



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Historiebevissthet om samisk historiske tema**

En kvalitativ studie om hvordan historiebevissthet om samisk historiske tema kan aktualiseres i samfunnsfag på ungdomsskolen

John Lyngstad

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk LRU 3905 november 2023



## **Sammendrag**

I mastergradsprosjektet er det blitt gjort en kvalitativ studie, der semistrukturerte intervju er brukt som metode for datainnsamling. Jeg har intervjuet fire samfunnsfagslærere som arbeider på ungdomstrinnet i grunnskolen i tre kommuner.

Undersøkelsen har som formål å belyse hvordan det undervises for at historiebevissthet om samisk historiske tema i samfunnsfag kan aktualiseres på ungdomstrinnet. Jeg har undersøkt hvilke temaer og metoder informantene anvender i undervisningen for å ta rede på hvordan dette gjøres. Følgende ser oppgaven på hvilke didaktiske grep informantene anvender i egen undervisning knyttet opp mot historiebevissthet som fagdidaktisk begrep og i lys av læreplanen. Mine funn indikerer at informantene har ulik forståelse for begrepet historiebevissthet. Forståelsen for begrepet viser seg å ikke ha betydning for majoriteten av informantene når det kommer til hvilke didaktiske grep som kan være historiebevissthets utviklende for elevene.

Et annet funn er at informantene uttrykker elevene er i stand til å innta perspektiver som er historiebevissthets utviklende i henhold til målene for opplæringen som finnes i kjerneelementene i samfunnsfag og til historiedidaktisk teori.



## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har lært meg mye om et veldig interessant felt. Hele prosessen, fra jeg først ble interessert i temaet til den nå ferdigstilte oppgaven, har vært både givende og lærerik.

Jeg må først få rette en takk til mine veiledere Bjørn-Erik Johannesen som har gitt meg både overblikk og nye perspektiver gjennom arbeidsprosessen og til Torun Granstrøm Ekeland som nådde å avslutte sin yrkeskarriere før jeg ble ferdig med prosjektet.

Jeg vil også rette en stor takk til alle informantene som tok seg tid til å stille opp.

Og til slutt vil jeg takke min samboer for tålmodigheten med meg i arbeidet med denne oppgaven.

Oktober 2023

John Lyngstad



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.2	Oppgavens oppbygning .....	4
2	Teori og begrepsavklaring.....	5
2.1	Læringsteori.....	5
2.1.1	Sosiokulturell læringsteori .....	5
2.1.2	Motivasjon for læring .....	6
2.2	Bruk av historie .....	7
2.3	Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk.....	9
2.3.1	Historiebrukens innholdsbegrep og nøkkelbegrep.....	10
2.4	Historiebevissthet .....	11
2.5	Jensens åpne skalamodell .....	12
2.6	Narrativ kompetanse.....	14
2.6.1	Fortelling .....	17
2.6.2	Fortellingens struktur og funksjon .....	18
2.7	Historiebevissthet og identitet .....	19
2.7.1	Historiebevissthet i læreplanen .....	20
2.8	Vitenskapsteoretisk forankring.....	21
2.8.1	Vitenskapsteoretisk ståsted .....	21
2.8.2	Valg av forskningsstrategi.....	23
3	Metode.....	24
3.1	Kvalitativ metode .....	24
3.2	Utvalg .....	25
3.3	Semistrukturerte intervju .....	26
3.3.1	Intervjuguide .....	27
3.3.2	Gjennomføring av intervju og dokumentering.....	27

3.4	Fra innsamlet data til analyse .....	29
3.5	Analyseprosessen .....	30
3.5.1	Tematisk fremstilling .....	31
3.6	Etikk og troverdighet.....	31
3.6.1	Etikk .....	31
3.6.2	Validitet.....	32
3.7	Reliabilitet og overførbarhet .....	34
4	Presentasjon av funn - analyse og drøfting .....	35
4.1	Sammenhenger og perspektiver i historiefaget .....	35
4.1.1	Historiefaget og betydningen for forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid i faget .....	36
4.1.2	Sammenhenger og perspektiver mellom fortid, nåtid og fremtid i undervisningen .....	37
4.2	Didaktiske grep .....	41
4.2.1	Elevenes livs- og erfaringsverden .....	41
4.2.2	Historiefagets identitetsbyggende funksjon .....	53
4.2.3	Elevenes motivasjon for læring.....	57
4.2.4	Historie og fortelling .....	59
5	Avslutning og konklusjon .....	62
5.1	Videre forskning .....	64
	Referanseliste .....	65
	Vedlegg 1 .....	69
	Vedlegg 2 .....	75
	Vedlegg 3 .....	76



# 1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er Kunnskapsløftet som ble innført høsten 2020 der alle fagene i grunnskolen og videregående opplæring ble fornyet. Med det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, (LK-20 og LK-20S), vil kunnskapsdepartementet at læreplanen skal være mer aktuell for framtiden, gi bedre læring og bedre forståelse for elevene samt være tydeligere på valg av innhold i opplæringen. Det skal skje gjennom at målene i fagene får et mer relevant innhold med tydeligere prioriteringer i tillegg til at det skal være en større sammenheng mellom fagene. Det skal tilrettelegges for elevene slik at de utvikler forståelse og tilegner seg faglig kunnskap. De skal også oppleve at det de lærer i fagene er relevant for eget liv slik at de kan håndtere utfordringer i møtet med samfunns- og arbeidsliv.

Læreplanen LK20 er en videreføring av Kunnskapsløftet 2006 og har fornyet innholdet i fagene. Denne oppgaven handler om kjerneelementene i samfunnsfag og dreiningen i faget fra en historiefagsdidaktisk mot en mer historiebruksdidaktisk tilnærming. Denne dreiningen har ført til at fokuset har skiftet fra synet på skole der fag, undervisning, lærer og lærebok var det sentrale for elevenes læring til at eleven sin verden og forståelse skal være utgangspunktet for læring. LK-20 innfører *kjerneelementer* som det sentrale for fornyelsen av fagene (Lund, E. 2020).

Historiedidaktikken har fortsatt mange av de samme fokusområdene som tidligere, men den store forandringen kom med kjerneelementet: «Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid» for historiefaget på videregående skole (Lund, E. 2020, s.64), og det som går igjen under kjerneelementet *Identitetsutvikling og felleskap* på ungdomsskolen: «at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hovedfokuset er med den nye læreplanen knyttet tettere opp til historiebevissthet og at elevens verden skal være utgangspunkt for læring.

Ut ifra moderne læringsteorier er den eneste fruktbare måten å undervise på å ta utgangspunkt i elevenes verden og deres forforståelse. For en historielærer betyr dette at man bør ta utgangspunkt i elevenes historiebevissthet og historiekunnskaper

de har tilegnet seg gjennom livet. Historielæreren skal møte både vitenskapsfaget krav til empirisk grundighet, etterprøvbare og plausible forklaringer og pedagogikkens krav til en undervisning som skal basere seg på innlevelse, engasjement, elevaktivitet og variert undervisning. Og læreplanen krever begge deler av lærerne (Kvande og Naastad, 2020, s. 20). Under *Fagets relevans og sentrale verdier* formuleres dette slik:

Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metoder skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Fagets relevans og sentrale verdier oppsummerer verdien og relevansen til faget og gir retning for kompetansen som elevene skal tilegne seg. Under punktet kommer det også fram at elevene skal bli bevisste på hvordan vi er *historieskapte, men også historieskapende*.

Jeg vil trekke fram to masteravhandlinger som tidligere forskning på historiebevissthet i skolen. I Christian Paulssen (2011) sin masteroppgave, «Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjernt», ble det gjort en studie av hvorvidt et utvalg av historielærere i videregående skole orienter undervisningen mot å utvikle historiebevissthet hos elevene. Paulssen viser til funn som reflekterer tydelige aspekter av historiebevissthetsutviklende undervisning, men konkluderer med at historiebevissthet ikke utgjør et begrep i forståelsen til lærerne. Studiet viser at informantenes undervisningsorientering rettes mot å utvikle funksjoner ved historiebevissthet i større grad enn informantene selv er klar over. Sentralt i utvalget er at historiebevissthet fremstår som erfaringsnært, men samtidig teorifjernt.

Den andre masteravhandlingen er Anna Obstfelder Ytrebø, (2019) sin masteroppgave «Utforming av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring». I studiet undersøkte Ytrebø blant annet hvilke historiedidaktiske syn som kom til uttrykk i innspillsrundene til utformingen av kjerneelementene. Et av de viktigste funnene var at flertallet av lærerne ga uttrykk for at de historiedidaktiske synene som lå til grunn for kjerneelementene burde

nedtones, spesielt elementer av historiebevissthet, historiebruk og kildekritisk tenkning. Et annet funn var holdningen om at elevene i den videregående skolen ikke har gode nok forutsetninger eller kunnskaper til å jobbe med kjerneelementene.

Inspirert av undersøkelsene til Paulssen (2011) og Ytrebø (2019) ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan lærere underviser for at elevene kan utvikle historiebevissthet på ungdomstrinnet.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av at jeg bor og jobber i en kommune som har samisk læreplan og ovennevnte tematikk har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

*Hvordan kan historiebevissthet om samisk historiske tema aktualiseres i samfunnsfag på ungdomsskolen?*

For å kunne besvare problemstillingen vil det ikke være nok å kun undersøke begrepet historiebevissthet blant lærerne. For å få tilstrekkelig innsikt i lærenes forhold til hvordan historiebevissthet om samisk historiske tema kan bli aktualisert i ungdomsskolen, er det nødvendig å undersøke forholdet mellom lærernes oppfatning av historiebevissthet og historiedidaktikk sett opp imot målene i LK20. For å gjøre det mulig å besvare problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål som oppgaven tar utgangspunkt i:

- Hvilke sammenhenger og perspektiver uttrykker lærerne at de anvender i historieundervisningen?
- Hvilke didaktiske grep uttrykker lærerne at de anvender i historieundervisningen om samisk historiske tema og er de forenlig med utvikling av historiebevissthet?

Formålet med undersøkelsen er å øke forståelse av hvordan historiebevissthet om samisk historiske tema på ungdomstrinnet kan utvikles. Undersøkelsen har en

konstruktivistisk tilnærming, der målsetningen er å tilegne kunnskap fra personer som deltar i sosiale sammenhengen på feltet. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 2.8.1 *Vitenskapsteoretisk ståsted*.

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

I kapittel 2 diskuterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk knyttet til begrepet historiebevissthet. I kapittel 3 foretar jeg noen metodiske refleksjoner knyttet til mitt valg av metode, og i rollen som forsker. Kapittel 4 er et kombinert analyse- og drøftingskapittel. Jeg vil først se på hvordan samfunnsfagslærere forstår begrepet historiebevissthet og hvordan det kommer til uttrykk i undervisningen, for deretter å danne meg et bedre helhetsinntrykk av hvordan undervisningen om historiebevissthet gjøres i samfunnsfag. Kapittel 5 vil sammenbinde avsluttende refleksjoner av sentrale funn som analysen av empiri og drøftingen resulterte i.

## 2 Teori og begrepsavklaring

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for masteroppgavens begrepsramme og forankring i teori. Jeg vil starte med å beskrive hva slags læringssyn jeg legger til grunn i min undersøkelse. Deretter vil jeg redegjøre for sentrale begrep, teorier og tradisjoner innenfor historiedidaktikken i skolen som jeg vil anvende i analysen av undersøkelsen. Dette er historiebruk, historiefagsdidaktikk, historiebruksdidaktikk og historiebevissthet. Historiedidaktikk er et omfattende felt der jeg vil utdype hva slags historiedidaktiske syn og forståelse som legges til grunn for denne oppgaven. Her vil *historiebruk* og *historiebevissthet* være sentrale begrep. Videre vil jeg gjøre rede for min vitenskapsteoretiske forankring og rolle i forskningsprosessen samt beskrive hvilken forskningsstrategisk tilnærming som ligger til grunn for denne forskningen.

### 2.1 Læringsteori

Innenfor forskjellige pedagogiske perspektiv vil det ikke være slik at en bare forholder seg til en spesiell modell for undervisning og vurdering. Dysthe, (1999), hevder klare eksempel på pedagogiske grunnholdninger er vanskelig å finne praktisert i klasserommene. I undervisningen vil lærerne benytte seg av undervisningsmetoder som bygger på en blanding av underliggende teorier om undervisning og læring

Det elevene skal lære på skolen, hvordan læringen skjer og overføres til andre sammenhenger kan forklares i lys av sosiokulturell læringsteori og som er det synet jeg har på læring. Jeg skal kort skissere sosiokulturell læring før jeg utreder motivasjon for læring.

#### 2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Det sosiokulturelle perspektivet har sine røtter fra flere teoretikere som John Dewey (1859-1952), Lev S. Vygotsky (1886-1934) og Mikhail Bakhtin (1895-1975). Ifølge

Dysthe, (1999, s. 1) er interaksjon og samhandling sentral hos alle disse teoretikerne. Viktige faktorer for elevenes læring er den nærmeste utviklingssonen, språket og motivasjon.

Dewey hevdet at kunnskap er «situert», det vil si at kunnskap konstrueres ved deltakelse i praktiske aktiviteter i en historisk og kulturell kontekst og at individet alltid er situert. Dysthe, (1999 s.1-2) hevder dette gjelder også språket kunnskapen kommer til uttrykk gjennom Det historiske, sosiale og kulturelle fellesskapet barnet lever i påvirker individets kulturelle utvikling.

Den sosiokulturelle læringsteorien legger sterk vekt på at «[...] *kunnskap blir konstruert gjennom samhandling* og ikke primært gjennom individuelle prosessar. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt avgjerande for læring, [...]» (Dysthe, 1999, s. 2). I det sosiokulturelle perspektivet flyttes fokuset fra individet og til det sosiale fellesskapet der utviklingen av kunnskap skjer. Når dette perspektivet blir kalt *situert* er det for å understreke at kunnskap er avhengig av kulturen den inngår i og ikke kan forståes løsrevet fra den sammenhengen det står i. Ifølge Dysthe, (1999, s. 3-4), bygger sosiokulturell læringsteori på at de som deltar i en kunnskapsprosess, er med og skaper kunnskapen og dermed også forutsetningen om at kunnskap kan forandres.

### **2.1.2 Motivasjon for læring**

I et sosiokulturelt perspektiv vil det som skaper motivasjon avhenge om man klarer å skape gode læringssituasjoner der det vil være naturlig for eleven å delta aktivt selv. Det handler om å få til interaksjonsformer der eleven føler seg akseptert og blir verdsatt (Dysthe, 1999, s. 3). Det vil forme identiteten til den som lærer på en positiv måte- både som en som kan noe og en som kan bidra til resten av gruppen. Dette læringsperspektivet vektlegger at vårt ønske om å lære avhenger av om vi og fellesskapet vi inngår i anser det som viktig. Ut ifra dette kan læring ses på som en prosess mellom mennesker som samarbeider i bestemte kontekster. I denne

prosessen står språk, skriving og begrepsdannelse sentralt. Utgangspunktet for læring flyttes altså fra det individuelle over mot det sosiale fellesskapet.

Med det sosiokulturelle synet på læring er elevene selv er med på å konstruere sine kunnskaper gjennom å delta i ulike aktiviteter. Dette kan være med å bidra til at elevene oppnår historiebevissthet.

## 2.2 Bruk av historie

Før jeg kommer inn på historiedidaktikk er det nødvendig å se på tilnærminger og fortolkninger av begrepet historie og redegjøre for hva som menes med historiebruk.

Den oppfatning vi har av fortiden og hvordan vi tenker oss at denne fortiden var er noe er noe vi ikke kan fri oss i fra. Ingar Kaldal, (2019), hevder at historie alltid har vært viktig i menneskers liv. Vi har alltid brukt fortellinger fra fortiden for å forklare hvordan og hvorfor ting har blitt som de er i dag og forklare hvordan ting kan gjøres. I artikkelen *Hvorfor trenger vi historie?* tar han opp spørsmålet hvorfor vi trenger historie i våre liv og i vårt samfunn. Han trekker fram eksempler som spørsmål om rett og galt, argumenter for godt og vondt, forbilder på stygt og pent etc. Han sier imidlertid at det er viktig å merke seg at all forskning vil være påvirket av de tankemønstre som er rådende i den tiden som forskningen foregår selv om den som forsker forsøker å være aldri så objektiv eller vitenskapelig. Han trekker fram at historie er noe som er levende og under forandring selv om fortiden alltid vil forbli den samme.

Ved å endre innfallsvinkling og stille nye spørsmål til hendelser i fortiden endres måten vi ser verden. Historie kan derfor gi oss større innsikt ved å stille spørsmål om fortiden som ikke ble stilt på den tiden. Kaldal oppsummerer hvorfor vi trenger historie med at den «øver oss i å se levemåter, samfunnsstrukturer, maktforhold, forestillinger, kulturelle tenkemåter – og det meste – på denne måten, som menneskeskapt, flertydig og foranderlig ...» (Kaldal, 2019). Videre sier han at kanskje

det viktigste historie kan lære oss ved å innta en tilnærming til historie at det var flere veivalg i fortiden, vil det også være det i fremtiden.

Begrepet historie bruker vi i flere sammenhenger til daglig. Det viser til tiden som har vært gjennom utsagn som f.eks. «det er historie nå» eller «det er fortid nå». I tillegg er historie benevnelsen på historiefaget som vitenskap med studien av fortiden etter akademiske og profesjonsfaglige retningslinjer. Folkenborg, (2018, s. 15), hevder det ligger en dobbelthet i den profesjonsfaglige betydningen av begrepet historie som omfatter «både *det som har skjedd* og *framstillingen* av det som har skjedd» og at framstillingen av historie i ettertid er det som i vid forstand er historiebruk. I dette skillet mellom historie slik historien har utspilt seg og hvordan den formidles i ettertid ligger det at å tolke fortida ikke er det samme som å gjenoppleve den. «Historie som *det som har skjedd*, henviser til historien som ubearbeidet og kaotisk fortid, rett og slett fortiden som har gått og som aldri kommer eller kan komme tilbake» (Folkenborg, 2018, s. 15). Historie derfor må studeres som fortellinger med flere mulige utfall fordi det har blitt gjort forskjellige veivalg som har ført disse valgene i en bestemt retning (Kaldal, 2019).

Historie blir dermed noe som er under forandring selv om fortiden alltid vil forbli den samme. Fortida kan heller ikke beskrives nøyaktig og objektivt slik den var. Det vil derfor komme nye framstillinger av fortiden fordi det i vår samtid dukker opp relevante spørsmål som besvares ved å tolke og problematisere foreliggende kilder i et nytt perspektiv.

Bøe, (2002, s. 19), hevder at hvis historie bare er «det som har skjedd» vil historien kun forholde seg til et tidsperspektiv. Dersom man bare tolker fortiden, vil historien bli en kronologisk fortelling om hendelser. For at historien skal kunne analyseres tilstrekkelig må man se fortiden i et større perspektiv og drøfte årsaker og virkninger.

Hva som ligger i selve begrepet historie er problematisk. Stugu viser til at historiedidaktikken er et fagfelt med dilemmaer og uenighet om hva «historie» er. Han skjeler mellom de som ser historie som «faget om fortiden» og de som inkluderer nåtid og fortid i sin forståelse av historie (Stugu, 2004, s.15). Hvordan historie skapes er det imidlertid enighet om at historie består av prosesser.



## 2.3 Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk

For å kunne besvare problemstillingen vil jeg avklare hva som menes med historiedidaktiske syn og den forståelse som er lagt til grunn for denne oppgaven. Historiedidaktikkens framstilling av fortiden skiller mellom to grunnleggende fagdidaktiske retninger som benevnes *historiefagsdidaktikk* og *historiebruksdidaktikk*. Disse to retningene danner utgangspunkt for historieundervisningen i skolen. Forskjellen mellom de to retningene blir tydelig ut ifra hvilket utgangspunkt som velges for historieundervisningen. Kvande og Naastad, (2020, s. 23) hevder historiefagsdidaktikken baserer seg på forskningsfaget historie og hvordan dette kan tilpasses elevenes interesse og modenhetsnivå. Den faglige viten og innsikt som faghistorikerne innen academia gir skal videreformidles med en nedsilingsteori til 'brukerne', lærere i historie og elever. Historiebruksdidaktikk bygger på teorien om historiebevissthet og tar utgangspunkt i elevene sine hverdagsopplevelser av historiske forløp uavhengig av vitenskapsfaget og skolen. Kvande og Naastad sier at historiebruksdidaktikken baseres på hvordan historie blir formidlet og forstått blant elevene og i samfunnet ellers.

Utfordringen ved å ta i bruk en historiefagsdidaktisk tilnærming i historieundervisningen ligger i hvordan vitenskapsfagets kunnskaper, innsikter og ferdigheter kan overføres til skolefaget samt hvordan denne kunnskapen kan tilpasses elevenes modning og forhåndskunnskaper. Utfordringen ved å ta i bruk elevenes hverdagsopplevelser av historiske forløp for historieundervisningen blir da hvordan utenomfaglige forståelser, fortolkninger, fortellinger og hvordan de formes utenfor klasserommet, møtes og bearbeides i forhold til vitenskapsfaget historie (Stugu, (2004, s. 16).

Kvande og Naastad, (2020), understreker at både den historiefagsdidaktiske og historiebruksdidaktiske tradisjonen er viktige for historieundervisningen. Ved å få opplæring i historieforståelse og metoder skal elevene lære hvordan fortiden kan bli og blir en fortelling. Denne opplæringen skal hjelpe elevene å utvikle seg som kritiske samfunnsborgere og til å reflektere over hva det er som gjør at fortiden blir fortalt slik den blir i samfunnet i dag. Men det vil ikke være mulig å lage meningsbærende historier som svarer til historiefaglige kriterier uten et grunnlag av historisk kunnskap. (Kvande & Naastad, 2020, s. 24-25) sier historielærerens oppgave blant annet blir å

formidle historiekunnskap samtidig som elevene skal lære å sette spørsmålstegn ved kunnskapen de skal tilegne seg. Historielæreren får derfor viktig rolle i det å skape sammenheng, mening og innsikt i faget uansett hvilke av de to historiedidaktiske tradisjonene som er utgangspunkt for undervisningen.

I følge Stugu, (2004), har historiebruksdidaktikken med sitt perspektiv på historiebevissthet og utvidelse av det historiedidaktiske feltet mot begreper som minne, historiekultur, endringspolitikk osv. fått økt oppmerksomhet innenfor historieundervisningen i skolen. Denne fokusendringen har gått i flere etapper. Fra først å betrakte elevenes verden utenom skolen som «støy» virksomheten i skolen i størst mulig grad måtte skjermes fra, fordi det forstyrret den institusjonaliserte læringen, til deretter å undersøke hva denne «støyen» besto av. Stugu, (2004, s.16), sier denne interessen kom delvis av at spørsmålet om hvorfor skolen begynte å tape kampen om elevenes interesse, men også ut ifra en genuin interesse av å finne ut mer om de kulturelementene utenfor skolen som var med på å utvikle elevenes historiebevissthet.

### **2.3.1 Historiebrukens innholdsbegrep og nøkkelbegrep**

Lund, (2020), skriver at alle historiske framstillinger har en kjerne av systematiserende fagbegreper som kan kategoriseres som *innholdsbegrep* og *nøkkelbegrep*. Innholdsbegrep er knyttet til bestemte fenomener knyttet til en bestemt tid og et bestemt sted. Begreper som formidler det historiske innholdet kan f.eks. være kald krig, revolusjon, frihandel, nasjon, demokrati, republikk, bonde og konge. Mange av innholdsbegrepene vil variere ut ifra hvilken historiebruksfunksjon og av hvilken tid hvilken tid de blir brukt i. Nøkkelbegrep er begrep som kilde, historisk beretning, årsak, kontinuitet, endring, utvikling og empati. Nøkkelbegrepene er universelle uavhengig av tid og sted i motsetning til innholdsbegrepene som er steds- og tidsavhengige (Lund, 2020, s. 22-23)

## 2.4 Historiebevissthet

Begrepet historiebevissthet ble introdusert på 1970 tallet av den tyske historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann som definerte begrepet slik:

«Historiebevissthet omfatter sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver» (Jensen, 2003, s. 58). Historiebevissthetsbegrepet begynte å utbre seg i den nordiske historiedidaktikken fra 1980-tallet og utover. Den danske historiedidaktikeren Bernhard Eric Jensen ble den som ledet an i dette arbeidet og ut ifra Jeismanns definisjon utviklet Jensen denne definisjonen:

«Vår tolkning av fortiden og vår forståelse av nåtiden former våre forventninger om og handlinger som er rettet mot fremtiden: vi er alle historieskapte så vel som historieskapende» (Lund, 2009, s. 35).

Jensens bruk av begrepet framhever det kontinuerlige samspillet mellom fortid, nåtid og framtid som kjernen i historiebevissthet. Om hvordan fortiden og framtiden henger sammen med nåtiden og den levende historien sier Jensen:

Historiebevissthet tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrepet retter altså oppmærksomheden mot den menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid inngår der altid så vel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det refererer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Jensen, 2003, s. 58).

Ifølge Lund, (2020), har de nordiske læreplanene i stor grad har benyttet seg av Jensens definisjonen på historiebevissthetsbegrepet (Lund, 2020, s. 27). Jeg vil derfor bruke Jensens definisjon av begrepet i denne masteroppgaven.

Historiebruksdidaktikken med sitt perspektiv på historiebevissthet som en prosess som binder tidsdimensjonene sammen blir stadig mer utbredt. Lund, (2020, s. 26-29), hevder at spesielt innenfor historieundervisningen er interessen for å vurdere hvordan forskjellige framstillinger av fortiden legger føringer på vår *bevissthet* om samspillet mellom fortid, nåtid og framtid økende. Lund hevder denne nye forståelsen av historiebevissthet har vært med på å skape avstand til vitenskapsfaget historie som et selvsagt grunnlag for skolefaget. Kunnskapsområdet innenfor historiefaget

ble utvidet til også å gjelde bruken av det historiske innholdet og ikke bare rette fokuset mot et definert historisk innhold.

Denne nye forståelsen av historiebevissthet spredte seg fra det historiedidaktiske miljøet i Tyskland på 1980- tallet. De mange forskjellige framstillingene av fortiden som kom til å bestemme historierelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos elevene kom nå i fokus (Stugu 2008, s. 8).

Lund, (2020, s. 29), sier det historiedidaktiske forskningsfeltet ble kraftig utvidet fra å arbeide med formidling av faghistorie fra vitenskapsfaget til historieundervisningen i skolen, til det å forske på hvordan historiebevisstheten ble dannet både i skolen og utenfor. Det ble også satt søkelys på hvordan historie ble brukt av alle mennesker i deres egen livsverden og betydningen dette hadde for utviklingen av egen og gruppers identitet. På den måten stiller historiebevissthetsbegrepet nye krav til historiefaget i skolen for at faget skal være meningsfullt for elevene. Da må det som former elevenes historiebevissthet også trekkes inn og være en del av faget ifølge historiebruksdidaktisk teori.

For å forstå historiedidaktikk fullt ut må vi ha en grunnleggende forståelse for hva begrepet historiebevissthet inneholder. Nedenfor skal jeg redegjøre for Jensen sin åpne skalamodell og hva begrepet innbefatter for å gi et mer utfyllende bilde av historiebevissthet og dannelsen av begrepet.

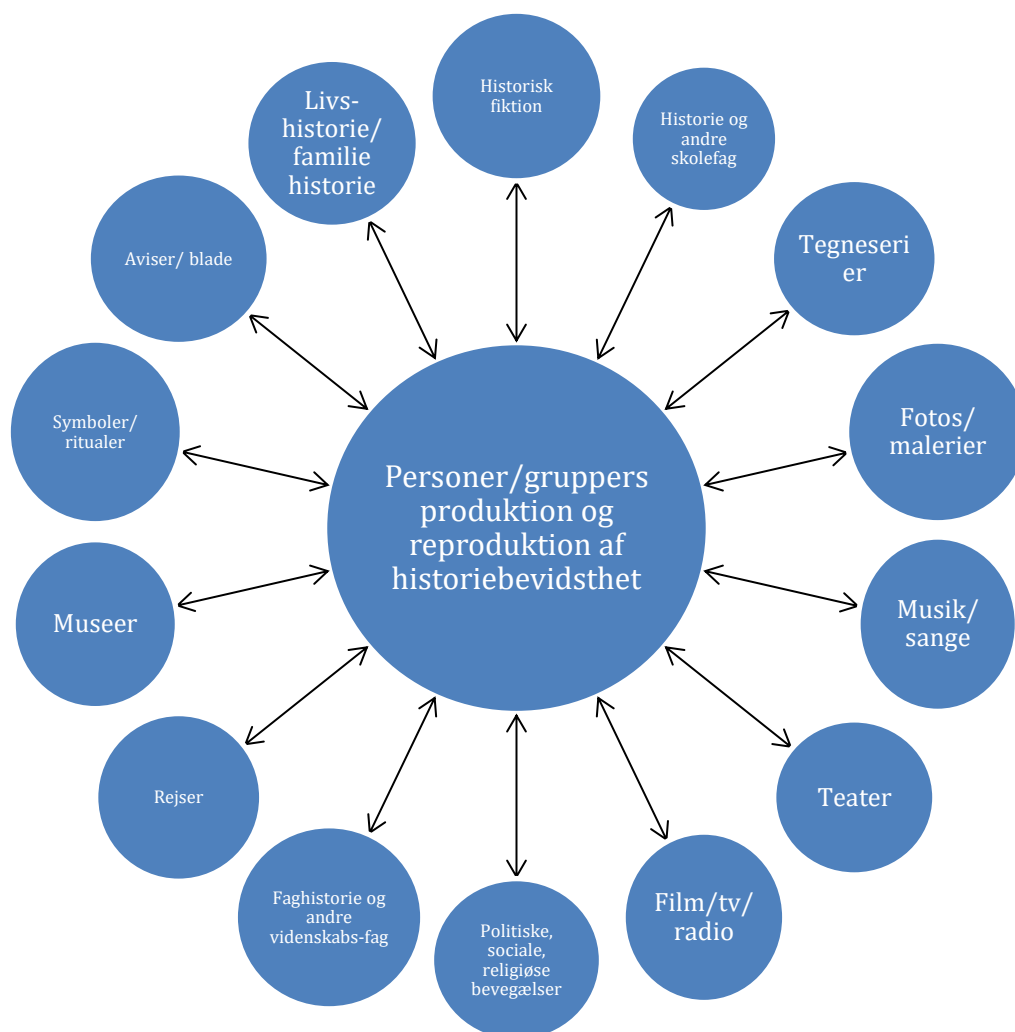
## **2.5 Jensens åpne skalamodell**

Med sin «åpne skalamodell», (Jensen, 2003, s. 88), viser han steder der historiebevissthet dannes, (se fig. 1 under). Modellen illustrerer hvordan historie tas i bruk av alle mennesker i deres livsverden. Det som er sentralt, er hva slags betydning historie har og har hatt for utviklingen av både egen og gruppers identitet. Med modellen viser han alle relevante forhold som er med på å danne historiebevisstheten; og skolefaget historie sammen med vitenskapsfaget historie utgjør bare to av mange faktorer som er med på og utvikle historiebevisstheten til individet.

Modellen gir et bilde av det brede spekteret av gjensidig påvirkning, som er med på å danne historiebevissthet. Dette er vist i sentrum av modellen der personer og grupper representerer både produksjon og reproduksjon av historiebevissthet. Ut ifra modellen kan vi også lese at elevenes historiebevissthet for det meste utvikles utenfor skolefaget historie. Dette stiller nye krav til historieundervisningen når historiebevisstheten utvikles utenfor fagets rammer. For at historiefaget skal være meningsfullt for elevene forutsettes det at faktorene som utvikler elevenes historiebevissthet trekkes inn i faget. Noe av kjernen i Jensens teori er at det bør være elevenes livsverden som danner utgangspunkt for historieundervisningen og ikke fagdisiplinære emner som f.eks. økonomi, politikk eller stater. Hovedargumentet til Jensen er at skolens oppgave ikke er å utdanne faghistorikere, men at skolen skal ha betydning for elevenes liv.

Jensen, (1994, s. 88-89), beskriver den som en skalamodell fordi begrepet bevissthet i seg ligger på en skala fra minimal bearbeiding og artikulering av et fenomen til at det uttrykkes i analytisk bearbeidet og artikulert form.

Lund, (2020, s. 29), viser til forskning som er gjort at historiebevissthet består av taus, intuitiv kunnskap som er helt forskjellig fra historisk kunnskap slik den har blitt forvaltet i historiefaget. Konsekvensene av det er at mange elever ikke ser sammenhengen mellom egen historisk bevissthet og historiefaget de møter i skolen.



*Figur 1 Jensens skalamodell*

Nedenfor vil jeg kontekstualisere begrepet historiebevissthet for deretter sette dette i sammenheng med hvilken funksjon historiebevissthet har i undervisningen.

## 2.6 Narrativ kompetanse

I tillegg til Jeismann og Jensen har den tyske historiedidaktikeren Jörn Rüsen vært en sentral bidragsyter i utviklingen av begrepet historiebevissthet innenfor den tyskdanske historiedidaktikken. Eikeland, H. (2001), hevder historiebevisstheten som beskrives i Rüsens arbeid underbygger hvordan historiebevissthet kan gjøres til utgangspunkt for undervisning i historiefaget. Rüsen innførte narrativ kompetanse som en viktig komponent; og ved å innføre begrepet forsøkte han å gjøre begrepet historiebevissthet mer konkret (Eikeland, H. 2001, s. 7). Rüsen knytter den narrative kompetanse til tre ferdigheter som henger gjensidig sammen:

- 1) evne til å oppleve og erfare fortiden
- 2) evne til å tolke fortiden slik at den blir satt i sammenheng med nåtiden
- 3) evne til å orientere seg i forhold til nåtid og framtid

Dette viser tydelig sammenhengen historiebevissthet har med narrativ kompetanse. Som vist i kapittel 2.4 *Historiebevissthet* dreier historiebevissthet seg om at vår tolkning av fortiden og vår forståelse av nåtiden former våre perspektiver og handlinger som er rettet mot fremtiden. Slik Rüsen framstiller narrativ kompetanse kobles historisk erindring til evnen å 'fortelle' historie. Med det menes ikke først og fremst en framstillingsform, men hvordan det å "fortelle fortellinger" utvikler ferdighet til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at fortiden får en orienteringsfunksjon i individers liv. Ved samtale og fortelling som baserer seg på historisk erindring setter enkeltindivid og grupper i samfunnet seg selv inn i en tidssammenheng utenfor sin egen samtid (Eikeland, H. 2001, s. 7). Tanken er at vi ved å leve oss inn i en kontekstualisert fortid vil vi knyttes nærmere til denne fortiden enn om vi for eksempel forholder oss til fortiden som en tekst i en lærebok om de sosiale forhold i en bestemt tidsperiode. Rüsen hevder de tre narrative ferdighetene gjør at historisk narrativ skaper orienteringen av det praktiske livet i tid. Denne orienteringen er helt nødvendig for at individet skal finne en måte å leve på (Rüsen, 2004, s. 69-70).

Narrativ kompetanse handler også om viljen og evnen til å føle seg inn i andre menneskers følelser og innstilling. Empati blir da et nøkkelord i narrativ kompetanse. Ved at vi lever oss inn i en fortid kan vi sammenlikne blant annet sosiale og religiøse forestillinger, politiske og økonomiske påvirkningsmuligheter med det som eksisterer i dag. På denne måten øker vår bevissthet om forskjeller og likheter knyttet til ulike aspekter ved historien i fortid og nåtid.

I fortsettelsen av det kan kunnskapen vi tilegner oss anvendes til å danne reflekterte tanker om hvordan de samme aspektene kan gjøre seg gjeldende i fremtiden (Rüsen, 2004, s. 66-68).

For at elevene skal utvikle den narrative kompetansen blir det nødvendig at den historiske fortellingen i klasserommet ikke fortelles av læreren alene, men at elevene også involveres direkte. Et eksempel på slik bruk av fortelling kan være at elevene

undersøker og forteller deres egen familie sin historie og sammenlikner den med lærebøkene og andre fremstillinger fra samme tidsperiode.

Jensen, (2012, s. 25), sier narrativ kompetanse viser hvor viktig fortellingen er for orienteringsevnen langs tidsdimensjonen fortid-nåtid-fremtid. Historiebevissthet handler dermed om mye mer enn ferdigheter og innøvde tankeoperasjoner.

Tidsdimensjonen spiller med ved alle kognitive operasjoner og utgjør derfor en grunnleggende del av menneskets identitet og vesen. Historiebevissthetsdidaktikken omhandler på den måten spørsmålet om hva og hvem et menneske dypest sett er.

I de historiedidaktiske diskusjonene om historiebevissthet viser Kvande og Naastad, (2020, s. 48-49), til flere historiedidaktikere. Blant annet der Sven Sødning Jensen i sin definisjon om at mennesket, alle samlivsformer og samfunnet vi lever i, eksisterer i tid og at alle har et opphav og en framtid; og at dette er et uttrykk for noe som er under forandring. De reiser spørsmålet om hvor nærværende denne vissheten må være for å kunne karakteriseres som historiebevissthet- og at det er uenighet mellom historiedidaktikere om hvorvidt historiebevissthet må handle om en refleksjon som kan uttrykkes språklig eller ikke. Men at alle er enige om at mennesker er historiske vesener som har en viss fornemmelse av dette også når de ikke er i stand til å uttrykke hva denne forestillingen består av. Kvande og Naastad, (2020, s. 49), viser her til Jörn Rüsen som mener begrepet blir meningsløst dersom man ikke legger et minimum av bevissthetsutvikling til grunn. Det vil si at man på en måte må være bevisst sin egen historiebevissthet. De viser her også til Ola Svein Stugu som sier at historiebevissthet betyr en mer eller mindre klar forestilling om hvordan mennesker og kulturer inkluderes i og er en del av historiske hendelsesforløp som stadig pågår. Og at dette er en del av livsorienteringen til alle mennesker selv om det vil være store forskjeller mellom individene hvor reflektert og verbalisert historiebevissheten er. Det er da snakk om i hvor stor grad av historiebevissthet individet har utviklet.

Det å ha en historiebevissthet på et eller annet nivå vil ifølge Kvande og Naastad si: «(...) at man er i stand til å historisere seg selv; å sette seg selv inn i en historisk kontekst i både tid og rom. (...) det også betyr at historiebevissthet er tett forbundet med historiens identitetsskapende funksjoner» (Kvande og Naastad, 2020, s. 49). Alle individer har en dermed en viss grad av kunnskap om fortiden som kan erverves



på forskjellige måter. Som mennesker vil vi tolke fortiden ulikt; og vår kunnskap om fortiden utgjør en stor del av vår identitet. Jeg kommer mer tilbake til historiebevissthet og identitet under kap. 2.7.

### **2.6.1 Fortelling**

Vi har alle med oss fortellinger om fortiden som er med å påvirke vårt tanke- og handlingsmønster. Dette får oss til å tenke og handle på bestemte måter i nåtiden og fremtiden. Ifølge Lund, (2020), er fortellinger slik vi finner den i filmer, TV serier, dataspill, historiske romaner mm. den fremste historiske formidlingsformen vi har i dag. Dette betyr trolig mer for dannelsen av historiebevissthet enn skolefaget gjør (Lund, 2020, s. 117).

Eikeland, H. (2013), skriver at begrepet historiebevissthet retter søkelys på møtet mellom fortellinger om fortiden og brukerne av disse fortellingene. På den måten bygger begrepet på en bestemt tilnærming til historie, den historiedidaktiske, som viser til hva som skjer i slike møter. Dette skiller seg fra et faghistorisk historiebegrep der hovedvekten legges på selve fortellingene om fortiden og hvordan de blir vitenskapelig konstruert (Eikeland, H. 2013, s. 22-24).

Noen vil forbinde fortellingen med en undervisningsform der eleven gjøres til et passivt lyttende objekt. Lund, (2020, s. 117), sier mange også vil sette spørsmålsteget med hvor egnet fortellingen er som seriøs «forklaringsform» i historiefaget og mene at det er lærebøker og kildegransking med sine analyser og argumentasjon som er de egentlig seriøse formidlingsformene. Ifølge Lund er det ikke slik; fortelling er et mektig våpen som kan brukes for å skape innlevelse og forståelse hos lytteren og læringen vil styrkes når følelser knyttes til kognitive tankeoperasjoner.

## 2.6.2 Fortellingens struktur og funksjon

Den narrative formen eller fortellingen er grunnleggende forskjellig fra krøniken som var hvordan historiske nedtegnelser ble gjort i begynnelsen. Ifølge Lund, (2020), ble enkelthendelser i krøniken registrert i en kronologisk rekkefølge mens den historiske fortellingen gir sammenheng og mening til tilsynelatende isolerte hendelser i fortiden. Den narrative framstillingsformen som i utgangspunktet er beskrivende og personorientert, sees ofte i motsetning til den analytiske strukturorienterte historien. Den strukturorienterte historien tar for seg upersonlige omstendigheter som regel med utgangspunkt i problemstillinger som drøftes og analyseres. Lund viser her til fortellinger i det *store* formatet som kan strekke seg over flere århundrer. Som de store historikerne fortalte både i Norge og andre land på 1800- og 1900 tallet. De formet sine fortellinger som «utsikter» over nasjonens historie der målet var å bygge den kollektive identiteten og svare på grunnleggende spørsmål for nasjonen: «Hvor kommer vi fra?», «Hvem er vi?», og «Hvor går vi hen?» (Lund, 2020, s, 118). Denne store fortellingen skulle være historiefagets bidrag til nasjonens selvforståelse. Men det er også den *lille* fortellingen som omhandler hvordan «noe» skjer fra et gitt tidspunkt til et annet der fortellingen slutter. Dette «noe» kan være en eller flere handlende aktører der kjernen i fortellingen handler om at noe endrer seg, ofte radikalt. Det vil da være tale om et vendepunkt i enten i personens liv eller for samfunnet. Lund sier at:

Fortellingens midte handler om det som skaper endringen. Som oftest er det en enkelt årsak, slik at fortellingen har en monokausal forklaringsstruktur. Dette gjør historien tilgjengelig og tydelig for elever. Ved å sammenligne start og slutt blir det klart hva som har endret seg, og hva som "fortsetter". Fortellingen kan dermed konkretisere nøkkelbegreper som kontinuitet og endring (Lund, 2020, s. 118).

Videre hevder Lund, (2020, s. 118-119), at den narrative formen i dag har fått en viktig posisjon som vitenskapelig metode innenfor historie og samfunnsvitenskapene. Mange godtar at det narrative har stor forklaringskraft, men ikke på samme måte som diskursive og analytiske metoder. Fortellingen var det sentrale i historiefaget helt fram til Normalplanen som kom i 1939. «Fagliggjøringen» av historie som kom etter det betød at lærebøkene skulle analysere og forklare, ikke moralisere. Lærebøkene skulle synliggjøre samfunnsstrukturer og gjengi årsaksforklaringer. Dette førte til at fortellingen kom i miskreditt. Dette varte fram til fortellingen igjen ble satt søkelys på i

den historiedidaktiske debatten om utvikling av historiebevissthet i Tyskland og Danmark i 1980-årene.

## 2.7 Historiebevissthet og identitet

Vår identitet formes av de sosiale og kulturelle forhold vi vokser opp under. Identitet har å gjøre med hvem man er og forstås best som en sosial konstruert prosess der både personlige, sosiale og kulturelle elementer inngår. Ifølge Jeismann er en av de viktigste funksjonene til historiebevissthet at det bidrar til identitetsdanning hos både enkeltindivid og grupper. Identitet blir bygd opp og utviklet over tid og knyttes til både tradisjon og endring i forestillinger (Eikeland, H. 2013, s. 29-30).

Eikeland, H. (2013, s. 94-97), forklarer begrepet *identitet* med at det kan defineres som individets selvforståelse i en sosial kontekst og at det knyttes til forskjellige former for lokal, nasjonal og global fellesskapsfølelse. Personlig identitet har sammenheng med oppfatningen av egenskaper og kvaliteter, mens sosial identitet har å gjøre med opplevelsen av tilhørighet til og fellesskap med grupper eller sosiale kategorier.

Det er spesielt de identitetsskapende egenskapene ved beskrivelsen av vår fortid som gjør den interessant for mange av oss. Å finne ut hvem jeg/vi er, er noe de aller fleste er opptatt av. Historiebevissthet er derfor et begrep som kan være viktig for å forstå seg selv. Vi ser på oss selv plassert på en tidsakse; det vil si vi ser på tid som lineært der vi har en fortid, en nåtid og en fremtid. Lund, (2020), hevder det å ha historiebevissthet betyr at elevene er i stand til å sette seg selv inn i en historisk kontekst i både tid og rom. Elevene må da ha bestemte faktiske kunnskaper om fortiden som danner en felles referanseramme mellom generasjonene (Lund, 2020, s. 26). På den måten er historiebevissthet forbundet med en identitetsskapende historiefunksjon. Historiebevissthet handler om å vite hvem man er, hvor man kommer fra og hvor man skal.

### 2.7.1 Historiebevissthet i læreplanen

Begrepet historiebevissthet ble det sentrale omdreiningspunkt i de nordiske læreplanene fra slutten av 1990 tallet, det ble først et omdreiningspunkt i de danske læreplanene før det også ble tatt inn i de svenske og delvis de norske (Lund, 2020, s. 26). Kjerneelementene innebærer det mest sentrale elevene skal lære i faget (Kunnskapsdepartementet 2018). I LK20 er begrepet et av kjerneelementene i historie på videregående skole, (vgs.). I LK20S under *Relevans og sentrale verdier* i samfunnsfag på grunnskolen står det at: «Elevene skal bli bevisste på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende» (Utdanningsdirektoratet 2019b). Og under kjerneelementet *Identitetsutvikling og fellesskap* står det at:

Elevene skal få innsikt i hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, og hvordan de samhandler med andre. De skal forstå hvorfor mennesker søker sammen i samfunn, og hvordan identitetsutvikling og fellesskap påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold. Det innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid (Utdanningsdirektoratet 2019c).

Selv om historiebevissthet ikke er et eget kjerneelement på ungdomstrinnet som det er på vgs., er det likevel flere likheter mellom kjerneelementene i samfunnsfag på ungdomstrinnet og kjerneelementet historiebevissthet i historie på vgs.

Ferdighetene under kjerneelementet *historiebevissthet* på vgs. finner vi også igjen under flere av kjerneelementene i grunnskolen. Under kjerneelementet *Samfunnskritisk tenking og sammenhenger* står det elevene skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra forskjellige perspektiv og reflektere hvorfor mennesker gjør og har gjort forskjellige valg. Under kjerneelementene *Demokratiforståelse og deltakelse* og *Bærekraftige samfunn* står det at innholdet i dette elementet skal sees i lys av ulike perspektiver- fra det lokale til det globale, i urfolks- og minoritetsperspektiv med vekt på fortid, nåtid og framtid. I kjerneelementet *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* kommer det også frem at elevene skal «se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati», noe som nevnes til slutt i kjerneelementet *historiebevissthet* på vgs. (Utdanningsdirektoratet 2019b og Utdanningsdirektoratet 2019d).

I tillegg står det under kjerneelementet *Undring og utforsking* at elevene skal kunne: «[...] reflektere rundt og vurdere hvordan kunnskap om samfunn før og nå blir til. [...] (og) bruke informasjon fra ulike typer historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder for å belyse forhold i ulike samfunn, til ulike tider, og i sitt eget liv» (Utdanningsdirektoratet 2019b).

Med Fagfornyelsen LK20 betyr det for samfunnsfaget i grunnskolen og historiefaget på vgs. at overgangen fra LK06 til LK20 blant annet at historiebevissthet har fått en tydeligere rolle. Mens historiebevissthet i historiefaget på vgs. har blitt et eget kjerneelement, er historiebevissthet i samfunnsfaget på ungdomsskolen er fremhevet som en del av kjerneelementet «Identitetsutvikling og fellesskap». Elementer i utviklingen av historiebevissthet ser vi også gå igjen i flere av kjerneelementene i samfunnsfag på ungdomsskolen.

## **2.8 Vitenskapsteoretisk forankring**

I denne mastergradsoppgave har jeg valgt å bruke kvalitativ metode for å besvare mine forskningsspørsmål. Dette vil bli beskrevet og redegjort nærmere i kapittel 3. Postholm, (2010), hevder at fra et vitenskapsteoretisk ståsted vil kvalitative forskere ha en tilnærming til sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et bestemt verdenssyn. Det betyr at de har med seg ett sett av antagelser eller et syn på verden som styrer og er til hjelp i deres forskning Postholm (2010, s. 33).

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og rolle i forskningsprosessen, samt beskrive den forskningsstrategiske tilnærmingen som er lagt til grunn.

### **2.8.1 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Før jeg kommer inn på tilnærmingen jeg skal bruke i min forskningsundersøkelse, skal jeg avklare min forståelse av den virkelighet jeg skal gjøre undersøkelsen i, mitt syn på oppnåelsen av kunnskap og verdisyn. Innenfor vitenskapsteorien omtalt som ontologi, epistemologi og aksiologi.

Postholm definerer ontologi som læren om «det værende» og hvordan en virkelighet kan utspilles (Postholm, 2010, s. 34). Jeg vil i oppgaven legge til grunn en ontologisk forståelse der vi alle har forskjellig bakgrunn som har gjort oss til den vi er, og at vi gjennom våre ulike erfaringer har dannet oss et bilde av verden med hver våre ulike virkelighetsoppfatninger og forståelse av verden. Denne forståelsen av verden vil være i stadig endring etter som vi gjør nye erfaringer.

Epistemologi handler om det tette samarbeidet mellom forsker og menneskene det forskes på, og at virkeligheten konstrueres i dette møtet (Postholm, 2010, s. 34-35). Det vil derfor være viktig å være seg bevisst rollen som forsker jeg inntar. Ifølge Jacobsen, (2015), handler epistemologi om «læren om kunnskap» og i hvilken grad det vil være mulig å få sann kunnskap om verden (Jacobsen, 2015, s. 23). Jeg har en epistemologisk oppfatning at kunnskap er i stadig endring og at jeg vil møte mennesker med ulike erfaringer om temaet historiebevissthet. Min oppgave vil være å forstå disse meningene og erfaringene gjennom forskningsdeltakerne, og lære av dem. De forkunnskaper jeg har om temaet vil påvirke informantene likeledes som deres meninger og forståelse vil påvirke meg.

Aksiologi er læren om verdier. Postholm påpeker viktigheten av at forskeren må redegjøre for eget verdisyn og legge fram hvilket subjektivt perspektiv forskeren har på forskningsfeltet for å sikre kvaliteten på sin forskning. Dette gir leseren mulighet til å se hvordan jeg som forsker kan ha påvirket arbeidet. Postholm sier kvalitative studier alltid er verdiladede, og vil være preget av eget verdisyn (Postholm, 2010, s. 34-35).

Med min ontologiske, epistemologiske og aksiologiske oppfattelse befinner jeg meg innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv i min forskning. Sosialkonstruktivismen tar utgangspunkt i at kunnskap er dynamisk og at virkeligheten er i stadig endring (Postholm og Jakobsen, 2018, s. 49-51). De mange forskjellige kontekstene vi inngår i er med på å påvirke vår oppfattelse og forståelse av verden.

## 2.8.2 Valg av forskningsstrategi

Innenfor kvalitativ forskning benyttes fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver som vitenskapsteoretisk tilnærming. I denne masteroppgaven har jeg anvendt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det fenomenologiske perspektiv søker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene (Postholm, 2010, s.43). Ifølge Thagaard, (2018, s. 36), er det å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de vi studerer sentralt i fenomenologien. Under dette ligger en antakelse om at virkeligheten er slik mennesker opplever den.

Hermeneutikken retter seg mot å fortolke både tekster, dialoger, samtaler og sosiale handlinger. I det ligger det at vi med hermeneutikken kan tolke oss fram til et meningsfullt budskap som er forståelig for andre (Højberg, 2013, s. 291). Dette gjør at vi som forskere ikke bare kan gjengi det informantene sier, men må tillegge utsagnene noe mer for å gjøre de meningsfull. Tolkningen av fenomenet skjer gjennom en forståelses- og fortolkningsprosess mellom teori og data. Postholm, (2010, s. 99-100), beskriver dette som den hermeneutiske spiral. Højberg, (2013), viser til den hermeneutiske spiralen når vi i forskningsprosessen tilegner oss ny kunnskap som vil påvirke vår forforståelse. På bakgrunn av dette er det viktig å være bevisst på hvordan min forforståelse kan påvirke studiet gjennom forskningsprosessen. Mine erfaringer og subjektive teorier vil være til stede i forskningsarbeidet; og i den hermeneutiske tilnærmingen er det viktig å være bevisst på dette.

## 3 Metode

I dette kapitlet skal jeg beskrive hvordan jeg går fram for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene og vise til og begrunne valgene jeg har gjort i de ulike fasene av forskningsprosjektet. Forskningsmetode er den systematiske tilnærmingen forskere benytter seg av for innsamling og analyse av data med hensikt å besvare et forskningsspørsmål eller å teste en hypotese. Den metoden som velges i en undersøkelse vil prege forskningsresultatet.

I min undersøkelse har jeg valgt kvalitativ metode for innhenting av data og begynner med å gjøre rede for hva kvalitativ metode er. Deretter vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt denne metoden i forskningsprosjektet. Videre vil jeg komme inn på valg av metoder for utvalg og datainnsamling. Jeg vil også klargjøre valg av tematisk analyse og prosessen med å analysere datamaterialet. Jeg vil videre redegjøre for begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Til slutt drøfter jeg etikkperspektivet relatert til denne undersøkelsen.

### 3.1 Kvalitativ metode

Etter at forskeren har bestemt seg for problemstilling og hva slags data som skal samles inn, må undersøkelsesmetoden bestemmes. Dette er et grunnleggende valg jeg som forsker må foreta og Halvorsen (2018) sier valg av metode vil gi forskjellige typer data. På bakgrunn av problemstillingen redegjort for i delkapittel 1.2

*Problemstilling og forskningsspørsmål* har jeg valgt kvalitativ metode. Kvalitative data uttrykker noe om de kvalitative egenskapene hos undersøkelsesenheter som ikke kan måles i tall. Disse dataene foreligger i form av *tekst* eller *verbale utsagn* Halvorsen (2018, s. 128).

Datainnsamlingen i min forskning gjøres i mindre utvalg etter bestemte kriterier og denne forskningsstrategien er oftest induktiv. Det vil si at jeg som forsker først setter meg meg nøye inn i forskningsdeltakerens verden der formålet er å utvikle begreper om et fenomen som benyttes til å forstå deltakernes situasjon eller handling. Målet er å få en størst mulig helhetsforståelse av alle aspekt ved fenomenet.



Jeg ønsket gjennom min forskning å kartlegge hva slags oppfattelse og synspunkter lærere har av fenomenet historiebevissthet og hvordan historiebevissthet om samiskhistoriske tema kan bli aktualisert i samfunnsfag på ungdomskolen. Jacobsen (2015, s.133) hevder at den kvalitative metoden er den mest hensiktsmessige metoden for å få fram en flersidig beskrivelse av et tema. Siden formålet med prosjektet er å gå i dybden på et fenomen, men også å kunne gå i dybden og analysere temaet, valgte jeg kvalitativt intervju. Kvalitativ metode gav dessuten meg som forsker muligheten til å komme nærmere inn på forskningsdeltakerne.

Postholm, (2010, s. 17-22) sier at å forske kvalitativt innebærer at forskeren retter blikket mot mennesker sine hverdagshandlinger i deres naturlige kontekst. Den som forsker får dermed et nært forhold til forskningsdeltakerne. Dette var nødvendig fordi jeg ønsket å stille åpne spørsmål og få utfyllende svar. I tillegg var det viktig å kunne komme med oppfølgingsspørsmål, noe som ikke lar seg gjøre ved bruk av en kvantitativ tilnærming.

### **3.2 Utvalg**

På grunn av begrensningene som ligger i oppgavens omfang måtte utvalget begrenses, samtidig som det var viktig å samle inn tilstrekkelig datamateriale som kunne gi innsikt i lærernes forhold til historiebevissthet. Målgruppen min er lærere på ungdomstrinnet. Jeg ville at utvalget av informanter i størst mulig grad skulle representere mangfoldet av lærere på 8.-10.trinn. Derfor ønsket jeg informanter fra forskjellige skoler som underviste eller hadde undervist i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Jeg valgte å spørre lærere på skoler jeg kjenner til, og som jeg trodde kunne bidra med data som var relevant for mitt forskningsprosjekt.

Jacobsen, (2015, s. 177) hevder at når vi bruker kvalitativt intervju, vil utvalget ha stor betydning for undersøkelsens troverdighet. Det er derfor viktig å være oppmerksomme på hvilke personer man velger å ha med i undersøkelsen. Utvalget var strategisk valgt for å få informanter som kunne belyse problemstillingen. Mitt utvalg består av fire informanter av begge kjønn med ulik utdanningsbakgrunn og antall år de har undervist i samfunnsfag. Av lærerne er det en nesten nyutdannet

lærer med ett og et halvt års praksis, og tre lærere med ca. 10-20 års erfaring skoleverket. Disse har jobbet mellom fem og femten år som samfunnsfaglærere. Informantenes utdanningsbakgrunn strekker seg fra en som har treårig allmennlærer utdanning med videreutdanning i samfunnsfag 5-10, en med fireårig allmennlærer utdanning, en med bachelor i historie og en med master i samfunnsfag didaktikk. Lærerne kommer fra tre ulike skoler i tre kommuner som har elever med samisk kulturell bakgrunn i elevgruppen. Tre av lærerne er oppvokst i kommunene de arbeider mens en lærer kommer fra en annen kant av landet.

For å anonymisere datamateriale i størst mulig grad, har jeg i besvarelsen valgt å benevne hver forskningsdeltaker ved hjelp av tall: lærer 1, lærer 2, lærer 3 og lærer 4. For at deltakerne ikke skal gjenkjennes vil ikke utdannelsen og alderen til den enkelte deltakeren beskrives i detalj av hensyn til forskningsdeltagernes anonymitet.

### **3.3 Semistrukturerte intervju**

Når man ønsker at fenomener fra dagliglivet skal forstås ut fra forskningsdeltakerens egne perspektiver og fortolkninger, anvendes semistrukturerte intervjuer (Kvale og Brinkmann, (2015, s. 46). Ut ifra formålet med min undersøkelse valgte jeg derfor en semistrukturert intervjuform.

Semistrukturerte intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide der spørsmålene er bestemt på forhånd. Intervjuguiden sikrer en grad av standardisering som gjør at informantene svarer på de samme temaene og gir et datamateriale som er sammenlignbart Kvale og Brinkmann, (2015, s. 162). Dette anså jeg som mest egnet siden spørsmålene krever at informantene reflekterer over egen lærerpraksis. Med denne intervjuformen fikk jeg mulighet til å være fleksibel å følge opp temaer som forskningsdeltakeren bringer inn i samtalen med oppfølgingsspørsmål.

Det viktig at forskningsdeltakerne i forkant informeres om at det er ønskelig at de kommer med flere refleksjoner til spørsmålene, men at all informasjon som kan belyse temaet er nyttig Postholm (2010, s. 146). Flere av deltagerne trakk inn temaer

under samtalen som var nyttige for undersøkelsen og som jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Dette gjorde at jeg fikk mulighet til å utdype temaet ytterligere med oppfølgingsspørsmål.

### **3.3.1 Intervjuguide**

Intervjuguiden er hovedsakelig delt inn i to overordnede tema som samsvarer med forskningsspørsmålene. Det ene temaet er undervisning i historie der jeg ønsket å hente ut informasjon om hvordan deltagerne underviste for at elevene skulle bli i stand til å mestre å anvende faget. Det andre temaet er perspektiver og sammenhenger i faget der jeg var ute etter å få informasjon om hvordan elevene skal kunne forstå sammenhenger mellom hendelser, perioder, og fenomen i fortid, nåtid og framtid.

Alle forskningsdeltakerne fikk tilbud om å få tilsendt intervjuguiden med spørsmål i forkant av intervjuene, men det var bare en som benyttet seg av dette.

Intervjuguiden sørget for at jeg hadde en mal å følge under hvert intervju. Denne malen sørget for at jeg holdt meg til fastlagte tema i hvert intervju. Rekkefølgen på spørsmålene kunne jeg justere ut ifra hva som var hensiktsmessig i hvert intervju.

### **3.3.2 Gjennomføring av intervju og dokumentering**

Etter godkjenning av forskningsprosjektet fra Norsk senter for forskningsdata sendte jeg ut informasjonsskriv og samtykke erklæring til forskningsdeltakerne (se vedlegg 1). Siden jeg måtte gjennomføre undersøkelsen ved siden av full jobb måtte jeg av praktiske hensyn og geografisk avstand foreta tre av intervjuene uten å møte deltagerne fysisk. Det skulle imidlertid bli mer utfordrende å få gjennomført intervjuene enn jeg hadde forutsett. På grunn av travle arbeidsdager var det vanskelig å finne tidspunkt som passet både for forskningsdeltagerne og for meg. Dette medførte at undersøkelsen tok lengre tid enn først antatt.

Forskningsdeltagerne fikk selv velge hvordan intervjuet skulle gjennomføres og tre valgte å gjøre det over telefon siden det var enklest, det fjerde intervjuet kunne jeg

foreta på forskningsdeltagerens arbeidsplass. Fordelen med telefonintervjuet er at det er en tidsbesparende måte å nå intervjuobjektene på. En annen fordel er at intervjuobjektet ikke vil kunne se bekreftelser eller avkreftelser jeg uforvarende kunne vise med mitt kroppsspråk på deres uttalelser. En ulempe var at jeg ikke kunne få et tydelig inntrykk av intervjuobjektets kroppsspråk. Det vil da være vanskeligere å bedømme om vedkommende svarer oppriktig. Informantene ga imidlertid inntrykk av å være oppriktige og interesserte i temaet. Mitt inntrykk er at det var et engasjerende og positivt samspill mellom informantene og meg. Målet var også at intervjuene skulle oppleves som hyggelige og lærerike for begge parter.

Jeg hadde satt en varighet på 30 til 60 minutter til hvert av intervjuene, noe som ble overholdt på tre av intervjuene. Det fjerde intervjuet varte ca. 15 minutter lenger. Før jeg startet intervjuene forklarte jeg formålet med prosjektet og at jeg ønsket at det skulle bære mer preg av en samtale enn en utspørring. Deltagerne fikk også informasjon om at jeg brukte lydopptaker for å kunne dokumentere datamaterialet. Bruk av lydopptaker gjorde det mulig å være mer fokusert på selve intervjusituasjonen og ta notater underveis. I tillegg jeg sikret meg at alle utsagn ble tatt med, noe som ikke er sikkert ved bruk av kun notater. Som intervjuer kan man også konsentrere seg fullt om hva intervjuobjektet forteller når det brukes lydopptaker. Intervjuene utgjør ca. fire timer med lydopptak. Kvale og Brinkmann, (2015, s. 206), sier at transkriberingen av intervjuene fra tale til tekst i tillegg vil hjelpe med å strukturere datamaterialet slik at de er bedre egnet for analyse.

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg lydfilene der alle utsagn og ordutvekslinger fra intervjuene er skrevet ned. En lydfil er likevel ikke en fullverdig fremstilling av intervjuet siden skriftliggjøring av materialet der talespråk oversettes til skriftspråk fører til tap av informasjon. Transkriberingen var en krevende prosess både tidsmessig og med avveininger som måtte gjøres med tanke på tegnsetting for å unngå å mistolke eller skrive feil. En annen avgjørelse jeg måtte foreta var om det skulle transkriberes ordrett på dialekt eller bokmål. Jeg valgte bokmål siden overføring fra muntlig samtale til skriftlig form likevel påvirker innholdet ved at forhold som stemmeleie og intonasjon forsvinner ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Ved å transkribere intervjuene på dialekt ville dessuten mer av informasjonen gå tapt siden denne måten å skrive på oppleves som mindre presist sammenlignet med bokmål.

Kvale og Brinkmann (2015 s. 205) sier en ordrett transkripsjon på dialekt vil være en kunstig konstruksjon som verken dekker den levde muntlige samtalen eller de formelle krav til skriftlige tekster.

Etter at intervjuene var transkribert ordrett for å unngå at det forekom fortolkning i overføringen, ble de omformet til en mer skriftspråklig stil. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) starter det på dette tidspunktet en meningsanalyse av datamaterialet. Stadige gjentakelser av ord og uttrykk som for eksempel "liksom" og "eeeh" som ikke hadde betydning for innhold ble utelatt for å skape bedre flyt og gjøre videre analyse mer håndterlig. Pauser ble markert med (...) og uttrykk fra feltnotatene ble notert som kommentarer i teksten.

### **3.4 Fra innsamlet data til analyse**

For å kunne analysere det innsamlede datamaterialet må det systematiseres og avgjøres hvilke deler av materialet som kan brukes som data i undersøkelsen. I tillegg til de transkriberte intervjuene består dataene av notater gjort underveis og i etterkant av intervjuene. Jeg har valgt å bruke tematisk analyse i bearbeidingen av datamaterialet. Bakgrunnen for dette valget er at jeg under innhenting av datamaterialet så begrep og utsagn som kunne knyttes opp mot temaer som kunne belyse mine forskningsspørsmål.

Ifølge Johannessen et al. (2006, s. 158) har dataanalysen til hensikt å organisere dataene tematisk for å innskrenke og systematisere materialet slik at det blir mulig å analysere uten at viktig informasjon går tapt. Analysen har også til hensikt å utvikle perspektiver på og tolke den informasjonen som ligger i datamaterialet.

Systematiseringen og organiseringen av dataene ble nødvendig for å forstå meningen som ligger i materialet. I tillegg gir den en gjennomførbar tilnærming til analysearbeidet og tolkningen av dataene. En hensiktsmessig tilnærming til analysen er derfor å bruke både de transkriberte lydopptakene og notatene tatt i forbindelse med intervjuene.

Notatene tjente til å gi et kort sammendrag av intervjuet, samtidig som de blir den første tolkningen av meningsinnholdet i utsagnene til deltagerne. Notatene viser hva

som er hovedinnholdet i de ulike temaene deltagerne kom inn på i intervjuene og hjelper å gi et mer helhetlig bilde av datamaterialet. Notatene viser også hva som har vært førsteinntrykket og den umiddelbare tolkningen jeg har gjort som forsker.

En viktig funksjon med transkripsjonene av lydopptakene er muligheten å gå tilbake til bestemte ytringer, utsagn og sammenhengen disse er uttalt i. Johannesen et al. (2006:158-162) sier transkripsjonene gjengir hele sammenhengen til stikkordene som notatene oppstod i og gjør det mulig å lese deltagernes ytringer flere ganger. Transkripsjonene får derfor en sentral rolle i analysearbeidet for forskeren.

### **3.5 Analyseprosessen**

I arbeidet med analysen tok jeg utgangspunkt i fenomenologisk analyse av meningsinnholdet i det innsamlede datamaterialet fra min undersøkelse. Som vist til under delkapittel 2.8.2 *Valg av forskningsstrategi* vil mine erfaringer og subjektive teorier være til stede i dette arbeidet. Det vil kunne påvirke forskerens perspektiv på datamaterialet samtidig som mine forhåndskunnskaper er nødvendig for å tolke og belyse forskningsspørsmålene.

Analysen er bygd opp slik Johannesen et. al (2006, s. 162-163) skisserer den kan gjøres. Den transkriberte teksten og feltnotater ble først kodet med beskrivende koding av de aspekt ved data som framsto som interessant å analysere. Tekstene ble gitt koder utledet fra teorien eller slik de kom frem i datamaterialet. Deretter ble kodene sortert og kategorisert. I kodingen valgte jeg i størst mulig grad å bruke begrep fra historiedidaktisk teori som skissert i det teoretiske rammeverket under kapittel 2. Etter sorteringen og kategoriseringen ble det benyttet tolkende koding for å koble tekstene fra datamaterialet til teorien oppgaven bygger på. Materialet ble sortert i temaer eller kategorier for å avdekke mønstre, sammenhenger og fellestrekk eller forskjeller. Til slutt ble det sorterte materialet satt sammen til meningsfulle mønstre og vurdert i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

### **3.5.1 Tematisk fremstilling**

Etter koding og kategorisering har jeg organisert kategoriene i forskjellige temaer som viser til hvordan lærerne beskriver historieundervisningen. Temaene gir et utgangspunkt for hvordan det kan arbeides utforskende med historie i samfunnsfag og hvordan historiebevissthet om samiskhistoriske tema kan aktualiseres.

Tematiseringen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og er forankret i datamaterialet. Målet er å få frem ulike måter på hvordan historiebevissthet om samiskhistoriske tema kan aktualiseres i samfunnsfag.

## **3.6 Etikk og troverdighet**

Etikk handler om normer for vår livsførsel. God forskning og etiske prinsipper gjelder særlig innenfor kvalitative metoder der holdningene og meningene til informantene ofte kommer tydelig fram. Ifølge Postholm, (2010, s. 142) starter forskerens etiske overveielser lenge før selve datainnsamlingen starter og pågår under hele prosjektet til det er ferdig.

Formålet med oppgaven er ikke å gi et representativt bilde av forholdet alle lærere har til begrepet historiebevissthet, men å bidra til innsikt og større forståelse i utvikling av historiebevissthet. Postholm og Jacobsen presiserer at «samfunns- og atferdsforskning i liten grad kan ha som mål å avdekke en fullstendig og universell sannhet» Postholm og Jacobsen (2018, s. 219). De sier at forskningsprosessen skal være med på å avdekke og forstå deler av virkeligheten, og at vi skal utvide vår kunnskap om et tema ved hjelp av forskningen. Denne kunnskapen skapes innenfor konteksten der forsker og forskningsdeltagere møtes, og mellom empiri og teori. Min oppgave som forsker er å gjøre forskningen så åpen og etterrettelig som mulig for leserne.

### **3.6.1 Etikk**

For å holde seg til etiske retningslinjer er det viktig at jeg i forkant av prosjektet gir informasjon om forskningsprosessen til forskningsdeltagerne om hva som skal skje

og deltakernes rett til selvbestemmelse. Etter at forskningsdeltagerne hadde svart positivt på e-posten om å delta i prosjektet, sendte jeg e-post til alle med beskrivelse av hensikten og formålet med prosjektet, samt rettigheter (vedlegg 3). I samme skriv sendte jeg samtykkeskjema deltakerne måtte signere før intervjuet. Deltagerne fikk også tilbud om å få tilsendt en forenklet intervjuguide i forkant av gjennomførelsen av intervjuene, (vedlegg 2), men det var kun en av forskningsdeltagerne som ba om det. I deltakernes rett til selvbestemmelse inngår det at deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig og forskningsdeltakernes når som helst kan trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. I så fall ville alle opplysninger om deltakeren blitt slettet med en gang.

De personopplysninger jeg har fått om forskningsdeltakere har blitt behandlet konfidensielt og alle dataene har blitt lagret etter forskriftene. I tillegg har opplysningene om deltakerne blitt anonymisert og lydopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt 01.11.23. På grunn av at det i prosjektet inngår behandling av personopplysninger og bruk av lydopptak, har jeg vært pliktig til å sende inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig forskningsdata (NSD) for godkjenning.

Postholm, (2010, s. 147-148) sier prosessen i forskningsarbeidet innebærer at forskere skal opptre på en måte som er akseptabel ved å ta hensyn til forskningsdeltakernes interesser og verdier. I arbeidet med masteroppgaven har min oppgave som forsker vært å samle inn og bearbeide data for å besvare oppgavens problemstilling på best mulig måte.

### **3.6.2 Validitet**

Troverdigheten for en undersøkelse kan leses av i reliabilitet og validitet den har. For å få høy validitet er utfordringen å samle inn data som er relevant for problemstillingen. Halvorsen, (2018, s. 72) sier validiteten i kvalitativ forskning som har en åpen tilnærming og der en i utgangspunktet benytter seg av tekstdata, sikrer man seg ved å være saklig og pålitelig i hvordan metodene for datainnsamlingen og analyse av datamaterialet gjøres.



Ifølge Kvale og Brinkmann, (2019, s. 272), preger validiteten både fasene i intervjuundersøkelsen og hvordan forskeren bearbeider datamaterialet. Hvor god den definisjonsmessige validiteten blir, kan ikke måles empirisk. Vi må bruke skjønn og argumentere for vårt standpunkt (Halvorsen, 2007, s 67). Mitt utvalg består av et ikke sannsynlig, strategisk utvalg der kriteriet var å dekke et mangfold av lærere som underviste i samfunnsfag på ungdomsskolen. Alle forskningsdeltagerne har erfaring med og underviser i samfunnsfag unntatt en som ikke har faget inneværende år. Ut ifra det vurderer jeg utvalget for å være hensiktsmessig.

Validiteten dreier seg om metoden og intensjonen for undersøkelsen og om de svarene undersøkelsen gir er svarene på de spørsmålene som ble stilt. For å få høy validitet var det også viktig å unngå misforståelser og at deltagerne var godt informerte om hensikten med studiet slik at informasjonen jeg fikk tilbake var mest mulig korrekt og relevant. Halvorsen viser til (Ringdal, 2001) og sier at «Denne (definisjonsmessige) validiteten kan som nevnt bare vurderes subjektivt fordi det ikke finnes mål på innholdsvaliditet» (Halvorsen, 2018, s. 68). I undersøkelsen har det blitt gjort et utvalg av spørsmål som former oppgaven der jeg har valgt ut informasjonen som jeg finner interessant å trekke frem. En presentasjon av fakta vil alltid være subjektive. Derfor må forskeren være bevisst på «forskningsbrillene» sine slik at forskningen framstår mest mulig transparent. Til tross for at informasjon som presenteres er faktabasert og konkret, vil den allikevel være subjektiv.

For å styrke validiteten valgte jeg å knytte spørsmålene i intervjuene tett opp til både problemstilling og forskningsspørsmål for å sikre at undersøkelsen ga svar på det jeg hadde som intensjon å undersøke. Det er likevel ingen garanti for at intervjuguiden dekker forskningsfeltet godt nok. Flere av spørsmålene er åpne og det kan være at deltagerne ville svart noe annet hvis spørsmålene var mer konkrete. Ved åpne spørsmål kan det være vanskelig å vite hva man skal sette søkelys på og man sier gjerne det første som faller en inn. Det kan ha vært flere faktorer deltagerne kunne trukket inn som de ikke kom på å ta opp i intervjusituasjonen, men det er vanskelig å vite i ettertid.

### 3.7 Reliabilitet og overførbarhet

Reliabiliteten påvirkes av at informantene sier det de faktisk mener og at de ikke gir meg de svarene de tror jeg er ute etter. Under gjennomføringen av intervjuene hadde jeg inntrykk at samtalene bar preg av en gjensidig forståelse og at deltagerne fikk uttrykt deres meninger. Etter intervjuene ble materialet gjennomgått flere ganger for å sikre at det ble transkribert riktig. Dette er etter mitt syn med på å øke reliabiliteten. Noe som svekker reliabiliteten i min undersøkelse, er få forskningsdeltagere. Et større utvalg kunne gitt en større bredde i datamaterialet og det ville styrket reliabiliteten. Når forskeren i tillegg er en uerfaren med å gjøre intervju kan det være viktige tema som ikke blir fulgt opp tilstrekkelig eller det kan ha oppstått feil forskeren ikke har fått med seg.

Valg av metode og antall informanter gjør at undersøkelsen ikke er representativ for hvordan historiebevissthet om samiskhistoriske tema kan aktualiseres i samfunnsfag. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 238), handler overførbarhet om i hvor stor grad funn fra en kontekst kan overføres til andre kontekster som ikke er forsket på. Thagaard hevder at:

Overførbarhet er knyttet til om den forståelsen vi utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. En viktig målsetting med kvalitative studier er at tolkningen fra et enkelt prosjekt skal ha mer generell relevans. Vi må argumentere for at tolkningen som er basert på studier av en situasjon, også kan være relevant i andre sammenhenger. Overførbarhet kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomener vi studerer (Thagaard, 2018, s. 182)

Ut ifra dette handler overførbarhet om i hvilken grad mine funn om fenomenet historiebevissthet og lærernes og forståelse og tolkning av temaet kan finnes igjen andre steder under lignende omstendigheter blant lærere og skoler som ikke er undersøkt.

## 4 Presentasjon av funn - analyse og drøfting

I masteroppgaven er målsettingen er å besvare problemstillingen «*Hvordan kan historiebevissthet om samiskhistoriske tema aktualiseres i samfunnsfag på ungdomsskolen?*» For å besvare spørsmålet har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine:

- Hvilke sammenhenger og perspektiver uttrykker lærerne at de anvender i historieundervisningen?
- Hvilke didaktiske grep uttrykker lærerne at de anvender i historieundervisningen om samisk historiske tema og er de forenlig med utvikling av historiebevissthet?

I dette kapitlet skal jeg presentere de viktigste funnene fra analysearbeidet gjort i forbindelse med forskningsprosjektet. Funnene er strukturert tematisk etter hvordan tematiseringen av datamaterialet er gjort i analysearbeidet. Temaene er knyttet til forskningsdeltagernes begrunnelser for, refleksjoner og perspektiver på egen historieundervisning. Temaene omhandler både gjennomførte undervisningsopplegg og opplegg informantene har intensjoner om å gjennomføre. Jeg vil drøfte temaene underveis der målet i drøftingene er å sette informantenes refleksjoner om historiebruk og historiebevissthet i sammenheng med forskningsspørsmålene for undersøkelsen.

### 4.1 Sammenhenger og perspektiver i historiefaget

For å få kartlagt samfunnsfagslærernes forhold til elevenes utvikling av historiebevissthet, er det nødvendig å få et inntrykk av hvordan informantene forstår begrepet historiebevissthet langs tidsdimensjonen fortid, nåtid og framtid. Jeg skal se på hva slags historiebruksdidaktiske sammenhenger og perspektiver som kommer til syne hos informantene sett opp imot hvordan det samsvarer med historiebruksdidaktisk teori. Informantenes begrepsforståelse vil videre settes i sammenheng med hvordan de arbeider for at elevene utvikler historiebevissthet i samiskhistoriske tema.

Jeg skal også se på hvordan de ulike sammenhengene og perspektiver trekkes inn i faget og om det kan bidra til utvikling av historiebevissthet for elevene. Det som vil være sentralt er da fremstillingen av forholdet mellom fortid, nåtid og framtid samt hvilke forskjellige perspektiv informantene anvender i historieundervisningen.

Disse perspektivene vil kunne belyse hvordan samisk historie kan settes inn i en større sammenheng, særlig de aspektene i informantenes perspektiver som relaterer til historiebevissthets funksjoner, og hvordan historiebevissthet om samisk historiske tema kan aktualiseres i samfunnsfag.

#### **4.1.1 Historiefaget og betydningen for forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid i faget**

Informantene ble tidlig i intervjuet spurt hvilke sammenhenger de vektlegger i historiefaget. I svarene framgår det at alle informantene uttrykker at historie har en viktig betydning i dag fordi den hjelper oss å forstå vår egen nåtid og hvordan vi er kommet dit vi er. Lærer 2 uttrykker det slik: "Det å bruke historien og knytte det til nåtid, at ting som har skjedd tidligere i historien har innvirkning på ting som skjer nå og knytte hendelsene sammen." Dette sitatet kan stå som representativt for alle informantene. Informantene kommer med forskjellige eksempler på sammenhengene. Lærer 1 viser til den industrielle revolusjonen og hvordan man kan se linjer fra da til nå og knytte det opp til bærekraftig utvikling. Lærer 2 viser eksempelet med å knytte sammenhenger mellom 1. verdenskrig, 2. verdenskrig og den kalde krigen og ettervirkningene av den i dag.

Lærer 3 viser til eksempler med lokalhistorie og sammenhengen med «den kalde krigen» og det som har skjedd rundt oss de årene. Informanten viser også til ekskursjoner der de har vært og sett på tradisjonelle lokale næringer og utviklingen fram til i dag.

På spørsmål hvordan de tolker begrepet historiebevissthet, definerer informantene det mye i samsvar med hva de vektlegger i faget. Lærer 2 forklarer det med å se at ting som har skjedd tidligere har innvirkning på ting som skjer nå. Lærer 3 trekker

fram lokalsamfunnet og «den kalde krigen» og uttaler "være bevissthet på hva det er som har skjedd rundt oss i de årene." Lærer 4 viser til det med å være klar over at det som har skjedd før ofte har en sammenheng med mye av det som skjer i dag. Lærer 1 skiller seg ut fra de andre informantene i sitt svar og uttrykker det slik:

"Det med å ha bevissthet rundt historien og hva som har skjedd og at man kjenner til fortiden og hvordan den har vært med å påvirke nåtiden. At man kjenner fortida som en grunn til ting som skjer i dag og framtida. Hvordan alt det påvirker hverandre."

Et interessant funn er lærer 1 og informantens beskrivelse. Informanten uttaler direkte sammenhengen i tidsdimensjonen fortid, nåtid og framtid i faget og hvordan tidsdimensjonene påvirker hverandre. Dette skiller seg klart fra det de andre informantene definerer- at det enten er fortidens påvirkning på nåtiden eller å være bevisst på hendelser i fortiden. Hvordan dette gjenspeiler seg i undervisningen vil bli fulgt opp i den videre diskusjonen om undervisning.

Alle informantene viser til det med å kunne se den store sammenhengen og trekke linjer fra fortid til nåtid. Som utsagnene viser, er det et tydelig mønster i datamaterialet at informantene har en felles oppfatning av viktigheten av å skape sammenhenger mellom fortid og nåtid når de beskriver sammenhenger i faget. Når det gjelder vektlegging i faget, uttrykker informantene det forskjellig.

#### **4.1.2 Sammenhenger og perspektiver mellom fortid, nåtid og fremtid i undervisningen**

For å gå videre med aspekter ved sammenhenger og perspektiver i historien er det nødvendig å se i hvilken grad informantene reflekterer rundt framtidsperspektivet i undervisningen. Jeg vil også undersøke i hvilken grad det kommer til uttrykk i undervisningen og hvordan informantene vurderer elevene opplever historiens betydning for framtiden.

To av informantene trekker inn framtidens betydning når det kommer til sammenhenger i undervisningen. Lærer 1 var veldig tydelig på betydningen av

fremtidsperspektivet i definisjonen av begrepet historiebevissthet. Informanten trekker også framtidsperspektivet for elevene inn i undervisningen om den industrielle revolusjonen og den rike verdens utvikling på bekostning av U-land<sup>1</sup>. med de utfordringene for bærekraftig utvikling det har medført. Informanten uttrykker:

“Vi gjør det vanskelig med at rike land skal ha gode forhold og rettigheter samtidig som vi vil ha billige klær og billigst mulig varer, (*produsert i utlandet*, min kommentar). Det bidrar til at det blir vanskelig å oppnå disse bærekraftmålene. De synes det var litt sånn; at det vil jo påvirke framtiden. Det man gjør i dag med for eksempel miljø og klima vil jo ha store konsekvenser for framtida. Elevene føler veldig ansvar for å engasjere seg og gjøre ting. For jeg føler i hvert fall de opplever at de har noe de kan bidra med.”

Lærer 4 poengterer også viktigheten for elevene med å trekke inn historiens betydning for fremtiden med dette utsagnet:

“Og det tror jeg også er viktig spesielt i forhold til den nye læreplanen, at vi både er et produkt av historie og at vi er med på å skape historie. Elevene må vite at de faktisk er med på å forme framtida og forme det som om noen år blir historie. (...) De valgene vi gjør i dag er med på å forme både det elevene blir, men også hvordan samfunnet skal være om noen år. Og det er ikke lenge til de skal ut og styre.”

Utsagnet samsvarer direkte med Jensens definisjon om at vi alle er «historieskapt så vel som historieskapende.»

Når det gjelder sammenhenger i undervisningen trekker lærer 3 fram betydningen av å lære av historien for å unngå å gjøre de samme feilene. Lærer 3 sier det slik: “Da har jeg med tanke på kolonitiden i Afrika: Hvordan var det da og hva har det gjort

---

<sup>1</sup> Det må bemerkes her at selv om lavkostproduksjonsland med billig arbeidskraft gjør forbruk mulig, skaper dette også handel og sysselsetting som er viktig i forhold til langsiktig økonomisk utvikling. Dette fører til en økonomisk velstandsutvikling som over tid har løftet mange ut av fattigdom og i økende grad skapt velstand. Velstandsutviklingen har vært høy de siste 200-år, og spesielt etter år 1900.

med oss i dag? Hva har vi i Vesten gjort med dem og hvordan har det påvirket oss i dag.”

Informanten sikter her sannsynligvis til konsekvensene av kolonipolitikken<sup>2</sup> der land eller stater går inn på andres territorium eller land for å skaffe seg politisk, kulturell og økonomisk kontroll over folket der. Og hvordan fortidens kolonialisme var en av årsakene til den rasismen vi har i dag.

Ved at informanten viser til betydningen av å lære av historien, kommer et annet aspekt ved historiebevissthet til uttrykk. Informanten forbinder det med hvordan vi er historieskapende. Når det beskrives at det er viktig å lære av fortiden, må det kunne antas informanten mener vi da har mulighet til å påvirke fremtiden uten at det uttrykkes direkte. Dermed kommer et større perspektiv ved historiebevissthet frem, hvordan vår tolkning av fortiden skaper forståelse for nåtiden, som igjen virker inn på våre forventninger til fremtiden.

Det å lære av slike historiske hendelser er vel en verdi de fleste vil kunne slutte seg til. Men hvis denne ambisjonen skal ha noe for seg, er det nødvendig å gi elevene forutsetninger for å kunne *leve seg inn* i historien. Kvande og Naastad (2020, s. 53) hevder: «Uten en viss gjenkjennelse av situasjoner, hendelser og menneskers virkelighetsoppfatninger på et analytisk så vel som følelsesmessig plan, kan man vanskelig lære av historien – i hvert fall ikke av konkrete fortidige hendelsesforløp.»

Det viser hvor viktig det å erfare fortiden gjøres til et element i undervisningen for å bygge ut perspektivene på historiens betydning for den enkelte elev. Jeg kommer mer tilbake til temaet i delkapittel 4.2.3 *Elevenes motivasjon for læring*.

---

<sup>2</sup> Kolonialisme er når riker eller stater erobrer og kontrollerer en annen stat, et annet område eller et folk utenfor deres egentlige territorium. Målet med kolonialisme er å skaffe seg politisk, kulturell og/eller økonomisk kontroll over området eller folket. En viktig konsekvens av kolonialismen var den kulturelle og psykologiske påvirkningen av lokalbefolkningen. Psykologisk fikk kolonialismen både enkeltpersoner og hele befolkningsgrupper til å føle seg underlegne de vestlige kolonialistene. I Afrika ble, fra cirka 1880 til kolonitidens slutt rundt 1960, afrikanere omtalt som late, barnslige og passive. Dette er karakteristikk som i enkelte miljøer fortsatt gjør seg gjeldene. Fortidens kolonialisme er dermed en av årsakene til [rasisme](#) i dag (Knudsen et al., 2023)

Lærer 2 uttrykker dette om tidsperspektivet i undervisningen: "(...) det kommer litt an på temaet men jeg prøver å få dem til å reflektere over hva det vil si for oss i dag."

Informanten viser til konsekvenser hendelser i fortiden har på nåtiden. Ut fra det går det fram at informanten vektlegger å synliggjøre linjer og sammenhenger i undervisningen mellom fortid og nåtid. Framtidsperspektivet i disse sammenhengene framgår ikke i særlig grad i informantens uttalelser. Ved å se på historie som bestående av prosesser der det ene fører til det andre kan ikke historie bare sees i perspektiv av fortiden. For at det skal være forenlig med historiebevissthetsdidaktikk må framtidsperspektivet vektlegges i større grad slik uttalelsene til lærer 1, lærer 4 og lærer 3 delvis gjør. Først når framtidsperspektivet trekkes inn og gjøres til en del av undervisningen kan historien vises for å ikke være determinert. Som Kaldal, (2019), viser til i kapittel 2.3 *Bruk av historie*: «ved å vise elevene at de valg mennesker har foretatt i fortiden i deres egen samtid, vil de også kunne bli i stand til å se at de valg vi foretar oss i vår samtid påvirker framtiden.»

Uttalelsene til lærer 2 angående sammenhenger i faget er heller ikke i henhold til det som står under *Fagets relevans og sentrale verdier* i LK20S. Når det gjelder arbeidet med faget står det at:

«Elevene skal bli bevisste på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende. Faget skal bidra til den enkeltes identitetsutvikling og forståelse av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i både i og utenfor Sápmi» (Utdanningsdirektoratet 2019b).

Her vises det direkte til betydningen av elevens plass i historien. Det å tenke historisk er en viktig del av det å være menneske. Kvande og Naastad (2020, s. 47) sier historie ikke bare handler om fortiden, men at det å tenke historisk handler om å orientere seg i tid. Da er fortiden bare én av tre dimensjoner der også vår samtid og framtid inngår. Da må også tidsdimensjonen fortid, nåtid og framtid gjenspeiles i undervisningen fordi historiebevissthet handler om hva historie betyr for oss- og hvordan denne kunnskapen blir til. Det handler også om det som påvirker våre oppfatninger av fortiden og sammenhenger mellom fortidsfortolkning, samtidserfaring og framtidforventning som jeg redegjorde for i kapittel 2.5 *Historiebevissthet*.



Alle informantene uttrykker den betydningen kjennskap til historie har i undervisningen for at elevene også får en forståelse av betydningen for nåtiden. Men også her er mønsteret todelt i informantenes perspektiv på tidsdimensjonen i undervisningen. Når det kommer til sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid i undervisningen, trekker også lærer 4 inn betydningen av framtidsperspektivet for elevene. Lærer 1 og lærer 4 uttaler direkte sammenhengen i tidsdimensjonen fortid, nåtid og framtid i undervisningen mens lærer 3 gjør det delvis. Synliggjøringen av sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid fremkommer ikke i uttalelsene til lærer 2.

## **4.2 Didaktiske grep**

For å gå videre med og utvide diskusjonen om sammenhenger og perspektiver i faget og undervisningen, skal jeg se hva slags didaktiske grep informantene bruker i undervisningen om samiskhistoriske tema og deres refleksjoner rundt historiens betydning for elevene. Dette vil bli gjort ved å se på de temaene lærerne anvender for å sette elevene inn i historien og hvilke perspektiv som anvendes. Nærmere bestemt skal jeg se på hvilke perspektiv historien formidles fra og sammenhengen mellom lokal, nasjonal og globalhistorie. Det vil også kunne belyse i hvilken grad undervisningen deres samsvarer med sosiokulturell læring.

### **4.2.1 Elevenes livs- og erfaringsverden**

Ved å se hvordan lærerne setter elevene inn i historien skal jeg forsøke å belyse i hvilken grad de anvender elevenes egen livs- og erfaringsverden og i hvilken grad framtidsperspektivet kommer til syne. Videre vil det kunne belyse hvordan elevene gis mulighet til å delta aktivt i læringsprosessen. Hvis faget skal være meningsfullt for elevene, som jeg var inne på i kapittel 2.5 *Jensens åpne skalamodell*, forutsettes det ifølge Jensens teori at faktorene som utvikler elevenes historiebevissthet trekkes inn i faget. Og noe av kjernen i teorien til Jensen er nettopp at det bør være elevenes livsverden som danner utgangspunkt for historieundervisningen og ikke

fagdisiplinære emner som f.eks. politikk eller økonomi. Jeg skal se i hvilken grad informantene trekker elevene inn i faget og bruker det til å plassere eleven i historien. Her vil det da være naturlig å se hvilke andre faktorer enn skolen informantene trekker inn i historiefaget. Som de teoretiske sonderingene viser, dannes historiebevissthet hos elevene på mange ulike sosiale arenaer. Hvordan disse eventuelt blir inkludert i undervisningen vil fortelle om undervisning som er rettet mot å vise elevene sammenhengene mellom deres historiebevissthet og historiefaget i skolen.

Lærer 1 viser til arbeidet med temaet fornorskningpolitikk<sup>3</sup> i den samiske historien å plassere eleven i historien. Følgende uttalelse illustrerer det slik:

“Når man jobbet med undertrykkningen av samene og fornorskningen, trakk jeg linja til at her var det flere som har samisk bakgrunn. Mange av de kjente igjen temaet og hadde også snakket hjemme om at folk en periode ikke ville si de var samiske. (...) da jobber man jo en del med historien og ulike folk som fortalte sine historier. Elevene fortalte om noen som hadde besteforeldre som ikke ville at barna deres skulle lære samisk. De snakket aldri samisk hjemme for de ville ikke deres barn igjen skulle bli utsatt for det samme. (...) Da kunne jeg bruke historien og knytte den til hvorfor det var sånn. At de forsto det var historien som gjorde det (...)”

Informanten viser her hvordan elevenes egen livsverden, familie og lokalsamfunn, danner utgangspunkt for undervisningen om fornorskningspolitikken og virkningene av den. Hvorfor samene en periode ikke ville vedkjenne seg sin samiske identitet og heller ikke lære egne barn samisk kunne forklares med den politikken den norske stat førte over for den samiske befolkningen. Uttalelsen viser hvordan den utenomfaglige forståelsen og fortolkningen av historien kan møtes og bearbeides i

---

<sup>3</sup> Minde (2005) viser i sin artikkel «Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger?» hvordan fornorskningpolitikken som startet ca. 1850 og varte fram til ca. 1950 ble introdusert innenfor kultursektoren «med skolen som slagmark og lærerne som frontsoldater» der fokuset var å utrydde det samiske språket. Selv om fornorskningpolitikken offisielt ble avsluttet rundt 1950, viste den seg å fortsette til langt ut på -60 tallet. De negative konsekvensene med tap av språk og identitet denne politikken førte med seg fikk imidlertid lange ettervirkninger for samene.

forhold til historiefaget i skolen. Det henspeiler på historiebevissthetens mange aspekter at alle mennesker har en historiebevissthet.

Informanten kan her gå i dybden på det som elevene interesserer seg for, fremfor at elevene bare skal arbeide med historien i fagtekster som kan oppleves lite relevant for dem. Ved å trekke elevenes livs og erfaringsverden inn i faget og bruke faget til å plassere elevene i historien, kan faget gjøres meningsfullt for elevene. Det vil kunne være med på å utvikle den narrative kompetansen og gi elevene ferdigheter til å knytte sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid slik at fortiden får en orienteringsfunksjon i deres liv. Dette er også uttrykt i kjerneelementet *Identitetsutvikling og fellesskap* der det står at elevene «[...] utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid.» (Utdanningsdirektoratet 2019c).

Et annet aspekt informanten uttrykker i bruk av perspektiv er det å bruke kilder som forteller sin personlige historie fra individnivå om opplevelsen av forskning. Om bruk av personlige kilder sier informanten:

”når man har noen til å fortelle eller bruker personlige tekster er det subjektivt fordi at det er deres egen opplevelse av det. Noen andre ville ha en helt annen opplevelse. Det har vi jobbet med å være bevisst på når vi har hatt om kildekritikk. Men samtidig være bevisst på at dette er en del av helheten. Sånn er det noen faktisk opplevde det.”

Det med veksling av perspektiv går også igjen i kjerneelementene *Samfunnskritisk tenking og sammenhenger, Demokratiforståelse og deltakelse* og *Bærekraftige samfunn* der det står det elevene skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra forskjellige perspektiv fra det lokale til det globale, i urfolks- og minoritetsperspektiv der både fortid, nåtid og framtid vektlegges (Utdanningsdirektoratet 2019b). Ved at informanten veksler perspektivene historien fortelles fra der faget skal gi oversikt over viktige hendelser i historien som dekker bredden til individ perspektivet som dekker dybden, vil elevene ifølge Kvande og Naastad, (2020, s. 186), få en «flerperspektiv» forståelse av historien. Ved å anvende personlige kilder vil historiefaget: «bidra til innlevelse, identifikasjon, historiebevissthet og en dypere forståelse for hvordan enkeltaktører og grupper har levd». Videre sier de at det å

komme tettere på inn på enkeltmenneskers liv og tanker kan være viktig for å skape innlevelse og forståelse i tillegg til at kilden kan oppfattes som representant for mange flere fra den aktuelle tidsperioden. Et annet punkt de påpeker er at enkeltmenneskers liv og tanker kan fungere som et «prisme» for å forstå samfunnet på den tiden. Dette flerperspektivet handler om den hermeneutiske sirkel: «Man kan ikke forstå helheten (her: fortiden, samfunnet) uten å forstå delene (her: mennesker, hendelser, prosesser), men man kan heller ikke forstå delene (som konkret tekst, i vid betydning) uten å forstå helheten (kontekst)» (Kvande og Naastad, s. 186). De sier videre at det individuelle aspektet ved historien fanger dybden i tillegg til det brede aspektet faget skal formidle. Det vil også være lettere å oppnå innlevelse og historisk empati ved å lytte til tidligere generasjoners historier om hvordan det var før.

Ved at informanten trekker inn personlige kilder i tillegg til å anvende arenaen familie /livshistorie hos elevene, bidrar det til at faget føles mer relevant for elevene. Noe som skaper større motivasjon for historie. Elevene ser hvordan historien berører dem direkte og hvordan de er påvirket av den. Det vil kunne bidra i utviklingen av deres forståelse for hvem de er og hvordan de er formet av historien samtidig som de er en del av den.

Når det gjelder sammenhenger mellom lokal-, nasjonal- og globalhistorie uttrykker informanten seg slik:

“(...) altså det her med identitet. At man ikke fikk lov til å være seg selv og hvordan det kan påvirke en person sin selvfølelse og identitet. Målet var å vise hvordan sånne ting kan prege en person i lang tid etterpå og trekke linjer til andre i verden som blir undertrykt.”

Informanten veksler her fra mikroperspektiv ved å gripe fatt i hvordan enkeltaktører har opplevd undertrykkelse til makroperspektivet hvordan andre grupper i verden blir undertrykt. Med det oppnår informanten å gi overblikk over viktige hendelser i fortiden til den samiske befolkningen og hvordan enkeltaktører og grupper har levd for å sammenligne det med makroperspektivet på samfunnsstrukturer og urfolksgrupper andre steder i verden. Med det kan enkeltmenneskers liv og tanker fungere som et «prisme» også for å forstå samfunn andre steder i verden som vist til ovenfor.

Lærer 3 trekker inn kontrafaktisk historietenkning der elevenes eget lokalsamfunn danner arenaen. Informanten sier det slik:

“Jeg har litt lyst til å gå gjennom et prosjekt og gjøre elevene klar over hvordan det var her før. Hvor viktig det var at veien ble bygd. Hva den hadde å si og hva det var som skjedde tiden veien ble bygd på begynnelsen av nittenhundretallet. Før den ble bygd var det en helt annen språksituasjon her. Den står bak mye av det med å få folk her til å snakke norsk. Det var to planer- og den andre planen ville resultert i et helt annet bosetningsmønster enn det det er i dag. Og den veien er en bit av det som endrer på ting. (...) de kan tenke foreløpig at det er en liten hendelse. Man må kanskje gå på små hendelser for at de skal kunne trekke linjene: hva hvis det her ikke skjedde. Hvordan kunne samfunnet vært hvis de gikk for den andre planen? Det er nok mulig på de her lokale spørsmålene, men det er utfordrende. Man må bruke lenger tid for å få avklart og først bygge opp en følelse av hvor viktig hendelsen var. Jeg tror jeg får mange av dem med på det.”

Selv om kontrafaktisk historietenkning ikke er et av kompetansemålene eller kjerneelementene i LK20 for ungdomsskolen, har kontrafaktisk historietenkning den funksjonen at elevene utfordres til å se hva slags påvirkning valg, om det er en liten eller stor hendelse, har hatt å si for et historisk forløp. Det vil fremheve for elevene at historien kan påvirkes, og at den ikke er deterministisk. Kontrafaktisk historietenkning kan på den måten brukes til å markere at de valgene vi gjør i dag vil være med å forme morgendagens historie. Informanten uttrykker her nettopp at elevene er i stand til å tenke kontrafaktisk og se samspillet mellom tidsdimensjonen fortid, nåtid og framtid bare man bruker tid på å bygge opp følelsen av hvor viktig hendelsen var selv om det er vanskelig.

Ved at informanten endrer innfallsvinkelen og stiller nye spørsmål til hendelser i fortiden, vil måten elevene ser verden endres. Historien til elevene kan da være med på å gi elevene større innsikt ved å stille spørsmål om fortiden som ikke ble stilt på den tiden. Ifølge Kaldal (2019) vil da elevene bli bedre i stand til å «se levemåter, samfunnsstrukturer, maktforhold, forestillinger, kulturelle tenkemåter- som menneskeskapt, flertydig og foranderlig». Dette perspektivet viser også hvordan historien om fortiden består av fortellinger med flere utfall der det ble gjort forskjellige veivalg som førte lokalsamfunnet i en bestemt retning. Ved at informanten inntar denne tilnærmingen til historie og viser elevene at når det var flere veivalg i fortiden, vil det kunne bidra til at elevene kan se at det også vil være det i fremtiden. Dette

punktet er nettopp uttrykt under fagets *Relevans og sentrale verdier* om å være bevisste på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende» (Utdanningsdirektoratet 2019b).

Når det kommer til å sette eleven inn i faget, synliggjør også lærer 3 her sammenhengen fortid, nåtid og framtid. Ved å anvende kontrafaktisk tenkning kan historien ses som ikke determinert. Metoden belyser aspekt ved undervisningen som har sammenheng med historiebevissthet der begrepets innhold skal bidra til å skape en forståelse for sammenhengen av at elevene både er historieskapt og historieskapende. Det kan tyde på at informanten har en større historiebevissthetsorientering enn informanten selv er klar over.

Lærer 4 bruker også en arena utenfor skolen, lokalsamfunnet, for å sette eleven inn i historien. Informanten uttrykker det slik:

“I fjor diskuterte vi det som handler om bærekraft og FNs klimamål i forhold til hva som er bærekraft for sjøsamiske fjordfiskere. Hva var bærekraft for dem på sytti, åtti og nittitallet. Kan det være mulig å leve sånn i dag. Man kan se det opp mot diskusjonen med lakseoppdrett. Hva har det å si for dem som i fremtiden skal leve av fjordfiske og kanskje ha noen sauer. (...) OK hvis jeg sier som så at vi skal beslaglegge førti kvadratkilometer for å bygge vindmøller inne på fjellet her. Hva vil det få å si for trivselen i lokalsamfunnet? Og da får man: «jaaa det har..., det blir sånn....» Ved å stille slike spørsmål og bruke aktuelle, konkrete eksempler så er det litt lettere å dra de linjen inn i framtida. Hva er det som vil være ødeleggende for oss både lokalt, nasjonalt og globalt i framtiden. Det viser at elevene er i stand til å forstå sånne perspektiv og se konsekvensene av ting som har vært gjort før og hva det kan få å si for framtiden.”

Her trekker informanten inn det kontinuerlige samspillet mellom fortid, nåtid og framtid ved å ta utgangspunkt historiske hendelser fra lokalsamfunnet og sette det inn i et større nasjonalt og globalt perspektiv. Informanten viser her til spørsmål som berører elevene direkte i deres livsverden og som har betydning for deres framtid. Spørsmålet om oppdrett og vindkraft med de miljøproblem det medfører er et mye debattert tema i mange kommuner. Ikke bare blant de som har fiske som næring,

men også den øvrige befolkningen som bruker sjøen og fjellet til fiske og rekreasjonsområde.

Videre uttrykker informanten dette om sammenhenger mellom lokal-, nasjonal- og global historie:

“(…) hvordan levde nomadene på nordkalotten flere hundre år tilbake i tid. Hvorfor var det slik at samene kunne bli krevd skatt fra tre land, hvordan det utviklet seg framover til fornorskningsprosessen, hvorfor bygde man ‘store norske’ Solhov i Lyngen, som var en bastion for fornorskningspolitikk, til det opprøret som skjedde i forhold til utbyggingen av Alta Kautokeino vassdraget og det som skjedde senere med at kong Olav ba det samiske folk om unnskyldning. Alle de tingene henger på en måte sammen og jeg prøver å hjelpe dem med å se de store linjene. Og så må de dra noen konklusjoner selv på det. Så kan du stille spørsmålene etterpå hvor de må prøve å tenke selv. Hvorfor er det sånn som det er? Hvorfor er det fortsatt slik at enkelte mennesker ser ned på den samiske befolkningen? Men det med å lære dem å se ovenfra og ned på et lærestoff for å prøve å få overblikk tror jeg er ganske viktig. At du ikke bare ser inn på enkelte episoder isolert, men at du er i stand til å heve deg over mye å se ned.”

Informanten skisserer et historisk forløp over flere tusen år fram til problemstillinger elevene møter i dagens samfunn. Ved å tegne det «store bildet» vil elevene kunne sette seg selv inn i et større bilde i fortiden og bli i stand til å formulere en oversikt over et stort historisk forløp. En unngår da at historisk kunnskap bare blir isolerte hendelser som avgrenses i tid og rom og som deler av faktakunnskap. Her vil innholdsbegrep som for eksempel fornorskningspolitikk, nøkkelbegrep som årsak og virkning, kontinuitet, brudd og endring kunne hjelpe elevene med å forstå sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid som kan gi dem en virkelighetsorientering i dagens verden (Lund, E. 2020, s. 46-47). Lund viser til flere forskningsrapporter som peker på svakheten med elevenes manglende evner til å se sammenhenger over tid og at det er en svakhet i praktiseringen av historiefaget.

Det historiske forløpet som presenteres viser kontinuiteten, hvordan nomadene levde på nordkalotten tilbake i tid, og bruddet i historien når skatteoppkreverne “kom inn i historien” og førte til en endring. Man kan da stille spørsmål hva det er som endrer seg, og hva forandres ikke? Eller: hva var årsaken til fornorskningspolitikken og

hvorfor ble Solhov bygd? Hvilke virkninger gav det? Hvilke endringer er det som skjer fort, og hva forandres sakte?

Lund, (2020, s. 48-51), viser til hvordan *Big History*, et *rammeverk* som strekker seg over 60 000 år, ble utviklet for å gi elever oversikt over sammenhenger som spenner over store tidsrom.

Nå er det her ikke snakk om slike tidsspenn, men ved at informanten tegner et stort bilde vil elevene kunne lære et nødvendig kunnskapsgrunnlag som kan reise spørsmål som forbindes med elevenes nåtid. For eksempel ved å sette elevene inn i hvordan det hadde vært hvis de hadde levd for 8-10 000 år siden og måtte skaffe seg mat ved å jakte og fangste for å overleve. Og så spørre hvorfor de ikke gjør det samme i dag. Hvordan skjedde det at vi gikk fra å måtte jakte og fangste til å bestille pizza på døra fra Peppes?

Ut ifra det Lund utleder fra rammeverket *Big History*, vil denne typen spørsmål øve elevene på generaliseringer ut ifra de små fortellingene på individnivå til å oppdage sammenhenger og utvikle oversikt. Det kan da stilles spørsmål som hva slags redskap og utstyr de ville trenge til jakt og fangst noen tusen år tilbake, eller som jordbruker i Nord-Norge for ca. 3-400 år siden i forhold til hva vi i dag trenger for å livberge oss. Denne typen spørsmål gjør at elevene må gå i dybden på de ulike tidsepokene.

Lærer 2 tar utgangspunkt i historien fra 1940 tallet og viser med dette eksempelet hvordan informanten plasserer eleven inn i historien:

“Vi jobbet med fornorskningen og brenningen av Nord-Troms og Finnmark. Elevene fikk innledningen til en historie de skulle skrive videre på. Perspektivet var at de skulle sette seg inn hvordan personene hadde følt det og deretter trekke det til egne følelser om hvordan opplevelsene kunne være. Jeg prøvde å få de til å formidle det å se med historien fra førtitallet.”

Ved at informanten setter eleven inn i historien på førtitallet vil det kunne bidra til at eleven ser med historien Eksempelet vil kunne være med på å bidra til at elevene oppnår forståelse for hendelser i fortiden som preges av både kontinuitet, brudd og



endring samt utvikle deres historiske empati som er noen av målene under kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet 2019b). Når det gjelder arenaer utenfor skolen, viser informanten til dette eksempelet:

“Vi diskuterte historien som er skrevet om samiske områder og andre verdenskrig. Om hvem som har skrevet historien (...) vi hadde et par som var veldig interessert i andre verdenskrig og hadde lest mye krigslitteratur. De så at blant annet de her heltene og det som skjedde her oppe, ikke var dokumentert i samme grad som i sør.”

Uttalelsen viser hvor viktig historiebevisstheten som utvikles på andre arenaer er. Ved at elevene har utviklet den har de oppnådd kildekritisk bevissthet som gjør dem i stand til å være kildekritiske og se mangler ved framstillingen av historiske hendelser i Nord-Norge. Det viser da også at de er i stand til å se ulike perspektiver, og kanskje sammenhenger, i faget. Dette kan tyde på to ting. Enten at informanten har en mer historiebevissthets orientert tilnærming i arbeidet med elevenes utvikling av historiebevissthet enn informanten får uttrykt i undersøkelsen, eller at det er på arenaer utenfor skolen elevene i stor grad utvikler sin historiebevissthet. Ved at informanten inkluderer elevenes historie i undervisningen, forteller det om undervisning som er rettet mot å vise elevene sammenhengene mellom deres historiebevissthet og historiefaget i skolen.

Ifølge Kvande og Naastad, (2020, s.192), er det én kode som må knekkes for at elevene skal lykkes i historiefaget: «De må forstå forholdet mellom språk og virkelighet – mellom presentasjon og representasjon». Og forståelsen må innbefatte både historie som fortelling og det språket og de ordene vi bruker i fortellingene. Fordi det ikke er noe én-til-én-forhold mellom ordene og det ordene er i «virkeligheten». Med det hevder de at forståelsen vår nødvendigvis må gå gjennom språket og at historieboken ikke er fortiden slik den var. De sier det slik: «Man kan ikke engang si at den *representerer* fortiden».

Uttalelsen til informanten kan tyde på at elevene her har knekt denne koden. På spørsmål om bruk av læreverk som kilder ytrer da også informanten seg slik:

“Læreverkene, ja jeg bruker dem også som kilde, men kanskje ikke hovedkilde. Nå er jo læreverkene blitt bedre, men jeg synes perspektivet kan være litt tynt. Ikke feil direkte, men ikke spesielt grundig heller. Det blir fryktelig generelt og litt sånn «søringperspektiv».”

Utsagnet om læreverk er også representativt for resten av utvalget. Informantene uttrykker at de bruker det i liten eller ingen grad fordi det er utdatert eller mangelfullt både i forhold til den samiske og øvrig historie. De sier de må planlegge alt av innhold og ressurser til timene selv. Lærer 4 uttrykker dette om læreverk:

“Hvor lite de læreverkene som vi har nå skriver om det samiske miljøet. Altså ekstremt lite. I forhold til det her med fornorskning er det en ekstremt liten del om temaet.”

Når det kommer til perspektiver i faget, uttrykker lærer 2 dette:

“Vi bruker å gi dem ulike kilder som har ulikt perspektiv. Jeg tenker det er greit å diskutere kilder og perspektiv. Det er for å få i gang den tankeprosessen som er viktig å ha. Vi snakker ganske mye om kildekritikk; en ting er nå å være kritisk til at kildene er riktig, men det er vel så viktig å ha i bakhodet hva slags perspektiv formidleren har.”

Informanten kommer inn på betydningen av å veksle perspektiv i faget som jeg drøftet i delkapittel 4.2.1 *Elevenes livs og erfaringsverden*; men også det å være kildekritisk.

Uttalelsene viser hvordan informantene arbeider for at elevene skal bli i stand til å kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. De viser også hvordan hendelser i elevenes egen livsverden kan danne utgangspunkt for historieundervisningen. Elevene plasseres inn i historien med litt ulike metoder og samtlige i utvalget uttrykker at de bruker arenaer utenfor skolen. Lærer 1 anvender elevens egen livshistorie/familiehistorie i arbeidet med temaet fornorskningsspolitikk og ettervirkningene av den. Lærer 2 trekker inn elevenes bruk av det som kan betegnes historisk fiksjon i danningen av deres historiebevissthet. Lærer 3 viser til

hvordan hendelser i lokalsamfunnet kan vise hvordan et valg av veitrase, som endret språksituasjonen i lokalsamfunnet, kan synliggjøre for elevene at historien ikke er deterministisk. Lærer 4 anvender også lokalsamfunnet i sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid med temaene fjordfiske og vindkraft. Informanten trekker linjen fra lokale til det nasjonale og globale sett i lys av bærekraftighet.

Ved å trekke inn arenaer utenfor skolen viser informantene hvordan disse kan bli inkludert i undervisningen. Det forteller om en undervisning som er rettet mot å vise elevene sammenhengen mellom deres historiebevissthet og historiefaget i skolen. Jensens skalamodell viser de ulike arenaene menneskers historiebevissthet dannes. Det vil være individuelt for elevene fra hvilke arenaer deres historiebevissthet dannes, likeledes som sammensetningene av arenaer historiebevisstheten dannes vil variere. Noe eksemplene her også viser. Å trekke inn andre arenaer enn skolen åpner for både muligheter og utfordringer for læreren. Men det kan gi elevene flere referansepunkter og muligheter for innlevelse og dypere forståelse for fortiden fagtekster ofte ikke tar med.

Når det kommer til å trekke elevene inn i faget, viser også lærer 3 til betydningen av framtidsperspektivet i faget. Informanten skiller seg ut fra de andre i hvordan eleven kan settes inn i historien ved å vise hvordan kontrafaktisk historietenkning om hendelser.

Empirien viser også at informantene trekker inn perspektiver som går fra det lokale til det globale. Uttalelsene preges av at informantene har snakket mest om lokalhistorie og at det er stor variasjon i hvordan lokalhistorie kan brukes. Eksemplene tilsier også at informantene ser det som fordelaktig å bruke lokalhistorie i undervisningen. Ved å sette historiens større sammenhenger inn i en lokal kontekst elevene kan relatere til, bringes historien nærmere elevenes livsverden. Inntrykket av informantenes vektlegging av sammenhenger mellom lokal, nasjonal og global historie viser at fokuset i undervisningen virker å ligge på lokale og nasjonale sammenhenger med

noen orienteringer mot global historie. Utsagnene tyder også på at elevene først og fremst interesserer seg for den nære historien. Empirien viser her perspektiver på historieundervisning som har direkte sammenheng med funksjonene historiebevissthet kan ha. Ved at det tas utgangspunkt i elevenes livsverden skaper historiefaget gjennom lokalhistorie større engasjement for historie og det kan synliggjøre tydeligere for elevene hvordan vi er historieskapte.

Som det framgår av diskusjonen her har lærer 1, lærer 3 og lærer 4 en historiebevissthets orientering der tidsdimensjonen fortid, nåtid og framtid uttrykkes. Alle informantene viser hvordan de plasserer eleven både i historien og som en del av den. Temaet belyser også hvordan de trekker elevene inn i historiefaget og plasserer eleven i historien. I tillegg belyser det at sosiokulturell læring har en plass i informantenes perspektiver på læring. En undervisning som viser disse funksjonene ved historiefaget, aktualiserer viktige aspekt ved historiebevissthet.

Uttalelsene viser hvordan informantene anvender elevenes livsverden som utgangspunkt for elevenes læring i faget. Grunnleggende elementer i denne læringsprosessen er interaksjon og samhandling; og i de fleste eksemplene foregår læringsaktivitetene ved at temaene tas opp i klassene gjennom diskusjoner. Det er altså den sosiale deltakelsen som vektlegges. Kunnskapen elevene skal tilegne seg blir da en del av kulturen den inngår i ved at elevenes egen livsverden danner utgangspunkt for læringen. Sosiokulturell læringsteori bygger på forutsetningene om at mennesker lærer når de deltar i kunnskapsprosesser og ifølge teorien vil da elevene som deltar i denne kunnskapsprosessen være med og skape kunnskapen og dermed også forutsetningen om at kunnskap kan forandres. I dette perspektivet vil denne kunnskapen være «situert» ved at kunnskapen konstrueres når elevene deltar i praktiske aktiviteter i deres egen kulturelle og historiske kontekst.

#### 4.2.2 Historiefagets identitetsbyggende funksjon

Hvordan lærerne bruker historiefaget til å plassere eleven i historien vil i tillegg kunne belyse hvordan historie har en identitetsskapende funksjon for elevene. Det vil også kunne synliggjøre elevenes handlingsrom.

Under temaet «utforskende historie» og spørsmålet hvordan tekster om samisk historie kunne bidra til identitetsdanning i elevgruppen, kom alle informantene inn på historiens betydning for utviklingen av identitet. Alle informantene knytter historie opp mot forhold som har med identitet å gjøre. De viser til hvor man kommer fra, bakgrunnen til elevene og hva det er som former oss som mennesker.

Lærer 3 viser til slektsgransking og uttrykker det slik:

“Vi har prøvd å få gått dypere inn i kildene (...) da prøvde jeg å bruke folketellinger. Elevene skulle gå bakover å finne sine forfedre. Hvor de bodde, hvor de kom fra hva de gjorde der og gå i dybden på det. De hadde forsket videre på egen hånd hjemme med foreldrene sine fordi det var så interessant.”

Tilknytningen til egen bakgrunn og oppfatningen av egen historie, spesielt familiehistorie er en viktig del av den individuelle identitetsdanningen.

Slektsgransking og forskning på egen slekt vil ofte, som sitatet viser, være drevet av nysgjerrighet på deres egen og familiens historie. Det viser den felles og individuelle tilknytningen elevene har til fortiden gjennom nære relasjoner. Den emosjonelle tilknytningen til fortiden er sterkest i familiesamlinger fordi elevene får en personlig tilknytning til historien som blir fortalt. Lund, E. (2020, s. 29) sier det slik:

«Historiebevisstheten gis næring, fra det individuelle og slektsmessige, ut i det lokale, nasjonale og kanskje globale. (...) Samtalen skaper fortellinger knyttet til bildet og en bevissthet om individuell og kollektiv fortid, knyttet til nære relasjoner.»

Arbeidet med slektsgransking fører til denne personlige tilknytningen gjennom samtaler med familiemedlemmer. Elevene vil i større grad enn ved det rent historiefaglige knytte emosjonelle bånd til historien.

Lærer 1 trekker også inn den individuelle tilknytningen elevene har til historien gjennom nære relasjoner i sammenhengen mellom historie og identitet:

“Hva var det som gjorde at det samiske ble sett ned på. Det med fornorskningen, at man skulle styrke det norske fellesskapet, at det var en grunn til at det var så fokus på det norske (...) og hvorfor de (*samene*, min kommentar) ble skjøvet til side gjorde at folk satte sin egen identitet til side. Når man jobbet med historien, disse fortellingene, var det at mange av dem kunne kjenne seg litt igjen da. I hvert fall kjenne igjen sin families bakgrunn.”

Informanten viser her til at historiefaget ikke bare handler om å arbeide med rent historiefaglige tekster, men å oppleve at historien er levende. Som vist til under delkapittel 4.2.1 *Elevenes livs og erfaringsverden* brukte informanten personlige kilder til å fortelle om egne opplevelser av fornorskningspolitikken. Dette vil være med å bidra til at elevene i større grad forstår at historien ikke bare hører fortiden til, men også skjer her og nå; og at de selv er deltagere i den. Ved å forske på egen familiebakgrunn vil elevene kunne få en større forståelse for hvor de kommer fra og hvordan de har utviklet seg til å bli den de er. Informanten uttrykker også at elevene får en dypere forståelse av historien enn de ville fått ved å kun arbeide med faghistoriske tekster og sier: «Eller de (*elevene*, min kommentar), kunne og skjønne det at, tenk at de ble utsatt for det her. Tenk om vi nå skulle bli tvunget til å snakke et annet språk som man ikke kan på skolen. Hvordan det hadde føltes for dem.»

Ved at elevene også benytter muntlige kilder kommer de nærmere inn på livet til personer som står dem nær. De vil få en virkelighetsforståelse knyttet til identitet der den personlige tilknytningen gjør fortiden mer virkelig. Fortiden blir aktualisert og nærværende fordi den er knyttet til menneskelige relasjoner som er gjenkjennbar for elevene.

Sammenhengen mellom historiebevissthet og identitetsdanning henger sammen med forståelsen av sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid som redegjort for i delkapittel 2.7 *Historiebevissthet og identitet*. Elevene sin forståelse av at fortiden påvirker hvem de er i nåtiden og hva slags verdier de har, vil være med å forme hvordan elevene ser seg selv i framtiden. Lærer 2 og lærer 4 har begge brukt

utstillingen "Sápmi – en nasjon blir til"<sup>4</sup> i arbeidet med samisk historiske tema. Lærer 4 uttrykker det slik hvordan historie og identitet henger sammen:

" I forbindelse med samisk språklov som trådte i kraft 1992 i Kåfjord kommune har vi sett utstillingen på Tromsø museum med de sønderskutte skiltene og diskutert hvorfor går folk til sånne drastiske tiltak i et spørsmål som handler om hvem du faktisk er. Hvorfor gjør man det? Den er lettere for elevene å forstå. Noen klarer å reflektere over at enkelte kan føle seg så truet at de går til sånne tiltak. At den norske identiteten ble truet av at det ble en samisk kommune og går til så drastiske tiltak at de velger å skyte på den samiske delen av et skilt. Med å høre om de her temaene er jeg ganske sikker på at det har betydning for elevene å gjøre valg de foretar i identitetsspørsmålet. Det blir sånn som: hvem er du, hvem er vi, hva er det som former oss som mennesker? Hva er det som gjør at vi har de holdningene og meningene vi har i dag. Og at du blir preget av dem du har rundt deg gjennom arv og miljø. Alt det her er med på å danne deg og gjøre deg til den du til slutt blir."

I læreplanen under *Relevans og sentrale verdier* står det at «Elevene skal bli bevisste på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende». Videre under kjerneelementet *Identitetsutvikling og fellesskap* heter det: «Elevene skal få innsikt i hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, og hvordan de samhandler med andre (og) [...] forstå hvordan identitetsutvikling og fellesskap påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold» (Utdanningsdirektoratet 2019c). Informanten uttrykker her nettopp det ved at elevene hører om temaene får en forståelse for fortiden og dermed innsikt i hvordan identitet og tilhørighet utvikles. Ved at informanten involverer elevenes egen historie, gir historien mening for elevene. Det vil kunne bidra til forståelse for hvordan identitetsutviklingen og fellesskap påvirkes av historiske og nåtidige forhold. Det har, som informanten sier, betydning for elevenes valg i identitetsspørsmålet når framtiden skal skapes. Dette kan gjøre at elevene blir mer bevisst på at individet er både historieskapt og historieskapende. I

---

<sup>4</sup>Sápmi – en nasjon blir til på Norges arktiske universitetsmuseum i Tromsø er en utstilling som beskriver framveksten av den moderne Samebevegelsen. Utstillingen tar blant annet opp hvordan samene har utviklet et nasjonalt fellesskap og etablert seg som et moderne urfolk. Denne kulturelle og politiske prosessen beskrives gjennom tre perioder (1945-60, 1960-80 og 1980-i dag). Utstillingen omfatter også striden som oppsto i forbindelse med innføring av samisk språklov i Kåfjord kommune i 1992. (Norges arktiske universitetsmuseum, 2023)

det ligger det at identitet er et dynamisk begrep. Kvande og Naastad, (2020, s.111), sier: «Man skaper seg selv, [...] Man er ikke, man blir.»

Med andre ord er identitet noe som skapes. Under kjerneelementene heter det: «Elevene skal kunne undre seg over, reflektere rundt og vurdere hvordan kunnskap om samfunn før og nå blir til. [...] være nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkende og -skapende alene og sammen med andre både i og utenfor klasserommet.» (og) «[...] forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid.» (Utdanningsdirektoratet 2019c). Dette er elementer som inngår i utviklingen av elevenes historiebevissthet og handlingskompetanse.

De valgene elevene foretar seg skjer innenfor en bestemt kulturell og historisk kontekst. Kvande og Naastad sier formålet med å «myndiggjøre» elevene er å prøve å gjøre dem til deltagere i samfunnet og historien og ikke bare tilskuere. For at elevene skal klare å ta hånd om eget liv, må vi bruke historien til å vise at det menneskelige handlingsrommet kan forandres. Uttalelsen til lærer 4 ovenfor viser at elevene er i stand til å forstå dette hvis det tas utgangspunkt i konkrete hendelser i historien. Men, som det vises til, historie er også kausalitet der «"Fordi" er et viktig ord i klasserommet. Kunne det gått annerledes? Dersom vi ikke befinner oss i blind determinisme, kunne det jo gått annerledes flere steder langs kausalkjeden.» (Kvande og Naastad, 2020, s. 112-113).

Ved en slik tilnærming er det mulig ikke bare å forklare hvorfor det gikk som det gjorde, men også ha en mer utforskende tilnærming. Ved å stille spørsmål som: hva ville hendt hvis motstanderne av språkloven i striden vant fram? Hvilken betydning ville det fått i identitetsspørsmålet for de elevene som i dag velger å identifisere seg som samer?

Ifølge Kvande og Naastad, (2020, s. 113), vil kontrafaktisk historie gjøre at elevene blir «meddiktere» eller handlende aktører i historien. Det vil være med på å myndiggjøre elevene både i spørsmålet om kollektive handlinger og individets muligheter.



Utsagnene til informantene viser hvordan de uttrykker historiens betydning for utviklingen av elevenes identitet. Ved å trekke inn egen families slektshistorie, opplevelser nær familie og andre i lokalsamfunnet har hatt i sin oppvekst og hendelser i lokalsamfunnet, vil det kunne være med å bygge opp både en forståelse av seg selv som en del av historien og at hverdagslivet også er det. De vil da få inn den lille historien i den store historien og elevene vil kunne bli i stand til å se mikro-perspektivet på sin familie og deres lokalsamfunn i forhold til makro-perspektivet på større historiske hendelser. Og ved å ta utgangspunkt i den nære og personlige historien kan det bli lettere for elevene å utvikle historiebevissthet som redegjort for under delkapittel 2.1.1 *Sosiokulturell læringsteori*.

Ved at informantene involverer elevenes egen historie, og dermed også historie som har nær relasjon til elevene, vil elevene i større grad kunne knytte emosjonelle bånd til historien enn det faghistoriske tekster gjør.

### **4.2.3 Elevenes motivasjon for læring**

Grunnleggende for all læring er motivasjon. Ifølge det sosiokulturelle perspektiv vil det som skaper motivasjon avhenge av om man klarer å skape gode læringssituasjoner der det vil være naturlig for eleven å delta aktivt selv.

Som Kvande og Naastad, (2020, s. 53), hevder har et av målene til historiefaget antagelig alltid har vært at eleven skal «lære av historien». Men hvis denne ambisjonen skal ha noen hensikt må elevene gis forutsetninger for å kunne *leve seg inn i historien* som jeg var inne på i delkapittel 4.1.2 *Sammenhenger og perspektiver mellom fortid, nåtid og fremtid i undervisningen*.

Om det å kunne leve seg inn i historien trekker lærer 3 inn rollespill for å skape innlevelse i faget. Det viser hvordan det å erfare fortiden kan gjøres til et element i undervisningen for å bygge ut perspektivene på historiens betydning for den enkelte elev. Informanten uttrykker det slik:

“På Maursund gård<sup>5</sup> har de et kjempefint opplegg med rollespill for skolebruk. Elevene fikk en rolle og hadde litt forarbeid. Rollespillet tar opp hvor stor forskjell det var på ‘herrefolket’ og samene, hvordan man så på dem. Det går på den historiske tilnærmingen og hvordan det var, hva som var viktig på den gården og forskjellen mellom den og andre gårder.”

Informanten viser her til hvordan rollespill kan anvendes som didaktisk grep for å motivere til innlevelse og opplevelse i faget. Lærer 1 anvender også rollespill for innlevelse i faget og legger til:

“Det jeg kanskje vekta mest er å få de til å kjenne seg litt igjen i det, til å kunne relatere til det slik at de på en måte skal kjenne på kroppen det kunne vært meg. Eller hadde jeg levd for så og så lenge siden så kunne jeg vært en av dem.”

Ved å bruke rollespill vil elevene få mulighet å kunne forstå eller leve seg inn i de livsanskuelser, muligheter og utfordringer mennesker i fortiden opplevde. Utsagnene til informantene her viser at de vektlegger det å levendegjøre historien for elevene- dette vil kunne bidra til å utvikle historiske empati og derav narrativ kompetanse.

Samtlige av informantene uttrykker at de bruker bilder, film og fortellinger i undervisningen. Lærer 2 opplever at bruk av bilder, navn eller historier med ulike perspektiv som motiverende for elevene og uttrykker dette om en «flerperspektiv» forståelse av historien: “Det å bruke bilder er kjempefint for å gjøre elevene litt nysgjerrig (...) greit å diskutere kilder og perspektiv formidleren har ved å bruke ulike kilder med ulikt perspektiv.”

---

<sup>5</sup> Maursund gård er et av flere kulturhistoriske anlegg drevet av Nord-Troms museum. Gården er fra tidlig på 1600-tallet. Gården hadde sin storhetstid som handelssted fra slutten av 1700-tallet til slutten av 1800-tallet. Økonomien var tuftet på en kombinasjon av gårdsdrift, fiske og storstilt handel og jektefart. Tørrfisk var den viktigste varen, men også tran, skinn, pels, reinsdyrkjøtt og horn hadde stor verdi (Nord-Troms museum 2023).

Bruk av bilder og film gjør det mulig å gjøre fortiden levende i mye større grad enn den historiske fagtekster gjør. Lund, E. (2020, s. 151), sier det gir store muligheter til å utvikle elevenes begrepsforståelse slik at flere elevgrupper kan trekkes inn i faget.

#### 4.2.4 Historie og fortelling

Rüsen framstilling av narrativ kompetanse kobler historisk erindring til evnen å 'fortelle' historie og hvordan det å "fortelle fortellinger" utvikler ferdighet til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at fortiden får en orienteringsfunksjon i individers liv. Om bruk av fortellinger og uttrykker lærer 4:

"I min lærertid i forhold til samfunnsfag så har vi snakket mye om gamle fortellinger, tradisjoner, tro og overtro. Og det med tradisjonen at årstiden; det her med hvordan man brukte året, døgnet og måneden i forhold til de gjøremålene som skulle gjøres. (...) Og ut ifra det også historier som er skrevet ned for å forstå litt av verdensbildet i det samiske miljøet. (...) Og der kom også de mange historiene og mange forklaringene på hvorfor ting var sånn og sånn, og det synes elevene er spennende. (...) Jeg bruker også meg selv ofte som eksempel og min oppvekst i forhold til en del sånne ting."

Utsagnet til informantene viser her hvordan fortellinger kan brukes for å skape mening av fortiden i nåtiden. Det viser også hvordan fortellingens særpreg og verdi ligger i det fysiske møtet mellom forteller og lytter. Noe historiske fortellinger i filmer, TV-serier, romaner ikke er i stand til (Lund, E. 2020, s. 119).

Kvande og Naastad uttrykker at mennesker skaper mening i tilværelsen gjennom å skape sammenhenger der fortellinger tas til hjelp. De hevder «mennesket forteller seg selv» og forklarer det slik med et sitat av Rüsen:

«hela det mangfald av aktualiseringar av det förflutna som kallas «historia» kan kategoriseras som berättande. Som aktualiserat förflutet har «historien» av princip formen av berättelse, och det historiska tänkandet följer av princip berättandes logik (Kvande og Naastad, 2020, s. 113).

Videre sier de «aktualisert» fortid er det samme poenget vi møter hos Anthony Giddens- at vår identitet ikke ligger i vår adferd eller handlinger. Heller ikke i andres reaksjon på vår adferd, men i vår evne til å holde en særlig fortelling om oss selv gående. Med henvisning til Kenneth Nordgrens (2006) doktoravhandling sier Kvande og Naastad, (2020, s. 114), at vi får kunnskaper ved å fortelle og delta i fortellinger. Og ved å fortelle skaper vi mening i tilværelsen og får sosiale identiteter. Det betyr at vi forteller oss selv og at *Vår identitet er narrativ i sin natur.*

Empirien viser at samtlige informantene uttrykker at de bruker deler av undervisningen på å fortelle historie. Med det knytter de opplevelse til historie for å levendegjøre den. Ved at elevene gis mulighet til å undersøke eller fortelle om egen families historie, skriver seg selv inn i historien eller trekke inn hendelser i lokalsamfunnet som berører elevene direkte, trekkes elevene inn i historiefremstillingen i klasserommet. Det synes da at informantene forsøker å skape åpning for elevene til å skape en forbindelse til fortiden på et individuelt nivå. Ved å trekke elevenes livsverden inn i faget kan det være et bidrag til å holde fortellingen om dem selv i gang. Det er en kjensgjerning at en god fortelling skaper en mye større interesse enn en fagtekst, selv om begge handler om samme tema. En av de første betingelsene for læring er motivasjon; og da må det være interessant for elevene.

Kvande og Naastad, (2020, s. 114), sier det ikke nødvendigvis trenger være læreren som er fortelleren, det kan være eleven som forteller, en tekst som forteller eller kilder som kan fortelle om vi kan stille gode spørsmål. Videre sier de at lærerens utfordring er å holde fortellingene åpne og at det måtte ikke gå som det gikk, det kunne gått i en helt annen retning. Elevene må da se at det finnes handlingsalternativer likeledes det mennesker før oss hadde.

Ved at eleven forteller historie, ved å trekke inn egen bakgrunn eller familiens historie, forteller de seg selv også inn i historien for på den måten å skape seg selv. Fortiden kan da bidra til at historien gir elevene en orienteringsfunksjon i forhold til nåtid og framtid og dermed gjøre historien meningsfull samt vise at de har handlingsalternativer. Ved at informantene trekker inn elevenes egne historier og setter de inn i historiefagets store linjer, viser de sammenhengen mellom historiens

store fortelling og den lille fortellingen der enkeltaktører handler. Når informantene retter historieundervisningen mot å knytte slike sammenhenger vil det kunne gi historie en funksjon for elevene og være med å utvikle deres historiebevissthet.

## 5 Avslutning og konklusjon

Formålet med masterprosjektet har vært å undersøke problemstillingen *Hvordan kan historiebevissthet om samisk historiske tema kan aktualiseres i samfunnsfag på ungdomsskolen?* Jeg har foretatt semistrukturerte intervju der utvalget av informantene har bestått av både erfarne og en nyutdannet samfunnsfaglærer. Jeg skal trekke noen konklusjoner opp mot forskningsspørsmålene mine før jeg skriver litt om hva som er relevant å forske mer på innenfor denne tematikken.

Forskningsspørsmålene mine er:

*Hvilke sammenhenger og perspektiver kommer til uttrykk i lærernes syn på historieundervisningen? Hvilke didaktiske grep anvender lærerne i historieundervisningen om samisk historiske tema og er de forenlig med utvikling av historiebevissthet?*

Gjennom fortolkning og drøfting av informantenes utsagn har jeg hatt til formål å oppnå en forståelse av hvordan historiebevissthet om samiskhistoriske tema kan aktualiseres i samfunnsfag ved å knytte opp til det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for oppgaven.

Om sammenhengene i historiefaget uttrykker samtlige av informantene at historien har en viktig betydning i dag fordi den hjelper oss å forstå nåtiden og hvordan vi er kommet dit vi er. Når det kommer til sammenhenger og perspektiver mellom fortid, nåtid og fremtid er mønsteret todelt. To av informantene som tydelig uttrykker sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid og to informanter som bare uttrykker sammenhengen mellom fortid og nåtid. Undersøkelsen viser at bare en av informantene synes å ha et klart forhold til historiebevissthet som et læreplan- og fagdidaktisk begrep. Historiebevissthet i lys av læreplanen og som et læreplanbegrep virker ukjent for majoriteten av utvalget. Det samme gjelder for kjennskap til innholdet av begrepet. Når det gjelder å se sammenhenger og perspektiver i historiefaget, er det to av informantene som uttrykker sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid i undervisningen og en som gjør det delvis mens siste informant bare uttrykker sammenhengen mellom fortid og nåtid.

Spørsmålet om hvilke didaktiske grep lærerne anvender i historieundervisningen om samisk historiske tema og om de er forenlig med utvikling av historiebevissthet er todelt. I spørsmålet om i hvilken grad informantene trekker inn elevenes egen livsverden og erfaringer for å gjøre faget meningsfullt for elevene viser funnene at alle informantene trekker elevenes livsverden og erfaringer inn i faget. Ved å trekke elevenes livsverden inn i faget synliggjør informantene også ulike perspektiver og sammenhenger i faget som går fra det lokale til det nasjonale og globale nivå. Majoriteten av informantene synliggjør også tidsdimensjonen fortid, nåtid og framtid i disse perspektivene og to av informantene uttrykker tydelig at elevene er i stand til å se dette samspillet mellom tidsdimensjonene. En av informantene sier også at elevene er i stand til kontrafaktisk tenkning og se samspillet mellom tidsdimensjonen fortid, nåtid og framtid bare man anvender hendelser fra lokalsamfunnet og bruker tid på å bygge opp følelsen av hvor viktig hendelsen var. Ved å ta utgangspunkt i elevenes egen livsverden, som for eksempel hendelser i familie eller lokalsamfunn, viser informantene hvordan elevene utvikler en historiebevissthets tenkning i tråd med historiedidaktisk teori.

Dette viser at majoriteten av informantene har en historiebevissthetsorientering som samsvarer med målene for opplæringen som finnes i kjerneelementene i læreplanen i samfunnsfag og med historiedidaktisk teori informantene selv ikke synes klar over.

For å konkludere problemstillingen så kan historiebevissthet om samisk historiske tema aktualiseres i samfunnsfag ved å ta utgangspunkt i elevenes egen livsverden og trekke elevene inn i historien og inn i faget.

Jeg mener min forskning har ført til å øke min kunnskap om historiebevissthet om samiskhistoriske tema, og at jeg gjennom forskningen kan bidra med kunnskap om temaet som kan være til hjelp for meg selv i mitt arbeid og andre studenter som skal bli lærere. Forskningen kan i tillegg gi lærere større bevissthet om historiebevissthet om samisk historiske tema og økt kunnskap om fenomenets betydning. Lærere på andre skoler vil kunne kjenne seg igjen i mine funn i denne mastergradsoppgave uten at det skal sies min forskning gjelder alle skoler og lærere.

Jeg mener forskningen har bidratt til å øke min kunnskap om historiebevissthet og at jeg gjennom den kan bidra med kunnskap om temaet som kan være til hjelp for andre lærere. Det vil likevel ikke være mulig å hevde at forskningen kan overføres til å gjelde alle skoler eller lærere.

## **5.1 Videre forskning**

For videre forskning kunne det være interessant å forske på andre skoler hvordan lærere underviser for at elevene skal oppnå målene i kjerneelementene. Et annet tema er den manglende bredden og dybden i læreverk om den samiske historien. Det ville også være interessant å forske på hvorfor den forskning som allerede foreligger om den samiske historien og det moderne samiske samfunnet ikke er gjort (lettere) tilgjengelig for bruk i grunnskolen.



## Referanseliste

- Bøe, J.B. (2002). *Bildene av fortiden: Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bøe, J. B. og Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. I Dyste, O. (Red.). *Dialog, samspel og læring*, s.33-72. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Dysthe, O. (1999). Ulike perspektiv på kunnskap og læring Publisert i *Bedre skole*. Lastet ned fra <http://stiftelsen-hvasser.no/documents/Teoriperspektivpaakunnskapoglering.pdf>
- Eikeland, H. (2001). *En analyse av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: «Innblikk» Utvikling av historiebevissthet og narrativ kompetanse* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold Rapport 1/2001
- Eikeland, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse: En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historiefremidling*. Kristiansand: Portal forlag
- Folkenborg, H.R. (2018). *Én fortid – mange fortellinger*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Halvorsen, Knut, (2018): *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Højberg, H. (2013): *Hermeneutikk. Videnskabsteori i samfundsvidenskabene, på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Fuglsang, Lars Bitsch; Olsen, Poul; Rasborg Klaus. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Jensen, B.E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger – Bind 1*. Institut for historie og samfunnsfag: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie- livsverden og fag*. København: Nordisk Forlag AS
- Jensen, B.E. (2012). Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund & C. T. Nielsen

- (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del I: Historiemedvetande – Historiebruk* (s. 14–34). Malmö: Holmbergs.
- Kaldal, I. (2019). Hvorfor trenger vi historie? Publisert i Norgeshistorien lastet ned fra: <https://www.norgeshistorie.no/studere-fortid/historie/2060-hvorfor-trenger-vi-historie.html> Sist oppdatert 9. mars 2020
- Knudsen, Olav Fagelund; Hansen, Ketil Fred; Ryste, Marte Ericsson; Hovde, Kjell-Olav; Steen, Tone; Greve, Tim: kolonialisme i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 9. mai 2023 fra <https://snl.no/kolonialisme>
- Knutsen, K. (2019). «Veien mot et utforskende og kritisk historiefag». I *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, nr. 2 (2019). Hentet fra: [https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/veien-mot-et-utforskende-og-kritisk-historiefag/205603?fbclid=IwAR18OsJKXKGPgw3blwdR\\_Hw3BJ8NHDtrDPeX7qFN73-Cn4XM5OZx6rmMlsQ](https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/veien-mot-et-utforskende-og-kritisk-historiefag/205603?fbclid=IwAR18OsJKXKGPgw3blwdR_Hw3BJ8NHDtrDPeX7qFN73-Cn4XM5OZx6rmMlsQ)
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av kunnskapsløftet*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 26. juni). *Kjerneelementer i fag*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 01. august). *Kompetansemål og vurdering*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/saf02-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv152>
- Kvale, S. og Brinkmann, S (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvande, L og Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk- en håndbok for studenter og lærere* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk- en håndbok for studenter og lærere* (6.utg). Oslo: Universitetsforlaget

- Minde, H. (2005) *Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger?*  
Artikkel i boka [Samisk skolehistorie 1. Davvi Girji](#) Lastet ned fra:  
<http://skuvla.info/skolehist/minde-n.htm>
- Nord-Troms museum. (2023) *Maursund gård* [Brosjyre]  
<https://ntrm.no/museumsanlegg/maursund/>
- Norges arktiske universitetsmuseum, (2023). *Sápmi – en nasjon blir til.* [Brosjyre]  
[https://uit.no/tmu/utstillinger/utstilling?p\\_document\\_id=476090](https://uit.no/tmu/utstillinger/utstilling?p_document_id=476090)
- Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjernt. En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag.* Trondheim: NTNU/PLU masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk.
- Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Rüsen, J. (1987). Historical Narration: Foundation, Types, Reason. History and Theory, 26 (4), 87-97.
- Rüsen, J. (2004). "Historical consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development." I P. Seixas (Red.) *Theorizing Historical Consciousness* (s. 65-85). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Stugu, O. S. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I Ahonen, Sirkka mfl. (red.), *Hvor går historiedidaktikken? Nr. 45 i skriftserie for historie og klassiske fag* (s. 15-24). Trondheim: NTNU.
- Stugu, O. S. (2008). *Historie i bruk.* Oslo: Samlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode.* (5. utg.). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet (2019a). SAF02-04 – *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf02-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet (2019b). SAF02-04 – *Kjerneelementer*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf02-04/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet (2019c). HIS02-03 – *Kjerneelementer*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/his02-03/om-faget/kjerneelementer>

# Vedlegg 1

## *Intervjuguide*

- A.** Hvordan vektlegger du historieundervisningen i relasjon til fagfornyelsen- vektlegger du annerledes hva du velger å legge hovedvekt på i din undervisning?
- B.** Hvordan arbeides det utforskende med historie?
- C.** Hva slags kunnskapsgrunnlag legger du til grunn for undervisning i samisk historie?
- D.** Hvordan arbeides det for at elevene opparbeider en kildekritisk bevissthet, med kildebruk, (muntlige, skriftlige), og kildekritikk i historieundervisningen om samisk historie?
- E.** Hvordan arbeides det for at elevene skal kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget?
- F.** Hva eller hvem mener du det er som har definisjonsmakten til forståelse av samisk identitet i dag?

Tema	Spørsmål
Innledningsvis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antall år arbeidet som lærer,</li> <li>• Utdanningsbakgrunn som lærer</li> <li>• Bakgrunn som lærer i samfunnsfag</li> <li>• Antall år undervist i samfunnsfag på ungdomsskolen</li> <li>• Tolking av begrepene historiebruk, historiebevissthet, historisk empati</li> </ul>
Tema 1. Historieundervisning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I Fagfornyelsen er kjerneelementene det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag og de inneholder det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget. Hvordan underviser du for at elevene skal bli i stand til å anvende faget?</li> <li>• Flere av kjerneelementene bygger på en historiebruksdidaktisk tilnærming til undervisning i historie, (eksempelvis skal elevene kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske kilder for å belyse forhold i ulike samfunn og i eget liv). Hvilke(n) didaktisk(e) tilnærminger anvender du i din undervisning?</li> <li>• Hvordan underviser du med tanke på betydningen historiske hendelser har for nåtiden?</li> </ul>

<p>Tema 2.</p> <p>Utforskende historie</p>	<p>Hvordan arbeides det for at elevene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oppnår forståelse for hva slags didaktiske perspektiv som uttrykkes i fortellingene - den leserposisjonen som er etablert i lærebøkene er i stor grad leseren med ikke samisk, (norsk), historisk bakgrunn og tilhørighet</li> <li>• oppnår forståelse for på hvilken måte og til hvem det fortelles. Tekstene i lærebøkene synliggjør ikke for elevene at fortellingene som blir presentert er konstruerte bilder av fortiden basert på noen valg som implisitt formidler bestemte kunnskapsvalg og verdier i disse framstillingene.</li> <li>• for at tekstene om samisk historie med dets form og innhold kan bidra til identitetsdanning i elevgrupper med både elever med samisk, kvensk og norsk bakgrunn</li> <li>• De muntlige fortellingene, (historier, fortellinger, tegn, varsler og ordtak etc.), har lange fortellertradisjoner blant samene. Historiene og fortellingene hadde mange viktige funksjoner i det gamle samiske samfunnet. Denne fortellertradisjonen er fortsatt i dag en del av samisk kultur og viktig for mange selv om det samiske</li> </ul>
--	--

	<p>samfunnet har forandret seg mye. Dette er fortellinger elever møter i nåtid om fortid som har betydning for fremtid.</p> <p>Ved bruk av muntlige kilder, (at elevene foretar intervjuer, samler inn fortellinger i feltet eller at det kommer informanter til skolen):</p> <p>Hvordan arbeides det for at det gis rom for identifikasjon med fortellingene og sentrale hendelser som lever i historiekulturen i fellesskapet og for at elevene oppnår forståelse for i hvilken kontekst fortelles det</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reflekterer og vurderer hvordan kunnskap i historie blir til</li> </ul>
<p>Tema 3. Kunnskapsgrunnlag</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hva slags undervisningsmetode(r) anvender du i undervisningen om samisk historie</li> <li>• hvilken type kilder anvender du i denne undervisningen</li> </ul>
<p>Tema 4. Kildekritikk</p>	<p>Hvordan arbeides det for at elevene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skal kunne innhente, tolke og bruke samisk historisk materiale som kilder</li> <li>• skal kunne avgjøre hva det historiske materialet kan brukes til</li> <li>• skal kunne avgjøre i hvilken grad det kan kaste lys over de spørsmålene vi stiller</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• skal kunne forstå at mangelfulle eller ensporede kilder kan gi kunnskapsbegrensninger og prege forståelsen vår</li> <li>• skal kjenne til og bruke kildebegreper samt vurdere hensikt og pålitelighet i et historisk materiale</li> <li>• skal kunne vurdere hvordan et historisk materiale kan brukes og hvor relevant det er</li> </ul>
<p>Tema 5. Perspektiver og sammenhenger</p>	<p>Hvordan arbeides det for at elevene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skal kunne forstå sammenhenger mellom hendelser, perioder og fenomen i fortiden og nåtiden</li> <li>• skal kunne se hva disse kan bety for nåtiden og fremtiden</li> <li>• skal kunne vurdere mulige årsaks-virkningsforhold i historien</li> </ul>
<p>Tema 6. Samisk identitet</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hvordan vil du definere det som kjennetegner samisk kultur i dag</li> <li>• hvordan arbeides det for at elevene skal forstå hvordan identitetsutvikling påvirkes av historiske og nåtidige forhold</li> <li>• I den overordnede delen av læreplan står det blant annet at skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og bidra til at de kan ivareta og utvikle sin identitet i</li> </ul>

	<p>et inkluderende og mangfoldig fellesskap: hvordan arbeides det for at elevene opparbeider seg en forståelse for at det også i dag er flere måter å være samisk på</p>
Avslutningsvis	<p>Har du noen visjoner for at elevene utvikler historiebevissthet i samisk historie- i så fall hva slags visjoner?</p> <p>Er det noe mer du vil tilføye?</p>

## Vedlegg 2

John Lyngstad

Fagdidaktisk master samf.fag

Universitetet i Tromsø

### *Intervjuguide*

#### **Overordnet tema:**

Historiebevissthet om samiskhistoriske tema i samfunnsfag i ungdomsskolen.

- A.** Hvordan vektlegger du historieundervisningen i relasjon til fagfornyelsen- vektlegger du annerledes hva du velger å legge hovedvekt på i din undervisning?
- B.** Hvordan arbeides det utforskende med historie?
- C.** Hva slags kunnskapsgrunnlag legger du til grunn for undervisning i samisk historie?
- D.** Hvordan arbeides det for at elevene opparbeider en kildekritisk bevissthet, med kildebruk, (muntlige, skriftlige), og kildekritikk i historieundervisningen om samisk historie?
- E.** Hvordan arbeides det for at elevene skal kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget?
- F.** Hva eller hvem mener du det er som har definisjonsmakten til forståelse av samisk identitet i dag?

## Vedlegg 3

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Dybdeløring i samfunnsfag*

#### Tema og formål:

Jeg er en student som skal gjennomføre et prosjekt i forbindelse med fagdidaktisk master i samfunnsfag for 5.-10. trinn ved universitetet i Tromsø. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der temaet er historiebevissthet i samfunnsfag. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

For å realisere forskningsprosjektet skal jeg gjennomføre intervju der det tas lydopptak for å sikre gode data. All informasjon og datamateriell som samles inn vil bli anonymisert i masteroppgaven. Intervjuet gjennomføres av meg. Beregnet tid mellom 30 og 60 minutter avhengig av diskusjonene underveis i intervjuet. Intervjuet skal hovedsakelig omhandle historiebevissthet i samfunnsfag. Jeg arbeider med følgende problemstilling: *Hvordan kan dybdeløring om historiebevissthet om samiskhistoriske tema bli aktualisert i samfunnsfag i ungdomsskolen.*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta ut ifra din bakgrunn som samfunnsfaglærer på ungdomsskolen og etter korrespondanse mellom meg og deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i min undersøkelse innebærer det at du som lærer stiller til intervju der vi i hovedsak samtaler om dine didaktiske refleksjoner knyttet til undervisning i historie og erfaringer du har med å arbeide med samiske tema. Intervjuet blir tatt opp på båndopptaker og blir senere transkribert. Hvis ønskelig kan det sendes til deg for godkjenning, slik at du får mulighet til å rette opp i eventuelle misforståelser eller uklarheter.

Dersom det er ønskelig å se intervjuguiden før intervjuet gjennomføres, kan du få tilsendt dette ved å kontakte meg. Kontaktinformasjonen finner du på siste side av dette skjemaet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Ønsker du å trekke deg kan du henvende deg til meg direkte eller min veileder. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

De som vil ha tilgang til opplysningene er Torun Granstrøm Ekeland (Veileder), og John Lyngstad (Undertegnede student). Ingen sensitiv informasjon vil være tilgjengelig for andre og alt anonymiseres i arbeidsprosessen etter datainnsamlingen, slik at ingen er gjenkjennbare i masteroppgaven. Datamaterialet vil bli lagret trygt og innelåst med passordbeskyttelse på lagringsenheten til oppgaven.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.23. Datamaterialet og eventuelle personopplysninger vil bli slette ved prosjektets slutt/oppgaven er godkjent.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Tromsø ved Torun Granstrøm Ekeland, tlf. 78450185, epost [torun.g.ekeland@uit.no](mailto:torun.g.ekeland@uit.no)
- Student John Lyngstad, tlf. 40611425, epost [john.lyngstad@kafjord.kommune.no](mailto:john.lyngstad@kafjord.kommune.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:

Student:

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Dybdelæring i samfunnsfag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju ledet av student med opptak av intervjuet på lydopptaker. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 30.06.23

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)





