

Historiebevissthet – «allt och inget»

Av Torgeir Landro, førsteamanuensis, NLA Høgskolen

Abstrakt

Historiebevissthet ble lansert som det nye slagordet for historiefaget i den skandinaviske skolen på 1980-tallet. Mens talsmenn for den nye strømmingen ønsket å dreie skolefaget i mer filosofisk retning og i større grad rette fokuset mot elevenes hverdagsliv og identitet, innvendte kritikerne at de nye tankene ikke lot seg operasjonalisere i klasserommet. Artikkelen gjennomgår og analyserer resultatene fra et utvalg av ni norske og svenske studier som har undersøkt lærernes forståelse av historiebevissthetsbegrepet og dets nedslag i skolen. Gjennomgangen viser at det er et stort gap mellom ambisjonsnivået som historiedidaktikere ved universiteter og lærerutdanningsinstitusjoner har siktet seg inn mot, og mottagelsen av dette tankegodset i skolen.

Emneord: historieundervisning, historiedidaktikk, historiebevissthet, læreplan, litteraturstudie

Abstract

Historical consciousness was launched as the key concept for Scandinavian history education during the 1980s. While proponents of the new ideas wanted to turn history education in a philosophical direction and focus on the pupils' identity and everyday life, critics objected that the concept was difficult to apply in the classroom. The article surveys and analyses the results from a selection of nine Norwegian and Swedish studies which have examined the schoolteachers' conceptualization of historical consciousness, and

the concept's impact on history teaching. The survey reveals a mismatch between the ambitions of history didacticians at universities and teacher training colleges on the one hand and the actual reception of these new ideas in the schools on the other.

Key words: history education, history didactics, historical consciousness, curriculum

Innledning

«Det är ju ett sånt där härligt och luddigt begrepp som kan va både allt och inget på samma gång» (Szczepanski, 2016, s. 29)

Noen franske historikere konkluderte i 1867 med at fortiden er historikerens domene, nåtiden tilhører politikken, mens fremtiden ligger i Guds hender (Hartog, 2010, s. 245). Historiedidaktikken som gjorde sitt inntog i Skandinavia i løpet av 1980-tallet, representerte nye tanker om dette samspillet mellom tidsdimensjonene. Skolens historiefag har i løpet av de siste fire tiårene fått ny målsetning, og endringen er så radikal at enkelte taler om et paradigmeskifte innen historiedidaktikken. Som en reaksjon mot et historiefag som angivelig var innrettet mot pugging og innlæring av faktakunnskap, ble *historiebevissthet* lansert som skolefagets nye overordnede målsetning tidlig på 1980-tallet. Historiebevissthetsdidaktikkens inntreden innebar en fokusforskyvning mot filosofiske og *eksistensielle* spørsmål, og rører ved historieundervisningens verdigrunnlag (Stugu, 2004, s. 19).

Den nye tilnærmingen til historieundervisningen har imidlertid møtt motstand; den oppfattes som diffus og abstrakt, og dermed vanskelig å operasjonalisere i en undervisningssituasjon. Når en av didaktikkens hovedoppgaver er å skaffe til veie et fagspråk som kommende lærere kan anvende i praksis, får innvendingen tyngde.

I løpet av 1990- og 2000-tallet fikk de nye tankene nedslag i styringsdokumenter og læreplaner i både Norge, Sverige og Danmark. Problemstillingen som skal undersøkes er derfor spørsmålet om hvordan lærerne i skolen forholder seg til historiebevissthetsbegrepet. Hvordan fortolker lærerne dette

begrepet? Og hvilket nedslag har den nye historiedidaktiske retningen fått i skolens klasserom? Artikkelen bygger på en litteraturstudie og summerer opp og diskuterer noen av de funn som er gjort i forskningen så langt.

Hva er historiebevissthet?

Skoleverket i flere europeiske land opplevde i etterkrigstiden krisetendenser innen skolefaget historie. For å gjenopplive interessen for faget, valgte den britiske skolen å rendyrke historiedisiplinens «rygggrad», med vekt på ferdigheter som kildefortolkning og fokus på fagets nøkkelbegreper, som årsak og virkning, kontinuitet og endring (Lilliestam, 2013, s. 35–42; Lund, 2011, s. 23–30).

Den tysk-danske historiedidaktikken staket imidlertid ut en annen kurs. Målet for historieundervisningen i skolen skulle være å utvikle elevenes historiebevissthet. Hva er så historiebevissthet?

Historiebevissthet som begrep ble først lansert av tyskeren Karl-Ernst Jeismann i 1979. I løpet av 1980-tallet begynte så danske didaktikere å fatte interesse for Jeismanns tanker, og fra 1990-tallet og utover ble Bernhard Eric Jensen den drivende kraft innen nordisk historiedidaktikk. Jensen tok til orde for et paradigmeskifte innenfor historiedidaktikken, med «historiebevissthet» som skolefagets nye omdreiningspunkt (Schüllerqvist, 2006, s. 134). Ved sitt fortidsfokus hadde historiefaget i skolen «udspillet sin rolle» i utdanningssystemet (Jensen, 2012, s. 19). Heller enn å gjengi universitetsforskningens resultater, burde skolefaget historie ta utgangspunkt i elevenes livsverden (Schüllerqvist, 2006, s. 136).

Når historiebevissthet skal gjengis i konsentrert form, er det korte svaret at den utviklede historiebevisstheten ser sammenhengen mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og framtidforventning. Samspillet mellom tidsdimensjonene står i fokus: i nåtiden er fortiden til stede som *erindring*, samtidig som fremtiden er til stede i form av ulike *forventninger* (Eikeland, 2013, s. 103–104).

En tredje sentral bidragsyter til utviklingen av begrepet er den tyske historiedidaktikeren Jörn Rüsen, som innførte *narrativ kompetanse* som en viktig komponent. Den narrative kompetansen handler om hvor viktig *fortellingen*

er for orienteringsevnen langs tidsaksen. Og med 'fortelling' siktes det ikke til 'den gode anekdoten', men til kognitive strukturer og evnen til å se sammenhenger (Eikeland, 2001; Pietras & Poulsen, 2016, s. 72).

Historiebevissthet handler altså om noe langt mer enn ferdigheter og innøvde tankeoperasjoner. Begrepet lodder dypere: tidsdimensjonen spiller med ved alle kognitive operasjoner og utgjør dermed en sentral del av menneskets identitet og vesen. Historiebevissthetsdidaktikken kretser således rundt spørsmålet om hva og hvem et menneske dypest sett er (Jensen, 2012, s. 25).

Et sentralt historiedidaktisk poeng er at mennesket er *historieskapt* og *historieskapende*. Innlevelse i fortidens menneskers forståelseshorisont, *historisk empati*, gir forståelse for at historiens utviklingsløp ikke er forutbestemt. Dermed åpnes øynene for at enkeltmennesket kan påvirke fremtiden (Jensen, 2003; Ebbensgaard, 2005, s. 21–26; Lund 2011, s. 23–30). Denne erkjennelsen tydeliggjør historiebevissthetens moralske dimensjon, og bidrar til å legitimere historiefagets plass i skolens demokratiske dannelsesprosjekt (Skolinspektionen, 2015, s. 9; Schüllerqvist, 2006, s. 135–136).

Historiefagets nye målsetning får en rekke konsekvenser. Gjennom den såkalte åpne skalamodellen illustrerer Jensen at historiefaget bare utgjør en av mange kilder til et individs historiebevissthet. Enkeltmennesket får også input fra massemedia, familiehistorier, reiser, kulturinstitusjoner og politiske og religiøse bevegelser. Fokuset i undervisningen må derfor dreies mot elevenes hverdagsliv og livsverden utenfor skolen (Paulssen, 2011, s. 20; Jensen, 2003, s. 88).

Kritikk

Selv om ideen om historiebevissthet har fått nedslag i læreplanene, har det ikke manglet på kritiske bemerkninger. Harry Haue ytret bekymring for at vektleggingen av identitet og hverdagsliv ville gå ut over elevenes overblikk og sammenhengforståelse (Nielsen, 2012, s. 40). En annen utfordring er konseptets fagoverskridende karakter. Når individets identitetsdannelse har kommet i sentrum for faget, er den logiske konsekvens at historiefaget må søke støtte hos fagdisipliner det tidligere ikke har vært naturlig å trekke inn (Ebbensgaard, 2005, s. 24; Jensen, 2012, s. 20–21).

Hovedinnvendingen handler imidlertid om at begrepets betydning er for lite tilgjengelig, og adjektiv som 'mangetydig', 'diffust', 'komplekst' og 'abstrakt' blir hyppig gjentatt i litteraturen (Nielsen, 2012, s. 35, Ebbensgaard, 2005, s. 24). Ebbensgaards oppsummering er dekkende for mye av kritikken: historiebevissthetsbegrepet er «flydende i konturerne og derfor svært at begripe i enkle formler for undervisere» (Ebbensgaard, 2005, s. 24).

Den svenske didaktikeren Klas-Göran Karlsson har derfor etterlyst empiri i kjølvannet av de teoretiske diskusjonene rundt historiebevissthet (Karlsson, 2009, s. 50). Forskning på historiebevissthet mangler også i Norge, særlig når det gjelder «lærerens verden i historiefaget» (Paulssen, 2011, s. 12). Men om man tar med de mange studentarbeidene som er avlagt ved utdanningsinstitusjoner i Norge og Sverige, foreligger det faktisk en nokså omfattende empiri.

Metode

Den foreliggende artikkelen er basert på et systematisk litteratursøk; en tilnærming som har som formål å sammenfatte og systematisere nyere eksisterende litteratur innenfor et avgrenset emne. Målet er å komme frem til en syntese av «data från tidigare genomförda empiriska studier» (Barajas et al., 2013, s. 31). Forskningsspørsmålet stilles dermed til den allerede foreliggende dokumenterte kunnskap i litteraturen (Barajas et al., 2013, s. 70).

De utvalgte studiene ble gjenstand for en tradisjonell innholdsanalyse, som innebærer en klassifisering og kategorisering av dataene med det formål å synliggjøre mønstre, tema og tendenser i materialet (Barajas et al., 2013, s. 147). Kategoriutviklingen løp således parallelt med analysen og tolkningen.

Søkestrategi og utvalg

Søkene har vært gjennomført i ulike databaser som Oria, Google Scholar, BIBSYS Brage, NORA, Norart, SwePub og DiVA. Søkeordene som har vært benyttet er *historiebevissthet*, *historiemedvetande*, *historiedidaktikk* og *historieundervisning*. Treff i de ovennevnte databasene har i neste omgang dannet utgangspunkt for manuelle søk i litteraturlistene i de foreliggende artikler.

Studiene som inngår i analysen, er norske og svenske studier som er utført i løpet av de siste 15 år. Inklusjonskriteriene var ikke forhåndsdefinerte, men ble utviklet i løpet av søkeprosessen. At avgrensningen av utvalget på denne måten gir seg selv i løpet av forskningsprosessen, er ikke uvanlig (Thaagaard, 2013, s. 66). Søket i norske databaser alene gav relativt få treff, og gjorde det nødvendig å utvide søkefeltet geografisk. Mange svenske studenter har intervjuet lærere om deres forståelse av historiebevissthet, og har derfor problemstillinger som belyser denne studiens forskningsspørsmål. Tidsrammen på 15 år springer også ut av pragmatiske hensyn; den eldste aktuelle studien var fra 2006, og utgjør således grensen bakover i tid. På dette tidspunktet var de nye historiedidaktiske ideene velkjente i akademiske kretser og hadde fått nedslag i styringsdokumentene i norsk og svensk skole. Ut fra disse inklusjonskriteriene resulterte søket i ni studier, to norske og syv svenske.

Det finnes intet eksakt tall på hvor mange studier som kan eller bør inngå i en litteraturstudie. Selv om all relevant forskning ideelt sett skal inkluderes, må også materialet være håndterbart og kunne analyseres grundig, og utvalget når sitt metningspunkt etter hvert som «studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer» (Thaagaard, 2013, s. 65).

Vurdering av inklusjonskriterier

I denne studien kan inklusjonskriteriene problematiseres, av to grunner. Det første forholdet angår spørsmålet om den norske og den svenske skolen er sammenlignbare størrelser. Argumentet som taler for, er at didaktikk-diskursen i begge land er inspirert av den tysk-danske historiedidaktikken. Selv om det naturlig nok også finnes selvstendige nasjonale bidrag og fortolkninger, refereres det jevnt over til Jeismann, Jensen og Rüsen som opphavsmenn og inspirasjonskilder (Ebbensgaard, 2005, s. 23). I tillegg har de nordiske historiedidaktiske konferansene, som har vært arrangert med tre års mellomrom, fungert som felles plattform for idéutveksling på tvers av landegrensene (Schüllerqvist, 2006, s. 134–135).

Det andre forholdet gjelder valget om å benytte studentarbeider i studien. Som nevnt har empiriske studier om temaet vært etterlyst. Om man

inkluderer studentarbeider i søket, får man imidlertid straks flere treff. Men dette punktet angår datamaterialets reliabilitet, og det kan innvendes at det er problematisk å inkludere datamateriale som er innhentet og fortolket av studenter, som mangler den modne og erfarne forskers metodiske og analytiske ferdigheter. På den annen side er det uheldig at et stort materiale blir liggende ubenyttet innenfor et felt der empiriske studier er etterlyst. Dessuten er resultatdelen i arbeidene i hovedsak mer refererende enn fortolkende, og gjengir lengre utdrag av transkriberte intervjuer i direkte sitats form. Når studiene er gjennomført under veiledning, og metodiske og etiske overveielser er tatt inn, har jeg funnet det forsvarlig å inkludere dem i materialet. Studien baserer seg således på to norske masteroppgaver og syv svenske studentarbeider på bachelor- og masternivå.

Resultater

I denne delen vil resultatene som kommer frem av forskningsgjennomgangen sammenfattes og systematiseres. Resultatene viser at lærerne viser varierende grad av kjennskap til og innsikt i historiebevissthetsparadigmet: mens historiebevissthet for noen er et fremmed begrep, forsøker andre å gjennomføre undervisning i tråd med de nye idealene.

Et ukjent begrep

Flere av lærerne i norsk og svensk skole røper at de ikke kjenner til historiebevissthet-begrepet, og er heller ikke klar over at det inngår i fagets læreplaner. Abrahamsson har intervjuet åtte historielærere i Östhammars kommune i Sverige, som alle har klasser mellom 4. og 9. trinn. Studien viser at ingen av de åtte lærerne har lagt merke til begrepet *historiemedvetande* i læreplanen. Dette er noe overraskende da styringsdokumentenes innhold er tema under regelmessige pedagogiske møter, de såkalte *ämnesutvecklarträffar* (Abrahamsson, 2011, s. 18–20).

Malin Isacson har intervjuet fem lærere på «låg- och mellanstadiet», og en av lærerne kommer med samme innrømmelse: «När Marianne hör ordet historiemedvetande tittar hon frågande på mig. Hon förklarar att ordet är

nytt för henne [...]» (Isacson, 2018, s. 21). På norsk mark har Christian Paulssen dybdeintervjuet ti historielærere som underviser i videregående skole i Norge, og den store majoritet av intervjuobjektene «uttrykker lite konkret kjennskap til formålsbeskrivelsen» (Paulssen, 2011, s. 81–82).

Et egendefinert begrep

I en annen kategori havner en gruppe lærere som vitterlig har fanget opp begrepet fra læreplanen. De opererer imidlertid med en egendefinert fortolkning som ikke springer ut av historiedidaktiske studier. I stedet innholdsbestemmes begrepet intuitivt ut fra lærerens egen forståelseshorisont.

Szczepanski (2016) har intervjuet fem lærere fra ungdomsskole og gymnase, og en av lærerne innrømmer at vedkommende ikke har reflektert over begrepet før intervjusituasjonen. Læreren har likevel ingen problemer med å gjøre rede for sin fortolkning. Det er imidlertid vanskeligere å forklare hvor denne fortolkningen stammer fra:

Han medger även själv att detta är en något enkel och bred definition och säger även att han egentligen inte kan peka på exakt hur han kommit fram till den. Han säger dock att han utgått från orden historia och medvetande och anser att det verkar va en rimlig tolkning (Szczepanski, 2016, s. 24).

Lærerne i denne kategorien oppfatter historiebevissthet som et selvforklarende og uproblematisk begrep. Når historiebevissthet som didaktisk konsept skal forklares, er det nokså tradisjonelle historiefaglige aspekt som trekkes frem: å skape interesse for faget, se sammenhenger, og åpne elevenes øyne for fagets praktiske nytte og aktualitet. Begrepets bredde, dybde og kompleksitet omtales ikke.

Historiedidaktisk tilnærming

I en tredje kategori havner lærere som har en grundigere innsikt i begrepet. En av lærerne fra Szczepanskis materiale forteller at han/hun har opparbeidet sin forståelse av begrepet gjennom sin utdanning, og nevner sentrale historiedidaktikere som Klas-Göran Karlsson, Ulf Zander, Peter Seixas og Kenneth Nordgren (Szczepanski, 2016, s. 29–30).

Henrik Bergström, som har gjennomført en studie med siktemål om å «synliggöra hur undervisning med intentionen att utveckla elevers historiemedvetande kan utformas», (Bergström, 2018, s. 3) har gjennom et strategisk utvalg intervjuet lærere som har latt seg inspirere av historiebevissthets-didaktikken i undervisningen. En av lærerne forteller at elevene får en lekse med tittelen «historiemedvetande, att tänka historiskt» (Bergström, 2018, s. 28). En annen av lærerne, 'Charlie', trekker frem identitetsaspektet: «historiemedvetande hänger mycket ihop med en egen identitetsbildning» (Bergström, 2018, s. 30), og er også opptatt av fremtidsdimensjonen i undervisningen (Bergström, 2018, s. 31). En tredje lærer, 'Robin', gjør rede for historisk empati, som er en viktig bestanddel i historiebevisstheten:

Det är väl en sak som dom lär av det här (...) att man i den situationen agerade utifrån dom bästa föresatser, utifrån dom fakta, och dom kunskaper som man hade då så förstår man det att idag gör på ungefär samma sätt (Bergström, 2018, s. 32).

Lavt presisjonsnivå

Montán og Persson (2006) har utført en kvantitativ spørreundersøkelse for å undersøke historielæreres syn på historiebevissthet. Studien konkluderer med at selv om majoriteten av lærerne som hadde svart på undersøkelsen (15 svar av 70 henvendelser) kan peke på samspillet mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid som essensielt, makter ikke lærerne å gjengi kompleksiteten i begrepet (Montán & Person, 2006, s. 58). Denne konklusjonen er treffende for mye av materialet som inngår i denne litteraturstudien. En av Szczepanskis informanter forklarer at en utviklet historiebevissthet gjør at elevene forstår «varför saker och ting ser ut som dom gör, varför saker och ting fungerar som dom gör» (Szczepanski, 2016 s. 22). En av lærerne som Zedig og Kondovski har intervjuet gir følgende svar på spørsmålet om hvordan vedkommende oppfatter historiebevissthet:

[...] men på något sätt så handlar det rätt mycket om att försöka förstå sin samtid utifrån... eh, en annan tid... och se... försöka förstå den tiden också och sätta den i relation ännu längre tillbaka (Zedig og Kondovski, 2009, s. 24).

Når lærerne blir bedt om å forklare hva som ligger i historiebevissthetsbegrepet, blir betydningsinnholdet gjengitt i nokså generelle vendinger: det handler om å forstå sin egen samtid, se koblinger og sammenhenger, og gjøre faget interessant for elevene. Det er påfallende få referanser til fagbegreper eller markører som historisk empati eller narrativ kompetanse, eller henvisninger til navngitte teoretikere. Selv blant lærerne som forsøker å undervise i tråd med historiebevissthetsdidaktikken, er forklaringene preget av lavt presisjonsnivå og fraværende fagterminologi.

«Teorifjernt, men erfaringsnært»?

Lærerne viser med andre ord varierende grad av innsikt i historiebevissthet som idé og overordnet målsetning for skolefaget historie. Flere av studiene tolker imidlertid resultatene dithen at mange lærere – til tross for manglende kjennskap til begrepet – i praksis gjennomfører undervisning i tråd med historiebevissthetskonseptet. Paulssen hevder at lærerne legger vekt på flere historiebevissthets-aspekter enn de selv er klar over. Med ordparet ‘erfaringsnært’ og ‘teorifjernt’ summerer han opp sine funn. Ved nåtidsorientering, aktiv bruk av fortelling, og ved å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og livsverden, har lærerne en undervisningsstrategi som bidrar til å utvikle elevenes historiebevissthet, selv om strategien ikke bevisst er forankret i historiebevissthetsdidaktikken (Paulssen, 2011, s. 76–77, 90–93).

Haveland gir uttrykk for lignende tolkninger. Blant de lærerne som ikke eksplisitt refererer til historiebevissthet som mål for undervisningen, er konseptet likevel implisitt til stede og kommer til overflaten når fremtidsdimensjonen nevnes i utsagn av typen: «Å forstå fortiden for å forstå samtiden og unngå å gjøre så mange feil i fremtiden» (Haveland, 2017, s. 42).

Diskusjon

Hva sier så disse resultatene om lærernes forståelse av historiebevissthet og det nye historiedidaktiske paradigmet nedslag i skolen? Hvilke historiedidaktiske implikasjoner har disse resultatene?

Den nye historiedidaktikken – for abstrakt og komplisert?

Lars Helle skriver at didaktikken har som oppgave å gi lærerne et fagspråk: «... for både å tenke og diskutere faglig trenger du faglige begreper» (Helle, 2017, s. 20). Bengt Schüllerqvist hevder på samme vis at de kommende lærere bør introduseres for et emnedidaktisk begrepsapparat som skal være «ett redskap för den kommande yrkesutövningen» (Schüllerqvist, 2006, s. 131). I tilfellet 'historiebevissthet' tyder resultatene på at dette begrepsapparatet ikke er på plass blant lærerne. At begrepet oppfattes abstrakt, diffust og komplisert, ble nevnt innledningsvis som et utgangspunkt for problemstillingen, og bekreftes av resultatene i studien. Og resultatet er ikke overraskende når det også i akademiske kretser råder forvirring om hva begrepet faktisk betyr. Anette Warring beskriver det historiedidaktiske forskningsfeltet som et «begrepsanarki» hvor det vrimler av «begrepsmessige sammensetninger», og at hver forsker nærmest «konseptualiserer» forskningsfeltet på sin egen måte (Warring, 2011, s. 6–7). Et eksempel på særegen konseptualisering er May-Britt Ohman-Nielsens inndeling av historiebevisstheten i *erindringsmasse*, *erindringsstrukturer* og *erindringsspor* (Nielsen, 2004, s. 217; Paulssen, 2011, s. 24). Bidrar disse distinksjonene – som medfører at fagbegrepene flourer – til å øke forståelsen for historiebevissthet som teoretisk konsept, eller kompliseres det historiedidaktiske fagfeltet ytterligere? Det skaper også forvirring når Jensen innfører et spissfindig skille mellom 'historiebevissthet' og 'historisk bevissthet', der sistnevnte utgjør en mindre komponent av historiebevisstheten (Jensen, 2003, s. 59–60). Med utgangspunkt i dette skillet har Montán og Persson undersøkt om lærerne oppfatter noen forskjell mellom 'historiebevissthet' og 'historisk bevissthet' (Montán og Persson, 2006, s. 33–34). Ingen av svarene samsvarer med betydningsinnholdet og distinksjonen som Jensen tillegger de to begrepene. Man kan endatil nærmest lese inn trass og frustrasjon hos enkelte av intervjuobjektene: «Om det går som en anka, luktar som en anka och låter som en anka så är det nog en anka [...]» (Montán og Persson, 2006, s. 34).

Sammenligner man innholdet og refleksjonsnivået i det historiedidaktiske tankegodset som sirkulerer innen academia med nedslaget dette har fått blant lærerne i skolen, er kontrasten stor. Presisjonsnivået blant lærerne i skolen er betydelig lavere. Her kan nok metodiske forhold trekkes inn som en formildende omstendighet: presisjonsnivået vil naturligvis synke i en

intervjusituasjon der man på stående fot skal avgi muntlige svar. Men den metodiske faktoren utgjør ikke hele forklaringen: historiedidaktikkens fagbegreper er ganske enkelt ikke en integrert del av lærernes fagspråk.

Hva er så de didaktiske konsekvensene av denne situasjonen? I sin klasseromsundersøkelse av historieundervisningen i en niende klasse er det nettopp fraværet av *fagspråk* som er Hans Olofssons hovedfunn. Mens samtalen i historietimene rent tematisk kan bevege seg opp på et metanivå, savnes et felles fagspråk. Ifølge Olofsson hemmer dette kommunikasjonen og forståelsen. I stedet trer *hverdagsspråket* inn og preger undervisningen, og Olofsson sammenligner fenomenet med å drive matematikkundervisning uten tilgang til fagbegrep som 'pi' og 'derivasjon' (Olofsson, 2010, s. 217; Bergstrøm, 2018, s. 14).

Læreplanens begrensninger

Resultatene viser tydelig styringsdokumentenes begrensninger som introduksjonskanal for nye historiedidaktiske tanker. Læreplanen er kartet som lærerne skal navigere etter i sitt daglige virke (Helle, 2017, s. 18). John Goodlad poengterer imidlertid at læreplanen har mange 'ansikter'. I tillegg til den formelle læreplanen opererer Goodlad med termen den *oppfattede læreplanen* (Perceived Curricula); et uttrykk som sikter til den enkelte lærers fortolkning av og tilnærming til læreplanen (Helle, 2017, s. 46–48). Resultatene viser at lærerne i flere tilfeller ikke oppfatter intensjonen bak læreplanen; et fenomen som egentlig ikke er overraskende. Læreplanen er en nedstrippet sjanger uten rom for utdypninger, som forutsetter at lærerne er fortrolige med 'signalordene' i planen. Disse gir ikke mening uten forutgående kjennskap til den historiedidaktiske diskursen som fagbegrepene springer ut av. Begrepet 'historiemedvetande' ble innført i læreplanen for den svenske grunnskolen i 1994 som et overordnet begrep, men som Schüllerqvist har poengtert: «det finns i texten inget klagörande av hva detta 'överordnande' skulle innebära, ingen definition eller problematisering av begreppet» (Schüllerqvist, 2006, s. 137). Dermed etterlates et stort tolkningsrom for lærerne i skolen.

En del av lærerne i studien har fanget opp begrepet fra læreplanen, og benytter denne som eneste kilde til forståelsen av begrepet. Ironisk nok ytrer

flere av disse ta begrepet er uproblematisk å forholde seg til. Dette har sin naturlige forklaring: når de ikke kjenner begrepet fra didaktikkitteraturen, har de heller ikke innsikt i begrepets bredde, dybde og kompleksitet. I stedet benytter de sin intuitive hverdagsforståelse og gir begrepet betydningsinnhold ut fra mer allmenne, historiefaglige assosiasjoner.

Læreplanens begrensninger kommer også til syne ved at en del av lærerne i liten grad forholder seg til læreplanen. Resultatet er i tråd med tidligere undersøkelser. Thomas Nygren, som har undersøkt erfarne læreres historiedidaktiske innsikter og undervisningsstrategier, benytter *historiedidaktisk kunnskapsbygging* som en benevnelse på deres utviklingsprosess (Nygren, 2009, s. 80). Den erfarne lærer skildres som en «reflekterende praktiker» (Nygren, 2009, s. 91) som gradvis foredrer sin undervisning. Men i denne prosessen spiller ikke læreplanen noen fremtredende rolle. I årenes løp har andre faktorer hatt større betydning for justeringen av undervisningens mål, innhold og metoder: elevenes reaksjoner på undervisningen, lærerens egen fagkombinasjon og videreutdanning, samt lærerens personlige opplevelser fra barndom og familieliv (Nygren, 2009, s. 80–94). Læreplanen utgjør altså bare en – og langt fra den viktigste – av mange faktorer som former den «reflekterende praktiker».

Keiserens nye klær?

Jan Bjarne Bø drøfter påstanden om at historiebevisstheten blott er 'keiserens nye klær' – noe 'fancy' utad, uten egentlig innhold. Er det noen forskjell mellom historiebevissthet og alminnelig *samfunnsbevissthet*, som har som målsetning å forstå og forklare dagens samfunn? Selv om Bø innrømmer at begrepene overlapper, mener han likevel at formålet er prinsipielt forskjellig: i motsetning til samfunnsbevissthet har historiebevisstheten som mål å forklare et fenomen i vekslingen mellom tidsretningene fortid-fremtid-nåtid (Bø, 1995, s. 95). Presisjonsnivået på svarene som lærerne gir, tyder på at Bøes distinksjon blir værende på det teoretiske plan og forsvinner på veien ut til klasserommet. I praksis vil antagelig mange av lærerne oppfatte disse to begrepene som synonyme.

Schüllerqvist viser til Helene Edgren, som oppfatter historiebevissthet som en teoretisering av tidligere selvfølgeligheter, og påstår at «den gode his-

toriel raren alltid har haft historiemedvetandenaspekter med i sin undervisning» (Schüllerqvist, 2006 s. 138). Paulssens påstand om at mange av lærerne gjennomfører en undervisning som utvikler elevenes historiebevissthet uten å være klar over det, må leses i lys av dette perspektivet. For Paulssen konkluderer samtidig med at historiebevissthetsbegreps innlemmelse i læreplanen «på ingen måte representerer noen banebrytende ny vei å undervise i historie på» (Paulssen, 2011, s. 93). Han hevder at informantenes forståelse av begrepet mer må betraktes som en «ryggmargsf lelse» (Paulssen, 2011, s. 92) enn et resultat av utdanningen. Hvis så er tilfellet; representerer begrepet i praksis da noe nytt? Både historie- og samfunnsfaget har tradisjon for å gripe fatt i elevens livsverden utenfor skolen (B e, 1995, s. 96). Og at historien kan være identitetsbyggende (Paulssen, 2011, s. 71), er heller ikke en begrunnelse av nyere dato. Knut Helle viser til historikeren Ernst Sars, som i et foredrag fra 1867 uttalte om historien at «vi ere dens Resultat [...] at studere Historie er at bringe til Klarhed og Bevidsthed vort eget Vesen» (Blom & Helle, 1997, s. 76).

Konklusjon

Utgangspunktet for denne studien var spørsmålet om hvordan lærerne forholder seg til historiebevissthet som begrep og konsept, og hvilket nedslag den nye historiedidaktiske retningen har fått i skolen. Resultatene fra denne studien viser at det er et stort gap mellom ambisjonsnivået som historiedidaktikere ved universiteter og lærerutdanningsinstitusjoner har siktet seg inn mot, og mottagelsen av dette tankegodset i skolen. Lærerne viser varierende grad av kjennskap til og innsikt i historiebevissthet som begrep og overordnet målsetning for skolefaget historie. For noen av lærerne er begrepet ukjent. En annen gruppe av lærere har fanget opp begrepet fra læreplanen, men gir til kjenne en forståelse av historiebevissthet som ikke bygger på historiedidaktiske studier. I stedet innholdsbestemmes begrepet intuitivt ut fra lærerens egen erfaring og forståelseshorisont. En tredje gruppe av lærere er tettere på den historiedidaktiske diskursen, men også blant denne gruppen er fagspråket preget av lavt presisjonsnivå.

Totalt sett har dermed de nye historiedidaktiske ideene fått et begrenset nedslag i svensk og norsk skole. En del av forklaringen kan nok tilskrives læreplanens begrensninger som styringsredskap. En kompakt læreplan uten tilhørende 'bruksanvisning' etterlater stor frihet og stort rom for tolkning. Og mange av lærerne benytter en intuitiv hverdagsforståelse til å avkode læreplanen. Men den viktigste årsaken til det begrensede nedslaget henger trolig sammen med historiebevissthetsbegrepets kompleksitet. De nye fag- og nøkkelbegrepene svever for høyt, og har ikke landet i skolen. I stedet er det hverdagspråket som preger historieundervisningen. Når historiedidaktikken ikke har lykket med å gi lærerne et fagspråk til bruk i undervisningen, har den sviktet en av sine viktigste oppgaver.

«Uklart formulert, uklart tenkt» er et uttrykk som gjerne siteres når språkføringen skal forbedres. Når lærerne beskriver et av historiedidaktikkens kjernebegreper som kompleks, diffust og mangetydig, er dette en tilbakemelding som de ledende historiedidaktiske miljø må forholde seg til. Et første skritt er å følge Anette Warrings oppfordring om å avklare hva begrepene faktisk betyr: «Forskningsfeltets mange begreper kalder på afklaring. Dækker begreberne det samme sagsforhold, er de delvist overlappende, eller udelukker de hinanden?» (Warring, 2011, s. 7). Når professorene i fagfeltet synes det er krevende å orientere seg i det historiedidaktiske forskningsfeltet, og stiller «begrepsanarki» som diagnose (Warring, 2011, s. 6), er det ikke overraskende at lærerne i skolen strever med å omsette historiebevissthet til praktisk undervisning.

Litteraturliste

- Abrahamsson, F. (2011). *Då – nu – sedan? Lärarnas tolkning av historiemedvetande. En kvalitativ undersökning baserad på samtalsintervjuer med lärare i år 4–9.* (Examensarbete 15hp) Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Uppsala: Universitetet i Uppsala. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:422159/FULLTEXT02>
- Barajas, K.E., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap.* Stockholm: Natur & Kultur.

- Bergström, H. (2018). «Vår nutid er jo snart vår dåtid». *En explorativ studie kring möjligheter att utveckla historiemedvetande genom historieundervisning*. (15 hp) Fakulteten for humaniora og samhällsvetenskap, Karlstad: Karlstads universitet. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1252523/FULLTEXT01.pdf>
- Blom, I. & Helle, K. (1997). *Historie – hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøe, J.B. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ebbensgaard, Aa. H.B. (2005). *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv*. (Doktoravhandling) Odense: Syddansk Universitet.
- Eikeland, H. (2001). *En analyse av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: «Innblikk». Utvikling av historiebevissthet og narrativ kompetanse*. Rapport 1/2001, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2001-01/>
- Eikeland, H. (2013). Historie og framtid: en selvmotsigelse? *Fortid* (4), 102–109.
- Hartog, F. (2010). What is the Role of the Historian in an Increasingly Presentist World? I G. Harlaftis et al. (Red.), *The New Ways of History – Developments in Historiography* (s. 239–253). London – New York: Tauris Publishers.
- Haveland, R. (2017). *Historieundervisning i den videregående skolen. En analyse av et utvalg historielæreres syn på historieundervisning i den videregående skolen*. (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/15707/Historieundervisning-i-den-videreg-ende-skolen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Isacson, M. (2018). *Historiemedvetande i grundskolans tidigare åldrar. En studie om hur lärare på låg- och mellanstadiet tolkar och förhåller sig till begreppet historiemedvetande i sin undervisning*. (Avanverad nivå, 15 hp) Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Karlstads Universitet. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1263279/FULLTEXT01.pdf>
- Jensen, B.E. (2003). *Historie – livsverden og fag*. Oslo: Gyldendal.

- Jensen, B.E. (2012). Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-socialle 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.
- Karlsson, K.-G. (2009). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I K.-G. Karlsson og U. Zander (Red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktikken* (s. 25–69). Lund: Studentlitteratur.
- Lilliestam, A.-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om Utveckling av elevers historiska resonerande*. (Doktoravhandling, Göteborgs Universitet).
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Montán, M. & Persson, B. (2006). *Historiemedvetande på högstadiet och gymnasiet – en studie i historielärares syn på historiemedvetande samt hur historiemedvetande fördjupas hos eleverna*. (Examensarbete, Lärautbildningen, Högskolan Kristianstad). Hentet fra <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:230590/FULLTEXT01.pdf>
- Nielsen, C.T. (2012). Begrepet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del I: Historiemedvetande – Historiebruk* (s. 35–53). Malmö: Holmbergs.
- Nielsen, M.-B.O. (2004). Historiebevissthet og erindringsspor. Undervisnings- og forskningserfaringer fra arbeid med begrepsrelasjoner i historielærerutdanning og praksisveiledning. I S. Ahonen, M. Poulsen, O.S. Stugu, M. Thorkelsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden 8* (s. 211–228). NTNU, Trondheim.
- Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiadidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. (Licentiatsavhandling, Umeå Universitet).
- Olofsson, H. (2010). *Fatta historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. (Licentiatsuppsats, Karlstad University Studies).

- Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjernt. En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag*. (Masteroppgave, NTNU, Trondheim). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/270276/446084_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pietras, J. & Poulsen, J.A. (2016). *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schüllerqvist, B. (2006) Kanon och historiemedvetande – två centrala emnesdidaktiska begrepp. I L. Brink & R. Nilsson (Red.), *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historia- och litteraturundervisning* (s. 131–147). Gävle: Lärarutbildningens skriftserie 2.
- Skolinspektionen (2015). *Undervisningen i historia*. Kvalitetsgranskning 2015: 8.
- Stugu, O.S. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I S. Ahonen, M. Poulsen, O.S. Stugu, M. Thorkelsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden* 8 (s. 15–23). Trondheim: NTNU.
- Szczepanski, P. (2016). *Historiemedvetande – Ett problematiskt begrepp. Historielärares uppfattningar om begreppets definition och användning*. (Examensarbete, 15 hp) Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Karlstad: Karlstads Universitet. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:936908/FULLTEXT01.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Zedig, A. & Kondovski, S. (2009). *‘Tiden är irrelevant i nuet’. Om historiemedvetande och fyra lärares syn på detsamma*. (Examensarbetete, 15 hp) Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet. Hentet fra <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:290491/FULLTEXT01.pdf>
- Warring, A. (2011). Erindring og historiebruk. Introduksjon til et forskningsfelt. *Tidsskrift for historie* (2), 6–34.