholdet i faget ikke er del av undervisningen (slik elevene jeg har intervjuet gir klart uttrykk for), er min påstand at skolefaget ikke tar nok ansvar for at historiefaget når frem til så mange som mulig.

Hva som gjør at elever fatter interesse og glede for historiefaget er det ikke mulig å si ut i fra funnene i denne oppgaven. Det er derimot ingenting fra mine funn som tyder på at det å arbeide med å se innholdet i faget som verdifullt og nyttig for eget liv er del av skolefaget elevene erfarer. Et viktig argument for dette er at jeg har vist tendenser mellom elevene går på tvers av klasse og gruppe, og at det ikke er noe åpenbart mønster for hvem som oppfatter faget som viktig, og hvem som oppfatter faget som mindre viktig. Siden verken skoleverket, lærere eller andre har kontroll over hva slags bagasje eller forforståelse elevene har av faget, og det er vanskelig å skille ut hvilke deler av emneforståelsen som kommer fra undervisningen og hva som kommer fra andre steder, er det derfor naturlig å se en av historiefagets oppgaver som å lage en 'grunnlinje', et grunnleggende nivå historiefaglig forståelse og kunnskap som gjør elever i stand til å gjøre nytte av historiefaglig kompetanse. Dette handler om hva historiefaget skal inneholde – hva en ønsker elever skal lære av historiefaget, hva som er formålet og grunnlaget for å undervise i historie på videregående nivå, en debatt alle som er interessert i historie bør være opptatt av. Med utgangspunkt i det jeg har kommet frem til i denne oppgaven er mitt innspill til denne debatten at det å arbeide med å se verdi i innholdet i faget bør være en sentral del av undervisningen i historiefaget. I neste delkapittel kommer jeg nærmere inn på et forslag til hvordan dette kan gjøres.

I et litt større perspektiv kan det at elever opplever faget forskjellige være et eksempel på hvor komplisert (all) undervisning er, og at det er grunn til å tro at elever vil oppleve innholdet i fagene forskjellig uansett hvordan læreplanverk, lærers emneforståelse og annen tilrettelegging ser ut, siden elevens «bagasje» - det eleven tar med seg inn i undervisningen utenfra – er utenfor skolefagets umiddelbare kontroll. Dette er knyttet til hvordan skolefagene bør benytte seg av elevenes forforståelse og interesse for å øke lærelysten. I pedagogisk litteratur er dette et kjent konsept, illustrert ved dette sitatet:

Hulleman (2007) found that a relevance intervention, where students were encouraged to apply the course material to their own lives, increased perception of value, leading to increased interest and classroom performance, particularly among students with lower levels of belief in their abilities.⁹⁷

Hulleman viser at når innholdet i faget gjøres signifikant for elevens liv, øker også oppfattelsen av verdien. Økt opplevelse av verdi fører til økt interesse, særlig blant elever med liten tiltro til egne evner. Om innholdet i historiefaget kan gjøres betydningsfullt, kan det å mestre historiefaget ha stor effekt for alle typer elever, om vi skal tro Hulleman. Det å gjøre elever oppmerksom på koblinger til deres eget liv kan være et ledd i å gjøre historiefaget viktig og interessant for flere elever, som i tur vil kunne styrke fagets plass i skoleverket.

5.1.4 Drøfting av elevenes beskrivelser av historiefagets betydning for eget liv

Det sentrale funnet i denne oppgaven er at elevene selv ikke opplever historiefaget tilfører deres liv noen særlig verdifull kunnskap. Gjennom andre spørsmål og situasjoner ser vi likevel at bildet er mer nyansert enn som så, siden omtrent halvparten av elevene oppgir at de syntes historiefaget er viktig. Dette stemmer overens med hva Skotnes fant i 2014, nemlig at elever er enige i at historiefaget kan brukes til å forstå samfunnet (og at det er derfor man har historie på skolen), men at historisk kunnskap ikke er noe som kan brukes til å forstå og mestre eget liv.⁹⁸ Umiddelbart tenker jeg at dette er fordi flertallet av elevene erfarer et fag som først og fremst dreier seg om å gjengi faktakunnskap. Men vi har også sett at mange av de elevene jeg har intervjuet anser det å være god i historie som et sett ferdigheter og det å bruke historie. Heller ikke disse elevene oppgir at de mener historie er viktig for hvordan de orienterer seg i samtiden. Jeg mener dette peker mot at elever på videregående nivå mangler et språk for å kunne se verdi i den typen kunnskap historiefaget gir. Dette kan knyttes til hele grunnlaget for denne teksten.

Premisset for oppgaven er at elever er i stand til å formulere hvilken effekt faget har på egen tankeprosess og handling. Dette premisset kan enkelt kritiseres: kan vi forvente at elever er i stand til å gjøre denne koblingen selv? Og selv om de er det, kan det stilles spørsmålstegn ved

⁹⁷ Munthe 2013: 211-212.

⁹⁸ Skotnes 2014: 88.

om den kompetansen historiefaget gir trenger være uttalt for å være til stede. Kanskje kan vi snakke om at mye historisk kunnskap er en slags ‘taus kunnskap’⁹⁹ som kan ha stor effekt for hvordan man orienterer seg i samtiden uten at man klarer å forklare hvordan eller hvorfor. Det kan tenkes at en del historiefaglig kompetanse ikke enkelt kan ‘oppdages’ eller verbaliseres med ord og uttrykk, men det betyr ikke fravær av den kompetansen. Det kan også være at historiefaget først og fremst er et langsiktig dannelsesprosjekt, og ikke et verktøy elevene kan se den umiddelbare effekten av. Ingen av disse spørsmålene er behandlet i denne oppgaven (fordi det ikke er det jeg er ute etter å undersøke). Derfor er det viktig å se at funnene i denne oppgaven bare sier noe om hvordan elever opplever faget, og ikke noe om hvilken effekt historiefaget faktisk har for hvordan unge mennesker orienterer seg i samtiden. Målet har heller aldri vært å se hvorvidt det elevene oppgir faktisk stemmer, siden funnene er analysert i henhold til intersubjektivitet. Målet her er graden av enighet mellom elevene, ikke om det de sier kan sies å stemme med en ‘objektiv virkelighet’.

Likevel er det jeg har kommet frem til her viktig for videre historiedidaktisk forskning fordi det handler om hvordan ungdom forholder seg til historie. Selv om det kan stemme at mye av historiefaget er forskjellige typer taus kunnskap (jeg tar ikke her stilling til om det er tilfellet eller ikke), ligger det likevel stort potensiale i å gjøre elever i stand til å reflektere rundt hvordan historie forstås og brukes både av seg selv og andre. Da kan elever faktisk *kjenne* på følelsen av hvordan fortiden påvirker samtid og fremtid, og ikke bare *vite at* det skjer. En bonus av dette er at andre kjente historiedidaktiske konsepter/tilnærminger som «eleven som produkt og produsent av historie» eller «historiebevissthet» (begge opptrer i læreplanverket Kunnskapsløftet) plutselig kan få en helt ny verdi når elevene faktisk kan erfare dem på kroppen, og ikke bare vite at de finnes som teoretisk historiefaglig konsept.

Å nå dette målet krever riktignok et godt utviklet metakognitivt historiefaglig språk. Det er et viktig poeng at det ikke er rimelig å forvente at alle elever er i stand til å verbalisere avstanden mellom ideal og praksis, ettersom det krever både inngående kjennskap til historiefagets idealer i både litteratur og læreplanverk samt meget godt utviklede metakognitive ferdigheter. Jeg

⁹⁹ Det engelske begrepet *tacit knowledge* oversettes ofte til taus kunnskap og brukes om kunnskap som gjerne er erfaringsbasert og ikke enkelt kan verbaliseres og overføres til andre.

mener dette peker mot noe som er helt avgjørende for å styrke historiefagets plass i skoleverket: historielærere bør sette av mye mer tid og krefter på å arbeide med *hvorfor historisk kunnskap er viktig og hva historisk kunnskap kan brukes til*, nettopp for å trene elever i å utvikle et språk som kan bygge bro mellom livsverden og fagverden. Et slikt språk trenger ikke bare være en grunntanke eller lærerperspektiv, men kan være utgangspunkt for helt konkret undervisning. Å utvikle et slikt historiefaglig metaspråk inkluderer å trene på å reflektere rundt mange av spørsmålene jeg har stilt elevene jeg har intervjuet: hva vil det si å være god i historie? Hva er historie? Hvilken betydning har fortiden for deg? Hvorfor skal ungdom på videregående nivå ha historie på skolen? Hva kan kunnskap om fortiden brukes til? Når elever ikke har trening i å tenke rundt denne typen spørsmål, men gjerne forholder seg til at historiefaget er en viss mengde kunnskap som skal gjengis, er det ikke rart elevene ikke ser særlig verdi i kunnskapen. Ved å bygge faget på refleksjon og undring rundt historie (som begrep, konsept og konstruksjon) kan det også skapes rom for en rekke ferdigheter i historiefaget; for eksempel kreativitet, undring eller fantasi.

Et godt utviklet historiefaglig metaspråk rundt egen emneforståelse kan være nøkkelen til å knytte bro mellom elevenes livsverden og deres fagverden, og 'verktøyet' som kan gjøre elever i stand til å ikke bare vite at historiefaget er viktig, men selv kjenne på det. Når det å se verdi i faget ikke er del av elevenes historiefaglige emneforståelse kan man argumentere for at faget har mye mindre innflytelse på elevenes emneforståelse enn det kunne ha hatt. Et slikt språk kan også styrke historiefagets plass i skoleverket som et fag med synlig påvirkning på hvordan elever forstår og orienterer seg i samtiden. Og hvis det å se verdi i historiefaget blir større del av innholdet, er det mer sannsynlig at flere elever vil fatte interesse og glede for historiefaget. Dette innebærer naturligvis også at lærerstudenter som skal undervise i historie må ha trening i å arbeide med historie på denne måten, og ikke minst mye mer (og grundigere) historiedidaktisk forskning på hvordan elever og lærere forstår og tenker koblingen mellom innholdet i historiefaget og deres eget liv.

6 Konklusjon

I dette avsluttende kapittelet skal jeg, med utgangspunkt i funnene fra forrige kapittel, besvare problemstillingen for oppgaven. Aller først tar jeg kort for meg de tre forskningsspørsmålene, før jeg til slutt besvarer problemstillingen.

6.1 Hva slags historisk kunnskap blir ifølge elevene vektlagt i undervisningen?

Med utgangspunkt i funnene i 4.2.2 ser vi at det er to hovedoppfatninger om hva det vil si å være god i historie: enten legger elevene vekt på realhistorisk kunnskap om fortiden, eller så er elevene mer opptatt av ferdigheter og det å bruke historie. Dette kan nok belyse det første forskningsspørsmålet i noen grad, men det er viktig å se at svarene på spørsmålet «hva vil det si å være god i historie?» ikke trenger være knyttet til selve undervisningen. En kan fint se for seg at elever svarer på dette spørsmålet med utgangspunkt i det de har lært i undervisningen, uten å samtidig faktisk beskrive undervisningen.

Vi finner riktignok konkrete tilfeller hvor elever beskriver undervisningen, som når elev 16 oppgir at vurderingen i faget stort sett handler om å huske årstall og navn (s. 39). Men dette er ikke ofte. Dette kommer av at jeg ikke tydelig nok har bedt elevene om å beskrive hva slags historisk kunnskap de opplever undervisningen går ut på. Derfor har jeg ikke godt nok datamateriale til å svare på dette første forskningsspørsmålet så godt som jeg skulle ønske.

6.2 Hva mener elevene er formålet med historiefaget?

Forskningsspørsmål to er «Hva mener elevene er formålet med historiefaget?». Dette er allerede drøftet, og vi har sett helt tydelig at elevene ikke har særlige gode forslag eller interesse av å diskutere og reflektere rundt formålet med faget. Svaret på forskningsspørsmål to er derfor at elevene jeg har intervjuet ikke har noen særlig klar oppfatning om hva formålet med historiefaget er. En kan likevel spore at noen av elevene ser på innholdet i historiefaget som allmennkunnskap, og at det å kjenne til fortiden er viktig på et generelt grunnlag.¹⁰⁰ Det er

¹⁰⁰ Se elev 19 på s. 42 og elev 7 på s. 43.

derimot interessant at elevene ikke er spesielt opptatt av at historie er viktig fordi en må 'lære av fortiden', slik jeg hadde forventet på forhånd.

6.3 Elevenes egne eksempler på historiefagets relevans for deres liv

Det tredje forskningsspørsmålet, «Kan elevene selv gi eksempler på hvordan historiefaget kan ha relevans for deres liv?» var i utgangspunktet tenkt for å finne ut av de forskjellige måtene elevene opplevde de kunne bruke historiefaget. Når det viser seg at elevene ikke opplever faget som relevant for deres liv, er dette spørsmålet vanskelig å besvare. Det er likevel et viktig forskningsspørsmål fordi en her kan nyansere hovedfunnet i oppgaven (at elevene opplever faget som lite betydningsfullt for deres liv). Selv om jeg kun har ett eksempel, er situasjonen med eleven som trekker linjer til filmen *Den 12. Mann* (se s. 46-47) et sentralt funn ettersom det er et helt konkret eksempel på hvordan elever kan se hvordan historiefaget kan brukes utenfor klasserommet. Derfor er svaret på problemstillingen at en av elevene oppgir et eksempel på koblingen mellom livsverden og fagverden (Jensens termer), men at det ikke er noen generell trend at elevene selv kommer med eksempler.

6.4 Opplever 17-åringene historiefaget som relevant for eget liv?

Problemstillingen for oppgaven er «*I hvilken grad opplever et utvalg elever i videregående skole innholdet i historiefaget som relevant for eget liv?*». Poenget har hele tiden vært å besvare problemstillingen basert på elevenes egne oppfatninger. I oppgaven har jeg ikke hatt en streng forhåndsdefinisjon av hva jeg mener med relevans, men har heller latt elevene selv definere hvorvidt og eventuelt hvordan faget er relevant for dem. Elevenes besvarelser har vært analysert i henhold til intersubjektivitet, eller graden av enighet/uenighet mellom elevene, og vi ser helt klare tendenser både innad og på tvers av gruppene. Likevel har det vært utfordrende å analysere funnene med utgangspunkt i intersubjektivitet, ettersom mange av elevenes besvarelser ikke alltid enkelt kan plasseres i sammenliknbare kategorier. Når oppgaven tar utgangspunkt i elevenes opplevelse, og opplevelsene skal sammenliknes, har jeg vært nødt til å komprimere eller forsøke å trekke ut 'essensen' av noen av elevsvarene. Graden av intersubjektivitet er altså avhengig av min tolkning av svarene, og jeg mener på ingen måte at jeg nødvendigvis har tolket elevenes svar 'rett' eller nøyaktig slik elevene har tiltenkt.

Fokusgruppeintervjuene viser at ingen av elevene selv oppgir at de syntes historiefaget er relevant for deres liv. På direkte forespørsel gir ingen av elevene jeg har intervjuet tydelig

uttrykk for at de opplever historiefaget har en effekt for hvordan de lever sitt liv her og nå. Konklusjonen på problemstillingen er derfor at utvalget elever jeg har intervjuet i svært liten grad opplever innholdet i historiefaget på videregående nivå som relevant for eget liv.

Det er derimot ikke riktig å si at elevene i *ingen grad* opplever historiefaget som relevant for deres liv. Gjennom andre spørsmål og eksempler viser elevene tidvis at de har et mer nyansert forhold til verdien av historiefaget enn konklusjonen på problemstillingen vil tilsi. Særlig er det viktig å se at omtrent halvparten av elevene mener historiefaget er et viktig fag, og kun et fåtall mener historiefaget bør erstattes med noe annet. I ett tilfelle har også en elev gitt eksempel på hvordan historiefaget kan ha en helt klar kobling til hvordan elever forstår og orienterer seg i samtiden (s. 47). Videre er det viktig at denne konklusjonen bare sier noe om hvordan elevene oppfatter faget, og ikke noe om den faktiske effekten eller virkningen historiefaget har for hvordan unge mennesker orienterer seg i verdenen.

Selv om funnene er kompliserte, peker konklusjonen klart i retning av at elevene opplever historiefaget som en egen 'sfære', et eget virksomhetsområde som sjelden relaterer seg til deres liv. Læreplanens målsetninger for faget slik vi finner de i formålsdelen om at elevene skal oppleve historiefaget som nært, relevant og med en tydelig kobling til samfunnet utenfor er altså i liten grad oppfylt for det utvalget elever jeg har intervjuet.

6.5 Implikasjon for praksisfeltet

Fokusområdet for denne oppgaven har vært på elevenes opplevelse av innholdet og nytteverdien i historiefaget. Når det sentrale funnet er at elevene jeg har intervjuet oppgir at de ikke opplever historiefaget som viktig for deres liv er det åpenbart at skolefaget har mye ubrukt potensiale. Mitt forslag er å arbeide med et historiefaglig metaspråk basert på refleksjon og undring rundt hva historie er og hvilken betydning det har (og kan ha), slik at elevene i større grad selv kan være i stand til å tillegge historisk kunnskap verdi. Elevene bør få mulighet til å reflektere og diskutere formål, innhold og relevans i selve historiefaget. Dette bør være som et supplement til realhistorisk kunnskap, historiefaglige ferdigheter og holdninger, og er etter min mening et viktig ledd i å utvikle historisk *kompetanse* fremfor løsreven faktakunnskap eller ferdigheter elevene ikke ser noen funksjon med. Å utvikle et slik språk er omfattende arbeid, men kan enkelt deles opp i mindre enheter. Et startpunkt kan være for å arbeide med spørsmålet «hva vil det si å være god i historie?». Hva elevene svarer på dette vil kunne si en del om

hvordan de forholder seg til faget, og gi verdifull innsikt i hvordan elevene forholder seg til historiefaget. Elevene jeg har intervjuet responderte svært godt på å arbeide med spørsmål rundt undervisningen på denne måten, og det kommer frem at de har mange gode refleksjoner og tanker rundt historiefaget som historiedidaktisk forskning og praksisfeltet bør nyttiggjøre.

En annen viktig lærdom av denne oppgaven er at elevene opplever avstand mellom livsverden og fagverden. Å bruke arbeidsmetoder elevene kjenner igjen fra fritiden kan minske noe av denne avstanden, men må naturligvis brukes på en hensiktsmessig måte. Det har ingenting for seg å vise film bare for å vise film. Men hvis man eksempelvis arbeider med film som levning og beretning, og ikke bare som kilde til kunnskap om fortiden, kan man komme et steg nærmere målet om å utvikle kritisk sans og dømmekraft. Videre gir man som lærer konkret eksempel på hvordan fortiden opptrer i samtid, og at historiefaglig kompetanse kan ha stor påvirkning på hvordan elevene lever sitt liv her og nå. Dette er et ledd i å gjøre historiefaget aktuelt og viktig for elevene.

6.6 Videre forskning

Aller først kan det slås fast at denne undersøkelsen med fordel kan gjentas på en liknende måte. Dersom flere store kvalitative analyser settes sammen, kan vi over tid danne oss et klarere bilde av hvordan situasjonen er i klasserom rundt om i landet. Aller størst er behovet for forskning utover masteravhandlingene.

En stor styrke for oppgaven hadde vært om forskjellige metoder hadde blitt benyttet (metodetriangulering), derfor vil jeg anbefale dette i eventuelle fremtidige studier. Aller helst vil jeg anbefale at man sammenlikner læreres emneforståelse med elevenes opplevelse. Er det stor avstand fra hva lærere oppgir som viktig og riktig i faget og hva elevene opplever? Klarer man å spore tydelige forskjeller fra én lærer til en annen? Funnene fra en slik oppgave vil være til stor nytte for lærerutdanning og historiedidaktisk forskning.

Videre er det behov for mer kunnskap om hva som påvirker elevenes historieforståelse, og i hvilken grad de forskjellige momentene (som påvirker elevens historieforståelse) påvirker hverandre. Her kan Jensens modell være et godt utgangspunkt. De sentrale spørsmålene rundt dette temaet er hvor stor påvirkningskraft historiefaget egentlig har på utviklingen av elevenes emneforståelse, og hvordan faget bør struktureres for å ta høyde for dette.

Et annet interessant studie vil være å intervjuere førsteårsstudenter i historie på universitetsnivå (og lærer- og lektorutdanning som har historie som primære undervisningsfag) og se nærmere på hvilken interesse de legger til grunn for å søke seg inn på høyere utdanning. Hvorfor ønsker de å studere historie videre hvis det stemmer at mange opplever historiefaget på videregående nivå som fjernt fra eget liv? Er fremtidige lærere først og fremst opptatt av historie som fakta, eller er det noe sentralt jeg ikke fanger opp i mine intervju?

Når denne masteravhandlingen ferdigstilles er de nye læreplanene for skoleverket under utforming og er planlagt ferdigstilt i 2020. Derfor kan det være interessant å se funnene i denne oppgaven opp mot de nye læreplanene.

Litteraturliste

Bøker

Alvesson, M. (2011). *Interpreting Interviews*. London: Sage.

Angvik, M. & von Borries, B. (1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents: Vol. A: Description*, Hamburg: Körber-Stiftung.

Angvik, M. & Nielsen, V.O. (1999) *Ungdom og historie i Norden*. Bergen: Fagbokforlaget.

Brinkmann, S. og Kvale, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Grankvist, R. (2000). *Utsyn over norsk skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave). Oslo: Cappelen Damm.

Jensen, B.E. (2003). *Historie – Livsverden og fag*. København: Gyldendal.

Jensen, B.E. (2006). Historiebrugsdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktikk. I S. Ongstad (Red.), *Kunnskap i grenseland* (s. 85-98). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave). Oslo: Abstrakt forlag.

Kjeldstadli, K. (2013). *Fortida er ikke hva den en gang var* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. (2013). I R.J. Krumsvik og R. Säljö (Red.), *Praktisk-Pedagogisk Utdanning. En Antologi* (s. 173-194). Bergen: Fagbokforlaget.

Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie?*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere* (4. utgave). Oslo:

Universitetsforlaget.

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere* (5. utgave). Oslo:

Universitetsforlaget.

Munthe, E. (2013). Planlegging av undervisning. I R.J. Krumsvik og R. Säljö (Red.),

Praktisk-Pedagogisk Utdanning. En Antologi (s. 203-223). Bergen: Fagbokforlaget.

Myhre, J.E. (2012). *Norsk historie – 1814-1905: å byggje ein stat og skape ein nasjon.*

Oslo: Samlaget.

Ohman Nielsen, M.B. (2006). Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for

allestedsnærværende mennesker. I S. Ongstad (Red.), *Kunnskap i grenseland* (s. 146-

161). Oslo: Universitetsforlaget.

Stugu, O.S. (2004). «Historiedidaktikkens dilemmaer.» I *Historiedidaktikk i Norden* 8.

Nr. 45 i Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag. Trondheim: NTNU.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4.

utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Webografi

Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse. Centrala begrepp i historielärares
förståelse av skolämnet historia.* (Doktorgradsavhandling, Karlstads Universitet).

Tilgjengelig på

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:686322/FULLTEXT01.pdf> lastet ned og
sjekket 12/5-2018.

Chu, S.K.W., Reynolds, R.B., Tavares, N.J., Notari, M., Lee,

C.W.Y. (2017). *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning.*

Springer Singapore. Tilgjengelig på

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-10-2481-8.pdf> lastet ned og sjekket 12/5-2018.

Haveland, R. (2017). *En analyse av et utvalg historielæreres syn på historieundervisning i den videregående skolen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen).

Tilgjengelig på <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/15707/Historieundervisning-i-den-videreg-ende-skolen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> lastet ned og sjekket 7/5-2018.

Knutsen, K. (2006). *Historier ungdom lever – en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen).

Tilgjengelig på <https://bora.uib.no/handle/1956/1836> lastet ned og sjekket 10/5-2018.

Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjernet*.

(Mastergradsavhandling, NTNU). Tilgjengelig på

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270276/446084_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y lastet ned og sjekket 11/5-2018.

Rosenlund, D. (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. (Doktorgradsavhandling, Lunds

Universitet). Tilgjengelig på

http://www.hist.lu.se/fihd/publikationer/Att_hantera_historia_med_ett_%C3%B6ga_st_%C3%A4ngt_-_David_Rosenlund.pdf lastet ned og sjekket 12/5-2018.

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

Tilgjengelig på

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481617/Masterthesis_Rønneberg.pdf?sequence=2

Skotnes, C.E. (2014). *Hva kan man når man kan historie? En studie av et*

utvalg 16-åringers forståelse av historiekunnskap og historiefaget i skolen.

(Mastergradsavhandling, NTNU). Tilgjengelig på

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2437508/MSAMF_Christian%20Engen%20Skotnes.pdf?sequence=1 lastet ned og sjekket 7/5-2018.

Skram, H.F. (2011). *Historiefaget i Kunnskapsløftet: bevisstgjøre og dyktiggjøre.*

Acta Didactica Norge Vol. 5 Nr. 1. Art. 2. Tilgjengelig på

<https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1063/942> lastet ned og sjekket 12/5-2018.

Træland, K.M. (2015). «*Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?*»

- en undersøkelse av historiebevissthet blant elever i den videregående skole.

(Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder). Tilgjengelig på

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/299410/K%C3%A5re%20Micha%20Tr%C3%A6land%20-%205002.pdf?sequence=1> lastet ned og sjekket 11/5-2018.

Offentlig informasjon

NOU 2015:8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo:

Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig på

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/> lastet ned og sjekket 12/5-2018.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i historie – fellesfag studieforberedende*

utdanningsprogram. Tilgjengelig på <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02> lastet ned og sjekket 12/5-2018.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Fokusspørsmål for intervju

Tidsramme: ca. 45 minutter.



UiT / NORGES ARKTISKE
UNIVERSITET

1. Hva arbeider du med i historiefaget akkurat nå?
2. Hva **er** historie? Som konsept, begrep og skolefag.

3. Hva syntes du om historiefaget?
4. Tar undervisningen utgangspunkt i det du synes er interessant?

5. Hva vil det si å være god i historie?
6. Sammenliknet med andre fag, hvor viktig er det for deg å gjøre det bra i historie?

7. Får du bruk for det du lærer i historietimene utenfor skolen?
8. Hva er det viktigste du lærer i historiefaget?
9. Kan du se for deg et eksempel på hvordan historiefaget kan være relevant for deg?

10. Hvorfor tror du ungdommer skal lære historie på skolen? Hva sier læreplanen?
11. Kunne man ha fjernet historiefaget helt fra videregående skole? Er det andre ting man heller kunne ha brukt tiden på?

12. Er det en historietime eller økt du husker spesielt godt? Hva gjorde dere der?
13. Har du stor påvirkningskraft på hvilke temaer dere skal arbeide med i timene?

14. Hvis du kunne endret noe i undervisningen, hva skulle det vært?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv om prosjektet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Livsmestring og nytteverdi: en studie av elevers oppfatning av historiefaget

Bakgrunn og formål

Denne undersøkelsen er del av min mastergradsoppgave for lektorutdanningen 8-13 ved Universitetet i Tromsø. Formålet med undersøkelsen er å finne ut av hvordan elever på videregående oppfatter historiefaget. Vi har ikke så veldig mye forskning på hvordan elever opplever faget, så denne oppgaven er et viktig bidrag for å forbedre undervisning i historiefaget. Oppgaven tar sikte på å belyse innhold og formål i faget, og resultatene fra oppgaven er aktuell både for praksisfeltet (lærere) og institusjoner som driver med lærerutdanning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å samle inn data om hvordan elevene oppfatter faget er det beste å gjennomføre intervju med elevene. Intervjuene skal vare omtrent en skoletime (45 minutter) og foregår i grupper på fem.

Spørsmålene angår ikke private forhold (f. eks. familiehistorie). Tematikken er hvordan elevene oppfatter og bruker den kunnskapen de arbeider med i historiefaget, og om de syntes historie er et viktig skolefag.

Hva skjer med informasjonen som samles inn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres. Jeg gjør notater under selve intervjuene, og de blir tatt opp som digital lydfil. Ingen andre enn meg har tilgang til lydfilen. Lydfilen transkriberes, og det er det transkriberte intervjuet som skal brukes i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2018. All informasjon som er innhentet vil bli slettet når oppgaven leveres, og det vil aldri være mulig å identifisere enkeltpersoner i den publiserte oppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og eleven(e) kan når som helst trekke seg underveis uten å oppgi noen grunn.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS og fritatt for særskilt rapportering (med andre ord er ikke NSD bekymret for at min oppgave bryter elevenes personvern).

Eventuelle spørsmål kan rettes til meg, Mats Håkonsen, på [redacted]@gmail.com. Du kan også be om den fullførte oppgaven i fulltekst.

Vennlig hilsen

Mats Håkonsen
Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet

