



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring

En historiedidaktisk studie

—

Anna Obstfelder Ytrebø

Masteroppgave i historie ved lektorutdanninga [his-3980] ... mai 2019



Forord

Det har vært både spennende, lærerikt og utfordrende å arbeide med denne masteroppgaven. Den har gitt meg stor interesse for og motivasjon til videre arbeid med fagfornyelsen og fremtidige læreplanreformer. Ikke minst har arbeidet gitt meg et godt grunnlag for å utøve reformen i praksis når jeg nå skal ut i læreryrket. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg økt innsikt i hvordan lærere, skoler og akademikere oppfatter historiefaget i skolen, noe jeg ser på som verdifullt og vil ta med meg videre.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Ketil Zachariassen, som alltid har vært tilgjengelig og tålmodig når frustrasjon og forvirringer har tatt overhånd. Takk for alle konstruktive og givende veiledningsmøter.

Takk til familie og venner for støtte gjennom masterperioden. Takk til mine medstudenter for fem fine år på lektorstudiet, med mye slit men også med mye humor.

Denne masteroppgaven ville aldri blitt til uten min enormt dyktige mamma, Aud Obstfelder. Takk for at alle verdifulle innspill og mental støtte, ikke bare i arbeidet med masteroppgaven, men gjennom alle mine år som student.

Anna Obstfelder Ytrebø

Tromsø, mai 2019

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	6
1.1 Tema og bakgrunn.....	6
1.2 Problemstilling, underproblemstilling og avgrensning	7
1.3 Tidligere forskning	9
1.4 Kilder og metode	11
1.4.1 kilder.....	11
1.4.2 kildekritikk	12
1.4.3 Ideanalyse.....	13
1.5 Teori	14
1.5.1 Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk	14
1.5.2 Historiebevissthet og historiebruk.....	17
1.5.3 Historie som skolefag og vitenskapsfag.....	20
1.6 Oppgavens struktur	22
2.0 Bakgrunn for fagfornyelsen	23
2.1 Innføring av Kunnskapsløftet 2006 – fra innholdsorientert til kompetansebasert læreplan	23
2.2 Evaluering av Kunnskapsløftet	25
2.3 Hvorfor en fornyelse av Kunnskapsløftet?.....	28
2.3.1 Hvorfor kjerneelement?.....	29
2.3.2 Nytt kompetansebegrep	31
2.3.3 Fokus på dybdelæring	32
3.0 Kjerneelementutkast og innspill.....	33
3.1 Første høringsrunde	33
3.1.1 Utvalg og funn første høringsrunde	36
3.1.2 Oppsummering av første høringsrunde	38
3.2 Andre høringsrunde	39
3.2.1 Utvalg og funn andre høringsrunde.....	43
3.2.2 Oppsummering andre høringsrunde	47
3.3 Tredje høringsrunde	48
3.3.1 Funn tredje høringsrunde	52
3.3.2 Oppsummering av tredje høringsrunde	57
3.4 Sammenfatning.....	58
4.0 En drøfting av høringsrundene og av de endelige kjerneelementene.....	60
4.1 Historiedidaktiske syn – en splittelse	60
4.2 Innspillenes påvirkning på de endelige kjerneelementene	64

4.3 De endelige kjerneelementene	67
4.3.1 Historiebevissthet	67
4.3.2 Utforskende historie og kildekritisk bevissthet	68
4.3.3 Historisk empati, sammenhenger og perspektiver	69
4.3.4 Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid.....	70
4.3.5 Sammenfatning av de endelige kjerneelementene	71
5.0 Konklusjon	73
6.0 Kilder og Litteratur.....	75
7.0 Vedlegg	80
7.1 Spørreskjema første høringsrunde.....	80
7.2 Spørreskjema andre høringsrunde	81
7.3 Spørreskjema tredje høringsrunde.....	82

1.0 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Våren 2016 foreslo Høyre-Frp regjeringen - Erna Solbergs første regjering - etter tilrådning fra Kunnskapsdepartementet, å fornye alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring. Forslaget inngikk som en del av et langsiktig fornyelsesarbeid i skolen som skulle bygge videre på rammene av Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06). I Meld. St. 28 (2015-2016) ble det varslet at fagfornyelsen skulle utarbeides etter en strategi som ville ivareta bred involvering samt gi tilstrekkelig tid til fornyelsesarbeidet. Tilrådingen ble godkjent i statsråd samme dag.¹

Forslaget om en fagfornyelse var et resultat av de tilbakemeldingene som kom fra lærere og rektorer i forbindelse med Evaluering av Kunnskapsløftet. Evalueringen foregikk i perioden 2006 til 2012. Flere prosjekter ble gjennomført under evalueringen av Kunnskapsløftet, der det kom fram at mange av læreplanene i LK06 hadde for mange temaer og at undervisningstimene ikke ga rom for dybdelæring. I 2013 oppnevnte derfor Regjeringen et utvalg som skulle vurdere grunnopplæringens fag.² I NOU 2015:8 (2015) presenterte utvalget sine vurderinger av hvilke kompetanser som ville være viktige for elevene fremover. Utvalget presenterte også hvilke endringer som måtte gjøres i fagene for at elevene skulle kunne utvikle disse kompetansene, og hva som kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen for at endringene kunne bidra til god læring for elevene.³

I en pressemelding fra 2018 (Nr. 132-18) la regjeringen frem at fagfornyelsen skulle gi lærere og elever forutsetninger til å kunne gå i dybden av fagene, se sammenhenger mellom fagområder og utvikle evnen til å reflektere og tenke kritisk.⁴ I Meld. St. 28 (2015-2016) ble det presentert tre prioriterte hovedområder som skulle være gjeldene i alle fag i grunnskolen og i videregående opplæring: dybdelæring, tverrfaglige temaer og kjerneelementer. At den nye læreplanen skulle ha tre prioriterte hovedområder i alle fag var noe nytt fra tidligere læreplaner, og ble begrunnet i at dybdelæring skjer ved at elevene lærer seg å forstå

¹ Kunnskapsdepartementet (2016) s. 66

² NOU 2014: 7 (2014), s. 7

³ NOU 2015: 8 (2015), s. 8

⁴ Kunnskapsdepartementet (2018a)

sammenhenger både innad i fagene (kjerneelementene), men også på tvers av fag (tverrfaglige tema).⁵

Et prinsipp i fagfornyelsen var at den skulle sikre tydeligere prioritering i læreplanene. Dette betyr at det måtte bli definert hva som er kjernen i de forskjellige fagene i grunnskolen og videregående opplæring. Det viktigste elevene skal lære i fagene skulle være representert i kjerneelementene, samtidig som kjerneelementene skulle gi retning og prioriteringer for utarbeidelsen av læreplanene. Kjerneelementene er et fagområdets kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. De er altså ikke kompetansemål, men utgjør en første prioritering, en retning og rammer for utformingen av læreplaner for fag til LK20.⁶

Kunnskapsdepartementet hadde ansvaret for læreplanutviklingen og skulle ta alle prinsipielle beslutninger for å sikre at premisene for, og innholdet i fagfornyelsen ble i tråd med Meld. St. 28 (2015-2016) og Innst. 19 S (2016-2017). Departementet understreket hvordan en bred involvering fra flere hold ville bidra til legitimitet i prosessen, oppslutning om målsettingene for fagfornyelsen og sikre eierskap til det nye læreplanverket. Kunnskapsdepartementet antok at det ville forekomme mange ulike synspunkter på hva som skulle være det prioriterte innholdet i fagene. De anså det som viktig at det på alle nivåer var en felles forståelse for nødvendigheten av arbeidet med fagfornyelsen.⁷

Fornyelsen av fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring skjedde gjennom tre faser. I første fase gjorde kjerneelementgruppene en prioritering av fagenes innhold, altså kjerneelementene. Dette la grunnlaget for den andre fasen, som var selve utformingen av læreplanene. I den tredje fasen forberedte skolene, skoleeiere og lærerutdanningene seg på å ta det nye læreplanverket i bruk. De ulike fasene både overlappet og bygget på hverandre.⁸

1.2 Problemstilling, underproblemstilling og avgrensning

Tema for denne masteroppgaven omhandler utarbeidelsen av de nye kjerneelementene i historiefaget for videregående opplæring. Oppgaven vil diskutere kjerneelementgruppas

⁵ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 33-36

⁶ Kunnskapsdepartementet (2018b), s. 4

⁷ Kunnskapsdepartementet (2017), s. 6

⁸ Ibid., s. 9

utarbeidelsesprosess, historiedidaktiske syn i kjerneelementutkastene og i tilbakemeldingene, samt prioriteringer som ble gjort i utarbeidelsen av dem. Målet er å problematisere utarbeidelsen av kjerneelementene fra et fagdidaktisk ståsted.

Jeg vil være opptatt av å analysere den politiske prosessen fra starten av utformingen av kjerneelementene frem til de ble ferdig fremstilt. Oppgaven vil slik følge den første fasen av læreplanutviklingen, og jeg avgrenser dermed analysen fra september 2017 til Juni 2018. I den første fasen av læreplanutviklingen ble det planlagt hvordan verdigrunnlaget i den nye generelle delen av læreplanen skulle bli integrert i skolens fag og det ble etablert faggrupper for å utvikle kjerneelementer i fag. På grunn av forskningsøkonomiske hensyn vil ikke oppgaven komme inn på hvem som satt i kjerneelementgruppene, selv om dette både hadde vært relevant og interessant å sett nærmere på.

Det ble utarbeidet utkast til retningslinjer for hva kjerneelementene skulle være og hvordan de skulle kunne bli integrert i utviklingen av læreplanene. Det ble utarbeidet tre høringsutkast av kjerneelementene, som ble sendt ut til offentlig høring. Retningslinjene la føringer for innhold, omfang og oppbygging av læreplanene i neste fase. De nye kjerneelementene ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2018.⁹

For historiefaget i videregående opplæring ble de nye kjerneelementene som følger: *Historiebevissthet, utforskende historie og kildekritisk bevissthet, historisk empati, sammenhenger og perspektiver og mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid.*

Kjerneelementgruppen forventet at med økt vekt på disse elementene vil historiefaget bli mer relevant for elevene. Kjerneelementene legger opp til at elevene skal utvikle større historiebevissthet og forståelse for faget gjennom økt vekt på historievitenskapelig metode.¹⁰

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven lyder slik: «*Hvilke historiedidaktiske syn kom til uttrykk i utarbeidelsen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring?*». Problemstillingen åpner for å undersøke utarbeidelsen av kjerneelementene fra flere hold. Underproblemstillingene spesifiserer hva jeg ønsker svar på i oppgaven:

1. *Hvilke historiedidaktiske syn kom til uttrykk i høringsutkastene og i høringsinnspillene?*

⁹ Kunnskapsdepartementet (2017), s. 9

¹⁰ Kunnskapsdepartementet (2018a)

2. *I hvor stor grad ble innspillene fra høringsrundene tatt til følge i de endelige kjerneelementene?*
3. *I hvilken grad representerte kjerneelementene i historiefaget en videreføring av kunnskapsinnhold og metodeferdigheter fra tidligere læreplaner?*

1.3 Tidligere forskning

Siden fagfornyelsen er av nyere dato, finnes det ingen konkret forskning omkring utarbeidelsen av de nye kjerneelementene i historiefaget, ei heller historiedidaktiske syn i den nye fagplanen. Jeg har av den grunn forholdt meg til tidligere forskning rundt utarbeidelsen av læreplanene for historiefaget i Reform 94 (R94) og Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06), som er relevant for forståelsen av hva de nye kjerneelementene representerer for historiefaget i videregående opplæring.

Med R94 ble beskrivelsen av hele opplæringsløpet, for første gang i norsk skolehistorie, samlet i en felles læreplan med navnet Generell del. Den definerte en samlet pedagogisk og ideologisk plattform for hele opplæringen og omfatter det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring.

I utarbeidelsen av historiefaget for R94 viser tidligere forskning at planen var den mest rendyrkede målstyringsplanen av alle de læreplanene som kom. Erik Lund (2009) har pekt på at selv om begge læreplangruppene, for samfunnsfag i grunnskolen og for historie i videregående opplæring, arbeidet ut fra den generelle delen av læreplanen, var likevel resultatet i de to fagplanene svært forskjellig. En grunn til dette var at det ikke forekom noen felles møter eller utveksling av planer, selv om arbeidet i de to plangruppene skjedde parallelt.¹¹

At historiefaget ble utarbeidet ut fra den generelle delen gjorde at det oppsto utfordringer knyttet til operasjonaliseringen av faget. «Det skapende mennesket» i avsnittet «Vitenskapelig arbeidsmåte og metode» er eksempel på dette, der operasjonaliseringen brøt med den tradisjonelle kunnskapsforståelsen og undervisningen i historiefaget.¹² Selv om R94 ble utarbeidet ut fra en innholdsorientert læreplanmodell, ble det i historieplanen likevel ikke oppgitt et eneste historisk emne eller referanser til et tradisjonelt historisk kunnskapsstoff.

¹¹ Lund (2009), s. 67

¹² Lund (2009), s. 66

Lund (2009) forklarte at den nye historieplanen i R94 var en dramatisk og radikal løsning på det stoffmengdeproblemet som dominerte historieundervisningene siden 1950-årene, som verken problematiserte stoffet eller ga elevene noe innlevelse i fortiden. Med R94 ble det opp til lærere å velge ut fagstoff som best kunne lede frem til målene.¹³

Kunnskapsløftet fra 2006 var den første læreplanen som var felles for både grunnskolen og for videregående opplæring. I utarbeidelsen av LK06 ble det viet fokus til hvordan den nye læreplanen skulle være helhetlig i hele grunnopplæringen. Det skulle være progresjon og sammenheng mellom grunnskole og videregående opplæring, noe som ikke var viet oppmerksomhet til under utarbeidelsen av R94. Dette ble tatt opp av Audun Mathisen i hans masteroppgave «*Debatten om kunnskapsløftet og endringer i historiefaget*» fra 2012, som ser på historieplanutviklingen i Norge. Han forklarer at kompetansemålene for historiefaget i videregående opplæring for LK06 ble utarbeidet slik at de var en fortsettelse av målene fra samfunnsfag i grunnskolen, for å skape mer progresjon mellom trinnene.¹⁴

Mathisen retter også fokuset over på utarbeidelsen av selve målene i historieplanen for Kunnskapsløftet. Han støtter seg til Lina Aarums masteroppgave «*Kontinuitet eller brudd? En kritisk diskursanalyse av mål, arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet*» fra 2009. Kompetansemålenes ordlyd i R94 var i stor grad i form av «elevene skal (...)», mens i LK06 ble dette omformulert til «elevene skal kunne (...)».¹⁵ Kompetansemålene i LK06 var utarbeidet på en slik måte at både lærere og elever skulle kunne forstå og jobbe ut fra dem. Både Mathisen og Aarum hevder at kompetansemålene for LK06 var utarbeidet på en slik måte at de var kortfattet og konkret nok til at elevene alene kunne forstå meningen bak dem. Samtidig var de åpne nok til at lærere skulle kunne vurdere hvordan målene skulle nås og hvilket pensum de kunne bruke. Mathisen og Aarum hevder begge at Kunnskapsløftet ble utarbeidet slik at faginnholdet fremsto som åpent, og at det i stor grad ble opp til læreren å finne ut hvilket fagstoff som skulle til for å nå hvert kompetansemål.¹⁶

Læreplanen for R94 fokuserte i større grad på «vite-at»- kunnskap, til forskjell fra LK06 som skilte seg sådan fra R94 ved at elevene skulle utføre mer historisk-metodisk arbeid. Harald Frode Skram (2011) trekker frem denne endringen fra R94 til LK06, blant annet ved å påpeke

¹³ Lund (2009), s. 69

¹⁴ Mathisen (2012), s. 29

¹⁵ Aarum (2009), s. v

¹⁶ Mathisen (2012), s. 56; Aarum (2009), s. V

at begrepene historiebevissthet og historiebruk ble innført i læreplanen med Kunnskapsløftet. Med de nye begrepene anslo Skram at Kunnskapsløftet åpnet for en fornyelse av historiefaget i skolen. Metodetenkning fra vitenskapsfaget historie, som kom inn i skolefaget med LK06, økte vekten på elevenes oppøving av intellektuelle ferdigheter, noe som innebar at det fagdidaktiske utgangspunktet for historiefaget i videregående opplæring ble utvidet. Ved at begrepene historiebevissthet og historiebruk ble implementert i historieplanen med Kunnskapsløftet, mente Skram at den åpnet for at elevene skulle skaffe seg innsikt både i hvordan de selv, men også hvordan andre forstår, tenker og bruker historie.¹⁷ Med LK06 ble det altså stilt nye krav til hvordan historiedidaktisk tilnærming lærere tok i bruk for undervisning.

1.4 Kilder og metode

Oppgaven baserer seg på en kvalitativ metodetilnærming der kildene består av skriftlige dokumenter. For å få svar på problemstillingene bruker jeg en tekstanalytisk tilnærming til granskingen av kildene. Kildene som blir brukt i oppgaven har både politisk og didaktisk preg. Jeg vil benytte kildene som grunnlag for undersøkelsen, og med støtte i teoretiske perspektiv, fremstille og diskutere prosessen med å utarbeide kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring.

1.4.1 kilder

Kilder som blir anvendt i denne oppgaven er relevante dokumenter publisert på vegne av Regjeringen; Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag- Fordypning- Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, NOU 2015: 8 (2015) *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* og Pressemelding nr. 132-18 (2018) *Fornyelse innholdet i skolen*.

Andre kilder som blir anvendt er offentlige høringsdokumenter og innspill knyttet til utarbeidelsen av kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring. De omfatter kjerneelementgruppas utkast på kjerneelementer publisert av Utdanningsdirektoratet og tilbakemeldinger på høringsdokumentene. Høringsdokumentene inneholder forslag til kjerneelementer i historiefaget for videregående opplæring, mens innspillene inneholder tilbakemeldinger på disse forslagene. Totalt ble det avholdt tre høringsrunder.

¹⁷ Skram (2011), s. 23

Utdanningsdirektoratet hadde ansvaret for å organisere høringsrundene. Alle interesserte kunne gi innspill på kjerneelementforslagene. For å kartlegge tilbakemeldingene ble innspillene strukturert i spørreskjema med åpne spørsmål (se vedlegg i 7.0). Jeg har valgt ut tilbakemeldinger som ble sendt inn av lærere, didaktikere, universitetsansatte, samt fagseksjoner i skoler og organisasjoner. Flere av tilbakemeldingene er sendt inn av ansatte på vegne av institusjonene. For å få bedre oversikt i kildehenvisningen er innspillene referert til de ulike høringsrundene. Dette på grunn av kildenes karakter og omfang, der de er samlet på samme nettadresse. I kildehenvisningen er litteratur og kilder ført opp separat.

Oppgaven vil diskutere hvilke historiedidaktiske syn som kommer til uttrykk i utarbeidelsen av kjerneelementene. Politikere, kjerneelementgruppa og innspillene fra høringsrundene representerer alle ulike forståelser av hvordan historiefaget skal være i skolen og tilnærming til undervisning. I kildene vil alle disse synspunktene komme til syne.

1.4.2 kildekritikk

Kildene som blir anvendt i denne oppgaven er alle publisert av enten Kunnskapsdepartementet på vegne av Regjeringen, eller av Utdanningsdirektoratet. De bygger på internasjonal og nasjonal forskning som Evaluering av kunnskapsløftet, ulike synteserapporter og forskning om elevenes læring, og danner et kunnskapsgrunnlag som politikerne har forholdt seg til i beslutningsprosessen knyttet til fagfornyelsen.

Stortingsmeldinger, NOUer og pressemeldinger fra Regjeringen er laget for å gi informasjon til folkevalgte og til offentligheten. Likevel er dette politiske dokumenter, hvor forfatterne selektivt kan velge ut hvilke forskningsdata de ønsker å presentere for omverden.¹⁸

Relabiliteten kan variere svært mye når det gjelder faktaopplysninger, samtidig er det viktig å være oppmerksom på det som ikke blir presentert. Institusjoner vil ofte bruke det beregningsgrunnlaget som tjener deres interesser og utelate faktaopplysninger som kan tolkes som mindre flatterende og gunstig for institusjonene.¹⁹

Den samme kritiske holdningen er påkrevd å ha til innspillene som kom i forbindelse med høringsutkastene til kjerneelementene. Innspillene på høringsutkastene er av stort omfang og kan virke uoverskuelig, noe som gjør at det nødvendig å gjøre et utvalg. Tilbakemeldingene

¹⁸ Sander (2017)

¹⁹ Syversen (1998), s. 12

kommer fra privatpersoner og er i stor grad subjektive. Det vil ikke være av interesse å analysere tilbakemeldingenes «sannhetgrad», men deres versjon av virkeligheten som høringsutkastene presenterer.²⁰

Utvalget av tilbakemeldinger vil kunne gi feilkilder i forhold til problemstillingen. Eksempelvis kan tilfellet være at utvalget ikke har lest eller forstått de politiske dokumentene som beskriver hva innspillene er ment å svare på. Det samme gjelder dersom utvalget av tilbakemeldinger har forskjellige forståelse for hva kjerneelementene presenterer, hvilket nivå de ligger på og hva de er ment å gjøre for arbeidet med fagfornyelsen og i undervisningens helhet. Alt dette vil få betydning for analysen og for svaret på oppgavens problemstillinger

Jeg har lest og grovsortert alle tilbakemeldingene som kom i forbindelse med utarbeidelsen av kjerneelementene i historiefaget. Utvalget av tilbakemeldinger fra høringsrundene er valgt med hensyn til hva som gir best grunnlag for en diskusjon innenfor tema for oppgaven. Følgelig er utfyllende tilbakemeldinger knyttet til oppgavens tema og problemstillinger benyttet. Utvalget representerer tilbakemeldinger fra flere sektorer; lærere, didaktikere, organisasjoner og høyskole- og universitetsansatte. Utvalget er gjennomtenkt i den forstand at hensikten er å få frem et variert innsyn i tilbakemeldingene fra flere hold. I diskusjonen vil jeg legge vekt på å reflektere rund utvalgets forståelser av kjerneelementene og deres historiedidaktiske ståsted i forhold til historiefaget og historieundervisningen.

1.4.3 Ideanalyse

Ved å analysere kildene ønsker jeg å få forståelse for hvordan kjerneelementene som idé ble presentert og hvordan de endret seg i løpet av utarbeidelsesprosessen, gjennom stortingsmeldingene, pressemeldingene, utredningene, høringene og tilbakemeldingene over en tidsperiode. Slikt sett foretar jeg en ideanalyse av dokumentene. Denne masteroppgaven er ikke en fordypning i komplekse politiske prosesser, men en fordypning i de politiske og didaktiske dokumentene som er sentrale for utformingen av kjerneelementene i historiefaget på videregående skole.

Hensikten med å gjennomføre en kvalitativ analyse av kildene er for å kunne forklare hvordan kjerneelementene i historiefaget har blitt formet av bestemte aktører og fått gjennomslag

²⁰ Syversen (1998), s. 15

innenfor en gitt kontekst og derigjennom ledet frem til en politisk beslutning.²¹ Jeg vil slikt sett ikke bare konsentrere meg om dokumenter som det offentlige produserer, i betydning regjeringen og stortinget, men også publiserte og offentlig tilgjengelige dokumenter fra myndigheter og institusjonelle beslutningskjeder, slik som høringsdokumentene og innspillene, publisert av Utdanningsdirektoratet.²²

Ifølge Øyvind Bratberg (2014) dreier ideanalyse seg om det systematiske studiet av politiske budskap. Mer avgrenset forklarer han at det omhandler kvalitativ analyse av ideers tilstedeværelse i tekst, der fortolkning er en helt sentral del av analysen. Det fortolkende i analysen betyr at ideanalysen ofte vil gå bakenfor teksten for å få tak på dens underliggende antagelser og overbevisninger. Det er dette som gjør analysen kvalitativ, istedenfor å telle forekomsten av ideer i tekst og kartlegge det observerbare innholdet i den.²³

For å utvikle forståelse for hvilke politiske ideer som var sentrale for utformingen av kjerneelementene i historiefaget, skal jeg beskrive og diskutere hvilke ideer som var sentrale i de ulike fasene av de politiske prosessene, og hvordan de utgjorde en forskjell for beskrivelsene av kjerneelementene.

1.5 Teori

I det følgende vil jeg legge frem sentrale begrep, teorier og tradisjoner innenfor historiedidaktikken i skole og academia, som vil bli benyttet i analysen av kildene. Disse er historiefags- og historiebruksdidaktikk, historiebevissthet og historiebruk samt historie som skolefag og vitenskapsfag.

1.5.1 Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk

Forskjellen mellom *historiefagsdidaktikk* og *historiebruksdidaktikk* viser seg særlig i hvilket utgangspunkt en velger for historieundervisningen i skolen. Historiefagsdidaktikken tar vitenskapsfaget historie som sitt utgangspunkt og leter etter metoder for å tilpasse faget til elevenes modenhetsnivå og interesser. Historiebruksdidaktikken tar utgangspunkt i teorien

²¹ Bratberg (2014), s. 61

²² Syversen (1998), s. 7

²³ Bratberg (2014), s. 57

om historiebevissthet og bygger dermed historieundervisningen på elevenes hverdagsopplevelser av historiske forløp, uavhengig av vitenskapsfag og skole.²⁴

Utfordringen med å ta i bruk en historiefagdidaktisk tilnærming for historieundervisning ligger i hvordan vitenskapsfagets kunnskaper, innsikter og ferdigheter kan overføres til skolefaget, og hvordan denne kunnskapen kan tilpasses elevenes modning og forhåndskunnskaper. Utfordringen for historiebruksdidaktikkens tilnærming ligger i å møte og bearbeide utenomfaglige forståelser, fortolkninger og fortellinger, slik de formes utenfor klasserommet, opp mot vitenskapsfaget historie.²⁵

Mens historiebruksdidaktikken baserer seg på hvordan historie og fortid blir formidlet i og forstått av dagens samfunn og blant elever, svarer historiefagsdidaktikken til nedsilingsteorien. Nedsilingsteorien dreier seg om hvordan den faglige viten og innsikt som ekspertene gir, altså akademikerne, skal videreformidles til ikke-ekspertene. Ikke-ekspertene er slikt sett historielærere og elever.²⁶

Oppmerksomheten for begrepet historiebruk i academia er også kommen til syne hos lærere i skolen. Stugu (2004) forklarer hvordan denne fokusforskyvningen har gått i flere etapper. Den første var å betrakte elevenes verden utenfor skolen som «støy», i den grad at den forstyrret den institusjonaliserte historielæringen, og som virksomheten i skolen mest mulig måtte skjermes fra. Videre ble det interessant å undersøke hva dette «støyet» besto av. Det oppsto en genuin interesse for å finne ut mer om de kulturelementene utenfor skolen som bidro til å utvikle elevenes historiebevissthet.²⁷

Stugu (2004) gir ikke uttrykk for hvilke av disse to tradisjonene det er best å følge i historieundervisningen. Han gir heller ingen indikasjoner på hvilke som er mest brukt av lærere, da det finnes lite forskning omkring hvilke av disse didaktiske tilnærmingene som utgjør basis for dagens historieundervisning. I et tidligere arbeid viser Stugu (2000) til utfordringer rundt den nye historiedidaktikken, og den eksisterende skepsisen blant lærere til hvordan historiebevissthet skal operasjonaliseres i praksis. Han peker også på hva den nye

²⁴ Kvande og Naastad (2013), s. 23

²⁵ Stugu (2004), s. 16

²⁶ Kvande og Naastad (2013), s. 23

²⁷ Stugu (2004), s. 16

historiedidaktikken ville ha å si for godt vante undervisningsmetoder, altså historiefagsdidaktisk tilnærming til undervisning i historie.²⁸

Kvande og Naastad (2013) mistenker at der profesjonelle historiedidaktikere i academia vektlegger historiebevissthet, historiekultur og historiebruk som faglig grunnlag for historiedidaktikken, vil de fleste lærere fortsatt basere sin undervisning på den historiefagdidaktiske teorien som tar utgangspunkt i vitenskapsfaget og formidling av relativt faste historiske fakta.²⁹ Denne påstanden er blitt kritisert av blant annet Kjærsti Rønneberg (2017) i sin masteroppgave «*En kvalitativ undersøkelse av historielæreres individuelle elevvurdering i faget*». Rønneberg hevder Kvande og Naastad foretar seg kvalifiserte gjetninger, der hun refererer til Christian Paulssens (2011) masteroppgave som viste funn som ikke er i tråd med Kvande og Naastads antakelser.³⁰

Rønneberg utførte selv undersøkelser knyttet til tema om historiefagsdidaktikkens plass i undervisningen. Resultatene fra hennes undersøkelse viste at lærernes målsettinger for elevene samsvarte godt med læreplanens mål om å opparbeide seg kritisk sans, historiebevissthet og multiperspektivet. Slikt sett tilbakeviste Rønneberg antakelsene om at lærere fortsatt underviste etter en historiefagdidaktisk tradisjon.³¹

Kvande og Naastad (2013) understreker at de to historiedidaktiske tradisjonene er begge viktige for historieundervisningen. Elevene skal lære hvordan fortiden blir, og kan bli en fortelling gjennom metodisk gransking av fortidig materiale. Opplæring i historieforståelse og metoder er ment å bidra til å utvikle elevene som kritiske samfunnsborgere gjennom refleksjon over hva som gjør at fortiden blir fortalt slik den blir i dagens samfunn. Men, uten et grunnlag av historisk kunnskap, eller fakta om en vil, er det ikke mulig å lage meningsbærende historier som holder mål etter verken høye eller lave historiefaglige standarder. En av utfordringene for historielæreren blir derfor å formidle historiekunnskap samtidig som elevene trenes i å sette spørsmålstegn ved kunnskapen de får presentert. Historielæreren har en desto større rolle i det å skape sammenheng, mening og innsikt i faget

²⁸ Stugu (2000), s. 16-17

²⁹ Kvande og Naastad (2013), s. 23

³⁰ Rønneberg (2017), s. 25

³¹ Rønneberg (2017), s. ii

om fortiden – enten man velger et historiefagdidaktisk eller historiebruksdidaktisk utgangspunkt for undervisningen.³²

1.5.2 Historiebevissthet og historiebruk

Historiebevissthet som fenomen og begrep ble introdusert av den tyske historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann på slutten av 1970-tallet og definerte begrepet som følger:

«Historiebevissthet omfatter sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver».³³ Videre forsøkte den danske historiedidaktikeren Bernhard Eric Jensen, etter inspirasjon fra Jeismann, å definere historiebevissthet. Jensen ble den ledende teoretikeren innenfor historiebevissthetsdidaktikken i Norden, og hans bruk av begrepet understreker det kontinuerlige samspillet mellom tidsdimensjonene som kjernen i historiebevissthet:

«Vår tolkning av fortiden og vår forståelse av nåtiden former våre forventninger om og handlinger som er rettet mot fremtiden: vi er alle historieskapte så vel som historieskapende».³⁴

Erik Lund (2009) forklarer at det å ha historiebevissthet vil si å være i stand til å sette seg selv inn i en historisk kontekst i både tid og rom. Dette innebærer at eleven må ha bestemte faktiske kunnskaper om fortiden, og at denne kunnskapen skal være en felles referanseramme mellom generasjonene, skape samhørighet og en felles identitet.³⁵ Historiebevissthet er på den måten forbundet med en identitetsskapende historiefunksjon og handler om en utvikling av egenforståelse som kan beskrives både som identitets- og historiebevissthetskapende på en og samme tid; å vite hvem man er, hvor man kommer fra og hvor man har tenkt seg.³⁶ Selve begrepet historiebevissthet inngår således som et normativt element i utdanningens dannelsesambisjoner, altså noe elevene bør undervises i.

Reinhart Koselleck (2007) bruker begrepene «erfaring» og «forventning» i sammenheng med historiebevissthet. Koselleck forklarer at det fremgår allerede i den daglige bruken av begrepene «erfaring» og «forventning», at de ikke formidler en historisk virkelighet slik som for eksempel historiske hendelser og betegnelser gjør. Reformasjonen og det antikke

³² Kvande og Naastad (2013), s. 24- 25

³³ Jensen (2003), s. 58

³⁴ Lund (2009), s. 35

³⁵ Lund (2009), s. 34

³⁶ Kvande og Naastad (2013), s. 45

slavesamfunn viser åpenlyst til historiske hendelser eller tilstander. Sammenlignet med disse begrepene har «erfaring» og «forventning» kun til hensikt å løfte opp noen forhold ved mulige historier, og representerer ikke realhistoriske hendelsesforløp. Det handler om erkjennelseskategorier, som skal hjelpe å begrunne en histories mulighet.³⁷ På samme måte som Lund bruker nøkkelbegrep i en metakontekst, blir «erfaring» og «forventning» brukt som metahistoriske kategorier:

«Forventningen oppstår i nåtiden. Den er en nåtidig aktualisert fremtid, som sikter på det ikke-erfarende, på det som kan gjøres tilgjengelig. Håp, frykt, ønske, vilje og bekymring, men også rasjonell analyse og nysgjerrighet inngår i det å konstruere forventning».³⁸

Sammenhengen mellom historiebevissthet og disse kategoriene kommer til uttrykk i Jensens fremstilling av dem. Jensen (2003) forklarer at sammenhengen inngår i mulighetsbetingelser for det å ha historie og at dette handler om menneskelige grunnforhold. Vi bruker vårt erfaringsrom for å gjøre fortiden nærværende og virksom i nåtid, på samme måte som vi bruker vår forventningshorisont som en forestillende fremtid. Slik blir både fortiden og fremtiden, som erindring og forventning, med å forme menneskelig handling i nåtiden.³⁹

Lund (2011) forklarer hvordan det historiedidaktiske forskningsfeltet ble radikalt utvidet fra det å arbeide med formidling av faghistorie fra vitenskapsfaget til historiefaget i skolen, til det å undersøke hvordan historiebevisstheten ble dannet i og utenfor skolen. I tillegg ble det gitt oppmerksomhet til hvordan historie ble brukt av alle mennesker i deres egen livsverden, og hvilken betydning dette hadde for utviklingen av egen og gruppers identitet. Begrepet stiller på den måten nye krav til historiefaget i skolen. Hvis faget skal være meningsfullt for elevene, må det som former elevenes historiebevissthet også trekkes inn og gjøres til en del av faget slik den historiebruksdidaktiske teorien tilsier.⁴⁰ Kvande og Naastad (2013) refererer til Jensens (2003) måte å se sammenhengen mellom hvordan historiebevissthet arter seg for den enkelte eleven og hva det kan ha å si for hvordan de i neste omgang bruker historie:

³⁷ Koselleck (2007), s. 29

³⁸ Koselleck (2007), s. 33 (min oversettelse)

³⁹ Jensen (2003), s. 239-240

⁴⁰ Lund (2011), s. 26

Figur 1.0: Sammenheng mellom historiebevissthet og historiebruk ⁴¹

Historiebevissthet	Historiebruk
Som personlig og kollektiv identitet	En identitetsdannende historiebruk
Som møtet med «de andre» og det som er annerledes	En perspektiverende historiebruk
Som sosiokulturell læreprosess	Scenariokompetanse som historiebruk
Som interesse-, prinsipp- og verdiavklaring	En legitimerende og delegitimerende historiebruk
Som intellektuell og lærd	En opplysende og beskjefdigende, klargjørende historiebruk
Som adspredelse og underholdning	En lekende og fornøyende historiebruk

I motsetning til vekten historiefaget vanligvis tillegger den historiske substans, altså historiens innhold, befinner begrepet historiebruk seg på et metaplan: det er ikke fakta om fortiden eller vitenskapelige resultater, men bruken av fakta som står i fokus. Samtidig er det ikke de fortidige oppfatninger som er interessante, men oppfatningen av disse oppfatningene som studeres. Når dette er det sentrale i historiebruken medfører det at utgangspunktet for studiene ligger i nåtiden; det er samtidens bruk av historie som er av interesse.⁴²

Historiebruk som forskningsfelt er i sterk vekst, og særlig fra 1980-årene ble analyse av historiebruk en betydelig virksomhet med mange tema. Studier i historiebruk tar utgangspunkt i flere spørsmål; Hvilke behov springer historiebruken ut fra, hvilke

⁴¹ Kvande og Naastad (2013), s.48; Jensen (2003), s. 70

⁴² Bøe og Knutsen (2012), s. 15

bruksområder er aktuelle, hvem er brukere, og hvilke funksjoner har historiebruken? Den vitenskapelige bruken av historie dreier seg om det som historikere tradisjonelt utfører, blant annet å finne historiske dokumenter og stille dem overfor kildekritisk granskning. I tillegg handler det om å tolke kildene ut fra en samtidshistorisk sammenheng og en etablert kunnskapstradisjon.⁴³ Mens historiebevissthet har vært det mest fremtredende emnet i tysk historiedidaktikk, har skandinaviske didaktikere i økende grad konsentrert seg om begrepene historiekultur og historiebruk.⁴⁴ Fra diskusjonene rundt historiebevissthet i Tyskland og Skandinavia ble det etter hvert klart at et samfunns historiekultur og historiebruk også bør undersøkes, både som vilkår for, og resultat av historiebevissthet.

Historiebruk har blitt et viktig historiedidaktisk begrep i skolen, og har sammenheng med flere forhold. Blant annet finner vi en erkjennelse av at historiebevissthet skapes i mange sammenhenger, og på mange forskjellige måter. Skolen er bare én av mange arenaer. Interessen for historie starter sjelden på den vitenskapelige siden. I skolen møter elevene historiefaget som forsøker å realisere historien fra et akademisk perspektiv. Utenfor skolen derimot møter elevene fortiden både som en bestemt fortid som de selv har erfart i sin egen levetid, men også som en omstridt fortid fra TV, film, aviser og det som andre husker og forteller videre. Elevenes historiebruk utenfor skolen er betydelig. Lund (2011) antar at det skjer en betydelig undervurdering og for dårlig utnyttelse av de historiske kunnskaper som tilegnes gjennom denne omfattende kommersielle historiebruken.⁴⁵

1.5.3 Historie som skolefag og vitenskapsfag

Læreplanverket i seg selv er ikke en teori, men virker som en rammebetingelse der læreplanens lovmessige hjemmel og forskriftsfestede status gir læreplanverket en overordnet status og er et regulerende dokument som lærere og skoleeiere ikke kan se bort fra.⁴⁶ Dagens læreplan (Kunnskapsløftet av 2006) består av en generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag samt reguleringer for fag og timefordeling. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre alt innhold i opplæringen fra barnehage til endt videregående opplæring. Det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og

⁴³ Bøe og Knutsen (2012), s. 15

⁴⁴ Kvande og Naastad (2013), s. 55

⁴⁵ Lund (2011), s. 28

⁴⁶ Sivesind (2012), s. 15

videregående opplæring er beskrevet i Den generelle delen av læreplanverket. Læreplanens generelle del:

«... utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. Generell del av læreplanverket er videreført fra Reform av 94 (R94) og Reform av 97 (L97)». ⁴⁷

Skolefaget historie har på mange måter vært i et skille mellom vitenskapsfaget historie og generell pedagogikk. Vitenskapsfaget har flere kriterier som historikere må følge som blant annet empirisk grundighet, etterprøvbare og plausible forklaringer. Pedagogikken på sin side krever innlevelse, engasjement og variasjon i undervisningsmetoden. Læreplanen i historie krever aspekter ved begge. ⁴⁸ Siden skolefaget historie også eksisterer som et rent akademisk vitenskapsfag, kan skolefaget fort oppfattes som en lettvariant av vitenskapsfaget. Da historiefaget ble obligatorisk i norsk folkeskole i 1889, var det lærerne og ikke historikere som utviklet skolefaget. Kvande og Naastad (2013) hevder at det foreligger en oppfatning av at pensumbøker i historie og historielærere skal forenkle de komplekse historievitenskapelige innsikter. Også tanken om at vitenskapsfaget skal formidles i en form og et innhold som er tilpasset elevenes nivå (historiefagsdidaktikk), har vært sentralt.

Kvande og Naastad (2013) har kritisert synet på at skolefaget er en lettvariant av vitenskapsfaget og argumenterer for at elevtilpasset formidling av historiefaget ikke er enkelt. På mange måter stiller det større krav til faglige begrunnelser, prioriteringer og formidlingsevner som de fleste historikere ikke trenger å forholde seg til. Historiefaget i skolen og vitenskapsfaget handler om ulike størrelser, altså funksjon, formål, faglighetskriterier og mottakere, som ikke er sammenlignbare. Det vil slik være misvisende å fremstille historielærerens jobb som en lettvariant av vitenskapsfaget. ⁴⁹

Historieundervisningen i skolen har, i følge læreplanverket, flere formål. Ett av dem er å lære elevene hvordan historikere tenker og arbeider, gjennom hovedområdet *historieforståelse og metoder*. ⁵⁰ Gjennom Kunnskapsløftet fra 2006 kom dette inn i læreplanen som eget tema med

⁴⁷ Utdanningsdirektoratet (2015)

⁴⁸ Kvande og Naastad (2013), s. 20

⁴⁹ Kvande og Naastad (2013), s. 21

⁵⁰ Utdanningsdirektoratet (2009), HIS1-02, hovedområder

egne kunnskapsmål. Hovedområdet omhandler hvordan historisk kunnskap blir bygd opp, forstått og vurdert, der kildekritikk, analyse av historiske fremstillinger og vurdering av historiske forklaringer vektlegges. Metodeundervisningen skal blant annet gi elevene trening i å arbeide slik «virkelige» historikere gjør. Arbeidet med kilder utgjør en vesentlig del av metodeundervisningen i faget, der elevene blant annet skal identifisere, vurdere, stille spørsmål, tolke og bruke historisk materiale.

Det blir lagt vekt på historiske fenomener og prosesser gjennom hovedområdet *Samfunn og mennesker i tid*. Her skal elevene kunne trekke linjer mellom fortid, nåtid og fremtid, der ulike perspektiver står i fokus (historiebevissthet og historiebruk). Hovedområdet vektlegger også kontinuitet og endring i utviklingen av samfunn samt mennesket som aktør i historiske prosesser, både som individ og i gruppe.⁵¹

1.6 Oppgavens struktur

Innledningskapitlet inneholder oppgavens tema, problemstillinger, tidligere forskning samt kilder, teori og metode. Kapittel to omhandler bakgrunnen for fagfornyelsen, der jeg vil presentere veien fra innføringen av Kunnskapsløftet fra 2006 frem til bestemmelsen av å fornye reformen. Her vil jeg også presentere bakgrunn for innføringen av kjerneelementer og nytt kompetansebegrep.

I kapittel tre blir kjerneelementutkast og innspill fra høringsrundene presentert. I kapittel fire blir funnene fra høringsrundene og de endelige kjerneelementene drøftet. Kapittel fem inneholder en konklusjon av problemstillingene. Vedlagt ligger også spørreskjema som ble publisert av Utdanningsdirektoratet.

⁵¹ Utdanningsdirektoratet (2009), HIS1-02, hovedområder

2.0 Bakgrunn for fagfornyelsen

I dette kapitlet tar jeg for meg hva som var bakgrunnen for fagfornyelsen. Kapitlet vil beskrive muligheter og begrensninger som kom med Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06), de sentrale resultatene i evalueringen av reformen og de utdanningspolitiske begrunnelsene for fagfornyelsen. Kapitlet vil også beskrive utviklingen av læreplanen fra Reform 94 (R94) og Reform 97 (L97) frem til bestemmelsen om en fagfornyelse, med særlig blikk på kjerneelementene.

2.1 Innføring av Kunnskapsløftet 2006 – fra innholdsorientert til kompetansebasert læreplan

I 2004 la Kunnskapsdepartementet (tidligere Utdannings- og forskningsdepartement) frem St. Meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Den omhandlet utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Stortingsmeldingen var svar på flere tilbakemeldinger fra lærere og skoleeiere om at læreplanen i R94 og L97 var for omfattende og detaljerte.⁵² Dette hadde ført til at lærerne oppfattet at alt var like viktig, noe som gjorde dybdelæring umulig, og lærerne måtte derfor prioritere hva elevene skulle lære. Med LK06 ble det derfor lagt opp til en annen læreplanmodell enn tidligere. Reformen inneholdt blant annet nye prinsipper for nasjonal styring av grunnopplæringen, nytt kvalitetsvurderingssystem, nytt gjennomgående læreplanverk med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter integrert i alle fag på fagenes premisser.⁵³ LK06 var altså et markant brudd sammenlignet med tidligere læreplaner.

Kunnskapsløftet omfattet følgende deler: Generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fagene samt en oversikt over fag- og timefordeling.

Kunnskapsløftet ble formelt implementert fra skoleåret 2006–2008. LK06 erstattet læreplanene i R94 for videregående opplæring og L97 for grunnskolen. Den generelle delen av læreplanverket inneholdt ingen endringer sammenlignet med tidligere læreplanverk.

Kunnskapsløftet var både en innholdsreform og en styringsreform. I Meld. St. 28. (2015-2016) blir dette forklart slik:

⁵² Kunnskapsdepartementet (2004)

⁵³ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 9

«... det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle. Det har status som forskrift, definerer fagenes struktur og innhold og danner fundamentet for skolenes planlegging og gjennomføring av opplæringen».⁵⁴

Med Kunnskapsløftet ble det innført kompetansebaserte læreplaner for fag, noe som betyr at planene inneholdt mål for den kompetansen elevene skulle kunne oppnå på angitte trinn i opplæringen.⁵⁵ Dette var en endring fra tidligere læreplaner som i stor grad hadde fulgt en innholdsorientert læreplanmodell. I NOU 2014:7 som omhandlet *Elevenes læring i fremtidens skole*^{56ff} blir det forklart at innholdsorienterte læreplaner gir anvisninger for det innholdet elevene skal møte i opplæringen. Dette kan være temaer, problemstillinger, lærestoff og arbeidsmåter. En innholdsorientert læreplan kan ha målbeskrivelser, men målene er overordnede målsettinger for opplæringen, ikke spesifikke mål for elevenes læring. Intensjonen er at disse målene er styrende for opplæringen ved at innholdet som er valgt ut i læreplanen, reflekterer målene.

Normalplanen fra 1939 (N39) og mønsterplanene fra 1974 og 1987 (M74 og M87) samt læreplanen for grunnskolen fra 1997 (L97) og læreplanen for videregående opplæring fra 1994 (R94) var alle innholdsorienterte læreplaner. Selv om L97 og R94 la større vekt på å beskrive mål for det elevene skulle lære, var det likevel ikke før Kunnskapsløftet at mål for elevenes forventede læring ble gjort til den sentrale delen av læreplanene. LK06 fulgte på den måten en kompetanseorientert eller målstyrt læreplanmodell. Innenfor slike læreplantyper er mål for elevenes kompetanse den sentrale læreplankategorien. Slike læreplaner kan gi føringer for innholdet elevene skal møte i opplæringen, men det er likevel kompetansemålene som skal være det styrende prinsippet for lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning og for vurdering.

En av intensjonene med Kunnskapsløftets læreplaner for fag var at de skulle være mindre detaljerte enn tidligere, og på den måten gi rom for at lærerne skulle kunne gjøre lokale valg av innhold og arbeidsmåter. Samtidig skulle læreplanene være tydelige på hva som skulle prioriteres, og kompetansemålene skulle beskrive hva elevene skulle kunne gjøre og mestre

⁵⁴ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 10

⁵⁵ Ibid.

^{56ff} NOU 2014: 7 (2014), s. 97

etter endt årstrinn samt være grunnlaget for vurdering. Kjennetegn på ulik grad av måloppnåelse skulle ikke være en del av nasjonale læreplaner, men utvikles lokalt.⁵⁷

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006 oppsto det imidlertid et konsistensproblem. Siden den generelle delen i Kunnskapsløftets læreplanverk ble videreført fra L97, som ble laget ut fra en annet utdanningspolitisk intensjon enn Kunnskapsløftet, passet de nye læreplanene ikke med prinsippene for styring av opplæring som ble presentert i den generelle delen av Kunnskapsløftet. Det ble påpekt i flere høringer, men ble likevel beholdt.⁵⁸

Samtidig med at Kunnskapsløftet ble innført i skolene i 2006 satte Utdanningsdirektoratet i gang en forskningsbasert evaluering av reformen, slik at utdanningsmyndighetene kunne forta nødvendige justeringer og videreutvikle reformen etter hvert som skolevesenet fikk erfaring med den. Læreplaner med kompetansemål innebar en stor overgang fra tidligere læreplaner. Særlig tidlig i reformen, men også etter noe tid, var de nye læreplanene for fag en utfordring for mange lærere. Skolene lyktes i ulik grad med å konkretisere kompetansemålene til lokale opplegg for undervisning, og skoleledere støttet lærernes arbeid i ulik grad. En del skoleeiere og skoleledere beskrev at det lokale arbeidet var tidkrevende og i for liten grad opplevdes som nyttig for arbeidet med planlegging og gjennomføring av undervisningen. Evalueringen viste også en del uønsket variasjon på kvaliteten på opplæringen.⁵⁹ Analyser av læreplanene for fagene avdekket at kompetansemålene ofte var uklart formulert, og at de dermed ga lite tydelig retning for hvordan de skulle omsettes til konkrete undervisningsopplegg lokalt ved de enkelte skolene. At kompetansemålene ble oppfattet som utydelige ble støttet av et flertall av skoleeierne.⁶⁰

2.2 Evaluering av Kunnskapsløftet

Evalueringen av Kunnskapsløftet fra 2006 ble organisert i ti forskningsprosjekter, der hver av dem leverte inn del- og sluttrapporter. Delrapportene som forskningsmiljøene leverte underveis i reformperioden dannet grunnlag for tilpasning og justeringer av Kunnskapsløftet. Jeg skal nå kort beskrive en av delrapportene og to av sluttrapportene fra Evalueringen av

⁵⁷ NOU 2014: 7 (2014), s. 97

⁵⁸ Dale mfl. (2011), s. 58

⁵⁹ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 11

⁶⁰ Dale mfl (2011), s. 5

Kunnskapsløftet, som utgår fra forskningsprosjektene «Analyse av reformens forutsetninger» (ARK) og «Sammenheng mellom undervisning og læring» (SMUL).⁶¹

Hodgson mfl. Utarbeidet en delrapport fra 2010 som omfatter hvordan lærere forstår, fortolker og omsetter læreplanens mål og intensjoner til praksis i fagene norsk, samfunnsfag og naturfag.⁶² I delrapporten (2010) står det at de fleste lærere som uttalte seg i forbindelse med studiene, mente LK06 er betydelig mer arbeidskrevende enn tidligere læreplaner. Selv om LK06 er mindre omfattende i antall ord og setninger enn både Reform 97 og Reform 94, mangler LK06 spesifiseringer av innhold. Lærerne opplevde også at målene i LK06 er formulert på en vag eller tvetydig måte, noe som førte til at enkelte lærere opplevde den nye planen som mer omfattende enn de to foregående.^{63ff} Flere lærere i delrapporten uttrykte bekymringer for arbeidspresset som fulgte av læreplanen, ikke minst fordi mye av fortolkningsarbeidet måtte skje lokalt, noe de også mente ville føre til større forskjeller mellom skoler og kommuner med hensyn til innhold i undervisningen.

Videre i delrapporten forklarer forfatterne at mange lærere opplevde å ha blitt mer avhengige av lærebøkene i arbeidet med å realisere Kunnskapsløftets intensjoner og mål. De tror imidlertid at intensjonen med LK06 var det motsatte. En av lærerne i studiet mente at læreplanen ikke var det viktigste med reformen, men det som følger i kjølevannet av læreplanutviklingen; lærebøkene og andre ressurser som kommer når forlagene bidrar til utvikling av nye læreverk.

Når det gjelder en av sluttrapportene fra SMUL-prosjektet stiller Hodgson mfl. (2012) spørsmål rundt lærernes arbeid med kompetansemål: «*Har fokuset på kompetansemål hatt noen innvirkning på læreres planlegging og undervisning?*».⁶⁴ Ett av de mest sentrale elementene da Kunnskapsløftet ble utarbeidet, var at den nye læreplanen skulle definere klare mål for elevenes kompetanse på gitte tidspunkt i opplæringsløpet. Veien frem mot oppnåelse av kompetansemålene skulle legges av skolene og lærerne selv gjennom lokalt læreplanarbeid, samtidig som de måtte ta stilling til beskrivelse av innhold, arbeidsmåter,

⁶¹ Kunnskapsdepartementet (2013), s. 24. Boks 2.4

⁶² Hodgson mfl (2010), s. 1

^{63ff} Hodgson mfl (2010), s. 90

⁶⁴ Hodgson mfl. (2012), s. 117

læremiddel og vurderingsformer. Dette til forskjell fra R94 og L97 som beskrev innhold og arbeidsmåter i læreplanen.

Det blir forklart av Hodgson mfl. (2012) At ett av de klareste funnene i prosjektet var den nye målorienteringen som så ut til å ha kommet inn med Kunnskapsløftet. Et gjennomgående resultat i sluttrapporten var at lærerne ga tilslutning til læreplanens fokus på kompetansemål som mente at reformen hadde ført til at de var blitt mer målfokuserte i undervisningen. Enkelte lærere mente at arbeidet med læreplanen var blitt mer systematisk enn tidligere. Likevel opplevde mange at det skapte utfordringer i den grad at beslutningen om ikke å spesifisere mål for hvert årstrinn sammen med mangel på konkretisering av kompetansemålene, vil føre til en potensiell manglende konsistens på tvers av skoler og geografiske områder.⁶⁵ Det samme ble tatt opp i delrapporten. Enkelte lærere, spesielt innen videregående opplæring, opplevde at Kunnskapsløftet var en ambisiøs og omfattende læreplan der kompetansemålene var svært krevende å oppnå. I sluttrapporten gis et eksempel fra hva en historielærer på videregående skole sier:

«De (kompetansemålene) er så ambisiøse at du kan si at ok, dette her er kjekt for meg som lærer å sitte og lese, for jeg ser de der sammenhengene som læreplanforfatterne preker om, men for elevene ... det er ikke noen god sammenheng mellom det læreplanmålet egentlig sier og den faktiske undervisningen og utprøvingen, det vil jeg våge en påstand på altså».⁶⁶

Det gjennomgående tema i sluttrapporten fra ARK-prosjektet av Dale mfl. (2011) var operasjonalisering av reformens intensjoner med fokus på endringer i lærerplanen fra detaljerte innholdsbeskrivelser i R94/L97, til klare kompetansemål i LK06. Videre ble forholdet mellom de beskrevne kompetansemålene og det lokale læreplanarbeidet belyst.

Dale mfl. (2011) forklarer at i forbindelse med gjennomføring og realisering av reformen Kunnskapsløftet, ble kommunale (grunnskole) og fylkeskommunale (videregående opplæring) skoleeiere tildelt viktige oppgaver og ansvar i tilknytning til det lokale læreplanarbeidet.⁶⁷ Det viste seg imidlertid at kompetansemålene i læreplanene i de ulike fagene ikke ga den presisjonen og klarheten som myndighetene ønsket og forventet. Dale mfl.

⁶⁵ Hodgson mfl. (2012), s. 131

⁶⁶ Hodgson mfl. (2012), s. 124

⁶⁷ Dale mfl. (2011), s. 72

understreker at kompetansemål er avhengig av substans, noe som innebærer at fagenes egenart må gis verdi i læreplanarbeidet. De ulike skolefagene skiller seg fra hverandre nettopp ved at de har særegne begreper, terminologi og temaer innenfor ulike hovedområder. Siden arbeidet med valg av substans ikke var fullført på nasjonalt nivå,⁶⁸ måtte de dermed utarbeides i lokalt læreplanarbeid.

Videre i sluttrapporten påpekes konsistensproblemet mellom læreplanens generelle del og læreplanene for hvert fag. Dette fordi læreplaner for fag i LK06 ble laget ut fra andre utdanningspolitiske intensjoner enn læreplaner for fag i R94 og L97. Likevel beholdt myndighetene den generelle delen fra R94 og L97 også i LK06. Dette innebar at reformen som helhet fremsto som tvetydig, og påvirket på samme tid det lokale læreplanarbeidet i LK06. Dale mfl. Hevder også at fagstrukturen i LK06 speiler et skolefaglig innhold som følger i samme spor som tidligere læreplaner:

«Den generelle læreplandelen er hentet fra en innholdsorientert læreplan, der man la vekt på at alle elever måtte få kjennskap til sentralt innhold i og sentrale verdier fra vår kulturarv. Alle elever måtte få felles referanserammer».⁶⁹

Gjennomgående i sluttrapportene viser det seg at flere lærere stilte seg kritisk både til videreføringen av den generelle del av læreplan og til de nye fagplanene. Rapportene viser at mange lærere opplevde at Kunnskapsløftet overførte et stort ansvar på skoleeiere og lærere når det gjaldt lokalt læreplanarbeid. Det vil si å konkretisere læreplanens mål, valg av innhold og substans og arbeidsmetoder. Rapportene viser at flere fryktet det ville medføre store forskjeller i undervisningstilbud mellom skoler og kommuner, som også var et funn i de andre rapportene.

2.3 Hvorfor en fornyelse av Kunnskapsløftet?

Det er over ti år siden læreplanverket Kunnskapsløftet ble innført i grunnskolen og i videregående opplæring. Kunnskapsdepartementet har hevdet at LK06 bidro til økt oppmerksomhet og større vekt på elevenes faglige læringsutbytte. Likevel pekte de på at det fortsatt finnes store utfordringer i opplæringen som ikke er løst. Tilbakemeldinger fra lærere og skoleeiere i forbindelse med evaluering av Kunnskapsløftet, omhandlet blant annet at

⁶⁸ Dale mfl. (2011), s. 59

⁶⁹ Dale mfl. (2011), s. 73

LK06 har for mange temaer og at undervisningstimene av den grunn ikke gir rom for dybdeløring. I tillegg viste det seg at mange elever har hatt et for svakt faglig utbytte av oppløringen, som har ført til at altfor mange elever ikke fullfører videregående skole.⁷⁰

Regjeringen foreslo, på bakgrunn av resultatene fra evalueringsprogrammet, å forbedre Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet ønsket at læreplanverket skulle konkretiseres, men også at det skulle bli bedre sammenheng mellom de ulike delene i Kunnskapsløftet og andre styringsdokumenter for oppløringen. Oppløringen i skolen reguleres av formålsparagrafen i oppløringsloven, Generell del av læreplanen, Prinsipper for oppløringen og læreplanene for fagene. Et av de sentrale målene med Kunnskapsløftet var at alle de nevnte delene skulle kunne anvendes sammen i en helhet. For at læreplanverket skulle kunne bli et godt styringsdokument og arbeidsverktøy på alle nivåer i skolen, mente Regjeringen at det var nødvendig at hele læreplanverket for grunnskolen og videregående oppløring, både Generell del, Prinsipper for oppløring og læreplanene for de enkelte fagene måtte forbedres og settes tydeligere i sammenheng. Regjeringen hevder dette vil gi et bedre grunnlag for planleggingen og gjennomføringen av skolenes daglige virksomhet. Regjeringen ønsket altså at hovedprinsippene fra Kunnskapsløftet skulle ligge fast, og at skoler og skoleeiere skulle bygge videre på det arbeidet og de erfaringene de har gjort og tilegnet seg i løpet av de siste ti årene.⁷¹ Men, det ble samtidig lagt opp til en fagfornyelse og forbedring av lærerplanene.

2.3.1 Hvorfor kjerneelement?

Etter evalueringen av Kunnskapsløftet satte Regjeringen altså i gang et omfattende arbeid for å fornye innholdet i skolefagene i grunnskolen og i videregående oppløring, og hevdet at fagfornyelsen ville bli den største endringen i skolen siden Kunnskapsløftet.⁷² Alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående oppløring skulle vurderes og konkretiseres. Et viktig poeng med fagfornyelsen var at det skulle forekomme bedre progresjon og sammenheng i hvert fag og mellom fag. Det ble iverksatt tydeligere prioriteringer i fagene, der dybdeløring skulle være i fokus. Dette skulle skje gjennom fagenes kjerneelementer. Ved å gi hvert fag en tydeligere 'profil', hevder regjeringen at det ville bli enklere å justere fagene til hverandre slik at sammenhengen mellom dem ble bedre.

⁷⁰ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 6

⁷¹ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 7

⁷² Kunnskapsdepartementet (2018a), s. 1

I pressemelding nr. 132-18 (2018) blir det presisert at kjerneelementene er det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag, og de skal gi retning og prioriteringer for de nye læreplanene i fagene.⁷³ Kjerneelementene inneholder det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget. De skal også være det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i skolen. Kjerneelementene skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget slik som sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer.⁷⁴ Målet med en slik fagfornyelse er bedre læring og forståelse for elevene.

Opplæringen er organisert i fag, der hvert fag har en læreplan og hvor det er fastsatt et bestemt antall timer til de ulike fagene. Elevenes læring og utvikling i skolen foregår i stor grad gjennom arbeidet med skolefag.^{75ff} Fagene bygger på lange akademiske og kulturelle tradisjoner. De fleste fag har som regel en kjerne av kunnskaper og ferdigheter som er bestandige over tid, og som gir et felles historisk og kulturelt grunnlag. Samtidig krever utviklingen i samfunnet og i vitenskapsdisiplinene at fagene i skolen fornyes med jevne mellomrom. Måtene vi arbeider med et lærestoff på, for eksempel hvordan vi finner frem til og bruker informasjon, hvordan vi samhandler og presenterer informasjon endrer seg hele tiden, særlig med dagens internettbruk. Denne utviklingen skal også gjenspeiles i skolens lærerplaner og undervisningsformer.

Det er skolefaget som skal stå i sentrum for opplæringen. Det betyr blant annet at vi ikke kan definere skolefagene ene og alene ut fra vitenskapsdisiplinens forståelse av hva som er viktig innen for et fagområde. Det må vurderes hva i vitenskapsfagene som er relevant for elevene å lære på de ulike utdanningsnivåene; hva som hører til barnetrinnet og hva som kan legges senere i utdanningsløpet, enten i videregående opplæring eller høyere utdanning. Som skolefag har fagene sine egne formål, og de skal ikke reflektere den samme bredden som vitenskapsfagene.⁷⁶ Men, kjerneelementene i skolefagene skal reflektere vitenskapsfag eller andre kunnskapsområder skolefagene bygger på.

Defineringen av fagets kjerneelementer lå til grunn da læreplanene ble fornyet, det vil si når kompetansemål, hovedområder og progresjonen i fagene ble utformet. Prioriteringene i

⁷³ Kunnskapsdepartementet (2018a), s. 1

⁷⁴ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 34

⁷⁵ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 26

⁷⁶ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 36

fagene skulle komme tydeligere frem i læreplanen slik at de ville gi retning for lærernes valg av innhold og arbeidsmåter i opplæringen. Dette er viktig for at læreplanene skal være en støtte for god og systematisk undervisning i fag.⁷⁷

2.3.2 Nytt kompetansebegrep

I St Meld. 30. (2003– 2004) *Kultur for læring* ble det slått fast at læreplanene for fag i LK06 skulle ha kompetansemål. Det betydde for det første at målene i fagene skulle beskrive det læringsutbyttet elevene er forventet å få av opplæringen for de ulike trinn. For det andre skulle elevenes læringsutbytte uttrykkes som kompetanse. I retningslinjene for utforming av læreplaner for fag i LK06 forstås kompetanse som: «... evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver».⁷⁸ Denne definisjonen ble lagt til grunn som en felles referanse for å utforme kompetansemål i læreplanene for fag i LK06.

På samme vis som i læreplanene for Kunnskapsløftet fra 2006, skulle de nye læreplanene for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) også være kompetansebasert. Forskjellen lå henholdsvis i at kompetansemålene for LK20 skulle vise tydeligere retning for valg av innhold. Dette førte til et behov for en endring i kompetansebegrepet, som ble fornyet sammen med de nye kjerneelementene i fag. Sammen med innføring av kjerneelement og fornyelse av kompetansebegrep, ble både formål, hovedmål og kompetansemål i læreplanene videreutviklet.

I NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 ble det anbefalt å videreføre kompetanse som begrep, og at det var nødvendig med en ny definisjon der begrepet blir beskrevet bredere enn i LK06. Kunnskapsdepartementets forslag til ny kompetansedefinisjon var:

«Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning».⁷⁹

Kunnskapsdepartementet hevdet at hensikten med en slik definisjon var å gi en felles referanseramme for hva kompetansemålene skal uttrykke, og hva som kjennetegner dem. Det

⁷⁷ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 35-36

⁷⁸ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 27

⁷⁹ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 28

er forskjell på hva som kjenner kompetanse i ulike skolefag, og en generell definisjon bør ikke være for spesifikk, men heller gi en felles retning som skal være til hjelp for læreplangrupper, som skal utforme kompetansemål i fagene. Definisjonen skal anvendes i hele opplæringsløpet og må derfor passe like godt for kompetansemål på begynnelsen av grunnskolen som i videregående opplæring. Definisjonen omfatter ikke hele bredden i elevens læring og utvikling i skolen og på arenaer utenfor skolen, men er avgrenset til mål for den enkelte elevs kompetanse i fag.⁸⁰

2.3.3 Fokus på dybdelæring

Gjennom evaluering av Kunnskapsløftet kom det fram at det var et behov for å forbedre skolefagene i LK06, spesielt med hensyn til å legge bedre til rette for elevenes dybdelæring og helhetlige forståelse. Fagfornyelsen skulle gi gode skolefag med relevant innhold. Kunnskapsdepartementets vurdering av dette innebar at det var viktig å legge til rette for elevenes dybdelæring. Dette skulle skje gjennom at læreplanene og kompetansemålene fikk et omfang som ville gi tilstrekkelig tid til fordypning. Progresjonen i de nye læreplanene var også en prioritering, noe som vil si at vanskelighetsgraden og kompleksiteten i det elevene skal lære og mestre, øker gradvis.

Flere kompetansemål i LK06, sett i lys av den tiden lærere har til rådighet, begrenset elevenes mulighet til å fordype seg i fagene. Ofte førte dette til at elevene lærte litt om mye, uten å oppnå varig kunnskap og forståelse for faget. For at elevene skal kunne sette kunnskapen og forståelsen av faget i en større sammenheng, kreves det at de får tid til å gå i dybden i faget. Dybdelæring krever også en viss bredde i opplæringen fordi elevene må kunne sette kunnskapen og forståelsen inn i en større sammenheng. Det er viktig for å få en helhetlig forståelse av faget eller fagområdet. Dybdelæring kan også bidra til forståelse av hvorfor en skal lære noe, og det kan motivere elevene til å lære mer, men uten tid og anledning til fordypning gir det lite varig læring. I Meld. St. 28 (2015-2016) blir det presisert at for å oppnå dybdelæring kreves det derfor at det er et bevisst samspill mellom bredde og dybde i opplæringen.⁸¹

⁸⁰ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 28

⁸¹ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 33

3.0 Kjerneelementutkast og innspill

Utarbeidelsen av kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring foregikk over tre høringsrunder mellom september 2017 og juni 2018. I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale funn i kjerneelementutkastene og i utvalget av tilbakemeldinger for hver av de tre høringsrundene.

3.1 Første høringsrunde

I første høringsrunde ble kjerneelementene i historiefaget og de andre samfunnsfagene utarbeidet samtidig. Første høringsrunde foregikk i løpet av september 2017. Å utarbeide kjerneelementutkast som skal gjelde alle samfunnsfagene var et forsøk på å imøtekomme kritikken som kom i forbindelse med utarbeidelsen av læreplan for historie i Reform 94. Her ble kjerneelementene for historiefaget og samfunnsfagene utarbeidet hver for seg. I stor grad handlet kritikken om at det var lite konsistens mellom samfunnsfagene, der overgangen fra samfunnsfag i grunnskolen til historiefaget i videregående opplæring ble for stor.

Kjerneelementgruppa understreket at det skulle bli større sammenheng mellom samfunnsfagene. Gruppen begrunnet sine prioriteringer i kjerneelementutkastet med det de regnet som de mest sentrale metoder og tenkemåter i fagene. Videre argumenterte gruppen for at kjerneelementene for samfunnsfag i sum vil kunne utvikle elevenes evner til kritisk tenkning, og at kjerneelementene skal kunne brukes for å lære et hvilket som helst kunnskapsinnhold i skolefaget samfunnsfag, både i grunnskolen og fellesfagene i videregående skole.^{82ff}

Kjerneelementgruppen presenterte ni kjerneelementforslag for samfunnsfag. Disse var:

- Årsak-virkningsforhold
- Perspektivmangfold
- Kildebruk og kildekritikk
- Stille spørsmål
- Formulere problemstillinger og utforske
- Betydning
- Maktrelasjoner

^{82ff} Utdanningsdirektoratet (2017a)

- Kontinuitet og endring
- Sammenhenger
- Historiebevissthet

Med kjerneelementet *Årsak-virkningsforhold* forklarte arbeidsgruppa at elevene skal kunne vurdere ulikt kunnskapsinnhold ut fra ulike årsak og virkningsperspektiver. De forklarte at dette kan være årsakskjeder, at en årsak kan gi forskjellige virkninger eller at flere årsaker kan virke sammen. *Perspektivmangfold* ble forklart med at elevene skal kunne vurdere kunnskap, handlinger, hendelser, situasjoner og fenomener fra ulike synsvinkler, ståsteder, tilhørigheter og nivåer. Elevene skal også kunne forstå hvorfor mennesker tar andre valg enn oss selv.

I følge kjerneelementgruppa innebar kjerneelementet *Kildebruk og kildekritikk* at elevene skulle kunne innhente og bruke informasjon fra flere og ulike typer kilder. I tillegg forklarte de at elevene samtidig skal kunne kritisk vurdere kildenes pålitelighet, relevans, tendens og hensikt. Kjerneelementet *Stille spørsmål, formulere problemstillinger og utforske* innebar å kunne undre, gjennomføre undersøkelser og forstå hvordan kunnskap blir til. Videre ble det forklart at elevene skal få kunne uttrykke sin nysgjerrighet og være aktivt kunnskapsskapende. Med kjerneelementet *Betydning* skal elevene kunne vurdere hvorvidt og hvorfor kunnskap, handlinger, hendelser, situasjoner, systemer og fenomener anses som betydningsfulle.

Med kjerneelementet *Maktrelasjoner* forklarte arbeidsgruppa at elevene skal kunne utvikle kompetanse om makt. Videre skal de kunne vurdere handlinger, hendelser, situasjoner, systemer og fenomener i lys av maktrelasjoner og endringer i maktstrukturer. *Kontinuitet og endring* ble presentert som et kjerneelement der elevene skal kunne vurdere hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Kjerneelementet *Sammenhenger* var ifølge arbeidsgruppa ment for å la elevene vurdere forbindelser mellom handlinger, hendelser, situasjoner, systemer og fenomener. Dette i lys av tid, rom, skala (nivå), struktur og aktør. Det siste kjerneelementet *Historiebevissthet* innebar at elevene skal kunne forstå seg selv som historieskapt og historieskapende, og forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid. I tillegg skal de forstå hvordan narrativer brukes i samfunnet både politisk, kommersielt, av grupper og elevene selv.

Utdanningsdirektoratet ønsket tilbakemeldinger på kjerneelementutkastet. Høringsrunden var en åpen prosess der alle interesserte kunne svare på et spørreskjema (se vedlegg 6.1).

Spørsmålene i spørreskjemaet handlet om kjerneelementforslaget var i overensstemmelse med det de mente var det viktigste for elevene å lære i samfunnsfagene. De øvrige spørsmålene omhandlet henholdsvis forutsetningene for dybdeløring i undervisningen, tverrfaglige tema, verdigrunnlaget med bakgrunn i Overordnet del, grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier, samt oppfatninger om at kreativitet, teknologi, innovasjon og entreprenørskap skal integreres i fag. Jeg har fokusert på spørsmålene og svarene som omhandlet hva som regnes som det viktigste i faget og om kjerneelementene legger opp til dybdeløring.

I første høringsrunde kom det inn 84 innspill tilknyttet kjerneelementene i samfunnsfag.

Figur 2 Tilbakemeldinger første høringsrunde ⁸³

Innspill fra:	Antall:
Direktorat	2
Fylkeskommune	1
Organisasjon	10
Øvrig offentlig virksomhet	5
Universitet/høgskole	2
Skole	15

⁸³ Utdanningsdirektoratet (2017b)

Som vist i figuren var tilbakemeldinger på høringsutkastet i hovedsak innsendt av lærere/lektor/skoleansatt, skoler, organisasjoner og privatpersoner. Utvalget av tilbakemeldinger er hentet fra disse kategoriene.

Bedrift	1
Annet	3
Lærer/Lektor/skoleansatt	35
Privatperson	9
Sum:	84

3.1.1 Utvalg og funn første høringsrunde

I den første høringsrunden kom det innspill rettet mot tre forhold. Disse var kjerneelementenes fokus på metodeinnhold til fordel for innholdsbeskrivelser, historiebevissthet og dybdelæring. Funnene vil bli strukturert deretter.

Susanne Stensland Krog utalte seg på vegne av samfunnsfaglærerne ved Ringstabekk skole,⁸⁴ og ga uttrykk for at kjerneelementutkastet inneholdt for mange pompøse og oppblåste ord. De hevdet utkastet ville tjent på å ha flere konkrete innholdsbeskrivelser, med færre overordnede kjerneelement på meta-nivå. Samfunnsfaglærerne beskrev også at kjerneelementene bør være listet i rekkefølge etter hva det vil være naturlig å følge i undervisningen (kronologisk). Også Norsk Lektorlag hevdet at innholdshistorien må være fremtredende i undervisningen. De hevdet samtidig at de metodiske ferdighetene til elevene må være i fokus, men ikke uten at kunnskapsinnholdet vektlegges. Videre skriver Lektorlaget at fagfordypning blir utfordrende dersom metodeferdighetene blir vektlagt for mye:

«VGS-læreplanen (historieplanen) er full av temmelig detaljerte mål, og faget er på kun tre timer i uka. Romsligere og mer generelle mål er nødvendig for å få til fordypningen som kjerneelementgruppa legger opp til, og vil kunne gi frihet til å sette seg inn i dagsaktuelle hendelser ...»⁸⁵

Historiedidaktikeren Erik Lund argumenterte i sitt høringssvar for at mange samfunnsfaglærere er innholdsorientert, der det substansielle faginnholdet for dem er selve faget, ikke fagets metoder og tenkemåter. Han hevdet at dette gjelder spesielt for historiefaget.

⁸⁴ Utdanningsdirektoratet (2017b), (Krog)

⁸⁵ Utdanningsdirektoratet (2017b), (fagutvalg ved Norsk lektorlag)

Lund var positiv til kjerneelementene og beskrev de som nye og radikale fordi de skal danne grunnlaget for en læreplan og ikke innholdsbeskrivelser.⁸⁶

Når det gjelder tilbakemeldinger på kjerneelementet historiebevissthet og «narrasjonsperspektivet» kom det flere tilbakemeldinger om at lærerens utdanningsnivå vil ha betydning for innhold og organisering av undervisningen. Norsk Lektorlag hevdet at kjerneelementet historiebevissthet er for uklart, og at det ikke bør overskygge andre aspekter ved historiefaget: «*da det lett kan føre til en farlig relativisering av historisk kunnskap for noen unge elever som ennå ikke er trent i abstrakt faglig tenking*».⁸⁷ I tillegg hevder Norsk Lektorlag at historiebevissthet er et tema som fordrer lærere med historiekompetanse på universitetsnivå, og at ikke alle ungdomsskolelærere har denne kompetansen.⁸⁸ Arne Sanne Helgesen, lærer ved Hammer ungdomsskole, uttrykte at han ønsket ytterligere prioritering av historiebevissthet og kunnskap om metodebruk i faget. Helgesen mener historiefaget fort kan bli et fagområde som omhandler vidstrakte linjer, der individet i seg selv blir betydningsløs i møte med større fenomen. Han ønsket derfor at elevenes egen påvirkningskraft bør komme tydeligere frem, og mente at kjerneelementene som omhandler historiebevissthet, samt det å formulere problemstillinger og utforske historie bør fremheves.⁸⁹

Flere tilbakemeldinger viste en bekymring rundt dybdeløring. Særlig når kjerneelementene åpner opp for valg av innhold fra enkeltlærere. Flere ga uttrykk for en viss bekymring for at de fleste ville gå i dybden i sitt eget fagfelt. Et av innspillene understreket at hvis læreplanen skal legge til rette for dybdeløring må kjerneelementene være konkret nok slik at alle historielærere uavhengig av spisskompetanse, følger de samme retningslinjene i utøvelsen av dybdeløring. Dette for at undervisningen ikke skal sprike fra skole til skole.

Samfunnsfaglærerne ved Ringstabekk skole, ved Krog, var blant de som stilte seg kritisk til kjerneelementenes utgangspunkt for dybdeløring. Disse samfunnsfaglærerne mente det vil være vanskelig å drive dybdeløring om omfanget av kjerneelementer står slik som i første høringsutkast. Det samme gav Irene Trysnes ved Universitetet i Agder også uttrykk for.⁹⁰

⁸⁶ Utdanningsdirektoratet (2017b), (Lund)

⁸⁷ Utdanningsdirektoratet (2017b), (fagutvalget ved Norsk lektorlag)

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Utdanningsdirektoratet (2017b), (Helgesen)

⁹⁰ Utdanningsdirektoratet (2017b), (Trysnes ved UiA)

Det var likevel innspill som beskrev at dybdelæring fint kunne oppnås slik det var beskrevet i kjerneelementutkastet. Anton Omar Aarag, lærer ved Slåtthaug skole, hevdet at kjerneelementene er godt egnet til å jobbe med dybdelæring i undervisningen. Han forklarte at utkastet åpner for at lærere kan bruke sin kompetanse i stor grad.⁹¹ Historiedidaktikeren Erik Lund stilte seg også bak kjerneelementforslaget og hevdet de var i overensstemmelse med den sentrale tanke i grunnlagsdokumentet. Der står det at dybdelæring forutsetter at faglig læring bygges på fagenes nøkkelbegreper. Dette uttrykker han også i sin bok *Historiedidaktikk- en håndbok for studenter og lærere* (2011), der han påpeker at kunnskapsinnholdet må velges ut fra hvor egnet det er til å belyse fagets nøkkelbegreper og ikke ut i fra hvor godt det dekker et tradisjonelt substansielt innholdsbegrep.⁹²

3.1.2 Oppsummering av første høringsrunde

I tilbakemeldingene til kjerneelementutkastet kom det frem forskjellige forståelser for hva kjerneelementene representerte for samfunnsfagene, og for hvilket nivå kjerneelementene ligger på. I første høringsrunde ble det forklart at kjerneelementene representerer metoder, begreper og tenkemåter i faget, og ligger slikt sett på et overordnet nivå, altså på et meta-nivå. Likevel fokuserte flere tilbakemeldinger på selve kompetansemål og mangelen på hva elevene spesifikt skal lære, altså innholdshistorie. Dette viser at det er uenigheter om hva som skal være det viktigste i fagene. Det forekom klare forskjeller på de tilbakemeldinger som var positive til kjerneelementenes meta-nivå og det økte fokuset på historiebevissthet, historiebruk og metodeferdigheter, og de som ønsket at kjerneelementene skulle gi konkrete beskrivelser av hva elevene skal lære.

Selv om kunnskapsinnhold og metodeferdigheter må undervises og utprøves i samsvar med hverandre, handler de om forskjellig nivå av historiefaget. Meta-begrepene ligger «over» faget og vil således være til stede når elevene arbeider med kunnskapsinnholdet. Tanken vil slik være at kjerneelementene skal ligge til grunn og være kjernen i faget, og samtidig et utgangspunkt for kompetansemålene. De skal ikke være rene innholdsbeskrivelser eller kunnskapsmål, noe som flere hevdet i sine tilbakemeldinger, burde ha vært kjernen i fagene. At innholdsbeskrivelser skal være kjernen i fagene viser seg spesielt i de senere høringsrundene.

⁹¹ Utdanningsdirektoratet (2017), (Aarag)

⁹² Lund (2011), s. 19-20

Med grunnlag i tilbakemeldingene kan det se ut til at oppfattelsen av historiedidaktiske syn var splittet, både i perspektiv men også fra hvilken institusjon de kom fra. Helgesen (lærer) og Lund (didaktiker) støttet begge opp om historiebrukens plass i historiefaget. Krog (lærer) og Norsk Lektorlag (organisasjon) ønsket midlertid at innholdshistorien var mer fremtredende i fagene. Det er usikkert om Krog og Norsk Lektorlag hevder at historiefagdidaktikkens perspektiv bør være utgangspunkt for undervisningen, men de ønsket i større grad enn andre som ga tilbakemeldinger, at kjerneelementene skal gjenspeile det som konkret skal undervises og gjerne etter en kronologisk rekkefølge.

Siden historiebruksdidaktikken tar utgangspunkt i teorien om historiebevissthet, legger kjerneelementutkastet opp til et historiefag som bygger på elevenes hverdagsopplevelser av historien, samtidig som de skal kunne undre og reflektere rundt de tre tidsdimensjonene i historiebevissthetsbegrepet. Et interessant funn var de tilbakemeldingene som inneholdt kommentarer rundt dette kjerneelementet og dets plass i undervisningen. Mens Helgesen (ungdomsskolelærer) oppfordret til at de kjerneelementene som omhandlet historiebevissthet og historiebruk skulle fremheves, mente Norsk Lektorlag at dette muligens vil være for ambisiøst – spesielt for samfunnsfag i ungdomsskolen – og at det ville være opp til hver enkelte lærers kunnskap i hvor stor grad dette vil realiseres.

I tilbakemeldingene stilte mange spørsmål rundt hvilket fag kjerneelementutkastet gjaldt for, da alle samfunnsfagene ble presentert sammen. Et av målene i fagfornyelsen er nettopp det å få en bedre sammenheng mellom fagene, noe som var bakgrunnen for at kjerneelementene i første runde ble utarbeidet sammen. Når det er sagt har likevel alle fagene en egenart, noe flere av de som ga innspill kommenterte. Fagenes egenart burde ha vært mer fremtredende i kjerneelementutkastet. Som følge av at alle samfunnsfagene ble tildelt samme kjerneelement, var det vanskelig å trekke frem synspunkter rundt kjerneelementene spesifikt for historiefaget i videregående skole, da flere tilbakemeldinger fokuserte i stor grad på samfunnsfag i grunnskolen. Selv om historie er en integrert del av faget samfunnsfag i ungdomsskolen har historiefaget for videregående opplæring andre krav både til kjerneelement og kompetansemål enn de andre samfunnsfagene.

3.2 Andre høringsrunde

Andre høringsrunde foregikk i løpet av oktober og november 2017. I denne høringsrunden ble historiefaget presentert uavhengig av de andre samfunnsfagene, men sammen med de ni kjerneelementene fra forrige høringsrunde. Kjerneelementgruppa forklarte at

kjerneelementene skulle få betydning for innhold og progresjon i læreplanene for historiefaget. Forventningen fra gruppa var at kjerneelementene ville bidra til at elevene over tid ville utvikle forståelse for både innhold i historiefaget og sammenhengen mellom historiefaget og de andre samfunnsfagene. Selv om kjerneelementene var de samme som ved forrige høringsrunde, var den overordnende beskrivelsen av dem annerledes. I forrige runde beskrev gruppen at kjerneelementene skulle være sentrale begreper, metoder og tenkemåter, mens i denne runden skulle de også omfatte kunnskapsområder og uttrykksformer i historiefaget.^{93ff} Kunnskapsområdene skulle uttrykkes gjennom store spørsmål:

1. Hvordan har mennesker skaffet seg mat og livsutkomme?
2. Hvordan har mennesker organisert seg i samfunn?
3. Hvordan har mennesker kommunisert?
4. Hvordan har mennesker møtt andre mennesker?
5. Hvordan har mennesker skapt og løst konflikt?
6. Hvordan har mennesker skapt og fordelt rikdom og ressurser?

Det første spørsmålet innebar at elevene skal undersøke utviklingen fra jakt og sankersamfunn til moderne matproduksjon og hvordan utviklingen har preget menneskers livsbetingelser. Videre forklarte de at elevene skal tilegne seg kunnskap om hvordan demografiske forhold har endret seg og hatt betydning for bosetning, arbeid og livsbetingelser. Til slutt forklarte de at elevene skal undersøke hvordan ressursforvaltning og handel har preget levekår og skapt rikdom og fattigdom.

Det andre spørsmålet innebar at elevene skulle få undersøke hvordan styreformer oppstår, organiseres og endres samt hvordan makt har vært fordelt i samfunn og hvordan den har blitt legitimert. Videre skriver kjerneelementgruppa at elevene skal få undersøke hvordan samfunn har blitt forsøkt endret gjennom tenkning og ideologier. I tillegg skal de skaffe seg kunnskap om demokratiets fremvekst og utfordringer.

Innenfor det tredje store spørsmålet forklarte kjerneelementgruppa at elevene skal undersøke hvordan mennesker har forflyttet seg og emigrert. Videre skal de tilegne seg kunnskap om

^{93ff} Utdanningsdirektoratet (2017c)

hvordan kommunikasjon har spredd ideer og tenkemåter, samt hvordan teknologi har muliggjort denne kommunikasjonen.

Det fjerde store spørsmålet innebar at elevene skal undersøke hvordan interaksjon mellom mennesker kan ha endret verdier og tenkemåter. Å undersøke ulike aktørers og samfunns oppfatning av mennesker og sosiale grupper er også sentralt innenfor dette spørsmålet. Kjerneelementgruppa mente også at elevene skal få muligheten til å undersøke fredelige og konfliktfylte møter mellom mennesker.

Det femte store spørsmålet som ble presentert i høringsutkastet beskrev at elevene skal få undersøkelse sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle forhold som har skapt konflikt mellom mennesker og samfunn. Elevene skal også kunne vurdere hvordan mennesker tross interessemotsetninger har klart å løse konflikter.

Det siste store spørsmålet innebar for elevene at de skal undersøke hvordan økonomisk organisering kan ha skapt vekst og velstand, men også sosiale forskjeller og fattigdom. Til slutt skal elevene kunne vurdere hvordan mennesker og grupper har forsøkt å myndiggjøre seg selv gjennom utdanning, sosialt og politisk engasjement.

Kjerneelementgruppa forklarte at de ni første kjerneelementene handlet primært om historiefagets sentrale begreper, metoder og tenkemåter. Videre ble det skrevet at de seks store spørsmål omhandlet fagets sentrale kunnskapsinnhold. I den første høringsrunden ble kunnskapsinnhold etterspurt i flere av innspillene til høringsutkastet. Kjerneelementgruppen hevdet at elevene på begge trinn, altså på både vg2 og vg 3, skal kunne jobbe med kjerneelementene og de store spørsmålene. Kjerneelementgruppen antok at læreres valg av tema og tilnæringsmåter vil bidra til en gradvis utvikling av elevenes evner til å forstå og vurdere kompleksitet, sammenhenger, abstraksjon og generalisering. Gruppen understreket samtidig at progresjonen i faget måtte tydeligere synliggjøres gjennom arbeidet med kompetansemål i læreplanen.⁹⁴

På samme måte som i første høringsrunde kunne alle interesserte svare på et spørreskjema (se vedlegg 6.2) og gjennom dette gi sine tilbakemeldinger på kjerneelementutkastet. I denne høringsrunden ønsket kjerneelementgruppa tilbakemeldinger på om de hadde prioritert riktige

⁹⁴ Utdanningsdirektoratet (2017c)

kjerneelementer. Videre ønsket de tilbakemeldinger på hva som var de mest sentrale kjerneelementene. De øvrige spørsmålene i spørreskjema omhandlet tverrfaglige tema, grunnleggende ferdigheter, verdigrunnlag i ny overordnet del og inkludering av samisk innhold i kjerneelementene. Jeg har fokusert på spørsmål og innspill som omhandlet prioriteringer i kjerneelements-kissen og hva som oppfattes som de mest sentrale kjerneelementene.

Selv om samfunnsfagene ble presentert hver for seg i høringsutkastet, og nå med *egne* kjerneelement, organiserte Utdanningsdirektoratet innspillsrunden sammen med de andre samfunnsfagene. Det kom inn 205 tilbakemeldinger knyttet til kjerneelementer for samfunnsfag, geografi og historie.

Figur 3: Tilbakemeldinger andre høringsrunde ⁹⁵

Innspill fra:	Antall:
Direktorat	1
Fylkeskommune	1
Organisasjon	13
Øvrig offentlig virksomhet	11
Universitet/Høgskole	13
Skole	64
Lærer/lektor/skoleansatt	80

⁹⁵ Utdanningsdirektoratet (2017d)

Utvalget av tilbakemeldinger er hentet fra kategoriene lærere/lektor/skoleansatt, skoler, organisasjoner, privatpersoner og universitet/høgskole, og som kom med innspillene på historiefaget for videregående opplæring.

Annet	10
Privatperson	12
Sum:	205

3.2.1 Utvalg og funn andre høringsrunde

Det var fem forhold som kom til syne i tilbakemeldingene fra andre høringsrunde. Det første omhandlet kjerneelementet kildebruk og kildekritikk. Videre kom det tilbakemeldinger knyttet til historiske narrativ, fokus på metodeinnhold til fordel for innholdsbeskrivelser og på kjerneelementene som styringsverktøy. Et siste forhold som kom til syne i andre høringsrunde var tilbakemeldinger på kunnskapsinnhold som kan uttrykkes gjennom «store spørsmål». Funnene er strukturert tematisk etter de nevnte forholdene.

Innspillene som kom fra fagteamet i samfunnsfag ved Ole Vig Videregående skole, kommenterte at fokuset på kildebruk og kildekritikk i kjerneelementutkastet var for høyt. De mente vekten på kildebruk i utkastet ikke er i samsvar med elevenes generelle kunnskapsnivå, og at det er viktig at elevene har basiskunnskap på plass før de kan analysere og vurdere stoffet kritisk og innta flere perspektiver.⁹⁶ Det samme hevdet Morgan Flugheim, lektor ved Sogndal videregående skole. Han mente at kildebruk kan stå alene som et eget kjerneelement, men at en ikke kan forvente at elever i videregående skole skal kunne konstruere egne historiske narrativer. Han skriver at dette ligger på et høyere nivå enn det elevene vanligvis ligger på.⁹⁷ Historieseksjonen ved Gjøvik Videregående skole skrev at kjerneelementet *kildebruk og kildekritikk* samt *perspektivmangfold* bør slås sammen til nytt punkt for bedre å få frem elevenes egne narrativer i kildearbeidet. De foreslo et nytt punkt som de vil kalle «kildebevissthet og perspektivmangfold»:

«Eleven skal øves i å ha et bevisst forhold til kilder i eget arbeid og i møte med andres arbeid. Dette innebærer å øve opp evnen til å vurdere en kilde ut i fra pålitelighet, relevans og opphavssituasjon. I tillegg skal eleven selv øve på å bruke kilder i egne historiske fremstillinger. Eleven skal også øves til å se og forstå andres valg og

⁹⁶ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Ole Vig Vgs.)

⁹⁷ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Flugheim)

handlinger, og på den måten kunne kommentere og vurdere hendelser ut i fra andres perspektiver og forutsetninger». ⁹⁸

Lars Busterud, universitetslektor i historiedidaktikk ved NTNU ønsker også at historiske narrativ skal gis ytterligere plass i historiefaget. ⁹⁹ Busterud foreslo at slike fortellinger bør enten integreres i kjerneelementet *historiebevissthet* eller stå for seg selv som et eget element. Han argumenterte med at fortellinger fremstilles forskjellig ut fra hvem som forteller, og at det er nettopp dette elevene bør få kunnskap om. Slike spørsmål mente han inngår direkte i kjerneelementene *historiebevissthet*, *kildebruk* og *kildekritikk* samt *perspektivmangfold*.

En annen tilbakemelding knyttet til fortellingens plass i historiefaget kom fra Paul Gjessing, rektor ved St. Pauls Gymnas. Han skrev at lærere bør vurdere å vektlegge kontrafaktisk historie i undervisningen for å utfordre elevene på hva som kunne ha skjedd dersom noe hadde utviklet seg annerledes. Han argumenterte for at dette er særlig relevant i forhold til elevers livsmestring; når en skal ta viktige beslutninger i livet er det viktig å kunne analysere mulighetene og se på hvilke konsekvenser de ulike valgene får. ¹⁰⁰ Norsk Lektorlag sa seg enig i dette og argumenterte for at de mest sentrale kjerneelementene i faget er å forstå seg selv, samfunnet og at fenomener i samfunnet er historieskapt. Norsk Lektorlag hevdet at kildekritikk, analyse og drøfting av årsaksforhold og historisk forståelse av begreper er viktig. De forklarte at på et underordnet nivå så handler historie om narrativer og identitet, men at det er vel så viktig at det i undervisningen påpekes at historiefaget har en «myteødeleggende» rolle; ofte er historikerens rolle å påpeke at "slik var det ikke" når noen (mis)bruker historie for kommersielle og politiske formål. ¹⁰¹ Christian Bjørgen, lærer ved Kvinnherad videregående, hevdet også at det er viktig at historie skal være et refleksjons- og tenkefag, og ikke et gammeldags «puggfag». Han mente at kjerneelementene representerer et slik syn på en god måte. ¹⁰²

Det var flere innspill som argumenterte for at innholdshistorien burde komme tydeligere frem som styrende element i utkastet. Kristine Andersen sendte inn tilbakemelding på vegne av Ulsrud videregående skole. Skolen hevdet at elevene må lære seg fakta om visse sentrale

⁹⁸ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Narten)

⁹⁹ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Busterud)

¹⁰⁰ Utdanningsdirektoratet (2017d), (St. Pauls gymnas)

¹⁰¹ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Norsk Lektorlag)

¹⁰² Utdanningsdirektoratet (2017d), (Bjørgen)

historiske hendelser. Videre syntes lærerne at skissen forutsetter at elevene allerede har basiskunnskapen, og innretter seg i all for stor grad mot meta-forståelse. Videre argumenterte de at kjerneelementene vil være vanskelig å bruke som styringsdokument for undervisningen. I undervisningen må de luftige abstrakte formuleringene tas ut til fordel for konkrete eksempler som elevene kan forstå.¹⁰³ Lærerne ved Strinda videregående skole fryktet også at basiskunnskapen vil komme i skyggen av de overgripende kjerneelementene. De understreket at det selvsagt er viktig å kunne se årsak-virkning, sammenhenger og perspektiver, men at dette er vanskelig dersom basiskunnskapen mangler. De antok at det er tenkt av kjerneelementgruppen at fokus på basiskunnskap skal komme tydeligere frem når de fagspesifikke læreplanene skal utarbeides. Likevel, de var fortsatt redde for at fokuset på kjerneelementene vil bli så sterkt at det ikke vil bli tid og rom til å undervise i innholdshistorien.¹⁰⁴

Innspillet fra historieseksjonen ved Drammen videregående skole uttrykte at historiske personer og begivenheter fortsatt bør være en viktig del av faget og inngå i kjerneelementene. I innspillet skrev de at det å kunne tematisere, periodisere, konkretisere og gjengi historisk faktabasert kunnskap, fortsatt bør være av historiefaglig verdi. Historieseksjonen mente også at det nå er på tide å begynne å skissere hva elevene faktisk skal lære i historiefaget, istedenfor å starte med en overbygning av samfunnsfaglige begreper. Til slutt mente de at kjerneelementutkastet viser et voldsomt instrumentelt preg og fokus på «dybdelæring», som de frykter kan gå ut over historiefagets egenart.¹⁰⁵

Historielærerne ved Rosenvilde videregående skole syntes mye av det som står om metode og fortolkningsferdigheter virker fornuftig. Likevel hevdet de at innholdshistorien må komme tydeligere frem, særlig i form av epokebegreper og fagbegreper. De beskrev at årsaks- og virkningsforklaringen må læres gjennom realhistorien, ikke bare som metodiske begreper alene. Videre var disse historielærerne opptatt av at de realhistoriske hendelsene må prioriteres i kjerneelementene. Det samme gjelder for beskrivelsene rundt elevenes drøfting og vurdering i faget som de mener er for ambisiøst beskrevet i kjerneelementene. Dette bør derfor modereres ved at redegjørelser får en tydeligere plass.¹⁰⁶

¹⁰³ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Ulsrud Vgs.)

¹⁰⁴ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Strinda Vgs.)

¹⁰⁵ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Drammen Vgs.)

¹⁰⁶ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Rosenvilde Vgs.)

På samme måte som i den første høringsrunden, kom det tilbakemeldinger på kjerneelementutkastets prioritering. Thomas Klepper, lærer ved Ramstad ungdomsskole, stilte seg kritisk til kjerneelementutkastet som han mente virket tåkete. Han skrev at utkastet ikke vil fungere som styringsverktøy for hva som skal gjennomgås i undervisningen. Klepper antok at utkastet vil skape problemer for undervisningen siden valgfriheten for den enkelte lærer vil bli for stor. Han hevdet også at lærere, i samsvar med de nye kjerneelementene, vil velge tema for undervisning etter egen interesse og kunnskap, og savner dermed en klarere styring på hvilke temaer som bør trekkes inn i de ulike kjerneelementene. Han frykter det vil stille store krav til lokalt læreplanarbeid og føre til sprik i undervisningen mellom skolene.¹⁰⁷

Historieseksjonen ved Gjøvik Videregående skole mente elevene bør øves i å vurdere årsaker og konsekvenser, og hvilken betydning årsakene og konsekvensene har for samtiden og for tiden etterpå. Her foreslo de en endring av kjerneelementene *årsak-virkningsforhold* og *betydning* til et samlet element de vil kalle «årsaker og konsekvenser». De ønsket at elevene skal kunne få trekke linjer fra fortiden til samtiden, og dermed også videre inn i fremtiden for å synliggjøre at elevene er *historieskapende*. Likevel stilte de spørsmål ved hva som menes med at elevene skal være aktivt kunnskapsskapende, noe som det blir lagt opp til i kjerneelementet *stille spørsmål, formulere problemstillinger og utforske*. De hevdet kjerneelementet vil være for ambisiøst for elevene, og bør inngå under elementet *historiebevissthet* eller *kildebruk og kildekritikk*.

Angående de «store spørsmålene» påpekte historiedidaktikeren Erik Lund at det er et inspirerende og dristig tiltak av kjerneelementgruppen for å definere kunnskapsinnholdet som neste «trinn» i læreplanen. Han mente at det vil være krevende å lage en læreplan hvor disse store spørsmålene får reell styringskraft for innholdsdelen. Likevel hevdet han at om det lykkes vil en slik læreplan gi historiefaget et betydelig løft fordi faget da kan knyttes tydeligere til elevenes samtid. Videre mente Lund at når arbeidsgruppa på den ene siden fokuserer på fagets kjerneelementer og samtidig lanserer de store spørsmålene om premisser for den nye læreplanen, presenterte de det som er historiefagets særegne dilemma, nemlig forholdet mellom dybde og oversikt. Dybde krever tid til færre emner, slik arbeidsgruppa

¹⁰⁷ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Ramstad skole, ved Klepper)

understreker. Lund hevdet samtidig at historiefagets kanskje mest sentrale oppgave er å skape oversikt og sammenheng.¹⁰⁸

Lars Busterud skrev i sin tilbakemelding at spørsmål som går direkte på historiebevissthet og historiebruk bør prioriteres. Han eksemplifiserte med at spørsmålet «hvordan historien fortelles» bør forekomme med en undertekst som sier noe om hvordan samme hendelse fortelles forskjellig ut fra hvem som forteller den. Dette er for øvrig i samsvar med kommentarer om bruk av narrativer i historiefaget. Busterud mente også at spørsmål om hvordan historien fortelles vil være et viktig element i elevenes dybdelæring.¹⁰⁹

Samfunnsfagseksjonen ved Mailand videregående skole hevdet at siden kjerneelementene både skal være kjernen i faget, og samtidig være et utgangspunkt for kompetansemålene, vil det bidra til at kompetansemålene blir for omfattende. De syntes utkastet inneholdt for mange og for komplekse kjerneelement og at de må prioriteres i enda større grad.¹¹⁰ Dette mente å også historieseksjonen ved Gjøvik Videregående skole. De hevder kjerneelementene er tjent med færre ord, som også vil gjøre dem enklere forståelig for elevene, i tillegg til at faglærere vil få færre punkter å forholde seg til i et allerede hektisk skoleår.

3.2.2 Oppsummering andre høringsrunde

I tilbakemeldingene var det stor variasjon av meninger om hva som er det viktigste i historiefaget. Motsetningene viste seg spesielt blant tilbakemeldingene fra lærere og fagseksjoner. Flere hevdet at kjerneelementutkastet var for ambisiøst og avansert for elevene. Det gjelder spesielt for kjerneelementer som omhandler metanivå og metodedelene av faget. Andre igjen mente at det bør være ytterligere prioriteringer rundt de overordnede fortolkningsferdighetene.

På samme måte som i forrige høringsrunde kom det frem i tilbakemeldingene at kjerneelementene representerte for avanserte ambisjoner for historiefaget. I flere av tilbakemeldingene kom det frem en oppfatning av at elevene trenger basiskunnskap før de kan utvikle forståelse for faget, og at metodedelen bør nedtones til fordel for innholdsbeskrivelser. Eksempelvis ble det hevdet at årsaks- og virkningsforklaringer må læres gjennom realhistorien, og ikke bare som metodiske begreper alene. Kjerneelementene blir slik oppfattet

¹⁰⁸ Utdanningsdirektoratet (2017), (Lund)

¹⁰⁹ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Busterud/Institutt for lærerutdanning NTNU)

¹¹⁰ Utdanningsdirektoratet (2017d), (Mailand Vgs.)

som kompetansemål, og noe som elevene skal lære 'i seg selv' på linje med innholdshistorien. Dette gir inntrykk av at den historiedidaktiske forståelsen hos enkelte som ga tilbakemelding, ikke er særlig nyansert.

Kjerneelementutkastet bygger på en historiebruksdidaktisk tilnærming til historiefaget og undervisningen. Fra et slikt historiedidaktisk perspektiv er målet med undervisningen at elevene skal kunne undre, reflektere og skape egne historiefortellinger med grunnlag i den kunnskapen de tilegner seg gjennom innholdshistorien og på egne erfaringer. Selv om det kom frem i noen av tilbakemeldingene at dette var en positiv utvikling, ga de fleste tilbakemeldingene uttrykk for en historiefagdidaktisk forståelse. Dette vil si at elevene først og fremst skal utvikle en deskriptiv kompetanse. En tilbakemelding hevdet at det å kunne tematisere, periodisere, konkretisere og gjengi historisk faktabasert kunnskap fortsatt bør være en verdi i historiefaget.

Enda et særtrekk ved tilbakemeldingene var oppfatningene om at det var for mange kjerneelement i utkastet, at formuleringen av dem var utydelig og at prioriteringene mellom dem ikke var klar nok. På samme måte som i forrige høringsrunde, kom det frem i tilbakemeldingene en uro for at økt vektlegging på kjerneelementene vil føre til stor variasjon mellom lærere i hva de vektlegger i undervisningen. Elevene kan risikere å enten sitte igjen med overfladisk kunnskap eller dyp forståelse i et tema avhengig av hva læreren har mest kompetanse i. Dermed vil ambisjonen og ideen om at alle elever skal lære det samme, uavhengig av hvor de går på skole, bli svekket.

3.3 Tredje høringsrunde

Tredje og siste høringsrunde foregikk i løpet av mars og april 2018. Ut i fra tilbakemeldingene fra de foregående høringsrundene, ble det av kjerneelementgruppen vurdert at dersom historiefaget skulle bli fornyet og dersom fagplanen skulle legge til rette for dybdelæring, måtte det i kjerneelementdokumentet legges vekt på de historiefaglige metodene. I tillegg ble det lagt vekt på å organisere kunnskapsinnholdet rundt noen store spørsmål. Kjerneelementgruppa argumenterte slik for at elevene ville oppleve historiefaget som aktuelt og relevant. Derfor ble det i tredje høringsrunde presentert seks kjerneelementer

for historiefaget i videregående opplæring. Noen av kjerneelementene er videreført fra de forrige høringsrundene, noen er slått sammen og noen er nye: ^{111ff}

- Historiebevissthet
- Undring og utforskende historie
- Kildebruk, kildekritikk og kildekritisk bevissthet
- Historiske sammenhenger
- Perspektivmangfold og historisk empati
- Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid

Elementer av *historiebevissthet* finnes i samfunnsfag i grunnskolen, og får en tydeligere form i historiefaget i videregående opplæring hvor det utgjør et eget kjerneelement.

Kjerneelementgruppen forklarer hvordan historiebevissthet først og fremst er en tenkemåte i historie og opparbeides over tid og gjennom systematisk arbeid med de andre kjerneelementene. Kjerneelementet historiebevissthet innbefatter at elevene skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevene skal bruke kunnskap om fortiden til å forstå seg selv og samtiden. Samtidig skal de bruke kunnskap om fortiden til å begrunne synspunkter og handlinger i nåtiden, og forestille seg og skape forventninger til framtiden. Kjerneelementgruppa forklarte at elevene skal kunne forstå hvordan og hvorfor fortiden brukes som grunnlag for identitet og selvhevdelse, og i politiske og kommersielle sammenhenger.

Kjerneelementet *undring og utforskende historie* innebærer at elevene skal kunne undre, reflektere og vurdere hvordan kunnskap i historie blir til. Elevene skal uttrykke sin nysgjerrighet og være aktivt kunnskapssøkende og – skapende ved selv å gjennomføre undersøkelser og forme fortellinger. Elevene skal stille spørsmål, formulere problemstillinger og antagelser og trekke slutninger ved å gjennomføre undersøkelser. Videre skal elevene ta stilling til kontrafaktiske spørsmål, delta i faglige samtaler samt kategoriserer og generalisere.

Med kjerneelementet *kildebruk, kildekritikk og kildekritiske bevissthet* menes det at elevene skal kunne innhente, tolke og bruke historisk materiale som kilder i egne historiefremstillinger. Kjerneelementgruppa forklarte hvordan kildebruk og kildekritikk dreier

^{111ff} Utdanningsdirektoratet (2018a)

seg om å kunne avgjøre hva det historiske materialet kan brukes til, og i hvilken grad det kan kaste lys over de spørsmålene vi stiller. Elevene skal også forstå at mangelfulle kilder kan gi kunnskapsbegrensninger. Elevene skal kjenne til og bruke kildebegreper samt vurdere hensikt, pålitelighet og tendens i et historisk materiale. Elevene skal også vurdere hvordan et historisk materiale kan brukes og hvor relevant det er, og begrunne valg og bortvalg av materiale.

Kjerneelementet *historiske sammenhenger* forutsetter at elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser, perioder, systemer og fenomener i fortiden. Elevene skal også kunne se hva disse kan bety for nåtiden og fremtiden. De skal kunne vurdere mulige årsaks- og virkningsforhold i historien, og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Elevene skal kjenne til og bruke årsaksbegreper, lage årsakskjeder, men også se at en årsak kan gi ulike virkninger, eller at flere årsaker kan virke sammen. Elevene skal kunne vurderer brudd og kontinuitet i fortiden og samtidig forstå hvorfor og etter hvilke prinsipper historien periodiseres.

Kjerneelementet *perspektivmangfold og historisk empati* betyr at elevene skal kunne se og forstå at ulike ståsteder og tilhørigheter påvirker hvordan fortiden forstås og fremstilles. De skal forstå at historien ikke er forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer. Dette kjerneelementet innebærer for elevene at de skal utvikle historisk empati. Det vil si forståelse for at menneskers utfordringer og valg formes av de historiske kontekstene de inngår i. Elevene skal også få innsikt i historieperspektiver i lys av maktrelasjoner og maktstrukturer, kjønn, etnisitet, minoritet, majoritet og urfolk samt økonomisk, politisk og ideologiske ståsted.

Kjerneelementet *mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid* skal hjelpe elevene slik at de kan opparbeide seg innsikt og oversikt over viktig historisk innhold og temaer. To sentrale forhold elevene skal lære er å se sammenhenger i historien og forstå hvordan utviklingstrekk griper inn i hverandre. Dette kjerneelementet er en omarbeiding av de «store spørsmål» som ble presentert i forrige høringsrunde. Spørsmålene ble i tredje høringsutkast redusert fra seks til fem, der noen av punktene var nye, mens andre ble slått sammen. De store spørsmålene som kjerneelementgruppa presenterte var:

- Hvordan har mennesker skaffet seg mat og livsutkomme, skapt og fordelt rikdom og ressurser?

- Hvordan har mennesker organisert seg i samfunn?
- Hvordan har mennesker kommunisert og møtt andre mennesker?
- Hvordan har mennesker både skapt, levd med og løst konflikt, men også klart å leve fredelig?
- Hvordan har mennesker blitt definert, definert seg selv og oppfattet sin plass i verden?

Begrunnelsen for å velge akkurat disse spørsmålene som grunnlag for et kjerneelement, var at de ville bidra til forståelse for sammenheng, relevans og struktur i historiefaget samt understøtte utviklingen av historiebevissthet hos elevene. Videre argumenterte kjerneelementgruppen for at spørsmålene er historisk viktige og relevante, samtidig som de er dagsaktuelle. Siden spørsmålene er «evig» aktuelle, hevder kjerneelementgruppa at det vil være mulig å anlegge både nåtids- og fremtidsperspektiver på dem.

Kjerneelementgruppen hevdet at dersom elevene fikk arbeide med store spørsmål ville de kunne forfølge ett tema over tid og på den måten bedre kunne se sammenhenger på tvers av flere historiske perioder og dermed få større oversikt over faget. Slik ville de store spørsmålene kunne bidra til å gi både dybdelæring og varig forståelse hos elevene. Med dette legger kjerneelementgruppa opp til at all innholdshistorie som ikke er relevant i lys av de store spørsmålene, kan velges bort.

De fem første kjerneelementene uttrykker fagets sentrale begreper, tenkemåter og uttrykksformer. Det siste kjerneelementet uttrykker fagets sentrale kunnskapsområder. Altså ved å legge vekt på kjerneelementene løfter kjerneelementgruppen frem at historie både er et metode- og kunnskapsfag, og at grepene skal bidra til at elevene opplever historiefaget som aktuelt og relevant. Kjerneelementgruppa understreker med dette at dersom elevene skal oppnå dypere historiefaglig forståelse, må elevene jobbe parallelt og integrert med de første fem kjerneelementer og de store spørsmålene under kjerneelementet *menneske og samfunn i fortid, nåtid og framtid*.

På samme måte som ved de to forrige høringsrundene kunne alle som ønsket å gi tilbakemeldinger på kjerneelementutkastet svare på et spørreskjema (se vedlegg 6.3). Det kom inn 98 innspill i siste høringsrunde som var rettet mot historiefaget i videregående opplæring.

Figur 4: Tilbakemeldinger tredje høringsrunde ¹¹²

Innspill fra:	Antall:
Kommune	1
Organisasjon	9
Øvrig offentlig virksomhet	4
Universitet/høgskole	2
Skole	23
Lærer/lektor/skoleansatt	52
Privatperson	3
Annet	4
Sum:	98

3.3.1 Funn tredje høringsrunde

I tredje høringsrunde kom det innspill rettet mot fire forhold. Disse omhandlet historiebevissthetsbegrepet, kildebruk og kontrafaktisk historie, fokus på metodeinnhold til fordel for innholdsbeskrivelser samt tilbakemeldinger på kunnskapsinnhold som kan uttrykkes gjennom «store spørsmål». Funnene er strukturert tematisk etter de nevnte forholdene.

Kjerneelementutkastet legger opp til at historiebevissthetsbegrepet skal prege historieundervisningen. Elevene skal tilegne seg kunnskap som gjør at de kan forestille seg og skape forventninger til framtid i tillegg til å reflektere over de to andre tidsdimensjonene som er samtid og fortid. I utvalget av tilbakemeldinger var det imidlertid flere som ga uttrykk for

¹¹² Utdanningsdirektoratet (2018b)

Som vist i figuren var tilbakemeldinger på høringsutkastet i hovedsak innsendt av skole, lærer/lektor/skoleansatt, skoler og organisasjoner. Utvalget av tilbakemeldinger er hentet fra disse kategoriene.

at kjerneelementet *historiebevissthet* var for ambisiøst for elevene. Carina Frisk, lektor ved Sogndal videregående skole er blant de som ga tilbakemelding på dette. Hun skriver at det vil være for ambisiøst å forvente at elevene skal klare å reflektere systematisk over fremtiden, da de i dag har mer enn nok med å tilegne seg kunnskap om fortiden og samtiden. Hun ønsket at setningen «forestille seg og skape forventninger til framtid» bør tas vekk.¹¹³ Det samme hevdet fagutvalget fra Norsk Lektorlag. De foreslo også at setningen bør fjernes. De skriver at historiefaget ikke gir elevene faglig grunnlag for at de skal kunne ‘spå’ om fremtiden, og at faget vil bli svært omfattende dersom elevene skal spekulere og vurdere slik.¹¹⁴

Lærere ved Raufoss Videregående skole hevdet også at historiefaget i hovedsak bør konsentrere seg om fortida. De mente at ved å legge for mye vekt på framtida vil faget bli for diffust og svevende. Elevene har ikke mange historietimer i uka og i disse timene bør de lære om fortiden.¹¹⁵ Det samme formidlet Idar Notøy, lærer ved Narvik Videregående skole. Han skrev at utdanningsmyndighetene må ta i betraktning at historie er et fag med få timer. Det å kreve at elevene skal utforske faget bør ikke overdrives. Det finnes mange måter elevene kan undre seg over historiefaget uten at de trenger å undersøke det for inngående. Han formidlet erfaringer fra eget praksisfelt og skriver at det er mer enn nok for elevene å lære hvordan historie er ‘forskert frem’, ikke at de nødvendigvis trenger å forske selv. Notøy etterspør en diskusjon om hva som faktisk er mulig å få til innenfor den tiden elevene har til rådighet, og hva som skal prioriteres.¹¹⁶

Tilbakemeldingene som ble gitt til kjerneelementet *kildebruk, kildekritikk og kildekritisk bevissthet* varierte i omfang. En av dem som ga tilbakemeldinger på dette var Notøy. På samme måte som i kommentaren til historiebevissthetsbegrepet var han opptatt av at elevene tross alt kun har to timer i uken til historiefaget. Han understreket derfor at det er nødvendig å diskutere hvor mye tid de skal bruke på å vurdere hensikt, pålitelighet, tendens og relevans i kildene og om slike tema tar bort mye av gleden og dybdeforståelsen i faget. Notøy var altså opptatt av kilder og kildebruk, men foreslo at det skulle nedtones. Organisasjonen Tankesmien skaperkraft¹¹⁷ ønsket derimot at kildekritikken skulle få større plass i

¹¹³ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Frisk)

¹¹⁴ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Norsk Lektorlag)

¹¹⁵ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Raufoss Vgs.)

¹¹⁶ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Notøy)

¹¹⁷ <https://skaperkraft.no/om>

undervisningen. I tillegg ville de at begrepene tolkningskritikk og historikerkritikk skulle innlemmes;

«Det handler både om hvordan samfunnet har samlet seg om spesielle vinklinger av historien slik at selv skolebøkene kan være farget, og om hvordan ens eget politiske, religiøse eller antireligiøse ståsted påvirker fortellingen».¹¹⁸

Tankesmien Skaperkraft var altså opptatt av at elevene bør bevisstgjøres om at det finnes feilaktige fremstillinger av historien i både populærvitenskapen og i kilder som skolebøker og leksika.

Alexander Borch, lærer ved Valler videregående skole, fremhevet drøftingens plass i historieundervisningen. Han hevdet at når elevene skal studere en historisk hendelse gjennom flere kilder - gjerne motstridende kilder – er det viktig at elevene er klar over at de faktisk gjør en drøfting. Borch mente derfor at dersom elevene skal oppnå høy måloppnåelse i historiefaget, må elevene vise at de forstår hva drøfting er og hvordan det kan gjøres på en enkel måte. Videre mente han at drøfting naturlig vil inngå i flere andre punkter i kjerneelementutkastet, også under kjerneelementet *undring og utforskende historie*.¹¹⁹

Flere av tilbakemeldingene inneholdt en kritikk mot kjerneelementet *undring og utforskende historie*. Kritikken omhandlet kjerneelementutkastets bruk av begrepet kontrafaktisk historie som innebærer at elevene skal kunne ta stilling til kontrafaktiske spørsmål. Claude Rouget, lektor ved Kvaløya videregående skole, stilte spørsmål om hvorfor lærere skal bruke tid på å undervise elevene i kontrafaktiske spørsmål når det nødvendigvis må gå på bekostning av undervisning i faktakunnskap. Videre mente Rouget at forventninger om at elevene skal formulere problemstillinger eller gjennomføre undersøkelser kan være riktige for de sterke elevene, men ikke for de «vanlige» elever.¹²⁰ Det samme ga Ole Kritian Sandvik uttrykk for.¹²¹

Tor Egil Førland, professor i historie ved Universitetet i Oslo, skrev at kjerneelementene *undring og utforskende historie* og *kildebruk, kildekritikk og kildekritisk bevissthet* vil legge til rette for dybdelæring og samtidig bidra til både engasjement for faget og motivasjon til å

¹¹⁸ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Tankesmien skaperkraft).

¹¹⁹ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Valler Vgs. Ved Borch)

¹²⁰ Utdanningsdirektoratet (2018b), historie (Kvaløya Vgs. Ved Rouget)

¹²¹ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Sandvik)

arbeide med det. Kjerneelementene *historiebevissthet* og *historisk empati* vil dessuten komme som konsekvens når elever får utforske og gå i dybden av faget ved bruk av flere kilder framfor bare å lese i læreboka.¹²²

På samme måte som i de foregående høringsrundene, ble det i denne tredje høringsrunden, reist kritikk mot hvordan kjerneelementutkastet presenterte bruken av metabegrep i undervisningen og at basiskunnskapen og det kronologiske aspektet i historien ikke ble ivaretatt. Lærer Jan-Erik Larsen hevdet kjerneelementutkastet inneholder for mange spørsmål om historiefagets egenart og at kjerneelementene ikke er lineært lagt opp, noe han mener vil skape forvirring om hva pensum er. Han påpekte også at kronologisk bevissthet ikke er tatt med. Dette er uheldig siden historiefaget bør ha fortida som studiefelt, og samtida eller framtid som problemer eller problemområde.¹²³ Ole Aass, lærer ved Lena videregående skole, mente at kjerneelementutkastet ikke er i samsvar med historiefaget i skolen, og at det er et feilgrep å lage historiefaget til et metode- og metafag. Han hevdet at det ikke vil interessere elevene, samtidig som de har få forutsetninger for denne typen analyser fordi det forutsetter store historiekunnskaper i bunn:

«Dere som har laget dette har vel neppe vært i et klasserom og undervist i historie (...) Det er historien i seg selv som er interessant. Ikke dette uforståelige vissvasset dere forslår her».¹²⁴

Trond Heum, lektor i historie ved Sandefjord videregående skole og forfatter av lærebøker for historie i videregående skole, hevdet historiefagets hovedfundament bør være realhistorie; altså substansielt faglig innhold. Han mener at kjerneelementforslaget gjør at faget kan bli dratt bort fra sin egenart og det som gjør at mange elever faktisk liker historie. Han påstår at elevene ønsker å lære om fortidens hendelser og personer, hvor fortiden fremstilles som dramatisk og eksotisk; opplevelsesaspektet i faget må ikke overses. Han hevder at kilder, kildekritisk kompetanse, forståelse av sammenhenger og bevissthet om hvordan historie kan brukes og misbrukes er relevant og viktig, men at de øvrige kjerneelementene blir for abstrakte og hule for elevene. Skal elevene kunne bruke kjerneelementene, forutsetter det en modenhet, en refleksjonsevne og en solid fagkunnskap i bunnen som mange elever på videregående nivå ikke har. Likevel ser han positivt på at noen av kjerneelementene åpner for

¹²² Utdanningsdirektoratet (2018b), (Førland/UiO)

¹²³ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Larsen)

¹²⁴ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Lena Vgs. Ved Aass)

å trekke linjer fra elevenes egen erfaringsverden til det historiefaglige, som kan bringe faget nærmere elevene og være motivasjonsskapende.¹²⁵ Historielærerne ved Sortland videregående skole hevdet at utkastet virket spennende og var positiv til kjerneelementene slik de ble presentert. De satte pris på det økte fokuset på metode, kildekritikk og historieforståelse.¹²⁶

Når det gjelder tilbakemeldingene på 'de store spørsmål' var disse blandet. Historielærerne ved Sortland videregående skole hevdet at den tematiske tilnærmingen vil gi større frihet for den enkelte lærer til å organisere innholdet i undervisningen, noe de ser på som positivt. Historielærerne ved Bjertnes Videregående skole støttet ikke oppfatningen til lærerne ved Sortland skole. De hevdet at kjerneelementet ikke gir tydelig prioritering angående dybde og bredde. De mente spørsmålene åpner for veldig mange dimensjoner i faget, uten at de gir innholdsprioriteringer.¹²⁷ Idar Notøy derimot mente «de store spørsmål» er så konkret at de mangler bare instruksjonsverbene som «å gjøre» og «å kunne» for å gjøre de til kompetansemål. Han argumenterte med at kjerneelementene må være på et mer overordnet nivå og ikke være utformet som kompetansemål, noe som skal komme i neste omgang. Notøy presiserte at kjerneelementene skal danne et fundament som skal være utgangspunkt for læreplanmål og fordypning, slik Kunnskapsdepartementet legger opp til. Han hevdet at «de store spørsmål» slik de ble beskrevet i det tredje kjerneelementutkastet var for konkret og operasjonalisert.¹²⁸

På samme måte som Notøy hevdet Tor Egil Førland at en sammenblanding av ferdigheter, formål og kunnskap i kjerneelementene vil forvirre. Førland er usikker på hvordan «de store spørsmål» vil fungere, og er tenkt å fungere. Mens de fem første kjerneelementene dreier seg om utvikling av bevissthet, undring, refleksjon og arbeidsmetode (øvrig nivå), dreier «de store spørsmål» seg om innhold og faktisk kunnskap. Videre hevdet han at om ikke «de store spørsmål» følges av egne konkrete læreplanmål som er knyttet til tid, vil det kreve mye av den enkelte lærer å operasjonalisere den. Her minnet han også om at flere lærere som underviser i historie ikke har master eller hovedfag i faget, der de færreste lærere har verken tid eller kapasitet til å utarbeide en operasjonell læreplan på egen hånd. Førland antok følgelig at «de store spørsmål» er tenkt som en veiviser for konkrete kompetansemål. På en annen side

¹²⁵ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Heum)

¹²⁶ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Sortland Vgs.)

¹²⁷ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Bjertnes Vgs.)

¹²⁸ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Notøy)

mente han da at det fremstår som pussig at de er formulert nettopp som slike konkrete kompetansemål i kjerneelementutkastet. Avsluttende mente Førland at dersom forholdet mellom kjerneelementer og læreplan skal være konsistent, bør «de store spørsmål» fjernes fra kjerneelementutkastet og settes inn i læreplanen.¹²⁹

3.3.2 Oppsummering av tredje høringsrunde

Tilbakemeldingene i siste høringsrunde omhandlet i stor grad kjerneelementene historiebevissthet, kildekritikk, kildebruk og kildekritisk bevissthet samt undring og utforskende historie. Forholdet mellom metode og innhold i faget ble også vektlagt. Kritikken rundt fremtidsperspektivet i kjerneelementet historiebevissthet var særlig stor.

Kjerneelementutkastet legger opp til at elevene skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende individer med en fortid, nåtid og framtid. Flere av tilbakemeldingene inneholdt kritikk mot setningen «forestille seg og skape forventninger til framtiden» og et ønske om at setningen skulle fjernes i sin helhet.

Det forekom tilbakemeldinger som uttrykte at de ikke ser hensikten med å la elevene utforske, og undervise i kontrafaktiske spørsmål, og at dette i stor grad forutsetter elever med høy kompetanse. Videre forekom det innspill som oppfordret til utforskning i historieundervisningen og at dette vil bidra til engasjement for faget og motivasjon til å arbeide med det. En tilbakemelding understreker at når elevene får utforske i historien, vil det øke elevenes historiebevissthet.

Det økte fokuset på metodeferdigheter i fornyelsen av historiefaget ble møtt med flere kritiske innspill. Mens en tilbakemelding understreket at å gjøre historiefaget til et metodefag er et feilgrep og at det ikke vil interessere elevene, ble det i en annen tilbakemelding hevdet at det substansielle faginnholdet bør være hovedfundamentet for historiefaget. Det kom flere positive tilbakemeldinger på det økte fokuset på metode- og historieforståelse. Disse positive tilbakemeldingene inneholdt også spørsmål ved sammenblanding av ferdighetsmål og kunnskapsmål i kjerneelementutkastet. Det ble også stilt spørsmål ved at kjerneelementutkastet gjenspeiler det overordnede nivået i historiefaget, samtidig som utkastet lanserte «de store spørsmål» som omhandler innhold og faktisk kunnskap. I en tilbakemelding ble det presisert at dersom kjerneelementene skal være på et meta-nivå, bør

¹²⁹ Utdanningsdirektoratet (2018b), (Førland/UiO)

«de store spørsmål» komme i neste omgang, altså i utarbeidelsen av læreplanen for historiefaget. Mens noen gjennom sine tilbakemeldinger ønsket at «de store spørsmål» burde ha vært utvidet og implementert i de øvrige kjerneelementene, hevdet andre at sammenblandingen av ferdigheter, formål og kunnskap i kjerneelementene ville komme til å forvirre.

3.4 Sammenfatning

I innspillene til kjerneelementutkastet som utgjør det empiriske grunnlaget for min masteroppgave, er det tre hovedmomenter som gjør seg særlig gjeldende. Det første omhandler vektleggingen av metodekunnskap til fordel for innholdskunnskap. Det andre omhandler historiebevissthetsbegreps plass i undervisningen og kritikken mot bruken av fremtidsperspektivet. Det tredje omhandler kunnskapsområdene som kan uttrykkes gjennom «store spørsmål», og argumentasjoner for og mot sammenblanding av ferdighetsmål og kunnskapsmål i kjerneelementene.

Tilbakemeldingene fra første høringsrunde dreide seg i stor grad om at kjerneelementutkastet ikke ga klare retningslinjer på hva elevene spesifikt skal lære. Det ble av flere etterspurt konkrete beskrivelser av hvilke områder av historiefaget elevene skal tilegne seg kunnskap om. Den generelle oppfatningen var at elevene først og fremst skal lære innholdet i historien og ikke historiefagets metabegreper. For å møte denne kritikken lanserte derfor kjerneelementgruppa noen kunnskapsområder som kunne uttrykkes gjennom «store spørsmål». Likevel, og på samme måte som i første høringsrunde, var fokuset i tilbakemeldingen i stor grad rettet mot det omfanget historiefagets metoder hadde fått i kjerneelementutkastet. Kritikken dreide seg om at utkastet representerte for avanserte ambisjoner for historiefaget. Begrunnelsen var at elevene hadde behov for basiskunnskaper før de kunne arbeide på et metanivå, og at innholdsbeskrivelser derfor bør vektlegges mer.

I tredje høringsrunde ble de «store spørsmål» formulert i et eget kjerneelement som ble beskrevet som *Mennesker og samfunn i nåtid, samtid og fremtid*. Med dette legger kjerneelementgruppa opp til at elevene skal lære at de som individer, både er historieskapt og historieskapende. Når det gjelder forventningen om at elevene skal forstå seg selv som historieskapende ble dette særlig kritisert. I flere av tilbakemeldingene kom det frem at det i historieundervisningen ikke bør legges opp til i historieundervisningen at elevene skal kunne reflektere over fremtiden. Videre, og som i de to første høringsrundene, kom det fortsatt mange innspill som uttrykte bekymring for at historiefaget skulle bli til et metodefag.

Dette representerer altså en oppfatning som var dominerende i innspillene fra siste høringsrunde, nemlig at innholdshistorien burde være hovedfundamentet i faget.

Et vesentlig fokus i siste høringsrunde var sammenblanding av ferdighetsmål og kunnskapsmål i kjerneelementutkastet. I tilbakemeldingene ble det spurt om kjerneelementene skulle være på et annet faglig nivå enn kompetansemål. Det var flere som ønsket at «de store spørsmål» skulle utvides og integreres med de øvrige kjerneelementene. På den andre siden var det noen som hevdet at en sammenblanding av elevenes ferdighetsnivå, formål med historieundervisningen og kunnskapsgrunnlaget i kjerneelementene vil komme til å gjøre det krevende å legge opp undervisningen.

4.0 En drøfting av høringsrundene og av de endelige kjerneelementene

Jeg har til nå presentert kjerneelementutkastene og sentrale funn i utvalget av tilbakemeldinger fra høringsrundene. Det følgende kapitlet vil drøfte funnene i lys av historiedidaktisk teori for å gi svar på hvilke historiedidaktiske syn som kommer til uttrykk i de ulike høringsrundene.

Hensikten bak høringsrundene var at kjerneelementgruppa skulle få innspill i løpet av utarbeidelsesprosessen. I hvor stor grad innspillene ble tatt til følge i de endelige kjerneelementene, og i hvilken grad kjerneelementene representerte en videreføring av kunnskapsinnhold og metodeferdigheter fra tidligere planer, vil også bli diskutert i dette kapitlet.

4.1 Historiedidaktiske syn – en splittelse

Allerede fra første høringsrunde prioriterte kjerneelementgruppa at de metodiske ferdighetskunnskapene skulle være sentrale i kjerneelementutkastene, der historiebevissthet- og historiebruksbegrepet sto sentralt. Med det ønsket kjerneelementgruppa at historieundervisningen skal bygge på elevenes hverdagsopplevelser, samtidig som de skal utvikle ferdigheter i å undre og reflektere rundt de tre tidsdimensjonene i historiebevissthetsbegrepet. Kjerneelementgruppa la opp til at elevene skal få opplæring i historieforståelse og metoder slik at de kan benytte denne type kunnskap i refleksjoner og undersøkelser av hva som gjør at fortiden blir fortalt slik den blir, og hvordan samtidens bruk av historie reflekterer fortidens fortellinger av den. Det historiebruksdidaktiske perspektivet preget slikt sett kjerneelementutkastene. Det vil si at elevene skal utvikle forståelse for hvordan historie som bestemte typer fortellinger blir til gjennom metodisk granskning av kilder. Videre skal de vite at ulike fortellere kan forme historien forskjellig avhengig av hvilken metode de bruker. De skal også klare å vurdere hendelser ut fra forskjellige synsvinkler og se sammenhenger i historien gjennom ulike årsaker og virkningsperspektiver. Ved å fremheve slike elementer i kjerneelementutkastet la kjerneelementgruppa opp til at methodedelen i historiefaget skulle være mer fremtredende i undervisningen enn tidligere.

Det historiebruksdidaktiske perspektivet kommer også til uttrykk i det nye kompetansebegrepet som ble presentert i forkant av utarbeidelsen av de nye kjerneelementene i historiefaget:

«Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning». ¹³⁰

Som vist ble det av flere innspill uttrykt at det var for lite prioriteringer rundt innholdsbeskrivelser i kjerneelementutkastet, og at det ble lagt for mye vekt på at historiefaget skal være et refleksjonsfag. Slike tilbakemeldinger representerer en historiefagdidaktisk forståelse av hvordan historiefaget skal læres. Begrunnelsen for et slikt syn var at elevene ikke har nok basiskunnskaper til å anvende og forstå de metodiske elementene. Elevene bør derfor bli undervist i historiske fakta, hendelser og periodisering, altså det substansielle faginnholdet. Kritikken mot kjerneelementene, som omhandlet kompetanse i fortolkning, undersøkelse og refleksjon var stor. Særlig ble historiebevissthetsbegrepet som sto som et eget kjerneelement i alle utkastene, kritisert.

Koselleck (2007) og Jensen (2003) hevder at historiebevissthet i stor grad handler om hvordan de erfaringene vi har fra fortiden virker inn på vår forståelse av samtiden, og gir forventning og refleksjonsgrunnlag for hvordan vi kan anta at fremtiden vil se ut. Kjerneelementutkastene legger opp til at elevene skal utvikle historiebevissthet ved å utvikle forståelse for og reflektere over den indre sammenhengen vi skaper mellom tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiver på fremtiden.

Jan Bjarne Bøe (2006) beskriver historiebevissthet som forståelser av at mennesker i fortiden faktisk levde og erfarte sin egen nåtid. De erfaringene de hadde gjort seg, var selvsagt basert på deres levde fortid, og disse preget de forhåpningene de hadde om sin egen framtid. En slik form for refleksjon er kjernen i det å ha historiebevissthet. ¹³¹ Ved å utvikle historiebevissthet, som blir styrket ved at elevenes egen historieerfaring trekkes inn i undervisningen, vil elevene bli bedre trent i å lese fortiden. Ifølge Bøe betyr dette at historielærere må legge vekt på å forklare elevene at beskrivelser av fortiden er påvirket av formålet med beskrivelsen, men også verdier og oppfatninger som eksisterte da historien ble beskrevet. ¹³²

Vektleggingen av at elevene skal utvikle historiebevissthet og at de skal tilegne seg forståelse for utvikling av historiske narrativer gjennom kildebruk og utforskende historie, underbygger

¹³⁰ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 28

¹³¹ Bøe (2006), s. 41

¹³² Bøe (2006), s. 27

forventninger til at lærerne skal legge opp undervisningen etter et historiebruksdidaktisk perspektiv. Kildekritikk er en helt sentral metode i historiefaget som innebærer blant annet å sette navn på ulike kategorier av kilder slik som levning, beretning, primære og sekundære kilder. Kjerneelementutkastene legger opp til at elevene skal kjenne til og bruke kildebegreper, samt innhente, tolke og bruke historisk materiale som kilder i egne historieframstillinger. Kategorisering av kildene, samt undersøkelser og drøftelse av pålitelighet er sentralt i denne sammenheng. De aller fleste tilbakemeldingene ga uttrykk for at det er viktig at elevene lærer om kildebruk i faget. Noen mente til og med at dette skulle vært enda mer fremtredende i kjerneelementene. Likevel var det flere som uttrykte en bekymring for at kompetansekravet i å vurdere og utforske kildene skulle bli for høyt. Eksempelvis skriver en tilbakemelder at det ikke vil være hensiktsmessig for elevene å bruke for mye tid på å vurdere hensikt, pålitelighet, tendens og relevans i kildene.¹³³

I flere av tilbakemeldingene forekom det misoppfatninger av hva kjerneelementene i historiefaget representerte. Tilbakemeldingene kan forstås som om kjerneelementene blir oppfattet som kompetansemål, og som noe elevene skal lære 'i seg selv' på linje med innholdshistorien. I følge Pressemelding nr. 132-18 (2018) er dette ikke tilfelle. Den sier at «*Kjerneelementene* er det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag, og gir retning og prioriteringer for de nye læreplanene som skal lages».¹³⁴ I Meld. St. 28 (2015-2016) blir det også forklart at «defineringsen av fagets kjerneelementer skal legges til grunn når læreplanene fornyes, det vil si når kompetansemål, hovedområder og progresjonen i faget utformes».¹³⁵

Kjerneelementene representerer metabegreper fordi de kommer på siden av den substansielle historien, altså innholdshistorien, og er derfor inkludert uansett substansielt innhold. Erik Lund (2011) bruker termen nøkkelbegreper for de metodiske metabegrepene i historiefaget. Han skriver at disse får kun betydning når de anvendes konkret for å belyse historiske hendelser. Videre har han hevdet at både lærer og elever har en tendens til å forstå historiefaget gjennom innholdsbegrep.¹³⁶ Som allerede nevnt, kom denne tendensen fram i mine resultater også. Flere av dem som ga tilbakemeldinger viser bekymring for at

¹³³ Utdanningsdirektoratet (2018) *Innspill til kjerneelementer i historie* (Notøy)

¹³⁴ Kunnskapsdepartementet (2018a)

¹³⁵ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 36

¹³⁶ Lund (2011), s. 19

«basiskunnskapen» ikke vil bli prioritert i den nye læreplanen. Tilbakemeldingene gir inntrykk av at lærere oppfatter at eleven skal lære metodiske begreper isolert fra innholdshistorien. Lund (2011) derimot understreker at det er særdeles viktig at elevene får trening i å arbeide med de metodiske nøkkelbegrepene i historiefaget, men de må ikke forveksles med innholdsbegrep. For eksempel skal årsaker ikke reduseres til faktastoff som elevene skal huske og gjengi på samme måte som annet innholdsstoff. Det er viktig at lærerne i teorien klarer å skille mellom metodiske nøkkelbegreper og innholdsbegreper. I den praktiske undervisningen må de kombineres og ses i sammenheng for å fremme forståelse hos elevene. Det er gjennom nøkkelbegrepene at historiefaget fremstår som en egen kunnskapsform med et eget faglig språk og ikke bare som en kunnskapsmasse der innholdsbegrepene definerer faget. Historie som en kunnskapsform får sin identitet gjennom anvendelse av nøkkelbegrepene 'på' innholdshistorien, og det er denne kombinasjonen som utgjør grunnlaget for å lære og forstå faget.¹³⁷

Med bakgrunn i funnene fra tilbakemeldingene på høringsutkastene, kan det virke som om det var personer i vitenskapelige stillinger ved universiteter og høyskoler, som var opptatt av at elevene skal lære historiefaglige metoder. Lærere i skolen ville stille seg mer kritisk til et slikt fokus. I analysen av tilbakemeldingene som kom fra lærere i grunn- og videregående skoler, var de fleste skeptiske til en sterk vektlegging av det metodiske og det historiebruksdidaktiske perspektivet. De fleste tilbakemeldingene på kjerneelementutkastene kom fra lærere og seksjoner ved grunn- og videregående skoler, og de fleste av tilbakemeldingene hadde en kritisk tone. Dette kan tolkes som et uttrykk for at lærere ønsker å anvende historiefagdidaktiske tilnærminger i undervisningen av historiefaget. Likevel er det viktig å påpeke at det er flere faktorer som påvirker dette resultatet. For det første, dersom jeg hadde kategorisert tilbakemeldingene på en mer hensiktsmessig måte, ville jeg også kunne vært mer presis i presentasjonen av dem. For det andre, er utvalget av tilbakemeldinger plukket ut for at jeg skulle gjøre en kvalitativ innholdsanalyse. I mitt utvalg var det lærere som var mest kritisk til metodefokus. Selv om det ikke er kvantitativt kartlagt at det er lærere som er mest negativ, antar jeg at tendensen ligger i hele utvalget. Til slutt er det viktig å nevne at historiedidaktikk har ulike tradisjoner med ulike tilnærminger til historiefaget. Et spørsmål vil slik være i hvilken grad tilbakemeldingene uttrykker et problem med de historiedidaktiske prinsipper og tradisjoner som kjerneelementene bygger på, eller om det må ses på som et

¹³⁷ Lund (2011), s. 20

problem med læreres vilje og evne til å ta de i bruk. Analysen legger ikke opp til å kartlegge alder, utdanning og erfaring fra tilbakemelderne. Slike egenskaper kan ha hatt betydning for hva de skrev i sine tilbakemeldinger.

4.2 Innspillenes påvirkning på de endelige kjerneelementene

Kjerneelementgruppa forklarte at de tok tilbakemeldingene fra høringsrundene i betraktning i utarbeidelsen av kjerneelementene.¹³⁸ I tilbakemeldingene fra første høringsrunde, hvor høringsdokumentene omhandlet alle samfunnsfagene, var det flere som kritiserte at de forskjellige fagenes egenart var utydelig, og at historiefaget hadde fått for stor plass i dokumentet. Med tanke på at kjerneelementutkastet skulle representere alle samfunnsfagene i grunnskolen og videregående var det uheldig. Kjerneelementgruppa understreket at deres oppdrag var å komme med en tydelig prioritering på innhold slik at fagene kan legge til rette for dybdelæring. De skriver:

«Så langt i samfunnsfaggruppas arbeid har vi vurdert det som sentralt å identifisere kjerneelementer ut fra fagets sentrale metoder og tenkemåter. Tanken er at disse forslagene til kjerneelementer i sum utvikler evne til kritisk tenkning. Tanken er også at et hvilket som helst kunnskapsinnhold i skolefaget samfunnsfag og fellesfagene i videregående kan arbeides med gjennom disse kjerneelementene».¹³⁹

I første høringsrunde var det flere som kritiserte mangelen på konkrete innholdsbeskrivelser av hva elevene skal lære. Selv om kjerneelementgruppa i invitasjonen til første utkast begrunner forslaget til kjerneelementene, og gjennom dette viser at de tar fagenes egenart på alvor, blir kjerneelementutkastet kritisert for å være for abstrakt og generelt. Det var flere som kritiserte mangelen på konkrete innholdsbeskrivelser. Men, kjerneelementutkastet legger nettopp opp til at de enkelte lærerstedene og lærerne selv skal ta ansvar for å anvendiggjøre de abstrakte og generelle metodene gjennom undervisningen av historiske hendelser. Å skille metodene fra innholdet er ikke relevant ut i fra det historiedidaktiske perspektivet kjerneelementgruppa legger til grunn for kjerneelementforslaget; kjerneelementene skal representere fagets sentrale metoder og tenkemåter, og elevene skal arbeide med

¹³⁸ Utdanningsdirektoratet (2017d)

¹³⁹ Utdanningsdirektoratet (2017a)

kunnskapsinnholdet 'gjennom' metodene. Derfor ble kjerneelementene i første høringsrunde definert som ferdighetsmål og ikke kunnskapsområder.

I første runde ble det forklart at kjerneelementene skulle representere fagets sentrale metoder og tenkemåter, og at kunnskapsinnholdet skulle kunne arbeides med ut fra kjerneelementene. Altså ble kjerneelementene i første høringsrunde definert som ferdighetsmål som kunnskapsinnholdet skal kunne arbeides ut ifra. I utarbeidelsen av kjerneelementer for andre høringsrunde tar kjerneelementgruppa hensyn til kritikken om for svakt fokus på innholdshistorie og prioriteringer. Dette ved at gruppen presenterte kunnskapsområder som kunne uttrykkes gjennom «store spørsmål». Kjerneelementene ble i andre høringsrunde definert også med kunnskapsområder, og ikke bare med metoder og tenkemåter slik introdusert i første høringsutkast:

«Fagets kjerneelementer er det elevene må lære for å kunne mestre og å anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Kjerneelementene skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget. Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget».¹⁴⁰

Som et forsøk på å møte kritikken fra første høringsrunde, ble det i andre høringsrunde forklart at fagenes egne metoder, tenkemåter, begreper, kunnskapsområder og uttrykksformer skulle bli prioritert ytterligere. Kjerneelementgruppa siterer Meld. St. 28 (2015-2016):

«Alle fag har metoder, tenkemåter, begreper, kunnskapsområder og uttrykksformer som er sentrale, men fordi fagene er ulike, er det viktig at de kommer til uttrykk på fagenes premisser og med forskjellig vektning av de ulike elementene der fagenes egenart krever det».¹⁴¹

I tilbakemeldingene fra andre høringsrunde kom det likevel innspill med ønsker om ytterligere innholdsprioriteringer og kritikk mot kjerneelementenes meta-nivå og

¹⁴⁰ Utdanningsdirektoratet (2017c)

¹⁴¹ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 34; Utdanningsdirektoratet (2017c)

metodeprioritering. Andre tilbakemeldinger omhandlet kritikk mot at språket var for avansert og at utkastet inneholdt for mange kjerneelementer.

I introduksjonen til tredje kjerneelementutkast skrev kjerneelementgruppa at tilbakemeldingene hadde ført til en diskusjon i gruppa om hvordan en kan og bør forstå hva et kjerneelement i historiefaget er, om hvordan ordlyden i kjerneelementutkastet skal være, samt hvilke prioriteringer de har gjort og kunne tenkt seg å gjøre i neste høringsutkast.

Kjerneelementgruppa understreker at kjerneelementutkastet som ble sendt ut andre gang ikke var ferdig utarbeidet, og at tilbakemeldingene hjalp arbeidsgruppa på veien frem mot deres endelige utkast.¹⁴²

Det tredje kjerneelementutkastet var dermed justert noe i henhold til kritikken fra de som ga tilbakemelding. Først og fremst ble antall kjerneelementer redusert fra ni til fem og de beskrev sentrale metoder og tenkemåter i faget, samt kjerneelementet som åpnet for innholdsfokus, nemlig kjerneelementet «store spørsmål». I det tredje utkastet understreker gruppa at kjerneelementene skal tydeliggjøre at historiefaget i videregående opplæring både er et metode- og kunnskapsfag. I første høringsrunde kom dette ikke klart fram.

I Meld. St. 28 (2015-2016) beskrives det at kjerneelementer for fag i grunnskolen og i videregående opplæring skal være metoder, tenkemåter, begreper, kunnskapsområder og uttrykksformer. Meldingen understreker at siden fagene er ulike, er det viktig at kjerneelementene kommer til uttrykk på fagenes egne premisser og med forskjellig vektning av de ulike elementene der fagenes egenart krever det. Videre sier stortingsmeldingen:

«Et viktig hensyn er at fagene skal fungere over tid og ikke være statiske. Det er faget som skolefag som skal stå i sentrum, det vil blant annet si at faget ikke kan defineres ene og alene ut fra vitenskapsdisiplinens synsvinkel».¹⁴³

Kjerneelementgruppa har slikt sett fulgt stortingsmeldingens utgangspunkt og anbefalinger ved at de har prioritert det historiebruksdidaktiske perspektivet som tilsier at blant annet elevenes egne erfaringer og hverdagsopplevelser skal prege historieundervisningen og ikke

¹⁴² Utdanningsdirektoratet (2017d)

¹⁴³ Kunnskapsdepartementet (2016), s. 35

kun den objektive faktakunnskapen vitenskapsfaget historie tar høyde for; altså innholdshistorien. Dette fikk, som vist i de foregående kapitlene, blandet tilbakemelding.

4.3 De endelige kjerneelementene

Jeg vil i det følgende beskrive og diskutere de endelige kjerneelementene slik de ble presentert av Kunnskapsdepartementet,¹⁴⁴ og i hvilken grad kjerneelementene representerer en videreføring av kunnskapsinnhold og metodeferdigheter fra LK06.

De nye kjerneelementene i historiefaget for videregående skoler er som følger:

Historiebevissthet, utforskende historie og kildekritisk bevissthet, historisk empati, sammenhenger og perspektiver, samt mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid.

4.3.1 Historiebevissthet

Kunnskapsdepartementet forklarer at med kjerneelementet *historiebevissthet* menes det at elevene skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende. Departementet forklarer hvordan elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk bevissthet og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg skal elevene kunne utvikle en historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt. Kunnskapsdepartementet understreker at kjerneelementet historiebevissthet er grunnleggende for alle kjerneelementene i historiefaget i videregående opplæring. Slikt sett er historiebevissthet et overordnet kjerneelement som skal ligge til grunn i undervisningen sin helhet.¹⁴⁵

Historiebevissthet ble innført i historiefaget med Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06), der skolen for første gang hadde til hensikt å styrke og utvikle elevenes historiebevissthet. Hensikten med utvikling av historiebevissthet er å gjøre elevene gradvis mer bevisst på sammenhengene mellom fortid, nåtid og fremtid. For historielærere betyr det at de må legge vekt på å forklare elevene at beskrivelser av fortiden er påvirket av formålet med beskrivelsen, men også verdier og oppfatninger som eksisterte da historien ble beskrevet.¹⁴⁶ Viktigere er det å forklare hvordan opplevelsen av at mennesker i fortiden den gang levde i en nåtid, hadde gjort erfaringer i en fortid, og hadde forhåpninger til en framtid, slik vi har i vår nåtid. Dette er

¹⁴⁴ Kunnskapsdepartementet (2018c)

¹⁴⁵ Kunnskapsdepartementet (2018c), s. 5

¹⁴⁶ Bøe (2006), s. 27

selve kjernen i det å ha historiebevissthet. Om elevene får mulighet til å trekke inn egne historierfaringer i undervisningen, vil de også kunne utvikle historiebevissthet og dermed bli bedre trent i å lese fortiden.¹⁴⁷ Dette blir således også poengtert av både Koselleck (2007) og Jensen (2003) i fremstillingen av kategoriene «erfaring» og «forventning».¹⁴⁸

Det var flere tilbakemeldinger som kritiserte historiebevissthetsbegreps plass i kjerneelementene. De hevdet historiefaget ikke burde innebære å reflektere over fremtiden, da de mente elevene ikke har forutsetninger for dette. Likevel har historiebevissthetsbegrepet stått sentralt i alle kjerneelementutkastene allerede fra første høringsrunde. Dette uttrykker at historiebevissthet er og skal være et viktig begrep videre i historieundervisningen, uavhengig av tilbakemeldingene som kom i høringsrundene.

4.3.2 Utforskende historie og kildekritisk bevissthet

Kjerneelementet *utforskende historie og kildekritisk bevissthet* handler om at elevene skal kunne undre, reflektere og vurdere hvordan kunnskap i historie blir til. Elevene skal vise at de selv kan uttrykke sin nysgjerrighet og være aktivt kunnskapssøkende og skapende selv ved å gjennomføre undersøkelser og forme fortellinger. Fortellende kunnskap i historie er nødvendig når kildene mangler. Utvikling av slik kunnskap er en prosess som elevene må øve seg på, og her vil historiebruken være sentral. Kunnskapsdepartementet beskriver at elevene skal kunne innhente, tolke og bruke historisk materiale som kilder i egne historiefremstillinger.¹⁴⁹

Kildekritisk bevissthet, eller det såkalte funksjonelle kildebegrepet, ble tatt med i læreplanen for historie med Kunnskapsløftet fra 2006. Det beskrives at elevene skal «identifisere og analysere historisk materiale av ulik art og opphav, og bruke kildene i egne historiske fremstillinger».¹⁵⁰ På denne måten gir læreplanen uttrykk for å skille mellom historisk materiale og kilder. For at elevene skal kunne jobbe godt med egen historiefortelling må de lære hva som ligger i det funksjonelle kildebegrep. Kildene får sitt skille i hvordan de blir utnyttet, og forståelsen av det funksjonelle kildebegrepet blir særlig viktig dersom elever og lærere skal bruke kilder på internett som grunnlag for fortellingene. Gjennom internett har elevene enkel tilgang til informasjon om historiske hendelser, men informasjonen blir ikke

¹⁴⁷ Bøe (2006), s 41

¹⁴⁸ Koselleck (2007), s. 29; Jensen (2003), s. 239-240

¹⁴⁹ Kunnskapsdepartementet (2018c), s. 5

¹⁵⁰ Utdanningsdirektoratet (2013), HIS1-02

«kilder» før den håndteres på en forventet systematisk måte. Forståelsen av kildebruk som funksjonelt gjør at begrepet historisk materiale blir svært mangfoldig.¹⁵¹

Bøe (2006) beskriver historisk kildekritikk som en systematikk, som har som hensikt å avklare den historiske substansen. Han er opptatt av hva som er det historiske korrekte i kilden og at historiebruk er det som legges til av intensjoner, oppfatninger og holdninger til den historiske substansen. En slik målsetting krever kritisk sans hos elevene, som altså må utvikle seg i analyser av historiebruk. Likevel er det viktig for lærerne å understreke at historiebruk først og fremst er å utvikle forståelse slik at beskrivelsen av en fortid også forteller noe om formål, verdier og oppfatninger som eksisterte den gang beskrivelsen ble gjort. Dette er et hovedpoeng i kildekritikken i historiefaget. Det som gjør historiebruk mer omfattende enn ordinær kildekritikk, er vekten på selve den konstruerende prosessen.¹⁵² Begge disse momentene faller inn under dette kjerneelementet.

4.3.3 Historisk empati, sammenhenger og perspektiver

Kunnskapsdepartementet presenterte kjerneelementet *historisk empati, sammenhenger og perspektiver*. For elevene betyr dette kjerneelementet at de skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles. De skal kunne vurdere mulige årsaks- og virkningsforhold i historie og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i historiske kontekster. Samtidig skal de også forstå at fortiden ikke var forutbestemt, men er et resultat av menneskers valg og prioriteringer.¹⁵³

Flere forhold ved dette kjerneelementet finnes også i historieplanen for LK06. Årsaks- og virkningsforhold og endring- og kontinuitet, såkalte nøkkelbegrep, var også tilstede i den foregående planen. At elevene skal utvikle historisk empati er midlertid nytt. Evnen til å ha historisk empati er viktig med hensyn til kontekstualisering og for å kunne tenke om fortiden på fortidens premisser. Harald Frode Skram (1992) definerer empati som en «en intellektuell

¹⁵¹ Lund (2011), s. 89

¹⁵² Bøe (2006), s. 27

¹⁵³ Kunnskapsdepartementet (2018c), s. 5

disiplin hvor eleven lærer å sette seg i en annen persons stilling og vurdere situasjonen ut fra personens fysiske valgmuligheter, verdimålestokk og tenkemåte». ¹⁵⁴

Empati kan også kalles for perspektivtaking fordi det dreier seg om å kunne rette blikket mot en annen persons perspektiv. Når en leser en historisk beretning, handler det om å forsøke å identifisere seg med den andre ut fra deres kontekst. Historisk empati er en forutsetning for å historiebevissthet. Elever leser ofte historie basert på egne verdier i vår tid, og dømmer på den måten historien basert på egne moralske oppfatninger. Å hjelpe elevene i å sette seg inn i hvordan mennesker tenkte før i tiden, og hvordan det kan bidra til ulike typer oppfatninger og perspektiver er å arbeide med historisk empati.

Om historieundervisningen ikke bruker tid på å utvikle historisk empati, kan elevene ende opp med en forståelse av vår egen tid som moralsk overlegen. I stedet for å opparbeide et moralsk perspektiv på folks handlinger i historien, der hekseprossesser, korstog eller forbrytelser og straff kan stå som eksempel, kreves det av historielærere å vise hendelsene basert på samtidens kontekst, og på den måten fokusere på middelalderlige oppfatninger av kultur, religion og normer og verdier. ¹⁵⁵

4.3.4 Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid

Med kjerneelementet *mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid* blir det forklart at elevene skal opparbeide seg innsikt i og oversikt over viktig historisk innhold, temaer og perioder gjennom arbeid med store spørsmål. Kunnskapsdepartementet forklarer også at elevene i tillegg skal kunne se sammenheng i historien, og at utviklingstrekk griper inn i hverandre. Elevene skal kunne se historiens betydning for seg selv i nåtid og framtid. ¹⁵⁶ At elevene skal opparbeide seg innsikt i og oversikt over viktig historisk innhold, temaer og perioder, er i stor grad en videreføring fra LK06. Likevel er ideen om å organisere kunnskapsinnhold gjennom noen «store spørsmål» nytt.

Likt som i de andre kjerneelementene er historiebevissthet svært sentralt også her. Dersom elevene opparbeider seg kompetanse i å lese historiens innhold i en større helhet, ved å bruke tidsdimensjonene som ligger til grunn i begrepet historiebevissthet, vil de også kunne se historiens betydning ikke bare i fortid, men også i nåtid og fremtid. Slikt sett vil muligheten

¹⁵⁴ Utdanningsdirektoratet (2015b)

¹⁵⁵ Bruér (2018)

¹⁵⁶ Kunnskapsdepartementet (2018c), s.5

for å se sammenheng i historien bli mer fremtredende, og hvordan utviklingstrekk griper inn i hverandre vil bli tydeligere.

Bøe (2006) forklarer at tid er en avgjørende dimensjon i historiefaget, der kronologien og periodisering står helt sentralt i forståelsen av et historisk fenomen. Svært karakteristisk for en historisk tilnærming er nettopp plassering av en hendelse i tid som et forklaringsprinsipp. Det vil si at 'noe' er slik fordi det er «blitt til» på et visst tidspunkt under de forhold som da eksisterte og ikke fordi det «har vært» slik før. Med dette kommer vi tilbake til årsak-virkningsforhold slik forklart i kjerneelementet *historisk empati, sammenhenger og perspektiver*. Samtidig blir det for unyansert å sette likhetstegn mellom årsak- og virkningsforhold og tanken om tid, blant annet fordi denne oppfatningen kan fortelle mer om historikerens egen kultur, enn om kulturen i det samfunn historikeren undersøker.¹⁵⁷

4.3.5 Sammenfatning av de endelige kjerneelementene

Kunnskapsdepartementet presenterte fire kjerneelementer som skulle være rammer for den nye historieplanen for videregående opplæring. Kjerneelementet *historiebevissthet* skulle legge føringer for de følgende elementene, og skulle ligge til grunn i læreplanen og i undervisningen i sin helhet. Departementet forklarte at opparbeidelse av historiebevissthet blir gjort gjennom arbeidet med de andre kjerneelementene. Historiebruken er sentral i kjerneelementet *utforskende historie og kildekritisk bevissthet*. Kunnskapsdepartementet forklarte at elevene skal kunne innhente, identifisere og bruke historisk materiale som kilder i egne historieframstillinger. Kjerneelementet legger på den måten opp til et funksjonelt syn på kildebruk i undervisningen, noe som er en videreføring fra LK06.

Med kjerneelementet *historisk empati, sammenhenger og perspektiver* legger Kunnskapsdepartementet opp til at elevene skal ta i bruk historiske nøkkelbegrep for å forstå sammenhenger i historien. Videre skal kjerneelementet bidra til elevenes utvikling av historisk empati og evnen til å ta andres perspektiv i historiefremstillingen, noe som er nytt fra tidligere læreplaner. Det siste kjerneelementet *mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid* er i større grad enn de andre kjerneelementene utformet slik at elevene skal skaffe seg oversikt over historisk innhold. Med fokus på store spørsmål er likevel methodedelen sentral,

¹⁵⁷ Bøe (2006), s. 67

der elevene skal kunne se det historiske innholdet og historiens betydning i en større sammenheng, med fokus på historiebevissthetens tidsdimensjoner.

5.0 Konklusjon

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven har svart på hvilke historiedidaktiske syn som kommer til uttrykk i utarbeidelsen av kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring. For å få svar på hovedproblemstillingen utarbeidet jeg tre underproblemstillinger som jeg jobbet ut fra. De ble formulert slik at jeg skulle kunne få kunnskap om både kjerneelementgruppa og tilbakemeldernes historiedidaktiske synspunkter, om innspillene fra høringsrundene ble tatt til følge i de endelige kjerneelementene, og om kjerneelementene representerte en videreføring av kunnskapsinnhold og metodeferdigheter fra tidligere planer. Gjennom resultatdelen og diskusjonen har jeg belyst disse aspektene.

Gjennom presentasjonen av Meld. St. 28 (2015-2016), NOU 2015: 8 (2015), Pressemelding nr. 132-18 (2018) og rapporter fra Evaluering av Kunnskapsløftet, har jeg klargjort hva som var hensikten med fagfornyelsen og hvilke tiltak som ble initiert for å fornye skolefaget historie. Dette utgjør den empiriske konteksten for problemstillingene mine.

Gjennom diskusjon av funnene har jeg vist at det i kjerneelementutkastene og i tilbakemeldingene kom ulike historiedidaktiske perspektiver til syne. Det var en overvekt av lærere og fagseksjoner i skoler som ga uttrykk for at elever i videregående skole ikke har nok kunnskap eller forutsetninger til å arbeide med kjerneelementene, slik de ble presentert i høringsutkastene. De hevdet at kjerneelementene var for omfattende og for overordnet, og inneholdt for lite konkrete kunnskapsmål som elever og lærere kan følge. Flere tilbakemeldere forfektet altså et annet historiedidaktisk syn enn det som ble lagt til grunn for høringsutkastene. Der kjerneelementgruppa fokuserte på at historiebevissthet, historiebruk og kildekritisk tenkning bør være en del av kjerneelementene, kom det frem i flere innspill at dette bør nedtones.

Tanken om at kjerneelementene skulle representere sentrale begrep, metoder og tenkemåter har vært gjennomgående fra første høringsrunde. Det kan se ut til at innspillene ikke har hatt større påvirkning på kjerneelementutkastet, enn at det fra andre høringsrunde ble lansert kunnskapsområder som det skulle jobbes med ut fra noen «store spørsmål».

Kjerneelementgruppa understreket med dette at historiefaget i videregående opplæring skal være både et metode- og kunnskapsfag. Mye av innholdet i kjerneelementene er en videreføring fra LK06, der historiebevissthet, historiebruk og kildekritisk bevissthet var tilstede.

Denne avhandlingen er skrevet i tidsrommet før kompetansemål og den nye læreplanen er blitt ferdigstilt. Veien videre vil innebære å sette kjerneelementene i sammenheng med kompetansemålene i læreplanen for historiefaget, og deretter ta i bruk det nye læreplanverket. Jeg ser med bekymring på flere av tilbakemeldingenes innhold, både når det gjelder historiedidaktisk kompetanse, og dermed også på hva de forventer at elevene skal kunne i historiefaget etter endt skolegang. Jeg mener at fagfornyelsen er viktig for historiefagets utvikling som skolefag. Et historiefag som i større grad enn tidligere planer omhandler refleksjon, kritisk tenkning, undring og vurdering, vil kunne skape varig forståelse hos elevene, på en bedre måte enn om de skal gjengi og pugge historiske hendelser. Jeg mener at om elevene får trekke inn egne erfaringer i undervisningen, og arbeide reflekterende og utforskende med historiefaget, vil de oppleve faget som meningsbærende og relevant for deres egen samtid.

Et sentralt spørsmål vil således være om lærere i skolen ønsker, og har kompetanse og erfaring til å sette kjerneelementene i sammenheng med kompetansemålene i undervisningen, eller om de vil bli mer lærebokfokusert. Slik det kom frem i evalueringen av Kunnskapsløftet, var det flere lærere som opplevde å bli mer avhengig av lærebøkene for å realisere målene i LK06. Det vil være av interesse å undersøke om dette blir tilfelle også etter at den nye reformen er innført.

6.0 Kilder og Litteratur

Kilder

Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>

Kunnskapsdepartementet (2018a) *Fornyer innholdet i skolen*. Pressemelding nr. 132-18 (2018), 26.06.18. Tilgjengelig fra: <https://www.fylkesmannen.no/globalassets/fm-nordland/dokument-fmno/barnehage-og-opplaring-dok/grunnskole-og-videregaende-opplaring/132---18-pm-forny-er-innholdet-i-skolen.pdf>

Lest 23.10.18

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

Kunnskapsdepartementet

Utdanningsdirektoratet (2017a) *Første skisse til kjerneelement i samfunnsfag*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notatId=219>

Lest 23.10.18

Utdanningsdirektoratet (2017b) *Fagfornyelsen – Innspill til kjerneelementer i skolefagene*.

Tilgjengelig fra: <https://hoering-publisering.udir.no/151/uttalelser>

Lest 23.10.18

Utdanningsdirektoratet (2017c) *Andre skisse til kjerneelementer i samfunnsfag, geografi og historie*. Tilgjengelig fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notatId=250>

Lest 23.10.18

Utdanningsdirektoratet (2017d) *Fagfornyelsen – Andre runde innspill til kjerneelementer i skolefagene*. Tilgjengelig fra: <https://hoering-publisering.udir.no/162/uttalelser>

Lest 15.11.18

Utdanningsdirektoratet (2018a) *Siste utkast til kjerneelementer i historie/historie samisk*.

Tilgjengelig fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=353>

Lest 10.01.19

Utdanningsdirektoratet (2018b) *Fagfornyelsen- Siste innspillsrunde kjerneelementer*.

Tilgjengelig fra: <https://hoering-publisering.udir.no/197>

Lest 10.01.19

Litteratur

Aarum, L. B. (2009) *Kontinuitet eller brudd? En kritisk diskursanalyse av mål, arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

Bratberg, Ø. (2014) *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Bruér, M. (2018, 28. januar) Historisk empati: ett redskap för att skapa historiemedvetande. [blogginlegg]. Lärarnas riksförbund. Tilgjengelig fra:

<http://lrbloggar.se/mikaelbruer/historisk-empati-ett-redskap-att-skapa-historiemedvetande/>

Lest. 10.01.19

Bøe, J. B. (2006) *Å lese fortiden- historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand:

Høyskoleforlaget

Bøe, J. B og Knutsen, K. (2012) *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlag

Dale, E. L., Engelsen, B. U. og Karseth, B. (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. (Sluttrapport). Oslo: Universitetet i Oslo.

Hodgson, J., Rønning, W. Og Tomlinson, P. (2010) *På vei fra læreplan til klasserom- om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. (delrapport). Bodø: Nordlandsforskning

Hodgson, J., Rønning, W. Og Tomlinson, P. (2012) *Sammenhengen mellom undervisning og læring- En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (Sluttrapport). Bodø: Nordlandsforskning

Jensen, B. E. (2003) *Historie- livsverden og fag*. København: Nordisk Forlag A/S

Kjeldstadli, K (2013) *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget* (2. utg, 7. opplag). Oslo: Universitetsforlaget AS

Koselleck, R. (2007) *Begreber, tid og erfaring*. København: Hans Reitzels Forlag

Kunnskapsdepartementet (2004) *Kultur for læring*. (St. Meld. 30 (2003-2004). Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Lest 12.09.18

Kunnskapsdepartementet (2011). *Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag- til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tilgjengelig fra:

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer_utforming_lp_2012.pdf

Lest 21.02.19

Kunnskapsdepartementet (2013) *På rett vei*. (Meld. St. 20 (2012-2013)). Tilgjengelig fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Lest 10.01.19

Kunnskapsdepartementet (2017) *Strategi for fagfornyelsen: av kunnskapsløftet og kunnskapsløftet samisk*. Tilgjengelig fra:

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

Lest 21.02.19

Kunnskapsdepartementet (2018b) *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S: Til bruk for læreplangruppe som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget*. Tilgjengelig fra:

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

Lest 21.03.19

Kunnskapsdepartementet (2018c) *Kjerneelementer i fag – Fastsatt av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforming av læreplaner for fag til LK20 og LK20S*. Tilgjengelig fra:

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

Lest 26.06.18

Kvande, L og Naastad, N. (2013) *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget: Oslo

Lund, E. (2009) *Historiedidaktikk- en håndbok for studenter og lærere* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Lund, E. (2011) *Historiedidaktikk- en håndbok for studenter og lærere* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Mathisen, A. (2012) *Debatten om kunnskapsløftet og endringer i historiefaget*. (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø

NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Rønneberg K. (2017) *Mer enn en kopimaskin: En kvalitativ undersøkelse av historielæreres individuelle elevvurdering i faget*. (Masteroppgave) Bergen: Høgskulen på Vestlandet

Sander, K. (2017). *Dokumentanalyse* (Internett). Estudie.no. Tilgjengelig fra: <https://estudie.no/dokumentanalyse/> Lest: 20.01.19

Sivesind, K. (2012) *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Universitetet i Oslo ILS

Skram, H. F. (2011) Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta Didactica Norge*. Vol 5, nr. 1

Stugu, O. S. (2000). Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken. *Småskrifter frå Historisk institutt*, NTNU, nr. 1/2000, 1-18.

Stugu, Ola Svein. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I Ahonen, Sirkka mfl. (red.), *Hvor går historiedidaktikken? Nr. 45 i skriftserie for historie og klassiske fag* (s. 15-24). Trondheim: NTNU.

Syversen, T. (1998). *Dokumentanalyse i medievitenskapen: Tilgang, kildekritikk og problemstillinger*. Universitetet i Oslo: Institutt for medier og kommunikasjon.

Utdanningsdirektoratet. (2009) HIS1-02, lærerplan i historie. I: *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02>. Lest 10.12.18

Utdanningsdirektoratet (2015a) KL06-15, Generell del av læreplanen. I: *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring->

og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/

Lest 10.12.18

Utdanningsdirektoratet (2015b) *Å lese historie*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/a-kunne-lese-i-historie/>

Lest 10.01.19

Utdanningsdirektoratet (2017d, 27. november) Oppsummering av samfunnsfag, geografi og historie- andre innspillsrunde [blogginlegg]. Tilgjengelig fra: <https://udirbloggen.no/oppsummering-samfunnsfag-geografi-historie-innspillsrunde/>

Lest 17.11.18

7.0 Vedlegg

7.1 Spørreskjema første høringsrunde¹⁵⁸

Du har nå lest første utkast til kjerneelementer. I hvilken grad synes du at forslaget stemmer med det du mener er det viktigste i faget?

Et overordnet mål med fagfornyelsen er at lærere, skoleledere og skoleeiere opplever at læreplanene i fag legger til rette for dybdeløring og relevant kompetanse. I hvilken grad tror du forslaget kan bidra til prioritering og dybdeløring i faget?

De nye læreplanene vil ha følgende tre tverrfaglige temaer:

- bærekraftig utvikling
- demokrati og medborgerskap
- folkehelse og livsmestring

Temaene skal inngå der det er faglig relevant. Har du innspill til hvilket innhold og perspektiver fra de tverrfaglige temaene som er sentrale fra faget?

Verdigrunnlaget skal integreres tydeligere i fag. Vi har nettopp fått ny overordnet del for skolen. Hva mener du er viktig å integrere i faget ut i fra dette verdigrunnlaget?

Kreativitet, teknologi, innovasjon og entreprenørskap skal integreres i fag. Hvordan mener du/dere at det kan gjøre i dette faget?

Det skal bli tydeligere hvilke fag som ansvar for ulike sider ved de grunnleggende ferdighetene (lesing, regning, skriving, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter) som skal utvikles i faget. Hvilke sider av de grunnleggende ferdighetene er relevante i faget?

Læringsstrategier skal integreres i fagene der det er faglig relevant. Hvilke læringsstrategier er en del av kompetansen i faget?

Hvilke andre fag bør utviklingen av kjerneelementer i dette faget ses i sammenheng med?

¹⁵⁸ Utdanningsdirektoratet (2017a)

7.2 Spørreskjema andre høringsrunde¹⁵⁹

I hvilken grad mener du at gruppen har kommet fram til en riktig prioritering i denne skissen?

Hva mener du er de mest sentrale kjerneelementene i faget med utgangspunkt i denne skissen? Hvis du mener at andre kjerneelementer skal inn - hva mener du da skal tas ut?

Synes du skissen ivaretar de tverrfaglige temaene - bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring - på en relevant måte for faget?

Det skal bli tydeligere hvilke sider av de grunnleggende ferdighetene, lese, skrive, regne, muntlig og digitale ferdigheter, som er relevante i faget. Hvordan synes du skissene ivaretar dette?

Ny overordnet del beskriver verdigrunnlaget for skolen, og skal integreres tydeligere i fag. Hvordan synes du skissene ivaretar dette?

Synes du skissene til kjerneelementer i de ulike fagene legger til rette for å inkludere samisk innhold, det vil si kunnskap om den samiske folkegruppa og om samisk språk, kultur og samfunnsliv?

¹⁵⁹ Utdanningsdirektoratet (2017c)

7.3 Spørreskjema tredje høringsrunde¹⁶⁰

Synes du at kjerneelementene i utkastet dekker det viktigste innholdet i faget? Hvis ikke, har du forslag til endringer?

Synes du kjerneelementene i utkastet er tilstrekkelig fremtidsrettet? Hvis ikke, hvilke endringer anbefaler du?

Synes du utkastet til kjerneelementer for historie legger til rette for å ivareta samisk innhold i læreplanen for den norske skolen?

Synes du utkastet til kjerneelementer for historie legger til rette for å ivareta samisk innhold i læreplanen for den samiske skolen?

Synes du utkastet til kjerneelementer for historie legger til rette for å ivareta en bedre integrering av verdigrunnlaget? Hvis ikke, hvordan bør verdigrunnlaget integreres tydeligere i faget?

Synes du utkastet viser hvilke sider ved ferdighetene som er relevante for historie? Hvis ikke, hvilke sider ved de grunnleggende ferdigheter bør vektlegges tydeligere i faget?

¹⁶⁰ Utdanningsdirektoratet (2018a)