

Universitetet i Tromsø – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Elevers bruk av historiefaglige nøkkelbegreper

Hvordan operasjonaliserer elever på femte trinn nøkkelbegreper i sine besvarelser av historiske spørsmål?

Martin Losnedahl

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10. trinn – 30 studiepoeng - mai 2015

Sammendrag

Jeg har i denne oppgaven undersøkt hvordan elever i femteklasse operasjonaliserer nøkkelbegreper i sine besvarelser av historiske spørsmål. Dette er da nøkkelbegreper innenfor historiefaget, som skal hjelpe elevene å analysere historiske hendelser. Jeg har undersøkt elevenes bruk av kilde-, empati- og endringsbegrepet. I tillegg til å se på hvordan elevene benyttet begrepene, ville jeg sammenligne elevenes tendenser med britiske elever. Da ble det også naturlig å se på forskjeller i læreplanene mellom Norge og Storbritannia.

Jeg har hovedsakelig benyttet litteratur fra Erik Lund og Peter Lee, som har definert nøkkelbegrepene og elevenes hovedtendenser ut fra disse. Litteraturen for seg hovedsakelig britiske elevers tankemåter. I tillegg har jeg belyst temaet med flere didaktikers syn på nøkkelbegrepene, og sett på ulike retninger innenfor historiedidaktikk.

Jeg undersøkte problemstillingen ved å dele ut spørreskjema og spørsmål til elever på femte trinn på en skole i Tromsøområdet. Svarene jeg fikk fra elevene var resultatet mitt, som jeg benyttet til å lete i etter funn og tendenser.

Mine funn fra undersøkelsen viste at elevene i Norge ikke skilte seg ut i nevneverdig grad fra britiske elever. Måtene å forstå og bruke nøkkelbegrepene var så å si identisk med den typiske britiske eleven. Det som er interessant med dette er at elever i Storbritannia skal ha lært å bruke nøkkelbegreper fra de begynte på skolen, og allikevel ser man ingen stor forskjell mellom norske og britiske elever. Det skal også nevnes at i norsk læreplan er det nesten ingen direkte føringer for nøkkelbegreper, en kontrast fra den britiske læreplanen som vektlegger dette direkte og i stor grad.

Det også var enkelte unike funn fra norske elever når det gjelder bruk av nøkkelbegreper, som ikke er sammenlignbart med annen litteratur. Disse funnene forklarte hvordan elevene ofte tror forskere er de som skriver historie, samt hvordan elevene ser på mennesker fra fortiden som smartere fordi «de fant opp mye». Disse funnene kan bidra med å kartlegge norske elevers tendenser.

Forord

Når jeg startet på integrert master i lærerutdanning høsten 2010 var masteroppgaven bare et fjernt tema som skulle hanskes med senere – den tid, den sorg. Etter hvert som årene gikk, gikk det plutselig opp for meg at oppgaven var virkelig og måtte skrives. Våren 2015 var oppgaven den siste fjelltoppen som måtte bestiges for å kunne fullføre et mastergradsstudium. En fjelltopp som virket enormt høy for et halvt år siden er nå besteget, og jeg står stolt på toppen med den beste teksten jeg noensinne har produsert.

Jeg har ikke kommet dit jeg er i dag alene, og det er mange mennesker jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke min veileder Håkon Rune Folkenborg. En fantastisk flink og kunnskapsrik veileder, som har organisert et kjempebra system innenfor faggruppa vår, der vi fikk veiledning fra både han og hverandre. Et system som har fungert kjempebra, og oppgaven kan sies å være et resultat av dette. En takk til deg, og en takk til samfunnsfagdidaktikkgruppa.

Jeg vil også takke lærerne jeg har besøkt på «Urbanskolen» og alle elevene deres for stor hjelp under datainnsamlingen, dere vet hvem dere er! Jeg kan dessverre ikke navngi dere på grunn av taushetsplikten, men uten dere hadde jeg naturligvis ikke hatt noen data å analysert i denne oppgaven.

En stor takk skal også gis til alle mine kollegaer på masterkontoret. For et fantastisk kull dere er, og det har vært en fryd å skrive en masteroppgave på et kontor med et så flott miljø. Et miljø som for øvrig har vært bra siden starten av studiet. Det er klart at dette hjelper og motiverer til å ville fullføre oppgaven. Jeg er sikker på at alle sammen kommer til å bli gode lærere.

Jeg ønsker til slutt å rette en stor takk til familien min, som minner meg på at livet handler om mer enn bare oppgaveskriving. Jeg vil takke sønnen min, fordi at du er så fantastisk som du er, og får meg til å smile og le hver dag. Jeg vil takke min mor, min søster, min svigerbror og min niese fordi at dere er den beste familien jeg kunne ønsket meg. Alle besøk hos dere har hjulpet på livsgleden og inspirert meg til å fullføre denne oppgaven. Til slutt vil jeg takke min far, som jeg håper på en eller annen måte ser prestasjonen min. Hvil i fred.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Forord

1	Innledning.....	2
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Kapitteloppsett.....	4
2	Teori	6
2.1	Historiedidaktikk – en kort innføring	6
2.2	Historisk kunnskap – nøkkelbegreper - innholdsbegreper	7
2.3	Hvorfor nøkkelbegreper?.....	9
2.4	Tidligere forskning på nøkkelbegreper.....	9
2.5	Definisjon av de ulike nøkkelbegrepene	10
2.5.1	Tid	10
2.5.2	Endring	10
2.5.3	Empati	11
2.5.4	Årsak	12
2.5.5	Kilde/troverdighet	12
2.5.6	Innholdsbegreper	14
2.6	Hva sier læreplanen i samfunnsfag om nøkkelbegrepene?	14
3	Problemstilling	18
3.1	Forskningsdesign	19
3.2	Utvalg, størrelse og rekruttering	19
3.3	Validitet	20
3.4	Etikk.....	20
4	Metode.....	22
4.1	Sekvensielle spørsmål - Metode 1	22
4.1.2	Framgangsmåte	24

4.2	Spørreskjema – Metode 2	25
4.2.1	Framgangsmåte	27
5	Resultat.....	28
5.1	Datainnsamling – metode 1 (sekvensielle spørsmål).....	28
5.2	Datainnsamling – metode 2 (spørreskjema)	28
5.3	Resultat – metode 1 – sekvensielle spørsmål	29
5.4	Resultat – metode 2 – spørreskjema	34
6	Analyse og drøfting av resultat	42
6.1	Analyse av resultat fra kategorien «Kilde»	42
6.1.1	Analyse av de sekvensielle spørsmålene.....	42
6.1.2	Analyse av spørreskjema.....	45
6.1.3	«Kilde» i den norske læreplanen for samfunnsfag.....	46
6.2	Analyse av resultat fra kategorien «Endring»	47
6.2.1	Sekvensiell spørsmålsrunde	47
6.2.2	Analyse av spørreskjema.....	49
6.2.3	«Endring» i norsk læreplan for samfunnsfag	49
6.3	Analyse av resultat fra kategorien «Empati».....	50
6.3.1	Sekvensiell spørsmålsrunde	50
6.3.2	Analyse av spørreskjema.....	50
6.3.3	«Empati» i norsk læreplan for samfunnsfag	52
6.4	Hva kan resultatene si om forskjellene i læreplanene til Norge og Storbritannia? ...	53
6.4.1	Læreplaner som ønsker det samme, men på forskjellige måter?	53
6.4.2	Mulige feilkilder.....	54
7	Avslutning	56
7.1	Hvordan bruker elevene utvalgte nøkkelbegrep?	56
7.2	Forskjeller mellom norsk og britisk læreplan innenfor nøkkelbegreper	58
7.3	Forskjeller mellom norske og britiske elever	59

7.4	Begrensninger	59
7.5	Fremtidig forskning på feltet	59
	Litteraturliste	62
	Vedlegg 1 – spørreskjema	

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Hvordan kan historie gjøres til et fag med et eget fagspråk? Er det begreper som kan skille historiefaget fra andre fag, og gjøre det til noe mer enn bare gjengivelse av hendelser i tidens løp? Etter å ha lest Erik Lunds bok «Historiedidaktikk» tidlig på mine studier i lærerutdanningen, fikk jeg et nytt syn på hvordan historie kunne læres bort, og svarene på spørsmålene ovenfor ble et tydelig «ja». Erik Lund baserte seg på angloamerikansk historiedidaktikk, såkalt «New History», som fokuserte på *nøkkelbegreper* i historiefaget. Begrepene er: **tid, årsak, endring, empati og kilde**, og disse fungerer som meta-begrep i historiefaget, og alle historiske hendelser kan drøftes og analyseres gjennom å bruke de. Hvis man kan drøfte en hendelse gjennom disse begrepene, vil man ha god kontroll på de fleste aspekter av den. Det gjelder alt fra når hendelsen skjedde, hva som antakeligvis førte til at den skjedde, og til hvilke bevis vi har for at hendelsen fant sted.

Nøkkelbegrepene virket for meg som et egnet hjelpemiddel for å gjøre historie til et skolefag med et eget fagspråk, og at dette kunne hjelpe elevene med å forklare hendelser i historien. Dermed hadde jeg veldig lyst å undersøke hvordan elevene operasjonaliserte disse i skolen. Etter å ha undersøkt tidligere forskning, fant jeg ut at Erik Lund i stor grad hadde basert seg på en artikkel av Peter Lee. Peter Lee, som er historiedidaktiker, regnes som en av foregangspersonene innenfor nøkkelbegrepene. Artikkelen som Lund baserte seg på regnes som en av de viktigste tekstene innenfor temaet, ifølge Lund (e-post, desember 2014). Mye av forskningen som Lee beskriver har han gjort sammen med en annen kjent historiedidaktiker, Denis Shemilt, og sammen er disse to helt sentral i didaktikken som blir presentert i Peter Lees artikkel.

Forskningen til Lee, som kartla hvordan elevene forsto nøkkelbegreper, var hovedsakelig gjort i britiske klasserom. Her har han blant annet intervjuet elever, samt skrevet om de forskjellige nøkkelbegrepene. Han har også integrert andres prosjekter i sin artikkel, som undersøker lignende tema. Her har han avdekket elevenes forståelse og operasjonalisering av nøkkelbegrepene, og presenterer tankemåter elever vanligvis har på de ulike trinnene (Lee, 2005). Det jeg så ut fra Lees artikkel er at jeg ønsket å samle inn data på noe lignende, men da på et utvalg av norske elever. Deretter kunne jeg sammenligne mine funn med hva Lee

presenterte. Denne kartleggingen av hvordan norske elevers bruk av nøkkelbegrep foregår på historiske spørsmål, ble også interessant for meg som framtidig samfunnsfaglærer. Da kunne jeg bli mer bevisst på hvordan elevene tenderer å tenke. Jeg ville også grave dypere, og se på hvilke føringer som lå i norsk læreplan når det gjaldt nøkkelbegreper. Da ble det også naturlig å se på hva som var vektlagt i britisk læreplan og sammenligne disse to.

Ut fra temaene som ble nevnt ovenfor, har jeg utformet jeg en problemstilling som jeg mener kan belyse emnet på en god måte:

Hvordan operasjonaliserer elever på femte trinn nøkkelbegreper i sine besvarelser av historiske spørsmål?

Med *operasjonaliserer* mener jeg hvordan elevene benytter nøkkelbegrepene, bevisst eller ubevisst, i sine besvarelser. Jeg planla å innhente data til denne problemstillingen med å dele ut ulike historiske spørsmål til et utvalg elever, som var utformet med fokus på å avdekke bruk av nøkkelbegrep. For å kunne belyse problemstillingen utformet jeg supplerende forskningsspørsmål:

- Hvordan bruker elevene utvalgte nøkkelbegrep?
 - o Endring, kilde, empati
- Hvordan er elevenes besvarelser sammenlignet med elevenes tendenser i Peter Lees artikkel?
- Hvilke forskjeller finnes i norsk og britisk læreplan innenfor nøkkelbegrep?

Ved hjelp av disse spørsmålene, håper jeg å avdekke typiske styrker/svakheter elever har når det gjelder deres forståelse og bruk av nøkkelbegreper. Er det slik at elevene kanskje har god forståelse av dette generelt, eller er det bare noen få elever som skiller seg ut? Er det nødvendig med dette fokuset på nøkkelbegreper eller gjør det historiefaget/samfunnsfaget vanskeligere for elevene å fatte? Hvordan tenker elevene i mitt utvalg sammenlignet med tendensene Lee presenterer? Kan det være forskjeller i læreplanene som er signifikante i forhold til resultatet? Dette er spørsmål som forsøkes å besvares i oppgaven min.

Forskningen jeg gjør vil forhåpentligvis gi meg et fortrinn når jeg skal undervise i historiske tema, siden jeg skaffer meg en større forståelse for hvordan enkelte norske elever operasjonaliserer nøkkelbegrepene. Forskningen/undersøkelsene som Lee har presentert er interessant, men jeg ville se på det hos norske elever, for å gjøre et lignende tema mer relevant for meg selv, og forhåpentligvis andre norske historiedidaktikere. Nøkkelbegreper er tatt opp og legitimert i stor grad i norsk historiedidaktikk gjennom Erik Lunds «Historiedidaktikk». Dermed håper jeg at oppgaven kan være til nytte for andre, og eventuelt avdekke styrker og svakheter ved nøkkelbegrepene.

1.2 Kapitteloppsett

Kapittel 1 er en innføring til selve oppgaven, og tar for seg min motivasjon til å velge temaet nøkkelbegreper. Her blir valgene mine til å velge temaet begrunnet, før jeg til slutt presenterer problemstillingen min med medfølgende forskningsspørsmål som skal støtte opp og belyse den.

Kapittel 2 er teorigapittelet, som sikter på å opplyse leseren om de aktuelle teoretiske perspektivene som oppgaven vil omhandle. Her blir historiedidaktikk, nøkkelbegrep og et overordnet syn på historisk kunnskap presentert og drøftet. I tillegg er tidligere forskning på nøkkelbegreper inkludert i denne delen, samt en oversikt over læreplanen i samfunnsfag/historie både for Norge og Storbritannia.

Kapittel 3 tar for seg problemstillingen i større grad enn det gikk fram i innledningen, og ser på utfordringer som oppsto når problemstillingen skulle belyses, med tema som etikk, utvalg, validitet og lignende.

Kapittel 4 diskuterer og begrunner de to ulike metodene som ble brukt til innhenting av datamateriale. Her blir en grundig beskrivelse av metodene presentert, samt deres respektive framgangsmåter.

Kapittel 5 redegjør for resultatene som fulgte av datainnsamlingen, fra begge metodene. Dataene, som var fra historiske spørsmål som elevene besvarte, presenteres her i tabeller som fremhever tendenser og andre interessante aspekter i elevenes besvarelser.

Kapittel 6 er analysedelen, og her drøfter jeg datagrunnlaget mer inngående. Interessante svar og tendenser blir diskutert og enkelte funn fra besvarelsene blir påvist. I denne delen forsøker jeg å undersøke problemstillingen og dens forskningsspørsmål, og diskuterer hvordan elevene operasjonaliserer nøkkelbegrepene og analyserer læreplanforskjeller mellom Norge og Storbritannia.

Kapittel 7 forsøker å konkludere hele oppgaven, og her sammenfattes alle resultatene av oppgaven min. I dette kapitlet legger jeg også føringer for eventuelle nye veier videre fra min oppgave.

2 Teori

I dette kapitlet skal jeg begynne med å definere historiedidaktikk, før jeg beveger meg inn på historisk kunnskap og deretter de historiedidaktiske nøkkelbegrepene. Videre skal jeg se på hva både den norske og den britiske læreplanen sier om disse begrepene, og knytte dette opp mot min problemstilling.

2.1 Historiedidaktikk – en kort innføring

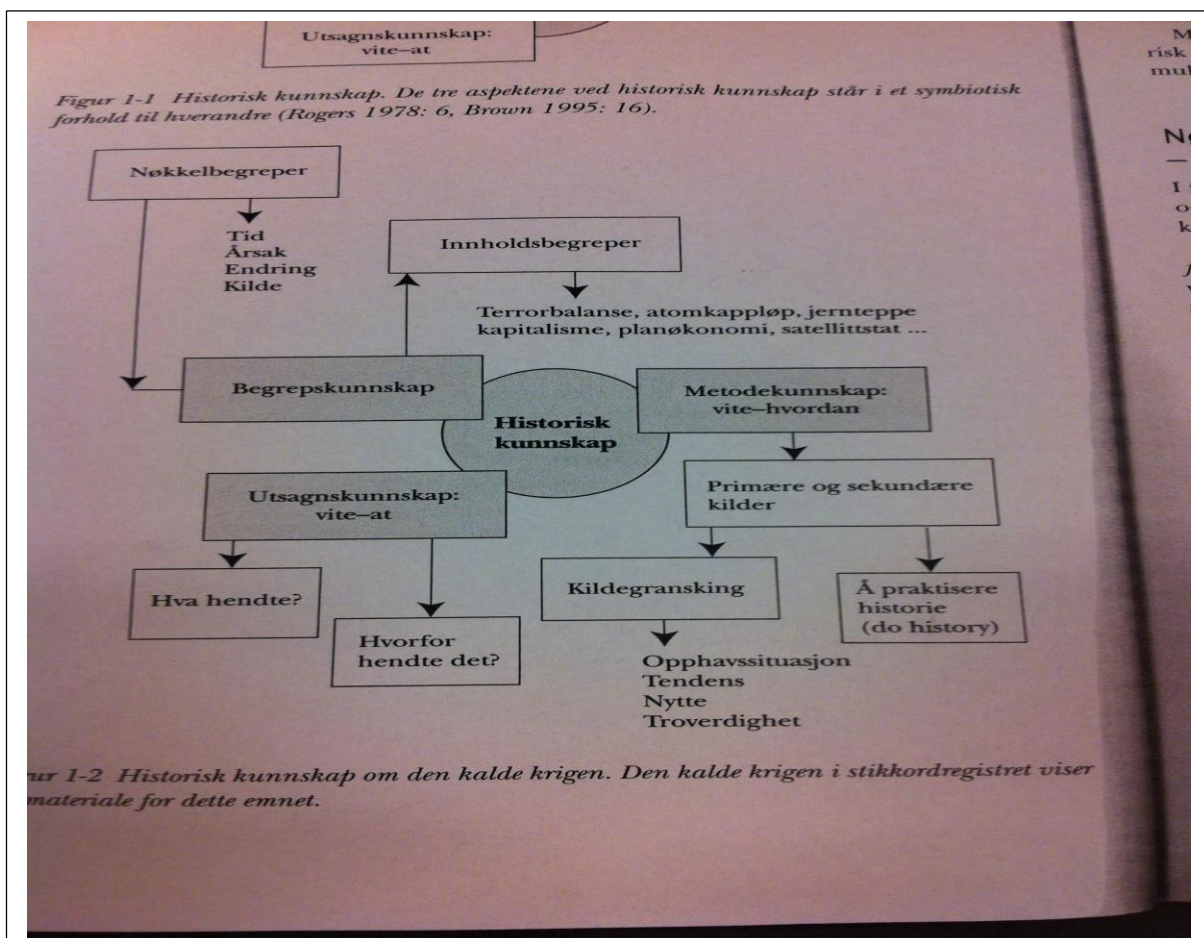
Historiedidaktikk er et meget omfattende begrep, men jeg skal her forsøke å gi en kort innføring i emnet, samt diskutere forskjeller mellom de to vanligste skolene som gjelder i dag. Didaktikk innenfor skolefaget historie har eksistert så lenge det har vært tanker om hvordan man kan undervise i historie. Fram til 1960-tallet hadde historiedidaktikken stort sett fokus på formidling, altså hvordan man på best mulig måte kunne forenkle og tilpasse stoffet slik at det lettest kunne formidles til elevene. Etter hvert kom en nyorientering i didaktikken, og på slutten av 1970-tallet i Norden fikk didaktikken over tid et fokus på begrepet *historiebevissthet* (evne til å skille mellom de tre ulike tidsdimensjonene) og hvordan man kan bruke historien riktig; historiebruk. Spesielt historiebevissthetsbegrepet ble legitimert i nordisk historiedidaktikk gjennom at elevenes selvforståelse og livsorientering var et produkt av en velfundert historiebevissthet. Dette gjaldt hovedsakelig Tyskland, men Danmark, Norge og Sverige ble også over tid inspirert av denne didaktiske tankemåten (Stugu, 2000, ss. 5-6) (Bøe, 2006, ss. 40-47).

I Storbritannia og USA derimot var det et annet fokus på hvordan historie kunne læres bort. Denne bevegelsen, som begynte på 1980-tallet, fikk navnet *New History*. Denne didaktikken fokuserte på historiefagets nøkkelbegreper (tid, årsak, kilde, empati, endring), og tenkte seg et historiefag der man brukte disse begrepene til å bearbeide ulike historiske hendelser for et mer praktisk historiefag. I skandinavisk historiedidaktikk var det Erik Lund som var foregangsperson for å sette fokus på den angloamerikanske *New History*-varianten, med nøkkelbegreper og ferdighetsfokus (Stugu, 2000, s. 16). På starten av 2000-tallet så man en tendens hos noen historiedidaktikere til å ta det «beste fra to verdener», der fokuset fra begge skolene lå på utvikling av historiebevissthet gjennom nøkkelbegreper (Lund, 2011, s. 23).

Det er viktig å forstå at min oppgave hovedsakelig kommer til å fokusere på den angloamerikanske historiedidaktikken og dens visjoner, med hovedfokus på ferdigheter innenfor nøkkelbegrepene. Historiebevissthet, som er sentralt i nordisk historiedidaktikk, er også en faktor, og jeg går ut fra i denne oppgaven at en velfundert historiebevissthet er en konsekvens av kontroll på nøkkelbegrepene.

2.2 Historisk kunnskap – nøkkelbegreper - innholdsbegreper

Når vi skal definere historisk kunnskap hos et individ kan vi lage en tredeling, der vi ser for oss delene *metodekunnskap* (vite-hvordan), *utsagnskunnskap* (vite-at) og *begrepskunnskap*. En illustrasjon av denne tredelingen ser man nedenfor i figur 2.1, som er utviklet av Rogers og Brown, og gjengitt i Lund (Lund, 2011, s. 18). De tre aspektene utfyller hverandre, og for å kunne ha god oversikt over en hendelse, bør man kjenne til den aktuelle hendelsen gjennom alle aspektene.



Figur 2.1: Tredeling av historisk kunnskap etter Rogers/Lund (Lund, 2011, s. 18) (Rogers, 1978, s. 6)

Jeg skal i oppgaven hovedsakelig fokusere på begrepskunnskap, men skal nå først gå raskt gjennom de to andre aspektene av historisk kunnskap for å ha bedre grunnlag for å forstå begrepskunnskapen.

Metodekunnskap er viten om hvordan man kan vite at en hendelse skjedde. Da snakker vi om begrep som primære og sekundære kilder, kildegransking, troverdighet og så videre.

Utsagnskunnskap handler om å spørre seg selv: «Hva skjedde, og hvorfor skjedde det?»

Utsagnskunnskap kan tenkes å være det folk flest tenker seg som historisk kunnskap, men den blir veldig tynn uten de to andre aspektene, og fokuserer stort sett bare på gjengivelse (Lund, 2011, ss. 17-19). Utsagnskunnskap er viktig, men bør suppleres med de andre aspektene, som gir liv til utsagnene ved å jobbe analytisk med dem. Metodekunnskap kan hjelpe til med å analysere utsagnskunnskap, og vil i denne oppgaven være en del av nøkkelbegrepet «kilde». Dette på grunn av de deler egenskaper, noe som kommer fram i kapittel 2.5.5.

Begrepskunnskap er det som det skal fokuseres på i denne oppgaven. I historiefaget er nøkkelbegreper et sentralt aspekt, og det som fyller utsagnskunnskap med mening. Vi skiller mellom to ulike typer av begreper innenfor begrepskunnskap. Disse to er *innholds-* og *nøkkelbegreper* (first-order concepts og second-order concepts).

Innholdsbegrepene er de spesifikke begrepene knyttet til en historisk periode, og vi kan bruke Figur 2.1 ovenfor som eksempel. Figuren ramser opp en del begreper knyttet til den kalde krigen: terrorbalanse, jernteppe, atomkappløp osv. Dette er begreper som er knyttet til en spesifikk periode, og i dette tilfellet den kalde krigen. I tillegg til innholdsbegrepene, har vi meta-begrepene nøkkelbegrep, som denne oppgaven kommer til å fokusere på.

Nøkkelbegrepene er, i motsetning til innholdsbegrepene, ikke knyttet til noe bestemt tid og sted i historien, og kan brukes uavhengig av tema. Disse begrepene er: tid, årsak, endring, empati og kilde. De er sjeldent nevnt direkte i historiske framstillinger, for eksempel fra læreboka, men er underliggende i stoffet som gjengis. Begrepene hjelper å forstå den historiske kunnskapen og bidrar til argumentasjon rundt historiske spørsmål (Lund, 2011, s. 19). Nøkkelbegrepene bidrar da til å gjøre det mulig å analysere historiske hendelser i større grad, istedenfor å bare gjengi. Når vi har begrep å benytte, som passer inn i alle perioder i historien, har vi også muligheter for produktiv kunnskap innenfor faget, siden vi kan analyserer hendelsene.

2.3 Hvorfor nøkkelbegreper?

Det er viktig å se på grunnen til hvorfor man skal lære å bruke nøkkelbegreper i historiefaget. Noe av dette er beskrevet allerede i innledningen til oppgaven, men skal forklares nærmere i denne delen. Erik Lund skriver at historiefaget skiller seg fra andre vitenskapsfag ved at faget har begrenset med faglige begreper, sammenlignet med for eksempel matematikk eller naturfag. Dette gjør at mange ser på historiefaget som bare en fortelling eller forklaring av tidligere hendelser (Lund, 2011, s. 20). Historiefaget trenger egne meta-begrep, altså begrep som ligger bak innholdsbegrepene, for å kunne analysere alle aspekter ved en spesifikk hendelse/periode. Det er her nøkkelbegrepene kommer inn, og gjør det mulig for oss å lære *disiplinen* historie ved nærmere analyse (Lund, 2011, s. 20). Nøkkelbegrepene gjør det også enklere for å elevene å forstå hendelsene i historien, istedenfor å bare huske flere hendelser over en tidslinje. Faget virker å dra fordel av nøkkelbegrepene, og når man jobber med hendelser på en analytisk måte, slik nøkkelbegrepene fordrer til, kan dette bidra til at faget blir mer enn pugging av hendelser.

2.4 Tidligere forskning på nøkkelbegreper

Mange av begrepene som skal bli definert i denne teoridelen av oppgaven er hentet fra Erik Lunds bok «Historiedidaktikk», som igjen har basert seg mye på Lees arbeid fra den tidligere nevnte artikkelen «Putting Principles into Practice» - en del av en rapport som utforsker didaktikk i ulike fag, som heter «How Students Learn». Han har her gjort en rekke forskjellige undersøkelser på flere hundretalls elever, og sett på hvordan de drøfter spørsmål som kan knyttes opp mot nøkkelbegrepene. Han har deretter gjort seg noen konklusjoner og funnet tendenser til hvordan elevene vanligvis svarer. Lees utvalg strekker seg *hovedsakelig* fra britisk første til niende trinn (barna i Storbritannia starter ett år tidligere enn de norske), og tendensene han presenterer angår de fleste elevene i dette aldersspennet. I tillegg til egne funn har Lee brukt andres funn og integrert disse i hans artikkel, også disse hovedsakelig fra britiske elever. Lees funn av elevers tendenser er hva som kommer til å ligge til grunn for teorien om nøkkelbegrepene, som blir presentert i kapittel 2.5.

Historiedidaktikeren Chris Husbands er også en som har gjort tidligere forskning på hvordan elever forstår ulike nøkkelbegreper, og har i sin bok «What is history teaching?» presentert en

rekke tendenser som elever i skolen har. Disse, og andre tendenser funnet av andre historiedidaktikere vil bli presentert i neste kapittel, der nøkkelbegrepene skal beskrives i detalj.

2.5 Definisjon av de ulike nøkkelbegrepene

Jeg skal videre definere de ulike nøkkelbegrepene, samt gå grundigere inn på innholdsbegrep. Det er fem ulike begrep som skal defineres: Tid, endring, empati, årsak og bevis/troverdighet. Enkelte didaktikere deler opp nøkkelbegrepene ulikt, for eksempel skiller noen kilde og troverdighet til to ulike begrep, mens jeg har vurdert dette til at begge er en del av kildebegrepet. Tids- og årsaksbegrepet vil ikke bli vektlagt i stor grad, siden jeg vurderte det som vanskelig for elevene på femte trinn å drøfte rundt, samt for meg å utforme gode spørsmål. Dette vil begrunnes i metoddelen av oppgaven.

2.5.1 Tid

Tidskonseptet er sentralt når elevene skal lære historie. I historiefaget bruker vi tidsbegrepet til å merke historiske hendelser med datoer, og kan vi kan da sortere de kronologisk, og dermed se på over hvor lang tid disse hendelsene foregår. Tidsbegrepet kan også hjelpe når man skal analysere lignende historiske hendelser, for eksempel forskjellige industrielle revolusjoner, som har hendt flere ganger, men på ulik tid og ulikt sted. Tidskonseptet kan også være vanskelig å forstå, fordi historikere og/eller lærebøker bruker trivielle navn på perioder, for eksempel det musikalske 18. århundre som beskrives som en lengre periode enn det arkitektoniske 18. århundre. I likhet snakker man ofte om 60-årene som en større periode enn bare 10 år, siden det var store omveltninger i denne perioden. Tidskonseptet er tilsynelatende vanskeligere for yngre elever å forstå, men blir et enklere begrep å fatte når elevene blir eldre (Lee, 2005, ss. 41-42).

2.5.2 Endring

Historiske enkelthendelser er *ikke* i seg selv det vi ønsker å forstå med begrepet «endring». Imidlertid er det nøyaktig slik elevene som oftest ser på endringsbegrepet; i et øyeblikk skjer det ingenting, etterfulgt av en hendelse som oppfattes som en endring. Elever ser på endring som noe som skjer på et øyeblikk, mens det i virkeligheten er den langsomme endringen, med alle de underliggende årsakene, som vi ofte er ute etter (Lee, 2005, ss. 43-46). Elevene må se kontinuiteten og sammenhenger som skjer over tid, ikke på ett spesifikt øyeblikk. Hvis elevene ser på endring som det samme som hendelser, slik de ofte gjør, så vil det sperre for

forståelsen av gradvise, ikke-tenderte hendelser. Denis Shemilt skriver at elevene på lavere nivå av endringsforståelse ofte tenker at større endringer, for eksempel regjeringsskifter, er viktigere for tidens løp enn små endringer. Dette gjør at elevene har vanskeligheter med å se slike ikke-tenderte hendelser (Shemilt, 2011, s. 48)

Like viktig som er det er for elevene å se en kontinuitet i historien, må man også sette søkelys på brudd i kontinuiteten, som påvirker utviklingen. I tillegg til alt ovenfor, ser ofte elever på en endring som noe som må være positivt; hendelser fører verden framover og gjør den mer moderne, og dette kan gi et nedlatende syn på fortiden (Lund, 2011, ss. 33-34).

2.5.3 Empati

For å forstå historien slik den gikk for seg i sin samtid, må man kunne sette seg inn i tankegangen til menneskene som levde på den aktuelle tida. Man er nødt til å få elevene til å forstå at folk som levde før i tida hadde en helt annen tankemåte enn det vi har i dag, og så på verden på en helt annen måte. Ting som vi i dag ser på som ufyselig, for eksempel rasisme eller slaveri, var på et annet tidspunkt helt normalt og sett på som greit.

The diagram consists of five stacked rectangular boxes, each containing a stage of empathy understanding. The text is as follows:

- Stage 1: The 'divi' past**
'That sort of thing we wouldn't be doing nowadays 'cos we're not that stupid nowadays.'
- Stage 2: The stereotyped past**
'The difference is . . . that they believe in God and we don't believe in God but they . . . believe that God does everything like.'
- Stage 3: Every day understandings**
'If I was . . . an old farmer and people took my land, I'd be very upset and I'd really try to get it back, but . . . I wouldn't have any chance I reckon, 'cos, say if a rich person took it, like I said before, they can give plenty of money to say "This is my land" and they can buy land and everything and, I just, I think that's not right.'
- Stage 4: Restricted historical understanding**
'If he is accepted as innocent by God, and then, then he's, when he's thrown into the hole filled with water, he'd sink lower than the two metres, but if he's proved, um, guilty by God, then he won't sink lower.'
- Stage 5: Contextualized historical understanding**
'Although they were probably intelligent, they probably didn't have the . . . they believed in God of course . . . so they thought if God's so clever and powerful we'll let him do the judging and we'll carry out the punishments if need be . . . the system was as fair as the current culture would allow.'

Categories are based on, and pupil quotes (1987) Children

Figur 2.2: Elevers empatiforståelse delt inn i fem nivå (Husbands, 1996, s. 78)

Dette er også vanskelig for voksne å forstå, og ikke bare de yngre elevene, siden alle har en annen tankegang i dag. Elevene må tilegne seg kunnskapen til å forstå hvordan personer i den aktuelle tiden så på ting, og også klare å bruke denne kunnskapen til å forstå hvorfor personene handlet slik de gjorde (Lee, 2005, ss. 46-49).

Chris Husbands har delt inn elevers empatiforståelse i fem nivåer, der nivå 1 viser til svak forståelse og nivå 5 viser til en moden og velfundert forståelse, der eleven forstår at mennesker før i tiden hadde andre normer og tenkemåter. I Figur 2.2 finnes eksempler, med sitater fra elever der de drøfter hvordan Anglo-sakserne brukte gudsdømme til å avgjøre om en person var skyldig eller ikke. Hvis man ser på hvordan en elev drøfter og forklarer et historisk spørsmål eller tema, kan eleven plasseres i en av disse kategoriene. På det første steget ser eleven på denne spesifikke perioden som en tid der Gud var «alt» og folk ble fullstendig styrt av alle «dumme» regler fra kristendommen. Sakte men sikkert opp mot steg 5 blir eleven mer bevisst på at mennesker sannsynligvis var akkurat like intelligent som samtidsmennesket, og at tankemåtene og normene som eksisterte da var akseptert (Husbands, 1996, ss. 77-80).

2.5.4 Årsak

De fleste elevene klarer å skjønne at det er en årsak til at en hendelse skjer, men noe som kan være vanskelig å skjønne er at det meste av årsaker er knyttet sammen i et gedigent nettverk, der forskjellige årsaker til slutt fører til en hendelse. Årsaksnettverket er viktig for å forstå at det ikke eksisterer en historisk kjede der ting skjer påfølgende. Når man skaffer seg oversikt over nettverket av årsaker som kan føre fram til hendelse, kan man også forsøke å «teste» årsakene gjennom drøfting og diskusjon, og se deres tilknytning direkte eller indirekte til hendelsen. Da kan man kanskje se hvor signifikante årsakene var for hendelsen. Elever tenderer også til å tenke at hvis ingen foretar seg noe ekstraordinært, så skjer ingenting. I virkeligheten er det slik at en mislykket plan på et sted i historien kan være en årsak i seg selv til at *noe annet* skjedde (Lee, 2005, ss. 49-54).

2.5.5 Kilde/troverdighet

Kildebegrepet er essensielt i historiefaget. Selve grunnen til at vi kan skrive og lære om historie er fordi at det finnes bevis for hendelsene. Mange elever synes kildebegrepet er utfordrende, siden de ofte har en tanke om at «vi var ikke der, så vi kan ikke vite». I tillegg når elevene lærer om at det kan eksistere en rekke kilder om en spesiell hendelse, der kildene

forteller ulike historier, så tenker de ofte at historiefaget inneholder suspekte fakta, og de får et dårligere syn på faget (Lee, 2005, ss. 54-58). Elevene må forstå at historikere bruker så mange kilder som mulig, selv om de kanskje sier ulike ting, for å konstruere et helhetlig og ikke minst troverdig bilde av den aktuelle historiske hendelsen. De må også vite at det meste som finnes fra fortiden, enten om det er deskriptive eller normative kilder, kan gi oss et svar på et historisk spørsmål, avhengig av hvilket spørsmål vi stiller (Husbands, 1996, s. 13).

I likhet med gradene av empatiforståelse, som er nevnt i kapittel 2.2.3, finnes det en lignende tabell utarbeidet for kildeforståelse. Denne er laget av historiedidaktikeren Dennis Shemilt, og er gjengitt i Lunds bok «Historiedidaktikk». Denne finnes som Figur 2.3 ovenfor. Tabellen beskriver både hvordan elevene tenker om selve kilden, i tillegg til hvordan eleven da tenderer til å tenke om hvordan historikeren skrev om hendelsen ut fra kildesynet. Elevene som har tanker på det laveste nivået mener at kilder er direkte adgang til fortiden, og at historisk kunnskap er gitt.

Nivå	Tanker om kildebruk	Tanker om historikernes metoder
1	Ingen tanker. Historisk kunnskap er gitt. Hva vi vet = hvordan. Ingen forskjell på kilder og lærebok. Kildene gir direkte adgang til fortiden.	Uproblematisk å få kunnskap om fortiden. Den er fullt ut kjent. Historikeren finner ut ved å tenke hardt eller gjette, eller bruker maskiner.
2	Kildene er troverdige, forteller alt som har hendt. Kan skille mellom kilder og en historisk fremstilling, men skjønner ikke at svarene må krystes ut av kilden.	Fakta blir oppdaget av historikeren som en detektiv. Kildene er sporene han følger.
3	Fortiden taler ikke for seg selv. Vet noe om hvordan kildene kan brukes. Stiller mekaniske spørsmål om kilders opphav: Hvem skrev dette, når, hvorfor, osv.	Historikeren må arbeide frem sine konklusjoner. Metoden er noe mer enn sunn fornuft. Vet noe om hvordan historikeren kan sjekke kildene. Både lytter til og spør kildene.
4	En viss forståelse for hvor viktig sammenheng og bakgrunn er for å kunne bruke en levning. Bruker opphavsopplysninger til å vurdere kilden et stykke på vei.	Skjønner at historikerens oppgave er å rekonstruere fortiden, og at dette aldri kan bli selve fortiden.

Figur 2.3: Elevers kildeforståelse, etter Shemilt, 1987, delt inn i fire nivå (Lund, 2011, s. 212)

På toppnivået tenker elevene at historisk kunnskap arbeides fram ved å undersøke kilden og spørre spørsmål om kildens opphav osv. Her skjønner elevene at kildekritikk er essensielt.

2.5.6 Innholdsbegreper

I tillegg til nøkkelbegrepene som er beskrevet ovenfor har vi også innholdsbegrep (first-order concepts). Dette er begrep som er knyttet til spesifikke historiske tema, og som *er* bundet av tid og rom. Om vi bruker Figur 2.1 og den kalde krigen som et eksempel, er innholdsbegrepene i denne perioden blant annet terrorbalanse, atomkappløp, jernteppe, kapitalisme, planøkonomi, satellittstat og så videre. For de som kjenner til perioden, knytter man umiddelbart de fleste av disse uttrykkene til denne perioden, i alle fall når man ser hvilken sammenheng de står i (kapitalisme er for eksempel ikke kun knyttet til den kalde krigen, men i sammenheng med f. eks jernteppe er det tydelig hvilken periode det er snakk om). Innholdsbegrep er begrep som elevene er nødt til å lære seg og huske, siden de er essensielle for å vite om et historisk tema. Vi ønsker et gjensidig forhold mellom innholdsbegrepene, altså fagets *substans*, og nøkkelbegrepene, som er beskrevet i detalj ovenfor (Lund, 2011, ss. 19-20). Ofte har man sett for seg innholdsbegrepene som *selve* historiefaget, og på en måte kan det stemme. Hvis man kjenner til de viktigste innholdsbegrepene kan man vite om enkelte hendelser i historien (utsagnskunnskap), men uten nøkkelbegrepene får ikke elevene kjent på det faglige språket og måten å analysere hendelser på. Nøkkelbegrepene gir en bedre måte å jobbe med innholdsbegrepene på, og gir elevene en produktiv kunnskap innenfor faget, ved hjelp av blant annet analyse.

2.6 Hva sier læreplanen i samfunnsfag om nøkkelbegrepene?

Hva sier det norske læreplanverket «Kunnskapsløftet» om nøkkelbegrepene? Vi kan se etter dette på tre steder i læreplanen for samfunnsfag: formålet til faget, grunnleggende ferdighetsdelen (GF), og kompetansemålene for deldisiplinen historie. Jeg skal fokusere på kompetansemålene som gjelder for elever fra 1. til og med 7. klasse, siden mine undersøkelser henter data fra kandidater i 5. klasse. Læreplanen blir også drøftet i større grad i kapittel 6.

Fagets formål

I formålet til samfunnsfaget går det fram at elevene skal «lære å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne» og også at elevene skal «lære om det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Videre står det at på denne måten så skal elevene få en *bevisst* identitetsdanning og trygg forankring i eget samfunn og livssituasjon. Ut fra dette ser man at det settes fokus på en bevissthet når det gjelder fortid og

samtid, og at elevene skal lære om begge tidsaspektene for å kunne være mer bevisst på seg selv. Dette kan vi knytte til nøkkelbegrepet tid, men det virker mer som om formålet taler mot en økt historiebevissthet, noe som er vektlagt i nordisk historiedidaktikk.

Vi beveger oss videre mot den spesifikt historiske delen av læreplanen. Her står det, i beskrivelsen av hovedområdet «historie»: «[...]Historie omfatter hvordan mennesker skaper bilde av og former si egen forståing av fortida, og hvordan dette innvirker på nåtiden.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Historiedisiplinen blir altså innledet med noe vi kan knytte til historiebevissthet, noe som ikke er overraskende i en norsk læreplan som er påvirket av den nordiske historiedidaktikken. Imidlertid er det lite direkte føringer om nøkkelbegrep å finne.

Kompetansemål

Kompetansemålene er det lærerne plikter å undervise om til elevene, og jeg har undersøkt de som gjelder for 1. til og med 7. klasse. Her fant jeg enkelte mål som omhandlet nøkkelbegrepene:

- *Bruke begrepene fortid, nåtid og framtid om seg selv og familien*
 - *Beskrive utvikling i levekåra for kvinner og menn og framveksten av likestilling i Norge*
 - *Fortelle om hovedtrekk ved samfunnsutvikling i Norge fra vikingtida til slutten av dansketida og gjøre nærmere greie for et sentralt tema i denne perioden*
 - *Finne informasjon om og presenterer eigen familie for ein til to menneskealdrar sidan og fortelje om korleis levevis, levekår og kjønnsroller har endra seg*
- (Utdanningsdirektoratet, 2013, ss. 6-8)

Dette er kompetansemål som jeg ønsker å knytte spesielt til nøkkelbegrepet endring, selv om begrepet aldri er nevnt direkte. Vi ser altså ut fra kompetansemålene at enkelte aspekter ved endringsbegrepet er *noe* nevnt. Allikevel må disse tolkes implisitt ut fra kompetansemålene og formålet, og er *aldri* nevnt direkte, noe som er interessant. Det samme gjelder for empati, et begrep som aldri er nevnt eksplisitt i kompetansemålene, eller noen annen del av læreplanen. Det kan derimot tolkes ut fra enkelte kompetansemål, for eksempel det sistnevnte målet sitert i tekstboksen ovenfor. Selv om dette kompetansemålet fokuserer hovedsakelig på endring, kan det være at man skal sette seg inn i elevenes forståelse av tankegangen til generasjonene før. Allikevel blir det lite direkte, og det virker som om empatibegrepet er

veldig lite representert, selv ikke indirekte. Det skal uansett nevnes at empatibegrepet kan passe inn i mange kompetansemål, hvis man tolker det dithen.

Grunnleggende ferdigheter

Når vi ser på delen av den norske læreplanen for samfunnsfag som omhandler grunnleggende ferdigheter, dukker det opp en del setninger som kan kobles opp mot nøkkelbegreper. Under delen om muntlige ferdigheter står det man skal kunne «forstå, beskrive, sammenligne og analysere kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Begrepet kilde går igjen i flere aspekter av de grunnleggende ferdighetene, og man skal også kunne «vurdere verdier i kilder, hypoteser og modeller» i den skriftlige delen, «gjøre bevisste valg/bortvalg av kilder» i lesedelen, og «kritisk tolke tallmateriale» i regnedelen. De grunnleggende ferdighetene fokuserer i stor grad på analyse og tolkning av kilder, noe som naturligvis er sentralt for nøkkelbegrepet «kilde». I delen om den skriftlige ferdigheten står det også at elevene skal kunne «sammenligne og drøfte årsaker, virkninger og sammenhenger» - noe som appellerer til årsaksbegrepet. I lesedelen står det også noe som jeg ønsker å trekke inn mot empatibegrepet; eleven skal kunne «forstå eget og andre samfunn og andre tider, steder og mennesker». Dette er veldig interessant, siden dette så å si er definisjonen på empatibegrepet.

Den britiske læreplanen

Hva sier så den britiske læreplanen i historie? Først må det nevnes at i Storbritannia er historie, i motsetning til Norge, et eget fag for elevene, og ikke en del av et annet fag. Historiefaget til Storbritannia har i likhet med alle deres andre fag, ingen fastsatte timer i uka. Imidlertid finnes det et grovt oppsett laget av Department for Education som anbefaler ca. 1 time i uka med historiefaget (Qualifications and Curriculum Authority, 2012). I Norge er det fastsatt ca. 1,5 timer til *samfunnsfaget* i uka for elevene på barneskolen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

En gjennomgang av læreplanen for historie gir oss tydelige signaler på at nøkkelbegreper er vektlagt på en mye mer direkte måte enn i den norske læreplanen. Læreplanen jeg har undersøkt gjelder for «key stages 1 and 2», som er det elevene skal ha lært innen femte klasse (Department for Education, 2015). Jeg siterer fra historielæreplanens formål:

“Understand historical concepts such as continuity and change, cause and consequence, similarity, difference and significance, and use them to make connections, draw contrasts, analyse trends, frame historically-valid questions and create their own structured accounts, including written narratives and analyses” (Department for Education, 2013, s. 1).

Her ser man at nøkkelbegrepene ikke bare er nevnt men også et fokusområde for hva man skal lære bort til britiske elever. Læreplanen nevner ikke bare «concepts», men også direkte kontinuitet og forandring (endring), årsak og konsekvens, forskjell og signifikans (en del av kilde). Dette påpeker hvor viktig det er for historieundervisningen i Storbritannia å tidlig lære hvordan man bruker nøkkelbegrepene. Det er også et helt eget punkt i læreplanens formål som omhandler kildeforståelse: “understand the methods of historical enquiry, including how evidence is used rigorously to make historical claims, and discern how and why contrasting arguments and interpretations of the past have been constructed” (Department for Education, 2013, s. 1).

I forhold til norsk læreplan er det oppsiktsvekkende hvor mye den britiske læreplanen direkte fokuserer på nøkkelbegreper, og spesielt kildeforståelse. Det kan antas at noe av dette ligger i at historie er et *eget* fag i Storbritannia, mens historiefaget i Norge er en tredjedel av samfunnsfaget. Siden faget har et eget felt i Storbritannia, fokuseres det kanskje mer på å utvikle et faglig språk til skolefaget i motsetning til hvordan det blir gjort i Norge. Vi må uansett også tenke oss at grunnen kan være hvilken tradisjon man har hatt i historiedidaktikken, noe som er nevnt i kapittel 2.1. Allikevel er det føringer for enkelte nøkkelbegrep i den norske læreplanen, men det er nevnt indirekte, og må selv tolkes fram av læreren som skal bruke læreplanen.

3 Problemstilling

Problemstillingen og dens supplerende forskningsspørsmål er allerede beskrevet i kapittel 1, men blir her presentert på nytt, med en mer metodisk begrunnelse.

Hvordan operasjonaliserer elever på femte trinn nøkkelbegreper i sine besvarelser av historiske spørsmål?

Supplerende forskningsspørsmål:

- Hvordan bruker elevene utvalgte nøkkelbegrep?
 - o Endring, kilde, empati
- Hvordan er elevenes besvarelser sammenlignet med elevenes tendenser i Peter Lees artikkel?

For å best mulig besvare de underordnede forskningsspørsmålene som er stilt ovenfor vurderte jeg det best å utforme historiske spørsmål til elevene som fokuserte på og etterspurte ferdigheter innenfor nøkkelbegrepene. Elevene skulle besvare spørsmålene, og da kunne jeg se på hvordan de operasjonaliserte nøkkelbegrepene, og forhåpentligvis finne fellestendenser i deres svar. En utfordring som oppsto, var utformingen av gode spørsmål som etterspurte de ønskede data på en god måte. Det ble en tendens til at spørsmålene ble bedre jo lengre ut i prosjektet jeg kom, på grunn av vurderinger gjort etter endt spørsmålsrunde.

Jeg valgte å kutte ut to av nøkkelbegrepene; tid og årsak. Jeg synes tidsbegrepet ble utfordrende å lage egne spørsmål om, og at det passet bedre inn sammen med andre begrep. Når det gjaldt årsaksbegrepet, så måtte jeg ha en inngående kunnskap i elevenes tidligere forståelse av temaet, og det var vanskelig å lage spørsmål uten at jeg var med på samtlige undervisningsøkter om det gjeldende historiske temaet. I tillegg er drøfting av ulike årsaker noe som jeg synes er bedre å gjøre på et høyere klassetrinn. Dette førte til at også dette begrepet ble valgt bort.

3.1 Forskningsdesign

Metodene jeg benyttet var unik på den måten at jeg ikke har fokusert spesielt på et kjent forskningsdesign for å belyse spørsmålene. Allikevel kan metoden sies å dele mange trekk med casedesign, der man skal undersøke et spesifikt tema og skaffe seg data innenfor dette. Dette er i motsetning til for eksempel etnografi og fenomenologi, der man ser mer på den menneskelige siden av det man undersøker (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 93-114). Jeg har uansett ikke fokusert på å benytte en steg-for-steg variant av casedesign, og brukte heller egne metoder som jeg følte best belyste problemstillingen. Drøftingen i etterkant av resultatene er gjennomgående kvalitativ på måten jeg analyserer, mens selve innsamlingen kan sies å være kvantitativ metode, siden jeg stilte samme type spørsmål til flere kandidater. Det er også viktig å påpeke at selv om min oppgave går ut på å sammenligne en del elevbesvarelser med funnene fra Peter Lees artikkel, så er ikke metodene som jeg og Lee har benyttet de samme. Lee har flere ulike metoder og mer data etter forskning utført over flere år. Sammenligningsgrunnlaget er *tendensene* til elevenes forståelse og bruk av nøkkelbegrepene, og ikke metodegjennomførelsen.

3.2 Utvalg, størrelse og rekruttering

Det ble gjort en vurdering om hvor jeg burde samle inn data. Jeg tok kontakt med skoler rundt om i Tromsområdet for å finne kandidater. Jeg fikk positive tilbakemeldinger fra en skole, og der var det to femteklasser som sa seg villig til å la meg gjennomføre min metode hos dem. Dette ga meg 36 kandidater, og jeg vurderte antallet tilstrekkelig for å kunne hente inn nok data som kunne hjelpe meg å undersøke problemstillingen. Jeg ønsket meg to forskjellige klasser, men helst på ca. samme alder, og når jeg da fikk tilbud om å besøke to parallellklasser på femtetrinnet var jeg fornøyd med dette. Hvor mange kandidater man trenger for å få et valid resultat, vil selvfølgelig variere fra problemstilling til problemstilling, men jeg vurderte det til at to klasser, altså totalt 36 elever skulle være nok til å gi interessante data. Christoffersen og Johannessen påpeker at om kandidatene som undersøkes kommer fra en homogen gruppe, kan det ofte holde med så få som 5-6 elever (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Basert på samtaler med kontaktlærerne til klassene var utvalget mitt en heterogen gruppe, der elevene hadde forskjellige grunnlag for historisk kunnskap. Da ble det fordelaktig med flere kandidater. Jeg lette også etter tendenser i elevbesvarelsene, og det kan være vanskelig å se svar som ofte gjentar seg, hvis utvalget er såpass lite som 5-6.

Det var enkelt for meg å velge utvalgsstrategi, siden jeg ikke skulle fokusere på noen spesielle enkeltelevers besvarelser eller meninger fra begynnelsen av. Jeg kunne altså få besvarelser fra alle elevene i utvalgte klasser på femte trinn og fikk dermed en kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51), der det eneste kriteriet var at elevene ble undervist i samfunnsfag i femteklasse.

3.3 Validitet

Resultatene mine er hentet bare fra én skole. Etter samtale med klassestyrerne til parallellklassene, fant jeg ut at de samles en gang i året for å avtale når hvilke kompetansemål skal gjennomføres i løpet av skoleåret. De fortalte også at samfunnsfagboka var styrende i det som gjennomgås, og at det ikke var noen spesiell fokus på nøkkelbegreper. Denne måten å planlegge undervisning gjennom et skoleår har jeg gjennom erfaring sett er vanlig. I tillegg har jeg aldri sett nøkkelbegrep nevnt i mine 4 år i praksis på ulike grunnskoler. Om vi antar at det gjøres likt andre plasser kan mitt resultat sies å ha god validitet på et større omfang enn bare denne skolen. Jeg vurderte det altså til at skolen mest sannsynlig ikke skiller seg ut i så stor grad fra andre, slik at resultatene mine fortsatt er valide nok til å trekke konklusjoner på et større nivå.

3.4 Etikk

Det var også visse etiske retningslinjer som skulle følges gjennom dette prosjektet. Jeg trengte ikke personidentifiserende opplysninger til mitt prosjekt, men det var allikevel viktig for meg å snakke med den gjeldende klassen, og høre med dem om det var greit om prosjektet ble gjennomført. Jeg ga også beskjed til elevene om at de kunne avbryte og ikke delta på prosjektet om dette var noe de ønsket, og det ble i tillegg gjort klart for elevene at ingen navn skulle skrives ut fra datamaterialet. Dette er i tråd med informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade, tre hovedpunkter som er hentet fra «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006). Imidlertid skal det nevnes at det var aldri noen elever som protesterte på prosjektet mitt i noen av klassene, og prosjektene ble gjennomført uten begrensninger

4 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg forklare hvilke metoder jeg brukte for å samle inn data, og begrunne hvorfor disse metodene ble valgt. Jeg skal beskrive utfordringer som oppsto, tanker som ble gjort når datainnsamlingen ble gjennomført, samt endringer som kom til under prosjektets gjennomførelse.

Prosjektet mitt ble gjennomført på en relativt stor skole i et urbant strøk i Troms, som hadde klasser mellom 20-30 elever, parallellklasser og trinn mellom 1.-7. Jeg valgte å kalle denne skolen for «Urbanskolen», og den vil heretter kalles for dette videre i oppgaven. Metode 1, som blir forklart senere, har kun et utvalg på 20 elever, mens metode 2 bruker det fullstendige utvalget på 36 elever. Dette er på grunn av at metode 1 kun ble gjennomført i en av klassene.

Jeg gjennomførte to metoder, og disse besto i enkle trekk av å stille elevene historiske spørsmål, som var utformet med tanke på at jeg ønsket å avdekke forståelse og bruk av nøkkelbegrepene. Spørsmålene skulle så samles inn og analyseres av meg. Elevene fikk utdelt spørsmål fra det gjeldende historiske temaet som de arbeidet med, der spørsmålene var formet slik at jeg kunne se på hvilken måte elevene benyttet seg av nøkkelbegrepene. Jeg vurderte dette til en nyttig metode for å kunne besvare og belyse problemstillingen min.

Jeg skal i de neste kapitlene generelt beskrive metodene jeg har benyttet på skolen. Etter det følger en detaljert framgangsmåte av hvordan metodene ble gjennomført. Jeg begynner med å generelt beskrive den første metoden jeg gjennomførte (sekvensielle spørsmål), før jeg tar for meg selve framgangsmåten. Etter dette blir den neste metoden (spørreskjemaene), forklart på samme måte; først generelt og deretter framgangsmåten.

4.1 Sekvensielle spørsmål - Metode 1

I utgangspunktet skulle oppgaven min fokusere på bruk av nøkkelbegrep sett opp mot en variant av samarbeidslæring. Gjennom denne metoden begynte dermed elevene med å svare på historiske spørsmål først individuelt, og deretter sammen to og to (derav navnet sekvensielle spørsmål). I midlertid ble problemstillingen i etterkant endret, når jeg så hvilke svar jeg fikk på de nevnte spørsmålene. Jeg innså i gjennomføringen at elevene hadde interessante synspunkter på de historiske spørsmålene, og plutselig var det ikke selve

samarbeidet mellom elevene som var interessant, men svarene og deres bruk av de historiedidaktiske nøkkelbegrepene. Jeg valgte imidlertid å fortsette med metoden slik den var, men endret litt på spørsmålene. De ble nå mer fokusert på å prøve å avdekke kunnskap innenfor nøkkelbegrepene. Spørsmålene som jeg stilte, var basert på lærerens forrige undervisningstime med klassen. For eksempel, i en time snakket læreren mye om Colosseum, og da var det naturlig for meg å vinkle et spørsmål inn mot dette temaet. Allikevel var det ikke utelukkende spørsmål basert på forrige times tema, og noen spørsmål ble utformet for å avdekke bruk og kunnskap innenfor nøkkelbegrep, uten at de trengte å omhandle det aktuelle historiske temaet. Her følger spørsmålene som elevene ble stilt, med begrunnelse:

«Hvorfor er vi usikker på om sagnet om Romulus og Remus er historisk riktig?» (Kilde)

Her var naturligvis hensikten å få elevene til å tenke på kilder, nemlig hvordan vi kan vite noe om hendelser som har skjedd for lenge siden. Elevene må tenke på hvorfor vi ikke vet noe fra fortiden *helt* sikkert, og spesielt når det gjelder slike sagn som dette. Er sagnet i seg selv usannsynlig, eller kan det være mangel på kilder?

«Vi er usikre på hvor Colosseum har navnet sitt fra. Hvorfor er vi usikre på dette?» (Kilde)

Her var jeg ute etter å få elevene til å tenke at det kan være flere kilder på navnet, og ingen av disse er sikre. På grunn av at det finnes flere kilder og at ingen av disse er hundre prosent troverdige kan vi aldri være helt sikre.

«Hva tror du skjedde med det latinske språket siden ingen snakker det lenger?» (Endring)

Her ønsket jeg å få elevene til å tenke at språk er noe som er i kontinuerlig utvikling, og aldri bare blir borte.

«Hvordan vet vi at det som står i samfunnsfagboka vår er fakta og ikke løgn?» (Kilde)

På dette spørsmålet måtte elevene igjen tenke bakover i tid, og vurdere hvordan bokforfatterne fikk tak i stoffet som de presenterte i boka. Har forfatterne sikre kilder, og

hvordan kan vi være sikre på dette? Er det ulike grader av sannhet i de historiske framstillingene?

«Hvordan var romernes forhold til gudene sine? Sammenlign med dagens forhold til religion» (Endring, empati)

Dette var muligens et vanskelig spørsmål for elever på femte trinn, men poenget var at elevene skulle se at religion var mer i fokus før enn nå (sekularisering), og at så å si alle innbyggerne var religiøse på en eller annen måte, i forhold til i dag.

4.1.2 Framgangsmåte

I denne delen følger en detaljert beskrivelse av hvordan data ble samlet inn ved hjelp av metode 1, sekvensielle spørsmål. Temaet som elevene lærte om når jeg var innom var «Romerriket». Jeg undersøkte og samlet inn mine data i 5. klasse. I denne klassen var det 20 elever, og det var ingen nevneverdig stor forskjell mellom gutte- og jenteantallet. Data ble samlet inn to ganger i desember 2014, og en gang i januar 2015. Hver gang jeg var på besøk hos skolen lånte jeg ca. 40-60 minutter av en klassesstime på 60 minutter. De resterende minuttene etter at jeg var ferdig med datainnsamling ble overtatt av klassens lærer. I disse resterende minuttene observerte jeg undervisningen til læreren, for å kunne basere mine neste spørsmål til klassen på det læreren hadde undervist i.

Jeg begynte med å presentere prosjektet mitt for klassen, og hele klassen virket positiv til prosjektet. Elevene fikk så vite at de først skulle gjennomføre en fase der de skulle svare på spørsmål individuelt, og i fase 2 skulle de diskutere sammen med en medelev og besvare samme spørsmål på nytt. Alle elevene skrev ned sine svar på lapper jeg som delte ut. Jeg merket alle lappene fra den individuelle, første fasen med en egen farge, slik at jeg kunne skille mellom individuelle og felles svar når jeg skulle organisere og tolke data i senere tid. Når elevene var ferdig, ble lappene samlet inn og arkivert av meg. Deretter fortsatte de på neste spørsmål. Jeg fikk vanligvis tid til ca. 3 spørsmål per dag jeg var innom skolen, og jeg kom opp i totalt 9 besvarte spørsmål. Etter endringen i problemstillingen førte dette imidlertid til at bare 5 av 9 spørsmål ble relevant for oppgaven.

4.2 Spørreskjema – Metode 2

Etter at metode 1 var gjennomført, innså jeg at det fantes en enklere og mer effektiv metode for å samle inn mine nødvendige data; det var tilstrekkelig å sette elevene til å svare individuelt på utdelte spørreskjema. I forkant av mitt neste på besøk på «Urbanskolen» utviklet jeg dermed et spørreskjema med samme type spørsmål som ble stilt i metode 1. I tillegg ønsket jeg denne gangen også å besøke parallellklassen for å få mer data. Her følger en liste over spørsmålene jeg stilte, med fortløpende begrunnelse og aktuelle nøkkelbegrep i parentes:

«Hva er dine tanker om hvor religiøse mennesker var i middelalderen?» (Empati, endring)

Her ønsket jeg at elevene skulle drøfte omkring den pågående sekulariseringen. Jeg forventet ikke at begrepet «sekularisering» skulle benyttes, men kanskje jeg kunne se besvarelser rundt forholdet mellom hvor religiøs mennesker var da og nå.

«Vil du påstå at mennesker var mindre intelligent i middelalderen? I så fall, hvorfor det?» (Empati, endring)

Her forsøkte jeg å finne ut hvordan elevene tenkte på folk fra fortiden, og se etter en typisk tendens der elevene ser på disse menneskene som underlegne, fordi at blant annet teknologien ikke hadde kommet langt.

«Helt siden slavehandelen har det vært mye rasisme mot svarte i USA. Hvorfor tror du at folk ikke skjønnte at rasisme var galt, f. eks på 50-tallet i USA?» (Empati, endring)

Dette spørsmålet er noe likt det forrige, og jeg ønsket å se om elevene forsto at enkelte mennesker hadde helt andre tankemåter før i tiden, og at slike tankemåter faktisk kunne være normen da.

«For 200 år siden var det vanlig at elever fikk fysisk straff (slag, ørefik osv.) om de oppførte seg uskikkelig. I dag er dette fullstendig utenkelig. Hvorfor er dette utenkelig i dag?» (Endring, empati)

Her skulle elevene tenke på at samfunnet har endret seg, og også at enkelte ting som vi finner forkastelig i dag var helt normalt før.

**«Hva tror du mennesker om 100 år fra nå blir å tenke om vår generasjons handlinger?»
(Endring, empati)**

Et spørsmål som bygger på de forrige. Vi har sett tilbake og sett mennesker som gjør handlinger som i dag er utenkelige. Vil det samme skje om 100 år?

«I dag er det latinske språket et såkalt dødt språk; det er ingens morsmål. I midlertid ble det snakket av over en million mennesker i Romertiden. Hva tror du skjedde med språket?» (Endring)

Her undersøkte jeg om elevene kunne tenke seg til hva som kan skje med et språk over tid.

«En historiker har to skrevne kilder om en spesiell gladiatorkamp i Roma, men datoene om når hendelsen skjedde stemmer ikke overens mellom kildene. Hva må historikeren tenke på når hun skal skrive om hendelsen?» (Kilde)

Her så jeg om elevene skjønnte at en hendelse kunne bli forklart gjennom flere kilder, og ikke bare en type. Samtidig kunne jeg undersøke tendensen der elever ofte forkaster alle kilder bortsett fra én.

«Hvordan kan forfatterne av samfunnsfagboka vite at det som de skriver er fakta og ikke fiksjon?» (Kilde)

Elevene måtte her tenke seg til hvordan vi i hele tatt kan vite noe om en hendelse, hvordan bokforfatterne kjente til denne hendelsen, og så videre.

Spørreskjemaet fokuserer spesielt på nøkkelbegrepet «empati», fordi jeg synes jeg fikk interessante resultat fra dette begrepet når jeg gjennomførte den første metoden. Det er også

enkelte spørsmål som er lik fra metode 1, men som jeg ville ha mer data på, og dermed også tok med i metode 2.

4.2.1 Framgangsmåte

Jeg returnerte til samme skole, «Urbanskolen», men denne gangen besøkte jeg den samme klassen en gang til i tillegg til parallellklassen deres. Dette resulterte i 36 besvarte spørreskjema. Framgangsmåten min var identisk i begge klassene. Jeg kom inn i klassen og forklarte mine hensikter, og fortsatte med å forklare hvert enkelt spørsmål på spørreskjemaet slik at det ikke skulle bli misforståelser. Elevene fikk beskjed om å skrive ned sine egne tanker, og at ingen svar var for dumme. I tillegg fikk de beskjed om at alt var fullstendig anonymt. Etter dette satt elevene i gang med spørsmålene, og de brukte omtrent 20 minutter på dette, der noen var raskere enn andre. Elevene hadde en del spørsmål til meg, der de lurte på hva spørsmålet egentlig etterspurte. Jeg oppklarte dette, men hjalp ingen elever direkte med svaret.

5 Resultat

I denne delen følger alle data som jeg samlet inn på mine besøk på «Urbanskolen». Jeg begynner med å presentere metode 1, altså sekvensielle spørsmål, og alle svarene som elevene kom med. Deretter følger data fra spørreskjemaene i kapittel 5.3. Resultatene kommer til å bli presentert i tabeller, der svareksempler som var interessant og/eller viste til tendenser i nøkkelbegrepsforståelse blir sitert. Tabellene er utformet for å prøve å avdekke visse tendenser, altså synspunkter eller meninger som går igjen i flere av svarene

Mange av resultatene som elevene kom med var ikke av relevans for oppgaven, og er derfor ikke tatt med i resultatene. Disse resultatene var av kategorien «vet ikke» o.l., svar som ikke hadde betydning for noen tendenser, eller tulle svar fra elevene. Jeg vil imidlertid skrive hvor mange svar hvert spørsmål hadde totalt, og derav hvor mange jeg tok med i resultatdelen.

5.1 Datainnsamling – metode 1 (sekvensielle spørsmål)

Det er hovedsakelig elevenes besvarelser fra samarbeidsfasen som blir framstilt i resultatene, med mindre det var noe spesielt interessant fra den individuelle fasen. Jeg presenterer spørsmålene etter tema, altså hvilke spørsmål som samsvarer med de ulike nøkkelbegrepene. Antall svar varierer på enkelte spørsmål pga. sykdom e.l. hos enkelte elever.

Når navnet «elevgruppe» blir benyttet i denne delen, beskriver det to elever som svarer sammen i samarbeidsfasen (beskrevet i metodedelen) – altså én elevgruppe tilsvarende to personer og ca. 10 % av utvalget, siden det var 20 kandidater.

5.2 Datainnsamling – metode 2 (spørreskjema)

Det var totalt 36 svar på hvert spørsmål på metode 2. Også i denne delen blir resultatene presentert i tabeller som framhever tendenser. Det er viktig å påpeke at svarandelene her aldri oppfyller 100%, fordi mange elever hadde irrelevante besvarelser, jamført det som er nevnt i starten av kapittel 5.

5.3 Resultat – metode 1 – sekvensielle spørsmål

Kilde:

Hvorfor er vi usikker på om sagnet om Romulus og Remus er historisk riktig? (10 svar)			
Sagnet er usannsynlig/surrealistisk (5/10 svar, 50%)	Manglende kilder (2/10 svar, 20%)	Det var lenge siden (2/10 svar, 20%)	Annet av interesse
«Vi tror ikke på historien, fordi det går ikke annt til og få melk fra en ulv uten at den har unger!»	«De har funnet opp figurene ?»	«Fordi det var lenge siden. Og vi vet ikke helt om det er sant. Det handler litt om tro. (Gamle historier bruker ikke og være sanne)»	
«Vi var ikke der og de pattet på en ulvemor»	«Kanskje fordi det IKKE er så mange bevis»	«Fordi vi ikke levde i den tiden. Men det er en historie/legende»	
«Fordi det er unødvendig å drepe sin bror for å bli konge»			
Kommentar: Alle spørsmål besvart. Mange fokuserer på troverdigheten til sagnet.			

Vi er usikre på hvor Colosseum har navnet sitt fra. Hvorfor er vi usikre på dette? (8 svar)			
Vi var ikke der (2/8 svar, 25%)	Kildene lyver (1/8 svar, 12%)	Manglende kilder (1/8 svar, 12%)	Annet av interesse
<i>«Ingen var der og det flere ord som ligner»</i>	<i>«De kan ikke vite om noen het det, så de har nok funnet det opp»</i>	<i>«Fordi det er gammelt og ikke skrevet ned»</i>	<i>«Fordi det er så vanskelig å forstå fortiden»</i>
<i>«Fordi vi ikke var der, og fordi vi har flere alternativer»</i>			<i>«Fordi den har flere betydninger»</i>
Kommentar: To elevgrupper har besvart «vet ikke» eller lignende.			

Hvordan vet vi at det som står i samfunnsfagboka vår er fakta og ikke løgn? (10 svar)			
Forskere vet om det (5/10 svar, 50%)	Hvorfor skal boka lyve? (4/10 svar, 40%)	Kilder/bevis er funnet (3/10 svar, 30%)	Annet av interesse
<i>«Forskerne forsket veldig mye på tingene de fant»</i>	<i>«Det er det for at vi skal lære. Og de kan jo ikke lyve som 1+1=4»</i>	<i>«Fordi de som skriver ikke lyver og fordi det er funnet rester av tingene det står om»</i>	
<i>«Kanskje fordi de har vært i andre land og besøkt forskere som vet om samfunnet. Eller de har lest bøker som har med samfunnet å gjøre.»</i>	<i>«Vi lærer ingenting når det ikke er fakta fordi da blir det bare tull»</i>		
<i>«Fordi forskere bare ville gitt fakta til en skolebok»</i>			
Kommentar: Elevene tenderer til å tro at forskere har funnet alt stoffet til boka. Noen av svarene har både resultat om «forskere» og «bevis funnet»			

Endring:

Hva tror du skjedde med det latinske språket siden ingen snakker det lenger? (10 svar)		
Språkbrukere utryddet/fjernet (4/10 svar, 40%)	Bytte til annet språk (1/10 svar, 10%)	Endring over tid (2/10 svar, 20%)
<i>«Jeg tror den ble utryddet»</i>	<i>«Vi tror alle begynte å snakke gresk istedenfor latin»</i>	<i>«Mange døde, så få var igjen til å snakke språket, og de var for få til å lære det bort, og bringe det tilbake»</i>
<i>«Folke ble vel utryddet (de døde)</i>		<i>«Det forsvant litt i slekten men mange leger kan snakke litt latin»</i>
<i>«Siden noen andre tok over landet»</i>		
Kommentar: Elevene tenderer til å tro at en plutselig hendelse har fjernet språket.		

Empati:

Hvordan var romernes forhold til gudene sine? Sammenlign med dagens forhold til religion? (10 svar)		
Hverdagsforestillinger (2/10 svar, 20%)	Sekularisering (2/10 svar, 20%)	Annet av interesse (2/10 svar, 20%)
<i>«De offret mennesker»</i>	<i>«Det forholdet var mye sterkere enn i nåtiden»</i>	<i>«Romerne hadde mange guder. Det har ikke vi. Noen har noen men ikke like mange</i>
<i>«De offret dyr og mennesker. Nå gjør de ikke det</i>	<i>«De trodde mer på gudene en vi gjør nå»</i>	<i>«Alle trodde på sin egen gud. Tror jeg?»</i>
Kommentar: 4/10 svar var «vet ikke» eller lignende		

5.4 Resultat – metode 2 – spørreskjema

Empati:

Hva er dine tanker om hvor religiøse mennesker var i middelalderen? (36 svar)			
Mennesker var mer religiøs (15/36 svar, 42%)	Gud og kristendommen var innflytelsesrik på hverdagen (5/36 svar, 14%)	Ikke spesielt religiøse (4/36 svar, 11%)	Annet
«Jeg tror folk i middelalderen hadde et sterkt forhold til gudene sine»	«Vel, jeg tror at de var ganske religiøse mennesker på den tiden. Med guder som er i troen er de religiøse mennesker. Når noen har en tro så er så det en tro! Middelalderen er jo en religiøs tid. Mennesker som er i en sånn plass å et sånnt sted laget mange ting å var veldig religiøs»	«Jeg er ikke helt sikker men jeg tror de ikke viste så mye om gud!»	«Jeg tror at de var mindre religiøse før. Fordi man ville kun at alle skulle være kristen»
«Dem var veldig overtroisk.»	«Mine tanker om hvor religiøse mennesker var i middelalderen er at de trodde mer på Gud i middelalderen fordi de trodde veldig på at Gud skapte de og stedet de bor på, men jeg er ikke helt sikker»	«Det er ikke alle som vet hvor religiøse de var men jeg vet ikke»	«Jeg tenker at de ikke bedde til gud men ofret»
«Jeg tror de trodde på Gud»	«Jeg tror i middelalderen så var det mange lover for eksempel de drepte hverandre»	«Jeg tror at de var mindre religiøse fordi jeg tror at de var mer sånne som ga blaffen i alle gudene og bare brydde seg om vold»	
Kommentar: 3/36 (8%) har svart blankt.			

Vil du påstå at mennesker var mindre intelligent i middelalderen? I så fall, hvorfor det? (36 svar)		
Mennesker var mindre intelligent (17/36 svar, 47%)	Mer intelligent (6/36 svar, 17%)	Begge deler/annet (5/36 svar, 14%)
«Ja fordi de ikke hadde lært så mye»	«Nei. De var egentlig ganske smart fordi de fant opp nye ting nesten hele tiden»	«Nei og ja, de var smarte på ting vis man tenker på, hvordan de levde, men også så har vi jo mye bedre ting enn dem sånn hvordan vi bygger ting på»
«Ja. Fordi de fleste i nåtiden går på skole og lærer men i middelalderen hadde ikke alle råd til skolegang.»	«Nei, de oppfant jo ting som forandret VERDEN!»	«Kanskje litt men kanskje ikke helt, fordi de måtte jo lage veldig mye selv. Men i dag har vi maskiner som gjør ting for oss men vi har jo laget maskinene selv»
«Kanskje var de mindre intelligent enn det vi er nå fordi de tenkte mer på rikdom og krig»	«Nei, jeg tror de var veldig smarte, men at de ikke hadde midlene til å uttrykke det»	«Jeg vil ikke akkurat kalle de mindre intelligent, fordi de var oppfinnsom og laget mange ting og bygg»
«Ingen gikk på skole eller jobber sånn som i dag. Derfor var ingen intelligente»	«Nei jeg tror de var smartere. Det var jo de som lagde oppfinnelsene, vis ikke hadde ikke noe vert oppfunnet»	«Nei jeg tror de var smartere. Det var jo de som lagde oppfinnelsene, vis ikke hadde ikke noe vert oppfunnet»
«Jeg vil påstå at folk på middelalderen var mindre intelligente fordi dem tenkte sikkert bare krig og dreping. Det var jo mer krig før i tiden på middelalderen»		«Jeg tror vi er blitt smartere gjennom tiden. Siden vi har lagd bedre og bedre ting for eksempel de brukte hest og vogn og vi har laget biler»
Kommentar: 5/36 (14%) har svart blankt.		

Helt siden slavehandelen har det vært mye rasisme mot svarte i USA. Hvorfor tror du at folk ikke skjønnte at rasisme var galt, f. eks på 50-tallet i USA? (36 svar)		
De hadde ikke lært at det var galt/innså ikke (8/36 svar, 22%)	Hvite var bedre enn svarte / Egosentrisme (11/36 svar, 31%)	Annet (2/36 svar)
<i>«Fordi de ikke hadde så mye regler»</i>	<i>«Fordi de brydde seg mer om seg sjøl og ikke andre»</i>	<i>«Fordi de var dumme i den tida»</i>
<i>«Fordi de hadde ingen som så at det var galt</i>	<i>«Fordi de mente at de hvite var de som burde bestemme over de svarte»</i>	<i>«Fordi de ville alle skulle vere som dem»</i>
<i>«Fordi de ikke viste at det som de som de mente var underlegen ble såret. Og de var redd for forandring»</i>	<i>«Fordi mange hvite tenkte at de svarte var dårligere enn de hvite som gjøre at de svarte ble brukt til å arbeide som slaver. Også på skoler kan man bli ertet fordi man er svart, men jeg syntes at svart og hvit er like mye vært»</i>	
<i>«Fordi de ikke hadde lært å være grei. Og trodde at de hvite var bedre enn de svarte fordi de hvite trodde de var mest naturlig»</i>		
Kommentar: 7/36 (19%) har svart blankt.		

For 200 år siden var det vanlig at elever fikk fysisk straff (slag, ørefik osv.) om de oppførte seg uskikkelig. I dag er dette fullstendig utenkelig. Hvorfor er dette utenkelig i dag? (36 svar)		
Dagens normer er annerledes (18/36 svar, 50%)	Endring over tid (1/36 svar, 3%)	Annet (3/36 svar)
<i>«Fordi i dag er vi ikke så streng mot barn. Det er det samme som at barn var slaver, men ikke nå»</i>	<i>«De skjønnte at barna også kom til å bli voksne og lærerene er ikke de samme som de for 200 år siden. Jorden og menneskene utvikler seg, sånn er det bare»</i>	<i>«Fordi at lærerne syntes at barn arbeider bedre når de har det bra. Straff kan gjøre at noen barn lærer dårlig. Noen barn tørr ikke si ifra til foreldrene fordi de er redd for å trøbbel på skolen»</i>
<i>«I dag er det sånn at hviss en lærer skadder en elev får han/hun en mye verre straff»</i>		<i>«Fordi lærerne straffer barna så de ikke har lyst til å gå på skolen neste dag og de blir mere usikker på skolen fordi de var redd»</i>
<i>«Vi er ikke vant til fysisk straff»</i>		<i>«Fordi det er sikkert at noen elever døde. Så da ble det vel ulovlig»</i>
<i>«Fordi det er rett og slett ikke lov lenger og det er ikke hyggelig. Og det kan gjøre veldig ondt»</i>		
<i>«Fordi før i tiden var det at man tenkte på en anna måte enn vi gjør i dag»</i>		
Kommentar: 5/36 (14%) har svart blankt.		

Hva tror du mennesker om 100 år fra nå blir å tenke om vår generasjons handlinger? (36 svar)

De blir å se på oss som merkelige (7/36 svar, 19%)	Det samme som vi tenker om vår forrige generasjon (3/36 svar, 8%)	De blir å se på oss som umoderne (5/36 svar, 14%)	Annet	
«Kanskje de kommer til å tro a vi er gal å være som mennesker før i tiden igjen»	«Jeg tror at de fleste kommer til å si oy! Hallo, det er lenge siden de kommer sikkert til å tenke det som synes om de som var 100 år før oss»	«Kanskje de tenker at vi har lite teknologi. Offentlig skole, eldre lærere og medisiner»	«De tenke sikkert stakkars dem de har ikke flygende biler da som vi har nå»	
«At det er litt rare regler»	«Jeg tror at de blir å tenke på oss som vi tenker på folkene som bodde på jorden 100 år før oss»	«De trur sikkert at vi er veldig umoderne.»		
«De tenker at det er rart og skrive med blyant»				
«At våre regler og det vi gjorde er helt anna når de lever. De syntes sikkert det vi gjorde var rart»				
			«At vi var ganske dum»	
			«At vi kanskje levde rart og hadde rare ting men de mye mer kule ting»	
<p>Kommentar: 7/36 (19%) har svart blankt.</p>				

Endring:

I dag er det latinske språket et såkalt dødt språk; det er ingens morsmål. I midlertid ble det snakket av over en million mennesker i Romertiden. Hva tror du skjedde med språket? (36 svar)		
Språkbrukere ble utryddet/fjernet (8/36 svar, 22%)	Endring over tid (5/36 svar, 14%)	Pang-effekt (10/36 svar, 28%)
<i>«de som tok over romerriket hadde et annet språk og da begynte de og snakke et annet språk «Fordi de ikke hadde så mye regler»</i>	<i>«Flere og flere døde og språket ble glemt»</i>	<i>«De mente antakelig at det var for komplisert for dem, så de lagde nye språk!»</i>
<i>«De som snakket språket døde»</i>	<i>«Flere språk kom til jorden og flere mennesker begynte å snakke det og mindre og mindre snakke latinsk»</i>	<i>«Jeg tror latinsk ble byttet ut med spansk eller italiensk»</i>
<i>«Jeg tror at Romertiden så tapte de italienske en krig eller noe»</i>	<i>«Jeg tror det ble forandret så nå snakker de fleste med et mye nyere språk»</i>	
		<i>«Folk begynte å snakke noe annet»</i>
		<i>«Kanskje bare alle glemte det av så ble det bare borte»</i>
Kommentar: 3/36 (8%) har svart blankt.		

Kilde:

Hvordan kan forfatterne av samfunnsfagboka vite at det som de skriver er fakta og ikke fiksjon? (36 svar)			
Eksterne forskere har forsket på temaet (6/36 svar, 17%)	Forfatterne av boka har undersøkt temaet selv (10/36 svar, 28%)	Kilder (5/36 svar, 14%)	Troverdighet (3/36 svar, 8%)
<i>«De har snakket med forskere som forsker med det og de har funnet ved hjelp av forskere»</i>	<i>«Fordi de har spurt forskere, eller at forskerne har gitt forslag til dem som skrev boken»</i>	<i>«De vet det fordi de har funnet bevis på det de skriver om»</i>	<i>«De skriver ikke alltid sant»</i>
<i>«Fordi de har spurt forskere, eller at forskerne har gitt forslag til dem som skrev boken»</i>	<i>«Fordi de har forsket på det de skriver om er sant tror jeg»</i>	<i>«Fordi de har en kilde som er sann»</i>	<i>«De sjekker i alle fall bøker og nettsted der det står om det for å være sikre på det de skriver»</i>
<i>«Forskere har forsket på ting som er funnet ut at mye har skjedd»</i>	<i>«Fordi de har forsket mye, funnet spor osv. og de har forsket i mange år»</i>	<i>«Fordi de har forsket mye, funnet spor osv. og de har forsket i mange år»</i>	
<i>«Kanskje han har fått høre noen fakta som kanskje er på et gammelt språk om gamle dager som geologene er sikker på at er fra gamledager som forteller oss hvordan det var før»</i>	<i>«De søker på nettet, snakker med folk og bruker sin intelligens»</i>	<i>«Det er spor etter ting»</i>	
	<i>«Han/hun kan ha dratt på biblioteket og sjekket det»</i>		
Kommentar: 2/20 har svart blankt.			

En historiker har to skrevne kilder om gladiatorkampene i Roma, men datoene om når hendelsen skjedde stemmer ikke overens mellom kildene. Hva må historikeren tenke på når hun skal skrive om hendelsen? (36 svar)		
Validitet (5/36 svar, 14%)	Basere seg ut fra begge kildene (5/36 svar, 14%)	Annet
<i>«De vil finne de rette tingene fordi de vil ikke skrive noe feil»</i>	<i>«Kanskje i den ene boken sto det år 4 og den andre 6, så det kan hende at skjedde mellom årene»</i>	<i>«De må tenke på hva detaljert som skjedde akkurat da»</i>
<i>«Hun må tenke på at tingene må være rette og at hun er sikker på at det stemmer»</i>		<i>«Vilke år det var og vilke gladiatorkamp</i>
		<i>«At hun ikke skal tenke på noe annet, og at hun skal konsentrere seg!»</i>
<i>«Kanskje dem må se litt på hvordan de skrev eller hvordan papiret så ut»</i>	<i>«Enten velge en av dem eller ta noe i mellom de to årstidene»</i>	<i>«Jeg tror at ingen er riktige eller skrive begge to»</i>
<i>«Begge kildene så samme kamp men den andre så en til»</i>	<i>«Jeg tror hun burde skrive litt i mellom begge vis hun tror det»</i>	
	<i>«Kanskje hun burde ta en dato mellom eller i nærheten av datoene som er feil, for det kan jo hende at de tok feil dato»</i>	
Kommentar: 17/36 (47%) har svart blankt.		

6 Analyse og drøfting av resultat

I denne delen skal jeg undersøke datamaterialet mitt, gjennom diskusjon og drøfting av funnene. Jeg kommer til å bygge opp denne delen kategorisk, der jeg tar for meg hvert enkelt nøkkelbegrep (kilde, endring, empati), og kobler resultatene fra elevene opp mot disse. Da håper jeg å se hvordan elevene tenker gjennom nøkkelbegrepene på de ulike historiske spørsmålene de ble stilt. Jeg skal også trekke inn en analyse av hvordan nøkkelbegrepene er beskrevet i læreplanen for samfunnsfag mens jeg drøfter elevenes resultater, for å kunne se etter en eventuell legitimering av større fokus på nøkkelbegrepene. Enkelte spørsmål i spørreskjemaet var identisk fra de sekvensielle, og disse blir drøftet samtidig.

6.1 Analyse av resultat fra kategorien «Kilde»

6.1.1 Analyse av de sekvensielle spørsmålene

«Hvorfor er vi usikre på om sagnet om Romulus og Remus er historisk riktig?»

Dette er det første spørsmålet som elevene ble stilt i prosjektet. Svaret jeg ønsket fra elevene her, var noe innenfor kategorien «kilde». Med det mener jeg et type svar som «Det er ikke gode nok kilder», «kildene sier ulike ting og vi er usikre» eller lignende.

Det er tydelig ut fra resultatene, at flertallet av elevene forstår at mange sagn ikke nødvendigvis er sanne. Allikevel er det to ting som peker seg spesielt ut. Halvparten av svarene fokuserer på det som er usannsynlig med historien. Historien om Romulus og Remus handler om en sjalu onkel som setter to gutte-babyer (som skulle arve tronen) ut i elva i en kurv, de blir reddet av en ulvinne som oppfostrer de, og de blir etterhvert mektige menn i det som skulle bli Roma (Kraggerud, 2014). Det mange av elevene tenker umiddelbart, når de da får stilt spørsmål om hvorfor vi er usikre på om legenden er historisk riktig, er på de surrealistiske og/eller usannsynlige aspektene av fortellingen. Flere av svarene peker på at barna fikk melk fra en ulvinne. Dette er meget usannsynlig i seg selv, men 20% av svarene peker ikke på akkurat *denne* hendelsen, men faktumet at det finnes ulv i Italia. Selv om det absolutt finnes ulv i Italia, er dette et interessant resultat fra elevene. Disse elevene har ikke fokusert spesielt på manglende kilder, men de har fokusert på troverdigheten til den eneste kilden de var forespeilet om sagnet, nemlig historien som sto i samfunnsfagboka. Dette i seg selv er jo en slags kildekritikk, og et viktig aspekt innenfor nøkkelbegrepet «kilde», fordi det omhandler troverdigheten til kilden. Halvparten av svarene (5 av 10) viser til en eller annen

form for lite troverdighet (ulv i Italia, unødvendigheten med å drepe sin bror, surrealisme) i sagnet om Romulus og Remus. Jeg synes dette er positive tall å vise til, med tanke på at elevene skal være bevisst på kilders troverdighet.

Det må settes et kritisk lys på formuleringen av spørsmålet. Spørsmålet elevene blir stilt er nemlig ladet med at noe faktisk er galt med historien, og de er nødt til å lete etter dette. De forstår ut fra spørsmålet at kilden er lite troverdig, siden det blir konstatert at vi er usikre på sagnet. Det er interessant å tenke seg hvordan elevene ville besvart spørsmålet om det for eksempel var: «Les sagnet om Romulus og Remus. Tror du på historien?». Dette spørsmålet er mindre ladet med negativitet om sagnets troverdighet, og ville kanskje ikke fått elevene til å tenke at noe *måtte* være galt. Forskning gjort av CHATA i britiske klasserom viser også til at om elever på mellomtrinnet blir forespeilet to kilder om samme hendelse, som forteller ulike ting, så tror de ofte at en kilde lyver og den andre forteller sannheten (Lee, 2005, s. 38). Det er mulig at om elevene ble forespeilet to ulike historiske kilder om Romulus og Remus, at de systematisk hadde valgt den mest troverdige historien til den «ekte» kilden og forkastet den andre. Vi ønsker i midlertid at elevene skal kunne se at historie ofte er *basert på flere* kilder, og ikke nødvendigvis den mest troverdige. Akkurat denne problemstillingen blir tatt opp på neste spørsmål.

«Vi er usikre på hvor Colosseum har navnet sitt fra. Hvordan kan vi være usikre på dette?»

Her ligger det en forventning i spørsmålet at elevene skal forstå at det er flere og ulike kilder som forteller ulike ting, og at det derfor er vanskelig eller umulig å stadfeste hvorfor Colosseum har akkurat det navnet det har. «*Fordi vi ikke var der, og fordi vi har flere alternativer*» er det en elevgruppe som svarer, og dette i seg selv er jo ikke et galt svar. «Vi var ikke der» peker imidlertid mot et «umulig-historie-syn» der kun eleven mener at kun førstehåndsobservasjon legitimerer om noe faktisk har eksistert (Lund, 2011, s. 30). Allikevel må det nevnes at elevene også skriver at «*vi har flere alternativer*». Dette forteller oss at elevene har en bevissthet om at det er flere kilder eller beretninger om navnet Colosseum. Imidlertid er det kun en elevgruppe av åtte som svarer dette. To elevgrupper kommer med ganske like svar – «*Fordi det er gammelt og ikke skrevet ned*» og «*Fordi det er så vanskelig å forstå fortiden*». Elevgruppene problematiserer faktumet at bygget er såpass gammelt, og det finnes ingen sikre kilder på dette. Det kan tenkes at disse elevgruppene også mener det samme som de som snakket om «flere alternativer», uten at de skriver spesifikt noe om det. Vi kan

altså ikke feie bort disse resultatene som svake, fordi de godt kan vise til god forståelse om problematikken der man har flere kilder som forteller ulikt.

Ingen elever skriver spesifikt at noen kilder er nødt til å lyve når det gjelder Colosseum, i motsetning til hva tendensen har vært hos elever i denne alderen (Lee, 2005, s. 38). Dette kan tenkes å være fordi kildene sier det samme (kildene kaller bygget for Colosseum), mens problemet er at vi ikke har noen sikre kilder som bombesikkert slår fast hvorfor det het Colosseum. Imidlertid har vi en elevgruppe som svarer: «Fordi den har flere betydninger». Her har de faktisk godtatt at flere kilder kan si ulike ting om et fenomen/hendelse, uten at de samtidig sier at noen har tatt feil en plass. Det kan i midlertid være at disse elevene mener dette, men siden spørsmålet om Colosseums navn ikke fordrer til å avkrefte kilder, så har de ikke skrevet noe om dette. På den andre siden av skalaen finner vi elevgruppen som sier: «De kan ikke vite om noen het det, så de har nok funnet det opp». Dette gir et galt bilde, der elevgruppen mener at siden vi ikke har sikre kilder, så må noen bare ha funnet det opp. Samtidig kan det også si noe om tankene om validitet og troverdigheten til kildene, og elevene ønsker seg sikrere kilder for å kunne bestemme om noe er riktig/galt. Flertallet av elevene forstår muligens ikke at historien er skrevet hovedsakelig *basert* på flere kilder som underbygger hverandre, og ønsker ikke å godta kilder som ikke garanterer sannhet. Imidlertid trenger ikke dette nødvendigvis å være noe negativt, siden læreplanen i samfunnsfag forklarer at elevene skal kunne utøve kildekritikk, og derav ikke godta alle kilder som sannhet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

«Hvordan vet vi at det som står i samfunnsfagboka vår er fakta og ikke løgn?»

Dette er et spørsmål der jeg ønsket at elevene skulle tenke på at arkeologer/historikere o.l. har funnet kilder, og kunne skrive historie ut fra dette. 40% av resultatene peker på noe lignende som «Hvorfor skal boka lyve? Det er poenngløst/vi lærer jo ikke noe da». Dette kan tenkes å vise til at spørsmålet er misvisende for elevene, og at de ikke har forstått at oppgaven handler om kilder, men rett og slett om legitimiteten til bokforfatterne og muligens skolen som gir disse bøkene til elevene. Noen resultat er i midlertid interessante: «*Fordi vi har lest det i andre bøker en samfunnsfagboka. Fordi de står i andre bøker i andre land*» og «*Kanskje fordi de har vært i andre land og besøkt forskere som vet om samfunnet. Eller de har lest bøker som har med samfunnet å gjøre.*» Disse resultatene forteller sannsynligvis om en vanlig misoppfatning blant elevene, der de tror at bøker om historie er skrevet av andre bøker og slik

fungerer det hele veien ned til hendelsen (Lee, 2005, s. 56). Allikevel skal det sies at mange lærebøker om historiske hendelser er skrevet på akkurat denne måten, så vi kan ikke avvise elevenes kompetanse her. Da blir det ikke nødvendigvis helt søkt å tenke slik, siden elevene kanskje antar at samfunnsfagboka ble skrevet slik, og tenker generaliserende om andre historiekilder på samme måte. Imidlertid kan vi også se på disse elevbesvarelsene på en annen måte. Vi kan tenke oss at elevene faktisk forteller om flere kilder som forteller det samme, og dermed på den måten er hendelsene mer troverdige, siden flere kilder forteller det.

2 av 10 elevgrupper svarer at «forskerne har funnet kilder og bevis» på hendelsene som blir beskrevet i samfunnsfagboka, og 4 av 10 elevgrupper totalt snakker om disse såkalte *forskerne*. Dette samme spørsmålet ble stilt på spørreskjemaene, og her snakker 17% av elevene om slike forskere, mens 28% snakker om at forfatterne selv har undersøkt stoffet de skriver om. Det virker som om elevene har lært at det forskere som finner fram spor av historien og skriver denne ned. Dette er ikke et galt svar i seg selv, men samtidig er det mange flere personer enn bare denne «forskeren» som totalt sett skriver historie. Det kan tenkes at elevene trenger en grundigere og mer nøyaktig gjennomgang av hvordan historie skrives ut fra det kildematerialet man har tilgjengelig. Dette synet støttes når man tolker resultatene fra spørreskjemaene, der bare 14% nevner at det er kilder som er grunnen til at det som står i samfunnsfagboka er fakta.

6.1.2 Analyse av spørreskjema

«En historiker har to skrevne kilder om gladiatorkampene i Roma, men datoene om når hendelsen skjedde stemmer ikke overens mellom kildene. Hva må historikeren tenke på når hun skal skrive om hendelsen?»

Dette spørsmålet var sannsynligvis et vanskelig spørsmål for elever på femte trinn, noe som reflekteres i at nesten halvparten av elevene har svart «vet ikke» eller lignende. På den annen side ser vi at 14% av elevene har svart at historikeren må basere seg ut fra begge kildene, noe som viser til en god forståelse av hvordan man kan behandle ulike kilder fra samme hendelse. Allikevel er måten elevene beskriver dette noe lite reflektert: «*Kanskje i den ene boken sto det år 4 og den andre 6, så det kan hende at skjedde mellom årene*» og «*Enten velge en av dem eller ta noe i mellom de to årstidene*». Denne framgangsmåten for å basere seg på to kilder gir sannsynligvis ikke et riktig bilde av hendelsen. Det var andre reflekterte svar fra elevene, som fokuserte på troverdigheten til kildene: «*Begge kildene så samme kamp men den andre så en*

til». Dette synes jeg er et velfundert svar, som peker på noe som faktisk kunne sannsynligvis skjedd. Imidlertid er ikke svarene fra spørreskjemaene jevnt over reflektert når det angår kildeforståelse hos elevene, men peker heller på vanlige tendenser hos elevene om hvordan elevene forstår kildebegrepet på denne alderen. Det finnes enkelte gode og velfunderte svar fra elevene, men de kommer ikke spesielt hyppig. Om det skal pekes på en tendens på kildeforståelse ut fra dette spørsmålet må det være at flesteparten av elevene har en svak kildeforståelse, men siden nesten halvparten hadde svart blankt, kan det tenkes at spørsmålet kunne vært stilt annerledes eller modifisert.

Om vi ser tilbake på Figur 2.3 i kapittel 2, som tar opp elevenes typiske kildeforståelse, ligger de fleste av elevenes besvarelser innenfor område 2, der eleven ser på historikeren som detektiven som forsker seg fram til svarene som hun finner i kildene, som skal være troverdige. Noen svar ligger på nivå 3, mens noen er på nivå 1, jamført en slags normalfordeling. Det skal nevnes at modellen er utviklet for elever på ungdomsskolen (Lund, 2011, s. 212), og ut fra det kan man anta at det er sterkt reflektert av elever i femte klasse om de bruker en tankegang innenfor nivå 2.

Et viktig funn fra resultatene er at elevene har stort fokus på «forskere» som finner fram til all kunnskap om historie. Dette er ikke et galt syn i seg selv, for historien skrives nemlig av en kyndig person som har på en eller annen måte forsket på kilder fra en hendelse. Allikevel vil jeg påstå at det er lite velfundert siden få elever nevner selve kildebegrepet sammen med forskeren. Det hadde uansett vært interessant å stilt elevene oppfølgingsspørsmål på dette.

Ut fra tendensene som Lee presenterer i sin litteratur, ser man at det samme går igjen hos mitt utvalg av elever. De fleste tendensene er tilstede, og noen elever er svakere og noen elever sterkere i enkelte operasjonaliseringer. Selv om Lee ikke har presentert sine tendenser ut fra et kvantitativt ståsted og forklarer ut fra prosentandeler, har mine og hans resultat fellestrekk når man ser kvalitativt på besvarelsene. De fleste elevene i mitt utvalg svarer slik som de fleste av Lees elever svarer, og dermed kan man anta at ulikhetene er små.

6.1.3 «Kilde» i den norske læreplanen for samfunnsfag

Selv om ordet «nøkkelbegrep» ikke er nevnt direkte i norsk læreplan, er begrepet «kilde» ofte nevnt. Det finnes omtrent overalt i læreplanen, og er hyppig nevnt i «Grunnleggende

ferdigheter»-delen (GF). Allikevel står det veldig lite om kilder og kildekritikk i selve kompetansemål-delen (Utdanningsdirektoratet, 2013, ss. 6-8), og det er sannsynligvis akkurat her flere lærere ser når de skal planlegge undervisningen. GF er et relativt nytt prinsipp i norsk læreplanhistorie som kom i 2006, og kan antas å bli mindre vektlagt av lærere som kanskje fokuserer mer på kompetansemålene, siden disse forklarer hva elevene skal ha tilegnet seg av kunnskap. Allikevel er det nettopp i GF-delen at kildebegrepet blir mest vektlagt. Til gjengjeld er kilder her veldig godt representert, og det er tydelig at analyse og arbeid med kilder er godt vektlagt i norsk læreplan for samfunnsfag. Et interessant moment her er at fokuset på kilder aldri spesifikt nevner *historiske* kilder. Slik jeg tolker det, etter å ha sett på alle setninger med ordet «kilde», virker det som man skal fokusere på kildekritikk innenfor nyhetsartikler og stoff man finner på internett som kan ha vært skrevet av hvem som helst, da for å finne riktig informasjon om et tema. Eksempelvis:

«[...] gjere målretta informasjonssøk, kritisk vurdering og bortval av kilder [...] Lesing for informasjonsinnhenting og kritisk lesing av kjelder tek til med å finne informasjon i enkle, tilrettelagde kjelder og å vurdere om informasjonen er nyttig» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5)

For at lærere skal jobbe sammen med elevene sine om kilder innenfor historiedelen, burde det vært et større fokus på at elevene skal lære kritikk og analyse av spesifikt historiske kilder, siden dette er et viktig aspekt innenfor det å lære historie.

6.2 Analyse av resultat fra kategorien «Endring»

6.2.1 Sekvensiell spørsmålsrunde

«Hva tror du skjedde med det latinske språket siden ingen snakker det lenger?»

Over lang tid ble det latinske språket påvirket av andre, grenet seg ut til nye språk, og forsvant gradvis, erstattet av flerfoldige nye språkgrener (Berg, 2013). Spørsmålet ble da hensiktsmessig for å sjekke om elevene klarte å se på endring som noe som går over lang tid, istedenfor en pang-effekt, der en stor, viktig hendelse er det som lager en endring i historien.

4 av 10 elevgrupper nevner svar som fokuserer på utrydding av folket. Det er tydelig at et flertall av elevene tenker seg, som nevnt, en stor hendelse som endret språket med en gang, og

da i dette tilfellet at alle som snakket latin ble utryddet. Som en mulig feilkilde er det viktig å nevne at elevene hadde på dette tidspunktet ikke lært om Romerrikets nedgang, der de lærer at Romerriket ikke ble utryddet, men over lang tid delt opp i flere landområder. Om de hadde visst dette, så hadde de kanskje ikke svart at alle som snakket latin ble utryddet. Resultatet er uansett interessant. Elevene fokuserer veldig på at det var én konkret ting som skjedde som gjorde at språket døde ut, de tenker seg ikke at det har gradvis gått over til et annet, lignende språk. De mangler evne til å forstå at et språk aldri kan dø ut såpass raskt, spesielt når så mange prater det. Det er altså tydelig at disse femteklassingene ikke skiller seg spesielt ut fra funnene til Barton i 1996, som Lee nevner i sin rapport, der elevene tenderer til å se på én hendelse som det samme som endring (Lee, 2005, s. 45).

Et noe mer reflektert svar, men allikevel innenfor samme tendens, sier at «*Vi tror alle begynte å snakke gresk istedenfor latin*». Jeg vil anta at disse elevene fortsatt tenker seg en erobring av Romerriket, da av gresktalende erobrere. Dette er allikevel en fornuftig antakelse. Gresk er et språk som enda snakkes i dag, og jeg synes at dette er en god refleksjon av hvorfor språket kunne ha blitt borte, relativt til klassetrinnet elevene befinner seg på. Gresk var også i tillegg et språk som var snakket av mange i Romerriket, og en stor talende folkegruppe var naboer med Romerriket. Det kan allikevel tenkes, naturligvis, at om elevene hadde mer kunnskap om Romerrikets erobringer på den greske halvøya, så hadde de kanskje tenkt seg til et annet svar. Samtidig forklarer svaret ingenting om hva som egentlig skjedde med det latinske språket.

Vi har også mer reflekterte svar blant resultatene, selv om flesteparten snakker om utrydding av de som brukte språket. Et interessant svar var «*Det forsvant litt i slekten men mange leger kan snakke litt latin*». Her antydes det noe annet enn at folket ble utryddet, uten at det går noe dypere inn på det. Elevgruppen sier at det forsvant litt i slekten, noe som viser til en dypere forståelse av endringsprinsippet enn de andre elevgruppene. Det hadde vært interessant å snakket mer med elevgruppen og fått vite hvordan de spesifikt tenkte seg denne endringen, men vi kan tenke oss at elevene faktisk ikke ser for seg at et språk bare forsvinner. Det virker heller som om elevgruppen fokuserer på at latin fortsatt finnes, men ikke som et konvensjonelt språk. Istedenfor å tenke seg hva som skjedde med latin for lenge siden, så setter de lys på at spørsmålet ikke snakker fullstendig sant, siden det er flere spor av latin i dagens samfunn.

6.2.2 Analyse av spørreskjema

Spørsmålet om det latinske språket ble også stilt til elevene på spørreskjemaet. Her går samme tendens igjen, at elevene ser på endringen i språket som noe som skjedde raskt, altså at endring er lik hendelse. Over halvparten av alle elevene nevner en eller annen form for en pang-effekt, og en fjerdedel av elevene totalt snakket om utrydding av folket der et nytt språk tok over. Det virker som om vi kan slå fast at dette utvalget av elever sliter med å se endring over tid, slik som funnene til Lee m.fl. peker på (Lund, 2011, s. 33) (Lee, 2005, s. 43). I midlertid skal det nevnes at 5 elever av totalt 36 tenker relativt velfundert, og svar som: «*Jeg tror det ble forandret så nå snakker de fleste med et mye nyere språk*» og «*Flere og flere døde og språket ble glemt*» viser til en sterkere forståelse av hvordan endring kan pågå over et langt tidsrom.

6.2.3 «Endring» i norsk læreplan for samfunnsfag

Som tidligere nevnt i teoridelen av oppgaven, så er det endringsbegrepet som faktisk beskrives mest inngående i den norske læreplanen. Allikevel skal det nevnes at begrepet ikke er nevnt direkte, men man kan tolke det ut fra kompetansemålene i læreplanen og fagets formål. Ut fra resultatene vi nettopp har drøftet kan det virke som om elevene, i alle fall de fleste av dem, trenger en bedre innføring på hva endring er, og et skille mellom hendelser og endring. Dette kan kanskje gjøres med tydeligere føringer i læreplanen, der man vektlegger at det skal fokuseres på endring som begrep, og at det skal inkluderes i undervisningen. Da kan det bli enklere for lærere å jobbe med endring i historiefaget, istedenfor at det skal tolkes ut fra de nevnte kompetansemålene.

Det må problematiseres at tendensene til elevene, som hovedsakelig er hentet fra Lees rapport om britiske elever, også innenfor dette nøkkelbegrepet går igjen hos norske elever, uten at de skiller seg ut i signifikant grad. Det vil altså si at i Storbritannia, hvor læreplanen faktisk har fokus på at nøkkelbegrepene skal være styrende i historiefaget, så har elevene samme tendenser på det samme alderstrinnet. Kan det da tenkes at å innføre endringsbegrepet på en mer direkte måte i norsk læreplan ikke vil hjelpe, siden tendensene går igjen? Er elevenes typiske forståelse av endringsbegrepet konstant på dette alderstrinnet? En annen løsning er at selv om den britiske læreplanen har fokus på endring, så blir ikke nøkkelbegrepene

operasjonalisert nok på dette alderstrinnet til å vise en signifikant forskjell mellom britiske elever og mitt norske elevutvalg. Dette blir grundigere gjennomgått i kapittel 6.4.

6.3 Analyse av resultat fra kategorien «Empati»

6.3.1 Sekvensiell spørsmålsrunde

«Hvordan var romernes forhold til gudene sine? Sammenlign med dagens forhold til religion»

Det kan tenkes at dette var et for vanskelig spørsmål for elever i femte klasse. Det var også tydelig ut fra resultatet at elevene ikke hadde lest noe på dette stoffet, og jeg baserte spørsmålet ut fra hva de skulle ha lest til timen før jeg stilte spørsmålet. 11 av 20 svar er «vet ikke» eller lignende, så man må være kritisk til hvor signifikante disse resultatene er.

Allikevel åpnet dette for enkelte interessante besvarelser som viste hvordan hverdagsforestillinger fra eldre religiøse handlinger henger igjen hos de aller fleste. Tre elever snakker om hvordan man før i tiden ofret dyr og ikke minst mennesker i religiøse handlinger. Det at romerne ofret dyr stemmer, men de var absolutt ikke kjent for å ofre mennesker. Her henger det muligens igjen en hverdagsforestilling, der eleven forestiller seg hva folk gjorde i «gamle dager». Denne spesifikke eleven har muligens en litt primitiv tolkning av hvordan religiøse handlinger foregikk i antikktiden. Denne tendensen blir også sterkere støttet i kapittel 6.3.2, og den stemmer overens med den typiske unge elevens empatiforståelse, hvor eleven tenker at mennesker fra eldre tider ofte gjør uforståelige, primitive og ulogiske handlinger (Lee, 2005, s. 47) (Lund, 2011, s. 29).

6.3.2 Analyse av spørreskjema

Hva er dine tanker om hvor religiøse mennesker var i middelalderen?

Dette spørsmålet ligner på det forrige spørsmålet som omhandlet romernes forhold til gudene sine. Det som umiddelbart viser seg, er at over halvparten av elevene viser til at middelalderen er en meget religiøs tid. Hvis man ser på fakta så stemmer dette, i alle fall om vi sammenligner med menneskers nåværende forhold til religion i vesten. I midlertid var jeg ute etter noen svar som skilte seg ut når det gjelder hvorfor de var såpass religiøse. En femtedel av elevene viser til en hverdagsforståelse av at religion ofte er relatert til vold og lignende: *«Jeg tror i middelalderen så var det mange lover for eksempel de drepte hverandre. De hang han Jesus på et kors med spiker. Han måtte pines og dø han var den rette gud»*. Om

vi ser på Husbands tabell for empatiforståelse (Figur 2.2, kapittel 2.2.2), vil disse elevene og deres stereotypiske forståelse om fortiden, dens religiøsitet og vold tilknyttet den, lande innenfor nivå 2. Flere sitat, som: «*Jeg tror at de var mindre religiøse fordi jeg tror at de var mer sånne som ga blaffen i alle gudene og bare brydde seg om vold*» viser også til en stereotypisk forståelse. Jeg hadde imidlertid forventet å se flere resultat innenfor den første kategorien, der elevene ikke forstår hvorfor folk gjorde slike absurde hendelser, og anerkjenner dem som mindre intelligent. Akkurat dette ble problematisert på neste spørsmål på spørreskjemaet.

Vil du påstå at mennesker var mindre intelligent i middelalderen? I så fall, hvorfor det?

Forventningene mine her fra elever i femte klasse lå naturligvis på at godt over flesteparten ville påstå at mennesker faktisk var mindre intelligent i fortiden. For så vidt stemte antagelsen, men ikke i like stor grad som jeg først antok. Nærmere halvparten av svarene lå på at menneskene var mindre intelligent, med begrunnelser som manglende utdanning og overflod av krig/vold: «*Ja. Fordi de fleste i nåtiden går på skole og lærer men i middelalderen hadde ikke alle råd til skolegang.*» og «*Ingen gikk på skole eller jobber sånn som i dag. Derfor var ingen intelligente*». Svar som dette viser til en lav empatiforståelse, som ligger innenfor nivå 1 og 2 av Husbands empatiforståelsestabell (Figur 2.2, kapittel 2.2.2.). Allikevel er det ingenting utenom normalen, når vi ser på alderen til elevene som blir spurt, og hva disse tenderer å svare (Lee, 2005, s. 49) (Philips, 2002, s. 46). Et annet funn som jeg fant i resultatene, var en vanlig forståelse elevene hadde når det gjaldt hvorfor menneskene faktisk var *mer* intelligent i middelalderen. Omtrent 1 av 5 elever mente at mennesker i middelalderen var smartere, og begrunnelsen elevene ga for dette var *oppfinnelser*. Det virker som om elever ser på mennesker fra middelalderen og framover i tid som et folkeslag som ofte utviklet ny teknologi og dermed var mye smartere. Tankegangen kan forsvares, siden tiden fra middelalderen og fram til nå har vært preget av mange store og viktige oppfinnelser som har revolusjonert verden. Allikevel ønsker jeg å koble akkurat denne forståelsen mot endringsbegrepet. Selv om elevene knapt har levd 10 år her på jorda, har det allikevel vært gjort store skritt i deres levetid også, bare at det er vanskeligere for dem å se akkurat dette, i motsetning til de store viktige hendelsene som har skjedd gjennom historiens løp. Siden elevene forestiller seg en verden som har utviklet seg fram til i dag, må jo menneskene før i tiden ha vært smartere, for de har jo «funnet opp» verden vi lever i, i dag. De kan antas at elevene tenker at teknologien i dag er i stillstand, der ingenting spesielt nytt og omveltende

skjer. Elevene har muligens problemer med å forstå at man etter all sannsynlighet kan se tilbake om 300 år og se at også vi på dagens jord gjør store fremskritt når det angår teknologi. Når elevene kan lære seg denne tankegangen, er de mer bevisst på nåtidsaspektet og kan også begynne å trekke antagelser mot framtiden. Imidlertid må de da først kunne ha et reflektert forhold til endringsbegrepet, og se at endringsbegrepet også er i gang akkurat nå, og vil fortsette.

Hva tror du mennesker om 100 år fra nå blir å tenke om vår generasjons handlinger?

Dette spørsmålet ser om elevene kan sette seg inn i en eventuell tankegang 100 år fram i tid, og se at utviklingen vil gå videre og endring vil skje. Resultatene viser at 1 av 5 elever tenker at menneskene om 100 år blir å se på oss som merkelige og/eller hadde rare regler. Dette kan man si er et forventet resultat, ettersom mange av elevene på de forrige spørsmålene så tilbake på menneskene som levde for lenge siden og synes også de hadde rare regler. Dette viser faktisk til en god operasjonalisering av endringsbegrepet, siden de skjønner at verden kommer til å være forandret om 100 år, og at våre levemåter i dag kanskje ikke lenger er normen. Hvis vi derimot ser på empatibegrepet på akkurat samme problemstilling, så ser vi en tendens til en oppfatning om menneskene blir smartere gjennom tidene. Elevene behøver antakeligvis en bevisstgjøring rundt det å prøve å forstå fortiden på fortidens premisser. De må forstå at selv om menneskene i middelalderen ikke hadde datamaskiner, så er det ikke fordi de var dumme, men fordi at teknologien ikke hadde fått utviklet seg tilstrekkelig på den tiden. Som én elev sa, på temaet om mennesker var mindre intelligent i middelalderen: *«Nei, jeg tror de var veldig smarte, men at de ikke hadde midlene til å uttrykke det»*. Et meget godt og velfundert svar, men noen lignende svar ser vi egentlig ikke hos noen andre. Akkurat dette funnet peker på at elevene må lære seg at menneskene gjennom tidene har alltid vært «smarte», men at teknologien har vært på ulikt nivå i ulike tidsperioder. Tendensen jevnt over er allikevel at elevene antar at mennesker blir smartere gjennom tidene.

6.2.3 «Empati» i norsk læreplan for samfunnsfag

Som nevnt i kapittel 2.5, der jeg så på læreplanen i samfunnsfag, fant jeg veldig lite om empatibegrepet. Det var i så fall indirekte, og om det skulle være føringer for det måtte det tolkes ut fra kompetansemål av en lærer som allerede vektla empati. Jeg vil påstå at empati er viktig, og elevene må forstå hvorfor mennesker gjennom tidene har gjort handlinger på den måten de har gjort, uten at elevene skal se på de som mindre intelligente eller lignende. Dette

blir også spesielt viktig når mine data avdekker at dette er en meget vanlig hverdagsforståelse. Når elevene kan se på menneskene fra fortiden som noe annet enn dumme mennesker med enda dummere handlinger, blir fortiden med en gang mer interessant. Da er ikke fortiden bare, ifølge elevene, en oversikt over merkelige handlinger (Husbands, 1996, s. 79), men en reell framstilling av genuine mennesker som levde etter beste evne med det som var tilgjengelig på den tiden. Akkurat dette er meget viktig for at samfunnsfaget, i delkategorien historie, skal gjøres interessant og mer tilgjengelig for elevene. Husbands nevner også at mange voksne ser på mennesker som eksisterte før som primitive (Husbands, 1996, ss. 75-76). Når dette er tilfellet, vil det være en enda større grunn til å vektlegge empati når vi underviser historie.

For å konkludere, vil jeg påstå at læreplanen bør ha et større fokus på empatibegrepet, nettopp for å kunne være proaktiv mot de klassiske hverdagsforestillingerne som elevene har. Dette er jamført Lees funn, og ikke minst mine egne funn, som forsterker hverandre. Elevene har jevnt over en svak forståelse av hvorfor mennesker før i tiden handlet på måten de gjør, men dette kan gjøres noe med hvis undervisningen legger til rette for det. Da må man starte øverst i systemet, og kanskje vurdere nytt innhold i læreplanen.

6.4 Hva kan resultatene si om forskjellene i læreplanene til Norge og Storbritannia?

Jeg har i de forrige kapitlene gjennomgått tendensene til elevene, der jeg både har funnet noen nye tendenser og også stadfestet at mitt utvalg av elever også har de samme tendenser som elevene som jeg har eksemplifisert fra Peter Lees artikkel, som er britiske. Jeg skal videre se på hvorfor dette kan være tilfelle, siden læreplanene har ulike føringer.

6.4.1 Læreplaner som ønsker det samme, men på forskjellige måter?

Tidligere i kapittel 2 undersøkte jeg forskjeller og likheter i de to læreplanene. Der kom jeg fram til, var at den britiske læreplanen vektla nøkkelbegreper og forklarte direkte at disse var viktig i historieundervisningen. I den norske læreplanen derimot, var det visse føringer for nøkkelbegrepene gjennom enkelte kompetansemål og andre steder i læreplanen, men lite var nevnt direkte. Ut fra dette kan vi tenke oss at den britiske læreplanen legger til grunne for mer *deduktive* tilnærminger til de viktige begrepene i historiedidaktikken. Det virker som om læreplanen først og fremst ønsker å lære elevene om nøkkelbegrepene, og *deretter* benytte

disse for analysere historiske hendelser, jamført en deduktiv arbeidsmetode (Imsen, 2005, s. 328) . I den norske læreplanen kan vi muligens trekke konklusjoner om en motsatt tendens. Siden noen nøkkelbegrepene er indirekte nevnt, og ligger mer «bak» kompetansemålene, kan det se ut som om læreplanen legger til rette for en induktiv undervisning. Det vil da være motsatt av deduktiv metode, og elevene skal i induktiv metode for eksempel undersøke et sett av hendelser og se om det er noe felles for disse, og sammen med læreren etter hvert komme til en formulering av et eventuelt nøkkelbegrep. Selv om dette kan forsvare den norske læreplanen når det angår nøkkelbegreper, synes jeg allikevel det hadde vært fordelaktig med flere direkte innslag. En induktiv tilnærming kan være fordelaktig for å unngå mekanisk læring av et tema, men samtidig mener jeg det er vanskelig for læreren å måtte tolke såpass mye ut fra kompetansemålene. I tillegg er det også oftest de aller flinkeste elevene som får best læringsutbytte av induktive metoder, og det kan bli urettferdig for de svakere elevene om historie alltid skal læres på denne måten (Imsen, 2005, ss. 328-330). Da er det kanskje bedre at elevene starter tidlig med å lære seg grunnsteinene for å kunne analysere historiske hendelser. I tillegg er det mye enklere for lærere å jobbe med nøkkelbegrepene hvis de er nevnt direkte og på en mer deduktiv måte i læreplanen. Det er ingen tvil om at du uansett er nødt til å bruke enkelte nøkkelbegrep på en eller annen måte for å lære elevene om temaene som er nedfelt i kompetansemålene. Da er det kanskje fordelaktig at målene nevnes på en mer eksplisitt måte i læreplanen.

6.4.2 Mulige feilkilder

Som nevnt ser man ut fra mine funn de samme tendensene fra mitt utvalg av elever og Peter Lees utvalg. Den typiske bruken og de typiske misforståelsene som han har presentert ser man også i mitt datamateriale. Man kunne kanskje anta i forkant av undersøkelsen, at norske elever skulle være noe svakere på bruk av nøkkelbegreper, siden det ikke direkte vektlegges som noe de skal lære om, i motsetning til britiske elever. Allikevel finnes det noen feilkilder som bør drøftes.

Elevenes forutsetninger som allerede er til stede

Nøkkelbegrepene, og de analytiske metodene de kan hjelpe med, er ikke hemmelige begreper som bare kan brukes av elever som har lært å bruke de. For eksempel kildebegrepet kommer med en god del føringer og analytiske tips om hvordan vi bør se på kilder, men om du spør et barn om hvordan vi kan vite noe om en hendelse som har skjedd for lenge siden, vil barnet

alltid ha en viss tanke om dette, selv på de lavere alderstrinnene. Vi kan anta at denne forståelsen ikke er velfundert med tanke på alder, men allikevel vil det være *noen* tanker om hvordan kilder fungerer. Det samme kan sies om empatibegrepet. En del av empatibegrepet kan for eksempel være å ikke være etnosentrisk i sin forståelse, altså at man tror at sin nåværende kultur er den «rette». Om en elev har et mer kulturel relativistisk syn på verden, der han/hun ikke rangerer ulike kulturer, så er det lettere å ha empati til en annen folkegruppe i en annen tid. Å lære å se verden på denne måten i dag er noe ikke bare historiefaget bidrar med, men er normen i samfunnet, i alle fall de fleste plasser i den vestlige verden.

Unge elever

Det kan tenkes at de britiske elevene rett og slett ikke har gått lenge nok på skolen og hatt nok historieundervisningen enda, når de går i 5. klasse, for å kunne operasjonalisere nøkkelbegrepene på en mer reflektert måte. På grunn av dette er det mulig at forskjellene sammenlignet med norske elever, som teoretisk sett bør være til stede, enda ikke har fått tid til å komme på grunn av nettopp dette. Etter dette funnet hadde det naturligvis vært interessant å sett på norske tiendeklassinger og sammenlignet deres tendenser. Kanskje man da hadde funnet større forskjeller?

Vi må vurdere om vi kan kritisere den norske læreplanen ut fra resultatene og feilkildene. De forteller at tendensene til elevene går igjen i begge landene, og at britiske og norske elever tenker så å si likt. Dette selv om britiske elever tilsynelatende og i teorien skal ha blitt opplært i bruk av nøkkelbegreper helt siden første klasse. En naturlig videre vei å gå fra disse resultatene er å sammenligne høyere klassetrinn, og se om de samme tendensene er til stede der.

7 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan et utvalg norske femteklassinger operasjonaliserer historiedidaktiske nøkkelbegrep i sine besvarelser av historiske spørsmål. For å undersøke dette var jeg innom to femteklasser på en skole i Troms og stilte elevene ulike historiske spørsmål, og analyserte deretter deres svar. Jeg har kontinuerlig sammenlignet elevenes tendenser i svarene fra mitt utvalg, med tendenser som historiedidaktikeren Peter Lee har presentert i sin omfattende artikkel om britiske elevers bruk av nøkkelbegreper. Jeg skal videre forsøke å konkret besvare problemstillingen min, som så slik ut:

Hvordan operasjonaliserer elever på femte trinn nøkkelbegreper i sine besvarelser av historiske spørsmål?

- Hvordan bruker elevene utvalgte nøkkelbegrep?
 - o Endring, kilde, empati
- Hvordan er elevenes besvarelser sammenlignet med elevenes tendenser i Peter Lees artikkel?
- Hvilke forskjeller finnes i norsk og britisk læreplan innenfor nøkkelbegrep?

7.1 Hvordan bruker elevene utvalgte nøkkelbegrep? / Sammenligning med Lees funn av tendenser

I begynnelsen av analysekapittelet undersøkte jeg elevenes tendenser i tre ulike nøkkelbegrepkategorier; kilde, endring og empati. Jeg kom fram til en rekke interessante funn når det gjelder hvordan elever på femte trinn operasjonaliserer nøkkelbegrepene.

Kilde

Elevene tenderer å tro at det er «forskere» som har funnet ut av historiske hendelser. Dette er ikke nødvendigvis et dårlig framstilling av elevene, siden det er en kyndig person som ofte lager en gjengivelse av hendelsen. Imidlertid er elevenes forståelse av hvordan denne personen har laget en framstilling av hendelsen lite velfundert. Elevene snakker nesten aldri

om kildebegrepet eller noe annet sammen med forskeren. Dette funnet, om forskere, kan sies å være unikt, og kan ikke sammenlignes med hva Lees utvalg vanligvis tenker.

Elevutvalget som er undersøkt tenker vanligvis at bøker om historie er skrevet av andre bøker og slik fungerer det hele veien ned til hendelsen, og dette er en tendens som støttes av Peter Lees utvalg.

Om elevene blir informert om at en historie kan være usann, så tenderer de å forklare surrealistiske trekk i selve historien, istedenfor å stille spørsmål om eventuelle kilder. Allikevel kan dette sies å være en slags kildegransking i seg selv, der de stiller spørsmål om troverdighet.

Endring

Ifølge Lee var elevenes tendenser at elevene ikke helt forsto langsiktig endring, men at de så på endring som en omveltende hendelse, eller en «pang-effekt». Mine funn hos mitt utvalg av elever støttet dette. Når elevene for eksempel fikk spørsmål om hvorfor ingen snakker latin i dag, svarte de fleste elevene at språkbrukerne på en eller annen måte forsvant, for eksempel at de ble utryddet. Flesteparten av elevene tenker altså at endring=hendelse.

Empati

Som jeg kunne tenke meg, hadde mange av elevene hverdagsforestillinger i sammenheng med empatiforståelse. Når elevene skulle drøfte hvordan religion tidligere ble utøvd, var det en del elever som nevnte menneskeofring og andre voldelige handlinger. Dette stemmer overens med Lees funn om at mange elever ser på handlinger fra eldre tider som ulogiske og absurde. Dette synet kan være med å gi et negativt syn på fortiden.

Også som antatt svarte de fleste av elevene mine at mennesker var mindre intelligent i middelalderen, og påpekte manglende utdanning og/eller teknologi som grunnen til dette. Som en kontrast til dette beskrev rundt 20% av utvalget at menneskene kunne være smartere, siden det var en tid der mange viktige oppfinnelser ble funnet opp. Dette var et noe overraskende resultat. En femtedel av elevene ser på «gamledager» som en tid der mange viktige oppfinnelser kom til, men de ser antakeligvis samtidig ikke at dette skjer kontinuerlig,

også i deres samtid. Slike slutninger av elevene forteller ikke Peter Lee noe om, og kan sies å være et eget funn blant mitt utvalg av elever.

På spørsmålet om hvordan mennesker 100 år i framtiden blir å se på oss, sier 1 av 5 elever at menneskene om 100 år blir å se på oss som merkelige og/eller et folk som hadde rare regler. Dette var et antatt resultat, ettersom mange av elevene på de tidligere empatispørsmålene så tilbake på menneskene som levde for lenge siden, og synes at *de* hadde merkelige normer. Et annet viktig funn som jeg fant var at elevene tror at menneskene blir smartere gjennom tidene. Med tanke på at flere og flere får utdanning, kan dette være riktig, men elevene må forstå at det er teknologien og samfunnet, og vår forståelse for dette som utvikler seg, ikke det at menneskene bare blir smartere. Funnene viser uansett til vanlige tendenser som Lee legger fram i sin artikkel.

Når det angår den generelle forståelsen av de tre utvalgte nøkkelbegrepene, avdekker funnene mine at det ikke er noen nevneverdig stor forskjell mellom mitt og Peter Lees utvalg. De tenderer til å tenke likt på sine besvarelser. Det er selvfølgelig visse unntak, men de aller fleste i utvalget har de vanligste tendensene.

7.2 Forskjeller mellom norsk og britisk læreplan innenfor nøkkelbegreper

Etter hver enkel nøkkelbegrepanalyse i kapittel 6 skrev jeg også et underkapittel om hvordan begrepet var framstilt i norsk læreplan. I tillegg ble forskjellene mellom britisk og norsk læreplan løftet fram i kapittel 6.4. Disse drøftingene problematiserte tilfellet om at læreplanene var vidt forskjellige når det gjaldt hvordan nøkkelbegrepene ble presentert. I britisk læreplan var nøkkelbegrepene presentert direkte, og var et tema som elevene skulle lære fra skolestart i historiefaget. I norsk læreplan var det bare kildebegrepet som var eksplisitt nevnt, men etter nærmere analyse gjaldt dette antakeligvis ikke historiske kilder.

Man kunne imidlertid tenke seg en induktiv tolkning av den norske læreplanen. Siden noen av nøkkelbegrepene var indirekte nevnt, og lå «bak» kompetansemålene, kunne det se ut som om læreplanen legger til rette for dette. Allikevel kan det være vanskelig og tidkrevende for læreren å måtte undervise om nøkkelbegrepene nærmest utelukkende på induktivt vis. Det kunne vært fordelaktig med flere direkte og deduktive føringer fra læreplanens side.

7.3 Forskjeller mellom norske og britiske elever

Et meget interessant funn var at mitt utvalg av elever ikke skiller seg spesielt ut i deres bruk av nøkkelbegreper, sammenlignet med britiske. Det oppsiktsvekkende med dette er at britiske elever har som et viktig mål i deres læreplan at nøkkelbegreper skal innlæres, mens i norsk læreplan var det mer indirekte nevnt, og blant annet endring- og empatibegrepet var aldri direkte beskrevet i læreplanen. Allikevel må vi ta med to faktorer i dette resultatet: nøkkelbegreper er ikke hemmelige og det går også an å analysere et historisk spørsmål med de forutsetninger man har, og på den måten allikevel benytte enkelte nøkkelbegrep mer eller mindre ubevisst. I tillegg kan det være at, siden elevene er unge, at de er på et såpass lavt nivå innenfor deres innlæring av historiefaget at forskjellene mellom mitt og Lees utvalg ikke vil vises like før elevene kommer på høyere klassetrinn.

7.4 Begrensninger

De største begrensningene i mitt prosjekt antar jeg å være aldersspennet, mangfoldet og kandidatombfanget. Jeg undersøkte utelukkende hvordan 36 femteklassinger på samme skole operasjonaliserte nøkkelbegrepene. Det hadde vært interessant å sett på hvordan en større gruppe hadde svart på spørsmålene, men da måtte kanskje tilnæringsmåten vært kvantitativ i større grad. Som nevnt ville det også vært interessant å sett på eldre elevers forståelse av nøkkelbegrepene. I tillegg hadde resultatene mine vært mer valid om det hadde vært et annet mangfold på elevene, for eksempel resultat fra flere skoler på flere steder i landet.

Jeg tror også at prosjektet hadde fått en annen kvalitativ dimensjon om elevene fikk prøve å analysere historiske spørsmål i en mer muntlig kontekst. Jeg kunne eksempelvis tatt opp hva elevene sa på båndopptaker mens jeg og elevene hadde en samtale om spørsmålet, og dermed fått en større forståelse innen hvordan de forsto temaet.

7.5 Fremtidig forskning på feltet

Det er mye som kan gjøres videre innenfor dette temaet. Som nevnt er det mest interessante å se på temaet på et høyere klassetrinn, der man undersøker hvordan for eksempel ungdomsskoleelever besvarer samme type spørsmål. Er det da slik at de britiske elevenes forståelse er et hestehode foran de norske, på grunn av deres fokus i læreplanen? Et annet område som kan undersøkes er rett og slett temaet om hva som vektlegges i utformingen av

den norske læreplanen, da i historiedelen. Hva menes egentlig med kompetansemålene og er det en grunn til at New History-didaktikken ikke er vektlagt? Er den i det hele tatt kjent for de som utformer læreplanen?

Nøkkelbegreper er relativt nytt i norsk historiedidaktikk, men jeg mener at de er viktige for å kunne analysere historiske hendelser. Det er mye forskning som er gjort på nøkkelbegreper, men det er lite av dette i norsk sammenheng. Noe som kan undersøkes er om nøkkelbegrepene faktisk gjør resultatene til elevene bedre, altså for eksempel et sammenligningsstudie med to klasser som benytter seg av ulike tilnærminger til historiedidaktikk. Da kunne man fått et vitenskapelig resultat, der man ser om nøkkelbegrepene er relevante.

Litteraturliste

- Barton, K. C. (1996). *Narrative simplifications in elementary students' historical thinking*. I J. Brophy, *Advances in research on teaching: Teaching and learning history*, vol.6. Greenwich, CT: JAI Press.
- Berg, N. (2013). *Latin*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/latin#menuitem7>
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Department for Education. (2013). *History programmes of study: key stages 1 and 2 - National curriculum in England*. Department for Education.
- Department for Education. (2015). *The national curriculum*. Hentet fra GOV.UK: <https://www.gov.uk/national-curriculum/overview>
- Husbands, C. R. (1996). *What is history teaching?: Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kraggerud, E. (2014). *Romulus og Remus*. Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/Romulus_og_Remus
- Lee, P. J. (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. I S. Donovan, & J. D. Bransford, *How Students Learn* (ss. 31-77). Washington D.C.: The National Academic Press.

Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History 11-18: Meeting Standards and Applying Research*. London: A&C Black.

Qualifications and Curriculum Authority. (2012). *Designing and timetabling the primary curriculum*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Rogers, P. J. (1978). *The New History: Theory into Practice*. London: The Historical Association.

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. I C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*. London: Falmer Press.

Shemilt, D. (2011). 'Everything flows and nothing stays'. Teaching History nr. 145. London: The Historical Association.

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

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 19. januar, 2015 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Ansaret for fordeling av skoledager utover året*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Skoleeiers-ansvar/Ansaret-for-fordeling-av-skoledager-utover-aret/>

Vedlegg

Vedlegg nr.1: Spørreskjema

Vedlegg 1 – spørreskjema

Spørreskjema | Historiske spørsmål

Svar så utfyllende du/dere kan på følgende spørsmål. Ta deg god tid til å tenke på svaret ditt. Svarene er helt anonyme, og kan ikke spores tilbake til deg/dere. Svarene blir benyttet i en mastergradsoppgave om hvordan historie kan læres bort. Tusen takk! Hvis et spørsmål er for vanskelig, så svarer du bare «For vanskelig».

Hva er dine tanker om hvor religiøse mennesker var i middelalderen?

Vil du påstå at mennesker var mindre intelligent i middelalderen? I så fall, hvorfor det?

Helt siden slavehandelen har det vært mye rasisme mot svarte i USA. Hvorfor tror du at folk ikke skjønnte at rasisme var galt, f. eks på 50-tallet i USA?

For 200 år siden var det vanlig at elever fikk fysisk straff (slag, ørefik osv.) om de oppførte seg uskikkelig. I dag er dette fullstendig utenkelig. Hvorfor er dette utenkelig i dag?

I dag er det latinske språket et såkalt dødt språk; det er ingens morsmål. I midlertid ble det snakket av over en million mennesker i Romertiden. Hva tror du skjedde med språket?

Hva tror du mennesker om 100 år fra nå blir å tenke om vår generasjons handlinger?

En historiker har to skrevne kilder om hvordan en spesiell gladiatorkamp i Roma foregikk, men datoene om når kampen skjedde stemmer ikke overens mellom kildene. Hva må historikeren tenke på når hun skal skrive om hendelsen?

Hvordan kan forfatterne av samfunnsfagboka vite at det som de skriver er fakta og ikke fiksjon?
