



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for historie og religionsvitenskap

Historiske kilder i klasserommet – å skrape overflata

En undersøkelse om lærernes mål med bruk av kilder og kildekritikk i historieundervisningen

—
Christoffer Vassbotn

HIS-3905: Mastergradsoppgave i historie - integrert 10 sp PPU

Mai 2014



Forord

Reisen hit har vært lang, og målet har til tider vært uendelig langt borte. I løpet av et halvt år har jeg brukt all min energi, som jeg har hatt til overs, på å fullføre en femårig utdanning som lærer. I løpet av min utdanning har jeg funnet meg selv og den jeg skal dele resten av livet mitt med. I tillegg har jeg fått den mest dyrebare gaven et menneske kan få. Dere har hjulpet meg på veien til å finne en rute til hit jeg er i dag. Dere har gitt meg mot, mot til å finne ut hva jeg vil. Dere har gitt meg rom, rom til å gå hele veien. Dere har gitt meg tid, tid til å jobbe med meg selv. Og ikke minst har dere gitt meg støtte, støtte med deres kjærlighet, støtte med veiledning, og støtte til å gå hele veien. Anniken og Ingvild, denne er for dere.

Jeg vil også få takke min far, Thorbjørn, for hans veiledning til å finne motivasjon, for å ha tatt meg på alvor og ikke minst for å ha hjulpet meg med rettskriving.

Mine veiledere, Willy Gjerde og Fredrik Fagertun, skal også ha takk for deres faglige bidrag til fullførelsen av denne oppgaven.

Christoffer Vassbotn

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Innholdsfortegnelse	3
Sammendrag	5
1.0 Innledning	7
1.1 Problemstilling	8
1.2 Faglig og teoretisk forskning	9
1.3 Aktuell litteratur	11
1.4 Metode og forskningsdesign	13
1.4.1 Valg av metode.....	13
1.4.2 Utvalg	13
1.4.3 Intervjuguide	14
1.4.4 Etske og kildekritiske dilemmaer.....	15
1.4.5 Analysen	16
1.5 Oppgavens struktur	18
2.0 Historiedidaktikk og historisk metode	20
2.1 Definisjon av kunnskapsområde	20
2.2 Kildebegrepet	21
2.3 Kildegransking	24
2.4 Didaktikk og historiedidaktikk	26
2.4.1 Nordisk og engelsk historiedidaktikk.....	28
2.4.2 Kritisk skjønn og sans	29
2.4.3 Myndiggjøring.....	30
3.0 Formål og læreplaner	31
3.1 Opplæringens mål	31
3.2 Historiefagets mål	32
4.0 Analyse av intervjuer	35
4.1 Informantenes mening	35
4.2 Tiden	36
4.3 Håndterbare nøkkelbegrep	37
4.4 Lærernes mål	41

4.5	Lærebok og Internett	45
4.6	Historieforskningen i klasserommet	49
4.7	"Kilder er ikke kilder lenger"	51
5.0	Konklusjon.....	54
5.1	Veien videre	58
	Litteraturliste.....	59
	Vedlegg	61

Sammendrag

Utvikling av kritisk skjønn og sans hos elevene er et formål med opplæringen i historiefaget i videregående skole. Øving i vitenskapelig arbeidsmetode skal fremme dette. Denne oppgaven tar for seg lærernes omfang og hensikt ved bruk av historiske kilder og kildekritikk i klasserommet. Den ser også på korrelasjonen mellom lærernes omfang og historieforskningens anvendelse av historiske kilder. For å undersøke problemstillingen benyttes muntlige dybdeintervjuer med seks historielærere i Tromsø-området.

Lærerne har blant annet blitt spurt om sine tanker rundt faget, hva som berører timene deres og hvilken plass de mener kildebruk og kildekritikk har i klasserommet. Oppgaven avdekker at målene til lærerne er tett knyttet til mål som vi finner i målbeskrivelsene, men det er en større prioritering av den substansielle historien i faget. Tiden jobber, ironisk nok, mot historiefaget. Lærerne skulle gjerne ha hatt mer tid til å lære bort mer om alle emnene. I dette presset blir dybden i kildebruk og kildekritikk nedprioritert. Nøkkelbegrepenes som vi kjenner fra historieforskningen har ikke stor plass i undervisningen. Lærerne er innom det funksjonelle kildebegrepet, men det blir med skraping i overflaten. Kildekritikken har mer plass, men heller ikke her er det korrelasjon med historieforskningens bredde av begreper. Mine funn tyder på at kildebegrepet befinner seg selv i en knipetang mellom historieforskningens betegnelse og elevenes betegnelse. Historisk materiale og kilder er ikke det samme. Kilder blir ensbetydende med kilder til kunnskap. Internettet er den viktigste faktoren som drar kildebegrepet i denne retningen.

Lærerne mener at historieforskningens anvendelse av kilder ikke nødvendigvis trenger så stor plass i klasserommet. I alle fall ikke mer enn det har i dag. Målet om utviklingen av kritiske elever er viktigere enn at elevene skal arbeide som historikere.

1.0 Innledning

Ordet historie kommer av gresk *historía* og betyr undersøkelse eller kunnskap fra undersøkelse, og som fag er det kanskje det eldste vi har i vårt skolevesen. Det er i selve undersøkelsen av historisk materiale fortiden får sin fortelling. Dette er en grunnleggende oppfatning vi finner igjen i historieforskningen. Det er det historiske kildematerialet som har lagt grunnlaget for all historie. Uten dette har vi ikke kunnet undervise i historie, vi hadde kun hatt en opplevelse av fortiden, men samtidig levd i et vakuum i nåtiden.

Historieforskere bruker det historiske materialet til å kartlegge fortiden og fremstille hendelser på den mest sannferdige måten, men det er også slik at kilder kan feiltolkes og fremstillinger kan vris for å presentere fortiden som noe annet enn den egentlig var og er. Derfor er et av målene med historiefaget i skolen at elevene skal få benytte seg av, og lære om historieforskningens arbeidsmetoder. Kompetansemålene viser mer konkrete evner elevene skal ha etter endt utdanning, som igjen skal oppfylle de overordnede målene ved faget. I den nye læreplanen for historie på videregående skole, i Kunnskapsløftet fra 2006 (K06), er det en todeling av kompetansemålene: historieforståelse og metoder, og samfunn og mennesker i tid. Samfunn og mennesker i tid omfatter den substansielle historien; hendelser og mennesker i fortidens samfunn. Historieforståelse og metode tar for seg prosessen i fremstillingen av historisk kunnskap og har som formål å lære elevene hvordan historieforskere forstår, tolker og bygger opp historisk kunnskap.

I denne oppgaven forsøker jeg å få et innblikk i hvordan kildebruk og kildekritikk er forstått, samt hvilken plass det er gitt og tar, i den videregående skole. For å kunne komme til bunns i dette er denne oppgaven bygd på dybdeintervjuer med seks historielærere i videregående skoler, der alle i dag underviser i historie. I intervjuene har jeg prøvd å undersøke lærernes mål for sin egen undervisning, for å se på om kildebruk og kildekritikk er sentral for måloppnåelsen. I denne oppgaven belyses historieforskningens anvendelse av kilder og historiedidaktikers oppfatning av hvilken funksjon en slik anvendelse av kilder utgjør i klasserommet. Det er også nødvendig å ta

for seg læreplanen for historiefaget i videregående skole, for å se hvordan denne legger føringer for lærernes undervisningsplanlegging. Undersøkelsen blant lærerne har et kvalitativt trekk ved at den forsøker å sette fokus på lærernes egen forståelse av historiefaget. Oppgaven søker ikke å gi et representativt bilde av historiefaget i skolen som sådan, men har som mål å sette søkelyset på forbindelsen mellom historisk materiale i historieforskningen og i historiefaget i videregående skole. Et annet mål er å gi lærere og studenter en innsikt i hvordan og hvorfor en burde benytte seg av historiske kilder i undervisningen for å nå målene med historiefaget i skolen, men ikke nødvendigvis som en oppskrift for best mulig undervisningspraksis.

Videre i innledningen vil jeg ta for meg hensikten med oppgaven og dens problemstilling og underproblemstillinger. Dernest vil jeg se på tidligere historiedidaktisk forskning som er blitt gjort for å se hvor denne oppgaven plasserer seg og hvordan den kan belyse ny kunnskap. Jeg vil også legge frem litteraturen som jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. Videre vil jeg beskrive mitt valg av egnet forskningsdesign, intervjusituasjonen og analysen som er brukt i min besvarelse. Til slutt vil jeg gi en fremstilling av strukturen i denne oppgaven.

1.1 Problemstilling

Hovedområdet "Historieforståelse og metode" legger føringer for hvordan Utdanningsdirektoratet har tolket formålene med faget, og hvilken kompetanse elevene bør ha innenfor undervisningsforløpet. Jeg har derfor utledet denne konkrete problemstillingen: *I hvilket omfang og i hvilken hensikt anvender historielærere i videregående skole historiske kilder i undervisningen, og i hvilken grad ligger historieforskningens anvendelse av kilder og kildekritikk til grunn for lærernes praksis?*

Videre har jeg utformet noen underproblemstillinger som søker å gi et grunnlag for besvarelsen av den overordnede problemstillingen:

- *Er det rom og tid i skolen for en bred utnyttelse av historiske kilder og hva begrenser lærerens muligheter?*

- *I hvilket omfang er nøkkelbegrepene til kildebruk og kildekritikk brukt i historiefaget og hvordan opplever lærerne elevenes møte med disse begrepene?*
- *Hva vil lærerne med historiefaget i skolen og er lærernes mål i samsvar med målene i læreplaner eller erfaring?*
- *Er læreboka fortsatt viktig, og har Internett og portaler som Wikipedia og lignende en plass i historiefaget?*
- *Hvilken plass mener lærerne at historieforskningens anvendelse av kilder har i historieundervisningen?*
- *Får kildebegrepet en annen betydning i klasserommet, og er det håndterlig?*

Disse underproblemstillingene har kommet fram under mitt arbeid med prosjektet, og i min gjennomgang av teori, men også etter intervjuene. De er preget av en dialektisk prosess mellom dataanalysen og mitt teoretiske utgangspunkt.

1.2 Faglig og teoretisk forskning

Det foreligger ikke større undersøkelser som går konkret inn på kilder og kildekritikk i klasserommet, men det har blitt foretatt undersøkelser som viser resultatene av formålene med undervisning i historiefaget. *International Civic and Citizenship Education Study*, ICCS 2009 er en internasjonal studie som prøver å gi et bilde av unge menneskers evne til demokratiberedskap og vilje til deltagelse. NOVA og Høyskolen i Oslo har vært forskningskoordinator for studien i Norge, og den ble sist foretatt i 2009. Der ble det også foretatt en vurdering av norske elevers kunnskap og ferdigheter, målt ved de kognitive områdene analyse og resonnement. Resultatene viste at norske ungdomsskoleelever skåret høyt, og plasserer seg på 5. plass av de 37 landene som var med i undersøkelsen, men 10% av elevene skåret på det laveste nivået. Kortrapporten fra Norge foreslår at for denne gruppen vil det være formålsnyttig med systematisk trening i ferdighetene analyse og resonnement.¹ Undersøkelsen er ikke utført blant elever i videregående, men elevene, som i snitt gikk i 8. klasse, vil i dag ha fullført videregående skole. Undersøkelsen er heller ikke tilknyttet noen fag, men det er samfunnsfagenes område, og berører dermed historiefaget. Forslaget som har kommet

¹ D. Fjeldstad m.fl., Demokratisk beredskap. Kortrapport om norske ungdomselevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen, 2009. Universitetet i Oslo.

frem i denne kortrapporten er mer systematisk trening for elevene gjennom hele utdanningsløpet. Selv om denne undersøkelsen ikke har sett på anvendelse av kilder, er den knyttet opp mot noen av målene med faget, demokrati- og samfunnsdeltakelse.

Harald Frode Skram, historiedidaktiker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på UiO, har i sin artikkel "Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre" i *Acta Didactica Norge* fra 2001, tatt for seg historiefaget i K06. I denne artikkelen ser han på noen trekk av faginnholdet, blant annet historiebevissthet og historiebruk. Hans konklusjoner er at det foreligger en forbedring i den nye læreplanen i forhold til tidligere, med tanke på progresjon i ferdighetsoppøving. Skram mener også at K06 sprenger grenser for hvilken plass meta-historie skal ha i klasserommene, altså hvordan elevene skal forsøke å forstå hva folk tenkte, hvorfor de tenkte slik, og hvordan de tenker og bruker historie. Skram avslutter sin gjennomgang med å etterspørre nye og større historiedidaktiske klasseromsundersøkelser, fordi vi vet veldig lite om hvordan lærerne forstår formålsplanene.²

Jarle Simensen, historieprofessor ved UiO, problematiserer i 2004 nøkkelbegreper fra kildemetoden, og mener at begrepene levning og beretning egentlig er ganske enkle og i samsvar med sunn fornuft, men oppleves som vanskelig å håndtere for studentene ved UiO. Og han åpner opp til en diskusjon der han spør om det i det hele tatt er "tjenlig å beholde dem i lærebøkene".³ May-Brith Ohman Nielsen, professor ved Universitetet i Agder, følger opp dette spørsmålet senere i 2007 i sitt debattinnlegg i *Historisk Tidsskrift*, der hun spør om hvordan det er mulig å unngå eller omgå disse lærevanskene, i stedet for å fjerne begrepene i sin helhet. Hun foreslår å gå bort i fra vanskelige læresetninger som å utnytte kilden som beretning til heller å ha levning som det sentrale begrepet og det sentrale historiske materialet, og at kildebruk er noe vi gjør med levningene.⁴ Nielsen viser at man kan prøve å distansere seg fra forskningsmetodikken til en undervisningsmetodikk, der vi som forskere allerede har disse begrepene innebygd når de går ut og forsker.

² H.F. Skram, Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre, *Acta Didacta Norge* 2011, 5.

³ J. Simensen, Levninger og årsaker. Notat om et pedagogisk problem., *HIFO-nytt* 2004.

⁴ M.-B.O. Nielsen, Et historiedidaktisk blikk på kildeterminologien: kan historiefaget tjene på å reformulere sine "læresetninger"?, *Historisk tidsskrift* 2007, nr 3.

I en samfunnsdidaktisk masteroppgave fra 2011 av Christian Paulssen fra NTNU kalt "Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernet" undersøkes historielæreres undervisningsorientering rundt det historiedidaktiske begrepet historiebevissthet. I sine dybdeintervjuer av 10 lærere på videregående skole finner Paulssen at selv om lærerne ikke bevisst vektlegger historiebevissthet, så sikter undervisningen deres allikevel på å utvikle funksjoner ved historiebevissthet.⁵ Dette er nær min problemstilling, som et av målene med historiefaget i skolen.

1.3 Aktuell litteratur

I den teoretiske delen av denne oppgaven drøftes noen generelle innføringsverk i historiefaget. Kari Blom, rektor ved Høgskolen i Bergen, og Knut Helle, professor i historie ved UiB, fagdidaktiske innføringsbok kalt *Historie – hva, hvordan, hvorfor?* (1997) har en todeling mellom historiefag og metode, og historiedidaktikk. Deres fagdidaktiske innføringsverk har vært på pensum til historiestudenter i mange år. Blom og Helle tar for seg Ottar Dahls tolkning av nordisk historiemetode og teori, men har også egne nyanserte fremstillinger av Dahls gjennomgang som det er verdt å bemerke. Den første delen av boken er sentral i teoridelen av denne oppgaven, sammen med Ottar Dahls bok *Grunntrekk i historieforskningens metodelære* fra 1973. Ottar Dahls arbeider har vært standardverker for historieforskningen siden de kom ut. Svakheten med Blom og Helles andre del om historiedidaktikk, er at det foreligger ikke noen refleksjoner eller forskning på et lærer- eller elev-nivå. Det er kun en gjennomgang av utviklingen av formålene fra læreplanen i historiefaget som er utarbeidet av direktoratet. Den er dessverre ikke revidert etter K06.

Ottar Dahls fremstilling av den historiske metodiske bruken av historisk materiale eller kilder er en grundig innføring i den nordiske tradisjon innenfor historieforskningen. Dahl går ikke inn på noen fagdidaktiske refleksjoner i denne boken, og den støtter kun opp det jeg ønsker å etablere som den forskningsbaserte bakgrunnen til historisk metode.

⁵ C. Paulssen, *Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjernet : en undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag*, Trondheim 2011.

Knut Kjeldstadli *Fortida er ikke hva den en gang var - En innføring i historiefaget* (1999) gir andre nyanserte fremstillinger av historieteorien og forskningen, og jeg har hatt nytte av de i min drøfting av det teoretiske feltet innenfor emnet. Kjeldstadli er professor ved Universitetet i Oslo, og hans bok brukes av de fleste utdanningsinstitusjoner i Norge. Boken er beskrevet som en bibel for historiestudenten.

Av ren historiedidaktisk litteratur er det to bøker som står sentralt i min oppgave. Erik Lunds fagdidaktiske bok har stått som pensumlitteratur i hele min utdanningsperiode. Hans bok *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* fra 2009 er sentral i min behandling av historiedidaktisk metodeteori. Boken er et godt hjelpemiddel for studenter og lærere og er fylt med eksempler med bruk av kilder i undervisningspraksis. Lund drøfter elevenes perspektiver i sin bok, hvordan de tenker historie og forholder seg til for eksempel kilder. Lise Kvande og Nils Naastad, førsteamanuenser i samfunnsfagdidaktikk ved Program for lærerutdanning ved NTNU, kom i 2013 ut med boken *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. I denne boken tar de for seg historiefagets forskjellige funksjoner i samfunnet. Innledningsvis i dette verket mener de at man skal kunne gå bort fra den gjengse oppfatningen om at elevene først må kunne fakta før de kan diskutere relevans og mening. De mener at denne oppfatningen er feil. Det å innlede en historiedidaktisk bok for historielærere og studenter med en slik oppfatning vil nok av mange oppfattes som kontroversielt, men det er et tankekors for tolkningen av dagens læreplaner. I kapitlet "Historie som myndiggjøring" ser de på hvordan historiefaget har et ansvar for å fremme moralsk og kritisk ansvar, som en myndiggjøring av elevene. Det som gjør dette kapitlet relevant er at de har tatt utgangspunkt i verden i dag, med dens massive informasjonspress på elevene. Dette ansvaret er sett i lys av kildekritikk og kildebruk.

For å kunne gjennomføre intervjuene og analysen på et teoretisk grunnlag har jeg benyttet meg av Tove Thagaards metodebok *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ analyse* fra 2009. Thagaard tar for seg tidligere samfunnsfaglig forskning og bruker disse som eksempler for sin fremstilling. Hun viser til hele fremstillingen av forskning, fra valg av problemstilling og utforming av forskningsdesign, til innsamling og

analyse. Thagaard er professor i sosiologi og samfunnsgeografi ved UiO og har gjennomført arbeider som hun bruker som eksempler i sin fremstilling av metoden.

1.4 Metode og forskningsdesign

I det følgende skal jeg gå gjennom det forskningsdesignet jeg har vurdert som mest nyttig for å besvare mine problemstillinger. Jeg vil også drøfte fremgangsmåten i den kvalitative undersøkelsen, der jeg forklarer mitt valg av undersøkelsesform. Videre går jeg inn på utvalget av informanter, utforming av intervjuguide og generelt om mitt forskningsdesign.

1.4.1 Valg av metode

Mitt utgangspunkt for denne undersøkelsen har vært styrende gjennom hele prosessen, der tolkning og analyse har vært en gjennomgående aktivitet. Thagaard mener "det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i materialet".⁶ Min opplevelse i praksis som praktisk-pedagogisk student og som historiestudent gjør at jeg søker å finne en dypere mening bak den operasjonaliserte opplæringen i historiefaget. I denne sammenheng er det nødvendig med observasjon av feltet der denne daglige opplevelsen kan observeres. Intervjuundersøkelser er det som egner seg best, for å kunne få informasjon om hvordan lærerne opplever og forstår historiefaget i skolen. Jeg har valgt å ha et muntlig intervju fordi dette gir meg muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål, men samtidig være sikker på at svarene jeg får er utfyllende.

1.4.2 Utvalg

Utvalget av informanter ble gjort i form av det Tove Thagaard beskriver som et *tilgjengelighetsutvalg*. Utvalget av informantene må være villige til å stille opp, og inneha de egenskaper som er relevant for problemstillingen.⁷ Informantene er, som nevnt, aktive historielærere, alle fra Tromsø-området. I prosjektskissen så jeg for meg at jeg kunne bygge min analyse på fire informanter. Dette utvidet jeg da grunnlaget for å dra slutninger basert på så få informanter er i et empirisk grenseland, og at jeg allerede hadde to lærere fra samme skole. Jeg har derfor hatt et mål om seks informanter og

⁶ T. Thagaard, *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*, 3. utg. utg., Bergen 2009. s. 35

⁷ Ibid. s. 56

maksimalt 10, da jeg regner dette som tilstrekkelig stort. Når jeg har valgt å ta for meg minimum seks lærere, kan grunnlaget for å trekke kvantitative slutninger være svakt, med tanke på flere variabler, som blant annet utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Et større utvalg ville vanskeliggjort den dypere analysen som problemstillingen fordrer. Informantene ble forespurt på forskjellig vis. Noen av informantene tok jeg direkte kontakt med, da jeg hadde kjennskap til den aktuelle skolen. Håpet var at de kunne henvise meg til andre lærere. Denne metoden betegnes som *snøballmetoden*, der tanken er at utvalget av informanter skal bli større og større etter hvert som flere blir anbefalt. Dette falt i grus da de fleste anbefalingene jeg fikk var innenfor samme skole. Dette ville jeg helst unngå da bare ett fagmiljø kunne farge svarene. Derfor sendte jeg ut epost til fagansvarlige i alle skolene i Tromsø der jeg spurte om noen ville være villige til å delta i et slikt intervju. Responsen uteble og årsaken til det kan ha vært min trang til å utdype mange detaljer i flere avsnitt. En for omstendelig forespørsel vil kunne forsvinne i mengden av epost som lærerne mottar på sine kommunale og fylkeskommunale adresser. Detaljene blir for mange å ta innover seg, og kanskje man føler at man må ta stilling til mye mer enn bare et enkelt intervju. Responsen forbedret seg da jeg kortet ned forespørselen til to setninger. Utvalget mitt kom til å bestå av seks personer som alle underviser historie på videregående skole, der kjønnsfordelingen er to kvinner og fire menn. To av informantene hadde mindre enn fem års erfaring som historielærer. Siden jeg opererer med et tilgjengelighetsutvalg, lar det seg ikke gjøre å få lik fordeling, men jeg regner dette som et tilstrekkelig utvalg for min oppgave.

1.4.3 Intervjuguide

Intervjuguiden er lagt opp slik at informanten skal føle seg trygg på meg som intervjuer, og skal ha tid til å bygge opp til sine refleksjoner rundt kilder og kildebruk.⁸

Spørsmålene er satt opp slik at det kommer enkle spørsmål først, der jeg spør generelt om personens bakgrunn, slik som utdanning, erfaring og hvorfor informanten valgte historie. Tanken er at de skal være trygg nok på meg som person til kanskje å åpne seg mer enn om jeg ville gått rett på de mer reflekterende spørsmålene. Når mennesker kan prate om seg selv, og føle at de blir hørt, vil en automatisk føle seg trygg og ivaretatt.

⁸ Ibid. s. 99

Den neste spørsmålsgruppen består av tyngre spørsmål. Der vi snakker om egne tanker rundt undervisning, slik som mål ved historieundervisningen, nytte av faget, oppfatninger av fagets legitimitet og lignende. Målet skal være at jeg skal kunne gi ”tykke” beskrivelser, noe utenfor det som observeres.⁹

Den siste delen av intervjuet stiller også mer generelle spørsmål, men er direkte knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning. Her kommer det også klart frem at det er refleksjoner rundt kilder og kildebruk jeg vil ha svar på. Det ble nødvendig etter noen runder med intervjuer å gå tilbake til to av informantene med oppfølgingsspørsmål, men denne korrespondansen ble gjennomført på epost. Det ble gitt rom til betenkning og pause ved at jeg førte notater underveis, og disse notatene var også verdifull for meg i min analyse.

1.4.4 Ethiske og kildekritiske dilemmaer

Alle som driver forskning har et krav om at informanter som benyttes til informasjon skal beskyttes. Prosjektet er meldt og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS, da behandlingen av personopplysningene er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. I og med at intervjuene blir tatt opp og lagret elektronisk, kreves det at disse oppbevares på en sikker plass der kun forsker har tilgang. Alle data som kan identifisere informantene er lagret på en kryptert disk som kun jeg har tilgang til, og dette tilfredsstillt kravene i loven. Dette, og opplysninger om informantenes anonymitet og frivillighet i tilknytning til prosjektet, har alle fått informasjon om før intervjuene har blitt gjennomført. Alle opplysninger som benyttes i fremstillingen av dette prosjektet er anonymisert. All personidentifiserende informasjon, direkte og indirekte, blir slettet eller grovkategorisert ved prosjektets slutt.

I analysen har jeg som forsker fortsatt en plikt til å beskytte informanten, men denne gangen i representasjonen av informantens mening, da informanten ikke har direkte innflytelse over hvordan meningen blir fremstilt. Da er det viktig at jeg i min analyse ikke tvinger materialet inn i forhåndsbestemte kategorier, og beskytter informanten mot uønskede konsekvenser av å delta i undersøkelsen.

⁹ Ibid. s. 39

Det er også noen kildekritiske elementer ved forskningsmetoden som jeg har valgt. I intervjusituasjonen kan det oppstå situasjoner som kan påvirke fremstillingen til informanten. Jeg som intervjuer har allerede satt farge på dialogen, ved at det er jeg som har formet spørsmålene og samtidig fører samtalen videre. Kari Myklebost, i sin hovedfagsoppgave, "Muntlige fortellinger som kilder: refleksjoner rundt teoretiske og metodiske aspekter ved bruk av muntlige kilder som inntak til identitet" ved UiT (2002), peker på at selv om intervjueren er medskaper av den muntlige kilder, så er ikke materialet uinteressant, og at hovedproblemet er ikke hvordan intervjueren skal begrense sin deltagelse, men hvordan han skal tilpasse seg den enkelte informanten og informantens situasjon.¹⁰ Dette preger også mine kilder, da min tilpasning går ut på å komme med oppfølgingsspørsmål og hjelpe til med stikkord som kan sette i gang en dypere refleksjon og besvarelse.

Jeg har valgt, før intervjustart, å unngå å legge frem at det er kilder, kildebruk og kildekritikk som er sentralt i mine spørsmål. Dette for å forhindre informantene å svare det de tror at jeg vil de skal svare. Dramaturgien i intervjuguiden hjelper til ved at den heller trinnvis avdekker hva jeg egentlig skal frem til. Min erfaring er at informantene gav informasjon om flere sider ved historiefaget enn bare kildeanvendelse, men jeg kan ikke si for sikkert at de ikke ville ha gitt denne informasjonen om de hadde fått vite utgangspunktet for intervjuet først. Jeg kan heller ikke si for sikkert at de hadde svart mer utfyllende om temaet. Det er uansett verdifullt for besvarelsen hvilke omfang av mål lærerne ser med historiefaget.

Også i analysen beror de endelige resultatene seg på "(...)forskerens forståelse av fortolkningen av informantens selvforståelse".¹¹ Forskeren er aldri helt objektiv, og jeg vil si at i slik forskning både er og bør det være plass til den subjektive oppfatningen.

1.4.5 Analysen

I analysen av informasjonen som er samlet inn er det ikke lagt vekt på informantenes observerbare kroppslige uttrykk og stemme, det er den transkriberte teksten fra intervjuet som er sentral i analysen. Alle besvarelser har først blitt samkjørt i hvert av

¹⁰ K.A. Myklebost, *Muntlige fortellinger som kilder: refleksjoner rundt teoretiske og metodiske aspekter ved bruk av muntlige kilder som inntak til identitet*, Tromsø 2002.

¹¹ Thagaard. s. 111

spørsmålene, der sammenfatningen har gjennomgått en "fortetning av mening".¹² Dette betyr at det er kun det meningsbærende fra teksten som blir tatt med. Siden informantenes utsagn ikke har kommet fra en samtale rundt temaet, men fra direkte og førende spørsmål, har det vært naturlig å sammenfatte informasjonen i en enkel matrise. Matrisen har hatt som formål å sammenligne og sammenfatte de seks informantenes svar på hvert av spørsmålene. Da har jeg kunnet dra noen enkle sammenligninger mellom informantene. Dette er det jeg vil kalle en grovsortering, mens Thagaard kaller denne fasen den beskrivende fasen.¹³ Thagaard mener at det er "(...)viktig at vi ivaretar et fortolkende perspektiv ved å benytte matriser i kombinasjon med mer helhetsorienterte tilnærminger."¹⁴ Problemet med å bruke matriser er at man kan komme til å glemme det helhetlige perspektivet, og grunnlaget for teorier og begrepsdannelser må ikke bare kunne baseres på matrisen. Denne helhetsorienterte tilnærmingen blir kun til i forskerens tilstedeværelse i materialet, noe som har vært meg bevisst i hele prosjektfasen.

Det er ikke på forhånd gitt definisjoner av kategorier. Det er foretatt en vurdering av hva som er verdifullt meningsbærende. Det verdifulle meningsbærende er bestemt ut fra underproblemstillingene og den overordnede problemstillingen. Det er også tatt hensyn til helheten i intervjuet, slik at ikke dialogen blir bestående av enkeltstående og innholdsløse uttalelser. "Betegnelsene for hver av kategoriene klassifiserer dataene samtidig som den reflekterer den forståelsen forskeren utvikler med henblikk for materialet"¹⁵ mener Thagaard, og i min fremstilling av analysen kommer dette også til uttrykk. I klassifiseringen av dataene er det ikke hensiktsmessig å kun forholde seg til intervjuguiden. Da blir underproblemstillingene sentrale, men som jeg også har lagt frem ovenfor er disse spissformulert i møte med kildematerialet. Da har materialet gått over i det Thagaard beskriver som den tolkende fasen, som gir et "(...)grunnlag for å studere variasjoner i hvordan temaene skal forstås."¹⁶ Og i sammenligningen temaene imellom er det mulig å abduktivt forstå dataene og utvikle en teori om kildemetodens plass i historiefaget som helhet. I motsetning til induktiv og deduktiv utvikling av

¹² Ibid. s. 149

¹³ Ibid. s. 173

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid. s. 184

teorigrunnlaget, der enten teorien er utviklet på grunnlag av analyse av data eller som utgangspunkt i tidligere hypoteser fra tidligere forskning, vil en slik abduktiv tilnærming være knyttet til dypere analyse av data. Det kan også knyttes til forskerens teoretiske bakgrunn som farger fortolkningen av meningsinnholdet.¹⁷ Min egen teoretiske bakgrunn baserer seg på min utdanning som historiker, men også som pedagog og historiedidaktiker. I mitt videre arbeid har jeg benyttet meg av matrisen til å svare på det jeg søker i underproblemstillingene. Disse har også vært utgangspunkt i drøftingen som følger i kapittel fire. Der har jeg sett etter tendenser i materialet som har pekt mot et grunnlag for en teoriutvikling. Denne fasen kalles en "dekontekstualisering" av teksten, da de settes inn i en teoretisk sammenheng.¹⁸

1.5 Oppgavens struktur

Her vil jeg gi et kart til videre lesing av denne oppgaven.

I kapittel 2 har jeg tatt for meg det teoretiske grunnlaget i historieforskningen. Her legges det frem om historieforskningens anvendelse av historisk materiale. Kunnskapsområdet blir definert, og det legges frem hvordan kildebegrepet skal kunne forstås og utnyttes i rekonstruksjon av fortiden, og med et blikk på begrepene. I den siste delen av kapitlet har jeg drøftet de refleksjoner som er gjort rundt målet med historiefaget og hvordan kildebruk og kildekritikk er en del av målet. Jeg tar også for meg engelsk historiedidaktikk og ser på hvordan de har tolket og brukt historiefaget og kildene.

I kapittel 3 har jeg gjennomgått målbeskrivelsene i K06 som legger føringer for undervisningen. Jeg har gjennomgått Den generelle læreplanen og læreplanen for faget historie i videregående skole. Jeg prøver også å gi et bilde av hvordan en kan tolke og forstå kompetansemålene ut fra de overordnede målbeskrivelsene.

I kapittel 4 benytter jeg intervjuene for å drøfte problemstillingen. Det er lagt opp etter mine underproblemstillinger og samler kildeutsagnene rundt en felles forståelse av

¹⁷ Ibid. s. 189 og s. 194

¹⁸ Ibid. s. 180

kilders og kildekritikkens bruk og plass i klasserommet. Det oppsummeres og konkluderes for underproblemstillingene i denne drøftingen.

Kapittel 5 er det siste kapittelet, og her samler jeg trådene fra de foregående kapitlene. Her presenterer jeg mine konklusjoner og gir en representasjon av mine teorier om problemstillingen. Jeg reflekterer også over hvor min forskning kan få betydning, og hvor veien går videre fra denne oppgaven.

2.0 Historiedidaktikk og historisk metode

Dette kapittelet tar for seg det teoretiske grunnlaget som mine problemstillinger bygger på. Jeg ønsker å etablere en plattform som historieforskningen legger til grunn for sine historiske fremstillinger, og en plattform for det teoretiske grunnlaget til historiefaget i skolen. Jeg vil gi et bilde av hvordan kildene blir behandlet i møte med historiske undersøkelser, og videre sette forskningsmetoden opp mot historiedidaktikkens refleksjoner rundt fagets mål i skolen.

2.1 Definisjon av kunnskapsområde

Kunnskapsområdet til historiefaget er ikke bare definert av at den befinner seg i fortiden. Knut Kjeldstadli mener det særlige med historiefaget er "(...)at *tidsplassering* er et *forklaringsprinsipp*", og han definerer tidsbegrepet utenfor fortiden, og dermed kan historiske hendelser forklares som at *i dag er det slik fordi dette hendte i fortiden*.¹⁹

Begrepet *historiebevissthet* drar også denne tidsplasseringen inn i fremtiden, for å forklare hvordan hendelsen i fortiden kan gjøre seg gjeldende i fremtiden.

Historiebevissthet er også sentralt i læreplanen for historiefaget i K06.

Kunnskapsområdet er også definert av *forskningsmetodikken*. Kari Blom og Knut Helle mener at forskningsmetoden ligger i bevisstheten til forskeren, som et vekselspill mellom *spørsmål* og *svar*. Spørsmålene blir problemstillinger og hypoteser historikeren utformer, og svarene samsvarer med erfaringsmaterialet, altså kildene. Blom og Helle definerer derfor også at forskningsprosessen blir et vekselspill mellom *historikeren* og *kilden*.²⁰ Kildene står sentralt i forskningsmetodikken, og det er kun der vi kan finne svar på våre spørsmål. Kjeldstadli mener den er historikeren "(...)som må stå for tolkningsmønsteret".²¹ Ved hjelp av forbindelsen *mellom* kilder kan historikeren bruke teori og metode fra historiefaget til å redegjøre for den historiske konstruksjonen som ligger utenfor den enkelte kilde. Sammenhengen ligger ikke i kilden, men i forskerens metodiske fremgangsmåte.

¹⁹ K. Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*, Oslo 1999. s. 104

²⁰ K. Blom og K. Helle, *Historie - hva, hvordan, hvorfor?: fagdidaktisk innføring*, Bergen 1997. s. 23

²¹ Kjeldstadli. s. 136

2.2 Kildebegrepet

Kari Blom og Knut Helle mener at historiefagets ytre kunnskapsområde er mennesker i samfunn eller mennesker i samspill med naturen.²² Dermed er også kildene et resultat av dette, og det historikeren bruker til å svare på sine spørsmål om fortiden er det materialet som vi kan finne av slike samspill - enten spor i kulturlandskapet eller skriftlige dokumenter som har som formål å uttrykke menneskers meninger, tanker og ideer.

Hva er de historiske kildene og hvordan bruker historikeren disse til å tilegne seg kunnskap om fortiden? Jeg vil benytte meg av Ottar Dahls definisjon av historiske kilder, eller historisk materiale. Både Ottar Dahl og Helle & Blom understreker at å bruke ordene *kilde* og *kildekritikk* og lignende blir for snevert, og vil heller benytte seg av begrepet historisk materiale eller observasjonsmateriale, men fordi begrepet er så godt innarbeidet vil det ikke være formålsnyttig å gå bort i fra kildebegrepet.²³ I et klasserom vil det betjene formålet å benytte seg av begrepet *historisk materiale* da det ikke vil skille mellom skriftlig materiale og en gjenstand, for eksempel et gammelt kokekar, og det ville også tydeliggjøre hvordan eleven skal kunne granske materialet. I denne oppgaven vil historisk materiale bli beskrevet som kilder.

Dahl benytter seg av Kristian Erslevs funksjonelle kildebegrep. I det funksjonelle kildebegrepet ligger det at kildene får sitt skille i hvordan de blir utnyttet av forskeren. Erslev skiller mellom kilder utnyttet som *levninger* og kilder utnyttet som *beretninger*. Erslev hentet sin inspirasjon fra Berlin, der han var på utveksling på universitetet. Han var tilstede både på Ranke-elev Georg Waitz (1813-86) og Johann Gustav Droysen (1808-84) sine forelesninger. Droysens *Grundriss der Historik* (1868) var den første grunnleggende systematiske framstillingen av metodelæren i historie, og Erslev må ha brukt dette som utgangspunkt for sin fremstilling. Der Droysen tidligere brukte begrepene "Überrest" og "Tradition", som skillete mellom levning og "sosial praksis som er nedarvet eller overtatt fra fortiden", innførte Erslev et klarere skille mellom "Levning" og "Beretning" ut fra hvordan historikeren *utnytter* kildene.²⁴ Alle kilder er levninger fra

²² Blom og Helle. s. 11

²³ O. Dahl, *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*, Oslo 1973. s. 31 og Blom og Helle. s. 30

²⁴ Blom og Helle. s. 31

fortidige mennesker eller naturfenomener, de kan fortelle oss noe om opphavssituasjonen. Et brev vil kunne fortelle oss om hvem som skrev det og under hvilke omstendigheter det ble skrevet; fortidens verden rundt brevet. Om *det* er våre *spørsmål* til kilden, da utnytter vi den som levning. Mens innholdet i brevet, og det brevet meddeler, kan utnyttes som en beretning om fortidige hendelser. Som nevnt kan alt historisk materiale utnyttes som levninger, men ikke alle levninger kan utnyttes som en beretning. De viktigste kildene som en benytter seg av i klasserommet har en slik berettende karakter, fagboka, men den kan selvsagt også si noe om opphavssituasjonen. Utnyttet som levning kan fagbøkene si oss noe om det gjennom utvalget av historiske hendelser, gjennom valg av språk, utheving og uttrykk.

Dahl definerer videre at kildene vi som historikere bruker i overveiende grad har en *meddelende funksjon*, og disse kildene har han også gitt beskrivelsen "de "talende" kilder", de meddeler noe og er av en *språklig* art.²⁵ Kjeldstadli kaller også disse kildene for *symbolske kilder*, de ble laget for "(...)å stå for, å representere, forhold utover seg sjøl".²⁶ Dette kan være en statue av en konge, som representerer nasjonen, eller et faktisk brev, som kan representere en observasjon og ikke bare et ark med noen tegn på. På den annen side har vi de *ikke-meddelende* kildene. Blom og Helle beskriver de som det rakt motsatte av de meddelende kildene.²⁷ De ikke-meddelende kildene er "stumme", de er ikke skapt for å formidle noe som helst budskap fra opphavspersonen(e). Et strykejern har ikke blitt skapt for å uttrykke et budskap. Når Dahl sier at historikere bruker de kilder som *overveiende* har en meddelende funksjon, så ligger det implisitt i denne definisjonen at kilder som kan betegnes som meddelende kilder også kan ha ikke-meddelende funksjoner, og omvendt. Heretter vil jeg bruke begrepet meddelende kilder som en betegnelse på kilder som har en meddelende funksjon.

Meddelende kilder er også skilt mellom to aspekter, *kognitiv* og *normativ* aspekt (erkjennende og rettledeende aspekt). Det kognitive aspektet ved en meddelende kilde er av en berettende art, den tar sikte på å "beskrive, forklare,[og]fortelle" noe.²⁸ En slik

²⁵ Dahl. s. 39

²⁶ Kjeldstadli. s. 171

²⁷ Blom og Helle.

²⁸ Dahl. s. 40

kilde med et normativt aspekt tar heller sikte på å si noe om hvordan ting bør være eller skal være. Blom og Helle uttrykker at et normativt kildeutsagn uttrykker en vurdering av fortiden, hvordan opphavspersonen(e) ønsker ting skal være eller ikke være ut fra sine normer.²⁹ Et eksempel på et normativt kildeutsagn er lover.

Normative kildeutsagn kan kun benyttes som *levninger*, men de kan igjen indirekte utnyttes som beretninger om tingenes tilstand. Slike kildeutsagn blir omtalt som *performative* kildeutsagn. Kjeldstadli mener at denne gruppen av kildeutsagn hadde en funksjon i sin samtid; ”ytringen er samtidig en handling som får noe til å skje”.³⁰ Det er i slike tilfeller mulig å foreta en vurdering om at levningen kan utnyttes som en beretning. Det beste eksempelet blir et påbud eller en lov, da vi kan slutte *negativt* at påbudet kom som en følge av at det ikke ble fulgt, men vi kan ikke slutte *positivt* at påbudet ble fulgt.³¹ Blom og Helle mener likevel at det er viktig å søke å holde slike kildeutsagn atskilt fra hverandre, da det kun er de kognitivt fortidsrettede kildeutsagn ”(...)som kan brukes direkte som holdepunkter for at noe skjedde eller forholdt seg på en bestemt måte i fortiden(...)”.³²

De kildeutsagn forskeren velger å utnytte for å svare på sine spørsmål avveies av sin form, sitt uttrykk og sitt tidsaspekt. Grunnleggende meddelende kildeutsagn har som utgangspunkt å formidle noe til den tiltenkte mottakeren. Det er derfor viktig å skille mellom normative utsagn som et påbud, og kognitive fortidsrettede utsagn. Det er på et slikt grunnlag at historikeren kan begynne å tegne seg et bilde av fortidens hendelser. Selvsagt kan også historikeren dra sine slutninger på normative kildeutsagn, men slutningene er mer åpne. Kildegranskingens videre natur og historikerens videre arbeid ligger i å vurdere brukbarheten og troverdigheten til kildeutsagnet i sin søken etter å svare på spørsmålet som først førte han til disse kildeutsagnene. Hvordan kan en stole på at disse beretningene om fortiden er pålitelige? I neste del skal vi se på forskningsmetodens *kontroll* av kildemateriale.

²⁹ Blom og Helle.

³⁰ Kjeldstadli. s. 172

³¹ Dahl. s. 41

³² Blom og Helle. s. 35

2.3 Kildegransking

Innholdet i kildeutsagnet må gjennomgå en kontroll for at forskeren kan utarbeide et mest mulig riktig bilde av fortiden, og som kan etterprøves av senere forskere. Dahl opererer med fire punkter som kildeutsagnene må gjennomgå. Kjeldstadli betegner dette første trinnet som heuristikk,³³ og Dahl bruker betegnelsen *kildeobservasjon* som dette første punktet i kildegranskingen. Dette punktet består i forskerens evne til å skille ut eller kartlegge de kildeutsagn som kan hjelpe til å avdekke forskerens spørsmål om fortiden. Dahl mener da et krav om "(...)en *adekvat representasjon* av disse forskjellige arter av kilder og kilde-tendenser"³⁴ vil kunne gi forskeren en mulighet for å kunne gi hans teori en "prinsipielt provisorisk karakter".³⁵ Det vil i alle tilfeller være *formålet* med kildegranskingen, altså forskerens problemstilling som vil stå sentralt i det endelige utvalget av kildeutsagn.

Opphavsbestemmelse er av Dahl beskrevet som punktet i kildegranskingen der vi tar for oss de *ytre* kriteriene for kildeutsagnet. Blom og Helle omtaler dette som *den ytre kildekritikken*, fordi det er de observerbare egenskapene av kildeutsagnet som kommer under lupen.³⁶ Opphavs-person(er), -tid, -sted og lignende gir oss grunnlaget for å bestemme om kildeutsagnene er det de utgir seg som, beretninger om hendelser.

Innholdsbestemmelse er av Dahl beskrevet som det tredje punktet i kildegranskingen. Innholdsbestemmelse består av å "*beskrive meningsinnholdet i*" kildeutsagn.³⁷ Historikerens oppgave består derved i å forsøke å se opphavspersonens egen mening med utsagnet, og også å se hvordan dette skulle bli lest av mottakeren. Blom og Helle beskriver dette som "(...) den ikke helt enkle kunsten å lese innenat slik det ble gjort i opphavs- og mottakermiljøene."³⁸

Det siste punktet i kildegranskingen kaller Dahl *brukbarhetsbestemmelsen*. Dahls definisjon av brukbarheten til kildene må sees som "(...) en funksjon av kildens *mer eller*

³³ Kjeldstadli. s. 169

³⁴ Dahl. s. 50

³⁵ Ibid. s. 51

³⁶ Blom og Helle. s. 39

³⁷ Dahl. s. 62

³⁸ Blom og Helle. s. 40

mindre direkte og sentrale tilknytning til den historiske situasjon vi vil undersøke".³⁹ To sentrale spørsmål knyttes opp mot brukbarhetsbestemmelsen. Det første er hvor nær er kildeutsagnet til den aktuelle hendelsen? Er dette en *førstehånds-* eller *annenhånds* beretning av hendelsen? En førstehåndsberetning vil si at opphavspersonen(e) har vært øyevitner til hendelsen, mens annenhåndsberetning vil si at det er minst et ledd mellom kildeutsagnets opphavsperson og den faktiske hendelsen. Det andre spørsmålet er hvilken *evne* opphavspersonen har til å uttale seg om hendelsen?⁴⁰ Når vi skal vurdere evnen til opphavspersonen til kildeutsagnet kommer vi inn på det vi kaller for "indre kildekritikk".⁴¹ I motsetning til den ytre kildekritikken er ikke disse direkte observerbare egenskaper med kilden, men må sees i tilknytning til historikerens evne til å se kildeutsagnet i sin *egen* sammenheng. Dahl skiller mellom fire spørsmål historikeren må stille kildeutsagnet.⁴² Beretningens *indre samsvar* handler om kildeutsagnets evne til å være konsekvent. Om utsagnets enkelte ledd inneholder selvmotsigelser eller uforenelige deler vil det svekke troverdigheten. Beretningens *generelle sannsynlighet* må stemme overens med virkeligheten. Dette bygger på historikerens egne forutsetninger, selv om også disse kan trekkes i tvil.⁴³ *Muligheten for å huske og gjengi begivenhetene* som det berettes om, er bygd på historieforskerens subjektive oppfatning av detaljene i begivenheten. Dahl mener at jo mer *komplisert* begivenhetene forløper seg jo mindre sannsynlig er muligheten for at opphavspersonen(e) kan gjengi detaljer, og omvendt.⁴⁴ Det siste spørsmålet forskeren må spørre kildeutsagnet er om opphavspersonen(e)s subjektive kvalifikasjoner fremstår som pålitelige. Kjeldstadli spør om opphavspersonen(e) gir en mest mulig objektiv fremstilling, eller har kildeutsagnet *tendenser*? Tendenser i et kildeutsagn vil vise seg i opphavspersonen(e)s motiver eller tilbøyeligheter til å fremstille hendelsesforløpet på et spesielt vis.⁴⁵ Det betyr ikke nødvendigvis at forskeren skal kunne forkaste kildeutsagnet, men må i sin egen fremstilling ta høyde for at den kan farges av dette.

³⁹ Dahl. s. 67

⁴⁰ Ibid. s. 68 og Blom og Helle. s. 40

⁴¹ Dahl. s. 68 og Blom og Helle. s. 40

⁴² Dahl. s. 69

⁴³ Ibid. s. 71

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Kjeldstadli. s. 180

Disse punkter som er beskrevet ovenfor står aldri helt for seg selv. Det er et avhengighetsforhold mellom dem. Ved vurderingen av brukbarhet går vi tilbake til de ytre faktorer til kildeutsagnet og veier for eksempel opphavsbestemmelsen oppimot brukbarhetsbestemmelsen, og omvendt. Det er ikke slik at forskeren nødvendigvis går i ring rundt disse bestemmelsene. Blom og Helle mener at det til sjuende og siste blir "tale om en totalvurdering der vi kan finne det rimelig å se bort fra enkelte av disse reglene".⁴⁶

Denne fremstillingen av historieforskningens kilder og kildegransking er og blir en selvfølgelig del av historieforskerens arbeid. Begrepene som forskeren befatter seg med er nødvendig for å kunne fremvise det *empiriske* elementet i forskningen. Det skal kunne etterprøves og kontrolleres, men hvordan skal dette utnyttes i historiefaget i skolen? Hvorfor skal en slik metode være en del av faget i skolen, og hvilken verdi har det?

2.4 Didaktikk og historiedidaktikk

Begrepet didaktikk blir benyttet for å forklare refleksjoner og begrunnelser for fagets hva, hvordan og hvorfor; rundt undervisningens innhold, formål og metode. Blom og Helle sier at begrepet ligger i "(...) skjæringspunktet mellom teoretisk innsikt og praktisk undervisning".⁴⁷ Som vitenskapelig disiplin har det til formål å øke den teoretiske refleksjonen rundt fagets hva, hvordan og hvorfor. Det blir dermed "skuffen" for den som underviser for å kunne begrunne og legitimere sin praktiske gjennomføring av undervisningen. Og den praktiske gjennomføringen er i overført betydning "verktøyet". Fagdidaktikk knytter seg opp mot fagets egne spørsmål om innhold, formål og metode. Historie som fag er definert av disse rammene, som igjen er definert av mål og kompetansemål i læreplanene. Rammene bygger på felles verdier og funksjoner i samfunnet, og historiefaget skal hjelpe skolen til å overføre disse verdiene til neste generasjon. Kritisk skjønn og sans, historiebevissthet og dannelse er alle slike verdier og funksjoner som historiedidaktikken reflekterer over. Overført fra historieforskningens metode blir historisk materiale og kildegransking et verktøy for undervisningens mål.

⁴⁶ Blom og Helle. s. 42

⁴⁷ Ibid. s. 80

Kritisk skjønn og sans kan utvikles av eleven gjennom metodisk arbeid med historisk materiale.

Erik Lund forklarer at ethvert kunnskapsområde har tre kunnskapsformer, "vite at"-kunnskap, "vite hvordan"-kunnskap og kunnskap om begreper⁴⁸. Begrepene inngår i både "vite at"- og "vite hvordan"-kunnskap. Historie er et definert kunnskapsområde som er definert av sine egne unike versjoner av disse tre. Lund forklarer at "historie som en kunnskapsform får sin identitet gjennom nøkkelbegrepene"⁴⁹. Nøkkelbegrepene forklares av Lund som metabegrep i motsetning til innholdsbegrep som omfatter den substansielle historien, føydalismen, revolusjon og så videre. Gjennom nøkkelbegreper som kontekst, opphav og kilder knyttet til historiske hendelser viser historiefaget sin egenart og har definert sine rammer som kunnskapsform. Knut Kjeldstadli forklarer at historiske teorier består av "(...) i) uttrykkelige og sammenhengende systemer av begreper og kategorier, som ii) tjener til å plassere og forklare bestemte historiske fenomener og kilder, men som iii) ikke uten videre og fullt ut kan avledes av kildene"⁵⁰. Begrepene, her i systemer, hjelper forskeren til å avlede informasjon som ikke kan leses rett ut av det historiske materialet. Kjeldstadli setter begrepsbruken i sammenheng med det historiske materialet. Det er i samspillet mellom det historiske materialet og begrepene definisjonen av kunnskapsområdet historie oppstår. Lund mener det er nødvendig å kunne bruke nøkkelbegreper for å lære historie.⁵¹ I dette legger han at nøkkelen til å få med seg mer og tilegne seg kunnskapen om fortiden er gjennom å kunne benytte seg av nøkkelbegrepene. Et eksempel kan være at når man har kunnskap om hva som ligger i begrepet levning kan en lettere forstå hvordan historiske fremstillinger er foretatt, og man kan anvende det selvstendig i møte med historisk materiale. I motsetning til et møte med historisk materiale der en ikke har kunnskaper om nøkkelbegrepene, og fortiden er kun mulig å få et innblikk i om det "var noen der", og at de ikke lyger om hva som skjedde.⁵²

⁴⁸ E. Lund, *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*, Oslo 2011. s. 16

⁴⁹ Ibid. s. 20

⁵⁰ Kjeldstadli. s. 131

⁵¹ Lund. 2011 s. 20

⁵² Ibid. s. 30

2.4.1 Nordisk og engelsk historiedidaktikk

Det foreligger forskjellige tradisjoner innenfor historiedidaktikken, og vi skiller gjerne i vår del av verden mellom nordisk og engelsk historiedidaktikk. Det er flere grunner til at det foreligger slike forskjellige tolkninger av historiefaget, selv om de ikke er så veldig langt fra hverandre. Grunnen har nok sin årsak i hvilke historiske data som landene sitter igjen med. I Norden har vi nesten en felles forståelse av faget gjennom vår befatning med saga-verkene. Også begrepsbruken er annerledes i engelsk historiedidaktikk. Historiebevissthet er ikke et begrep som er bevisst brukt i læreplaner i historie for elever i England, men har i senere tid blitt influert av denne tenkningen og utviklet metoder og redskaper for å utvikle et overblikk over fortiden, hvordan den berører nåtiden og hvilke muligheter dette kan gi i fremtiden.⁵³ Nøkkelpbegrepene står sentralt i engelsk historiedidaktikk. I skandinavisk historieforskning, som nevnt tidligere, står begrepene levning og beretning sentralt. Erik Lund har beskrevet prosessen i de historiedidaktiske fagmiljøene i England og hvordan dette førte til en ny læreplan, basert på tanken om nøkkelpbegrepenes sentrale posisjon i faget. Tanken er at nøkkelpbegrepene er nøkkelen til å forstå innholdet i historien. Nøkkelpbegrepene må forståes og håndteres før historiens substans kan forstås.⁵⁴ Slike begreper blir kalt second-order begreper som *evidence, source og change*. Disse ligger bortenfor den substansielle historien, og det som Lund kaller metabegreper.⁵⁵ First-order begrepene, som nasjon, revolusjon og kald krig er alle knyttet til innholdet, tiden og sted, og er ikke bestandige som second-order begrepene.⁵⁶ Det spesielle med den engelske læreplanen er at de, i det vi kan kalle for innholdsdelen, ikke har spesifisert emner, bortsett fra verdenskrigene og Holocaust. Det er opp til læreren å knytte sammen stoffet og nøkkelpbegrepene.⁵⁷ Nøkkelpbegrepene er sentrale for vår felles forståelse av kildene, hvordan de utnyttes og blir gjennomgått med et kritisk blikk. En slik todeling finner vi også igjen i den norske læreplanen, men der knyttes nøkkelpbegrepene opp mot spesifikke emner. Nøkkelpbegrepene for kildebruk og kildekritikk kommer jeg nærmere

⁵³ Ibid. s. 55

⁵⁴ Ibid. s. 42

⁵⁵ "Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk. Teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan," i P. Eliasson m.fl. (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del I: Historiemedvetande - historiebruk*, Malmö, 2012. s. 98

⁵⁶ Ibid. s. 99

⁵⁷ Lund. 2011 s. 42

inn på i kapittel tre, der jeg ser på læreplanene som gjelder for historiefaget i norsk skole.

Nå er det ikke slik at jeg mener at engelsk historiedidaktikk og den konkretiseringen vi finner i læreplanen er den mest brukbare, men mer at historiefaget i England er mer faglig begrunnet enn i Norge. Som Lund også påpeker så skiller Norge "(...)seg ut ved å være det eneste nordiske landet som aldri har gjennomført en eneste vurdering av hvordan historiefaget faktisk fungerer i klasserommet".⁵⁸

2.4.2 Kritisk skjønn og sans

Blom og Helle tar for seg historieundervisningsteorier som modeller for hvilke verdier og holdninger skolen skal vektlegge. Disse kan deles inn i to grupper, *materielle* og *formale* teorier. De materielle teoriene tar for seg det historiske innholdet i undervisningen, mens de formale teoriene har som utgangspunkt å lære elevene å bruke historie slik historikere gjør. Kritisk skjønn og sans er begrunnet i de formale teoriene, og kan deles opp i *den funksjonelle teori* og *den metodiske teori*. Den funksjonelle teorien bygger på at mennesket må ha forskjellige evner for å kunne utføre funksjoner. Den metodiske teorien bygger på hvilke metoder og arbeidsmåter man behøver å beherske.⁵⁹ I begge retninger står ikke den substansielle historien i sentrum, men det er evner og funksjonene til faget som står sentralt. I historiefaget er evnen til å utøve kildekritikk det som betegner den formale teorien, og derfor omfatter den både den metodiske og funksjonelle. Denne kildekritiske sansen vil sette en i stand til å motarbeide feilinformasjon og propaganda, å ta valg basert på egne undersøkelser, å vise respekt i et multikulturelt samfunn og ikke minst å ha et kritisk blikk på fagets fremstilling av historien. De formale teoriene har vært utsatt for kritikk og deres største hemske er at det gir uttrykk av "historie som en subjektiv vitenskap" som går ut over fagets fremstilling av oversikt og sammenheng.⁶⁰ Selvsagt vil et fag som bare bygger på dykk i et utvalg av historisk materiale miste de store linjene i historien, men som den engelske læreplanen viste ovenfor, er det mulig å ha fokus på de store linjene i tillegg til ferdighetsoppøvelsen. Det er et mandat fra samfunnet at historiefaget skal lære elevene

⁵⁸ Ibid. s. 53

⁵⁹ Blom og Helle. s. 91 og 92

⁶⁰ Ibid. s. 92

å være kritisk til gjennomføringen av samfunnsoppgaver i alle ledd, og vi kan derfor aldri ta bort den substansielle historien.

2.4.3 Myndiggjøring

Dannet er et begrep som man sjelden bruker som betegnelse på generasjonen ungdom, men det ligger allikevel i ordet utdanning. Når utdanningen er ferdig skal elevene være dannet. Historiefaget tilføyer også noe til dannelsen av elevene, og kan bli beskrevet som et dannelsesfag. Kvande og Naastad mener historiefaget tilfører dannelsen en form for myndiggjøring av elevene. I dette legger de at opplæringen skal skape engasjerte og kritiske medborgere for samfunnet. Medborgeren er myndiggjort ved at man "(...) øver elevene i aktivt engasjement og stillingstaken, slik at de ser på seg selv som meningsprodusenter og medskapere av et samfunn i utvikling."⁶¹ Ikke bare skal de fungere i samfunnet, de skal skape det i felleskap med de andre deltagerne i samfunnet. Kvande og Naastad trekker frem May-Brith Ohman Nielsens betegnelse av eleven som subjektet i sitt eget liv, og ved å myndiggjøre eleven virker det som en motvekt til objektiveringen; fremmedgjøring og passivitet.⁶² Akkurat de verktøy som historiefaget gir eleven er kildekritikken. Historiefaglig metode er øving i kritisk dannelses. Ikke bare skal man være kritisk, men dannet til å kunne finne og vurdere alternative kilder til å opplyse en selv og andre. Kvande og Naastad etterspør et bredere arbeid med kilder, for elevene mangler som oftest forhåndskunnskaper til å kunne benytte seg av kildekritisk metode ved kilder. En mer funksjonell metodeundervisning på et mer generelt kildegrunnlag vil kunne gi elevene et mer stabilt grunnlag å øve på, ved heller å se på hvorfor historien blir fortalt som den blir, og ikke hva historien forteller.⁶³ Og i likhet med mange andre fagdidaktikere spør også Kvande og Naastad hvorfor det ikke har blitt et prioritert område i skolepolitikken. Jeg spør meg selv også hvorfor det ikke er et prioritert fag. "Kvalitet i skolen" er dessverre blitt en floskel som mange politikere kan bruke i jakten på stemmer, uten faktisk å se på hva som trengs å gjøres i skolen. For vi kan ikke måle dannelses i en nasjonal prøve. Noen må påta seg ansvaret for å kommunisere at faget og lærerne trenger kartlegging og ressurser til å jobbe med det som faktisk er formålet ved undervisningen.

⁶¹ L. Kvande og N.E. Naastad, *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis*, Oslo 2013. s. 73

⁶² Ibid. s. 73

⁶³ Ibid. s. 77 og 78

3.0 Formål og læreplaner

I dette kapitlet tar jeg for meg målene for historiefaget som er blitt utformet av Utdanningsdirektoratet. Jeg vil se på kompetansemålene som kan knyttes mot kildebruk og metode og analysere hvilken kunnskap det er ment at elevene skal inneha etter endt utdanning. Nøkkelbegrepene for læring, slik som vurdere, finne og drøfte, står sentralt i disse kompetansemålene, som en veiledning til den grad av måloppnåelse elevene skal inneha. Disse igjen er basert på målbeskrivelsene for faget i sin helhet som også blir en del av denne analysen, i tillegg til de generelle formålene med opplæringen.

3.1 Opplæringens mål

I "Den generelle delen av læreplanen" ligger det føringer og signaler for den retningen opplæringen skal ha for elevene, og denne gjelder for hele utdanningsløpet, fra 1. klasse i grunnskolen til Vg3 på studieforbereende og påbygning i videregående skole. Den er delt inn i syv bolker, som utdyper verdigrunnlaget, menneskesynet og fostringsoppgaver som utdanningen skal ha. Flere steder finner man føringer for utviklingen av et kritisk menneske, som i bolken *Det meningssøkende mennesket*: "Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett."⁶⁴ Her må jeg fremheve valg av begrepet *evne*, evne til å søke. Det legges føringer allerede her for den kompetanse eleven skal opplæres til å inneha under og etter utdanningen. Men det er i bolken *Det skapende menneske* under overskriftene "Kritisk skjønn og sans" og "Vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev" at vi finner igjen formålene som historiefagets kildebruk og kildekritikk kommer til uttrykk i. Krav om kritisk skjønn blir formulert som at "(...) forstandig vurdering – evne til å fastslå kvalitet, karakter og brukelighet – forutsetter modning ved gjentatt øvelse i bruk og problematisering av velprøvde standarder."⁶⁵ Kvalitet, karakter og brukelighet blir i historiefaget og kildekritikk gjenkjent som både de indre og de ytre kriterier for kildene. Og her kreves det også gjentatte øvelser, gjennomgående i utdanningsforløpet, og ikke bare noe man møter på videregående skole.

⁶⁴ Utdanningsdirektoratet, *Generell del av læreplanen* 2011. s. 3

⁶⁵ Ibid. s. 7

Videre under tittelen "Vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev" sier læreplanen at "utdanningen skal ikke bare overføre lærdom - den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap".⁶⁶ Dette er i tråd med intensjonen om livslang læring, der *metalæring*, å lære å lære, står sentralt, både i senere utdanning og gjennom arbeidslivet. Kompetanse i form av egnede metodiske verktøy er krevd av opplæringen. Øvelse i vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte krever blant annet trening av egenskaper som "(...) evnen til gjennom *kildegransking* (min utheving), eksperiment og observasjon å kontrollere om forklaringene holder".⁶⁷ Selvsagt har jeg ikke nok kompetanse fra andre fag i opplæringen til å si at disse ikke dekker disse øvelsene, men med min fagbakgrunn i samfunnsfag og historie mener jeg at historiefaget er det faget som kanskje dekker mest av spekteret i kildegranskingen. Vi kan snakke om eksperimenter og observasjoner i andre fag som elevene må stille seg kritisk til, men da har vi ikke med kilder, som et konkret historisk materiale å gjøre.

Den generelle læreplanen åpner for og vier plass til historiefagets befattning med historisk materiale som metode, men også som innholdsinformasjon til andre egenskaper elevene bør inneha, slik som toleranse, historiebevissthet osv.

3.2 Historiefagets mål

Læreplanen i historie for videregående skole gjelder for elever som tar studieforberevende program og påbygning til generell studiekompetanse. Historie er allerede på læreplanen for samfunnsfag på første året, men det er først på andre og siste avsluttende år at historie som eget utskilt fag kommer på timeplanen. I "Læreplan i historie - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram" er det egne målbeskrivelser av selve faget med samme ordlyd som den generelle delen. Blant annet skal "(...) faget stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenking".⁶⁸ Her forutsettes det at ervervelsen av disse evnene skal kunne utnyttes i samfunnsperspektivet, som kan omfatte alt fra arbeidsliv og demokratideltagelse til utdanning. Målbeskrivelsen går

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Utdanningsdirektoratet, Læreplan i historie - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram, 2009. s. 2

direkte inn på historieforskningens metode og peker på at "faget skal fremme evnen til å bearbeide og vurdere historisk materiale og annen informasjon".⁶⁹ Faget skal *fremme* evnen, det skal læres om evnen til å jobbe med historisk materiale, og faget skal *utvikle* evnen til å være kritisk. Dette fordrer kontinuitet i arbeidet med historisk materiale.

Læreplanen i historie, i likhet med alle faglæreplaner i opplæringen, består av noen gitte kompetansemål for elevene. Som nevnt innledningsvis er denne delt i to hovedområder, "Historieforståelse og metode" og "Samfunn og mennesker i tid". "Kildekritikk, analyse av historiske fremstillinger og vurdering av historiske forklaringer vektlegges"⁷⁰ i hovedområdet "historieforståelse og metode". Det er et konkret kompetansemål som elevene skal inneha etter Vg3 på studieforbereidende utdanningsprogram som går konkret inn på det som kan tolkes som kildebruk og kildekritikk:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

*- identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske fremstillinger*⁷¹

Elevene skal kunne identifisere og vurdere *historisk materiale* som *kilder*. I denne sammenheng må det tolkes som at historisk materiale ikke blir synonymt med kilder, og at eleven ikke skal betegne det historiske materialet som kilde til historisk kunnskap før det faktisk blir benyttet i en historisk fremstilling. Dette er i tråd med det funksjonelle kildebegrepet. Det legges ikke noen føringer for hvordan dette skal utføres, hvilke begreper som skal benyttes og hvor dypt man skal gå i det. I en vurdering av måloppnåelse vil det være problemer ved tolkningen. Dette er grunnen til at K06 har måttet tåle mye storm, den kjører såpass vide kompetansemål at tolkning av måloppnåelse kan bli ytterst forskjellig hos lærerne. Igjen er dette også noe læreplanen har blitt applaudert for, lærerne skal bruke sin faglige bakgrunn til å kunne ta egne avgjørelser om utvalget av stoff. Da er det også viktig at lærerne for grunnskolen gis kompetansen til å gi elevene forhåndskunnskaper om historisk metode og arbeidsmåter.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid. s. 4

Det som kompliserer dette kompetansemålet er å finne i progresjonen i kompetansen til eleven fra Vg2 til Vg3, for som kompetansemål på Vg2 finner vi igjen befatningen med kildebruk og kildekritikk:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- finne og vurdere historisk materiale som kilder og bruke det i historiske fremstillinger⁷²

Det å *finne* kan antas som en leteprosess, mens å *identifisere* peker på brukbarhetsbestemmelse. Slike taksonomiske verb burde komme med en mer utførlig beskrivelse. Det er slik at det kun er ét kompetansemål i læreplanen som spør etter bruk av kildekritikk, og dette er for Vg2:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- bruke digitale verktøy til å hente informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk i egne fremstillinger⁷³

Når det i dette kompetansemålet beskrives som å vurdere informasjonen kildekritisk er det heller ikke gitt noen kriterier for hva dette innebærer. Denne metodeinnføringen er da også knyttet opp mot informasjon, ikke historisk materiale som ovenfor. Selv om metode og arbeidsmåter er beskrevet som et av målene ved historiefaget i skolen er det ikke noe som er kommunisert i kompetansemålene, i alle fall ikke som en gjennomgående øvelse eller aktivitet. Når dette skal være et av hovedområdene for faget forsvinner mye av den føringen som ligger i formålsbeskrivelsene.

⁷² Ibid. s. 4

⁷³ Ibid.

4.0 Analyse av intervjuer

Som jeg har forklart i innledningskapittelet bygger mine undersøkelser på intervjuer av seks lærere i videregående skoler i Tromsø-området. I dette kapittelet vil jeg presentere informantenes utsagn og drøfte disse. De blir presentert i kategorier som er basert på underproblemstillingene.

4.1 Informantenes mening

Før jeg går videre inn på noen av funnene mine er det noen punkter om informantene som jeg mener er verdifullt og nødvendig å fortelle litt om. Gruppen av informanter består av relativt erfarne historielærere, der fire av fem har mer enn ca. fem års erfaring. Et første øyekast på resultatene viser en gruppe som samles stort sett rundt det samme. Det er ikke slik at noen av disse skiller seg ut ved å mene eller uttrykke noe helt annerledes enn resten av gruppen, noe som gir meg grunn til å tro at jeg har funnet et snitt av lærerstanden innenfor historiefaget. Det hadde selvsagt vært inspirerende for meg og leseren om noen av informantene kunne vise til historiedidaktiske undervisningsopplegg som skilte seg ut, helst med positivt fortegn. Det forekommer kreativitet hos lærerne i både utvalg av stoff og emner, men skolehverdagen setter sine begrensninger. Lærerne skal igjennom mange kompetansemål, og det foreligger mange utmerkede og inspirerende undervisningsopplegg. Disse skulle jeg gjerne ha fått innsikt i, og det hadde vært verdifullt å kunne sammenfatte slikt, for å se på hvordan undervisningen kan fungere på andre måter enn det tradisjonelle. Nå er det engang slik at denne oppgaven ikke søker å finne det spesielle og særegne, men et snitt av oppfatningen av historiefaget, og de utfordringer lærerne møter i sin undervisningspraksis.

4.2 Tiden

Er det rom og tid i skolen for en bred utnyttelse av historiske kilder og hva begrenser lærerens muligheter?

Et fellestrekk for alle informantene var at de alle opplevde at tiden jobbet mot dem og elevene. Det å få plass til alt blir en balansegang, og da er det også naturlig at det går ut over alle deler av faget. Når jeg spurte hva lærerne mente historiefaget karakteriseres av, var dette den ene informantens første beskrivelse:

Dårlig tid. Jeg vet ikke om det er et paradoks, men det er jo litt spesielt da. Nå må vi komme oss gjennom middelalderen, vi har bare et par uker på det. Så tidsnød. Det er faktisk ikke tull heller, det preger undervisningen, det begrenser hvor mye du kan gå i dybden på ting.⁷⁴

Informanten gir et bilde av en stor utfordring ved historiefaget i skolen. Tiden virker inn på valgene våre. For noen vil det nok fortone seg som galskap å skulle lære seg alt om middelalderen som epoke på to uker, men dette vil være realiteten om læreren må velge hva han eller hun skal gå i dybden på. Informant E karakteriserer også historie som noe som hastes gjennom:

Jeg synes det er jo litt dumt at det blir for hastet igjennom, altså spesielt på eldre historie, som er 2000 år pluss minus med historie. Og så skal de gjennom det på to timer i uka i løpet av et skoleår, og det er fort noen av de timene som faller bort på grunn av praktiske ting. Og da blir det lite tid til å analysere, for eksempel innenfor antikken.⁷⁵

Ikke bare skal elevene og læreren gå igjennom 2000 år med historie, men må finne og benytte tid til å lære noe om historie som fagdisiplin, gjennom analyser og tolkninger. Informant B uttrykker seg slik om tiden til rådighet:

(...)Så det jeg liker å gjøre, jeg stopper noen steder i historien og så bruker jeg mye tid på det. Nei ikke mye. Det finnes ikke mye tid i historie. Mer tid enn andre ting, og så er det jo sann at elevene kan faktisk lese. (...). Du må

⁷⁴ Informant C, *Utdrag fra transkribert intervju 2014.*

⁷⁵ Informant E, *Utdrag fra transkribert intervju 2014.*

*bare være rå som lærer vet du, det er ikke tid til alt. Om du skal ha tid til noe interessant innimellom så må du bare velge bort noe.*⁷⁶

Lærerne og elevenes begrensede tid går ut over plassen til kildebruk og kildekritikk. Lærerne uttrykker at det er den substansielle historien som må på plass, men denne er også under press. I dette nedprioriteres målet med historiefaglige arbeidsmetoder og dens befatning med kilder. Metalæringen forsvinner på bekostning av fortellingen og den substansielle historien. Det er ikke nødvendigvis, etter min mening, positivt for fagets posisjon i skolen, i alle fall ikke fra et elevperspektiv.

4.3 Håndterbare nøkkelbegrep

I hvilket omfang er nøkkelbegrepene til kildebruk og kildekritikk brukt i historiefaget og hvordan opplever lærerne elevenes møte med disse begrepene?

Alle forskere som håndterer historisk materiale har et sett med nøkkelbegreper de kanskje ikke direkte benytter seg av eller uttrykker i alle sammenhenger, men som uansett er indirekte en del av resultatene. Det funksjonelle kildebegrepet og kildekritiske begrep er grunnlaget for å stille historiefaglige spørsmål og føre argumentasjon som ligger bortenfor det substansielle ved historien. Begrepsparet beretning og levning er en viktig del av arbeidet med kilder, og brukes i sammenheng med kildebruk. Ved å klassifisere kildene ut fra sin funksjon for elevene kan de bestemme hvilken informasjon det er mulig å hente ut fra det historiske materialet, for å utnytte det som kilde. Det er klart at lærerne forstår begrepsparet, betydningen av de, og ut fra dette kan det dras en slutning om at de mener det er disse begrepene som er det mest formålsnyttige å lære elevene. Vurderingen og identifisering er kompetansemål som vi finner i læreplanen, men hvor dypt går lærerne inn i de faglige begrepene for å oppnå denne kompetansen? Er det nyttig og håndterbart for elevene å benytte seg av slike begreper?

”Altså, vi gjennomgår det. Så de lærer det, eller har sjansen til å lære det”,⁷⁷ sier en av lærerne. Og det er slik at alle lærerne lærer bort en viss bredde av nøkkelbegrepene.

⁷⁶ Informant B, *Utdrag fra transkribert intervju 2014.*

⁷⁷ Informant F, *Utdrag fra transkribert intervju 2014.*

Beretning og levning er et begrepspar som oftest går igjen. Informant A forklarer: "Beretning og levning prøver jeg å lære de, men ellers så er det mer begreper fra det du kaller indre kildekritikk."⁷⁸ Informant E uttrykker også at disse begrepene er sentrale: "Det er akkurat nå jeg har begynt på undervisningen med slike begreper, og ja, fått en liten gjennomgang. Jeg benytter meg mest av levning og beretning, som sentrale begreper".⁷⁹

Informant A uttrykte at det går mest i det vi kan definere som indre kildekritikk, altså i selve vurderingen av kildens innhold og hvordan det fremstår i sin helhet. Informant C sier det i undervisningen hans blir lagt mer vekt på kildens vinkling:

Jeg må si at jeg kunne brukt det mer systematisk hele året, men også terpe på hva slags kilder vi forholder oss til. Vinklingen i kilder blir mer behandlet enn hva det er slags kilde.⁸⁰

Selv om lærerne her mener at det er mest indre kildekritikk som blir benyttet fremstår det for meg som at de også mener de ytre kriteriene for kilden. Informant A forklarer hvilket historisk materiale som blir brukt i undervisningen:

(...)Men det er jo som jeg prøver på, innenfor hvert tema, å ha en kildeoppgave. Da blir det gjerne slik som tekst eller plakat. Nå har de hatt prøve om mellomkrigstida i Norge, og da brukte jeg en av plakatene til AP med slagordene "by og land, hånd i hånd" eller "folk i arbeid"(...) som de må reflektere noe rundt og skrive noe ut fra"⁸¹

Når man benytter seg av slike plakater er det en del ytre elementer ved kilden som må drøftes, som opphavsperson og -situasjon. Med et kildemateriale som dette blir det forvirrende å skulle kalle alle kildekritiske spørsmål til kilden for indre kildekritikk. Det er nok ikke slik at lærerne oppfatter at det er det de kun benytter seg av, men det er viktig å benytte seg av de riktige definisjonene av begreper ved kildekritikk og kildebruk. Og i kommunikasjonen med elevene må dette komme klarere frem, kanskje ikke med alle begrepene som historikere benytter seg av, men et minimum burde være

⁷⁸ Informant A, *Utdrag fra transkribert intervju 2014.*

⁷⁹ Informant E.

⁸⁰ Informant C.

⁸¹ Informant A.

det funksjonelle kildebegrepet og indre og ytre kildekritikk. Dette for at elevene skal få en noenlunde helhetlig forståelse av begrepens funksjon.

Det er ikke alle lærerne som mener at det er nyttig for elevene å lære seg disse nøkkelbegrepene:

(...)Jeg bruker de ikke som sånn bevisst pedagogisk verktøy, det gjør jeg ikke. Man er jo alltid innom de selvfølgelig, men jeg vet at noen få elever gjerne skulle ha hatt mer av det. (...) Vi har ikke tid. Det blir sånne korte snutter innimellom om hva kildekritikk er og litt jobbing med kilder, men å utdanne historieforskere har vi ikke tid til. 4 timer i uka? Har ikke sjans!⁸²

Læreren velger bort undervisningen som kun vektlegger nøkkelbegrepene, og er heller innom begrepene i noen sammenhenger. Lærerne mener at de ikke nødvendigvis trenger å velge å benytte seg av nøkkelbegrepene, så lenge de klarer å gi elevene kompetansen til å utvise kritisk skjønn og sans. Innsikt i historieforskningens metode og arbeidsmåter er et av formålene ved historiefaget i skolen. Da er det nok å lære elevene hvordan de skal tenke, lære dem essensen av forskningen, uten nødvendigvis å kunne benytte seg av nøkkelbegrepene vi historikere setter høyt. I praksis er det nok mange historikere som ikke benytter begrepene i stor grad.

Hva mener lærerne om elevenes evne til å lære seg å tenke som historikere? Jeg har spurt lærerne om forhåndskunnskapene til elevene, om de evner til å lære seg tankemønstrene som kompetansemålene krever. Alle lærerne mener at det er varierende hos elevene. Noen lærere skulle gjerne ha laget bedre og større undervisningsopplegg for de sterke elevene, og det har også vært et ønske hos noen av elevene, å ta noen dypdykk i historieforskningens metode:

Det er jo ikke lett da, når du er 18-19 år og livserfaringen er så som så, så skal en prøve å sette seg inn i hvordan folk har hatt det. Du er vant med

⁸² Informant B.

mat på bordet og klær og duppedingser og. Det er ikke lett, men elevene prøver nå i alle fall, ut fra sine forutsetninger.⁸³

Inntrykket jeg får hos lærerne er at alle elevene prøver ut fra sine forutsetninger, selv om resultatet varierer. Informant A trekker frem de elevene som har forutsetninger for å stille seg kritisk:

Noen elever lager seg sånne kontrafaktiske hypoteser, nesten automatisk, og sier: "Men hvis det ikke hadde skjedd, hva hadde skjedd da?" Og det åpner jo for ganske gode diskusjoner for de elevene som tenker sånn. Da er det alltid noen som har falt av for lenge siden, som ikke klarer å tenke på den måten. "Sånn er det!". Det er noen som klarer å tenke kontrafaktisk heldigvis, det er gøy.⁸⁴

Læreren trekker frem elevene som allerede har forutsetninger til å stille spørsmål til materialet, men også at noen faller av i det samme resonnementet. Informant F har et annet bilde av forutsetningene til elevene: "Det varierer selvfølgelig, men jeg tror de bare blir utmattet. Mer utmattet enn kritisk.(...) jeg tror de ramler ut før de klarer å stille kritiske spørsmål."⁸⁵ Elevgruppene er varierte, men når det kommer frem at noen av disse elevene allerede har evner til å tenke og resonnere slik så er det også plass til å få på plass begrepene. Dette blir bekreftet av informant C som tegner et bredt bilde av elevgruppene: "Noen av elevene kommer med dårlige gjetninger(...) andre er mer logiske og tipper og forklarer ganske bra hva som skjedde"⁸⁶

Lærerne bruker ikke det brede registeret med nøkkelgrep som finnes i kildebruk og kildekritikk, men fatter det sammen til de overordnede begrepene, som levning og beretning. Disse er håndterlig for elevgruppen, men lærerne ser også at noen elever kunne hatt nytte av å få lov til å jobbe videre med historieforskning. Tiden og hensynet til hele gruppen setter begrensninger. Kildekritikkens begreper er mer sentrale i elevenes håndtering av historisk materiale, der de får jobbe med kilder som kan være kontrasterende eller er sentrale budskapsformidlere i sin samtid. Men igjen så foretas

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Informant A.

⁸⁵ Informant F.

⁸⁶ Informant C.

dette på et overordnet nivå, uten det store registeret av nøkkelbegreper. Elevene har forutsetninger for å jobbe og tenke kritisk, men disse er varierende. Der noen klarer å håndtere og tenke historisk, klarer andre kun å få med seg den faktiske historien og dens medfølgende hendelser.

4.4 Lærernes mål

Hva vil lærerne med historiefaget i skolen og er lærernes mål i samsvar med målene i læreplaner eller erfaring?

Historiefaget har, som vi så i kapittel 3, flere mål i opplæringen av elevene. Dette er uttrykt i Den generelle læreplanen og læreplanen for historie. Alle informantene i denne undersøkelsen har en bakgrunn fra historie ved høyere utdanning, og de har også en bakgrunn i sin praktisk pedagogiske utdanning. Hvilke mål har lærerne selv med historiefaget og er målet om elevenes kritiske evner og behandlingen av kilder et av disse? Er disse målene noe som er basert på erfaring, eller er de basert på målene i læreplanen?

Alle lærerne samler seg rundt elevenes bevissthet, målet med å utdanne bevisste mennesker som er klar over sin egen samtid og fortid.

Målet blir jo å bevisstgjøre ungdom om sin egen historie, om sin egen plass i samfunnet, og sin bakgrunn for at samfunnet er det det er i dag. (...) Det blir et slags forsvar for demokratiet. I likhet med politiske fag blir det å bevisstgjøre det demokratiet man har i dag, det har ikke kommet av seg selv. Det har noen jobbet for, da må vi jobbe for å beholde det.⁸⁷

Å få elevene til å inneha en historiebevissthet blir fremsatt av informanten som den viktigste funksjonen til faget, som baserer seg på å være bevisst på en fortid, nåtid og fremtid. Historien virker også inn på fremtiden, og er en del av den.

”Det skal være et fag som gir unge folk og voksne den historiske dimensjonen, at de skal vite hvor de kommer fra.”⁸⁸ Informant E mener her at den historiske dimensjonen er

⁸⁷ Informant D, *Utdrag fra transkribert intervju 2014.*

⁸⁸ Informant E.

viktig, for at elevene skal vite hvordan historie har formet oss i dag. Det er også gitt at denne dimensjonen virker inn på nåtiden:

Det er vel bevisstgjøring. Historie handler mye om samtida, litt om bevisstgjøring for hvordan mennesket fungerer i et gitt samfunn.(...) Og at det ikke er selvsagt at det er sånn vi lever, ikke ta ting for gitt.⁸⁹

Det er viktig at elevene er bevisste på samfunnet og rollene mennesker har i samfunnet. Informanten sier at for å forstå nåtiden og fungere optimalt i denne så må man ha en formening om fortida. Historiefaget har en klar rolle i denne formidlingen. Informant F trekker frem demokratiet:

Det er vel det at jeg ser på det som et samfunnsfag. Og det viktigste med samfunnsfag og historie er det viktige at de skal bli samfunnsborgere og skal være en del av et demokrati. (...) Dog de skal være med å ta beslutninger i demokratiet.⁹⁰

Elevene skal fungere i et demokrati, egentlig før endt utdanning på videregående skole, og et minimum er deltagelse. Demokratiet er bygd på folkets makt, og da skal man være beslutningstaker, om så bare ved å gi sin stemme ved valg. Dette trekkes også frem som et mål ved historiefaget: "Jeg har som mål at de skal se og forstå vårt samfunn i dag også."⁹¹ Ikke bare skal de se hvordan samfunnet er rundt dem, de skal også forstå det. Det knyttes et formål til den kunnskapen, de skal kunne benytte seg av den, dette bekreftes av informant B: "For meg er det å se sammenhengene. Ting er ikke isolert(...), ting som skjer i dag foregår ikke av seg selv."⁹² Det ligger årsaker bak hver hendelse som elevene må ha kompetanse til å se og benytte seg av i fremtiden. Selv om det ikke blir uttrykt at kildemetode og kritisk skjønn er målet så er alle disse underliggende for rollene som betegnes ovenfor. En bevissthet for noe som helst vil fordre en kritisk sans. For å være en fullverdig deltaker av demokratiet, og samtidig ta del i utviklingen av demokratiet må en kunne ta avgjørelser basert på en så grundig forundersøkelse som mulig.

⁸⁹ Informant C.

⁹⁰ Informant F.

⁹¹ Ibid.

⁹² Informant B.

Det blir allikevel uttrykt at noen av målene med historiefaget er fra et kildeperspektiv:

(...) forhåpentligvis lærer de seg til å være litt kritisk, særlig hvis en tar den der kildebiten med historiefaget, Å ikke ta alt for god fisk, men undersøke ting. Se hvor det kommer fra. Det tror jeg de har nytte av. I hvert fall reflektere over hvor informasjonen kommer fra, hvem som har skrevet det, og har det en funksjon, er det farget av noen ting?⁹³

Kildekritikken blir et mål ved faget som en kan ta med seg videre i utdanningen eller i livet. Informant C mener at det kanskje ikke foreligger tydelig for eleven, men at det er en viktig del av faget:

At alle trenger historiefaget er ikke veldig tydelig, men det er jo det å være kritisk til kilder. Å faktisk studere hva som faktisk blir sagt og hvilke belegg har de for det, (...). Å dokumentere det som blir påstått.⁹⁴

Læreren ser at befatningen med kilder i klasserommet ikke tydelig kommer frem som et mål med historiefaget, men det fremkommer av læreren selv at det er en viktig del av målet med faget. Informant B mener også at alle trenger en slik kompetanse til å kunne gjøre seg opp en mening:

Det er en grunn til at det er konflikt i Palestina og Israel. Den dukka ikke opp i går. Om du ikke skjønner grunnene for den konflikten så kan du heller ikke skjønne nyhetsinnslagene, de blir jo bare helt meningsløs. Eller så kan du lett bli et offer for propaganda fra nyhetsbyråene, eller Facebook og sosiale medier. Folk påstår mye rart. Så det å vaksinere med kunnskap har jeg trua på.⁹⁵

Når han hevder at man kan vaksinere med kunnskap betyr dette også at man må læres opp til å kunne innhente kunnskap, for å forhindre at en tar valg basert på én fremstilling. Evnen til et kritisk blikk hjelper eleven til å kunne gi et mer nyansert bilde av en situasjon som ofte berører oss i nåtiden.

⁹³ Informant A.

⁹⁴ Informant C.

⁹⁵ Informant B.

Når jeg spør lærerne om de ser til formålsbeskrivelsene til historiefaget og opplæringen når de planlegger undervisningen er det nesten et samlet svar. Alle lærerne er klar over formålene til faget, men som informant F sier: "Er litt usikker på om det er min egen formålsbeskrivelse eller om den er blitt helt internalisert i meg."⁹⁶ Lærerne beror sin forståelse av formålene med erfaring gjennom undervisning og planlegging, men også gjennom utdanning som informant B:

Det jeg tror jeg har i bakhodet er det jeg har lært på universitetet om hva historiefaget er og skal være. Og så kommer det nye læreplaner av og til, men jeg har lest det, ja det har jeg.⁹⁷

Det er heller de konkrete kompetansemålene som står sentralt for lærerne i planleggingen: "(...)Da er det kompetansemålene som er styrende for den planleggingen, eller egentlig bare i disponeringa i stoff, for det står jo ingenting om hvordan vi skal gjøre det."⁹⁸ Kompetansemålene er basert på formålsbeskrivelsene til faget og Den generelle læreplanen, og skal oppfylle disse. Denne oppfatningen bekreftes også i noen grad av informant D:

Det er mest de konkrete kompetansemålene som vi bruker når vi planlegger undervisningen. (...) Men på begynnelsen av skoleåret bruker jeg å ha en sekvens hvor vi går litt inn i fagets egenart, fagets funksjon, fagets formål selvfølgelig.(...)Men jeg har jo også snakket litt om fagets formål ut i fra mitt synspunkt, og det er jo synspunkter som jeg prøver å formidle til elevene, eller i hvert fall få i gang en diskusjon på det.⁹⁹

Undervisningsplanleggingen er flersidig, men det er de håndfaste kompetansemålene som lærerne trekker frem som direkte veiledende. Alle lærerne har noenlunde like definisjoner på hvilke mål historiefaget har, og de baserer seg på forståelse av faget som er erfart gjennom arbeidsliv og utdanning. Historiebevissthet og kildekritisk skjønn og sans er funksjoner som lærerne trekker frem, og i det baseres også en funksjon som demokratiforståelse og -forsvar. Selv om lærerne ikke husker målbeskrivelsene på rams, eller konkretiserer disse i undervisning og planlegging så er lærernes egen forståelse av

⁹⁶ Informant F.

⁹⁷ Informant B.

⁹⁸ Informant A.

⁹⁹ Informant D.

formålene og funksjoner ved faget noenlunde lik de vi finner i målbeskrivelsene. Denne forståelsen og lærernes egne mål ved undervisningen er overordnet kompetansemålene. Faren er da at noen mål blir underordnet andre, da de ikke er i overenstemmelse med lærernes egne mål.

4.5 Lærebok og Internett

Er læreboka fortsatt viktig, og har Internett og portaler som Wikipedia og lignende en plass i historiefaget?

Lærebøker er sentrale i all undervisning, det er verk som er utformet av forfattere på bakgrunn av kompetansemål og formål ved fagene. I historie foreligger det mange verk som det er opp til skolene selv å velge mellom. Jeg har ikke vært borti skoler der de har flere forskjellige verk. Som oftest benytter de seg av verk som tidligere har vært pensum, som et supplement til den de allerede har. Dette kan det være forskjellige grunner til. Det kan være noen opplegg eller kilder som er ønskelig å ha med i undervisningen, eller så kan det rett og slett være noen historiske hendelser som er utelatt i de nyere verkene, og lærerne ønsker å ha disse med i undervisningen. Lærere bruker også nettportaler, de mest brukte er forlagenes egne som er knyttet opp mot læreverkene, men også portaler fra organisasjoner som har utformet undervisningsopplegg. Er lærebokas og Internetts posisjon sterk i klasserommet? Hvilke konsekvenser får dette for måloppnåelsen som ligger i bruken og vurderinger av kilder?

(...)Det finnes jo selvfølgelig historiebøker som er bra, hvis vi hadde hatt annen bok så hadde jeg kanskje brukt boka mer. Men den er en del av undervisninga og alle må ha den med seg.¹⁰⁰

Læreboka fremstår som veldig sentral for elevene, om ikke så sentral for lærerne, men hadde den vært bedre hadde informanten brukt den enda mer. Informant B mener læreboka fremstår som en fasit på faget for elevene:

For elevene er den veldig viktig. Kommer aldri utenfor den. (...) Og når jeg kjører læreplanmål og ikke er så nøye på læreboka da er det mange som

¹⁰⁰ Informant A.

blir frustrert. De er vant med at fasiten står i læreboka. Den må de nesten avvenes med. (...) Det er vanskelig, men for elevene er den fasiten. Det er der leksa skal stå og det er der de skal finne svarene. Man prøver å finne kilder og tekster og ting som utdyper læreboka.(...)Elevene trenger å holde fokus.¹⁰¹

Læreboka er en fasit på kompetansemålene som elevene skal inneha etter endt utdanningsløp, i alle fall fra elevenes synspunkt. Det er læreren som mener at denne ikke kan være fasit, da det trengs flere og mer utfyllende undervisningsopplegg. Læreren mener allikevel den er en selvfølgelig del av elevenes befatning med faget, den holder et fokus. Fokuset i lærebøkene er satt etter en tidslinje, og er logisk satt opp for en progresjon for læring. Nå er det også slik at denne læreboken bare er et svar på læreplanen og derfor mener en annen lærer at det må problematiseres og kommuniseres til elevene:

Den er nok veldig viktig. For de leser jo læreboka. Jeg prøver å legge til rette stoffet, men i og med at de oppfatter den som ganske sånn fasitpreget, så er det viktige at kildene blir gjort til kunnskap. (...) Jeg prøver på begynnelsen av kurset å problematisere det da, at dette er én versjon.¹⁰²

Også informant F mener læreboka er viktig for elevene, om ikke så mye for seg selv:

Ja, altså jeg mener læreboka for så vidt er viktig, ikke for meg , men for , det er noe som er håndfast. Jeg tror veldig på å bruke læreboka, at du må i alle fall ha skriftlige kilder. De er nødt å lese ting. (...)Men jeg tror læreboka, til tross for at den alltid vil ha svakheter, så er det sånn å hjelpe å strukturere litt. (...) For oversikten er jo læreboka grei.¹⁰³

Informanten tegner et bilde av læreboka som en skriftlig kilde, ikke i den forstand at det er noen original kilde, men en skriftlig kilde til kunnskap for elevene. Struktur og oversikt blir trukket frem som det sentrale ved bruken av læreboka. Men som informant

¹⁰¹ Informant B.

¹⁰² Informant C.

¹⁰³ Informant F.

D forklarer så er den ikke mer viktig enn at det forekommer timer der læreboka ikke er en del av undervisningen:

Den er for så vidt viktig, men jeg bruker masse andre kilder i tillegg. Læreboka for meg er, i perioder, bare et fundament, en utfylling av kompetansemålene.(...) Læreboka er sånn moderat pluss viktig. Det hender jo at jeg, jevnlig, at jeg ikke har med meg læreboka til timen. Fordi jeg har andre opplegg klare.¹⁰⁴

Læreboka er en versjon av tolkningen av målene i læreplanen. Historielærerne har kompetansen og kunnskapen til å søke og organisere det historiske kildematerialet, til et fullstendig likeverdig undervisningsopplegg til det som finnes i læreboka. Hvorfor skal en bruke ressurser på å strukturere historie og formidling av denne på en annen måte enn læreboka? Elevene må vite at boka de har kun er en versjon, og at historiefaget går utenfor bare ren formidling. Elevene må få lov til å arbeide med det historisk materialet i sin egen form, utenfor læreboka. Kun med å arbeide med kildene kan elevene benytte seg av og lære å anvende kilder og kildekritikk, som vil fordre elevenes kritiske skjønn og sans.

Internettet er en vrien komponent i undervisningen, som er vanskelig å sno seg unna. Den er og blir en større del av elevenes liv, og har blitt sett på med argusøyne av mistenksomme lærere siden Internett ble alminnelig. Med god grunn. Det er ingen plan med Internett, ikke noe formål, foruten å dele meninger og informasjon med hverandre. Jeg har derfor spurt om lærernes mening om kunnskapsformidlingskanaler som Wikipedia og lignende, og hvilken plass Internett og slike portaler har i deres undervisning. Svarene jeg har fått har for det meste samlet seg rundt at det er en del av hverdagen til elevene, og at noen elever har problemer med å benytte det i opplæringen. Det er ingen av lærerne som lovpriser noen nettportaler, men de påpeker fallgruvene ved å la elevene benytte seg av slike portaler uten veiledning og trening:

Det som oftest er problemet når elever får ting de skal gjøre er at de går på nett først, at de finner sannheten der.(...) De faglig svake sitter å leter etter gull, en krukke som ikke finnes på nett. Håper og håper. Det er

¹⁰⁴ Informant D.

utrolig vanskelig å få de til å slutte med det, uansett faget, det er de samme elevene som sitter å søker og søker. Læreren lager ikke sånne oppgaver, da er det noen som blir fortvila.¹⁰⁵

Når informasjonen ligger så lett tilgjengelig og på en nettside som virker som gjennomført kan det for mange kunne fortone seg som *sannheten*. Når det foreligger så mye informasjon på nettet kan det være lett å tru at det fullstendige svaret ligger en eller annen plass der ute. Informant A gir et bilde av elevenes arbeid i forbindelse med nett: "I stedet for at de sitter på Internett og søker, så bruker de mesteparten av tida til å kamuflere at de har hentet det på nett. I stedet for å jobbe med stoffet."¹⁰⁶ De bruker ikke Internett som en plass til å hente inn informasjon som kan bearbeides og utnyttes i selve arbeidsoppgaven, men selve innhenting av informasjon som arbeidsoppgaven. Flere av informantene sier de forsøker å forklare og hjelpe elevene med selve informasjonsinnsamlingen fra Internett, for heller å bruke mer tid med stoffet enn ved søket etter det:

Ellers så må jeg lære elevene at når de google et eller annet så vil de få opp så mange treff at de ender opp å bli mer forvirret. Det kan være lettere å bare google museene, eller institusjoner eller læringssteder. For de har ofte veldig masse bra. Og så er det jo disse læringsportalene som de ulike forlagene har, de kan og brukes. Elevene har rett og slett ikke tid til å lete veldig, veldig bredt når det gjelder kilder.¹⁰⁷

Opplæring i søking på Internett står ikke som et kompetansemål i historiefaget, og det er heller ikke en del av det å finne historisk materiale som kilder til historiske fremstillinger. Det historiske materialet er tilgjengelig på nettet, men elevene har ingen forhåndskunnskaper til for eksempel å søke gjennom kirkebøker. Derfor kan museumsnettsider og andre lignende nettsteder være bedre tilrettelagt for et slikt publikum som elevene, noe som informanten har opplevd. En informant ga et eksempel på at noen elever opplever at Internett har svaret på alt: "Jeg fant ikke noe stoff på om dette her var det en elev som sa. Det var en som skulle ha om brenningen av Finnmark,

¹⁰⁵ Informant B.

¹⁰⁶ Informant A.

¹⁰⁷ Informant D.

men (...) kunne dessverre ikke ha noe foredrag fordi det fantes ikke noe stoff.”¹⁰⁸

Internettet for eleven fortonte seg som allvitende, og det var nesten som om at eleven forstod det som at det ikke var skrevet noe som var tilgjengelig for eleven.

Lærerne ser en stor verdi i læreboka som ressurs for elevene, men trekker frem at den ikke i stor grad er en ressurs for dem. Det er en selvfølge at lærebøkene ikke kommer med mye nytt for læreren, men det er allikevel en ressurs for deres samhandling i undervisningen. Læreboka er noe å forholde seg til på et felles grunnlag for eleven og læreren, men de må arbeide utenfor læreboka for å kunne arbeide effektivt med kildene. Noe som de fleste lærerne heldigvis gjør. Wikipedia og lignende nettportaler er gode kanaler til rask informasjon om historiske hendelser og personer, men jeg føler det mangler undervisningsopplegg hos lærerne for hvordan elevene kan best utnytte slike nettportaler. Generasjonen som har vokst opp med Internett som en selvfølgelig del av sitt liv har kompetanse til å finne frem på sitt felt, det hverdagslige, underholdning og rask informasjon, men de mangler kompetansen til å sette det i sammenheng med fagene i skolen. Det kan også se ut til at lærerne ikke finner tid eller ressurser nok til å lære elevene å søke og håndtere informasjonen man kan finne på Internett. Da finner lærerne heller stoffet for elevene, eller henviser de til plasser der de kan finne det. Internettet er en god ressurs der elevene kan lære seg å være kritisk til det en leser, og lærerne kan trekke frem mange eksempler på gale fremstillinger av historiske hendelser, men som historisk metodes befatning med kildebruk er ikke Internettet det rette stedet å lete. Kanskje må skolen ha egne kildekritiske metoder for å benytte seg av Internett som kunnskapskilde om historiske hendelser.

4.6 Historieforskningen i klasserommet

Hvilken plass mener lærerne at historieforskningens anvendelse av kilder har i historieundervisningen?

Historieforskningens anvendelse av kilder har utviklet regler for hvordan historikere kan forsvare sine fremstillinger av fortiden. Har en slik metode noe å gjøre i klasserommet? Har vitenskapen en naturlig plass i klasserommet? Lærerne har en felles

¹⁰⁸ Informant F.

oppfatning om at det er en forbindelse mellom historieforskningen og historiefaget i skolen, men at de gjerne skulle ha fått satt av mer tid til slik metahistorie:

Man skulle gjerne hatt mye mer tid til sånne ting.(...)For det å lære historisk metode er ikke gjort på 1-2-3, det må testes og prøves og se hva det er for noe. Vi tar jo tak i kilder og sånn i timene, men det blir bare å skrape overflata.¹⁰⁹

Det gis et inntrykk av at historieforskning er et tema som det må settes av mye tid til, det er noe som det må jobbes kontinuerlig med. Det å skrape på overflaten er en beskrivelse som er passende, med tanke på bruken av nøkkelbegreper som jeg har drøftet ovenfor. Det funksjonelle kildebegrepet benyttes og læres til elevene, men de har ikke nok forhåndskunnskaper og nok tid til å gå grundigere inn i begrepene som historieforskningen benytter seg av for å kunne vise til historiske fremstillinger. Dette blir også bekreftet av de andre informantene: "Det er jo en del av faget, det å jobbe med kilder, men det er veldig begrensa hvor mye en får jobbe med det, og hvor grundig en får jobbe med det."¹¹⁰ Lærerne begrunner en slik prioritering med at det er mye annet som må bort om de skulle jobbe med slik med metode i timene: "Det kunne det godt være, men da må noe annet ut. (...) Jeg tror at man må ha en viss oversikt før man går i dybden der, men det kan være omvendt."¹¹¹ Det er selvsagt en balansegang i prioriteringsområdene innenfor historiefaget, og det må det være. I likhet med alle andre fag så kan man ikke komme innom alt i løpet av noen semester. Informant C mener kildene er en selvfølgelig del av faget, og mener at det skulle gjerne ha vært et mer prioritert område innenfor undervisningen:

Absolutt, men jeg føler vi bruker for lite tid på det da. Jeg prøver å bruke litt tid på det i begynnelsen av året, så ser vi på det litt underveis.(...) Da burde det være en sentral del av eksamen da. Det var det nok mer før. (...) Det er litt av svakhetene. Eksamensformen burde innby til å bruke kilder.

¹⁰⁹ Informant B.

¹¹⁰ Informant A.

¹¹¹ Informant F.

Det er nok ikke mest fokus på metode da. Faget handler mindre om metode enn fortellingen om det som har skjedd.¹¹²

Informanten tar opp et moment som svarer på hvorfor det ikke er en større del av faget i skolen. Det er først og fremst eksamensformen, denne fordrer ikke bruk av historisk materiale som historikere benytter. Det er en muntlig eksamen der elevene skal fortelle om et trukket tema. I og med at historiefremstillingen i bunn og grunn er en muntlig aktivitet så ville en tro at det er det som tjener formålet best, men det er ikke de formålene som er uttrykt i læreplanene. Faget skal bidra til demokratiforsvar og dannelse av kritiske medborgere, og da faller vurderingen av elevenes måloppnåelse på feil grunnlag.

Det er ikke helt ukjent og uhåndterlig å jobbe med kilder, som informant D gir et bilde av: "(...)elevene synes det er veldig gøy å fortolke kilder, lese kilder og også se på flere typer kilder som beskriver samme hendelse for å se på hvordan den har blitt sett på av forskjellige."¹¹³ Vi kan ikke skylde på elevene, men hvordan vi kommuniserer historieforskningen til dem.

4.7 "Kilder er ikke kilder lenger"

Får kildebegrepet en annen betydning i klasserommet, og er det håndterlig?

Informant C problematiserer kildebegrepet i skolen og mener at "kilder er ikke kilder lenger".¹¹⁴ Det er jo en veldig vag, men samtidig treffende beskrivelse av hva elevene definerer som kilder. Kilder til kunnskap finner vi uendelig av på nettet, men historisk materiale som vi kan utnytte som kilder til kunnskap om fortiden er godt gjemt. Da er det ikke rart at elevene ikke forstår hva vi historikere mener med kilder. Hva snakker lærerne om når de sier at kildehenvisninger er viktig? Mener de referert litteratur? Eller mener de at elever må ha en haug førstehåndsberetninger? Selvfølgelig mener de referert litteratur, men hvordan skal kildebegrepet forstås av elevene når de ikke har

¹¹² Informant C.

¹¹³ Informant D.

¹¹⁴ Informant C.

den riktige definisjonen før siste året på videregående, dvs. det funksjonelle kildebegrepet. Hva regner da lærerne selv som kilder i sin undervisning?

Ved prosjekter forteller informant B om elevenes evner til å finne kilder til arbeider:

I utgangspunktet er det de selv som finner kildene, men jeg har alltid noe i bakhånd, det er alltid noen som sliter med å finne selv de mest opplagte kildene, sånn er det bare¹¹⁵

Hvordan disse kildene blir behandlet videre vet jeg ikke, men om de ikke gjennomgår en form for kildekritikk så underbygger man poenget med undervisning i kildemetode. Hvordan skal elevene kunne ha et klart bilde av kildebegrepet når de ikke arbeider metodisk med kildene som de benytter i prosjekter og lignende? Av egen erfaring fra praksis har jeg opplevd at en elev beskrev kildekritikk som: å forklare, i oppgaven sin, at man burde være klar over at Wikipedia kunne ha feil og mangler. Wikipedia sin artikkel, en nettside, ble av eleven regnet som en kilde.

Dette er mest sannsynlig ikke den vanlige oppfatningen, for lærerne benytter seg av førstehandsberetninger, gjenstander, plakater og andre kilder. Informant A benyttet seg av plakater, for å få elevene til å kunne tolke opphavssituasjonen til disse. Informant D sier:

Jeg prøver jo hele tiden, når det gjelder litt nyere historie, å høre med elevene om de har slekt, gammel slekt, som har vært gjennom en del historiske prosesser. Er det noen som har slekt i Amerika, som har utvandret på et eller annet tidspunkt. Er det noen som har forfedre, besteforeldre eller foreldre som har vært fiskere eller jordbrukere. Eller kanskje innvandret til Nord-Norge fra andre deler av landet.¹¹⁶

Informanten forsøker å få elevene til å forstå at familien, foreldre og besteforeldre kan være historiske kilder. Dersom læreren knytter slike muntlige kilder opp mot metodeundervisningen kunne det være lettere for eleven å få en bedre forståelse av kildebegrepet. Informanten sier han benyttet seg av Mein Kampf i undervisningen:

¹¹⁵ Informant B.

¹¹⁶ Informant D.

Jeg har for eksempel fått de til å lese et utdrag fra Mein Kampf, og så etterpå spør jeg om hvordan vi kan bruke det som en kilde. Kan vi bruke det som en virkelighetsbeskrivelse av forholdene i Tyskland og Europa på midten av 20-tallet? Da er jo elevene enig i at vi egentlig ikke kan det. Vi kan bare bruke det som en beskrivelse av opphavspersonen. Så elever skjønner at det med kildekritikk er ekstremt viktig, det som skrives og det som er sagt i fortiden er alltid skrevet med en funksjon i bakhånd.¹¹⁷

Læreren benytter seg av kilden for å vise at kildebegrepet ikke bare befatter seg med beretninger, men den kan utnyttes som en levning. Læreren mener også at de forstår da at det er en kilde. Det kommer også frem at det er andre oppfatninger av hva kildebegrepet omfatter: "Jeg har et generelt inntrykk av at de er kritisk, at de vet hvilke kilder de skal bruke. Det blir jo mye nettet, det er jo ikke dumt, men det er jo skummelt og. Det kan jo være noen feller der."¹¹⁸ Her er læreren inne på hva jeg ville ha kalt litteratur. I noen grad så vil vi kunne si at dette fungerer som kilde, men igjen må det være klart for elevene hvilke fremgangsmåter man må jobbe etter.

Det er ikke alltid lett å skille mellom det *historiske materialet som kilder og en kilde*. Kildebegrepet får en annen betydning for eleven enn for historieforskere, og slik kommer det nok alltid til å være. I alle fall så lenge man opererer med *kilde* som det sentrale begrepet. Som det har vært foreslått av May-Brith Ohman Nielsen, er det kanskje best å benytte seg av begrepet historisk levning. Ordet *kilde* har ikke historiefaget monopol på. Historiefaget kan få det om man tidligere i utdanningsløpet tar for seg det funksjonelle kildebegrepet, minimum et år tidligere enn siste året på videregående skole.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Informant E.

5.0 Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å kartlegge lærernes egne mål ved bruk av kilder og kildekritikk i historieundervisningen, og samtidig undersøkt om historieforskningens anvendelse av kilder har noen plass i undervisningen. For å gi et bilde av dette har jeg undersøkt hvordan tidspresset gjør at lærerne må ta skjønnsomme valg om dybden i faget og i hvilken grad nøkkelbegrepene blir brukt. Hvordan læreboka og Internett berører lærernes prioriteringer og ikke minst hvilken plass lærerne selv mener at historieforskningens anvendelse av kilder har i klasserommet. Jeg har underveis kartlagt lærernes oppfatning av elevenes evner og forhåndskunnskaper til å kunne lære og anvende kildemetode, og hvordan kildebegrepet kan problematiseres. For å finne svarene på disse problemstillingene har jeg foretatt dybdeintervjuer med seks historielærere i videregående skole.

Historiefaget skal romme mye, og læreplanene åpner for enda mye mer om man skulle ønske det. Lærerne har kun to timer i uken med historie på andre året på videregående skole, og da må læreren være brutal i sine prioriteringer. Nesten alle kompetansemål blir utsatt for press, men det er allikevel den substansielle historien som får mest plass. Til tross for at lærerne har dobbelt så mange timer på siste året, er det fortsatt et stort press på lærerens prioritering. Tiden er en hemske for alle fag, men i historiefaget blir kildekritikk og kildebruk nedprioritert i kampen mot oversikten. En slik prioritering kan nok sees på som fornuftig. Den er fornuftig i noen grad, men det er ikke presisert i læreplanen at noen kompetansemål er viktigere enn andre. Samtidig uttrykker lærerne at de gjerne skulle ha brukt mer tid på kilder i undervisningen, da burde de utvikle flere undervisningsopplegg der kildene er en integrert del av formidlingen av den substansielle historien. Det er ikke en umulig oppgave, men det krever at de bruker sin bakgrunn i sin forskningsbaserte utdanning.

Selv om kildebruk og kildekritikk blir nedprioritert er det plass til det, men ikke nok plass til å gå i dybden. Det funksjonelle kildebegrepet er en selvfølgelig del av begrepsbruken, men noen videre klassifiseringer er det sjelden lærerne kommer innom. Kriterier for vurderinger av brukbarheten til kilden er viet noe større plass. Lærerne

mener at så lenge eleven gis evnen til å se på og lese noe med et kritisk blikk, er det ikke så nødvendig med alle begrepene fra historieforskernes kildekritisk metode. Det er også et av formålene med opplæringen i sin helhet, å ha evnen til kritisk skjønn og sans, men samtidig er det et mål at opplæringen skal fremme vitenskapelige arbeidsmetoder. Historievitenskapelig kildekritikk og kildebruk krever arbeid med historisk materiale. Arbeidet består av gitte premisser for hva en kilde er, og hvordan den kan utnyttes. Dermed er det et empirisk arbeid som gjør det mulig å spore og teste funnene. I opplæringen av kritiske evner trenger eleven nødvendigvis ikke å berøre historisk materiale, men eleven må være klar over at opphavspersoner alltid har en tanke med hvordan og hvorfor de legger frem hendelser og situasjoner. Det kreves at elevene skal kunne vurdere informasjonen, og for å vurdere kreves det et sammenligningsgrunnlag eller rettere sagt en del forhåndskunnskaper. Det vil i begge tilfeller være snakk om en vurdering av opphavspersonen og opphavssituasjonen, og dermed kan ikke det ene utelukke det andre. De kan heller brukes til å forbedre den andre.

Lærernes mål med historieundervisningen samler seg stort sett rundt det samme, og det er i samsvar med mange av målene i læreplanen. De ønsker at historiefaget skal gjøre elevene bevisst sin plass i samfunnet, som en demokratisk borger. Samtidig mener de at elevene bør ha en historiebevissthet, og å vite at en er en del av historien. I dette legger de at elevene må se at fortiden virker inn på nåtiden, og at dette berører elevene i dag. Deltagelse i demokratiet er en viktig målsetning med faget, og elevene må inneha kompetansen til å være kritisk til alle prosesser i samfunnet. Kildebruk og kildekritikk er en viktig faktor for å oppnå bevissthet om samfunnet rundt seg. For det å være en del av et demokrati betyr også at en skal ta del i beslutningene som gjøres. Da må elevene være forberedt til å skjønnsmessig vurdere alternativene som ligger fremfor dem. Det å lære om forskningsfeltet historie er ikke et uttalt mål for lærerne. Den generelle læreplanen har formuleringer som sier at elevene skal lære seg vitenskapelig arbeidsmetode, gjennom velprøvde standarder. Dette gjenspeiles derimot ikke i læreplanen for historie, da det som oftest er det funksjonelle kildebegrepet som er sentralt i elevenes befatning med kilder. Lærerne mener at deres egne mål mest sannsynlig samsvarer med de målene som finnes i planene. Da kan fallgraven være at noen mål preger undervisningen mer enn andre.

Lærerne mener at lærebøkene er en sentral del av elevenes befatning med historiefaget, og det må den fortsette å være. For lærerne fremstår ikke læreboka som noe annet enn en plattform der de kan møte elevene. Læreboka er ikke så viktig at den styrer undervisningen, men som kilde til kunnskap er den viktig for eleven. Mange av lærerne prøver å problematisere læreboka som kilde, og dette kan være givende for elevenes evne til å se kritisk på kildene. Lærerne benytter muligheten til å komme med annen litteratur, men også å belyse historien gjennom å bringe historisk materiale inn i klasserommet. Det er kun i utvalgte emner at lærerne tar med seg kildemateriale som elevene kan vurdere, og da blir det ikke gjennomgående trening for elevene. Internett og portaler som Wikipedia og lignende forhindrer også elevene fra å få innsikt i kildebegrepet, da lærerne ikke har kompetansen til å lære elevene til å benytte seg av kildemetode for Internett. Internett en del av livet til elevene, som de benytter til å tilegne seg rask informasjon. Når en plutselig skal gå fra den sosiale bruken av nettet til å benytte det i sammenheng med faget har ikke elevene kompetansen til å utnytte det. Internett kan ikke brukes til å belyse hvordan forskere anvender historisk materiale for å tilegne seg kunnskap om fortidens hendelser, men kan benyttes for å belyse kildekritikk.

Lærerne kunne gjerne tenke seg å undervise i historieforskningens anvendelse av kilder. Hensynet til elevgruppen gjør at de ikke ser det som nyttig for å nå målene som ligger i bruken av kilder og kildekritikk. Lærerne peker heller på nytten i å øve elevene til å være kritisk. Kritisk skjønn og sans vil i større grad kunne hjelpe elevene videre i livet, som bevisste demokratiske borgere. Tiden strekker heller ikke til, men den viktigste årsaken til lærernes prioriteringer er eksamensformen. Eksamensformen for historiefaget i videregående skole er muntlig, den konsentrerer seg ikke om det skriftlige arbeidet som historieforskningen faktisk er. Elevene trekker tema om historiske perioder eller emner for så å ha fremlegg om dette, mens det i privatisteksamen er slik at eleven får utdelt en kilde som eleven skal vurdere og trekke konklusjoner ut fra. I møtet med kilden er det mer naturlig for sensor å spørre om fremgangsmåten i behandlingen av kilden.

Kildebegrepet er problematisk i skolen. Selv om lærerne har undervisning der de benytter seg av historisk materiale har ikke begrepet kilde nødvendigvis samme

betydning. Kilder til informasjon omringer elevene, og de knytter sitt sosiale liv til bruk av Internett. Problemet for lærerne er å få elevene til å forstå forskjellen på historisk materiale og kilder, og å forstå hvordan historisk materiale kan utnyttes som kilde til å rekonstruere fortiden. Læreplanen for siste året på videregående bruker det funksjonelle kildebegrepet, men dette kommuniseres ikke tidligere i opplæringen. Dette hemmer ikke nødvendigvis målet om kritisk skjønn og sans, men hemmer elevenes evne til å jobbe metodisk med historiske kilder og kildekritikk.

Skal målplanene være mulig å oppfylle burde det være tilstede et minimum av forhåndskunnskaper som åpner for nye perspektiver på metoden og metahistorien. Dette støttes opp i K06, der progresjon er nøkkelen, men da må det også foreligge systematisk trening gjennom hele utdanningsforløpet. Når begrepsbruken kan være så vanskelig å håndtere, selv for universitetsstudenter, bør det også være et varsko her for lærere, lærerutdanningsinstitusjoner og lærebokforfattere. Begrepsbruken må være etablert i de forhåndskunnskapene elevene allerede har fra ungdomsskolen, og da er det formålsnyttig å forenkle og avmystifisere læringssetningene som er etablert. Problemet med å gå bort fra begrepene for historieforskningens kilder og kildekritikk er at faget kan miste sin posisjon som et vitenskapelig fag. Historiefaget i skolen kan da av elevene oppfattes som et fag som bare ramser opp fortidens hendelser, og mitt inntrykk er at det allerede oppfattes slik blant noen elever. I så tilfelle vil det ikke tjene noe formål å gå helt bort fra begrepene og læresetningene, men heller, tidligere i utdanningsløpet, introdusere begrepene i en forenklet form.

Denne oppgaven har bare undersøkt en liten gruppe lærere, og kan ikke være et bilde av hele historielærerstanden. Den har kun tatt for seg målene ved anvendelse av kilder og kildekritikk. Elevene er heller ikke representert med sine perspektiver på kildebruk og kildekritikk. Historieforskningen er kun representert i oppgaven med sin elementære forståelse av arbeidsformene sine, og er ikke gitt en stemme i hvilken målsetning historiefaget i skolen skal ha. Styrken til oppgaven er at den setter et søkelys på lærernes egne refleksjoner rundt bruken av kilder og kildekritikk i undervisningen, og svarer på om det er samsvar mellom læreplanmål og lærernes mål, samt anvendelse av kilder i klasserommet. Dette har ikke vært undersøkt før, og funnene i denne oppgaven tilsier at det er behov for større undersøkelser i historiefaget i skolen.

5.1 Veien videre

I all hovedsak benytter lærerne seg av historisk materiale i sin historieundervisning, men målet er ikke å undervise elevene om historieforskningens anvendelse av kilder. Lærerne har ikke som mål å skape historikere av elevene, det er utviklingen av kritisk skjønn og sans som er målet. Det er to spørsmål som jeg står igjen med etter mine undersøkelser.

Det første er hvor stor plass historieforskningens kildebruk og kildekritikk burde ha i historiefaget? Vitenskapelig metode skal ha plass i opplæringen, og da gjelder dette også historiefaget. Da må historieforståelse og metode få større plass i læreplanen, i det minste bør det fremmes bedre. Lærerne har arenaer der de kan utveksle undervisningsopplegg og refleksjoner i historiefaget, men disse må samkjøres med fagmiljøet, historielærerne og ikke minst beslutningstakerne som står bak læreplanene. Lærerstudiene må også få ta del i denne samhandlingen, ikke bare på universitetet, men også allmennlærerstudentene.

Det andre spørsmålet jeg vil ta opp er hvordan lærere best mulig kan møte elevenes forståelse av kildebegrep? Det funksjonelle kildebegrepet er ikke uangripelig, og elevene klarer å utvise kritisk skjønn og sans uten å håndtere begrepene som ligger i historieforskningens kildekritikk. Lærerne må ikke nødvendigvis *ta tilbake* kildebegrepet, men de må vise i hvilken sammenheng man benytter kilder for å gi et bilde av fortiden. En klar retningslinje for lærernes mål vil da være å vurdere andre former for eksamen i historiefaget, der historiske kilder må anvendes. Elevenes oppfatning av kildebruk og kildekritikk må også undersøkes. De er, i tillegg til historielærere og historieforskere, også en del av historiefaget i skolen. Det må kartlegges hvordan elever oppfatter nøkkelbegrepene.

Litteraturliste

- K. Blom, og K. Helle. *Historie - hva, hvordan, hvorfor?: fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforl., 1997.
- O. Dahl. *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*. Oslo: Universitetsforl., 1973.
- D. Fjeldstad, J. Lauglo, og R. Mikkelsen. Demokratisk beredskap. Kortrapport om norske ungdomselevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen" (2009).
- K. Kjeldstadli. *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget, 1999.
- L. Kvande, og N.E. Naastad. *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl., 2013.
- E. Lund. Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk. Teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan. *Historiedidaktik i Norden 9. Del I: Historiemedvetande - historiebruk*. (red). Eliasson, Per , et al. Malmö: Malmö högskola og Högskolan i Halmstad, 2012.
- E. Lund. *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforl., 2011.
- K.A. Myklebost. *Muntlige fortellinger som kilder: refleksjoner rundt teoretiske og metodiske aspekter ved bruk av muntlige kilder som inntak til identitet*. Tromsø: Kari Myklebost, 2002.
- M.-B.O. Nielsen. Et historiedidaktisk blikk på kildeterminologien: kan historiefaget tjene på å reformulere sine "læresetninger"?" *Historisk tidsskrift* nr 3 (2007).
- C. Paulssen. *Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjært : en undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag*. Trondheim: C. Paulssen, 2011.
- J. Simensen. Levinger og årsaker. Notat om et pedagogisk problem." *HIFO-nytt* nr 2 (2004).
- H.F. Skram. Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre" *Acta Didacta Norge* 5 1 (2011).

T. Thagaard. *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. 3. utg. utg.

Bergen: Fagbokforl., 2009.

Utdanningsdirektoratet. "Generell del av læreplanen." 2011.

Utdanningsdirektoratet. Læreplan i historie - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram" (2009).

Vedlegg

Intervjuguide

1. Kan du fortelle meg om bakgrunnen din? Yrkeserfaring og utdannelse
2. Hvordan fattet du interesse for historie? Tema/skole
3. Hva interesserer deg innenfor historiefaget i skolen?
4. Hva mener du er de viktigste funksjonene med historiefaget i skolen?
5. Hva mener du historiefaget i skolen karakteriseres av? (identitet, metode, gammelt)
6. Hvilke mål har du med din undervisning i historie? (korttids/langtidsperspektiv)
7. Dybde eller oversikt?
8. Hvorfor er historiefaget nyttig for elevene?
9. Hvordan oppfatter du elevenes evne til å rekonstruere historiske hendelser? (presentisme, forutsetninger)
10. Hvilket inntrykk har du av elevenes evne til å stille seg kritisk til det de leser og får fortalt? (Sette spørsmål ved)
11. Hvordan myndiggjør historiefaget elevene? Dannelse/medborger
12. Hvor viktig er læreboka?
13. Har du en oppfatning av at historieforskningens kildemetode har sin plass i skolefaget historie?
14. Har du reflektert over historiefagets plass i skolen? Legitimitet/plassering
15. Bruker du nøkkelbegreper for kilder fra historiefaget i din undervisning? Hvordan? (å bruke som beretning/historisk materiale brukes som levning og lignende)
16. I hvilken grad vektlegger du nøkkelbegrepene (forandring/årsak/sammenheng ol) i forhold til innholdsbegrepene (nasjon, føydalisme, revolusjon ol) i din undervisning?
17. Hva er din oppfatning av bruk kontrafaktisk historie i undervisningen?
18. I undervisningsplanleggingen; ser du mot fagets og undervisningens formålsbeskrivelse? Lokal læreplan
19. Har du og dine kolleger hatt diskusjoner der dere har snakket om kilder/kildebruk/kildekritikk og dens plass i klasserommet?

20. Benytter du deg av kilder i undervisningen? Hvorfor, hvorfor ikke?

21. Hvilken plass har nettportaler, Wikis o.l, i historiefaget i skolen? (Har den livsrett i skolen? Inntrykk som har forandret seg? Hvor bredt skal elevene lete?)