



Uio • Universitetet i Oslo

Historisk tenkning i norsk historieopplæring

*En casestudie av historielærers oppfatning og
praktisering av historisk tenkning*

Vidar Gjedrem

HIS4095L - Masteroppgave i historie for lektorprogrammet

IAKH – Institutt for arkeologi, konservering og historie

Vår - 2022

13.05.2022

Forord

Nå er jeg endelig ferdig med masteroppgaven, og når jeg ser tilbake på tiden som student på lektorprogrammet har tiden gått fort. Covid-19 pandemien har kanskje bidratt til at alt gikk enda fortere. Jeg har lært en hel del engelsk, enda mer historie og viktigst av alt, at læreryrket er noe for meg.

Det er flere personer å takke, først og fremst vil jeg takke Karsten Korbøl for tålmodighet, gode tilbakemeldinger og reflekterende samtaler om teksten. Han har veiledet meg fra desember 2021 til mai 2022 og sammen med han har jeg skjønnet hvor viktig det er å skrive slik at leser forstår budskapet mitt. I tillegg må jeg takke emneansvarlig Steinar Sæther som ga meg tillatelse til å skrive en historiedidaktisk oppgave.

Til slutt vil jeg takke fine medstudenter for godt sosialt lag og min mor og Magnus Kallelid som har lest teksten og gitt konstruktive tilbakemeldinger. Ikke minst vil jeg takke min kone, Rocio, som har vært en god støtte gjennom ett semester med intensiv masterskriving kombinert med jobb og diverse verv.

Oslo, mai 2022

Vidar Gjedrem

Sammendrag

Formålet med denne masterstudien er å finne ut hvordan opplæringen i historisk tenkning foregår i skolen etter at Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20, fagfornyelsen) trådte i kraft. Bakgrunnen er at historisk tenkning har flere likheter med LK20 som ikke har blitt utforsket enda. I tillegg består historiefaget av tause kunnskap som elevene forventes å forstå og historisk tenkning konkretiserer den tause kunnskapen med utgangspunkt i hvordan profesjonelle historikere praktiserer historie.

Historisk tenkning er en gren innenfor forskningen på historieundervisningen og kan defineres som historiefaglige tenkemåter som skal skape mening til fortiden. I tillegg tar historisk tenkning utgangspunkt i et grunnleggende skille mellom nåtid og fortid, hvor vi må unngå å se på fortiden med nåtidens briller. Til slutt organiseres historisk tenkning i begrepsmessige rammeverk for hvordan profesjonelle historikere praktiserer historie. Det finnes ikke ett universelt akseptert rammeverk for historisk tenkning. Rammeverkene varierer i valg og beskrivelse av begrepene de inneholder. Jeg har valgt å basere meg på rammeverkene til Peter Seixas og Tom Morton, Peter Lee og Stéphane Lévesque.

Studien har en kvalitativ forskningstilnærming. Empiri til analysen ble hentet inn ved å observere og intervjuer to historielærere som underviste hver sin VG2 klasse. I etterkant fikk jeg tilsendt undervisningsmaterieell som hadde blitt brukt og skulle bli brukt i undervisningen.

Funnene tyder på at opplæringen i historisk tenkning foregår i historieundervisningen for VG2. Først og fremst finner vi flere begreper som går under historisk tenkning i læreplanen for historie i LK20. Belegg, historisk empati, brudd og kontinuitet, årsak og konsekvens er de som kommer tydeligst frem. På denne måten kan det sies at LK20 bygger på historisk tenkning. Derimot er det varierende hvor tydelig disse begrepene kommer til syne i deres oppfatning og undervisningspraksis. Eksempelvis utførte lærer vurderingen av brudd og kontinuitet før undervisningen, elevene fikk ikke ta del i fortolkningen rundt dette begrepet. Dette viser behovet for å konkretisere den tause kunnskapen i faget. Lærerne ser også ut til å velge å bruke tid på de begrepene som de kjenner til eller som de opplever som meningsfulle. Lærer 1 brukte mye tid på årsak og konsekvens, mens lærer 2 brukte mest tid på historisk empati. Til slutt oppfattet begge lærerne belegg som sentralt for historiefaget og vektla trolig dette begrepet regelmessig i sin undervisning. Forskningen bidrar til kunnskap om hvordan LK20s læreplan i historie fungerer i praksis og viser at det er relevant å snakke om historisk tenkning knyttet til norsk historieopplæring.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Kapittel 1 – Innledning	6
<i>1.1: Tema og problemstilling</i>	6
<i>1.2: Tidligere forskning</i>	7
<i>1.3: LK20 – et ønske om forbedring</i>	8
1.3.1: Ny læreplan i historie	10
Kapittel 2 - Teori	12
<i>2.1: Historisk tenkning</i>	12
<i>2.2: Opprinnelsen til historisk tenkning</i>	12
<i>2.3: Peter Lee</i>	13
<i>2.4: Sam Wineburg</i>	14
<i>2.5: Peter Seixas og Tom Morton og det begrepsmessige rammeverket</i>	16
<i>2.6: Analytiske redskaper</i>	17
<i>2.7: Kritikk av Seixas og Morton</i>	20
<i>2.8: Min oppfattelse av historisk tenkning</i>	21
Kapittel 3 - Metode	22
<i>3.1: Forskningsdesign</i>	22
<i>3.2: Utvalg</i>	24
<i>3.3: Observasjon</i>	24
<i>3.4: Intervjuet</i>	25
<i>3.5: Tilsendt undervisningsmaterieell</i>	26
<i>3.6: Transkribering</i>	26
<i>3.7: Reliabilitet og validitet</i>	26
Kapittel 4 – Funn og analyse	28
<i>4.1: Historisk tenkning i LK20s læreplan for historie</i>	28
<i>4.2: Informantenes oppfatning og praktisering av historisk tenkning</i>	32
4.2.1: Informantenes forståelse av begrepet historisk tenkning.....	32
<i>4.3: Oppfatning og praktisering av historisk tenkning - Lærer 1</i>	33
4.3.1: Historisk empati og multiperspektivitet.....	34
4.3.2: Årsak og konsekvens	35
4.3.3: Brudd og kontinuitet	36
4.3.4: Belegg	37
4.3.5: Historisk betydning.....	38
<i>4.4: Oppfatning og praktisering av historisk tenkning - Lærer 2</i>	39
4.4.1: Historisk empati og multiperspektivitet.....	40
4.4.2: Årsak og konsekvens	41
4.4.3: Brudd og kontinuitet	42
4.4.4: Belegg	43

Kapittel 5 - Avslutning	45
5.1: Konklusjon	45
5.2: Forslag til videre forskning.....	47
Epilog.....	48
Litteraturliste.....	59
Vedlegg 1 - Intervjuguide	63
Vedlegg 2 – Meldeskjema fra NSD	65

Kapittel 1 – Innledning

Historiefaget har til tider vært preget av faktarepetisjon og memorering av navn og datoer. Elevene har pugget til prøver og glemt informasjonen kort tid etterpå. Historiske fakta er fortsatt nødvendige i historiefaget, men forskning på historieundervisning legger stor vekt på den tause kunnskapen i faget. Den tause kunnskapen har en tendens til å bli oversett i klasserommet, nettopp fordi den er taus. Likevel er den sentral for historiefaget, fordi den forteller oss hvordan profesjonelle historikere tenker og hva de gjør for å skape historie. Som regel får elevene bare se resultatet til historikerne i form av deres historiske framstilling og ikke prosessen bak. På denne måten mister elevene muligheten til å lære hvordan historiske framstillinger blir til. Den tause historiefaglige kunnskapen kan kalles historisk tenkning og sammenfatter prosessen profesjonelle historikere gjennomgår når de konstruerer historie. Historisk tenkning er et begrep som over lengre tid har hatt betydning for historiefaget i land som Storbritannia, USA og Canada. I norsk sammenheng har begrepet blitt utforsket i mindre grad. Likevel inneholder Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20, fagfornyelsen) flere begrep og uttrykk i sin læreplan for historie som har med begrepet historisk tenkning å gjøre. Siden historisk tenkning og læreplanen for historie har likheter er det relevant å undersøke hvordan dette kommer til uttrykk i den norske skolen.

1.1: Tema og problemstilling

Denne undersøkelsen tar for seg forholdet mellom historisk tenkning og LK20 og hvordan historielærere oppfatter og praktiserer historisk tenkning med utgangspunkt i læreplanen. Jeg vil undersøke hvordan og på hvilken måte historisk tenkning er til stede i historiefaget i norsk videregående opplæring. Forskningen bygger på en kvalitativ undersøkelse gjennomført på to skoler på andre videregående trinn hvor datainnsamling ved bruk av observasjon og intervju ble utført. Problemstillingen oppgaven skal svare på er:

Hvordan foregår opplæring i historisk tenkning i historiefaget etter LK20?

Forskningsspørsmål har blitt formulert for å konkretisere problemstillingen og hjelpe analysen til å bli mer nøyaktig. Disse vil også fungere som ramme for analysen. Spørsmålene er som følger:

1. *Hvordan kommer historisk tenkning til uttrykk i LK20 sin læreplan for historiefaget?*
2. *Hvordan oppfatter historielærer historisk tenkning?*
3. *Hvordan kommer historisk tenkning til uttrykk i historielæreres undervisningspraksis?*

1.2: Tidligere forskning

Fagfornyelsen har vært fungerende læreplan for Historie VG2 siden høsten 2021. På den korte tiden har det kommet minimalt med forskning på effektene av ny læreplan. Et sentralt arbeid blir utført av Universitetet i Oslo på vegne av Utdanningsdirektoratet hvor de skal produsere flere evalueringsrapporter i perioden 2020-2025. Til nå har tre av fem rapporter blitt produsert.¹ Såvidt jeg vet fins det ikke forskning som evaluerer læreplanen til enkeltfagene. Intervjuene med mine to informanter vil gi grundig informasjon om hvordan to historielærere praktiserer sin undervisning basert på læreplanen i historiefaget. På denne måten kan dette prosjektet bidra til evaluering av læreplanen i historie og samtidig samle empiriske data. Empirien kan bidra til andre forskningsprosjekter, eksempelvis Utdanningsdirektoratet sine, fordi det forteller hvilke tanker og undervisningspraksis lærerne har knyttet til fagfornyelsen og historisk tenkning. Samtidig kan resultatet vise hvilken retning framtidig historieopplæringen bør ta. Til slutt gir oppgaven empirisk innsikt i hvordan norsk historieundervisning kan videreutvikle strukturer og praksis innenfor historisk tenkning.

Opgaven baserer seg på forskning om historisk tenkning og vil gi et innblikk i hvordan denne forskningen praktiseres i norsk skole. Dette gir grunnlag for videre studier om forholdet mellom historisk tenkning og norsk historieundervisning. Forskingen på dette feltet har vært begrenset i Norge. Lisbeth Bergum Johanson har undersøkt om historisk tenkning og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06, kunnskapsløftet) blir anvendt i norske skoler gjennom case-studier på tre skoler i Nord-Norge. Hun viser at det er likheter mellom historisk tenkning og LK06 før hun avslutningsvis problematiserer lærebøkens gjengivelse av fakta og savner økt fokus på kildebevissthet.² Der Johansons studie baserer seg på kunnskapsløftet og lærebøker, vil min undersøkelse basere seg på fagfornyelsen og læreren. Jan Frode Hatlen skriver i sin bok, *Historikerens kode*, at taus kunnskap kan finnes i

¹ Karseth, Berit, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen. *Fagfornyelsens læreplanverk*. (Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, 2020); Ottesen, mfl., *Fagfornyelsens forberedelser i praksis*. (Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, 2021); Brandmo mfl., *Læring, motivasjon og trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen*. (Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, 2021).

² Johanson, Lisbeth Bergum. «The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking». *Acta Didactica* 9, 1. (2015), 24s.

flere fag og at historie er ett av dem. Han prøver å dekode den tause kunnskapen og skriver blant annet om historisk tenkning, som et forslag til hva historiefaget består av. Han konkluderer blant annet med at det er viktig å dekode den tause kunnskapen i historiefaget, hvis ikke blir «målet uklart for den som skal lære faget».³

Litteraturen på historisk tenkning i land som England, USA og Canada er godt etablert. Eksempelvis har England en omfattende mengde empirisk forskning som undersøker hvordan historisk tenkning kan fungere mest effektivt.⁴ Her kommer de blant annet fram til at historiekompetanse kan deles i to, et lavere nivå for hva historien handler om (mat, kommunikasjon, familie og krig) som kalles «first-order concepts» og et høyere nivå som sier noe om hvordan historikere gjør historie (årsak, perspektiv og belegg), som kalles «second-order concepts».⁵ Lavere og høyere er begrep som beskriver hvor avansert tenkning som kreves for å forstå dem. I USA har Sam Wineburg vist hvordan det å tenke historisk kan sies å være en unaturlig handling fordi den kan være i strid med våre tenkemåter i hverdagen.⁶ Til slutt har Peter Lee, Stéphane Lévesque og Peter Seixas og Tom Morton, de tre siste fra Canada, vist hvordan historiefaglige tenkemåter kan struktureres i et begrepsmessig rammeverk. Rammeverkene har som formål å konkretisere og forenkle prosessen en historiker går gjennom for å konstruere historie.⁷ Jeg kommer tilbake til disse ideene i teorikapittelet (kapittel 2).

1.3: LK20 – et ønske om forbedring

I tillegg til en gjennomgang av tidligere forskning er det også relevant å gå gjennom bakgrunnen for LK20. Siden LK06, har forskning, utredninger og rapporter blitt produsert for å kunne si noe om tilstanden til blant annet grunnopplæringen i norsk skole. Eksempelvis har ulike forskningsmiljøer evaluert LK06 i mange ulike prosjekt som foregikk mellom 2006 fram til 2012. Eksempler er forskningsprosjektene PraksisFOU og praksisrettet utdanningsforskning (PRAKUT). Formålet var i første omgang å få et bredere

³ Hatlen, Jan Frode. *Historikerens kode Veien til historisk forståelse*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2020), 163, 13.

⁴ Se for eksempel Shemilt, Denis. *History 13-16: Evaluation study*. (Edinburgh: Holmes McDougall, 1980); Lee, Peter og Rosalyn Ashby. «Progression in historical understanding among students ages 7-14. I P. Stearns, P. Seixas og S. Wineburg (Red.) *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives*. (s. 199-222). (New York: New York University Press, 2000).

⁵ Lévesque, Stéphane og Penney Clark. «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications». I *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Scott Alan Metzger og Lauren McArthur Harris (Red.), 119–148. (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2018).

⁶ Wineburg, Sam. *Historical Thinking and other unnatural acts*. (Philadelphia: Temple University Press, 2001).

⁷ Lévesque, Stéphane. *Thinking historically Educating Students for the Twenty-First Century*. (Toronto: University of Toronto Press, 2008); Seixas, Peter og Tom Morton. *The Big Six historical thinking concepts*. (Toronto: Nelson Education, 2013).

kunnskapsgrunnlag om norsk grunnopplæring, for deretter å øke læringsutbyttet elevene fikk i den norske og samiske skolen. Slik kontinuerlig forskning har hatt som formål å sikre riktig retning og god implementering av LK06.⁸ I 2013 slo Stortingsmelding 20 fast at opplæringen var på rett vei, men fortsatt hadde forbedringspotensial. Blant annet var tallet på elever som sluttet på videregående skole før fullført utdanning bekymringsverdig. I tillegg var det for lite kunnskap om hva som ville være framtidens yrkes- og kompetansebehov. Derfor ble et offentlig utvalg nedsatt nettopp for å svare på spørsmålet om hva framtiden ville kreve av elevene. Ludvigsen-utvalget produserte to NOUer (Norges offentlige utredninger). Den siste utredningen, fra 2015, hadde tittelen «*Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*» og ble avgjørende for Kunnskapsdepartementets beslutning om å fornye læreplanen. Stortingsmelding 28, som annonserte fornyelsen, viser til blant annet utredningen sine anbefalinger i deres begrunnelse for å fornye læreplanen.⁹

Utvalget som stod bak denne rapporten påpeker at opplæringen i grunnskole og videregående opplæring må tilpasses framtidens kompetansekrav i arbeids- og samfunnslivet, altså det som kreves av elevene etter endt skolegang. Derfor har utredningen også fått navnet «*Fremtidens skole*». Utvalget anbefalte flere fokusområder for fornyelsen av fag som skulle utruste elevene bedre til framtiden. Fire kompetanseområder ble framhevet, nemlig fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta og til slutt å kunne utforske og skape. I tillegg ble betydningen av dybdelæring presisert som sentral for elevers læring.¹⁰ Rapporten gir ikke en spesifikk anbefaling til nye læreplaner innen de ulike fagene, men ønsker heller at slikt arbeid skal bygge videre på fundamentet, som er de fire kompetanseområdene nevnt ovenfor.

Med grunnlag i Ludvigsen-utvalget, ble Stortingsmelding 28 utarbeidet med formål om å gi elevene bedre utbytte av opplæringen. «*Kunnskapsløftet skal fornyes for å forbedres*»,¹¹ påpekte meldingen. Fagfornyelsen skulle ikke erstatte kunnskapsløftet, men tilpasse den slik at den passet bedre for dagens og framtidens yrkes- og samfunnsbehov. Det skulle samtidig skapes bedre sammenheng mellom de forskjellige delene av læreplanverket. Deler som generell del og prinsipper for opplæringen ble i sin tid laget på forskjellige tidspunkt og helheten var preget av det. Da det gjaldt det faglige, skulle fagfornyelsen legge «*enda bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende ferdigheter i fagene*».¹²

⁸ St.meld. nr. 20 (2012-2013).

⁹ St. Meld. nr. 28. (2015).

¹⁰ Norges Offentlige Utredninger (NOU), «Fremtidens skole». (2015:8).

¹¹ St. Meld. Nr. 28. (2015).

¹² Ibid.

Kunnskapsdepartementet ønsket at det skulle legges mer vekt på dybdelæring framfor overflatelæring. Med dybdelæring mener de at «*elevene utvikler god og varig forståelse, og at de greier å bruke det de har lært*», mens overflatelæring betegnes som «*innlæring av faktakunnskap uten at eleven setter kunnskapen i en sammenheng*».¹³ Det var også tydelig at de ville minske innholdet i læreplanene for å tilrettelegge for dybdelæring og samtidig håndtere mangelen på tid som lærere hadde meldt fra om i mange år. Derfor ble det viktig at kompetansemålene vektla det viktigste innholdet i faget.

Fagfornyelsen ble gradvis innført fra 2020 og skal være fullstendig innført ved semesterstart høsten 2022. Før den ble innført ble hele utdanningssektoren involvert gjennom innspillsrunder og høringer. Slik de fikk mulighet til å dele oppfatninger om hvilken utforming og retning læreplanen skulle ha. Den nye delen, *kjerneelementene*, gikk gjennom tre innspillsrunder før endelig punkt og tekst ble vedtatt, mens kompetansemålene gikk gjennom en innspillsrunde og en høring. Dette gjorde prosessen om å lage ny læreplan til den meste åpne og inkluderende hittil. Til slutt var det Kunnskapsdepartementet som tok siste avgjørelse om hva fagfornyelsen skulle inneholde.

1.3.1: Ny læreplan i historie

Formingen av ny læreplan i historie var en åpen prosess hvor Utdanningsdirektoratet ønsket innspill. Ved publisering av den første skissen til læreplan reagerte noen respondenter på at realhistorisk innhold ikke eksplisitt nevnt.¹⁴ Andre satte pris på åpne kompetansemål som ville gi frihet til lærer.¹⁵ Erik Lund påpekte likevel utfordringer de åpne kompetansemålene kunne få, spesielt med tanke på det individuelle arbeidet hver lærer måtte utføre for å konkretisere målene i sin undervisning. Utdanningsdirektoratet tok imot tilbakemeldingene og inkluderte realhistorisk innhold i form av holocaust og verdenskrigene til den andre skisserte læreplanen. Samtidig beholdt de fortsatt den åpne strukturen på kompetansemålene fra første skisse.

Kompetansemålene i fagfornyelsen er nye, men har samme form som i LK06. Elevene skal arbeide skapende og utforske egne ideer, som skal gi grobunn for et lystbetont og relevant fag som er rettet mot framtiden.¹⁶ Ved å bruke verbene *utforske*, *vurdere* og *drøfte*

¹³ Ibid.

¹⁴ Utdanningsdirektoratet. «Fagfornyelsen – innspillsrunde skisser til læreplanar i samfunnsfag, geografi og historie». Se eksempelvis innspillene til Norsk Lektorlag.

¹⁵ Ibid. Se eksempelvis innspillene til Erik Lund, Universitetet i Oslo og Kristelig Gymnasium.

¹⁶ Utdanningsdirektoratet. «Hva er nytt i historie?»; Utdanningsdirektoratet. «Kjerneelement- Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)».

framhever fagfornyelsen elevenes aktive rolle. Bruken av disse uttrykkene er ikke helt ulikt fra LK06, som også fremmet aktive elever. Her blir *drøfte* brukt én gang, mens andre uttrykk som *diskutere*, *gjøre rede* og *forklare* også blir brukt. Uansett har fagfornyelsen et spesielt tyngdepunkt på den selvstendige og nysgjerrige eleven i sin hyppige bruk av verbet å *utforske*.

Sammenlignet med LK06 har LK20 fått en ny struktur. Kjerneelementene erstatter de gamle *hovedområdene* som strukturerende prinsipper. Undervisningen skal foregå i overenstemmelse med disse prinsippene og uansett hvilket tema det undervises i, skal kjerneelementene fungere som en rød tråd. Felles for elementene er at de rammer inn det mest sentrale med historiefaget. Videre har LK20 fått tre *tverrfaglige temaer*. Disse er *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Temaene er verdibaserte og skal være en del av alle fagene i skolen. Dette er tema myndighetene mener er spesielt store utfordringer vi må finne løsninger på i framtiden. I kompetansemålene finnes det konkretiseringer for hvordan de tverrfaglige temaene skal oppfattes i det spesifikke faget.

Til slutt er *undervisningsvurdering* inkludert i LK20, som er en videreføring fra LK06, hvor vurdering for læring ble presisert. I LK20 gjøres videreføringen tydeligere blant annet gjennom fokuset på formativ vurdering som eksempelvis Henning Fjørtoft skriver om.¹⁷ Det er ikke bare avsluttende, summativ vurdering som skal avgjøre måloppnåelse, lærer skal vurdere gjennom hele læringsprosessen. Utenom dette finner vi delene i den nye læreplanen som har fått ny tekst. Disse er *fagets relevans og sentrale verdier*, som het *fagets formål* i forrige læreplan og *grunnleggende ferdigheter* som har fått endret innhold.

Oppsummert så har LK20 fått en ny og tydeligere struktur som skal presisere hva som er det viktigste i faget. Kompetansemålene har blitt færre og åpnere, mens kjerneelementene har fått en sentral rolle i å vise hvordan undervisningen skal bli strukturert. Samtidig viser de tverrfaglige temaene hva som står fram som skolens felles mål.

¹⁷ Fjørtoft, Henning. *Effektiv planlegging og vurdering Læring med mål og kriterier for skolen*. (Bergen: Fagbokforlaget, 2009).

Kapittel 2 - Teori

2.1: Historisk tenkning

I dag har vi tilgang på en omfattende mengde teori og empirisk kunnskap om historisk tenkning. Begrepet har blitt utforsket i forskjellige land av forskjellige akademikere, som har ført til forskjellige oppfatninger og definisjoner av begrepet. Derfor finnes det heller ingen konsensus om hva det innebærer. Oppfatningen av historisk tenkning som jeg forholder meg til kommer fra en anglosaksisk tradisjon hvor aktive elever og ideen om *doing history* står sentralt. Dette skiller seg fra norsk historieundervisning som hovedsakelig kommer fra en tysk-dansk eller tysk-nordisk tradisjon hvor historiebevissthet og orientering i tid er viktig.¹⁸ Likevel, som Johansen har vist og som jeg skal vise i kapittel 4, så finnes det sammenhenger og likheter mellom historisk tenkning og norsk læreplan.¹⁹ Historisk tenkning og andre lignende begrep som historisk literacy, historisk forståelse og historiebevissthet kan lett være årsak til forvirring. Det er ikke tydelig hvor grensene mellom disse går, og det er overlappende fellestrekk mellom dem. Derfor kreves en tydeliggjøring av min definisjon av historisk tenkning og hvilken teori jeg knytter min empiri til. Jeg skal presentere kort bakgrunnen for begrepet og hvilken teori denne oppgaven skal bygge på. Til slutt oppsummerer jeg min oppfatning og definisjon av historisk tenkning.

2.2: Opprinnelsen til historisk tenkning

Opprinnelsen til historisk tenkning kommer fra Jerome Bruners tenkning om «*structure of the discipline*» og Paul Hirsts «*forms of knowledge*».²⁰ Disse ideene la grunnlaget for en nytenkning av historiefaget som smått startet på 70-tallet. Til en hvis grad var Jean Piagets tanke om kognitiv progresjon også en medvirkende faktor for at prosjektene rundt historieundervisningen på 1970 tallet ble iverksatt.²¹ Ideene baserte seg på at det var mulig å strukturere kompetanseområdene i faget rundt det viktigste. På denne måten ble det lettere å organisere den fagspesifikke kunnskapen. De første forskningsarbeidene som baserte seg på disse ideene fant sted i Storbritannia, Tyskland, USA og litt senere i Canada. Selv om det

¹⁸ Hatlen. *Historikerens kode*, 36.

¹⁹ Johansen. «The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking».

²⁰ Bruner, Jerome. *The process of education*. (Cambridge: MA, Harvard University, 1960); Hirst, Paul. «Liberal Education and the nature of knowledge». In R.D Archambault (Red.), *Philosophical analysis and education*. (s. 113-138). (London: Routledge & Kegan Paul, 1965).

²¹ Lévesque og Clark. «Historical Thinking», 121.

fantas fellestrekk mellom nasjonene, utviklet de nasjonale «skolene» seg uavhengig, utenom Canada som i starten var sterkt påvirket av amerikanerne. Denne utviklingen skjedde ikke lineært, men uansett så øker omfanget og interessen i takt med tiårene. Hatlen påpeker at det ikke er helt riktig å kalle tradisjonene for «skoler» fordi de overlapper på noen områder.²² Derfor forholder jeg meg heller til personene.

2.3: Peter Lee

Forskningsprosjektet Schools Council History Project 13-16 (SCHP) fra 1970 tallet ønsket å fokusere på elevene som aktive og fagdisiplinære lærere. SCHP fikk stor betydning for hvordan skolefaget utviklet seg og la grunnlaget for videre forskning på historisk tenkning. De som stod bak prosjektet mente at «*traditional history instruction constitutes a form of information, not a form of knowledge*».²³ Gjennom tester utført av prosjektstudenter og kontrollstudenter viste de at elever kunne lære historie som en sofistikert form for kunnskap fra tidlig alder. Ved å fokusere på en disiplinær dimensjon, i stedet for et kronologisk narrativ elevene skulle memorere, delte de historiefaget i to. Den første delen som omfattet innholdet i historien, fikk i Storbritannia navnet first-order concepts. Oversatt kan vi kalle dem innholdsbegreper, som Lund kaller dem.²⁴ De handler om innholdet i historien som mat, handel, transport, konflikt, næring og arkitektur, altså hva historien handler om. Den andre delen heter second-order concepts, oversatt kaller jeg dette prosedyrebegreper. Lund kaller disse for nøkkelbegreper, og utgjør et begrepsmessig rammeverk som skal gi mening til fortiden. Eksempler er *belegg, historisk empati, årsak og konsekvens, brudd og kontinuitet*.²⁵ Prosedyrebegrepene sammenfatter den tause kunnskapen i historiefaget og tar utgangspunkt i hvordan historikere tenker når de skal skape historie. Framover vil jeg bruke ordene innholdsbegreper når det er snakk om first-order concepts, og prosedyrebegreper når det er snakk om second-order concepts. Grunnen er at ordene, innhold og prosedyre, gir en logisk betydning av hva som ligger innunder dem. Prosedyre må ikke forveksles med metode. Hatlen påpeker at prosedyrekunnskaper kjennetegnes «*av at de utføres, og ofte er vanskelig å beskrive*», fordi det er noe man bare gjør. «*Metode, derimot, er det fageksperter anerkjenner som fremgangsmåter for å skape, teste, bekrefte og fremstille fagkunnskap*».²⁶ Metode består altså av både innholdsbegreper og prosedyrebegreper.

²² Hatlen. *Historikerens Kode*, 36.

²³ Wineburg. *Historical Thinking*, 41.

²⁴ Lund, Erik. *Historiedidaktikk En håndbok for studenter og lærere*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2019), 20.

²⁵ Lund. *Historiedidaktikk*, 21; Lévesque og Clark. «Historical Thinking», 121.

²⁶ Hatlen. *Historikerens kode*, 27.

Lee mener at elevene må ha en oppfatning av historiefagets prosedyrebegreper for å drive med historie.²⁷ For å forstå hva historie dreier seg om, holder det ikke bare å ha kunnskap om fortiden, en må også forstå hvordan vi tenker om fortiden med prosedyrebegreper. De prosedyrebegrepene han opererer med er *tid, endring, empati, årsak, belegg og framstillinger*.²⁸ I tillegg er han opptatt av at elever ankommer historietimen med forestillinger om hvordan vi kan vite noe om fortiden. Derfor bør all historieundervisning ta utgangspunkt i elevenes situerte forståelse av fortiden og historien. Det må sies at han forholder seg til begrepet historisk literacy i stedet for historisk tenkning, men siden grensene mellom disse er uklare og kan tolkes som synonyme, påstår jeg at Lee kan inkluderes i historisk tenkning.²⁹ Utenom prosedyrebegrepene er det også viktig å trekke fram hvordan Lee ser på forståelse i historiefaget som kontraintuitivt. «*Student tend to assume that sensible behaviour in the past would have been what we would now accepts as such, so the strange actions and practices of the past are signs of backwardness, incapacity or idiocy*».³⁰ Denne forståelsen samsvarer med elevers opplevelse av sin virkelighet, barn blir som regel opplært til å si sannheten om fortiden (Hvordan fikk du det skrubbsåret på kneet?). På denne måten blir det utfordrende å prøve å forstå fortidens mennesker. Løsningen ligger i å bruke historieundervisningen til å endre måten elevene ser på verden. Oppsummert påpeker Lee viktigheten av å bruke prosedyrebegreper i historiefaget, samtidig som han anerkjenner at historiefaget må jobbe med å forme elevenes forståelse av fortiden siden historisk tenkning er kontraintuitivt.

2.4: Sam Wineburg

Sam Wineburg ble, på 1990-tallet, personen som dyttet den amerikanske historiedidaktikken videre. Han oppdaget at historikere og historieelever leser tekstbasert historisk materiale ulikt. Sagt på en annen måte så møter de historisk materiale ulikt. For å få elever til å møte historisk materiale mer i tråd med hvordan historikere gjorde det, lanserte han heuristikker som operasjonaliserte strukturene for hvordan å lese historisk materiale. Disse heuristikkene er

²⁷ Lee, Peter. «History education and historical literacy». I I. Davies (Red.), *Debates in History Teaching*. Oxon: Routledge, 2011, 64.

²⁸ Lee, Peter. «Putting Principles into Practice: Understanding History». I M. S. B. Donovan & J. D. Bransford (Red.), *How Students Learn: History in the Classroom*. (Washington DC: National Academies Press, 2005), 41.

²⁹ Clark, Anna. «Scholarly historical practice and disciplinary method». I *Historical thinking for history teachers a new approach to engaging students and developing historical consciousness*, Tim Allender, Anna Clark og Robert Parkes (Red.), 47-59. (New York: Routledge, 2020), 50.

³⁰ Lee. «Historical education and historical literacy», 66.

sourcing, contextualization (kontekstualisering) og *corroboration* (korroborering).³¹ Sourcing handler om å vurdere opphavssituasjonen til eksempelvis et dokument før en leser teksten. Wineburg kom fram til at historikere vurderer det historisk materiale før de begynner å lese teksten. På denne måten fikk de en ide om tiden og stedet materiale ble til i. Da fikk de også en oppfatning av hvordan opphavssituasjonen kan ha påvirket det som stod skrevet. Jeg kommer framover til å bruke ordet *sourcing* siden det ikke finnes en passende oversettelse på norsk.

Kontekstualisering handler om å forstå det historiske materiale ut fra den tiden og stedet det ble skapt i. Wineburg viser til en empirisk prosjektstudie og spør seg «*How do readers use the fragments of the past that we call primary sources to weave historical contexts?*»³² Her ser han hvordan studenter og trente historikere kommer til ulike slutninger basert på samme primærkilder. Han finner ut at kontekstualisering er essensielt, fordi det hjelper til å forstå hendelser eller personer i fortiden uten å dømme dem ved nåtidens standarder.

Den siste heuristikken, korroborering, viser til betydningen av å lese kilder sammen med andre relevante kilder. På denne måten kan historikere kryssjekke sine tolkninger. Synet på historisk materiale er viktig fordi det gjelder å se materiale som et startpunkt for videre utprøving, og ikke en avslutning som skal gi ett rett svar. Gjennom hele prosessen er spørsmål en vital del av prosedyren. Profesjonelle historikere stiller spørsmål i møte med ukjent materiale, mens nybegynnere leter etter svar. Historikerne åpner opp prosessen, mens nybegynnere lukker den.³³

Oppfatningen Wineburg har av historisk tenkning starter i heuristikkene og fortsetter i det grunnleggende skillet mellom nåtid og fortid. Historisk tenkning blir avgjort i spenningen mellom det kjente, nåtiden, og det ukjente, fortiden. Vi må bli bevisst vår naturlige tendens til å basere inntrykk ut ifra våre etablerte kunnskapsstrukturer, og på denne måten unngå presentismen, altså å se fortiden gjennom nåtidens briller.³⁴ Han mener at historieutdanning må lære elever til å forstå at deres egen erfaring og kunnskap er begrenset, hvis ikke blir det vanskelig å forstå personers valg som går på tvers av våre egne standarder. Wineburg viser til at historisk tenkning lærer oss å gå bort fra våre hverdagslige tenkemåter og navigere i det

³¹ Seixas, Peter. «A model of Historical Thinking». *Educational Philosophy and Theory* 49, no. 6 (2017): 593-605, 597.

³² Wineburg. *Historical Thinking*, 91.

³³ Wineburg, Sam. *Why learn history (when it's already on your phone)*. (Chicago: The University of Chicago Press, 2018), 90-91.

³⁴ Wineburg. *Historical Thinking*, 12.

ukjente landskapet som fortiden er. Samtidig krever dette at elever må endre de mentale strukturene de bruker for å oppfatte fortiden.³⁵ Han understreker at dette er en unaturlig måte å tenke på fordi det bryter med våre hverdagslige tenkemåter. På denne måten ligner han Lee som betegner historisk tenkning som kontraintuitivt. Med andre ord er historisk tenkning en faglig tenkemåte, ikke en hverdagslig tenkemåte.

2.5: Peter Seixas og Tom Morton og det begrepsmessige rammeverket

Forskning på historieopplæringen i Canada utviklet seg senere enn i Storbritannia og USA, men har ikke vært mindre betydelig av den grunn. Peter Seixas og Tom Morton har forsøkt å kombinere de andre tradisjonene til en pragmatisk hybrid. De har stått i bresjen for denne forsøksvis helhetlige forståelsen av historisk tenkning. I likhet med Wineburg og Lee ønsker Seixas og Morton at elever skal bruke historiefaglige tenkemåter slik det blir praktisert av profesjonelle historikere. Derfor har de formet seks historiedisiplinære konsept, eller prosedyrebegreper, som skal fungere som et begrepsmessig rammeverk for historieopplæringen. På dette området ligner de Lee som også baserer seg på prosedyrebegreper.

Utenom Lee, Seixas og Morton har Stéphane Lévesque også presentert et rammeverk for historisk tenkning.³⁶ Alle rammeverkene er presentert i tabellen under. Ingen av disse rammeverkene er like, noe som viser at det ikke finnes enighet om hva som er det offisielle og universelle historiefaglige rammeverket for historisk tenkning. Seixas og Morton og Lévesque ligner i større grad på hverandre, men skiller seg blant annet i at Lévesque er den eneste som har vekst og fall som et eget begrep. Seixas og Morton snakker om vekst og fall i beskrivelsen av begrepet årsak og konsekvens, mens Lévesque putter årsak og konsekvens innunder vekst og fall. Lee er den eneste som inkluderer tid og framstillinger som egne begreper. I tillegg er det heller ikke enighet om hva prosedyrebegrepene skal hete. For eksempel bruker Lee og Lévesque betegnelsen historisk empati, mens Seixas og Morton kaller det samme for historisk perspektiv. Lee sier at empati ikke er et perfekt treffende ord, fordi det har forskjellige meninger. Likevel mener han det er mer passende uttrykk enn perspektiver, fordi det finnes en større enighet om hva empati omfatter. Han mener at perspektiv kan forveksles med multiperspektiv, altså å undersøke forskjellige framstillinger av fortiden.³⁷ Til slutt er det verdt å nevne at fire prosedyrebegreper er felles for alle tre, nemlig *belegg*, *årsak* og

³⁵ Ibid., 84.

³⁶ Lévesque. *Thinking historically*.

³⁷ Lee. «Putting principles into practice», 46.

konsekvens, brudd og kontinuitet og historisk empati/perspektiv. I analysedelen kommer jeg til å bruke historisk empati i stedet for historisk perspektiv for å unngå forvirring med multiperspektivbegrepet.

Peter Seixas og Tom Morton	Peter Lee	Stéphane Lévesque
Historisk betydning	Tid	Historisk betydning
Belegg	Belegg	Belegg
Årsak og konsekvens	Årsak	Vekst og fall
Brudd og kontinuitet	Brudd	Brudd og kontinuitet
Historisk perspektiv	Empati	Historisk empati
Den etiske dimensjonen	Framstillinger	

Tabell 2.1. Oversikt over tre forskjellige rammeverk for historiefaglige tenkemåter.

2.6: Analytiske redskaper

Jeg har valgt å forholde meg til Seixas og Mortons rammeverk for historisk tenkning, fordi det er det mest konkrete og omfattende rammeverket. I tillegg kommer jeg til å trekke inn Lee og Lévesque der det er relevant. Seixas og Morton definerer historisk tenkning som «*the creative process historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history*». ³⁸ De baserer rammeverket sitt på hvordan profesjonelle historikere skaper historie og legger opp til at det skal fungere universelt. Det vil si at det skal fungere som et rammeverk som ikke er avhengig av tid, sted eller nivå. På denne måten argumenterer de for at rammeverket åpner opp for progresjon, som har vært utfordringen til andre historiedisiplinære rammeverk. Elever kan forbedre seg innenfor rammeverket, siden rammeverket kan benyttes uansett hvilket nivå de er på. Videre legger Seixas og Morton vekt på at begrepene skal fungere som problemer eller spenninger som krever løsningsforslag. «*Students abilities to think historically can be defined in terms of their competence in negotiating productive solutions to them*». ³⁹ Til slutt legger de til mellom fire og fem sjekkpunkter for hvert begrep. Disse sjekkpunktene konkretiserer hva som ligger i det gjeldende begrepet. De seks forskjellige prosedyrebegrepene er alle presentert og diskutert i boken *The Big Six, historical thinking concepts*. Her blir de introdusert og forklart med deres originale tittel etterfulgt av deres norske oversettelse:

³⁸ Seixas og Morton. *The Big Six*, 2.

³⁹ Seixas. «A model of historical thinking», 597.

Historical significance, Historisk betydning – Fortiden er massiv, den består av så mange fortellinger at vi er tvunget til å være selektive. Betydning handler om å bli bevisst på at fortiden blir til historie basert på visse kriterier. For det første har en hendelse, person eller utvikling betydning hvis den resulterte i endring. For det andre må det historiske temaet belyse utfordringer i historien eller nåtiden. At Norge fikk en grunnlov i 1814 er betydningsfullt fordi det innebar en viktig politisk endring, og fordi den markerte etableringen av demokratiet i Norge. For å oppnå betydning må historien bli konstruert gjennom framstillinger skapt av historikere. Det vil si at historikerne avgjør hva som skal være en betydningsfull hendelse, person eller utvikling gjennom sine framstillinger. Til slutt er det viktig å presisere at betydning varierer i tid og fra gruppe til gruppe. Grunnlovsratifiseringen i 1814 vil være betydningsfull for nordmenn, og er av liten betydning for colombianere.⁴⁰ Derfor er all historieforståelse begrenset av hvor og når du vokser opp.

Evidence, Belegg – Når vi bruker historisk materiale som kilde for å argumentere, svare eller trekke slutninger på et spørsmål eller problemstilling bruker vi kilden som belegg. Seixas og Morton legger vekt på at historieskriving er et samspill mellom spørsmål, analyse av historisk materiale og kontekstualisering. Samspillet blir brukt for å hente ut belegg til historiske framstillinger. Her har Seixas og Morton likhetstrekk med Wineburg. Under dette begrepet trekker Seixas og Morton fram heuristikkene til Wineburg, nemlig sourcing, kontekstualisering og korroborering. I tillegg legger de vekt på å stille gode spørsmål. Elever leser oftest ferdige tekster, hvor primærkilder allerede er tolket og behandlet i en argumentasjon eller som informasjonstekst. Det hindrer elevene i å lære prosessen med å utforske historisk materiale og formulere belegg for egne argumenter. Seixas og Morton understreker på samme måte som Lee hvor viktig det er at elevene blir eksponert for historisk materiale.⁴¹ Det er gjennom historisk materiale, som eksempelvis dokumenter, vi får tilgang til kunnskap om fortiden. Lee forholder seg også til begrepet *accounts*, som jeg har oversatt til framstillinger og som henger sammen med belegg. En historiker henter ut belegg fra sine kilder for å kunne bruke de i sin historiske framstilling. Framstillinger handler om hvordan historikere ser på andre historiske framstillinger av fortiden. Historikere vet at all historiefortelling er tolkninger og at framstillingene avhenger av spørsmålene forfatterne stiller.⁴²

⁴⁰ Seixas og Morton. *The Big Six*, 14-23.

⁴¹ Lee. «Putting principles into practice», 54-55.

⁴² *Ibid.*, 59-60.

Change and continuity, Brudd og kontinuitet – Formålet med dette begrepet er å tolke hvordan vi skal forstå fortidens kompliserte mønster. Er en hendelse en fortsettelse på en prosess som har fungert over lang tid, eller er det et tydelig brudd med tidligere vaner? Alt avhenger av hva historikerne ser etter, og hvilke spørsmål de stiller. En måte å organisere tenkningen vår rundt brudd og kontinuitet er gjennom periodisering. Begynte den andre verdenskrigen i 1939 da Tyskland invaderte Polen eller begynte den tidligere, for eksempel da Japan invaderte Mandsjuria? Seixas og Morton legger i tillegg inn tanken om vekst og fall innunder begrepet brudd og kontinuitet. Han skiller seg her fra Lévesque, som har vekst og fall som et eget punkt i sine prosedyrebegreper.⁴³ Seixas og Morton er tydelig på at en hendelse ofte kan tolkes som både et brudd og en kontinuitet. Eksempelvis kan unionsoppløsningen i 1905 være et stort brudd for maktapparatet i Sverige og Norge, mens det kan også tolkes som en kontinuitet av Norge sin selvstendighetsprosess som startet i 1814.

Cause and consequence, Årsak og konsekvens – Historikere drøfter årsaker og konsekvens i sine historier for å finne ut av hvorfor noe skjedde, eller ikke skjedde og hva som skjedde som følge av det. Historisk tenkning gir elevene muligheten til å se det kompliserte samspillet mellom sosiale, politiske, kulturelle og økonomiske forhold. Seixas og Morton presiser også at handlinger kan ha uforutsette konsekvenser og elever trenger å lære at historien ikke var uunngåelig. Dette arbeidet handler også om *agency* og *determinisme*, altså hvor mye mening og betydning som blir lagt til menneskenes handlinger kontra hva som var forutbestemt eller uunngåelig.

Historical perspectives, Historisk perspektiv – Det handler om å forsøke å forstå fortidens mennesker og hvordan de opplevde mening i hverdagen. Verken historikere eller elever klarer å fjerne seg fra sin nåtid, men historikere er i større grad bevisst denne nødvendigheten enn det elever er. Elever skal ikke utforske historien for å dømme den, men for å prøve å forstå den. På denne måten kreves toleranse, fordi en må unngå å vurdere fortidens handlinger og meninger mot dagens målestokk. Videre påpeker Seixas og Morton at virkelighetsbildet er totalt forskjellig fra en tid til en annen, og historikere må vurdere historisk kontekst for å skape et helhetlig bilde av fortidens mennesker. Seixas og Morton skiller seg fra Lee, Lévesque og LK20 som kaller dette begrepet for historisk empati. Innholdet er omtrent det samme, men tittelen er annerledes.

The ethical dimension, Den etiske dimensjonen – Seixas og Morton forstår den etiske dimensjonen på to måter. For det første handler det om at vi automatisk gjør en etisk

⁴³ Lévesque. *Thinking historically*, 17.

vurdering av situasjoner hvor menneske, dyr eller natur opplever lidelse. Det er ikke fordelaktig å fortrenge den etiske dømmekraft, men det finnes en balanse mellom fordømmelse og aksept som historikere er bevisst på. De sier at elever «*divide the world into black and white, and miss the grey of real human experience*». ⁴⁴ For det andre handler den etiske dimensjonen om å etisk vurdere hva som skal minnes og hvordan. Denne bevisste eller ubevisste minnekulturen som alle nasjoner har, er blitt introdusert av Pierre Nora og ble knyttet til historisk tenkning av Lévesque. ⁴⁵ Dette henger sammen med begrepet om historisk betydning, fordi hendelser oppnår betydning ved å være etisk og moralsk betydningsfulle. I en norsk kontekst blir behandlingen av urbefolkningen, samene, spesielt fra 1800-tallet sentralt, nettopp fordi samene ble undertrykket. «*The ethical dimension opens students' eyes to a crucial way in which past experiences can shed light on present-day issues*», ⁴⁶ skriver Seixas og Morton. På denne måten bidrar etiske vurderinger av fortiden til å gi elevene verktøy de også kan bruke i hverdagen.

2.7: Kritikk av Seixas og Morton

Robert Thorp og Anders Persson kritiserer Seixas og Mortons rammeverk for å være kulturell ignorant. Siden alle elever som praktiserer historie, selv er et produkt av historie sier de at historieundervisning er kulturelt eller kontekst-avhengig. Thorp og Persson ønsker heller en aktuell historieundervisning som tar sterkere utgangspunkt i elevene selv. ⁴⁷ Lévesque og Clark fortsetter med å problematisere universalismen ved rammeverket. Arbeidet er gjort i en tydelig vestlig tradisjon og vil møte problemer i møte med en muntlig historietradisjon, som eksempelvis aboriginene sin. Samtidig sier den lite om det dynamiske forholdet mellom fortid, nåtid og framtid, som historiebevissthet forteller mer om. ⁴⁸ Det er likevel relevant å benytte begrepene som analytiske redskaper fordi det er en hybrid av bidragene fra England, USA og Tyskland og representerer derfor en bit av den vestlige forskningen på historieundervisning. ⁴⁹

⁴⁴ Seixas og Morton. *The Big Six*, 170.

⁴⁵ Nora, Pierre. «General Introduction: Between Memory and history». I L. Kritzman (Red.) *Realms of Memory: The Construction of the French Past*. 1-20. (New York: Columbia University Press, 1996); Lévesque. *Thinking historically*, 8.

⁴⁶ Seixas og Morton. *The Big Six*, 182.

⁴⁷ Thorp, Robert og Anders Persson. «On historical thinking and the history educational challenge». *Educational Philosophy and Theory* 52, 8 (2020): 891-901.

⁴⁸ Lévesque og Clark. «Historical Thinking», 129-130.

⁴⁹ Seixas. «A model of historical thinking», 597.

2.8: Min oppfattelse av historisk tenkning

Før jeg går videre vil jeg oppklare og tydeliggjøre min valgte oppfatning av historisk tenkning. Siden forskning på historisk tenkning er utbredt og jeg ikke kan forholde meg til alle definisjoner, kreves en forklaring av hvordan jeg velger å oppfatte historisk tenkning. For det første ser jeg historisk tenkning som historiefaglige tenkemåter en benytter seg av for å skape mening til fortiden. For det andre forutsetter historisk tenkning et skille mellom nåtid og fortid. På samme måte som nåtiden er separert fra framtiden er nåtiden separert fra fortiden. Derfor oppstår det en spenning mellom nåtiden og fortiden som bare kan håndteres gjennom historisk tenkning. Wineburg sier at historisk tenkning «*goes against the grain of how we ordinarily think*» og presiserer at det er mye lettere å lære seg datoer og navn enn å «*change the basic mental structures we use to grasp the meaning of the past*».⁵⁰ Wineburg kaller historisk tenkning unaturlig, mens Lee bruker ordet kontraintuitivt. Dette punktet kan knyttes til begrepet historisk empati. Til slutt kan de historiefaglige tenkemåtene organiseres i et begrepsmessig rammeverk for hvordan profesjonelle historikere skaper historie, slik Seixas og Morton, Lee og Lévesque foreslår.⁵¹ Rammeverket til Seixas og Morton vil fungere som analytiske redskaper i undersøkelsen og består av seks ulike begreper eller problem. Under oppsummerer jeg mine tre definisjonspunkter om historisk tenkning:

1. Historisk tenkning er historiefaglige tenkemåter som skaper mening til fortiden.
2. Historisk tenkning har utgangspunkt i et grunnleggende skille mellom nåtid og fortid.
3. Historisk tenkning organiseres i et begrepsmessig rammeverk for hvordan profesjonelle historikere praktiserer historie.

⁵⁰ Wineburg. *Historical Thinking*, 7.

⁵¹ Seixas og Morton. *The Big Six*; Lee. «Putting principles into practice»; Lévesque. *Thinking Historically*.

Kapittel 3 - Metode

I dette kapittelet presenteres og begrunnes forskningsdesignet og metodiske valg som er grunnlaget for datainnsamlingen og analysen. I tillegg diskuteres studiens legitimitet som vil si dens reliabilitet og validitet. Forskningsetiske krav og vurderinger er inkludert underveis. Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln definerer kvalitativ forskning som situert aktivitet hvor observatør befinner seg i verden. Det vil si at kvalitative forskere ønsker å studere noe i deres naturlige setting. Deretter påpeker de at denne typen forskning bruker eksempelvis intervju og observasjon til å gjøre verden om til en serie av representasjoner som igjen blir tolket.⁵² Den naturlige settingen i denne oppgaven er historieundervisningen til historielærer og vedkommende sin oppfatning av egen praksis. Innsamling av informasjon om undervisning og oppfatning til historielærer har blitt gjort gjennom de kvalitative forskningsmetodene observasjon og intervju. Utenom dette har jeg også fått tilgang til materiale som har blitt brukt eller skulle bli brukt i undervisning.

3.1: Forskningsdesign

Mine to informanter er begge historielærere ved hver sin videregående skole på andre videregående trinn. Jeg fulgte dem over en periode på to uker hvor jeg observerte dem i deres undervisning. Observasjon ble gjort i totalt åtte skoletimer fordelt på hver lærer med påfølgende intervju av begge lærere. Intervjuene var semi-strukturerte og foregikk etter endt observasjon slik at jeg kunne bruke observasjonsnotatene til å stille oppklaringsspørsmål til lærer om egen praksis. De pågikk i omtrent 45 minutter og ble tatt opp gjennom Universitetet i Oslo sin diktafon-app som krypterer ferdig opptak umiddelbart og sender det til nettskjema. Deretter ble det transkribert og anonymisert. På denne måten ble anonymiteten til informant ivaretatt. Samtidig var lærer alltid klar over at vedkommende kunne trekke seg når som helst. Datainnsamlingen ble ikke satt i gang før prosjektet ble godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Hele prosessen var lærersentrert, det vil si at jeg ikke har fokusert på hva elevene gjorde eller mente. En elevsentrert studie om historisk tenkning er nødvendig i forskningen, noe jeg kommer inn på mot slutten av teksten, men dette vil kreve større ressurser og kapasitet enn jeg har til rådighet. Videre må det nevnes at studien er feltforskning

⁵² Denzin, Norman K og Yvonna S. Lincoln. «Introduction». I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.), 29-71. (Thousand Oaks, CA: Sage, 2018), 43.

som bruker metodetriangulering slik Sigmund Grønmo beskriver det.⁵³ Det benyttes en kombinasjon av metoder og data til undersøkelsen. Det er flere fordeler med metodetriangulering, men mest relevant for denne studien er at det «*styrker tilliten til både metodene og resultatene*».⁵⁴

Kvalitativ metode egner seg best til denne studien fordi nærheten til studieobjektet metoden tilbyr, er avgjørende for datainnsamlingen. Nærhet er essensielt fordi informantene mine ikke hadde et bevisst forhold til historisk tenkning. Den kvalitative metoden tillot at jeg kunne bruke tid sammen med informantene for så å tolke hvordan deres praksis og oppfatninger av historieundervisning kan relateres til historisk tenkning. Kvalitativ metode gir muligheten til å oppdage disse delene og sette de sammen til et noenlunde helhetlig svar på problemstillingen. Svakheten med kvalitativ metode er at undersøkelsen mangler bredde, den får ikke like stor slagkraft som den kunne fått hvis den hadde analysert et større antall lærere.

Grønmo sier at den kvalitative metoden preges av nærhet og sensitivitet og at dette åpner opp for å vurdere erfaringer underveis. Dermed blir de vitale dataene formet underveis i undersøkelsen.⁵⁵ Dette skjedde i form av at jeg la til intervju spørsmål på bakgrunn av observasjonen og underveis i intervjuet. En konsekvens av den kvalitative undersøkelsen er mangelen på avstand til informant. Jack Bratich sier at «*the promise of observation was the ability to arrest the worlds continuous flow, to resist its dynamic pull*».⁵⁶ Han fortsetter med å si at belønningen er å kunne kartlegge mønster og regelmessigheter. Likevel er ikke fullstendig avstand nødvendig i kvalitativ metode for å sikre undersøkelser av verdens naturlige tilstand. Michael Angrosino og Judith Rosenberg forklarer at, når det gjelder observasjon, så er normen at dette foregår som et forskningssamarbeid mellom observant og den observerte.⁵⁷ Dette forskningssamarbeidet ble etablert ved at jeg tok kontakt med dem på mail. Jeg måtte få lærerne interesserte i å bli med, så derfor presenterte jeg prosjektet slik det appellerte til dem. Det må sies at jeg unngikk å dele avgjørende informasjon, som for eksempel min definisjon av historisk tenkning og andre oppfatninger jeg hadde som kunne ha påvirket informant. For å motvirke en mulig feilkilde ble det presisert at lærerne ikke skulle gjøre noen endringer på undervisningsopplegget sitt i anledning min observasjon. Som vi skal se lenger nede, trenger ikke en nærhet mellom forsker og subjekt å være et problem.

⁵³ Grønmo, Sigmund. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (Bergen: Fagbokforlaget, 2016), 68.

⁵⁴ *Ibid.*, 68.

⁵⁵ *Ibid.*, 145-146.

⁵⁶ Bratich, Jack. «Observation in a Surveilled World». I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.), 911-945. (Thousand Oaks, CA: Sage, 2018), 913.

⁵⁷ Angrosino, M., & Rosenberg, J. «Observations on observations». I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.), 467-478. (Thousand Oaks, CA: Sage, 2011), 467-468.

3.2: Utvalg

Siden fagfornyelsen enda ikke er gjeldende læreplan for tredje videregående trinn, forholdt jeg meg til andre videregående trinn hvor fagfornyelsen trådte i kraft fra høsten 2021.

Utvalget ble basert på prinsipper for strategisk utvalg. Strategisk utvalg blir brukt når en må generalisere på teoretisk grunnlag, og formålet med min teoretiske generalisering er å danne en helhetsforståelse som vil være representativ for andre historielærere på andre videregående trinn.⁵⁸ Lærer måtte være historielærer for en klasse på dette trinnet, og i tillegg måtte informantene være fast ansatt ved skolen de jobbet på, fordi deltakelsen i kollegiet kan ha stor betydning for deres undervisningspraksis. Disse kravene ble satt for å sikre at forskningen ble gjort i historielærers mest naturlige setting. Jeg kom i kontakt med de to lærerne på forskjellige måter. Den ene jobber ved en skole som jeg har vært vikar på, men som jeg aldri hadde møtt. Den andre underviser deltid på Universitetet i Oslo og ledet et emne jeg var en del av. Min habilitet er sikret ved at jeg ikke kjente noen av informantene personlig. Det var aktuelt å kontakte en tredje informant, men dette ble avbrutt på grunn av tids- og plassvurderinger. Samtidig ga dette rom for å komme nærmere mine to informanter. Kjønn, alder, arbeidsplass og andre personopplysninger er ikke relevant for oppgaven og vil derfor bli holdt skjult av hensyn til lærernes personvernrettigheter.

Det er mulig å problematisere utvalget mitt, særlig siden det kun er to informanter. To stykker gir ikke et representativt utvalg av helheten, som er alle historielærere for VG2 i Norge. I tillegg hadde jeg ikke krav til utdanning eller ansiennitet. Dette vil uansett ikke ha stor betydning for analysen fordi det finnes til enhver tid historielærere som har liten erfaring eller mangler historieutdanning.

3.3: Observasjon

Min framgangsmåte for observasjon ligger tett på forståelsen av observasjon som et forskningsarbeid skapt i fellesskap mellom forsker og deltaker. Observasjon som forskningsmetode har gjennomgått en endring de siste tiårene hvor man har gått bort fra idealet om naturlig observasjon som var helt fri for obstruksjon og involvering. Ethiske vurderinger har gjort det nødvendig å involvere informant helt fra starten av prosjektet til slutten. Angrosino og Rosenberg presiserer at den observerte regnes som en aktiv partner,

⁵⁸ Grønmo. *Samfunnsvitenskapelige metoder*, 103-104.

vedkommende forstår forskningen og hjelper til med å gjennomføre planen.⁵⁹ Min observasjon ble utført på denne måten. I første omgang ble tidspunkt valgt i fellesskap med lærer ut ifra når det ville være hensiktsmessig å være i klasserommet. Lærer forstod omstendighetene for min tilstedeværelse og bidro med ekstra ressurser som presenteres nedenfor. Jeg observerte undervisningspraksis til lærer ved å sitte på en pult i klasserommet hvor jeg brukte et papir til å notere ned hva som skjedde og hvordan jeg tolket det. Selv om relasjonen mellom forsker og informant var deltakende, involverte den ikke deling og tilbakemelding av skrevne utkast slik Bratich nevner.⁶⁰ Den følger altså ikke alle kriteriene, men ligger uansett et stykke fra den tradisjonelle naturlige observasjonen.

3.4: Intervjuet

Det semi-strukturerte intervjuet er formet etter beskrivelser av Svend Brinkmann. Eksempelvis er spørsmålene kronologisk organisert, fra å spørre om beskrivelser i starten til å være mer abstrakt og reflekterende mot slutten.⁶¹ Et semistrukturert intervju er strukturert rundt noen gitte kjernes spørsmål, men spør i tillegg utfyllende spørsmål ut ifra det som blir sagt i intervjuet. Derfor blir datamaterialet styrket ved at forsker kan stille oppfølgingsspørsmål og derfor få så presise svar som mulig. På denne måten fungerer det bedre enn eksempelvis spørreskjema, fordi informant ikke får mulighet til å utdype sine svar. Ved å tolke informantenes svar, er det mulig å sitte igjen med kunnskap om hvordan opplæringen i historisk tenkning foregår i dagens skole. Å tolke meningen som blir sagt i intervjuet er ikke en overkjøring av informant, men nødvendig bearbeiding for å unngå motsigelser og misforståelser. Brinkmann påpeker at vi må være bevisst på både informant, men også intervjuer sine svakheter for å forstå denne metoden for kvalitativ undersøkelse. Informanter er begrenset av å være «*authored by what precedes and exceeds us*»,⁶² altså å være situert i tid og rom. Svarene kunne vært annerledes hvis en hadde intervjuet vedkommende et par uker fram eller tilbake i tid. En av svakhetene til intervjuer er å prøve å lage en enhetlig tolkning når det egentlig ikke lar seg gjøre å skape en enhetlig skisse når mennesker er involvert. Stemmen, eller karakteren til informant kan bli svekket og forsker distanseres fra realiteten som kan inneholde konfliktfylte beskrivelser.⁶³

⁵⁹ Angrosino og Rosenberg. «Observations on observations», 467-468.

⁶⁰ Bratich. «Observation in a Surveilled World», 921-922.

⁶¹ Brinkmann, Svend. "The interview». I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.), 997-1038. (Thousand Oaks, CA: Sage 2018), 1003.

⁶² Ibid., 1005.

⁶³ Ibid., 1005.

3.5: Tilsendt undervisningsmaterieell

Etter observasjon og intervju fikk jeg tilsendt et variert utvalg av undervisningsmateriale fra begge lærere. De kom i form av powerpointer, periodeplaner, læreboksressurser og dokument med oppgaver til elevene. Undersøkelsen av dette materiale kalles tekstanalyse eller dokumentanalyse og kan brukes til å stadfeste eller stille spørsmål til det som skjer i intervjuet og observasjonen.⁶⁴ Felles for alt jeg fikk tilsendt var at det var ressurser som ble brukt til temaet de underviste om da jeg observerte. Det vil si at jeg ikke fikk noe fra første semester eller senere i semesteret. Svakheten med tilsendt materiale er at jeg ikke kan vite hvordan det blir brukt i undervisningen. I tillegg kan det jeg fikk skille seg fra annet materiale brukt i forrige semester eller senere i semesteret. På en annen side kan materialet styrke analysen av oppfatningen lærer har av historisk tenkning fordi det tydeliggjør hvordan lærer tenker historieundervisning.

3.6: Transkribering

Transkripsjon ble utført av forfatter og valgene ble tenkt ut i forkant med tanke på formålet. Formålet var å identifisere hva de sier om egen praksis og deres egne oppfatninger. Derfor var det nødvendig å transkribere ordrett, men jeg trengte ikke å inkludere alle ordlyder og fyllord. Ordlyder som «*eh*» og «*mm*» ble utelatt fullstendig, mens fyllord som «*liksom*» og «*da*» ble utelatt omtrent halvparten av gangene. Transkriberingen ble gjort ved å lytte til intervju to ganger. En gang på lav hastighet for å best mulig transkribere ordrett, og en annen gang på vanlig hastighet for å rette opp i feil. Utenom dette var lydopptaket av god kvalitet og forskningen var ikke avhengig av en detaljorientert transkribering. På denne måten ble reliabilitet og validitet ivaretatt.

3.7: Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om i hvor stor grad resultatene kan stå i samsvar med en lik studie utført i en annen tid og sted. Kunnskapen dannet fra undersøkelser fra observasjon og intervju er tilknyttet mine to informanter og deres kontekst. Det er ikke sikkert at en lik undersøkelse med to andre informanter hadde gitt samme resultat. Likevel hindrer ikke dette en forståelse av historielærers opplæring i historisk tenkning, men kan heller gi en utvidet forståelse.

⁶⁴ Tanggaard, Lene og Svend Brinkmann. «Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode». I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling*. (Oslo: Gyldendal akademisk, 2012), 153-155.

Stabiliteten til studien er derfor lav og øker risikoen for en feilslått generaliseringsteori. På en annen side er ekvivalensen høy, en annen intervjuer eller observant ville sannsynligvis fått de samme resultatene som meg.⁶⁵ Når det gjelder validitet er den relativt høy. Min kunnskap om temaet og problemstilling på forhånd av innsamlingen øker kompetansevaliditeten og den kommunikative validiteten ble sikret gjennom samarbeid med veileder og informanter. I tillegg ble datakvaliteten forbedret ved etterarbeid av metodologiske notater og inkludering av spesifikke spørsmål fra observasjon i det semi-strukturerte intervjuet.⁶⁶ Avslutningsvis viser denne forklaringen at prosjektet har tilstrekkelig reliabilitet og validitet til å kunne brukes til sofistikert analyse knyttet til problemstillingen.

⁶⁵ Grønmo, Sigmund. *Samfunnsvitenskapelige metoder*, 242-243.

⁶⁶ *Ibid.*, 254-256; 259-260.

Kapittel 4 – Funn og analyse

Her vil jeg bruke datamaterialet mitt til å analysere problemstillingen, nemlig hvordan opplæringen i historisk tenkning foregår etter fagfornyelsen. Strukturen vil være rammet inn rundt forskningsspørsmålene og min definisjon av historisk tenkning. Først vil jeg undersøke hvordan historisk tenkning kommer til uttrykk i den nye læreplanen til historiefaget. Så vil jeg kort redegjør for hvordan lærerne selv definerte historisk tenkning. Deretter vil jeg bruke intervju, observasjon og tilsendt undervisningsmaterieell til å analysere begge informantenes oppfatning av historisk tenkning og hvordan det kommer til uttrykk i deres undervisningspraksis.

4.1: Historisk tenkning i LK20s læreplan for historie

Læreplanen for historie har endret seg fra LK06 til LK20 og det er derfor nødvendig med en analyse av hvordan historisk tenkning kommer til uttrykk i læreplanen. LK06 inneholdt elementer fra historisk tenkning, som Johanson viser, men ingen har undersøkt hvordan LK20 inneholder elementer fra historisk tenkning.⁶⁷ Historisk tenkning er aldri eksplisitt nevnt i LK20, men det er mye som kan relateres eller som går innunder begrepet. Hovedområdene fra kunnskapsløftet ble til kjerneelementene i fagfornyelsen og min påstand er at det er primært denne delen av LK20 som fremmer historisk tenkning. Derfor skal jeg analysere hvordan kjerneelementene reflekterer historisk tenkning. Jeg vil bruke rammeverkene til Seixas og Morton, Lee og Lévesque for å se hvordan kjerneelementene gir uttrykk for historisk tenkning. Først, en kort påminnelse av hvordan jeg definerer historisk tenkning:

1. Historisk tenkning er historiefaglige tenkemåter som skaper mening til fortiden.
2. Historisk tenkning har utgangspunkt i et grunnleggende skille mellom nåtid og fortid.
3. Historisk tenkning organiseres i rammeverk som inneholder prosedyrebegreper for hvordan profesjonelle historikere praktiserer historie.

Det er verdt å undersøke om LK20 nevner historiefaglige tenkemåter, slik jeg gjør i punkt 1. En setning i delen «fagets relevans og sentrale verdier» er det nærmeste vi kommer. Der står det at *«elevene skal utvikle evne til kritisk tenkning og vitenskapelige tenkemåter som setter dem i stand til å innhente kunnskap, og til å forstå hvordan kunnskap blir til, og*

⁶⁷ Johanson. «The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking», 5-9.

hvordan framstillinger av fortiden brukes og misbrukes». De vitenskapelige tenkemåtene blir for historiefaget de historiefaglige tenkemåtene som er organisert i rammeverk.

Når det gjelder punkt 2 i min definisjon av historisk tenkning finner vi flere steder i LK20 tegn til at elevene skal forstå at det går et grunnleggende skille mellom nåtid og fortid. I «fagets relevans og sentrale verdier» står det at «*verden har vært annerledes, og at samtiden og framtiden kan bli en annen*». I tillegg står det i ett av kjerneelementene at «*Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden*». I et annet kjerneelement står det «*Hvordan har mennesker blitt definert, hvordan har de definert seg selv, og hvordan har de oppfattet sin plass i verden?*» Disse sitatene vitner om at elevene skal ta utgangspunkt i fortiden når de arbeider med historie og unngå presentismen. Elevenes forhåndsoppfatninger av fortidens mennesker kan være misvisende og læreplanen understreker at arbeid med historie må unngå å bruke nåtiden som målestokk.

I tabell 4.1 har jeg skrevet inn de historiske prosedyrebegrepene som kan kobles til teksten i de respektive kjerneelementene. En sentral forskjell mellom disse er lengden på beskrivelsen. Seixas og Morton bruker flere sider på å beskrive og gi eksempel på hvordan et begrep skal forstås. Kjerneelementene beskriver begreper med noen setninger eller i noen tilfeller med en setning. Dette kan føre til at historielærere ikke får en felles forståelse for begrepene de skal undervise i, og blir tvunget til å finne sin egen måte å oppfatte begrepet på.

LK20 – Kjerneelementene i historie	Peter Seixas og Tom Morton	Peter Lee	Stéphane Lévesque
Historiebevissthet	Historisk perspektiv, Belegg	Tid, Historisk empati, Belegg	Historisk empati, Belegg
Utforskende historie og kildekritisk bevissthet	Belegg	Belegg, Framstillinger	Belegg
Historisk empati, sammenhenger og perspektiver	Historisk perspektiv, Årsak og konsekvens, Brudd og kontinuitet	Empati, Årsak og Brudd, Framstillinger	Historisk empati, Vekst og fall, Brudd og kontinuitet
Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid	Brudd og kontinuitet	Tid	Brudd og kontinuitet

Tabell 4.1. Oversikt over hvordan de historiefaglige tenkemåtene kan kobles til LK20 sine kjerneelementer for historiefaget.

I det første kjerneelementet, «historiebevissthet», kan det identifiseres tre ulike historiefaglige tenkemåter. Elementet sier at «*elevene må kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt*». Historisk empati er med, samt Seixas og Mortons begrep historisk perspektiv, fordi innholdet i disse begrepene er det samme. Historisk oversikt viser en referanse til Lees begrep tid. Han er opptatt av at elever må kunne ordne tidligere hendelser og prosesser i rekkefølge og varighet.⁶⁸ I tillegg framhever kjerneelementet belegg fordi det sier at elevene må «*opparbeide en kildekritisk kompetanse*». Først og fremst er budskapet i dette kjerneelementet at historisk empati, oversikt og kildekritikk er en forutsetning for å kunne oppnå historiebevissthet.

Under kjerneelementet «utforskende historie og kildekritisk bevissthet» finnes tydelig en referanse til begrepet belegg, som går igjen i alle rammeverkene. «*Kildekritisk bevissthet dreier seg om å kunne avgjøre hva det historiske materialet kan brukes til, og i hvilken grad det kan kaste lys over de spørsmålene vi stiller*», står det i læreplanen. Vektlegging av at spørsmålene avgjør bruksområdet til kilden blir understreket av alle tre rammeverkene. Eksempelvis påpeker Lee at elever kan stå i fare for å forkaste en kilde hvis de opplever den som subjektiv, og understreker på samme måte som læreplanen at det er spørsmålene vi stiller som skal avgjøre kildens nytteverdi.⁶⁹ Samtidig ligger dette kjerneelementet nærmest Wineburgs måte å definere historisk tenkning på. Læreplanen viser ingen direkte retningslinjer for hvordan elevene skal møte historisk materiale slik Wineburg gjør med sine heuristikker. Verken sourcing, kontekstualisering eller korroborering er nevnt i henhold til kildekritisk bevissthet. Utenom dette påpeker kjerneelementet at alt historisk materiale kan brukes, og at det er spørsmålene som avgjør nytten. Dette samsvarer med Wineburgs kildesyn hvor elevene skal bruke en spørsmålsbasert framgangsmåte for å bruke historisk materiale til å lære noe nytt, i stedet for å bekrefte allerede antatte sannheter.

Kjerneelementet «Historisk empati, sammenhenger og perspektiver» er mer sammensatt. Det består av historisk empati, hvor målet er å «*forstå utfordringer og handlinger til fortidens mennesker*». I tillegg nevnes perspektiver, i den forstand at elevene skal «*forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås eller framstilles*». Utenom dette står det at elevene skal kunne «*vurdere mulige årsaks og virkningsforhold i fortiden og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile*». For det første så inkluderes historisk empati hos både Lee og Lévesque og Seixas og Morton, bare at de kaller dette for historisk perspektiv. Når det kommer til perspektiver, som det står skrevet i læreplanen, så

⁶⁸ Lee. «Putting principles into practice», 41.

⁶⁹ Ibid., 55.

kaller Lee dette for multiperspektiv.⁷⁰ Denne måten å forstå perspektiv på ligger innunder Lees begrep framstillinger. Han understreker at all historie er kommunisert gjennom framstillinger og at historiske framstillinger kan være motsigende. Både Lee og læreplanen understreker nødvendigheten av å forstå at historikernes ståsted preger deres fortellinger om fortiden. Det siste sitatet fra læreplanen viser til to prosedyrebegreper, nemlig årsak og konsekvens og brudd og kontinuitet. Det er kun Seixas og Morton som eksplisitt opererer med begge to. Lee har valgt å fokusere på årsaker, mens konsekvenser får mindre oppmerksomhet. Lévesque skriver om årsak og konsekvenser sporadisk, hovedsakelig under brudd og kontinuitet. Brudd og kontinuitet viser igjen i alle tre rammeverkene og selv om Lee ikke har kontinuitet i tittelen på begrepet, skriver han om det. Sammenhenger, slik det står i læreplanen, kan også oppfattes som et annet uttrykk for brudd og kontinuitet. Oppsummert er det tydelig at historisk empati, perspektiv, årsak og konsekvens og brudd og kontinuitet slik det står skrevet i kjerneelementet er i stor grad i samsvar med rammeverkene for historisk tenkning.

I det siste kjerneelementet, «Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid», finner vi Lees begrep tid. Her skal elevene «*opparbeide seg innsikt i og oversikt over viktig historisk innhold og viktige temaer og perioder i norsk og internasjonal historie*». På samme måte som i det første kjerneelementet så er historisk oversikt viktig. I tillegg sier dette elementet at elevene skal skaffe seg oversikt og innsikt i temaer og perioder. Lee påpeker at elevene må forstå at periodeinndeling er historiske tolkninger og ikke noen fasit. Selv om det er vanlig å snakke om «1800 talls kunst», så varte ikke kunsten fra 1800-1900. På denne måten viser kjerneelementet at brudd og kontinuitet, slik Seixas og Morton og Lévesque skriver om det også er tilstede. Seixas og Morton skriver under brudd og kontinuitet om periodisering og understreker at dette «*is a process of interpretation, by which we decide which events or developments constitute a period of history*».⁷¹

Av Seixas og Mortons begreper er det historisk betydning og den etiske dimensjonen som ikke kan identifiseres i LK20, mens av Lévesque sine begreper er det historisk betydning som ikke er tilstede. Alle Lees begreper kan identifiseres i læreplanen. På denne måten ser vi at læreplanen i stor grad bygger på de begrepsmessige rammeverkene til historisk tenkning.

⁷⁰ Lee. «Putting principles into practice», 46.

⁷¹ Seixas og Morton. *The Big Six*, 86.

4.2: Informantenes oppfatning og praktisering av historisk tenkning

I denne delen av oppgaven skal jeg kartlegge hvordan informantene oppfatter historisk tenkning og hvordan historisk tenkning kommer til uttrykk i deres historieundervisning. For å svare på hvordan lærer oppfatter historisk tenkning vil intervjuet fungere som hovedkilden, fordi de her setter ord på egne tanker. For å svare på hvordan historisk tenkning kommer til uttrykk i undervisningspraksis vil jeg benytte intervju, observasjon og tilsendt undervisningsmateriell. En slik analyse blir som sagt rammet inn av hvordan jeg definerer historisk tenkning. Først er det nødvendig å undersøke hvordan informantene forstår historisk tenkning.

4.2.1: Informantenes forståelse av begrepet historisk tenkning

Det første sentrale funnet var at ingen av informantene hadde et forhold til historisk tenkning som en teoretisk tradisjon innenfor historieopplæringen. Begge var i stand til å instinktivt fortelle hvordan de vil tolke et slikt begrep, men tolkningen inneholdt kun deres intuitive gjetninger og antakelser basert på ordlyden. I tillegg virker det som at begge lærerne forstår at historisk tenkning omfatter historiske prosedyrebegreper. Lærer 2 uttrykte «*gjennom resonnering kan man finne mye om hva som ligger i begrepet*». Lærer 1 sier at kollegiet «*har kanskje snakket om komponenter som inngår i historisk tenkning*». Lærer 2 googlet begrepet før intervjuet, nettopp fordi hen ikke hadde hørt om det før. Det må påpekes at Google kan ha påvirket vedkommendes forståelse, men uansett så blir det sagt at historisk tenkning handler om:

Å drøfte historie på en kildekritisk måte, hvor man er mer opptatt av enn bare årstallene. Jeg tenker det å gå litt dypt inn i historien, det med historisk empati, prøve å tenke hvordan var det med korsfarerne, eller bønder på middelalderen. Sette seg inn i livene i løpet av historien. Som krever noe annet enn årstall og fakta på en måte.

Her ser vi at lærer 2 snakker om historisk empati og kildekritikk (belegg) som begreper sentralt for historisk tenkning. Videre sier lærer 1 at

Hvordan vi forstår historie på. Hvordan vi på en måte altså, tenker jo at en del av det, de viktige metodene i historiefaget går inn i det. Som kildekritisk bevissthet eller historiebevissthet og kildeforståelse. Tenker jeg også at det med historisk empati, mye av de nye kjerneelementene i nye læreplanen. Mye av det går inn i historisk tenkning da. Også selvsagt det å kunne sette seg inn, prøve

hvertfall så langt det lar seg gjøre å sette seg inn i de situasjonene i historien som jobber med. Å forstå på dens premisser. At vi ikke, begår liksom anakronistiske feil, at vi egentlig bare flytter vår nåtidsforståelse inn i fortidsforståelsen. Det tenker jeg, tror jeg, er en viktig del av det. Og måten vi forstår historiens gang på som nøkkelbegreper, årsak og konsekvens, kausalitet. Hva er det som fører til det som har skjedd, og hva er det som har skjedd videre på etter det, på grunn av det, konsekvens, ja.

Lærer 1 viser til historisk empati, kildekritikk (belegg) og årsak og konsekvens som viktige begrep for historisk tenkning. I tillegg snakker vedkommende om anakronistiske feil (presentismen), og er i likhet med Wineburg opptatt av at vi må drive historie på fortidens premisser. Videre er det en overenstemmelse mellom intervju og observasjon. Lærer 2 nevner perspektiv, som i multiperspektiv, og historisk empati og benytter disse i sin praksis. Hen viser blant annet elevene en dokumentar som presenterer korstogene gjennom et arabisk perspektiv. Lærer 1, som snakker om årsak og konsekvens, gir elevene en oppgave hvor de skal finne ulike årsaker til at kapitalismen vokste fram i akkurat Europa og samtidig kategorisere dem som eksempelvis politiske eller geografiske årsaker.

Informantene kjenner ikke til historisk tenkning fra før, men klarer intuitivt å forstå noe av det som går innunder begrepet. Flere av utsagnene ligner Seixas og Mortons seks begreper for historisk tenkning. Historisk perspektiv, årsak og konsekvens og belegg kan identifiseres i begge intervjuene, mens årsak og konsekvens blir i tillegg nevnt av lærer 1. På denne måten oppdager en at lærer 2 nevner tre av Seixas og Mortons begreper, mens lærer 1 nevner fire. Dette tyder på en intuitiv forståelse nær Seixas og Mortons rammeverk.

4.3: Oppfatning og praktisering av historisk tenkning - Lærer 1

Lærer 1 gir uttrykk for at oppfatningen om et grunnleggende skille mellom nåtid og fortid er tilstede. Hen viser til at «*Fortiden er et fremmed land*» som er akkurat det samme sitatet som Seixas og Morton bruker i sin tekst.⁷² Utenom dette blir det understreket at lærer 1 og elever ikke må begå «*anakronistiske feil, at vi egentlig bare flytter vår nåtidsforståelse inn i fortidsforståelsen*». På denne måten viser lærer 1 at hen er klar over presentismens farer og oppfatter det som nødvendig å unngå den fellen.

Da lærer 1 skal forklare hvorfor fortidens mennesker gjorde de valgene de gjorde forteller hen at de tenkte annerledes og viser til at de hadde en helt annen mentalitet enn oss.

⁷² Seixas og Morton. *The Big Six*, 6.

Dette gjør lærer 1 en gang i begge observasjonstimene. Det er tydelig at hen ønsker å trene mentaliseringsevnen til elevene. Mentalisering vil si evnen til «å se andre innenifra og seg selv utenfra» og kommer fra terapeutisk tradisjon.⁷³ Det tyder på at lærer 1 er klar over det utfordrende skillet mellom vår hverdagstenkning og evnen til å forstå fortidens menneskers valg. Informant sin praksis kan kobles til LK20 sin beskrivelse av historisk empati, det gjelder å forstå andres valg.

Videre til Seixas og Mortons rammeverk for historiefaglige tenkemåter, nevner lærer 1 eksplisitt historisk perspektiv og årsak og konsekvens og implisitt belegg, brudd og kontinuitet og betydning. Den etiske dimensjonen blir ikke nevnt.

4.3.1: Historisk empati og multiperspektivitet

Historisk empati er en del av Lee, Lévesque og Seixas og Mortons rammeverk, bare at Seixas og Morton kaller det for historisk perspektiv. Derfor påstår jeg at lærer 1 har en oppfatning av historisk empati slik Lee, Lévesque og Seixas og Morton og LK20 beskriver det. I tillegg har lærer 1 en oppfatning av perspektiv som ligger nært LK20, men også blir presentert i Lees forståelse av framstillinger, da som multiperspektivitet. Historisk empati blir definert som å handle om menneskers liv, elevene må «*oppøve seg historisk empati for hans eller hennes valg*». Seixas og Morton påstår at historisk empati «*means attempting to see through the eyes of the people who lived in the times and circumstances sometimes far removed from present day lives*»,⁷⁴ og ligner utsagnet til lærer 1. Perspektiver derimot, handler heller om historiske framstillinger. Hen sier at de jobber mye med å «*prøve å sette oss i, også hendelser i ulike perspektiver, og nyansere*». Lee mener at et arbeid med framstillinger må handle om «*how students view historical narratives or representations of whole passages of the past*». ⁷⁵ Seixas og Morton trekker fram utforskning av ulike perspektiv, uten å bruke ordet multiperspektivitet, på en hendelse som viktig. Forskjellen ligger i at de snakker om menneskers ulike perspektiv på en hendelse, mens lærer 1 snakker om historiske framstillinger. Lærer 1 oppfatter historisk empati på samme måte som læreplanen, Lee og Lévesque og Seixas og Morton og perspektiv på samme måte som læreplanen og Lees beskrivelse av multiperspektivitet.

⁷³ Skårderud, Finn og Liv Duesund. «Mentalisering og uro». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3, no. 98 (2014): 152-164.

⁷⁴ Seixas og Morton. *The Big Six*, 138.

⁷⁵ Lee. «Putting principles into practice», 59.

Undervisningspraksis til lærer 1 viser tegn til historisk perspektiv slik Seixas og Morton beskriver det eller historisk empati slik LK20 beskriver det. I en situasjon blir det lagt opp til at elevene skal forstå mennesker i fortiden. Elevene skulle vurdere ulike årsaker til hvorfor kapitalismen først vokste fram i Europa og undersøkte blant annet kulturelle årsaker. Her er lærer 1 tydelig på at de puritanske verdiene og holdningene som mange hadde var en stor bidragsyter. Disse holdningene kommer fra et helt annet verdenssyn enn elevene kjenner til og krever at elevene har en viss forståelse av historisk empati for å kunne sette seg inn i livene til menneskene. Samtidig gikk ikke lærer 1 i dybden på denne aktiviteten, mest sannsynligvis fordi årsak og konsekvens var hovedfokuset i den timen. Utenom dette presiserer lærer 1 i intervjuet at *«det å lese en dagbok skrevet for 100 år siden, amerikabrev for 200 år siden, da setter du deg inn i hans eller hennes forståelse av sin situasjon. Utrolig viktig inngang til å forsøke å sette seg inn i den delen av historien»*. Selv om ikke lærer 1 drev aktivt med historisk empati i observasjonstimene, kan vi ikke utelukke at det ikke skjer i andre timer.

4.3.2: Årsak og konsekvens

Går vi videre til årsak og konsekvens, nevnes dette flere ganger av lærer 1. Det er tydelig at dette er noe som er viktig for informanten. Da informant blir spurt om hva som skal sitte igjen etter jobbing med årsak og konsekvens svarer hen

«få elevene til å forstå at historien ikke bare er en linje, eller noe som er styrt eller liksom historisk determinisme, ikke noe som bare det som måtte skjedde, måtte skje. Vil få det til å forstå at det er alltid valg, mennesker har gjort handlinger eller valg bevisst, ubevisst, presset eller upresset. At historien har blitt til ved en del tilfeldige hendelser, det er også årsakene at tiden kunne sett annerledes ut, litt kontrafaktisk historie».

Gjennom dette eksemplet viser lærer 1 en oppfatning av årsak og konsekvens som samsvarer på de fleste punkter med rammeverket til Seixas og Morton.⁷⁶ Lærer 1 sier at i vurderingssituasjoner *«vil det ofte handle om årsaker, diskutere ulike årsaker til en hendelse, og konsekvenser»*. Informant ser altså på årsak og konsekvens som en sentral del av historisk tenkning og historiefaget.

⁷⁶ Ibid., 110-114.

Videre brukte lærer 1 mest tid, gjennom observasjonstimene, på årsak og konsekvens. Hovedmålet var som sagt å svare på oppgaven «*Hva var årsakene til at kapitalismen vokste fram nettopp i Europa?*» Elevene skulle finne geografiske, politiske, kulturelle og økonomiske årsaker. Lærer 1 viser at årsaker er sammensatt og komplisert, samtidig som hen fokuserer på forholdene rundt de historiske aktørene i stedet for aktørene selv. På denne måten blir det vanskelig for elevene å tenke at personers handlinger kunne få uforutsette konsekvenser, slik Seixas og Morton understreker.⁷⁷ Likevel vil jeg påstå at spørsmålet «*Hvorfor vokste ikke Kina fram som den ledende makten?*», er eksempel på spørsmål fra lærer 1 som kan bidra til at elevene unngår å tenke på historien som deterministisk, fordi det handler om kontrafaktisk historie. Hen viser til at det ikke var forutbestemt at kapitalismen først vokste fram i Europa. Slik kan elevene oppdage at det som skjedde ikke nødvendigvis var det eneste som kunne skje. Oppsummert praktiserer lærer 1 årsak og konsekvens på en aktiv og variert måte. Tilnærmingene samsvarer med Seixas og Morton på noen punkter, særlig hvordan sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle forhold er årsaker til hendelser i fortiden.

4.3.3: Brudd og kontinuitet

Lærer 1 har også en oppfatning av brudd og kontinuitet selv om begrepet ikke uttrykkes eksplisitt i intervjuet. Ett eksempel er hvordan lærer 1 snakker om «*sammenhenger*» i historien. Hen sier at det er viktig at elevene forstår «*hvordan ting henger sammen, sammenhenger*» og at vanlige undervisningstimer avsluttes med å «*trekke tråder sammen og se sammenhenger bakover og framover*». Dette utsagnet er preget av en hovedtanke rundt kontinuitet og at det finnes forskjellige kontinuiteter avhengig av hva man undersøker. På denne måten har lærer 1 en oppfatning av kontinuitet som samsvarer med læreplanen.

Informantenes oppfatning om brudd kommer ikke like tydelig fram i intervjuet, men er tydeligere i observasjonstimene, der hen viser tegn til flere av Seixas og Mortons sjekkpunkter for brudd og kontinuitet. For eksempel startet vedkommende timen om kapitalisme med å trekke linjer gjennom middelalderen og fram til reformasjonen og renessansen. Lærer 1 viser til at kapitalismen markerer et brudd med tidligere økonomiske tradisjoner. I tillegg viser hen til en økonomisk kontinuitet fra reformasjonens tidsalder og fram til idag. Dette er ment som brede linjer for å gi elevene kontekst. Lærer 1 viser en forståelse for at brudd og kontinuitet kan foregå samtidig, som Seixas og Morton

⁷⁷ Ibid., 112.

understreker. Hen påpeker at «*i oppstarten av et nytt tema . . . prøver jeg å introdusere tema og sette det i en sammenheng*» og «*i en slags avslutning av et tema eller økt så prøver jeg å trekke tråder sammen og se sammenhenger bakover og framover*». Hen viser at brudd og kontinuitet er et begrep som ikke blir brukt i klasserommet, men undervisning om brudd og kontinuitet blir uansett praktisert. Elevene fikk, på egenhånd, ikke muligheten til å diskutere brudd og kontinuitet. Det gjelder også Seixas og Mortons siste sjekkpunkt for brudd og kontinuitet, nemlig periodisering. Lærer 1 inviterer ikke til refleksjon rundt periodisering av eksempelvis kapitalismens startpunkt.⁷⁸ Det kan virke som at brudd og kontinuitet blir brukt i historieundervisningen, men at elevene i mindre grad får delta i slike refleksjoner. Her ligger et eksempel på hvordan taus kunnskap, som Hatlen skriver om, er en del av historiefaget. Det blir vanskelig for elevene å forstå brudd og kontinuitet så lenge lærer 1 utfører disse vurderingene på egenhånd, og ikke lar elevene prøve seg på egenhånd.

4.3.4: Belegg

Det er grunn til å tro at lærer 1 ligger tett på Seixas og Mortons rammeverk for belegg, selv om informanten ikke selv bruker begrepet belegg. Seixas og Mortons beskrivelse av belegg inneholder heuristikkene til Wineburg og lærer 1 sier implisitt at hen bruker alle tre heuristikkene. Hen pleier å stille elevene spørsmål som «*hvor troverdig er den?*», «*hvilken agens eller agenda kan de ha hatt, de som skrev kildene?*», «*Hva var hensikten eller poenget med å skrive det de skrev?*» og «*Hvilken rolle de kildene hadde i sin samtid?*». Her kan vi lese sourcing i de tre første spørsmålene og kontekstualisering i det siste. Da det kommer til korroborering nevnes det flere ganger at elevene får flere primærkilder, ofte sammenlignet med læreboka, som skal nyansere bildet på en situasjon. Lærer 1 har et grunnleggende spørrende blikk i å møte kilder, altså en spørsmålsbasert framgangsmåte som blir framhevet av både Seixas og Morton og Wineburg.⁷⁹ Det er likevel mer usikkert om lærer 1 har en bevissthet rundt spørsmålenes betydning, altså at utvalg av kilder og troverdighet avgjøres av spørsmålet. Det blir påpekt at troverdighet er et sentralt spørsmål, men ikke at troverdigheten blir avgjort av spørsmålet historikeren stiller til kilden. Det kan virke som at lærer 1 oppfatter troverdighet som noe fiksert.

I observasjonstimene ble det observert kildearbeid knyttet til årsak og konsekvens. Elevene skulle som tidligere beskrevet finne ulike typer årsaker til hvorfor kapitalismen

⁷⁸ Ibid., 85.

⁷⁹ Ibid., 46-47; Wineburg. *Why learn history*, 88.

vokste fram i akkurat Europa. De skulle benytte seg av kilder de fant i læreboken eller på internett. Det ble ikke stilt noen krav til kildematerialet, elevene fikk full frihet til å finne relevant informasjon. Seixas og Morton belyser en kritisk kildeprosess som inneholder blant annet sourcing, kontekstualisering og viktigheten av å stille spørsmål. Observasjonen min tyder på at når fokuset ikke ligger på selve kildearbeidet så blir den kritiske prosessen kuttet. I neste time, hvor jeg ikke observerte, skulle elevene drive med kildearbeid rundt møtet mellom Hernán Cortéz og Moctezuma 2. Et spørsmål elevene skulle svare på, angående primærkilden til Cortéz var «*hvor troverdig er det?*». Dette spørsmålet ignorerer betydningen spørsmålet har for troverdighet. Hvis en setter lærers oppfatning og undervisningspraksis av belegg opp mot rammeverket til Seixas og Morton og Lee ser en at de samsvarer på de fleste punkter, men spriker på ett punkt. Lærer 1 er ikke like opptatt av spørsmålene som Seixas og Morton og Lee er. Lee viser til at en forståelse av at spørsmålene vi stiller er avgjørende for utvelgelsen av kilder, kjennetegner den høyeste formen for kompetanse innen belegg.⁸⁰ Det kan tyde på at lærer 1 opererer med et syn på kilder som subjektive, ikke-nøytrale, i stedet for et syn hvor spørsmålet avgjør troverdighet.⁸¹ Dette samsvarer med tilsendt undervisningsmateriell hvor det står i en power-point «*Er dette en troverdig kilde? Begrunn*» uten å referere til et spørsmål.

4.3.5: Historisk betydning

Det siste begrepet til Seixas og Morton handler om betydning og hvordan historien om fortiden vi forteller og leser idag er preget av et sett med kriterier og er tids- og kulturbetinget.⁸² Ut ifra datamaterialet oppfatter lærer 1 historisk betydning som nødvendig, men ikke sentralt for undervisningen sin. Det eneste relevante utsagnet fra intervjuet er spørsmålet «*hvorfor skal vi jobbe med det, hva er meningen?*» som vedkommende forteller blir stilt i starten av en periode, hendelse eller tema. Viktigheten rundt denne tenkningen blir presisert av Lévesque som viser til hvordan skolen er en arena hvor motstridende krefter, som regjeringer og skoleledere, ønsker å påvirke hva som skal inngå i vår kollektive minnekultur.⁸³ Som vi har sett nevner ikke kjerneelementene i LK20 betydning, men det finnes implisitt i kompetansemålene, særlig i målene «*reflektere over hvordan fortiden former*

⁸⁰ Lee. «Putting principles into practice», 58.

⁸¹ Cercadillo, Lis, Arthur Chapman og Peter Lee. «Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies». I *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Mario Carretero, Stefan Berger og Maria Grever (Red.), 59–72. (London: Palgrave Macmillan UK, 2017), 546.

⁸² Seixas og Morton. *The Big Six*, 20-21.

⁸³ Lévesque. *Thinking historically*, 52.

oss som mennesker» og «utforske og reflektere over hvordan fortiden minnes lokalt og nasjonalt». Derfor er det ikke overraskende at betydning får en mindre rolle i undervisningen.

Observasjon tydet på at lærer 1 velger hva som får historisk betydning uten å nødvendigvis inkludere elevene. Enten så skjer dette for å spare tid, eller fordi hen ikke velger å tematisere det i undervisningen sin. Lærer 1 nevner ikke betydning i intervjuet og siden LK20 ikke presiserer nødvendigheten av betydning er det rimelig å anta det siste. Valget om å undervise om kapitalismen begrunnes i hvordan det medbrakte en monumental økonomisk endring og hvor sentralt kapitalismen fortsatt står idag. Temaet ble også aktualisert med en referanse til kryptovaluta. Lærer 1 har en forståelse av hva som er betydningsfullt, men så lenge den forståelse er taus hjelper det ikke elevene. Videre tyder ikke observasjon på at lærer 1 reflekterer over hvordan betydningen av et historisk tema kan variere i tid og fra gruppe til gruppe, som Seixas og Morton mener er viktig. Historisk betydning er altså noe informant hovedsakelig gjør på egenhånd, som en forberedelse til undervisning. Likevel hender det at lærer 1 inkluderer elevene i å diskutere historisk betydning i starten av ett tema eller en periode.

4.4: Oppfatning og praktisering av historisk tenkning - Lærer 2

Hos lærer 2 finner vi mye likt, men hovedsakelig en annen oppfatning og praktisering av historisk tenkning enn hos lærer 1. Lærer 2 viser at hen oppfatter fortiden som grunnleggende adskilt fra nåtiden uten at dette blir eksplisitt sagt. Utsagn som tyder på denne oppfatningen er «*jobbe med å forstå livene til mennesker . . . du sitter igjen med perspektivtaking, som du kan ha nytte av ellers i livet og i jobb*» og «*evnen til å abstrahere, å sette i kontekst*». Lærer 2 er tydelig på at arbeid med fortiden krever en annen måte å tenke på. I det første utsagnet legger informant vekt på fordelene historiefaget kan ha i å trene mentaliseringsevnen hos elevene og ligger tett opp til Seixas og Mortons beskrivelser av historisk perspektiv. På samme måte som mentalisering kreves for å forstå en annen person, krever historiefaget mentale strukturer for å forstå en annen tid. Dette gjelder spesielt i møte med mennesker i en annen tid, slik historisk perspektiv eller empati inviterer til. Et annet tegn på skillet mellom nåtid og fortid er hvordan lærer 2 legger vekt på kontekstualisering og opphavssituasjon. Hen sier det slik «*Opphav har ekstremt mye å si for hvordan vi tolker historie. At liksom grunnen til vikingene blir framstilt som voldelig er alle disse munkene i Storbritannia, som mange av kildene er basert på*». Lærer 2 synes å være klar over den store utfordringen med å forstå fortiden, og mener at forståelse av kontekst vil fungere som en løsning på denne utfordringen.

Lærer 2 har en oppfatning av fortiden som adskilt fra nåtiden, men det mer komplisert å identifisere dette i observasjonen. Hvor dette kommer mest til uttrykk er i vurderingen om hvorfor folk ble med på korstogene. For å ikke avfeie disse menneskene som ukritiske og religiøse fanatikere kreves en redegjørelse av årsaker og historisk kontekst for å forstå fortidens mennesker på deres egne premisser. Uten å si det eksplisitt viser altså lærer 2 at personer i fortiden har en helt annen mentalitet enn oss idag og vi må derfor unngå å bruke nåtidens standarder for å gi fortiden mening. Fokuset på opphavssituasjon og kontekst er indikatorer på at lærer 2 ønsker å lære elevene å forstå det grunnleggende skillet mellom nåtid og fortid.

Av de historiefaglige begrepene til Seixas og Morton nevner lærer 2 historisk perspektiv, årsak og konsekvens eksplisitt, mens belegg og brudd og kontinuitet blir implisitt sagt. Historisk betydning og den etiske dimensjonen blir ikke nevnt.

4.4.1: Historisk empati og multiperspektivitet

Angående historisk empati, kan omtrent den samme forståelsen som hos lærer 1 identifiseres. Når informanten skal fortelle hvordan et arbeid med historisk empati foregår, gir hen et eksempel som ligger tett til Seixas og Mortons begrep perspektiv og Lee, Lévesque og LK20s begrep historisk empati. Lærer 2 sier at elevene får ulike roller, for eksempel «*en kan være kronvasall, en bonde, og en konge eller dronning. Også skal de drøfte om forskjellige, drøfte rundt aspekter ved middelalderen med utgangspunkt i rollene*». Informant ønsker at elevene skal sette seg inn i livsverdenen til mennesker i fortiden. For lærer 2 handler empati om å forstå en annen person i historien, mens perspektiv, eller multiperspektivitet som Lee betegner det som, handler for hen om å forstå forskjellige framstillinger av historien.⁸⁴ For eksempel «*hvordan kan ulike perspektiv og bakgrunn påvirke hvordan vi ser historien*». På denne måten er oppfatningen på linje med intensjonen til LK20. Lærer 2s oppfatning av historisk empati og multiperspektivitet ligger derfor innenfor rammeverkene for historisk tenkning, og ligger nærmest Lee og Lévesque.

Denne oppfatningen av perspektiv blir bekreftet av undervisningspraksis til lærer 2. I andre observasjonstimer så elevene på en *Al Jazeera* dokumentar som heter *The crusades: an arab perspective*. Dokumentaren viser korstogene som voldelige og framhever hvordan araberne opplevde dette. Lærer 2 er opptatt av at elevene skal få varierte synspunkt på samme hendelse, slik de kan forstå at egen forståelse er preget av eget ståsted og at det er mulig å

⁸⁴ Lee. «Putting Principles into Practice», 59.

innnta et annet perspektiv gitt et annet ståsted. Når det gjelder undervisningspraksis knyttet til empati fikk elevene tidligere på året en oppgave hvor de skulle «*velge historisk person og skrive hvorvidt vi burde ha empati med denne personen*». Siden jeg ikke observerte denne timen, har jeg begrenset kunnskap om hvordan oppgaven ble strukturert og formulert. Likevel kan jeg tolke det ut ifra annet datamateriale jeg har tilgjengelig. Lærer 2 sier at «*de skulle velge noen før 1600 tallet. Det var somalske dronninger, egyptiske faraoer, Joan d´ Arc. Folk fra rosekrigene. Enormt spenn, men med fokus på Joan d´ Arc, hvorfor skal vi ha empati med henne, hvordan klarte en kvinne å bli så viktig militær figur*». Lærer 2 beskriver arbeid med empati på en måte som virker mer som sympati. Elevene skal argumentere hvorfor vi skal ha sympati med den historiske figuren og skiller seg fra definisjonen i LK20 og hos Lee, Lévesque og Seixas og Morton som sier at vi skal forstå deres handlinger og situasjon. På denne måten er det ikke sikkert om lærer 2 oppfatter historisk empati slik LK20, Lee, Lévesque og Seixas og Morton beskriver det, selv om det er et begrep som blir aktivt brukt i den historiske opplæringen.

4.4.2: Årsak og konsekvens

Årsak og konsekvens er for lærer 2 noe annet enn for lærer 1. Lærer 2 har en oppfatning av dette begrepet som verdifullt i historieundervisning, men mer krevende og detaljorientert, enn eksempelvis empati. Et av hovedformålene ved informantens historieundervisning er at elevene skal ha «*det litt gøy med historie. Har ikke så mye vurdering, ikke stresse rundt*». Undervisningen bør derfor være «*mer utforskende . . . Enn å kunne fire årsaker til første verdenskrig*». Hen er også tydelig på at jobbing med årsak og konsekvens krever et sterkt faktagrunnlag, og lærer 2 lener seg «*heller mot et mindre faktagrunnlag*» og ønsker ikke å være altfor «*detaljorientert*». Det kan tyde på at årsak og konsekvens blir nedprioritert til fordel for andre, mer engasjerende og utforskende begreper som er mindre faktabaserte. På en annen side oppfatter lærer 2 årsak og konsekvens som sentralt, men da i bredere forstand om «*historie som ideer, hvordan liksom politiske ting blir til. Uten at det er så detaljorientert. Mer om hva er de store drivkreftene?*». Lærer 2 oppfatter årsak og konsekvens som faktabasert, og derfor velger vedkommende heller å forholde seg til noe hen tenker elevene vil huske bedre, nemlig historiske ideer eller grunnleggende drivkrefter. Hen sier at «*de kommer til å sitte igjen med, er ikke at det var pave urban 2 i 1095 som startet korstogene. Sitter igjen med: sjukt at folk ble med på dette*». LK20 blir brukt som begrunnelse fordi utforskningen dukker opp flere steder i læreplanen.

I tråd med informantens oppfatning av betydningen av årsak-virkning, er det heller ikke særlig fokus på årsak og konsekvens i observasjonstimene. Det er likevel noe, og i tillegg viser tilsendt materiale fra andre undervisningstimer at årsak og konsekvens dukker opp. Lærer 2 gir elevene årsaker til hvorfor korstogene startet og hvorfor folk deltok i korstogene. Hen bruker dette som et bakgrunnstykke til dokumentaren som viser korstogene fra et arabisk perspektiv. I en power-point fra undervisning om føydalismen viser hen at det føydalistiske system var én konsekvens av Romerrikets fall. Det kan virke som at årsak og konsekvens sjelden, om noen gang, er hovedformålet med undervisningen, selv om det blir brukt. Etter arbeid med korstogene antar lærer 2 at elevene sitter igjen med tanker som «*sjukt at folk ble med på dette og hvordan det brukes i etterkant. De ideene som kommer til å sitte igjen enn det mer faktagrunnlaget da*». Siden historisk fakta ikke er veldig interessant så tenker lærer 2 at elevene glemmer dette, og husker heller det som engasjerer. Derfor blir årsak og konsekvens nedprioritert. Det er rimelig å anta at lærer 2 vil at klassen raskt skal komme seg til det som engasjerer og presenterer derfor årsaker og konsekvenser selv i introduksjon eller et kort foredrag.

4.4.3: Brudd og kontinuitet

Brudd og kontinuitet er utfordrende å finne i intervju med lærer 2. For å identifisere dette begrepet kreves en tolkning av utsagnet om historiske ideer som brudd og kontinuitet. Lærer 2 sier at historisk tenkning involverer å drøfte «*hvordan ideer former historien*». Det er lettere å se årsak og konsekvens i utsagnet, men jeg vil påstå at i undervisning knyttet til ideene vil det sannsynligvis oppstå grunnlag for brudd og kontinuitet. På en annen side finnes det ikke belegg for at lærer 2 oppfatter brudd og kontinuitet som historisk tenkning, fordi lignende ord, som sammenhenger, ikke blir nevnt. Uansett er det ikke hold for at lærer 2 har en tydelig og aktiv oppfattelse av brudd og kontinuitet.

I power-pointene jeg ble tilsendt av lærer 2 finnes tydeligere tegn til brudd og kontinuitet. I forklaringen av føydalismens røtter trekker lærer 2 kontinuitetslinjer. Forholdet mellom adelen og bøndene blir påstått å være «*en fortsettelse av det romerske klientsystemet*» og forholdet mellom kongen og adelen var en «*videreføring av germanske styringstradisjoner*». På denne måten viser lærer 2 at kontinuitet er en del av undervisningspraksis. Videre skriver Seixas og Morton at «*Whether historians find continuity, change or both depends on where they look and what questions they ask*». ⁸⁵ Lærer 2 viste til

⁸⁵ Seixas og Morton. *The Big Six*, 78.

at føydalismen kan forstås som en politisk kontinuitet fra Romerriket, men forklarte ikke hvordan hen kom fram til det for elevene. Det er ikke tegn til at informant arbeider sammen med elevene for å identifisere brudd eller kontinuitet, og det er heller ikke noe lærer 2 bruker mye tid på. Min vurdering er at dette er nok et eksempel på hvordan taus kunnskap i historiefaget forblir skjult for elevene. Oppsummert er ikke brudd og kontinuitet noe som er tydelig i lærer 2 sin oppfatning eller undervisningspraksis, men uansett er kontinuitet mer synlig enn brudd.

4.4.4: Belegg

Når det kommer til begrepet om belegg blir uttrykk som «kildekritikk» og «utforskende» sagt flere ganger. Dette ligner kjerneelementet, «utforskende og kildekritisk bevissthet». I følge Seixas og Morton er det viktig å bruke primærkilder, stille gode spørsmål, undersøke opphav, kontekstualisere og korroborere når en skal gi belegg for et historisk argument eller påstand.⁸⁶ Lærer 2 har samme oppfatning som Seixas og Morton på fire av fem punkter. Det eneste som ikke blir påpekt er å stille gode spørsmål. Lærer 2 sier:

«myter om middelalderen, da har vi fått tilgang til forskjellige typer kilder og så skal de vurdere disse kildene, også hva som historikeren bruker som utgangspunkt for å avkrefte myter om middelalderen, de skal skille mellom primær og sekundærkilder, når er det historikeren tolker og hva er det faktisk kilder som bruker. Litt sånn type ting. Det jobber vi med. Og hva gjør en kilde troverdig».

Troverdighet til en kilde blir nevnt, men ikke at troverdigheten avhenger av spørsmålet som blir stilt til kilden. Det kan virke som at troverdigheten til kildene er fiksert, enten er kilden troverdig eller så er den ikke det. Lærer 2 viser at spørsmål blir brukt, men ikke at spørsmål er en sentral del av framgangsmåten, slik Seixas og Morton anbefaler.

Belegg kommer ikke tydelig til uttrykk i observasjonstimene, men heller i intervju og tilsendt materiale. For det første, siden jeg ikke observerte kildearbeid, spurte jeg hvordan dette ville foregå. Sitatet ovenfor viser hva lærer 2 svarte. Spørsmålet som ble stilt var hva historikeren brukte «som utgangspunkt for å avkrefte myter om middelalderen». Her ser vi igjen tendensen til å skille mellom troverdighet og spørsmål, selv om troverdigheten egentlig avhenger av spørsmålet. For det andre sier lærer 2 at «i læreboka, så helt i starten der står det

⁸⁶ Ibid., 40.

kildekritikk og der er det en stegvis hvordan man skal behandler kilde, tenke på kilde». Hen viser til læreboka *Alle tiders historie* som har en sjekkliste for kildebruk og kildekritikk. Sjekklista bruker et eksempel fra antikken og går systematisk gjennom hvordan kildekritikk foregår. Læreboka tar for seg hvordan å bruke en kilde som levning og beretning, samt beskrive opphavssituasjonen.⁸⁷ Det står at spørsmålene vi stiller til kilden avgjør om den har funksjon eller ikke, men det står lite om at troverdigheten også blir avgjort av spørsmålene. Dette kan bidra til at læreren gir uttrykk for å undervise i belegg med fokus på opphavssituasjon og generell troverdighet, i stedet for å ha en spørsmålsbasert framgangsmåte. Til slutt ble lærer 2 spurt hvor ofte hen underviste i kjerneelementet utforskende og kildekritisk bevissthet. Hen svarte «*Tredje hver time. Kanskje, noe sånt no*». Siden jeg ikke observerte flere undervisningstimer, kan det fortsatt stilles spørsmål til hvor ofte aktivt kildearbeid foregår.

⁸⁷ Heum, Trond med flere. *Alle tiders historie*. (Oslo: Cappelen Damm, 2020).

Kapittel 5 - Avslutning

5.1: Konklusjon

Gjennom denne masteroppgaven har de ulike forskningsspørsmålene mine stått sentralt. Forskningsspørsmål 1 stilte spørsmålet «*Hvordan kommer historisk tenkning til uttrykk i den nye læreplanen for historie?*». Forskningsspørsmål 2 og 3 rettet seg inn mot historielærer i historieundervisningen og stilte spørsmålene «*Hvilken oppfatning av historisk tenkning har historielærer på vg2?*» og «*Hvordan kommer historisk tenkning til uttrykk i deres historieundervisning?*» Formålet med disse forskningsspørsmålene var å svare på problemstillingen «*Hvordan foregår opplæring i historisk tenkning etter fagfornyelsen?*» For å skaffe empiri til å svare på problemstillingen har jeg observert, intervjuet og fått tilsendt undervisningsmaterieell fra to historielærere som underviser i hver sin VG2 klasse.

For å svare på forskningsspørsmål 1 har jeg først definert hvordan jeg definerer historisk tenkning. En slik definisjonsavgjørelse kreves fordi forskningslitteraturen på historisk tenkning er omfattende og sprikende. Definisjonen tok utgangspunkt i Wineburg, Seixas og Morton, Lee og Lévesque sine arbeid om temaet. En potensiell utfordring er at en annen definisjon på historisk tenkning kan føre til et annet resultat på forskningsspørsmålet. Samtidig hindrer ikke dette denne studien fra å komme fram til konstruktive svar. En lignende studie med en annen definisjon på historisk tenkning vil heller være en berikelse for forskningen.

Det virker som at mine informanter oppfatter og praktiserer historisk tenkning i samsvar med tenkningen i LK20. Om den nye læreplanen er årsak til dette er mer usikkert. Begge lærerne påpeker at de har et aktivt forhold til læreplanen, men ikke at de baserer hele sin undervisningspraksis på den. Ut ifra dette er det mulig å trekke konklusjonen at LK20 har tydeliggjort behovet for at elevene skal utforske historiske begreper som kjennetegner rammeverkene i historisk tenkning, men har likevel ikke vært avgjørende for at historisk tenkning skal være tilstede i historieopplæringen. Læreplanen har valgt ut aktuelle historiefaglige begreper og organiserer dem i kjerneelementer, i stedet for et rammeverk som baseres på hvordan profesjonelle historikere driver historie. På denne måten vil jeg påstå at LK20 bygger på historisk tenkning, selv om læreplanen ikke inkluderer hele rammeverket.

For det andre kan jeg konkludere med at opplæring i historisk tenkning etter LK20 varierer ut ifra hvem den gjeldende historielærer er. Historielærere vil være opptatt av ulike historiske begrep og vil forme undervisningen sin deretter. Vi så at lærer 1 snakket mye om årsak og konsekvens samtidig som undervisningstimene som ble observert inneholdt

aktiviteter som baserte seg på dette begrepet. I tillegg samsvarte lærer 1 med Seixas og Morton sine sjekkpunkter for årsak og konsekvens. Begge lærere var opptatt av historisk empati og lærer 2 hadde tidligere brukt mye tid på dette, selv om det kan stilles spørsmål om det var empati eller sympati elevene arbeidet med. På denne måten var lærer 1 i samsvar med Lee og Lévesque og Seixas og Morton i deres beskrivelse av henholdsvis historisk empati og historisk perspektiv. Selv om lærer 2 var på grensen mellom empati og sympati, anerkjente hen betydningen opphavssituasjon og kontekst hadde for å forstå fortidens mennesker. I observasjonstimene var lærer 2 opptatt av å vise elevene perspektiv, slik LK20 beskriver og det samme som Lee betegner som multiperspektivitet. Selv om historielærerne var opptatt av forskjellige fagbegreper var det noe som samsvarte. Begge informantene var opptatt av å inkludere arbeid med kilder og opparbeidelse av kildekritikk i undervisning. Lærer 1 skulle drive med kildearbeid rett etter min observasjon var ferdig og lærer 2 sa at hen drev med kildearbeid i tredje hver time. Det kan tyde på at belegg oppfattes å være et sentralt begrep innenfor historiefaget for flere historielærere. Innen belegg lignet de Seixas og Morton og Lee på de fleste punkter utenom den spørsmålsbaserte framgangsmåten. Informantene var opptatt av troverdighet, men påpekte ikke at troverdighet alltid avhenger av spørsmål. Uansett så viser studien at historielærere driver med opplæring i historisk tenkning innen de historiske begrepene, eller tenkemåtene, de kjenner best til eller opplever som mest meningsfulle. Utvalget av de historiske begrepene er basert på hva læreplanen sier pluss hva deres erfaring som historielærer har lært dem og kommer ikke direkte fra rammeverkene for historisk tenkning.

Begge informantene var klar over at det går et grunnleggende skille mellom nåtid og fortid, selv om det kom tydeligere fram hos lærer 1. Lærer 1 ønsket at elevene skulle forstå at fortidens mennesker hadde en annen mentalitet, mens lærer 2 ønsket at elevene skulle forstå livene til mennesker gjennom opphavssituasjonen til kildene. Selv om ikke lærerne hadde en systematisk praksis, så viste de tegn til at de prøver å tilrettelegge for riktig måte å tenke historie på, som Wineburg kaller unaturlig tenkning. Dette kom spesielt til uttrykk gjennom deres forhold til historisk empati.

Studien kan, for det tredje, konkludere med at det er et ubenyttet potensial i hvordan historisk tenkning kan praktiseres ut ifra hva læreplanen vektlegger. Spesielt brudd og kontinuitet er tydelig i læreplanen, men skjult i undervisningspraksisen til lærerne. I den grad det kunne identifiseres ble ikke elevene inkludert i vurderingene. For at elevene skal tilegne seg kunnskap om brudd og kontinuitet må lærerne konkretisere den tause kunnskapen i faget. Historisk tenkning kan være implisitt og taus og lærer må derfor konkretisere hvordan elevene

skal oppøve seg de historiefaglige tenkemåtene. Ett eksempel er hvordan lærer 2 viste hvordan elevene skulle drive med kildearbeid ved å henvise til guiden i *Alle tiders historie*. Uten konkretisering av taus kunnskap vil formålet med undervisningen kunne bli uklart for elevene. Derfor står de også i fare i å tilegne seg en begrenset historieforståelse.

Jeg kommer til å inkludere bruk av historisk tenkning i min historieundervisning. Først og fremst fordi LK20 sier at det er det historielærere skal. For det andre fordi historisk tenkning basert på rammeverkene til Lee, Lévesque og Seixas og Morton gir en strukturert undervisning. Særlig rammeverket og sjekkpunktene for de historiske begrepene av Seixas og Morton vil være til hjelp fordi de er veldig konkrete og spesifikke. For det tredje vil vektlegging av historisk tenkning i undervisningen min være et steg bort fra memorering og faktarepetisjon som har preget historiefaget tidligere. For det fjerde virker det oppbyggende å la elevene utvikle historiefaglige tenkemåter som ellers ligger skjult i faget. På denne måten kan de ta til seg taus kunnskap, og praktisere historie på lignende måte som profesjonelle.

5.2: Forslag til videre forskning

Videre forskning bør ta utgangspunkt i å skaffe mer empiri om historisk tenkning i norsk historieundervisning. Denne studien er lærersentrert og det ville være en fordel å innhente flere lignende studier som gir grunnlag for å vite noe om hvordan flere historielærere oppfatter og praktiserer historisk tenkning. Et annet forslag er elevsentrerte studier som undersøker hvordan norske elever forholder seg til historisk tenkning. Her hadde det vært konstruktivt å undersøke om undervisning basert på historisk tenkning kunne fått like god effekt i Norge som det har hatt i Storbritannia, USA og Canada. Da tenker jeg særlig på studien til Lee og Ashby «Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 (CHATA) som kartlegger endringer i elevers forståelse av historiske begrep.⁸⁸

⁸⁸ Lee og Ashby. «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», 201.

Epilog

I epilogen skal jeg skissere et forslag til et undervisningsopplegg basert på masterstudien min. Deretter vil jeg reflektere over fordeler og ulemper med undervisningsopplegget, samt drøfte hvordan studien kan brukes av en historielærer. Gjennom epilogen viser jeg hvordan masteroppgaven min kan knyttes til fagfornyelsen (LK20) sin læreplan for historie. Jeg vil bruke de viktigste kildene til å skissere, reflektere og konkretisere hvordan studien kan benyttes i historieopplæringen på videregående skole.

I analysedelen av masterstudien viser jeg hvordan historisk tenkning kan identifiseres i LK20. Vi fant at min definisjon på historisk tenkning var på flere måter tilstede i læreplanen. Det var utfordrende å finne konkret utsagn om historiefaglige tenkemåter og det grunnleggende skillet mellom nåtid og fortid som Wineburg snakker om, men det var lettere å identifisere de historiske begrepene eller ideene som ble framstilt i rammeverk av Seixas og Morton, Lee og Lévesque. Derfor vil jeg forholde meg til et av begrepene fra rammeverkene i mitt forslag til undervisning. Det var hovedsakelig i kjerneelementene vi så at de historiefaglige tenkemåtene var tilstede. Samtidig er ikke alle å finne i læreplanen. Vi så at historisk betydning og den etiske dimensjonen til Seixas og Morton var vanskelig å identifisere. Av Seixas og Mortons begrep fant vi belegg, historisk perspektiv, brudd og kontinuitet og årsak og konsekvens. Av Lees begrep var tid, belegg, brudd, årsak, framstillinger og historisk empati tilstede og begrepene belegg, vekst og fall, historisk empati og brudd og kontinuitet fra Lévesque var også å finne i kjerneelementene til historiefagets læreplan.

Jeg vil derfor skissere et undervisningsopplegg basert på den historiefaglige tenkemåten belegg. Det er flere grunner til dette. For det første var det et av få begrep som ble inkludert i alle tre rammeverk for historisk tenkning. For det andre var det tydelig at informantene mine mente at belegg var en sentral del av historiefaget. Belegg ble diskutert en hel del og det var tydelig at begge lærerne drev regelmessig med kildearbeid. For det tredje kan jeg på denne måten bruke kildene jeg har til hva Wineburg tenker om historisk tenkning, siden han for det meste forholder seg til kildearbeid. Til slutt, belegg er det eneste begrepet fra rammeverkene for historisk tenkning som kan sies å ha sitt eget kjerneelement. «Utforskende og kildekritisk bevissthet» baseres på kildearbeid og kildekritikk. Elevene skal lære hvordan de skal bruke kilder til å finne belegg for å svare på spørsmål og tilegne seg ny kunnskap.

På samme måte som i masterstudien holder jeg meg tett til Seixas og Mortons beskrivelse av belegg, mens jeg bruker Lee der det er relevant å trekke han inn. Som sagt ovenfor kommer jeg til å forholde meg til Wineburg og hans heruistikker. Hovedsakelig fordi han uttaler seg tydelig om hvordan elever bør møte en kilde, men også fordi beskrivelsen om belegg av Seixas og Morton inneholder heruistikkene til Wineburg.

Utgangspunktet for undervisningsopplegg er to skoletimer á 45 minutter for VG2. Årsaken er at utgangspunktet er det samme som informantene mine jobbet i. Klassen jeg lager opplegget til er ikke helt blanke på kildearbeid, de har hatt om det tidligere og vet hva en kilde er, hva sourcing er og hvordan man avgjør troverdighet. I tillegg må det sies at jeg vil bruke den historiske hendelsen om da Hérnan Cortéz møtte Moctezuma i aztekerriket til å beskrive hvordan historielærer kan bruke Seixas og Mortons beskrivelse av belegg i sin undervisning. Historiske materiale til denne hendelsen er hentet fra Stanford History Education Group sine historieressurser.⁸⁹ Nedenfor er undervisningsopplegget skissert, med en lærerveileder og en elevveileder.

Forslag til undervisningsopplegg

Lærerveileder

Kompetansemål

- Utforske fortiden ved å formulere problemstillinger, finne, vurdere og bruke ulikt materiale og presentere egne slutninger.

Kjerneelement – Utforskende og kildekritisk bevissthet

- Elevene skal kunne undre seg over, reflektere over og vurdere hvordan kunnskap om fortiden blir til. De skal kunne uttrykke sin nysgjerrighet og være aktivt kunnskapssøkende og -skapende ved selv å gjennomføre undersøkelser og forme fortellinger. Elevene skal kunne innhente, tolke og bruke historisk materiale som kilder i egne historiefremstillinger. Kildekritisk bevissthet dreier seg om å kunne avgjøre hva det historiske materialet kan brukes til, og i hvilken grad det kan kaste lys over de spørsmålene vi stiller. Elevene skal forstå at mangelfulle kilder kan gi kunnskapsbegrensninger.

⁸⁹ Stanford History Education Group. «Moctezuma and Cortéz».

Mål for timen

- Forstå hva belegg og korroborering innebærer.
- Forstå at spørsmål er en sentral del av kildearbeid.
- Utforske hvordan spørsmål kan gjøre kilder om til belegg.

Plan for timen

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
5 min	Begrepsrepetisjon: historisk materiale, troverdighet, primærkilde, sekundærkilde, kilde og sourcing	2 og 2 – oppsummering i plenum	Aktivere forkunnskaper, bruke informasjon fra elevene til å tilpasse nivået på resten av opplegget.
5 min	Introdusere to nye begrep: Belegg, korroborering Lærer forklarer med tekst på power point eller dokument. Elevene stiller spørsmål slik de forstår det bedre. Så skal elevene tenke ut i hvilke settinger utenfor skolen de vil få bruk for belegg og korroborering.	Modellering deretter utprøving. <i>Belegg:</i> når vi bruker et utdrag av en kilde til å argumentere, svare eller trekke slutninger på et spørsmål eller problemstilling <i>Korroborering:</i> lese kilder sammen med andre kilder, primær eller sekundærkilder. Muntlig eller skriftlig. 2 og 2 eller i større grupper. Lærer går rundt og hører om det gir mening. Kan oppklare, fikse misforståelser i plenum.	Elevene skal starte med å bruke ordene så fort som mulig. Det er bedre å prøve tidlig for så å feile, enn å vente en stund og så få det riktig. Elevene lærer mer av å feile.

10 min	<p>Forklare prosedyre for hvordan kildearbeid foregår</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Spørsmål/problemstilling 2. Finne relevant materiale 3. Vurdere om det kan brukes som en kilde 4. Bruk kilden som belegg for å svare på spørsmål/problemstilling 	<p>Modeller med en aktuell nyhetssak som lettere engasjerer elevene.</p> <p>Forslag til problemstilling: Hva var det egentlig som skjedde? Eller, Var det et uhell, intensjonelt eller annet?</p> <p>Være tydelig på når kilden kan brukes som belegg (trinn 4).</p>	<p>Vise hvordan den samme formelen for kildearbeid også fungerer godt i hverdagslige situasjoner. Skape interesse og engasjement før vanskelighetsgrad går opp.</p>
15 min	<p>Introdusere det historiske materiale om møtet mellom Hernán Cortéz og Moctezuma.</p> <p>Starte med trinn 1, spørre elevene, hvilke spørsmål vil kunne lede oss til å vurdere disse kildene?</p> <p>Eks.: Hvordan var møtet mellom spanjolene og de innfødte i dagens Latin-Amerika?</p> <p>Hvordan oppfattet aztekerne de første spanske conquistadorene?</p> <p>Klassen kan ende opp med dette spørsmålet som de skal bruke som problemstilling videre:</p>	<p>Gå dypere inn i hver del av metoden for kildearbeid.</p> <p>Bruke møtet mellom Cortéz og Moctezuma. som utgangspunkt.</p> <p>La elevene forestille seg en situasjon hvor beretningene om Cortéz og Moctezuma vil bli brukt som kilde</p>	<p>Konkretisere hvordan kildearbeid foregår og hvordan veien fra historisk materiale til belegg foregår.</p> <p>Bruke materiale om møtet mellom Cortéz og Moctezuma fordi det inngår i eldre verdenshistorie som er pensum for VG2.</p>

	Hvordan ble Cortéz oppfattet av Moctezuma?		
15 min	<p>Forklare at trinn 2, «finne relevant materiale» allerede er gjort av lærer.</p> <p>Gå videre til trinn 3, «vurdere om det kan brukes som kilde».</p> <p>Lærer deler ut utdrag med beskrivelse fra amerikansk lærebok, Cortéz' brev og Florentine Codex.</p> <p>Hvilke tekster eller «spor fra fortiden» vil gruppen vurdere som en fungerende kilde til spørsmålet og ta med videre? Hvorfor?</p>	<p>I grupper på 3, hver elev leser ett av dokumentene og vurderer om det kan brukes som en kilde til problemstillingen.</p> <p>Minne elevene på hvordan sourcing foregår. Viktig å kartlegge opphavssituasjonen. Skriv spørsmålene som kjennetegner sourcing på skjermen foran elevene:</p> <p>Hvem lagde kilden? Hva slags type kilde er dette? Hvordan ble den laget? Når og hvor ble den laget?</p> <p>Det bør stilles spørsmål om lærebokutdraget egentlig er egnet til å brukes som kilde.</p>	<p>Hoppe over trinn 2 for å spare tid.</p> <p>I dette undervisningsopplegget er det mest fokus på muntlig aktivitet. Dette er for å tilføre variasjon i arbeidsmåtene til elevene og passer godt inn hvis de har hatt skriveøkter før eller skal ha etterpå. Samtidig er det en god tilpasning til de som ikke er like glad i eller dyktige til å formulere seg skriftlig.</p>
5 min	<p>Hvor troverdige er tekstene?</p> <p>Minne elevene på at troverdighet avhenger av spørsmålet.</p>	<p>Elevene svarer muntlig i gruppene, de vurderer den teksten de jobbet med i forrige aktivitet.</p>	<p>Elevene i dette undervisningsopplegget har et forhold til troverdighet, men må bedre forstå at spørsmålene våre avgjør troverdigheten.</p>

<p>25 min</p>	<p>Videre til trinn 4, «Bruke kilden som belegg til å svare på problemstillingen».</p> <p>Elevene leser hver sin kilde. Etter de har lest teksten, still spørsmålet: «Hva leste dere?»</p> <p>Oppgaven til elevgruppene: Skriv ned hva kildene sier om hvordan Cortéz ble oppfattet av Moctezuma. Spørre de om dette er belegg? Forklare hvorfor det ikke er belegg enda.</p> <p>Si at elevene skal korroborere og bruke kildene som belegg til å svare på spørsmålet: Hvordan ble Cortéz oppfattet av Moctezuma?</p>	<p>Fortsatt i grupper på 3. Det siste spørsmålet skal gjøre muntlig og elevene skal formulere et svar som skal sendes som taleopptak på melding til lærer.</p> <p>Samtidig vurdere med elevene når kilden kan brukes som belegg. Svaret er at kilden kan brukes som belegg når du kan bruke det du har funnet til å argumentere eller svare på problemstillingen.</p> <p>Ønske at elevene skal komme fram til eksempelvis dette: Ut ifra lærebokteksten og Codexen ble Cortéz tatt imot som en gud, men det stemmer ikke overens med brevet, som påpeker at Cortéz ble oppfattet som en utsending av den rettmessige leder for aztekerne. Samtidig har alle begrenset troverdighet. Derfor er det med lav sannsynlighet vi konkluderer med at Cortéz ble oppfattet som enten en gud eller en representant for den kommende rettmessige lederen av aztekerne.</p>	<p>«Hva leste dere?» er ment til å være et lett spørsmål hvor alle har en sjans til å formulere et svar. På denne måten blir undervisningen tilpasset.</p> <p>Muntlig innlevering gjennom meldingsfunksjon fordi det går raskere å produsere for elevene og fordi det bare skal fungere som formativ vurdering og tilpasset opplæring. Gir lærer en rask oversikt over hvor godt elevene har forstått undervisningen.</p>
---------------	---	--	---

10 min	<p>Avslutning. Gå gjennom hvilke begrep klassen har møtt på disse timene. Gjerne repeter tidligere begrep også, som troverdighet, sourcing og kilde.</p> <p>Få tydelige forklaringer på hovedbegrepene belegg og korroborering</p> <p>La elevene svare på i hvilke tilfeller belegg og korroborering er nyttige utenfor skolen.</p>	Helklassesamtale	Konsolidering. Sørg for at lærer har en delvis forståelse av hvor godt elevene forstår begrepene.
--------	---	------------------	---

Elevversjon:

Mål for timen:

- Forstå hva belegg og korroborering innebærer.
- Forstå at spørsmål er en sentral del av kildearbeid.
- Utforske hvordan spørsmål kan gjøre kilder om til belegg.

Repetisjonsoppgave

Hva innebærer begrepene?

- historisk materiale, troverdighet, primærkilde, sekundærkilde, kilde og sourcing

Nye begreper

Belegg: når vi bruker historiske materiale som en kilde for å argumentere, svare eller trekke slutninger på et spørsmål eller problemstilling

Korroborering: lese kilder sammen med andre kilder, primær eller sekundærkilder.

- Tenk ut i hvilke settinger utenfor skolen du vil få bruk for belegg og korroborering.

Prosedyre for kildearbeid

Hvordan kildearbeid foregår

1. Spørsmål/problemstilling – Du lurer på noe eller skal finne svar på noe.
2. Finne relevant historisk materiale – Let i arkiv/bibliotek etter relevante tekster/bilder
3. Vurdere om det kan brukes som en kilde – Er materialet egnet til å svare på spørsmålet ditt?
4. Bruk kilden som belegg for å svare på spørsmål/problemstilling – Trekk relevante tolkninger ut ifra kilden, bruk disse tolkningene til å svare på spørsmål/problemstilling.

Trinn 1 - Spørsmål/problemstilling

- Hvilke spørsmål vil kunne lede oss til å vurdere disse kildene?

Trinn 2 – Finne relevant historisk materiale

Allerede gjort av lærer. Det relevante materiale er et utdrag fra en amerikansk lærebok, et brev fra Cortéz til kongen av Spania og Florentine Codex, en encyclopedia om Aztekisk kultur og historie.

Trinn 3 – Vurdere om det kan brukes som en kilde

- Hvilke tekster vil gruppen vurdere som en fungerende kilde til spørsmålet og ta med videre? Hvorfor? (Husk å bruk sourcing til å vurdere kildene, viktig å kartlegge opphavssituasjonen).

Trinn 4 – Bruk kilden som belegg for å svare på spørsmål/problemstilling

Les kildene.

- Hva leste dere?
- Skriv ned hva kildene sier om hvordan Cortéz ble oppfattet av Moctezuma.
 - o Er dette belegg? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Dere skal korroborere og bruke kildene som belegg til å svare på spørsmålet: Hvordan ble Cortéz oppfattet av Moctezuma?
 - o Send en kort muntlig konklusjon på taleopptak-melding til lærer

Avslutning

- Hvilke begrep har dere møtt i denne økten?
- Forklar belegg og korroborering til hverandre.
- Hvilke tilfeller utenfor skolen er belegg og korroborering nyttige?

Av Wineburg sine heuristikker er sourcing og korroborering aktivt i bruk. De er beskrevet på bakgrunn av hvordan Wineburg og Seixas og Morton beskriver dem. Wineburg viser i sin studie hvordan historikere praktiserer *sourcing*. Han skriver «*As he glanced at the Harrison document, he immediately observed, «Okay, it's 1892.» «It's 1892.»*⁹⁰ Året 1892 beskriver en del av opphavssituasjonen og sier noe om omstendighetene hvor kilden ble produsert og er nødvendig for å skape belegg fra dokumentet. Utenom dette bør elevene alltid spørre hva opphavssituasjonen har å si for det historiske materialet, fordi den er med på å avgjøre troverdighet. I en annen studie viser Wineburg hvordan en historiker praktiserer korroborering. Historikeren får tre dokumenter og beveger seg hyppig fram og tilbake mellom kildene for å finne svar på spørsmål som dukker opp. Wineburg sier at denne historikeren stilte i snitt 4,2 spørsmål til hvert dokument og markerte flere områder med «*This makes no sense to me*» og «*I don't have enough to go on*».⁹¹ På denne måten ønsker jeg at elevene gjennom undervisningsopplegget forstår hvor viktig det er å møte kilder med spørsmål og et skeptisk blikk.

Kontekstualisering er ikke med fordi jeg vurderte det historiske temaet som mindre passende for slik undervisning. Kildearbeid som omhandler hendelser eller en tid hvor informasjon om kontekst er lettere tilgjengelig vil passe bedre til å utforske kontekstualisering. En annen grunn for at jeg ekskluderte det fra opplegget er at det kan passe bedre med en egen økt til dette temaet. Det kan stilles spørsmål om undervisning om denne heuristikken egentlig bør komme før mitt opplegg. Da får elevene lært det viktigste i deler og satt det sammen i denne økten.

Prosedyre for kildearbeid er valgt ut ifra kompetansemålet skrevet på toppen av undervisningsopplegget og Seixas og Morton. Målet er at en kronologisk og konkret framgangsmåte gjør det lettere å vite hvordan belegg foregår. Her prøver jeg å tydeliggjøre den tause kunnskapen som belegg er, slik elevene får vite hvordan de skal forholde seg til historisk materiale. Derfor er nøkkelordene spørsmål, finne, vurdere og belegg brukt som

⁹⁰ Wineburg. *Why learn history*, 88.

⁹¹ Wineburg. *Historical Thinking*, 20-21.

knagger for elevene. Alle nøkkelordene er gjenkjennelige fra Seixas og Mortons beskrivelse av belegg. De sier at å skrive historie involverer et treveis samspill mellom «*the inquiry questions that propel the study, the close analysis of available sources and knowledge of the context of the sources*».⁹² Her anbefaler de spørsmål i det første punktet, finne og vurdere i det andre punktet og kontekstualisering i det siste. Kontekstualisering er ikke med i undervisningsopplegget, men som sagt ovenfor så bør det flettes inn når klassen er klar for det. Videre sier de at lærer bør «*Help students develop the competency of framing questions about sources that will help them use these traces of the past as evidence for an argument or an account*».⁹³ Dette viser et sentralt mål for undervisningsopplegget. Elevene skal være i stand til å forstå hvordan spørsmål kan føre til belegg og historisk kunnskap. Siden dette er første økt med fokus på spørsmål er det ikke realistisk at de skal mestre det enda, men de bør begynne å bli mer selvstendige i å bruke spørsmål som en framgangsmåte i kildearbeid.

Videre kan vurdering for læring, også kalt formativ vurdering, ta utgangspunkt i belegg for å øke deres forståelse av begrepet. Innen belegg viser Seixas og Morton at elever må gå fra en svak og begrenset forståelse av belegg til en sterkere og avansert forståelse av begrepet. På denne måten viser de hvordan progresjon skal foregå i undervisningen. Dette samsvarer med Lee som også viser hvordan elevenes tanker eller ideer kan gå fra fiksert tankegang «*The past is given*», til avansert tenkning «*The as (re-)constructed in answer to questions in accordance with criteria*».⁹⁴ Formativ vurdering hjelper lærer til å finne ut av hvordan elevene forstå belegg og kan forme undervisningen sin deretter. Fjørtoft sier at formativ vurdering «*innebærer at læreren og eleven samler inn og fortolker informasjon for å støtte eller forsterke læringsprosessen mens de finner sted*».⁹⁵ Taleopptaket ovenfor er et eksempel på formativ vurdering. Ian Philips påpeker hvor vanskelig det kan være å vurdere historisk forståelse, og at elevene må returnere til de historiske begrepene regelmessig for å bli bedre til å jobbe med og forstå begrepene.⁹⁶ Derfor er det viktig å ha historieundervisning som regelmessig handler om de historiske begrepene. Da får elevene sjans til å lære og etterhvert vise en forbedret forståelse av blant annet belegg.

I studien har jeg skrevet at Seixas og Mortons rammeverk skal passe for alle nivåer. Derfor skal undervisning om belegg kunne differensieres. Tilpasset opplæring er et lovfestet

⁹² Seixas og Morton. *The Big Six*, 42.

⁹³ Ibid., 47.

⁹⁴ Lee og Ashby. «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», 212.

⁹⁵ Fjørtoft. *Effektiv Planlegging og vurdering*, 41.

⁹⁶ Philips, Ian. *Teaching history. Developing as a Reflective Secondary Teacher*. (SAGE Publications, 2008), 139-140.

prinsipp, men Britt Oda Fosse fastslår at tilpasset opplæring er en mangelvare i norsk skole idag.⁹⁷ For at tilpasset opplæring skal finne sted påpeker Peder Haug og Sølvi Mausethagen at «arbeidsformene må variere, og må tilpasses den enkelte eleven så mye som det er praktisk mulig».⁹⁸ En av måtene lærer kan tilpasse kildearbeidet er å bruke forskjellig historisk materiale. Kildene i opplegget ovenfor er teksttunge. Det blir derfor viktig å variere kildene, bruk bilder, gjenstander eller video der det er mulig. I arbeid med historiske bilder foreslår Seixas og Morton at elevene skal liste opp alt de ser. Oppgaven krever på denne måten kun observasjon. Videre bygger de opp vanskelighetsgraden ved å tilføre flere spørsmål som krever at elevene må tolke. Slik kan lærer sørge for at alle henger med. Spørsmålene kan også differensieres ut ifra elevenes nivå. Til slutt vil jeg påpeke at både Seixas og Morton og Wineburg sine beskrivelser av belegg passer prinsippet om tilpasset opplæring, slik Haug og Mausethagen beskriver det. Begge beskrivelsene består i hovedsak av hvordan elevene tenker på historisk materiale, men som Wineburg og Lee viser i sine studier er det mulig å skaffe informasjon om elevenes tenkning gjennom tester.⁹⁹ Samtidig er beskrivelsene korte og presise, som gjør det lettere for alle å huske hvordan hvert trinn fungerer. På denne måten skal det være mulig for lærer å få informasjon om hvilken del av belegg en elev sliter med å forstå. Noen elever kan slite med kontekstualisering, mens andre har trøbbel med å forstå effekten av gode spørsmål. Hvis undervisningen blir tilpasset denne informasjonen så legger lærer opp til god og effektiv læring for alle elevene.

Oppsummerende har det historiefaglige begrepet belegg vært utgangspunkt for et forslag til undervisningsopplegg i historiefaget. Et viktig formål var å konkretisere hvordan elevene skulle komme fram til belegg, for å tydeliggjøre den tause kunnskapen i faget. Jeg har i epilogen også drøftet hvordan masterstudien og dens hovedkilder kan brukes i historieopplæringen. Seixas og Morton og Wineburg har begge beskrivelser av historisk tenkning som en finner igjen i LK20. Derfor passer de som kilder og inspirasjon til undervisning. Spesielt Seixas og Mortons forslag til undervisningsopplegg vil være interessant for historielærer å hente inspirasjon fra. Til slutt kan masteroppgavens tema, historisk tenkning, brukes som grunnlag for to sentrale fokusområder til skolen, vurdering for læring og tilpasset opplæring.

⁹⁷ Fosse, Britt Oda. «Tilpasset opplæring, som intensjon og virksomhet». I S. Janicke Heldal og L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. (420-436), (Cappelen Damm Akademisk, 2014).

⁹⁸ Haug, Peder og Sølvi Mausethagen. «Å være lærer». I R J. Krumsvik, E. Munthe, P. Haug og M B. Postholm (Red.), *Lærer i skolen 5-10. Lærerarbeid og læringsmiljø*. (17-46), (Cappelen Damm Akademisk, 2019).

⁹⁹ Wineburg. *Why learn history*, 93-100; Lee og Ashby. «Prgression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», 205-212.

Litteraturliste

- Angrosino, M., & Rosenberg, J. «Observations on observations». I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, (467-478). 2011.
- Brandmo, Christian, Gunnar Bjørnebekk, Riikka-Maija Mononen, Rolf Vegar Olsen og Kristin Slungård. *Læring, motivasjon og trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen*. (Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, 2021).
- Bratich, Jack. "Observation in a surveilled world». I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, (911-945). 2018.
- Brinkmann, Svend. "The interview». I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, (997-1038). 2018.
- Bruner, Jerome. *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.
- Cercadillo, Lis, Arthur Chapman og Peter Lee. «Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies». I *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Mario Carretero, Stafan Berger og Maria Grever (Red.), 59–72. London: Palgrave Macmillan UK, 2017. Hentet 19.05.20 fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1057%2F978-1-137-52908-4.pdf>
- Clark, Anna. «Scholarly historical practice and disciplinary method». I *Historical thinking for history teachers a new approach to engaging students and developing historical consciousness*, Tim Allender, Anna Clark og Robert Parkes (Red.), 47-59. New York: Routledge, 2020.
- Fjørtoft, Henning. *Effektiv planlegging og vurdering Læring med mål og kriterier for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget, 2009.
- Fosse, Britt Oda. «Tilpasset opplæring, som intensjon og virksomhet». I S. Janicke Heldal og L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. (420-436), Cappelen Damm Akademisk, 2014.
- Hatlen, Jan Frode. *Historikerens kode veien til historisk forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.
- Haug, Peder og Sølvi Mausestagen. «Å være lærer». I R. J. Krumsvik, E. Munthe, P. Haug og M. B. Postholm (Red.), *Lærer i skolen 5-10. Lærerarbeid og læringsmiljø*. (17-46), Cappelen Damm Akademisk, 2019.

- Heum, Trond. Kåre Dahl Martinsen. Tommy Moum, Ola Teige. *Alle tiders historie Fra de eldste tider til våre dager VG2-VG3*. Oslo: Cappelen Damm, 2020.
- Hirst, Paul. «Liberal education and the nature of knowledge». I R. D. Archambault (Red.), *Philosophical analysis and education* (pp. 113–138). London: Routledge & Kegan Paul, 1965.
- Johanson, Lisbeth Bergum. «The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking». *Acta Didactica* 9, 1. (2015), 24s.
- Karseth, Berit. Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen. *Fagfornyelsens læreplanverk politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, 2020.
- Kunnskapsdepartementet. *St. Meld. Nr. 20 (2012–2013) På rett vei*. 2013. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. *St. Meld. Nr. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. 2016. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Lee, Peter og Rosalyn Ashby. «Progression in historical understanding among students ages 7-14». I P. Stearns, P. Seixas, & S. S. Wineburg (Red.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (199–222). New York: New York University Press, 2000.
- Lee, Peter. «Putting Principles into Practice: Understanding History». I M. S. B. Donovan & J. D. Bransford (Red.), *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington DC: National Academies Press, 2005
- Lee, Peter. «History education and historical literacy». I I. Davies (Red.), *Debates in History Teaching*. Oxon: Routledge, 2011.
- Lévesque, Stéphane. *Thinking historically: Educating students in the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.
- Lévesque, Stéphane og Penney Clark. «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications». I *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Scott Alan Metzger og Lauren McArthur Harris (Red.), 119–148. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2018.
- Lund, Erik. *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2016.
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. 2014. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

- NOU 2015:8. *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. 2015. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ottesen, Eli, Tor Colbjørnsen, Ann Elisabeth Gunnulfsen, Jeffrey Hall og Ruth Jensen. *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, 2021.
- Philips, Ian. *Teaching history. Developing as a Reflective Secondary Teacher*. SAGE Publications, 2008.
- Seixas, Peter og Tom Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd., 2013.
- Seixas, Peter. «Historical Consciousness and Historical Thinking». I *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Mario Carretero, Stafan Berger og Maria Grever (Red.), 59–72. London: Palgrave Macmillian UK, 2017. Hentet 19.05.20 fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1057%2F978-1-137-52908-4.pdf>
- Seixas, Peter. «A model of historical thinking». *Educational Philosophy and Theory* 49, no. 6 (2017): 593–605.
- Skårderud, Finn. Liv Duesund. «Mentalisering og uro». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 98, no. 3 (2014): 152-164.
- Stanford History Education Group. *Moctezuma and Cortéz*. Hentet 27.04.22 fra: <https://sheg.stanford.edu/history-lessons/moctezuma-and-cortes>
- Tanggaard, Lene og Svend Brinkmann. «Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode». I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2012.
- Thorp, Robert og Anders Persson. «On historical thinking and the history educational challenge». *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901. 2020.
- Utdanningsdirektoratet. «Fagfornyelsen - andre runde innspill til kjerneelementer i skolefagene». Hentet 5. oktober 2021 fra: <https://hoering-publisering.udir.no/162>.
- Utdanningsdirektoratet. «Fagfornyelsen – innspelsrunde skisser til læreplanar i samfunnsfag, geografi og historie». Publisert 18.10.18. Hentet 15.02.22 fra: <https://hoering-publisering.udir.no/288/uttalelser>
- Utdanningsdirektoratet. «Fagfornyelsen - innspill til kjerneelementer i skolefagene». Hentet 5. oktober 2021 fra: <https://hoering-publisering.udir.no/151/uttalelser>.
- Utdanningsdirektoratet. «Fagfornyelsen - siste innspillsrunde kjerneelementer». Hentet 5. oktober 2021 fra: <https://hoering-publisering.udir.no/197>.

- Utdanningsdirektoratet. «Grunnleggende ferdigheter». Hentet 5. oktober 2021 fra:
<https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. «Hva er nytt i historie». Publisert 18.11.2019. Hentet 15.02.22 fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-historie/>
- Utdanningsdirektoratet. «Høring - læreplaner i samfunnsfagene». Publisert 18.03.19. Hentet 15.02.22 fra: <https://hoering-publisering.udir.no/357/uttalelser>
- Utdanningsdirektoratet. «Kjerneelementer - Læreplan i historie – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (HIS01-03)». Hentet 5. oktober 2021 fra:
<https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>.
- Utdanningsdirektoratet. «Kompetansemål og vurdering». Hentet 5. oktober 2021 fra:
<https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv84>
- Wineburg, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2001.
- Wineburg, Sam. *Why learn history (when it's already on your phone)*. Chicago: The University of Chicago Press, 2018.

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting

- Bakgrunn og formål med intervjuet.
- Forklare taushetsplikt og anonymitet.
- Hva som skal skje med datamaterialet
- Samtykke til opptak

Fase 2: Erfaringer

- Hva synes du om den nye læreplanen til historiefaget i forhold til kunnskapsløftet?
- Hvordan har kollegiet jobbet med overgangen til ny læreplan?
- Kan du på en skala fra 1-10, der 10 er best, kategorisere klassen sitt kompetansenivå i historie? Klassen sin interesse/engasjement i historie?

Fase 3: Fokusering

- Kjenner du til begrepet historisk tenkning?
 - o Hvordan kjenner du til dette?
 - o Hvordan er forholdet ditt til begrepet?
 - o Kjenner du til akademikere som har forsket på dette?
 - o Er det av din oppfattelse at dette er et kjent begrep for mange historielærere?
- Hvordan forstår du dette begrepet?
 - o Hvordan vil du definere det?
 - o Hvilke begrep eller konsept vil du sette innunder historisk tenkning?
 - o Hvordan skiller dette seg fra hvordan elevene forstår/definerer det, tror du?
- Kan man se trekk fra historisk tenkning i den nye læreplanen?
 - o Hvordan skiller dette seg fra kunnskapsløftet sin tilsvarende tekst?
- Vil du si at du legger opp din undervisning tett til fagfornyelsen?
- Tenker du at undervisningspraksisen din gir elevene den opplæringen som fagfornyelsen sier de skal ha?
 - o Hvilke deler legger du mest vekt på?
- Hvordan bruker du kjerneelementene i undervisningen?
- Hva ønsker du å oppnå med historieundervisningen din?
- Mener du at opplæring i å tenke historisk er viktig?
 - o Hvorfor, og hva er eventuelt den viktigste delen?

- Legger du opp til historisk tenkning i din undervisning?
 - I hvilke undervisningssituasjoner passer det best å undervise «å tenke historisk»?
 - Har du eksempler på hva du tidligere har gjort i klassen som kan betegnes som historisk tenkning?
- Legger du opp til bevissthet rundt epistemologisk forståelse, eller enklere forklart legger du opp til bevissthet og forståelse for hvordan kunnskap i historiefaget skapes?
 - Hvordan hjelper du elevene til å forstå/bedre forstå dette?
 - Har du en forståelse av epistemologisk progresjon i historiefaget?
- Hvordan mener du at forholdet mellom profesjonelle historikers praksis og historieelevers praksis bør være?
- Jobber du systematisk med opplæring i historisk tenkning?
 - Hvis ja, sammen med noen eller alene? Hvis nei, hvorfor ikke?
- Ideelt sett, skulle du ønsket å ha drevet mer med historisk tenkning?
 - Hvis ja, hva hindrer deg fra å jobbe mer med dette?
- Hvordan bør balansen være mellom det å bygge et faktagrunnlag og forstå prosedyrebegrep som kausalitet, belegg og historiske empati?
- Spørsmål fra observasjon.

Vedlegg 2 – Meldeskjema fra NSD

NSDs vurdering

Referansenummer

826841

Prosjekttittel

Opplæring av historisk tenkning i videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det humanistiske fakultet / Institutt for arkeologi, konservering og historie

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Karsten Korbøl, karsten.korbol@ils.uio.no, tlf: 99232327

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vidar Gjedrem, vidargjedrem@gmail.com, tlf: 95435417

Prosjektperiode

17.01.2022 - 13.05.2022

Vurdering (1)

16.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene og observasjonen må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!