

## **MASTEROPPGAVE**

### **Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfagdidaktikk**

**Mai 2020**

Hvordan undervise i historiefaget? Ligger svaret «i luften», eller kreves en tydelig læreplan?

En kvalitativ studie om spenningsforholdet mellom kompetansemål og faginnhold i historiefaget i Fagfornyelsen

SKUT5910

Petter Halsne



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanningen**

## Forord

Tenk at nå er jeg ferdig. Dette har vært en svært lærerik, men også utfordrende prosess.

Jeg vil starte med å takke veilederen min, Kim Helsvig, som har stått sammen med meg gjennom hele prosessen. Takk for gode faglige refleksjoner, tilbakemeldinger og ikke minst, oppmuntringer!

Videre ønsker jeg å takke forskningsdeltakerne. Takk for at dere stilte opp og var så gode å samarbeide med. Det gledet meg stort at dere møtte meg med åpenhet og engasjement.

Noen andre som fortjener takk er mine gode medstudenter som jeg har delt lesesal med store deler av høsten og vinteren. Takk for gode arbeidsøkter, og ikke minst flotte lunsjer. Det hadde blitt en langt kjedeligere prosess uten dere!

Til slutt vil jeg trekke frem og takke min personlige veileder og kone Maria Engås Halsne. Tusen takk for alle timene med meg og oppgaven, som innebar korrekturlesing, støtte og diskusjon.

Oslo, 13. mai 2020

Petter Halsne

## Innhold

Forord .....	1
Sammendrag .....	4
Abstract .....	5
1.0 Innledning.....	6
1.1 Problemstilling, avgrensning og oppgavens struktur .....	8
2.0 Teoretisk rammeverk.....	9
2.1 Tidligere teori .....	10
2.2 Kompetanse over ferdighetsmål gir historiefaget en hensikt?.....	11
2.2.1 Unngå et fag uten kriterier .....	11
2.2.2 Humanistisk dannelse for å forme elever til demokratiet .....	13
2.2.3 Formålet med faget overgår lærerens kompetanse .....	15
2.3 Burde kompetanse stå ovenfor innhold? .....	21
2.3.1 Læreplan 97 – En annerledes læreplan .....	22
2.3.2 Kunnskapsløftet – Pedosentrismen vinner frem? .....	23
2.3.3 Fagfornyelsen – Humankapital og samtidsorientering .....	27
2.3.4 Ulike røsters tanker om historiefaget i Fagfornyelsen.....	33
3.0 Metode.....	37
3.1 Bakgrunnen for og tanker om et kvalitativt forskningsintervju .....	37
3.2 Det semistrukturerte intervjuet .....	39
3.2.1 Intervjuguide .....	41
3.2.2 Utvelgelse av deltakere .....	41
3.2.3 Pilotintervju.....	43
3.2.4 Gjennomføring av intervju.....	43
3.2.5 Transkribering.....	44
3.2.6 Analyse .....	45
3.2.7 Etske retningslinjer .....	47
3.3 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning .....	48
3.3.1 Pålitelighet .....	48
3.3.2 Gyldighet og overførbarhet.....	49
4.0 Funn – Hva tenker forskningsdeltakerne?.....	51
4.1 Presentasjon av forskningsdeltakerne.....	52
4.2 Lærerens fagkunnskap.....	53
4.2.1 Faglige refleksjoner.....	53

4.2.2 Hvorfor undervise om noe? Faginnhold, kompetanse eller begge deler? .....	59
4.2.3 Formålet med historiefaget .....	61
4.3 Lærerens fagdidaktiske kunnskap .....	64
4.3.1 Fagdidaktikk .....	65
4.3.2 Ulike virkemidler i historiefagsundervisningen.....	69
4.4 Lærerens læreplankunnskap .....	72
4.4.1 Refleksjoner om eller realisering av læreplan .....	73
4.4.2 Ulike virkemiddel for å løse læreplanmål på ulike måter .....	77
5.0 Drøfting .....	80
5.1 Hvilke implikasjoner har Fagfornyelsen for læreboken som virkemiddel i historiefagsundervisning? .....	80
5.1.1 Mulig løsning på lærebokproblemet .....	83
5.2 Hvordan tolkes Fagfornyelsen og hvilke konsekvenser kan forekomme som følge av få kompetansemål? .....	86
5.2.1 Fagfornyelsen er en ambisiøs læreplan med endringskraft for den enkelte historiefaglærer .....	87
5.2.2 Åpen læreplan – positivt eller negativt? .....	89
5.2.3 Fagfornyelsen – Et resultat av samtidsorientering, pedosentrisme og humankapital? .....	94
5.3 Hvor avgjørende kan det bli at læreren har et tydelig formål med historiefaget? .....	99
6.0 Avsluttende kommentarer og konklusjon .....	102
Litteraturliste .....	105
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring for deltakelse i intervju.....	107
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	110
Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD.....	111

## Sammendrag

Høsten 2020 trer den nye læreplanen Fagfornyelsen i kraft i den norske skolen. Hvordan opplever samfunnsfagslærere spenningsforholdet mellom kompetansemål og faginnhold i Fagfornyelsen (LK20)? Dette forskningsprosjektet har undersøkt hvordan historielærere forstår Fagfornyelsen og hvilke konsekvenser den kan ha for deres historieundervisning.

For å finne svar på dette ble det gjennomført semi-strukturerte forskningsintervjuer med fem deltakere som alle underviser i historiefaget i ungdomsskolen. Målet med intervjuene var å få et innblikk i den enkelte lærers undervisningspraksis og undersøke hvilke tanker de hadde om Fagfornyelsen og hvordan de tror den vil påvirke undervisningen.

Samtlige deltakere er positive til Fagfornyelsen, men flere av dem ser også utfordringer. Noen av disse utfordringene er også beskrevet av historiedidaktikere. Gjennom drøfting av synspunkter fra både forskningsdeltakerne og didaktikerne i teoridelen, belyses flere utfordringer, men også gode sider ved Fagfornyelsen.

Oppgaven har fokusert på tre forskningsspørsmål for å lettere kunne besvare problemstillingen og komme i dybden av tematikken.

Det første beskriver tolkningen av Fagfornyelsen og hvilke konsekvenser som kan komme som følge av få kompetansemål. Det vil finnes både fordeler og ulemper med få kompetansemål. Det blir aktuelt å sette Fagfornyelsen opp mot L97 som er en læreplan med mange, svært konkrete fagmål. En mellomløsning vil kanskje være den aller beste løsningen i fremtiden.

Det andre beskriver lærebokens rolle som virkemiddel i historieundervisningen. Som en konsekvens av at fagfornyelsen mulig er noe for åpen, kan praksisen bli at lærere lar læreboken styre undervisningen fremfor å støtte seg på læreplanen. Dette ser likevel ikke ut til å være så problematisk i praksis som man kunne anta, fordi læreboken kan ha en plass i historieundervisningen uavhengig av kvalitet og læreplan.

Det tredje stiller spørsmål rundt hvor avgjørende det er at læreren har et tydelig formål med sin historieundervisning. Flere teoretikere holder frem at den beste historieundervisningen gjøres i de tilfellene der læreren har et klart formål med undervisningen, og dette vil være viktig både når læreplanen er åpen og detaljert.

## Abstract

In the autumn of 2020, the new curriculum “Fagfornyelsen” will take effect in the Norwegian school. How do social science teachers experience the tension between competence aims and content in “Fagfornyelsen” (LK20)? This research project has investigated how history teachers understand “Fagfornyelsen” and the possible consequences in their teaching of history.

To find answers to this, semi-structured research interviews were conducted with five participants, all of whom teach history in secondary school. The aim of the interviews was to gain insight into the individual teacher's teaching practice and to examine what thoughts they had about “Fagfornyelsen” and how they think it will affect teaching.

All participants are positive about “Fagfornyelsen”, but several of them also see challenges. Some of these challenges are also described by history educators in higher education. Through discussion of the views of both the research participants and the didactics in the theory part, several challenges are highlighted, but also good aspects of “Fagfornyelsen”.

The thesis has focused on three research questions in order to more easily answer the main thesis question and dig deeper into the topic.

The first describes the interpretation of “Fagfornyelsen” and the consequences that may arise as a result of few competence aims. There will be both advantages and disadvantages with few competence aims. It becomes relevant to compare “Fagfornyelsen” against “L-97”, which is a curriculum with many, very specific academic objectives. An intermediate solution may be the best solution in the future.

The second describes the textbook's role as a tool in history teaching. As a consequence of the fact that “Fagfornyelsen” may be a bit too open, the practice may become that teachers let the textbook guide their teaching rather than looking to the curriculum. However, this does not seem to be as problematic in practice as one might assume, because the textbook can have a place in history teaching regardless of quality and curriculum.

The third question regards how crucial it is that the teacher has a clear purpose for history teaching. Several theorists argue that the best history teaching is done in cases where the teacher has a clear purpose for the teaching, and this will be important both when the curriculum is open and detailed.

## 1.0 Innledning

Hvordan ser fremtiden ut? Hva skal til at barn i dagens Norge blir klar for den? Slike spørsmål har ledet politikere til å enda en gang fornye læreplanen i skolen. Ludvigsen-utvalget (i NOU 2015:8) la til grunn i sin utredning at morgendagens samfunn trenger borgere som er annerledes enn de skolen utdanner gjennom nåværende læreplan: LK-06 (NOU 2015:8, s. 7). Tidligere kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner (i VG, 2019) gav uttrykk for, i likhet med Ludvigsen-utvalget (i NOU 2015:8), at samfunnets raske endringer krever en åpnere læreplan enn den gamle. Dette for å kunne forberede elever til jobber som enda ikke er oppfunnet. De skal ikke bare kunne møte fremtiden i form av arbeid, men også kunne forme den videre (NOU 2015:8, s. 7; VG, 2019).

Samfunnsfagets relevans beskrives i den nye læreplanen som: «(...) elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Faget skal legge til rette for at «elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Vi lever i en tid der høyreekstreme partier fremdeles eksisterer i Europa og kan utgjøre en trussel. Det antas å være like sannsynlig at en terrorhandling utføres av høyreekstreme som radikale islamister (Sikkerhetstjeneste, 2020). Høyreekstreme kan kobles til diskriminerende og rasistiske verdier. På bakgrunn av dette ble det for mange vanskelig å akseptere en ny læreplan som kunne utelate Holocaust og 22. juli (VG, 2019).

Varin Hiwa Ali (2018) skrev et innlegg i Aftenposten der hun etterlyste Holocaust i læreplanen. Hun gav uttrykk for at demokrati og toleranse får en større betydning sett i sammenheng med Holocaust, og at vi derfor ikke kan utelate det i undervisningen (Ali, 2018). Steffen Handal (i D. E. U. Larsen, 2018), leder i Utdanningsforbundet, uttalte til Klassekampen at han også ville ha Holocaust spesifikt nevnt i læreplanen. Dette fordi det var et av de største sivilisasjonssammenbruddene i verdenshistorien, og at et samfunn ikke kan akseptere å utelate det i undervisningen. Samtidig trekker Handal frem at poenget med Fagfornyelsen er å kutte ned en mengde fagstoff i læreplanen for å unngå overflatelæring, men heller kunne gå i dybden på fagstoff (D. E. U. Larsen, 2018).

Rikke Høistad Sjøberg (2018) ville, i likhet med Handal (i D. E. U. Larsen, 2018) og Ali (2018), at norske elever skulle lære om Holocaust og fortsette med det i fremtiden, men i likhet med Handal (i D. E. U. Larsen, 2018), poengterer R. H. Sjøberg (2018) at fagfornyelsen handler om å kutte i mengden fagstoff i læreplanen. I tilsvaret til Ali (2018) skriver Sjøberg at

det også i fremtiden vil bli undervist om Holocaust i norske klasserom. Dette uavhengig av om Holocaust blir nevnt i læreplanen eller ikke. Holocaust er heller ikke nevnt i læreplanen vi bruker i dag, men det undervises likevel (R. H. Sjøberg, 2018).

En annen som ville ha Holocaust spesifikt nevnt i læreplanen, i tillegg til flere historiske perioder eller konkrete hendelser, er førsteamanuensis ved OsloMet, Anders Granås Kjøstvedt (i D. E. U. Larsen, 2018). Flere land i Europa nevner Holocaust spesifikt i sine læreplaner. Han etterlyste en tydeligere læreplan som konkret sier hvilket faginnhold lærere skal undervise. Dette for å unngå store sprik i hva som bli undervist forskjellige steder i landet og en tilfeldig undervisning. Kjøstvedt stoler på at norske lærere har kompetanse til å tolke en åpen læreplan, men mener at dette ikke vil være hensiktsmessig. Dette støtter Handal og holder frem at man ikke skal undervurdere hvor viktig det er med tydelighet (D. E. U. Larsen, 2018).

I Fagfornyelsen ble til slutt både Holocaust og 22. juli spesifikt nevnt (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4, 10). Utover dette er ikke læreplanen særlig spesifikk i innhold. I lys av dette er det mulig å argumentere for at læreplanen kan være vag eller tydelig. Både Handal og Kjøstvedt (i D. E. U. Larsen, 2018) etterlyste en tydelig læreplan, fordi faren for å få en vag læreplan er overhengende om man kutter ned på fagstoff. Dersom man kuttet ned for mye av det faglige innholdet i historiefaget, var flere historielærere bekymret for at faget kunne miste sin kronologiske effekt (D. E. U. Larsen, 2018). Da ville historiske hendelser eller perioder som bygger på hverandre stå uten kontekst. Eksempelvis undervise om andre verdenskrig uten å inkludere det historiske bakteppet.

Debatten om hvordan man kan lage en godt egnet læreplan for fremtiden har flere sider, og interessekonflikter. Målet med Fagfornyelsen er å kutte ned på fagstoff og innhold i læreplanen slik at læreren kan gå mer i dybden i enkelte emner. På den måten unngår læreren overflatelæring, noe som mange mener har preget skolen under den siste læreplanen. På en annen side betyr dette at mye innhold skal inkluderes i få kompetansemål. Dette kan gjøre formuleringer så åpne og vage at de sier altfor mye, eller ingenting. Man kan også holde frem at noen historiske hendelser må nevnes spesifikt, fordi de er uomgjengelige i undervisningen. Men da kan det også argumenteres for at det ikke er et poeng å nevne disse spesifikt. Det virker som om troen på at historielæreren vet hva man skal og burde undervise om er stor. Burde den være det? Har historielærere i dag kompetansen som trengs for å tolke læreplanen og velge ut innhold? Hvis en læreplan blir for vag eller åpen, så blir det vanskelig å trekke ut hva man skal undervise om. Da kan det fort bli som en rektor fortalte Kåre Skagen (2019):



«Det finnes ikke en læreplan som ikke kan tilpasses min undervisning» (K. Skagen, i forelesning, januar 2019). Undervisningen ville vært den samme uavhengig av læreplan.

### 1.1 Problemstilling, avgrensning og oppgavens struktur

På bakgrunn av dette ønsker jeg å belyse problemstillingen:

Hvordan opplever samfunnsfaglærere spenningsforholdet mellom kompetansemål og faginnhold i Fagfornyelsen (LK20)?

Dette vil jeg finne svar på gjennom å benytte meg av to ulike innfallsvinkler: En empirisk og en teoretisk. Gjennom å intervju fem ungdomsskolelærere som underviser i historiefaget vil jeg kunne få innsikt i hva de tenker om Fagfornyelsen og hvordan læreplaner påvirker undervisningen deres. Videre er det interessant å finne ut hva de tenker om kompetansemål og fagmål.

Gjennom teorien skal jeg se på læreplanutviklingen i norsk skole med fokus på historiefaget. Læreplanutviklingen kan hjelpe oss å forstå hvordan historiefaget har utviklet seg og i hvilken grad faget gjør seg gjeldende i Fagfornyelsen. Utviklingen er konsekvens av signaler ovenfra og disse signalene påvirker hvilken betydning historiefaget har i skolen. Dette vil igjen påvirke undervisningspraksisen til historielæreren.

Jeg antar at for å realisere læreplanen i samfunnsfag tar den enkelte historielærer i en eller annen grad i bruk læreboken i undervisningen. Hvordan er denne praksisen hos deltakerne og hvilke konsekvenser kan det ha i en læreplan som Fagfornyelsen?

For å kunne svare utfyllende på problemstillingen og tydeliggjøre hva som er fokus har jeg utledet tre forskningsspørsmål:

- Hvordan tolkes Fagfornyelsen og hvilke konsekvenser kan forekomme som følge av få kompetansemål?
- Hvilke implikasjoner har Fagfornyelsen for læreboken som virkemiddel i historiefagsundervisning?
- Hvor avgjørende kan det bli at læreren har et tydelig formål med historiefaget?

Oppgaven vil videre presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for å kunne utforske problemstillingen. I kapittel 3 og 4 vil jeg gå inn på hvordan jeg har samlet inn empiri, hvordan jeg har analysert, og presentere funn. I kapittel 5 setter jeg mine funn fra empirien opp mot det teoretiske rammeverket og drøfter dem i sammenheng. Dette gir grunnlag for avsluttende kommentarer og konklusjon i kapittel 6, som forhåpentligvis vil kunne gi svar på forskningsspørsmålene.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

Målet med denne studien er å finne ut hvilken påvirkning og konsekvens Fagfornyelsen kan ha for historielæreren på ungdomstrinnet. Dette med et særlig fokus på hvorfor noe er spesifikt nevnt i samfunnsfaglæreplanen, mens mye annet er blitt utelatt.

For å forstå dette må vi løfte blikket og reise tilbake i tid for å se på den norske læreplanen sin utvikling. Gjennom denne utviklingen kan vi se utgangspunktet til historiefaget og hvordan dets plass endrer seg i de ulike læreplanene. Når det gjelder Fagfornyelsen vil det være historikere og didaktikere som kritiserer en slik læreplan, mens andre vil ønske en så tilsynelatende åpen læreplan velkommen på historiefagets vegne.

Først Tar jeg for meg teorier om at historiefaget historiske hendelser, prosesser og epoker er ikke likeverdige, men det er så mange av dem at det blir vanskelig å velge. En skal derfor velge på bakgrunn av noen gyldige betingelser eller et overordnet mål for historiefaget. Vi skal snart få kjennskap med en teori der historiske hendelser velges på bakgrunn av det overordnede målet til historiefaget, som de mener er å utdanne elever til demokratiet. En slik teori kan kobles til den samfunnsfaglige delen av Fagfornyelsen, fordi den åpner opp for å velge historiske hendelser, prosesser og epoker på bakgrunn av kompetansemål og andre mål for opplæringen.

Motsetningen blir derfor en læreplan som vil være mer lukket og ha tydelig definerte fagmål og kompetansemål. Med historisk blick ser vi at L-97 kan virke som en motsetning til Fagfornyelsen, noe som blir gjenstand for debatt gjennom oppgaven.

## 2.1 Tidligere teori

I artikkelen «What history should we teach?» setter Geoffrey Partington (1980) oss på mange måter inn i det som er tematikken og debatten i denne oppgaven; hvilke historier eller perioder skal man undervise for elevene og hvorfor velges akkurat de historiske hendelsene eller periodene? Han skriver: “If all experiences are in principle of equal value (or futility), choice of content for historical study could only be arbitrary, subjective and unconditionally” (Partington, 1980, s. 157).

Partington (1980) skildrer at tidligere historikere som Ranke var klar på at noen historier eller perioder måtte velges ut på bekostning av andre, men han gikk ikke inn på hvilket grunnlag disse skulle velges ut. I likhet med Huizinga og Elton, var Ranke redd for kulturell arroganse og det å velge for smalt innenfor historien, ville gi et galt bilde av historien. Derfor understreket de at alle historiske hendelser eller perioder til en viss grad enten er like viktige eller uviktige. Popper var imot det å velge en pensumliste som gjaldt for alle – en «bucketlist», noe som det kan tolkes at Huizinga, Elton og Ranke lente mot (Partington, 1980, s. 157).

Signifikans og betydning er de faktorene som bør brukes i jakten på hvilke historiske hendelser eller perioder man skal trekke frem i undervisning. Derfor vil en fast bestemt pensumliste for et helt land fungere dårlig, fordi betydning og signifikans vil endre seg med tid og sted. I tillegg stilles spørsmålet: Hvilke stemmer skal vinne frem? Både foreldre, elever, politikere og lærere har meninger om hvilke historiske hendelser, prosesser eller epoker de mener burde bli undervist. Hvordan kan man argumentere for at en historisk hendelse skal gå foran en annen (Partington, 1980, s. 157)?

Hvis vi ikke har en felles undervisningsplan vedrørende hva som skal gjennomgås i skolen ender vi raskt opp med den situasjonen Partington (1980) beskriver gjennom sitatet i første avsnitt: At historiske hendelser blir valgt tilfeldig eller ut ifra egne subjektive meninger. Den enkelte lærer vil ut ifra sin subjektive, vilkårlige eller ubetingede mening velge ut et knippe historiske hendelser til sine elever (Partington, 1980, s. 157-158). En kan stille spørsmål ved om det ikke også er slik i norsk skole? I Fagfornyelsen blir to hendelser spesifikt nevnt, ellers er det opp til den enkelte lærer. Hvordan noen lærere tenker rundt disse valgene vil belyst senere i oppgaven.

Skal den enkelte velge ut lærestoffet, er alltid etnosentrisme en fare ifølge Partington (1980). Samtidig trekker han frem at Voltaire hadde et poeng i sin etnosentriske klassiske

utvelgelse av de fire periodene i historien, som han mente tilnærmet seg perfektjonisme. Poenget var ikke perfektjonisme eller ei, men at historie ikke er gjenstand for subjektiv eller vilkårlig utvelgelse. På det grunnlag blir et knippe historiske hendelser mer signifikante og betydningsfulle enn andre, og er derfor et bedre valg. Partington (1980) holder frem at vi trenger kriterier for utvalg for å kunne diskutere hvorfor vi velger en historisk hendelse fremfor valg tatt vilkårlig, subjektivt eller kriterieløst. Derfor mener han at det å redusere alle historiske hendelser til like viktige eller uviktige, er en like stor synd som å gjøre utvelgelsen ukritisk med en etnosentrisk tankegang. Det hele koker ned til at vi er nødt til å velge noe, og ekskludere noe annet. Spørsmålet blir på hvilket grunnlag vi skal velge noe foran noe annet? (Partington, 1980, s. 158-159).

Videre i artikkelen trekker Partington (1980) frem ulike kriterier som har betydning for utvalg av historiske perioder eller hendelser. De kriteriene han lander på mener han gir lys over hvilke historiske perioder eller hendelser som er aktuelle, og hvilke som bør velges. På den annen side skriver han at det er fullt mulig å være uenig med han, så lenge det gis en gyldig grunn til å være det. Det vil si at man må erstatte hans kriterier med andre gyldige kriterier (Partington, 1980, s. 173-174).

## 2.2 Kompetanse over ferdighetsmål gir historiefaget en hensikt?

Selv om Partington (1980) artikkel nok er utdatert på noen områder, har den fortsatt poenger som er nyttige i norsk skole, også i dag. Partingtons poenger er gjenkjennbare i fagfornyelsen gjennom tankene til Keith C. Barton og Linda S. Levstik (2004).

### 2.2.1 Unngå et fag uten kriterier

Opgavens innledning skildrer debatten rundt hvorfor Holocaust og 22. juli er historiske hendelser som burde være spesifikt nevnt i den nye læreplanen. Både saklige argumenter og subjektive meninger ble trukket frem.

R. H. Sjøberg (2018) holder i sin artikkel frem at Holocaust ikke trengs å nevnes i læreplanen, Fordi den uansett vil bli undervist, slik som den blir i dag (R. H. Sjøberg, 2018). Hvorfor undervises det om Holocaust i skolen den dag i dag hvis det ikke er spesifikt nevnt? Er det, som Partington (1980) skildrer, på grunn av faktorer som subjektivitet, vilkårlighet eller kriterieløshet, eller er bakgrunnen det han kaller for gyldige kriterier (Partington, 1980, s.

157, 173-174)? Noen ganger kan det være vanskelig å vite. Det er mulig å både ha subjektive ønsker bak hvilke historiske hendelser og epoker man underviser, samtidig som man har gyldige og saklige argumenter. Spørsmålet vil derfor alltid være: Hvorfor velge å fokusere på en historisk epoke, prosess eller hendelse?

Barton og Levstik (2004) har skrevet boken «Teaching history for the common good» som omhandler historieundervisning i skolen. En av tingene de tar opp er undervisning av deltakende demokrati i skolen og hvilken betydning det kan ha for å danne aktive borgere ved valg, og generelt i samfunnet (Barton & Levstik, 2004, s. 25-26, 28). I likhet med Partington (1980), fremlegges det at dersom man hadde hatt bedre tid – gjerne all tid i verden kunne man undervist historien tilnærmet komplett. Så mye tid og ressurser har man ikke satt av til historiefaget, og derfor kan ikke alle historiske hendelser behandles som likeverdige. Et utvalg av historiske hendelser, prosesser eller epoker må velges (Barton & Levstik, 2004, s. 25-26; Partington, 1980, s. 158). Den enkelte historiske hendelse kan i tillegg tolkes på ulike måter og sees fra ulike vinkler.

Som et eksempel inneholder en stor hendelse som andre verdenskrig flere historiske hendelser, og disse kan brukes på flere forskjellige måter i undervisningen. Hvordan ble de tyske soldatene som okkuperte Norge oppfattet - hva tenkte de, hvilke motiver hadde de? Nordmenn som levde under krigen kan ha både gode, og mindre gode ord å fortelle om okkupantene. Ofte kan de tyske soldatene presenteres kun som en «gjeng nazister», som om de knapt var mennesker. I ettertid nyanseres bildet noe, for mange soldater var dette kun enda en krig. De fulgte ordre først og fremst for å kunne komme hjem til familiene sine og unngå fengsling. En historisk hendelse, prosess eller epoke har dermed ikke ett klart narrativ eller fortelling. Det vil alltid finnes like mange fortellinger som menneskesjebner. (Barton & Levstik, 2004, s. 25-26).

Standard for undervisning i USA på 1990-tallet tilsa at man skulle lære en mengde historie som ikke var overkommelig. Selv om man underviste historie tolv timer hver dag, syv dager i uken, ville det likevel tatt flere år før man hadde kommet seg gjennom alt, ifølge Barton og Levstik (2004, s. 25-26). Det samme kan sies om de svenske læreplanene fra 1994, som ble revidert i 2000. I ettertid har den blitt kritisert og beskyldt for å være en av årsakene til problemene svensk skole opplevde i tidsperioden (Karlsson & Zander, 2014, s. 252). Dokumentene satte altfor mange mål, og vurderingskriteriene var tvetydige. Dette gjorde det svært vanskelig, om ikke umulig, for læreren å bruke læreplanen slik den var ment i undervisningen ifølge Per Eliasson (i Karlsson & Zander, 2014, s. 252).

Det samme kan sies om den norske læreplanen L-97. Mange trekker frem denne læreplanen som et vendepunkt i grunnskolen og den videregående skolen. I den var det utformet tydelige krav til en «kunnskapskanon» som skulle hjelpe elevene å imøtekomme kunnskapssamfunnet (Thomas Dahl, 2016, s. 62). Departementet fikk tilbakemeldinger på at planen for mange opplevdes fullstendig umulig å gjennomføre da det var for mange fagmål som skulle innfris, men de valgte likevel å holde på den. (Fredrik W. Thue, 2019, s. 184). Disse eksemplene tydeliggjør viktigheten av å gjøre et begrenset utvalg. Dette kan lettest gjennomføres dersom man har fokuset rettet mot hva som er hensikten med historieundervisningen. Barton og Levstik (2004) holder frem at en slik hensikt kan og bør være å danne deltakende og demokratiske borgere (Barton & Levstik, 2004, s. 26).

I likhet med Partington (1980), holder Barton og Levstik (2004) frem, at valg av fagstoff i historieundervisningen trenger god begrunnelse og legitimering. (Partington, 1980, s. 173-174), Barton og Levstik (2004) trekker frem at det er flere som tror at studier og undervisning om fortiden i seg selv er en legitimerende grunn for fagets plass i skolen. Det er også flere som mener at å finne grunner for å legitimere fagets plass i skolen er å forråde faget fordi det å studere historie i seg selv er legitimt (Barton & Levstik, 2004, s. 26). Ifølge Barton og Levstik (2004) eksisterer slike og andre dårlig grunngitte eller noe hovmodige tanker både i USA og Storbritannia. De mener det vil være naivt å se slik på faget dersom man ønsker at historiefaget fortsatt skal ha en sentral plass i skolen, da andre fag i større grad kan grunngi hvorfor det fortjener høyt antall undervisningstimer (Barton & Levstik, 2004, s. 26-27).

Barton og Levstik (2004) holder frem at målene er med på å grunngi historiefagets viktige posisjon i skolen. Disse målene vil også hjelpe med å velge innholdet som da bør legges vekt på, slik at innholdet tjener formålet og gir en vedvarende kulturell undervisning tilpasset spesifikk tid, sted og kontekst. Klare mål er viktige for å unngå begrunnelsesløse valg av innhold, eller valg som diskriminerer grupper i samfunnet. (Barton & Levstik, 2004, s. 27).

### 2.2.2 Humanistisk dannelse for å forme elever til demokratiet

Barton og Levstik (2004) holder frem at det overordnede målet til skolen er å forberede barna til å kunne delta i et demokratisk samfunn (Barton & Levstik, 2004, s. 28). Dette samsvarer med den nye generelle delen av læreplanen tilknyttet Fagfornyelsen, der demokratiske verdier og egenskaper blir fremhevet som en viktig del av formålet med opplæringen

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Samtidig trekker Barton og Levstik (2004) frem at dersom læreplanen sier at skolen skal danne barna til å bli demokratiske medborgere, er det en såpass vid målsetning at den i praksis kan ende opp med å ikke bety noe konkret i det hele tatt. Det blir store, og fine ord, men vil ikke gi direkte konsekvenser for undervisningen (Barton & Levstik, 2004, s. 28).

Dermed må vi kaste lys på tankene til John Dewey: «A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (John Dewey i Barton & Levstik, 2004, s. 34). Å danne elever som aktivt deltar i demokratiet handler om mer enn bare å kunne stemme ved valg, eller ta på seg politiske verv. Det handler om utvikling av toleranse og respekt for andre, og å kunne samhandle ved hjelp av god kommunikasjon i hverdagen. Å deliberativt delta gjennom bevisste handlinger, og å høre og se andres argumenter fra deres ståsted blir viktig. Deliberativ deltakelse forstå her som at noe overveies og diskuteres før eventuell stemmegivning. Demokrati blir dermed mer enn bare en styreform – det blir en måte å leve på (Barton & Levstik, 2004, s. 34).

Heller ikke Barton og Levstik (2004) har en gylden formel for hva eller hvordan skolen skal undervise for å utdanne og danne elever som deltar aktivt i demokratiet. Ingen samfunn har det nivået av deltakelse, politisk mangfold og bevissthet som de tar til orde for er målet for undervisningen. Som et resultat vil man derfor ikke ha empirisk kunnskap bak hvilke pedagogiske eller didaktiske grep som kan utvikle slike kvaliteter og grad av medborgerskap (Barton & Levstik, 2004, s. 35). Barton og Levstik (2004) velger derfor å trekke frem et overordnet perspektiv på undervisningen som kan hjelpe å danne deltakende borgere: Et bredt humanistisk syn på utdanning (Barton & Levstik, 2004, s. 35).

Gjennom et bredt syn på humanistisk utdanning trekker de frem tre kjernepunkt som elevene får ta del i. Det første kjernepunktet er; begrunnet konklusjon. Det er evnen til å kritisk overveie argumenter, informasjon eller fremstillinger. Dette er viktig for å klare å komme frem til en rettferdig og godt begrunnet avgjørelse. I et klasserom der fakta eller konklusjoner presenteres ferdig uttenkt, er det lite rom for en begrunnet konklusjon. Derfor er det viktig å skape et rom, der elevene selv får vurdere og konkludere rundt hva som er riktig eller galt (Barton & Levstik, 2004, s. 36-37).

Det andre kjernepunktet er at et humanistisk syn skaper et bredere og større fokus på humanisme. Humanistisk studie av historien belyser hva det vil si å være menneske, i motsetning til en historieundervisning der selve hendelsene eller utfallet av dem er i fokus.

Ved å presentere historiske hendelser fra ulike samfunn og Sosio-økonomiske forhold, med fokus på enkeltmenneskers historier, kan man kultivere toleranse, respekt og omsorg. Dette er viktige egenskaper for å skape et bredt samfunn og godt demokrati (Barton & Levstik, 2004, s. 37-38).

Det siste kjernepunktet handler om at elever gjennom undervisningen skal lære å vurdere hva de tror er det beste for felleskapet. Man kan ikke forvente at barn skal bli opptatt av fellesskapets beste, eller delta i diskusjoner rundt rettferdighet og rettferdig dom, kun ved å eksponeres for fakta om historiske hendelser. Lærere har derimot muligheten til å tilrettelegge for diskusjoner og overveielser om hvordan felleskapets beste utfall kan oppnås, og eleven kan få mulighet til å resonnerer sammen med andre. Det anbefales å trekke frem historier som inneholder rasisme, kjønnsdiskriminering, kolonisering og mer for å kunne diskutere urettferdigheten i historien, Siden blir det viktig å knytte det opp til temaer i dagens samfunn (Barton & Levstik, 2004, s. 38-39).

Ved å bruke disse tre kjernepunktene til å danne elever kan man unngå at historiefaget underlegges en kulturell elite som definerer sannheten. Man kan da heller utvikle en generasjon som i felleskap søker å gjøre det rette og skape et rettferdig samfunn der alle er akseptert og representert. (Barton & Levstik, 2004, s. 39-40).

### 2.2.3 Formålet med faget overgår lærerens kompetanse

Barton og Levstik (2004) og andre har over mange år utdannet lærere. I denne prosessen har de flere ganger sett lærere som tar til seg kunnskap om hvordan de bør gjøre historiefaget til et undersøkende, tolkende og flerperspektivet fag der flere kilder presenteres og vurderes, men som de ikke klarer å få lærdommen ut i praksis. De fant stadig vellykkede enkelttilfeller, men ingen klar systematisk endring blant lærere. Derfor kan det settes spørsmål ved hva som må til for at denne praksisen skal kunne bli virkelighet. Å se på hvorfor læreren underviser som han gjør, kan være med på å avdekke hvorfor undervisningspraksisen er som den er. (Barton & Levstik, 2004, s. 244).

Det har lenge vært antatt at lærere som har mer kunnskap underviser bedre, ifølge Barton og Levstik (2004, s. 245). I praksis er ikke dette alltid tilfelle. Videre poengterer forskingen de har sett på at dette muligens kunne vært løst ved at lærere får mer tid til å forberede undervisningens innhold, eller ved at lærere eksponeres for flere læringsteorier og metoder (Barton & Levstik, 2004, s. 246). Lee Shulman (i Barton & Levstik, 2004)



argumenterer for å se på lærerens kunnskapsinnhold fra tre overlappende og sammenhengende sider: «Subject matter content knowledge», «pedagogical content knowledge» og «curricular knowledge.» Han trekker frem at pedagogical content knowledge er nøkkelen til god undervisning, fordi den er bindeleddet mellom faglig innhold og pedagogikk (Barton & Levstik, 2004, s. 246).

Pedagogical content knowledge handler om å ha kunnskapen til å illustrere eller forklare et faglig fenomen på flere ulike måter. Begrepet forutsetter mer eller mindre subject matter content knowledge, dette fordi subject matter content knowledge er tilnærmet synonymt med lærerens faglig kunnskap. God pedagogical content knowledge betyr også å forstå hvorfor noe er lett eller vanskelig å lære, og på den måten kunne forklare det til elever på en måte som gjør at de skjønner det. Dermed kan man si at begrepet handler om å ha kunnskap om elevers mulige misoppfatninger og deres førforståelser av et tema, og hvordan denne kunnskapen kan brukes til videre læring om temaet (Shulman & Wilson, 2004, s. 203). Begrepet innebærer også at lærere må forstå strukturer og prinsipper for faget, altså ha god subject matter content knowledge, slik at de kan forstå hvordan de skal omformulere disse faglige ideene slik at elevene kan forstå dem (Barton & Levstik, 2004, s. 246).

Subject matter content knowledge handler ikke kun om de nevnte strukturer og prinsipper i faget. Det handler kanskje først og fremst om kunnskap, men også om å vite hvorfor noe er som det er. I en bredere forstand blir fagdisiplin og faglige strukturer viktig. For å lede en diskusjon i et klasserom, der elever kan komme med alle mulige påstander eller konklusjoner, er det viktig at læreren forstår fagets disiplin. Det vil si hvordan man kan komme med påstander som er gyldige i faget, og hva som gir bakgrunn for gyldighet. (Shulman & Wilson, 2004, s. 201-202).

Curricular knowledge handler først og fremst om læreplankunnskap, men også om lærerens evne til å virkeliggjøre pensum eller læreplanen for elevene. Læreren burde kunne tolke læreplanen, og gjøre målene forståelige og håndgripelige for elevene på flere ulike måter. Med andre ord må læreren ha kjennskap til, og kunne bruke ulike ressurser i undervisningen sin for å realisere læreplanen. Dette kan gjøres ved bruk av dataprogrammer, film, tekster, ulike visuelle materialer o.l. (Shulman & Wilson, 2004, s. 203-204).

Disse tre delene av content knowledge stemmer overens med Bruce Vansledrights (gjengitt i Barton & Levstik, 2004) forskning, som viser at lærere trenger gode faglige

kunnskaper om disiplinen de underviser i og kjennskap til robuste måter å lære det bort (Barton & Levstik, 2004, s. 246).

I flere studier har Barton og Levstik (2004) og andre forskere undersøkt i hvilken grad lærere er opptatt av faglige faktorer som tolkning, kontekst, forfatterskap og ulike perspektiver. Dette er sentralt i historiefagets faglige disiplin. I forskningen fant Barton og Levstik at flere lærere ikke var opptatt av hvem som var forfatter, de sammenlignet ikke kilder og var ikke kritisk til disse kildene i arbeid med råmateriale. Dersom forskningdeltakeren skulle skrive et eget narrativ fra råmateriale til elever, var kun et fåtall av dem opptatt av å få frem hvilke kilder som var brukt og svært få forholdt seg kritisk til kildene. Videre fant Barton og Levstik, i andre studier med samme design, at lærere ofte lot være å sammenligne narrativ fra ulike kilder og lete etter implisitt mening med tekstene. Samtidig fant de enkelttilfeller som tok hensyn til kilder og så etter de indirekte meningene i tekstene og sammenlignet dem. Dette var ofte lærere som hadde historie som hobby. Denne forskningen illustrer hvor viktig den faglige og didaktiske kunnskapen, eller pedagogical content knowledge, er for lærere og elever, slik at faget ikke mister viktige komponenter, eller faget i seg selv. (Barton & Levstik, 2004, s. 246-248).

Selv om studier kan vise til at lærere trenger større forståelse for fagets innhold, natur eller disiplin, så finnes det eksempler på at god faglig forståelse kombinert med pedagogical content knowledge ikke nødvendigvis vil ha en innvirkning på undervisningen (Barton & Levstik, 2004, s. 248). VanSledright (i Barton & Levstik, 2004) gjennomførte en studie og fant at selv en erfaren lærer med 16-år i skolen og doktorgrad i historie, ikke av den grunn evnet å legge til rette for god undervisning og læring. Intervjuene avdekket at personen hadde god faglig forståelse og god forståelse for fagets natur, men dette var ikke å finne igjen i undervisningen i klasserommet. Selv om læreren hadde arbeide grundig med de historiske kildene, fikk ikke elevene gjøre det samme. De fikk aldri mulighet til å være kritiske til kilden, sammenligne tekster eller se på primærkilder. Kunnskapen de ble servert var ferdigtenkte tanker, som skulle forberede dem til tester. Dermed ble det mye pugging av navn, steder og hendelser. VanSledright konkluderte med at selv om man har stor grad av faglig forståelse og tung pedagogisk erfaring så gir det ikke automatisk god undervisning og læring i klasserommet (Barton & Levstik, 2004, s. 248-249).

Stephanie Van Hover og Elizabeth Yeager (gjengitt i Barton & Levstik, 2004) fant noe lignende i sin forskning. Læreren som var antatt sterkest, og hadde en historiegrad i tillegg til lærerutdanning, var likevel ikke den sterkeste i praksis. I en intervjusetting viste hun god

forståelse både faglig og pedagogisk. Hun viste til at god historieundervisning forutsetter at elever får undersøkende oppgaver, problemløsningsoppgaver og mulighet til debatt og diskusjon. Gjennom dette blir kontekstualisering av handlinger og motivasjoner mulig, og elever kan analysere dem gjennom flere perspektiver. Barton og Levstik (2004) mente at denne lærerens pedagogical content knowledge virket eksemplarisk, men praksisen hennes gjenspeilet dessverre ikke de gode tankene. Hun oppfordret ikke til perspektivtaking, tolkning eller undersøkelser av historisk materiale. Hun gav en lærersentrert undervisning som bar preg av lærebokutdrag der elevene noterte direkte fra bøkene. Når hun åpnet opp for andre former for aktivitet, forklarte hun elevene hva som var den rette konklusjonen, og motbeviste alle som mente annerledes enn henne (Barton & Levstik, 2004, s. 250).

Barton og Levstik (2004) viser til at lærerne som presenteres i denne forskningen ikke er unntakene. Unntaket er derimot lærerne som lykkes med historieundervisningen, der elever får presentert ulike perspektiver, undersøke kilder og ikke får en ferdiglaget fasit. Forfatterne må erkjenne at de er ikke de eneste som har påvirkningskraft på lærerstudentene gjennom utdanning og kurs. De trekker frem at andre faktorer påvirker undervisningen. Lærerens personlighet, erfaring med elever, samt institusjonelle faktorer og perspektivene til familiemedlemmer og kolleger påvirker i stor grad. Dette betyr likevel ikke at den faglige eller pedagogiske utdannelsen er forgjeves. Lærerstudenter må bli enda tydeligere få praktisk kunnskap om den nye formen for undervisning, og ikke bare lære teorien rundt det. På denne måten kan det bli tydeligere hvordan de som lærere kan lykkes med å gi undervisning som stimulerer til elevaktivitet gjennom undersøkelse og tolkning, samt viser flere perspektiver (Barton & Levstik, 2004, s. 250-251).

Selv om læreren kan ha en sterk overbevisning gjennom utdanning eller av andre grunner om hvordan klasseromspraksisen og undervisningen burde være, så er det flere faktorer som påvirker praksisen enn den enkeltes overbevisning. Hovedårsakene bak en klasseromspraksis er, ifølge Barton og Levstik (2004), at lærere er forventet til å dekke læreplanen og holde arbeidsro i klassen. Forskerne har blitt fortalt mange ganger i intervju, og observert, at grunnen til at en lærer underviser som han gjør preges av disse to faktorene. Implementering av nye metoder er kun gjennomførbart dersom det ikke går på bekostning av disse. Både rektorer og foreldre forventer at læreplanen blir dekket, og alle lærere vil gjerne vise frem en rolig og behersket arbeidsgjeng til andre lærere. Dette viser igjen i et eksempel der lærerstudenter var villige til å ta i bruk primærkilder gjennom tolkningsarbeid i

historietimen, men kun dersom de hadde erfart hvordan dette kunne løses uten å miste klasseromskontrollen (Barton & Levstik, 2004, s. 252-253).

If we hope to change the nature of history teaching, then, we may have a greater impact by focusing on the teachers' purposes than on their pedagogical content knowledge (Barton & Levstik, 2004, s. 258).

Man kan ikke regne med at informanter skal fortelle hele sannheten, eller kunne resonnerer rundt og gi gode grunner til hvorfor de gjør som de gjør. Barton og Levstik (2004) antok, og fant støtte i annen litteratur, om hvilke årsaker som ligger bak hvorfor læreres undervisning sjelden samsvarer med hvordan de tenker eller ønsker å undervise. En grunn er at læreren vil passe inn blant kolleger, og på skolen. Hvis standarden på skolen er å dekke læreplanen og holde ro i klassen, så vil nok den nye læreren være motivert for å gjøre det samme. Dette til tross for hva læreren kan ha lært i utdanningen sin om fagdisiplinen og måter å undervise historie på. Av alle metoder de har lært, vil de naturlig nok velge den som gir dem aksept på arbeidsplassen (Barton & Levstik, 2004, s. 254).

En annen grunn er at lærere velger det som er praktisk å gjennomføre. Tradisjonell undervisning der man dekker lærestoffet er en effektiv praksis, som mest sannsynlig ikke kommer til å kreve mye energi eller tid. Det å være lærer er hardt nok i seg selv, uten å ha uoppnåelige krav til egen undervisning, spesielt dersom de alternative metodene ikke nødvendigvis gir meningsfulle resultater. På den annen side betyr ikke dette at lærerutdanning er bortkastet tid. Det er flere lærere som velger å ta i bruk gode metoder i historieundervisningen, og som har forståelse for hvordan man kan løse fagdisiplinens kjerne rent praktisk (Barton & Levstik, 2004, s. 255). Lærere som har en klar tanke om hvordan de vil undervise, ut ifra hva de tenker er formålet med faget, kan motstå komfortens fristelse og kan implementere en praksis som er i samsvar med deres mål. Letitia Fickel (gjengitt i Barton & Levstik, 2004) observerte en lærer som hadde en sterk overbevisning om hvordan han ønsket at elevene hans skulle bli dannet og utdannet. Dette viste svært godt igjen i klasseromspraksisen hans. Det han sa han skulle gjøre, det gjorde han. Barton og Levstik fant også andre interessante funn. Læreres praksis kan variere, men forskjellen fra deres pedagogical content knowledge til praksisen er mindre enn forskjellen mellom målene de har for elevene sine og praksisen (Barton & Levstik, 2004, s. 256).

Det ser ut til at lærerens mål for elevene sine har mer påvirkning på praksisen enn deres pedagogical content knowledge. Hvis lærere ikke har en klar hensikt eller mål med undervisningen sin, så fortsetter de med å dekke læreplanen og holde ro i klasserommet. Uavhengig av hvor mye historiekunnskap og fagdidaktiske ferdigheter de besitter. Tendensen kommer av faktorer som å passe inn i miljøet og jobbe effektivt. Slike praksiser ser ut til å være standarden for undervisning, som raskt overkjører prinsipper om undervisning lært på universitetene eller under høyere utdanning. Dette til tross for at de forstår og er enige med prinsippene de lærer på universitetene. Samtidig finner man mange lærere som frastår fristelsen rundt komfort, eller er en del av et kollegiat som verdsetter nyere didaktiske metoder. Disse har sterke og velartikulerte læringsmål som kan gå på bekostning av læreplanen, og tar avgjørelser basert på disse målene (Barton & Levstik, 2004, s. 258).

Som en oppsummering holder Barton og Levstik (2004) frem at det er minst to grunner til at man skal endre undervisningspraksisen i historiefaget. Den første grunnen er at elevene skal lære å tolke historisk materiale og vurdere flere kilder. For å klare dette må elevene lære om fortiden slik man gjør på det akademiske nivået i historie. Ikke for å skape historikere på grunnskolenivå, men for at de skal få en forståelse av hvordan oppfatninger utvikles. Dette krever at de tar del i et slikt arbeid selv (Barton & Levstik, 2004, s. 259). Den andre hensikten bak at elever skal ta del i en annen form for historieundervisning, er at de skal lære å leve i et pluralistisk, deltakende og diskuterende demokrati. Å forberede studenter til å lage gjennomtenkte slutninger, kan ikke gjennomføres ved å fortelle dem hva de skal tenke, eller produsere et sammendrag av allerede ferdigtenkte sannheter. Dette vil ikke hjelpe dem med å se forbi sine egne meninger. Gjennom en lærersentrert undervisning får man heller ikke forberedt elever til deltakelse i diskusjoner om felleskapets beste. Målene med historieundervisningen kan kun oppnås dersom elevene får ta del i meningsfulle og relevante historiske undersøkelser, se på ulike beviser, vurdere ulike perspektiver og kilder, og danne en konklusjon som er diskutert med andre, og derfor er forsvarlig (Barton & Levstik, 2004, s. 260).

Barton og Levstik (2004) forteller at dersom lærere har troen på at en del av hensikten med skolen er å skape aktive og deltakende borgere, så burde de være overbevist over at måten å gjøre dette på i historiefaget er gjennom de nye måtene, og ikke den gamle lærersentrerte. En slik tro kan ikke være pålagt fra en professor på universitetet. Læreren må selv være overbevist om at dette er målet med undervisningen, og få hjelp gjennom utdannelsen til hvordan dette målet kan oppnås i praksis. De må lære å gjennomføre en

historieundervisning der elever får undersøke selv, være kritiske, diskutere og komme frem til slutninger (Barton & Levstik, 2004, s. 260).

### 2.3 Burde kompetanse stå ovenfor innhold?

I den foregående delen har vi sett at flere stemmer innad i historiedidaktikken mener at det overordnede målet til historiefaget er å danne deltakende og diskuterende borgere til et pluralistisk demokrati (Barton & Levstik, 2004, s. 260). Dette kan oppnås ved å utvikle ferdigheter eller kompetanse som å lære å være kildekritisk. Fokus på dette målet gjør at lærestoff eller kunnskap blir valgt ut på bakgrunn av hvilke ferdigheter eller kompetanse som ønskes utviklet (Barton & Levstik, 2004, s. 27). Dermed ligger fokuset på eleven og dens kompetanse og ferdigheter fremfor lærestoffet. Gjenspeiles disse tankene i læreplanen? Vi skal nå se på norske læreplaners utvikling og hvordan disse kan få følger, og har fått følger for historiefaget.

Fagfornyelsen legger til rette for at skolen skal utdanne elever for fremtiden ved at de skal «lære å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Ifølge Thue (2019) har tanken om at skolen skal utvikle elevens kompetanse fremfor fast kunnskap, eksistert en god stund, men kom for alvor inn i praksisen i skolen etter mønsterplanen av 1974. Allerede i læreplanen fra 1939 kom det inn progressive elevorienterte tanker som problemløsning, økt elevaktivitet og tilpasning av lærestoffet til elevenes interesser (Thue, 2019, s. 179, 182). Thue (2019) trekker frem at disse faktorene virker pedosentriske, og resulterer i en samtidsorientering (Thue, 2019, s. 182).

Utviklingen i skolens overordnede og faglige del går i en pedosentrisk retning. Denne utviklingen er særlig aktuell ifra 1974 til 1994, men har også sin aktualitet i å beskrive tendenser tidligere eller senere i historien. I en pedosentristisk tankegang får den elevsentrerte pedagogikken større betydning, noe som går på bekostning av den faglige kulturen. Fast kunnskap og faglige disipliner blir nedprioritert til fordel for elevorienterte verdier som «å lære å lære». Et slikt fokus kan tenke seg å favorisere en dynamisk evigvarende student som kan tilegne seg kunnskap hele livet gjennom et stadig endrende samfunn, fremfor tilegnelse av relativt statisk kunnskap og faglig tradisjon (Thue, 2019, s. 178-182).

Det å ta utgangspunkt i eleven kan gjøre at man får et mer presentistisk syn, eller blir opptatt av å kun være samtidsorientert. Dagens normer, verdier og kultur kommer til uttrykk, det er «her og nå» som gjelder. Eksempelvis vil en lærebok trekke frem en historisk hendelse i

lys av dagens verdier og kultur, fremfor å se hendelsen i lys av den rammer og verdier (Thue, 2019, s. 182). Samtidsorienteringen blir noe som behandler fortiden som avleggs, med mindre det kan være til hjelp i nær fremtid. Ifølge Thue (2019) har denne tendensen vedvart i norske læreplaner fra 1974 og frem til og med Fagfornyelsen (Thue, 2019, s. 182).

### 2.3.1 Læreplan 97 – En annerledes læreplan

Gjennom den økende pedosentrismen i norsk skole hadde pedagogens makt økt frem mot reform 94. Men i denne læreplanen fikk statsråd Gudmund Hernes og departementet siste ord (Thue, 2019, s. 183-184). Ifølge Thue (2019) viste det seg at reform 94 til dels minsket pedagogenes maktinnflytelse som hadde økt siden før reform 74. Likevel ble ikke tradisjonelistene som vektla faget og fagtradisjonelle disipliner favorisert. Hernes og departementet ønsket å forme en læreplan der kunnskap igjen var på dagsorden, og der elever fikk ta del i en felles kultur- og identitetsdannende arv (Thue, 2019, s. 184).

Reform 94 var på sett og vis en motsetning til reform av 74 som vektla den individuelle eleven og som skulle ta utgangspunkt i den. Gjennom lukkede, korte høringsprosesser fikk Hernes og departementet gjøre tilnærmet som de ville i prosessen med reform 94 (Thue, 2019, s. 183-184). Min tidligere grunnskolelærer bekrefter dette i samtale med meg der han mener å huske at de fikk ca. en uke til å svare på høringsforslagene. Der det var uenighet mellom pedagogene og tradisjonelistene i planutviklingen, grep Hernes selv inn og avgjorde hva som ble utfallet, noe som ofte gikk tradisjonelistenes vei ifølge Thue (2019). Samtidig nevnes det at Hernes og departementets lukkede utforming av planen gjorde at verken den ene eller andre fløyen av lærere følte de hadde stor påvirkningskraft på reformen. Slik ble planen i realitet gjennomført som en prosess ovenfra og ned (Thue, 2019, s. 184).

Rent praktisk hadde planen så mye innhold at lærerne som skulle bruke den syntes den virket urealistisk og overambisiøs. Innholdet var en blanding av svevende pedagogiske mål som vektla den enkelte, og mange konkrete fagmål som eleven skulle kunne. Mange av disse var altfor ambisiøse (Thue, 2019, s. 184). Forskjellen mellom kunnskap og kompetanse ble skissert ved at kunnskap er noe man har, mens kompetanse er noe man klarer å vise. Dermed forutsatte kompetanse at eleven hadde kunnskap. De mange målene gjorde lærerne demotiverte, noe som slett ikke var tanken til Hernes. Gjennom den nye planen ønsket han å utvikle enhetsskoleprosjektet til noe som kunne forløse potensialet i samfunnet, og ikke bare

ha samlende og inkluderende tanker slik man kan beskyldte de foregående planene før L-97 for (Thue, 2019, s. 184-185).

Gjennom felles nasjonal læreplan med konkrete fagmål ønsket Hernes å formidle tydelighet rundt hva elevene i det enkelte fag skulle lære. Hernes ville at elever skulle lære det samme, og ikke være offer for tilfeldig læring. De tydelige læreplanene var også ment som en støtte til læreren som gav tydelighet til hva som skulle undervises. L-97 gir uttrykk for å gå bort fra tankene i læreplanene fra 1939 og 1974, som bar preg av et elevsentrert syn. Dog tanken til Hernes var å skape en skole med mye kunnskap og felles nasjonal identitetsutvikling, gikk det ikke helt slik han hadde planlagt.

### 2.3.2 Kunnskapsløftet – Pedosentrismen vinner frem?

Etter «PISA-sjokket» på begynnelsen av 2000-tallet ble det bred enighet mellom de politiske partiene om at skolens læreplaner igjen måtte endres. PISA testene hadde vist at norsk skole var langt unna å kunne kalles «verdens beste skole» (Thue, 2019, s. 185). Ifølge Kim Helsvig (2017), som også Thue (2019) viser til, ble ikke denne politiske enigheten til over natten (Thue, 2019, s. 185). Helsvig skriver at de dårlige resultatene fra OECD-undersøkelsen Programme for International Student Assessment (PISA), gav Kristin Clemet og Høyre det påskuddet de trengte for å gjøre store endringer til en ny læreplan. Clemet mente at Arbeiderpartiet hadde holdt skjult andre tester som også kunne vise at norsk skole ikke var så god som de ville ha den til å være. For å forbedre norsk skole mente Clemet at det var på tide å se utover til hva andre land gjorde, og hente inspirasjon derifra. De så at der var det konkurranse og frihet blant skolene. Dette ville hun implementere også i norsk skole. Dermed ble det formidlet ovenfra at skoler skulle få en større tillit og frihet, men under ansvar. Det ble viktig for den norske skolen å levere gode resultater på både nasjonale og internasjonale tester, undersøkelser og prøver. Ansvaret til den enkelte skole kunne vurderes nasjonalt gjennom mål- og resultatstyring som nasjonale- og internasjonaleprøver. Disse prøvene skulle fortelle oss hvor god norsk skole var (Helsvig, 2017, s. 231-236).

Bakgrunnen for endringen i skolen kom som følge av den internasjonale trenden der utdanningsøkonomien hadde en større rolle. På slutten av 80-tallet og utover ble det i større grad holdt frem, internasjonalt, at for å utvikle økonomien var det viktig å være konkurransedyktig i et stadig tiltredende kunnskapssamfunn. Løsningen for å bli mer konkurransedyktig lå i utdanningen av morgendagens borgere. I forlengelse ble det klarere at



norsk skole måtte utdanne elever som kunne bidra i arbeidsmarkedet så lenge som mulig, også i et globalisert konkurransemarked. Hernes startet denne omveltningen i norsk skole, Clemet fortsatte (Helsvig, 2017, s. 211-213). Man kan derfor si at navnet «Kunnskapsløftet» var treffende i og med at man i stadig større grad var på vei inn i kunnskapssamfunnet, og også siden PISA-testene hadde avslørt at norsk skole ikke gjorde det så godt som man hadde forventet. På en annen side antok Hernes (2005) at det Kunnskapsløftet kunne komme til å skape en kunnskapsløs skole fremfor en skole med kunnskapsløft, og at begrepet ikke beskrev innholdet i læreplanen på en god måte (Hernes, 2005). Hva var det Hernes savnet som kunne være med på å løfte norsk skole og norske elever?

Hernes (2005) tolket ikke Kunnskapsløftet som en læreplan som kunne evne å løfte norsk skole kunnskapsmessig. Han opplevde og mente at læreplanen brukte mye ordet «kunne», uten at han så hva elevene skulle kunne noe om. Dermed mente han at læreplanen var fragmentert og kunnskapsløs. Hernes holdt frem at norsk skole i mer eller mindre grad har virket dannende og nasjonsbyggende siden begynnelsen. En felles skole for alle som han opplevde at Clemet opphevet med Kunnskapsløftet. I Kunnskapsløftet var det ikke lenger en felles kunnskapskanon som kunne fremme folket som nasjon og folkets utdanning (Hernes, 2005).

Ser man tilbake på L-97 var formålet med denne læreplanen å forløse «begavelsesreserver» som lå i folket. Dette ville da gi demokratisk og økonomisk gevinst (Dahl, 2016, s. 63). Tanker om at den enkelte elev skulle få realisere sitt potensial hadde også Eva Nordland og Helge Sivertsen for reform 74. De så til Sverige, som da hadde mål om å forløse «begavelsesreserven» i befolkningen gjennom en ny læreplan. Samtidig var Sivertsen og Nordland sine tanker den gang at man skulle skape en skole for alle. En enhetsskole som skulle utjevne sosiale forskjeller, og som tok vare på estetiske og sosiale behov i større grad enn før. Tidligere hadde det vært vanlig at de i byen gikk på gymnaset, mens de i periferien gikk på yrkesskole. Ved læreplan 74 forsøkte de å legge opp til at en skulle få elever som fulgte interessen sin og ikke velge det som var forventet på hjemstedet. Disse endringene gikk på bekostning av kunnskapens plass i skolen. Hernes-utvalgets læreplan av 97 var derfor et oppgjør med de eldre læreplanene der kunnskap var blitt forsømt (Helsvig, 2017, s. 55-59, 81-84).

Derfor ble det utformet en «kunnskapskanon» gjennom mange og detaljerte fagmål i L-97. Slik skulle kunnskapen i større grad komme på dagsorden igjen og forberede elevene til kunnskapssamfunnet. Samtidig holdt Hernes-utvalget og L-97 fast på mye av den foregående

utviklingen i norsk læreplan. Spesielt de solidariske tankene om en skole for alle. Skolen skulle virke samlende og utjevne forskjeller (Dahl, 2016, s. 62-63, 66-67).

Hernes sine tanker for alle fag i skolen, og da i historiefaget, var å få fast og tydelig kunnskap på dagsorden. En slik kunnskapskanon holdt fast på de gamle målene om at skolen skulle virke dannende og nasjonsbyggende: Ett pensum – ett folk. Dog var ikke Clemet like overbevist om at denne skolepolitikken gav de resultatene norsk skole ønsket å se.

Clemet (2005) forsvarte Kunnskapsløftet etter kort tid i et tilsvarende til Hernes. Hun holdt frem at den forrige læreplanen L-97 ikke hadde fungert. Derfor var Hernes` kritikk prematur, og man først burde sette Kunnskapsløftet ut i praksis før man kunne slike anklager. Tvert om holdt hun frem at norsk skole virket til å ha sviktet stadig flere elever i perioden under L-97, og gitt et kunnskapsfall i realfagene. Flere lærere og forskere mente at dette skyldtes for detaljerte læreplaner som var overlesset med faginnhold, og derfor var lite forpliktende til hva elevene skulle lære. Hun skriver videre at i L97 ble lite spillerom overlatt til skolen og lærerens profesjonalitet. I hennes læreplan skulle de heller få ansvar og frihet (Clemet, 2005).

Både Clemet og Hernes ønsket et kunnskapsløft i norsk skole. De var uenige om veien til en slik skole. Hvilken vei som velges vil ha store konsekvenser for historiefaget, og det skal vi utforske videre.

Thue (2019) skriver at for historiefaget og andre fag fikk Kunnskapsløftet den påvirkning at grunnleggende ferdigheter ble en del av hver enkelt fagplan. Åpne kompetansemål erstattet mengder av konkrete fagmål. Kompetansemålene ble mer konkrete i form av hva eleven skulle «kunne», «trenes» eller «øves i». Målene ble skjerpet, som en respons på dårlige resultater internasjonalt, i håp om å kunne snu trenden og bli «en av verdens beste skoler». I historiefaget vektla den nye læreplanen at elevene skulle trenes i metode som skulle gi dem nytteverdi i eget liv (Thue, 2019, s. 185).

Samtidig skulle elevene utvikle historiebevissthet, noe Harald Frode Skram (2011) har formulert slik: «Ethvert individ tolker fortiden ut fra sin forståelse av seg selv og sin samtid og sine forventninger til fremtiden» (Skram, 2011, s. 15). Beskrivelsen til Skram (2011) ligner på skildringene til Thue (2019), om en stadig tiltakende pedosentrisme og presentisme der eleven er i fokus og fortiden skal tolkes i lys av nåtiden (Thue, 2019, s. 178-182).

Thue (2019) skriver (inspirert av Skram), at fokus på historiebevissthet i LK06 kunne virke som et steg bort fra den tradisjonelle tanken rundt tilegnelse av informasjon om de

anerkjente og definerte historiske hendelsene fra læreboken. Ut fra dette peker han på at det kan virke som historie er på vei til å bli noe subjektivt og flytende fremfor å være noe intersubjektivt og autoritativt. Dermed kan man si at man nådde en topp for det stadig økende elevfokus fra 1939. Dette hadde for alvor gjort sitt inntog i læreplanene frem til og med LK06 (Thue, 2019, s. 185).

De historiske epokene, prosessene eller hendelsene ble ikke, og skulle ikke lenger, i like stor grad bli indirekte formidlet til elevene. Historien skulle ikke lenger produseres fra akademisk hold og formidles inn til lærebøker og læreren som deretter skulle tilpasse stoffet til eleven (Skram, 2011, s. 12-13). Det sentrale i faget etter LK-06 har blitt at man skal ta utgangspunkt i den enkeltes elevs interesser, erfaringer og behov for å derfra forme historiebevisstheten (Thue, 2019, s. 185).

I dette delkapittelet har vi sett hvordan endringer fra en læreplan til en annen kan få store konsekvenser for historielæreren og historiefaget. Hernes prøvde å gå imot de pedosentriske tankene fra tidligere på 1900-tallet ved å ha et tydelig lærestoff gjennom av fagmål i læreplanen. Til tross for at tanken til Hernes var å skape en felles nasjon gjennom en felles kunnskapskanon, fungerte læreplanen svært dårlig. Ved den nye statsråden Clemet fikk vi et nytt fokus; kompetanse for å oppnå kunnskap. De altfor mange, og detaljerte fagmålene til Hernes ble erstattet av et lavere antall kompetansemål. Tanken bak dette var å skape en skole som utviklet elever som kunne «lære å lære» i et dynamisk kunnskapsamfunn. Dette gir uttrykk for og fullbyrdet tanken om en pedosentrisk orientert ideologi i skolen. Den akademiske kunnskapen mistet sin posisjon i læreplanen til fordel for en elevorientert pedagogikk. Elevorientert pedagogikk gir uttrykk for «kompetanse», «ferdighet», «lære å lære» og «livslang læring». I læreplanen for historiefaget får dette fokuset konsekvensen at det blir læreren selv som må bestemme hva fagmålene skal være. Samtidig skal en spille på elevens interesser, erfaringer og motivasjon. Er det da andre faktorer som styrer undervisningen enn læreboken, og eleven, i en travel lærerhverdag? Vet læreboken og eleven best hva som bør undervises? Denne problematikken vil belyses i oppgavens diskusjonsdel.

Ifølge Thue (2019) kan man i læreplanen i historiefaget se presentistiske trekk ved at begrepene dannelse og utdanning er blitt erstattet av begreper som kompetanse og ferdighet. Siden fortid og fremtid er blitt mye mer usikker og flytende, stiller det større krav til hvilken fagkunnskap elevene nå skal besitte enn hva de gjorde før. Derfor har man lagt vekt på «grunnleggende ferdigheter», «livslang læring» og «lære å lære» slik at man kan omstille seg i det stadig endrende samfunnet (Thue, 2019, s. 187). I det neste delkapittelet skal vi se på den

nye læreplanen Fagfornyelsen og hvordan også denne er offer for elevorientert pedagogisk ideologi og samtidsorientering, men også hvordan den får ett ytterligere fokus på arbeidslivet. Dette får nye konsekvenser for historiefaget i skolen.

### 2.3.3 Fagfornyelsen – Humankapital og samtidsorientering

I Fagfornyelsens overordnede del er det å «lære å lære» nevnt som et underpunkt i del to: Prinsipper for læring, utvikling og danning. I dette punktet trekkes det frem at læreren må tilpasse og tilrettelegge for eleven slik at eleven kan lære å mestre mange ulike læringsstrategier. Videre skal eleven lære å forholde seg kritisk til kunnskap, og dele den med andre. I denne prosessen skal læreren støtte og tilrettelegge, helt til eleven klarer «å stå på egne ben». Selv om eleven er motivert og kan læringsstrategien, kan hun ha vanskelig for å lære og ta til seg kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11-12).

I en slik læreplan der faglig innhold bare to historiske hendelser omtales, 22. juli og Holocaust (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4, 10), vil det være vanskelig å bestemme hva annet som skal undervises. Hernes (2005) anklaget Kunnskapsløftet for å bruke ordet «kunne», uten å presisere tydelig hva eleven skulle kunne noe om (Hernes, 2005). Det er ikke å forvente at konkret faginnhold skal spesifiseres i den generelle delen av Fagfornyelsen. Denne delen av oppgaven vil se nærmere på tendenser, ordlyd og fokus i den nye læreplanen i samfunnsfag, satt i sammenheng med generelle delen av Fagfornyelsen.

I den generelle delen av Fagfornyelsen havner eleven i fokus, og læreren kan bli en tilrettelegger som skal tilpasse undervisningen etter elevens interesser og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15-16, 11-12). Dette, i kombinasjon med den samfunnsfaglige læreplanen som kun holder frem to historiske hendelser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4, 10), gir uttrykk for de tendensene som Thue (2019) påpeker. Han påpeker en stadig tiltakende pedosentrisme og samtidsorientering. Pedosentrismen ser vi i form av at eleven havner i sentrum. Samtidsorienteringen kommer frem ved at mangel på konkret faginnhold gir uttrykk for en relativ og usikker fortid. Det er samtiden og den nære fremtid som legger føringen for hva som skal undervises, i kombinasjon med elevens interesser (Thue, 2019, s. 187).

I 2013 utnevnte Regjeringen et utvalg som skulle vurdere grunnutdanningens fag mot fremtidens kompetansekrav. Utvalget er kjent som «Ludvigsen-utvalget», og ble ledet av Sten Ludvigsen (NOU 2015:8, 2015, s. 3-5). Denne utredningen har lagt grunnlaget for den nye

læreplanen – Fagfornyelsen. Begrepet «danning» tas i hovedsak i bruk i ett delkapittel i utredningen: «Realisering av skolens samfunnsoppdrag». Her brukes begrepet «allmenndanning». Allmenndanning defineres på denne måten:

Allmenndanning i grunnopplæringen betyr at skolen skal ha gyldighet for alle, både for dem som skal jobbe med yrkesfag senere i livet, og for dem som skal gå videre med akademiske fag på universitetet (NOU 2015:8, 2015, s. 42).

Skolen skal være relevant for den enkelte elev uansett interesser og tanker for fremtidig yrke. Dette presiseres også senere i avsnittet der de trekker frem at eleven skal få teoretiske, praktiske, etiske og estetiske erfaringer i skolen. I diskusjonen rundt allmenndanning er fokuset på den enkelte elev viktig. I tillegg til å gi bred erfaring skal lærestoffet tilpasses den enkeltes elevs forutsetninger og erfaringer, med mål om økt motivasjon. Innholdet elevene møter skal ikke bare ha betydning i seg selv, men ha betydning for samfunnsdeltakelse og deltakelse i arbeidsliv (NOU 2015:8, 2015, s. 42). De skriver videre:

Elevene opplever relevans dersom de kan knytte det de lærer, til det som anses som viktig kunnskap i samfunns- og arbeidslivet, og til det de selv er opptatt av og vurderer som verdifullt for seg selv. At elevenes (...) tas hensyn til når fagene skal fornyes, (...) (NOU 2015:8, 2015, s. 42).

Det er viktig at skolen er allmenndannende, i form av at skole skal være interessant for den enkelte uavhengig av fremtid. Man skal undervise på en slik måte i skolen som gir alle mulighet til den fremtiden de ønsker innenfor ulike yrker. Eksempelvis at undervisningen ikke utelater estetiske fag, som ville virke hemmende for dem som vil studere og få arbeid innenfor en estetisk bransje. Det er derimot noe helt annet at det skal tas hensyn til den enkelte elev når fagene fornyes. I resten av sitatet ser man også at fokuset på den enkelte elev er stort. På den måten ser vi konturene av det som Thue (2019) advarer mot. En tiltakende pedosentrisme der en elevsentrert pedagogisk ideologi legger føringer fremfor en akademisk fagkultur. Ønsket om å legge til rette for elevens erfaringer og interesser, og utvikle et «dynamisk menneske»,

som kan omstille seg i et hvert samfunn, går på bekostning av fast kunnskap og tilegnelse av faglige og kulturelle tradisjoner (Thue, 2019, s. 182).

Samtidig ser vi konturene av at det ikke bare er den enkelte elev som er i fokus, men også samfunnet og arbeidslivet. Som tidligere nevnt, strekker ikke innholdet i faget alene lenger til, kunnskapen må få en betydning for elevens samfunnsdeltakelse og arbeidsliv.

Nytteperspektivet til fagene er todelt; å delta i samfunnet og nå mål i arbeidslivet. Et slikt fokus ses i hele avsnittet om realisering av skolens samfunnsoppdrag (NOU 2015:8, 2015, s. 42-43). Dette trenger ikke nødvendigvis være negativt. Tvert imot, virker det veldig positivt. Et problem kan dog være at fokuset og tonen i delkapittelet drar skolen i retning mot å være et maskineri. På den ene siden skal faget og skolen ta hensyn til den enkelte elev, men på den andre siden skal man produsere en elev som skal gå ut i arbeid og tjene samfunnet.

Fokuset på danning gjennom livsmestring på generell basis kommer så vidt til uttrykk i slutten av delkapittelet: «Nytte handler også om at kunnskaper og ferdigheter i en rekke ulike fag hjelper den enkelte til å mestre dagliglivet, (...)» (NOU 2015:8, 2015, s. 43). Å se på eleven som human-kapital henger sammen med utdanningsøkonomien.

Utdanningsøkonomiens påvirkning kan ses i den nye definisjonen av kompetansebegrepet.

Kompetansebegrepet har endret seg en god del fra Kunnskapsløftet til Fagfornyelsen. I en artikkel skriver Utdanningsdirektoratet (2016) følgende om definisjonen av kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet:

Evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1).

Denne definisjonen beskriver kompetanse som å kunne bruke kunnskap og ferdigheter for å løse større eller mindre komplekse oppgaver på ulike arenaer. Et menneske skal kunne tilpasse seg en situasjon og løse den (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-3). Ser man til læreplanen i samfunnsfag, eller den generelle delen av Kunnskapsløftet, forklares det lite hva kompetanse i detalj betyr og hvordan man skal forstå det (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 1-20; Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3, 6). Det kan derfor tenkes at det var nødvendig med

en slik redegjørelse for kompetansebegrepet, slik at den enkelte i større grad forstod hva det innebar. I artikkelen forklarer Utdanningsdirektoratet (2016) hvordan man skal bryte ned det enkelte kompetansemål slik at man bedre kan forstå helheten i målet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-7). Det svevende kompetansebegrepet ble dermed mer håndterbart for den enkelte lærer i den praktiske hverdag.

Kompetansebegrepet omtales i et eget underpunkt i den generelle delen av Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Dette står i motsetning til den generelle delen av Kunnskapsløftet, der kompetanse var et begrep som ikke ble særlig godt definert (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 1-20). I Fagfornyelsen defineres kompetanse på denne måten:

Kompetanse er å kunne tilregne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10).

Jeg ser hovedsakelig tre forskjeller mellom definisjonen til Fagfornyelsen og definisjonen til Kunnskapsløftet. For det første er definisjonen av kompetanse et eget underkapittel og en del av Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10), noe det ikke er i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 1-22).

For det andre inkluderes det å kunne lære seg ferdigheter og kunnskaper i en prosess der man tar i bruk kompetansen, i definisjonen i Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Alle situasjoner er læringssituasjoner. Dette nevnes ikke i definisjonen i Kunnskapsløftet. Likevel ble dette oppklart i den nevnte artikkelen som gav forklaring og utdyping av kompetansebegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-3). Dermed er ikke aspektet helt borte i Kunnskapsløftet, men det er heller ikke særlig godt presisert slik som i Fagfornyelsen.

Det tredje og siste punktet er at i definisjonen i Fagfornyelsen inkluderes det at kompetansebegrepet også omhandler evne til refleksjon og kritisk tenkning. Dermed får man med det etiske aspektet og det vurderende aspektet, i form av troverdighet og kildekritikk,

som gjør seg svært gjeldende i dagens informasjonsflyt (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10).

Videre i Fagfornyelsens definisjon av kompetanse forsøkes det å ytterligere definere hva som menes med hvert enkelt begrep i definisjonen:

Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter. Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk. Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10).

Jeg mener at det kommer relativt tydelig frem hva som menes med kunnskap og ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Samtidig kan man stille spørsmål ved enkelte begreper. Hva er kognitiv ferdighet? Hva er forskjellen på teorier og ideer? En ytterligere definisjon av disse begrepene vil nok være utfordrende. Mange begreper defineres ulikt, og rommer dermed flere sider. Det er kanskje ikke rett tid og sted, i en 19 sider lang overordnet del av en læreplan, å definere i det vide og det brede. Samtidig, hva sier egentlig disse begrepene i denne sammenheng, dersom de kan romme mange sider, uten at de defineres?

I forsøket på å oppklare innholdet i kompetansebegrepet trekkes frem både forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). I likhet med den øvrige delen av forklaringen er det fortsatt knyttet usikkerhet rundt hva kritisk tenkning innebærer. Videre lurer jeg på hvorfor disse begrepene gjør seg gjeldene i kompetansesituasjoner? Målet er ikke å være urimelig, men å påpeke at noe som sikkert er ment å virke oppklarende, likevel kan virke uklart. Man kan selvfølgelig tolke det som står, men er det hensiktsmessig at begrepet er så åpent for tolkning? Kan det tenkes at Utdanningsdirektoratet må definere dette ytterligere slik de måtte med kompetansebegrepet i LK-06?



Den nye formuleringen av kompetanse i Fagfornyelsen kan gjenkjennes fra Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) sin fremtidsrettede visjon for læring hos elever. OECD (2019a) viser igjennom en metafor om et kompass hva de tenker er viktig for læring i fremtiden:

The components of the compass include core foundations, knowledge, skills, attitudes and values, transformative competencies and a cycle of anticipation, action and reflection (OECD, 2019a).

I midten av kompassnålen, som er sentrum for de fire kjerneverdiene kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier, er kompetanse (OECD, 2019a). Dermed innlemmes disse begrepene i kompetansebegrepet, også slik de gjøres i definisjonen i Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Utenfor sentrum ligger evnen til å transformativt overføre kompetanse til ulike situasjoner. Grovt sett handler dette om å være kreativ, løse problemer og ta ansvar (OECD, 2019b). Dette, og den ytterste sirkelen i kompasset, som handler om forventning, handling og refleksjon, kan også knyttes til definisjonen av kompetanse i Fagfornyelsen. I forklaringen av kompetansebegrepet i Fagfornyelsen ser man at bruken av kompetanse skal skje i kjente og ukjente situasjoner. Man skal videre reflektere, og tenke kritisk over det man velger å gjøre eller ikke gjøre. På denne måten får definisjonen til Fagfornyelsen med aspektene i de to ytterste sirklene i OECD (2019a) sin forklaring. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10; OECD, 2019a).

Uten å gå i videre detalj rundt modellen til OECD, ser man klare likheter til definisjonen av kompetanse i Fagfornyelsen. En så sterk kobling til en organisasjon som står for økonomisk utvikling gir indirekte uttrykk for hva Kunnskapsdepartementet (2020) ønsker å oppnå med norsk skole. Utdanningsøkonomien har i lengre tid påvirket skolen, ifølge Dahl (2016). Jenny Andersson (gjengitt i Helsvig, 2017) forteller at sosialdemokratiske partier i Europa, med profiler som Tony Blair og Gerhard Schröder, endret seg fra å bygge infrastruktur for industrisamfunnet til å bygge ut skole- og utdanningssystemet som den viktigste infrastrukturen i det såkalte kunnskapssamfunnet. Et slikt fokusskifte var nødvendig for å konkurrere i en kunnskapsøkonomi i stadig utvikling. Utdanning ble nøkkelen for å utvikle livslang læring, informasjonsteknologi, innovasjon og entreprenørskap. Disse tankene påvirket også den norske stat (Helsvig, 2017, s. 211-213). Velferdsstaten var på vei mot å bli

«kunnskapsstaten». Begreper som «globalisering» og «kunnskapssamfunn», kombinert med økonomi, gav mer tyngde for å se på kunnskap som noe økonomisk (Dahl, 2016, s. 61).

At mennesket og dets utdanning ble sett på som et økonomisk produkt var ikke nytt i Europa. Ifølge Patrick Fitzsimons (2017) har teorier om menneskelig kapital hatt innflytelse på utdanning siden tidlig 60-tall. Utdanning ses på som en nøkkelfaktor for økonomien. For å kunne beskrive den menneskelige kapitalen i en befolkning har man tatt i bruk begreper som «innovasjon, produktivitet, konkurransevne, forskning og teknologisk endring» (Fitzsimons, 2017).

Økonomisk tankegang har eksistert i norsk skole i lang tid. Tidligere har vi fremhevet debatten mellom Hernes (2005) og Clemet (2005), og at man til dels kan være enige om målet, men at veien til målet likevel kan være helt forskjellig (Clemet, 2005; Hernes, 2005). Å se på eleven som humankapital gjør seg høyst gjeldende i Fagfornyelsens definisjon av kompetanse gjennom koblingen til OECD (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10; OECD, 2019a, 2019b). Kombinasjonen av pedosentrisme, samtidsorientering og det å fremheve eleven som humankapital, har ikke bare følger for den generelle delen av læreplanen. Det får konsekvenser helt ned til historiefagets del i samfunnsfaget. Eksempelvis kan dette forklare hvorfor historiefaget har tapt sin plass i sammenslåingen av faget. Et fokus på samfunnskunnskapen kan gå på bekostning av historiefaget. Dette utsagnet er gjenstand for debatt, og det vil utforskes videre i oppgaven.

#### 2.3.4 Ulike røsters tanker om historiefaget i Fagfornyelsen

Debatten rundt Fagfornyelsen ved innspills- og høringsrundene ble presentert i oppgavens innledning. I intervjuet med Handal og Kjøstvedt (i D. E. U. Larsen, 2018) var tydelighet, eller spesifisering angående kompetansemålene et tema (D. E. U. Larsen, 2018). Disse er ikke de eneste som ba om tydelighet i de nye kompetansemålene.

Thomas V. H. Hagen, Karsten Korbøl og Lena Ingilæ Landsem (2019) skrev som oppsummering at lærebokforfattere og forlagene ble de egentlige læreplanskaperne slik læreplanen forelå på det tidspunktet. Dette skrev de bare en liten måned før Fagfornyelsen kom ut. De pekte på flere ting som de mente gjør læreplanen lite håndterbar for den enkelte historielærer i skolen. En av grunnene var mangel på tydelighet i selve kompetansemålene. De etterlyste sentrale begreper i faget, som «årsak og virking» og «brudd og kontinuitet». Disse og andre begreper ville hjulpet læreren å strukturere, og bygge opp undervisningen. Videre

pekte de på tid, og historiebevissthet som ikke kommer tydelig nok frem i læreplanen, men som blir nevnt i den generelle delen av den. Samtidig kritiserte de ikke bare mangelen på innhold i kompetansemålene. De ønsket også at kompetansemålene ble enklere formulert, og at det ble flere av dem. De mente at det da ville bli tydeligere for læreren hva som skulle læres og på denne måten kunne læreren lettere realisere læreplanen (Hagen et al., 2019).

Dette samsvarer med de tendensene som svensk skole erfarte, som gjorde at de endret læreplanen. Innholdet i læreplanen var for vagt, og de trengte tydeligere kompetansemål og fagmål. De endret derfor læreplanen til en lignende versjon av vår egen L-97 der man hadde mange konkrete fagmål. For å unngå en uopnåelig mengde mål som ikke hadde sammenheng, vektla de progresjon mellom målene (Karlsson & Zander, 2014, s. 252).

Eirinn Larsen, Ruth Hemstad, Marthe Hommerstad og lederen i den norske historiske forening (2018), trekker frem at nåværende læreplan LK-06 har for mange, og omfattende kompetansemål. Derfor etterlyser de en ny læreplan der dybdelæring er i sentrum, og der det er færre kompetansemål. Samtidig skriver de at for diffuse kompetansemål gir lærebøkene makt, noe de mener er uheldig (E. Larsen et al., 2018), i likhet med Hagen et al. (2019). I ønske om å skape en tydeligere læreplan er de tre delfagene i samfunnsfag blitt sammenslått til ett, og antall kompetansemål er blitt redusert (Hagen et al., 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Hagen et al. (2019) trekker frem at sammenslåingen gir et negativt utfall for historiefaget, og at dette ikke kommer til å gi den ønskede sammenhengen. Tanken bak å slå sammen samfunnskunnskap, historie og geografi for å få en tydelighet i faget, er god. Ifølge Hagen et al. (2019) går det likevel på bekostning av historiefagets plass siden de tre fagene ikke blir likeverdige vurdert innholdsmessig i læreplanen. Dette påvirker dybdelæringen i historiefaget, der man frykter at tenkemåter og problemstillinger knyttet til de tverrfaglige temaene; bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring, kan gå tapt. Selv om man tror man har sammenheng i faget og læreplanen, mistes den (Hagen et al., 2019).

Den tredje, og siste tingen, som Hagen et al. (2019) problematiserer, er fokuset på samtiden og historiefagets relevans knyttet til den (Hagen et al., 2019). Dette er E. Larsen et al. (2018) sitt hovedanliggende, de er bekymret over at historiefaget bare diskuteres opp mot hvordan det kan hjelpe oss akkurat nå. De skriver at vi ikke vet hvilke utfordringer vi møter i fremtiden, derfor kan vi ikke ta for gitt at fortidens lærdom som nå virker relevant, også kan

hjelpe oss der. Ved å gjøre samtiden til en målestokk kan det være at den enkelte lærer ikke trekker frem det som trengs for fremtiden (E. Larsen et al., 2018).

Hagen et al. (2019) poengterer at de flere ganger underveis i høringsrundene for læreplanen har gitt tilbakemelding om at samtiden er den eneste målestokken i læreplanen, og at dette kan gi uheldige konsekvenser. Svekket fokus på historiefag i samfunnsfaget kan gi elever uten nok historisk kunnskap. Da vil elevene ha vansker med å forstå forutsetninger for og konteksten bak hvorfor mennesker tidligere har tenkt annerledes. Dette vil igjen hemme elevens demokratiske forståelse (Hagen et al., 2019).

Problemene Hagen et al. (2019) og E. Larsen et al. (2018) setter fokus på ved Fagfornyelsen er to: Samtiden som eneste målestokk og vage læreplanmål. Dette gjør lærebokforfatterne og forlagene til de egentlige læreplanskaperne. Målet var å avskaffe tilfeldig læring, men ved å lage få og vagt formulerte kompetansemål i læreplanen, kan det være nettopp tilfeldig læring som blir praksisen. Dette blir det motsatte av hva Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet ønsket seg (Hagen et al., 2019; E. Larsen et al., 2018).

I likhet med mange andre skoler, høyskoler og universiteter ble OsloMet bedt om å kommentere høringsforslaget før endelig utgivelse av læreplanen. Anders G. Kjøstvedt (2019) sendte inn dokumentet på vegne av samfunnsfagseksjonen. Han skriver, i likhet med E. Larsen et al. (2018), at de alt i alt synes at læreplanen har hatt en positiv utvikling, men at de fortsatt har noen viktige innvendinger (Kjøstvedt, 2019; E. Larsen et al., 2018).

I samsvar med Hagen et al. (2019) mener Kjøstvedt (2019) at kompetansemålene er for vage, og at dette vil gi lærerne svært stort handlingsrom. Kjøstvedt tror at dette handlingsrommet vil oppleves mer hemmende enn frigjørende. Løsningen, ifølge både ham og Hagen et al, kunne være økt konkretisering av hvilket faglig innhold som skulle undervises, og klargjøring av formuleringer. Økt antall konkrete læringsmål vil ikke nødvendigvis gi økt mengde pensum (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019).

Videre er Kjøstvedt (2019) enig med Hagen et al. (2019) i at læreplanen ikke lykkes med å skape den sammenhengen man ønsker gjennom sammenslåingen av de tre fagene. Begge påpeker at kompetansemålene er oppstykkede og derfor ikke legger til rette for arbeid med sammenhenger i så stor grad som man ønsker (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019). Videre poengterer Kjøstvedt (2019) at sammenhengen mellom historie, geografi og samfunnskunnskap ikke er god, som følge av at de føler at historiefaget ikke er godt ivaretatt i

sammenslåingen til ett felles fag. Han skriver at seksjonen stiller seg helt uenig til at historiefaget er godt ivaretatt, og at det er flere grunner til dette. Kjøstvedt (2019) forteller:

Vi savner (fremdeles) en tydeligere profil for historiedelen av samfunnsfag og vi er redd for at ønsket om å gjøre læreplanen mer framtidsrettet - som i og for seg er helt fint - har ført til at historiedelen av faget er blitt en salderingspost. Vi mener at dette ikke kan forsvares faglig: I en skole hvor nåtiden og framtiden skal ha økt oppmerksomhet kan ikke dette gå på bekostning av kunnskap om fortiden og det å tenke historisk. Nettopp når behovet for å tenke annerledes om ressursfordeling og -utnyttelse er som størst er historiedelen av samfunnsfaget som viktigst. Det historiefaget gir oss er visshet om at samfunnet kan organiseres annerledes enn det vi gjør i dag. Å ha grunnleggende kunnskap om fortidige samfunn, enten her i Norge eller globalt, er et svært verdifullt bidrag til de som skal tenke annerledes om vårt eget samfunn (Kjøstvedt, 2019).

I samsvar med Hagen et al. (2019) og E. Larsen et al. (2018), forklarer Kjøstvedt (2019) at viktige sider ved faget forsvinner som følge av en presentisme, eller fokus på samtiden. Ved bare å undervise om det som kan virke sentralt for den nære fremtid gjøres historiefaget mindre betydningsfullt og mister en del av seg selv (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019; E. Larsen et al., 2018). Kjøstvedt (2019) trekker frem flere ting seksjonen savner som ville gjort faget mer helhetlig og på den måten virkeliggjøre sammenhengen man ønsket mellom de tre delfagene. I likhet med Hagen et al. (2019) savner de konkrete begreper i kompetansemålene, som ville gjort det enklere for læreren å forholde seg til dem og vite hvordan undervisningen skal legges opp (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019). Eksempler på slike begreper er historisering, historiske kilder og andre innholds- og nøkkelbegrep.

Videre opplever seksjonen, (i Kjøstvedt, 2019), at læreplanen i samfunnsfag mangler kompetansemål som handler om å skaffe seg overblikk og sette ting i sammenheng. Gjennom å gjøre dette vil elever tilegne seg kunnskap i form av rammeverk og hjelpemidler som de kan plassere enkelthendelser inn i. De kan konkretisere tid og rom ved f.eks kart eller tidslinjer. Slik kan elever diskutere enkeltfenomener i sammenheng med større bilder eller helheter. Disse bildene eller helhetene er ofte konstruerte historiske narrativer. Det vil være tjenlig om

elevene kan kjenne igjen disse narrativene, og problematisere og drøfte rundt dem. Kjøstvedt poengterer til slutt at slik kompetansemålene nå er, åpner de ikke særlig for at eleven skal kunne så mye om fortiden. For å kunne reflektere rundt disse historiske narrativene, må elevene kjenne til dem (Kjøstvedt, 2019). Derfor burde det nok være flere kompetansemål, eller en endring i målene, slik at fortiden ble bedre inkludert.

### 3.0 Metode

I samfunnsvitenskapelig forskning kan man tilnærme seg informasjon på to forskjellige måter; gjennom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 31). I min masteravhandling har jeg valgt kvalitativ metode. Denne metoden egner seg godt når man ønsker å undersøke spørsmål som er lite forsket på, og som man vil gå mer i dybden av (Johannessen et al., 2010, s. 32). Jeg er interessert i å finne ut hva historielærere på ungdomstrinnet mener om den nye læreplanen, og hva de tenker om forholdet mellom innhold og kompetanse. Dette finnes det lite forskning på, derfor er en kvalitativ vinkling passende.

Pål Repstad (2007) trekker frem at å få personlige og «ekte» svar, krever tid og en tillitsfull situasjon. Dette kan lettere oppnås i en kvalitativ situasjon der forskeren bruker tid, og etablerer en relasjon til informanten, enn ved en distansert kvantitativ datainnsamling (Repstad, 2007, s. 23-27).

Oppgavens metodedel vil først ta for seg kunnskapsforståelsen lagt til grunn for måten dataene er innhentet. Siden vil den reflektere rundt valget av semi-strukturert intervju som datainnsamlingsmetode, og hvordan det ble løst i praksis. Det vil også settes fokus på konsekvensene av valg av datainnsamlingsmetode, som vil påvirke pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

#### 3.1 Bakgrunnen for og tanker om et kvalitativt forskningsintervju

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2017) skriver:

«Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver

og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45).

Jeg ønsket å høre historielæreres tanker og meninger tilknyttet oppgavens problemstillingen. For å gjøre dette på en god måte, ble fenomenologisk tankemåte lagt til grunn. Jeg var interessert i informantenes forståelse, og mulighet til å uttrykke, hva den virkelige virkeligheten er for dem, ikke hva som står på en rapport eller på papir. Johannessen et al. (2010) trekker frem: «Som kvalitativ design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen»(Johannessen et al., 2010, s. 82).

Opgaven fokuserer på hvordan lærere i ungdomsskolen oppfatter den nye læreplanen Fagfornyelsen, og hvordan de tenker at den kan prege deres undervisning, særlig gjennom spenningsforholdet mellom kompetansemål og innhold. Dette gir mulighet til å sammenligne om det som skrives eller forskes på, oppfattes og blir satt i live i praksis.

Innen samfunnsvitenskapelig metode gjør hermeneutikken seg gjeldene. Hermeneutikken betyr ifølge Thomas Krogh (2014) fortolkningslære eller forståelselære (Krogh, 2014, s. 10). Vi har alle fordommer. Disse gir vår førforståelse av et fenomen. I møte med deler av fenomenet kan våre meninger likevel endres, som igjen vil påvirke våre tanker om et tema som helhet. Dette er den hermeneutiske sirkelen, som illustrer hvordan vi i møte med et fenomen kan skifte meninger og hele tiden fornye dem (Krogh, 2014, s. 44, 49, 52-53). Underveis i oppgaveprosessen har jeg hele tiden møtt fenomener med mine fordommer og førforståelse. Gjennom arbeidet har disse blitt utfordret, og førforståelsen min har blitt utvidet eller fornyet. Dermed har jeg kontinuerlig stått i prosessen, som er den hermeneutiske sirkelen, og stadig kommet med nye spørsmål og dermed fått nye svar.

Hvordan jeg som forfatter oppfatter kunnskap, vil være avgjørende for datainnsamlingen. Epistemologi er forståelsen av kunnskap, hva kunnskap er og hvordan den oppnås (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 69). Kvale og Brinkmann (2017) trekker frem forskjellen mellom de to epistemologiske synene positivisme og konstruktivisme gjennom en metafor. Et positivistisk intervju sammenlignes med det å være en gruvearbeider. Informanten ses på som et fjell med skjult råmateriale, som kan sammenlignes med «rene» objektive eller subjektive data. Disse

dataene utvinnes gjennom å stille ikke-ledende spørsmål, slik at man unngår å påvirke data. På den måten blir data lik erfaringene til informanten uten at intervjueren påvirker. Det konstruktivistiske intervjuet sammenlignes med å være på reise. Den reisende treffer ulike kulturer og meninger blant folk. Møter dem, diskuterer, blir påvirket og påvirker dem. På denne måten skapes kunnskapen av flere, sammen. Kunnskap blir som fortellingen den reisende kan skildre når han kommer hjem (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 71-72).

Ifølge May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018) innebærer positivistisk studie at man kan studere mennesket og sosiale systemer på samme måte som med fysiske objekter. Konstruktivismen, som holder frem at det er vanskelig å separere forskeren, og dens påvirkning fra virkeligheten, er en reaksjon på positivismen. I et tredje syn, post-positivismen, legges det til grunn at man ikke kan skille mellom forsker og virkelighet, men samtidig holdes det frem at det er et skille mellom disse og at det derfor finnes sann kunnskap som er utenfor tid og kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46).

Jeg tar i oppgaven i bruk en blanding av kunnskapssynene Postholm og Jacobsen (2018) definerer ved å kombinere sosialkonstruktivisme og post-positivisme. De har mange likheter, men skilles ved at sosial konstruktivismen særlig holder frem at virkeligheten stadig er i endring og at alt er preget av lokal variasjon mens post-positivismen belyser at selv om virkeligheten er i endring finnes det relativt stabile faktorer som påvirker den. Begge synene holder også frem sannsynlighet fremfor lovmessighet. Positivismen trekker derimot inn lovmessighet i den menneskelige verden, og konstruktivismen holder frem at det ikke finnes noen generelle lover (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 54-55).

### 3.2 Det semistrukturerte intervjuet

Ifølge Johannessen et al. (2010, s. 135) er intervju den mest brukte metoden for å samle inn kvalitativ data. Formålet med et intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2017) «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42). Videre trekker Kvale og Brinkmann (2017) frem at formen på et intervju er den samme som i en samtale, men gjennomført med en bestemt spørreteknikk eller metode (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42). Johannessen et al. (2010) er delvis enig i dette. Hvorvidt man kan si at formen ligner den dagligdagse samtalen avhenger av intervjutypen. Det er jo tross alt intervjueren som stiller spørsmålene og leder samtalen, og dermed er ikke intervjueren og informanten likestilte som i en vanlig samtale eller dialog (Johannessen et al., 2010, s. 135).



Kvale og Brinkmann (2017) deler denne oppfatningen. Forholdet er tydelig asymmetrisk, siden det er intervjueren som leder samtalen, og ofte har mest kunnskap om det som diskuteres. Dette forholdet vil samtidig påvirkes av hvordan intervjuet planlegges, gjennomføres, og hvorvidt informanten kjenner på en asymmetri i relasjonen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 51-53).

Det finnes i hovedsak tre ulike intervjumetoder, som varierer i grad av åpenhet og forberedt materiale. Den mest lukkede, og tilrettelagte, intervjuformen er det strukturerte intervjuet. Her har man laget klart både tema og spørsmål som deretter gjennomgås i en fast rekkefølge under intervjuet og intervjueren krysser av på faste svaralternativer. På den andre enden av skalaen finner man det ustrukturerte intervjuet. Dette er et åpent intervju der det eneste fastsatte er temaet. Spørsmålene tilpasses situasjonen og fokuset er på samtalen. Midt mellom disse finner vi en tredje form for intervju: Det semistrukturerte intervjuet. Denne formen for intervju tar utgangspunkt i en ferdig intervjuguide og et forhåndssatt tema, men fokuset kan endres underveis i intervjurunden. I tillegg kan rekkefølgen spørsmålene stilles varieres, og på den måten er intervjueren friere enn ved den mest rigide metoden, men samtidig mer bunden enn ved den mest frie (Johannessen et al., 2010, s. 137; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162).

Jeg har valgt å bruke det semistrukturerte intervjuet i denne oppgaven. Målet er at jeg skal få en forståelse for deltakerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22). Denne intervjumetoden gav lukkethet slik at jeg kunne bruke spørsmål laget på forhånd og få bekreftet eller avkreftet teori. Samtidig gav den mulighet til å følge opp interessante temaer eller spørsmål videre utover intervjuguiden dersom dialogen ledet til det. Teorien bak denne intervjumåten er på sett og vis en blanding av metaforene «gruvearbeideren» og «den reisende». Gjennom intervjuguiden kan jeg stille spørsmål basert på teori for få verifisert eller avkreftet teoretiske antakelser gjennom svaret til deltakeren. Sånn sett ligner jeg en gruvearbeider som graver etter, i dette tilfellet, data. Dataen vil være «ren» som en bergart som utvinnes og må derfor i minst mulig grad påvirkes av meg. Samtidig har jeg vektlagt samtalen og valgt å se på dialogen mellom meg og deltakeren som konstruksjon av kunnskap. Gjennom dialog kan man oppnå klarhet dersom deltakeren sliter med å forstå spørsmålet, og følge opp med nye spørsmål utenfor intervjuguiden. I tillegg skaper den en vennligere og mer løs ramme, enn ved den veldig formelle spørsmål-svar settingen.

### 3.2.1 Intervjuguide

Postholm og Jacobsen (2018) trekker frem fire ulike spørsmålstyper som kan stilles underveis i intervjuet, og som kan inkluderes i intervjuguiden: Spørsmål direkte rundt teorien, inngående spørsmål, oppfølgingsspørsmål og oppklaringsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122-126). Først stilles et spørsmål som er laget på bakgrunn av problemstillingen eller forskningsspørsmålene til oppgaven. Etter dette kan det være naturlig å stille et oppfølgingsspørsmål, som har til hensikt å forklare hva deltakeren tenker rundt et tema, begrep eller koblet til en konkret situasjon. Videre kan det være hensiktsmessig å stille mer inngående spørsmål som kan få deltakeren til å gå mer i dybden av tematikken (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122-123). I disse situasjonene kan svaret bli lite forståelig, og intervjueren må stille et oppklaringsspørsmål for å få frem hva deltakeren egentlig sa eller mente (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126).

Jeg begynte tidlig med utformingen av intervjuguid for å kunne søke hos NSD, men også for å bevisstgjøre meg rundt oppgavens natur, og hva jeg måtte lete etter av teori. I slutten av forrige studieår laget vi masterskisse der forskningsspørsmål og problemstilling ble formulert. Dette gav utgangspunkt for intervjuguiden. Senere i forskningsprosessen har jeg endret og omformulert spørsmål og problemstilling, på bakgrunn av teori og metodelitteratur. I prosessen mot å lande en endelig intervjuguide har fokuset vært en blanding av å formulere spørsmål som dekker problemstillingen, og samtidig ivareta deltakeren og dialogen. Målet ble derfor å få laget spørsmål som var åpne nok til at deltakeren forstod dem og som derfor ikke inneholdt vanskelige begreper. I så fall måtte disse begrepene redegjøres godt for slik at de ble forståelige, og at vi hadde samme forståelse av hva som ble spurt om. På en annen side ble målet også at spørsmålene ikke måtte bli for overflatiske og feile i å utfordre deltakeren.

### 3.2.2 Utvelgelse av deltakere

I arbeid med datainnsamling til et forskningsprosjekt innenfor samfunnsvitenskapen settes det alltid spørsmål ved hva som er et tilfredsstillende antall deltakere. Postholm og Jacobsen (2018) trekker frem at et antall mellom 3-25 deltakere er greit innenfor fenomenologiske intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Johannessen et al. (2010) skriver at svaret på hvor mange deltakere man trenger avhenger av problemstilling, og hvordan data samles inn. Videre trekker de frem at studentprosjekter har begrenset økonomi og tid, og at en derfor bør begrense seg til under ti intervjuer. Samtidig presenterer de forskere som mener at man bør intervju helt til man ikke lenger får ny informasjon. Med andre ord finnes det et

metningspunkt når man intervjuer deltakere, men på grunn ulike omstendigheter kan det bli utfordrende å nå dette metningspunktet (Johannessen et al., 2010, s. 104).

Ved utvalg er det hensiktsmessig å finne deltakere eller informanter som kan fortelle deg mest mulig om fenomenet som undersøkes. Dette heter strategisk utvelgelse av informanter. Først må man finne en målgruppe fra hvor man kan rekruttere informanter som kan fortelle noe om fenomenet, og disse må ville delta i forskningsprosjektet. Fokuset i en utvelgelse av deltakere i kvalitativ metode vil ikke være representativitet, men hensiktsmessighet (Johannessen et al., 2010, s. 106-107).

I min strategiske utvelgelse har jeg definert hensiktsmessigheten til at informantene skal være ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag i Norge. Videre har jeg brukt en krysning av homogent utvalg og snøballmetoden som utvelgelsesmetode i denne oppgaven. Ifølge Johannessen et al. (2010) er snøballmetoden at man tar kontakt med noen som kan mye om temaet som skal undersøkes, og deretter kan de henvide videre til andre potensielle deltakere. Homogent utvalg betyr at man velger ut personer på bakgrunn av veldig liten variasjon mellom dem, for å finne klarere felles eller ulike erfaringer knyttet til det som undersøkes. (Johannessen et al., 2010, s. 108-109).

For å finne deltakere forhørte jeg meg med to skoler i Oslo før sommerferien 2019. Jeg tok alltid kontakt med rektor, assisterende rektor eller undervisningsinspektør som videre kunne sette meg i kontakt med samfunnsfaglærere. På denne måten ble det en form for snøballmetode. Videre hadde jeg kriterier på at jeg ønsket at lærerne kunne ha variert grad av erfaring, men skulle arbeide på ungdomstrinnet og ha lest den nye læreplanen før intervjuet. Dermed begrenset jeg utvalget en god del. Høsten 2019 kunne den ene skolen jeg hadde avtale med gi meg to deltakere. Dette var én mindre enn det jeg håpet på. Videre kunne ikke den andre skolen gi meg noen informanter. De aktuelle kandidatene skulle delta i et annet forskningsprosjekt. Derifra ble jakten på deltakere utfordrende. Grunnet lite svar på mail, travle hverdager og tentamensperioder fikk jeg bare en skole til i Oslo, og kun en ekstra deltaker.

De negative tilbakemeldingene ledet meg til å utvide søket til andre fylker og kommuner. Det resulterte i at jeg fikk 3 deltakere på samme skole i Rogaland. Dette var viktig ettersom én av deltakerne i Oslo-skolen viste seg å slutt å svare meg på mail, og dermed ikke ble intervjuet. Det endte dermed opp med 5 deltakere på 3 ulike skoler, der én skole lå i Rogaland og to av skolene lå i Oslo.

### 3.2.3 Pilotintervju

Før jeg begynte å intervju deltakerne gjennomførte jeg et testintervju med en medstudent på OsloMet. Dette anbefaler Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen (2012) ettersom man får testet intervjusituasjonen. I en slik situasjon finner man ut om spørsmålene man stiller i realitet dekker det man ønsker å få svar på, og hvordan man reagerer på svarene og bruker dem videre i samtalen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84). ‘

Gjennom mitt testintervju fant jeg ut at noen spørsmål måtte justeres eller fjernes. Noen av dem måtte bare forenkles, mens andre krevde bedre forklaring. I tillegg ble jeg mer bevisst på, og komfortabel med å stille oppfølgingsspørsmål. Dette tror jeg gjorde meg til en bedre intervjuer, og formet intervjuguiden til det bedre før første intervju.

### 3.2.4 Gjennomføring av intervju

Hvert intervju ble avtalt i god tid på forhånd. I dialogen la jeg vekt på at de kunne velge et sted som passet dem, og det tidsrommet som passet dem best, med noen begrensninger med tanke på gjennomførbarhet for min del. Samtlige valgte at intervjuet fant sted på arbeidsplass unntatt «Pål», han valgte en kafé før arbeidstid i nærheten av sin arbeidsplass. Dermed føler jeg at jeg la til rette for at det skulle oppleves lettest mulig for deltakerne å delta på forskningsprosjektet. Dette tenker jeg gav en god ramme for arbeidet videre sammen med dem.

I møte med deltakerne understreker Kvale og Brinkmann (2017) at man bør starte med å fortelle litt om seg selv, lytte til deltakeren, vise interesse, skape tillit og informere om hvordan intervjuet skal foregå. I tillegg bør det forklares dersom det skal benyttes lydopptaker, film eller lignende (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 160). I mailen til deltakerne la jeg ved et informasjonsskriv, men i en travel lærerhverdag tenkte jeg på forhånd at flere kom til å glemme å lese det. Derfor tok jeg alltid med meg et eksemplar til intervjuene, som de kunne lese gjennom og signere før intervjuet startet.

Utover i prosessen merket jeg også at noen deltakere var litt mer stresset enn andre, og trengte mer tid til prat om hverdagslige ting og rammene rundt prosjektet før intervjuet startet. Men jeg skal ærlig innrømme at det ikke alltid var like lett å imøtekomme dem på en best mulig måte, ettersom jeg også var litt stresset selv.

Underveis i intervjuene er det lett å ha en tendens til å gi tilbakemelding gjennom kroppsspråk eller ord. Tilbakemelding kan være lurt, og kommer ofte i form av å vise interesse, engasjement eller sympati. Man skal likevel være forsiktig med å f.eks nikke, fordi det kan gi uttrykk for at noe er riktig, og på den måten kan noe virke tilsynelatende feil hvis man ikke nikker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83).

Til første intervju hadde jeg bestemt meg på forhånd at jeg skulle prøve å være rolig og fattet i kroppsspråket, men fortsatt virke interessert. Etter bare noen minutter gikk det opp for meg at jeg satt og nikket, smilte og ga bekræftende lyder eller ord som «mhm» og «ja». Det er i utgangspunktet veldig lett å lese kroppsspråket mitt da jeg lager veldig tydelige uttrykk med ansiktet i tillegg til å bruke kroppsspråk som alle andre. Det ble svært vanskelig å unngå dette, da det er en stor del av min personlighet, derfor passet jeg heller på å være konsekvent. I hvert intervju skulle jeg være bekræftende og vise interesse og engasjement gjennom ord og kroppslige uttrykk. Samtidig vet jeg godt at jeg ikke alltid lyktes med det. I lys av dette sitter jeg igjen med følelsen av at første intervju gikk veldig bra, og resten gikk sånn passe.

Den semi-strukturerte intervjumetoden fungerte ganske godt. Underveis i intervjuene gav den meg mulighet til å følge opp interessante utsagn, samtidig som den skapte en rød tråd i intervjuene med de forhåndsvalgte spørsmålene i intervjuguiden. På den måten blir det som Johannessen et al. (2010) skriver, at dersom man ønsker å kunne sammenligne svar for å kunne svare på problemstillingen, lar dette seg kun gjøre dersom det finnes en form for struktur i intervjuet. Med litt struktur kan man fortsatt vektlegge samtalen, men samtidig gjøre det mulig å dra paralleller mellom svar fra ulike deltakere for å svare på problemstillingen (Johannessen et al., 2010, s. 138).

### 3.2.5 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2017) skriver: «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). I en transkripsjonsprosess skjer det mye. Hovedsakelig handler det om å omforme talespråk til skriftspråk. I tillegg har den mutlige dialogen andre effekter enn bare tale: Kroppsspråk, stemmeleie, pauser, latter, osv. Derfor blir transkripsjonen en svekket del av den egentlige utgaven, men denne delen er første steg i retning av å analysere data (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205-206).

I min transkripsjon valgte jeg å utelate kroppsspråk. Dersom det skulle vært inkludert burde jeg notert det ned underveis i intervjuet. I intervusituasjonen hadde jeg derimot mer enn nok med å fokusere på dialogen og spørsmålene. I tillegg følte jeg ikke en viftende hånd, eller et litt lukket kroppsspråk gav så mye ekstra informasjon i denne situasjonen. Jeg har derimot inkludert større pauser, «ehm» og «ja» i første runden av transkripsjonen. Dette for at jeg ikke skulle transskribere noe feil. Når utsagn presenteres senere i oppgaven er de blitt justert slik at disse små ordlydene er fjernet, ettersom de bare illustrerte en liten tenkepause for deltakerne. Dette jamfør Kvale og Brinkmann (2017) som skriver at et slikt detaljnivå med pauser, ordlyder og lignende bare er nødvendig hvis man fokuserer på den språklige stilen eller det sosiale samspillet. I en transkripsjon der vi er ute etter meningen i samtalen trengs det ikke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 209).

I løpet av transkripsjonene kom det frem informasjon som muligens kunne avslørt deltakers identitet. Jeg har derfor transkribert slik at deltakerne forblir anonyme, og gitt dem fiktive navn for å ivareta det.

Etter å ha gjennomført det siste intervjuet fant jeg ut at lydopptaket ikke hadde fungert under dette. Jeg måtte derfor skrive ned alt jeg husket fra intervjuet rett etterpå og sende det til deltakeren for å kontrollere om jeg husket riktig.

### 3.2.6 Analyse

I fenomenologiske design er det vanlig å analysere meningsinnhold. Forskeren er opptatt av innholdet i datamaterialet, for eksempel hva en informant forteller i et intervju. Forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen med folks tanker (Johannessen et al., 2010, s. 173).

I arbeidet med mitt datamaterialet har jeg anvendt en fenomenologisk analysemetode. Dette fordi jeg er interessert i å vite hvilke tanker eller kunnskaper forskningsdeltakerne har rundt det jeg undersøker. I arbeidet med dette datamaterialet har jeg vært fortolkende, som vil si at jeg har tolket materialet flere ganger over flere ledd. Første gangen jeg fortolket materialet var i selve intervjuet med deltakerne. Den neste gangen var gjennom transkripsjon. Etterpå hørte jeg igjennom det for å sikre meg at det var transkribert riktig, men også da ble materialet

fortolket enda en gang. Neste steg i fortolkningsprosessen var å analysere data. Jeg tok i bruk Johannessen et al. (2010) sin modell på hvordan man kan gå frem i et fenomenologisk utformet analysedesign (Johannessen et al., 2010, s. 177-178).

Inspirert av denne modellen gikk jeg videre til neste steg; koding. Etter å ha lest gjennom alle transkripsjonene merket jeg meg en del ting som gikk igjen, og som også passet overens med teorien. Derfor utledet jeg koder basert på det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

Først merket jeg at det gikk igjen en del refleksjoner som kunne knyttes til teorien til Shulman og Wilson (2004) om content knowledge. Etter å ha startet analysen med utgangspunkt i det fant jeg ut at det kunne omfavne omtrent all innsamlet data, fordi det ligger mye i begrepene subject matter content knowledge, pedagogical content knowledge og curricular knowledge (Shulman & Wilson, 2004, s. 201-204). For å kunne systematisere data bedre, og gå i dybden av datamaterialet, utledet jeg andre koder basert på teori av Barton og Levstik (2004), og tendenser som gikk igjen utenom det teoretiske grunnlaget.

Disse kodene ble: Faglige refleksjoner, fagdidaktikk, virkemidler, refleksjoner om læreplan, realisering av læreplan, faglig innhold vs. kompetansemål og formålet med historiefaget. Disse kodene plasserte jeg i tre ulike kategorier: «Subject matter content knowledge, curricular knowledge og pedagogical content knowledge». Flere av disse kodene er overlappende, det samme gjør kategoriene.

Samtidig valgte jeg å oversette de tre kategoriene til norsk. Dette gjorde jeg for å skape en bedre leseropplevelse, ved at leseren har et forhold til hva som ligger i de norske begrepene. Subject matter content knowledge ble oversatt til lærerens fagkunnskap, pedagogical content knowledge til lærerens fagdidaktiske kunnskap og curricular knowledge til lærerens læreplankunnskap. Jeg var lenge usikker på om det var lurt å gjøre denne oversettelsen. De fleste lærere har nok et forhold til de norske begrepene, noe som kan legge føringer for forståelsen. I tillegg kan det tenkes at noe av innholdet eller meningen ved begrepet tapes i oversettelsen. Derfor er de norske begrepene tatt i bruk som overskrifter, mens de engelske er benyttet i brødteksten.

Under kategorien lærerens fagkunnskap, sorterte jeg i kodene «faglige refleksjoner», «faglig innhold vs. kompetansemål» og «formålet med historiefaget». Faglige refleksjoner er en kode som egentlig inkluderer de to andre, men som alene er en kode for å inkludere gode faglige refleksjoner som ikke ble fanget opp i dem. Under kategorien lærerens fagdidaktiske kunnskap er kodene «fagdidaktikk» og «ulike virkemidler i historiefaget». Flere virkemidler

fanges opp i fagdidaktikk-koden, men siden så mye av informasjonen handlet spesifikt om valg av virkemidler, så ble det naturlig at det ble en egen kode. Fagdidaktikk er en egnet kode som deler navn med kategorien. Det ble vanskelig å ta i bruk et annet passende begrep for koden ut ifra innsamlet data. I siste kategori; lærerens læreplankunnskap, brukes kodene «refleksjoner om og realisering av læreplan», samt «ulike virkemidler for å realisere læreplanen». Også her vil de konkrete virkemidlene kunne plasseres i den andre koden, men for å fremheve det som ble sagt direkte knyttet til virkemidler er de delt i to ulike koder.

Kategoriene tjener som overskrifter og delkapitler i oppgavens analysedel. Gjennom kategoriene og kodene har data blitt analysert og sammenlignet for å finne mønstre, sammenhenger og prosesser som kan forklares eller beskrives på et høyere abstraksjonsnivå, for så å bli sammenlignet med tidligere forskning og teorier senere i oppgaven (Johannessen et al., 2010, s. 177). Jeg har benyttet meg av deler av det teoretiske rammeverket for å kunne forklare uttalelser eller tanker fra deltakerne ett steg lengre enn de sier eller forklarer. Slik kan man komme litt bak fasaden til den enkelte og finne motsetninger og likheter som forteller oss noe om deres kunnskap, tanker og praksis.

I arbeidet med analysen befant jeg meg i en posisjon mellom empiri og teori. Denne posisjonen beskrives som abduksjon av Tove Thagaard (2009). Dette er en posisjon som ligger mellom det deduktive og det induktive. Altså det teoriutledete fra teorien jeg leste og det empiriutledete som dukket opp i datainnsamlingen. Før datainnsamlingen har man et teoretisk utgangspunkt som grunnlag for forskningen, men i analysen kan man avdekke empiriske tendenser som kan lede til nye teoretiske perspektiver. Dermed er det ikke enten empiri som skal bevise en teori, eller empiri som skal utvikle en ny teori, men en vekselvirkning av begge (Thagaard, 2009, s. 197).

### 3.2.7 Ethiske retningslinjer

En intervjuundersøkelse er en undersøkelsesform det kan stilles mange etiske spørsmål til, både når det gjelder mål og middel. De som deltar i undersøkelsen blir påvirket, og kunnskapen som blir produsert vil påvirke andre mennesker (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95). Man må derfor tenke nøye gjennom hva man vil oppnå med forskningen sin, og vurdere om de som utsettes for den blir ivaretatt. De som deltar har naturligvis etiske og juridiske rettigheter (Johannessen et al., 2010, s. 89-90). Jeg skulle intervjuere lærere og ta lydopptak, og meldte derfor prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) den 12. september 2019, og



fikk godkjent søknaden kort tid etter. I ettertid har jeg handlet i tråd med det jeg søkte om godkjennelse til fra NSD. Jeg informerte deltakerne om prosjektet gjennom kontakt på mail, der de fikk informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Denne sa at de kunne trekke seg når som helst underveis i prosjektet, og at de skulle anonymiseres i alle prosesser i oppgaven. Lydopptakene ble tatt via mobil ved bruk av appen «Diktafon» som gjør at opptakene lagres på internett i en slik form at det kun er jeg som har tilgang, gjennom min skoleprofil. Lydfilene ble lastet ned på PC for transkripsjon, men ble slettet igjen rett etter jeg var ferdig. I transkriberingsnotatet er alle anonymisert, men for å holde kontroll på hvem som er hvem så har jeg laget et dokument med passordbeskyttelse. Etter forskningsprosjektet er ferdig slettes alle filer for godt som kan avsløre identiteten til deltakerne.

Underveis i forskningsprosessen har jeg alltid forsøkt å reflektere over hva som blir det etiske eller moralske riktige å gjøre ovenfor deltakerne. Eksempelvis ved å gjøre det enkelt og lavterskel å delta på forskningsprosjektet. Dette ble oppnådd gjennom å holde god kontakt, og legge til rette for intervju i et tidsrom der de hadde mulighet.

### 3.3 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

Kvalitativt forskningsarbeid krever kvalitetskontroll. Dette er ofte noe man kommer på mot slutten av oppgaven, eller tenker over etter ferdiggjort datainnsamling, men både Kvale og Brinkmann (2017) og Repstad (2007) poengterer at dette bør være en kontinuerlig pågående prosess gjennom hele oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 272; Repstad, 2007, s. 134). Knyttet opp til kvalitetskontroll brukes begreper som pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (indre validitet) og overførbarhet (ytre validitet). Ved å anvende disse begrepene og sette fokus på dem, styrker jeg oppgavens troverdighet, ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 223). Jeg skal nå redegjøre for disse begrepene og vise hvilken betydning de har i oppgaven.

#### 3.3.1 Pålitelighet

Det tradisjonelle fokuset på pålitelighet handler om hvorvidt en test kan gjennomføres mange ganger, og om vi da vil få de samme resultatene. En slik tankegang tilhører i stor grad den kvantitative metoden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I kvalitativ metode vil slike tanker være lite gagnlige. Her brukes ustrukturerte datainnsamlingsmetoder der dialogen ofte styrer retningen. Innenfor denne metoden vil også forskeren selv ha stor påvirkningskraft på alle prosesser i oppgaven. Møte mellom forskningsdeltaker og forsker vil være unikt, for ingen

andre er som noen av dem (Johannessen et al., 2010, s. 229; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Dermed vil det være lite hensiktsmessig å snakke om hvor pålitelig en studie er ved å gjenta den ettersom situasjonen er umulig å gjenskape. Derfor bør forskeren heller trekke frem det som kan ha påvirket i studien, og på denne måten skape en gjennomsiktighet for leseren. Da kan leseren lettere se hvilke valg forskeren tok og hvorfor, og muligens se hvor forskeren påvirket for mye (Johannessen et al., 2010, s. 230; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Tidligere i oppgaven har jeg blant annet nevnt hvordan mitt kroppsspråk potensielt kunne påvirke informantene. Det er også viktig å se nærmere på min rolle i intervjuforløpene. I ettertid synes jeg at jeg hadde en tendens til å lede deltakerne mot et spesifikt svar. Dette gjorde jeg nok ikke fordi jeg ønsket det svaret, men fordi jeg ofte fikk følelsen av at spørsmålene var for åpne eller for lite forklarende. Ut ifra deltakernes kroppsspråk ble jeg kanskje noen ganger litt stresset, og kjente trang til å utdype. I ettertid tenker jeg at i mange av tilfellene kunne jeg nok hatt latt være å forklare mer, siden spørsmålene fungerte uten utdypning for andre deltakere.

### 3.3.2 Gyldighet og overførbarhet

Når man snakker om gyldighet kan man også tenke at dette handler om troverdighet. I oppgavens tilfelle, vil et spørsmål om troverdighet være om det jeg sier at jeg måler i intervjuene er det jeg faktisk måler. Måler jeg det jeg har til hensikt å måle? En måte å finne ut mer om dette er ved å spørre deltakerne om begrepene beskrives på en måte de forstår eller kjenner igjen. På den måten sikrer jeg meg at oppgaven og deltakerne i forskningen er innforstått med hva begrepene betyr, slik at det i minst mulig grad blir snakket om ulike ting (Johannessen et al., 2010, s. 230; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). En annen mulighet er å anvende det som Postholm og Jacobsen (2018) kaller for «tykke beskrivelser». Det vil si at når jeg skal bekrefte abstrakte begrep i teksten, kan jeg vise til direkte sitat fra intervjuene med deltakerne, som kan si noe direkte om deltakerens uttalelser rundt begrepet. Med andre ord at leseren til en viss grad kan få innsikt i hva deltakeren sa og mente i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

I utgangspunktet hadde jeg bare definert et begrep i intervjuguiden, identifisering eller identitet. Etter hvert under intervjuene merket jeg som nevnt trangen til å forklare begreper

som ikke nødvendigvis trengte forklaring. Derfor har det vært viktig å stille med åpne kort i analysedelen slik at alle kan se hva som ble sagt og hvordan det ble tolket.

Jeg merket hvordan kunnskapsnivået mitt på feltet gav meg makt i samhandling med deltakerne i intervjusituasjonen. Oppgavens tema og problemstilling gjorde at jeg stilte spørsmål som jeg merket at deltakerne ikke hadde reflektert så mye over, kanskje ikke i det hele tatt. Eksempelvis spurte jeg deltakerne om formålet med historieundervisningen deres. Det er forståelig at man ikke til enhver tid reflekterer over så abstrakte spørsmål, men de fleste samfunnsfaglærere burde nok ha noen overordnede tanker om dette. Jeg merket at flere av deltakerne slet med å svare på spørsmålet, og det opplevdes som om de klamret seg til det første de kom på, eller holdt på eksempelet mitt om aktive og kritiske medborgere. Dette gjør meg usikker på om jeg faktisk målte det jeg ville måle, siden noen deltakerne til tider var usikre og lite komfortable, og kanskje ikke tok seg så mye tid til å reflektere før de svarte.

Utover dette har jeg i analysen lagt stor vekt på direkte sitat fra deltakerne. Dette for å skape de «tykke beskrivelsene som Postholm og Jacobsen (2018) trekker fram. Dermed blir det, som et eksempel, lettere for leseren å se om et direkte sitat hører hjemme under overskriften «pedagogical content knowledge», eller om et fagbegrep egner seg til den uttalelsen.

De aller fleste prosjekter har et mål eller intensjon om å være gyldige for andre situasjoner enn kun den man selv studerer. Dette beskriver overførbarhet. Dersom funnene ikke kan overføres, ville det ikke vært noe poeng i å diskutere forskningen med noen andre enn de som deltok. For at man skal kunne snakke om generalisering innenfor kvalitativ metode, blir det viktig at forskeren spiller med åpne kort. Forskeren må legge til rette for at beskrivelser kan gjenkjennes gjennom å dele egne tolkninger og analyser gjort i løpet av oppgaveprosessen. Da kan leseren tenke at dette ligner dens situasjon eller forskning, og at han selv ville tolket det samme ut ifra det samme datamaterialet. Dermed blir situasjonen todelt: Leseren kan se forskerens perspektiver og tolkning, men kan samtidig se på innsamlet data og gjøre sin egen tolkning og analyse. Dette gir mulighet for at leseren kan vurdere om deres funn er i overenstemmelse med forskerens. Videre danner dette grunnlaget for om begrepene utviklet og diskutert i forskningen kan anvendes i andre sammenhenger og kontekster (Johannessen et al., 2010, s. 230-232; 2018, s. 238-239).

Underveis i oppgaven har det hele tiden vært fokus på og min intensjon å etterstrebe gjennomsiktighet i arbeidet. Dette blir svært viktig ved en så stor oppgave som denne. Liten

grad av erfaring har gjort at jeg har strebet etter åpenhet for å gjøre forskningen min mest mulig troverdig og anvendbar for videre forskning.

#### 4.0 Funn – Hva tenker forskingsdeltakerne?

I denne delen av oppgaven har jeg knyttet sammen og satt innsamlet data opp mot hverandre. I tillegg har jeg knyttet funn opp mot en utvalgt av det teoretiske rammeverket. Dette gjennom å bruke en metode som gir rom for en «åpen» og gjennomsiktig, men målrettet oppgave. Det egnet seg godt å ta i bruk teorien til Shulman og Wilson (2004) om de tre ulike delene av content knowledge: Subject matter content knowledge, pedagogical content knowledge og curricular knowledge. Jeg har valgt å oversette begrepene til norsk og derfor heter de tre kategoriene for analysen:

- Lærerens fagkunnskap
- Lærerens fagdidaktiske kunnskap
- Lærerens læreplankunnskap

Disse begrepene er valgt fordi de som kategorier omfavner og inkluderer kodene som tidligere er nevnt. Hver av disse kategoriene utgjør til sammen tre delkapittel. Hvert delkapittel inneholder flere underoverskrifter. Disse underoverskriftene er resultatet av koder fra analysen som f.eks. «faglige refleksjoner». Noen utsagn passer til flere koder. Derfor blir noen utsagn gjentatt eller parafrasert flere ganger, men under ulike delkapitler.

Eksempelvis kan utsagn fra en deltaker om hva som burde ha vært inkludert i læreplanen si noe om denne personens faglige kunnskap i faget, men også denne personens læreplankunnskap. En persons uttalelser om bruk av lærebøker i undervisningen kan også gi uttrykk for flere ting. Det gir uttrykk for at læreboken er valgt som et pedagogisk virkemiddel for å undervise noe til eleven, og det gir også uttrykk for at personen tenker at læreboken er med på å realisere en del av læreplanen. En annen persons uttalelse om et lærebokverk kan gi uttrykk for alle tre kategorier; både faglig kunnskap, pedagogisk kunnskap og læreplankunnskap.

I denne gjøres det kun en analyse av data som setter data inn i en sammenheng, diskusjon rundt deltakernes svar er forbeholdt neste del av oppgaven. Det vil si at jeg tolker

og diskuterer funnene mot hverandre og utfører en gruppering. Dette for å holde informasjonen ryddig, og få et tydelig inntrykk av deltakernes meninger, samt sette dem opp mot hverandre før de knyttes opp mot den resterende delen av det teoretiske rammeverket. Data knyttes likevel opp mot det teoretiske rammeverket i denne delen av oppgaven gjennom å plasseres under koder og kategorier. Kodene er delvis inspirert av teori, mens kategoriene er utledet av teori.

#### 4.1 Presentasjon av forskningsdeltakerne

Før vi ser på data er det hensiktsmessig å vite noe om hvem deltakerne er. De er alle lærere, og jobber på ungdomsskoler i Oslo kommune eller Stavanger kommune. Fire av dem er menn, en er kvinne. Heretter vil de bli referert til som Hanne, Sverre, Pål, Anders og Kristian. For å gjøre dem komfortable i intervju situasjonen fikk de starte med å fortelle litt om seg selv.

Hanne er den med nest mest erfaring av deltakerne og har jobbet som lærer i 18 år. Hun har tatt flere enkeltfag og bygget på med pedagogikk i etterkant. Hun har 60 poeng i engelsk og sammenlignende politikk, 90 poeng i kristendom (KRLE) og 21 poeng i trafikal opplæring. Hun forteller at hun har undervist i samfunnsfag, og dermed historie, alle år hun har arbeidet som lærer, med unntak av de to siste årene, noe som gir henne 16 års erfaring når hun nå igjen underviser i faget.

Anders er den av deltakerne med mest erfaring som lærer. Han har arbeidet i skolen som lærer i 22 år. Utdanningen hans består av en faglærerutdanning i fagene matematikk og naturfag, noe som gir han 60 poeng i de fagene og 60 poeng i pedagogikk. Videre har han 60 poeng i samfunnsfag med fokus på U-lands studie og 60 poeng i matematikk. Hvor mye Anders har undervist i samfunnsfag har variert etter skolens behov, men han tror han har undervist i faget rundt 10 år til sammen.

Sverre har 14 års erfaring som lærer og har en allmennlærerutdanning i bunnen. Etter påbygging har han 60 poeng i pedagogikk, engelsk, norsk og samfunnsfag. Han sa at han har undervist i samfunnsfag siden han begynte som lærer, noe som betyr at han har 14 års erfaring med faget. På skolen han jobber på er han eneste faglærer i samfunnsfag.

Pål har arbeidet syv år i skolen og har en lektorutdanning. Han har en master fra universitet med hovedfokus på historie, og engelsk som valgfag. Han fikk ikke undervise i samfunnsfag de første årene han jobbet, men har undervist de siste fire årene.

I likhet med Pål har Kristian jobbet som lærer i syv år. Han har masterutdannelse, med en videreutdannelse med PPU. Han har fagene nordisk og musikk. Med andre ord så har han ikke samfunnsfaglig relatert utdannelse. Til tross for dette har han undervist i samfunnsfag de siste fire årene.

## 4.2 Lærerens fagkunnskap

Tidligere I oppgaven ble begrepet subject matter content knowledge presentert. Begrepet handler om et fags oppbygning, kunnskapsforståelse og legitimering. Dette beskriver fagets troverdighet, og ett sett med regler som kan brukes til å vurdere konkurrerende utsagn innenfor faget og finne ut hva som er riktig eller ikke å hevde. Subject matter content knowledge handler også om å kunne forklare for noen hvorfor et begrep er som det er, hvilken betydning det har, hvordan det henger sammen med andre fenomener i faget og hvordan det kan knyttes sammen med andre fag. Dette skal man helst kunne forklare både i teori og praksis (Shulman & Wilson, 2004, s. 201-202).

Ut ifra disse tankene har jeg delt dette delkapittelet inn i tre undergrupper: Faglige refleksjoner, formålet med historiefaget, og kompetanse eller faglig innhold. I intervjuene fortalte deltakerne hva de tenker om historiefaget, hvilke regler innenfor fagdisiplinen de arbeider etter og hvilke historiske hendelser, epoker eller prosesser som gir mening å undervise. De fortalte også hva de ønsker at elevene skal få ut av historiefaget, uavhengig av en læreplan.

### 4.2.1 Faglige refleksjoner

Underveis i intervjuene kom alle deltakerne med både korte og lange faglige refleksjoner. Etter oppvarmingsspørsmålene spurte jeg deltakerne om deres tanker rundt den nye samfunnsfaglige delen av Fagfornyelsen. Flere av dem delte faglige refleksjoner som har betydning for deres undervisningspraksis uavhengig av læreplanen. Sverre var en av dem:

Jeg har savnet den der muligheten til å dvele ved ting (...). Det der å pløye hvert kapittel og bruke sånn maks 14 dager før du haster videre, det har jeg aldri likt.

Det er nok flere lærere som kan kjenne seg igjen i det Sverre poengterer. Ut ifra det han sier virker det som han lengter etter en mulighet til å arbeide lenger med en historisk hendelse, prosess eller tema. Det er grunn til å tro at Kristian deler Sverres tanker: «Jeg synes det er bra at det er blitt mindre kompetansemål (...)». Man skulle tro at en av oppsidene med å kutte ned på antall kompetansemål, var at man da fikk frihet til å kunne dvele lenger med noe. Pås refleksjoner gir også uttrykk for dette: «Altså, jeg har prøvd å tenke på samfunnsfag som et stort prosjekt (...)». Dette utsagnet kan tolkes på flere måter. En måte er å se hele samfunnsfaget som et stort prosjekt der alt henger sammen. Man kan kjenne på en mangel av kontinuitet eller sammenheng i faget hvis det blir for mange tema, årstider eller perioder som gjør faget oppstykket. En annen måte å se utsagnet til Pål er å tolke mer i retning av Sverres tanker. Det å kunne bruke lenger tid med et tema forbindes gjerne med prosjektarbeid. Dette belyser også Sverre, da han gir uttrykk for at han tolker samfunnsfaget som et stort prosjekt, og at alt i faget henger mer eller mindre sammen:

Jeg tenker vel heller sånn at, okay, samfunnsfaget får gjerne en litt mer og større plass i selve planen, og det er sikkert en god ting, med tenke på all den ting som Fake News, all den propagandaen og retorikken og sånn som vi blir badet i. Samtidig så er det en god ting, for da har vi plenti av historiske hendelser å vise til, så jeg synes ikke at de slår hverandre i hel på noen måte. Det ene kan du si rettferdiggjør historiefaget enda mer. «Se bare hvordan det gikk når de gjorde sånn». Det startet ikke bare med gasskamre. Det startet med ord. Retorikk, så har du norsk, du kan trekke inn, så de der skillelinjene mellom historie og samfunn. Det er ikke alltid at de er så krystallklare de. Du kan forme det faget ganske mye, og gjør det relevant for ting har skjedd før, og spør du til og med unger ned i tretten års alderen: «Hvorfor tror du vi har historie?» Så sier forbausende mange: «Jo, for vi må vite hva som har skjedd slik at vi ikke gjør det igjen». Okay, gjerne litt sånn negativ innstilling da. «Fare, fare», Likevel, de ser at der er en berettigelse.

Videre spurte jeg deltakerne hva de tenkte om at «Holocaust» og «22. juli» var spesifikt nevnt i den nye læreplanen i samfunnsfag, og om de savnet noen andre historiske hendelser eller perioder. Deltakerne stilte seg positive til at disse to var spesifikt nevnt, men Hanne stilte seg også undrende til på hvilket grunnlag akkurat disse var valgt. Anders reflekterte rundt hva som kan ligge bak en slik beslutning om å nevne de to historiske hendelsene spesifikt:

Det er jo på en måte to hendelser eller det som har skjedd har preget, eller preger oss alle, og , men det er nok og med tanke på de strømningene som, i Europa og generelt at en, det er viktig

å ha dette fremme for å minne oss på hva som har skjedd, men også oppvoksende slekt at de og får forståelse for dette og hvorfor det skjedde og hva som ligger bak det og jobbe litt mot sånne ting da.

Sverre trekker litt de samme slutningene som Anders om hvorfor akkurat disse to historiske temaene er valgt:

Viktige hendelser absolutt. Holocaust er jo, dessverre, så er det derrende med «oss og dem» problematikken er jo så relevant. Se på de store lederne som bruker den, til og med i Norge: Valgkampen så er det til og med gruppering av folk og sånn. Det er klart å velge ut bare to er vanskelig for noe som jeg syns er veldig lite tatt tak i er den Europeiske storkrigen vi hadde på 90-tallet. Ingen som vet noe om den føler jeg, sant, men det var «rett i hagen vår». Så, så, men det er viktig 22. juli, terror, høyaktuelt dessverre, så spesifikt nevne noe, du må nesten nevne spesifikt noe. Men faren med det er at du da ikke nevner andre viktig ting.

Hanne stiller seg derimot litt mer spørrende og undrende til hvorfor akkurat disse to historiske hendelsene er valgt:

(...) Jeg syns jo kanskje at det er på en måte rart. At de tar Holocaust, nå var det jo 7 millioner som døde, og det var jo ikke bare jøder da, men jeg forstår ikke helt for vi har jo hatt andre kriger. Kommunistene, de tok jo livet av 40 millioner og det var jo helt grusomt, det var jo et system som gjorde det så hvorfor de velger, hvorfor de ikke heller tar «Israels historie» da, for hvorfor tar de akkurat «Holocaust»? Jeg undrer meg over det. Men det betyr ikke at jeg er imot at vi skal kunne noe om det.

I Sverres tidligere sitat er han inne på at en av farene med å nevne noe spesifikt er at noe kan bli glemt, eller at det velges på bekostning av en annen tematikk ifølge Hanne. Burde det være større historiske tema som ligger nær vår nasjonalhistorie? Hanne fortalte:

(...) Jeg er veldig opptatt av, det kommer litt inn i norsken, denne fornorskingsprosessen for samene og kvener i Nord-Norge, der det undrer meg når jeg sier det til lærere så kan de ingenting om det, samfunnsfaglærere kan ingenting om det. Det er vår nasjonale ting. Men de kan mye mer om aboriginene i Australia eller slavene i Amerika. Men det i Norge, ikke sant, at nordmenn blir tvungne til eller samene blir tvunget til å ta norske navn eller så mistet de gården sin. Det er så diskriminerende. På en måte så tenker jeg, det er den minoriteten vi har



og hvis vi skal være opptatt av norsk medborgerskap og alt dette her, så burde kanskje vår diskriminerte minoritet nevnes.

I likhet med Hanne argumenterer Sverre og Anders med at man burde nevne noe som er i nærheten av oss. Sverre fortalte:

Det var først og fremst Balkan-krigen jeg tenkte på. Vi tar jo Holocaust, vi tar jo krigene og imperialismen er vi innom. Sånn at jeg tror at de fleste historielærere har dette på tapetet. Ja, jeg føler at det er mye fra 1800-tallet og utover som blir tatt med uansett altså.

Anders fortalte:

Jeg syns absolutt at det har sin rett at de to hendelsene blir nevnt, så sentrale og så viktige i dette her, men andre ting som burde vært nevnt det vet jeg ikke helt, jeg har ikke fått sittet og lest så veldig grundig på det. Så det er ikke helt noe jeg savner heller (...). Det er jo hendelser som de store revolusjonene f.eks. som er viktige, både den franske og den amerikanske har så stor betydning for fremveksten av demokrati og folkestyre, det er absolutt sentrale og viktige ting å få med seg. Og dette her med Norge sin historie, ikke sant, med grunnloven som ble, 1814 og, men og, sant det er jo knyttet opp imot strømninger som kom under de store revolusjonene. Det er ideer og tanker som er viktige å belyse.

Anders er usikker i begynnelsen av utsagnet, men kommer frem til at de nasjonale eller vestlige historiene fra 1800-tallet og fremover er viktige. Disse tankene deler Kristian: «Jeg savner de store revolusjonene: Den amerikanske, franske og industrielle. I tillegg til grunnloven og verdenskrigene». Pål trekker også frem en vestlig historisk hendelse:

11. september. Tenker jeg, for en av de tingene jeg la merke til, eller som jeg stussa veldig over da jeg startet å jobbe her, snakka om samfunnsfag og store hendelser, for meg er dette noe som skjedde når vi vokste opp, ikke sant. Så jeg hadde ikke tenkt over at mange elever er født senere enn 2000 så de har aldri hørt om dette her. Men da det skjedde, det var det en av de største hendelsene noen sinne, ikke sant. Men, de har ikke den samme referanserammen som oss, og det slo meg bare «oi» sånn at de skjønner at vi ikke må veldig langt tilbake i tid, ikke sant, vi har 22. juli og vi har 11 september det er ikke veldig lenge siden, men 1914, «1914» tenker elevene, det er 1000 år siden for dem i hodene deres.

Pål sitt poeng er at elevene skal forstå at historie ikke nødvendigvis er distansert fra oss i tid, men at det er noe vi skaper hele tiden. På denne måten kan en form for bevisstgjøring skapes hos elevene. Hanne er enig i at en form for bevisstgjøring må til hos elevene. I KRLE undervisningen synes hun det er spennende og givende, men samtidig utfordrende å undervise om konsekvenser av handlinger. Dette fordi at det virker dannende og utdannende på elevene i form av det er oppdragende, men gir også lærdom knyttet til utdanning og arbeid.

Samtlige deltakere ble spurt om hva de ville undervist i historiefaget uavhengig av en læreplan. Dette vil kunne være historiske hendelser eller tema, men også sider med fagets disiplin eller metode. Hanne svarte:

Kommunismen. Fordi, det også syns jeg er vanskelig å undervise mye og godt om. For det første er det bare teori. Jeg opplevde når muren falt og sånn ikke sant. Pluss at det er så mange avarter av kommunismen og så mange land. Det eneste de tenker på i dag er Nord-Korea, men det er jo nesten ikke kommunisme heller det er jo så pervertert. Men, ja i så mange år, eller det er en kort periode i historien egentlig der det fikk så utrolig makt over folk og ufrihet. Merkelig liksom hvordan det kunne bre om seg. Så det er sånne fenomen som kommunismen.

I utdypelse av sine tanker om konsekvenser av valg trekker Hanne frem kommunismen. I likhet med Hanne trekker Sverre frem et historisk tema fremfor en historisk hendelse:

Altså, det som gjerne jeg legger litt vekt på som gjerne ikke står eksplisitt i, det er jo at, fra, hvis vi går tilbake til sånn tidlig 1800-tallet og begynner der, hvordan menneskesynet har endret seg, for det er jo en sånn overordnet ting. Altså menneskesyn ligger jo stort sett bak alle disse store historiske hendelsene. Ofte at «de er mindre verd enn oss», altså jeg mener Afrikanere, de ulike landene og sånn, mindre verd enn Europeere. Jøder mindre verd enn de hvite. Så, og menneskerettigheter. Så, at det går en tykk og stor rød menneskerettighetstråd gjennom alle historiske hendelser. Det kunne vi gjerne fått tydeligere frem. Det er liksom enda en knagg å henge ting på.

Anders og Kristian holder frem historiske hendelser eller perioder som de mener har en betydning på ungdomstrinnet. Kristian savner det Norrøne siden det er norsk historie. I tillegg trekker han frem Romerriket, revolusjonene, grunnloven, verdenskrigene og den kalde krigen. Anders er enig i dette med unntak av Romerriket, der han holder frem at det er spesielt revolusjonene, grunnloven og løsrivelsen fra Danmark som er særlig viktig på

ungdomstrinnet. I stedet for å vektlegge en historisk periode eller hendelse trekker Pål frem fagdisiplinens verktøy for at elevene skal lære å forstå historiefaget:

Det jeg synes er viktig for de å forstå er liksom hvorfor ting har skjedd. At det viktigste er, hvordan skal jeg ordlegge meg riktig? Å forstå hvordan ting henger sammen uavhengig om det er en nyere hendelse eller gammel hendelse. At de klarer å forstå at, det her er ting som skjer mellom noen mennesker som brer seg ut til noe større da, at de forstår årsak og virkning uavhengig av hva vi snakker om her. Så forstår du deg på historiefaget, tenker jeg da. Så med andre ord, det handler om å få tak i disse begrepene og tingene for å skjønne (...). Hvis jeg personlig skulle trukket frem noe som er viktigere er, altså, jeg ville startet med det nyere og så beveget meg bakover, for jeg tenker at det er lettere å fange interessen deres på den måten. At det er lettere å dra paralleller til ting de forstår, og så kan man sammenligne det da, med ting som har skjedd tidligere». Det som blir viktigere for meg er årsak - virkning.

Sverre fortalte hva han mener om å ha spesifisert faglig innhold i en læreplan eller å ha en åpnere plan med mindre spesifisering:

I noen sammenhenger så er det veldig greit å bli fortalt «gjør det, gjør det og gjør det», at du ikke bare finner på noe, men historiefaget som er vårt, ehm, vår greie her da. Der er der vell, jeg tror det ligger sånn i oss i vår kultur hva som er de viktige store hendelsene, ehm, og så er der i forbindelse med de viktige store, bare for å ta 2. VK hvordan historien om den har endret seg fra siden du selv var en ungdomsskoleelev til nå, når det kommer frem så mye mer om hvordan Nordmenn egentlig opptrådte under krigen. Så, så det er jo nytt stoff, men om den samle gamle emneknaggen hvis du forstår hva jeg mener? Så dermed så, så står du fritt og det kan være farlig og hva skal jeg velge her? Men i vår kultur så ligger det innarbeidet hva som er de store hendelsene, så jeg er ikke så redd for det, hvis det gir mening?

Her har vi sett at noen setter historiske hendelser, perioder eller temaer foran læreplan, mens andre holder frem fagdisiplinens verktøy. Sverre presenterer en alternativ metode til hvordan læreren skal velge ut hva som skal undervises og læres til elevene uavhengig av en læreplan. Det som skal læres og undervises er innarbeidet i kulturen vår. Han forklarer videre:

(...) Nettopp, nettopp, det er forventet at elevene skal lære om 2. verdenskrig, 1. verdenskrig, jødeutryddelsen, jeg er bare vant til at det ligger i bevisstheten og det har det fra jeg var liten selv. Alle hørte om det. Alle har disse felles referanserammene når det gjelder historiefaget: «Husker du krigen, huske du ditt, husker du datt». Så blir det liggende der fordi det er nærme

oss, tror jeg. Så, ingen som har sagt at: «Ja, jeg forventer at du har om krigen». Det ligger i luften, så, det er slik det er.

Avslutningsvis i sitatet trekker Sverre frem at det man skal undervise i historiefaget er noe som «ligger i luften». Det betyr at om en læreplan er åpen og lite spesifikk på faginnhold, vet alle historielærere hvilke historiske perioder, prosesser eller hendelser som skal trekkes frem og undervises for elevene.

#### 4.2.2 Hvorfor undervise om noe? Faginnhold, kompetanse eller begge deler?

I løpet av samtale med deltakerne kom det frem at flere av dem hadde meninger om hvorfor noe burde undervises i historiefaget. I slutten av forrige del kom det frem hva Sverre tenker:

I noen sammenhenger så er det veldig greit å bli fortalt «gjør det, gjør det og gjør det», at du ikke bare finner på noe, men historiefaget som er vår greie her da. Der er der vel, jeg tror det ligger sånn i oss i vår kultur hva som er de viktige store hendelsene (...).

Sverre tenker det kan være bra med konkrete fagmål i en tydelig læreplan, men i en læreplan for samfunnsfaget virker det til å være overflødig for hans del. Dette fordi han mener at «kulturen» forteller hva han burde undervise. Dette viste seg også igjen senere i samtalen, da han ble spurt om på hvilket grunnlag han eksempelvis underviser om den amerikanske revolusjonen:

Dette kan sikkert høres veldig rart ut, men den viktigste grunnen eller motivasjonen som jeg prøver å bruke ovenfor elevene, det er jo at USA har jo kulturelt vært en enorm inspirasjon for oss nordmenn. Altså musikk, film, klær, kultur generelt, mat, alt mulig! Spesielt ungdommer er vell veldig, suge vell til seg veldig mye Amerikanske ting, så det liksom å forklare hvordan dette svære og viktige kulturelle landet ble til. Det har liksom vært innfallsporten. «Tror dere at USA alltid har vært sånn som det er nå liksom? Alltid vært svære på ditt eller være på datt? En gang så var det bare noen få små åkerlapper, kan dere tro på det?». Sant, så begynner vi med det. Det er innfallsporten til den krigen der, hvordan ble Amerika til USA, og disse her. Jo, gjennom en revolusjon. Og så bruker jeg ordet revolusjon som en knagg i hele åttende. For revolusjon: Rask og brutal forandring. Det kan vi.

Kristian og Sverre kan se ut til å være uenige. I motsetning til Sverre vil Kristian ha konkrete fagmål med faglig innhold i historiefaget:

(...) men synes at de er blitt litt for åpne. Savner de konkrete kompetansemålene med innhold som den Amerikanske og Franske revolusjonen i tillegg til verdenskrigene. Men jeg ser nå at Holocaust er nevnt i de nye kompetansemålene.

På en annen side viser Kristian i likhet med Sverre at de kan velge ut historiske hendelser eller perioder på bakgrunn av andre faktorer enn at de faglig sett er viktige. Kristian forteller:

Antikken og det gamle Romerriket er et viktig innhold i historiefaget fordi det er en form for dannelse i det (...). At det er noe klassisk over det, som jeg føler at ungdommen i dag større grad enn før har dårligere forhold eller kunnskap til. Det er på mange måter der det starter for den stolte historien til vesten, som jeg også er stolt over. Så kan man si mye negativt om vesten og vestlig historie, som jeg er enig i, men det er noe med å kunne det klassiske. Som musikk lærer liker jeg det godt.

Samtidig viser Kristian at han som regel ukritisk tar for seg det læreboken legger opp til. På spørsmål om hvordan han velger ut det han anser om viktig faginnhold i historiefaget svarte han: «Nei, jeg har ikke noen kriterier. Jeg tar det som læreboken legger opp til». Dermed kan det se ut til at Kristian ofte velger å undervise om det som læreboken legger opp til, men at han i noen tilfeller har gjort seg faglige refleksjoner om hvorfor noe kunne være verdt å undervise om utover det at læreboken tar det for seg. I dialogen med Hanne viser hun lignende tendenser som Kristian:

I (intervjuer): Hvordan velger du ut når du skal undervise noe, si at du velger å undervise om andre verdenskrig Har du noen kriterier som du velger ut ting for, velger du ut noen historier på grunnlag av noe som ligger foran, nesten som noen betingelser for at du velger å undervise om det?

H (Hanne): Nei, jeg tror jeg bare, det er et tema liksom. Andre verdenskrig da gjør vi det. Tror ikke, nei.

I: Så du tenker at en historie den har en verdi i seg selv og trenger ikke premisser som ligger der og sier at denne historien blir viktig på grunn av akkurat de premissene.

H: Ja, forstår, nei, men det burde jeg kanskje, egentlig så ligger de der ubevisst. Det gjør de jo, men igjen, det der at en er styrt av selvsagt læreplanen, og boken og tema (...).

Hanne ser ut til, i likhet med Kristian, å velge fagstoff ut ifra hva læreboken eller læreplanen inneholder. Samtidig forteller hun at hun også velger tema som følge av at de ligger i underbevisstheten. Dette ligner på det som Sverre sier om at «det ligger i luften» eller at det er «kulturen» som forteller hva som skal undervises. For Pål blir det viktig at elevene får tak i fagdisiplinens verktøy gjennom det faglige innholdet:

Nei, altså, det jeg syns er viktig for de å forstå er liksom hvorfor ting har skjedd. At det viktigste er, hvordan skal jeg ordlegge meg riktig? Å forstå hvordan ting henger sammen uavhengig om det er en nyere hendelse eller gammel hendelse. At de klarer å forstå at, det her er ting som skjer mellom noen mennesker som brer seg ut til noe større da, at de forstår årsak og virkning uavhengig av hva vi snakker om her. Så forstår du deg på historiefaget, tenker jeg da. Så med andre ord, det handler om å få tak i disse begrepene og tingene for å skjønne.

Påls tanker samsvarer med Sverre som holdt frem at det er viktig at elevene forstår begreper og at de kan se hvordan ulike historiske hendelser, prosesser eller epoker henger sammen. Lærernes ulike faglige refleksjoner om hvorfor de underviser om et fenomen gir grunn til diskusjon, men hva ligger forut for dette? Har historiefaget et overordnet formål for dem?

#### 4.2.3 Formålet med historiefaget

Inspirert av Barton og Levstik (2004) spurte jeg deltakerne om formålet med historiefaget og dets undervisning. Enten som et oppfølgingsspørsmål eller som en del av hovedspørsmålet pleide jeg å trekke frem «aktive og kritiske medborgere» som et eksempel. Jeg erfarte at to av deltakerne ikke hadde gjort seg så mange refleksjoner knyttet til dette. Anders svarte:

Jada, for det er jo sentrale ting at en er samfunnskritisk og samfunnsaktiv. Det er jo på en måte, en ønsker på en måte, at en får den på en måte, at elevene sitter igjen og føler at dette er noe som har engasjert meg og dette her er noe som jeg tar med meg videre i livet til senere og at en er med i det politiske, er aktiv og samfunnsengasjert. Det er absolutt ting som vi ønsker å oppnå, det er det.

Anders ble nølende i situasjonen da jeg stilte spørsmålet om formålet med historiefaget. Da jeg nevnte eksempelet med aktive og kritiske medborgere, spant han videre på det.

Avslutningsvis i sitatet reflekterer han rundt eksempelet som et formål for historiefaget.

Måten jeg tolket svaret hans kommer også til uttrykk i sitatet ovenfor. Jeg tolker det som at han synes at aktive og kritiske medborgere er noe å strebe etter, men det er ikke hans formål for historiefaget. Kristian er i likhet med Anders nølende:

Det er sikkert noe jeg burde reflektert mer over, men synes det der eksempelet du nevnte om kritiske og aktive medborgere er viktig. Jeg tenker også kildekritiske og historiebevisste elever er et mål.

I motsetning til Anders, trekker Kristian frem det å lære kildekritikk og bli historiebevisst er eller kan være viktige formål for historiefaget. Dette ligner Pål's refleksjoner som holder frem forståelse for fagets disiplin og metode:

Det jeg ønsker å oppnå med min historieundervisning er at elevene forstår hvorfor ting har skjedd da, at ting ikke skjer i et vakuum, og at det ikke er tilfeldig. Det vil jeg si hvis jeg skulle ordlagt det med mine egne ord.

Jeg tolker dette i sammenheng med et tidligere sitat fra Pål, der han trekker frem at elevene skal forstå de lange linjene i historiefaget, samt hvordan historiske prosesser, epoker og hendelser bygger på hverandre.

Hanne og Sverre virker begge til å mene at historiefaget ikke bare virker utdannende, men også dannende. Hanne forteller:

Det er flere ting. Jeg opplever at mange elever i ungdomsskolen forandrer synet sitt på historie fordi de modnes. Så, og så husker de litt. For de er såpass store at de kan huske tilbake og reflektere på ting som har skjedd de siste ti årene. Så blir historie et fag som de liker mer og mer. Fordi at, det danner dem og det er interessant i seg selv. «Hæ, skjedd det?» det er jo også et viktig element. Ja og så er det med på danne dem. Du drar de med, av og til blir jeg litt sånn: «Det er vi som har gjort det, menneskeheten, noen av oss valgte å si og gjør sånn». Ja, så det er også oppdragende. Pluss at det er kunnskap og viktig. Det der med at en snakker om, Aldri mer den og den dagen. Altså lære av historien. Det viser seg at vi er dårlige til det. Men det er jo og noe som de, ja, ja, bare om å være innom det. Jeg har en del spesielt opplegg og

har en niende klasse der de skulle ha om Holocaust. Der var der mange som aldri hadde hørt om det. Og då være med dem og se hvor sjokket de blir over hvordan dette kunne skje, sånn sett så er det, ja, oppleves det sjelsettende for mange, å høre den historien. Og da prøver jeg også å appellere ganske til følelser også. Ja, undre seg over folk som jobbet i konsentrasjonsleiren, spadde ut lik og så går de hjem og spiser middag og legger barna sine i god seng og så skal de tilbake på jobb igjen neste dag og der er det barn som er like gamle. Altså hvordan går det an? «Nei, det hadde jeg aldri klart». Ja, men de gjorde det. Det gikk ganske fint også for mange tror jeg, for mange var det bare en jobb.

Jeg forstår Hanne slik at for henne er historiefaget et fag, som virker til betydning i elevenes liv. Det danner og utdanner elevene i den forstand at faget får en betydning i og utenfor skolekontekst. Slik forstår jeg også Sverre, han forteller:

Jeg syns det viktigste er å lære av historien. Altså, og da, dette er et negativt fokus, sant? Altså, det har skjedd en del fæle ting. Og lære av de sånn at vi ikke gjør dem igjen. At vi ikke får et nytt jødeutrydning, en nye jødeutrydning eller, ehh, eller en nye koloniperiode, sånn, kan for øvrig diskutere det om der ikke er kolonier i dag og bare at det foregår over børsene istedenfor. Foretrekker det i tilfelle. Men, men det er å lære av feilene våre. Det syns jeg er det viktigste, og så er det jo også interessant å bruke det som sammenligning. «Okay, du syns gjerne du har det vanskelig nå», eller «det syns du har blitt veldig bra nå, men det var faktisk sånn og sånn og sånn der og da i den tida der». Sant, det gjennomsyrrer faktisk og når vi en sjelden gang går i norsken nenedom gamle, altså, vi flyr gjennom de litterære periodene, og da er også litt av poenget der å vise elevene at dette ikke bare er noe du skal gulpe opp igjen når du sitter og spiller «Bezzewizzer» eller noe sånt. Men du kan faktisk lese historiene ut av disse tekstene her da. Sånn hadde de det da, sånn tenkte de da. Og så knytter du det gjerne til noe du har i historien.

Ut ifra det Sverre sier tolker jeg det som at han mener at historiefaget virker dannende. Det å sammenligne fortiden opp mot eget liv og ta det innover seg, slik at det ikke bare blir en «Bezzewizzer-kunnskap», gir uttrykk for at han vil elevene skal sitte igjen med noe mer ifra historiefaget enn bare løsrevet kunnskap. I tillegg forteller han også at formålet med faget for han, er at elevene skal lære av våre feil. Dette kan man jo si at også virker dannende, for det er jo noe som påvirker vår måte å handle og leve på. Da jeg utfordret han på eksempelet om aktive og kritiske medborgere svarte han:

Altså, du kan mene, ehm, jeg legger veldig vekt på å ikke være politisk, jeg har ikke lyst til å være en predikant. Men samtidig så må jeg jo vise til likhetstrekk, f.eks. med, med Donald



Trump. Han er et godt eksempel når han skal gjøre «America great again». Ikke sant, og klistre kallenavn på alle han har som motstander: «Lying Comy», «Crooked Hillary», og etablerer sånne kallenavn, hver gang, ehm, så syns jeg det er helt okay og påpeke at det var vanlig hos fascistene å gjøre det. Og dehumanisere motstanderne sine ved å knytte de til en egenskap istedenfor person. Ehm, uten å ta stilling til, jeg syns selvfølgelig at Trump er nazist eller noe, men han bruker per definisjon samme virkemidlene. Og da er det igjen knyttet til menneskeverd, menneskesyn, sant, «alle som er uenige med meg, de er kriminell, idioter». Sant, det igjen, også er du over på retorikk igjen, som igjen kan føre til gasskammer satt veldig på spissen. Så ja menneskesyn og personlig. Det er kjempeutgangspunkt for historiefaget.

Ut ifra dette og tidligere svar fra Sverre tolker jeg det som at menneskesyn er et formål med hans undervisning. Igjen kan man jo si at det er en form for danning, for i livet generelt vil menneskesyn absolutt ha noe å si for hvordan vi møter og forholder oss til mennesker av ulik bakgrunn, etnisitet og nasjonalitet. Formålet har ofte en påvirkning på hvordan man underviser, men har den det hos deltakerne?

#### 4.3 Lærerens fagdidaktiske kunnskap

Den faglige forståelsen og kunnskapen til læreren (subject matter content knowledge) vil påvirke lærerens pedagogical content knowledge. Begrepet beskriver hvordan man underviser et fag, selve fagdidaktikken. Fagdidaktikk handler om å kunne forklare og illustrere et fag på en måte som gjør det håndterlig for andre. Ingen av oss er like, derfor er det viktig at læreren kan illustrere og forklare noe faglig på ulike måter. Læreren må ha en forståelse av elevenes førforståelse og mulige misoppfatninger, og kunne reorganisere og forklare et begrep slik at elevene får riktig oppfatning av det, tilpasset sitt nivå (Shulman & Wilson, 2004, s. 203).

I løpet av intervjuene fortalte deltakerne om ulike fagdidaktiske vurderinger de gjør i hverdagen som lærer, og hvordan de bruker ulike virkemidler i undervisningen. Det ble derfor naturlig å dele inn dette delkapittelet i to: Fagdidaktikk og valg av virkemidler. Disse to overskriftene fanger opp mye av det Shulman og Wilson (2004) forklarer, i form av hvilke valg læreren må gjøre for at elevene skal lære. Slike valg kan være tilpasning ved bruk av virkemiddel, eller tilpasning faglig slik at den enkelte elev kan lære på sitt nivå. Gjennom dialogen fortalte lærerne hvordan de liker å legge opp undervisningen sin, hvilke kunnskaper de opplever at elevene har og hva de gjør for at elevene lettere skal lære. Valg av virkemidler vil ha stor betydning. Noen sitater fra delkapittel 4.2 Subject matter content knowledge blir gjentatt eller parafrasert i denne delen av oppgaven. Dette fordi skillet mellom subject matter

content knowledge og pedagogical content knowledge ikke er svart-hvitt. Slik kan et utsagn eller sitat ta for seg flere ting om gangen, noe som gjør at det må gjentas i flere deler av oppgaven.

#### 4.3.1 Fagdidaktikk

I løpet av samtale med deltakerne kom det frem flere fagdidaktiske vurderinger og refleksjoner. Fagdidaktikk er her ment som slik Svein Sjøberg (2019) definerer det: (...) I Fagdidaktikk behandler man spørsmål som er viktige for begrunnelse og utvalg av lærestoff i et fag, og for undervisning og læring i faget (...). Det dreier seg blant annet om å begrunne fagets plass og rolle i skolen, vurdere hva som er sentralt og vesentlig i faget og hvordan dette kan undervises for at elevene skal lære (...) (S. Sjøberg, 2019). Det som kan være en god begrunnelse for å undervise om noe i norsk skole er det læreplanen beskriver. I samtalen med Pål kom det frem at han tenker at den nye læreplanen ikke gjør at han må endre for mye på undervisningen sin:

Nei, ikke i det hele tatt, Ikke i det hele tatt. Jeg tenker at, jeg har, ikke at det skal høres sånn feil ut, men jeg føler jeg liksom har jobbet sånn, som den nye læreplanen er nå, sånn som jeg jobber nå da. Med at jeg hele tiden har fokus på dybdelæring, hvordan ting henger sammen, at elever aktivt prøver å finne ut av ting, er kritiske og lager egne problemstillinger, og at de er mer i sentrum da, enn at A skjedde, B skjedde og C skjedde. Okay, la oss ha en prøve om det».

Dette ligner utsagn fra Sverre og Anders som også mener at den nye læreplanen ikke kommer til å endre for mye på undervisningen deres. Dette fordi de opplever i stor grad at deres nåværende undervisning står i samsvar med den nye læreplanen. Både Anders og Pål opplever det som at eleven er i sentrum i den nye læreplanen. De tolker det som at dette vil påvirke undervisningen deres i form av at elevene blir mer selvstendige i arbeidet. Anders ser likheter til L-97:

Ja, jeg tenker nok sånn at det vil være litt likt slik som jeg jobber nå, at det ikke vil være noen stor endring i måten jeg underviser på nå egentlig. Det tror jeg ikke. Men jeg ser gjerne for meg at vi skal gå litt mer i dybden og sånne ting at elevene jobbe litt mer med ulike temaer som, at de går litt mer i dybden og jobber litt mer selvstendig med ulike tema. Det er jo og noe som vi har gjort tidligere, etter L-97 så var det jo veldig dette her med prosjektarbeid

og sånne ting og. Så er jo på en måte ting som har kommet litt mer igjen, både det med hvordan en jobber, men, jeg ser ikke de store endringene i hvordan man underviser på, det gjør jeg ikke.

Anders som tok utdanningen sin rundt da L-97 trådte i kraft og har den nok derfor godt i minne. Han ser koblinger mellom den og Fagfornyelsen i form av prosjektarbeid og dybdelæring. Pål mener man går ifra en undervisningspraksis som bærer preg av tradisjonell lærertung undervisning til en mer elevaktiv undervisning.

Hanne opplever, i motsetning til mannfolkene, at den nye læreplanen i større grad vil få en påvirkning på hennes nåværende undervisning, men hun ser også muligheter i dybdelæringen som kan gjøre overgangen lettere. Hanne forteller:

Jeg tenker at den er skjerpene altså, at jeg må liksom, dette med å gå i dybden og finne stoff selv, lese mye på bøker, du kan liksom sånn, plutselig så er det nye sider, ja og at du ser mer til det at når du underviser dypt i et smalt felt så er det ikke bare smalt, for da vil du ta med andre ting også. Sånn at det blir på en måte, slik at jeg vil dekke flere felt enn det jeg trodde da jeg begynte å jobbe med dette materialet, for «jeg må jo ta det med og det med», for å underbygge. Når du skal lære å reflektere så må de ha forskjellige ting eller innfallsvinkler til tema. Ja, nei, spennende.

Ut ifra det hun forteller kan det virke som at det ligger muligheter i dybdelæringen for å inkludere mer lærestoff enn først antatt. Dette ved at flere perspektiver på en historisk hendelse trekkes frem for å komme mer i dybden av temaet. Om Fagfornyelsen minker på fagstoffet eller ei gjenstår å se til den har vært aktiv en stund, men det gleder Sverre at fagstoffmengden går ned som følge av Fagfornyelsen, for han har opplevd LK-06 som utfordrende:

Derfor så har jeg i mitt eget virke da, særlig når vi kommer til 10. klasse, så har jeg nedprioritert, ehm, en del tema som f.eks. i siste 10. klasse jeg hadde så måtte jeg rett og slett nedprioritere denne her oljehistorien, eller vi har jo det der gamle læreverket: «Kampen om det svarte gullet» som det heter så fint, ehm, rett og slett for da at var der ikke mer tid igjen. Da hadde jeg vært innom liksom og passa på at de hadde fått inn de tingene de skulle. Sånn at, men, men samtidig at jeg har sittet å tenkt på dette i ettertid og så har jeg greid å knytte mer historie og samfunnsfag. Dette her med Maslow og menneskerettigheter kan også kobles til

historie. Så, en får lurt inn litt, men med mange mål, med mange konkrete mål i en lang liste så føler jeg meg litt låst. Du blir litt redd for at du ikke skal klare å dekke det som står».

Dermed opplever Sverre den nye læreplanen som frigjørende for sin historieundervisningspraksis, fordi den har kuttet ned på kompetansemålene i forhold til LK-06. Han opplever også overgangen lettere siden han praktiserer tverrfaglighet i sin undervisning:

Dette her, tverrfaglige som kommer mer inn. Det har jeg nå drevet med i mange år, og koblet samfunnsfaget og norskfaget, og det har vært så givende både for meg, og for elevene (...). Det har mer vært å kunne koble f.eks. i grunnskolen så er det de vanlige tingene, du har, ehm, den Amerikanske revolusjonen, det er der vi begynner kan man si. Og så kommer den Franske revolusjonen og disse tingene her og så går det på med imperialisme, første og andre verdenskrig, og sånne ting og da er det fint å få en fin kobling, at elevene ser at de kan bruke det ene emnet til å forstå det andre emnet. Det handler om å få på plass de lange linjene. Slik at de da kan oppleve at detaljene hekker seg på de lange linjene.

Sverre forteller at elevene har skrevet en oppgave i den tverrfaglige prosessen. Dette ligner mulighetene Hanne ser i dybdelæringen. Sverre knytter sammen tema gjennom at elevene har arbeidet selvstendig med lengre skriveoppgaver som tar for seg historiske prosesser, hendelser eller epoker. Hanne inkluderer flere historiske tema gjennom dybdelæring. På denne måten kan en dypere forståelse skapes hos elevene, slik som Sverre holder frem. På en annen side er Hanne og Pål litt skeptiske til hvordan en slik arbeidsmåte kommer til å fungere. Pål forteller:

Jeg syns den nye læreplanen er ganske ambisiøs. Med at elevene skal være utforskende og sånn. Jeg tenker at tanken er veldig fin, men praktisk så vil det ta litt tid, tror jeg, fordi de har blitt så vant til, hva skal jeg si? At vi har gitt dem informasjon. Det har de lært, og så skal de reprodusere det på en eller annen måte da. Mens nå skal de selv finne mye info, altså jeg er kontaktlærer i en tiende klasse: Fortsatt når jeg gir dem en oppgave der de må finne mye informasjon selv, så syns de at det er vanskelig. Så liksom, det er noe som må trenes over tid da. Selv om vi har gjort det en del ganger, så er det fortsatt noe de syns er vanskelig. For de er liksom så vant til å bli ledet da, i den retningen man skal.

Pål mener at elevene er vant til en praksis der de får informasjon og kunnskap presentert fremfor å måtte innhente den selv. Han mener derfor at det er en ambisiøs, men tidsriktig læreplan som legger opp til at elevene skal innhente informasjon selv. Hanne mener også at det er et mindretall av elever i et klasserom som mestrer å finne frem til lærestoff selv:

Det er jo de flinkeste som får det til. Det er jo alltid det at man ender opp med å undervise på midten der det ikke er så mange, og at du ikke utfordrer de flinkeste til det, og der de, vi har folk som nesten ikke kan lese eller skrive i samme klasse. Så, og så skal du da tilpasse til alle.

Hvis en står ovenfor en så stor utfordring som Pål og Hanne skisserer, kan det bli veldig utfordrende å realisere den nye læreplanen i flere norske klasserom. Det ligger det et flott potensial i det å skulle innhente informasjon selv, men som både Hanne og Pål trekker frem, er det flere elever som sliter med dette, selv i tiende klasse. At elevene skal bli mer aktive i undervisningen mener Anders er viktig for å danne aktive og kritiske medborgere:

Jeg tenker jo dette her med samarbeid og da tenker jeg jo at elever jobber en del med dette i gruppearbeid, sitter og diskuterer litt og ja, har forståelse for andre sine argumentasjoner og at det er en trening på dette, at de kan være aktive og samfunnsengasjerte samtidig som de har forståelse for andres synspunkter og at de er en del av. Dette her med deltakelse fra elevenes side, at de ikke bare sitter der passive og tar imot, men at de får tar del i å diskutere dette her. Hva mener de og få frem deres synspunkt og sånne ting.

Kristian er ikke like reflektert som Anders i arbeidet med å danne aktive og kritiske medborgere. Kristian forteller at han legger opp til diskusjoner, men i tillegg til dette går Anders spesifikt inn på at elevene må være aktive. De må være aktive i lyttingen, respektere andres meninger og dele sine synspunkter.

Hanne delte åpenhjertig at hennes undervisningspraksis i stor grad bestod av læreboken, men hennes erfaring er at alle andres praksis også i stor grad er preget av den. Kristian forteller:

Lærebøkene er jeg veldig bundet til. Mer enn jeg skulle like å innrømme. I det siste har det blitt mye les det og jobb med oppgaver på grunn av samtaler med elevene. Så det er veldig praktisk og lett å planlegge.

I en lærers hverdag er nok tid en av de største utfordringene. Kristian belyser dette og er en av flere lærere, som Hanne inkluderer i sitt vågale utsagn der hun opplever lærere, i stor grad, som lærebokstyrt. Anders forteller litt om sin praksis:

Jeg liker nok å sette litt i gang med et tema, og så snakker vi litt i klassen om det, hva de vet fra før om dette og litt sånne ting og så er det ofte sånn at en har en liten forelesning om tema, der elevene gjerne har fått en liten leselekse som ofte er hentet ifra læreboken. En kan lese litt om det i læreboken. Så etter hvert da så kommer litt mer ulike type oppgaver som det skal på en måte løse ut ifra det, men det kommer fort litt mer etter vi har fått snakket litt om det og hatt litt diskusjoner og forelesning fra lærerens side og sånne ting. Ja, der elevene på et senere tidspunkt jobber med oppgaver og slike ting.

Ut ifra det Anders forteller ser det ut til at hans historiefagsundervisning i stor grad bærer preg av at han foreleser og forteller, mens elevene lytter og gjør oppgaver. I denne prosessen tar han ofte i bruk læreboken, en praksis andre deltakere også ser ut til å gjøre. Samtidig tar flere lærere i bruk ulike virkemidler enn bare læreboken når de underviser, hvordan er denne praksisen?

#### 4.3.2 Ulike virkemidler i historiefagsundervisningen

I møte med historiefaglæreres undervisningspraksis er det hensiktsmessig å vite i hvilken grad de tar i bruk læreboken. I samtale med deltakerne spurte jeg dem hvor ofte de bruker lærebøkene i historiefagundervisningen sin (se vedlegg). Her svarte Anders, Kristian og Pål at de bruker læreboken annenhver gang eller oftere. Hanne og Sverre svarte at de bruker læreboken noen ganger i sin undervisning. Det var nokså overraskende at Hanne svarte «noen ganger», ettersom hun tidligere i samtalen hadde fortalt at hun følte seg veldig lærebokstyrt. Dette begrunnet hun med at annen hver gang eller oftere opplevdes for mye. Det ser ut til å ligge noe i hennes beskyldninger mot andre lærere for å være styrt av læreboken, men selv om de tar i bruk læreboken ofte, kan bruken av den være begrenset i selve økten. Pål forteller:

I noen grad, lærebøkene, altså, jeg bruker dem i noen grad pluss, på en måte, altså jeg tar med meg hovedtankene, men at statistikken stemmer jo ikke i det hele tatt. Veldig raskt utdatert. Bare sånn, før så hadde de leksikon, ikke sant. Hvor lenge hadde man ikke et bind med

leksikon, ikke sant. Her så oppdateres ting hver eneste dag. Sånn at jeg bruker, altså nå på tiende trinn da, så bruker jeg ikke læreboka mye i det hele tatt. Tallene som står der, de stemmer ikke i det hele tatt, ikke sant. Vi har jo om, folk – innvandring og utvandring. Boken vår er fra 2014 eller 2015, og tallene stemmer ikke lenger, ikke sant, så jeg bruker den bare slik at de skal forstå hvorfor folk flytter og flykter da. Jeg har sagt «se bort fra tallene, vi må finne nye tall, for det stemmer ikke».

I likhet med Pål liker resten av deltakerne å bruke andre medier for å supplere til læreboken der den viser svakheter. Pål liker å supplere med internett, mens eksempelvis Kristian liker å bruke to lærebokverk der han supplerer med det ene til det andre. Kristian tar bare i bruk internett om det er et tema han føler at han har god kontroll på. Sverre deler Pål sin frustrasjon over hvor lett lærebokverket kan bli utdatert. Samtidig virker Sverre litt mer kritisk til hvor godt det faglige innholdet utenom statistikken er:

Vi fikk dem vel nye for ca. 10 år siden tror jeg. «Makt og Menneske», de der tredelte, sant, det er de samme. Og, jeg har ikke sett så veldig mange, men jeg har sett bedre læreverk enn dem. For der er faktisk i de utgavene vi har, så har de faktisk sluppet igjennom en del tendensiøse ting. Blant annet, så er der underkapittelet om 1. verdenskrig så presenterer de, altså der er en soldat som skal være med å henrette noen ved skyting, og så tar han av seg riflen og går og stiller seg blant de dødsdømte. Dette blir fremstilt som et faktum i den boka, det er en myte. Så det må være en, av det historielærebøkene jeg har sett er det mye bra med dem, men der er mye klipp og lim og. Jeg synes at å forvente at elevene bare skal lese seg til det som står i dem, der står tunge vendinger, der er ingen sammenheng mellom emnene, jeg synes det virker litt rotete. Så jeg savner et godt historielærebokverk, men det er at det er historien som skifter hele tiden, ting skjer så fort. Så når du da leser «i dag har hvert tiende hjem en egen PC», så blir det litt rart i en bok. Så der er jeg, jeg tror at interaktive lærebøker i historie, i større grad hadde vært noe (...). Men jo jeg blir litt oppgitt over denne her digitale sløvheten. De gir jo barn nettbrett fra de er første klassinger. Jeg synes det er galimatias. Ja, så vi må passe på det, men samtidig så er det kommet for å bli. For eksempel, nå er jo jeg veldig sånn at jeg passer på at det ikke blir for mye PC bruk. Du slipper jo ikke en alkoholiker alene inn på et vinmonopol. Sant, så du slipper heller ikke småunger alene med en PC

Sverre er skeptisk til en praksis der elevene må ta i bruk PC og finne stoff på internett. Pål håndterer derimot saken litt annerledes, men det kommer an på hvor gamle elevene er:

(...) Og elevene, når de arbeider med ting, hvor mye bruker de av begge deler?: «jeg vil si at, i tiende klasse er vil jeg si det er mer 50/50. Og så går det liksom nedover. I niende, 75/25 kanskje. Åttende nesten 100 % lærebok (...).

Pål, Kristian og Anders er enige om at læreboken er et godt virkemiddel å ta utgangspunkt i. Dette fordi at den skaper kontinuitet i hva som skal gjennomgås i historiefaget. Av alle deltakerne er det bare Hanne og Anders som trekker frem andre virkemidler enn læreboken og internett. Anders forteller:

Jeg har jo på en måte, det, jeg bruker litt forskjellige medier, lærebok, nå er jo dette her med nettilgang til ulike sider som er veldig sånn, mye spennende å ta inn i undervisningen der også. Læreboken er et godt verktøy syns jeg for å ha tråden i de ulike temaene vi er igjennom, men absolutt en ser jo på hva målene og innholdet i målene i fagplanene er og det er jo ikke alltid at læreboken er den beste måten å dekke dem på. Sånn sett, en ser jo, tenker og leser de ulike målene og tenker på måten hvordan kan vi skaffe oss informasjonen og det er ikke alltid at læreboken da er din beste venn (...). Supplerer litt med andre medier, film f.eks. er et godt medium å ta fatt i når en underviser i historie og sånne ting. Så, men læreboken er jo på en måte sånn, føle at det er en sånn fast følgesvenn sånn sett, jevnlig, ofte der, en gjør jo lekser og sånne ting og mye av det er jo da hentet fra læreboken da, den biten.

I likhet med Anders trekker Hanne frem film som et godt virkemiddel i historiefagundervisningen. De er også enige om at det er læreplanen som styrer hvordan historiefagsundervisningen burde legges opp, og at det ikke alltid er like hensiktsmessig å bruke læreboken. På en annen side sier Hanne i samme anledning at både læreplanen og læreboken styrer undervisningen hennes. Kan det da tenkes at det er en dualitet i hennes praksis? Ifølge Anders er det ikke alltid at læreboken tar for seg det som hjelper en best å realisere læreplanen. Det kan derfor være at Hannes undervisning styres ut ifra to ulike sider som ikke er like forenlige som man skulle tro. Kristian forteller at mange kolleger på hans arbeidsplass vil ha endret lærebokpraksisen:

(...) Men så er jeg ganske bundet til læreboken, og vi diskuterer blant lærerne hvilke mål som inkluderes bra i læreboken og ikke, så da preger det ikke så mye hverdagen min på den måten. Det er en del uenighet i kollegiet hvor mye vi skal bruke lærebøkene eller ikke, og ledelsen mener at vi burde kutte ut lærebøkene helt, men det syns jeg hadde blitt helt feil, for de holder en god tråd over hva vi skal gjennom.



Vi er ikke alle enige om hvilke virkemidler eller medium som på best mulig måte kan hjelpe oss å realisere læreplanen i praksis. Dette viser seg også blant deltakerne. Hanne trekker frem et viktig poeng i denne sammenheng. Det handler ikke bare om hvilke virkemidler vi tar i bruk, men hvordan det tilpasses til elevene og hvor spredt det faglige nivået i klassen er. Samtidig blir det et spørsmål om hvor gode læreplankunnskaper deltakerne har og hvordan de tenker at det de kan realisere læreplanen.

#### 4.4 Lærersens læreplankunnskap

Lærersens curricular knowledge handler om lærersens læreplankunnskap og evnen til å realisere den for elevene. Læreren må kunne tolke læringsmålene i planen og gjøre dem virkelige for eleven. Altså blir det viktig å kunne bryte ned mål, men også vite hvilke virkemidler som kan tas i bruk for å best mulig oppnå læringsmålene. Slike virkemidler kan være dataprogrammer, internett, film, andre visuelle verktøy, tekst, skuespill o.l. Elever har ulik faglig kunnskap og motivasjon når de begynner med et nytt fag eller tema. Læreren må derfor kunne tilpasse stoffet til den enkelte slik at de kan oppnå læringsmålene. Videre bør læreren ha nok læreplankunnskap slik at en vet hva elevene allerede har lært og vite hva de skal lære i andre parallelle fag, og dermed kunne tilpasse stoffet deretter (Shulman & Wilson, 2004, s. 203-204). Ved noen temaer kan det eksempelvis passe å slå i sammen historie- og norskundervisningen.

Flere av deltakerne delte sine tanker angående læreplaner og pensum. I lys av Shulman og Wilson (2004) sine tanker valgte jeg to underkategorier til delkapittelet: Refleksjoner om eller realisering av læreplan, og ulike virkemiddel for å løse læreplanmål på ulike måter. Flere av deltakerne hadde tanker om hva som burde være med i en læreplan og delte sine tanker rundt Fagfornyelsen. Hvordan de ser for seg å kunne realisere læreplanen ved bruk av ulike hjelpemidler varierer. Noen av sitatene dratt frem i tidligere deler vil her bli gjentatt ved parafisering. Dette valget er tatt for å skape en bedre leseropplevelse, samt å utheve hvorfor det samme stoffet er like aktuelt i denne delen. De tre delene av content knowledge er i samspill med hverandre og overlapper, ifølge Shulman og Wilson (2004, s. 201).

#### 4.4.1 Refleksjoner om eller realisering av læreplan

I samtalene med alle deltakerne kom det frem at alle var positivt innstilt til Fagfornyelsen. Kristian trakk fram at han var glad for at de kuttet ned på kompetansemålene slik at det ble færre mål, men samtidig syns han at målene er blitt litt for åpne. Hanne er enig med Kristian, hun ser også utfordringer som ligger i endringene:

Jeg tenker at det er spennende at den er så åpen. Færre mål, men jeg vet ikke helt om det blir færre mål for når du går inn i målene, en ting er at det ser slik ut for øyet, så virke det som at vi er veldig bundet til lærebøkene selv om alle sier at vi ikke skal være det, så blir vi jo det. Og nå tror jeg at det blir en større utfordring til lærerne for å lage et godt opplegg, fordi at man velger innenfor en viss grad (...).

Hanne forteller senere i intervjuet at færre mål i en læreplan kan være positivt i form av at man får en åpnere læreplan og da muligens kjenner på en frihet. Dog kan denne friheten føre til at den enkelte lærer ikke vet hva som skal undervises. Dette kan lede til at det blir stor variasjon i hva som undervises rundt om i landet av historiske hendelser, prosesser eller epoker. Hun forteller videre:

(...) Nei, jeg føler at den appellerer til det at, at man får større innvirkning på det du underviser, som kan være bra og det kan vær feil, for man er jo opptatt av at barna skal kunne det samme og at det skal være en felles skole. Samtidig så kommer jo mye om igjen, slik at de som går videre på videregående og som kommer fra forskjellige skoler, om de har fordypet seg i forskjellige kriger så er det jo prinsippet, så det kan jo bli en veldig artig videregående historie f.eks. De legger veldig mye vekt på dette at du skal tenke kritisk og du skal kunne sammenligne og dra tråder og sånn.

Hanne ser fordeler i at barna lærer ulik faglig innhold i historiefaget. Samtidig som hun poengterer at dette strider med det gamle målet om en felles skole. Sverre forteller:

Jeg tror at den nye læreplanen gir oss mye mer ro, så vil kanskje noen si ja, men de har egentlig bare slått i sammen en del mål og alt dette her som kommer frem. Men la oss nå gi det en sjanse.

Pål er i likhet med de andre deltakerne positiv til planen og mener at den er tidsriktig med tanke på hvordan det digitale samfunnet utvikler seg, der barna i større grad må lære seg å finne informasjon selv, og selv kunne avgjøre hvor pålitelig informasjonen er. Han beskriver Fagfornyelsen som ambisiøs læreplan, men på en positiv måte. Denne planen er noe lærere kan strekke seg etter i mange år fremover og som er riktig for tiden med tanke på det digitale og det å danne medborgere. Samtidig ser han utfordringen som ligger i det å undervise godt om og i den digitale plattformen.

I likhet med Hanne, synes både Anders og Sverre at det er positivt med færre kompetansemål. Muligheten til å kunne gå mer i dybden av historiske tema istedenfor å haste seg videre er noe de har savnet. Ifølge Sverre er én av oppsidene med dybdelæring at man kan stoppe lengre opp med tema i historiefaget som gir større mulighet for å skape engasjement blant elevene. På en annen side forteller Hanne at ved en åpnere læreplan vet man ikke for sikkert hva man skal eller burde undervise. Spørsmålet blir hva elevene skal skape engasjement rundt. Pål ser her en mulighet:

Det som er fint med bøkene vi har nå er at ting henger veldig sammen. Ta f.eks. niende trinn da. Nå har vi jo første verdenskrig, nei vi hadde imperialismen, første verdenskrig og andre verdenskrig. Så man kan lage store opplegg rundt det da og ikke bare gå kapittel for kapittel som man tradisjonelt kunne gjort da (...). Mer sånn helhetlig bilde, sånn at ja, så når starta med imperialismen da, så snakket vi mye om første og andre verdenskrig selv om vi ikke hadde kommet dit enda, bare for å vise dem at disse tingene hører sammen.

Pål tenker at det er mulig å realisere dybdelæring og læreplanen i historiefaget ved å ta utgangspunkt i det læreboka tar for seg. Ved å skape et større tema tenker han at elevene lettere kan få tak i de lange linjene, og dermed skape og vurdere et større historisk narrativ enn den «tradisjonelle historien» i bøkene. Sverre forteller at han har praktisert dybdelæring og tverrfaglighet lenge, og derfor ser han ikke noe problem med den kommende praksisen i tilknyttet Fagfornyelsen. Videre forteller han at tverrfaglighet, der de kombinerer norsk og historiefaget, er noe som har vært veldig givende både for han, og elevene. Dermed er ikke Sverre redd for Fagfornyelsen og åpenheten den gir uttrykk for å ha sammenlignet med LK-06.

Det ble tidligere beskrevet hvordan Sverre opplevde å måtte nedprioritere tema, noe han gav LK-06 skylden for. Han opplever LK-06 som en læreplan der det ikke er tid til å

stoppe opp med tema og som en konsekvens av dette kan ikke alt pensum bli gjennomgått. Dette er også en årsak til at flere av de andre deltakerne har svart at de er positive til at det blir færre kompetansemål i læreplanen for historiefaget. En annen som tilbake på det som har vært før er Anders. Han ser en kobling i Fagfornyelsen med dybdeløring tilbake til L-97 og prosjektarbeid. Man kan derfor spør om det er nye moment i Fagfornyelsen som bryter med fortiden, eller om det bare er en fullendelse av det som har vært. Slike spørsmål blir diskutert senere i oppgaven.

I likhet med Sverre opplever flere av lærerne at de allerede praktiserer den nye læreplanen og at den da ikke kommer til å få den store påvirkningen på undervisningen deres. Både Pål og Anders opplever at de allerede har fokus på dybdeløring. At elevene er mer selvstendige og mer aktive i å finne informasjon. Pål begrunner med at de skal lage egne problemstillinger og finne ut hvordan noe henger sammen med noe annet. Derfor mener han at eleven er mer i sentrum i hans undervisning, som han mener er et tydelig fokus i den nye læreplanen.

Hanne har derimot andre tanker om hvordan Fagfornyelsen kommer til å påvirke historieundervisningen hennes. Hun opplever Fagfornyelsen som skjerpene for sin egen del. Det å kunne gå i dybden av et historisk tema vil stille høyere krav til henne, fordi det krever mer lærestoff enn tidligere. Hun mener også at det vil bli flere vinklinger til et tema som følge av et slik dypdykk, noe som vil gjøre foranledningen til en historisk hendelse, tema eller prosess tydeligere. Etterkrigsekspert, nasjoner og dagbøker er eksempler på kilder som kan være uenige og ha ulike meninger. Dermed vil dybdeløring ifølge Hanne kunne føre til mer selvstudie for hennes egen del, men også skape en større sammenheng mellom flere historiske tema.

I Fagfornyelsen er to historiske temaer spesifikt nevnt: «22. juli» og «Holocaust». Alle deltakerne unntatt Hanne er umiddelbart veldig positive til at disse to er spesifikt nevnt i læreplanen. Pål begrunner sine tanker: «(...) Jeg tenker at det er bra at man har noen såne stor hendelser sånn at ting ikke faller bort på en måte». Anders forteller at disse to hendelsene absolutt har sin rett til å bli spesifikt nevnt, og Kristian mener at de burde bli nevnt. Sverre er også enig i at de er viktige. Han utdyper med å trekke frem retorikken rundt Holocaust. Han tenker på det med å sette folk i grupperinger; oss versus dem. Gruppering er noe han mener også flere politikere i Norge gjør, men er et større problem andre steder i verden. På denne måten mener han at Holocaust fortjener å bli spesifikt nevnt i Fagfornyelsen. Sverre legitimerer 22.juli sin plass i læreplanen som følge av aktualiteten rundt terror. Han

konkluderer med å si at noen historiske hendelser eller tema må nesten nevnes, men faren med å nevne et tema er at et annet blir glemt. Dette er Hanne enig i og stiller seg spørrende til valget av akkurat de to historiske temaene i Fagfornyelsen. Hun er ikke imot valget av dem, men dveler med valget av det historiske temaet Holocaust. Hun viser til dødstallene og tenker ut ifra disse at Kommunismen var verre enn Holocaust. Derfor tenker hun at de heller kunne valgt et historisk tema som «Israels historie» og slik fått med Holocaust. Anders reflekterer også rundt hvorfor disse to er spesifikt nevnt og kommer frem til noe annet:

Det er jo på en måte to hendelser eller det som har skjedd har preget, eller preger oss alle, og , men det er nok og med tanke på de strømningene som, i Europa og generelt at en, det er viktig å ha dette fremme for å minne oss på hva som har skjedd, men også oppvoksende slekt at de og får forståelse for dette og hvorfor det skjedde og hva som ligger bak det og jobbe litt mot sånne ting da

Samtidig er ikke Hanne alene om å reflektere over hvorvidt det er hensiktsmessig å nevne noen hendelser eller om det beste er å nevne ingen. Sverre forteller:

Jeg må si at jeg er usikker på det om det er lurt å nevne noen eller ingen. Det, det, jeg kan dessverre ikke gi noen bedre svar på det, fordi nevner du ingen så, så kan jo det slå feil ut, men det kan og vær at man da tar med alt, men kanskje du tar med så mye at elevene ikke bite merke i noe. De får for mye. Jeg vet ikke, samtidig som at hvis man nevner noen få så har du i hvert fall garantert at de får høre om det da, og kan da knytte andre hendelser opp mot dem kanskje.

I dette utsagnet presenterer Sverre dilemmaer for tematikken. Nevnes ingen historiske hendelser, epoker eller prosesser resulterer det muligens i at man inkluderer for mye pensum. Dette har flere av deltakerne gitt uttrykk for i samtalene. Nåværende læreplanen LK-06 gjør at det blir inkludert for mye pensum, og dette fører til, ifølge Sverre, at elevene ikke klarer å bite seg merke i det spesielle, eller engasjere seg.

På en annen side, nevnes noen spesifikke historiske temaer eller hendelser vil det kunne legge føringer for hva som burde undervises. Det vil muligens også bli lettere å legge opp en pensumliste som kan være med på utfylle disse historiske hendelsene eller temaene. Utfordringen er å finne en balanse, slik at de ikke blir for mye. Flere opplevde nettopp det i de

detaljerte kompetansemålene og fagmålene i L-97. I den læreplanen var det for mange og detaljerte fagmål som førte til at den enkelte lærer selv måtte velge hvilke mål som skulle oppnås, ifølge Dahl (2016, s. 62) og Thue (2019, s. 184). Hadde det vært mulig å finne en balanse?

Sverre forteller: «I noen sammenhenger så er det veldig greit å bli fortalt «gjør det, gjør det og gjør det», at du ikke bare finner på noe». Hadde det vært opp til deltakerne å nevne spesifikke historiske hendelser, temaer eller prosesser i læreplanen, hadde det kun blitt presentert ulike tema. Kristian fortalte at han savnet de konkrete kompetansemålene, slik som den amerikanske, franske og industrielle revolusjonen og verdenskrigene. Anders er enig i dette, men holder også frem den norske grunnloven og løsrivelsen fra unionen med Danmark. Disse historiske begivenhetene finner sted i slutten av 1700-tallet og utover. Det er denne perioden Sverre anser som særlig viktig innenfor historiefaget og er derfor delvis enig med Anders og Kristian. Sverre trekker også frem Balkan-krigen på 90-tallet og utover burde bli belyst mer i norsk skole. Dette understreker han med å si : «Det skjedde jo rett i hagen vår», men han opplever at det er ingen i stor grad som har kjennskap til det. Denne opplevelsen sitter også Hanne med, bare det er en helt annen historisk hendelse og epoke som hun ønsker belyst. Hun holder frem fornorskningsprosessen mot samene og kvenene i Nord-Norge og undrer seg over hvor lite samfunnsfaglærere kan om dette. Hun forteller at spør man en samfunnsfaglærer om aboriginene i Australia eller slavene i Amerika, kan de sikkert veldig mye om det, men kunnskapen om våre egne nasjonale historier og utfordringer med minoriteter uteblir. Pål trekker frem en historisk hendelse han mener har hatt stor betydning for oss, men som han opplever at mange barn ikke kjenner til lenger. Han snakker om 11. september og betydningen den historiske hendelsen har hatt for Vesten og resten av verden. Jeg tolker det som at han kan mene at det er den viktigste historiske hendelsen for at USA fortsatt er tilstede i Midtøsten slik de fortsatt er den dag i dag.

Kristian fortalte i møte med historiske tema han kjenner godt til kan han ta i bruk andre virkemiddel enn læreboka. Hvilke andre eller hvilke virkemidler tar deltakerne i bruk for å realisere læreplanen?

#### 4.4.2 Ulike virkemiddel for å løse læreplanmål på ulike måter

Tidligere har det kommet frem at Pål, Anders og Kristian tar i bruk læreboken annen hver gang eller oftere, mens Sverre og Hanne tar den i bruk noen ganger i sin

historiefagsundervisning. Dette forteller oss at de alle i en eller annen grad liker å ta i bruk lærebokverket for at elevene skal oppnå kompetansemålene. Pål er en som liker å ta utgangspunkt i læreboken og den røde tråden som den gir undervisningen hans. Samtidig spør han på med ny statistikk fra internett, fordi han opplever den som utdatert i lærebøkene. Han forteller hvordan elevene får arbeide i møte med en større oppgave:

Ja, eller motsatt, f.eks. i tiende klasse så har vi om, jeg hadde det i går skjønner du, så det er derfor det sitter så godt, det om folk flytter eller flykter, ikke sant. Tatt utgangspunkt i pensum i boken, men, så har jeg laget oppgaver om flyktningkrisen i USA da, den derrende «caravanen» på en måte som kommer fra Sør- og Mellom-Amerika, og Trump-administrasjonens forhold til ulovlig innvandring, ikke sant. Så oppgaven handler om det, men de skal bruke informasjon fra boken, om hvorfor folk velger å flykte fra land, men finne informasjon på nettet om hvorfor er Trump er så kritisk til dette og hvorfor er han så imot det.

Her tar elevene i bruk både læreboken og internett for å finne svar på oppgaven, men akkurat hvor mye de bruker de ulike informasjonskildene varierer. Han forteller at de minste elevene i større grad trenger å få fortalt hva de skal gjøre, mens de eldre elevene kan gjøre en del selv, men også de er vant til å bli fortalt hva de skal gjøre. Er det derfor Pål bruker læreboken mindre jo eldre elevene blir, for de er mer selvstendige da? Han tar uansett i bruk ulike virkemidler for å realisere læreplanen for elevene som gjør at de kan oppnå kompetansemålene i den.

Praksisen til Kristian er å arbeide fullt ut med læreboken og supplere lite med andre medium. Istedenfor å supplere en del med internett liker han å supplere med et annet lærebokforlag enn det han vanligvis bruker. Dog er hans egen praksis, og deler av Pål sin praksis, i kontrast til hva ledelsen på skolen til Kristian tenker om å realisere Fagfornyelsen. Ledelsen mener at lærerne burde kutte ut lærebøkene helt for å kunne oppnå potensialet som ligger i den nye læreplanen. Er det fordi at de ser at lærebøkene har sine klare svakheter slik som flere av deltakerne beskriver? Kan det også være det Hanne formidler, om at Fagfornyelsen skaper en større dybde som virker fornyende for undervisningen, der læreren må lese flere fagbøker og dermed frigjøre seg fra lærebøkene?

I likhet med Pål vil Kristian holde fast på læreboken fordi den har en rød tråd i seg. Det betyr ikke at Kristian ikke reflekterer over hva læreboken som virkemiddel gir han sammenlignet med et annet, i samtalen forklarer han at han og kollegiet sammen diskuterer

hvilke kompetansemål eller fagmål som inkluderes bra eller dårlig i lærebøkene. Slik blir han mer bevisstgjort på hvor han bør gjøre noe annerledes for å i større grad hjelpe elevene å realisere kompetansemålene.

Dette ligner Anders sin praksis der han går mer variert til verks for å hjelpe elevene å oppnå kompetansemålene og fagmålene i læreplanen. I tillegg til bøker og internett bruker Anders film. Han forteller om andre virkemidler som ulike ressursider på internett. Disse nettsidene kan ha små videosnutter, spill, interaktive oppgaver og annen faglig informasjon sammenlignet med læreboken. På denne måten ser Anders sin praksis ut til å ligne Pål og Kristian sin, men på en annen side ligner den også Sverre sin. Sverre forteller hvor mye han bruker læreboken i historiefagsundervisningen sin:

Ikke veldig mye, jeg har sjeldent lese, altså i historie vel og merke. Geografi blir noe annet. Altså en jordplate vil alltid være en jordplate. Men når vi kommer til historiefaget, så velger jeg heller ut relevante artikler fra f.eks. nyheter, leksikon og så går vi igjennom og forklarer litt av det. Men i noen grad så bruker, tar vi læreboken og så det som står om det emnet, det fungerer, da kan vi bruke det. Så ikke en hel avvisning, men, men tidene har forandret seg, og det har ikke lærebøkene, så dermed så må vi inn og bruke litt mer oppdatert materiell, i noen sammenhenger».

I likhet med Pål syns Sverre at lærebøkene raskt blir utdatert og at det derfor er nødvendig å ta i bruk andre virkemiddel for å realisere læreplanen. Hanne er i likhet med Sverre og Anders opptatt av å ta i bruk andre virkemidler i historiefagsundervisningen sin:

(...) Av og til kan jeg gi dem litt mye å lese (...). Andre ganger så underviser, så er det veldig lærerstyrt og da underviser jeg og de tar notater. Andre ganger får de et spørsmål som de skal tenke på og gå gjerne på nettet, og så begynner jeg, spørsmålet kan gjerne være litt flytende så da drar jeg det inn i tema. Av og til er det elever som underviser, og at det blir en del av det muntlige. Av og til bruker jeg film.

Det varierer hvilke virkemidler de ulike lærerne tar i bruk for å realisere læreplanen, men ingen av dem ser ut til å gjøre det uten å ha reflektert over hvorfor de underviser som de gjør i historiefaget. Samtidig virker det som at de mener at lærebøkene har en del svakheter. Kan man bruke lærebøkene i den nye læreplanen, i så fall, hvor mye?



## 5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven ønsker jeg trekke linjer mellom, og drøfte funnene fra empirien med bakgrunn i det teoretiske rammeverket. I teorien ble det trukket frem hvordan ulike læreplaner kan ha betydning for historiefaget. Hvilken betydning og konsekvens kan Fagfornyelsen ha for historielæreren?

Her vil jeg forsøke å svare på de tre forskningsspørsmålene stilt i oppgavens innledning. Gjennom å svare på disse spørsmålene tenker jeg at problemstillingen lettere kan bli belyst. I den fremlagte empirien er det kommet frem mange interessante meninger og utsagn. Disse gir grunnlag for videre diskusjon, der vi fortsetter å utforske utfordringer og muligheter med den samfunnsfaglige delen av Fagfornyelsen.

### 5.1 Hvilke implikasjoner har Fagfornyelsen for læreboken som virkemiddel i historiefagsundervisning?

Gjennom analysen av dataen fikk vi innsikt i hvordan forskningsdeltakerne forholder seg til lærebøker og andre virkemidler i undervisningen sin. De ser de på disse virkemidlene som gode pedagogiske virkemidler i seg selv, men også som hjelpemiddel til å realisere læreplanen. Refleksjonen kan være at læreboken er et godt pedagogisk hjelpemiddel, men at den også er godt virkemiddel for å sette læreplanen ut i liv. Eksempelvis mener noen av deltakerne at læreboken holder en god rød tråd i de historiske hendelsene for elevene. Andre ganger nedprioriteres læreboken fordi den ikke tjener læreplanen. Slik kan læreboken blir sett på som et godt pedagogisk virkemiddel, men i sammenhengen ikke være tjenlig å bruke basert på læreplanen.

Tre av deltakerne tar i bruk læreboken i undervisningen sin annen hver gang eller oftere, mens to av deltakerne velger å ta den i bruk noen ganger. Skal vi tro Hanne virker det som at alle er avhengige av læreboken, henne selv inkludert. Pål poengterer at grad av lærebokbruk avhenger av hvilket trinn barna går i. Går de i 8.trinn bruker de nesten utelukkende læreboken, men jo eldre de blir jo mer avtar bruken. Akkurat hvor mye tid som brukes med læreboken når den tas i bruk vet vi ikke for sikkert. I Anders sitt tilfelle ser det ut til å kunne være en del tid. Når han forteller om læreboken skisserer han den som «en fast følgesvenn» og at det går en del tid med på den som følge av leksearbeid til elevene. Til tross

for at han sier at han bruker læreboken veldig ofte, så gir han også uttrykk for at læreboken noen ganger må nedprioriteres og andre virkemidler må tas i bruk. Dette fordi læreboken ikke alltid er det mest egnede virkemidlet for å realisere læreplanen.

Anders er ikke alene i troen på at læreboken ikke alltid strekker til. Kristian diskuterer jevnlig med kolleger hvilke læreplanmål som løses godt i læreboken, og hvilke som ikke gjør det. Både Pål og Sverre holder frem at læreboken blir raskt utdatert, og Sverre forklarer at lærebøkene i utgangspunktet inneholder mangler og feil. Hvorfor bruker de da dette likevel som et virkemiddel i undervisningen sin?

Kristian, Anders og Pål holder frem at læreboken ofte har en god rød tråd og en kontinuitet som de liker å ta i bruk i undervisningen. Hanne går så langt som å si at det er både læreplanen, og læreboken som styrer undervisningen hennes. På den måten illustrer Hanne at læreboken er sentral i undervisningen hennes. Dette begrunner hun med at den ikke bare er et godt pedagogisk verktøy, men at læreboken også realiserer læreplanen. Dette er Anders også enig i. Hanne våger å være tydelig og ærlig på det som kan virke som en tendens hos de fleste deltakerne – at læreboken styrer og preger mye av undervisningen. Den styrer så mye at det nok ville bli en stor endring i undervisningspraksisen dersom de skulle undervise uten en lærebok. Spørsmålet som ledelsen stiller på skolen der Kristian jobber, gjør seg således aktuelt: Har læreboken en fremtid med Fagfornyelsen?

Vi har tidligere belyst at både E. Larsen et al. (2018) og Hagen et al. (2019) advarer mot å gjøre læreplanmålene for vage. Dette mener de vil lede til at det i praksis blir forlagene og lærebokforfatterne som styrer undervisningen til historiefaglærerne (Hagen et al., 2019; E. Larsen et al., 2018). Dersom Hagen et al. (2019) og E. Larsen et al. (2018) har riktig om at læreplanen oppfattes for vag for den enkelte lærer og at dette vil lede til at det blir lærebøkene som i praksis styrer undervisningen, ville det vært et stort problem?

E. Larsen et al. (2018) holder frem at lærebøkene har blitt bedre på å få frem mangfold og perspektiv, men at de ikke alltid virker like fornyede. Elfrid Utne Midtun (gjengitt i E. Larsen et al., 2018), fant at nye lærebøker fortsatt bruker de samme tekstene som fra opplag på 1990-tallet (E. Larsen et al., 2018). I mitt intervju med Sverre uttrykker han at skolen han arbeider på ikke har fått nytt lærebokverk på cirka 10 år. Hvis lærebokverket på Sverres arbeidsplass inneholdt en slik treghet i oppdatere seg, så er det ikke rart at han opplever at lærebøkene raskt blir utdatert. Sverre og Pål forteller begge om hvordan statistikk endrer seg, og at de derfor opplever deler av læreboken som foreldet. Videre trekker Sverre frem at

lærebokverket som han bruker: «Makt og Menneske», presenterer en historisk hendelse som fakta, som han holder frem er en myte. Jeg må si meg enig i at det er grunn til å riste på hodet av en lærebok som man forventer skal presentere saklige fremstillinger og objektive sannheter, der leseren blir offer for flytende myter.

Samtidig har det i norsk historie vist seg å være utfordrende å skrive gode historiebøker, ifølge Egil Børre Johnsen (2012). Han skriver at mange læreres undervisning hviler på lærebøkene og at lærebøkene derfor i større grad burde bli løftet frem og diskutert. Et materiale og virkemiddel som står så sentralt i lærerens undervisning burde i større grad skrives bedre. Det Johnsen savner er lærebokforfattere med evne og glød for faget som kan skrive ektefølt lærebokprosa. I dette tydeliggjør han at det ikke er snakk om skjønnlitteratur eller fiksjonsprosa, men noe annet. Lærebokprosaen trenger ikke å omfatte 300 sider, eller inneholde en haug med detaljerte illustrasjoner og oppgaver, slik han ser tendenser til i dagens lærebøker. Johnsen forklarer: «Er det umulig å tenke seg grunnbøker med bibelfortellingens kraft, med fagets heftige indre logikk og – hvorfor ikke – poetisk nerve?» (Johnsen, 2012).

Løfter vi blikket ser tendensen ut til å være at historiefaglærere ofte tar i bruk læreboken. Dette bekrefter både Johnsen (2012) og samtlige av deltakerne. Samtidig påpeker både Johnsen (2012) og Hanne at flere ikke bare ofte tar læreboken i bruk, men også bygger undervisningen sin på den. Med andre ord, læreboken og læreplanen styrer undervisningen. Videre virker ikke lærebøkene å være optimale, skal vi tro Johnsen (2012). Sverre holder frem at de inneholder feil, og både han og Pål forteller at statistikken blir raskt utdatert. Dette er ikke akkurat oppmuntrende lesning for lærebokforfatterens del, men vi blir nødt til å reise det samme spørsmålet på ny: Har lærebøkene en plass i Fagfornyelsen?

Skal vi tro ledelsen på skolen der Kristian arbeider, virker lærebøkene å være avleggs for måten de mener at undervisning skal gjøres under Fagfornyelsen. E. Larsen et al. (2018) og Hagen et al. (2019) tenker derimot at lærebøkene vil gjøre seg svært gjeldene under Fagfornyelsen fordi læreplanmålene er vage. Dette vil føre til at den enkelte historielærer vil lene seg på læreboken og la den styre undervisningen (Hagen et al., 2019; E. Larsen et al., 2018). I hvor stor grad lærebøkene brukes som virkemiddel i undervisningen under Fagfornyelsen er kanskje ikke det viktigste. Det viktigste er kanskje bøkens innhold. Dette vil igjen påvirke den konkrete undervisningen til elevene i form av hva som blir presentert og hvor ofte det blir presentert. Kombinasjonen av lærebokens innhold og hvor ofte den tas i bruk blir da avgjørende.

### 5.1.1 Mulig løsning på lærebokproblemet

Marlen Ferrer (2019) skriver at i internasjonalt perspektiv skjer utviklingen av kritisk tenkning hos elevene ofte ved at de får arbeide med primærkilder, jamfør Barton og Levstik (2004, s. 259). Ferrer mener også at det ligger et større potensiale i historiedidaktikken enn bare å lene seg på en slik metode. For å forstå bakgrunnen for tankene hennes må vi se nærmere på begrepet kritisk tenkning. Ifølge henne handler kritisk tenkning om mer enn kildekritikk og kildearbeid. En forutsetning for kritisk tenkning er at elever forholder seg aktive og utforskende til oppfatninger og forestillinger som omgir dem. Slik kan den enkelte lære seg å avvikle og dekonstruere fortellingene som omgir oss alle. Dette medfører at den enkelte ikke vil forholde seg passiv i møte med nyheter, bøker, forklaringer og informasjon fra internett. Personen vil være aktiv og stille seg undrende til det meste man kommer i møte med, og ikke ukritisk sluke informasjon som blir gitt (Ferrer, 2019, s. 110).

Ferrer (2019) spør seg hvor hensiktsmessig det er at elever på barne- og ungdomsskolen skal arbeide med primærkilder. Først og fremst er skolehverdagen travel, og et slikt arbeid er tidskrevende. Mange lærere vil nok at elever skal ha en del faktakunnskap som grunnlag før de kan arbeide med primærkilder. Derfor vil det nok sjelden være rom til at elevene får arbeide med primærkilder. Ferrer drar derfor paralleller til hverdagen som historiker. I hverdagen som historiker handler mye av arbeidet om å behandle sekundærkilder for å orienter seg på feltet og finne svakheter med eller hull i andres forskning. Hun stiller derfor spørsmål ved hvor hensiktsmessig det er at små barn skal arbeide med primærkilder, da dette er en liten del av arbeidet selv for en historiker. Ferrer foreslår heller at barn kan arbeide med kritisk tenkning i tilknytning til læreboken, som er deres viktigste sekundærkilde i historiefaget. Dermed lærer de å stille spørsmål ved og forholde seg kritisk til noe som man har lett for å se på som en objektiv og sikker sannhet (Ferrer, 2019, s. 110-111).

Barton og Levstik (2004) mener på sin side at dersom man ser på historiefagets overordnede mål, som de holder frem er å danne aktive og kritiske medborgere, vil arbeidet med primærkilder være essensielt for å kunne legge til rette for diskusjoner rundt hva som skal til for å gi en påstand gyldighet. I tråd med dette vil arbeid med primærkilder la eleven se hvordan ulike tolkninger kan utvikles og på den måten få et flerperspektiv (Barton & Levstik, 2004, s. 258-259). Ferrer (2019) er enig i at det er hensiktsmessig at elevene får forståelse av metoden i historiefaget og på den måten utvikler en forståelse for fagets disiplin. Likevel er hennes metode ulik den Barton og Levstik (2004) fremlegger, siden hun vektlegger arbeid

med sekundærkilder som læreboken. Ferrer mener at kritisk tenkning ikke utelukkende utvikles gjennom arbeid med primærkilder, men at arbeid med sekundærkilder også legger til rette for dette. Videre poengter hun at historiefaget innebærer mer enn metode; det har også innhold, som hennes metode legger godt til rette for å arbeide med (Ferrer, 2019, s. 110-112, 128).

I samtale med deltakerne svarte samtlige at de ikke arbeidet med primærkilder på nåværende tidspunkt. Noen av dem pleide derimot å ha et prosjekt der elevene skulle undersøke sin slektshistorie. E. Larsen et al. (2018) holder frem at HIFO i 20 år har arrangert en konkurranse der elevene skal granske sin slekt og knytte den til den store historien. Dette er en øvelse som utelukkende får gode tilbakemeldinger (E. Larsen et al., 2018). Det ser ut til å være mer realistisk og i tråd med nåværende praksis for norske historielærere å bruke Ferrer (2019) sin metode, og heller spe på med prosjekter slik som E. Larsen et al. (2018) beskriver.

Ved å anvende læreboken på Ferrers måte i undervisningen har ikke kvaliteten på læreboken lenger så mye å si. Dette fordi elevene lærer å forholde seg kritisk og spørrende til det læreboken sier. I samtalen med Pål forteller han at det for ham er det viktigste med historieundervisningen at elevene lærer sentrale begreper i faget. Dette fordi det vil hjelpe dem å forstå faget, men også forstå flere sider ved fagets anliggende. Sverre forteller at han vektlegger at elevene forstår begreper for å kunne forstå historiefaget. Dette vil eksempelvis kunne gjøres gjennom å ta i bruk et begrep som kritisk tenkning. Selv om kritisk tenkning ifølge Ferrer er et begrep som er blitt brukt mer i samfunnskunnskapen enn i historiefaget (Ferrer, 2019, s. 112).

Kritisk tenkning står sentralt i den nye læreplanen, og er en del av kompetansebegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Dermed går historiefaglærere inn i en læreplanperiode der det legges ekstra mye trykk på kritisk tenkning, noe som samsvarer med metoden til Ferrer (2019). Sverre viser i sine utsagn rundt retorikk at han tenker det er viktig at elevene utvikler en kritisk tilnærming til det narrative. Dette står i stil med Ferrer (2019) som bruker sitt eksempel på hvordan Anders Behring Breivik tok i bruk utsagn og fakta fra autentiske kilder, men manipulerte dem inn i en historieforfalskende fremstilling. Med en stadig økende informasjonsflyt blir det stadig viktigere at elever forholder seg kritiske til narrativer som mottakere, men også som produsenter (Ferrer, 2019, s. 112). En slik vurdering foretar Kristian og kollegaene ut fra hvilke lærebøker de synes er best til det enkelte tema, og som realiserer læreplanen. Kristian forteller at de i forlengelsen av dette noen ganger benytter seg av begge lærebokverkene i samme undervisningstime for å få brukt det beste av begge.

Her tenker jeg at det ligger et godt potensiale for videre bruk av Ferrer (2019) sin metode. Kristian og hans kollegers elever får muligheten til å sette to ulike lærebokverk opp mot hverandre.

Kritisk tenkning står sentralt i samfunnsfaget og nevnes to ganger innledningsvis i den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Kritisk tenkning er et begrep som står i tilknytning til mer historiefaglige begreper som historisk tenkning og historiebevissthet ifølge Ferrer (2019, s. 112). Historisk tenkning assosieres ofte med metodekunnskap og kildekritikk, men begrepet rommer enda mer. En viktig side av begrepet er at det handler om ulike perspektiver, å kunne se sammenhenger og forstå andres perspektiver. Dermed lærer elever kildearbeid eller kildekritikk gjennom å forstå fagets egenart og hvor viktig sammenhengen er mellom primærkilder og sekundærkilder. I møte med læreboken vil eleven utvikle forståelse av at den også er en konstruert historisk fremstilling, og at man derfor ikke skal ta alt den sier som objektiv sannhet men forholde seg undrende og spørrende til den. I en slik prosess kan elevene ta i bruk analyseverktøy som nøkkelbegreper. Dette er begreper som «aktør – struktur» og «årsak – virkning». Nøkkelbegreper brukes for å skape og se sammenhenger, og for å innta disse ulike perspektivene og stille seg spørrende til læreboken (Ferrer, 2019, s. 112-113).

Historiebevissthet handler om å kunne se sammenhenger mellom en fortid, nåtid og framtid der vi alle virker og er skapende (Ferrer, 2019, s. 113; Kvande & Naastad, 2013, s. 46). Ved å utvikle høy grad av historiebevissthet vil elever kunne dekonstruere fortellingene som omgir oss. Videre kan eleven reflektere rundt historisk kontekst og skape historiske beretninger. Slik tar eleven i bruk sin narrative kompetanse. Narrativ kompetanse handler ikke bare om å kunne skape narrativer, men å kritisk analysere narrativene rundt oss. Skolen bør strebe etter å legge til rette for at elever skal kunne utvikle en høy grad av historiebevissthet. En høy grad av historiebevissthet gjenspeiles i en elev som klarer å reflektere metakognitivt rundt egen historisitet og som innehar narrativ kompetanse (Ferrer, 2019, s. 113-114).

Løfter vi blikket ser vi at det er god grunn og mulighet for den enkelte historiefaglærer til å ta i bruk læreboken i historieundervisningen. Dette fordi det ikke er kun lærebokens kvalitet eller bruksmengde som påvirker undervisningen, men også hvordan boken brukes. Ferrer (2019) skildrer at det ligger potensiale for både historiefaglæreren og eleven i møte med læreboken. Historiefaglæreren kan legge til rette for at eleven får utvikle sin kritiske tenkning, historiske tenkning, historiebevissthet og narrative kompetanse. Slike ferdigheter er sentrale i samfunnsfaget og dermed historiefaget (Ferrer, 2019, s. 110-114; Myhre, 2014, s.

16). Begrepene viser sin aktualitet ved at de blir nevnt eksplisitt og implisitt i den nye læreplanen for samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3, 5).

Av deltakerne virker det til at Sverre underviser nærmest en slik praksis. Dette på grunn av hans kritiske blikk på lærebøkene, men også hans fokus og bevisstgjøring av elvenes retorikk og menneskesyn, både historisk og i samfunnet i dag. Heller ingen av de andre deltakerne virker å utelukkende naivt stole på læreboken. Samtidig virker det ikke til at Kristian alltid vurderer hvor hensiktsmessig bruk av læreboken er når han forteller om deler av sin praksis. Det er uansett mulig at deltakerne kan fortsette å bruke læreboken ofte i sin historieundervisning. De har alle vist at de bruker andre virkemidler som supplement eller som erstatning der læreboken ikke strekker til. Tar de i bruk Ferrer (2019) sin metode i samhandling med læreboken, kan de kunne skape en historieundervisning der fokus på metoden i historiefaget blir regelen, og ikke unntaket slik den har hatt lett for å bli (Ferrer, 2019, s. 111).

## 5.2 Hvordan tolkes Fagfornyelsen og hvilke konsekvenser kan forekomme som følge av få kompetansemål?

En av endringene for samfunnsfaget i Fagfornyelsen er at geografi, samfunnskunnskap og historie blir slått sammen til ett fag. Tidligere har fagene hatt egne læreplaner med egne fagbeskrivelser og læreplanmål. Det var muligens utfordrende for elever å se sammenhenger mellom de tre fagene, selv om ambisjonen i LK-06 også var å ha en tydelig sammenheng (Hagen et al., 2019). Det er også mulig at lærerne gjorde en dårlig jobb med å skape denne sammenhengen, eller at det var vanskelig å skape den. Uansett årsak har de tre tidligere skilte fagene ifølge Hagen et al. (2019) nå blitt samlet til ett for å skape en tydeligere sammenheng i faget både for elever og lærere.

Hagen et al. (2019) og Kjøstvedt (2019) mener at denne sammenhengen uteblir fremfor å skapes gjennom sammenslåingen av faget. Den viktigste grunnen til dette er at historiefaget ikke blir likeverdig vurdert med samfunnsfaget. Det ser ut til at fagene blir relativt likeverdig vurdert i den generelle delen av samfunnsfagplanen, men når man ser til læreplanmålene går fokus på samfunnsfag på bekostning av historiefaget (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019).

I samtale med Pål og Sverre forteller de at de tenker på samfunnsfaget som et helhetlig prosjekt og opplever Fagfornyelsen som en tidsriktig læreplan. Hva Pål helt konkret mente med at han ser på samfunnsfaget som et stort prosjekt var ikke klart, men det kunne tolkes mot at han mente de tre fagene i samfunnsfaget har en sammenheng som burde tydeliggjøres. Sverre var derimot tydeligere. I motsetning til Hagen et al. (2019) og Kjøstvedt (2019), mener Sverre at det er tidsriktig at samfunnsfaget får en større del enn historiefaget i læreplanen. Han argumenterer med å vise til at retorikk og propaganda fortsatt er et stort problem med tanke på «Fake News» og skillelinjer (oss vs. dem). Derfor føler han at historiefaget og samfunnsfaget får en god sammenheng, de nevnte problemstillingene er ikke bare aktuelle i dag i samfunnsfaget, men gjør seg også høyst gjeldende i et historisk perspektiv. Sverre ser det ikke som ødeleggende for hverken det ene eller det andre faget at samfunnskunnskap fikk større plass i en læreplan enn historiefaget.

Hagen et al. (2019) er uenig med Sverre, og holder frem at mangel på sentrale nøkkelbegrep fra historiefaget som «årsak -virkning» og «brudd – kontinuitet» i kompetansemålene til læreplanen gjør at faget som helhet mister evne til forståelse av tid og endring. Dette gjør at faget mister perspektivmangfold og evne til å kunne kjenne igjen og forstå annerledeshet og utvikle empati. Videre får dette ringvirkninger for dybdelæringen i historiefaget. Et tap av historiefagets perspektivmangfold påvirker tanker og refleksjoner rundt de tverrfaglige temaene, og dette vil få ringvirkninger for hele læreplanen (Hagen et al., 2019).

Kjøstvedt (2019) støtter opp om mangelen av perspektivmangfold og skriver at det blir helt galt å ofre historiefaget på vegne av samfunnskunnskapen. Dersom læreplanen har fokus på fremtiden, trengs et perspektivmangold, som man utvikler ved å se til fortiden. Dermed vil det å ikke ha grunnleggende kunnskap om fortiden være ødeleggende for dannelsen av sammenheng i faget (Kjøstvedt, 2019).

### 5.2.1 Fagfornyelsen er en ambisiøs læreplan med endringskraft for den enkelte historiefaglærer

Alle deltakerne svarte innledningsvis i intervjuene at de var positive og spente til Fagfornyelsen. Både Pål, Anders og Sverre tenker at Fagfornyelsen ikke kommer til å påvirke måten de underviser i stor grad, fordi de opplever at de allerede underviser på den måten som den nye læreplanen legger opp til. Det som kan komme til å påvirke undervisningen deres er



at eleven settes i sentrum. Resultatet av dette tror de blir at eleven må bli mer selvstendig i arbeidet.

Anders, som utdannet seg til å bli lærer rundt da L-97 trådte i kraft, kobler dybdelæring opp mot prosjektarbeid og ser likheter mellom dem. Ser man til den generelle delen av L-97 (i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997) og den generelle delen av Fagfornyelsen (i Kunnskapsdepartementet, 2020) er det likheter mellom begrepene. Likhetene er at eleven skal lære å arbeide selvstendig, men også lære i samarbeid med andre. Videre skal eleven få forståelse for faget gjennom arbeid som gjør eleven skikket til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. Begge begrepene vektlegger tilpasning av nivå. Det som skiller dem mest er at prosjektarbeid beskrives som et formelt prosjekt som starter med en idé og skal avsluttes med et ferdig produkt i L-97. Beskrivelsen av dybdelæring i Fagfornyelsen gir ikke en like rigid beskrivelse og klare formelle krav til arbeidsmetode som ved prosjektarbeid i L-97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 77; Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10).

Pål drar også paralleller tilbake til tidligere læreplaner. Han ser koblingen mellom dybdelæring og sin egen praksis der elevene havner mer i sentrum gjennom at de aktivt prøver å finne ut av ting; de undersøker hvordan ting henger sammen, er kritiske og lager egne problemstillinger. Dette setter han opp imot en praksis der man underviser overfladisk om mange historiske hendelser og tema for så å ha prøve om det. Pål har bare erfaring med LK-06. Slik han forklarer sin undervisning vil det være en utfordring å komme gjennom pensum i den nåværende læreplanen. Slik forklarer også Sverre utfordringen med LK-06 – at man ikke har tid til å stoppe opp, og at det er så mye pensum at man må utelate noe. LK-06 bærer preg av mange læreplanmål og at eleven skal kunne «gjøre rede for» veldig mye (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6-10). Følger man dette, forstår jeg at det kan bli mye å komme gjennom. Det gir derfor mening at antall kompetansemål har blitt redusert i Fagfornyelsen sammenlignet med LK-06 (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7-11; 2020, s. 6-10). Innføringen av dybdelæring er også med på å skape et fokus på å dvele lenger ved et tema, og ikke haste seg gjennom kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Sverre beskriver at han har savnet å kunne stoppe opp ved et tema.

Fagfornyelsen ser ut til å ha en påvirkning, men gir kanskje ikke en radikal endring på historieundervisningen til Sverre, Pål og Anders. Likevel har de refleksjoner rundt hvordan læreplaner endrer seg og hvordan dette påvirker undervisningen deres.

Hanne er den av deltakerne som tenker at Fagfornyelsen kan komme til å påvirke og endre historieundervisningen hennes radikalt. Hun forteller at hun tolker det som at lærerne må fordype seg i større grad enn før og at et slikt dypdykk krever at hun forbereder seg mer i form av å lese flere kilder. Dette fordi hun da ser muligheten til å kunne trekke inn flere sider og perspektiver ved et tema. Blir det slik som Hanne forklarer, betyr nok det at en god del historielærere må fornye undervisningsstoffet sitt. Samtidig kan det tolkes som at hun ser en mulighet til å trekke inn hva som ligger til grunn for et tema og hva det videre vil lede til, dersom hun kan gå mer i dybden. Dermed er det ikke sikkert at alle historiske hendelser, prosesser eller epoker som en historielærer tidligere underviste om går tapt, men at de heller omstruktureres og flettes inn i et dypere og større bilde. Hanne og Pål synes at læreplanen ved dette kan bli for ambisiøs på vegne av elevene.

Påls tanke om at Fagfornyelsen vil gjøre elevene mer selvstendige, kombinert med at de skal gå mer i dybden av tema, gir både ham og Hanne grunn til å tro at det kommer til å bli utfordrende. Dette fordi de opplever store faglige sprik innad i klasser, og fordi elevene vanligvis blir ledet. Elevene er ikke vant til å innhente informasjon selv. De er vant til å få den servert og videre reprodusere den, ifølge Pål.

Dette er ikke den eneste utfordringen med Fagfornyelsen. Hvilke konsekvenser har det at Fagfornyelsen ikke virker til å være spesielt spesifikk i faglig innhold?

### 5.2.2 Åpen læreplan – positivt eller negativt?

I intervjuene med deltakerne spurte jeg tre spørsmål som gikk på spesifisiteten i en historiefaglig læreplan. Det første handlet om hva de tenkte om at 22. juli og Holocaust var spesifikt nevnt i Fagfornyelsen. Det andre spørsmålet handlet om hva de tenkte burde vært spesifikt nevnt i læreplanen og til slutt spurte jeg om hva de tenkte burde bli undervist i historiefaget uavhengig av læreplan.

Alle deltakerne var positive til at 22. juli og Holocaust var spesifikt nevnt i Fagfornyelsen, men Hanne undret seg over hvorfor akkurat Holocaust. Hun reflekterte rundt hvorfor den ikke heller nevner «Israels historie». For det er ikke alltid bare positivt å trekke frem noe – man risikerer å glemme noe annet forteller Sverre. Han poengterer likevel at man blir nødt til å nevne noe. Da deltakerne fortalte hva de kunne tenke seg burde nevnes i Fagfornyelsen trakk de frem så å si helt ulike historiske hendelser, prosesser eller epoker. Det samme skjedde når de skulle trekke frem det de mente burde bli undervist uansett læreplan.

Deltakernes svar gir grunn til å tro at en praksis der veldig lite er spesifikt nevnt og trukket fram, blir det trukket fram ulikt fra lærer til lærer. Det er mulig at deltakerne hadde vært mer enige dersom de fikk trekke frem flere, for eksempel ti historiske hendelser, prosesser eller epoker. Flere av deltakerne holder fram at det er viktig å trekke fram ting som skjedde nært vår tid men som overraskende få virker å kunne noe om. Eksempelvis holder Sverre frem Balkan-krigen en slik hendelse. Hanne trekker frem urfolks historie, som samene og kvenene i Norge. Pål holder frem 11. september 2001 som en viktig hendelse som veldig få elever på skolen i dag kan noe om. Disse tankene om åpne læreplaner passer godt sammen med Barton og Levstik (2004) sine tanker om historiefaget og historiefagsundervisningen.

Barton og Levstik (2004) mener at om vi hadde hatt all tid i verden, kunne historiefaget undervist så mange historiske hendelser, prosesser og epoker at den totale sammenhengen ikke hadde blitt et problem. Men i en hektisk skolehverdag har man ikke så mye tid, derfor må det velges. De skriver at historiefaget, som alle andre fag, er under press og må legitimere dets plass i læreplanen. Historiefaget må gjøre seg aktuelt og bevise at det fortjener de undervisningstimene det har til rådighet i skolen. Det som skal hjelpe oss å grunnlegge historiefagets betydning i skolen er målene vi setter for faget. På bakgrunn av målene kan en velge historiske hendelser, prosesser eller epoker som er spesifikt tilpasset sted, tid og kultur. Dermed unngår man et fag uten begrunnelse, faget begrunnes i de valgte målene. De historiske hendelsene blir ikke tilfeldig valgt, men på bakgrunn av det som passer inn i tiden, stedet og kulturen. Dette gjør forhåpentligvis at man unngår diskriminering i historiefaget (Barton & Levstik, 2004, s. 25-27).

Ut fra deltakernes svar på hvilke historiske hendelser, prosesser eller epoker de savnet i læreplanen og hva de underviser uavhengig av læreplan, kan det se ut til å være mye tilfeldig valgte historiske hendelser som undervises rundt om i landet. Vi vil se nærmere på om disse faktisk er tilfeldig valgte når deltakernes formål for faget diskuteres.

Hva kan hjelpe oss i å velge mål som gjør at vi unngår en praksis i historiefaget der historiske hendelser, prosesser eller epoker blir tilfeldig valgt?

Ifølge Barton og Levstik (2004) trenger man et overordnet mål for historiefaget som man kan velge delmål og innhold ut fra. For dem er det overordnede målet at historiefaget skal utvikle elever som kan bidra i et deltakende pluralistisk demokrati. En slik elev kan ikke utvikles gjennom et læringsmiljø der undervisningen er lærersentrert, i form av at læreren snakker mye og elevene er lite aktive. Historieundervisningen må legge til rette for at elevene

får diskutere, undersøke, være kritiske og lage egne slutninger som kan utvikle dem til å bli gode medborgere (Barton & Levstik, 2004, s. 259-260). Tankegangen til Barton og Levstik (2004) passer godt sammen med Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020) og læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I likhet med tankene til Barton og Levstik (2004) er et av de overordnede målene for historiefaget i Fagfornyelsen å utvikle medborgerskap. Dette ser vi i de tverrfaglige temaene, der demokrati og medborgerskap har fått stor plass. I beskrivelsen trekkes det frem at disse tverrfaglige temaene er utfordringer i samfunnet som må tillegges ekstra fokus. Videre beskrives viktigheten av at elever får forståelse for demokratiet og det å delta i det (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12-13). I beskrivelsen av samfunnsfaget i læreplanen trekkes det frem at faget er viktig for å utvikle deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Videre trekkes dette frem i beskrivelsen av kjerneelementene i faget, der demokratiforståelse og deltakelse er et tema. Kompetansemålene derimot, nevner ikke innhold like spesifikt. De ulike kompetansemålene har en verdi i seg selv, men skal også bidra til at eleven når de overordnede målene (Barton & Levstik, 2004, s. 28; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-4, 10-11).

Barton og Levstik (2004) sine tanker om historiefaget passer godt sammen med en åpen læreplan der det overordnede målet er å danne elever til demokratiet. Dette kan oppnås gjennom åpne kompetansemål som er formulert på en slik måte at man velger historiske hendelser, prosesser eller epoker ut ifra dette overordnede målet. Dette passer godt sammen med en undervisning som tilpasses til sted, tid og kultur, og tanken bak Fagfornyelsen (Barton & Levstik, 2004, s. 26-28, 259-260; Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12-13).

Barton og Levstik (2004) sin metode passer nødvendigvis ikke så godt overens med Fagfornyelsen som det kan se ut til ved første øyekast. Barton og Levstik holder fram at man kan utdanne deltakende og kritiske medborgere gjennom humanistisk dannelses (Barton & Levstik, 2004, s. 260). To av kjernepunktene i humanistisk dannelses er bredt syn på humaniteten og å overveie felleskapets goder. Det siste handler om å trekke frem historiske hendelser der urettferdighet har funnet sted som f.eks. ved rasisme, klasseskille eller kolonisering og gjennom slike historiske hendelser legge opp til at elevene får diskutere og overveie hvorvidt utnyttelse av ressurser fant sted eller ikke. Slik kan elevene utvikle evne til refleksjon og diskusjon av vanskelige dilemmaer i fremtiden der noens fortjeneste ofte er andres tap. Et bredere syn på humanismen beskriver at faget handler om å studere ulike samfunn, og mennesker som tenker annerledes enn oss selv, for å utvikle en bredere forståelse

rundt mennesker og hvordan vi har styrt og styrer. Elevene får lære at vår måte å leve og styre på, er en av mange mulige måter (Barton & Levstik, 2004, s. 37-38).

Kjøstvedt (2019) og samfunnsfagseksjonen på OsloMet mener at fokuset på fremtiden har gått på bekostning av fortiden i Fagfornyelsen. Han begrunner videre at elevene ved å sette dette fokuset går glipp av viktige historiske hendelser eller prosesser der de kan lære at folk har tenkt annerledes enn oss. Det å kunne reflektere rundt at samfunnet har vært organisert annerledes enn vårt eget og hvordan problemer har blitt løst i fortiden vil være essensielt for elever i møte med kommende utfordringer (Kjøstvedt, 2019). På bakgrunn av dette vil Barton og Levstik (2004) sine to kjernepunkter, å se bredere på humaniteten og overveie fellesskapet, kunne stå svakere i Fagfornyelsen fordi de i størst grad gjør seg gjeldende når man ser tilbake til fortiden. I det å kunne utvikle et bredere syn på mennesket og ha forståelse for hva andre mener, tenker og har tenkt, vil perspektivmangfold være viktig. Kjøstvedt (2019) savner perspektivmangfold i Fagfornyelsen. Dermed svekkes koblingen mellom Fagfornyelsen og Barton og Levstik (2004).

Går vi tilbake til utsagnene og refleksjonene til deltakerne om hva de tenker om Fagfornyelsen og andre læreplaner forteller Sverre: «I noen sammenhenger så er det veldig greit å bli fortalt «gjør det, gjør det og gjør det», at du ikke bare finner på noe» (...). Kristian forteller at han savner de mer konkrete kompetansemålene som f.eks. nevne den amerikanske og den franske revolusjonen. Kjøstvedt (2019) og Hagen et al. (2019) er enig med Kristian om at kompetansemålene burde være tydeligere og mer konkrete. De opplever at kompetansemålene i Fagfornyelsen er alt for åpne med vage formuleringer (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019). Kjøstvedt (2019) mener at så åpne kompetansemål vil gi stort handlingsrom for læreren, men at dette handlingsrommet virker mer hemmende enn frigjørende (Kjøstvedt, 2019). Det er trolig dette Sverre mener når han forteller om at det er nødvendig å bli fortalt hva man skal gjøre i enkelte tilfeller. Løsningen, ifølge Kjøstvedt (2019) og Hagen et al. (2019) - som Kristian også er inne på – hadde vært å i større grad konkretisere og skjerpe formuleringene i kompetansemålene (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019). Hagen et al. (2019) vil ikke bare ha bedre forklarte kompetansemål, men også flere av dem. En del av historiefaget blir trukket frem i den generelle delen av læreplanen til samfunnsfaget uten å komme til sin rett i kompetansemålene (Hagen et al., 2019).

Samtidig tolker jeg det som at alle deltakerne er lei av å måtte forholde seg til store mengder kompetansemål eller fagmål. E. Larsen et al. (2018) fremhever at det er for mange kompetansemål i LK-06, og håpet derfor at Fagfornyelsen, med dybdeløring i fokus, kunne

kutte ned antall kompetansemål. Sverre er veldig fornøyd med at antall kompetansemål er redusert og at dybdelæring er i fokus. Han opplever at han nå kan stoppe opp i et tema og dvele litt ved det. Samtidig poengterer E. Larsen et al. (2018) at det er uheldig med få kompetansemål dersom de ikke er tydelige nok. Hun frykter at dette vil føre til at læreboken og lærebokforfatterne styrer undervisningen, og ikke læreplanen (E. Larsen et al., 2018).

Sverre og Hanne ser derimot ut til å mene at det ikke er særlig problematisk for dem dersom kompetansemålene eller fagmålene er for lite konkret formulert. Sverre forteller: «(...) Jeg tror det ligger sånn i oss i vår kultur hva som er de viktige store hendelsene». Sverre vet hva han skal undervise om uansett hvor lite tydelige kompetansemålene eller fagmålene er, fordi det ligger i kulturen. Hanne forteller at denne kulturen kombinert med læreboken og læreplanen preger hvordan hun legger opp undervisningen. Det blir vanskelig å konkludere rundt om Hanne sin praksis, med at læreboken styrer en del av undervisningen hennes, skyldes en for vag læreplan eller andre faktorer. Uansett belyser det problemstillingen om at dersom en læreplan oppfattes for vag, blir læreboken en faktor som kan bestemme hva som undervises.

Da jeg utfordret Sverre videre på «kulturen» forteller han:

(...) Det er forventet at elevene skal lære om 2. verdenskrig, 1. verdenskrig, jødeutryddelsen, jeg er bare vant til at det ligger i bevisstheten og det har det fra jeg var liten selv. Alle hørte om det. Alle har disse felles referanserammene når det gjelder historiefaget: «Husker du krigen, huske du ditt, husker du datt». Så blir det liggende der fordi det er nærme oss, tror jeg. Så, ingen som har sagt at: «Ja, jeg forventer at du har om krigen». Det ligger i luften, så, det er slik det er.

Hva er det Sverre snakker om her? Det er ingen forventning fra foreldre, lærerkolleger, rektor, institusjoner eller læreplaner som styrer hva han skal undervise. Denne forventingen ligger i bevisstheten hans, og har gjort det siden han var en liten gutt. Han opplever det som at da han vokste opp, hadde alle rundt han de samme referanserammene som han selv. Disse referanserammene fortsetter å ligge i ham, fordi de påvirker han og de rundt ham. Kan det tenkes at dette rammeverket reproduseres i en eller annen grad? Det er som han konkluderer til slutt: «(...) Det ligger i luften (...)». Historie er noe alle på sett og vis puster inn.

Mener han da historier som angår Norge, en form for nasjonalhistorie? Dette vil jo være noe som alle i Norge puster, har de samme referanserammene rundt og som ligger oss

nært. Det er vanskelig å fastslå noe for sikkert. Hvis vi holder fast på tanken om at det er en eller annen form for nasjonalhistorie, kan linjer dras til det som Hernes (2005) mente og trodde var den riktige retningen for historiefaget, og i læreplanen. I kritikken av LK-06 viser Hernes til viktigheten av tydelige kompetansemål og fagmål for å ivareta skolens rolle som identitetsskaper og tradisjonsbærer. Ved å ivareta det han kaller for nasjonalgalleriet i skolen kunne man skape en felles læringsarena for å holde ved like det prosjektet som Norge har hatt i norsk skole siden starten – danne og utdanne norske medborgere (Hernes, 2005).

Flere deltakere gir ikke like sterkt uttrykk for at de har en tydelig visjon med hva de ønsker å undervise. Det er derfor nødvendig å se på hva som ligger til grunn for Fagfornyelsen og hva alternativene kunne ha vært for å få frem et tydeligere historiefag i læreplanen.

### 5.2.3 Fagfornyelsen – Et resultat av samtidsorientering, pedosentrisme og humankapital?

Striden mellom Clemet og Hernes illustrer en dragkamp i norsk skole som har røtter tilbake i tid og som beskriver noe av kjernen for denne oppgaven. Både Clemet og Hernes var opptatt av at skolen skulle utvikle kunnskapsrike medborgere for arbeidslivet, men som det tidligere er blitt pekt på var veien dit veldig ulik (Clemet, 2005; Hernes, 2005). Blant annet gjorde LK-06 at pedosentrismen kom tydeligere inn i læreplanen igjen (Thue, 2019, s. 185). Hvordan gjør den seg gjeldende i Fagfornyelsen?

Tidligere har det blitt vist til hva Thue (2019) mener om pedosentriske tanker i LK-06. Han holder fram at fra L-97 til Kunnskapsløftet fikk den elveorienterte pedagogikken større plass, på bekostning av fast kunnskap og tilegnelsen av faglige og kulturelle tradisjoner. En stor mengde fagmål i L-97 ble erstattet av færre kompetansemål i LK-06. Man kan også se på det som at lærebokens autoritative rolle forsvinner som følge av at det tas utgangspunkt i elevens historiebevissthet. Fagets gjenstand er ikke lenger den troverdigheten som ble formidlet ned gjennom lærebøker til læreren og eleven. Det er blitt eleven selv og dens subjektive tanker om historien som er i fokus. Det tas derfor i større grad utgangspunkt i elevens interesser, erfaringer og behov. På den måten gir pedosentrismen et mer flytende og subjektivt historiefag fremfor å være noe intersubjektivt og autoritativt (Thue, 2019, s. 182, 185).

Ser man til Fagfornyelsen og sammenligner med LK-06 er det blitt færre kompetansemål i historiefaget (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9; 2020, s. 10-11). Det var

nødvendig å kutte ned på kompetansemålene ifølge E. Larsen et al. (2018) for å kunne skape en bedre historieundervisningspraksis (E. Larsen et al., 2018). Videre skyldes nok en del av nedkuttingen at de tre fagene har blitt slått i sammen i en felles læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020). De må konkurrere om plassen, som Kjøstvedt (2019) og Hagen et al. (2019) diskuterer. Med bare to konkret definerte historiske hendelser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4, 10), og manglende grad av historiefagets disiplinære trekk gjenspeilet i kompetansemålene (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019), gir den også uttrykk for pedosentriske trekk.

I utredningen som ligger til grunn for Fagfornyelsen beskrives det at det skal tas hensyn til det elevene er opptatt av og anser som verdifullt (NOU 2015:8, 2015, s. 42). På den måten er eleven i fokus, og faglig innhold skal tilpasses til den enkeltes elev interesse, erfaring og behov på samme måte som Thue (2019) holdt fram at LK-06 gjorde. Han poengterer at de nye mottoene i skolesammenheng knyttet opp til det stadig raskere og endrende samfunnet er begreper som «livslang læring», «lære å lære», «kompetanse» og «grunnleggende ferdigheter». Slike begreper kobler han til pedosentrismen, og kan finnes igjen i både den overordnede delen av læreplanen, og læreplanen i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3, 10-12; Thue, 2019, s. 182, 185, 187; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4-11).

Det er mye som tyder på at Fagfornyelsen bærer preg av pedosentrisme. Dette påvirker ikke bare at fast kunnskap i stor grad er utelatt fra læreplanen i samfunnsfag. Det påvirker også ordlyden, og fremstillingen av faglige og kulturelle tradisjoner. Eksempelvis mener både Kjøstvedt (2019) og Hagen et al. (2019) at perspektivmangfold, en viktig faglig tradisjon, ikke kommer godt nok til uttrykk i kompetansemålene i samfunnsfaget (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019). Kulturelle tradisjoner tolker jeg som historiske hendelser og prosesser som vi identifiserer med nasjonsdannelsen og Norge, som for eksempel grunnlovsdannelsen på Eidsvoll. Det er dermed nødvendig å diskutere hvilken påvirkning samtidsorientering kan ha på Fagfornyelsen.

Kjøstvedt (2019), E. Larsen et al. (2018) og Hagen et al. (2019) mener at Fagfornyelsen lider av samtidsorientering (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019; E. Larsen et al., 2018). E. Larsen et al. (2018) trekker frem den overordnede delen av læreplanen der det finnes tendenser til at en andre fag som inneholder historie utenom historiefaget begynner å miste sin plass i skolen. Dette mener de er uheldig og kan gi uttrykk for hva som er i vente for historiefaget i fremtiden. De understreker at historiefaget ikke skal være et avleggs og statisk fag. Det må alltid fornye seg og gjøre seg aktuelt, noe Barton og Levstik (2004, s. 26) også understreker.



Nåtiden og den nære fremtid kan ikke gjøres til den eneste målestokken, for vi kan ikke vite hva morgendagen vil bringe. Historiefaget som helhet må vektlegges – noe som kan virke befriende og befestende for den enkelte. Historisk kunnskap gir økt forståelse av oss selv og tiden vi lever i (E. Larsen et al., 2018).

Kjøstvedt (2019) og Hagen et al. (2019) som begge skrev ut ifra de siste høringsrundene for de faglige læreplanene ser ut til å dele synet til E. Larsen et al. (2018). Kjøstvedt (2019) holder frem at slik historiefaget kommer frem i kompetansemålene, virker det å være et fag som bare er til for å oppnå kompetansene i kompetansemålene (Kjøstvedt, 2019). Både Kjøstvedt (2019) og Hagen et al. (2019) poengterer ytterligere at mangelen på historiefaglige nøkkelbegreper og faglig disiplin i kompetansemålene viser hvordan faget mister sin effekt og er offer for samtidsorientering (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019). Det ligger en form for selvmotsigelse i dette ifølge Kjøstvedt (2019). Når vi nå går mot en tid der vi trenger å tenke annerledes rundt en del ting, er det ganske merkelig at andre tenke- og levemåter fra fortiden virker mindre betydelige. Det er jo nettopp i disse tenke- eller levemåtene vi kunne ha funnet løsninger på utfordringer i samtiden eller fremtiden (Kjøstvedt, 2019).

At historiefaget er offer for samtidsorientering får konsekvenser for faget. Tidligere i drøftingen ble det vist til hvordan historiefaget er mindre vektlagt i kompetansemålene enn samfunnskunnskapen, og ikke er likeverdige. I kompetansemålene historiefaget har fått tildelt kommer ikke det historiefaglige innholdet tydelig nok frem. Man savner nøkkelbegreper og sider ved faget som er viktige for den enkelte for å kunne forstå seg på fortiden og fremtiden. Dermed mister historiefaget tydelighet i læreplanen noe både Kjøstvedt (2019) og Hagen et al. (2019) mener er uheldig. Ikke bare for historiefaget, men for Fagfornyelsen som helhet (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019).

Ifølge Hagen et al. (2019) kunne problemet vært løst gjennom enklere og tydeligere målforklaringer. De mener at antall kompetansemål i læreplanen kan økes. De mener ikke at flere kompetansemål er synonymt med mer fagstoff, slik som opplevelsen til deltakerne ser ut til å være. Hagen et al. mener at dette ville skapt tydelighet i hva som skulle undervises, og på den måten styrket historiefagsundervisningen (Hagen et al., 2019). Selv om alle deltakerne ser ut til å være positive til Fagfornyelsen, og mange av dem er fornøyd med at det er blitt mindre læreplanmål, eksisterer det en usikkerhet rundt åpenheten. Hanne er den av deltakerne som reflekterer rundt om kompetansemålene i samfunnsfaget muligens er for vage og åpne. Hun tror at det kan bli utfordrende for historiefaglæreren å utforme gode undervisningsopplegg

slik som læreplanen er nå. Dette er også hovedbekymringen til Kjøstvedt (2019), noe vi skal se nærmere på mot slutten av kapittelet.

I definisjonen av kompetansebegrepet i Fagfornyelsen (i Kunnskapsdepartementet, 2020) finnes det tydelige likheter og koblinger til OECD (2019a) sin læringsmetafor «kompasset» (OECD, 2019a). Definisjonen av kompetansebegrepet er forutsetningen for hvordan man skal forstå de enkelte kompetansemålene. På den måten gjør en slik kobling til OECD at de vil være med på å prege store deler av læreplanen og undervisningen. I utredningen til «Ludvigsen-utvalget» (i NOU 2015:8, 2015) blir det tydelig gjort rede for at skolens samfunnsoppdrag i fornyelse av fagene i stor grad handler om å forberede eleven til arbeidslivet og samfunnsdeltakelse. Det er ikke før mot slutten av en lengre utleggelse at de kommer frem til skolens mandat til å hjelpe eleven til å kunne mestre dagliglivet i det moderne samfunn og naturen (NOU 2015:8, 2015, s. 41). Ser man til Fitzsimons (2017) bruk av begreper i omtale av humankapitalen og utdanningsøkonomien, er de påfallende like begrepene Ludvigsen-utvalget tar i bruk i beskrivelsen av skolens mandat. De tar begge i bruk begrepene «produktivitet, forskning og entreprenørskap» (Fitzsimons, 2017; NOU 2015:8, 2015, s. 41).

Koblingen mellom OECD og kompetansebegrepet, kombinert med Ludvigsen-utvalget sin definisjon av skoles samfunnsoppdrag, peker på en tendens: utdanningsøkonomien og tanken om eleven som human-kapital. Ifølge Simon Malkenes (2014) gjør humankapitalteorien eleven til en kompetansemaskin som får lønn etter verdien eller den humankapitalen eleven utgjør. Det er ikke bare eleven som står i en konkurransesituasjon, men hele samfunnet (Malkenes, 2014). Dette legger føringer for hvordan læreplanen blir utformet, hvilke fag og hvilke deler av fag som får større eller mindre plass i læreplanen. Det kan se ut til at den økonomisk drevne tankegangen i skolen ikke levner så mye plass til historiefaget, som observert under både LK-06 og Fagfornyelsen. Det kan virke som om de negative sidene langt utkonkurrerer de gode i Fagfornyelsen, men er det så enkelt?

Jeg har tidligere pekt på hvordan tankene til Barton og Levstik (2004) kommer til uttrykk gjennom læreplaner som LK-06 (i Utdanningsdirektoratet, 2013) og Fagfornyelsen (i Utdanningsdirektoratet, 2020) i form av den aktive og kritiske medborgeren. Barton og Levstik sitt overordnede mål med historiefaget er å danne deltakende borgere til et pluralistisk demokrati. For å få dette til fremhever de betydningen av en bred humanistisk dannelse, men også viktigheten av å velge innhold på bakgrunn av gyldige betingelser. Slike gyldige betingelser kan være kompetansemål som tar for seg en del av fagets disiplin eller faglig

innhold, og dermed hjelper med å utvikle denne deltakende og diskuterende borgeren.

Fokuset ligger på eleven og dens kompetanse og ferdigheter fremfor på lærestoffet (Barton & Levstik, 2004, s. 26, 28, 35, 260; Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2-4, 6-9; 2020, s. 2-11).

Tanken til Barton og Levstik (2004) var aldri å gjøre historiefaget mindre aktuelt i skolen, de ønsket med sin metode å gjøre historiefaget mer aktuelt (Barton & Levstik, 2004, s. 25-28).

På den motsatte siden av Fagfornyelsen og Barton og Levstik (2004) finner vi L-97 og Hernes (2005). Hernes mener at historiefaget ikke trenger å legitimere sin plass i stor grad. Han mener at faget er sentralt i utvikling av identitet og i bevaring og skapelse av tradisjon. På det grunnlag sto faget sterkt i læreplanen. Han ønsket en skole der det var tydelig spesifisert hva barna skulle lære og når de skulle lære det, noe som ikke lar seg gjøre ved vage og innholdsløse formuleringer (Hernes, 2005). Læreplanen Hernes sto bak ble derimot for spesifikk og omfattende, noe som gjorde at den enkelte lærer ikke lenger visste hva som var viktig. Lærere klarte ikke å forholde seg til den urealistiske mengden av faglige mål som var i L-97 (Clemet, 2005; Thue, 2019, s. 184-185). Hadde det vært mulig å utvikle en læreplan der historiefaget stod sterkt, men som virket overkommelig for den enkelte lærer?

Tidligere i oppgaven har jeg vist til Sverige og hvordan deres læreplanutvikling har vært mellom 1994 til 2011. Etter å ha hatt en læreplan med for mange læreplanmål som slet med tydelighet, ble det i år 2000 innført en ny plan som gjorde situasjonen enda verre. Viktige og sentrale begreper og innhold, som «Undervis om antikken og vikingtiden» ble strøket, eller erstattet av nye begrep. Revideringen av læreplanen gjorde at innholdet og kompetansemålene ble enda vagere. Dette førte til at det var lærebøkene og andre hjelpemidler som styrte undervisningen, og ikke den nasjonale læreplanen (Karlsson & Zander, 2014, s. 253-255). Hvordan løste de en slik situasjon?

I 2010 var det blitt utarbeidet en et læreplan for den svenske skolen. Utdanningsminister Jan Björklund gav tydelig uttrykk for at Antikken, kristningen av Sverige, handel og kjøpmenn var sentrale historiske temaer i den svenske historien som man ikke kunne unngå å undervise til barna, og derfor ble inkludert i læreplanen (Karlsson & Zander, 2014, s. 249). Eliasson (i Karlsson & Zander, 2014) forklarer at å innføre et kulturelt eller nasjonalistisk kunnskapskanon i læreplanen har vært utprøvd flere steder, og er utfordrende og problematisk. På den ene siden kan det virke forenende og forankrende (Karlsson & Zander, 2014, s. 250) jamfør Hernes (2005), men på den andre siden kan et slik kunnskapskanon virke diskriminerende og ekskluderende. Dette er en faktor som har vært tilfelle i USA, men som også kan gjøre seg gjeldende i de aller fleste land i dagens globale samfunn (Barton &

Levstik, 2004, s. 39, 53-54; Karlsson & Zander, 2014, s. 250-251). Ifølge Eliasson (i Karlsson & Zander, 2014) vil det derfor være viktig å kunne presentere ulike historier som sier hvem vi er og hvorfor. For å kunne behandle disse kildene vil det være viktig at barna har mulighet til å kritisk granske og tolke dem. Slik kan vi troverdig plassere oss selv og andre som historiske kilder, og forstå hvem vi er (Karlsson & Zander, 2014, s. 250-251). I den nye svenske læreplanen Lgr11 løste de utfordringene med å ha et mer kulturelt og nasjonalt variert kunnskapskanon. Dette gjennom tydelige læringsmål som vektla progresjon, sammenheng og kontinuitet (Karlsson & Zander, 2014, s. 255).

Det blir galt å si: «se til Sverige så skal alt ordne seg», men vi har sett til Sverige før og hentet inspirasjon derifra (Helsvig, 2017, s. 58-59). Nå gjenstår det å se hvordan Fagfornyelsen virker som læreplan i skolen og hvilke konsekvenser den får for historiefaglæreren og historiefaget. Vi må tross alt gi det en sjanse, som Sverre sier. Alle deltakerne er tross alt positive til den nye læreplanen. Dette er en læreplan de har fått være med på å prege gjennom tre høringsrunder, og som utad virker til å ha vært en bedre gjennomført prosess enn ved prosessen rundt L-97. Selv om den samfunnsfaglige læreplanen kan virke åpen og være påvirket av faktorer som gjør historiefaget mindre, så virker det ikke til å ha så mye å si, dersom vi skal tro Sverre. Han trenger ikke en tydelig læreplan, fordi det han skal undervise «ligger i luften». Slik vil det nok ikke være for alle historiefaglærere der ute. Om de få og tilsynelatende åpne kompetansemålene kommer til å virke hemmende fremfor frigjørende som Kjøstvedt (2019) tror og påpeker, kan det føre til at den enkelte historiefaglærer vil ønske seg tydelige og definerte fagmål og kompetansemål i en fremtidig læreplan.

Uansett læreplan, kunnskap og pedagogisk evne hos læreren, virker det til å være en annen faktor som kan legge føringer for historiefaglærerens undervisning: Formålet bak undervisningen.

### 5.3 Hvor avgjørende kan det bli at læreren har et tydelig formål med historiefaget?

Barton og Levstik (2004) har holdt på med lærerutdanning i lang tid. I den forbindelse har de prøvd å finne frem til faktorer som påvirker lærerens fremtidige undervisning (Barton & Levstik, 2004, s. 244). Er det slik at læreren blindt følger læreplanen, og gjennomfører god undervisning ut ifra den? Det innlysende og enkle svaret er, nei. Vi skal nå se videre på hvilke faktorer som kan påvirke lærerens undervisning og særlig den triumferende faktoren, formålet

historielæreren har for undervisningen sin. Dette kan gi håp til de som tror at Fagfornyelsen vil resultere i dårlig historieundervisning. Til slutt vil jeg se på svarene som deltakerne gav om deres formål med historiefaget – har de noe tydelig formål med sin historieundervisning?

I sin forskning har Barton og Levstik (2004) funnet at faktorer som man skulle tro endret historielærerens undervisningspraksis, ofte ikke gjør det. De har sett på hvilken betydning det har at historielæreren har gode faglige kunnskaper, og pedagogiske kunnskaper. I deres tilfelle trodde de at det skulle være nok, men det er det ikke. For å skape en god historieundervisning ser gode faglige og pedagogiske kunnskaper ut til å være en forutsetning, men det som gir den endelige historieundervisningen avhenger i stor grad også av andre faktorer (Barton & Levstik, 2004, s. 258-259).

Den ene faktoren er omgivelser. Hvilke lærerkolleger du har, hvordan ledelsen er og hvordan undervisningskulturen er på skolen vil påvirke historielærerens undervisning. Ledelsen kan komme med tydelige retningslinjer eller gi uttrykk for hvilken type undervisning de ønsker. Dette kombinert med at alle ønsker å ha et godt forhold til sin sjef og ledelse gjør det lettere å gi etter for presset om å følge en viss type undervisning. Det trenger heller ikke være tydelige retningslinjer ovenfra, men lærerkolleger som påvirker. Hvis du er nyansatt på en skole og en kollega gir uttrykk for at en type undervisning er god å bedrive, kan det være enkelt å gi etter og ta den i bruk (Barton & Levstik, 2004, s. 254-258).

Den andre faktoren er personlighet og formål med egen undervisning. Hvis en historielærer har et klart og tydelig formål for sin historieundervisning så vil det undertrykke de andre faktorene (Barton & Levstik, 2004, s. 258). Eksempelvis kan man tenke at formålet med historiefaget er å skape aktive og kritiske medborgere. Da vil ikke undervisningspraksis la seg prege av hva andre på skolen tenker om det. Derfor mener Barton og Levstik (2004) at lærerutdanningen må tilstrebe og legge til rette for at historiestudenter får gode faglige og pedagogiske kunnskaper og ferdigheter i faget, men også får formet et godt formål for sin historieundervisning (Barton & Levstik, 2004, s. 258).

Alle deltakerne hadde faglige og pedagogiske refleksjoner i samtalene jeg hadde med dem, men ikke alle hadde reflektert like mye rundt hva de ønsket å oppnå med sin historieundervisning. Hanne og Sverre hadde gjort seg flere refleksjoner. Pål sin refleksjon var i tråd med det han snakket om ellers i samtalen, mens Anders og Kristian ikke så ut til å gjøre seg opp store tanker rundt dette.

Hanne og Sverre gav uttrykk for at gjennom deres historieundervisning skulle elevene få med seg noe for resten av livet. Sverre poengterer dette med å trekke fram at det var viktig for ham at elevene ikke bare skulle lære Bezzerwizzer-kunnskap, men lære av fortiden og på den måten gjøre gode valg i fremtiden. Dette viser også Hanne at hun ønsker gjennom å indirekte peke på å gjøre elevene historiebevisste, bevisste på at de er med på å skape historie og dermed kan reflektere over fortiden. Sverre går videre i sin uttalelse og trekker fram at elevene skal utvikle et godt menneskesyn gjennom historieundervisningen. Dette er noe han trakk frem flere ganger i løpet av samtalen. Både Hanne og Sverre viser at de ønsker at deres undervisning skal gi elevene noe mer enn bare kunnskap. De vil at elevene skal få tak i noe som kan hjelpe dem resten av livet. Hanne sier selv at historieundervisningen hennes kan være med på danne elevene. Det virker som Hanne har dannelse av elevene som formål for sin historieundervisning, mens Sverre ønsker at elevene skal utvikle et godt menneskesyn gjennom sin.

Pål forteller ikke mye om sitt formål med historieundervisningen, men det han sier har god sammenheng med det han gir uttrykk for i resten av samtalen. Jeg forstår det som at Påls formål med historieundervisningen er at elevene skal kunne dra de lange linjene: Hvordan historiske hendelser, prosesser og epoker står i sammenheng. I tillegg ønsker han at de skal lære å ta i bruk nøkkelbegreper som årsak-virkning for å forstå at historiske hendelser ikke er isolert i tid og rom, men at enkelte hendelser utløser andre hendelser. Slik gir Pål uttrykk for at han ønsker at elevene skal få kjennskap til fagets disiplin og metode. Det ser ut til å være hans formål med historieundervisningen.

Kristian og Anders ser derimot ikke ut til å ha noe særlig formål med sin historieundervisning. Dette fordi begge var nølende i responsen på spørsmålet og nesten utelukkende spilte på mitt eksempel om aktive og kritiske medborgere. Dette gjaldt særlig Anders. Kristian trakk frem både kildekritikk og historiebevissthet som viktige mål utenom aktive og kritiske medborgere i historieundervisningen.

Det var dermed stor variasjon i hvor gjennomtenkt formålet bak undervisningen var for deltakerne. Barton og Levstik (2004) mener er hensiktsmessig å vektlegge og utvikle et tydelig formål for historieundervisningen for kommende historielærerne. Selvfølgelig er faglige og pedagogiske kunnskaper og ferdigheter fortsatt viktige, men uten det tydelige formålet kan det være at historielæreren blir ledet inn på andre veier som ikke vil legge til rette for god historieundervisning. En slik vei kan være en utydelig og vag læreplan.

## 6.0 Avsluttende kommentarer og konklusjon

I denne oppgaven har jeg belyst flere ulike spørsmål for å komme noen steg nærmere svar på problemstillingen. Hensikten med oppgaven var å se på den samfunnsfaglige delen av Fagfornyelsen, med fokus på spenningsforholdet mellom kompetansemål og faginnhold. Hvordan påvirker dette spenningsforholdet historielærerne og hvilke konsekvenser kan det få for deres historieundervisning?

For å ha mulighet til å svare på dette intervjuet jeg fem ungdomsskolelærere som underviser i historiefaget. Mange interessante synspunkt og meninger kom frem. I hovedsak var alle deltakerne positive til den nye læreplanen og betydningen den har for historiefaget, men noen ser også utfordringer.

Det er delte syn, blant historiedidaktikere og mine informanter, om hvorvidt Fagfornyelsen ivaretar historiefaget på en god måte. Det er ingen uenighet om at historiefaget får mindre plass, med den konsekvens at samfunnskunnskap får større. Det er derimot uenighet om hvilken konsekvens dette har for historiefaget. Hagen et al. (2019) og Kjøstvedt (2019) mener at dette er svært uheldig for historiefaget og vil føre til at faget ikke tar sin plass i den store sammenhengen, slik forfatterne bak Fagfornyelsen har som intensjon for samfunnsfaget. Begreper som eksempelvis perspektivmangfold er viktig for å skape denne sammenhengen, og er utelatt fra kompetansemålene (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019). En av mine informanter trekker derimot frem at i praksis er det tidsriktig at samfunnskunnskapen får en større plass, og at dette ikke går på bekostning av historiefaget da mange av temaene som blir tatt opp også er historisk relevante.

Noen av deltakerne peker på at det er en utfordring at kompetansemålene virker å være åpne og vage i samfunnsfaglæreplanen. Dette synet deler Kjøstvedt (2019) og Hagen et al. (2019) som også mener at dette vil gi uheldige konsekvenser (Hagen et al., 2019; Kjøstvedt, 2019). Kjøstvedt (2019) peker på at læreplanen kan virke mer hemmende enn frigjørende for historielæreren når kompetansemålene blir så åpne for tolkning (Kjøstvedt, 2019). Hagen et al. (2019) og E. Larsen et al. (2018) mener at lite tydelighet i formuleringene vil lede til at det i praksis blir lærebøkene og lærebokforfatterne som styrer undervisningen, og ikke læreplanen (Hagen et al., 2019; E. Larsen et al., 2018).

Ut ifra samtalene med deltakerne virker det som at flere av dem i stor grad bruker læreboken i undervisningen, mens noen av dem kun tar den i bruk av og til. En av deltakerne mener at det er grunn til å tro at lærere er mer bundet til læreboken enn de selv tror. Dette kan være uheldig for historieundervisningen. Noen av deltakerne peker på at lærebøkene har svakheter og lett blir utdatert. Dette støtter Johnsen (2012), som mener at lærebøkene har en vei å gå for å bli «gode nok» (Johnsen, 2012). Til tross for dette viser Ferrer (2019) at læreboken kan ha en plass i historieundervisningen uavhengig av kvalitet og læreplan. Dette fordi elevene skal lære å utvikle kritisk tenkning. Utvikling av historiebevissthet og narrativ kompetanse kan oppnås gjennom et kritisk blikk på læreboken (Ferrer, 2019, s. 110-115).

At læreplanen ikke har et særlig spesifikt innhold i kompetansemålene vil ifølge to av deltakerne ikke ha så store konsekvenser. De vet hva de skal undervise, det ligger i kulturen. Den ene går så langt som å si at det «ligger i luften». Dermed ser det ikke ut til at det de underviser er avhengig av en spesifikk læreplan. Samtidig sier de også at det er viktig at noen hendelser nevnes. Samtlige av deltakerne er positive til at Holocaust og 22. juli er nevnt i den samfunnsfaglige læreplanen, men når de skal trekke frem andre historiske hendelser eller prosesser som de mener burde blitt trukket frem, er de jevnt over uenige. Bare noen få av deltakerne poengterer at de har tenkt gjennom hva de mener er viktig å undervise i en åpen læreplan. Dette illustrer at det kan være nødvendig med en tydelig læreplan.

På en side vil en læreplan som Fagfornyelsen kunne virke frigjørende for historielæreren i form av å muliggjøre valg av faglig innhold. Dette legger til rette for en historieundervisning der det overhengende målet til Barton og Levstik (2004) kan bli realisert; å danne elever til demokratiet. En åpen læreplan vil ikke virke diskriminerende og statisk, men kunne tilpasse seg tid og kultur (Barton & Levstik, 2004, s. 260).

På en annen side virker en læreplan som Fagfornyelsen til å være så preget av pedosentriske og presentistiske tanker og fokus på humankapital, at den levner lite plass til historiefaget. Lite plass gir færre kompetansemål som må inneholde mye. Ifølge Hagen et al. (2019) resulterer dette i vage kompetansemål som vil lede til mer tilfeldig læring (Hagen et al., 2019). Derfor vil et alternativ være å ha flere tydelige læreplanmål slik at man får en felles undervisning for alle i hele landet. Dette vil også kunne virke nasjonsbyggende i form av identitetsutvikling og tradisjonsbevaring. Historiefaget har en sentral rolle i utviklingen av dette, og vurderes i større grad som likeverdig til samfunnskunnskapen. Samtidig har historien vist at en slik læreplan (L97) kan ha så mye faglig innhold at det blir uoverkommelig å komme gjennom for historielæreren. En annen fare er at nasjonsbyggende pensum kan virke



diskriminerende overfor kulturelle minoriteter. En må derfor tilstrebe å undervise om historiske hendelser og kultur fra hele verden for å unngå dette.

Løsningen kan muligens ligge i en kombinasjon av de to læreplanene (L97 og Fagfornyelsen). Tendensen i den svenske læreplanutviklingen beskriver godt en slik kombinasjon. Her går man mer i retning av klare læreplanmål, men holder også frem viktigheten av å undervise historiske hendelser og kultur fra hele verden, slik at historieformidlingen ikke blir diskriminerende.

Dersom en historielærer har et sterkt formål med sin historieundervisning kan formålet overstyre læreplanen i den praktiske undervisningen. Det ser ut til å være en forutsetning at historielæreren har gode faglige og pedagogiske kunnskaper for å kunne undervise godt, men i seg selv er det ikke alltid nok. Det blir en bedre undervisning dersom læreren har et tydelig formål med det som undervises.

En kan konkludere med at historiefaget står svakere i Fagfornyelsen enn det mange historielærere hadde håpet. Konsekvensene av dette vet vi fortsatt ikke, men flere holder frem at det muligens kan påvirke faget negativt. Den beste historieundervisningen gjøres i de tilfellene der læreren har et klart formål med undervisningen, og dette vil være viktig både når læreplanen er åpen og veldig detaljert.

Det blir interessant å se hvordan Fagfornyelsen tolkes og utspiller seg i norske klasserom i årene som kommer. Reises igjen debatten om en ny læreplan kan dette gi mulighet for å finne en balanse som gjør at den blir tydelig og samtidig realistisk. Dersom historiefaget skulle fortsette å stå svakt i læreplanen, noe denne oppgaven holder frem gjøres i Fagfornyelsen, ligger kanskje muligheten for god historieundervisning i utdanning av gode historielærere. Gjennom god utdanning kan man legge til rette for at fremtidige historielærere utvikler et tydelig formål med sin historieundervisning.

## Litteraturliste

- Ali, V. H. (2018, 30.11.2018). Holocaust må på timeplanen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/e1rn4a/holocaust-maa-paa-timeplanen-varin-hiwa-ali>
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Clemet, K. (2005, 11. mai). Kunnskapsfallet etter L97. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/kunnskapsfallet-etter-l97/66094055>
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. I(s. [110]-130). Oslo: Universitetsforl., 2019.
- Fitzsimons, P. (2017). Human Capital Theory and Education. I M. A. Peters (Red.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (s. 1050-1053). Singapore: Springer Singapore.
- Forskningsdepartementet, K.-o. U.-o. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100096](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)
- Hagen, T. V. H., Korbøl, K. & Landsem, L. I. (2019). Leserinnlegg: Styrk historien i skolen. Hentet 14 februar 2020 fra <http://hifo.no/aktuelt/leserinnlegg-styrk-historie-i-skolen/>
- Helsvig, K. (2017). *Reform og rutine*. Oslo: Pax forlag.
- Hernes, G. (2005, 8. mai). Kunnskapsfall med Clemet. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/kunnskapsfall-med-clemet/66093089>
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, E. B. (2012). Langsomt ble teksten vår fiende. Hentet fra <https://prosa.no/artikler/essay/langsomt-ble-teksten-var-fiende>
- Karlsson, K.-G. & Zander, U. (2014). *Historien är närvarande : historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjøstvedt, A. G. (2019, 16. mai). Høring - læreplaner i samfunnsfag - uttalelse. I.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvande, L. & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Larsen, D. E. U. (2018, 30.11.2018). Ber om tydelig læreplan. *Klassekampen*. Hentet fra <https://www.klassekampen.no/article/20181130/ARTICLE/181139997>
- Larsen, E., Hemstad, R., Hommerstad, M. & forening, D. n. h. (2018). *Framtidens historie*. Hentet fra <http://hifo.no/aktuelt/framtidens-historie/>
- Malkenes, S. (2014). *Bak fasaden i Osloskolen*. Oslo: Res publica.
- Myhre, J. E. (2014). *Historie: En introduksjon til grunnlagsproblemer*. Oslo: Pax forlag.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/id4/>
- OECD. (2019a). OECD Learning Compass 2030. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- OECD. (2019b). Transformative competencies for 2030. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/>
- Partington, G. (1980). What History Should We Teach? *Oxford Review of Education*, 6(2), 157-176. <https://doi.org/10.1080/0305498800060204>

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Shulman, L. S. & Wilson, S. M. (2004). *The wisdom of practice : essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sikkerhetstjeneste, P. (2020). Nasjonal trusselvurdering 2020. Hentet fra <https://pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/nasjonal-trusselvurdering-2020/>
- Sjøberg, R. H. (2018, 01.12.2018). Elevene skal lære om Holocaust på skolen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/qn4o01/elevne-skal-laere-om-holocaust-paa-skolen-rikke-hoeistad-sjoeberg>
- Sjøberg, S. (2019). Fagdidaktikk. Hentet 26 mars 2020 fra <https://snl.no/fagdidaktikk>
- Skram, H. F. (2011). Historiefaget i kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre *Acta Didactica Norge*, 5(1), 29. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.1063>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thue, F. W. (2019). Den historiske allmenndannelse. *Historisk tidsskrift*, 98(02), 167-190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Å forstå kompetanse. Hentet 14. mars 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Hentet fra <http://www.udir.no/k106/SAF01-04>
- VG, L. (2019, 19.03.2019). Nye læreplaner: Viktig steg i riktig retning.

## Vedlegg 1: Samtykkeerklæring for deltakelse i intervju

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **”Innhold i historiefaget”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvilken betydning innhold har i historiefaget. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne undersøkelsen er å få samlet inn data til masteroppgaven min. Prosjektets problemstilling er hvordan den nye læreplanen («fagfornyelsen») vil påvirke innholdet i historiefaget. Det vil derfor være interessant å gå inn på den nye læreplanen, samt diskutere hvilke historier eller perioder man skal/bør undervise om i historiefaget.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet er ansvarlig for prosjektet, men ledes av Petter Halsne. Veileder er Kim Helsvig (ansatt OsloMet).

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta så vil det innebære å delta i et intervju der jeg kommer til å stille deg en del spørsmål, og utifra spørsmålene så samtaler vi om teamene.

Ett kriterie for å kunne delta er at du har sett og lest på «fagfornyelsens» del om samfunnsfaget/historiefaget.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil være jeg (Petter) og min veileder Kim Gunnar Helsvig som vil ha tilgang til dataen vi skaper sammen.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Jeg vil ta lydopptak av samtalen vår, men den skal kun lagres midlertidig og lastes opp på sikker nettdatabase hos NSD raskest mulig etter intervjuet er ferdig slik at dataen vil være utilgjengelig for andre.

Du vil nok kunne kjenne deg selv igjen i oppgaven ut ifra hva du svarte, men det vil/skal ikke være mulig for andre.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Da kommer jeg til å slette alle opptak og eventuelle personopplysninger slik at anonymiteten vil bli bevart i all fremtid.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved Kim Gunnar Helsvig (veileder), e-post: [KimGunnar.Helsvig@oslomet.no](mailto:KimGunnar.Helsvig@oslomet.no)
- Petter Halsne, epost: [petterhalsne@hotmail.com](mailto:petterhalsne@hotmail.com) eller telefon: 97526818
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, e-post: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kim Gunnar Helsvig

Petter Halsne

(Veileder)

(Student)

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «innhold i historiefaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i Intervju.
- Å bli tatt lydopptak av.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Spørsmål:

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
2. Hvor lenge har du undervist i historiefaget?
  
3. Hva tenker du om den nye læreplanen med tanke på historiefaget (fagfornyelsen)?
  - Hva tenker du kan være positivt med den nye planen?
  - Hva tenker du kan være negativt med den nye planen?
4. Hva tenker du om at tidligere navngitte perioder er blitt utelatt i den nye læreplanen? (F.eks. 1800-tallet)
  
5. Hva er ditt forhold til lærebøker i historieundervisningen?
6. Hvordan bruker du skolebøker i historieundervisningen din?
7. Ta utgangspunkt i påstanden: Jeg bruker læreboken i undervisningen min ...
  1. hver gang. 2. Annen hver gang eller oftere. 3. Noen ganger. 4. Sjelden. 5. Aldri
  
8. Hva burde man undervise om i historieundervisningen på ungdomstrinnet?
9. Hva tenker du er viktig innhold i historiefaget?
10. Hvordan velge ut viktig innhold?
  
11. Hva er formålet med undervisningen din i historiefaget? (f.eks. danne kritiske og aktive medborgere)
12. Hvilke metoder eller grep gjør du for danne aktive og kritiske medborgere gjennom historieundervisningen din?
13. Hvordan vil du si at du bruker identifisering i din historieundervisning?
  - Definisjon av identifisering.
14. Hvilke metoder bruker du i din historiefagsundervisning din for å vurdere kilder?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

**NSD Personvern**  
13.09.2019 13:55

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 623195 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.09.19. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**  
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://minside.nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**  
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

**LOVLIG GRUNNLAG**  
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**  
NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: