

MASTEROPPGAVE

M5GLU18

Mai 2023

Hva er historiens betydning for samfunnsfaget?

En undersøkelse av lærernes bruk av antropologiske og presentistiske perspektiver i 10. klasse.

What is the significance of history in social studies?

A study of teachers' use of anthropological and presentist perspectives in the 10th grade.

30 stp. oppgave

Magnus Næs og Jørgen Engh Pollestad

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Før vi begynte i arbeidet med denne masteroppgaven, visste vi at vi ønsket å peile oss inn på temaer knyttet til historie. Vi har begge skrevet om historiefagets bruk i skolen tidligere og sett på ulike vinklinger til hvordan man kan ta et historisk perspektiv i undervisningen. I løpet av studiet og i jobb som vikar, merket vi at samfunnskunnskap tok bort imot all plass i samfunnsfaget, og at det var demokratiopplæring som var satt på agendaen i skolen. Vi lurte på hvorfor, og om det var noen spesiell grunn til at det så slik ut.

I arbeidet med oppgaven har vi jobbet tett med hverandre, dag ut og dag inn. Vi vil derfor rette en takk til hverandres innsats med denne oppgaven. Vi har sett verdien av å være to hoder om samme prosjekt, og har følt en glede i å kunne diskutere, søke og fordype oss i oppgavens tema sammen. Det har vært en innholdsrik opplevelse å begi seg ut i masterprosjektet, og vi har sett verdien av å også ha gode mennesker rundt oss.

I den forbindelse vil vi gjerne rette en takk til disse menneskene. Takk til Marlen Ferrer, vår veileder, for god og konstruktiv kritikk i arbeid med oppgaven. Hennes innspill, og rolle i prosjektet har hjulpet oss til å holde oversikt og skape moment i skrivingen. Marlen har hjulpet oss med den historiefaglige forståelsen og med det gitt oss et grunnlag for å stille spørsmål ved fagets rolle i skolen. Tusen takk.

Vi vil også takke våre venner i studiemiljøet for oppmuntrende og positive holdninger rundt masteroppgaven. Våre medstudenter har hjulpet oss gjennom å dele deres erfaringer og være støttende medspillere i arbeidsprosessen, noe som har vært svært positivt for oss, i møte med denne nye utfordringen.

Takk til våre fem deltakende lærere, som ønsket å vie litt av sin dyrebare tid til vårt prosjekt. Uten lærernes innspill og rolle i prosjektet, ville ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre. Vi vil derfor gi de en stor takk, da vi føler oss heldige som har fått observere og gjennomfører intervjuer. Takk til Aslan, Børre, Connie, Dennis og Elin.

Sammendrag

Temaet for denne studien er perspektiver i historie. Problemstillingen som belyses er: "Hva er historiens betydning for samfunnsfaget?". Vår undersøkelse tar for seg lærernes bruk av antropologiske og presentistiske perspektiver.

Perspektivbruk i historiefaget er et tema som har fått plass i fagfornyelsen, hvor elevene skal se historiske hendelser i lys av fortid, nåtid og fremtid. Likevel er det få føringer til hvordan dette skal gjøres i praksis, noe som for oss virket interessant å forske på. Teorigrunnlaget for oppgaven omhandler hvordan perspektivbruk i historieundervisningen er omdiskutert blant historikere og historiedidaktikere, noe som gjør at det er ulike meninger knyttet til hva slags perspektiver man skal bruke i historieundervisningen. Teoridelen vår tar for seg hva som ligger i å ha et presentistisk- eller et antropologisk perspektiv på historie, og hva det har å si for undervisning.

Vi observerte undervisningstimer og gjennomførte intervjuer med fem lærere på to ulike ungdomsskoler. Dette er derfor en kvalitativ studie. Vi observerte én undervisningstime hos hver lærer, for å se hvordan de underviste i historie. I intervjuene stilte vi spørsmål om lærernes forståelse av historiefaget, hvilket innhold lærerne velger ut til undervisningen og hvilke metoder lærerne bruker i sin undervisning.

Vi mener resultatene i denne studien tyder på at lærerne behandler historiefaget som underordnet i samfunnsfaget. Dette forklares gjennom oppgavens tre hovedfunn. Det første er at lærerne i studien har en forståelse av historiefaget som er knyttet til læreplanens innhold og føringer for samfunnsfag. Det andre er at lærerne velger ut innhold ut ifra tre faktorer; lærernes egeninteresse for faget, elevenes interesser og læreplanens føringer for samfunnsfag. Det tredje funnet er at metodene lærerne bruker har som hensikt å utvikle ferdigheter hos elevene.

Abstract

The topic of this study is perspectives in history, and the thesis question being researched is: “What is the significance of history in social studies?”. Our research is concerned with teachers’ use of anthropological and presentist perspectives.

The use of perspectives in the subject of history is a topic which has been included in the new curriculum. Pupils are expected to be able to view historical events from a past-, present- and future-perspective. Yet there are few details in the curriculum explaining how this can be achieved in the classroom, which in our opinion makes for interesting research. The theory of this study is concerned with how the use of perspectives in history education is a debated topic amongst historians and history didactitions. There is no consensus regarding what kind of perspectives to include in history education. In our theory chapter we attempt to explain what it means to have a presentist- or an anthropological historical perspective, and what implications it has on teaching.

We observed classes and conducted interviews with five teachers from two separate lower-secondary schools, making this study a qualitative study. We observed every teacher once in their teaching to see how they taught history. In the interviews we asked questions about the teachers' understanding of history, the content they chose to include in their teaching and the teaching methods they applied in their teaching.

In our opinion, the result of this study indicates that the teachers treat the subject of history as a subdiscipline of social studies. This is explained by our three main findings. The first being that the teachers in this study have an understanding of the subject of history which derives from the social studies curriculum. The second finding explains how the teachers choose their content for teaching based on three factors: their own interests, the students’ interests and the social studies curriculum. The third and final finding of this study is that the teachers use teaching methods designed to promote the development of certain skills.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for studien og studiens formål	2
1.2	Oppgavens oppbygging	4
2	Teori	5
2.1	Perspektiver i historie	6
2.2	Fortids- og nåtidsperspektiver	9
2.3	Et presentistisk perspektiv og presentisme	11
2.4	Et antropologisk historieperspektiv	18
2.5	Historisk empati	26
2.6	Tidligere studier	30
3	Metode	35
3.1	Valg av forskningsdesign	35
3.2	Utvalg informanter	36
3.3	Etiske overveielser	37
3.4	Observasjon	38
3.5	Intervju	39
3.6	Utforming av intervjuguide	40
3.7	Fremstilling av resultater	43
3.8	Generalisering	44
3.9	Validitet og reliabilitet, gyldighet og troverdighet	45
4	Funn og drøfting	47
4.1	Presentasjon av informantene	47
4.1.1	Observasjoner	48
4.2	Resultater	51
4.2.1	Lærernes forståelse av historiefaget	51
4.2.2	Lærernes utvalg av innhold til historiefaget	56

4.2.3	Lærernes bruk av metoder	65
4.2.4	Oppsummering og drøftelse: I hvor stor grad forholder lærernes undervisning og forståelse seg til fagfornyelsen?.....	68
5	Konklusjon og refleksjon.....	72
6	Litteraturliste.....	77
7	Vedlegg.....	80
	Intervjuguide	80
	Medforfattererklæring.....	82

1 Innledning

Vi som samfunnsfaglærere har et ansvar for å lære elevene opp i samfunnsfaglige temaer, også historie. Fagfornyelsen legger mye vekt på at faget skal inneholde bruk av perspektiver på historie, ved at elevene skal lære å se på historiens fortid, nåtid og fremtid (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Bruk av perspektiver virker å ha en sentral plass i læreplanen for samfunnsfag, uten at det gis føringer for hvordan man skal undervise med bruk av perspektiver. Det gjør det interessant for oss å forske på hvordan lærere bruker perspektiver på historie i deres samfunnsfagundervisning, og hvilken forståelse de har av historiefagets rolle i skolen. Ved å forske på disse spørsmålene, ønsker vi å finne ut hvilken betydning historien har for samfunnsfaget.

Hvorfor interesserer vi oss for dette? Vi ønsker å forske på tematikk som angår oss som fremtidige samfunnsfaglærere. Vi tenker at forskningen kan være med på å gi oss innsikt i læreres undervisning og perspektivbruk i samfunnsfag. Vi ønsker å bli gode og reflekterte lærere, og vil derfor undersøke om vi kan gjøre noe annerledes enn den tidligere generasjonens lærere. Vi har satt oss inn i tematikken rundt perspektiver på historie og ser en kobling mellom perspektivering og utviklingen av selvstendige, demokratiske og deltakende medborgere. Vi har også erfart gjennom praksis, at det ikke nødvendigvis legges opp til perspektivering i samfunnsfagundervisningen. Peter Seixas og Tom Morton (2013) sier at det ofte er et stort sprik mellom hvordan historikere og historiedidaktikere mener at historiefaget bør undervises, og hvordan det faktisk undervises.

Vår studie tar sikte på å avdekke hvordan lærere benytter seg av perspektiver på historie i sin undervisning, for å kunne si noe om hva historiens betydning for samfunnsfaget er. Da læreres planlegging og gjennomføring av undervisning i stor grad styres av læreplanen blir det naturlig for oss å se på den gjeldende læreplanens innhold. Vi tok en titt på hva Marlen Ferrer (2022) undersøkte om hvilke perspektiver på historiefaget det legges opp til i fagfornyelsen. I læreplanen for samfunnsfag, under kjerneelementet *demokratiforståelse og deltakelse*, blir det historiske innholdet lagt frem som *historiske forhold* som har lagt forutsetninger for menneskers muligheter til å «samarbeide, organisere seg og ta beslutninger

i ulike samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ferrer (2022) viser til at læreplanen sier at elevene skal forstå kjerneelementets innhold i lys av ulike perspektiver, med vekt på «fortid, nåtid og framtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020), i tillegg til fra det lokale til det globale, og i et urfolks- og minoritetsperspektiv. Fagfornyelsen legger altså opp til at elevene skal se historie fra ulike perspektiver, inkludert ulike perspektiver på tid, men sier lite om hvordan dette kan foregå i praksis. Den definerer heller ikke hva et (eller flere) historisk perspektiv egentlig er. Det framstår derfor som noe uklart, ikke bare i en læreplan som i liten grad definerer fagbegreper, men også i mye av den historiedidaktiske litteraturen som benyttes i lærerutdanningen. Verken Lise Kvande og Nils E. Naastad (2013) eller Erik Lund (2016) definerer hva et historisk perspektiv er, noe som gjør det interessant for oss å spørre lærerne om hvordan de forstår begrepet.

Hvorfor har vi valgt å utforske nettopp dette temaet? I læreplanen, under kompetansemål for 7. trinn står det skrevet: «Elevene viser og utvikler kompetanse når de undersøker og presenterer samfunnsfaglige spørsmål, reflekterer over mulige svar på spørsmål om fortid, nåtid og framtid og vurderer hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dette utdraget viser en tydelig del av en gjennomgående tematikk som definerer hvordan samfunnsfaget i skolen skal undervises. Vi mener derfor at det er relevant å forske på hvordan perspektiver blir brukt i undervisningen.

1.1 Bakgrunn for studien og studiens formål

Formålet med denne oppgaven er å finne ut hvordan lærerne bruker antropologiske eller presentistiske perspektiv i sin undervisning, for å se hvilken betydning historie har i samfunnsfaget. Videre ønsker vi å få innsikt i hvilke utfordringer lærerne møter i arbeid med læreplanen, hvilke valg de gjør for å finne fagstoff og deres bruk av metoder. Vi ønsker i tillegg å undersøke lærernes bruk av et antropologisk perspektiv og et presentistisk perspektiv. Vi leser av læreplanen at den åpner for bruk av begge disse perspektivene og åpner for perspektivbruk generelt, men hvordan dette gjøres av lærerne, er for oss et ubesvart spørsmål. I kjerneelementet *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* i læreplan for samfunnsfag, står det at:

«Elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn. De skal se hvordan utviklingen og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Læreplanen inneholder både referanser til perspektivtaking og bruker begreper som *historisk empati*, men gir lite føringer for hvordan dette skal implementeres i undervisning. Dette mener vi gjør læreplanen åpen for tolkning for alle lærere. I den sammenheng vil det være interessant for oppgaven å spørre lærerne om hva slags forståelse de har av perspektivbruk og historisk empati. (Barton & Levstik, 2004)

Vår tolkning av læreplanen er i tråd med Ferrers (2022) forståelse. Hun beskriver læreplanen som tydelig vinklet mot medborgerskap og demokrati, hvor dette er utgangspunktet for læring i faget. Ferrer (2022) ser på dette som gjennomgående for historiefagets plass i læreplanen for samfunnsfag, og beskriver det som at: «Utgangspunktet er ikke lenger å lære av en fortid som ligger bak oss, men å forstå nåtiden gjennom fortiden» (Ferrer, 2022, s. 295). I tråd med denne observasjonen påpeker Ferrer at flere av læreplanens kompetansemål tar utgangspunkt i et presentistisk perspektiv på historie (2022). Selv om læreplanen er formulert på en måte som åpner for bruk av et antropologisk og et presentistisk perspektiv, mener vi at den i større grad legger opp til bruk av et presentistisk perspektiv. Vi stiller oss derfor spørrende til om lærerne kun underviser i samfunnsfag, med demokratisk dannelse i fokus og at det resulterer i at den historiske delen av faget blir borte. Vår problemstilling er derfor:

Hva er historiens betydning for samfunnsfaget?

En undersøkelse av lærernes bruk av presentistiske og antropologiske perspektiver i 10. klasse.

1.2 Oppgavens oppbygging

I teorikapittelet legger vi først frem hvordan vi kan forstå perspektiver på historie på ulike måter. Vi presenterer flere forståelser av begrepene og ser på hva historikere og historiedidaktikere legger i dem. Vi tar for oss *perspektiver i historie, fortids- og nåtidsperspektiver, et presentistisk perspektiv og presentisme, et antropologisk perspektiv og historisk empati*. Vi vil også presentere noen funn fra tidligere forskning, som tar for seg forholdet mellom didaktisk kunnskap om historieundervisning og hvordan lærere underviser i historie.

Etter teorikapittelet vil vi presentere metoden som er brukt i studien. Her gjør vi rede for valg av forskningsdesign, utvalg av informanter, etiske overveielser, hvordan vi bruker kvalitativ metode gjennom observasjon og intervju, utforming av intervjuguide, og hvordan vi skal legge frem resultatene. Til slutt vil vi drøfte spørsmål rundt resultatenes generaliserbarhet, og studiens validitet og reliabilitet.

I resultat og drøftingsdelen vil vi sammenlikne og drøfte informantsvarene opp mot hverandre. Vi vil drøfte i hvilken grad svarene fra lærerne er like eller ulike og hvordan lærernes forståelse av faget, innholdet i faget og metodene de bruker knytter seg til et presentistisk eller antropologisk perspektiv på historie. Vi vil også drøfte i hvilken grad det er en forbindelse mellom lærernes forståelse og bruk av faget, og om læreplanens føringer har en innvirkning på historiefagets betydning for samfunnsfaget.

Til slutt oppsummerer og konkluderer vi studien. Her legger vi frem hva vi mener er våre hovedfunn, hva som gjør at de skiller seg ut i resultatene og i hvilken grad vi mener resultatene gir svar på oppgavens problemstilling. Vi løfter også frem våre tanker og refleksjoner om prosjektet, og hva som kunne blitt gjort annerledes i observasjon og intervju.

2 Teori

Vi har i denne delen av oppgaven lagt vekt på å forklare hva perspektiver i historie er, og hvordan de kan brukes i undervisning. Vi skal også se på en mer generell historiedidaktisk begrunnelse av hvor historiefagets viktighet ligger. De senere år har begrepet *historisk empati* blitt vektlagt i økende grad og vi har derfor valgt å trekke dette inn i teorikapitlet. I tillegg ønsket vi å forklare hva et antropologisk historisk perspektiv- og et presentistisk perspektiv på historie er. Vi har også sett på hva teorien sier om å benytte perspektivene i praksis, i historieundervisningen. Derfor har vi tilføyd hva tidligere studier har belyst når det kommer til perspektivering i historie. Hva disse studiene viste om lærernes kunnskap om perspektiver, har vi sett i sammenheng med hva de brukte av perspektivering i undervisningen sin. Det er mange måter å forstå perspektiver på. Det gjør begrepet *perspektiv* vanskelig å forholde seg til. Både begrepene og forståelsene av perspektivene viser seg å være mangfoldige blant historikere og teoretikere. Dette ble vi oppmerksomme på i arbeidet med å finne kilder til denne oppgaven.

I starten av oppgaven, tok vi utgangspunkt i Ferrer (2022) sitt kapittel, *Demokratisk dannelse gjennom historie* i boken *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Ut ifra denne litteraturlisten fant vi en rekke kilder vi ønsket å fordype oss i. Teoretikerne vi fant her tok for seg ulike perspektiver i historie, fortidsperspektiver og nåtidsperspektiver. Det var også her vi fant litteratur som definerte begrepene vi har brukt i oppgaven, et presentistisk perspektiv, presentisme og et antropologisk perspektiv. Litteraturlisten til Ferrer (2022) ble utgangspunktet for en snøballutvelgelse, der vår gjennomgang av nye litteraturlister banet vei for videre utvelgelse. Videre søkte vi opp kildene og forfatterne i Google Scholar og brukte Googles database i arbeidet med å finne tilknyttet litteratur på området. Google Scholar tilbyr også, ved noen tilfeller, digital lesing av bøker, noe som gjorde enkelte av kildene tilgjengelige for oss der. Vi søkte også opp forfattere ved navn og tema, da gjerne presentisme (presentism på engelsk) og antropologi (anthropology) i søkefeltet på Google scholar, og fant andre studier av de samme forfatterne, som omhandlet bruk av historiefaget i skolen og hvordan vi kan forstå begrepene på ulike måter.

2.1 Perspektiver i historie

Ved å fordype oss i ulike teoretikers fremstilling av hva et historisk perspektiv er, ser vi at det er ulike måter å forstå perspektiver i historie på. Bjørnar Sæther (2017) forklarer at man kan se på historien gjennom ulike kategoriske perspektiver. Han mener at vi kan se på historien gjennom for eksempel et økonomisk perspektiv, et kulturelt perspektiv, et geografisk perspektiv eller et globaliseringsperspektiv. Gjennom slike perspektiver kan vi undersøke historien gjennom for eksempel å se på økonomisk utvikling over tid. Marlen Ferrer og Annika Wetlesen (2019) forteller at perspektiver på historien kan variere basert på hvem som studerer historien. Eksempelvis bruker de begrepet *eurosentrisk* om et perspektiv på historie som ser historien fra europeernes synspunkt. Vi har valgt å se på to ulike tidsperspektiver på historie, *et presentistisk perspektiv* og *et antropologisk perspektiv*. Disse perspektivene vil vi forklare mer gjennomgående senere i oppgavens teoridel. Her vil vi legge frem tanker fra historiedidaktikere og historikere for å belyse hva perspektiver i historie kan være. Hva innebærer det egentlig å ha et perspektiv, og kan man ha flere ulike former for perspektiver når man ser på historie?

Peter Lee og Rosalyn Ashby (Lee, 2004), forklarer gjennom sine studier at perspektivering ikke alltid er en del av historieundervisningen. *Perspektivering* betyr å se historien fra ulike hold. Elevers forståelse av historiske perspektiv kan derfor bli ensidig og forenklet dersom undervisningspraksisen ikke jobber med perspektivering i historie. En observasjon de gjorde knyttet til undervisningens bruk av «da og nå-sammenlikninger», viser at elevene ofte konkluderer basert på enkle antakelser. «Da og nå-sammenlikninger» framstår som noe problematisk, da slike sammenlikninger kan gi inntrykk av at vi er langt mer kunnskapsrike enn fortidens mennesker. Et eksempel Lee (2004) trekker frem, er når elever lærer om bruk av vaskebrett til klesvask. Elevene forstår ikke at vaskebrettet ble ansett som et fremskritt i forhold til den tidligere metoden, som var å slå stein på klær i rennende vann. Siden menneskene ikke hadde tenkt på å bruke en vaskemaskin, blir oppfinnelsen av vaskebrettet sett på som uvitenhet av elevene. Basert på denne typen sammenliknings-undervisning konkluderte elevene i undersøkelsen med at menneskene på denne tiden var uvitende, i stedet for innovative. Hvordan kan man som lærer arbeide for å løse denne utfordringen i den historiske forståelsen?

For å hjelpe elevene med å unngå å trekke slutninger på denne måten, mener historiedidaktikerne Keith C. Barton og Linda S. Levstik (2004) at kreves det mye arbeid med historisk utdanning. Historisk utdanning handler om å skape mening med historien, og at det derfor er lærerens oppgave å gjøre stoffet forståelig, og av den grunn er læreren avhengig av å lære av historikeren. Peter Seixas og Tom Morton (2013) mener det er lærerens oppgave å løse utfordringene knyttet til det å skape mening med historien, og å gjøre det på en kreativ måte. Ekspertisen skapes gjennom utdanning og trening i kildearbeid. De stiller seg også spørrende til hvordan man skal forstå historisk tenkning og hva det innebærer. De mener at det foreligger noen utfordringer i historien fordi historien er og blir fortid. Vi vil aldri kunne oppleve historien, noe som gjør at vi må se til kilder som omhandler den aktuelle fortiden. Dette kaller Seixas og Morton for *the distance between the present and the past*. Når vi skal forstå fortiden, må vi undersøke eldre skrifter og tekster. Her møter vi en annen utfordring: Vi må gjøre noen valg i håndteringen av historien, i hvordan vi ser på kilder, drøfter og analyserer historien. Dette kaller de for *the choices the historian must make*. En tredje utfordring de trekker frem, er hvordan vi bruker perspektiver når vi tolker, basert på hvem som ser. Dette kaller de for *the interpretive lenses of the historian* (2013). Seixas og Morton mener historieforståelse skapes ved å løse disse utfordringene. De skriver:

It takes shape neither as the result of the historian's free-floating imagination, nor as the past presenting itself fully formed in an already coherent and meaningful story, ready to be «discovered» by the historian. Rather, history emerges from the tension between the historian's creativity and the fragmentary traces of the past that anchor it (Seixas & Morton, 2013, s. 2).

I argumentasjonen om at det er viktig å legge opp til perspektivering i undervisningen, ser vi en kobling til lærerens rolle i utvalget av innhold og kilder. For at elevene skal få mulighet til å bli historisk bevisste beskriver Seixas og Morton (2013) at det er lærerens ansvar å velge ut kilder og innhold som bidrar til perspektivering. Ved å innta ulike perspektiver og løse utfordringene knyttet til historisk forståelse, vil vi bli mer historisk bevisste og kunne se på historien gjennom ulike perspektiver. For å kunne gjøre det, må elevene få lov til å bruke tid til å se på historien fra ulike standpunkt, og bli lært opp til å ikke gjøre antakelser basert på nåtid. De sier det slik på deres nettsted *The Historical Thinking Project* (2014):

Taking historical perspective means understanding the social, cultural, intellectual, and emotional settings that shaped people's lives and actions in the past. At any one point,

different historical actors may have acted on the basis of conflicting beliefs and ideologies, so understanding diverse perspectives is also a key to historical perspective-taking (Seixas & Morton, 2014).

I dette sitatet forklarer Seixas og Morton (2013) at et historisk perspektiv er et perspektiv som vektlegger forutsetningene i fortiden selv. Videre hevder de at læreren, ved bruk av didaktiske grep, kan gjøre historien relevant og betydningsfull for elevene, for at de skal kunne forstå hvorfor personer og hendelser har fått sin plass i historien. Forståelse for hvorfor noen personer og hendelser har betydning for historien kaller Seixas og Morton (2013) for *historical significance*. Ved å legge opp til perspektivering i historieundervisningen, åpner læreren opp for elevene kan forstå hvorfor aktører og hendelser blir ansett som betydningsfulle for historien, og dermed har fått *historical significance*. Bruken av ulike perspektiver er derfor helt sentralt for elevenes historiske utdanning.

Barton og Levstik (2004) er enige i at læreren må legge opp til undervisning som legger opp til perspektivering. De hevder at perspektivering også er viktig for deltakelsen i meningsfulle offentlige diskusjoner, selv om de ser at dette ikke nødvendigvis gjenspeiler undervisningspraksisen. De forklarer at perspektivbruken ofte forenkles på en måte som generaliserer historien. Det forklarer de slik:

Unfortunately, consideration of multiple perspectives is not often a part of history education; very often, the complexity of the past is simplified to such an extent that students are presented with an utterly false portrait of history, usually one of happy consensus (Barton & Levstik, 2004, s. 216).

Barton og Levstik (2004) mener derfor at perspektivering bør brukes med omhu og med en tydelig plan for hva som er målet med å innta perspektiver. Det er riktignok uenighet blant historikere og historiedidaktikere om hvordan historiefaget bør undervises, noe som gjør det vanskelig for en lærer å vite hva som bør inkluderes og hvordan dette kan gjøres. I større grad enn historikere er nok lærere opptatt av å aktualisere historien for elevene og deres livsverden.

Vi har nå sett på hvorfor bruken av ulike perspektiver og perspektivering er viktig i skolen og hva slags innvirkning det har på elevenes historieforståelse. Som sagt innledningsvis har vi

valgt å ta utgangspunkt i to ulike tidsperspektiver på historie. Av den grunn ser vi på det som relevant å legge frem hva som ligger i fortids- og nåtidsperspektiver i historie, og hva bruken av disse perspektivene har å si for elevers historieforståelse.

2.2 Fortids- og nåtidsperspektiver

Fortids- og nåtidsperspektiver i historie er to ulike måter å betrakte historien ut ifra. Seixas og Morton (2013) skriver at det å forstå spesielt fortiden kan være utfordrende, og at det kan være flere årsaker til det. En utfordring de trekker frem er elevenes oppfattelse av fortid. Det er enkelt for mange å anta hvordan historiske aktørers tanker, følelser, håp, drømmer og frykt var. Det er naturlig å tenke slik, ettersom alle mennesker har følelser. Det kan også være flere tiår forskjell, noen ganger århundrer, mellom den tiden man lærer om og tiden man er i selv, noe som kan gjøre det enda vanskeligere å forstå tiden man snakker om. En annen utfordring Seixas og Morton (2013) trekker frem, er at når det fins ulike måter å forstå fortiden på, vil det alltid være ulike meninger om historien. Vi som undersøker kilder og lærer om fortid har ofte en sprikende eller ulik forståelse av den. Selv om vi analyserer de samme kildene eller leser de samme tekstene, vil vi oppfatte dem ulikt. Dette skjer av to grunner. For det første ser vi forskjellige aspekter ved historiske hendelser. For det andre kan vi se det samme aspektet, men tolke det annerledes. Noen ganger kan det være begge deler. Seixas og Morton illustrerer dette i et eksempel hvor mennesker observerer en terning fra forskjellige sider. Alle ser hvert sitt tall, og en ser et ansikt med to øyne ut ifra prikkene den ser. Våre ulike ståsteder vil påvirke vår tolkning av det vi ser og leser, noe som gjør vår forståelse forskjellig.

I skolen vil det å lære elevene å betrakte ulike forståelser og tolkninger og sammenlikne disse perspektivene om historiske hendelser, hjelpe dem til å få en bedre forståelse av fortiden (Seixas & Morton, 2013, s. 147). Likevel forestiller elevene seg og gjetter seg til, uten å sjekke kildene, hvordan fortiden var. Det er en praksis som er fremmed for historikere og bør være fremmed i et klasserom (Seixas & Morton, 2013). Seixas og Morton skriver også om tidsbarrierer man må lære å orientere seg i for å kunne forstå fortiden. De mener at vi må se på fortiden som noe uforståelig og fremmed, og at vi må ha et utenforstående blikk. «... the very conceptual and interpretive lenses through which we must look are necessarily foreign to the totemic, superstitious and religious sensibilities of the people of three centuries ago»

(Seixas & Morton, 2013, s. 141). Dette mener de et viktig poeng, spesielt når vi undersøker historiske kilder. Vi må ikke se på historien gjennom den forståelsen vi har av verden i dag, for ikke å la elevene skape et falskt bilde av fortiden. Det er en utfordring de trekker frem som vanlig i skolen, noe som gjør det viktig for en lærer å ta hensyn til i historieundervisning.

En annen måte å studere fortiden på, er ved å studere de samme fenomenene kronologisk over tid. Hvordan endrer og utvikler disse seg? Seixas og Morton hevder at elevene kan lære mye om fortiden, dersom læreren finner et tema de begeistres over, og lar dem se utviklingen av dette over tid. De bruker musikk som et eksempel, å ta elevene tilbake til en tid hvor musikk ikke kunne spilles inn, men måtte spilles live, kan være lærerikt. Her presenterer læreren en tid hvor mulighetene ikke var de samme, noe som kan gi elevene et innblikk i hvordan et fenomen så ulikt ut i fortiden, og hvordan det har endret seg over tid (2013). De påpeker at det å anerkjenne begrensningene ved hva vi kan vite om fortiden, er et tegn på gode ferdigheter innenfor historisk tenkning. Å ikke ha en fullverdig forståelse av en historisk aktør utelukker ikke rom for tolkninger fra historikeren, da det er umulig å sette seg inn i menneskers tankegang, selv i nåtiden (Seixas & Morton, 2013). For å kunne innta posisjonen til en historisk aktør må man se etter hypotetiske likhetstrekk mellom nåtidens og fortidens mennesker. Dette kan være problematisk, da det ofte innebærer å tillegge nåtidige ideer til mennesker som antakeligvis opplevde virkeligheten svært annerledes enn hva vi tror at de gjorde (Seixas & Morton, 2013). Seixas og Morton (2013) mener at å se den historiske konteksten vil kunne hjelpe elever med å forstå perspektivene til mennesker i fortiden. Hvordan historisk kontekst kan hjelpe elever med å forstå fortidige perspektiver, vil vi komme tilbake til når vi tar for oss et antropologisk historieperspektiv.

Som vi ser er det mange utfordringer knyttet til å ta et fortidsperspektiv i historie, noe som har fått historikere til å kritisere dagens historieundervisning. I dagens skole ligger det en tanke om at man skal lære elevene om historie ut ifra deres egen livsverden, for å skape sammenlikningsgrunnlag og nytteverdi i faget. Historikere mener denne utviklingen av historiefaget er kritikkverdig, og de stiller spørsmål ved hvorvidt det er hensiktsmessig å alltid ta utgangspunkt i elevenes livsverden?

Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen (2015) har reflektert rundt dette. De stiller seg kritiske til reformpedagogikken og det sosialkonstruktivistiske læringssynet. Innenfor dette læringssynet eksisterer det en felles antakelse om at det mest læringsfremmende for elevene i et dannelsesperspektiv, vil være å ta utgangspunkt i elevens egen livsverden. På bakgrunn av dette blir historien aktualisert i et nåtidsperspektiv, for at undervisningen skal virke mer relevant for elevene, og vise de hvilken betydning historien har hatt for oss. Målet er ifølge Loa Ingeborg Bjerre (2019) å få historiefaget til å fremstå eksistensielt og politisk dannende. Foros og Vetlesen (2015) påpeker at elevene fra tidlig alder blir vant til at undervisningen er tilpasset deres egne liv og interesser, som kan skape en frykt for temaer som virker fremmede. Undervisning om et ukjent tema blir ansett som kjedelig, da det ikke har innvirkning på elevenes liv. Sett fra et danningsperspektiv kan dette betraktes som uheldig (Foros & Vetlesen, 2015).

2.3 Et presentistisk perspektiv og presentisme

Presentisme er et begrep som i økende grad har blitt tatt i bruk innenfor historiefeltet de siste 20 årene, og forstås ulikt av en rekke historikere og historiedidaktikere (Miles & Gibson, 2022). Ordet presentisme har blitt definert av Oxford English Dictionary som «en predisposisjon til fordel for nåtiden eller nåtidige holdninger, spesielt i tolkningen av historie» (2022). I forbindelse med Black Lives Matter-protester, antirasisme, og fjerning av statuer og monumenter av historiske figurer med tilknytning til kolonialisme, har begrepet blitt stadig mer utsatt for debatt (Miles & Gibson, 2022). Miles og Gibson (2022) trekker fram at flere historikere og historiedidaktikere har argumentert for og imot presentisme, men påpeker samtidig at begrepet, i for liten grad, har blitt teoretisert og diskutert i historiedidaktikken. I arbeidet med å se på ulike forståelser av presentisme, fant vi ut at det er viktig for oss å skille mellom et presentistisk perspektiv og presentisme. Gjennom et presentistisk perspektiv ser man potensialet ved bruk av et nåtidsperspektiv på historien, som et didaktisk grep for å skape engasjement for elevene. Presentisme er også et nåtidsperspektiv på historie, men kritiseres av både fagdidaktikere og faghistorikere for å ikke ta hensyn til historisk kontekst, og dermed føre til en feilaktig historieforståelse hos elever. Både historikere og historiedidaktikere kan være negative til presentisme, men samtidig positive til å bruke et presentistisk perspektiv som et didaktisk grep. Hvordan presentisme og et

presentistisk perspektiv er forskjellige vil bli tydeligere forklart i denne delen av teorigapittelet.

En negativ forståelse av presentisme finner vi i Sam Wineburg (2010). Wineburg forklarer at presentisme kan ha en ulik betydning for historikere og «vanlige folk» (2010). Historikere er trent opp til å observere presentisme og har en bevissthet rundt hva dette har å si for historieforståelsen. Vanlige folk har i større grad en tendens til å ubevisst ta i bruk presentisme, fordi det er en tankegang som kommer naturlig og gir følelsesmessig engasjement. Vanlige folk som forstår historien slik, vil ikke forstå at dette er negativt for deres historieforståelse (2010). En teoretiker vi mener fant ut av noe liknende var Bradley Fogo (2014). Han undersøkte undervisningsmetoder blant historiedidaktikere, og avdekket blant annet at oppgaver som tok sikte på å knytte historie til «... personlige/kulturelle erfaringer» var lite populære. Deltakerne i studien mente at å knytte historie til personlige eller kulturelle erfaringer var med på å fremme presentisme, og at det forvrengte historisk analyse (Fogo, 2014). Wineburg argumenterer for at en slik forståelse av historien, hvor vi kun forstår fortiden fra ut ifra oss selv, er negativt. Vanlige folk bør derfor trenes opp til å unngå å se fortiden i lys av nåtiden, fordi det kan føre til presentisme (2010).

Miles og Gibson (2022) viser til en definisjon av David Armitage (2020) som omtaler presentisme som noe negativt for vår historieforståelse: «Et begrep som beskriver en historisk tolkning som er forutinntatt og farget av nåtidige spørsmål og verdier» (2020, s. 4). Basert på denne definisjonen kan presentisme tolkes som en måte å forstå fortiden, i lys av nåtiden. Historikere har videre utdypet og kategorisert presentisme-begrepet, blant annet har Miles og Gibson (2022) i sin artikkel lagt fram en typologi av presentisme, utarbeidet av David Armitage (2020). Armitage (2020) skiller mellom fem ulike typer presentisme: teleologisk presentisme, idealistisk presentisme, analytisk presentisme, perspektivrettet presentisme og allestedsnærværende presentisme. Teleologisk presentisme innebærer idéer om at nåtiden er et uunngåelig resultat av fortiden, og at historiefagets formål er å rettferdiggjøre og glorifisere et spesifikt politisk eller ideologisk syn på nåtiden og fremtiden. Innenfor idealistisk presentisme vektlegges «historikerens observasjon». Det innebærer å være klar over at historien vi lærer om er en historikers fortolkning av fortiden. Analytisk presentisme handler om å anvende nåtidige teorier og metoder for å analysere og tolke fortiden. Perspektivrettet

presentisme tar for seg en trend i historiefaget hvor det er blitt mer vanlig å lære om moderne historie fremfor eldre historie. Allestedsnærværende presentisme henter Armitage (2020) fra Francois Hartog (2015), og er et syn på historie hvor fortiden får stadig mindre betydning, hvor fremtiden blir vanskeligere å forestille seg, og hvor nåtiden har blitt allestedsnærværende og dominerende. Armitage viser her at det er flere sider ved presentisme, og illustrerer en bredde i begrepet vi mener det er viktig å få frem. Enkelte typer presentisme handler om at vi ønsker å forstå oss selv, og at vi kan se på oss selv som sluttproduktet av en historisk utvikling. Andre typer presentisme, som er langt mer uheldige, kan innebære en historieforståelse hvor vi kun forstår historien med utgangspunkt i hva vi vet i dag. Vi kan se på disse to beskrivelsene som ytterpunkter. Mellom de eksisterer det ulike grader av presentisme, men vi vil forholde oss til ytterpunktene. Den milde formen for presentisme, som bunner i et ønske mennesker har om å forstå seg selv gjennom historien, vil vi kalle for *et presentistisk perspektiv*. Den mer ekstreme varianten av presentisme, hvor historien forstås ut ifra det vi vet i dag, vil vi kalle for *presentisme*.

Slik vi ser det har de ulike typene presentisme til felles at de tar utgangspunkt i nåtiden og overser betydningen av hvordan fortiden var annerledes. Et presentistisk perspektiv tar også utgangspunkt i nåtiden, noe som gjør at presentisme og et presentistisk perspektiv er nåtidsperspektiver. En teoretiker vi mener trekker frem hvordan vi kan se både presentisme og et presentistisk perspektiv som *nåtidsperspektiver*, er Bjerre (2019). Hun bruker begrepet *nåtidsblikk* om et nåtidsperspektiv på historie. Det betyr å sette *subjektposisjon i nåtid*, og se tilbake på historien med et ønske om å bedre forstå oss selv (2019). Eleven eller subjektet vil med dette blikket se tilbake på historiske hendelser med en forståelse fra dagens samfunn, som inkluderer elevenes holdninger, verdier og menneskesyn. Et nåtidsblikk kan, slik vi ser det, være et didaktisk grep for å engasjere elevene, som vi kan kalle for et presentistisk perspektiv. Et nåtidsblikk på historie kan også være presentisme, dersom de som ser på historien dømmer fortidens mennesker og handlinger med utgangspunkt av hva vi vet og kan i dag.

Vi mener at de didaktikerne og historikerne som er for bruken av et presentistisk perspektiv i en undervisningssammenheng forstår perspektivet i større grad som et didaktisk grep. Hensikten med et slikt didaktisk grep er å sette den som lærer om historie i en nåtidsposisjon,

og lære om fortiden gjennom nåtiden for å skape engasjement og gjøre historiefaget relevant for elevene. Dette perspektivet vil vi referere til som *et presentistisk perspektiv*. Selv om det er flere didaktikere og historikere som ser et læringspotensial ved et presentistisk perspektiv, er det noen som er skeptiske til bruken av nåtidsperspektiver på historie, fordi det kan gli over i å bli presentisme. For historikere og didaktikere virker presentisme å representere et feilaktig perspektiv på hvordan vi skal forstå fortiden. De påpeker også at presentisme bør motarbeides. Det negative nåtidsperspektivet vil vi referere til som *presentisme*. Vi trekker frem eksempler på hvordan begrepet presentisme har blitt møtt med motstand og negativitet blant historikere, og vi vil ta for oss hva denne kritikken innebærer.

En litt annen, dypt-tolkende forståelse av presentisme presenteres av Hartog (2015). Han tar for seg begrepet presentisme deskriptivt og tar ikke stilling til om presentisme er negativt eller positivt. Han skriver i *Regimes of Historicity* at etter finanskrisen i 2008, hadde man en tanke om å hente seg tilbake til slik det var før depresjonen inntraff. Hartog hevder det er det oppriktige uttrykket for vår kollektive manglende evne til å riste av oss hva som generelt er kalt «kortsiktighet» eller hva Hartog kaller presentisme. «... the sense that only the present exist, a present characterized at once by the tyranny of the instant and by the treadmill of an unending now» (Hartog, 2015, s. 15). Hartog utfordrer tanken om hva nåtiden er, og hva den betyr for historien. Han spør hva presentisme betyr når vi ikke helt kan befestе hva nåtiden vil si. «... does our way of articulating past, present, and future have something specific to it, something which makes today's present, here and now, different from previous presents?» (Hartog, 2015, s. 17). Hvilken samtid vi lever i nå er ikke lik for alle og den vil variere i den grad man tar ulike kulturelle perspektiv, noe som bygger opp under hva Barton og Levstik (2004) kaller *multiplicity*. Det betyr å se på flere forhold for å forstå tiden man snakker om. Dette begrepet skal vi komme tilbake til senere. Hartog forklarer hvordan mennesker oppfatter tiden de lever i forskjellig som følge av deres ulike posisjoner i samfunnet. På lik måte tilføyer han at mennesker vil ha ulike oppfatninger av fortid og fremtid av samme grunn. Robert Castel (2017), gjengitt av Hartog (2015), forklarer dette i et eksempel. Vanlige arbeidere har mindre mulighet til å se skiller i ulik tid. Fortiden deres representerer ofte en vanskelig tilstand, som innvandrer, utstøtt eller migrant. Fremtiden er også uklar, da midlertidige planer og prosjekter tvinger de til å tenke kortsiktig (Hartog, 2015, s. 18). Derfor ser han på dagens presentisme som frigjørende eller begrensende (emancipation or enclosure). Enten er det rom for utvikling og for å lykkes, eller så venter et liv der man lever

for å overleve i en stagnerende samtid. Vi ser på Hartog sin forståelse av presentisme som en beskrivelse av hvordan nåtiden har blitt dominerende for vår moderne historieforståelse. Vi ser likevel at andre teoretikere kritiserer presentisme, og hvordan det blir brukt i historiefaget.

Barton og Levstik (2004) forklarer at en historieforståelse som er preget av presentisme kan føre til anakronisme. Anakronisme handler om at man trekker inn objekter i en tid hvor det ikke fantes. Eksempler på dette kan vi se i filmer og serier. En film satt til romertiden kan ha inkludert våpen eller kommunikasjon som ikke var oppfunnet i romertiden. Vi kan derfor ende opp med å se ned på fortiden, og gi elevene en oppfattelse av at fortidens mennesker var uvitende og lite kreative. Seixas og Morton (2013) mener at anakronisme og presentisme er uheldig da denne måten å lære om fortid forvrenger ens forståelse av hvordan fortiden egentlig var. Seixas og Morton mener det er en av farene man bør unngå når man underviser i historie (2013)

Seixas og Morton mener at presentisme er negativt for historieforståelsen, fordi det innebærer å tillegge fortidens mennesker tanker og følelser vi har i dag. «Presentism is anachronism of the mind: instead of mistakenly placing not yet- invented technology into the past, we mistakenly imbue the people of the past with thoughts and feelings that more properly belongs to the present» (Seixas & Morton, 2013, s. 145). De forklarer presentisme gjennom et eksempel: En kanadisk mor på 1800-tallet ville ikke blitt sjokkert over å se datteren på 10 år drikke øl til lunsj. Dette var ikke spesielt uvanlig på denne tiden, da melk var ansett som usunt og vann ofte brakte med seg sykdommer. Likevel forklarer de at elevene gjerne ville sett på dette som sjokkerende med våre øyne. Forskjellen i tid og kultur gjør slike eksempler forbløffende for oss, selv om det var helt vanlig for menneskene på den tiden. Det er i slike tilfeller, og egentlig alle tilfeller hvor vi studerer mennesker i fortid, at kontekst er viktig. Tar man ikke hensyn til konteksten, kan slike eksempler bli presentisme. Det forklarer Seixas og Morton, som forteller at: «The perspectives of historical actors are best understood by considering their historical context» (2013, s. 145). Vi mener dette gir uttrykk for at en historisk forståelse som baserer seg på presentisme ikke tar hensyn til historisk kontekst, og at det derfor ikke egner seg som utgangspunkt for fortidsforståelse. Er dette noe som preger vår moderne historieforståelse? Og kan det være noe av grunnen til at presentisme blir møtt med kritikk av historikere og historiedidaktikere?

Den moderne historieforståelsen gir uttrykk for at ting og identitet knyttes til historiske epoker. Epokene har gitte kjennetegn og setter derav sine historiske fotspor. Kulturhistorie, kunsthistorie og arkitekturhistorie preges av denne epokehistorien. Vi er og blir en representant for vår epoke og alt i vår tid befestes til epokens tid. I den moderne historieforståelsen, slik Latour (2000), gjengitt i Bangstad (2017) forklarer, har hver æra sin spesifikke tid, som omfavner alt som finnes i den og fester alle historiske hendelser til denne tidsepoken. I arbeidet med fortiden og ulike tidsperioder, oppstår en del konsekvenser av menneskenes handlinger, som ikke kommer frem før i vår tid. Bangstad trekker også frem en forståelse av et presentistisk perspektiv på historie, som innebærer at vi stadig må forholde oss til fortidens hendelser, som en forpliktelse overfor våre valg om fremtiden. Her henviser Bangstad til Hartog (2015), som kaller dette for en ansvarliggjøring. «Vårt handlingsrom er innskrenket av en forpliktelsesgjeld som strekker seg bakover til våre forfedre og som involverer våre ufødte barnebarn» (Bangstad, 2017, s. 42). Dette kaller han for *hauntologi*. I dette ligger det også at vår nåtidsforståelse blir hjem søkt av fortiden, fordi fortiden aldri slipper tak. Vi mener Bangstad er inne på et viktig poeng i hva som kan være positivt med å ha et presentistisk perspektiv på historie. Et slik nåtidsperspektiv på historien kan være lurt, ved å skape en bevissthet til hva våre valg fører til og at en slik bevissthet kan gjøre at vi bedre forstår oss selv og vår egen tid. Bangstad (2017) stiller spørsmål ved fortidens absolutte fortidighet, gjennom å henvise til Chris Lorenz (2010). Han mener at når vi nå står ovenfor utfordringer som har rot i fortiden, for eksempel klimautfordringer, kan vi ende opp med å fordømme enkelte mennesker og folkegrupper for å ikke forstå hva deres handlinger førte til, uten å tenke på at de menneskene ikke visste hva vi vet i dag. Dette vil bli en forståelse av fortiden som er preget av presentisme.

I forhold til slik Hartog (2015) presenterer det, kan vi ikke helt vite hva fremtiden er, fordi vi kun vet det vi vet i nåtiden. Vi skal derfor være litt forsiktige med å beskyldte fortidens mennesker for vår ulykke. Da kan vi ende opp med å fordømme hele epoker. I dette foreligger det et skille mellom den virkeligheten vi lever i, i dag, og alt det som skjedde før oss, «... the infinite, unorganized, and unknowable «everything that ever happened» (Seixas & Morton, 2013, s. 1). Seixas og Morton mener at det er nettopp her vi må arbeide for å skape en forståelse om historien, hva fortiden har gitt og hva fortiden har tatt, noe vi ser på

som et potensial ved et presentistisk perspektiv på historie. Alt rundt oss kommer fra et sted, noe som gir rom for læring om fortiden og dens historiske betydning (Seixas & Morton, 2013). Nå har vi presentert ulike forståelser av presentisme-begrepet og hva det kan medføre for vår historieforståelse, men på hvilken måte kan et presentistisk perspektiv og presentisme være aktuelt i dag?

Miles og Gibson (2022) belyser hvordan et presentistisk perspektiv kan være nyttig og viktig innenfor historiefeltet. De viser et sitat fra David Hull (1979) der han skriver at: «kunnskap om nåtiden er helt avgjørende for historikeren, både for å rekonstruere fortiden og for å forklare den til sine lesere». Miles og Gibson (2022) mener at argumentene for bruken av et presentistisk perspektiv kan sees i sammenheng med det Armitage (2020) kaller for idealistisk presentisme. Med idealistisk presentisme menes tanken om at det er nåtiden som til syvende og sist bestemmer hvilke temaer og spørsmål historikere velger å undersøke, analysere og tolke. Dette mener vi henger sammen med tanken om at et presentistisk perspektiv er et didaktisk grep. Å ta utgangspunkt i hva som er aktuelt i nåtiden, for å bestemme hva ved historien det skal undervises i, behøver ikke å være negativt. Dette er et viktig poeng innenfor det Miles og Gibson kaller historisk-tenkning-tradisjonen, som også er sentralt i den moderne historieforståelsen (Miles & Gibson, 2022). Historisk-tenkning-tradisjonen har hatt stor innflytelse på både teori og praksis for historieundervisning i vesten de siste 50 årene. Historisk tenkning blir beskrevet som en kognitiv prosess hvor man analyserer og tolker historiske kilder for å konstruere, bryte ned og rekonstruere historiske fortellinger (Miles & Gibson, 2022). Miles og Gibson (2022) skriver i denne sammenheng at elever i dagens skole i større grad vurderes ut ifra ferdigheter som kan knyttes opp mot historisk tenkning, istedenfor å vurderes på bakgrunn av faktakunnskap de måtte besitte. Vi mener at Miles og Gibson er inne på et viktig poeng når de peker på at ferdighetsutvikling blir stadig viktigere i skolen (2022). Vi mener at dette fokuset på ferdighetsutvikling kan medføre at metodene, i større grad enn innholdet, blir styrende for undervisningen. Har dette forholdet betydning for historiens rolle i samfunnsfaget? Dette vil vi drøfte i oppgavens funn og drøftingsdel.

De teoretikerne som er skeptiske til presentisme, mener vi ikke har sett på muligheten til å bruke et presentistisk perspektiv i historieundervisning. David Armitage (2020) anerkjenner

at begrepet presentisme tradisjonelt har blitt møtt med skepsis blant historikere. Likevel forsvaret han bruken av et presentistisk perspektiv i undervisningen i sin artikkel *In defence of presentism* (2020). Han trekker frem at bruk av et presentistisk historieperspektiv egner seg til god historieskriving, og at det i tillegg kan bidra til menneskelig utvikling. Armitage (2020) trekker frem at et presentistisk perspektiv kan hjelpe historikere og elever til å identifisere og analysere historiske problemer som fortsetter å forme nåtiden. Dette kommer også fram i Bjerres beskrivelse av å ha subjektposisjon i nåtid. Et presentistisk perspektiv kan også brukes til å bygge en bro mellom fortid og nåtid, slik at man kan lære av historien som er relevant for nåtidens problemer. Han argumenterer med dette for at et presentistisk perspektiv kan være til hjelp med å unngå anakronistiske tolkninger av fortiden. I dette legger han at det å ta utgangspunkt i nåtiden og bruke den forståelsen til å se hvordan fortiden var fundamentalt forskjellig, kan være en god måte for elever å forstå fortidens annerledeshet på (Armitage, 2020). Dette mener vi forutsetter at elevene er i stand til å se historien fra det Bjerre kaller en subjektposisjon i fortid, noe vi ser på som mer tilknyttet et antropologisk perspektiv. Kritikken fra historikerne henger sammen med en oppfatning av at et antropologisk perspektiv er bedre egnet til å skape en mer presis historieforståelse. Vi skal nå se på hva som kjennetegner dette perspektivet, og den historiefaglige begrunnelsen for hvorfor et antropologisk historieperspektiv er viktig for historie som fag og historiefagets rolle i skolen.

2.4 Et antropologisk historieperspektiv

Antropologiens studier har handlet om systematiske undersøkelser av menneskelige forhold: kulturelt, sosialt og biologisk. Barton og Levstik (2004) hevder at et antropologisk perspektiv handler om å se på historiens kontekst og lære av fortiden. Dette skal bidra til å forstå fortidens handlinger, verdier og mennesker. «Time, culture, and individual preferences and experiences produce fundamentally different worldviews. Failure to take this basic fact of human experience into account renders the past incomprehensible, largely because it severs the connection between action and purpose.» (Barton & Levstik, 2004, s. 206). Dette vil si at vi som lærende individer må forstå den historiske konteksten av fortidens hendelser for at hendelsene skal gi mening. Vi mener at å forstå den historiske konteksten innebærer å sette oss inn i faktorer som påvirket datiden, for å forstå handling og mening. Dette er sentralt i et

antropologisk historieperspektiv. For å videre forklare hva som ligger i et antropologisk historieperspektiv, har vi valgt å trekke inn det beslektede begrepet historisme.

Historisme defineres av Tyson Retz (Retz, 2017) som: «læren om at menneskelige ideer og verdier er historisk betingede og gjenstand for endring, og det metodiske prinsippet om at menneskelige fenomener bør studeres i forhold til deres spesifikke historiske kontekst». Begrepet *historisme* beskrives som et perspektiv på historie som fungerer som en motpol til et presentistisk historieperspektiv, og er dermed tilsvarende til det vi i denne oppgaven betegner som et antropologisk historieperspektiv. Når vi i denne oppgaven skiller mellom et presentistisk perspektiv og et antropologisk perspektiv, presenterer Miles og Gibson (2022) et liknende skille når de legger frem argumenter for og imot presentisme innenfor fagfeltet historie. De deler argumentene inn i to kategorier: presentisme og historisme. Det skal vi se videre på nå.

Miles og Gibson (2022) viser til flere historikere som følger historisme-tankegangen. Tanken om at historie bør studeres i lys av historisk kontekst er sentralt innenfor et antropologisk historieperspektiv. De mener at historikere bør strebe etter å eliminere presentismens nåtidige holdninger og innflytelser i deres forståelse av fortiden. For å lykkes med å utelukke nåtidig påvirkning påpekes det at historikere bør studere fortiden med et objektivt og upartisk blikk, samt vektlegge kontekstualisering (Miles & Gibson, 2022). Et argument som trekkes fram fra historisme-siden er at presentisme ikke tar høyde for fortidens annerledeshet. Sett i sammenheng med slik Hartog (2022) fremstiller presentisme, som ikke tar for seg fortidens annerledeshet, gir begrepene presentisme og historisme ganske forskjellige perspektiv på historie. Fra et antropologisk historieperspektiv er forståelsen av fortidens annerledeshet viktig. Miles og Gibson (2022) inkluderer et sitat fra Louis O. Mink (1987, s. 514) som har påpekt at «Historie er en stående invitasjon til å utforske og se gjennom andre blikk enn ditt eget». Historiefaget kan altså være en øvelse i perspektivtaking. På lik linje skriver Bjerre (2019) om historiefagets mulighet for elevene til å forstå fortiden, ta standpunkt i perspektivene og skape en bevissthet for eleven til å forstå fortiden. Dette kaller hun for et perspektivskifte.

... hvordan kan der så åpnes for et perspektivskifte til dette fortidsblikks fortidige omverden eller kontekst? Det mest rammende begrep jeg har fundet for en sådan mulig utsikt til

fortidige verdensbilleder og grundlag for at træffe valg fra den fortidige subjektposition, er begrebet perspektivskifte (Bjerre, 2019, s. 72).

Bjerre snakker her om at et perspektivskifte handler om å gjøre en perspektivendring, eksempelvis fra et nåtidsblikk, til et fortidsblikk. Wineburg (2010) forklarer at elever ofte forstår historien gjennom et nåtidsblikk, og at dette er et vanlig utgangspunkt i elevers historieforståelse. Bjerre mener at et perspektivskifte innebærer å gjøre elevene bevisste på at man kan forstå historien gjennom et annet perspektiv, *fortidsblikk*. Å se på fortiden med fortidsblikk innebærer å ta subjektposisjon i fortiden. Bjerre mener at å gjøre et perspektivskifte er viktig for at elevene skal få en fullverdig forståelse av fortiden. Bjerre forklarer at å gjøre et perspektivskifte også er viktig for at historiefaget skal beholde sin identitet.

For det første legitimerer den at fortidigt perspektiv er noget vi har mulighed for at udtale os om, vi kan repræsentere den med fortidigt blik, det er det, faghistorikerne i den ny kulturhistorie selv typisk har som hovedærinde. Dette baserer sig på en form for balanceakt og ikke på en påstand om at fortiden ligger klar til at bliver undersøgt – der er tale om en tilnærmelse til et fortidigt perspektiv. Følgelig, for det andet, betyder det, at et argument om at alt arbejde med fortidsrepræsentationer kræver at vi (udelukkende) kigger på dem som ikke-fortidige konstruktioner, fører til at et fag, der kalder sig historie, mister sin netop historiefaglige identitet, hvis ikke det rummer en bestræbelse på en tilnærmelse til et sådant fortidigt perspektiv i sig selv (Bjerre, 2019, s. 43).

I dette sitatet forklarer Bjerre at vi må se på historien med et fortidsblikk, for at historie skal beholde sin identitet. Vi mener at Bjerres begrep fortidsblikk kan sees i sammenheng med et antropologisk perspektiv. Vi mener at fortidsblikk og et antropologisk perspektiv er tilknyttede og relativt like begreper fordi de begge trekker frem fortidskontekst som det viktigste for historisk forståelse. Bjerre stiller spørsmål rundt hvor vidt det å utvikle en forståelse for fortiden kan være et dilemma. Dette dilemmaet har også Bruno Latour (2000) pekt på. Latour hevder at vi står i en umulig situasjon med tanke på å forstå fortiden. Dilemmaet går ut på at den antropologiske studie gjerne gjøres gjennom feltstudier og forskning innenfra en kultur. Da dette ikke er mulig når vi ser på fortiden, blir dermed antropologens og historikerens blikk tolkede antakelser på det tilgjengelige kildematerialet, eller «... falske og hallucinationsagtige veje ... der lader til at nærme sig fortidige perspektiver, i hvert fall glimt» (Bjerre, 2019, s. 47). Vi mener her at både Bjerre (2019) og Latour (2000) trekker frem en svakhet ved det antropologiske perspektivet når de forklarer

hvordan vi må forstå fortiden gjennom å anta hvordan den var. Den er altså aldri helt tilgjengelig for oss.

Videre hevder Barton og Levstik at utgangspunktet for et antropologisk perspektiv er å akseptere at andres verdier, holdninger, tro, og intensjoner kan være annerledes fra ens egen (Barton & Levstik, 2004, s. 210). Vi oppfatter dette som et uttrykk for at den som lærer historie må akseptere historiens annerledeshet. Når det er sagt, mener de det er aldersbestemt når oppnåelse av denne typen historisk forståelse er mulig. Et poeng som trekkes frem er at elevenes alder påvirker deres evne til å forstå at det eksisterer ulike perspektiver på historie. Barton & Levstik observerte noen elever som fortalte om kjønnsroller i fortiden, og så at elevene hadde vanskelig for å forstå sammenhengen i historien når de tok nåtiden som utgangspunkt. «... students were beginning to appropriate historical contextualization as a way of explaining behavior that would make little sense if seen only from the perspective of the present» (Barton & Levstik, 2004, s. 214). Basert på funnet de gjorde lurte vi på om bestemte alderstrinn har mer utbytte av å lære om historie gjennom et antropologisk perspektiv. Og er det aldersbestemt når perspektivtaking er mulig?

Yngre elever har vanskeligere for å identifisere at historiske perspektiver finnes (Barton & Levstik, 2004). Barton og Levstik begrunner det med en undersøkelse som viser at yngre elever (barneskole) ikke er i stand til å differensiere sine egne perspektiver fra andres. Det er enda vanskeligere for dem å forstå sosiale perspektiver fra mennesker fra en annen tidsperiode og et annet sted. Dette gjelder også for elever på ungdomsskolen (Barton & Levstik, 2004). De viste med dette funnet at elevene hadde vanskelig for å forstå hvordan mennesker hadde det før, og at undervisning som sammenliknet «da og nå» ofte førte elevene til å gjøre enkle antakelser om fortiden. Det kan altså virke som at elever som er eldre enn de på barne- og ungdomsskole har mer utbytte av å lære om historien gjennom et antropologisk perspektiv. Det elevene i dette eksempelet syntes var vanskelig, var bevisstheten rundt historisk perspektivtaking. Dette kaller Barton og Levstik for «*multiplicity*» og «*historical perspectives*» (2004, s. 216). Det betyr å se tilbake på fortiden og se den fra flere forskjellige synspunkt. Disse begrepene kan være med på å utvide forståelsen på hva som inngår i å bruke ulike perspektiver i undervisning i historie. Når Barton og Levstik forklarer at man ofte forenkler historien, kan dette sees på som et resultat av et antropologisk perspektiv, men der

man kun ser tilbake på fortiden og generaliserer (2004). Å se tilbake på historiske hendelser eller grupper mennesker, kan i mange tilfeller gi god innsikt i forholdene på den tiden eller om en gruppe. Likevel kan man ende opp med å få en snever forståelse av fortiden fordi man ikke tar helheten i betraktning. Historieundervisning gjennom et antropologisk perspektiv kan dermed også resultere i at elevene dømmer historiske aktører, istedenfor å forsøke å forstå dem. Vi mener dette kan sees på som en svakhet ved det antropologiske historieperspektivet, da det kan gi elevene en unyansert forståelse av fortidens mennesker. Dette er et eksempel på hvordan det antropologiske perspektivet kan gli over i å bli presentisme. Når vi snakker om elevenes historieforståelse, som formes av et antropologisk- og et presentistisk perspektiv, vil det være interessant å se hvordan historieforståelsen påvirker elevenes danning. Det vil også være relevant å undersøke hva skolens demokratiopplæring har å si for historiefagets plass i undervisningen, når vi ser tendenser til elevens forenklete forståelse av historie.

Marlen Ferrer diskuterer noen av disse spørsmålene, og trekker frem at det finnes tre ulike teoretiske perspektiver på hvordan historiefaget virker bidragsyttende i skolens demokratiopplæring: *1. Historie som kunnskap om demokrati, 2. Historie gjennom ferdigheter, og 3. Det antropologiske dannelsesaspektet* (2022, s.288-291). *Historie som kunnskap om demokrati* ses i sammenheng med demokratiopplæringens tradisjonelle inndeling. Elevene skal lære om, for og gjennom demokrati, og gjennom historiefaget skal de lære om demokrati, og om hvordan demokratiet oppstod og utviklet seg som politisk system. Målet for denne delen av demokratiopplæringen er å gi elevene innsikt og kunnskap som bidrar til å danne informerte samfunnsborgere. Ferrer (2022) påpeker at dette er et klassisk syn på historiefagets rolle i skolens demokratiopplæring, og poengterer at et likt syn på historie kan kalles for et *genetisk perspektiv* (Ferrer, 2022). Kort forklart, handler det å ha et genetisk perspektiv på historie om å se tilbake på historien som en linje med brudd og kontinuitet. I forrige læreplanen, LK06, finner vi eksempelvis et kompetansemål for elever på 10. trinn hvor et genetisk perspektiv på historiefagets rolle kommer fram. Elevene skulle: «gjøre greie for idear og kreftar som førte til den amerikanske fridomskampen og den franske revolusjonen, og beskrive følgjer dette fekk for den demokratiske utviklinga i Noreg» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ferrer (2022) oppsummerer delen om *historie som kunnskap om demokrati* med å trekke fram at fellesskapets historiske referanseramme kan ha en identitetsbyggende virkning på den enkelte elev, men at «fellesskapets historie» og kan virke motsettende til det å stille seg kritisk til dagens samfunn.

I likhet med det første teoretiske perspektivet på historiefagets rolle i demokratiopplæringen, *Historie som kunnskap om demokrati*, blir *Historie gjennom ferdigheter* også knyttet opp til demokratiopplæringens inndeling, spesifikt læring *for-* og *gjennom* demokrati. Innenfor samfunnsfagsdidaktikk har det i senere år foregått en utvikling fra at elevene skal tilegne seg kunnskap om demokrati, til at elevene skal lære gjennom demokratisk deltakelse. I følge Ferrer (2022) har en liknende utvikling funnet sted innenfor historiedidaktikken. Hun trekker fram historisk-tenkning-tradisjonen og historiebevissthetstradisjonen, hvor metodekunnskap og opptrening i ferdigheter har blitt viktigere enn tidligere. Historisk-tenkning-tradisjonen vektlegger at elevene skal lære å tenke historisk gjennom kildekritisk arbeid med historisk materiale. I tillegg skal elevene få øvelse i å se historiske sammenhenger, samt innta historiske perspektiver (Seixas & Morton, 2012). Mangel på trening av slike ferdigheter vil kunne medføre at historie virker som et rent faktafag (Seixas & Morton, 2012). Innenfor historiebevissthetstradisjonen blir det understreket at historiebevissthet er en del av alle menneskers identitet, og at det å se på mennesker som ikke bare historieskapte, men og historieskapende, kan ha en myndiggjørende innvirkning på elevene (Ferrer, 2022). *Historie gjennom ferdigheter*, eksemplifisert gjennom historisk-tenkning-tradisjonen og historiebevissthetstradisjonen, jobber altså for å fremme ferdigheter som bygger opp om elevenes utvikling, med mål om å bli aktive og kritiske medborgere (Ferrer, 2022).

I likhet med det første teoretiske perspektivet på historiefagets rolle i demokratiopplæringen, *Historie som kunnskap om demokrati*, blir *Historie gjennom ferdigheter* også knyttet opp til demokratiopplæringens inndeling, spesifikt læring *for-* og *gjennom* demokrati. Innenfor samfunnsfagsdidaktikk har det i senere år foregått en utvikling fra at elevene skal tilegne seg kunnskap om demokrati, til at elevene skal lære gjennom demokratisk deltakelse. I følge Ferrer (2022) har en liknende utvikling funnet sted innenfor historiedidaktikken. Hun trekker fram historisk-tenkning-tradisjonen og historiebevissthetstradisjonen, hvor metodekunnskap og opptrening i ferdigheter har blitt viktigere enn tidligere. Historisk-tenkning-tradisjonen vektlegger at elevene skal lære å tenke historisk gjennom kildekritisk arbeid med historisk materiale. I tillegg skal elevene få øvelse i å se historiske sammenhenger, samt innta historiske perspektiver (Seixas & Morton, 2012). Mangel på trening av slike ferdigheter vil kunne medføre at historie virker som et rent faktafag (Seixas & Morton, 2012). Innenfor

historiebevissthetstradisjonen blir det understreket at historiebevissthet er en del av alle menneskers identitet, og at det å se på mennesker som ikke bare historieskapte, men og historieskapende, kan ha en myndiggjørende innvirkning på elevene (Ferrer, 2022). *Historie gjennom ferdigheter*, eksemplifisert gjennom historisk-tenkning-tradisjonen og historiebevissthetstradisjonen, jobber altså for å fremme ferdigheter som bygger opp om elevenes utvikling, med mål om å bli aktive og kritiske medborgere (Ferrer, 2022).

Det antropologiske dannelsesaspektet skiller seg fra de to foregående teoretiske perspektivene på historiefagets rolle i demokratiopplæringen, som hovedsakelig fremhever demokratiske ferdigheter og innholdskunnskap om demokrati. Ferrer (2022) viser til Bjerre (2019) og Jan Löffström (2004), som begge påpeker at historie i seg selv har et antropologisk dannelsespotensial. Dette innebærer at elevene gjennom historiefaget får innsikt i fortidens annerledeshet, og at en slik innsikt krever selvrefleksjon. Som resultat får elevene trening i å tenke perspektivrikt, samt et utvidet menneskesyn, noe som i seg selv kan betegnes som dannende. Det antropologiske dannelsesaspektet handler først og fremst om å få innsikt i alternative samfunn, og komme til en erkjennelse om at mye ved et samfunn er kulturelt betinget, og ikke naturgitt. Barton og Levstik (2004).

I en studie gjort i samarbeid med Jeanette Groth, undersøkte Linda Levstik (2002) elevers evne til å se mangfoldige perspektiver innenfor ulike grupper. I dette eksempelet undersøkte elevene kvinners rolle i samfunnet tidlig på 1900-tallet. Elevene hadde i starten av studien lite nyanserte perspektiver på hvordan kvinners rolle var, men i løpet av oppgaven de jobbet med, skulle deres forståelse utvikles. Først antok elevene at kvinner ble behandlet som om de var slaver og var en underordnet gruppe i samfunnet. Når de videre undersøkte ulike kilder som omhandlet kvinners rolle på denne tiden, begynte de å stille seg spørsmål om alle kvinnene hadde de samme verdiene, behovene og ønskene. De stilte seg spørrende til om det var forkjempere og motstandere innenfor samme gruppe når det var snakk om reformbevegelser. I løpet av arbeidet med oppgaven, ble det tydeligere for elevene at kvinnenenes erfaringer og perspektiver varierte avhengig av individuelle verdier og trosretninger, så vel som kvinner» sosiale, kulturelle og politiske posisjon (Levstik & Groth, 2002). Elevene ble oppmerksomme på at gruppen «kvinner» ikke kan sees på som en enhet, men som et mangfold av perspektiver, også kalt «a multiplicity of perspectives» (Barton & Levstik, 2004, s. 218).

Barton og Levstik trekker her frem *multiplicity* som en underdisiplin i det antropologiske perspektivet, og skaper med det en kompleksitet i begrepet. *Multiplicity* som begrep kan dermed tolkes på den måten at selv antropologi, som overordnet historisk perspektiv, har under-perspektiver, som må tas i betraktning med den historiske konteksten. Videre oppsummerer de studien ved å forklare at elever kan identifisere ulike perspektiver hvis de har tilstrekkelig tilgang til ressurser og nok tid. Innenfor det antropologiske perspektivet er det viktig å se på historien med utgangspunkt i samtiden. Da blir begrepet *multiplicity* sentralt. Dette innebærer en forståelse av at kvinner som gruppe, innenfor en historisk tidsepoke, hadde ulike tanker og verdier. Det var altså mangfold innad i gruppen. Elevene skjønnte at de måtte ta flere perspektiver for å forstå helheten, noe som gjorde at denne studien avdekket at *multiplicity* og perspektivtaking påvirker elevens forståelse av historie.

Vi har gjennomgått sentrale aspekter ved et presentistisk- og et antropologisk historieperspektiv, og sett hva disse begrepene har å si for historieforståelse. Etter å ha sett på perspektivene hver for seg, ser vi at de ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende, men at de belyser to sider av samme sak. Begge perspektivene har som hensikt å skape en forståelse av historien, men det er ulike kjennetegn ved de to perspektivene. Å se på historien gjennom et presentistisk perspektiv, vil i all hovedsak gi oss et sammenlikningsgrunnlag hvor vi ser historien ut ifra vår egen verden. Vi kan sammenlikne hvordan fortiden var med nåtiden og skape en forståelse av hvordan fortidens mennesker hadde det på den måten. Gjennom bruk av et antropologisk perspektiv kan vi se fortidskonteksten og skape et mer nyansert bilde av hvilke faktorer som påvirket mennesker og samfunn. Vi ser ikke på det ene perspektivet som bedre eller dårligere enn det andre. Likevel vil vi påpeke at vi ser på et antropologisk perspektiv som kjernen i hva et historisk perspektiv er, og at et presentistisk perspektiv er mer et pedagogisk grep. Dersom et presentistisk perspektiv brukes på en måte hvor nåtiden anses som sluttproduktet av historien, glir den forståelsen over til presentisme. Presentisme kaller historikerne for en feiltolkning av historien og bør motarbeides av alle som forholder seg til historie, spesielt de som lærer om det. Slik vi ser det, vil en historieundervisning som inneholder både et antropologisk og et presentistisk perspektiv, redusere muligheten for at presentisme vil prege elevenes historieforståelse.

2.5 Historisk empati

Når vi snakker om elevers forståelse av fortiden, mener Jason Endacott og Sarah Brooks (2013) at *historisk empati* er et sentralt begrep. Historisk empati defineres av Endacott og Brooks som: «*en prosess hvor elever kognitivt og følelsesmessig samhandler med historiske skikkelser for å tilegne seg en bedre forståelse av deres erfaringer, valg og handlinger, og sette disse i kontekst*» (2013, s. 41). Historisk empati innebærer å ha en forståelse av hvordan fortidige mennesker tenkte, følte, tok avgjørelser, handlet og tok konsekvensene av sine handlinger innenfor en spesifikk historisk kontekst (Endacott & Brooks, 2013). Videre påpeker Endacott og Brooks (2013) at historisk empati tradisjonelt har blitt sett i sammenheng med perspektivtaking, men de hevder at nyere forskning har avdekket at historisk empati omhandler mer enn å innta historiske perspektiver. De utdyper dette ved å forklare at historisk empati i større grad går ut på å sette seg inn i historiske aktørers tanker og følelser, og dermed innebærer mer enn kun perspektivtaking. Endacott og Brooks (2013) presenterer sin forståelse av historisk empati, som er en sammensetning av tre separate elementer eller ferdigheter: historisk kontekstualisering, perspektivtaking og affektiv forbindelse. Historisk kontekstualisering handler om fortidsforståelse. Perspektivtaking går ut på å sette seg inn i historiske aktørers tankegang. Affektiv forbindelse vil her si å ta høyde for følelsesmessige reaksjoner som historiske aktører kan ha opplevd knyttet til sine opplevelser, gjennom en sammenlikning med egne, liknende erfaringer (Endacott & Brooks, 2013). Endacott og Brooks (2013) skriver at enhver utøvelse av historisk empati bør inneholde alle disse tre elementene. Dette vil gi elevene en dypere og mer helhetlig forståelse av fortiden.

Slik vi forstår historisk empati, inneholder det både et antropologisk og et presentistisk perspektiv. Vi vil nå begrunne dette synspunktet ved å vise til Endacott og Brooks (2004) sine tre elementer i historisk empati. Vi ser en sammenheng mellom historisk kontekstualisering og et antropologisk historisk perspektiv. Historisk kontekstualisering handler om å ha en forståelse for den fortidige konteksten. Dette innebærer blant annet å vite hvordan samfunnet på den gitte tiden var organisert, og hva slags forutsetninger menneskene som levde på den tiden hadde. Perspektivtaking kan skje gjennom både et antropologisk og et presentistisk perspektiv, avhengig av hvordan historien blir undervist av læreren. Med utgangspunkt i et antropologisk perspektiv kan læreren legge opp til at elevene kan sette seg inn i tankegangen til historiske aktører ved å se hvordan deres individuelle holdninger henger

sammen med den politiske, økonomiske og kulturelle konteksten på den tiden. Alternativt kan læreren, gjennom et presentistisk perspektiv, be elevene om å reflektere rundt hvordan de ville tenkt og handlet i en liknende situasjon til den historiske aktøren. I arbeid med den affektive forbindelsen i historisk empati, foreslår Endacott og Brooks (2013) at læreren kan be elevene om å ta utgangspunkt i deres egne følelser fra liknende situasjoner når de skal sette seg inn i historiske aktørers følelsesmessige reaksjoner. Dette ser vi på som et eksempel på at et presentistisk perspektiv brukes som et didaktisk grep av læreren. Så hva er viktig for en lærer å jobbe med for å utvikle historisk empati hos elever?

Barton og Levstik (2004) skriver at historisk empati forutsetter at man er i stand til å skille mellom livet i nåtiden og livet i fortiden, samtidig som man er åpen for at fortidige perspektiver kan være verdifulle. For å kunne utøve historisk empati er det viktig for elevene å forsøke å danne seg en forståelse for historiske aktørers irrasjonelle impulser, hvilke følelsesmessige faktorer som kan ha hatt innvirkning på disse menneskenes valg og handlinger. Dette innebærer at elever må kunne bruke mer enn logisk tenkning i forsøket på å forstå fortidens mennesker, slik at de ikke sitter igjen med et inntrykk av at disse menneskene var mindre intelligente enn nåtidens mennesker (Endacott & Brooks, 2013). Denne tankegangen beskriver Endacott og Brooks (2013) som presentisme, noe de ser på som negativt for elevenes historieforståelse og bør motarbeides. Endacott og Brooks (2013) poengterer at klasseromsaktiviteter med mål om å fremme historisk empati krever gjensidig engasjement fra lærer og elever, hvis man skal oppnå et fullverdig læringsutbytte. Barton og Levstik (2004) trekker frem at elever ofte har mye medfølelse ovenfor historiske aktører når elementet med affektiv-forbindelse vektlegges, noe som kan bidra til å øke deres interesse for historiefaget. Vi mener at arbeid med den affektive forbindelsen, hvor elevene tar utgangspunkt i egne følelser, er en måte for læreren å bruke et presentistisk perspektiv som et didaktisk grep, for å utvikle historisk empati hos elever. Utvikling av historisk empati avhenger også av lærerens bruk av utprøvde metoder innenfor historisk undersøkelse, som inneholder perspektivtaking i kildeanalyse og skjønnsutøvelse (Endacott & Brooks, 2013). Elevene må på sin side bruke den forståelsen de har dannet seg av historiske hendelser og aktører gjennom deres tolkning av kildematerialet, tilknytning til deres egne liv og samarbeid med medelever (Endacott & Brooks, 2013). Vi har nå sett på hva som er viktig for en lærer å jobbe med når det kommer til å fremme historisk empati hos elevene. Spørsmålet videre blir da: hvordan kan lærere arbeide med historisk empati i klasserommet?

Endacott og Brooks (2013) har utarbeidet en undervisningsmodell som lærere kan ta i bruk for å arbeide med å fremme historisk empati i klasserommet. Denne modellen har de delt inn i fire faser: introduksjon, undersøkelse, fremvisning og refleksjon. Formålet med introduksjonsfasen er å forberede elevene på arbeid med de øvrige fasene, og involverer blant annet å gi dem bakgrunnskunnskap om den historiske konteksten. Elevene kan eksempelvis få tilgang til denne bakgrunnskunnskapen gjennom lærebøker, dokumentarer eller primærkilder som statistikk (Endacott & Brooks, 2013). Undersøkelsesfasen tar sikte på å gi elevene en dybdeforståelse for den historiske konteksten gjennom arbeid med kilder. I fremvisningsfasen skal elevene forsøke å vise at de har opparbeidet seg historisk empati gjennom en summativ vurdering. Her får de muligheten til å formulere egne historiske argumenter og trekke egne slutninger om en fortidig erfaring, mening, avgjørelse eller handling (Endacott & Brooks, 2013). Avslutningsvis oppfordrer Endacott og Brooks (2013) til en refleksjonsfase hvor elevene får jobbe med å se hendelser fra fortiden i sammenheng med nåtidens situasjon. Denne læringsaktiviteten mener vi bærer preg av presentisme, da den innebærer at elevene skal se på fortiden med et nåtidig blikk, Imidlertid gir Endacott og Brooks oss her innsyn i hva slags undervisningsmetoder lærere kan bruke i arbeid med historisk empati. Videre mener vi det er interessant å undersøke hva slags innhold som kan benyttes i en slik undervisning. Derfor stiller vi følgende spørsmål: Hvordan kan lærere ta i bruk historiske hendelser når de arbeider for å fremme historisk empati?

Ved å utvikle en bevissthet rundt den etiske dimensjonens rolle i historiefaget, vil elever samtidig utvikle sin egen historiebevissthet, og bli i bedre stand til å forholde seg til etiske problemstillinger og hendelser i nåtiden og fortiden, og utvikle historisk empati (Seixas & Morton, 2013). Den etiske dimensjonen ved historisk tenkning er med på å gi historiefaget mening, gjennom å ta stilling til etiske aspekter ved å stille spørsmål om hva som skjedde i fortiden (Seixas & Morton, 2013). Minnesmarkeringer og rettsaker mot krigsforbrytere er eksempler på måter vi forsøker å anerkjenne fortiden på, i nåtiden, og bidrar til å styre oss mot framtiden rustet med hva vi har lært av fortiden (Seixas & Morton, 2013). I samme åndedrag påpeker Seixas og Morton (2013) at det er viktig at elever utøver kritisk tenkning i møte med fortidens mange dilemmaer. De legger til at å tenke kritisk om fortidige tragedier eller triumfer kan være med på å utvikle historiebevissthet hos elevene.

Seixas og Morton (2013) viser til ulike bøker som eksempler på hvordan elever kan arbeide med den etiske dimensjonen av historisk tenkning. Først trekker de frem en skjønnlitterær bok som omhandler livet til en ung afrikansk jente som på 1700-tallet blir solgt inn i slaveriet i USA. Seixas og Morton (2013) legger vekt på at bokens skildringer av personlige erfaringer og følelser åpner for arbeid med den etiske dimensjonen av historie, til tross for at verket er historisk fiksjon. Videre vises det til eksempler fra bøker som skildrer samme historiske fenomen, slaveriet, men gjennom statistikk. Hensikten med disse bøkene er først og fremst å legge fram kilder fra historien, men er også egnet til arbeid med etiske dilemmaer innenfor historie (Seixas & Morton, 2013). Det blir poengtert at historikers etiske overveielser kommer som et resultat av deres tolkninger av andre historiske kilder (Seixas & Morton, 2013). Dette betyr at den som har skrevet historien, har gjort seg opp en mening om en historisk hendelse var riktig eller gal. Seixas og Morton (2013) mener at det er viktig å se på andre historiske kilder for å kunne ha et sammenligningsgrunnlag når man skal gjøre seg opp en slik mening. Når den som lærer om historie har gjort dette, må man ta hensyn til den historiske konteksten. De utdyper med å skrive at man må se på «normene» som dikterte handlingene til historiske aktører for å kunne ta stilling til hvorvidt disse handlingene var etiske riktige eller gale. Det er dette Seixas og Morton mener er viktig når elever skal tenke kritisk om fortidens dilemmaer og når man skal ha et historisk perspektiv. Elever som lærer historie må være klar over at det å ha et historisk perspektiv innebærer å gjøre seg opp slike etiske meninger, og at det krever at man ser på ulike kilder før man dømmer.

2.6 Tidligere studier

Frem til nå har vi nevnt noen studier som har tatt for seg elevenes oppfattelse og forståelse av å se på historien gjennom ulike perspektiver. I disse studiene kom det frem at yngre elever har vanskeligere for å identifisere historiske perspektiver, og når man først tar et perspektiv kan det være vanskelig for elevene å se at det finnes mangfoldige perspektiver innad i ulike grupper. I sammenheng med at vi i denne studien har intervjuet lærere om deres forståelse av historie og deres bruk av perspektiver, mener vi det er interessant å se på hva andre forskere har funnet ut når lærerne har vært i fokus.

En av de mest innflytelsesrike studiene som er gjort på dette området er utført av Lee Shulman (1987). I denne studien kommer det frem at pedagogisk kunnskap er essensielt i planleggingen av undervisningen. «Teachers must understand the structures and principles of their disciplines, and they must also know how to transform disciplinary ideas in ways that will make sense to students» (Barton & Levstik, 2004, s. 246). Med andre ord vil dette si at lærere må gjøre det uforståelige fagstoffet forståelig for elevene. På fagspråket heter dette operasjonalisering. Flere av studiene som er gjort på historielæreres forståelse og praksis samsvarer med denne oppfatningen. Bruce VanSledright (1996) oppsummerer kort at flere forskere på feltet har antatt at historielærere må ha dyp kunnskap om sitt fag og en klar forståelse av hvordan man lærer bort faget til elevene. Dersom lærerne vet at historie innebærer en tolkning av kilder blant et undersøkelsesfellesskap, og hvis de lærer å benytte kunnskapen i klasserommet, vil antakeligvis læreren engasjere elevene til å bruke undersøkelsesbasert tolkning i historiefaget. Likevel stiller Barton og Levstik seg undrende til om dette er tilfellet i klasserommet.

Barton og Levstik er selv undervisere og foredragsholdere i temaet historieundervisning. De har gjennom en årrekke lagt vekt på at historiefaget bør undervises fortolkende, utforskningsorientert, med flere perspektiver og faget må kunne gjennomføres i et klasserom.

Surely teachers who have taken courses from us or our colleagues know that history is an interpretive, inquiry-oriented subject involving multiple perspectives, and they must know how to implement the practice in the classroom, at least in an introductory way. Yet maybe knowing isn't enough (Barton & Levstik, 2004, s. 244).

Gode teoretiske og historiske kunnskaper er fortsatt nødvendig kunnskap som må være på plass for at historieundervisning skal skje innenfor fornuftige rammer. Likevel ser de at lærere som har gode kunnskaper og erfaring ikke nødvendigvis lar praksis og kunnskap gå hånd i hånd. Stephen Thorton (1989) analyserer lærerens rolle i utvelgelsen av fagstoff og metode til undervisningen. Han kaller læreren for *gatekeeper*. «As gatekeepers, teachers make the day-to-day decisions concerning both the subject matter and the experiences to which students have access and the nature of that subject matter and those experiences» (Barton & Levstik, 2004, s. 245). Videre spør de seg hvorvidt det er logisk å anta at vi må forstå tankegangen bak disse avgjørelsene, fordi lærerens rolle som *gatekeeper* bestemmer utvelgelsen av fagstoff for elevene. På dette området er det gjort flere studier hvor særlig én utfordring er gjennomgående: I alle studiene uttrykker forskerne bekymring for hvordan man skal forstå en lærers tankegang, for å forklare hvordan lærerne tar avgjørelser som former deres klasseromspraksis. Bruce VanSledright lurte på om avgjørelsene var knyttet til lærerens kunnskaper om faget, og om det var en sammenheng mellom lærerens kunnskap og undervisning.

Bruce VanSledright (1996), gjennomførte en studie der han ønsket å finne ut hvordan pedagogisk forståelse og klasseromspraksis ble knyttet sammen. Her ble en veletablert kvinnelig lærer med 16 års erfaring fulgt i sin undervisning. Læreren hadde doktorgrad i historie og gode perspektivtakende og reflekterende kunnskaper i faget. I undersøkelsen ble VanSledright først kjent med denne lærerens kunnskaper, og observerte deretter undervisningen hennes. Forventningen var at læreren hadde eksemplariske ferdigheter i faget og derfor burde være god til å inkludere og legge opp til bruk av disse i undervisningen. Når han kom i gang med observasjonen, oppdaget han en annen virkelighet enn hva han hadde forventet. Læreren brukte lite av det faglige potensialet og ga elevene få muligheter til å bruke historisk kunnskap. Instruksjonene fra læreren baserte seg primært på å la elevene gjengi enkle beretninger om USAs fortid etterfulgt av avkrysningsprøver. Likevel viste læreren gode reflekterende og perspektiverende ferdigheter og la opp til at elevene skulle skape bevissthet rundt hva som er faktisk og hva som er fortolkning. På den andre siden brukte læreren pensumboken som et faktaverk og arbeidet ukritisk med innholdet i den. Elevene lærte da ikke at pensumboken var en fortolkning av historie, og de ble heller ikke oppfordret til å stille seg kildekritiske til læreboka eller noen andre kilder. VanSledright konkluderte studien av denne læreren med at god faglig kunnskap, blandet med mye

pedagogisk erfaring, ikke gir noen garanti for god historieundervisning: «...by itself, the possession of deep and current subject-matter knowledge arrayed with rich pedagogical experience provides no promise of an unproblematic translation to the high school classroom» (VanSledright, 1996, s. 286). Denne ene læreren trenger ikke være representativ for historielæreres undervisning. Likevel mener Barton og Levstik at poenget VanSledright kommer med har en verdi.

Barton og Levstik mener at det VanSledright konkluderte med, var basert på feil grunnlag. Det VanSledright konkluderte med var at kunnskap og ferdigheter ikke henger sammen med god historieundervisning. Barton og Levstik er for så vidt enige med VanSledright i det, men de mener at det heller er målsettingen som bestemmer om undervisningen blir god (2004). Eksempelvis forteller Barton og Levstik (2004) at en lærers arbeid og planlegging må samsvare med målene som er satt for opplegget. Hvis lærerens intensjon er å skape elever som bare skal «passe inn» i samfunnet, gir det lite mening å planlegge opplegg som utvikler elevers tolkninger av kontroversielle historiske problemer. På lik linje gir det lite mening for en lærer som «bare skal komme seg gjennom dagen» å utvikle gruppeprosjekter der elevene skal drive egen forskning. Det krever ekstremt mye arbeid og organisering fra lærers side og det kan resultere i læring som har lite med læreplanen å gjøre. Uansett om læreren har den pedagogiske kunnskapen til å gjennomføre slike opplegg, er det irrelevant dersom undervisningen ikke støtter opp under de målene som er satt. For Barton og Levstik (2004) er det tydelig at læreres målsetting virker å ha mer innvirkning på undervisningspraksis enn pedagogisk kunnskap. Med unntak av de som har klart for seg mål og mening med undervisningen, er læreres «standard»- innstilling å følge læreplanen og kontrollere klasserommet, uavhengig av utdanning og hvor mye de kan om historie. Barton og Levstik oppsummerer studien med et interessant poeng: «If we hope to change the nature of history teaching, then, we may have a greater impact by focusing on teachers' purposes than on their pedagogical content knowledge» (Barton & Levstik, 2004, s. 258). De ønsket så å finne ut hva som kan endre undervisningspraksis i historie.

Barton og Levstik (2004) mener at formålet med undervisningen må henge sammen med metodene som blir brukt. For at det skal være hensiktsmessig å undervise på en måte som innebærer tolkning av historiske kilder, må metodene tilpasses innholdet. Det kan ikke bare

være en uttalt ambisjon, men et mål lærerne streber etter å oppnå og være forpliktet til. Dette må være på plass for at undervisningspraksis i historie skal kunne bevege seg vekk fra konformiteten (normene som styrer undervisningspraksis). Dette mener de kan gjøres gjennom ulike handlinger. En måte er for læreren å finne et formål som krever at elevene arbeider med å tolke historiske kilder og gjør dette i lys av ulike perspektiv. Da må elevene læres opp til å ta egne valg og lære de til å tenke selvstendig. Hvis undervisning for demokratisk dannelse er formålet med historie, så må lærerne undervise med tro på at metoden er egnet til å fremme demokratisk dannelse Barton og Levstik (2004). Det vil også kunne påvirke hvordan vi ser på læreplanen. Læreren må bli mindre opptatt av å dekke tekniske detaljer og bli mer opptatte av å finne relevans i historieundervisningen og skape perspektivmangfold knyttet til demokratiet.

Vi ser at fagfornyelsen legger opp til at lærere både kan bruke et antropologisk og et presentistisk historisk perspektiv. Vi mener det er relevant for oppgaven å drøfte i hvilken grad lærerne bruker disse perspektivene, da vi også mener det er med på å definere historiefagets rolle i samfunnsfaget. Vi ser på læreplanen som todelt. På den ene siden har man mulighet til å ha mye fokus på innhold, men mindre metode. På den andre siden kan man ha mindre innhold, men basere undervisningen på samfunnsfaglige metoder. Likevel mener vi at det er tydelige referanser til et presentistisk historisk perspektiv i læreplanen, noe som også gjør det relevant å undersøke hvordan dette blir brukt. Når læreplanen legger føringer for at elevene skal lære å se historien i lys av ulike perspektiver, må vi også kunne forvente at dette gjenspeiles i undervisningen.

Kort fortalt handler antropologi i et historisk perspektiv om å se på fortiden og lære om den i sin fortidskontekst. I forhold til hva læreplanen ønsker å utdanne elevene til å forstå om fortid, er dette perspektivet treffende. Et presentistisk perspektiv vil si å skape forståelse for hva fortiden har gitt av muligheter for forhold vi ser i samfunnet i dag. Vi ser også på dette perspektivet mer som et didaktisk grep enn et historisk perspektiv. I tillegg mener vi at det er viktig å påpeke hvordan bruken av et presentistisk perspektiv kan føre til presentisme. Presentisme er noe historikere advarer mot, fordi det kan gjøre at vi hopper bukk over historien, og medfører et falskt historiebilde hvor samfunnet i dag er idealet.

Vi så på de tidligere studiene når vi gjorde vurderinger til hvordan vi skulle gjennomføre denne forskningen. Noen av argumentene for at vi endte opp med å gjøre en kvalitativ studie, var basert på de tidligere gjennomførte studiene vi nå har sett på. Barton og Levstik (2004) og Bruce VanSledright (1996) fant ut at det var en sammenheng mellom læreres kunnskap i faget og lærernes undervisning, og dette ble utgangspunktet for hvordan vi ønsket å gjennomføre denne studien. Hvilke metode vi brukte, hvilke valg og vurderinger som ble tatt og hvordan gjennomføringen av studien ble gjort, vil vi nå gå igjennom i oppgavens metodekapittel.

3 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for valg av metode og hvordan prosessen med studien har vært. Vi vil også legge fram tanker om studiens gyldighet og troverdighet ved å presentere vurderinger som er gjort, samt valg som er tatt. Her vil vi gå igjennom alt fra etiske overveielser og valg av forskningsdesign, til presentasjon og behandling av dataene.

3.1 Valg av forskningsdesign

I denne oppgaven ønsket vi å finne ut av hva slags forståelse lærerne hadde av historiefaget og hvordan de underviste med bruk av perspektiver i undervisningen. Vi ønsket å danne oss en forståelse av hvordan lærere underviste med bruk av perspektiver i historie. Først måtte vi finne ut av hvilken forskningsmetode som var best egnet til å svare på våre spørsmål. Robert K. Yin (2015) skriver at kvalitative studier gir mulighet til å gjøre dybdestudier over en bred variasjon av temaer innenfor samfunnsvitenskapelig forskningstradisjon. Han hevder at kvalitativ forskning gir mulighet til å tolke mønstre, snakke med informanter og studere liv og arbeidsforhold. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018, s. 95) forteller også at den kvalitative studien har som hovedformål å forstå «den andre», altså mennesker fra en annen kultur. Å studere forhold som knytter seg til et yrke eller profesjon, er en fruktbar metode for å skaffe informasjon og videreutvikle forståelse for fremtiden av et yrke, som i denne studien er aktuelt med tanke på at vi utdanner oss til å bli lærere. Yin (2015) og Postholm og Jacobsen (2018) mener at den kvalitative metoden generelt sett er en effektiv metode for å studere meningen med folks liv i ekte omgivelser. Metoden kan få frem synspunkter og perspektiver fra folk som har deltatt i en studie og bidra med innsikt i eksisterende eller fremvoksende konsepter, som igjen kan hjelpe oss med å forklare menneskelig sosial atferd

Vi bestemte oss for å gjøre en kvalitativ studie, da vi anså denne forskningsmetoden for passende til å gi oss ønsket informasjon. Vi ville komme i kontakt med lærere, spørre om hvilken forståelse de hadde av historiefaget og se hvordan de underviste. Etter at vi hadde funnet ut hvordan vi ønsket å gjøre studien, måtte vi finne informanter.

3.2 Utvalg informanter

Til denne oppgaven ønsket vi fem informanter, fordi vår veileder hadde fortalt oss at dette var et passende antall informanter til denne oppgavens størrelse. Vårt nettverk av lærerkontakter var begrenset til hvem vi har vært i kontakt med gjennom praksis og jobb. I starten av studien sendte vi ut noen generelle forespørsler til ulike skoleledere og lærere, men her fikk vi avslag fra samtlige. Svarene vi fikk var enten at lærerne var utilgjengelige, eller at ingen hadde respondert på vår forespørsel som ledelsen hadde gitt ut. Vi skjønnte dermed at vi måtte kontakte lærere direkte for å ha mulighet til å få begynt med informantarbeidet.

Vi tok kontakt med lærerne i Oslo vi kjente fra før. Etter å ha oppnådd kontakt med våre to første informanter, merket vi at det ikke var like lett å få tilgang til flere. Vi spurte derfor om disse to kunne foreslå noen andre informanter. Det gikk fint, og vi fikk kontakt med flere lærere gjennom dem. Utvalget gikk dermed over i et snøballutvalg, som til slutt ga oss tilgang til våre fem informanter i denne studien. Informantgruppen er valgt på bakgrunn av noen overordnede kriterier. Det første kriteriet var at de måtte være lærere i grunnskolen på 10.trinn. Grunnen til at vi kun ønsket informanter på dette trinnet var fordi vi selv går en 5.-10. klasse utdanning og det derfor vil være mest relevant for vår egen fremtid som lærere. Samtidig så vi for oss at undervisningsinnholdet i samfunnsfag på 10. trinn ville være best egnet for vår problemstilling, da kompetansemålene etter 10. trinn, i større grad enn etter 7. trinn, åpnet for bruk av perspektiver på historie i undervisningen. Det andre kriteriet var at informantene måtte undervise i samfunnsfag. Dette var for å få observert en undervisningstime, der vi hadde mulighet til å registrere lærernes bruk av et antropologisk perspektiv og et presentistisk perspektiv. Kriteriene vi satte oss for utvalget av informanter, gjør utvalget til et ikke-sannsynlighetsutvalg.

En mulig negativ konsekvens av at vi kjenner noen av informantene, kan være at de svarer annerledes enn hva de ville gjort med noen andre. Likevel føler vi, etter gjennomførte intervjuer, at det var enklere å holde en intervjusamtale med noen vi kjente fra før. Vi merket også at dem vi kjente fra før ga noe mer utfyllende svar og bygget mer på svarene sine enn hva de andre informantene gjorde. De vi ikke kjente fra før svarte kortere og mer konsist på

akkurat det de ble spurt om. Dette skyldes muligens relasjonsdifferansen mellom informantene, noe som vil være forskjellig fra intervju til intervju. Denne relasjonen så vi på som noe utelukkende positivt da vi senere så på svarene vi fikk.

3.3 Ethiske overveielser

For vårt prosjekt måtte vi sikre informantene full anonymitet gjennom studien. Informantene skulle føle seg trygge på at deres identitet ikke kunne bli gjenkjent som følge av deres deltakelse. Vi valgte å tildele informantene anonyme navn i oppgaven, av hensyn til deres personvern. Informantene fikk i forkant av studien tilsendt et skriv med all informasjon om prosjektet og hva deres frivillige deltakelse ville innebære. Sammen med informasjonsskrivet fikk informantene også utdelt et samtykkeskjema, hentet fra NSD (nå Sikt) sine sider og utarbeidet av oss. De ga oss i forkant av prosjektets start skriftlig samtykke til sin deltakelse. Det kom tydelig fram i samtykkeskjemaet at informantene hadde rett til å trekke seg når som helst i prosjektet, uten å begrunne hvorfor de ville trekke seg. Det ville ikke medføre noen konsekvenser for informantene.

Vi var innforstått med at vi var forpliktet til å gjøre forskningen allment tilgjengelig ved studiens ende, slik at resultatene fra studien ble tilbakeført på en forsvarlig måte. Dette ble det tatt hensyn til gjennom publisering av oppgaven. I forbindelse med vårt prosjekt søkte vi Norsk senter for forskningsdata, NSD (nå Sikt) om tillatelse til å observere klasseromsundervisning, samt intervju informantene med lydopptak. Lydopptakene vi foretok oss i intervjuene ble utført med Nettskjema-diktafon, lagret og oppbevart der til oppgavens slutt, før de ble slettet.

3.4 Observasjon

I vår undersøkelse observerte vi først en undervisningstime hos hver av lærerne, og deretter utførte vi et intervju av lærerne. Observasjon og intervju er nærliggende metoder som ofte brukes sammen, slik vi skal gjøre i denne studien. Det at vi brukte to metoder for å få svar på spørsmålene, gjorde at vi fikk en metodetriangulering, som ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 236) er med på å styrke oppgavens pålitelighet og gyldighet. En av grunnene til at vi valgte å bruke observasjon i tillegg til intervju, var fordi den kunne være utfyllende til intervjuet. Olav Dalland forklarer fordelene med ved å bruke observasjon som metode slik: «Observasjon kan fortelle oss hva folk gjør, i handling og samhandling, noe som kan være forskjellig fra hva folk sier at de gjør» (2017, s. 97). I denne studien undersøkte vi hvordan lærere brukte perspektiver på historie i samfunnsfaget, noe som gjorde det viktig for oss å faktisk observere hva som ble gjort i klasserommet. Da vi observerte, fulgte vi med på beskjedene læreren gav, oppgavene elevene fikk og hvilke perspektiver som ble brukt. Vi satt begge og noterte handlingene, samt inntrykkene vi observerte. I etterkant samlet vi observasjonene, og diskuterte hva vi så. Vi tok rollen som «flue på veggen» og var ikke deltakende eller delaktige i klasseromssituasjonen.

Vi var interesserte i å se på læreren i undervisningssituasjonen, ikke elevene. Det gjorde observasjonene mer håndterlige for oss. Vi ønsket å se på i hvilken grad læreren benyttet seg av et antropologisk eller et presentistisk perspektiv i undervisningen. Kvantitativ observasjon og kvalitativ observasjon kunne begge vært nyttige for studien, men hadde rammet inn observasjonen forskjellig. Ved kvantitativ observasjon ville vi sisset og telt forekomsten av de to perspektivene da de dukket opp, og notert ned det. Det kunne gitt oss en oversikt over hvor mye og ofte læreren bruker perspektiver, og hvilket perspektiv som var mest i bruk. Ved å telle kunne vi ikke sagt noe om hvordan perspektivene ble brukt, noe som var grunnen til at vi ønsket å observere. Vi kunne også endt opp med å ikke telle noen. Å telle ville derfor ikke vært særlig fruktbart for studien. skriver om kvalitativ observasjon gjennom noen punkter. Med observasjonen ønsket vi å oppnå en helhetsforståelse av det vi observerte (Dalland, 2017). I neste avsnitt har vi forklart hvordan vi observerte.

Planen for observasjonen var å se på undervisningens innhold og bruk av metoder. Vi lurte på om innholdet læreren brukte i undervisningen kunne knyttes til et presentistisk perspektiv eller et antropologisk perspektiv. Innhold og metode ble våre to overordnede kategorier, og under disse valgte vi ut noen spesifikke kriterier som kunne befeste undervisningen til et presentistisk eller antropologisk perspektiv. Under innhold så vi etter undervisningsmateriell, kilder og lærerens bruk av spørsmål. Under metode, så vi på lærerens valg av metode i undervisningen og hvordan de arbeidet i undervisningstimen. Vi bestemte oss for å se etter de to ytterpunktene av presentisme, et presentistisk perspektiv og presentisme. Vi så også etter et antropologisk perspektiv. Her satt vi tre kjennetegn ved antropologi. Vi så etter når læreren satte elevenes subjektposisjon til fortid, ut ifra Bjerres forståelse (2019), når læreren snakket om historiske aktører i deres historiske kontekst (Seixas & Morton, 2013), og når læreren fortalte elevene om fortidens annerledeshet gjennom å undersøke muligheter og utfordringer i fortiden (Barton & Levstik, 2004).

Etter første observasjon, gikk vi tilbake til litteraturen til Dalland (2017) og så kritisk på hva vi faktisk så etter. Punktene i observasjonen ga oss ingen direkte svar om deres bruk av historiske perspektiver i deres undervisning. Vi trodde at grunnen til dette var at kun en av fem lærere hadde en ren historieundervisning. De andre fire hadde teambasert samfunnsfagundervisning hvor de trakk inn elementer fra historien sporadisk. Vi valgte derfor å se overordnet på hva lærernes metoder og undervisningsinnhold kunne gi oss av informasjon.

3.5 Intervju

Grunnen til at vi valgte intervju som kvalitativ metode, var at det gav oss noen særegne muligheter. Det gav oss en direkte kontakt med lærerne, og mulighet for lærerne til å gi utfyllende svar om deres forståelse av historiefaget, valg av innhold og bruk av metoder.

Intervjuer er en viktig metode for å samle inn kvalitative data i case-studier. Yin (2015) understreker betydningen av å velge den riktige intervjueteknikken for å oppnå målene for forskningen. Yin (2015) og Postholm og Jacobsen (2018) mener at semistrukturerte intervjuer gir en mulighet for forskeren til å stille spørsmål om viktige temaer, samtidig som det gir

intervjuobjektet en mulighet til å utdype sine svar. Det gir også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og stille andre spørsmål enn de som er skrevet ned på forhånd. Vi valgte derfor et semisstrukturert intervju, da vi så for oss at dette kunne være nyttig for studien. Vi valgte også å gjennomføre intervjuene med lydopptak da dette ville gjøre jobben med å transkribere enklere for oss.

På forhånd av intervjuet hadde informantene fått tilsendt et informasjonsskriv, som belyste de aktuelle temaene samtalen skulle handle om. Det var viktig for oss som intervjuere at informantene var innforstått med tematikken i undersøkelsen, for at de skulle ha en forståelse av hva det var de svarte på. Dalland (2017) mener at det medmenneskelige aspektet også er en viktig faktor for intervju som metode. Glesne og Peshkin (1992) mener at intervjuet skal ha som hensikt å få ordene til å fly, og at det er derfor viktig at man legger til rette for at det kan skje i intervjusituasjonen og ha dette medmenneskelige aspektet som Dalland (2017) nevner. Når vi skal få ordene til å fly, er det viktig at vi lar informanten få prate fritt, uten å avbryte eller komme med oppfølgingsspørsmål for raskt. Derfor var det viktig at vi var strategiske i gjennomføringen, slik at vi kunne gjennomføre alle intervjuene så likt som mulig. Vi gav alle informantene den samme informasjonen på forhånd, og vi forsøkte å stille spørsmålene på samme måte. Det var også den samme som intervjuet alle informantene, slik at gjennomføringen skulle bli så lik som mulig for alle de fem lærerne.

3.6 Utforming av intervjuguide

Dalland (2017) presenterer noen ulike valg og punkter man bør være oppmerksomme på når man skal utarbeide spørsmål til intervjuet. For det første er intervjuguiden en forarbeidet mal for samtalen som skal gjennomføres. Intervjuguiden er en hjelp til å få svar på tematikken studien skal handle om. Det var derfor nødvendig at vi som intervjuere var klare over hvilke roller deltakerne i intervjuet hadde. Dalland skriver: «Målet med intervjuet er å lære om hva ensomhet er i dette menneskets liv, ikke å være terapeut for intervjupersonen» (2017, s. 78). I denne situasjonen var temaet for intervjuet ensomhet. Dalland skriver videre at intervjuguidens utforming også er med på å bestemme hva slags svar man kan forvente å få. En åpen intervjuguide vil gi større sjanser for at intervjuobjektet gir spontane og direkte svar, en strukturert intervjuguide vil gi enklere analysegrunnlag gjøre det enklere å strukturere det

senere. For denne studien ønsket vi å få et innblikk i personlige erfaringer og handlinger knyttet til perspektiver i historieundervisningen. Det var derfor viktig at informanten visste hva vi mente med perspektiver, at spørsmålene vi stilte kunne gi oss de svarene vi var ute etter, og at vi inviterte til en hyggelig samtale.

I intervjuguidens oppstilling av spørsmål, mener Dalland at rekkefølgen også har betydning. I starten av intervjuet bør spørsmålene omhandle enkle faktabaserte svar. Det kan være vanskelig for intervjuobjektet å svare på kompliserte spørsmål med en gang intervjuet har begynt og det kan være en fordel å bli litt kjent, samt varme opp samtalen med noen innledende og enklere spørsmål (Dalland, 2017). Vi stilte derfor informanten noen enkle startspørsmål om bakgrunnen som lærer. En enkel start kan på denne måten bygge tillit og trygghet mellom partene i intervjuet og informanten kan bli komfortabel nok til å dele mer informative svar etter hvert i intervjuet, som kan føre til flere oppfølgingsspørsmål. Her mener Dalland også at oppfølgingsspørsmål gjerne kan oppfordre til beskrivelser. Det bidrar til at intervjupersonen kan svare spontant, noe Dalland mener er et av målene med intervjuet; «Målet er å få intervjupersonen til å gi en mest mulig spontan fremstilling. Det får vi ved å be personen om å fortelle» (Dalland, 2017, s. 78). Da vi også ønsket spontanitet, gjorde det intervjuet genuint og ikke-repeterbart. Ved å intervju flere informanter om det samme temaet og ved å stille de samme spørsmålene, vil aldri svarene bli de samme.

Vi kategoriserte spørsmålene i intervjuguiden etter tema. Først stilte vi spørsmål om informantens bakgrunn, hvor lenge de har jobbet og fagkombinasjon. Deretter spurte vi generelt om historiefaget, og hva slags forståelse de hadde av begrepet historisk perspektiv. Det neste temaet handlet om historisk empati i historie og vi ønsket å få høre hvordan de forstod begrepet historisk empati og om de arbeidet med å fremme det. I det neste temaet var spørsmålene tilknyttet et presentistisk perspektiv. Her stilte vi åpne spørsmål om hva informanten opplevde at engasjerte elevene og om de gjorde sammenlikninger mellom fortid og nåtid. Etter dette stilte vi spørsmål til et antropologisk perspektiv. Vi stilte åpne spørsmål om de arbeider med å forstå hvordan mennesker hadde det i fortiden, den historiske konteksten og hvordan de forholdt seg til hva læreplanen sier om historiske perspektiver. Vi spurte også om hvilke metoder informanten likte å bruke til de ulike temaene. Til slutt spurte vi: «Er det noe du vil legge til eller er det noe annet du mener kan være relevant for

prosjektet?» Dette mener Dalland er lurt å spørre om på slutten av intervjuet dersom informanten har noe annet å legge til eller vil påpeke noe vi ikke har spurt om i intervjuet (2017, s. 83).

Dalland trekker også frem noen punkter han mener er viktige å ha et forhold til før man begynner intervjuet. Det første er intervjupersonens forforståelse av temaet som skal snakkes om. Det kan være greit å ta en gjennomgang av begreper og den felles forståelsen av tematikken før man begynner intervjuet. Før vi intervjuet informanten, var det viktig for oss at lærerne forstod at vi ikke ønsket å dømme svarene deres som rett eller galt. Vi var kun ute etter å registrere hva vi hørte og så. Derfor fortalte vi lærerne at vi ikke var ute etter å dømme svarene deres, men kun hente inn informasjon. Vi forklarte begrepene presentisme og antropologi i et lite avsnitt vi skrev ned, slik at lærerne skulle føle at de forstod begrepene, og ha klart for seg hva vi var ute etter å finne ut av. Avsnittet så slik ut:

Vi er interesserte i å finne ut hvordan du som lærer bruker perspektiver i din undervisning. Det vi mener med dette er; å se på historien på ulike måter, for å skape en bredere forståelse for elevene. Vi ser på et antropologisk historisk perspektiv (se historien i sin historiske kontekst) og et presentistisk perspektiv (lære om fortiden gjennom nåtiden).

Underveis i intervjuet forklarte vi begreper, og utdypet hva vi mente med spørsmålene, der informanten ønsket det. Dette gjorde vi så lærerne kunne gi oss en så tydelig og genuin besvarelse som mulig. Vi var også klare over at vår første gjennomgang med observasjon og intervju kunne føre til at vi ønsket å endre på noe. Dette gjorde vi etter det første intervjuet. Vi valgte å legge til spørsmål om foretrukne metoder til temaene, da vi så at det kunne gi mer innsikt i hvordan lærerne arbeidet med historiefaget og med perspektiver.

På bakgrunn av disse vurderingene valgte vi å ha et semi-strukturert intervju, der vi begge var til stede under intervjuet. Dette mener Dalland (2017) at er hensiktsmessig, fordi den ene kan stille spørsmål, mens den andre kan notere inntrykk. Vi valgte også ha å begge til stede i tilfelle noen av oss ønsket å komme med oppfølgingsspørsmål. Å arbeide på denne måten kan hjelpe intervjuerne med å fange opp mer informasjon lettere enn hvis alle deltar på lik måte. En rollebevissthet før hvert intervju, forklarer Dalland (2017), er hensiktsmessig for den forventede gjennomgangen. Vi gjorde det slik at den som kjente informanten best, var den som stilte spørsmålene under intervjuet. Den andre noterte og hadde ansvar for lydopptaket.

3.7 Fremstilling av resultater

En faktor som Dalland (2017) trekker frem som viktig for reliabiliteten, er hvordan dataene skal analyseres, og igjen trekker han frem det overordnede blikket. Vi valgte å observere og intervju fem lærere. Vi hadde én undervisningstime med observasjon per lærer og et intervju med 20 spørsmål. Først presenterte vi en sammenfattende beskrivelse av observasjonene vi gjorde til hver undervisningstime. Deretter drøftet vi resultatene tematisk. Vi hadde tre overordnede temaer: lærernes forståelse av historiefaget, lærernes utvalg av innhold til historiefaget og lærernes bruk av metoder. I tillegg ønsket vi å se på lærernes forhold til fagfornyelsen for å undersøke om det var en sammenheng mellom lærernes undervisning og læreplanens føringer. Vi oppdaget underveis i gjennomgangen av resultatene at mye av lærernes forståelse av historiefaget og valg i undervisningen, var koblet til læreplanen. Vi valgte derfor å inkludere dette i drøftingen, i tillegg til de tre hovedkategoriene. I drøftingen diskuterte vi resultatene opp mot relevant teori og læreplanen i samfunnsfag. Her trakk vi frem sitater fra intervjuet og observasjoner fra undervisningen, for å drøfte lærernes forståelse av historiefaget, utvalg av innhold og bruk av metoder.

Vi brukte teorien til å belyse svar der det var relevant, i hvilken grad teorien kunne bygge opp underlærernes forståelse av historie og i hvilken grad lærerne forholdt seg til læreplanens føringer. Vi hadde en intensjon om å se i hvilken grad metodene eller undervisningen, heller lærernes forståelse av faget, stemte over ens med teorien. Vi brukte teoretikernes forståelse av et antropologisk og et presentistisk historisk perspektiv som grunnlag til å si om resultatene pekte mot det ene eller det andre perspektivet. Vi registrerte kun hva som ble sagt og gjort av informantene, og slik at informantene ikke inntrykket av at vi vurderte hvor god eller dårlig undervisningen. Vi forholde oss nøytrale og behandlet svarene som informasjon. Vi belyste noen spørsmål knyttet til historiefagets rolle i skolen, og rettet noen spørsmål til læreplanens innhold og føringer, samt knyttet undervisningen og lærernes forståelse opp mot et presentistisk eller antropologisk perspektiv.

3.8 Generalisering

Kan vi generalisere resultatene? Joseph A. Maxwell (2021) skriver at kvalitativ metode egner seg godt om man ønsker å generalisere svarene man får. Maxwell forklarer at generalisering kan gjøres internt og eksternt. De to versjonene av generalisering brukes litt forskjellig, og Maxwell forklarer forskjellen slik:

Internal generalization refers to generalizing within the setting, group, or population studied to persons, events, and activities that are not directly represented in the data collected. This is most relevant to what are often termed “case studies”—studies of a specific group, situation, or institution, a widely used type of qualitative research (...) External generalization, in contrast, refers to generalization beyond the person(s), setting, case, or time specifically studied to other persons, settings, cases, or times (Maxwell, 2021, s. 113).

Forskjellen i generaliseringene ligger i om man kan bruke resultatene til å si noe om den spesifikke gruppen man har studert, eller om det kan si noe om andre personer eller forhold utover det man har studert. I vår studie var det kun aktuelt å se på generaliseringsmuligheter internt i utvalget. Utvalget i vår studie bestod kun av lærere som underviste i samfunnsfag og jobbet på 10 trinn. Hvorvidt svarene deres kunne si noe om hvordan andre læreres forståelse av historiefaget og undervisningspraksis, var vi skeptiske til. Det er fordi vi så at utvalget var lite og informantene var hentet fra kun to skoler i Oslo.

Intern generalisering, noe Maxwell (2021) og Postholm og Jacobsen (2018) forklarer som relevant til intervju som metode, er knyttet både likheter og forskjeller i utvalget. Svarene kan dermed si noe om hva som foreligger av forhold innad i den aktuelle gruppen, noe som kan gi oss noen svar til likhetstrekk og mangfold mellom informantenes svar. Maxwell (2021) forklarer at selv om intern generalisering kan si noe om gruppen informantene tilhører, er det vanskelig å si noe generelt om en gruppe dersom svarene man har samlet inn ikke direkte appellerer til problemstillingens spørsmål. Noe som også gjør det vanskelig å generalisere svar fra intervju, er forholdet mellom hva som blir sagt og hva som blir gjort.. Vi kan stille spørsmål til hva en lærer gjør av undervisningsopplegg og hvordan de underviser, uten å få bekreftet at dette stemmer. I tillegg kan vi få svar som kun representerer deler av det totale bildet/ utplukkede holdninger. Maxwell forklarer det slik:

There is still the issue of whether the views expressed in an interview (or interviews) are representative of the totality of a persons actual views ... it is easy to imagine interviews in

which a persons stated views do not represent the views that inform their behaviour
(Maxwell, 2021, s. 114).

Til dette skrive Maxwell (2021) at man ofte vil trenge påfølgende metoder for å følge opp informantenes svar, for å kunne bekrefte/avkrefte deres *views*. Vi valgte å *metodetriangulere*, ved å ha observasjon i tillegg til intervju, av nettopp denne grunnen. Selv om Maxwell forklarer hva som inngår i intern generalisering, var spørsmålet om svarene vi fikk var generaliserbare. Vi forstod Maxwells forklaring av intern generalisering som at svarene skal kunne si noe om, i denne oppgavens tilfelle, lærere på 10. trinn som underviser i samfunnsfag. Vi trodde ikke dette var tilfelle. Vi mente at svarene vi fikk i denne oppgaven var såpass snevret med tanke på utvalget, at det bare kunne gi informasjon om noen fellestrekk ved informantene. Vi stilte oss også skeptiske til om våre svar kunne generaliseres på bakgrunn av at Postholm og Jacobsen mener «... det er vanskelig å generalisere utover de som er studert» (2018, s. 77).

Vårt håp med denne studien var å finne noen fellestrekk ved hvordan grunnskolelærere benyttet seg av ulike perspektiver på historie, i sin undervisning. Gjennom vår forskning ønsket vi i tillegg å belyse hvilken forståelse lærerne hadde av historiefaget, hvilket innhold som ble valgt ut og hvilke metoder de brukte.

3.9 Validitet og reliabilitet, gyldighet og troverdighet

Pålitelighet, også kalt reliabiliteten til oppgaven, er med på å vurdere i hvilken grad valgene som er tatt til studien er med på å gi de svarene vi ønsker. Vi ønsket å finne ut av hva historiens betydning er for samfunnsfaget.

Reliabiliteten i oppgaven handler om i hvilken grad studien er etterprøvable for andre forskere. Vi brukte en kvalitativ forskningsmetode, som baserte seg på tolkning og drøfting av svar og situasjoner. Drøftingsarbeidet ble gjennomført av oss, noe som la føringer for observasjonene og intervjuene. Om oppgaven skulle blitt gjennomført på lik måte, ville trolig svarene ikke blitt de samme. Observasjonene og intervjuene er unike, samt forholdet mellom oss og informantene. Vi har i denne oppgaven forsøkt å beskrive alle valg og vurderinger vi har gjort, for at dette skal kunne gjennomgås av andre senere. Vi belyste valg til drøfting og behandling av data, samt vår relasjon til informantene og de analytiske metodene.

Med tanke på oppgavens validitet vil vi trekke frem at vi har jobbet en del som vikarer som samfunnsfaglærere. På bakgrunn av dette gjorde vi oss opp noen tanker om bruk av perspektiver i historieundervisning. Vi har også arbeidet sammen med noen av informantene og på samme trinn-team, noe som har hatt betydning for intervjuene. Utvalget har også hatt noen svakheter. Informantene har selv vært med på å bestemme hvem som kan være kandidater til studien. Grunnet lite tilgang til informanter ved tilfeldig kontakt, slik vi først prøvde, ble utvalget et snøballutvalg. De to første informantene vi fikk tak i ledet oss videre til de neste informantene. Dette satt en begrensning innenfor disse personens nettverk, og deres geografiske plassering i Oslo. Vi mener derfor at informantutvalget kan sees på som snevert.

I hvilken grad disse resultatene kan overføres til andre grupper enn de som er utforsket, er vi usikre på. Lærerne kom fra et snevrere geografisk område enn hva vi så for oss. Det skyltes informant-tilgjengeligheten og vårt kontaktnettverk. Resultatene kan derfor ikke si noe mer om andre nærliggende grupper enn utvalget, fordi vi mener svarene bare kan si noe om den gruppen informantene tilhører. Vi vil heller påpeke at resultatene er informasjonsgivende til problemstillingen, og belyser læreres bevissthet til perspektivbruk i undervisningen, deres forhold til læreplanen, utvelgning av fagstoff, og historiens betydning for samfunnsfaget.

Vi har gjennom arbeidet med denne oppgaven forsøkt å kartlegge valgene som er gjort: valg av metode, utvalg, intervju og håndtering av data. Vi er mener at oppgaven kan gjennomføres på lik måte, dersom tilgjengeligheten på informanter er tilstrekkelig. Likevel er det lite sannsynlig at svarene vil bli de samme når studien blir gjennomført av andre forskere, da det kan være variasjon i hva man ser etter i observasjon og intervju. Oppfølgingsspørsmål vil sjeldent være like, da disse kommer spontant. Av vår fremlegging av arbeidsmåte for våre valg til studien, er det ikke opp til oss å vurdere påliteligheten eller gyldigheten. Det blir leseren avgjørelse. De spørsmålene vi stiller oss her, og drøftingene har vi sagt mer om i oppgavens oppsummering og konklusjon.

4 Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven vil vi presentere funnene våre og drøfte disse opp mot relevant teori. Av hensyn til personvern har vi gitt informantene fiktive navn. Pseudonymene vi bruker er Aslan, Børre, Connie, Dennis og Elin. Det første vi gjør er å presentere de fem informantene. Her kommer det frem hvor lenge lærerne har jobbet i skolen og hvilke undervisningsfag de har. Deretter kommer vi med en kort beskrivelse av hva vi så i observasjonene av hver enkelt lærer. Videre vil vi presentere funnene våre. Vi har valgt å dele lærernes svar inn i tre kategorier ut ifra hva de forteller oss: *Lærernes forståelse av historiefaget, lærernes utvalg av innhold til historiefaget og lærernes bruk av metoder*. Til slutt har vi valgt å inkludere en oppsummering av funnene våre. Denne delen har vi kalt: *I hvor stor grad forholder lærernes undervisning og forståelse seg til fagfornyelsen?* Vi vil i alle delene drøfte informantenes svar opp mot hverandre. Dette gjør vi at to grunner. Den ene er for å se likheter og forskjeller mellom informantene. Den andre er for å se i hvilken grad svarene samsvarer med relevant teori om et antropologisk eller presentistisk historisk perspektiv.

4.1 Presentasjon av informantene

Våre fem informanter arbeider alle på ungdomstrinnet, fordelt på to ungdomsskoler. Til felles har de at de alle underviser i samfunnsfag, ellers har lærerne ulik erfaring og faglig bakgrunn. Under vil vi kort presentere hver informant.

Aslan har femårig lærerutdanning og har skrevet en master i samfunnsfag. Han har jobbet i skolen i 10 år, og underviser for øyeblikket i samfunnsfag og matte på 10. trinn.

Børre har også femårig lærerutdanning og har tatt en master i norsk. Børre har tre år i skolen og har norsk og historie som fag, men underviser også i samfunnsfag. Han underviser på 10. trinn.

Connie har på sin side jobbet i skolen i ett år og er relativt ny i læreryrket. Hun har gått en femårig lærerutdanning på Oslomet, og er lektor i samfunnsfag. Av fag har hun norsk, naturfag og samfunnsfag og underviser i disse på 10. trinn.

Dennis har fireårig lærerutdanning med fagene engelsk, samfunnsfag og musikk. Han har undervist i skolen i 16 år, og underviser på 10. trinn.

Elin har en bachelorgrad i sammenliknende politikk, en mastergrad i statsvitenskap, ett-årig studium i år nordisk og PPU. Hun har jobbet i skolen i fem år og underviser i norsk og samfunnsfag på 10. trinn.

4.1.1 Observasjoner

Her vil vi først komme med en kort gjennomgang av hva vi så i observasjonene av de fem lærerne. Videre i oppgaven vil vi knytte disse observasjonene til drøfting av lærernes forståelse av historiefaget, undervisningsinnhold og metoder, og diskutere hvilken betydning det vi observerte har for oppgavens funn. Vi vil også påpeke at fire av de fem lærerne vi observerte ikke hadde «rene historietimer», men heller førte en temabasert samfunnsfagundervisning som la vekt på samfunnskunnskap og demokratiopplæring, og bare hadde med innslag av historie der det passet seg. Unntaket var Dennis som i sin undervisning hadde et mer bevisst skille på samfunnskunnskap og historie. Undervisningen hans var delt inn i bestemte temaer som falt under de tradisjonelle grenene av samfunnsfaget: samfunnskunnskap, geografi og historie. I motsetning trakk de andre lærerne inn elementer fra alle samfunnsfagets grener i undervisning om ett tema. Dennis fortalte oss om sin forståelse av faget i sluttfasen av intervjuet på følgende måte: «Samfunnsfag, og historie spesielt, er et vanskelig fag å undervise i fordi det er så mye fagstoff å velge i. Det er også få føringer for hva som skal være med». Han trakk frem det å ha kompetente lærere som har en genuin interesse for faget som viktig: «Uansett hva en lærer velger å inkludere i undervisningen sin, handler historie i samfunnsfag først og fremst å trene elevene opp i å tenke historisk».

I Aslan sin time observerte vi flere ting; årstall og forklaringer til disse, begrepsforståelse og grafer og tall over tid. Han vekslet mellom å bruke antropologiske og presentistiske perspektiver i undervisningen. Temaet for timen var begrepene eldrebølge og babyboom. Målet med timen var å finne ut av to spørsmål: «På hvilken måte kan eldrebølgen oppleves som en utfordring?» og «På hvilken måte kan babyboom være en ressurs?». Elevene arbeidet med å finne svar på spørsmålene i læringspar og skrev ned svarene de fant fra en artikkel. Deretter gikk det over i helklassediskusjon, hvor elevene stod for å dele svar. Aslan gikk så inn på Gapminder og brukte en kronologisk tallinje for å illustrere utviklingen i

befolkningstall fra 1940 til i dag. Han snakket om hvordan forholdene under og etter krigen hadde påvirket Norge, og hvordan det har utviklet seg til i dag. Han trakk linjer fra etterkrigstid til elevenes nåtidige verden, og fortalte om hvordan dette kan bli en økende utfordring for fremtiden. På denne måten mener vi at Aslan viste fortids, nåtids- og fremtidsperspektiver.

I Børre sin time var temaet migrasjon. Vi la merke til to ting. (1) Læreren la opp til arbeid med begrepsforståelse. «Hva er en migrant?». «Kan begrepet bety flere ting?». (2) Læreren la vekt på å undervise om historiske hendelser knyttet til migrasjon. Elevene arbeidet i læringspar med å lese en artikkel og svare på tre spørsmål; «Hvor mange mennesker tror dere er på flukt i verden i dag?», «Hva er årsaker til at mennesker flykter?» og «Hvilke land flykter mennesker fra, og til hvilke land?». Elevene skrev ned svar og delte svarene i en helklassediskusjon. Han trakk linjer fra den tiden til hva vi ser i dagens situasjon med flyktningkrisen i Ukraina. Børre sammenliknet fortid og nåtid ved å se på liknende hendelser fra historien, og brukte det for å forklare hvordan dagens situasjon er. Samtidig viste han et fremtidsperspektiv da han ovenfor elevene påpekte hvordan Norge trenger arbeidsinnvandring fremover mot 2070.

Da vi observerte Connie så vi en del liknende trekk som i Aslan og Børre sin undervisning. Vi la merke til at hun underviste med relativt like metoder, og brukte fortid, nåtid og fremtidsperspektiver på samme måte som Aslan og Børre. Temaet for timen var etterkrigstid. Elevene arbeidet med å lese tekst om etterkrigstid. Elevene arbeidet i læringspar og diskuterte tekstens innhold før de gikk over til å dele refleksjonene med hele klassen. Connie spurte elevene om hvordan økonomien i Norge var på den tiden, hvem som satt med makten og hva de fleste nordmenn jobbet med? Hun trakk tråder mellom arbeidsforholdene da og i dag. «Er det noen forskjell i arbeidsmarkedet da og nå?», «Har økonomien endret seg, i så fall hvordan?» og «Hvordan ser maktforholdet i Norge ut i dag?». Vi mener at Connie brukte et presentistisk perspektiv i sin undervisning fordi hun sammenliknet etterkrigstidens forhold med Norge i nåtid.

I Dennis sin undervisning var temaet den franske revolusjonen, og vi så tydeligere antropologiske trekk her enn ved de andre lærernes undervisning. Elevene så først en introduksjonsfilm om den franske revolusjon. Dennis fortalte deretter utfyllende om Frankrikes posisjon i Europa på den tiden, og gav elevene en innføring i hvordan samfunnet i landet så ut. Deretter svarte elevene på følgende tre spørsmål individuelt, og skrev svarene ned på iPaden: «Hvordan var maktbalansen i Frankrike på den tiden?», «Hvordan var samfunnet inndelt og hvilke roller hadde de ulike samfunnsgruppene?» og «Hvilke hendelser førte til utbruddet av revolusjonen?». Dennis hadde i denne undervisningstimen utelukkende spørsmål og informasjon om tiden rundt den franske revolusjon og lot elevene arbeide med stoff som omhandlet fortidskonteksten.

I Elin sin time var temaet demografi og migrasjon. Vi observerte flere ting. Elevene skulle lære seg 14 begreper i læringspar. Eksempler på begrepene hun ville at elevene skulle lære var: samlet fruktbarhetstall (SFT), fødselsrate, brutto nasjonalprodukt og forventet levealder. Elevene skrev begrepene inn i en tabell (begrep-forklaring-bilde), og Elin ba dem finne en definisjon av begrepet og forklare det til læringspartner. Elin instruerte elevene til å bruke informasjon de fant på FN-sambandet sine sider. Elevene skulle så velge seg ut et land, fortelle om landets demografi ved hjelp av fem begreper de hadde jobbet med, og sammenlikne landets demografi med Norges. Til slutt skulle læringsparene presentere for hverandre. Elin brukte læring gjennom informasjonssøking og begrepsforklaring som metode.

Disse observasjonene gav oss lite nyttig informasjon. Dette var hovedsakelig grunnet at fire av de fem lærerne underviste om temaer som ikke var relevant for vår oppgave. Vi fant ut gjennom intervjuene at disse lærerne la mindre vekt på den historiefaglige delen av samfunnsfag. Dette gav oss naturlig nok et dårligere observasjonsgrunnlag. Likevel har vi forsøkt å hente ut det vi anser som relevant for oppgavens problemstilling. I oppgavens neste del vil vi knytte relevante poeng fra observasjonene opp mot svarene vi fikk i intervjuene, samt teori.

4.2 Resultater

4.2.1 Lærernes forståelse av historiefaget

Vi ønsket å få et innblikk i informantenes begrepsforståelse, og valgte av den grunn å forhøre oss om hva de legger i begrepet *historisk perspektiv*. Samtidig tenkte vi at dette spørsmålet også kunne få fram lærernes mer overordnede tanker om historiefaget. Da dette er et åpent spørsmål, fikk vi som forventet varierende svar. Flere av lærerne trekker inn læreplanen, og nevner spesifikke eller generelle punkter fra innholdet. Av de ulike forståelsene informantene har av begrepet *historisk perspektiv* kan vi se likheter ved formuleringene. Eksempelvis snakker Aslan om å «trekke elever tilbake i tid», og Børre forklarer at det er «å se historien bakover». Vi så altså at svarene fra lærerne til en viss grad knyttet begrepet til et presentistisk perspektiv. De snakket for eksempel om å skape en forståelse av historien med subjektposisjon i nåtid, og å sammenlikne historiske hendelser med verden i dag.

Når lærerne ble bedt om å legge ut om sin forståelse av begrepet *historisk perspektiv* nevner to av lærerne læreplanen. Slik vi ser det kan dette forklares med at de forstår begrepet utfra læreplanens innhold. To av lærerne er opptatte av hvordan den nye læreplanen er utformet, og da spesielt hvordan de opplever innholdet i den som vagt. Både Aslan og Elin beskriver det som utfordrende å forholde seg til læreplanen av denne grunnen. Aslan har fortalt at begrepet *historisk perspektiv* nok har fått større betydning med fagfornyelsen. Han trekker linjer til LK06, der det var helt klare kompetansemål, mens nå er det under vage omstendigheter at man må tolke seg frem til hva begrepene betyr. Det mener han skaper en større utfordring når det kommer til å tolke seg frem. Elin synes at den nåværende læreplanen er såpass abstrakt at den blir vanskelig å bruke på ungdomsskolen, og sier at den nesten passer bedre til universitetsnivå. Aslan legger i tillegg til at han synes at fagfornyelsen går litt bort fra «historiens hvem, hva og når», noe han mistrives med. «Det er fint å ha noen årstall, noen tekster, kildemateriale, en periode, tid og sted», forteller han. Aslan mener altså at det er viktig å holde på faktaene, noe som er litt håndfast å forholde oss til. Lærernes poenger knyttet til læreplanen kan ses i sammenheng med at kun to historiske temaer nevnes spesifikt i fagfornyelsen: holocaust og 22. Juli-terroren (Utdanningsdirektoratet, 2020). Historisk perspektiv blir av disse lærerne altså forstått ut ifra læreplanens innhold, men kan deres forståelse av begrepet også ses i sammenheng med de to historiske perspektivene vi undersøker?

To av lærerne, Børre og Elin, har en forståelse av begrepet historisk perspektiv som blant annet handler om å sammenlikne historien med nåtiden, eller se historien fra et nåtidig perspektiv. Børre beskriver det slik: «Hva legger jeg i et historisk perspektiv? Det er å se historien bakover, og sammenlikne med det som skjer i verden i dag». Elin på sin side forteller at de ofte ser historien fra et nåtidig perspektiv fordi elevene synes det er enklere å forholde seg til. Hun prøver å skape forståelse av historien utfra nåtiden. Svarene til lærerne forteller oss at deres forståelse preges av et presentistisk perspektiv, som vi nå vil belyse ved å vise til relevant teori. Som vist i teoridelen eksisterer det innenfor reformpedagogikken og det sosialkonstruktivistiske læringssynet en felles antakelse om at det mest læringsfremmende for elevene i et dannelsesperspektiv, vil være å ta utgangspunkt i elevens egen livsverden (Foros & Vetlesen, 2015). På bakgrunn av dette blir historien aktualisert til nåtiden, for at undervisningen skal virke mer relevant for elevene, og vise de hvilken betydning historien har hatt for oss. Hva er så målet med å bruke historie i undervisningen? Er det forskjell i hva teoretikerne sier og hva som kommer frem av lærersvar? Målet er ifølge Bjerre (2019) å få historiefaget til å fremstå eksistensielt og politisk dannende. På bakgrunn av dette kan vi forstå hvorfor Børre og Elin forstår begrepet *historisk perspektiv* som noe de ønsker å utvikle hos elevene i løpet av en dannelsingsprosess. Foros og Vetlesen (2015) advarer riktignok mot denne tilnærmingen til historieundervisning, og påpeker at elevene fra tidlig alder blir vant til at undervisningen er tilpasset deres egne liv og interesser, som kan skape en *fremmedhetsaversjon*. De mener at undervisning om noe *genuint ukjent* kan bli ansett som kjedelig da det ikke har innvirkning på elevenes liv, og sett fra et dannelsesperspektiv kan dette betraktes som uheldig (Foros & Vetlesen, 2015). Spørsmål om begrepet *historisk perspektiv* gav derav oss innsikt i lærernes tanker om historiefaget, men deres egen historieforståelse vil kanskje komme tydeligere fram under diskusjon om *historisk empati*?

I forbindelse med begrepet *historisk empati*, presenterte vi først lærerne for et utdrag fra læreplanen: «I lys av læreplanen, så skal elevene; se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati. Dette står i kjerneelementene». Vi ønsket deretter å høre hvordan lærerne forstod begrepet *historisk empati*, siden det står oppført i fagfornyelsen uten utfyllende forklaring til hva det betyr. Slik vi forstår historisk empati, inneholder det elementer av både et presentistisk- og et

antropologisk perspektiv. Vi tenkte derfor at lærernes svar om historisk empati, kunne gi oss noen indikasjoner på hvorvidt de brukte disse perspektivene i sin undervisning. I tillegg var vi interesserte i å høre om lærerne mente de jobbet for å fremme historisk empati hos elevene. Dennis påpeker at det kan være enkelte lærere som blander historisk empati med sympati. Sympati handler om å ha medfølelse og synes synd på andre. Empati handler om å kunne ta en annens perspektiv (Endacott & Brooks, 2018). Alle lærerne hadde på tross av dette ganske lik forståelse av begrepet. De mente det handlet om å forstå menneskene og sette seg inn i forholdene rundt dem.

Aslan og Connie knytter begrepet historisk empati til forståelse av mennesket. Der Aslan nevner at man kan lære historisk empati gjennom å studere mennesker i krig, mener Connie at historisk empati ikke nødvendigvis er medfølelse for andre menneskers ynkelige tilværelse eller medfølelse for menneskers opplevelse av krig. Hun beskriver det slik: «Det kan være en generell forståelse av hvorfor mennesker har gjort og gjør ulike valg, basert på hva som var mulig i den aktuelle situasjonen og hva som var nødvendig i samtiden det skjedde». Connie skisserer en forståelse av historisk empati som tar hensyn til kontekstuelle faktorer som viktige for å skape forståelse for fortiden. Vi mener derfor hennes forklaring viser et tydelig antropologisk perspektiv. Børre mener begrepet kan knyttes til menneskers ulikhet og at man må vise toleranse ovenfor hverandre: «Jeg tolker historisk empati som den forståelsen for at vi er ulike, og hvorfor vi er ulike». Dennis tenker at historisk empati handler om å forstå. Han forklarer at det gjerne handler om å leve seg inn i en historisk tid, se på forholdene som preger tiden og lære om hvordan menneskene levde. Elin mener som Dennis at historisk empati handler om å forstå, og å sette seg inn i situasjonen til personer fra en annen tid og et annet sted. Dennis forstår historisk empati som: «Å gå inn i et annet perspektiv, sette seg selv til side, og prøve å forstå gjennom en annens perspektiv». Vi mener her at Dennis viser et tydelig antropologisk perspektiv på hva historisk empati innebærer, da han legger til grunn den historiske konteksten og fortidens annerledeshet. En grunn til at tre av de fem lærerne har en såpass lik forståelse av begrepet historisk empati kan muligens skyldes begrepets inntreden i læreplanen, og at disse lærernes forståelse til dels kan ha opphav i læreplanens formuleringer. I læreplanens kjerneelement *Historisk empati, sammenhenger og perspektiver* står det blant annet at «Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). En slik forklaring kan virke sannsynlig da lærerne i andre deler av studien har uttrykt at de i stor grad forholder seg til læreplanens innhold,

blant annet når det er snakk om å danne aktive demokratiske medborgere. Lærernes forståelse av begrepet *historisk empati* kan altså ses i sammenheng med læreplanen, men hvordan henger denne forståelsen sammen med hva teorien sier?

Alle lærernes forståelser av begrepet *historisk empati* samsvarer med det vi kan finne i teorien. Endacott og Brooks (2013) definerer historisk empati som: «en prosess hvor elever kognitivt og følelsesmessig samhandler med historiske skikkelser for å tilegne seg en bedre forståelse av deres erfaringer, valg og handlinger, og sette disse i kontekst». Også på spørsmål om hvorvidt lærerne legger opp til at elevene kan utvikle historisk empati gjennom deres undervisning finner vi svar som støttes opp av teori. Dennis sier: «Så lenge vi som lærere bruker tid på å undervise om historien og hva den innebar, vil elevene få kjennskap til den og skape forståelse for den. Da blir de historisk empatiske, i hvert fall slik jeg forstår det begrepet». I sin undervisningsmodell, som har som hensikt å fremme historisk empati, har Endacott og Brooks (2013) inkludert en introduksjonsfase hvor elevene skal få bakgrunnskunnskap om den historiske konteksten gjennom blant annet lærebøker, dokumentarer eller primærkilder som statistikk. Der Dennis snakker om å undervise om historien og hva den innebar, beskriver Endacott og Brooks (2013) det å gi bakgrunnskunnskap om den historiske konteksten. Slik vi forstår det vil lærerens og teoretikernes forståelse av historisk empati ha relativt lik betydning i praksis. Lærernes forståelse og teorien virker altså å stemme overens, men fortalte lærernes svar om historisk empati oss noe om hvorvidt undervisningen deres bar preg av et presentistisk- eller antropologisk historieperspektiv?

På spørsmål om historisk empati var det spesielt en av lærerne, Børre, som i sine svar knyttet historisk empati til det vi forstår som et uttrykk for presentisme. Børre svarte blant annet: «Dette med å skape en forståelse for hvorfor vi i dag kan si eller ikke si visse ting, eller gjøre eller ikke gjøre visse ting». I forbindelse med dette sitatet fortalte han om problematikk med jøde-fiendtlighet og nazi-hilsener blant elever på 8. trinn, og forklarte at han mente at dette skyldtes at disse elevene var historieløse. Endacott og Brooks' (2013) undervisningsmodell for historisk empati har med en refleksjonsfase hvor elever får jobbe med å se hendelser fra fortiden i sammenheng med nåtidens situasjon. Av undervisningsopplegget deres er dette den eneste delen som innebærer å ha et nåtidig blikk på historien, og det kan tenkes at Børres

tanke om å undervise om hvorfor vi kan si eller ikke si visse ting i dag basert på historien, hadde passet inn i en slik refleksjonsfase. Børre forteller også at det er viktig å: «...se sammenhenger mellom ting som skjer i dag og ting som skjedde for 50, 100, 200 og 500 år siden». Dette nevner han som svar på om undervisningen kan bidra til å fremme historisk empati hos elevene. Vi mener her at Børre forstår bruken av et presentistisk perspektiv på historie som en komponent i utviklingen av historisk empati. Han forklarer at spørsmål fra elever kan, i hans øyne, være en inngang til å fremme historisk empati. Et slikt spørsmål kan ifølge Børre være: «Hvorfor kan jeg ikke bruke n-ordet?». Han sier at det kan arbeides med slike spørsmål gjennom undervisning om segregering og raseskille i amerikansk historie. I lys av teorien kan dette ses i sammenheng med antirasisme, som ifølge Miles og Gibson (2022) har preget diskusjonen rundt presentisme-begrepet i dag. Vi har nå sett hvordan lærernes begrepsforståelse kan knyttes til læreplanen og teori, men hvordan kommer deres forståelse av historiefaget fram i undervisningen deres?

Av observasjonene kom det fram at tre av lærerne, Aslan, Børre og Connie, la vekt på å vise elevene fortids- nåtids- og fremtidsperspektiver i den historiefaglige delen av sin undervisning. Som tidligere nevnt, det kan nok også ha å gjøre med tematikken for timen. Kun Dennis underviste om eldre historie. Tematikken til de andre var i større grad hentet fra nyere historie og andre deler av samfunnsfaget enn historie. I Aslans time brukte han nettsiden Gapminder og viste fram en kronologisk tallinje for å vise utviklingen av Norges befolkningstall fra 1940 til i dag. Han snakket om hvordan forholdene under og etter krigen hadde påvirket Norge, og hvordan det har utviklet seg til i dag. Han trakk linjer fra etterkrigstid til elevenes nåtidige verden, og fortalte om hvordan befolkningstallet kan bli en økende utfordring for Norge i fremtiden. Børre forsøkte å vise koblinger fra dagens situasjon med flyktningkrisen i Ukraina, til perioder med flyktningsproblematikk tidligere i historien. Han går over på et fremtidsperspektiv når han snakker om hvordan Norge trenger mer arbeidsinnvandring fram mot 2070. I Connies time var det først og fremst fortids- og nåtidsperspektiver som ble diskutert. Hun snakket med elevene om hvordan det norske samfunnet så ut i etterkrigstiden, og gav dem i oppgave å sammenlikne datidens forhold med det norske samfunnet i dag. Aslan, Børre og Connie viser her trekk ved undervisningen som knytter seg til et presentistisk perspektiv på historie. Aslan og Børre problematiserer konsekvensene av befolkningsveksten fra etterkrigstiden. Dette mener vi knytter seg til det Bangstad (2017) kaller for *hauntologi*, som innebærer at vi må forholde oss til fortidens

hendelser, som en forpliktelse overfor våre valg om fremtiden. Connie underviser også med et presentistisk perspektiv, da hun ber elevene sammenlikne fortiden med nåtiden, og setter elevenes subjektposisjon i nåtid. I tre av læreplanens fem kjerneelementer for samfunnsfag blir det nevnt at elevene skal se kjerneelementet i lys av ulike perspektiver, med vekt på fortid, nåtid og framtid. Kjerneelementene det gjelder er *Demokratiforståelse og deltakelse*, *Bærekraftige samfunn* og *Identitetsutvikling og fellesskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020). I det sistnevnte kjerneelementet står det at «elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og fremtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik tre av de fem lærerne valgte å legge opp undervisningen sin, tyder på en bevissthet rundt læreplanens formål med samfunnsfaget. Videre virker det som lærernes forståelse av historiefaget er farget av læreplanen.

Vi har sett på hva lærernes svar fra intervjuene kan fortelle oss om deres forståelse av historiefaget. Funnene vi sitter igjen med tilsier at lærerne vi snakket med baserer en del av sin forståelse av historiefaget på det som står skrevet i læreplanen. I tillegg har vi sett eksempler på at forståelsen hos enkelte av lærerne kan bære preg av å være et presentistisk historieperspektiv, eksempelvis ved at de knytter historien til nåtiden for å aktualisere stoffet for elevene. Samtidig vektlegger de å forstå fortidens mennesker på deres historiske premisser når de forklarer hva historisk empati er, og dette peker mot en mer antropologisk retning. Videre i denne oppgaven er vi interesserte i å undersøke om lærernes forståelse av historiefaget har en innvirkning på hvordan de underviser i historie, og vi vil derfor se på funn som kan knyttes til undervisningens innhold. Av lærerne vi observerte var det riktignok kun Dennis som hadde en «ren» historietime, da de andre lærernes undervisning var lagt opp som samfunnsfagtimer med innslag fra historie. Dette har vi tatt med i betraktningen når vi drøfter videre funn.

4.2.2 Lærernes utvalg av innhold til historiefaget

Lærerne i denne studien underviser ofte om de samme temaene i undervisningen sin. Temaene de underviser mest i er hovedsakelig nyere historie. 1. og 2. verdenskrig, holocaust og 22. juli er temaer som går igjen i undervisningen deres. Det er noen temaer det er forventet at man skal undervise om på ungdomsskolen, som 1. og 2. verdenskrig. Denne krigshistorien

forteller lærerne ofte er etterspurt av elevene og at det ligger en latent interesse der for disse verdenskrigene. Holocaust og 22. juli er temaer som er nedfelt i fagfornyelsen, og de eneste temaene som nevnes med ord, noe som gjør det obligatorisk å ha med i undervisningen.

Når dette er tilfellet, så spurte vi om hva slags stoff lærerne opplever at engasjerer elevene og hvorfor det er tatt med i undervisningen. Det viste seg at lærernes utvelgelse av fagstoff hadde noen fellestrekk. Alle fem lærerne nevner nyere krigshistorie med ord, og viser til at dette står i læreplanen. Aslan mener at krigshistorie helt klart er en av favorittene, og da fordi det er koblet opp til populærkulturen. «Det er ofte guttene som fengses av dette, på et strukturelt perspektiv. Litt statistikk og militær historie. Ungdommene selv kommer med en inngang om at det er spennende, og at det er historie». Børre har samme oppfatning som Aslan, og nevner krigshistorie som et engasjerende tema blant elevene. I Connie sin klasse er det også stor interesse for krigshistorie. Det er spesielt 1. og 2. verdenskrig elevene er engasjert i. Hun har fortalt en del «fun facts» om disse krigene, noe som skapte stor interesse og nysgjerrighet hos elevene. Her trekker hun frem bruk av narkotika, amfetamin, som en stor faktor innen krigføring, våpeninformasjon og antall dødsfall. Det er et faginnhold hun har opplevd som engasjerende for sin klasse. Elin mener at det er mye som kan engasjere elevene. Hun trekker frem den tradisjonelle historien, krigshistorie og nyere historie generelt. «Dagsaktuelle saker er ofte fengende, da det er stoff som er nærme elevene i tid. Det kan også være stoff som handler om ungdommer. Det er lettere for dem å sette seg inn i». Vi ser her at fire av fem lærere velger ut og bruker fagstoff med en intensjon om å skape interesse og engasjement for elevene. Dette mener vi samsvarer med det Foros og Vetlesen (2015) skriver om at å ta utgangspunkt i elevenes livsverden vil være det mest fremmende for danning. Det at disse fire lærerne velger ut fagstoff etter elevenes interesser, ser vi på som et didaktisk grep. Det gjør at deres utvalg av fagstoff knytter seg til et presentistisk perspektiv.

Dennis skiller seg igjen fra de andre lærerne, og har en annen begrunnelse for utvalg av fagstoff. Han forteller følgende:

Jeg opplever at elevene mine synes det er spennende når jeg forteller om hvordan verden var før til ulike tider. De synes det er noe spennende med alt, men det er stor interesse for ulike kriger. Romertid, vikingtid og Napoleonskrigene skaper en ekstra interesse. Hvordan klarte

noen å ta over andre land og drive imperialisme? Så er det selvsagt 2. verdenskrig da, men det vil jeg tro er fordi det er såpass nærliggende i tid.

Dennis ser, i likhet med de andre lærerne, at det er nyere historie og da spesielt krigstid som engasjerer elevene. Likevel ser han at interessen er der når elevene får lære om hvordan verden var annerledes før. Dette mener vi tyder på at Dennis tar utgangspunkt i et antropologisk perspektiv på historie når han velger ut fagstoff. Han er opptatt av å skissere fortidens annerledeshet for elevene, noe som er et sentralt aspekt ved det antropologiske perspektivet.

Siden læreplanen kun nevner Holocaust og 22. juli spesifikt, så er valget av alt annet faginnhold opp til læreren. Vi spurte derfor lærerne om de mente noe fagstoff er viktigere enn noe annet og hvorfor de velger ut dette. Svarene tyder på at informantene gjør seg mange like refleksjoner rundt dette med valg av fagstoff. Overordnet fant vi ut at lærerne bruker historie for å lære om hvordan vi kan forstå vår verden i dag og hvordan leve i den. Lærerne velger ut temaer som kan brukes for å skape forståelse og innsikt i hvordan elevene kan utvikle seg til å bli samfunnsdeltakende og tolerante mennesker i fremtiden. De tematiske og fagrelaterte utvelgelsene har en tilknytning til fortiden, men hovedmålet virker å være satt mot samtidens og fremtidens nytteverdi. Lærerne bruker eksempler fra ulike tider, men trekker aktivt linjer mot vår samtid for å vise elevene nytteverdien av undervisningen i dagens samfunn. Fire av fem lærere er enige om at det er viktig at faget er relevant og at de så ofte som mulig prøver å se historien gjennom vår tid. Spørsmålet vi stiller oss er om dette er hensiktsmessig å gjøre så ofte som mulig? Wineburg (2010) argumenterer for at denne forekomsten av historieforståelse knytter seg til presentisme, og er uheldig. Han mener at vanlige folk bør trenes opp til å unngå å se fortiden i lys av nåtiden. Wineburg presiserer at et presentistisk perspektiv på historie er å se fortiden gjennom nåtidens øyne, og føyer til at det er en behagelig hviletilstand å betrakte fortiden på, fordi det kommer naturlig å se på historie med et følelsesmessig engasjement (Wineburg, 2010), gjengitt av (Bjerre, 2019). Vi mener her at lærerne beveger seg på litt farlig grunn. Som Wineburg forklarer, er bruken av et presentistisk perspektiv så ofte som mulig uheldig, da det kan gli over i å bli presentisme (2010). Når disse lærerne sier at de så ofte de kan prøver å se historien gjennom vår tid, kan det gi elevene en historieforståelse hvor de kun ser historien i lys av oss selv, som av Wineburg sees på som noe negativt (2010). Likevel mener vi lærerne ser på bruken av et presentistisk perspektiv som noe positivt da det skaper mye engasjement og interesse for faget. Dette er vi enige i,

men vi tror likevel lærerne er litt godtroende i praksisen sin, og at de muligens overser hva slik en undervisning kan ha å si for elevenes historieforståelse. Når det er sagt er ikke vi negative til denne typen undervisning. I undervisningen vi har observert har engasjementet og nysgjerrigheten for faget vært stor blant elevene, og det ser vi på som veldig positivt for faget og undervisningen.

Aslan fortalte at det i fagfornyelsen gis noen føringer for hva man skal fokusere på, men at det er andre faktorer som påvirker hva som inkluderes i undervisningen. Det førende er: Tilgjengelige undervisningsmateriellet, hvilken undervisningstradisjon som preger faget og det Aslan kaller for «de mørke kapitlene fra historien», som vi ønsker å unngå i fremtiden. Her trekker Aslan frem at «det er noen temaer det er vanskelig å unngå, spesielt Holocaust og 22. juli, fordi arbeid med slike historiske hendelser er viktig for elevenes forståelse av hva slags holdninger man ønsker å motarbeide». Det Aslan forteller her samstemmer for så vidt med læreplanen, når den spesifikt nevner Holocaust og 22. juli (Utdanningsdirektoratet, 2020d), men hvilke andre føringer legger egentlig læreplanen, og er dette noe som lærerne viser en bevissthet rundt?

Læreplanens kjerneelementer for samfunnsfag inneholder noen føringer for hva undervisningen skal føre til, og hva den skal inneholde. I kjerneelementet *Undring og utforsking* står det at «... elevene skal kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske, geografiske og samfunnskunnskapelige kilder ...» (Utdanningsdirektoratet, 2020d) Til dette fant vi ut at lærerne gir uttrykk for at de er opptatte av å bruke troverdige kilder i sin undervisning, samt lære elevene å vurdere kilders troverdighet og generelt utøve kildekritikk. Børre forteller at de bruker mye digitale kilder. Han bruker gjerne FN sine sider og arbeider mye med hva som er troverdig og ikke troverdig av kilder på internett. Videoer og artikler brukes også, men mye er lærerens egen kunnskap som formidles til elevene. Børre viser her at kildetroverdighet er viktig i utvelgelsen av fagstoff. Connie sin skole har noen internettsider som skolen har avtale med, de brukes noe. Når Connie velger ut internettsider og kilder selv, er det offisielle sider som NRK, FN, Amnesty International og liknende som blir brukt. Hun sier at «Jeg velger ut siden som jeg er trygg på at har informasjon som kommer fra en troverdig kilde. En organisasjon eller en nyhetskanal som har fotfeste». Samtidig mener Connie at det er spennende å se hvordan elevene selv velger ut kilder og nettsider. Hun forteller: «Det er mye lærdom i å velge kontroversielle sider, som ikke alltid

forteller sannheten. Da arbeider de med å sammenlikne og utfordre informasjon som viser seg å være feil, noe som kan føre til kildebevissthet og kildekritisk blikk». Connie viser her at hennes undervisning er metodestyrt, og det mener vi er gjennomgående for disse lærerne. Ferrer (2022) påpeker at historie gjennom ferdigheter i større grad blir vektlagt i didaktikken og stiller spørsmål ved om dette er hensiktsmessig for historiefaget. Hun trekker fram at skolen har gått fra at elevene en tanke om at elevene skal å lære om demokrati, til en tanke om at elevene skal lære gjennom demokratisk deltakelse (Ferrer, 2022, s. 289). Vi tenker at metodeferdigheter i utgangspunktet er bra for elevenes danning og utvikling, men at det hovedsakelig er fremmede for en demokratisk dannelse. Hvis målet for undervisningen er å danne kritisk tenkende elever, ved undervisning om kildekritikk, så er slik undervisning hensiktsmessig. Samtidig virker det for oss som at lærernes undervisning i samfunnsfag kan bli triviell, fordi den virker å være mer metodeorientert enn innholdsorientert.

Lærerne bruker historiske hendelser for å lære om hva vi ønsker å unngå i nåtid og fremtid. Spesielt to av lærerne trekker frem viktigheten av å lære av historiens feiltrinn. Bangstad (2017) skriver om en forståelse av historien, som innebærer at vi stadig må forholde oss til fortidens hendelser som en forpliktelse overfor våre valg om fremtiden. Han knytter dette til det vi kaller et presentistisk perspektiv. Her henviser Bangstad (2017) til Hartog (2015), som kaller dette for en ansvarliggjøring av våre valg om fremtiden. «Vårt handlingsrom er innskrenket av en forpliktelsesgjeld som strekker seg bakover til våre forfedre og som involverer våre ufødte barnebarn» (Bangstad, 2017, s. 42). Dette kalles for *hauntologi*. Lærerne trekker frem folkemord, hat og rasisme som temaer vi må lære av. Aslan sa det på denne måten: «Man er nødt til å ta et skritt tilbake før man kan ta et skritt frem. Det innebærer å sette alt inn i en historisk kontekst for at man skal kunne tilnærme seg de fremtidige utfordringene som man har». Børre fortalte at det var utfordringer med elevenes holdninger på skolen hvor han jobber. Det gjorde at lærerne brukte historien for å forklare hvorfor slike holdninger skal motarbeides i dag. Begge disse lærerne forteller også at å lære av historiens mørke kapitler er en fin inngang til å lære elevene om holdninger og verdier. Sett i lys av læreplanen står det at «Samfunnsfaget skal ... bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Det virker som at Aslan og Børre er spesielt opptatt av holdningene til elevene. Men vi ser også at Elin virker opptatt av hvordan hennes elever ser på omverdenen og andre mennesker rundt seg. Hun forteller at «... det kan være vanskelig på grunn av den kulturelle boblen elevene har vokst opp i» og «... vi forsøker å skape forståelse og historisk empati gjennom å lære om andre

kulturer, og å bli mer empatiske mennesker». Aslan, Børre og Elin jobber på samme skole, og jobber i samme team på skolen. Kan dette være med på å forklare hvorfor de inkluderer og underviser i det samme innholdet?

Slik vi ser det er denne skolens organisering, samt det faktum at lærerne samarbeider i planleggingsfasen av undervisningen, en naturlig årsak til at disse lærerne velger mye av det samme innholdet i undervisningen. Skolen hvor Aslan, Børre og Elin jobber har mye temabasert undervisning, og lærerne på samme trinn underviser om de samme temaene samtidig. I tillegg ser vi at Aslan, Børre og Elin tenker relativt likt rundt hva de selv anser som viktig med samfunnsfagundervisning. I intervjudelen svarte de slik: Aslan ville gjerne trekke frem at det er viktig å løfte frem hva historiske perspektiver er, og hvordan de kommer til syne i undervisning. Han forteller at «Tidligere læreplaner har vært mer oppskriftsbaserte. Nå, med fagfornyelsen, har lærere større grad av frihet, og kan selv definere hva de legger i historiske perspektiver». Aslan mener at man må ha med seg en slags historiebevissthet fra sin utdanning, fra erfaringer og trekke det inn i undervisningen. Han er glad for at læreplanen peker mot at vi skal løse nye utfordringer, men er litt bekymret for historiefagets rolle i skolen og i samfunnsfaget. «Hvis alt handler om å skape god folkehelse, bærekraft og demokratisk medborgerskap, så er man nødt til å ha en grunnpakke med historiens hvem, hva og når. Det kan vi ikke glemme». Børre påpeker at historiefaget i grunnskolen er en del av samfunnsfaget, og trekker frem at det er viktig innenfor samfunnsfag å trekke linjer mellom fagets ulike grener (samfunnskunnskap, geografi og historie). Børre eksemplifiserer dette med å si at «Hvis en som samfunnsfaglærer underviser om politikk, så bør læreren snakke om politikk i både fortid og nåtid». Elin forklarer også at lærerrollen i samfunnsfag innebærer å gjøre mange valg, og at det fører til en del varierende undervisning. Det virker for oss som at lærerne er under den oppfatningen av at historiefaget har fått mindre plass i den nye læreplanen. Likevel underviser lærerne med en tanke om at samfunnsfaget hovedsakelig skal legge opp til demokratisk danning, og historiefaget får dermed mindre plass i deres undervisning. Siden flere av lærerne virker å være samkjørte med læreplanen på noen områder, som holdninger og verdier, er det da andre faktorer som preger lærernes utvelgelse av innhold?

Når faginnholdet velges ut, er det ikke bare engasjement som er en faktor. Lærerne mener at faget og undervisningen skal bidra til å danne aktive og deltakende medborgere. I Elin sin utvelgelse er det viktig at fagstoffet skal være knyttet opp mot elevens rolle videre i samfunnet. Hun sier også at hun velger ut stoff som kan diskuteres, der man reflekterer og lærer å være en aktiv medborger. «Stoffet skal også gi mulighet for elevene til å komme seg ut av boblen i lokalmiljøet». Elin mener dette er en del av samfunnsansvaret i rollen som lærer i samfunnsfag. Der de fire andre lærerne virker å være enige om at stoffet skal være både relevant og samfunnsaktuelt, viser det seg å være et unntak. Kun en av de fem lærerne virker å stusse litt over denne tanken. Det viser seg ved besvarelsen til Dennis. Han mener det er mye fagstoff som faller bort i dagens undervisning. Han forteller at det gjerne kunne vært mer fagstoff fra vikingperioden, middelalder, korstog og de tidlige samfunnene i Europa. «Det er viktig å ikke bare se på historien som en måte å lære om hvordan vi skal leve i dag, men å lære om hvordan verden har sett ut på ulike punkt i historien, det er jo det historie er». Dennis forteller at historiefaget ikke må miste sin særegenhet, der man lærer om nettopp historien. Han mener det er mye fokus på demokrati i den nye læreplanen og gjør derfor noen grep for å lære elevene om hvordan fortiden har sett ut. Dennis retter her en skepsis til hvordan vi underviser i historie i skolen i dag. Han er for så vidt ikke uenig i at det er fint å gjøre faget relevant for elevene, men påpeker at historie ikke nødvendigvis handler om å se hva vi kan lære av den i dag. Vi syntes det Dennis fortalte her var interessant. Ikke fordi det han sa virket rart, men fordi de andre lærerne virket å se bort fra dette. Er det kun Dennis som jobber for at historiefaget skal beholde sin plass i skolen? Er det i så fall slik at historie i skolen i dag kun er en faktor som blir brukt for å lære ungdommen om demokratiet? Vi spurte derfor lærerne om det var noe spesielt utfordrende med å undervise om historisk kontekst.

Det viser seg at alle lærerne ser flere ting som er utfordrende. Aslan påpeker at det er flere ting ved undervisning om historiske kontekst som er vanskelig for elevene. Det ene er at elevene ikke nødvendigvis forstår, fordi historien kan være uhandgripelig. Han sier: «Vi har ikke opplevd den selv, kanskje ikke den forrige generasjonen heller, noe som gjør at vi må gå til kildene». Han mener at det å undervise i historie handler mye om å manøvrere seg i det enorme landskapet av tilgjengelige kilder, noe som gjør at elevene må evne å være kildekritiske. Børre forteller at elevene også er delvis historieløse når de kommer på ungdomsskolen og at det derfor er noen utfordringer knyttet til å undervise i historie. Dette

mener også Connie, som sier at «Elevene har noen ganger vanskelig for å forstå. Elevene evner ikke nødvendigvis å sette seg inn i en annen tid. De har vanskelig for å forstå alle faktorene som preger tiden, fordi de ikke har hørt om det eller opplevd det selv». Dennis, som i sin undervisning prøver å beholde en mer tradisjonell historieundervisning, ser også at det kan være vanskelig for elevene å leve seg inn i fortiden. Også Elin ser tydelige utfordringer med å undervise om historisk kontekst. Hun sier, på lik linje med de andre lærerne, at «... det kan være vanskelig for elevene dersom vi snakker om historie som er langt tilbake i tid, og det derfor kan føles fjernt for elevene. Det gjør det vanskelig å gjøre det relevant og få de til å skjønne verdien av det i dag». Når Elin forteller at det er vanskelig å koble historien til i dag, så stiller vi oss spørrende til om det er derfor lærerne bruker så lite av undervisningen til historie? Det virker for oss som at lærerne synes det er vanskelig se historien gjennom et antropologisk perspektiv på historie, da de trekker frem utfordringer med å undervise om historisk kontekst. For oss ser vi på dette som et mulig argument for at lærerne har en dragnings mot et presentistisk perspektiv når de underviser. Kanskje det er slik at lærerne bruker et presentistisk perspektiv fordi det skaper engasjement, og at det samtidig er vanskelig å undervise gjennom et antropologisk perspektiv. Når lærerne forteller at de forholder seg til læreplanen og at den er førende for hva som inkluderes i undervisningen, lurer vi på om læreplanen er med på å løsrive historien fra samfunnsfaget og med det gjør historien til et verktøy for den demokratiske dannelsen av elevene?

Vi begynner å stille oss spørsmålet om historiefaget har mistet sitt fotfeste i norsk skole? Ferrer (2022) stiller nemlig spørsmål ved historiefagets rolle i skolen. I sammenheng med et sitat fra Barton og Levstik, hvor det blir presisert at: «historiefagets plass i læreplanen må bestemmes ut ifra dets betydning for demokratisk medborgerskap» (2004, s. 40), problematiserer Ferrer at historiefaget kan være i ferd med å bli en underdisiplin i demokratiopplæringen (2022, s. 287). Når vi spurte lærerne hva de mener er viktigst når de underviser om et historisk tema, så mener fire av fem lærere at det er viktig å se årsak-virkning. Elin spesielt mener her at «Det viktigste med faget er å knytte historien opp mot dagens samfunn. Hva kan vi lære av historien for å skape forståelse, og hva vi skal og ikke skal gjøre i dag». Det Elin forteller her mener vi at enkelte historikere vil oppfatte som naivt. Vi knytter hennes utsagn til et teleologisk historiesyn, som er underordnet presentisme (Armitage, 2020, s. 6). Et teleologisk historiesyn, å kun bruke historien på en måte som gagnar oss selv i dag, beveger seg farlig nære presentisme. Vi forstår ut ifra hva Elin har

forklart tidligere, at hun i all hovedsak bruker et presentistisk perspektiv som et pedagogisk grep, og at dette mest sannsynlig er tanken bak dette utsagnet også. Likevel vil vi påpeke at slike tanker, i sin bokstavelige betydning, vil kategoriseres som presentisme. Aslan, Børre og Connie mener det viktigste er å se sammenhenger og bruke årsak-virkning som en metode. Det eneste unntaket er igjen Dennis, som mener at det viktigste med faget er å lære elevene om hvordan historien har sett ut. Han fortalte at «Vi bruker tid på å lære om ulike epoker, se perioden i lys av ulike faktorer som politikk, personlig helse, styresett og kultur». Han har en mer ren historisme i sin begrunnelse, som knytter hans undervisning til et antropologisk perspektiv.

Ferrer påpeker at denne måten å forstå hensikten med historiefaget på er en instrumentell fortolkning hvor historie kun anses som et hjelpemiddel for at elevene skal kunne opparbeide seg demokratisk dannelse (2022, s. 287). I tilknytning til dette presenterer Ferrer et mulig paradoks; nemlig at historiefagets tilsynelatende unyttige deler kan være vel så viktig for elevene, når målet er demokratisk dannelse (Ferrer, 2022). Hun utdyper så hva som ligger i demokratisk dannelse i en skolesammenheng, og trekker inn historiefagets relevans. Innenfor et dannelsesperspektiv i bred forstand er det grunnleggende formålet ved all utdanning en myndiggjøring av elevene (Ferrer, 2022). Dette innebærer at elevene skal dannes for å bli autonome og selvstendige samfunnsdeltakere, samt subjekter i sine egne liv. Foruten dette foreligger det også et mål om at elevene ikke kun skal innordne seg, men og utvikle et kritisk blikk til etablerte fakta. Elevene må altså være i stand til å tilpasse seg samfunnet (gjennom kvalifisering og sosialisering), og tilegne seg en subjektiv form for autonomi bestående av frihet fra- og ansvar for fellesskapet (gjennom subjektivering) (Ferrer, 2022). Ferrer poengterer at det eksisterer lite uenighet om at historiefaget kan bidra til denne myndiggjøringen, men trekker i tillegg fram at det fins ulike tanker om hvordan den skal oppnås (2022). En måte elevene kan oppnå denne myndiggjøringen på, er ifølge Barton og Levstik (2004) å sette seg inn i det Kjeldstadli (1999, s. 19-20) beskriver som *fortidens annerledeshet*.

Når lærerne snakker om hva målet med faget er og begrunner hvorfor de velger ut faginnhold, knytter det seg til et demokratisk dannelsesperspektiv. Vi mener det også kan kalles for en myndiggjøring. Sett i sammenheng med hvordan Barton og Levstik mener en

myndiggjøring kan oppnås, bør vel undervisningen innebære å se på fortidens annerledeshet? Vi mener her at lærerne trolig kan være litt vel opptatte av å fremme demokratiske ferdigheter hos elevene. Vi mener at å lære om fortidens annerledeshet kan bidra med å nå det målet lærerne selv ønsker å oppnå, nemlig myndiggjøring av elevene.

4.2.3 Lærernes bruk av metoder

Vi spurte lærerne om hva slags metoder de liker å bruke når de underviser i historie. Er metodene og perspektivene knyttet sammen på noe vis? Brukes metodene til å fremme demokrati? Vi var interesserte i å finne ut av hvilke metoder lærerne selv foretrakk å bruke i sin undervisning, og hvilke metoder de mente var best egnet til historieundervisning. Flere ulike undervisningsmetoder blir nevnt, da lærerne liker å variere undervisningen sin, men det er noen metoder som er felles for lærerne. Er det noe med disse metodene som er særegent, og har de en sammenheng med presentistiske og antropologiske perspektiver i sin historieundervisning? Viser dette gjennom metodene?

Vi spurte lærerne om det er spesifikke metoder de gjerne bruker. Lærerne foretrekker undervisningsmetoder preget av diskusjoner og samtaler i klassen om det aktuelle temaet de arbeider med. Observasjonene vi foretok viste at dette stemte for fire av de fem informantene. Dennis sin undervisning var annerledes da han foreleste mer om temaer enn de andre lærerne. Undervisningen la i stor grad opp til refleksjon og diskusjoner mellom elevene, og lærer og elev. Under intervjuene fortalte lærerne også at de likte å bruke elevaktive metoder i samfunnsfagundervisningen deres. Helklassediskusjoner ble nevnt av flere som en hyppig brukt metode i historieundervisning. Bruken av helklassediskusjoner ble begrunnet med at metoden ga elevene mulighet til å vise refleksjon og muntlige ferdigheter. Dette synes vi var interessant. I kritikken av det som blir beskrevet som en trend innenfor reformpedagogikken, trekker Ferrer (2022) frem at ferdighetsutvikling får en forrang framfor innhold. Vi mener her at lærerne viser en norm hvor metodene virker å være prioritert, og at dette kanskje er litt uheldig når man skal undervise om historisk innhold.

Sett i sammenheng med hva vi observerte i lærernes undervisning var det noen fellestrekk ved undervisningen til lærerne. Aslan brukte mye helklassediskusjon og jobbet tematisk med

faget. Da vi observerte hans undervisningstime, med *babyboom* og *eldrebølge* som tema, var det et par ting som utpekte seg. Han brukte flere årstall, hendelser og fortalte klassen sin om den historiske konteksten. Han trakk frem tiden etter 2. verdenskrig, som en periode hvor vi var avhengige av å bygge opp landet igjen, samtidig som vi hadde mulighet og frihet til å få flere barn. Han knyttet temaet til et dagsaktuelt tema, eldrebølge, fordi vi ser effekten av babyboomerne i dag, som et økende problem for norsk helsevesen. Han forklarte også til elevene at vi i fremtiden vil se en enda større gruppe pensjonister, og brukte det som en inngang til en helklassediskusjon. Elevene kom med innspill, tanker og mulige løsninger på denne fremtidsutfordringen. Børre hadde en time om migrasjon og ga elevene beskjed om å først lese seg opp på temaet og deretter dele tanker og forståelse i en helklassediskusjon. Når elevene delte forståelse og tanker om temaet, brukte Børre tid på å sammenlikne fortid og nåtid. Her trakk han frem historiske liknende hendelser, og brukte det for å forklare hvordan dagens situasjon er. Samtidig fortalte Børre om et fremtidsperspektiv på hvordan Norge trenger arbeidsinnvandring fremover mot 2070 og at innvandring kan sees på ulikt. Det er ikke bare et resultat av krig, men at folk vandrer med et ønske om et bedre liv, med jobb og trygge rammer. Elin hadde temaet demografi, og de arbeidet i læringspar hele timen. De arbeidet med samfunnsfaglige begreper, som BNP, fødselsrate og forventet levealder. I denne timen brukte alle elevene samme kilde, FN. Alle elevene så på tall fra samme år, 2019, og samlet data om ulike land. Elevene fikk beskjed om å sammenlikne dataene med Norge, for å ha et referansepunkt. Vi mener at dette er eksempler på hvordan lærerne bruker tematikken i undervisningen i et nåtidsperspektiv, og med det skaper en norm i undervisningen der man sammenlikner oss med andre og oss med fortiden.

Hvilken begrunnelse gir lærerne for at slike metoder er nyttige, og hva mener de er hensikten? Er det forskjell i hva de sier at de gjør og hva de faktisk gjør? En av grunnene til at vi ønsket å gjøre både observasjoner og intervjuer, var av nettopp for å kunne se om lærernes mening om faget gjenspeiler hva som blir gjort. Ut fra hva vi så i undervisningen, kan vi nå se noen likhetstrekk og noen forskjeller. Vi ser at alle lærerne bruker metoder i undervisningen som de selv sier at de bruker. Vi må selvfølgelig se dette i sammenheng med at vi kun var der og observerte en enkelt undervisningstime, og at de kan ha tilpasset undervisningen den dagen vi var der, og de kan selvfølgelig tilpasse svarene sine til sin egen undervisning. Ser vi likevel på svarene og observasjonene i sammenheng, er det mange likheter mellom hva lærerne sier at de gjør, hva de mener er hensikten med faget og hva som

faktisk skjer i klasserommet. Lærerne mener selv at faget handler om å trekke linjer, se sammenhenger og bruke relevansen til dagens samfunn som inngang til disse undervisningstimene. Lærerne mener at det er hensiktsmessig å bruke metoder som helklassediskusjoner, da dette er med på å fange interessen til elevene. Aslan forklarer til dette at «... jobber med temaer og benytter perspektiver, istedenfor å si at vi har en ren historietime, det er viktig og bør gjøres i klasserommet. Dette ser vi også gjennom fagfornyelsen». Aslan peker her på hvordan læreplanen legger frem viktigheten av å se overgangen mot et demokratisk og borgeraktivt samfunn, og forteller at det også er førende for hvordan de underviser. Børre forklarer også til sin bruk av metode «... hva har skjedd, hva skjer nå, og hva tror du vil skje i fremtiden. Det er jo litt det vi ser på». Elin forklarer at læreplanen ofte er svevende og uhandgripelig når det snakkes om ulike begreper og metoder, det er derfor enkelt å velge tverrfaglig og arbeide med ting hun selv har interesse av. Elin mener så at det er viktig at vi må lære av fortiden for å se på hvorfor dette er som i dag. Da denne typen undervisning viser seg å være delvis førende for alle lærerne, lurte vi på om vi kan se dette i lys av et bestemt perspektiv?

Slik vi har forklart tidligere, kan et presentistisk perspektiv være nyttig for å gjøre historiefaget relevant og meningsfylt for elevene. Tyder lærernes metodebruk på at de underviser med et presentistisk perspektiv på historie? Wineburg sin forståelse av et presentistisk perspektiv på historie er å se fortiden gjennom nåtidens øyne, og føyer til at det er en behagelig hviletilstand å betrakte fortiden på, fordi det kommer naturlig å se på historie med et følelsesmessig engasjement (Wineburg, 2010), gjengitt av (Bjerre, 2019, s. 53). Wineburg (2010) forklarer at dette ofte gjøres av «vanlige folk» som ikke er historikere. Kan dette være med på å forklare hvorfor lærerne ofte kobler undervisningen til nåtiden? Kan det også si noe om hvorfor lærerne i stor grad forsøker å gjøre faget og undervisningen relevant i lys av elevenes interesser? Sett i sammenheng med at ingen av de lærerne vi har fått som informanter har historie som fag, men er samfunnsfaglærere, gjør det da også disse til «vanlige folk»? Det kan virke slik, og hvis man legger det til grunn, så virker det for oss som at lærerne bruker et presentistisk perspektiv. Kan det ha en sammenheng med hva læreplanen sier at lærerne skal gjøre, og da er spørsmålet, er læreplanen såpass dominert av en nåtidig subjektposisjon at undervisningen blir deretter?

4.2.4 Oppsummering og drøftelse: I hvor stor grad forholder lærernes undervisning og forståelse seg til fagfornyelsen?

Når lærerne peker på at det de gjør i klasserommet er påvirket av læreplanen, er det også interessant å se på noen av kjerneelementene og kompetansemålene som lærerne skal følge. I læreplanen for samfunnsfag, er det kun én setning i *Fagets relevans og sentrale verdier* som tar for seg historie. Det står: «Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Av innholdet som ikke tar for seg historie, står det blant annet at:

... elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere, Faget skal bidra til at elevene ser sammenhenger ..., Slik bidrar samfunnsfaget til å styrke elevenes forståelse av ... samfunnet de lever i, og av hvordan de kan påvirke sitt eget liv og fremtiden og Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Når vi ser på disse tre utdragene om fagets relevans og sentrale verdier, sier det oss at det er prioritert å utvikle demokratiske ferdigheter hos elever. Hvordan forholder lærerne seg til dette?

Vi mener at det som står i *Fagets relevans og sentrale verdier* går igjen i lærernes undervisning. Aslan mener målet er å bygge en samfunnskompetanse som trengs nå, men at vi må bruke historien for å trekke tråder og lære av den. Børre mener at holdninger og verdier er viktig. Han sier: «Jeg har sett en tydelig fremgang i holdningene til elevene og det har dannet et verdigrunnlag for elevgruppen». Connie mener at «... å lære elevene opp til å forstå konsekvensene av sine handlinger, slik konsekvensene av krig og konflikt har preget hvordan verden ser ut i dag, gir innsikt i hvordan valgene deres vil prege fremtiden». Elin er på bølgelengde med disse lærerne, og mener det viktigste med faget er å lære om andre deler av verden for å utvikle deres syn og deres forståelse av andre kulturer. Unntaket her er Dennis. Han liker å ha en undervisning som tar for seg den historiske konteksten. Han forteller at: «å lære elevene om hvordan samfunn var før i tiden, og hvordan de har utviklet seg, vil gi elevene god innsikt i menneskelig-, kulturell, og teknologisk utvikling over tid». Hans begrunnelse er antropologisk, synes det som. Trass dette unntaket mener vi å se en likhet i hva lærerne mener er viktig i faget, og hva læreplanen mener er sentralt i faget. Vi synes

heller ikke dette er så rart, da det er nedskrevet i læreplanen, og lærerne er forpliktet til å følge den. Lærernes forståelse av sentrale verdier i faget, samsvarer med læreplanen. Er metodene lærerne bruker også i samsvar med læreplanen?

Vi så også her på læreplanen i samfunnsfag, i *Fagets relevans og sentrale verdier*, hvor det står: «Gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metoder, skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Vi ser her at metodene i faget skal bidra til å utvikle medborgerskap, bevissthet om demokrati og mangfold. Da vi spurte om hvilke metoder lærerne bruker selv, svarte de i samsvar med læreplanen. Aslan, Børre, Connie og Elin bruker åpen klassediskusjon, øvelser i kildekritikk og læringspar, samt andre metoder som innebærer at elevene diskuterer fagstoff. Til dette spørsmålet forklarer Connie at: «Hvis målet i samfunnet er å danne selvstendige individer, som kan drøfte samfunnsaktuelle spørsmål og ta valg på vegne av seg selv og andre, så må vi jobbe med akkurat det». Igjen er unntaket Dennis, som liker å bruke litt «gammeldagse» metoder. Han liker at elevene arbeider med tekst og oppgaver, som han mener er hensiktsmessig for fordypning i historie. Han liker å forelese/ fortelle om historien, da han også har stor interesse for det selv. Dennis forteller at han skiller mellom en passiv tilnærming til historien, der elevene leser om historiske hendelser, og en aktiv tilnærming, der elevene arbeider med historien, og læreren forteller om historien. Han er den eneste læreren som aktivt bruker forelesning som metode, og han velger å holde på det vi kan kalle en tradisjonell skoleundervisning. Siden 4 av 5 lærere forholder seg relativt tett opp mot læreplanens føringer, er det da læreplanen som bestemmer hvordan undervisningen skal være? Er den, med sine nåtidsdominerte trekk, med på å vippe undervisningen i norsk skole i samme retning?

I læreplanen for samfunnsfag står det, i de kompetansemålene som inneholder ordet historie, at målet for opplæringen er at eleven skal kunne:

reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst»,
«sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag» og «gjøre rede for

årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Av alle kompetansemålene etter 10. trinn, er det kun 3 av 19 som inneholder ordet “historie”. Det er på den andre siden flere kompetansemål som omhandler hvordan elevene enten skal utforske, reflektere over eller gjøre rede for hvordan ulike forhold i fortid, over tid, i nåtid og fremtid har sett ut. Slik vi ser det, er det mange muligheter for lærerne til å bruke tid på å lære om historisk kontekst, trene opp elevenes evne til å ha historisk empati og generelt bruke historie. Som nevnt tidligere mener vi det det er rom i læreplanen for å undervise ved bruk av metoder og med et innhold som er egnet historiefaget. Vi ser at Dennis ser disse mulighetene og drar nytte av en mer tradisjonell undervisning med forelesning og lesing av kilder, der historie er mer i fokus. Vi mener med dette altså at det er rom for å bruke et antropologisk perspektiv i undervisningen i større grad enn det blir gjort av lærerne. Likevel ser det ut som at undervisningen i stor grad er rettet mot demokratisk danning. I forhold til hva vi observerte i lærernes undervisning er det reflekterende, samtalebaserte og nåtidsdominerende metoder for læring som viser seg å være norm i dagens undervisning. Og når lærerne selv mener faget skal og i stor grad bør være sånn, forteller det oss at vi i dag har en læreplan og en undervisning som er preget av et presentistisk perspektiv?

Det virker for oss som at Ferrer har et poeng når hun påpeker hvordan historiefaget har blitt en underdisiplin i skolens undervisning (2022). Ut fra hva vi har observert av undervisning og fått i svar fra lærerne, virker det som at historiefaget blir brukt som en ressurs for nåtidsdominert kompetanseutvikling og aktiv deltakelse i samfunnet. Vi mener med dette ikke at det er galt å undervise på denne måten, kanskje tvert imot? Samfunnsfaget på ungdomstrinnet har en tydelig vinkling mot å møte elevens interesse, aktualitet og skape et grunnlag for deltakende medborgerskap. Historiefaget får også større plass i skolen på videregående, der historie blir undervist som et eget fag. I læreplanen for historie på videregående, omhandler kjerneelementene for faget blant annet; historiebevissthet, utforskende historie, historisk empati, sammenhenger og perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vi ser at læreplan i historie for 2. og 3. klasse på videregående i større grad enn læreplanen for 10. trinn åpner opp for bruken av et antropologisk perspektiv. Et kompetansemål etter vg3 illustrerer dette. Der står det at eleven

skal kunne: «sammenligne ulike framstillinger av en hendelse og reflektere over at historiske framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Når det er sagt, ser vi at læreplanen for historie på videregående også bærer preg av et presentistisk perspektiv. Dette kan vi se i et utdrag fra *Fagets relevans og sentrale verdier*: «Faget skal videre bidra til at elevene blir aktive medborgere som kan orientere seg, ta stilling og se nåtidige utfordringer i en historisk sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Børre fortalte oss at han forsøker så godt det lar seg gjøre å inkludere alle de ulike grenene i samfunnsfaget, altså geografi, historie og samfunnskunnskap. Likevel så vi at han underviste på en måte der samfunnskunnskapen hadde en betydelig større rolle enn de to andre grenene i faget. Det eneste unntaket vi har sett i denne studien er Dennis, som underviste med et antropologisk perspektiv, der han lot historiefaget få en betydelig rolle i undervisningen. Det forteller oss at fire av de fem vi har hatt som informanter, har samfunnskunnskap som utgangspunkt for undervisningen sin, og dermed nedprioriterer historiedelen av faget. Elin forklarte selv at hun ikke underviser i historie, hun underviser i samfunnsfag. Vi ser gjennom deres forståelse av historiefaget, og deres begrunnelse for utvalg av innhold og metoder, er rettet mot elevenes ferdighetsutvikling. Det sier oss at det er et demokratisk dannelsesfokus blant disse lærerne, og at de i tråd med fagfornyelsen har en undervisning som tydeliggjør historiens manglende betydning for samfunnsfaget. Når dette er sagt, så tenker vi at fagfornyelsen tar for seg viktige temaer for menneskets fremtid, som bærekraftig utvikling og miljøutfordringer. Vi ser på det som lurt at skolen har et fokus på å fremme ferdigheter hos elevene med en tanke om å på sikt løse disse utfordringene. Når Linn Enger Leigland (2021), gjennom sin artikkel varsler om *1,1 grader varmere klima, Kode Rød for menneskeheten* og at *Klimatiltak burde vært satt i gang for flere år siden* er det kanskje ikke så rart at læreplanen er fremtidsrettet. I en slik sammenheng tenker vi at det er fint at lærerne i denne studien bruker mye tid på å utdanne mot nåtidens og fremtidens utfordringer og at læreplanen har dedikert mye plass til det, men vi har utvilsomt en del tanker om at historiefaget ser ut til å ha mindre betydning for samfunnsfaget på 10. trinn.

5 Konklusjon og refleksjon

Vi har hatt som oppgave å finne ut av hva betydningen til historie er i samfunnsfaget. I den forbindelse undersøkte vi hvordan de brukte et antropologisk- og et presentistisk perspektiv på historie i sin samfunnsfagundervisning. Vi gjorde en undersøkelse der vi observerte og intervjuet fem lærere på 10. trinn for å få svar på spørsmålene. Vi utformet en intervjuguide som tok for seg flere aktuelle temaer knyttet til historiefaget og perspektivbruk: hvordan de forstår begrepene *et historiske perspektiv*, *historisk empati* og hvordan de arbeider med fortids og nåtidsperspektiver i historie, i sin undervisning i samfunnsfag. Etter undersøkelsen har vi fått mange svar, og vi har registrert tre hovedfunn. (1) Lærernes forståelse av historiefaget er påvirket av læreplanens føringer for samfunnsfag. (2) Lærerne velger ut innhold etter egen interesse for faget, elevenes interesse og læreplanens føringer for samfunnsfag. (3) Metodene lærerne bruker har som hensikt å utvikle ferdigheter hos elevene.

Lærernes forståelse av historiefaget er påvirket av læreplanens føringer for samfunnsfag. Lærerne refererer ofte til hva læreplanen i samfunnsfag legger av føringer for hvordan man skal undervise historie. Læreplanen vektlegger nok et presentistisk perspektiv, men åpner også opp for bruk av det antropologiske perspektivet. Når lærerne velger hvordan de skal undervise i samfunnsfag, velger de ofte en undervisning preget av et presentistisk perspektiv. Av den grunn mener vi at det kanskje er et uutnyttet potensial i samfunnsfaget, fordi det har kommet frem i studien at et antropologisk perspektiv har et dannelsespotensial. Dette dannelsespotensiale kommer av at innsikt i fortidens annerledeshet, som er sentralt innenfor det antropologiske perspektivet, er med på å utvide vårt menneskesyn og gi oss perspektivrikdom (Ferrer, 2022). Lærerne mener formålet med samfunnsfaget er å danne aktive og deltakende medborgere, men de benytter seg ikke av et antropologisk perspektiv i denne dannelsesprosessen. Vi tror dette kan ha to mulige forklaringer. Enten ser ikke lærerne nytten av å bruke et antropologisk perspektiv i arbeidet med elevenes danning, eller så er de ikke klar over at et antropologisk perspektiv har et dannelsespotensial. Unntaket fra denne påstanden er Dennis. Vi mener at han har en forståelse av historiefaget, som i større grad enn de fire andre lærerne, baserer seg på et antropologisk perspektiv. Oppsummert mener lærerne at samfunnsfaget skal bidra til å gi elevene ferdigheter for å løse morgendagens utfordringer,

og vi mener at det påvirker hvordan lærerne i denne studien forstår historiens betydning for samfunnsfaget.

Lærerne velger ut innhold til undervisningen ut ifra spesielt tre faktorer: Lærernes egeninteresse for faget, elevenes interesser og læreplanens føringer for samfunnsfag. Lærerne er generelt enige i at det er nyere historie, fra 1900- til i dag, de selv er mest interesserte i. Dette opplever de at elevene også har en større interesse for. I tillegg forteller lærerne at de opplever at det legges opp til i læreplanen at det skal undervises på denne måten, som fører til at undervisningens innhold blir slik. Vi ser altså at lærerne foretrekker å ta utgangspunkt i elevenes livsverden når de velger ut innhold til undervisningen. Innholdet i undervisningen studeres ut ifra en subjektposisjon i nåtid. Følgelig bærer undervisningen preg av et presentistisk perspektiv. Unntaket her er igjen Dennis, som har en annen tilnærming til sin undervisning. Han lærer elevene om historisk kontekst og med det fortidens annerledeshet. Vi knytter denne undervisningen til et antropologisk perspektiv. Når dette er sagt, så har også Dennis en tanke om at faget skal virke dannende for elevene, men han bruker likevel det historiske innholdet som en drivfaktor for elevenes forståelse av historie og elevenes dannelse. Dette er knyttet til hans egeninteresse av faget, men også hans opplevelse av at elevene synes det er spennende når han foreleser om historien. Vi mener derfor at historiebiten i samfunnsfaget har mindre tyngde i undervisningen hos fire av fem lærere, med unntak av Dennis. Vi mener dette kan sees i sammenheng med at lærerne har en tematisk undervisning som også er tverrfaglig og at innholdet som knytter seg til historie blir et supplement lærerne i denne studien bruker til å undervise tematisk i samfunnsfag.

Metodene lærerne bruker har som hensikt å utvikle ferdigheter hos elevene. Elevene skal bli demokratiske medborgere, selvstendige, ansvarsfulle og kritiske tenkere. Dette mener lærerne er noe av hovedformålet med undervisningen. Derfor underviser lærerne ved bruk av mange muntlige, kildekritiske, debattfokuserende og undersøkende metoder i samfunnsfag. Lærerne sier at de bruker disse metodene gjennomgående, og observasjonene våre bekrefter at dette stemte. Som vi har trukket frem tidligere, har Ferrer (2022) påpekt samfunnsfagets bruk av metoder for ferdighetsutvikling på en måte der man har gått fra å lære om demokratiet, til å lære gjennom demokratisk deltakelse. Nok en gang er Dennis et unntak, da han er den eneste av disse fem lærerne som underviser ved bruk av metoder som egner seg mer for

historieundervisning. Han foreleser og lar elevene lese kilder, med en hensikt om å lære om historisk kontekst og fortidens annerledeshet. Vi mener at lærerne i denne studien representerer en trend i samfunnsfagundervisningen der metodene er relativt førende for undervisningen, og med det gjør at historien får mindre betydning for samfunnsfaget.

Vi mener gjennom denne studien at vi har fått innsikt i hvordan disse lærerne underviser i historie, hvilken forståelse lærere har av historiefaget, og hvordan de bruker de to perspektivene presentisme og antropologi i sin undervisning. Vi har belyst hvordan lærernes forståelse av historiefaget preger dets plass i skolen i dag og hvordan et presentistisk perspektiv og et antropologisk perspektiv blir brukt i forhold til læreplanens føringer for historisk undervisning i samfunnsfaget. Vi ser en sammenheng mellom lærernes forståelse av historiefaget og læreplanens innhold, når det kommer til historiedelen betydning for samfunnsfaget. Fire av de fem lærerne i vår studie brukte hovedsakelig historien gjennom et presentistisk perspektiv for å bidra til å danne demokratiske medborgere. Vi mener at denne studien av fem lærere som underviser i samfunnsfag på 10. trinn gir oss grunnlag for å si at: Historiens betydning for samfunnsfaget er å bidra til danningen av demokratiske medborgere.

Refleksjoner til ettertanke:

Kunne vi stilt noen andre, eller flere spørsmål?

Vi merket under intervjuet at flere av informantene begynte å gjenta seg selv, spesielt når vi spurte om metode til historieundervisningen. Vi så her at disse spørsmålene, var relativt like og muligens ikke spesifikke nok for at de skulle få ut noe mer informasjon enn hva informantene allerede hadde sagt. Av samme grunn fikk vi også bekreftet ved flere anledninger at de metodene som ble nevnt, stemte over ens med de observasjonene vi gjorde, og at det var gjennomgående for lærernes undervisning. Ved å stille spørsmål om metode flere ganger ble dette bekreftet. Etter vi hadde gjennomført intervjuene og observasjonene, merket vi at vi kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål til hva vi observerte, og fått spesifikk informasjon til hvorfor dette ble tatt med i undervisningen. Dette gjorde vi ikke, noe som kanskje kunne gitt noe mer innsikt i lærernes utvelgelse av fagstoff.

Kunne vi sett etter andre ting?

Vi stilte oss også dette spørsmålet da vi begynte med studien, og diskuterte andre muligheter enn hva vi endte opp med. Vi mener at vi fint kunne sett etter mer spesifikke ting i observasjonen. Vi kunne laget et skjema, der vi fylte inn under hver kategori. Vi kunne sett på lærers bruk av spørsmål, elevenes bruk av kilder, hva kildene har som potensiale og eller telt forekomsten av et presentistisk og et antropologisk perspektiv. Vi gjorde en vurdering på dette i forkant, og bestemte oss for å ikke spesifisere for mye i observasjonen, men heller registrere alt vi så og hørte, fra lærer, og notere dette ned. Det gjorde at vi i ettertid kunne se hele observasjonen i en mer helhetlig setting, og se dette i lys av informantsvarene.

Kunne vi gjennomført studien på en annen måte?

Vi valgte i denne studien å observere undervisningstimen til lærerne først, og deretter intervju. Dette gjorde vi for å øke sjansen for autentiske observasjoner som ikke var påvirket av spørsmålene om historiske perspektiver. Vi så for oss at etter en halv time med spørsmål om metode og tilknytning til utvelgelse av fagstoff, samt deres undervisningsstil, kunne påvirke deres undervisning i den grad de kunne tilpasse den for at den skulle treffe hva vi så etter. Dersom vi hadde gjort studien på motsatt måte, altså intervjuet først, kunne vi nok fått noen andre svar i intervjuet eller observert en time som var tilpasset hva vi var interesserte i å observere. Dette vil være vanskelig å si noen om, da vi valgte å gjøre alt likt med alle informantene. Til senere forskning mener vi dette kan være en måte for forskeren å se på ulike svar mellom informanter, og se om lærerne tilpasser sin undervisning eller intervju, ettersom noen har intervju først og andre etterpå.

Vi tenkte også en annen mulig løsning på denne problemstillingen, men som vi i dette tilfelle ikke hadde mulighet til. Dette gikk ut på å lage et undervisningsopplegg der vi hadde satt temaet for timen. Vi så for oss at dette kunne gitt mer autentiske og mer sammenliknbare svar, da alle ble observert når de underviste om det samme. Da vi tok kontakt med informanter, og fant ut av hvor vanskelig det var å få tak i noen som ønsket å sette av tid til å ha oss på besøk, fant vi ut at de enkleste for å få gjennomført studien var å kun observere med vilkårlige temaer som de underviste i på det tidspunktet vi var innom. Dersom alle lærerne hadde undervist i det samme temaet, kunne vi i større grad sammenliknet bruken av et

presentistisk og et antropologisk perspektiv, og sett i hvilken grad lærerne underviste likt eller ulikt. Vi ser fortsatt på dette som en mulig vinkling for å få svar på den samme problemstillingen som denne studien har. Dette ser vi på som en fin inngang og annen løsning til andre studier som ønsker å finne ut av det samme, og til de som forsker på læreres undervisning og forståelse av fag. Vi tror også at å gjennomføre studien på en slik måte kunne gjort generalisering av resultatene enklere, da grunnlaget i alle observasjonene er likere enn hva vi har gjort. Vi ser med det ikke på vår gjennomførte metode som noen svakere måte å gjøre studien på, men vi ser styrker ved den andre metoden som vi ikke har fått nytte av i denne studien.

Til slutt vil vi gjerne si at vi har hatt mye glede av å studere lærere som jobber med fag vi selv skal undervise i. Vi mener at vi har fått god innsikt i hvordan lærere arbeider med historie og samfunnsfag, men også hvordan læreres arbeidshverdag generelt påvirker forståelse, innhold og bruk av metoder. Vi ser at det er mange faktorer som spiller inn i skolen og vi ser hvor viktig lærerens arbeid er for elevenes utvikling og forståelse av fag. Studien har hjulpet oss til å få et dypere innblikk i fremtiden som samfunnsfaglærer, og det er erfaringer vi tar med oss etter fem år som lærerstudenter.

6 Litteraturliste

- Armitage, D. (2020). In defense of presentism. *History and Human Flourishing*.
- Bangstad, T. R. (2017). Nærvær og presentisme: om synet på fortiden i nyere historieteori. *Tidsskrift for kulturforskning : Tfk*. [https://bibsys-
xp.userservices.exlibrisgroup.com/view/uresolver/47BIBSYS_HIOA/openurl?ctx_enc
=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_id=10_1&ctx_tim=2022-01-
02T12%3A57%3A22IST&ctx_ver=Z39.88-
2004&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&url_ver=Z39.88-
2004&rft_id=info:sid/primo.exlibrisgroup.com-
cristin&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&rft.genre=article&rft.atitle=N%C3
%A6rv%C3%A6r%20og%20presentisme:%20om%20synet%20p%C3%A5%20fortid
en%20i%20nyere%20historieteori&rft.jtitle=Tidsskrift%20for%20kulturforskning%2
0:%20Tfk&rft.au=Bangstad,%20Torgeir%20Rinke&rft.date=2017&rft.issn=1502-
7473&rft_id=info:doi/&rft_id=info:bibcode/&rft_id=info:hdl/&rft_id=info:lccn/&rft
id=info:oclcnum/&rft_id=info:pmid/&rft_id=info:eric/&rft_dat=%3Ccrisin%3E1003
7_12191%3C/cristin%3E%3Curl%3E%3C/url%3E,language=eng,view=HIOA&svc
dat=viewit&user_ip=10.16.56.140&req.skin=primo](https://bibsys-
xp.userservices.exlibrisgroup.com/view/uresolver/47BIBSYS_HIOA/openurl?ctx_enc
=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_id=10_1&ctx_tim=2022-01-
02T12%3A57%3A22IST&ctx_ver=Z39.88-
2004&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&url_ver=Z39.88-
2004&rft_id=info:sid/primo.exlibrisgroup.com-
cristin&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&rft.genre=article&rft.atitle=N%C3
%A6rv%C3%A6r%20og%20presentisme:%20om%20synet%20p%C3%A5%20fortid
en%20i%20nyere%20historieteori&rft.jtitle=Tidsskrift%20for%20kulturforskning%2
0:%20Tfk&rft.au=Bangstad,%20Torgeir%20Rinke&rft.date=2017&rft.issn=1502-
7473&rft_id=info:doi/&rft_id=info:bibcode/&rft_id=info:hdl/&rft_id=info:lccn/&rft
id=info:oclcnum/&rft_id=info:pmid/&rft_id=info:eric/&rft_dat=%3Ccrisin%3E1003
7_12191%3C/cristin%3E%3Curl%3E%3C/url%3E,language=eng,view=HIOA&svc
dat=viewit&user_ip=10.16.56.140&req.skin=primo)
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Bjerre, L. I. (2019). Fortidens rolle i historieundervisningen: En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag.
- Castel, R. (2017). *From manual workers to wage laborers: Transformation of the social question*. Routledge.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dictionary, O. E. (2022). Presentism. I O. E. D. Online (Red.), *Oxford English Dictionary*. <https://www.oed.com/view/Entry/266885?redirectedFrom=presentism>
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*.
- Ferrer, M. (2022). Demokratisk dannelse gjennom historie. I O. Humnes, R. & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagsdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a Delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151-196.

- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse : et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Universitetsforlaget.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. White Plains. Ny: Longman.
- Hartog, F. (2015). Regimes of historicity. I *Regimes of Historicity*. Columbia University Press.
- Hull, D. L. (1979). In defense of presentism. *History and theory*, 18(1), 1-15.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008090300018
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Latour, B. (2000). On the partial existence of existing and non-existing objects. I. University of Chicago Press.
- Lee, P. (2004). *Understanding history*. I. University of Toronto Press.
- Leigland, L. E. (2021). FNs klimarapport: En alarm for menneskeheten. <https://www.fn.no/nyheter/fns-klimarapport-en-alarm-for-menneskeheten>
- Levstik, L. S. & Groth, J. (2002). "Scary thing, being an eighth grader": Exploring gender and sexuality in a middle school US history unit. *Theory & Research in Social Education*, 30(2), 233-254.
- Lorenz, C. (2010). Unstuck in time. Or: The sudden presence of the past. I Karin Tilmans, Frank von Vree og Jay Winter (red.) *Performing the Past: Memory, History, and Identity in Modern Europe*. I. Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (5. utg.; 5. utg. utg.). Universitetsforl.
- Löfström, J. (2004). Att som antropolog begrunda historiedidaktik. I *Hvor går historiedidaktikken?* (s. 89-100).
- Maxwell, J. A. (2021). Why qualitative methods are necessary for generalization. *Qualitative Psychology*, 8(1), 111.
- Miles, J. & Gibson, L. (2022). Rethinking presentism in history education. *Theory & Research in Social Education*, 1-21.
- Mink, L. O. (1987). *Historical understanding*.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Retz, T. (2017). The structure of historical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 606-617.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd. .
- Seixas, P. & Morton, T. (2014). *The Historical Thinking Project: Historical perspectives*. <http://historicalthinking.ca/historical-perspectives>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Sæther, B. (2017). Økonomisk globalisering. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi, en innføring* (s. 73-83).
- Thornton, S. J. (1989). Aspiration and Practice: Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kjerneelementer (HIS01-03)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i historie (HIS01-03): Fagets relevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i historie (HIS01-03): Kompetansemål etter vg3*. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*.
- VanSledright, B. A. (1996). Closing the gap between school and disciplinary history? Historian as high school history teacher. *Advances in research on teaching*, 6, 257-290.
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi delta kappan*, 92(4), 81-94.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford publications.

7 Vedlegg

Intervjuguide

Intro: Vi er interesserte i å finne ut hvordan du som lærer bruker perspektiver i din undervisning. Det vi mener med dette er; å se på historien på ulike måter, for å skape en bredere forståelse for elevene. Vi ser på et antropologisk historisk perspektiv (se historien i sin samtidskontekst) og et presentistisk perspektiv (sammenlikne fortid med nåtid).

Bakgrunn

1. Hva er din utdanning?
2. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
3. Hva er din fagkombinasjon?
4. Hvis du hadde uendelig med tid og ressurser, hva ville du undervist i historie da, og hvorfor?
 - a. Er det det du synes er mest interessant med historie, eller der det hva du mener elevene bør bli undervist om?
 - b. Hva er det du er mest interessert i, i historiefaget?

Generell historie

1. Begrepsavklaring: Når du underviser i historie, hva legger du i begrepet “historisk perspektiv”?
2. Hva gjør at du synes noe fagstoff er viktigere enn annet? Hvorfor velger du ut dette?
3. Hva gjør at en kilde er god, didaktisk sett?
4. Hva synes du er viktigst når du underviser om et historisk tema?
5. Hvilke metoder liker du å bruke i historieundervisningen?

Historisk empati

1. I lys av læreplanen, så skal elevene; “se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati” (Kjerneelementet).

Begrepsavklaring: Hva legger du i begrepet historisk empati? Jobber du med å fremme det?

2. Tror du at du, gjennom din undervisning, legger opp til at elevene kan utvikle historisk empati? (Gi eksempler)
3. Kan vi måle hvor historisk empatiske elever er?

Presentisme

1. Hva slags stoff opplever du at engasjerer elevene?
2. Sammenlikner du ofte fortiden og nåtiden, i så fall hvorfor gjør du det?
3. I klasserommet, er du normativ i forhold til aktører og hendelser i fortiden?
Eks: Fordømmer du forferdelige hendelser eller grep (slaver), eller forteller man om fortidens annerledeshet?
4. Har du noen foretrukne metoder når du arbeider med disse temaene?

Antropologi

1. 3 av de 5 kjerneelementene i læreplanen legger opp til at elever skal se på historiske forhold med vekt på fortid nåtid og fremtid.
Hvordan jobber dere i klasserommet med å forstå hvordan mennesker hadde det i fortiden?
2. Hvordan arbeider du med den historiske konteksten, når du underviser i historie?
3. Er det noen metode du liker å bruke hvis dere skal arbeide med historisk kontekst?
4. Hva er det som kan være utfordrende med å undervise om historisk kontekst?

Er det noe du vil legge til eller er det noe annet du mener kan være relevant for prosjektet?

Medforfattererklæring



Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGMO5900:

“For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer.”

Master oppgavens tittel:

Hva er historiens betydning for samfunnsfaget? En undersøkelse av lærernes bruk av antropologiske og presentistiske perspektiver i 10. klasse.

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

I arbeidet med denne oppgaven har vi forsøkt å fordele arbeidet så likt som mulig mellom oss. Både i fordypning av fagstoff og produksjon av tekst. I første del av prosessen satt vi oss ned og fant frem til litteratur og forskning vi begge mente var passende for oppgaven. Når vi begynte skriveprosessen, fordelte vi avsnitt innad i hver del av oppgaven. Vi leste gjennom det begge hadde skrevet, for å enige om hva som skulle med i oppgaven. Under observasjonene var begge to til stedet og tok notater. Under intervjuene var også begge to til stedet, der den ene av oss var intervjuer, mens den andre hadde ansvar for lydopptak og tok notater. Vi har gjennom hele prosessen sittet sammen på skolen, og har diskutert innholdet mens vi har arbeidet med oppgaven. Oppgaven har blitt skrevet i et felles dokument, som vi begge har skrevet i. Gjennom hele prosessen har vi brukt tid på å diskutere og skape en felles forståelse for hvordan vi ønsket at oppgaven skulle se ut. Dette inkluderer både innhold og utforming. Begge to har arbeidet med alle delene i oppgaven.

Vi bekrefter med dette at vi begge har deltatt like mye i arbeidet med masteroppgaven.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av master oppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	Ja
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	Ja
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	Ja

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

Oslo	12.05.23	Jegart Alstad
Oslo	12.05.23	Magnum Næs
(sted)	(dato)	(signatur)