



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning  
Institutt for arkeologi, historie og religionsvitenskap

## **Historiefaget mellom fag og folk**

*En studie av innspillsrundene til læreplanen for historie i videregående opplæring*

**Samuel Schei Medrano**

HIS-3980 Mastergradsoppgave i historie ved lektorutdanninga, juni 2020



# Forord

Denne masteroppgaven har gitt meg mye mer enn det ferdige resultatet.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Narve Fulsås for svært gode tilbakemeldinger. I tillegg vil jeg takke Jan Frode Hatlen for gode litteraturtips og en interessant samtale. Det samme gjelder Erik Lund som har gitt verdifulle innspill og delt litteratur.

Sist men ikke minst takk til venner og familie som har oppmuntret meg og hatt troen på prosjektet mitt.

Tromsø, juni 2020

*Samuel Schei Medrano*



# Innhold

<b>Kapittel 1 Innledning</b> .....	1
1.1 Tema og problemstilling .....	1
1.1.1 Tidligere forskning.....	2
1.1.2 Problemstilling.....	3
1.2 Oppgavens struktur .....	3
1.3 Kildematerialet.....	3
<b>Kapittel 2 Teoretisk ramme</b> .....	5
2.1 Historiedidaktikk – en kort introduksjon .....	5
2.1.1 Historiedidaktikkens dilemmaer .....	5
2.1.2 Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk .....	7
2.2 Historiebevissthet – eller historisk bevissthet? .....	9
2.2.1 Den tyske historiedidaktikken – den nye historiedidaktikken.....	9
2.2.2 Bernard Eric Jensens historiebevissthet .....	11
2.3 Historisk tenking – realhistorie og metode.....	13
2.3.1 Den engelske historiedidaktikken – «New History» .....	14
2.3.2 Fra nøkkelbegreper til «Big History».....	15
<b>Kapittel 3 Metode og kildekritikk</b> .....	19
3.1 Fra teori til metode.....	19
3.1.1 Fire historiedidaktiske syn på historieundervisningen .....	19
3.2 Utvalg av aktører .....	22
3.2.1 Korreksjon av antall innspill.....	24
3.3 Metodisk tilnærming .....	25
3.3.1 Fremgangsmåte for skolesektoren.....	25
<b>Kapittel 4 Resultater</b> .....	27
4.1 Første innspillsrunde .....	27
4.1.1 I: Historiefagsdidaktisk historiebevissthet i innspillsrunden .....	27
4.1.2 II: Historiefagsdidaktisk historisk tenking i innspillsrunden .....	32
4.1.3 III: Historiebruksdidaktisk historisk tenking i innspillsrunden .....	37
4.1.4 IV: Historiebruksdidaktisk historiebevissthet i innspillsrunden.....	39
4.1.5 Aktørgruppene fordelt på historiedidaktiske syn .....	41
4.2 Høringsrunden.....	42
4.2.1 I: Historiefagsdidaktisk historiebevissthet i høringsrunden.....	42

4.2.2	II: Historiefagsdidaktisk historisk tenking i høringsrunden.....	45
4.2.3	III: Historiebruksdidaktisk historisk tenking i høringsrunden.....	47
4.2.4	IV: Historiebruksdidaktisk historiebevissthet i høringsrunden .....	49
4.2.5	Aktørgruppene fordelt på historiedidaktiske syn .....	49
<b>Kapittel 5 Avslutning</b> .....		<b>51</b>
5.1	Sammenfatning av innspillsrundene.....	51
5.1.1	Første innspillsrunde.....	51
5.1.2	Høringsrunden .....	52
<b>Litteraturliste</b> .....		<b>55</b>
<b>Vedlegg 1</b> .....		<b>61</b>
Tabeller og figurer .....		61

## Kapittel 1

# Introduksjon

«Ikke engang fremtiden er som den var»<sup>1</sup>

Utsagnet gir en umiddelbar assosiasjon til Knut Kjeldstadlis kjente innføringsbok i historiefaget, *Fortida er ikke hva den en gang var*, som mang en historiestudent har hatt et forhold til. Sitatet er hentet fra Kvande og Naastads 2. utgave av innføringsboken i historiedidaktikk, *Hva skal vi med historie?*, men det er uvisst om de sikter til Kjeldstadlis tittel. Likheten mellom utsagnene er slående, men likevel er kontrasten stor. Det er et godt bilde på hva denne oppgaven handler om; når fortid møter fremtid, og når historiefaget møter historiedidaktikken. Imellom disse størrelsene finnes skolefaget historie, som er nødt til å forholde seg til begge deler. Denne oppgaven befinner seg i dette skjæringspunktet, i historiefaget mellom fag og folk, når faget om fortiden møter fremtidens skole.

## 1.1 Tema og problemstilling

Temaet for denne masteroppgaven er *Fagfornyelsen* som pågår i norsk skole. Fra høsten 2020 vil de nye læreplanene for fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående skole trinnvis tre i kraft. Læreplanen *LK20* er en videreføring av Kunnskapsløftet av 2006 og har fornyet innholdet i fagene. Denne oppgaven handler om prosessen for utformingen av læreplanen for historie i videregående opplæring, en prosess som har foregått i tre faser: fase 1) 2017–18: Utvikling av kjerneelementer, det viktigste elevene skal lære i hvert fag; fase 2) 2018–19: Utvikling av læreplaner som bygger på kjerneelementene; fase 3) 2019–20: Skolene forbereder seg før de nye læreplanene tas i bruk fra høsten 2020.<sup>2</sup> Oppgaven vil ta for seg fase 2 og vil undersøke tilbakemeldingene til de to innspillsrundene i utformingen av læreplanen. Her kunne alle som var interesserte sende inn innspill til læreplanutkastene. Hovedmålet med undersøkelsen har vært å identifisere historiedidaktiske syn hos ulike aktører, altså hvilke holdninger og tilnærminger de har til historieundervisningen.

---

<sup>1</sup> Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis*, 278.

<sup>2</sup> Se Kunnskapsdepartementet, *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*.

### 1.1.1 Tidligere forskning

Det finnes lite forskning på historiedidaktiske syn i fagfornyelsen. Her vil jeg konsentrere meg om en masteroppgave skrevet av Anna Obstfelder Ytrebøs våren 2019 ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet: «Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring: En historiedidaktisk studie». Ytrebø var blant annet ute etter å finne ut hvilke historiedidaktiske syn som kom til uttrykk i innspillsrundene til utformingen av kjerneelementene. Dette tilsvarer fase 1 i prosessen for utviklingen av læreplanene. Kjerneelementene beskriver «de mest sentrale begrepene, kunnskapsområdene, tenkemåtene, metodene og uttrykksformene i faget», og skal fungere som et bindeledd mellom overordnet del av læreplanen og kompetansemålene.<sup>3</sup> De fastsatte kjerneelementene er som følger, i prioritert rekkefølge:

- Historiebevissthet
- Utforskende historie og kildekritisk bevissthet
- Historisk empati, sammenhenger og perspektiver
- Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid<sup>4</sup>

Den største forskjellen fra forrige læreplan er at de metodiske sidene i faget nå blir prioritert over realhistoriske kunnskaper, som er formulert som store spørsmål under «Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid».<sup>5</sup> Videre, Ytrebøs viktigste funn var at flertallet av skolene og lærerne ga uttrykk for at de historiedidaktiske synene som lå til grunn for kjerneelementene burde nedtones, spesielt elementer av historiebevissthet, historiebruk og kildekritisk tenkning. Hun fant også en utbredt holdning om at elevene i den videregående skolen ikke har gode nok forutsetninger eller kunnskaper til å kunne jobbe med kjerneelementene; de inneholdt for få konkrete kunnskapsmål til å kunne brukes.<sup>6</sup> Mitt spørsmål er så hva et historiedidaktisk syn innebærer. Dette vil jeg bringe videre i min egen undersøkelse.

---

<sup>3</sup> Kunnskapsdepartementet, «Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK29 og LK20s: Til bruk for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget», 4.

<sup>4</sup> Kunnskapsdepartementet, «Kjerneelementer i fag: Fastsett av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforming av læreplaner for fag til LK20 og LK20S», 5.

<sup>5</sup> Se kap 2.3.2. Til sammenligning er LK06, som er den gjeldende læreplanen i skrivende stund, inndelt i to hovedområder som fokuserer på henholdsvis metode og realhistorisk innhold.

<sup>6</sup> Ytrebø, *Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring: En historiedidaktisk studie*,



### 1.1.2 Problemstilling

I denne oppgaven skal jeg studere innspillsrundene til den nye læreplanen for historiefaget i videregående opplæring. Her vil jeg ta for meg et utvalg av aktører innen skole- og UH-sektoren, samt øvrig offentlighet, organisasjoner og personer av interesse, som gjøres rede for i kapittel 3. Hovedproblemstillingen lyder som følger:

*Hvilke historiedidaktiske syn kommer til uttrykk hos utvalgte aktører i innspillsrundene ?*

For å svare på problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- *Hvilke historiedidaktiske syn kommer til uttrykk i innspillsrundene?*
- *Hvilke aktører står for de ulike historiedidaktiske synene?*

## 1.2 Oppgavens struktur

Innledningskapittelet skal videre presentere kildematerialet for denne undersøkelsen. I kapittel 2 vil det teoretiske rammeverket etableres, og vil fungere som et grunnlag for å kunne identifisere ulike historiedidaktiske syn som kommer til uttrykk i innspillsrundene. Ut fra dette grunnlaget vil det også utvikles en modell som gjør det mulig i å tilskrive de historiedidaktiske synene til de ulike aktørene. Denne lanseres i kapittel 3. Her vil det også redegjøres for de metodiske tilnærmingene som er valgt ut. Kapittel 4 vil presentere og kommentere resultatene, før oppgaven sammenfattes i kapittel 5.

## 1.3 Kildematerialet

Kildematerialet til denne undersøkelsen er 310 svar på spørreskjemaer til de to innspillsrundene for utformingen av den nye læreplanen i historie på videregående nivå. Prosessen forgikk ved at myndighetene oppnevnte læreplangrupper sammensatt av lærere, pedagoger og andre fagpersoner med relevant erfaring som jobbet sammen med utdanningsdirektoratet i utviklingen av læreplanene.<sup>7</sup> Underveis kunne alle som var interesserte sende inn tilbakemeldinger og innspill, elektronisk ved hjelp av spørreskjemaene. Disse brukte læreplangruppene videre i arbeidet. Den første innspillsrunden foregikk i tidsrommet oktober–november 2018 der læreplangruppene ønsket innspill på en tidlig skisse til læreplanen. Den andre innspillsrunden var åpen mellom mars–juni 2019 og var et utkast til læreplanen som skulle på offentlig høring. Etter høringen ble planen bearbeidet og det ble sendt et utkast til Kunnskapsdepartementet. Den

---

<sup>7</sup> Kunnskapsdepartementet, *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*, 11.

endelige planen ble publisert 18. november 2019. Alle innspillene er tilgjengelige i sin helhet på utdanningsdirektoratet sine nettsider.<sup>8</sup>

De to spørreskjemaene i første innspillsrunde og i høringsrunden inneholder henholdsvis 13 og 17 spørsmål. Skjemaene er semistrukturerte som vil si at det inneholder en kombinasjon av lukkede og åpne svaralternativer.<sup>9</sup> De lukkede svaralternativene vil kunne gi et kvantifiserbart materiale, men fordi spørreskjemaene er ikke laget for denne undersøkelsen finner vi naturlig nok ingen spørsmål som går direkte på historiedidaktiske syn. Skjemaene har nemlig en generell utforming, trolig for at de skulle kunne brukes på alle fagene i læreplanen. Heller ingen av spørsmålene er knyttet til skolefaget historie som sådan. Likevel var det mulig for læreplan-gruppene å legge til fagspesifikke spørsmål slik det for eksempel ble gjort i planen for samfunnsfag på grunnskolen i den første innspillsrunden. Her inkluderte læreplangruppene et spørsmål om den nye læreplanen ivaretok hendelsen 22. juli 2011 på en god måte.<sup>10</sup> Det er imidlertid i de åpne svaralternativene man kan trekke ut informasjon om aktørenes historiedidaktiske syn. Det er derfor denne delen av skjemaene som vil benyttes i denne undersøkelsen. Dette muliggjør at holdninger og meninger som ikke kommer frem ved kun å svare på de lukkede svaralternativene fanges opp. Det er først og fremst her analysen skal foregå. Ideelt sett burde spørsmålene vært skreddersydd for denne undersøkelsen ved å stille spørsmål knyttet til historiedidaktiske syn, eller i det minste hatt et mer historiefaglig og historiedidaktisk fokus. På bakgrunn av dette vil det ikke være anledning til å gjennomgå spørsmålene i spørreskjemaene. En viktig del av denne oppgaven vil derfor være å utvikle metoder som gjør det mulig å identifisere de ulike historiedidaktiske synene som kommer til uttrykk i innspillene. Et sted å starte er å gå til historiedidaktisk teori og litteratur.

---

<sup>8</sup> Innspillsrunde oktober–november 2018: Utdanningsdirektoratet, «Fagfornyelsen – innspillsrunde skisser til læreplaner i samfunnsfag, geografi og historie»: <https://hoering-publisering.udir.no/288/uttalelser>, hentet 01.11.19; høringsutkast mars–juni 2019: Utdanningsdirektoratet, «Høring - læreplaner i samfunnsfagene», <https://hoering-publisering.udir.no/357/uttalelser>, hentet 01.11.19. Merk at man i den digitale visningen må sortere frem innspillene for historie ved å velge «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram» i sorteringsmenyen.

<sup>9</sup> Johannessen, Tuft og Christoffersen, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode*, 261.

<sup>10</sup> Se spørsmål 14 i Utdanningsdirektoratet, «Fagfornyelsen– innspillsrunde skisser til læreplaner i samfunnsfag, geografi og historie: Læreplan i samfunnsfag», <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=564>

## Kapittel 2

# Teoretisk ramme

### 2.1 Historiedidaktikk – en kort introduksjon

Historiedidaktikk er et komplekst felt. For å kunne svare på problemstillingen må det først gjøres rede for hva som menes med historiedidaktiske syn. Innledningsvis i dette kapitlet vil det derfor kort skisseres hvilken forståelse av historiedidaktikken som ligger i grunn for denne oppgaven. Her vil *historiefagsdidaktikk* og *historiebruksdidaktikk* fungere som et grunnleggende skille. Deretter vil begrepene *historiebevissthet*, *historisk tenkning* kontekstualiseres.<sup>11</sup> De fire nevnte begrepene vil fungere som det teoretiske rammeverket undersøkelsen i denne oppgaven vil bygge på. Fordi aktørenes historiedidaktiske syn sjeldent kommer eksplisitt til uttrykk i innspillsrundene, vil vi bruke denne teorien til å utvikle en modell som kan hjelpe oss med å identifisere disse synene.

#### 2.1.1 Historiedidaktikkens dilemmaer

Helt overordnet tar historiedidaktikk utgangspunkt i både undervisning og læring, og samfunnets bruk av historien for øvrig.<sup>12</sup> En tradisjonell forståelse av historiedidaktikkbegrepet er knyttet til systematiske refleksjoner over mål, innhold og metoder i undervisningen – altså skolefagets *hva, hvorfor, og hvordan*.<sup>13</sup> Ola Svein Stugu hevder at det har blitt forstått slik så lenge det har vært undervist i historie. Han påstår også at en bredere forståelse av historiedidaktikk, altså refleksjoner rundt bruken av historie i et samfunn, har røtter helt tilbake til antikken.<sup>14</sup> Likevel var det først på midten av 1960-tallet at historiedidaktikken utviklet seg til en selvstendig, teoribasert fagdisiplin. Historiedidaktikk har derfor blitt mer enn undervisningslære, noe Stugu beskriver på denne måten:

---

<sup>11</sup> Disse begrepene er sentrale i historiedidaktikken, men på grunn av oppgavens omfang er det ikke anledning til å inkludere andre sentrale begreper som *historiebruk* og *historisk literacy*. Se for eksempel Stugu, *Historie i bruk*; Folkenborg, *Én fortid – mange fortellinger*; Downey og Long, *Teaching for Historical Literacy*.

<sup>12</sup> Hatlen, «Historiedidaktikk», SNL. Hatlens artikkel gir en kort og konsis oversikt over historiedidaktikken, noe den norske litteraturen for øvrig har problemer med, eller for å sitere historiedidaktikeren Jan Bjarne Bøe: «Det fagdidaktiske området er [...] så omfattende at man tvinges til å velge; ingen bok med et rimelig omfang kan dekke både fagdidaktisk teori og praksismetodikk på en tilfredsstillende måte». Bøe, *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*, 11

<sup>13</sup> Blom og Helle, *Historie – hva, hvordan, hvorfor?: Fagdidaktisk innføring*, 79–80, 85–6; Bøe, *Faget om fortiden: En oversikt over det historiedidaktiske området*, 46. Stugu, «Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken», 2.

<sup>14</sup> Stugu, «Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken», 2.

Historiedidaktikken står kort sagt som en janus på grensen mellom skolen og det omkringliggende samfunn og vender sitt ene ansikt utover mot den kulturen som former elevenes primære historiebevissthet, det andre mot skolefaget og det praksisfeltet fagdidaktikken i utgangspunktet har vært ment å skulle levere teori for.<sup>15</sup>

Tidligere historiedidaktisk tenkning så det som svært viktig at vitenskapen nådde klasserommet i frykt for hva folk ville kunne tro på hvis de ble overlatt til seg selv.<sup>16</sup> Den «klassiske» *nedsvivingsteorien* handler følgelig om forholdet mellom historievitenskapen og skolefaget historie og er en modell for hvordan kunnskap om historien overføres til elevene. Tanken er at resultater fra forskningen skal «sive ned» fra ekspertene til ikke-ekspertene – det vil si fra akademiske miljøer og faghistorikere, via lærerutdanningsinstitusjoner til lærere og deretter gjennom skolen og til elevene. Dette skjer i en enveis kanal; i praksis mangler ikke-ekspertene muligheten til å komme med meninger om hva de mener er relevant kunnskap og hva historieundervisningen bør inneholde – faghistorikerne har definisjonsmakten.<sup>17</sup> Elevenes oppgave var å ta til seg «sannheten» og holde på den. Men utviklingen som blant annet kom med den språklige og kulturelle vendingen har rettet kritikk mot slike fasitsvar og forskningen har gjort det klart at heller ikke skolefaget kan legitimere entydige, autoritative fortellinger.<sup>18</sup>

Historiedidaktikken har etter hvert blitt et mangfoldig fagfelt som stadig er i utvikling.<sup>19</sup> Feltet er knyttet til forskjellige tradisjoner på tvers av ulike land, der utviklingen av tradisjonene naturlig nok har skjedd i takt med både skolens og samfunnets forhold til historie. Man skiller gjerne mellom en tysk-nordisk tradisjon og en angloamerikansk-kanadisk tradisjon, heretter kalt tysk og engelsk tradisjon for enkelthetsens skyld. Den viktigste forskjellen mellom de to tradisjonene er fokuset på henholdsvis teorien om *historiebevissthet*, som kort fortalt er hvordan mennesker orienterer seg i og med tid, og på *historisk tekning*, som fokuserer på å tilegne seg historiefaglige kompetanser.<sup>20</sup> En annen viktig forskjell er også at den førstnevnte tradisjonen

---

<sup>15</sup> Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer», 15,17. Stugu skriver for øvrig at historiedidaktikk handler om bruk av historie på en eller annen måte, men at konsensusen blir brutt med en gang man forsøker å definere presist hva historie er. Bernard Erik Jensen mener for eksempel at det finnes minst 10 måter å forstå historiebegrepet på, se Jensen, «Historiebrugsdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik», 91.

<sup>16</sup> Jensen, *Historiedidaktiske sonderinger*, 63–4. Jeg vil også nevne Sven Sødning Jensen, *Historieundervisningsteori*, en modell som beskriver historieundervisningens utvikling.

<sup>17</sup> *Ibid.*, 63–4; Skram, «Historiefaget i Kunnskapsløftet», 13. I denne kjeden fungerer historiedidaktikken kun som en hjelpedisiplin til historievitenskapen, bemerker Jensen. Kvande og Naastad foretrekker å kalle historievitenskapen for basisfag fremfor vitenskapsfag «for det sistnevnte antyder at historiedidaktikken ikke er et vitenskapsfelt. Men det er det jo.» Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie?*, 21.

<sup>18</sup> Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer», 16–7.

<sup>19</sup> Likevel bemerker Stugu at fagfeltet har en intern svekket legitimitet, og Jensen beskriver det som ytterst konfliktpreget. Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer», 15–7; Jensen, «Et historiedidaktisk overblik», 96.

<sup>20</sup> Hatlen, «Historiedidaktikk», SNL.

har en teoretisk karakter, mens den sistnevnte er mer praktisk rettet.<sup>21</sup> I de seineste årene har tradisjonene høstet lærdom fra hverandre. I norsk sammenheng kan de fremste historiedidaktikerne, Jan Bjarne Bøe, Ola Svein Stugu og May-Brith Ohman Nielsen knyttes til den tyske tradisjonen, og Erik Lund kan sies å være en talsperson for den engelske tradisjonen.<sup>22</sup> I nordisk sammenheng for øvrig er spesielt den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen fremtredende.<sup>23</sup> Han har viet store deler av sin forskning til historiebevissthet som har hatt stor påvirkningskraft på nordiske læreplaner.<sup>24</sup> Historiefaget i LK20 kan etter min mening ses på som en læreplan som er sterkt påvirket av begge tradisjonene fordi både historiebevissthet og historisk tenking nå utgjør store deler av fagets kjerne.

### 2.1.2 Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk

Historiedidaktikken er som vi har sett sprikende. Stugus artikkel i den 8. utgaven av *Historiedidaktikk i Norden* – med den treffende tittelen «Historiedidaktikkens dilemmaer» – gir et godt bilde på dette spriket. Vi har allerede pekt på et skille mellom historiebevissthet i en tysk tradisjon og historisk tenking i en engelsk tradisjon. Et mer grunnleggende skille for hvilket utgangspunkt historieundervisningen skal ha finner vi i Jensens dikotomi mellom det kan kaller for historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk. Historiefagsdidaktikk kan forklares ut fra to hovedmomenter: Den er for det første i stor grad fortidsfiksert og for det andre baserer den seg på historievitenskapen.<sup>25</sup> Historiefagsdidaktikk handler om forholdet mellom vitenskapsfaget og skolefaget historie og kan minne om nedsivingstenking ved at vitenskapsfagets kunnskaper, ferdigheter og innsikter skal tilpasses til elevenes forutsetninger og interesser.<sup>26</sup> Jensen stiller seg sterkt kritisk til historiefagsdidaktikken, og spesielt den obligatoriske «kanonen» som springer ut fra dette synet – nemlig en gitt mengde obligatoriske realhistoriske kunnskaper som skal gi elevene et kronologisk overblikk over historien. Studier viser at dette fungerer dårlig, allikevel har en slik 29-punkts kanon blitt innført i den danske

---

<sup>21</sup> Seixas, «Historical Consciousness and Historical Thinking», 59.

<sup>22</sup> Hatlen, «Historiedidaktikk», SNL.

<sup>23</sup> Heretter referert til som B.E. Jensen for å ikke forveksle ham med Sven Sødning Jensen.

<sup>24</sup> Nordisk historiedidaktisk forskning har fra 1982 blitt drøftet i til sammen ni konferanser publisert som artikkelsamlingene *Historiedidaktikk i Norden 1–9*, 1. Kungälv 1982; 2. Tvärminne 1984; 3. Bergen 1987; 4. Kalmar 1990; 5. Laut 1993; 6. Tammerfors 1996; 7. Trondheim 1999; 8. Reykjavik 2002; 9. Malmö 2012. At siste utgave er delt i to bind, ett for historiebevissthet og historiebruk og ett for historisk tenking/kunnskap, kan tjene som et godt bilde på hvordan fagfeltet er delt.

<sup>25</sup> Jensen, «Historiebruksdidaktikk – om at etablere en ny slags historiedidaktikk», 86–7.

<sup>26</sup> Jensen, *Historiedidaktiske sonderinger*, 112–3; Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer», 16. I denne sammenhengen blir også betegnelsen «historie light» eller en «lettvariant av historien» brukt, se for eksempel Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie?*, 21.

grunnskolen.<sup>27</sup> Idealet for Jensen er derimot historiebruksdidaktikken. Den vektlegger samspillet mellom tidsdimensjonene fortid–nåtid–fremtid, da den bygger på teorien om historiebevissthet, og gjør elevenes livsverden til utgangspunktet for undervisningen. I motsetning til historiefagsdidaktikken tar historiebruksdidaktikken utgangspunkt i hvordan lekfolk tenker om og bruker historie, der vitenskapsfaget og skolefaget bare er ett sted ens historiebevissthet utvikles.<sup>28</sup> Dette synet blir i all hovedsak kritisert for være for lite praksisnært og vanskelig å overføre til klasserommet. [Svenske nasjonale prøver]

Tidligere forskning antyder som vist i innledningskapittelet at oppfatningen av hva som er egnede historiedidaktiske tilnærminger til undervisningen er ulike. Ytrebø viste til en utbredt holdning hos skoler og lærere for et historiefagsdidaktisk syn undervisningen, og samtidig en utbredt skepsis mot historiebruksdidaktikk, til tross for at dette synet får stor plass i utformingen av læreplanen. Vi skal ikke her vurdere hva som er den beste tilnærmingen til historieundervisningen, eller hva som er det beste historiedidaktiske synet. Det kan være fruktbart å se på historiefaget slik som May-Brith Ohman Nielsen gjør det, og løse denne dikotomien ved å bygge bro mellom historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk. Hun ser på historien som vitenskapelig analyserbar på den ene siden og som gåtefull, poetisk, fellesskapende på den andre. Hun mener den mest meningsfulle og effektive læringen skjer i dynamikken mellom disse.<sup>29</sup> Dette støttes med disse velvalgte ordene fra Stugu:

Teoriutviklinga i historiedidaktikken vil i det heile vere tent med at det framstår som møteplass for impulsar frå ulike tradisjonar, og ikkje låser seg fast i en autoritativ teoribyggnad. [...] Held en fast på dette, vil ein kunne halde intakt den dobbeltkarakteren som er den gode historiedidaktikken sitt viktigaste kjennetegn: Han er ikkje berre tufta på desinteressert forskning; han er heller ikkje berre en hjelpedisiplin for verdiforankra danning, men sameinar dei i eit opplysningsprosjekt basert på teoretisk refleksjon og vitskapeleg metode.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> Jensen, «Historiebruksdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik», 87; Jensen, «Et historiedidaktisk overblik», 109.

<sup>28</sup> Jensen, «Historiebruksdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik», 88.

<sup>29</sup> Nielsen, «Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker», 151.

<sup>30</sup> Stugu, «Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken», 17–8.

## 2.2 Historiebevissthet – eller historisk bevissthet?

Begrepet historiebevissthet er omstridt da det ennå ikke er etablert en faglig konsensus om hva som er den beste definisjonen av begrepet.<sup>31</sup> Lund hevder at en allmenn forståelse av historiebevissthet er at elevene må ha visse kunnskaper om fortiden som skal fungere som en felles referanseramme og skape samhørighet og nasjonal identitet.<sup>32</sup> Forstått slik blir ordet brukt synonymt med historieforståelse, noe som samsvarer lite med hvordan begrepet beskrives i forskningen. Lund slår fast at B.E. Jensen har den autoritative definisjonen på historiebevissthetsbegrepet, og at nordiske læreplaner i stor grad har benyttet seg av denne. Derfor vil Jensens historiebevissthet vektlegges i denne studien. Under vil begrepet kontekstualiseres før vi ser på to sentrale måter det kan forstås på i historiedidaktisk forskning.

### 2.2.1 Den tyske historiedidaktikken – den nye historiedidaktikken

Stugu skriver at den vesttyske historiedidaktikken forut for 1970-årene kan betegnes som undervisningsmetodikk, eller formidlingslære, der undervisningen i praksis var kunnskapsoverføring uten kritisk refleksjon rundt forholdet mellom faget, brukerne og samfunnet ellers.<sup>33</sup> På slutten av 1960-tallet oppstod det imidlertid en nyorientering og en politisering av historiedidaktikken som gjerne kalles *den nye historiedidaktikken*. Stugu skriver videre at dette var som en følge av at legitimiteten til historiefaget i skolen ble truet.<sup>34</sup> Utdanningssystemet i denne perioden ble sterkt kritisert for å være for autoritært og undergravde demokratisk dannelse i en tid der det var et sterkt behov for å ta et oppgjør med nazismen. Da det oppstod en debatt om at skolefagene relevans for samfunnet var å kunne gi elevene dagliglivskompetanse og demokratisk dannelse. Historiefagets plass i skolen var ingen selvfølge og debatten handlet blant annet om å redusere skolefaget til en deldisiplin av samfunnsfag.<sup>35</sup> Denne utviklingen var i all hovedsak en kritikk mot positivismen og bør også ses i sammenheng med den «språklige vendingen»; som Stugu skriver det, en «kritikk av forstillinga om ein desinteressert fagleg objektivitet og understrekinga at det var naudsynt å ta stilling til viktige verdispørsmål og stridssaker i samfunnet».<sup>36</sup> Med dette utgangspunktet

---

<sup>31</sup> Jensen, *Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri*, 13. Pietras og Poulsens *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis* er et dansk historiedidaktisk verk som gir et mangfoldig perspektiv på historiebevissthetsbegrepet.

<sup>32</sup> Lund, *Historiedidaktikk: En håndbok for lærere og studenter* [5. utg], 23.

<sup>33</sup> Stugu, «Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken», 4.

<sup>34</sup> *Ibid.*, 4–5.

<sup>35</sup> *Ibid.*, 5. I Norge ble skolefaget historie en deldisiplin av samfunnsfag i Mønsterplanen for grunnskolen fra 1974 og i Læreplan for den nye videregående skole i 1976.

<sup>36</sup> *Ibid.*; Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer», 16.

utarbeidet tyske historiedidaktikere begrepet historiebevissthet i løpet av 1960- og 1970-årene, normsatt av Karl-Ernst Jeismann i Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, Annette Kuhn og Gerard Schneiders autoritative *Handbuch der Geschichtsdidaktik* fra 1979.<sup>37</sup> Én av hans fire delvis overlappende definisjoner har blitt stående: «Historiebevissthet [omfatter] sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver».<sup>38</sup> Samtidig ga den tyske historikeren Reinhart Koselleck ut *Vergangene Zukunft* i 1979 – «fremtidens fortid» på norsk – som uten å direkte nevne historiebevissthetsbegrepet inneholdt ideer om tid. Disse ideene har seinere blitt brukt mye blant historiedidaktikere. Det gjelder begrepsparet *erfaringsrom* og *forventningshorisont*, at fortid er til stede i nåtiden som en erindring og at fremtiden er nærværende som en forventning.<sup>39</sup> Teorien om historiebevissthet dreide seg om sammenhengen mellom de ulike tidsdimensjonene.

Begrepet var i klar teoretisk utvikling, men var ennå ikke konsolidert. I de påfølgende tiårene fikk det en sentral plass i den tyske historiedidaktikken. I undervisningssammenheng ble det satset på en såkalt disiplineringdidaktikk, som har dreid seg om å bearbeide og skape orden på elevenes historiebevissthet med historievitenskapen som målestokk.<sup>40</sup> Den tyske historikeren Jörn Rüsen har med denne forståelsen av begrepet hatt stor innvirkning på historiedidaktisk forskning. Rüsens historiebevissthet har først og fremst nådd ut til den angloamerikanske historiedidaktikken og er å kjenne igjen som et element i historisk tenking.<sup>41</sup> Rüsen mener at man utvikler historiebevissthet gjennom å opparbeide en narrativ kompetanse, altså å kunne gi fortiden mening og orientere seg i tid gjennom *fortellingen*. Ett av Rüsens hovedpoenger er at historiebevissthet er med på å utvikle vår etisk-moralske bevissthet og gir våre verdivalg legitimitet.<sup>42</sup> Han utviklet en typologi for utvikling av historiebevissthet som går fra en

---

<sup>37</sup> Bøe, *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*, 41; Jensen, *Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri*, 26. Stugu påpeker at grunnen til at historiebevissthetsbegrepet vant fort frem er fordi det var både et svar på legitimeringskrisa som ville undergrave historie som skolefag, det var et generasjonsfenomen, og det var karrieremuligheter i et nytt fagområde. Stugu, «Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken», 6

<sup>38</sup> Jensen, *Historie – livsverden og fag*, 58. Jensens oversettelse. Ifølge Jensen var det faktisk Rolf Schörken som i 1972 for første gang foreslo å gjøre historiebevissthet til et forskningsobjekt i Vest-Tyskland. Jensen, «Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer», 14. Videre lot Sørdring Jensen seg inspirere av Jeismann og førte den vesttyske teorien videre til dansk historiedidaktikk, i hans *Historie og fiktion* fra 1990. Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie?* [2. utg], 48–9.

<sup>39</sup> Jensen, *Historie – livsverden og fag*, 59. Når Koselleck beskriver historisk tid blander han sammen en lineær forståelse med en syklisk forståelse av tid. Med uttrykket *fremtidens fortid* mente han at enhver nåtid må samtidig ses på som en tidligere fremtid. Begrepsparet *erfaringsrom* og *forventningshorisont* løsriver mennesket fra én kronologisk-lineær tid, ifølge Stråth, «Futures Past: On the Semantic of Historical Time», 528,530. Derfor påpeker B.E. Jensen en viktig detalj i Kosellecks tenkning, nemlig betegnelsen historiske *tider* i flertallsform.

<sup>40</sup> Jensen, «Et historiedidaktisk overblik», 103.

<sup>41</sup> Seixas, «Historical Consciousness and Historical Thinking», 59.

<sup>42</sup> Rüsen, *History: Narration, interpretation, orientation*, 5,25–6.



ureflektert til en reflektert form for historiebevissthet i fire ulike stadier.<sup>43</sup> Stugu hevder at et gjennomgangstema hos Rüsen har vært å forankre skolefaget i både ureflekterte og reflekterte sider ved historiebevissthet.<sup>44</sup> I undervisningssammenheng har imidlertid teorien hans blitt brukt for å arbeide fram de mer utviklede sidene ved historiebevisstheten, ifølge Kvande og Naastad – «begrepet blir meningsløst om dersom man ikke legger et minimum av bevissthetsutvikling til grunn».<sup>45</sup> Likevel kritiseres Rüsen av B.E. Jensen for å tillegge historievitenskapen en forrang i å utvikle elevers historiebevissthet.<sup>46</sup> Jensen mener derimot at vitenskapen kun er én av mange faktorer som påvirker historiebevisstheten, og at den slettes ikke trenger å være den viktigste.

### 2.2.2 Bernard Eric Jensens historiebevissthet

Historiebevissthetsbegrepet fikk også fotfeste i nordisk historiedidaktikk. I løpet av 1980- og 1990-årene tok danske historiedidaktikere over stafettpinnen, der B.E. Jensen er den som i de siste tiårene har jobbet mest om historiebevissthetsteorien. Et viktig skille i Jensens teori er mellom *historisk bevissthet*, og historiebevissthet. Han skriver at historisk bevissthet defineres etter Hans-Georg Gadammers «innsikt i ens egen historisitet».<sup>47</sup> Det vil si en bevissthet om at vi er et produkt av vår tid, og at vi må se fortiden på dens egne premisser. Historisk bevissthet inngår i historiebevissthet, men tilsvarer kun de mer reflekterte formene. Jensens teori vektlegger både de ureflekterte og de reflekterte formene for historiebevissthet – også taus, erfaringsbasert kunnskap.<sup>48</sup> Han forener dermed Jeismann og Koselleck i sin forståelse av historiebevissthet: Mennesker lever i og med tid og er historieskapte så vel som historieskapende; i enhver levd nåtid inngår det alltid en erindret fortid og en forventet fremtid i samspillet mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og framtidforventning.<sup>49</sup>

---

<sup>43</sup> Ibid., 29. Se skjematisk oversikt over typologien, «De fire typer av historiebevissthet».

<sup>44</sup> Stugu, «Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken», 8.

<sup>45</sup> Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie?*, 49.

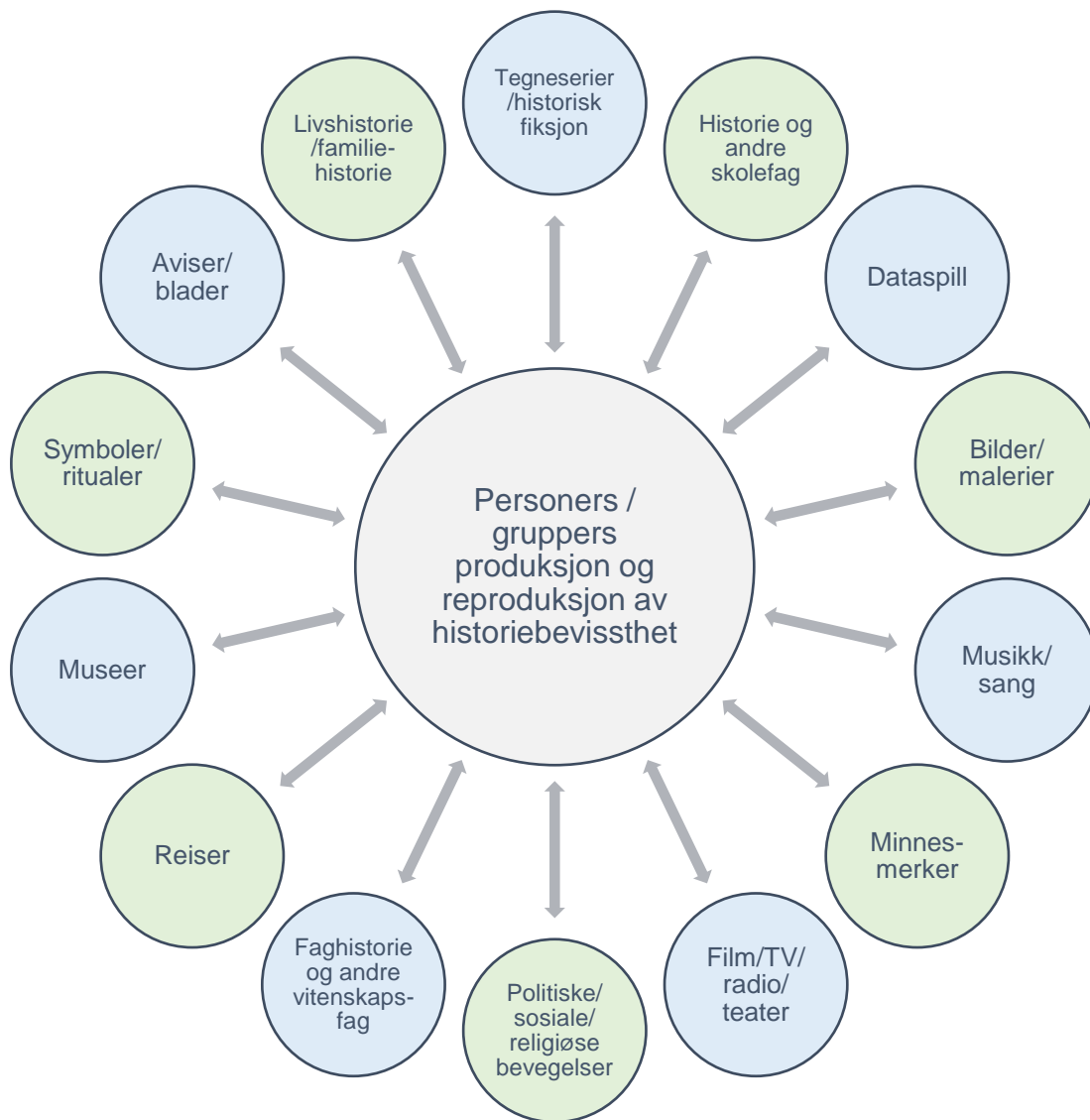
<sup>46</sup> Jensen, «Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb – en kritisk kommentar til Jörn Rüsen's begreb om "historiekultur"», 54.

<sup>47</sup> Jensen, *Historie – livsverden og fag*, 58–60.

<sup>48</sup> Jensen, *Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri*, 28–9.

<sup>49</sup> Parafasert fra Jensen, *Historie – livsverden og fag*, 58–9.

Jensen mener også at historiebevissthet er viktig for både en personlig og en kollektiv identitet, i samspillet mellom tidsdimensjonene. En fortidsfortolkning har en erindrende funksjon og svarer på spørsmålet «hvem er jeg/vi og hvordan har jeg/vi blitt til?»; en samtidsforståelse har en diagnostiserende funksjon og svarer på spørsmålet «hva kjennetegner situasjonen jeg/vi nå befinner meg/oss i?»; og en fremtidsforventning har en forutseende funksjon som svarer på spørsmålet «hvor er jeg/vi på vei hen?».<sup>50</sup>



Figur 2.2.2 Historiebevissthetens dannelses- og brukssteder<sup>51</sup>

<sup>50</sup> Ibid., 68.

<sup>51</sup> Jensen, Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri, 27.

Det som gjør teorien radikal i undervisningssammenheng, og kontroversiell sammenlignet med allmennhetens forståelse, er at den fordrer en omkalfatring av skolefaget historie.<sup>52</sup> Med sin velkjente «åpne skalamodell», se figur 2.2.2 over, viser Jensen at vitenskapsfaget og skolefaget historie kun utgjør en del av elevenes utvikling av historiebevissthet.<sup>53</sup> Kjernen i Jensens teori indikerer derfor at historieundervisningen bør ta utgangspunkt historien i elevenes livsverden som helhet kontra historie som fagdisiplin. Hovedargumentet hans er at skolen skal ha relevans for elevenes liv og har ikke som oppgave å utdanne faghistorikere. Han ser det som et paradoks at historielærere i årtier har blitt utdannet til å forstå hvordan historikere tenker og arbeider, men ikke hvordan lekfolk forstår og bruker historien. Historieundervisningen i skolen bør ifølge Jensen være «et kvalifiserende lærested for produsenter og brukere av historiebevissthet» og skal tjene lekfolks dannelse og utdannelse.<sup>54</sup> Jensen kaller dette for en brukerstyrt historie-didaktikk – i motsetning til en sentralstyrt og en fagstyrt didaktikk – fordi elevenes hensyn ligger i bunn, ikke statens eller historievitenskapens.<sup>55</sup> Jensen bemerker at skolen kan samarbeide med, overse eller motarbeide historiebevisstheten som skapes og endres andre steder, men at elevene i tillegg kan utnytte, eller forkaste undervisningen, alt etter om den oppleves relevant eller meningsløs for dem.<sup>56</sup> Jensens modell viser også til en lekende, underholdende og kunstnerisk tilnærming til historien, og har en klar parallell til Nielsens gåtefulle, poetiske og fellesskapende side ved historien. Lund er enig når han trekker frem at populærkultur, og blandingen mellom fiksjon og fakta generelt, er en undervurdert og uutnyttet ressurs i skolens historieundervisning.<sup>57</sup>

## 2.3 Historisk tenking – realhistorie og metode

Heller ikke begrepet historisk tenking har en entydig definisjon skriver Lévesque og Clark, men de bemerker samtidig at det er stor konvergens i forskningslitteraturen. Videre hevder de at historisk tenking har blitt en standard i historieundervisning i den vestlige delen av verden, men

---

<sup>52</sup> Se for eksempel *Historie – Livsverden og fag*, 2003.

<sup>53</sup> Et forbehold fra Jensen er at modellen er ikke uttømmende, ei heller blir de enkelte kategoriene vektlagt større betydning enn de andre. Internett, sosiale medier, fake news – den digitale verden som helhet kan for eksempel legges til i modellen, slik som Pietras og Poulsen bemerker. Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis*, 70.

<sup>54</sup> Jensen, «Et historiedidaktisk overblik», 103,109. Min oversettelse fra dansk.

<sup>55</sup> Ibid., 102. En klar parallell finner vi i Sødring Jensens nevnte historieundervisningsteori som tilsvarende delte historieundervisningen inn i en klassisk (nasjonalistisk), objektivistisk (positivistisk) og en formal (metodisk) type, inspirert av pedagogen Wolfgang Klafki.

<sup>56</sup> Jensen, *Historie – livsverden og fag*, 88–9.

<sup>57</sup> Lund, *Historiedidaktik: En håndbok for studenter og lærere*, 26. Her er det mange spennende temaer å trekke inn, for eksempel kontrafaktisk historie. Det kan argumenteres for at kontrafaktisk historietenking er en form for historisk tenking fordi man må prøve ut årsaksforklaringer, noe også historikere må gjøre. Se Øystein Sørensens *Historien om det som ikke skjedde: Kontrafaktisk historie*.

vedgår at ikke all forskningen praktiseres av historielærere.<sup>58</sup> Hva kjennetegner så nyere historisk tenking?

### 2.3.1 Den engelske historiedidaktikken – «New History»

I England, parallelt med utviklingen i Vest-Tyskland, oppstod det i begynnelsen av 1970-årene radikal nyteknung av et skolefag i dyp krise.<sup>59</sup> Ifølge Lund var denne krisen et resultat av den stadige synkende elevoppslutning rundt faget i 1960-årene – det var nemlig valgfritt fra 13–14-årsalderen av; «ett av de ytterst få europeiske land hvor historie ikke er et obligatorisk fag for alle gjennom hele utdanningsløpet.»<sup>60</sup> Elevene oppfattet faget som kjedelig og meningsløst; innholdet i undervisningen var preget av en kronologisk nasjonal historie av store menn og store kriger fra de eldste tider frem til andre verdenskrig kalt «the great tradition». Elevene skulle passivt motta ferdige pakker av faktakunnskap som måtte memoreres og reproduseres.<sup>61</sup> I likhet med i Vest-Tyskland gikk også her debatten ut på om faget måtte vike plass for de moderne samfunnsfagene som hadde større relevans for elevene.<sup>62</sup> Engelske historikere og historiedidaktikere ville derfor gjøre skolefaget interessant, utfordrende, tilgjengelig og nyttig for elevene. Løsningen ble reformprosjektet «School Council History Project 13–16» (SCHP) i 1972, som var utgangspunktet for den såkalte «New History»-retningen i engelsk skole. Ideen var «eleven som historiker» gjennom «do history»; det vil si å arbeide med primær- og sekundærkilder, der undervisningen la til grunn nøkkelbegrepene årsak-virkning, endring-kontinuitet og likhet-forskjell.<sup>63</sup> Dette fikk stor gjennomslagskraft og lærere opplevde New History og SCHP som et frisk pust som knyttet undervisningen nærmere historiefagets egenart. Likevel, på 1980- og 90-tallet oppstod det en debatt om at metodedelen av faget var i ferd med å ta over den realhistoriske delen. Dessuten hadde bruken av kilder i undervisningen utviklet seg til reproduserende og formelliknende øvelser som opplevdes som like meningsløse som den

---

<sup>58</sup> Lévesque og Clark. «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications», 119. I artikkelen har forfatterne sammenfattet forskningens status i England, Tyskland, Canada og USA.

<sup>59</sup> I litteraturen foretrekker benevnelsen England og ikke Storbritannia fordi både Scotland, Wales, og Nord-Irland har sine unike styringsdokumenter for historieundervisning. Lévesque og Penney, «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications», 120.

<sup>60</sup> Lund, «Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper i dansk og engelsk historiedidaktikk», 106.

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> Lund, «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 98.

<sup>63</sup> Lund, «Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper i dansk og engelsk historiedidaktikk», 108; Lund, *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, 20–1. Lund skiller mellom innholdsbegreper – realhistorisk innhold som føydalisme, revolusjon, kald krig – og nøkkelbegreper – metodiske metabegreper som endring/kontinuitet, årsak/virkning, kilde. I angloamerikansk litteratur kalles dette for henholdsvis first- og second order concepts. Kvande og Naastad skriver at de britiske historiedidaktikerne Peter Lee, Rosalyn Ashby og Denis Shemilt, samt kanadieren Peter Seixas har vært sentrale i denne begrepsutviklingen. Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie?*, 23. Også amerikaneren Sam Wineburg er en sentral figur.

gamle undervisningsformen – det ble erfart at det var nødvendig med en grundig kontekstuell kunnskap for at elevene skulle ha utbytte av kildebruk og forståelse av nøkkelbegrepene.<sup>64</sup> På en annen side mener Lund at begge aspektene ved faget er like viktige; innsikt i metodedelen ved faget gjør kunnskapen gyldig, hvis ikke er kunnskapen bare informasjon. Han siterer Sivert Langholm som i 1970 skrev følgende: «Det har ingen syndelig verdi å lære hva man til enhver tid vet, hvis denne kunnskap ikke er kombinert med innsikt i hvordan man vet, hvordan man overhode kan vite».<sup>65</sup> Engelsk historiedidaktikk og New History har unektelig hatt stor innflytelse på europeisk historieundervisning fra begynnelsen av 1990-tallet av.<sup>66</sup>

### 2.3.2 Fra nøkkelbegreper til «Big History»

Historiedidaktisk teori om historisk tenking har utvidet seg betraktelig siden 1970-årene. Den engelske New History-retningen og reformprosjektet SCHP formet kjernen i utviklingen av teori rundt historisk tenking. Dette gjelder de nevnte *first-* og *second order concepts*, som tilsvarer det Lund kaller innholdsbegreper og nøkkelbegreper.<sup>67</sup> Innholdsbegrepene er som nevnt realhistorisk faktakunnskap og gjelder begreper som føydalisme, revolusjon, kald krig. Nøkkelbegrepene derimot er metabegreper som for eksempel endring/kontinuitet, årsak/virkning, levning og beretning. Engelske historiedidaktikere har kommet med et par viktige presiseringer med tanke på forholdet mellom innholdsbegreper og nøkkelbegreper. Ifølge Lévesque og Clark, har nøkkelbegrepene blitt gitt et særskilt fokus, men de understreker samtidig at dette ikke skal gå på bekostning av det realhistoriske innholdet i historien, altså innholdsbegrepene. De påpeker viktigheten ved at nøkkelbegrepene ikke må forveksles med ferdigheter fordi man kan risikere at elevene tenker at disse begrepene har en verdi i seg selv uavhengig av realhistoriske kunnskaper.<sup>68</sup> Dette kjenner vi igjen fra innledningskapittelet, der forskjellen mellom kunnskaper og ferdigheter, og metode og realhistorie i historiefaget ble presisert.

Fokuset på nøkkelbegreper har vært tydelig i historiedidaktisk forskning om historisk tenking. Et eksempel på dette kan vi se i kanadisk historiedidaktikk, der historiedidaktikeren Peter Seixas, gjennom «Historical Thinking Project», utviklet seks prinsipper for historisk tenking,

---

<sup>64</sup> Lund, «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 109–10.

<sup>65</sup> Lund, *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, 18.

<sup>66</sup> Lund, «Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper i dansk og engelsk historiedidaktikk», 114.

<sup>67</sup> Lund, *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, 18–9. Lund kaller det også henholdsvis «vite at»- og «vite hvordan»-kunnskap.

<sup>68</sup> Lévesque og Clark. «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications», 121.

kalt *The Big Six Historical Thinking Concepts*.<sup>69</sup> Seixas mener prinsippene er fruktbare fordi de genererer og fungerer som problemer og spenninger, heller enn gitte svar. Disse problemene fordrer gjennomtenkte løsningsforslag, men aldri ferdige løsninger. Prinsippene bygger på kompetansebegrepet som nyttes i læreplanforskningen, slik de gjeldene og kommende norske læreplanen gjør.<sup>70</sup> Prinsippene lyder som følger:

1. **Problemet med historisk betydning:** hva er det som er verdt å vite noe om fra fortiden?
2. **Problemet med kildearbeidet:** hvordan kan vi vite det vi vet, hvordan kan vi bruke spor fra fortiden til å støtte opp under påstander om hva som skjedde?
3. **Problemet med endring og kontinuitet:** hvordan er historiske endringer knyttet sammen med kontinuitet?
4. **Problemet med årsak og virkning:** hva er årsaksforklaringene til ulike hendelser og hva blir konsekvensene av dem?
5. **Problemet med historisk perspektiv – empati:** hvordan var det å leve i tider helt ulik fra vår egen? Hvordan kan vi forstå fortidens mennesker på en bedre måte?
6. **Den etiske dimensjonen:** hvordan kan vi i samtiden kritisere fortidige forhold; når og hvordan kan forbrytelser og ofringer fra fortiden ha konsekvenser i dag; hvilke forpliktelser har vi i dag overfor disse konsekvensene?<sup>71</sup>

Tidligere viste vi til at tysk historiebevissthetsteori har påvirket historisk tenking. Kjetil Knutsen skriver at dette er tydelig spesielt i det sjette punktet i *The Big Six* hvor historisk tenking brukes til å håndtere en vanskelig fortid.<sup>72</sup> Jeg vil også påstå at det femte punktet trekker inn historiebevissthet i form av historisk bevissthet og historisk empati. For eksempel vil det å forstå at folk før har trodd på trolldom og hadde en forventning om at dommedagen var nær gir nyttig innsikt i fortidige folks virkelighetsforståelser og fremtidsforventninger: «Taking the perspective of historical actors means inferring how people felt and thought in the past. It does not mean identifying with those actors. Valid inferences are those based on evidence».<sup>73</sup>

Historisk tenking har òg inspirert utformingen av LK20. I nyere engelsk historiedidaktikk har Denis Shemilt utviklet *Big History Curriculum 11–19*, der ideen er at elevene skal lage seg

---

<sup>69</sup> Se Seixas og Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, 10–1. Lévesque og Clark. «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications», 127–8.

<sup>70</sup> Lévesque og Clark. «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications», 128.

<sup>71</sup> Ibid.; oversatt og gjengitt av Piertras og Poulsen, *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis*, 110. Her har forfatterne lagt til ordet empati, vi noterer oss dette bak øret. I norsk sammenheng har det blitt utviklet lignende prinsipper som *The Big Six*, blant annet Harald Frode Skrams syv «Aspekter ved elevenes historiebeherskelse» fra *Historieundervisningsprosjektet* fra 1989 (HUP), og dessuten Erik Lunds *Teaching Thinking Norway* (TTNOR), som har produsert syv «søyler» som er viktige for historiefaget. Empati dukker opp i begge modellene. Se Engelién og Skram, «Å tenke historie og å skape historie», 282–3.

<sup>72</sup> Knutsen, «Veien mot et utforskende og kritisk historiefag».

<sup>73</sup> Seixas og Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, 11.

store bilder av historien fra 60 000 år siden til i dag ved hjelp av *rammeverk*. Det er snakk om enkle tematiske oversikter som elevene utvider og som i løpet av et utdanningsløp skal skape store bilder hos elevene.<sup>74</sup> Lund skriver at bakgrunnen er resultatene fra engelske forskningsresultater på over en årrekke som har slått fast at elevene ikke klarer å skape gode nok sammenhenger i historien ved innlæring av historiske fakta. Over påpekte også Jensen det samme i forbindelse med den historiske kanonen. Med Big History er det lettere for elevene å huske meningsfulle store bilder som de selv har utarbeidet.<sup>75</sup> Grunnleggende viktig i den engelske Big History-tekingen er at rammeverkene inneholdt nettopp menneskehetens historie, og ikke nasjonalstatens, etniske, religiøse, sosiale klasser eller andre grupper og kollektivets historie. Dette er derfor et stort seg vekk fra «the great tradition» som er nevnt tidligere. I tillegg brukte Shemilt metaforen bilde fremfor narrativ, for å unngå implisering av en «beste» fremstilling, et *master narrative*. Dette er i et ledd for å få elevene til å forstå at det ikke kan være én felles eller riktig fremstilling av fortiden.<sup>76</sup> LK20 har tydelig hentet inspirasjon fra Big History ved å legge vekt på såkalt store spørsmål i kjerneelementet «Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid»:

- Hvordan har mennesker skaffet seg mat og livsgrunnlag og skapt og fordelt rikdom og ressurser?
- Hvordan har mennesker organisert seg i samfunn?
- Hvordan har mennesker kommunisert og møtt andre mennesker?
- Hvordan har mennesker både skapt, levd med og løst konflikt, men også klart å leve fredelig?
- Hvordan har mennesker blitt definert, definert seg selv og oppfattet sin plass i verden?<sup>77</sup>

Dette skal virke styrende for det realhistoriske innholdet lærere må velge ut i undervisningen. Lund problematiserer et slikt fokus: «Vil ikke slike grep føre til ytterligere fragmentering av historisk kunnskap?»<sup>78</sup>

---

<sup>74</sup> Lund, Erik. «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 105–10. Lund skriver at Big History 11–13 ikke må forveksles med World History og Big History i amerikansk sammenheng.

<sup>75</sup> Lund, *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, 43–4. Se et eksempel på et slikt rammeverk på s. 44.

<sup>76</sup> Lund, Erik. «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk», 106.

<sup>77</sup> Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie (HIS01-03) – kjerneelementer».

<sup>78</sup> Lund, *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, 43.





## Kapittel 3

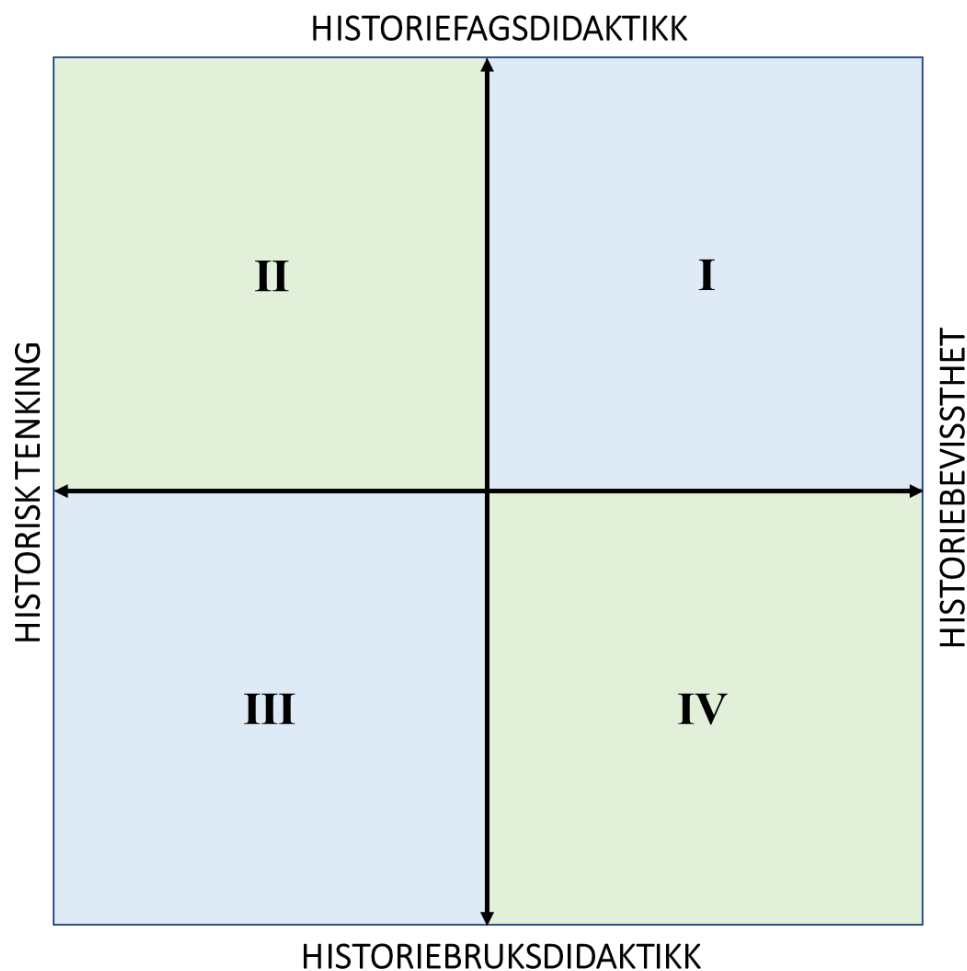
# Metode og kildekritikk

### 3.1 Fra teori til metode

Vi har nå etablert et teoretisk rammeverk. Dette kapittelet har som mål å beskrive hvordan vi kan gå fram for å svare på forskningsspørsmålene. Det vil for det første si hvordan aktørens historiedidaktiske syn kan identifiseres ved å studere innspillrundene og for det andre hvordan vi kan bestemme hvilke syn aktørene står for. Fremgangsmåten går ut på ordsøking og nærlesing av innspillene. Ordene og tekstinholdet som velges ut for svare på problemstillingene, tar utgangspunkt i en modell av fire historiedidaktiske syn som er utviklet ved hjelp av teorien. Modellen beskriver fire typer, som innspillene fra de ulike aktørene kan kategoriseres etter. Det vil være nødvendig å gjøre et utvalg av aktørene på bakgrunn av relevans og brukbarhet av innspillene. For skolesektoren – som er den største aktørgruppen med desidert flest innspill, rundt 80 % – vil det i tillegg brukes supplerende metoder for å organisere uttalelsene, noe som vil hjelpe oss med å plassere dem i modellen.

#### 3.1.1 Fire historiedidaktiske syn på historieundervisningen

Vi starter med å presentere modellen, se figur 3.1 under. Modellen er delt mellom to akser og fire kvadranter som inneholder elementer av de historiedidaktiske begrepene, slik som de er forstått i teorikapittelet. Den tar utgangspunkt dikotomien mellom historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk i den vertikale aksene, og begrepene historiebevissthet og historisk tenkning som to ytterpunkter på horisontale aksene. Hver type av de fire historiedidaktiske synene inneholder derfor elementer av enten historiefagsdidaktikk eller historiebruksdidaktikk, kombinert med historiebevissthet eller historisk tenkning. Dette utgjør de historiedidaktiske synene som vi gjennom ordsøk og nærlesing skal identifisere i innspillene. Det understrekes at aktørene kan tilskrives flere av typene og det vil derfor være den dominerende typen som bestemmer aktørens historiedidaktiske syn. Det poengteres også at resultatet av denne undersøkelsen bygger på tolkede uttalelser fra innspillrundene og vil nødvendigvis ikke gi et fullstendig bilde på aktørens historiedidaktiske ståsteder. Under vil hvert av de fire historiedidaktiske synene beskrives, nummerert mot klokka fra I–IV.



Figur 3.1 Fire historiedidaktiske syn på historieundervisning

#### I: Historiefagsdidaktisk historiebevissthet

Den første typen inneholder en historiefagsdidaktisk tilnærming til historieundervisningen med innslag av teori fra historiebevissthet. Innspill som kan plasseres i denne typen satser på en fortidsfiksert, kronologisk oversikt over historiens forløp, fremfor en tematisk orientert undervisning, for å unngå «kunnskapshull» hos elevene. De metodiske sidene ved faget vil nedtones og som en konsekvens vil den realhistoriske kunnskapen i mindre grad bli problematisert. Dette kan minne om nedsivingsteorien. Kombinasjonen av en fortidsfiksert historiefagsdidaktikk og historiebevissthet kan virke kontradiktorisk med tanke på at historiebevissthet handler om samspillet mellom fortid–nåtid–fremtid. Ut fra teorien kan vi knytte historiebevissthet til Jensens teori om kollektiv identitet, begrenset til den erindrende funksjonen som svarer på spørsmålene «hvem er *vi* og hvordan har *vi* blitt til?». Argumenter for en felles referanseramme av realhistoriske kunnskaper kan bidra til å svare på disse spørsmålene. Innspillene med dette historiedidaktiske synet vil ikke være fremmed for å

definere en historisk kanon for å sikre denne felles referanserammen og den kollektive identiteten.

## II: Historiefagsdidaktisk historisk tenking

Innspill som kan passe inn i dette historiedidaktiske synet vil fokusere mer på den metodiske siden ved faget desto lenger man kommer ut på den horisontale akse, men ønsker samtidig å ivareta kunnskapsdelen ved faget oppover den vertikale akse. Innspillene vil karakteristisk sett understreke viktigheten ved nøkkelbegreper som endring/kontinuitet og årsak/virkning, fra New History-retningen. Det er ikke noe i veien for at innspill som passer under denne kategorien taler for en tematisk orientert historieundervisning, eller ønsker å sørge for at historiske sammenhenger utvikles ved å lage lange linjer eller store bilder. Dette begrunnes blant annet med Big History og The Big Six. I den grad det argumenteres for å bevare fagets egenart vil det legges vekt på å vise en forsiktig holdning til en presentistisk tankegang, heller enn viktigheten ved en kronologisk fremstilling av historien fra tidenes morgen til i dag. I sin ekstreme versjon kan dette synet kalles «historie light», med et sterkt vitenskapelig fokus i bunnen, som etterstreber innsikt i historikerens arbeidsmåter.

## III: Historiebruksdidaktisk historisk tenking

Dette historiedidaktiske synet tar utgangspunkt i elevens livsverden. Spesielt de elementene av historisk tenking som fokuserer på historisk empati og den etiske dimensjonen i The Big Six passer under dette synet. Den etisk-moralske delen av Rüsens teori er også et viktig bidrag. Innspill som uttrykker dette historiedidaktiske synet argumenterer for fagets relevans for elevene i form av myndiggjøring og dannelse som etisk bevisste deltakere i samfunnet, som kan foreta informerte verdivalg. Presentistiske holdninger i innspillene kan forekomme fordi man mener faget bør ha en nytteverdi i dag, men denne presentismen kan innskrives i «historiseringens kritiske dyder», for å sitere Stugu – en presentistisk og verdibasert historie kan òg tilfredsstille krav og normer i historievitenskapelig metode.<sup>79</sup> Også innspill som fremmer en utforskende historieundervisning kan passe under denne kategorien. Disse ønsker å trigge elevenes nysgjerrighet til å undre seg og reflektere over fortiden.

## IV: Historiebruksdidaktisk historiebevissthet

Mens det forrige historiedidaktiske synet kan sies å utvikle historiebevissthet gjennom å tenke historisk, kan dette synet sies å drive historisk tenking gjennom å utvikle elevenes

---

<sup>79</sup> Stugu, «Historiedidaktikkens dilemmaer», 22.

historiebevissthet. Elevenes livsverden er også her i sentrum, og historiebevissthetens tre tidsaspekter gis et mer likeverdig fokus desto lenger man kommer ut på den horisontale akse. Her kan alle nivåene i historiebevissthetens identitetsskapende funksjon gjøre seg gjeldende – den erindrende, den diagnostiserende og den forutseende funksjonen, i samspill. Spesielt innspill som mener man i større grad må utnytte historien utenfor skolen, men også andre former enn kun vitenskapelig forankret historie, vil kunne plasseres under dette synet. Innspill som ønsker å vektlegge samfunnets historiebruk i undervisningen passer òg godt under denne kategorien. Populærkultur er en stor kategori som kan tjenes som et eksempel på både historie utenfor skolen og historiebruk; kommersiell-, eller offentlig historie i nærområdet, eller lokalhistorie er andre eksempler. I sin ekstreme variant vil dette historiedidaktiske synet realisere Bernard Eric Jensens omkalfatring av historiefaget i skolen, nemlig den brukerstyrte didaktikken.

### **3.2 Utvalg av aktører**

Etter å ha etablert en måte å identifisere historiedidaktiske syn i innspillene, må vi gjøre et utvalg av aktørene som skal undersøkes. I tabell 3.2 ser vi en korrigert oversikt over alle innspillene i de respektive innspillsrundene fordelt på de ulike aktørgruppene. Korreksjonene gjelder flytting av aktører og vil kommenteres seinere. Oversikten bygger på kildematerialet, der Udir har navngitt de ulike aktørgruppene. De fargede feltene viser hvilke aktørgrupper det er valgt ut innspill fra. Dette inkluderer grupperingene skolesektoren, bestående av aktørgruppen Skole og L rerer/lektor/skoleansatt, heretter referert til som skoler og lærere; UH-sektoren, bestående av aktørgruppen Universitet/Høgskole; Organisasjoner, utvalgt fra aktørgruppen Organisasjon; Fagfolk, hentet fra aktørgruppen Privatperson; og Offentlig virksomhet, som består av aktørgruppene øvrig offentlig virksomhet og Direktorat. I hver aktørgruppe er det valgt ut aktører på bakgrunn av relevans for undersøkelsen, om det er nok grunnlag, eller i det hele mulig å tolke ut historiedidaktiske syn fra innspillene. Dette har blitt vurdert ved en gjennomlesing av alle innspillene i en utsilingsprosess. Fra aktørgruppene Fylkeskommune, Kommune, Faggruppe/forskningsgruppe og Annet har ingen innspill blitt valgt ut. Resultatet av utsilingsprosessen er som følger:

- Skolesektoren: I skolesektoren vil alle innspillene fra skolene og lærerne bli undersøkt. Denne grupperingen inneholder fest innspill og vil naturlignok veie tyngst i undersøkelsen. Strategiene for hvordan innspillene i skolesektoren har blitt analysert vil gjøres rede for seinere i dette kapitlet.

- UH-sektoren: Fra UH-sektoren har disse aktørene blitt valgt ut: Universitetet i Oslo (UiO), Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO (ILS), Universitetet i Bergen (Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap) (UiB), Universitet i Agder (UiA), Høgskulen i Volda (Hivolda).
- Organisasjoner: De utvalgte organisasjonene gjelder Fagutvalget for historie i Norsk Lektorlag, Den norske historiske forening – skoleseksjonen (HIFO), Historienettverket i Utdanningsforbundet, og Slett og Data.
- Fagpersoner: Her har fagpersoner blitt plukket ut blant privatpersonene som sendte inn innspill. Dette gjelder historiedidaktikerne Erik Lund og Harald Frode Skram, og historiker Hans Jacob Orning.
- Offentlig virksomhet: Fra aktørgruppen direktorat har innspillet fra Riksantikvaren blitt valgt ut, og Øvrig offentlig virksomhet har én representant i Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).

Aktører	Innspillsrunde 2018 %		Høringsrunde 2019 %	
Skole	69 (42)	37 %	60 (47)	49 %
Lærer/lektor/skoleansatt	79 (104)	42 %	33 (47)	27 %
Universitet/Høgskole (UH)	7 (6)	4 %	3 (2)	2 %
Organisasjon	14 (12)	8 %	11 (11)	9 %
Privatperson	6 (11)	3 %	8 (8)	7 %
Øvrig offentlig virksomhet	5 (4)	3 %	1 (1)	1 %
Direktorat	1 (1)	>1 %	–	0 %
Fylkeskommune	2 (2)	1 %	–	0 %
Kommune	–	0 %	1 (1)	>1 %
Faggruppe/forskningsgruppe	–	0%	4 (4)	3 %
Annet	3 (5)	2 %	2 (2)	2 %
<b>Totalt 309 (310)</b>	<b>186 (187)</b>		<b>123 (123)</b>	

■ Skolesektoren 
 ■ UH-sektoren 
 ■ Organisasjoner 
 ■ Fagpersoner 
 ■ Offentlig virksomhet

Tabell 3.2: Korrigert oversikt over antall innspill fordelt på aktørgrupper

### 3.2.1 Korreksjon av antall innspill

For å kunne plassere aktørene på modellen er det nødvendig å få en mest mulig korrekt oversikt over antall innspill fordelt på aktørgruppene. Dette er et sentralt kildekritisk moment; innsenderen måtte selv oppgi hvilken aktørgruppe innspillet tilhørte, utfra Udirs forhåndsdefinerte liste. Dette har ført til at innspill har blitt plassert under «feil» aktørgruppe, noe som kan påvirke resultatene i forskningsspørsmål 2: *Hvilke aktører hører til de ulike historiedidaktiske synene?* Innspillene har derfor blitt korrigert ved å flytte dem over til riktig aktørgruppe. Vi støter på dette problemet når et innspill tilsynelatende ser ut til å representere en skole ved at navnet på skolen blir oppgitt, men egentlig er sendt inn på vegne av én enkelt skoleansatt. Og omvendt, at navnet til én skoleansatt er oppgitt, men der flere lærere ved en skole har utarbeidet svaret i fellesskap. Fordi det ikke kan garanteres for at besvarelsen er på vegne av skolen, har jeg kun korrigert de tilfellene der det klart og tydelig kommer frem at besvarelsen er utarbeidet av et kollektiv og ikke av enkeltpersoner. Dette er tydelig når svaret inneholder *vi* og *oss* og ikke *jeg* og *meg*. Det løser imidlertid ikke spørsmålet om besvarelsen representerer hele skolen.<sup>80</sup> I en felles uttalelse kan det oppstå uenighet og man kan måtte inngå kompromisser.<sup>81</sup> Derfor har jeg vurdert det som mer korrekt at et kollektiv av lærere representerer en skole, og ikke én enkelt lærer. Tydelige eksempler på slike korreksjoner er besvarelsene fra «Fagteam Historie Persbråten VGS», «Historielærerne ved Greveskogen vgs» eller «Sammenfattet av historieavdelingen på Vestby videregående» som alle inneholder vittringer til tross for at de var plassert i aktørgruppen for lærere.<sup>82</sup> I tvilstilfeller har jeg latt besvarelsen være i den kategorien den er. En feilkilde blir således de tilfellene som ikke blir korrigerede, altså besvarelsene som egentlig burde blitt plassert i en annen kategori. I tillegg har det blitt korrigert én dobbelttelling der Bryne vgs sendte inn to identiske innspill. Det må bemerkes at det finnes tilfeller der besvarelser har blitt gjenbrukt i andre bidrag og det typiske er at innsenderen har vært involvert i flere besvarelser, for eksempel for en skole og en organisasjon eller faggruppe. Her har tekst i varierende grad blitt lagt til, eller endret på og disse tilfellene blir derfor ikke regnet som dobbelttellinger. På denne måten mister vi ikke nyansene i disse bidragene.

---

<sup>80</sup> På innspill som var sendt inn på vegne av institusjoner måtte innsenderen hake av for at innspillet representerte hele institusjonen. En slik bekreftelse var ikke nødvendig for bidrag som oppga aktørgruppene skole eller privatperson. En slik bekreftelse vill gjort det enklere å verifisere hvem besvarelsen egentlig representerte.

<sup>81</sup> Eksempler på dette kan vi se i første innspillsrunde hos Fagteam Historie Persbråten VGS, 9. november 2018, og Ås videregående skole, 14. november 2018, som eksplisitt nevner uenighet i kollegiet.

<sup>82</sup> Dessuten har få skoler sendt inn flere besvarelser fra konkurrerende avdelinger eller seksjoner med historielærere. Vi trenger derfor ikke å vurdere skolenes grad av enighet innad.

### 3.3 Metodisk tilnærming

Ved å studere innholdet i de utfyllende svarene i spørreskjemaet har denne undersøkelsen en kvalitativ tilnærming til empirien. En overordnet fremgangsmåte for å identifisere de historiedidaktiske synene til aktørene har følgelig vært gjennom ordsøk og nærlesing. Ved å søke opp ord som kjennetegner de ulike historiedidaktiske synene kan man finne bestemte oppfatninger hos aktørene som kan passe inn under de fire typene i modellen. Under er det ført opp typiske ord som har vært søkt på for hver av de fire typene; det inkluderer også variasjoner av ordene, som andre endelser og avledninger.

Type I: kunnskap, oversikt, metode, fortid, kronologi, referanseramme

Type II: metode, kunnskap, nøkkelbegreper som endring/kontinuitet, lange linjer, samtid

Type III: relevans, etikk, verdier, dannelse, demokrati, utforske/undre seg/reflektere

Type IV: fortid-nåtid-framtid, historiebruk, lokalhistorie, identitet, historiebevissthet

#### 3.3.1 Fremgangsmåte for skolesektoren

Antallet innspill i de ulike aktørgruppene tillater at den overnevnte strategien er nok for å kunne plassere aktørene. Skolesektoren inneholder imidlertid mange innspill, og strategier for å organisere innspillene har vært nødvendig. Utgangspunktet for fremgangsmåten som er brukt på skolesektoren er det Tove Thagaard kaller en *kategoribasert analyse*, som innebærer å velge ut utsnitt av data som er best egnet til å representere meningsinnholdet i teksten.<sup>83</sup> I vårt tilfelle vil det si utsnitt fra de utfyllende svarene i spørreskjemaene. Til dette har jeg tatt i bruk det kvalitative analyseverktøyet NVivo12 som lar deg organisere og visualisere dataen. Måten programmet er brukt på ligner på det Kristen Ringdal kaller for en *stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI)*.<sup>84</sup> Metoden innebærer å jobbe induktivt ved å opprette kategorier underveis, der man plasserer innhold fra tekstene som passer inn under kategorien. Slike kategorier kan være «kunnskap» og «kronologi», som i dette tilfellet beskriver viktigheten av kunnskap, eller kronologi i historieundervisningen. Deretter grupperes kategoriene i ulike temaer, kalt «noder». Her utelukkes kategorier som virker irrelevante og med få uttalelser. I denne undersøkelsen endte vi opp med tre noder som inneholdt de fleste uttalelsene i innspillsrundene. Disse kalles «realhistorisk innhold», «felles referanseramme» og «fagets egenart». Nodene skaper et overblikk som hjelper oss i å trekke ut oppfatningene til skolenes og lærernes innspill som vi kan koble opp mot teorien. Antall uttalelser i hver node vil også bidra til å bestemme hvor

---

<sup>83</sup> Thagaard, *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*, 158.

<sup>84</sup> Ringdal, *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 253–4.

skolene kan plasseres på modellen i forhold til lærerne, som et ledd i helhetsvurderingen. Videre, har jeg tatt i bruk en innebygd funksjon i NVivo som lar deg lage ordskyer av nodene. Ordskyene er en visuell fremstilling av de mest høyfrekvente ordene i hver enkelt node.<sup>85</sup> Dette gir deg en formening om hovedinnholdet, og gir deg en innfallsvinkler til hva du kan lete etter i selve teksten. Endelig, når man har skapt oversikt over materialet gjelder det å velge ut utsnitt av teksten som best kan beskrive meningsinnholdet til aktørene.

---

<sup>85</sup> Se vedlegg 1 for en skjematisk oversikt over ordskyene i tabell 3.3.1 og et eksempel på en visuell fremstilling av en ordsky i figur 3.3.1.



## Kapittel 4

# Resultater

### 4.1 Første innspillsrunde

I dette kapitlet skal vi identifisere de historiedidaktiske synene som kommer til uttrykk i innspillsrundene ved hjelp av modellen for fire historiedidaktiske syn. Her vil hver type fra modellen gjennomgås systematisk, og det vil presenteres eksempler på innspill fra de ulike aktørene som kan passe innenfor det gitte historiedidaktiske synet. Slik svarer vi på det første forskningsspørsmålet:

*Hvilke historiedidaktiske syn kommer til uttrykk i innspillsrundene?*

Etter hver gjennomgang vil det vurderes hvilke historiedidaktiske syn de ulike aktørene står for. Utfra et helhetsinntrykk vil aktørene plasseres i modellen. Slik svarer vi på det andre forskningsspørsmålet:

*Hvilke aktører står for de ulike historiedidaktiske syne?*

#### 4.1.1 I: Historiefagsdidaktisk historiebevissthet i innspillsrunden

I vårt utvalg fra den første innspillsrunden er det flest innspill som kan kategoriseres som det historiedidaktiske synet I: historiefagsdidaktisk historiebevissthet. Disse innspillene inneholder meninger om at det realhistoriske innholdet i planen skal veie tyngre enn metodeinnholdet; at historieundervisningen bør gi elevene en felles referanseramme, som for eksempel en historisk kanon; og at fagets egenart i form av kronologisk oversikt og suveren fagtradisjon må bevares.

##### Realhistorie over metode

En av de tydeligste tendensene i utvalget vårt er etterspørselen etter en konkretisering av realhistorisk innhold i kompetansemålene og en nedtoning av det metodiske innholdet. Spesielt skolesektoren dominerer andelen med disse innspillene. Det er en generell oppfatning om at læreplanskissen er for omfattende i forhold til timetallet i faget, og at undervisningen bør prioritere å gi elevene et realhistorisk kunnskapsgrunnlag. Typiske argumenter for denne prioriteringen er at undervisning i metode forutsetter realhistoriske kunnskaper, foregår på et høyere taksonomisk nivå, og er mer tidkrevende og dessuten vanskeligere å vurdere enn realhistoriske kunnskaper. Hvordan kommer dette til uttrykk i innspillsrunden?

Blant skolene har flest uttalelser blitt plassert i noden «realhistorisk innhold», og hos lærerne inneholder denne noden nest flest uttalelser. En ordsky over de mest høyfrekvente ordene fra skolenes innspill danner setningen: «Elevene [skal] kunne konkrete historiske hendelser» – nærmest parolemessig.<sup>86</sup> En ordsky av lærernes innspill fra den samme noden samsvarer godt overens med skolenes ordsky. Her dukker i tillegg ordet «grunnkompetanse» opp som ett av ordene som forekommer oftest. Når vi leter etter en forklaring på dette nye begrepet i innspillene, blir det definert på denne måten av en lærer ved Arendal: «en viss kronologisk oversikt over de store og viktige historiske hendelser».<sup>87</sup> «Basiskunnskaper» og «kunnskapsbase» er andre betegnelser vi finner på det samme fenomenet, altså et grunnlag av kronologisk oppbygd realhistorisk kunnskap. Stiller vi denne definisjonen på grunnkompetanse opp mot kompetansebegrepet i læreplanen, mener altså innspillene i skolesektoren at det er kunnskapsdelen som skal vektlegges. Det er da påfallende at flere av innspillene refererer til kompetansemålene som «kunnskapsmål».<sup>88</sup> Misforstår de kompetansebegrepet?

Videre reagerer flere fra skolesektoren på verb som å «diskutere» og «vurdere», i det de kaller metodiske kompetansemål – flere skoler og lærere ønsker at de realhistoriske kompetansemålene bør beholdes i en egen bolk, adskilt fra de metodiske kompetansemålene, slik som i den gjeldende planen. De mener slike ferdigheter opererer på et høyt taksonomisk nivå, og at god progresjon i faget bør prioritere historiske basiskunnskaper før man kan vurdere og diskutere faget. For eksempel skriver Ringsaker vgs at elevene «[...] må ha et grunnlag i form av faktakunnskaper før de kan vurdere årsaker, virkninger, brudd, kontinuitet, betydning osv».<sup>89</sup> Dette forsvares blant annet med at slik metodisk undervisning er mer faglig krevende og mer tidkrevende. Enkelte skoler og lærere mener dessuten at kompetansemålene i læreplanskissen er altfor ambisiøse på elevenes vegne og at kun de middels- til faglig sterke elevene vil kunne oppnå målene. Derfor mener de at konkret realhistorisk kunnskap må vektlegges i planen for å kunne imøtekomme elever på alle nivåer. Endelig, vi kan ane et visst hierarki i prioriteringen på fagets innhold: realhistorie over metode og kunnskaper før ferdigheter.

---

<sup>86</sup> Se i figur 3.3.1 i Vedlegg 1

De følgende referansene gjelder innspill fra første innspillsrunde. De vil oppgis slik de står oppført i kildematerialet. For å finne frem til kilden går man inn på <https://hoering-publisering.udir.no/288/uttalelser> og velger «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (187 svar)» for å se ut innspillsvarene fra historie.

<sup>87</sup> Kristin Ovidia Tveiten, Arendal vgs, 8. november 2018. Hovedområdet «historieforståelse og metode» inneholder de metodiske kompetansemålene og «samfunn og mennesker i tid» inneholder de realhistoriske kompetansemålene.

<sup>88</sup> Se for eksempel Melhus videregående skole, 13. november 2018; Jan Erik Johannessen, Setesdal VGS, 29. oktober 2018.

<sup>89</sup> Ringsaker vgs, 7. november 2018.

I tillegg stiller flere skoler og lærere spørsmål ved verb som utforske, undre seg og reflektere. De retter en bekymring for hvordan elevene skal kunne vurderes ut fra slike mål, spesielt ved muntlig eksamen. Historieavdelingen på Vestby videregående skole ser kritisk på skissen: «[...] Vi føler at man har begynt litt i feil ende. Man burde tenke igjennom hvordan eksamen og vurdering skal forgå før man lager kompetansemålene».<sup>90</sup> Det argumenteres også for at «kunnskapshull» og dårlig progresjon kan ramme elever som bytter klasse, og privatister vil slite med å velge ut relevant realhistorisk innhold på egenhånd. En lærer ved Stavanger katedralskole skriver at elever ved en muntlig eksamen kan: «[...] hevde at ingen spesifikk kunnskap er påkrevd ut fra kompetansemålene, mens sensor på sin side kan stille svært så vide og flytende spørsmål og mene at den etterspurte kunnskapen må være implisert av de samme kompetansemålene.»<sup>91</sup> Hafstad vgs spør så: «Korleis skal ein løyse dette? Skal kvar skule / evt lærar levere leselister som syner kva eleven har hatt i si undervisning?»<sup>92</sup> Slike lister likner på pensum, som de jure ble avskaffet ved innføringen av kompetansemål ved Kunnskapsløftet i 2006. De facto er det mange i skolesektoren som fortsatt tenker at man gjennom opplæringen skal gjennom en viss mengde med lærestoff.

### Felles referanseramme og historisk kanon

En slik pensumtenkning kan knyttes til argumenter for at historieundervisningen skal gi elevene en felles referanseramme – det vil si at elevene lærer noenlunde det samme og får en felles forståelse for den nasjonale og den globale historien. En viss konsensus for hva skolefaget bør inneholde er derfor en nødvendighet. Også her bidrar skolesektoren med de fleste innspillene og noden «felles referanseramme» inneholder nest flest uttalelser hos skolene, tredje flest hos lærerne. Ordskyer fra noden generer henholdsvis ordene «felles historie» og «felles skole». Ved å granske innspillene i noden finner vi flere interessante eksempler. Blant annet argumenterer Dalane vgs for at elevene har behov for felles nasjonale og internasjonale referansepunkter for å kunne bli demokratisk orienterte samfunnsborgere, i en fragmentert og oversiktlig verden og kompleks modernitet.<sup>93</sup> Sandnes vgs på sin side forfekter at historielærere i Norge må tåle å prioritere norsk og europeisk historie.<sup>94</sup> Videre hevder Skeisvang vgs og en lærer ved Stavanger katedralskole at det er skolens ansvar å skape historiefremstilling vi alle er kjent med; dette er spesielt interessant fordi de bruker betegnelsen «kollektiv historisk bevissthet», men da

---

<sup>90</sup> Sammenfattet av historieavdelingen på Vestby videregående, 7. november 2018.

<sup>91</sup> Stavanger katedralskole, 12. november 2018.

<sup>92</sup> Hafstad vgs, 8. november 2018.

<sup>93</sup> Dalane videregående skole, 8. november 2018.

<sup>94</sup> Sandnes videregående skole, 7. november 2018.

synonymt med historieforståelse, altså den allmenne forståelsen av begrepet.<sup>95</sup> Også Norsk Lektorlag vil fremme en felles referanseramme i historieundervisningen, men i motsetning til skolesektoren viser de til verdigrunnet i faget, som de mener er lite til stede i læreplanskissen. Passasjen «en tilhørighet til felles kulturarv» trekkes frem.<sup>96</sup> Felles for alle disse uttalelsene er at historie skal virke samlende, og behovet for en kollektiv identitet fremheves. Ut fra teorien kan slike innspill passe inn under dette historiedidaktiske synet.

Undersøker vi denne holdningen nærmere, ser vi at flere skoler og lærere ønsker en såkalt historisk kanon for å kunne sørge for en felles referanseramme – altså en liste med en gitt mengde konkret innhold elevene skal gjennomgå under opplæringen, slik Danmark har innført i grunnskolen. Interessant nok viser Bodø vgs til læreplanen i historie for det danske gymnasium, som er mer naturlig å sammenligne med det norske studiespesialiserende utdanningsprogrammet. Her peker de på at «kjernestoffet» i den danske planen, men også den gjeldende norske planen, ivaretar realhistoriske basiskunnskaper i større grad enn det læreplanskissen gjør.<sup>97</sup> Bodø vgs hevder det er tilfeldig hva norske elever kan fra før av i de «sosiale mediers tid» og mener en kanon kan være veien å gå.<sup>98</sup> Videre ser også Sandsli vgs og Ulsrud vgs behovet for en kanon når de, noe spissformulert, påstår at læreplanskissen kan forsvare en historieundervisning som under hele, eller deler av opplæringen kun konsentrerer seg om Frankrikes historie, eller kun om Krimkrigen.<sup>99</sup> Sandsli vgs legger til at fraværet av realhistorisk innhold i læreplanskissen er et uforståelig trekk av norske utdanningsmyndigheter: «Det vil være prisverdig å få en forklaring til lærere om hvorfor det er opportunt med et paradigmeskifte vekk fra konkrete, historiske hendelser til fordel for en større metodedel».<sup>100</sup> Røyken vgs mener òg at Fagfornyelsen bryter med en velfungerende praksis: «Vi har en etablert fagtradisjon som formidler en «kanon» og læreplanen bør formidle den. Forsøket på å lage en historieløs plan bryter med den etablerte fagforståelsen».<sup>101</sup>

### Fagets egenart – kronologi og samfunnsfagliggjøring

Innspill som taler for den «etablerte fagtradisjonen» er for en kronologisk oversikt over historienes forløp for å unngå «hull» og anakronistiske eller «historieløse» kunnskaper hos

---

<sup>95</sup> Skeisvang vgs, 14. november 2018; Stavanger katedralskole, 12. november 2018.

<sup>96</sup> Fagutvalget for historie i Norsk Lektorlag, 14. november 2018.

<sup>97</sup> Audun Torsteinsen, Bodø videregående skole, 1. november 2018. Dette er til tross for at kjernestoffet er tematisk basert med punkter som «hovedlinjer i Danmarks, Europas og verdens historie fra antikken til i dag» og «globalisering». Se Børne- og undervisningsministeriet, Læreplan Historie A – stx 2017.

<sup>98</sup> Audun Torsteinsen, Bodø videregående skole, 1. november 2018

<sup>99</sup> Sandsli vgs, 12. november 2018; Ulsrud videregående skole, 14. november 2018.

<sup>100</sup> Sandsli vgs, 12. november 2018

<sup>101</sup> Røyken VGS, 14. november 2018

elevene, men også for å bevare fagets integritet i forhold til samfunnsfaget. Igjen står skolesektoren for brorparten av bidragene om dette saksforholdet. Noden «fagets egenart» troner øverst blant lærernes innspill, og er den tredje mest innholdsrike hos skolene; ordskyer fra denne noden trekker spesielt frem ordet «kronologien». Ved en gjennomgang av innspillene i noden ser vi en bred enighet blant både skolene og lærerne om at læreplanskissen ikke ivaretar kronologien, som de mener er en grunnleggende viktig for historiefaget i skolen. Interessant nok har også professor i historie Hans Jacob Orning (H.J. Orning) et innspill som delvis kan støtte dette. Han har selv skrevet en lærebok i eldre historie på videregående nivå og er klar over utfordringen med det lave timetallet. Derfor ville han ha hatt et fokus på å få en kronologisk oversikt over historien og heller gått i dybden på et par særemner.<sup>102</sup> Orning er i så måte skeptisk til en tematisk orientert undervisning, men han er for de lange linjene og sammenhenger. I det hele kan vi se en gnisning mellom en kronologisk tilnærming og en tematisk oppbygd historieundervisning.

Skissen kritiseres videre for å trekke historiefaget nærmere samfunnsfaget i skolen. Her kan Fredrik II vgs tjene som et godt eksempel «[...] altfor mange av [kompetansemålene] minner mer om opplegg til samfunnsfaglig debattforum om demokrati».<sup>103</sup> Selv om flere ser verdien av å gjøre historien dagsaktuell, mener mange at samfunnsfaget kan ta seg av denne biten. WANG Oslo har denne interessante passasjen:

Vi sitter med inntrykket av at man dreier faget bort fra "historie"-fag i tradisjonell forstand til et mer "postmoderne" historie-sosiologisk fag om hvordan historiske hendelser brukes/misbrukes til å skape virkelighetsoppfatninger i vår tid. Noe av denne endringen ligger i tiden og er høyst nødvendig - men skjer den for fort?<sup>104</sup>

En kjerne i kritikken er at faget allerede er for innholdsrikt og at innslagene av samfunnsfaget ikke bør gå på bekostning av fagets egenart. Drammen vgs fortviler over at det er så mye som skal inn i planen på én gang at det ikke blir noe fag igjen.<sup>105</sup> En lærer ved Brønnøysund vgs skriver at det er den realhistoriske innsikten som burde vektlegges, og heller tone ned, flytte eller samkjøre refleksjoner om samtiden med samfunnsfaget. «"Skal vi først og fremst lære historie? Eller "samtidsforståelse"?"» blir det spurt retorisk.<sup>106</sup> Skissen blir også beskyldt for å

---

<sup>102</sup> Hans Jacob Orning, 9. november 2018. Orning inviterer gjerne til en diskusjon angående dette.

<sup>103</sup> Frederik II vgs, 14. november 2018. Se også Amalie Skram vgs, 8. november 2018; Færder vgs, 23. oktober 2018; Ingrid Næser, Vågsbygd videregående skole, 7. november 2018; Røyken VGS, 14. november 2018.

<sup>104</sup> WANG Oslo, 9. november 2018. Den vesttyske debatten på 1970-tallet er en kuriøs parallell. I så fall har denne utviklingen pågått lenge.

<sup>105</sup> anne grønlie 14. november 2018; Drammen Videregående Skole 14. november 2018

<sup>106</sup> Gjørn Engen, Brønnøysund videregående skole, 7. november 2018.

prøve «[...] å gjøre historiefaget til et "verktøyfag", snarere enn fremstå som en suveren fagtradisjon».<sup>107</sup> Samtidig argumenteres det for at historiefaget er mer aktuelt enn noensinne som en buffer mot fake-news, ekkokamre i sosiale medier og et ellers fragmentert mediebilde.<sup>108</sup> Imidlertid er de alle enige om at fagets egenart må ivaretas i større grad. Norsk Lektorlags innspill passer også godt inn under dette synet fordi de uttrykker en bekymring for at elevene ikke vil få en kronologisk forståelse og innsikt i historiske perioder, samt at historiefaget mister sin egenart til fordel for en «samfunnsvitenskapelig regelsøkende tenkning».<sup>109</sup>

#### Hvilke aktører står for dette synet?

Det er tydelig at skolesektoren dominerer dette synet. Spørsmålet blir så hvor skolene skal plasseres på modellen i forhold til lærerne. Dette avgjøres utfra en helhetsoppfatning og antall uttalelser i de tilhørende nodene til aktørene. Vi kan utfra tabell 3.3.1.1 se at skolene totalt sett har flest uttalelser i de nevnte nodene. Derfor vil skolene kunne plasseres høyere oppover den historiefagsdidaktiske aksens, og lenger ut på historiebevissthetsaksen. I tillegg har Norsk Lektorlag i noen grad lagt seg på samme linje som skolesektoren i sitt innspill, og deres uttalelse inneholder flere elementer av dette historiedidaktiske synet. Likevel går de ikke like langt i sin argumentasjon som skolesektoren. For eksempel ønsker de ikke en kanon i undervisningen, og de grunngir den kollektive identiteten ved å vise til fagets verdier i styringsdokumentene. På modellen vil de derfor havne noe lavere enn skolesektoren. Når det gjelder H.J. Ornings uttalelse er den ikke tilstrekkelig til å tilskrive han dette historiedidaktiske synet, men det vil trekke ham i noen grad oppover den historiefagsdidaktiske aksens fordi han fremmer en kronologisk tilnærming til undervisningen og viser en skepsis mot en tematisk oppbygning.

#### **4.1.2 II: Historiefagsdidaktisk historisk tenking i innspillsrunden**

Det er færre innspill som kan kategoriseres som historiefagsdidaktisk historisk tenking kontra historiefagsdidaktisk historiebevissthet, men innspillene kommer fra en større variasjon av aktører, spesielt fra UH-sektoren. Innspill i denne kategorien inneholder meninger om at det realhistoriske- og metodiske innholdet må være balansert; at undervisningen kan være tematisk orientert; og at fagets egenart kan komme i konflikt med læreplanskissens samtidsfokus og fremtidsperspektiver.

---

<sup>107</sup> Ole Jørgen Sundnes, 1. november 2018.

<sup>108</sup> anne grønlie 14. november 2018; Morten Brattbakk 14. november 2018.

<sup>109</sup> Fagutvalget for historie i Norsk Lektorlag, 14. november 2018.

## Realhistorie og metode

Selv om hovedtendensen i skolesektoren ser ut til å tillegge den realhistoriske delen større verdi enn methodedelen, er det også innspill som er positive til skissens fokus på metodisk innhold. Dette viser for eksempel innspillene fra Mailand vgs og Malvik vgs uttrykker i klartekst i sine innspill.<sup>110</sup> Fra UH-sektoren finner vi her et par innspill fra Universitet i Oslo (UiO), Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO (ILS), og Høgskulen i Volda (Hivolda). UiO beskriver læreplanskissen som spennende. De mener det er bra at den tydelig viser hvordan man vil at elevene skal jobbe, men skriver at den er mindre tydelig på innhold, noe som har sine fordeler og ulemper: «[...] fordeler – i form av frihet for den enkelte skole/lærer – og ulemper, fordi det blir veldig mye opp til skolen og læreren hvordan faget blir seende ut i praksis».<sup>111</sup> I tillegg vurderer de det som utfordrende å koble de forskjellige delene av læreplanen sammen på, for eksempel hvordan de tverrfaglige temaene og kjerneelementene skal knyttes til kompetansemålene. Hivolda ser i likhet med UiO både fordeler og ulemper ved balansen mellom realhistorie og metode. På en side mener de at det å definere realhistorisk innhold vil føre til diskusjoner om hva som bør og må være med, men på en annen side frykter de at fraværet av realhistorisk innhold kan føre til at sentrale temaer som den franske revolusjonen i verste fall blir utelatt fra undervisningen.<sup>112</sup>

Fra de utvalgte organisasjonene har HIFO og historienettverket til organisasjonen Utdanningsforbundet bidrag som kan plasseres i denne kategorien. HIFO mener kompetansemålene er tydelige og tar opp interessante problemstillinger og innfallsvinkler. De mener det er positivt med stor frihet til å velge innhold – blant annet kan elevene være med på å velge lokalhistorisk innhold – og at det samtidig er stilt krav til vinkling.<sup>113</sup> På en annen side mener de at læreplangruppen burde ta et valg for å gjøre selve læreplanen tydeligere: enten en kronologisk tilnærming, eller en tematisk organisering. De gir ikke inntrykk for hva de mener er det beste valget. Historienettverket til Utdanningsforbundet kritiserer skissen for å underslå realhistorisk kunnskap som en del av kompetansebegrepet, også metodiske kunnskaper og forståelse av tid, utvikling og sammenhenger er viktige deler av faget.<sup>114</sup> Fra enkeltpersoner av interesse har historiedidaktikeren Erik Lund et bidrag til diskusjonen om fagets balansegang.

---

<sup>110</sup> Se Mailand videregående skole, 31. oktober 2018; Malvik VGS, 1. november 2018.

<sup>111</sup> Universitet i Oslo, 14. november 2018

<sup>112</sup> Høgskulen i Volda, 14. november 2018. De er også bekymret for at spesielt eldre historie vil bli utelatt i undervisningen, en bekymring de deler med UiB, ILS og Hans Jacob Orning.

<sup>113</sup> Den norske historiske forening - skoleseksjonen, 14. november 2018. HIFO er enig med UiO om at de forskjellige delene i læreplanskissen har en for dårlig sammenheng.

<sup>114</sup> Utdanningsforbundet v/Idar Notøy, 14. november 2018.

Han er ikke for et enten-eller-holdning til innholdet i planen, men ønsker en bedre balanse mellom metodisk innhold, som han mener dominerer læreplanskissen, og realhistorisk innhold, som han påstår at skissen mangler.<sup>115</sup> Han mener det er viktig at det metodiske innholdet ikke separeres fra det realhistoriske innholdet. Derfor bør de «store spørsmålene» i kjerneelementet «Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid», men også verdigrunnlaget i skissen, kobles tydeligere sammen med realhistorie og kompetansemålene. Han mener det er positivt at lærerne får stor frihet, men at de har behov for mer konkrete valgmuligheter.<sup>116</sup> ILS er enig med Lund og skriver følgende:

Inntrykket er at mange tenker metodekunnskap/trening av ferdigheter skjer på bekostning av og løsrevet fra realhistorien. Planen ville nok ha tjent på å understreke sammenhengen mellom realhistorie og metode og at det er gjennom arbeidet med store spørsmål/realhistorie elevene kan utforske historien, drive kildekritikk, utvikle historisk empati og se sammenhenger og perspektiver.<sup>117</sup>

Samtidig ønsker Lund at det metodiske innholdet kommer tydeligere med i vurderingssituasjoner, og at det er avgjørende for historiefaget i skolen at vurderingsformen utvikles fra den reproduserende karakteren den har i dag, til prøving av elevenes historiske tenking – kompetansemålene sett under ett er tross alt en beskrivelse av hva historisk tenking er. Her mener man kan hente inspirasjon fra blant annet Sverige der elevene i avgangsprøver i større grad prøves i historisk tenking. HIFO har også en interessant kommentar når de skriver at det er elevens historiefaglige kompetanse som skal vurderes. Derfor kan de ved eksamen prøve å finne ut noe om et tema de ikke har jobbet så mye med fra før for å prøve ut denne kompetansen.<sup>118</sup>

### Temabasert undervisning

Til tross for at spesielt skolesektoren etterlyser konkret realhistorisk innhold, ser mange positivt på hva en mer temabasert historieundervisning kan åpne opp for faget. Oslo katedralskole skriver: «Vi mener absolutt at læreplanen legger til rette for dybdelæring. Den gjør at vi må tenke nytt rundt historieundervisningen og åpner for en tematisk tilnærming til faget i større grad enn tidligere».<sup>119</sup> Tromsdalen vgs liker også tilretteleggingen for dybdelæring, men ønsker

---

<sup>115</sup> Erik Lund, 12. november 2018. Lund kaller det metodiske innholdet for «prosedyrekunnskap». Han er for øvrig enig med UiO og HIFO med tanke på skissens sammenheng.

<sup>116</sup> Ibid.

<sup>117</sup> Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO, 14. november 2018.

<sup>118</sup> Den norske historiske forening - skoleseksjonen, 14. november 2018.

<sup>119</sup> Oslo katedralskole, 14. november 2018.



at temaene konkretiseres slik at viser en tydeligere retning for undervisningens fokus. Slike temaer kan være krig/konflikt og urfolk, skriver de.<sup>120</sup> Senja vgs mener òg at læreplanen burde vært delt opp i temaer og deltemaer, for eksempel kolonisering og kulturmøter – som kan dekke kolonisering, imperialismen og avkolonisering globalt, og for Norges del kan det være aktuelt å inkludere urfolk og fornorskningspolitikken i denne tematikken. Likevel mener de at læreplanskissen er for omfattende og urealistisk og at «[...] Det blir vel dessverre slik at man skal dekke "10.000 år" med historie, i Norge og i verden».<sup>121</sup> Disse uttalelsene er altså positive til at en tematisk historieundervisning legger til rette for dybdelæring, men med det forbeholdet om at læreplanens omfang reduseres. Her ettlyses det generelt en bedre balanse.

I UH-sektoren og blant de utvalgte organisasjonene tar både UiO, Hivolda, Universitetet i Bergen (UiB) og HIFO opp temabasert undervisning, men de gir de ikke uttrykk for hva som er det beste for skolefaget. Men i motsetning til skolesektoren vektlegger de heller ikke det realhistoriske innholdet, noe som gjør at disse innspillene kan plasseres under dette historiedidaktiske synet. Imidlertid kan UiB sies å befinne seg i en gråsonen når de kommenterer at en tematisk orientert undervisning kan resulterer i at eldre historie blir nedprioritert, lik den kritikken H.J. Orning kom med.<sup>122</sup> For UiB er det viktig å vite om læreplanen vil operere med en tydeligere progresjon mellom vg2 og vg3, noe som vil bidra til at eldre historie kan finne sin naturlige plass i faget.

### Fagets egenart – nøkkelbegreper og presentistisk tankegang

Fra skolesektoren er det et par innspill som kan plasseres i denne kategorien, men de utgjør et klart mindretall. Både St. Olav vgs og Frederik II etterspør nøkkelbegrepene i læreplanskissen. For eksempel skriver St. Olav vgs at det bør «utarbeides kriterier basert på fagbegreper, årsak/virkning, brudd/kontinuitet, empati, selvstendighet, kildekritikk, formidlingsevne...».<sup>123</sup> Historienettverket til Utdanningsforbundet er enig i dette.<sup>124</sup> Fra UH-sektoren påpeker også UiB at skissen kunne blitt mer konkretisert av å vise til nøkkelbegreper som brudd/kontinuitet og aktør/struktur.<sup>125</sup> Erik Lund støtter seg òg til dette når han mener at kompetansemålene burde

---

<sup>120</sup> Tromsdalen vgs., 13. november 2018.

<sup>121</sup> Ulf Alexandersen, Senja Vgs., 14. november 2018.

<sup>122</sup> Universitetet i Bergen (Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap), 13. november 2018.

<sup>123</sup> St.Olav vgs, Stavanger, 14. november 2018.

<sup>124</sup> Utdanningsforbundet v/Idar Notøy, 14. november 2018.

<sup>125</sup> Universitetet i Bergen (Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap), 13. november 2018.

holdt seg til en mer konkret språkform, spesielt når det gjelder ulike aspekter ved kildegranskingen.<sup>126</sup>

Flere innspill med synet historiefagsdidaktisk historisk tenking handler om en skepsis mot en altfor presentistisk tankegang. Denne kritikken kommer først og fremst fra UH-sektoren og fra de utvalgte organisasjonene. «Det ligger en potensiell fare her for at man hele tiden skal skape tvungne forbindelser mellom nåtid og fortid. På den måten kan det bli vanskelig å studere fortiden på fortidens premisser», skriver for eksempel UiO.<sup>127</sup> Hivolda på sin side mener at argumentet for å påvirke samfunnsutviklingen i fremtiden i ytterste konsekvens er ahistorisk.<sup>128</sup> Også Norsk Lektorlag stiller spørsmålet: «Er det historiefagets oppgave å fremtidsrettet?».<sup>129</sup> De synes imidlertid at en presentistisk tankegang kan være interessant i undervisningen, men at det inviterer til en temabasert orientering som de ikke mener er det beste valget for historiefaget i skolen. Videre, frykter HIFO at «lærere kan tolke læreplanen som en fortelling om framskrittet – sett med samtidens biller».<sup>130</sup> Det samme gjør Hans Jacob Orning som kritiserer læreplanskissen tematiske organisering for å redusere historien til kun et ledd i en utvikling frem mot i dag – elevene kan miste muligheten til å vurdere fortiden på sine egne premisser.<sup>131</sup>

### Hvilke aktører står for dette synet?

Fra UH-sektoren kan innspillene til UiO, Hivolda, UiB og ILS alle sies å stå for dette synet, fordi alle er for en balanse mellom realhistorie og metode og utelukker ikke en tematisk oppbygd historieundervisning. UiB vil plasseres noe lenger ut på begge akser på grunn av deres kritikk mot tematisk orientert undervisning og fordi de etterlyser flere nøkkelbegreper i skissen. ILS på sin side blir med sin uttalelse dratt mer i retningen av historisk tenking; det samme vil historienettverket til Utdanningsforbundet. Videre vil også Erik Lund legge seg på denne linjen, men vil plasseres ytterligere ut på akse for historisk tenking fordi han ønsker at faget inkluderer det i vurderingen. Organisasjonen HIFO hadde òg noen av de samme oppfatningene som Lund og vil plasseres i nærheten. Likevel vil kritikken av en presentistisk historie trekke dem lenger opp den historiefagsdidaktiske akse. Det samme gjelder også UiO, Norsk Lektorlag og H.J. Orning.

---

<sup>126</sup> Erik Lund, 12. november 2018.

<sup>127</sup> Universitet i Oslo, 14. november 2018.

<sup>128</sup> Høgskulen i Volda, 14. november 2018.

<sup>129</sup> Fagutvalget for historie i Norsk Lektorlag, 14. november 2018.

<sup>130</sup> Den norske historiske forening - skoleseksjonen, 14. november 2018.

<sup>131</sup> Hans Jacob Orning, 9. november 2018.

### 4.1.3 III: Historiebruksdidaktisk historisk tenking i innspillsrunden

Det er få, om noen innspill i utvalget som kan plasseres i det historiedidaktiske synet III: historiebruksdidaktisk historisk tenking. Innspill som passer her handler hovedsakelig om utforskende historie. Den etiske dimensjonen ved faget er det kun et fåtall med innspill som uttaler seg om.

#### Utforskende historie

Som nevnt tidligere er det mange i skolesektoren som reagerer på bruk av verb som å utforske, undre seg og reflektere over historien, og flere mener disse befinner seg på et høyt taksonomisk nivå. For eksempel stilles det spørsmål ved hvordan man skal vurdere undring og utforsking. En lærer fra Trøndelag fylke må ty til en ordbok og finner ut at utforsking betyr å «gjennomundersøke», eller lære å kjenne fullstendig. Hun spør seg om vi har en felles forståelse av ordet.<sup>132</sup> Likevel er det enkelte lærere som ser positivt på læreplanskissens fokus på utforskende historie. Her vil jeg trekke frem en lærer fra Tvedestrand og Åmli vgs som uttrykker engasjement for hvordan man kan jobbe med faget utfra skissen:

Jeg liker veldig godt de åpne rammer til faget, og fokus på fagets egenart - undring, forskning, tolkning og diskusjon. At det er ladet med et aktivt språk, og legger vekten lengst unna det klassiske innholdet i faget, milepæler som man må gjennom [...] Det ser ut som man få lov å vandre, tenke og grave. Jeg kan ikke snakke for mine kolleger som er veldig glad i kongerekker og navn-dato-sted forberedelse til quizkvelder og flervalgsprøver, men dette, mener jeg, er meget bra. [...] Det kan hende at lærere uten dype interesse i historie, eller særdeles god forståelse over fagets egenart finner det tåkete, åpen og uklar - at det gir ikke direkte, enkelte punkter av temaer som må gå gjennom i en formelle [*sic*] rekkefølge.<sup>133</sup>

Vi kan også trekke frem et annet lærersvar ved Akademiet Drammen vgs som mener at veien til et høyere nivå av historisk tenking ikke er gjennom å opparbeide et realhistorisk kunnskapsgrunnlag, men heller gjennom å jobbe praktisk og utforskende med faget:

Første året man har faget Vg2 bør man fokusere på praktiske ferdigheter, som kildebruk og løsning av utforskende oppgaver. Dette fremfor ren informasjonsinnhenting og gjengivelse. På

---

<sup>132</sup> Marianne Sandvik, 14. november 2018. Siden innspillet ble sendt inn vil det nok glede denne læreren at Udir har laget en støtte for læreplanens digitale visning, der alle verbene blir forklart: «Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr.» Utdanningsdirektoratet, Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03).

<sup>133</sup> Jeff Olson, Tvedestrand og Åmli VGS, 24. oktober 2018.

høyeste trinn Vg3 bør man trekke inn mer avansert refleksjon og tankevirksomhet; analyse av fremstillinger og argumenterende drøfting.<sup>134</sup>

### Den etiske dimensjonen

Videre ser det ut til at begrepet historisk empati, som kan plasseres under dette historiedidaktiske synet, ikke riktig har nådd frem til skolesektoren. En sensor i faget kritiserer bruk av slike begreper og kaller det pedagogisk nytale.<sup>135</sup> Det er flere skoler og lærere som stusser over begrepet og mener det må utdypes nærmere. En lærer ved Vardø vgs viser til en allmenn forståelse av begrepet når de skriver at historisk empati «[...] er ikke akkurat intuitivt, ikke for læreren og sannelig ikke for elevene. Intuitivt høres det ut for meg som en begrepsmessig feilslutning: Skal man "innføle seg" ("sich einfühlen") i fortidens menneskesinn? Det må i det minste bedre utdypes hva som menes her».<sup>136</sup> Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) trekker frem sider ved skissen som fremmer demokrati og menneskerettigheter, spesielt urfolks og minoriteters rettigheter.<sup>137</sup> De stiller seg derfor klart på den etiske siden ved dette synet. For øvrig mener de at skissens åpne karakter sørger for at andre verdenskrig, Holocaust og andre folkemord finner en naturlig plass i undervisningen.<sup>138</sup> Ellers nevnes det etiske perspektivet sporadisk hos andre aktører. For eksempel viser direktoratet Riksantikvaren til verdigrunnlaget i skissen og skriker at faget skal styrke elvenes «etiske bevissthet, nytenking, skaperglede og engasjement», og vi kan også tilskrive dem en svak kobling til utforskende historie.<sup>139</sup>

### Hvilke aktører står for dette synet?

Selv om enkelte uttalelser fra skolesektoren ser positivt på utforskende historie, er det ikke nok til å påvirke skolenes og lærernes sterke posisjon i modellens type I. HL-senterets uttalelse kan tilskrives dette historiedidaktiske synet, men grunnlaget er noe vagt. I Riksantikvarens tilfelle er grunnlaget svakere, og uttalelsen vil kun trekke dem mot denne typen, men det er ikke nok til å kunne plasseres her.

---

<sup>134</sup> Akademiet Drammen VGS, 8. november 2018.

<sup>135</sup> Privat og som (fortsett) sensor i historie, 14. november 2018.

<sup>136</sup> Vardø vgs., 14. november 2018.

<sup>137</sup> Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), 14. november 2018. HL-senteret er et forsknings-, dokumentasjons- og formidlingssenter med søkelys på Holocaust og andre folkemord, og på minoriteters vilkår i moderne samfunn.

<sup>138</sup> Ironisk nok oppstod det en mediedebatt om at læreplanene utelot Holocaust, som sørget for at det ble tatt inn igjen. Se Larsen og Nilsens artikkel i Klassekampen fra 2018, «Læreplan utan holocaust».

<sup>139</sup> Riksantikvaren, 14. november 2018.

#### 4.1.4 IV: Historiebruksdidaktisk historiebevissthet i innspillsrunden

Heller ikke i det historiedidaktiske synet IV: historiebruksdidaktisk historiebevissthet kan man finne mange tilbakemeldinger. Her finner vi et fåtall innspill fra skolesektoren, samt innspill fra organisasjonen Slekt og Data, og fra den øvrige offentlige virksomheten har HL-senteret gitt et bidrag.<sup>140</sup> Innspill som har gitt positive tilbakemeldinger om læreplanskissens innslag av lokalhistorie, historiebruk og historiebevissthet har blitt plassert i denne kategorien.

##### Lokalhistorie, historiebruk og historiebevissthet

Unntaksvis kan vi finne innspill i skolesektoren som kan plasseres i dette historiedidaktiske synet. Enkelte trekker frem kompetansemålet «Finne eksempler på hvordan historie brukes i lokalmiljøet, av politiske og kommersielle aktører og reflektere over historiefortolkningene og hensikten med denne historiebruken», og mener det er positivt at læreplanskissen vektlegger lokalhistorie og historiebruk i større grad enn tidligere. For eksempel påpeker Knut Hamsun vgs at dette bidrar til å aktualisere faget og gjør det mer relevant for elevene.<sup>141</sup> Organisasjonen Slekt og Data slår naturlignok et slag for familiehistorie og slektsforskning i undervisningen, noe som ifølge dem gjør faget høyst relevant for elevene. De mener det er en god måte å leve seg inn i historien på samtidig som det stilles krav til kildekritikk, digitale ferdigheter, og lese- og skriveferdigheter. De knytter det også til den identitetsdannende funksjonen og skriver at «[k]unnskap om egen historie styrker identitetsfølelsen og hjelper [elevene] å forstå fortiden, utfordre samtiden og påvirke fremtiden».<sup>142</sup> I innspillet til Slekt og Data ser vi et tydelige innslag av historiebevissthet slik det er forstått i teorien. Også HL-senteret er ett av de få innspillene i kildematerialet som referer til begrepet historiebevissthet slik man finner det i litteraturen. Dette mener det er svært at skissen sikter på å utvikle elevenes historiebevissthet.<sup>143</sup> HL-senteret skiller også mellom historiebevissthet og historieforståelse, noe som indikerer at de har den faglige forståelsen av begrepet kontra den folkelige, som Lund beskrev i teorikapittelet. Også her har direktoratet Riksantikvaren et bidrag. De referer spesielt til bruk av historie lokalt, politisk og kommersielt, og hvordan det brukes til å skape identitet. I sammenheng med bærekraftig utvikling trekker de også frem fremtidsaspektet ved historiebevissthet.<sup>144</sup>

##### Hvilke aktører står for dette synet?

---

<sup>140</sup> Slekt og Data er Norges største organisasjon for slektsforskning..

<sup>141</sup> Fredrik Grønning Lie, 31. oktober 2018. Historie- og samfunnsfaglærere ved Knut Hamsun vgs.

<sup>142</sup> Slekt og Data, 14. november 2018.

<sup>143</sup> Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), 14. november 2018.

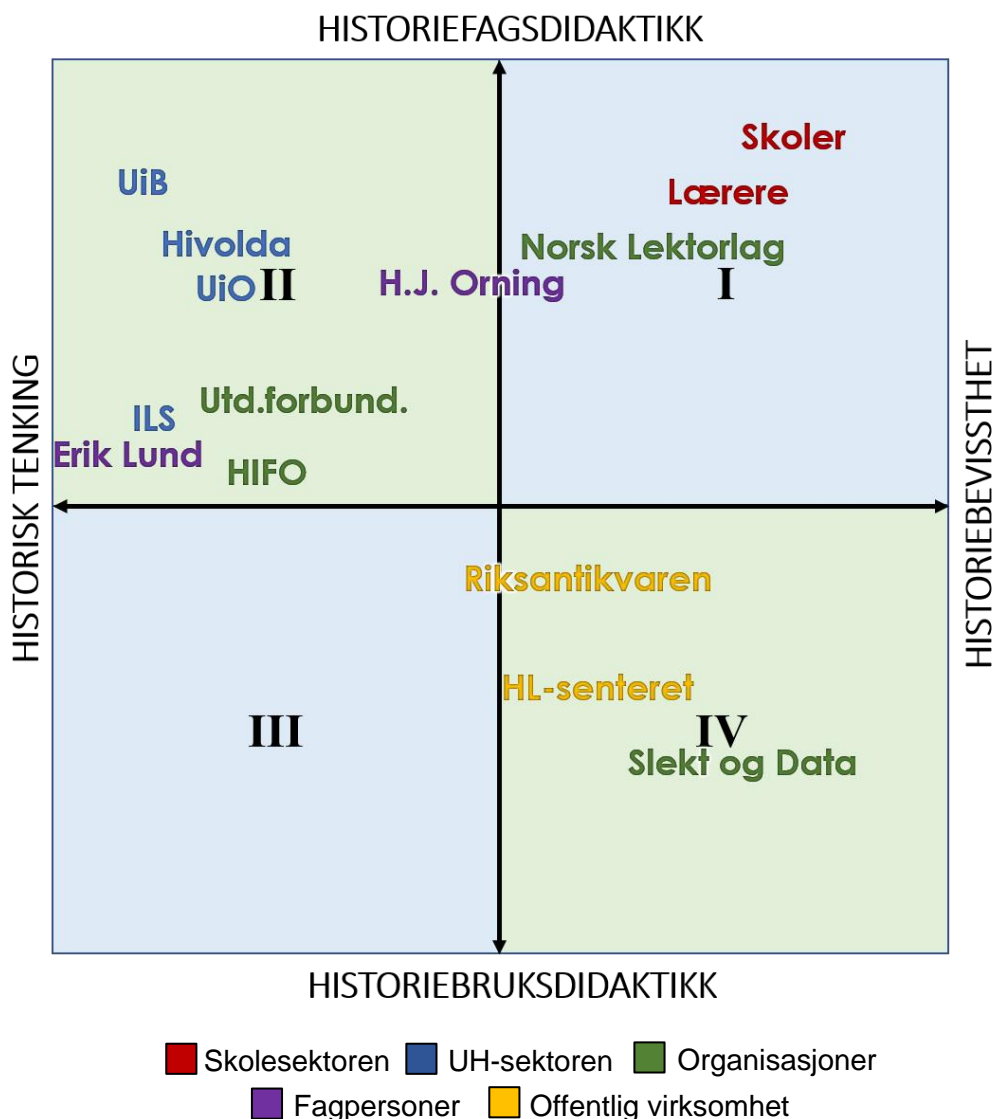
<sup>144</sup> Riksantikvaren, 14. november 2018.

Under dette historiedidaktiske synet er det kun organisasjonen Slekt og Data som utpeker seg som en soleklar representant. De inkluderer både fagets relevans for elevene, dets identitetsdannende funksjon, og trekker også frem historiebevissthet. Det gjør også HL-senteret, noe som vil trekke dem lenger ut på akse for historiebevissthet. I sum vil uttalelsene deres trekke dem over i dette historiedidaktiske synet til fordel for det forrige. Riksantikvaren vil på bakgrunn av sitt innspill stå et sted mellom type I og type II, men vil kunne sies å trekke mer i retning av dette historiedidaktiske synet.

#### 4.1.5 Aktørgruppene fordelt på historiedidaktiske syn

*Hvilke aktører hører til de ulike historiedidaktiske synene?*

I sum vil resultatene fra første innspillsrunde bidra til å kunne svare på forskningsspørsmål 2. I figur 4.1.5 har de nevnte aktørene blitt plassert i modellen. I den grad vi kan generalisere funnene ser vi at aktørene med størst tilknytning til skolen tenderer mot å stå for det historiedidaktiske synet historiefagsdidaktisk historiebevissthet. Et viktig unntak her er Erik Lund, som posisjonerer seg langt ute på aksene for historisk tenking i type II på modellen. Vi ser òg at aktørene innen UH-sektoren kan tilskrives denne typen.



Figur 4.1.5 Aktørgruppene fordelt på historiedidaktiske syn i første innspillsrunde

## 4.2 Høringsrunden

*Hvilke historiedidaktiske syn kommer til uttrykk i høringsrunden?*

### 4.2.1 I: Historiefagsdidaktisk historiebevissthet i høringsrunden

Uttalelsene i høringsrunden samsvarer i stor grad med den første innspillsrunden og de fleste innspillene kan også her kategoriseres som historiefagsdidaktisk historiebevissthet. Fortsatt er det skolesektoren som dominerer andelen innspill, og de samme temaene går igjen – også her er nodene «realhistorisk innhold» og «fagets egenart» de mest innholdsrike, både i innspillene fra skolene og fra lærerne. Imidlertid registreres det at antall innspill i noden «felles referanseramme» har sunket vesentlig, men som vi skal se blir disse holdningene videreført også i høringsrunden.

#### Nedprioritering av metode

En generell holdning i skolesektoren er at læreplanskissen har blitt forbedret fra den første innspillsrunden til høringsrunden, men også høringsutkastet kritiseres for å inneholde for lite realhistorie. Man ønsker fortsatt at realhistorien skal veie tyngre enn metodedelene. I denne sammenhengen kommer Horten vgs med et interessant innspill som antyder at metode blir nedprioritert i undervisningen: «Problemet er at dagens metodemål ofte ikke tas helt på alvor og gjerne behandles med harelabb. Kanskje den nye planens viktigste oppgave blir å gjøre det umulig for lærerne å hoppe bukk over metodemålene». Denne antagelsen er vanskelig å validere, men flere undersøkelser viser at historielærere nedprioriterer metodisk innhold i undervisningen.<sup>145</sup> Det mange innen skolesektoren som mener en metodisk basert undervisningen forutsetter ferdigheter som tar tid å trene opp, og som krever mye av elevene, slik som Bodin vgs skriver: «Muligens er det litt for ambisiøst at elevene skal kunne utforske fortiden ved å stille spørsmål og innhente, tolke og bruke ulikt historisk materiale for å finne svar».<sup>146</sup> Poenget fra innspillsrunden gjentas. Hamar katedralskole skriver for eksempel:

«[...] for at elevene skal komme på det nivået så må de også ha historiske kunnskaper. Her bør kompetansemålene ytterligere spisses mot at elevene skal ha kunnskap om noe (ikke bare undres

---

De følgende referansene gjelder innspill fra høringsrunden. De vil oppgis slik de står oppført i kildematerialet. For å finne frem til kilden går man inn på <https://hoering-publisering.udir.no/357/uttalelser> og velger «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (123 svar)» for å sile ut innspillsvarene fra historie.<sup>145</sup> For eksempel viste Mats Håkonsen til fem undersøkelser som hevder at historielærere prioriterer realhistorisk innhold over metode i undervisningen. Håkonsen, «Historie i og utenfor skolen: En studie av hvordan et utvalg videregående elever opplever historiefagets nytteverdi for eget liv og virke», 22; Se også Nils Martinius Justviks undersøkelse. Justvik, «Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld?», 16.

<sup>146</sup> Bodin videregående skole, 28. mai 2019.



over, reflektere etc.) [...] men spørsmålet er om man er for ambisiøse i retningen av at elevene skal nærmest bli historikere.<sup>147</sup>

Det interessante er at de er enige med Bernard Eric Jensen om at skolens oppgave ikke er å utdanne historikere. Men der Jensen mener elevene så må trenes opp til å bli kyndige brukere av historiebevissthet, mener skoler og lærere i vårt utvalg at elevene er best tjent med å bygge opp et godt realhistorisk kunnskapsgrunnlag. Her er Norsk Lektorlag klare på at skolefaget historie først og fremst er et dannelsesfag og den tematiske tilnærmingen som utkastet legger opp til kun fungerer i UH-sektoren, der studentene forventes å ha visse grunnkunnskaper. De færreste elevene skal studere historie, argumenterer lektorlaget, «[...] men alle har bruk for historieforståelse. Da er en kronologisk tilnærming, tidsperioder og konkrete årstall viktige knagger. [...] Det er flott at elevene lærer seg historiefaglige ferdigheter, men det allmenndannende perspektivet [...] må være kjernen i historiefaget».<sup>148</sup> Kristiansand katedralskole stiller seg bak lektorlaget når de kritiserer planens tematiske innslag. De etterlyser i det hele dokumentasjon på at en slik undervisning er det beste for elevenes læringsutbytte og peker på at det vil bli utfordrende for lærere å omstille seg planens ambisjoner for undervisningen. De oppfatter planen som en hybrid av en tematisk og en kronologisk tilnærming, der vg2 trekkes mot den tematiske og vg3 mot en mer klassisk, kronologisk orientert plan. «En mulig løsning på utfordringene med tematisk vs kronologisk [*sic*] undervisning kan være at man utvikler tematiske prosjektopplegg som arbeides med 1-2 ganger i skoleåret, mens resten er mer "tradisjonell" periodegjennomgang».<sup>149</sup> Dette ligner på H.J. Ornings anbefaling fra forrige innspillsrunde.

### En felles norsk referanseramme

Interessant er det når vi undersøker noden «realhistorisk innhold» i skolesektoren. Ordskyene fra skolene og lærerne genererer henholdsvis ordene «Norge» og «norsk historie», noe som gir oss en pekepinn på hva innspillene handler om. Ved en nærmere inspeksjon får vi bekreftet at et flertall av skolene og lærerne spesielt etterlyser norsk historie. Oppsummert representerer Oslo handelsgymnasium en gjengs holdning i skolesektoren: «det er gledelig at det i dette utkastet er kommet noe historiefaglig innhold i kompetansemålene, men mener fremdeles at dokumentet preges av en aversjon mot å lage en kanon av historiefaget. Det andre poenget er

---

<sup>147</sup> Hamar katedralskole, 9. mai 2019.

<sup>148</sup> Norsk Lektorlag, 17. juni 2019.

<sup>149</sup> Kristiansand katedralskole Gimle, 16. mai 2019.

fraværet av norsk historie i læreplanene, dette må dere rette opp i».<sup>150</sup> Når det gjelder norsk historie uttrykker en lærer fra tidligere Buskerud fylke at det er «uheldig at det ikke legges opp til en mer felles historieforståelse i en globalisert tid [...] Det bør jo være sånn at norske borgere har en nokså lik opplæring i vår felles fortid».<sup>151</sup> Uttalelser som dette går igjen og referer ofte til ett spesifikt kompetansemål fra den gjeldende planen, «gjøre rede for demokratiutvikling i Norge fra 1800-tallet og fram til 1945 og analysere drivkreftene bak denne utviklingen», og ønsker at målet videreføres i LK20.<sup>152</sup> SMI-skolen referer til formålsparagrafen i opplæringsloven når de skriver at «Norsk historie ser ut til å være nedprioritert i kompetansemålene, dette kan føre til at elevene ikke får "historisk og kulturell innsikt og forankring"». <sup>153</sup> Alle disse uttalelsene minner mye om argumenter for en felles referanseramme, som nå manifesterer seg gjennom et spesifikt realhistorisk innhold i norsk demokratiutvikling fra 1800-tallet av. Utfra teorien plasseres slike innspill i dette historiedidaktiske synet fordi det fremmer en kollektiv erindrende identitet om vår felles fortid.

### Fagets egenart

I tilsvarende ordskyer fra noden «fagets egenart», som er den noden som inneholder nest flest uttalelser i skolesektoren, er det fortsatt ordet kronologi som er det mest høyfrekvente ordet. Mange er positive til at utkastet har tatt inn noen få referanser til periodiseringer, men mener fortsatt det er mye å gå på. Når vi ser nærmere på uttalelsene i denne noden finner vi flere innspill som mener at de tverrfaglige emnene «Folkehelse og livsmestring» og «Bærekraftig utvikling» ikke hører naturlig til i historiefaget og beskriver dem som påklistret og kunstig.<sup>154</sup> Utvidelsen med de tverrfaglige temaene oppleves som et unødvendig tillegg i et allerede fullt fag. Stavanger katedralskole kan fungere som et tydelig eksempel på dette: «Folkehelse og livsmestring virker ikke hensiktsmessig å ha med - her synes vi strikken tøyes vel langt på fagets vegne med tanke på hva det betyr for den enkelte elev livsmestring».<sup>155</sup> Skoler og lærere mener at man må ivareta fagets tradisjon, og igjen kan vi si at man vil bevare skolefagets egenart.

### Hvilke aktører står for dette synet?

---

<sup>150</sup> Oslo handelsgymnasium, 12. juni 2019.

<sup>151</sup> Anne Grønlie, 15. mai 2019.

<sup>152</sup> Kunnskapsdepartementet, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)».

<sup>153</sup> SMI-skolen, 22. mai 2019.

<sup>154</sup> Se Raufoss videregående skole, 3. mai 2019; Håkon Olsbø Berdinessen, Årstad vgs., 23. april 2019; Anne Grønlie, 15. mai 2019.

<sup>155</sup> Stavanger katedralskole, 11. juni 2019.

I likhet med forrige innspillsrunde domineres innspillene som passer inn under dette synet av skolesektoren. Det som har endret seg fra forrige runde derimot, er at andelen med lærerinnspill har blitt mer enn halvert.<sup>156</sup> Det gjør det mer utfordrende å fordele skolene og lærerne i modellen på en rettferdig måte. Samtidig videreføres tendensene fra forrige runde. På en side har etterspørselen etter realhistorisk innhold sunket fordi læreplangruppen har gjort grep ved å implementere noen konkrete punkter, men på en annen side styrkes den ved at lærerne etterlyser norsk historie. Fordi dette også kan knyttes til den kollektive identiteten vil aktørene fra skolesektoren plasseres noe lavere på den historiefagsdidaktiske aksene, men lenger ut på aksene for historiebevissthet. For Norsk Lektorlag sin del er det tatt med færre uttalelser, men de står fortsatt ved holdningene fra forrige runde. De vil derfor ikke bevege seg nevneverdig.

#### **4.2.2 II: Historiefagsdidaktisk historisk tenking i høringsrunden**

I likhet med innspillsrunden er det langt færre innspill som kan kategoriseres som historiedidaktisk historisk tenking. Også her er det andre aktørgrupper enn skolesektoren som gjør seg gjeldende og likt som i forrige innspillsrunde kommer bidragene fra UH-sektoren. I tillegg finner vi også uttalelser fra HIFO, historienettverket til organisasjonen Utdanningsforbundet og fra HL-senteret. Oppsummert fremmer innspillene balansen mellom realhistorie og metode, og derfor kan de plasseres i denne kategorien.

##### **En balansert plan...**

Fra UH-sektoren synes UiO at balansen mellom realhistorie og metode er god i høringsutkastet. De er fornøyde med de metodiske innslagene – vel og merke omtalt som historiefaglige ferdigheter – som de mener har en opplagt overføringsverdi til livet utenfor klasserommet. De løfter frem at elevene skal formulere problemstillinger, finne og bruke historisk materiale til argumentasjon og refleksjon, og til å konstruere fremstillinger.<sup>157</sup> UiB mener også at utkastet har gjort planen mer balansert. De er positive til at utkastet nå har fordelt kompetansemålene utover vg2 og vg3, gitt planen en tydeligere progresjon og dermed sikret at eldre historie får en større plass enn det de fryktet ved forrige innspillsrunde. Nå legges det opp til at vg2 strekker seg fra antikken til og med tidlig nytid – med noen linjer frem mot moderne tid – og at vg3 behandler perioden fra opplysningstiden til i dag, påpeker de.<sup>158</sup> Universitetet i Agder (UiA) mener på sin side at progresjonen mellom vg2 og vg3 er uklar på noen områder. For eksempel

---

<sup>156</sup> Se tabell 3.2.

<sup>157</sup> Universitetet i Oslo, 18. juni 2019. Her er for øvrig HIFO helt enig, da deres uttalelse på det samme spørsmålet er nærmest identisk med UiOs. Den norske historiske forening (HIFO), 18. juni 2019.

<sup>158</sup> Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, Universitetet i Bergen, 17. juni 2019.

innvendes det mot utfordringer ved at noen mål på vg2 avrundes i tidlig nytid og andre i moderne tid.<sup>159</sup>

Blant de utvalgte organisasjonene er historienettverket til Utdanningsforbundet enige med UiB og er positive til en tydeligere progresjon i utkastet, både når det gjelder kunnskaper og ferdigheter: Man går fra spørsmål og refleksjon på vg2 – med verb som gjøre rede for, beskrive og presentere – til problemstillinger, refleksjon og argumentasjon på vg3 – med verbene drøfte, vurdere og reflektere.<sup>160</sup> Likevel savner de mer realhistorisk innhold og tydeligere periodiseringer. Men samtidig påpeker de at for eksempel Holocaust er en så selvsagt del av andre verdenskrig at det burde strykes fra planen. «Hva med de andre store folkemordene?», spør de.<sup>161</sup> I denne sammenhengen er det interessant at HL-senteret kritiserer nettopp disse kompetansemålene – som inneholder ideologier og folkemord – for å være reproduserende fremfor reflekterende; «[...] en problemstilling som elevene bør utforske, søke å forstå, vinne innsikt i, drøfte eller reflektere over, ikke et sakskompleks som overhode noen enkelt og greit kan gjøre rede for».<sup>162</sup> HIFO på sin side mener læreplangruppa har klart å lage en god balanse mellom realhistorisk kunnskap, gjennom arbeid med de store spørsmålene, og opparbeidelse av historiefaglige ferdigheter, med utforskende historie, kildekritikk, fortolkning og historiebruk.<sup>163</sup> Tilbake til historienettverket til Utdanningsforbundet, er de positive til at de utforskende sidene ved faget trekkes frem, men formaner at dette fordrer et realhistorisk innhold for å ha noe å utforske med. Erik Lund er enig med Utdanningsforbundet når han skriver at kompetansemålene med varianter av verbet «utforske» uten tvil vil løfte historiefaget i skolen – hvis lærerne våger å bryte oversiktstradisjonen. Utkastet er nemlig en frontkollisjon med den dominerende praksisen i skolen, som Lund hevder har en tradisjon i å være memorerende og reproduserende.

...som ikke henger sammen

Videre gjentar Lund mye av den samme kritikken han rettet mot forrige innspillsrunde. Han mener fortsatt at det realhistoriske innholdet, representert ved «store spørsmål», ikke henger godt nok sammen med kjerneelementene og kompetansemålene, som har en dybdekarakter. Han skriver at «[h]istorielærerens kanskje viktigste dilemma er å kunne balansere mellom

---

<sup>159</sup> Universitetet i Agder, 18. juni 2019.

<sup>160</sup> Utdanningsforbundet (Historienettverk), 12. juni 2019.

<sup>161</sup> Ibid.

<sup>162</sup> Senter for studier av Holocaust og livsynsminoriteter (HL-senteret), 18. juni 2019.

<sup>163</sup> Den norske historiske forening (HIFO), 18. juni 2019.

oversikt og dybde».<sup>164</sup> Universitetet i Agder (UiA) peker også på at de store spørsmålene i kjerneelementet «Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid» burde kobles tydeligere med kompetansemålene.<sup>165</sup> Ifølge Lund er innføringen av læreplanen avhengig av to faktorer for å lykkes: For det første må det legges til rette materiale som kan hjelpe lærerne å operasjonalisere kompetansemålene. Her viser han igjen til sammenlignbare land, som alltid knytter læringsmål av typen historisk tenking til konkret realhistorisk innhold.<sup>166</sup> For det andre må vurderingsformene endres slik at man kan måle historisk tenking.

Hvilke aktører står for dette synet?

Også i høringsrunden kan representantene fra UH-sektoren sies å stå for dette historiedidaktiske synet. En utvikling fra forrige runde ser ut til å være at de ulike aktørene er mer fornøyde og samstemte om dette utkastet. For eksempel er UiB fornøyd med progresjonen og er mer positive til at eldre historie ser ut å sikre sin plass i undervisningen. I det hele vil aktørene plasseres samlet. Det samme gjelder HIFO. Historienettverket til Utdanningsforbundet her imidlertid i noe større grad enn ved forrige innspillrunde etterlyst realhistorisk innhold og vil derfor plasseres høyere oppover den historiefagsdidaktiske akse. Lund derimot holder samme linje som sist og slår et slag for vurdering av historisk tenking.

### **4.2.3 III: Historiebruksdidaktisk historisk tenking i høringsrunden**

I høringsrunden er det få innspill kan kategoriseres som historiebruksdidaktisk historisk tenking. Her er det først og fremst organisasjonene som uttaler seg, men vi finner også enkeltuttalelser fra skolesektoren. Temaer som tas opp handler spesielt om utforskende historie og verdibasert undervisning.

#### **Utforskende historie**

Som vi så over var blant annet historienettverket til Utdanningsforbundet, HIFO og Erik Lund positive til en utforskende historie, selv om uttalelsene handlet mer om viktigheten ved å forankre slik undervisning med realhistorisk kunnskap. Dette gjør likevel at disse innspillene trekkes nærmere dette historiedidaktiske synet. I den grad man kan trekke ut noe fra historiedidaktikeren Harald Frode Skrams innspill, vil det være at han fremhever utforskende historie. Skram har nemlig forslått å bytte ut 9 verb i kompetansemålene, som gjøre rede for og reflektere over, med verbene utforske og undersøke. Også fra skolesektoren kan vi finne enkelte

---

<sup>164</sup> Erik Lund, 16. juni 2019.

<sup>165</sup> Universitetet i Agder, 18. juni 2019.

<sup>166</sup> Erik Lund, 16. juni 2019. Lund skriver at det er vanskelig å se at kompetansemålene bygger på historiedidaktisk forskning i like stor grad som andre sammenlignbare land.

uttalelser som fremmer en utforskende historie. En ansatt ved Skedsmo vgs skriver at «[n]ysgjerrighet, utforskertrang og evnen til å stille spørsmål til historien må komme klarere fram».<sup>167</sup> Hartvig Nissens skole mener at utkastet legger opp til undervisning i kritisk tenkning, men i likhet med Skedsmo vgs mener de at planen er så omfattende at det går på bekostning at elevene kan jobbe utforskende med historie.<sup>168</sup> Dette er en fellesnevner hos de fleste som tar opp utforskende historie.

### Verdibasert undervisning

HL-senteret savner at kompetansemålene i utkastet integrerer elementer fra det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» og vektlegger handlingskompetanse gjennom muntlige diskusjoner og samtaler, der elevene kan påvirke ved å aktivt ta stilling til undervisningen. De ønsker mer refleksjon og «læring gjennom demokrati»<sup>169</sup> En slik holdning stemmer godt overens med en historiebruksdidaktisk historisk tenking fordi det fremmer etisk bevissthet. Videre, når verdigrunnet til læreplanen tas opp, savner historienettverket til Utdanningsforbundet at planen fremhever kritisk tenkning, etisk bevissthet, miljøbevissthet og respekt for demokratiske verdier. De trekker også frem at dette har en relevans for elevenes dannelse og personlige identitet, og i sum stemmer dette godt overens med en historiebruks-didaktisk historisk tenking. Samtidig mener de at utkastet går for langt i å beskrive hvor relevant faget er for arbeidslivet, og mener at fagets egenverdi og allmennytte kommer i bakgrunnen. De skriver at faget har en større nytte som studie- og samfunnsforberedende, og her vil mer fokus på utforskning, refleksjon, drøfting, vurdering og lengre tekstskriving være viktigere.<sup>170</sup> De får støtte fra flere i skolesektoren. For eksempel mener Hartvig Nissens skole at historiefaget primært ikke er et arbeidslivsfag, og Nesodden vgs påpeker at faget har en mer umiddelbar relevans for studiene; elevene går tross alt studieforberedende.<sup>171</sup>

### Hvilke aktører står for dette synet?

I denne runden har uttalelser som har blitt kategorisert som denne typen først og fremst justert på posisjonene til de nevnte aktørene. For eksempel vil historienettverket til Utdanningsforbundet, som tidligere ble justert et stykke opp på modellen, trekkes tilbake ned så det grenser mot dette historiedidaktiske synet. I tillegg vil Harald Frode Skram passe under dette synet utfra den tilbakemeldingen han har gitt. Likevel er grunnlaget svakt, og posisjonen på modellen vil

---

<sup>167</sup> Hans Ivar Blystad, 23. mai 2019.

<sup>168</sup> Hartvig Nissens skole, 3. april 2019.

<sup>169</sup> Senter for studier av Holocaust og livsynsminoriteter (HL-senteret), 18. juni 2019.

<sup>170</sup> Utdanningsforbundet (Historienettverk), 12. juni 2019.

<sup>171</sup> Hartvig Nissens skole, 3. april 2019; Nesodden vgs, 13. juni 2019.

kun flytte ham et lite stykke ut på den aksen for historisk tenking. HL-senteret vil i denne runden flyttes til denne typen på grunn av sitt fokus på demokratiske verdier og etisk bevissthet.

#### **4.2.4 IV: Historiebruksdidaktisk historiebevissthet i høringsrunden**

Det er få til ingen innspill som helt klart kan plasseres under det historiedidaktiske synet historiebruksdidaktisk historiebevissthet. Det er mange som nevner det, men uttalelsene peker i flere retninger og det er vanskelig å vurdere om aktørene har holdninger som er i tråd med dette synet. I skolesektoren for eksempel, som vel og merke har de fleste innspillene også i høringsrunden, stilles det spesielt spørsmål ved begrepet historiebevissthet. Man finner flere uttalelser som kritiserer ordlyden i kompetansemål som inneholder elementer av begrepet, enn motsatt. Typiske uttalelser går i samme stil som den fra Røros vgs, «Hvordan skal lærer måle forstår [*sic*] seg selv som historieskapt og historieskapende?», og fra Raufoss vgs, «Det som står om framtida framstår også som unaturlig i historie som handler om fortida».<sup>172</sup> Også Norsk Lektorlag retter skarp kritikk mot begrepet når de skriver at det ikke er historiefagets oppgave å «spå» i fremtiden.<sup>173</sup> På den andre siden har vi noen unntak som bør nevnes. Hartvig Nissens skole fremhever for eksempel at «[e]levne bør få mulighet til å reflektere over framtiden i lys av fortiden, historiebevissthet handler bl.a. om at samfunnsforhold ikke er forutbestemte»; Nydalen vgs nevner at utkastet har et «[f]int fokus på nåtidsforståelse og forventninger til framtiden»; og Kristiansand katedralskole er «generelt begeistret for historiebevissthetspreget i mange av kompetansemålene – refleksjon, bruk av historien, kommersielle og politiske interesser etc.».<sup>174</sup> Dette er vel og merke ikke nok til å kunne plassere disse aktørene her. Resultatet er at ingen kan kategoriseres med denne typen i høringsrunden.

#### **4.2.5 Aktørgruppene fordelt på historiedidaktiske syn**

*Hvilke aktører hører til de ulike historiedidaktiske synene?*

Det har vært noe mer utfordrende å svare på dette forskningsspørsmålet etter høringsrunden. Kombinasjonene av færre innspill fra enkelte aktørgrupper, og en mer positiv holdning til utkastet har bidratt til at de historiedidaktiske synene kommer noe mindre tydelig frem i uttalelsene. Aktørenes plassering i figur 4.2.5 vil derfor presenteres med et forbehold om at

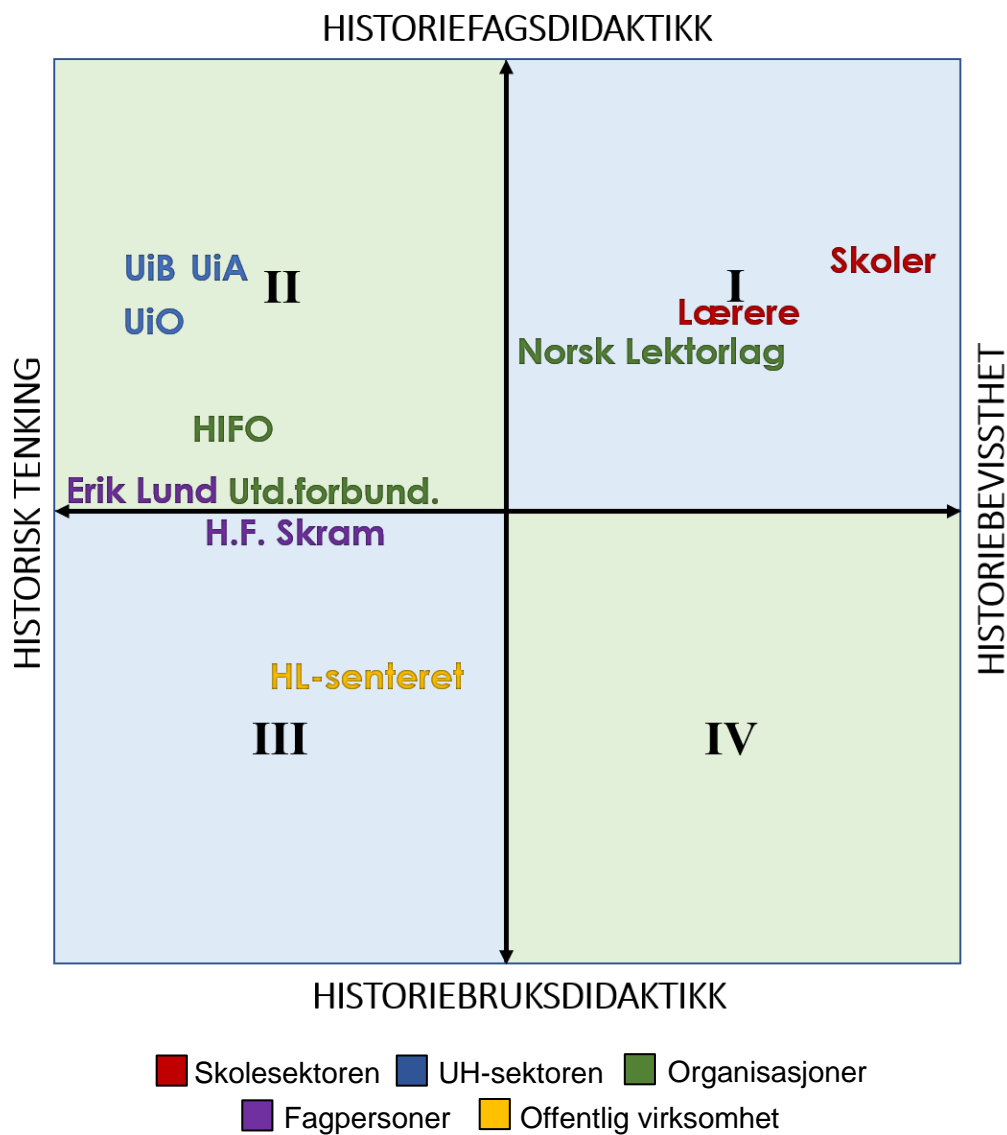
---

<sup>172</sup> Røros vgs, 23. mai 2019; Raufoss videregående skole, 3. mai 2019.

<sup>173</sup> Norsk Lektorlag, 17. juni 2019.

<sup>174</sup> Hartvig Nissens skole, 3. april 2019; Nydalen vgs(28. mai 2019); Kristiansand katedralskole Gimle, 16. mai 2019.

resultatet er mer usikkert. Likevel kan vi forsiktig slå fast at skolesektoren og UH-sektoren stort sett beholder sine historiedidaktiske syn.



Figur 4.2.5 Aktørgruppene fordelt på historiedidaktiske syn i høringsrunden



## Kapittel 5

# Avslutning

### 5.1 Sammenfatning av innspillsrundene

Hovedproblemstillingen gjentas:

*Hvilke historiedidaktiske syn kommer til uttrykk hos utvalgte aktører i innspillsrundene?*

For å svare på problemstillingen har jeg i denne undersøkelsen svart på følgende

forskningsspørsmål:

- *Hvilke historiedidaktiske syn kommer til uttrykk i innspillsrundene?*

- *Hvilke aktører står for de ulike historiedidaktiske syne?*

Resultatet sammenfattes i korthet.

#### 5.1.1 Første innspillsrunde

I den første innspillsrunden har synet historiefagsdidaktisk historiebevissthet identifisert innspill som uttalte seg om at det realhistoriske innholdet i skolen burde vektlegges fremfor det metodiske innholdet. Argumenter for dette var at læreplanskissens ambisjonsnivå var for høyt for elevene og at man trenger et kjent grunnlag å vurdere etter. Videre vil et slikt kunnskapsgrunnlag danne basis for en kollektiv identitet, og enkelte innspill etterlyste en obligatorisk kanon i undervisningen for å kunne sikre en felles forståelse av vår felles fortid. En kronologisk oversikt over historien ble også fremhevet som viktig for å bevare fagets egenart, og mange innspill viste motstand mot at historiefaget nærmet seg samfunnsfaget. I skolesektoren sto både skolene og lærerne for dette synet, akkompagnert av Norsk Lektorlag. H.J. Orning kan også til dels tilskrives dette synet.

Synet historiefagsdidaktisk historisk tenking ble karakterisert av et ønske om en balanse mellom realhistorie og metode i undervisningen, og enkelte tilbakemeldinger om at planen burde henge bedre sammen. En generell skepsis mot en tematisk orientert undervisning utelukket den ikke. En skepsis ble også rettet mot en presentistisk tankegang, og enkelte aktører advarte mot en altfor fortung plan. Her var spesielt UH-sektoren representert ved UiB, Hivolda, UiO og ILS. Av organisasjonene har historienettverket til Utdanningsforbundet, samt HIFO blitt plassert under dette synet. I tillegg hører også fagpersonene Erik Lund og H.J. Orning til her, til tross for at sistnevnte heller i noen grad mot det første synet.

I synet historiebruksdidaktisk historisk tenking handlet de få innspillene som bidro om utforskende historie og viktigheten av å vektlegge etisk bevissthet i undervisningen. Likevel var historisk empati et fremmed begrep for mange. Ingen aktører hørte desidert inn under dette synet, men direktoratet Riksantikvaren kan sies å være nærmest. I tillegg finner man tilløp til disse holdningene hos HL-senteret.

Det siste synet, historiebruksdidaktisk historiebevissthet har representanter som slår et slag for lokalhistorie, historiebruk og historiebevissthet, i tillegg til den identitetsdannende siden. Her verdsettes også undervisningens relevans for elevenes livsverden. Spesielt organisasjonen Slegt og Data utmerker seg som en kandidat for dette synet, men også HL-senteret og til dels Riksantikvaren hører til her. Spesielt bør det nevnes at alle kan sies å fremme historiebevissthet og det virker som om de forstår begrepet slik det forekommer i litteraturen.

### **5.1.2 Høringsrunden**

I høringsrunden er synet historiefagsdidaktisk historiebevissthet representert av innspill som ønsker å nedtone utkastets sterke metodiske fokus. Igjen er ambisjonsnivået for høyt; de færreste skal bli historikere. I høringsrunden etterlyses spesielt norsk historie sterkere, og mønsteret for viktigheten av en kollektiv identitet kommer tydelig frem. Også her vil fagets ryggrad i en tydelig kronologi bevares, og mye som er nytt og fremmed vurderes som plasstrengende: fokuset burde ligge på den etablerte tradisjonen. Igjen er det skolene og lærerne i skolesektoren, og tilhørende organisasjon Norsk Lektorlag som kan sies å stå for dette synet.

Synet historiefagsdidaktisk historisk tenking blir i denne runden preget av en større positivitet enn i den forrige runden. Utkastet blir beskrevet som mer balansert med tanke på realhistorie og metode, en likevel understrekes det av enkelte at man ikke nødvendigvis må fokusere på det ene over det andre, men at man må se de ulike delene i sammenheng. Man er også mer positiv til en tematisk orientert undervisning nå som utkastet har fått litt konkret innhold i form av realhistorie. I større grad enn i den forrige runden er aktørene enige. Fra UH-sektoren vil fortsatt UiB og UiO tilhøre dette synet, i tillegg til nykommeren UiA. Det gjelder også organisasjonene HIFO og historienettverket til Utdanningsforvundet. Ikke uventet vil Erik Lund fortsatt tilskrives en plass under dette synet.

I synet historiebruksdidaktisk historisk tenking blir det i denne runden et større fokus på utforskende historie, som er en fellesnevner i flere innspill. I tillegg utpekes igjen etisk bevissthet, men også elevrelevans. I forhold til den forrige innspillsrunden er det denne gangen

aktører som kan sies å passe inn under dette synet. Det gjelder spesielt HL-senteret, men i den grad vi kan bruke innspillet til Harald Frode Skram, kan han også sies å stå for dette synet.

Til slutt er det vanskelig å identifisere innspill som kan plasseres under synet historiebruksdidaktisk historiebevissthet. Uttalelser som nevner elementer herfra peker i ulike retninger, og har ikke nok grunnlag til å kunne brukes. Resultatet er at dette synet ikke får noen representanter.



# Litteraturliste

- Blom, Kari og Knut Helle. *Historie – hva, hvordan, hvorfor?: Fagdidaktisk innføring*. [Rev.utg]. Bergen: Fagbokforlaget, 1997.
- Bøe, Jan Bjarne. *Faget om fortiden: En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2006.
- Clark, Anna og Maria Grever. «Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications». I *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Scott Alan Metzger og Lauren McArthur Harris (red.), 177–201. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2018.
- Downey, Matthew T. og Kelly A. Long. *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*. New York: Routledge, 2015.
- Engelien, Kirsti og Harald Frode Skram. «Å tenke historie og å skape historie». I *Lektor – adjunkt – lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 273–290.
- Folkenborg, Håkon Rune. *Én fortid – mange fortellinger: Introduksjon til historiebruk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2018.
- Hatlen, Jan Frode. «Historiedidaktikk». I *Store norske leksikon*. Hentet 16.01.20 fra: <https://snl.no/historiedidaktikk>
- Håkonsen, Mats. «Historie i og utenfor skolen: En studie av hvordan et utvalg videregående elever opplever historiefagets nytteverdi for eget liv og virke». Masteroppgave. Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. 2018. Hentet 27.02.20 fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13679/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Jensen, Bernard Eric. *Historiedidaktiske sonderinger: Bind 1*. København: Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal, 2003.

- \_\_\_\_\_. «Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historibegreb – en kritisk kommentar til Jörn Rüsens begreb om “historiekultur”». I *Historiedidaktikk i Norden 8: Hvor går historiedidaktikken?*, Sirkka Ahonen, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnús Thorkelsson og Ulf Zander (red.), skriftserie for historie og klassiske fag, nr. 45, 47–62. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2004.
- \_\_\_\_\_. «Historiebrugsdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik». I *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland*, Sigmund Ongstad (red.), 85–99. Oslo: Universitetsforlaget, 2006.
- \_\_\_\_\_. «Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer». I *Historiedidaktik i Norden 9: Del I: Historiemedvetande – historiebruk*, Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund og Carsten Tage Nielsen (red.), 14–. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012a.
- \_\_\_\_\_. «Et historiedidaktisk overblik». I *Historiepædagogik*, Thomas Binderup og Børge Troelsen (red.), 96–115. Aarhus: Kvan, 2012b.
- \_\_\_\_\_. *Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri*. Aarhus: Historia Forlag, 2017.
- Jensen, Sven Sødning. *Historieundervisningsteori*. København: Christian Ejlers’ Forlag, 1978.
- Kjeldstadli, Knut. *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 1999.
- Knutsen, Kjetil. «Veien mot et utforskende og kritisk historiefag». I *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, nr. 2 (2019). Hentet 14.05.20 fra: [https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/veien-mot-et-utforskende-og-kritisk-historiefag/205603?fbclid=IwAR18OsJKXKGPgw3blwdR\\_Hw3BJ8NHDtrDPeX7gFN73-Cn4XM5OZx6rmMlsQ](https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/veien-mot-et-utforskende-og-kritisk-historiefag/205603?fbclid=IwAR18OsJKXKGPgw3blwdR_Hw3BJ8NHDtrDPeX7gFN73-Cn4XM5OZx6rmMlsQ)
- Kvande, Lise og Nils Naastad. *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.

Kunnskapsdepartementet. Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk. Kunnskapsdepartementet, 2017. Hentet 22.03.20 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>

Kunnskapsdepartementet. «Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S: Til bruk for læreplangruppe som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2018a. Hentet 02.06.20 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet. «Kjerneelementer i fag: Fastsatt av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforming av læreplaner for fag til LK20 og LK20S». Oslo:

Kunnskapsdepartementet, 2018b. Hentet 04.02.20 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Larsen, Dag Eivind Undheim og Torbjørn Tumyr Nilsen. «Læreplan utan holocaust». I *Klassekampen*. Publisert 28.11.18. Hentet 01.06.20 fra:

<https://www.klassekampen.no/article/20181128/ARTICLE/181129967>

\_\_\_\_\_. *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.

Lévesque, Stéphane og Penney Clark. «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications». I *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Scott Alan Metzger og Lauren McArthur Harris (red.), 119–148. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2018.

Lund, Erik. «Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper i dansk og engelsk historiedidaktikk». I *Historiedidaktikk i Norden 8: Hvor går historiedidaktikken?*, Sirkka Ahonen, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnús Thorkelsson og Ulf Zander (red.), skriftserie for historie og klassiske fag, nr. 45, 101–116. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2004.

- \_\_\_\_\_. «Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk». I *Historiedidaktik i Norden 9: Del I: Historiemedvetande – historiebruk*, Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund og Carsten Tage Nielsen (red.), 96–114. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2016.
- Nielsen, May-Brith Ohman. «Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker». I *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland*, Sigmund Ongstad (red.), 146–162. Oslo: Universitetsforlaget, 2006.
- Piertras, Jens og Jens Aage Poulsen. *Historiedidaktik – mellem teori og praksis*. København: Hans Rietzels Forlag, 2016.
- Ringdal, Kirsten. *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget, 2018.
- Rüsen, Jörn. *History: Narration–interpretation–orientation*. New York: Berghahn Books, 2005.
- Seixas, Peter. «Historical Consciousness and Historical Thinking». I *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Mario Carretero, Stafan Berger og Maria Grever (red.), 59–72. London: Palgrave Macmillan UK, 2017. Hentet 19.05.20 fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1057%2F978-1-137-52908-4.pdf>
- Seixas, Peter og Tom Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd., 2013.
- Skram, Harald Frode. «Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre». *Acta Didactica Norge* 5, nr. 1 (2011): 1–29.
- Stråth, Bo. «Review essay – Futures Past: On the Semantic of Historical Time». I *European Journal of Social Theory* 8, nr. 4 (2005): 527–532. Hentet 27.02.20 fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1368431005056742>
- Stugu, Ola Svein. «Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken». I *Småskrifter fra Historisk institutt* nr. 1 (2000): 1–18. Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.



- \_\_\_\_\_. «Historiedidaktikkens dilemmaer». I *Historiedidaktikk i Norden 8: Hvor går historiedidaktikken?*, Sirkka Ahonen, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnús Thorkelsson og Ulf Zander (red.), skriftserie for historie og klassiske fag, nr. 45, 15–24. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Historie i bruk*. 2. utg. Oslo: Det norske samlaget, 2016.
- Sørensen, Øystein. *Historien om det som ikke skjedde: Kontrafaktisk historie*. Oslo: Aschehoug, 2005.
- Thagaard, Tove. *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget, 2013.
- Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i historie (HIS01-03) – kjerneelementer». Hentet 20.05.20 fra: <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. «Fagfornyelsen– innspillsrunde skisser til læreplaner i samfunnsfag, geografi og historie: Læreplan i samfunnsfag». Publisert 06.04.20. Hentet 30.03.20 fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=564>,
- Ytrebø, Anna Obstfelder. *Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring: En historiedidaktisk studie*. Masteroppgave. Universitetet i Tromsø, 2019. Hentet 20.10.19 fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15411/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

## Kilder

- Utdanningsdirektoratet. «Fagfornyelsen – innspelsrunde skisser til læreplaner i samfunnsfag, geografi og historie». Publisert 18.10.18. Hentet 01.11.19 fra: <https://hoering-publisering.udir.no/288/uttalelser>
- Utdanningsdirektoratet. «Høring - læreplaner i samfunnsfagene». Publisert 18.03.19. Hentet 01.11.19 fra: <https://hoering-publisering.udir.no/357/uttalelser>



## Vedlegg 1

# Tabeller og figurer

Tabell 3.3.1.1 Antall utspill i nodene fra innspillsrunden og høringsrunden

Noder	Første innspillsrunde		Høringsrunden	
	Skoler	Lærere	Skoler	Lærere
Realhistorisk innhold	79	47	54	29
Felles referanseramme	50	39	24	8
Fagets egenart	33	47	39	14

Figur 3.3.1 Ordsky over «realhistorisk innhold», skoler, første innspillsrunde



### Tabell 3.3.1.2 Skjematisk oversikt over ordfrekvens i nodene

Noder fra første innspillsrunde

«Realhistorisk innhold» skoler

Ord	Frekvens
elevene	15
hendelser	15
historiske	14
konkrete	12
kunne	12

«Fagets egenart» skoler

Ord	Frekvens
faget	10
elevene	9
historie	9
historiske	7
kronologien	7

«Felles referanseramme» skoler

Ord	Frekvens
felles	17
elevene	14
lærer	11
mellom	11
historie	9

«Realhistorisk innhold» lærere

Ord	Frekvens
elevene	16
historie	14
kompetansemålene	10
kunne	10
grunnkompetanse	6

«Fagets egenart» lærere

Ord	Frekvens
elevene	9
Historiefaget	8
kronologi	8
faget	7
historie	7

«Felles referanseramme» lærere

Ord	Frekvens
felles	16
skole	15
elevene	12
elever	10
mellom	7

## Noder fra høringsrunden

### «Realhistorisk innhold» skoler

Ord	Frekvens
historie	23
dette	21
norsk	19
elevene	14
kompetansemålene	9

### «Fagets egenart» skoler

Ord	Frekvens
historiefaget	12
kronologi	12
elevene	11
dette	10
kronologien	7

### «Felles referanseramme» skoler

Ord	Frekvens
skole	13
dette	8
felles	6
lærer	6
mellom	6

### «Realhistorisk innhold» lærere

Ord	Frekvens
Norge	16
elevene	14
historie	10
kompetansemålene	10
konkret	6

### «Fagets egenart» lærere

Ord	Frekvens
kronologisk	5
kronologi	4
kompetansemålene	3
progresjon	3
eller	2

### «Felles referanseramme» lærere

Ord	Frekvens
felles	4
lærer	3
ulike	3
denne	2
forståelse	2



