



# Høgskulen på Vestlandet

## MSAM613: Masteroppgave

MSAM613

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	11-05-2017 09:57	<b>Termin:</b>	2017 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2017 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinnskala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	60
<b>SIS-kode:</b>	MSAM613 1 0		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 603

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Ja

**Jeg godkjenner avtalen om  
tilgjengeliggjøring av  
masteroppgaven min \*:**



# Høgskulen på Vestlandet

## *Mer enn en kopimaskin*

- En kvalitativ undersøkelse av historielæreres individuelle elevvurdering i faget

## *More than a copy machine*

- A qualitative study of Norwegian history teachers' assessment of students

**Kjærsti Rønneberg**

**Master i samfunnsfagdidaktikk**

**Avdeling for lærerutdanning**

**15.mai 2017**

# Forord

«Hvordan ble du selv interessert i historie?», spør jeg mine informanter for å løsne stemningen i oppstarten av intervjuene som er gjort som datainnsamling til denne masteroppgaven. En ting gikk igjen hos samtlige var: foreldrene og deres evne til å fortelle historie. Mitt første minne av at jeg virkelig ble oppslukt av fortiden er en bok moren min gav meg sommerferien i 2005. Anne Karin Elstad, forfatteren av *Folket på Innhaug* og av flere kulturhistoriske slektsromaner, dro meg med inn i en historie som jeg innbilte meg at tok meg tilbake til røttene, til mine røtter, odelsjente som jeg er.

Herfra slukte jeg historiepensumet på skolen. Jeg husker best videregående. Jeg kjøpte læreboken i sommerferien, og gjorde «finn svar i teksten»-oppgaver på gøy, de var jo så enkle og konkrete. Jeg skjønte aldri logikken i matematikk eller naturfag, men i historie var jo svarene gitt. Så lenge jeg forsto det jeg leste, var det enkelt å huske til prøvene.

Det var først på Høgskolen i Bergen at jeg forsto hva historie egentlig handler om. Jeg innså at jeg hadde gått rett i den fellen Sivert Langholm omtaler i ublide ordlag, som jeg har gjengitt i innledningen av denne masteroppgaven.

Dette siste året, som fulltidslærer, har handlet om å overleve mer enn å få elevene mine til å analysere historiebruk eller boltre seg i historisk materiale. Dessverre havner jeg i den samme fellen igjen. Jeg har tilgitt meg selv for å ikke har fått til det jeg så sterk ønsker for elevene mine, det er nå læringen for alvor har begynt!

Bente Brathetland, veileder, fortjener en stor takk for å ha trodd på prosjektet mitt, for å ha gitt meg noen nødvendige spark bak og en god dose forståelse.

Uten mine ti informanter som har stilt opp, gitt av sin arbeidstid, gitt meg innsyn og delt av sine erfaringer ville det ikke vært noen masteroppgave i det hele tatt. Takk for at dere tok meg imot.

Rakkestad, 15.mai 2017

## Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien var et ønske om å sette søkelys på hvordan lærere praktiserer vurdering i historiefaget. Formålet med dette var å få innsikt i hva lærerne vektlegger, av innhold, metode og kognitive prosesser, når de skal vurdere elevene. Målet er å kunne identifisere mønstre mellom lærernes perspektiv på mål for historiefaget og deres vurderingspraksis.

Tidligere studier pekte i retning av en vurderingskultur med reproduserende kunnskapsprøver. Altså at elevene blir kopimaskiner der de kun lærer seg å reproducere det de leser i lærebøkene, uten å vise evne til å analysere, se sammenhenger eller vurdere.

Undersøkelsens teoretiske perspektiv er i hovedsak hentet fra teori og forskning innenfor to områder. (1) Det historiedidaktiske som omhandler historiebevissthet og historisk tenking, og (2) det vurderingsteoretiske som omhandler elevers læring og vurdering.

Det ble benyttet semistrukturert intervju av ti historielærere. Utvalget besto av fem lærere som underviste i ungdomsskole og fem lærere som underviste i videregående skole.

Resultatene fra undersøkelsen viser at lærernes målsettinger for elevene samsvarer godt med læreplanen. Aspekter som blir løftet frem er kritisk sans, historiebevissthet og multiperspektivitet. Lærernes kunnskapsorientering begrenset seg til faktakunnskap og begrepskunnskap, men med en uttalt bevissthet om vurderingens fare for reproduksjon av kunnskap og en kognitiv aktivering på laveste nivå. Metodekunnskap blir ansett som viktig, men blir nedprioritert og ansett som et område på siden av hva undervisningen skal dreie seg om. Dermed blir denne kunnskapsformen utelatt fra vurderingsleddet i undervisningen også. Et særlig sentralt funn er lærernes vurderingspraksis som viser seg å være prosjektbasert. Tidligere antakelser om at lærerne fortsatt underviste etter en historiefagsdidaktikk er for dette utvalget tilbakevist. Lærerne som sjeldent benytter seg av prøver mener at konstruktvaliditeten i vurderingsmetodene ivaretas best med problemorientert vurdering. Konklusjonen er at lærernes vurderingsmetoder oppfyller to av fire kriterier for å gi full uttelling som læringsfremmende verktøy for utvikling av historiebevissthet og historisk tenkning. Dette begrunnes i utelatelsen av metodekunnskap og historiebruk fra vurderingskriteriene.

## **Abstract**

The background for this thesis was a desire to put a spotlight on how teachers practice assessment in history education. My purpose of this thesis was to obtain insight in what teachers emphasize of contents, method and cognitive processes, when assessing students. The aim is to be able to identify patterns between teachers' perspective on goals of history education and their assessment practice. Former studies pointed towards an assessment culture with reproductive knowledge tests. Thus, student become copiers where they only learn to reproduce what they read in their textbooks without showing the ability to analyze, see coherence or evaluate.

The theoretical perspective of the study is mainly derived from theory and research within two areas: (1) Theory of history didactics dealing with historical consciousness and historical thinking, and (2) theoretical concepts of student learning and assessment. It was used semi structured interviews of ten history teachers. The selection consisted of five teachers who taught in junior high school and five teachers who taught in senior high school.

Results from analyzing the empirical data shows that the teachers' goals of history education for students are well correlated with the curriculum. Aspects such as critical sense, historical consciousness, and multi perspective, is lifted up. The teachers' knowledge orientation was limited to factual knowledge and conceptual knowledge, but with a clear awareness of the assessment's danger of knowledge reproduction and cognitive activation at the lowest level. Methodology knowledge is considered important, but is being down prioritized and considered as an area on the side of what the teaching should contain. Thus, this form of knowledge is omitted from the assessment in the teaching as well. A particular central finding is the teachers' assessment practices, which turns out to be project-based. Previous assumptions that teachers still taught after a history-based didactics have been rejected of this selection. Teachers who rarely use tests thinks that construct validity in the assessment methods is best addressed with problem-oriented assessments. The conclusion is that teachers' assessment methods meet two out of four criteria to give full effect as learning tools for the development of historical consciousness and historical thinking. This is justified in the omission of methodology and history use from the assessment criteria.

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>FIGURER</b> .....	<b>VI</b>
<b>KAPITTEL 1: INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	2
1.2 STUDIENS FORMÅL .....	4
1.3 PROBLEMSTILLING .....	6
1.4 BEGREPSAVKLARING.....	6
1.4.1 HVILKET HISTORIEFAG? .....	7
1.4.2 HVILKEN VURDERING?.....	7
1.5 VURDERING I HISTORIEFAGET – LITTERATUR OG TIDLIGERE FORSKNING.....	9
1.5.1 SVERIGES NASJONALE PRØVER I HISTORIEFAGET.....	13
1.6 OPPGAVENS STRUKTUR .....	15
<b>KAPITTEL 2: TEORI</b> .....	<b>16</b>
2.1 MÅL FOR HISTORIEUNDERVISNINGEN – PÅ FLERE NIVÅER .....	18
2.2 HISTORIEDIDAKTIKK PÅ MAKRONIVÅ – TEORETISKE UTGANGSPUNKTER.....	18
2.2.1 HISTORIEUNDERVISNINGSTEORIER.....	20
2.2.2 KRITIKK AV DE TRADISJONELLE HISTORIEUNDERVISNINGSTEORIENE .....	23
2.2.3 HISTORIEBEVISSTHET I TEORIEN .....	25
2.2.4 MÅLET ER HISTORIEBEVISSTHET – MEN HVORDAN KOMMER VI DIT?.....	29
2.2.5 FORHOLDET MELLOM HISTORISK TENKNING OG HISTORIEBEVISSTHET .....	34
2.3 SENTRALE HISTORIEDIDAKTISKE MOMENTER I KUNNSKAPSLØFTET .....	36
2.3.1 FORMÅL OG KOMPETANSEMÅL ETTER 10. ÅRSSTEG .....	38
2.3.2 FORMÅL OG KOMPETANSEMÅL ETTER VG2 OG VG3.....	38
2.4 VURDERING – TEORETISK UTGANGSPUNKT .....	40
2.4.1 KONSTRUKTVALIDITET.....	40
2.4.2 BACKWASH .....	41
2.5 OPPSUMMERING .....	41
<b>KAPITTEL 3: FORSKNINGSDESIGN OG METODE</b> .....	<b>43</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING .....	43
3.2 FORSKNINGSDESIGN.....	45
3.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET .....	46
3.1 GENERALISERING .....	48
FASE 1. TEMATISERING: KUNNSKAP OM INTERVJUTEMA OG FORSTÅELSESHORISONT .....	49
FASE 2. PLANLEGGING: UTVALGSPROESSEN OG MORALSKE IMPLIKASJONER.....	50
FASE 3. INTERVJU: SEMISTRUKTURERT INTERVJU, INTERVJUGUIDE OG GJENNOMFØRING .....	53
FASE 4. TRANSKRIBERING: INTERVJU SOM EMPIRISK DATA, RELABILITET OG VALIDITET .....	55
FASE 5, ANALYSERING: PÅ LETING ETTER MØNSTRE OG EN STØRRE SAMMENHENG .....	56
FASE 6, VERIFISERING: GJENNOMGÅENDE RELIABILITETS- OG VALIDITETSSPØRSMÅL .....	58
FASE 7, RAPPORTERING: HENSYN TIL VITENSKAPELIGE KRITERIER .....	59
3.4 FEILKILDER.....	59
3.5 OPPSUMMERING .....	59
<b>KAPITTEL 4: RESULTAT OG DRØFTING</b> .....	<b>60</b>
4.1 MÅL MED HISTORIEFAGET .....	61

4.1.1 KRITISK TENKING .....	62
4.1.2 SAMMENHENG: ÅRSAKER OG VIRKNINGER .....	64
4.1.3 SAMMENHENG: HISTORIEBEVISSTHET .....	66
4.1.4 MULTIPERSPEKTIVITET .....	68
4.1.5 OPPSUMMERING: MÅL MED HISTORIEFAGET .....	70
4.2 VEIEN MOT MÅLET .....	71
4.2.1 PERSPEKTIVER PÅ REALKUNNSKAP, METODEKUNNSKAP OG BEGREPSKUNNSKAP .....	71
<i>EKSEMPELET DEMOKRATIFORSTÅELSE (LÆRER H):</i> .....	74
<i>EKSEMPELET «DEN OMVENDTE METODEN» (LÆRER D):</i> .....	76
4.2.2 OPPFATNINGER OM LÆREBOKEN .....	78
4.2.3 DET PROBLEMATISKE KILDEBEGREPET OM HISTORISK MATERIALE .....	80
4.2.4 OPPSUMMERING: VEIEN MOT MÅL .....	82
4.3 VURDERINGSMULIGHETER I FAGET .....	82
4.3.1 PERSPEKTIVER PÅ DEN TRADISJONELLE HISTORIEPRØVEN .....	82
4.3.2 HVIS IKKE EN PRØVE, HVA DA? .....	84
<i>EKSEMPELET LÆREBOKKAPITTEL (LÆRER D):</i> .....	85
<i>EKSEMPELET MULTIPERSPEKTIVITET PÅ FACEBOOK (LÆRER E):</i> .....	85
4.3.3 VURDERING FOR LÆRING .....	87
4.3.4 PERSPEKTIVER PÅ DEN SVENSK METODEN .....	88
4.3.5 OPPSUMMERING: VURDERINGSMULIGHETER I FAGET .....	89
<b>KAPITTEL 5: KONKLUSJONER</b> .....	<b>91</b>
5.1 FORSLAG TIL TILTAK .....	91
5.2 KRITISKE ASPEKTER VED UNDERSØKELSEN .....	93
<b>LITTERATUR</b> .....	<b>94</b>
<b>VEDLEGG 1: PROSJEKTBEKRIVELSE</b> .....	<b>100</b>
<b>VEDLEGG 2: PÅSTANDSSKJEMA</b> .....	<b>105</b>
<b>VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>106</b>

# Figurer

<b>Figur 1. Vurdering i historiefaget.....</b>	<b>17</b>
<b>Figur 2. Den åpne skalamodell .....</b>	<b>28</b>
<b>Figur 3. Lunds inndeling av historisk kunnskap.....</b>	<b>30</b>
<b>Figur 4. Malteruds hovedsteg på Bergs analysebeskrivelse.....</b>	<b>57</b>
<b>Figur 5. Oversikt over lærere fordelt på skolenivå. ....</b>	<b>61</b>



# Kapittel 1: Innledning

I denne oppgaven skal jeg se på hvordan vurdering av elevers kompetanseoppnåelse kan benyttes som læringsfremmende verktøy, i et historiedidaktisk perspektiv. Elevvurderingen som lærere foretar vil altså bli sett på fra et historiedidaktisk perspektiv, der studien vil undersøke hvordan lærerne forstår aspekter av kunnskap i faget og omsetter dette til praksis. Jeg vil studere hvordan lærere vurderer elever i historiefaget og se hvilket potensiale vurderingssituasjoner har for å stimulere til ønsket læring i historiefaget. Vurdering for, av og som læring er tre perspektiver som bør ha pedagogiske konsekvenser for historieundervisningen. Men hvordan blir dette realisert i praksis og hvilke refleksjoner gjør historielærer seg rundt vurderingsaspektet ved undervisning i historie? Er vurderingen i historiefaget fremmende eller hemmende for elevenes læring? Og hva slags syn på historieundervisning orienterer de vurderingen etter? Med denne oppgaven ønsker jeg dermed å se på lærernes refleksjoner og rapporterte vurderingspraksis i lys av den kompetansen vi ønsker at elevene skal oppnå i faget. Masteroppgaven er et forsøk på å bidra til historiedidaktisk forskning, med bruk av didaktikk i ordets vide forstand. Her stilles det spørsmål som berører historieundervisningens *hva, hvorfor og hvordan*, både teoretisk og metodisk.

Individuell vurdering av elever er valgt fordi fokuset på vurdering generelt, nasjonalt og internasjonalt, har vært særlig aktuelt det siste tiåret i skoledebatten. For Norge sin del fikk debatten oppsving da resultatene fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring ble presentert. De norske resultatene viste at det var lite systematikk i målsetting og oppfølging av elevenes læringsarbeid.<sup>1</sup> Siden den gang har utviklingen av god vurderingspraksis i Norge skutt fart gjennom satsninger initiert av Utdanningsdirektoratet.<sup>2</sup> Historiefagets egenart, i form av mye fakta og hyppig skiftning av tematikker, skaper utfordringer når man skal ivareta vurderingsprinsippene. I tillegg har dreiningen fra kunnskapsinnlæring til kompetanseoppnåelse skapt et omstillingsbehov i norsk historieundervisning.

---

<sup>1</sup> Vibe, Aamodt og Carlsten 2009: 9

<sup>2</sup> Udir 2012: Bedre vurderingspraksis 2007-2009; Satsningen Vurdering for læring 2010-2014; videreføring av satsningen Vurdering for læring 2014-2017; Sandvik og Buland 2014

I dette innledende kapittelet skal jeg gi en innføring i oppgavens bakgrunn, formål, problemstilling og forskning denne oppgaven bygger på. Nødvendige begrepsavklaringer og avgrensninger vil bli gjort greie for. For å sette studien inn i en større sammenheng, vil jeg også presentere særlig internasjonal forskning på vurdering i historiefaget. Til slutt vil studiens innhold, og videre struktur bli presentert.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Prøv å ta liv av den forestilling at historien, i betydningen fortiden, er identisk med innholdet i historiebøkene, eller enda verre: at vår kunnskap om fortiden liksom foreligger i form av noe ferdigdannet og uproblematisk, som historikeren bare kan sette seg ned og skrive av. Ingen tenker seg frem til slike forestillinger, men instinktmessig vil mange likevel være preget av dem, som et (utilsiktet) resultat av bl.a. historieundervisningen i skolen.<sup>3</sup>

Sitatet over kommer fra den norske historieprofessoren Sivert Langholm. Med denne uttalelsen ber han innstendig studentene sine om å begå et mord på sine egne forestillinger. Langholm gav historieundervisningen i skolen skylden for at studentene som kom til ham trodde historien var identisk med det de leste i bøkene, som om det som sto der var fasiten. Historie er ikke fasit. Historie bør ikke være satt i stein. For hvert nye par med øyne som ser, kan fortiden fortone seg annerledes. Likevel er fasitsvar trygt. Det er noe trygt ved å kunne vite helt sikkert og slippe å undre. Noe kan vi vite ganske sikkert, men da bør vi stille spørsmålstegn ved *hvordan* vi kom frem til det vi vet. Et memorerende og reproduserende historiefag vil få problemer med å oppfylle den samfunnsfaglige læreplanens mål om et fag som skal «[bygge] opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter. [S]timulere til kritisk vurdering av etablerte og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk (..)»<sup>4</sup>, samt «stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet».<sup>5</sup> Et memorerende og reproduserende historiefag vil vugge elevene i komfortsonen, i stedet for å utfordre dem til å se forbi det skrevne ord og anvende egne ferdigheter på fortiden de blir stilt overfor.

---

<sup>3</sup> Langholm 1997:6

<sup>4</sup> Kunnskapsdepartementet 2013: hovudområde utforskaren

<sup>5</sup> Kunnskapsdepartementet 2013: hovudområde historie

Historiedidaktikeren Erik Lund er en av svært få i Norge som har adressert vurderingstemaet i historiefaget og vurderingens rolle i undervisningen, som et middel til å oppnå ønsket kompetanse og som et middel til å utfordre elevene i å se forbi det skrevne ord. Han ber historielærerstudenter om å se vurderingens mulighet til å stimulere til læring, og utfordre elevene på hva som egentlig er kunnskap i historiefaget. Han frykter den ytterste konsekvensen av den memorerende vurderingskulturen som har preget historiefaget - at elever skal tro det finnes en eneste rett fremstilling av historien.<sup>6</sup>

Jeg har i denne masteroppgaven valgt å se nærmere på vurderingens rolle i utviklingen av den historiefaglige kompetansen, som vi gjennom Kunnskapsløftet (LK06) ønsker at norske skoleelever skal tilegne seg og der det er skolens virksomhet som skal sørge for denne læringen. Med innføringen av LK06 fikk både grunnskole og videregående nye læreplaner i historie. Disse læreplanene viste at moderne fagdidaktiske strømninger har påvirket utformingen og satt høye krav til kompetanse i historiefaget.

Interessen for temaet oppsto da jeg opplevde et sprik mellom fagene *pedagogikk og elevkunnskap* og *historie* på Høgskolen i Bergen. I pedagogikkfaget var det stort fokus på vurdering for og av læring, mens i faget historie var det kun 10 sider på hele pensumlisten som omhandlet vurdering av noe som helst slag – og det som kom frem på disse 10 sidene var at det var et tema som var viet lite oppmerksomhet.<sup>7</sup> Mine erfaringer fra praksis og daglig arbeid i skolen har for min egen del understreket behovet for innsikt i vurderingsmulighetene en lærer har i historiefaget. Jeg har reflekter mye over hva som er hensiktsmessig vurdering når man skal ta sikte på å vurdere noe mer enn elevens evne til å memorere og reprodusere kunnskap. *Hva slags vurdering kan gjøre at elevene får vist at de kan anvende de kognitive ferdighetene som faget legger opp til at de skal tilegne seg?*

En kan si at det Lund frykter, fikk utspille seg i fri dressur da høringsutkastet til historieplan for fellesfaget i videregående skole kom i 2005. Dette gav seg utslag i en mediedebatt, gjengitt i korte trekk av Harald Frode Skram, i hans analyse av læreplanen i historiefaget fra 2011. Skram peker på det han mener dominerte allmennheten i

---

<sup>6</sup> Lund 2016: 191

<sup>7</sup> Disse 10 sidene var fra Erik Lund sin bok *Historiedidaktikk* (2009) 3.utg

kjølvannet av høringsutkastet, og betegner det som «forestillinger om en enhetlig sann og riktig historie.»<sup>8</sup> I samme analyse spår Skram de reproduserende kunnskapsprøvenes retrett, og antar videre at den nye eksamensformen vil legge føringer for undervisning og prøveutforming. Internasjonalt har vurderingens betydning i faget fått fokus de siste årene, og nye vurderingsmetoder er presentert og tatt i bruk med sikte på å vurdere det vi verdsetter som kompetanse i faget.<sup>9</sup>

Forskning har likevel vist at vurderingspraksisen i faget har fokus på reproduksjon av kunnskap, til tross for at verb på høyt taksonomisk nivå anvendes i prøvedesign og måltaksonomier.<sup>10</sup> I tillegg er det en utfordring å vurdere det norske lærere uttrykker er deres idealer for undervisningen, som kritisk sans, vurdering, holdninger og verdier.<sup>11</sup> Harris, Burn og Woolley formulerer fenomenet på en presis måte, som kommer best frem på originalspråket: «Consideration of assessment also raises serious questions about what should be, and what actually is being assessed; it seems that we often value what we assess, but do not always assess what we value.»<sup>12</sup> Å konstruere vurderingssituasjoner som gir elevene muligheten til å benytte seg av og vise kognitive evner utover det «å huske», er et sentralt tema i historiedidaktisk vurderingsforskning i Sverige, og vil bli gjort rede for senere i dette kapittelet.

## 1.2 Studiens formål

I startfasen av arbeidet med denne masteroppgaven var det begrepet *historiebevissthet* som trigget interessen. Etter hvert som jeg studerte det nærmere virket det så logisk, men samtidig så uoppnåelig. Det fremsto som stort, kompleks og altomfattende – vanskelig å få godt tak på. Mitt mål var å svare på om elevenes historiebevissthet kan la seg vurdere. Jeg forsto, mens jeg gravde meg dypere inn i litteraturen, at noen med bedre ressurser enn meg ble nødt til å svare på det. Jeg bestemte meg for å snu oppgaven på hodet. Jeg innså at jeg måtte starte hos læreren. Hva vurderer læreren i faget historie? Hva

---

<sup>8</sup> Skram 2011: 1

<sup>9</sup> Ercikan & Seixas 2015 (Canada, USA, Europa); Avdelingen för läroplaner 2016 (Sverige)

<sup>10</sup> Lund 2016: 195

<sup>11</sup> Brondbjerg, Christophersen, Jakobsen og Sørensen 2014: 70

<sup>12</sup> Harris, Burn and Woolley 2014: 227

vektlegger læreren? Flere masteroppgaver er skrevet om begrepet historiebevissthet i den moderne historiedidaktikken og om de praktiske implikasjoner teorien kan, burde og faktisk får for praksis i skolen.<sup>13</sup> Man kan stille seg spørsmålet om det er behov for enda en masteroppgave om dette temaet. Jeg mener at det er det, særlig når det er praksis som er utgangspunktet og ikke omvendt. Historiebevissthet som undervisningsteori i historiefaget får romslig med plass i denne oppgavens teorikapittel, nettopp fordi det er et grunnleggende mål for undervisningen og dermed vurderingen.

På bakgrunn av mine egne erfaringer i praksisfeltet og ønsket om at vi historielærere skal vurdere det vi faktisk verdsetter, har studiens formål vært å forsøke å tilføre kunnskap om hva historielærere vektlegger når de vurderer elever og hvilke implikasjoner dette får for deres rapporterte vurderingspraksis. Fokuset har vært på hva historielærere har av tanker og refleksjoner om vurdering i historiefaget. Som tidligere nevnt har forskning på vurdering i historiefaget vist at reproduksjon av kunnskap er det som blir vurdert. Det mangler inngående kunnskap om hva slags tanker som ligger bak vurderingspraksisen. Jeg ønsker derfor å fange opp og tydeliggjøre hva som ligger bak praksisen med vurdering i historiefaget, her er kunnskapssyn, undervisningens innhold og metoder sentralt.

Denne oppgaven presenterer hva ti historielærere i ungdomsskole og videregående skole forteller om sin vurderingspraksis i faget, og hvordan de begrunner denne. Slik kan den vurderingspraksisen det rapporteres om, drøftes i lys av styringsdokumenters intensjoner og internasjonale strømninger i historiedidaktikken. Intensjonen er at denne syntesen skal kunne lede ut i eksempler på god vurderingspraksis, og belyse momenter som bør undersøkes nærmere for å utvikle dagens praksis videre.

Ønsket om å belyse dette forholdet fordret dialog med de som opererer i praksisfeltet hver dag. Det er historielærere som tolker og operasjonaliserer læreplanen gjennom både undervisning og vurdering av elevene. Oppgaven bygger dermed på en kvalitativ tilnærming til temaet gjennom dybdeintervjuer med ti historielærere.

---

<sup>13</sup> Paulssen 2011; Eidsnes 2014; Svalstuen 2014; Træland 2015

## 1.3 Problemstilling

Ved innføringen av LK06 fikk historiebevissthet eksplisitt innpass i læreplanene for historie i norsk skole. Dette legger føringer for hva undervisningen og vurderingen bør ta sikte på. De styrende dokumentene, læreplanen og vurderingsforskriften, legger føringer for hva som skal vurderes og hvordan det skal gjøres. Jeg ønsket å se på hvordan lærerne reflekterte rundt eget kunnskapssyn i historiefaget, og hvordan de begrunner egen vurderingspraksis - med andre ord: hva de orienterer vurderingen ut ifra og hva de retter vurderingen mot.

Opgavens hovedproblemstilling er som følger:

*Hvordan oppgir historielærere at de praktiserer vurdering i faget og hvordan begrunnes praksisen?*

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utformet forskningsspørsmål som vil bli besvart gjennom både teori- og analysedel i denne oppgaven:

1. *Hvilke mål har historieundervisningen?*
2. *Hvilket potensiale har vurdering som læring i historiefaget?*
3. *Hvordan uttrykker lærerne at de vurderer elevene?*

Forskningsspørsmålene har vært førende for utvikling av intervjuguiden til de kvalitative intervjuene som har blitt benyttet som undersøkelsesmetode i studien.

## 1.4 Begrepsavklaring

Vurdering kan defineres på en rekke ulike måter og er ikke en presis betegnelse. Det samme gjelder for historiefaget. Derfor ser jeg et behov for å definere disse begrepene som er sentrale for å kunne gi svar på problemstillingen. I de påfølgende avsnittene vil jeg redegjøre for avgrensninger og fokus.

### 1.4.1 Hvilket historiefag?

Når jeg i denne studien valgte å se på både ungdomsskole og videregående skole var grunnen sammensatt. Først og fremst gjorde jeg det i håp om å kunne sammenlikne praksiser og kanskje kunne peke på forskjeller og likheter, styrker og svakheter på begge skolenivå. I tillegg ønsket jeg å se på det i et utviklende perspektiv, og dermed ble det aktuelt å se om ungdomsskolelærere og videregående lærere kan lære noe av hverandre i vurderingsøyemed.

Historie er et fag som fortoner seg ulikt i oppbygging på de to skolenivåene. På ungdomsskolen er historiefaget en av 4 hovedområder i samlingsfaget *Samfunnsfag*. Historiedelen i dette faget skal dele de 249 timene faget er blitt tildelt over tre år, med hovedområdene geografi og samfunnskunnskap, i tillegg til det fjerde hovedområdet «utforskeren», som skal gripe inn i de tre andre.<sup>14</sup>

I videregående blir historie skilt ut fra samfunnsfaget og gjort til eget fellesfag fra andre året av, kalt *Historie*. Dette gjelder for de elevene som velger studiespesialiserende utdanningsprogram.<sup>15</sup> På videregående er *Historie og filosofi* et valgfritt programfag for de som velger studiespesialiserende med Språk, samfunnsfag og økonomi Vg2, men det er ikke tatt med i denne sammenhengen, da det i denne omgangen har vært fokusert på de fagene som er obligatorisk for alle elever som velger studiespesialiserende.

Dermed er det Læreplan i samfunnsfag 8.-10. Årstrinn med Utforskeren og Historie som avgrensede områder og Læreplan i Historie – fellesfag i studieforberdende utdanningsprogram som vil bli benyttet til analyseformål, i tillegg til Kunnskapsløftes generelle del som konstituerer rammer for all virksomhet i skolen. Når «historiefaget» omtales er det disse to jeg henviser til spesifikt i denne sammenhengen.

### 1.4.2 Hvilken vurdering?

Vurdering er et bredt begrep i utdanningssammenheng, og kan defineres på en rekke forskjellige måter. Oftest blir vurdering definert ut i fra hvordan det benyttes, men vurderingsbegrepet skifter også karakter ut ifra *når* det benyttes. Torrance og Pryor viser

---

<sup>14</sup> Kunnskapsdepartementet 2013

<sup>15</sup> Kunnskapsdepartementet 2009

til vurderingens tre hovedformål:

1. Fremme læring
2. Dokumentere utdanningen til hver enkelt elev
3. Holde skolen og utdanningssystemet ansvarlig for sin virksomhet.<sup>16</sup>

Det er de to første formålene denne oppgaven konsentrerer seg om: formativ og summativ vurdering. Skillet mellom disse blir altså understreket av formålet med vurderingen.

Det vanligste er å definere begrepene *formativ vurdering*, *læringsstøttende vurdering* og *vurdering for læring* som uttrykk for vurderingsaktiviteter som har til hensikt å støtte eller forsterke læringsprosessen, selv om begrepene har ulike utspring. Denne oppgaven tar utgangspunkt i Black og Williams forskning på formativ vurdering og deres tre prinsipper: (1) Både lærere og elever må vite hvor eleven er, (2) de må vite hvor eleven skal og (3) de må vite hvordan de skal komme seg dit.<sup>17</sup>

*Summativ vurdering*, *vurdering av læring* eller *avsluttende vurdering* kan ansees som synonyme begreper på samme fenomen. I litteratur benyttes disse om hverandre og skal bety dokumentasjon på elevens læringsutbytte. Summativ vurdering er en vurderingsform som kommer i flere drakter og det er den mest etablerte formen i norsk skole. Den kan være en tilbakemelding på et ferdig arbeid i form av karakter eller kommentar og det kan være en endelig avgangskarakter. Denne oppgaven tar utgangspunkt i Assessment Reform Groups definisjon på summativ vurdering:

De summative vurderingene som blir gjort av lærere, er en prosess der lærere innhenter informasjon om elevenes kompetanse på en planlagt og systematisk måte med det formål å vurdere elevens kompetanse basert på deres profesjonelle skjønn og å rapportere elevenes resultater.<sup>18</sup>

Den summative vurderingen kan inneha en formativ rolle når tilbakemeldingen som blir gitt er av en framoverskuende karakter – noe eleven kan bringe med seg videre og jobbe

---

<sup>16</sup> Torrance og Pryor 1998: 1, sitert i Fjørtoft 2016: 41

<sup>17</sup> Black og Wiliam 2009: 7

<sup>18</sup> Assessment Reform Group 2006: 4, oversatt og sitert i Slemmen 2012: 72



med. Dette betyr, slik Harlen hevder, at formativ og summativ vurdering ikke må ansees som motsetninger, men som dimensjoner.<sup>19</sup>

I sammenheng med historiefaget blir dimensjonen som omtalt over, spesielt aktuell på grunn av den nevnte egenarten i faget. I denne studien vil informantene i hovedsak omtale og referere til summativ vurdering med formative aspekter. Den periode- og temabaserte undervisningen i historiefaget er en interessant diskusjon i seg selv, som det ikke er plass til her.

For å klargjøre forskjellene mellom begrepene i vurderingslitteraturen låner jeg en forklaring fra Fjørtoft: «I norsk sammenheng anvendes også begrepene underveis- og sluttvurdering. Disse termene viser til tidspunkter for vurderingen, ikke intensjonen eller virkningen.»<sup>20</sup> Forvirrende nok benytter Utdanningsdirektoratet nettopp formativ vurdering, vurdering for læring og underveisvurdering mer eller mindre som synonymer.<sup>21</sup>

I fortsettelsen vil jeg i denne oppgaven og knyttet til problemstillingen, benytte formativ og summativ vurdering i betydningen av definisjonene som har blitt redegjort for her.

## **1.5 Vurdering i historiefaget – litteratur og tidligere forskning**

I norsk historiedidaktisk litteratur og forskning er det gjort lite i forhold til vurdering i faget. Her er våre internasjonale venner som Sverige, Canada og USA i en klasse for seg, hva behandling av tematikken angår.

Den norske historiedidaktikeren Jan Bjarne Bøe, er tydelig i sitt synspunkt på at historiebevissthet i seg selv vanskelig vil la seg vurdere – særlig med den skriftlige tradisjonelle prøven. Forklaringen hans ligger i de mentale prosesser historiebevisstheten er et resultat av. Bøe hevder at «når man konstaterer at det har

---

<sup>19</sup> Harlen 2006: 103-118

<sup>20</sup> Fjørtoft 2016: 43

<sup>21</sup> Udir 2014b

funnet sted en styrkning av [elevens] historiebevissthet, vil det være umulig å vite om det har skjedd på grunn av en spesiell undervisnings- eller læresekvens.»<sup>22</sup>

Per Eliasson, professor i historie ved Malmö Høgskola, er ikke enig med Bøe. Historiebevissthet kan la seg vurdere, det kommer an på hva slags oppgaver læreren gir elevene, mener Eliasson.<sup>23</sup> Oppgavene må ta sikte på evner som vises gjennom en utviklet historiebevissthet. Her trekker Eliasson frem evnen til å se seg selv om historieskapt, og historieskapende, bruk av tidsdimensjonene fortid-nåtid-fremtid og kompetanse til å se ulike scenarioer ut i fra disse tidsdimensjonene.

Kvande og Naastad, Lund og Skram gjør seg «kvalifiserte gjetninger» på hvordan historieundervisningen og vurdering foregår i dag. Dessverre går gjetningen på at «det er stor avstand mellom historiedidaktikkens teorier og historielærernes praksiser».<sup>24</sup> *Youth and history*, et forskningsprosjekt fra 1997, gjennomført i 26 europeiske land, inkludert Norge, kunne vise at kunnskap i historie i hovedsak blir forstått og praktisert som det Lund kaller «vite at» -kunnskap.<sup>25</sup> Lunds betegnelse kan sammenliknes med fakta og realhistorisk kunnskap. Lund skiller mellom hva man vet og hvordan man vet det, betegnet som «vite at»-kunnskap og «vite hvordan»-kunnskap. Uten innsikt i hvordan man vet det man vet, bli kunnskapen kun informasjon.<sup>26</sup>

Nyere undersøkelser i form av masteroppgaver viser at læremidler og undervisning legger til rette for å utvikle historiebevisstheten. André Eidsnes sin masteroppgave fra 2014 viser gjennom analyse av ulike læremidler at disse legger til rette for å utvikle historiebevisstheten hos elever.<sup>27</sup> Christian Paulssen sin masteroppgave fra 2011, viser gjennom intervjuundersøkelser av historielærere i Sør-Trøndelag at lærerne ikke har et reflektert forhold til historiebevissthet. Likevel kan Paulssen vise i sin analysen av intervjuene, gjennom lærernes begrunnelser for egen undervisning, perspektiver på egen undervisning og erfaringer med egen undervisning, at elevene får undervisning som er

---

<sup>22</sup> Bøe 2002: 97

<sup>23</sup> Eliasson 2008: 325

<sup>24</sup> Kvande og Naastad: 23; Lund 2009: 180; Skram 2011: 24

<sup>25</sup> Lund 2009: 180

<sup>26</sup> Lund 2016: 18

<sup>27</sup> Eidsnes 2014: 90

historiebevissthetsutviklende.<sup>28</sup> Lund etterlyser klasseromstudier som kan si noe om hvordan historielærere forstår sin oppgave og hvordan de underviser og vurderer. Min undersøkelse tar utgangspunkt i og bygger på Paulssen og Eidsnes sine funn om at både lærere og læremidler legger til rette for at elevenes historiebevissthet kan utvikles, samtidig som at jeg vil finne ut av om de kvalifiserte gjetningene til de norske historiedidaktikerne holder vann.

Det er foretatt studier på norsk jord som beveger seg i landskapet vurdering, men ikke konkret innenfor disiplinen historie som skolefag. I den dansk/norske undersøkelsen av samfunnsfag og samfunnskunnskap i skolen, utgitt under tittelen «*Ligner vi hinanden?*», spør Leif Brondbjerg, Jonas Christophersen, Carsten L. Jakobsen og Katrine Sørensen blant annet om hva slags kriterier for elevvurdering lærerne bruker. Dette spørsmålet ligger tett opp mot det samme spørsmålet jeg stiller i denne undersøkelsen. Brondbjerg et. al baserer undersøkelsen på kvantitativ metode gjennom spørreskjemaer til 127 danske og 65 norske lærere, i tillegg til kvantitativ analyse av lærebøker. Resultatene viste at i Norge teller fakta og begreper nesten like mye som forklaring og vurdering når karakterer skal settes, selv om de viktigste læringsmålene ble oppgitt å være engasjement, kritisk sans og utvikling av holdninger og verdier. Konklusjonen ble at det ikke så ut til å være samsvar mellom de norske lærernes idealer for undervisningen og vurderingspraksis.<sup>29</sup> Dette er uheldig da vurderingskriterier i utgangspunktet blir de egentlige målene for undervisningen.

Undersøkelsen gjort av Brondbjerg et. al er av interesse for min studie på grunn av samfunnsfagets inndeling i tre disipliner, og på ungdomsskolenivå er det en og samme lærer i de tre disiplinene samfunnskunnskap, historie og geografi. Derfor er lærere som har svart på undersøkelsen i Norge også historielærere. Undersøkelsen kan dermed ha en overførbar verdi til historiefaget. I denne undersøkelsen svarte lærerne som nevnt på spørreskjemaer. I denne masteroppgaven benytter jeg som nevnt kvalitativ metode, som legger til rette for mer utdypende svar fra lærere.

---

<sup>28</sup> Paulssen 2011: 3

<sup>29</sup> Brondbjerg, Christophersen, Jakobsen og Sørensen 2014: 70-71

David Rosenlund ved Malmö Högskola har studert prøver og oppgaver gitt i historiefaget i den videregående skolen i Sverige.<sup>30</sup> Hans funn kan forsterke den historiefaglige relevansen til undersøkelsen gjort av Brondbjerg et. al. Rosenlund utførte en analyse av innsamlede lærerkonstruerte prøver og oppgaver i historie på videregående nivå, og sammenliknet disse med tekster i lærebøker. Dette ble gjort for å undersøke om læreren kan være sikker på at eleven faktisk besitter de evnene som kreves bare fordi det ser slik ut i svaret.<sup>31</sup> Dette vil si at Rosenlund stiller spørsmålsteget ved om oppgaveformuleringer fører til at elevene faktisk benytter seg av den kognitive prosessen oppgaven etterspør, eller om de rett og slett memorere svar ut fra læreboken.

Rosenlunds undersøkelse er interessant, særlig på grunn av den satsningen Norge har hatt på vurdering for læring, der utvikling av skjemaer med tegn på måloppnåelse har vært en stor del av det arbeidet.<sup>32</sup> Utdanningsdirektoratet har utviklet nasjonale kjennetegn for måloppnåelse som en rettesnor i vurderingsarbeidet til norske samfunnsfag- og historielærere. Disse kjennetegnene benytter seg av samme taksonomi som Rosenlund anvender som analyseverktøy i sin undersøkelse.<sup>33</sup> Oppgavene som var konstruert av lærere i Rosenlunds undersøkelse inneholdt verb fra de øverste taksonomiske nivåene som blir brukt i læreplaner, slik som de kognitive prosessene *å forstå, å analysere* og *å vurdere*. Disse samsvarer med den reviderte utgaven av Blooms taksonomi. Men da elevenes svar ble sammenliknet med lærebøkene og annet undervisningsmateriell, viste det seg at til tross for verb på høyt taksonomisk nivå, kunne besvarelsene være reproduksjoner av tekst fra lærebøker, og elevene aktiverer dermed kun den kognitive prosessen *å huske*. Det er nærliggende å tenke at dette kan gjelde for norske prøvekonstruksjoner også.

Forskning av ulike slag har til dels vist at selv om undervisning er orientert ut ifra historiebevissthet, er det en stor utfordring å ta dette helt ut i siste ledd, nemlig vurdering av elevenes måloppnåelse. Hvordan vurdering i historiefaget i Norge blir praktisert etter

---

<sup>30</sup> Rosenlund er blant annet engasjert i en oppfølgingsstudie av Youth and History som har planlagt gjennomføring sommeren 2017 og han er prosjektleder for kursprøver i historie for videregående som Malmö Högskola konstruerer på oppdrag fra Skolverket

<sup>31</sup> Rosenlund 2010: 199

<sup>32</sup> Sandvik og Buland 2014: 11

<sup>33</sup> Udir 2016a

Kunnskapsløftet vet vi lite om utover det masteroppgavene som har blitt omtalt kan si om lærernes refleksjoner om egen undervisningspraksis. I neste avsnitt vil det bli presentert hvordan Sverige har forsøkt å løse utfordringene som har blitt omtalt i de foregående avsnittene.

### **1.5.1 Sveriges nasjonale prøver i historiefaget**

I Sverige har undersøkelser av Rosenlund sitt slag gjennom et par tiår bidratt til utviklingen av sentralt gitte prøver i historiefaget på alle nivåer i grunnskolen.<sup>34</sup> Rosenlunds konklusjon munnet ut i at elevene må bli stilt overfor et ukjent materiale for at de skal kunne anvende de kunnskaper, evner og kognitive prosesser lærere er ute etter å vurdere:

Dessutom är det av största vikt att lärare konstruerar frågor och uppgifter utifrån ett material som är nytt for eleverna. När elever ska visa att de kan jämföra måste de visa det utifrån ett material där likheter och skillnader inte har presenterats för dem tidigare. Arbetar man medvetet med de kognitiva processerna i undervisningen faller det sig naturligt att använda nytt material.<sup>35</sup>

En konsekvens av denne type funn ble obligatoriske nasjonale prøver for årskurs 9 i Sverige, som tilsvarer det norske 10. trinn. Disse prøvene er basert på materiale som vil være ukjent for elevene. Tankene om å utvikle felles prøver vokste frem i Skåne på 2000-tallet som en reaksjon på desentralisering av det svenske skolesystemet der historielærere ble overlatt til å vurdere og sette karakterer ut ifra det Lars Andersson betegner som «utydelige styringsdokumenter».<sup>36</sup>

På Skolverkets Bedömningsportal heter det at «[s]yftet med alla materialen är att främja en likvärdig bedömning och i förlangningen en likvärdig betygssättning. Materialen kan också ha en viktig formativ funktion, eftersom de kan underlätta och förtydliga återkopplingen til eleverna.»<sup>37</sup> For årskurs 4-6, tilsvarende 5. til 7.trinn i Norge, og gymnasial utbildning, tilsvarende vår videregående skole, finnes det også sentralt konstruerte materialbaserte prøver, men disse er frivillige og fungerer mer som en

---

<sup>34</sup> Andersson 2010: 214-215

<sup>35</sup> Rosenlund 2010: 209

<sup>36</sup> Andersson 2010: 216

<sup>37</sup> Skolverket u. å

ressursbank for læreren. Dette vil si at Sverige har tatt innover seg de utfordringene lærere står overfor når de skal vurdere og sette karakterer på kompetanseoppnåelse hos elever som skal gå ut av enten ungdomsskole eller videregående. Med sentralt konstruerte prøver oppnår skoleverket en kommunikasjon ut mot lærere om hva som er sentrale kunnskaper og ferdigheter i faget. Lars Andersson reflekterer rundt de sentralt konstruerte prøvenes kommunikasjonsfunksjon i hans bidrag til *Historia på väg mot fremtiden* av Forskarskolan i historia och historiedidaktik ved Lunds Universitet og Malmö Högskola:

De nationella proven i Sverige har för lärarna i kärnämnena varit ett medel för att nå någorlunda enhetlighet och jämförbarhet i bedömningen, men de är också en markering av vilka förmågor som är viktiga. (...). Prov är et instrument för likvärdig bedömning men även ett budskap om vad som är av stor betydelse for ämnet.<sup>38</sup>

I tillegg er det historiedidaktikere ved Malmö Högskola som utformer de nasjonale prøvene i historie etter emneplanene, dermed får man en mer direkte linje mellom historiedidaktikere og lærere. Slik kan den historiedidaktiske diskusjonen få større påvirkningskraft på skolen. Det er liten tvil om at en felles prøve i historie påvirker undervisningen. Det blir gjort grep for å unngå de negative konsekvensene av sentralt konstruerte prøver, slik som innskrenkning av lærerens frihet, mindre mulighet til elevpåvirkning og et ensidig fokus på å øve til den felles prøven. Det er et mål for Malmö Högskolan at prøven skal være allsidige, med valgmuligheter og tilpasses elevenes referanserammer.<sup>39</sup>

Skal elevene forstå hvilke kunnskaper, ferdigheter og kognitive prosesser som kreves i faget, må vurderingskonstruksjoner gjenspeile nettopp det, det holder ikke at elevene kan pugge seg til svar og gjengi dem på prøver. En del av de kompetansemålene som står i læreplanen kan ikke elevene pugge seg til, de må oppøves. Vil vi at elever skal utvikle historiebevisstheten, må vi gi dem oppgaver som kommuniserer hva historiebevissthet innebærer og gi dem mulighet til å anvende den. I Norge er eksamensformen muntlig i

---

<sup>38</sup> Andersson 2010: 216

<sup>39</sup> Andersson 2010: 222

samfunnsfag for ungdomstrinnet og historie i videregående. Eksamen bestemmes lokalt uten rapportering.

## **1.6 Oppgavens struktur**

Masteroppgavens oppbygning og struktur følger et sekvensielt mønster, med innledning, teori, begrunnelse og beskrivelse av metode, presentasjon av empiri og analyse, samt drøfting av resultater og en avsluttende konklusjon. Disse delene utgjør til sammen 5 hoveddeler som er delt inn i kapitler.

I dette innledende kapitlet har oppgavens bakgrunn, formål, problemstilling og tidligere forskning stått i fokus. Hensikten med å inkludere tidligere forskning så tidlig i oppgaven var å danne en ramme for utvalg av videre teori.

I kapittel 2 presenteres teorigrunnlaget for den videre analysen. Teorien bygger på Erckian og Seixas prinsipper for alle som skal behandle vurdering i historiefaget. Historiedidaktisk teori for hva som er mål for historiefaget står sentralt, sammen med læreplanens prinsipper og vurderingsteoretiske nøkkelbegreper.

I kapittel 3 blir undersøkelsens metode gjort grundig gjennomgått, for å gi leseren en forståelse av prosessen kunnskapen har blitt produsert gjennom. Fremstillingen tar utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns syv faser, for å etterkomme idealet om en metode del som beskriver hvilke prosedyrer som ble fulgt. Denne redegjørelsen innebærer de vurderinger som er knyttet til metodevalg, problematisering av generalisering i kvalitative studier og selve gjennomføringen.

I kapittel 4 blir resultatene etter analysen av det innsamlede datamaterialet presentert og drøftet fortløpende opp mot aktuell teori og tidligere forskning. Kapitlet avsluttes med en drøfting i lys av problemstillingen.

Til slutt, i kapittel 5, vil jeg trekke konklusjoner basert på representative funn for utvalget, påpeke svakheter ved egen undersøkelse og presentere mulig implikasjoner denne studien kan ha for praksis og videre forskning.

## Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre greie for det teoretiske grunnlaget for vurdering i historiefaget. For å belyse problemstillingen har utfordringen vært å forene to fagområder. Dette innebærer at jeg må presisere vurderingsteoretiske nøkkelbegreper, de funksjonene vurdering har på elevenes læring og sette dette i sammenheng med historiedidaktiske perspektiver. Historiedidaktikk omhandler undervisningens hva, hvorfor og hvordan, både i skolesammenheng, og i samfunnet for øvrig. Styrende dokumenter for den norske skolen som behandler både vurdering og historie vil også være sentrale i denne teoretiske delen. Dette kapitlet vil dermed i stor grad være knyttet opp mot de to første forskningsspørsmålene:

1. *Hvilke mål har historieundervisningen?*
2. *Hvilket potensiale har vurdering som læring i historiefaget?*

Lise Kvande og Nils Naastad understreker at «kjernes spørsmålet i en vurderingsdiskusjon, i hvert fall når en sluttvurdering skal gjøres, er naturligvis hvordan vi skal forstå kompetanse i historiefaget.»<sup>40</sup> Fremstillingen av det teoretiske grunnlaget baserer seg på Kadriye Ercikan og Peter Seixas modell for viktige aspekter og problemstillinger for vurdering i historiefaget.<sup>41</sup> Der det første punktet er, slik Kvande og Naastad fremholder, mål med historieundervisningen. En diskusjon om hva som er målet med historieundervisningen vil til slutt munne ut i hvordan man skal forstå kompetansebegreper i historiefaget. Dette er en utfordring i seg selv, mye på grunn av variasjonen i begrepsbruk og forståelse av disse i forskning og litteratur.

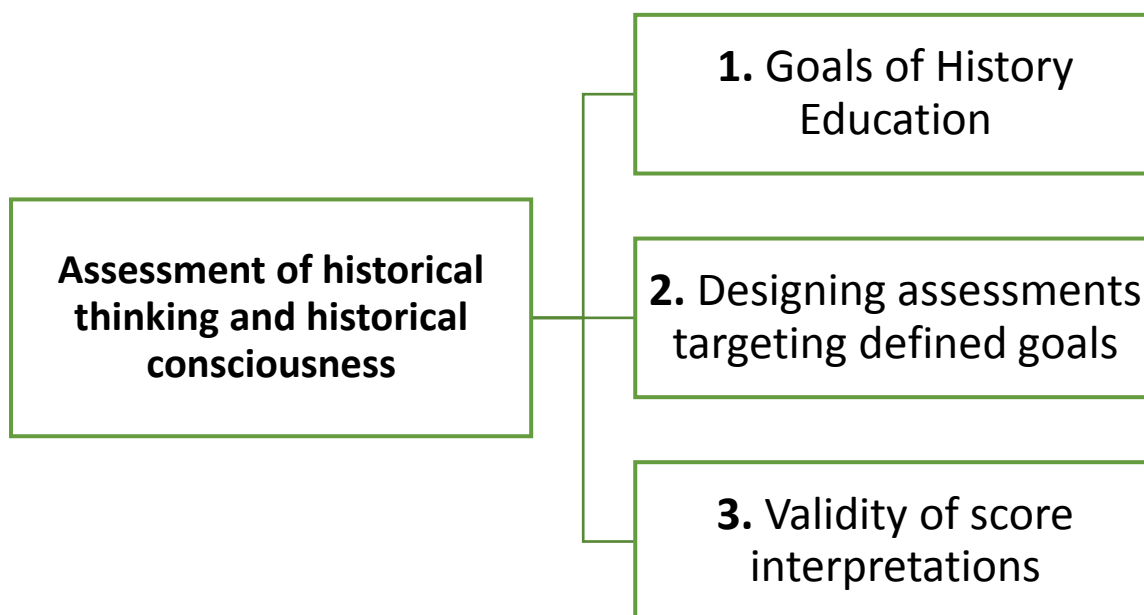
Ercikan og Seixas modell har blitt brukt som et skjelett for oppbyggingen av dette kapitlet, tilpasset denne spesifikke undersøkelsen. I figur 1 er denne modellen illustrert gjennom en hierarkisk oppstilling av de tre grunnleggende aspektene alle som skal behandle tema «vurdering» må ta stilling til. Disse står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Ingen aspekter må utelates når man designer vurderingsopplegg for historiefaget.

---

<sup>40</sup> Kvande og Naastad 2013: 32

<sup>41</sup> Ercikan og Seixas 2015: 1





**Figur 1. Vurdering i historiefaget.** Egen modell basert på Ercikan og Seixas skissering av aspekter og problemstillinger som gjør seg gjeldene når temaet "vurdering i historiefaget" skal behandles (Ercikan & Seixas 2015: 1).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet om hva som bør bli vurdert er det hensiktsmessig å skissere de teoretiske sidene ved historiefagets mål og kompetanseforståelse. For å belyse problemstillingen i denne oppgaven har teori om historiebevissthet og historisk tenking stått sentralt. Dette er teorier som har utviklet seg gradvis etter hvert som ulike historiedidaktikere har behandlet teoriene. I tillegg er styrende dokumenter, læreplaner, forskrifter og lover, det lærere til syvende og sist må forholde seg til. I tråd med Ercikan og Seixas modell vil *Goals of History Education*, oversatt til *mål for historieundervisningen*, i norsk skole behandles i dette kapittelet. *Mål for historieundervisningen* handler om hvordan historiedidaktiske begreper for kunnskaper og ferdigheter blir definert og hvordan elever kan opp disse. Deretter vil vurderingsteoretiske nøkkelbegreper som er sentrale for denne studien bli redegjort for.

Det andre punktet i Ercikan og Seixas modell, *designing assessments targeting defined goals* oversatt til *konstruere vurdering etter definerte mål*, vil få oppmerksomhet i resultat og drøftingskapittelet i denne oppgaven. Dette omhandler hvordan lærere egentlig kan vite hva eleven egentlig kan. Det siste punktet i modellen blir vanskelig å behandle i denne studien. *Validity of score interpretations* omhandler hvordan lærere kan forsikre seg om at deres tolkning av elevbesvarelser, uansett metode, er gyldige indikatorer på at måle er

oppnådd. Studiens metode er ikke designet for å fange opp dette aspektet, men det er likevel verdt å nevne det i denne innledningen. Alle lærere, bevisst eller ubevisst, forholder seg til dette problemet i alle vurderingssituasjoner, og det vil kunne la seg fange opp med et annet type design.

## **2.1 Mål for historieundervisningen – på flere nivåer**

Denne masteroppgaven fikk sitt utspring i en fasinasjon for begrepene *historiebevissthet* og *historisk tenking*, og rollen disse begrepene har fått i den moderne historiedidaktikken og til slutt begrepene læreplanfestelse gjennom Kunnskapsløftet, heretter omtalt som LK06.<sup>42</sup> Mål for historiefaget kan slik jeg ser det drøftes på 2 nivåer: makronivå og mikronivå, begreper jeg låner fra sosiologien. *Makronivået* omhandler hva som er det overordnede målet med historisk læring i samfunnet. På dette nivået er historiedidaktisk forskning og litteratur sentralt. Dette nivået har ikke bare skolen som interessefelt, men historiens betydning for hele samfunnet. På *mikronivået* kommer historiefagets mål for læring til uttrykk gjennom læreplanens generelle del, formålet for faget, og kompetansemålene som blir beskrevet i fagets læreplan. *Mikronivået* dreier seg om hvordan makronivået har blitt operasjonalisert gjennom hvert enkelt kompetansemål i læreplanen. En slik nivåbasert inndeling av mål for hva elever skal sitte igjen med etter endt grunnopplæring er fruktbar når man skal skille mellom hva som rent juridisk skal styre læreres praksis og hva som har vært styrende for de målene lærere må fortolke.

## **2.2 Historiedidaktikk på makronivå – teoretiske utgangspunkter**

Når mål for historieundervisningen i norsk skole skal diskuteres er det grunnleggende å redegjøre for retninger historiedidaktikken har tatt de siste 40 årene. Synet på og debatten om historiedidaktikk som fagområde og ulike historieundervisningsteorier har satt sitt preg på det historiefaget vi presenterer til norske elever i dag. Hva historien skal brukes til er et sentralt spørsmål i en historiedidaktisk debatt. Kari Blom og Knut Helle påpeker at «hvilket svar man gir på et slikt spørsmål, er blant annet avhengig av hvilket

---

<sup>42</sup> Norsk skolereform, omfattet hele grunnopplæringen. Trådte i kraft august 2006. Forkortes LK06.

syn man har på historiefagets funksjon, eller, sagt på en annen måte, hvilke teorier om historieundervisning som styrer våre valg.»<sup>43</sup> Jeg har i denne delen basert det teoretiske rammeverket på et vidt spekter av historiedidaktisk litteratur og forskning, med representanter fra både anglo-amerikansk og europeisk didaktikktradisjon. Dette er med bakgrunn i hva læreplanen sier at norske elever skal lære og med utgangspunkt i den empirien som har blitt samlet inn.

«Historiedidaktikk er vitenskapen om historisk læring, og ikke en vitenskap om formidling av historievitenskapelig produsert læring,» er definisjonen Jörn Rüsen gav på historiedidaktikk i 1994.<sup>44</sup> Tradisjonelt har disiplinen vært praktisk-pedagogisk rettet, der fokuset var formidling av historisk kunnskap utviklet gjennom vitenskapsfeltet historie, også kalt *nedsilingsteori*. Denne teorien står i kontrast til Rüsens definisjon av historiedidaktikk, som tar utgangspunkt i begrepet *historiebevissthet*. Dette er blitt et nøkkelbegrepet som løftet historiedidaktikken inn i academia på 1970-tallet i Vest-Tyskland, og har bidratt til et skifte i skolefaget historie og vært omdreiningspunkt for historiedidaktisk forskning i Vest-Europa. Jan Bjarne Bøes definisjon av historiedidaktikk forklarer Rüsens definisjon: «studiet av møtet mellom historien og dens brukere, og av hvordan dette møtet kan tilrettelegges.»<sup>45</sup> Bøe skjelner mellom to aspekter i historiedidaktikken. Et didaktisk-teoretisk og didaktisk-metodisk innhold. Den teoretiske siden handler om innhold, utvikling og funksjon, mens den metodiske delen handler om praktiske metoder for å nå målene. Bøe skiller ikke mellom de to delene, nettopp fordi det henger nøye sammen. Slik jeg ser det kommer man ikke utenom noen av dem, uansett hvilket aspekt man fokuserer på.

Historieprofessoren May-Brith Ohman Nielsen tar utgangspunkt i Forum for fagdidaktikk og fagutvikling, som har utarbeidet en definisjon for alle fags didaktikk, når hun skal definere historiedidaktikk som begrep. Denne definisjonen favner bredt om alle sider ved menneskers forhold til historie. Hun tar utgangspunkt i at historiedidaktikk er 1) refleksjoner over hva faget er, i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det *kunne* eller *burde* være. Historiedidaktikk er 2) de kunnskapene og

---

<sup>43</sup> Blom og Helle 1997: 88

<sup>44</sup> Rüsen 1994: 8, sitert i Eikeland 2000: 4

<sup>45</sup> Bøe 2002: 16

ferdighetene som gjør at denne refleksjonen er kvalifisert og faglig profesjonell, tilstede i våre faglige praksiser og i stand til å utvikle fagene. Historiedidaktikken 3) beskjeftiger seg bredt med forholdet *mellom* fagets teori *om* praksis og om dets samfunnsmessige funksjon. Til slutt har historiedidaktikk 4) et markert fagkritisk og samfunnskritisk element og sikter, gjennom forskning og undervisning, mot å utvikle *endringskompetanse*.<sup>46</sup>

Definisjonene som har blitt presentert bygger på fagdidaktikkens prosjekt om å løsrive seg fra vitenskapsfaget historie og forestillingen om at historiedidaktikk var ensbetydende med nedsilingsteorien. Det hierarkiske forholdet mellom vitenskapsfaget, fagdidaktikken og skolefaget er visket vekk. Denne utviskingen er tuftet på historiebevissthetsbegrepet og et syn på elever som brukere av historie, i stedet for mottakere. Definisjonenes mål er å skape en forståelse av historiedidaktikk som noe mer enn skolefagets didaktikk. Likevel er det historielæreres refleksjon og praktisering i skolefaget historie som er gjenstand for nærmere undersøkelse i denne studien, med fokus på å utvikle teori om praksis og endringskompetanse.

### **2.2.1 Historieundervisningsteorier**

Boka *Historieundervisningsteori* fra 1978, skrevet av den danske historiedidaktikeren Sven Sødning Jensen, tar utgangspunkt i Wolfgang Klafkis systemer og kategorier for pedagogiske teorier.<sup>47</sup> Sødning Jensen skiller dermed mellom materielle teorier og formale teorier innenfor historieundervisning, slik Klafki gjør i allmenndidaktikken. Sødning Jensen argumenterte for bruk av denne modellen i analyse av læreplaner og undervisning.

De materiale teoriene tar begge utgangspunkt i lærestoffet i faget. De blir kalt den objektivistiske teori og den klassiske teori.

---

<sup>46</sup> Ohman Nielsen et. al 2003: 126

<sup>47</sup> Blom og Helle 1997: 88; Lorentzen 2005: 158; Stugu 2000: 13

Den objektivistiske teorien anser innholdet i historiefaget som verdifritt og subjektuavhengig.<sup>48</sup> Dette betyr at skolefaget skal gjenspeile vitenskapsfaget. Den pedagogiske konsekvensen av denne teorien blir dermed formidling av faktapreget kunnskap, der objektivitet er idealet.<sup>49</sup> Teorien har likhetstrekk med positivismens grunnholdning, der man tror at man kan komme frem til korrekte og gyldige resultater bare man benytter de riktige metodene, uavhengig av tid og sted.<sup>50</sup> I undervisningen setter man ikke opp mål, nettopp for å beholde undervisningen verdifri og nøytral – det er kronologien i historien som bestemmer. Blom og Helle forklarer synet på undervisning gjennom begrepene lengdesnitt og tverrsnitt. Historien blir sett på som et objekt man kan skjære i, enten på langs eller på tvers. Lengdesnittet viser utvikling innenfor temaer, mens tverrsnittet vektlegger detaljer innenfor en periode eller på ett tidspunkt.<sup>51</sup> Denne teorien vokste frem som et svar på den klassiske teorien utover på 1900-tallet.

Den klassiske teorien tar utgangspunkt i danning av bestemte menneskelige kvaliteter gjennom lærestoffet. Teorien kjennetegnes av historisk stoff som «uttrykker eller fremmer bestemte menneskelige kvaliteter, som kan vekke eller overbevise, eller som kan tjene til eksempel eller advarsel».<sup>52</sup> Denne type historisk stoff kan betegnes som klassisk. Målet dreier seg om å avspeile, danne og forsterke et folks og kulturens selvforståelse og identitet.<sup>53</sup> Lorentzen fremhever utvikling av nasjonalstaten som et eksempel på den klassiske historieundervisningsteorien. Gjennom generasjoner ble fedrelandskjærighet og nasjonalt samhold vektlagt i historieundervisningen.<sup>54</sup> Den klassiske historieundervisningsteorien sto sterk på 1800-tallet og tidlig 1900-tallet, der historien skulle ha en oppdragende funksjon.

I motsetning til de materiale teoriene, tar de formale teoriene utgangspunkt i eleven. Disse kalles den funksjonelle teori og den metodiske teori. De materiale teoriene har som mål å

---

<sup>48</sup> Blom og Helle 1997: 88

<sup>49</sup> Lorentzen 2005: 158

<sup>50</sup> Blom og Helle 1997: 89

<sup>51</sup> Blom og Helle 1997: 89

<sup>52</sup> Blom og Helle 1997: 89

<sup>53</sup> Blom og Helle 1997: 89; Lorentzen 2005: 158

<sup>54</sup> Lorentzen 2005: 158

lære elevene å utføre prosesser på rett måte og fungere i samfunnet.<sup>55</sup> Synet på historie kan betegnes som det historikere gjør for å besvare problemstillinger.

Den funksjonelle teori tar utgangspunkt i at mennesker har evne til logisk tenking, innlevelse og engasjement. Videre bygger teorien på at alle mennesker har ulike forutsetninger for å utføre disse evnene. Målet med undervisningen er å utvikle disse evnene gjennom innlevelse, forståelse og refleksjon. Innholdet i undervisningen velges ikke ut ifra stoffets egenverdi, men ut ifra psykologiske kriterier, som hva som kan skape innlevelse, resonnement og refleksjon og utvikle følelsesliv.<sup>56</sup>

Den metodiske teori er spesielt opptatt av arbeidsmåter i skolefaget historie. Målet er å utvikle holdninger og ferdigheter hos eleven som kan hjelpe den i det moderne og demokratiske samfunnet. Eksempler på dette er oppøving av kritisk sans og bruk av historisk kildemateriale. Oppøving av den kritiske sansen er karakteristisk for den funksjonelle teorien også. Disse er vanskeligere å skille fra hverandre enn de materiale teoriene. Fellesbetegnelsen for de to formale teoriene er undervisning i kildekritikk. Oppøving i kildekritisk sans kan gjøre elevene i stand til å luke ut dårlig eller feilaktig informasjon, og det vil gjøre dem motstandsdyktige med tanke på propaganda og manipulering.<sup>57</sup> Blom og Helle setter mer eller mindre likhetstegn mellom de formale teoriene og det som har blitt kalt ferdighetshistorie, et begrep lansert av Rolf Grankvist i 1988, som betegnelse på et historieundervisningssyn som fikk utspring i USA og England på 1960-70-tallet.<sup>58</sup>

Lorentzen viser til Klafkis kategoriale teori, utviklet med utgangspunkt i de materiale og formale teoriene. I den kategoriale teorien plasserer Lorentzen begrepet historiebevissthet, som har vært nevnt i innledningen av dette kapittelet. Dette har etter hvert blitt et begrep og en undervisningsteori med godt fotfeste i historiedidaktikken både internasjonalt og nasjonalt. Lorentzen begrunner sammenkoblingen av Klafkis teori og historiebevissthet på denne måten:

---

<sup>55</sup> Blom og Helle 1997: 90; Lorentzen 2005: 158

<sup>56</sup> Blom og Helle 1997: 90

<sup>57</sup> Blom og Helle 1997: 90-91; Lorentzen 2005: 158

<sup>58</sup> Blom og Helle 1997: 91; Lorentzen 2005: 158

Overført til skolefaget historie representerer kategorial danning et metanivå, med overordnet vekt på tolkning av fortiden som redskap for samtidsforståelse og framtidsforventning. Lærestoffet har her ikke betydning i seg selv, men fordi det er nødvendig for å bygge en historisk bevissthet hos den enkelte elev.<sup>59</sup>

## 2.2.2 Kritikk av de tradisjonelle historieundervisningsteoriene

Kritikk av den klassiske teorien som dominerte det norske historiefaget helt frem til første verdenskrig, er langt på vei en kritikk av glorifisering av forhenværende konger og krig. I en tid hvor demokratiet og velferdsstaten skulle bygges, var det viktig at historiefaget kunne tilby folkeopplysning og et høyt kunnskapsnivå.<sup>60</sup> Den objektivistiske teorien blir ansett som en reaksjon på den moraliserende klassiske teorien.

Lorentzens kritikk av den objektivistiske teorien angår det objektive idealet og det faktum at objektivitet er vanskelig å oppnå også i vitenskapen. Resultatene av vitenskapelige undersøkelser er produkter av subjektive valg og prioriteringer.<sup>61</sup> Først hos forskeren, deretter hos lærere. Den objektivistiske teorien formidlet dermed historie som ble fremstilt som fasit og sannhet, og fortiet forskningens dilemmaer. Et annet problem er trengselen i lærestoffet på grunn av det mål- og kriterieløse idealet. Læreren skal formidle og eleven skal kunne gjengi det formidlede.

De formale teoriene har heller ikke sluppet unna kritikk. Selv om de kan ansees som reaksjoner på de materiale teoriens forsøk på å «mate» elever med «sannhet», har de selv fått kritikk for å pulverisere historien slik at den historiske sammenhengen forsvinner. Å praktisere metode slik historikerne gjør det, fører til andre ting enn at man lærer å forstå historie.<sup>62</sup> Både de materiale og formale teoriene understøtter en nedsilingsteori der vitenskapsfaget historie er utgangspunkt for det man setter som mål og metode i undervisningen. Enten om dette viser seg i idealer for innhold i faget eller idealer for metodepraktisering i faget. Den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen betegner historien, forstått som fortiden, som noe som tilhører faghistorien og en

---

<sup>59</sup> Lorentzen 2005: 159

<sup>60</sup> Lorentzen 2005: 164

<sup>61</sup> Lorentzen 2005: 158

<sup>62</sup> Blom og Helle 1997: 91; Lorentzen 2005: 159

utdatert fagdidaktikk.<sup>63</sup> I den norske læreplanen argumenteres det for at nedsilingsteorien er forlatt, men som Skram formulerer er ikke forestillingen om en nedsilingsteori borte:

Likevel kan kanskje nedsivingsteorien sies å gi en god beskrivelse av mange elevers preforestillinger om historie og historiefaget i skolen. De forventer et fag hvor lærer og lærebok skal fortelle dem hva som er riktig tolkning av fortiden og at deres oppgave kun er å huske mest mulig av disse fremstillingene.<sup>64</sup>

De tradisjonelle undervisningsteoriene som låser skolefaget til vitenskapsfaget og som låser historiedidaktikk som et vedheng til vitenskapsfaget historie, høstet reaksjoner i form av *historiebevissthet* med utspring i Tyskland sent på 1970-tallet. Fra Tyskland spredte reaksjonen seg gjennom Danmark, til Sverige og omsider til Norge. De nevnte historiedidaktikerne Sødning Jensen og B. E. Jensen er sentrale i den Skandinaviske forståelsen av begrepet. B. E. Jensen forklarer den nye historiedidaktikken gjennom et historiesyn som handler om at historie er å leve i og med tid, man forstår historie som en prosess som omfatter fortid, nåtid og fremtid og man erkjenner at mennesket er historieskapt så vel som historieskapende.<sup>65</sup> Denne forståelsen har den anglo-amerikanske historiedidaktikken etter hvert også tatt til seg og tilpasset det formale metodefokus ut fra. Dette har gitt seg utslag i svært forskjellige operasjonaliseringer av historiebevissthetsbegrepet.<sup>66</sup>

Poenget med å ta for seg det som ved første gjennomlesing kan fremstå som forhenværende historieundervisningsteorier, er at disse teoriene danner grunnlaget for faget historie i skolen. Blom og Helle ser verdien av de tradisjonelle undervisningsteoriene på denne måten:

I rendyrket form gir de hver for seg en for ensidig oppfatning av hva historie er og bør være. Det betyr at undervisningen ikke bør forankres i en av disse teoriene alene. Alle

---

63 Jensen 1996: 5; Jensen 2006, gjengitt i Kvande og Naastad 2013: 22

64 Skram 2011: 14

65 Jensen 1996: 5

66 Lund 2011: 1



teoriene inneholder imidlertid verdifulle elementer som er viktige for utformingen av skolefaget.<sup>67</sup>

Kvande og Naastad gjør seg, det de selv kaller for, kvalifiserte gjetninger<sup>68</sup> i boken *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* fra 2013. De gjetter på at det som betegnes som historiefagsdidaktikk, de materiale og formale teoriene, fortsatt har en fot innenfor hos norske historielærere. De mener dermed at «de fleste lærere fortsatt baserer sin undervisning på en historiefagsdidaktikk som tar utgangspunkt i basisdisiplinen og formidling av relativt faste historiske fakta.»<sup>69</sup> Paulssen kunne i sin masteroppgave som ble nevnt innledningsvis vise til funn som ikke er i tråd med Kvande og Naastads gjetninger.<sup>70</sup> Empirien i den oppgaven gikk dog ut fra kun 10 lærere på videregående. Ola Svein Stugu kan i et arbeid fra 2000 vise til utfordringer rundt den nye historiedidaktikken, og skepsis blant lærer til hvordan historiebevissthet skulle operasjonaliseres i praksis, og hva den nye historiedidaktikken ville ha å si for godt vante undervisningsmetoder. Her blir økende byråkratisering med krav til kontroll og dokumentasjon, og mindre tid til dialog med elever tatt frem som argumenter for hvorfor historielærere, som i teorien slutter seg til den ny historiedidaktikken, ender opp med å fortsette med tradisjonelle undervisningsmetoder.<sup>71</sup>

### 2.2.3 Historiebevissthet i teorien

Begrepet historiebevissthet defineres best som den forståelsen individet har av tid. Begrepet er sentralt innenfor den «nye» historiedidaktikken med utspring i Tyskland, som med tiden har utmerket seg som nøkkelbegrep i hele Vest-Europa og etter hvert Nord-Amerika. Begrepets definisjon tillegger faget to tidsdimensjoner utover fortiden: «Historiebevissthet [omfatter] sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver.»<sup>72</sup> Karl Ernst Jeismann regnes som opphavsmannen til begrepet historiebevissthet. I hans fotspor har blant annet Jørn Rüsen

---

67 Blom og Helle 1997: 92

68 Basert på lærerutdannig, lærerkompetanse og lærebøkers status

69 Kvande og Naastad 2013: 24

70 Paulssen 2011: 8

71 Stugu 2000: 16-17

72 Jeismann 1997: 42

gjort forsøk på å operasjonalisere begrepet historiebevissthet: «Historiebevissthet er resultatet av en mental prosess, der både emosjonelle og kognitive, bevisste og ubevisste forestillinger spiller en rolle.»<sup>73</sup>

Begrepet er sentralt når man skal diskutere hva som er mål for historieundervisningen. Selv om begrepet ble lansert i Tyskland, foregikk det en parallell utvikling av historiedidaktikken i England, der tidsdimensjonene sto sentralt. Denis Shemilt skrev i 1986 at «Studies in Development are intended to help pupils to understand the processes of change and cause in history and thereby, (...) to understand how past, present and future are related.»<sup>74</sup> Shemilt hadde på dette tidspunktet ikke hørt begrepet historiebevissthet, noe som taler for viktigheten av tidsdimensjonenes plassering som omdreiningspunkt i historieundervisningen.

Skandinaviske historiedidaktikere som Bernard Eric Jensen, har særlig latt seg inspirere og han har videreutviklet begrepet med sin «historiebevissthetsdidaktikk», senere kalt «historiebruksdidaktikk».<sup>75</sup> En mye brukt forklaring, som jeg i denne oppgaven støtter meg til, er B. E. Jensens beskrivelse og forklaring av historiebevissthet. Som regel nøyer de fleste seg med å gjengi det første avsnittet, men det to neste avsnittene utvider og presiserer på samme tid, derfor velger jeg å ta med hele beskrivelsen.

Begrebet søker at indkredse, hvad det vil sige, at mennesker lever og virker i en proces i tid. Skal det gøres, må to forhold søges tænkt sammen. At leve i tid betyder, at der altid vil være et før, et nu og et efter – når det ikke længere er tilfældet, lever man ikke længere. At leve i tid betyder imidlertid også, at man lever og virker i nutiden, man kan simpelthen ikke andet. Disse to forhold kan tænkes sammen ved at få klarlagt, hvorledes fortid og fremtid er nærværende i nutiden.

Historiebevidsthed 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. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at en levet nutid indgår der altid så vel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det refererer følgelig til dele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

---

<sup>73</sup> Rüsen 1983 og 1989, sitert i Eikeland 2000

<sup>74</sup> Shemilt 1986, sitert i Lund 2011: 1

<sup>75</sup> Lund 2009: 38; Stugu 2004: 16

Og det samspill går så at sige begge veje. Menneskers fortolkning at fortiden sætter sit præg på deres forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden. Men også det omvendte er tilfældet: Sker der betydelige ændringer i ens samtidsforståelse og fremtidsforventninger, virker det som regel tilbage på fortidsfortolkningen.<sup>76</sup>

Som det går frem av de tre siterte avsnittene ovenfor beskriver og forklarer B. E. Jensen det han anser som essensen av begrepet. Historiebevissthet er altså forståelsen av sammenhengen mellom de tre tidsdimensjonene. Vi ønsker at elevene våre skal forstå sin egen kultur og historie, og ikke minst kulturen og historien til ulike grupper mennesker. For å få til det må man kunne forklare og forstå væremåter og handlinger, livsformer og institusjoner. Slik blir historien, i form av fortiden, en nøkkel til forståelse av nåtiden og fremtidsmuligheter.<sup>77</sup> Bøe påpeker at den første pedagogiske konsekvensen denne forståelsen av historie må få, er å erkjenne at verden utenfor skolen spiller en viktig rolle for hvordan barn og unge oppfatter fortid, nåtid og fremtid.<sup>78</sup> B. E. Jensens *Åpne skalamodell*, illustrert i figur 3, belyser de sosiokulturelle sammenhengene historiebevissthetten dannes og omdannes gjennom.<sup>79</sup> Det vil si hvilke instanser, forhold og kanaler som er bidragsyttere i utviklingen av menneskers individuelle historiebevissthet. B. E. Jensens modell er basert på Sødning Jensens arbeider for et alternativ til nedsilingsteorien. Modellen skal illustrere historiebevissthet som åpent skalabegrep, der det tydeliggjøres at elevens historiebevissthet påvirkes og formes av mange forhold.<sup>80</sup>

---

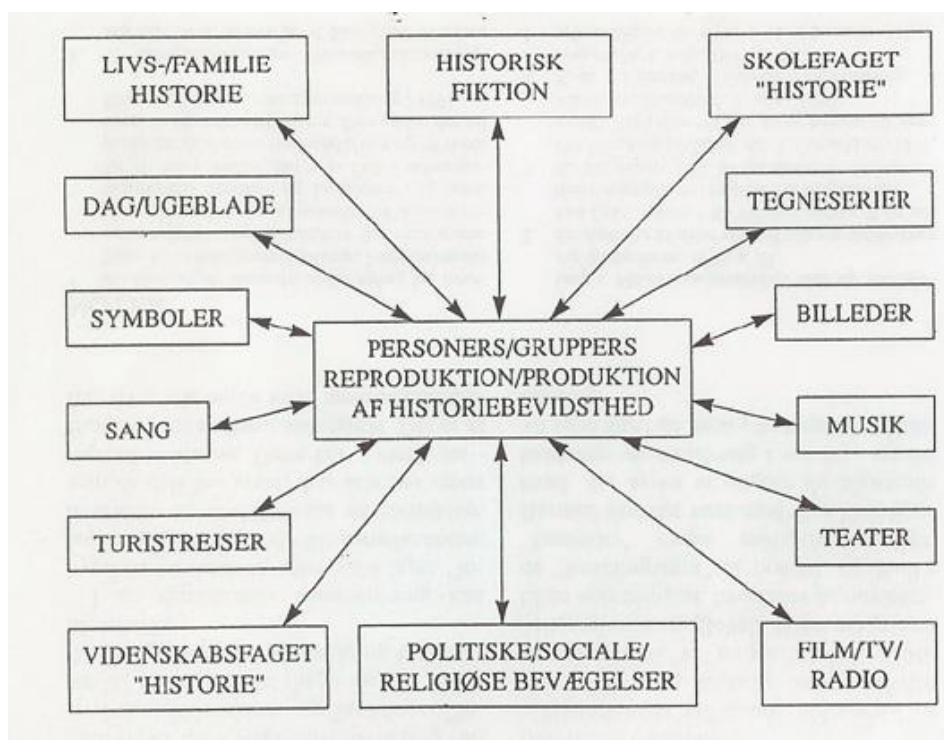
76 Jensen 1996: 5-6

77 Jensen 1996: 6

78 Bøe 2002: 45

79 Jensen 1996: 9

80 Jensen 1994: 73-90



Figur 2. Den åpne skalamodell, etter Bernard Eric Jensen.

Figur 3 viser hvordan vitenskapsfaget umulig kan ha råderett over fortiden. Historien oppfattes og brukes uavhengig av vitenskapsfaget i elevenes hverdagsliv, og skolen både konkurrerer og samarbeider med de andre arenaene.

Hovedfunksjonen til historiebevissthet er å utvikle identitet, både som individ og som del av et samfunn.<sup>81</sup> I historiebevissthetsammenheng kan identitet best forstås som en stadig utvikling av forestillingen om hvordan man har blitt den man er og hvorfor.<sup>82</sup> Nettopp derfor er historie interessant og har betydning for individet. Utgangspunktet for undervisning må derfor være individenes oppfatninger av fortiden, nåtiden og fremtiden, og målet blir å utvide forståelsen og refleksjonsevnen rundt disse tidsdimensjonene. Dette må skolen gjøre på en kvalifisert måte som gjør at elevene finner undervisningen relevant og interessant. For å oppnå dette viser B. E. Jensen til de lære- og dannelsesprosessene som er knyttet til historiebevisstheten i elevenes hverdagssammenheng: «Det dreier seg om historiebevissthet (1) som identitet, (2) som

<sup>81</sup> Jensen 1996: 7; Bøe 2002: 37; Kvannd og Naastad 2013: 15

<sup>82</sup> Bøe 2002: 37

møte med det som er annerledes, (3) som sosio-kulturell læreprosess og (4) som verdi- og prinsippavklaring.»<sup>83</sup>

Historiebevissthet har fått status som en del av den livsorienteringen vi alle har. Men som Stugu påpeker, vil det variere sterkt hvor reflektert og verbal hvert individs historiebevissthet er: «Eit individ med reflektert historiemedvit skjønner at det er skapt av historiske prosesser, men óg at det har evner og kapasitet til å påvirke sin eigen situasjon og skape historie sjølv.»<sup>84</sup>

Historiebruksdidaktikken innehar et metanivå som ikke tidligere har eksistert og en arena utover vitenskapsfaget historie. Metodene for å nå målet innehar likevel flere av de metodene som tidligere har blitt beskrevet i gjennomgangen av de tradisjonelle historieundervisningsteoriene. Utgangspunktet er bredere og målet er større. Jeg skal i de påfølgende avsnittene forsøke å samle det sentral litteratur fremhever som sentralt for å kunne nå målet om å utvikle elevenes historiebevissthet.

#### **2.2.4 Målet er historiebevissthet – men hvordan kommer vi dit?**

Kvande og Naastad definerer kompetanse i historiefaget som «evnen til å anvende historiske kunnskaper for å orientere seg i nåtid og fremtid.»<sup>85</sup> Denne definisjonen tar utgangspunkt i historiebevissthetsbegrepet. Å anvende *historisk kunnskap* som et forklarende begrep er ikke uproblematisk, da dette er en betegnelse med ulikt innhold, etter hvilken historiedidaktiker du snur deg mot. Erik Lunds tilnærming til historiebevissthet ligger tett opp mot den angloamerikanske historiedidaktikken, der begrepskompetanse og bruk- og metodekompetanse står sterkt på veien mot historiebevissthet.<sup>86</sup>

Lund deler historisk kunnskap inn i 3 aspekter. «Vite-at», «Vite-hvordan» og begrepskunnskap. Figur 4 illustrerer hvordan disse tre kunnskapene utgjør historisk kunnskap.

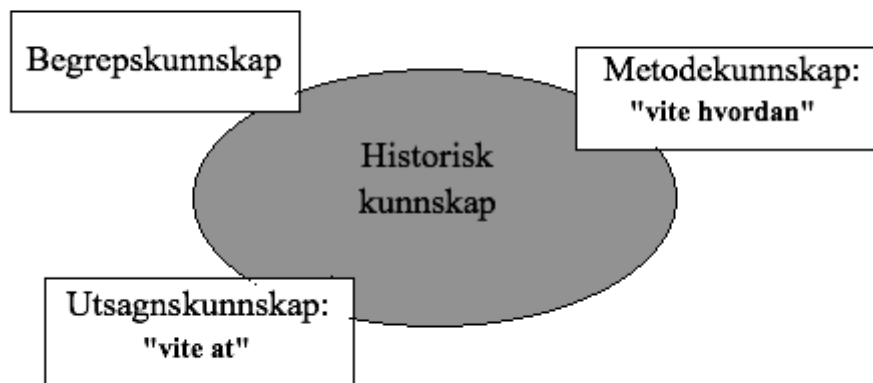
---

<sup>83</sup> Jensen 1996: 11, egen oversettelse.

<sup>84</sup> Stugu 2008: 19

<sup>85</sup> Kvande og Naastad 2013: 33

<sup>86</sup> Lund 2016: 19-24



Figur 3. Lunds inndeling av historisk kunnskap etter Rogers 1978: 6.

Disse tre kunnskapsformene skal danne et begrepsmessig rammeverk gjennom «Vite-at»-kunnskap som kan likestilles med fakta- eller realhistorisk kunnskap. Det handler om å vite hva som har hendt og hvorfor det har hendt. «Vite-hvordan»-kunnskap omhandler det metodiske rundt hvordan man vet. Hvis man ikke kan gjøre rede for hvordan man vet det man vet, vil ikke den angivelige utsagnet telle som kunnskap, kun informasjon.<sup>87</sup> Når man kan si at man vet hvordan man vet er det noen ferdigheter som skal være på plass. Dette handler om klassifisering av kilder og granskning av dem for å kunne si noe om opphavssituasjon, tendens, nytte og troverdighet.<sup>88</sup>

Begrepskunnskap deles inn i innholdsbegreper og nøkkelbegreper. Innholdsbegreper forteller om innholdet i en historisk fremstilling. Elever vil møte innholdsbegreper i form av revolusjon, demokrati, republikk og listen kan fortsette. Det karakteristiske ved disse begrepene er hvordan innholdet vil kunne endre seg ut i fra hvilken tid man bruker dem i.<sup>89</sup> Verken revolusjon, demokrati eller konge vil få den samme definisjonen i dag som for

<sup>87</sup> Lund 2016: 18

<sup>88</sup> Lund 2016: 228

<sup>89</sup> Lund 2016: 20

100 år siden eller 1000 år siden. Dette vil si at begrepene er tidsavhengige.<sup>90</sup> Nøkkelbegrepene derimot danner struktur for innholdet i en historisk fremstilling. Begrepene tid, årsak, virkning, endring og kilde er typiske eksempler på nøkkelbegreper. Lund påpeker at «i historikernes fremstillinger forekommer slike begreper sjeldent eksplisitt, der er vevd inn i den substansielle historien. (...) Nøkkelbegrepene får bare mening og liv i symbiose med (..) det faglige innholdet.»<sup>91</sup> Lund mener at disse nøkkelbegrepene spiller en sentral rolle i å utvikle elevenes historiebevissthet.<sup>92</sup>

Kvande og Naastad hevder at «historiebevissthet er et fenomen som, samme hvor spesifikt man velger å definere det, er vanskelig å operasjonalisere og enda vanskeligere å evaluere.»<sup>93</sup> Likevel er det viktig å forsøke, slik Sverige gjør med nasjonale prøver i historie. Den amerikanske, den engelske og den tyske retningen innenfor historiedidaktikken har ulike tilnærminger til tidsdimensjonene og sentrale momenter i historieundervisning. Målet om at elevene skal utvikle forståelse for sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtiden har likevel eksistert som et felles trekk, uten at de nødvendigvis har vært klar over hverandres arbeid i den engelske og i den tyske retningen. Det eksisterer et vidt spekter i forskning og litteratur av begreper for hva som skal fokuseres på når historiebevissthet er målet. Den amerikanske retningen kan betegnes som mer pragmatisk enn den tyske retningen, som er mer teoretisk rik og fundamentert i historisk filosofi.<sup>94</sup>

Ercikan og Seixas bok *New directions in assessing historical thinking* er et bidrag til vurderingsforståelse i faget, og består av forskningsbidrag fra både Nord-Amerika, England og Tyskland. Skandinavia er også representert gjennom Per Eliasson og David Rosenlund fra Malmö Högskola og Anders Jönsson fra Högskolan Kristianstad. Det varierer hvor eksplisitt tidsdimensjonene er uttrykt i de ulike bidragene, og det er tydelig at fortid-nåtid-fremtid ikke fremstår like sterk som omdreingepunkt i den amerikanske

---

<sup>90</sup> Lund 2016: 20

<sup>91</sup> Lund 2016: 21

<sup>92</sup> Lund 2016: 33

<sup>93</sup> Kvande og Naastad 2013: 49

<sup>94</sup> Ercikan og Seixas 2015: 1-4

tradisjonen som i den europeiske. Likevel er det ett moment som går igjen i alle bidragene uansett teoretisk utgangspunkt: arbeid med historiske kilder, selv om metodene varierer.

I USA er «content» og «skills» sentrale begreper. «Content» må forstås som innholdet i faget. Det vil si temaer, kronologiske perioder og regioner. Ercikan og Seixas kaller det, oversatt til norsk, for «historisk kunnskap og perspektiver».<sup>95</sup> I denne kategorien ligger også det å kunne forstå mennesker, hendelser, konsepter, temaer, bevegelser, kontekster, og historiske kilder. Eleven skal identifisere ulike perspektiver på samme hendelse, tema, periode eller bevegelse. Dette kan likestilles med det norske begrepet multiperspektivitet.<sup>96</sup> «Skills» går inn under forklaringen «historisk analyse og tolkning».<sup>97</sup> «Skills» består av å forklare problemstillinger, identifisere historiske mønstre, etablere årsak-virkningsforhold, identifisere verdiladde utsagn, avgjøre en kildes betydning, anvende historisk kunnskap og benytte kilder for å trekke gyldige konklusjoner. Disse to begrepene, «content» og «skills», er, slik Ercikan og Seixas påpeker, pragmatiske. Jeg ser at de er operasjonaliserbare i klasserommet og gode utgangspunkt for vurdering for læring og vurdering av læring, nettopp på grunn av det konkrete i disse begrepene.

«Historical thinking», heretter oversatt til *historisk tenkning*, er et begrep som er sentralt i den anglo-amerikanske historiedidaktikken. Den amerikanske historiedidaktikeren Sam Wineburg omtaler historisk tenkning som en unaturlig handling i artikkelen *Unnatural and essential: The nature of historical thinking*. Artikkelen er ment som en oppklaring til tittelen på utgivelsen *Historical Thinking and other unnatural acts*, utgitt seks år tidligere.<sup>98</sup> Poenget til Wineburg er at selv om det er naturlig å tenke på fortiden, er historisk tenkning en ferdighet som må øves opp. Det handler ikke om å kunne fortelle en historie, det handler om å kunne vise til bevis for den historien man forteller. Uten bevis kan det like godt være fiksjon. Wineburg presenterer et eksempel som viser hvordan historisk tenkning handler om å se forbi de assosiasjoner man først får når man studerer

---

<sup>95</sup> Ercikan og Seixas 2015: 2, egen oversettelse.

<sup>96</sup> Jensen 1996: 17; Skram 2011: 11; Ercikan og Seixas 2015: 2

<sup>97</sup> Ercikan og Seixas 2015: 2, egen oversettelse.

<sup>98</sup> Wineburg 2007: 6



en kilde. Eksemplet er interessant og illustrerer hvordan hverdagslige assosiasjoner kan føre galt av sted når man skal tolke kilder.

Wineburgs eksempel tar utgangspunkt i President Benjamin Harrisons erklæring av 21. oktober som nasjonal helligdag til ære for firehundreårsjubileet til Columbus' oppdagelse av «Den nye verden».<sup>99</sup> Harrisons erklæring ble publisert 22. juli 1892 i *New York Times*. I en intervjuundersøkelse gjennomført fra 1998 til 2000 for å studere generasjoners historiebevissthet, ble ungdomsskoleelever intervjuet med utgangspunkt i kilden fra 1892. Gruppens generelle oppfatning av kilden var at de var kritiske til Harrisons hyllest av Columbus, i stedet for å tenke kritisk rundt kildens kontekst. Elevenes kritiske syn var farget av nåtidens politisk korrekte syn på Columbus' invadering og behandling av de innfødte. Dette ble fokuset i stedet for å se på kildens opprinnelsesdato.

Samme kilde, sammen med elevenes refleksjoner, ble i en senere studie vist til grunnskolelærere, med spørsmål om hva slags type spørsmål de ville stilt, for å få elevene inn på rett spor av historisk tenkning. Noe overraskende var lærernes svar og forslag til spørsmål svært nærliggende til elevenes fokus på Columbus og ikke hvorfor Harrison har erklært 21. oktober til nasjonal helligdag i utgangspunktet.

På et senere tidspunkt tok Wineburg frem kilden igjen, for denne gangen å spørre en gruppe doktorgradsstudenter i historie hva de mente denne kilden handlet om. Wineburg holder frem at en gruppe doktorgradsstudenter også er utsatt for assosierende tenkning rundt det som låter mest kjent, som for eksempel navnet Columbus. Det som skilte studentene fra elevene og lærerne var evnen til å fokusere på kildens opprinnelsesdato, ikke Columbus og 1492. Dermed kunne de fokusere på dokumentets kontekst og hva som kunne få Harrison til å erklære 21. oktober som nasjonal helligdag. Studentene satte den katolske innvandringsbølgen i sammenheng med valgår for president. Wineburg hevder at studentene ikke nødvendigvis hadde bedre forutsetninger for å se konteksten enn elevene og lærerne. Studentene studerte ikke temaet «innvandring til USA», og undervisning om den tidsperioden der innvandringen var stor er over i løpet av ungdomsskolen. Han mener derfor at dette skal elever også få til om de trenes i den

---

<sup>99</sup> Wineburg 2007: 8

ferdigheten det er å se bort fra sine første assosiasjoner, heve blikket og se en kilde i en historisk kontekst.

Historisk tenkning handler om å kunne sette kilder inn i en historisk kontekst, slik at man kan forstå hvilken sammenheng kilden er en del av. Det handler om å forstå hvordan og hvorfor en kilde har blitt skapt. Det handler også om ikke å dømme en kilde ut i fra nåtiden, men undersøke ut ifra konteksten da kilden ble til. Som konklusjon påpeker Wineburg at historisk tenkning handler om å sette seg selv i en nysgjerrig og lærevillig posisjon, i motsetningen til en dømmende posisjon, slik at vi kan lære av historien.<sup>100</sup> Dette gjør seg særlig gjeldene i et samfunn der historie blir tatt ut av kontekst og brukt for det den er verdt for å tjene ulike formål. Begrepene «content» og «skills» blir dermed begge sentrale i ferdigheten historisk tenkning.

### **2.2.5 Forholdet mellom historisk tenkning og historiebevissthet**

Catherine Duquette, professor i historiedidaktikk ved universitetet i Québec, har drevet systematisk forskning på hvordan historisk tenkning kan relateres til historiebevissthet. Historiebevissthet, slik Duquette forstår begrepet, er ikke i seg selv en form for kritisk tenkning.<sup>101</sup> Duquette hevder derimot at kritisk tenkning kan være en del av historiebevisstheten dersom eleven blir bevisstgjort sin egen subjektivitet i møte med sin forståelse av fortiden.<sup>102</sup> Det vil si at når vi skal lære noe eller lese noe kan vi ikke tenke kritisk om det vi blir stilt overfor, før vi faktisk vet at vår subjektivitet påvirker vår forståelse. Med andre ord, i møte med historien kommer du til å bli påvirket av det du mener fra før av om ulike temaer. For eksempel ditt verdisyn, prinsipper og politiske meninger. Dette er i tråd med Stugus syn på den ikke-verbale og ureflekterte historiebevisstheten og den verbale og reflekterte historiebevisstheten.<sup>103</sup> Dette vil si at historiebevissthet baserer seg på forståelse av fortiden gjennom en prosess av historisk tenkning.

Duquettes forskning har beskjeftiget seg med den påvirkningen historiebevissthet har på historisk tenkning, og motsatt. Undersøkelser som ble foretatt ble gjort gjennom en

---

<sup>100</sup> Wineburg 2007: 11

<sup>101</sup> Laville 2004, sitert i Ercikan og Seixas 2015: 53

<sup>102</sup> Ercikan og Seixas 2015: 53, egen oversettelse.

<sup>103</sup> Stugu 2008: 19

kvalitativ intervju- og observasjonsundersøkelse av 148 fransktalende elever, som hadde påbegynt sitt siste år på det som kan oversettes til norsk ungdomsskole. Duquette påpeker at tidligere studier ikke har fokusert på disse to grunnbegrepene i historiedidaktikken og deres relasjon til hverandre.

På bakgrunn av undersøkelsen ble fire nivåer av historiebevissthet utviklet. Disse vil bli gjennomgått her for å vise hvordan historisk tenkning er aktuelt på norsk jord også, med utgangspunkt i hvor vidt man drar inn tidsdimensjonene i årsaksforklaringer.

1. *Primärenivået av historiebevissthet:*

Elever på dette nivået er ikke i stand til å gi presise forklaringer på problemer i nåtiden. Problemer i den tredje verden blir for eksempel forklart med urettferdighet. Dette nivået nevner ikke tidsdimensjonene

2. *Mellomnivået av historiebevissthet:*

På dette nivået svarer elever på historiske problemer ved å nevne årsaker tatt fra deres dagligliv. For eksempel ved å sammenlikne den økonomiske situasjonen i deres hjemland med de økonomiske problemene de forventer at eksisterer i landet det er snakk om.

3. *Sammensatt nivå av historiebevissthet:*

Elever på dette nivået nevner både årsaker fra fortiden og nåtiden i svarene sine, men uten å nødvendigvis koble disse to. For disse elevene har ikke hendelser i fortiden innflytelse på hendelser i nåtiden.

4. *Narrativt nivå av historiebevissthet:*

På dette siste nivået er elever i stand til å forklare hvordan fortidens hendelser har påvirket situasjoner i dag. Med andre ord er de i stand til å bygge en fortelling som forklarer utviklingen av ulike begreper. Det som skiller seg ut med dette nivået er hvordan elevene klarer å skape et 'narrativ' når de forklarer utviklingen fenomener fra fortid til nåtid.<sup>104</sup>

Selv om ikke fremtidsdimensjonen er nevnt i forklaringen til Duquette, betyr ikke det at det ikke kan være til stedet. Årsaken til at det ikke er nevnt her er at det ikke var noen elever som gav uttrykk for fremtid i undersøkelsen, som er et funn i seg selv. Det narrative

---

<sup>104</sup> Erickan og Seixas 2015: 59-61

nivået viser hvordan man kan bli i stand til å utvikle historiebevisstheten ved også å øve opp historisk tenkning.

## 2.3 Sentrale historiedidaktiske momenter i Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet er bygd opp av kompetansemål, og disse kommuniserer hva elevene skal ha lært etter de ulike årstrinnene. Læreplanene med kompetansemål som skal redegjøres for her er *Læreplan for samfunnsfag kompetansemål etter 10. årssteget*.<sup>105</sup> Denne masteroppgaven omhandler også videregående nivå, derfor er *Læreplan i historie-fellesfag i studieforberedende studieprogram kompetansemål etter Vg2 og Vg3* en naturlig del av de påfølgende avsnittene.<sup>106</sup> Ordet kompetanse stammer fra latin og etymologisk betydning er «sammentreff eller skikkethet». Slik det blir brukt i dag må kompetanse forstås som en evne, dyktighet eller kvalifikasjon.<sup>107</sup> Kompetansemålene angir hva elevene må lære for å bli kompetente innen fagområdet. Utdanningsdirektoratet gjør greie for hvordan man må forstå kompetansebegrepet i læreplansammenheng på sine nettsider:

Evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan.<sup>108</sup>

Erik Lund ser kompetanse som en kombinasjon av det å kunne og det å kunne anvende kunnskap.<sup>109</sup> Hvis man i tillegg legger til at kompetanse er en kombinasjon av flere kunnskaper og flere ferdigheter på en gang for å løse en oppgave eller situasjon, er forståelsen av kompetansebegrepet nært opp mot Utdanningsdirektoratets definisjon. Ferdighetene i kompetansemålene er bygget opp i tråd med Blooms reviderte taksonomi,

---

<sup>105</sup> Kunnskapsdepartementet 2013

<sup>106</sup> Kunnskapsdepartementet 2009

<sup>107</sup> Smith-Meyer og Henriken 2001: 525

<sup>108</sup> Udir 2016b

<sup>109</sup> Lund 2016: 57

som vil bli diskutert senere i dette kapittelet. Slik jeg leser denne definisjonen er det evnen til å kunne anvende en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter som også skal vurderes.

Det er læreplanen og andre styrende dokumenter sier noe om hva elevene faktisk skal lære og hva som skal vurderes. Likevel er en historiedidaktisk diskusjon sentral i denne oppgaven fordi historiedidaktikken kan gi oss perspektiver å tolke de styrende dokumentene ut i fra. I denne redegjørelsen for hva som er sentralt i læreplanene, vil fokuset være på de momentene i læreplanen som gjenspeiler utviklingen i historiedidaktisk forskning. Her støtter jeg meg på Harald Frode Skram og hans analyse fra 2011.<sup>110</sup> Erik Lunds lesing av læreplanen med utgangspunkt i «vite-at»- og «vite-hvordan»-kunnskap er også benyttet.<sup>111</sup>

Skram hevder å kunne vise hvordan utviklingen av kunnskapsforståelse i historiefaget kommer til uttrykk gjennom kompetansemålene som er satt i læreplanen under hovedområdet *historie* i grunnskolen og i det selvstendige faget *historie* for Vg2 og Vg3. I planene er kunnskapsforståelsen forankret i de historiedidaktiske begrepene *historiebevissthet*, *historisk tenkning*, *historiebruk* og *multiperspektivet*. Begrepenes eksplisitte og implisitte tilstedeværelse i læreplanene gir signaler om hvilke perspektiver og utgangspunkt man må ha for historieundervisningen- og vurderingen.

Skram sin analyse tar utgangspunkt i læreplanen slik den så ut i 2011. Det har blitt gjort endringer siden den gang. Fra og med 01.08.2013 gjaldt revidert læreplan i samfunnsfag og læreplanen fikk dermed et nytt hovedområde, kalt *Utforskaren*.<sup>112</sup> Den reviderte planen skiller samfunnsfaglige metoder og grunnleggende ferdigheter ut av målene i hvert enkelt kompetansemål, med hensikt om å tydeliggjøre dem i et eget hovedområde.<sup>113</sup> Revisjonen berørte ikke historiefaget i videregående opplæring.

En sammenlikning av målene fra 2006 og revideringen fra 2013 viser at Skram sin analyse fra 2011 fortsatt gjør seg gjeldene. Målene for hva elevene skal lære er de samme, men kunnskap og metode gir seg til uttrykk i to ulike hovedområder, og det er ingen metode knyttet til bestemte kompetansemål. Dette gir læreren metodefrihet i forhold til hvilke

---

<sup>110</sup> Skram 2011

<sup>111</sup> Lund 2016

<sup>112</sup> Kunnskapsdepartementet 2013

<sup>113</sup> NOU 2014: 7

mål fra Utforskaren som egner seg å jobbe med til bestemte kompetansemål i hovedområdet Historie. Revisjonen hadde som uttalt mål å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, og i tillegg ble det utarbeidet nasjonale kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10.trinn.<sup>114</sup>

### **2.3.1 Formål og kompetansemål etter 10. årssteg**

I formålet med faget i læreplanen står det at «Som *menneske inngår vi i ein historisk samanheng*, og ei lang rekkje historiske hendingar har påverka utviklinga av samfunnet.»<sup>115</sup> I kursiveringen i sitatet kan vi se hvordan historiebevissthet ut ifra B. E Jensens definisjon, gjennom erkjennelse av at mennesket er historieskapt, kommer til uttrykk.

I tillegg til at læreplanen er en tydelig forsterkning av historiebruksdidaktikken, ser Lund en forsterkning av vite-at og vite-hvordan kunnskaper. Etter 10.årssteg skal elevene «søke etter og velge ut kilder, vurdere dem kritisk , og vise hvordan ulike kilder kan gi forskjellige framstillinger av historie».

### **2.3.2 Formål og kompetansemål etter Vg2 og Vg3**

Skram argumenterer for at kompetansemålene er formulert på en måte som gjør dem til anvendelige operasjonaliseringer av *historiebevissthet*, *historisk tenkning*, *historiebruk* og *multiperspektivet*, og har til hensikt å sette mål for hva faget skal oppnå. Som jeg har vist i gjennomgangen av historiedidaktisk litteratur springer disse begrepene ut av både tysk og angloamerikansk forskningstradisjon. I sin gjennomgang av læreplanen mener Skram at han tydligere, enn tidligere læreplaner, kan se en progresjon fra grunnskole til videregående i ferdighetsutviklingen.<sup>116</sup> Erik Lund understreker at begrepet *historiebevissthet* kun er innført eksplisitt i historiefaget i videregående skole, og er mer forsiktig enn Skram med å hevde at historiebevissthet også er tydelig overordnet mål for historie på ungdomstrinnene.<sup>117</sup> Skrams analyse viser likevel at formuleringer i

---

<sup>114</sup> Udir 2014a; Udir 2016a

<sup>115</sup> Kunnskapsdepartementet 2013: 2

<sup>116</sup> Skram 2011: 1-4

<sup>117</sup> Lund 2016: 57

læreplanen for ungdomstrinnet er tydelig inspirert av meningsinnholdet i historiebevissthetsbegrepet.

Her i Skandinavia har vi holdt oss nær den tyske tradisjonen, som innførte begrepet *historiebevissthet*. Begrepet tar sikte på å forklare hvordan mennesket forholder seg til tiden, gjennom erfaringsrom og en forventningshorisont. Fortiden er nærværende i nåtiden gjennom erindring, og fremtiden forholder vi oss til gjennom forventninger til hva som skal komme.<sup>118</sup> Den angloamerikanske tradisjonen tok retning av en mer metodisk revolusjon av historiefaget. Fokus er å arbeide og tenke slik historikere gjør – ”doing history”. Dette kan sammenliknes med Lunds ”vite hvordan”-begrep, som baserer seg på arbeid med kilder. Man skal praktisere historie gjennom kildekritikk, innlevelse, refleksjonsevne og kompetanse i argumentasjon og diskusjon.<sup>119</sup> Begrepet *historisk tenkning* dekker på mange måter dette aspektet. For å ha en utviklet historiebevissthet, må en reflektere over hvorfor både en selv og andre tolker fortid, nåtid og fremtid som man gjør, dermed er historisk tenkning et viktig aspekt for å utvikle elevenes historiebevissthet.

Multiperspektivet er et nyskapende element i LK06 og Skram mener dette gir historiefaget helt nye perspektiv: ”Elevene skal øves opp til bevisst å se på en og samme historiske hendelse ut i fra ulike synsvinkler”.<sup>120</sup> Dette bidrar til å lette på den forestillingen elever kan få av at historie er en stor autoritativ fortelling om fortiden.<sup>121</sup> Dette elementet i læreplanen, i tillegg til historisk tenking og historiebevissthet, er en viktig del av de to andre nevnte elementene: å forstå at historiske fremstillinger og meninger er formet av ulike perspektiv. Når elevene blir stilt overfor historisk kildemateriale ønsker vi at de skal lære seg å lese ulike perspektiv ut i fra disse, og dette er en viktig side ved det å være historiebevisst og det å tenke historisk.

---

<sup>118</sup> Kvande og Naastad 2013: 22

<sup>119</sup> Kvande og Naastad 2013: 31; Lund 2011: 19

<sup>120</sup> Skram 2011: 11

<sup>121</sup> Lorentzen ref. i Skram 2011: 12

## 2.4 Vurdering – teoretisk utgangspunkt

Den overordnede tilnærmingen til denne studien er historiedidaktikeren Harald Frode Skrams teori om at eksamensform og prøveform påvirker undervisningen.<sup>122</sup> Dette er i tråd med forskning gjort på fenomenet som har blitt kalt *washback-effekten*. Washback kan defineres som den innvirkningen prøver har på læreren, undervisningen, elever og deres læring. Dette er ikke nødvendigvis en negativ effekt. Det vil altså si at prøvens utforming kan gi en positiv innvirkning på nettopp lærerens undervisning og elevenes læring. Her ligger det læringspotensialet som jeg har fristet til å hevde innledningsvis i denne oppgaven. Sett i lys av historiedidaktisk teori og den forskningen som har blitt presentert kan dette bety at det er gjennom vurderingen vi skal søke å kommunisere til elevene våre hva som er sentral kunnskap og ferdighet i faget.

I tillegg til vurderingsformene formativ og summativ vurdering er det et par vurderingsteoretiske nøkkelbegreper som gjør seg gjelden i den vurderingsproblematikken som oppstår i historiefaget.

### 2.4.1 Konstruktvaliditet

Denne studien er det spesielt et spørsmål som har gått igjen uansett hvor jeg har snudd meg: hvordan kan vi vite at vi måler det vi skal måle? Dette kalles validitet. En vurderingsgyldighet. Hva faget skal oppnå blir i vurderingslitteratur betegnet som *konstruktvaliditet*.<sup>123</sup> Når en oppgave skal konstrueres må lærer ta en beslutning på hva som skal vurderes. Alt kan ikke vurderes på en og samme gang. Det læreren bestemmer seg for å vurdere kalles et konstrukt. Det danner grunnlaget for oppgaven som til slutt skal gi et produkt, altså elevens besvarelse. Konstruktet kan dermed betegnes som det oppgaven er ment å vurdere. Når man skal definere et konstrukt dreier det seg om å definere tydelige kompetanser, kunnskaper, ferdigheter og evner som oppgaven er ute etter å måle. Konstruktvaliditet handler altså om å konstruere en oppgave som har gyldighet overfor læreplanverket.

---

<sup>122</sup> Skram 2011: 22

<sup>123</sup> Engh, Dobson og Høihilder 2007: 49



## 2.4.2 Backwash

J. Charles Alderson er pioneren innen forskningen på washback effekten. På 1990-tallet var tanken om at prøver har negativ innvirkning på læreren, klasserommet, elever og deres læring kun en teori uten empiriske bevis. Fenomenet har siden 1990-tallet blitt forsket på, og Alderson er ikke lenger i tvil om at washback er et reelt fenomen, men forskningen har ført til en bredere forståelse, som òg inkluderer positive effekter.<sup>124</sup>

Forskningen på feltet har gitt innsikt i lærerens påvirkning på washback effekten. Alderson påpeker at det er de som virker i klasserommet som anbringer washback. Lærerens valg i henhold til undervisningens innhold og metode er avgjørende washback-faktorer. Når en prøve skal utformes må man selvfølgelig ta hensyn til positive og negative innvirkninger prøven kan ha på både undervisning og elevenes læring, men for å fullt ut forstå sammenhengen mellom undervisning, læring og vurdering etterlyser Alderson at oppmerksomheten rettes mot lærernes grunner til at de underviser slik de gjør.<sup>125</sup>

Washback gjør seg spesielt gjeldene i tilfeller der myndighetene legger føringer på vurderingsordningene, enten det er nasjonale og internasjonale standardiserte tester, eller det er endrede forskrifter. Teorien om washback gir Dobson og Engh grunn til å anta at den markante formative endringen i vurderingsforskriften som trådte i kraft august 2010 vil få konsekvenser for undervisningen i alle fag.<sup>126</sup>

## 2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å vise hvordan historiebevissthetsbegrepet kan kobles til konkret kunnskap og ferdigheter som skal dyktiggjøre og bevisstgjøre elevene.<sup>127</sup> Historiebevisstheten kan både sees på som en personlig identitetsutvikling, og i skolesammenheng som en metakognitiv evne til å se logikken en selv benytter seg av når man tenker om fortiden, hvordan man ser på dens innvirkning på samtiden, og hvilke forventinger man kan ha til fremtiden basert på fortid og samtid. Det handler også om å være seg bevisst at ikke alle benytter den samme logikken som deg selv.

---

<sup>124</sup> Adlerson ref. i Cheng et al. 2004: ix

<sup>125</sup> Adlerson ref. i Cheng et al. 2004: ix

<sup>126</sup> Dobson & Engh 2010: 21

<sup>127</sup> Formuleringen er lånt av Skram 2011: 23

For å belyse hvordan vi kan hjelpe elevene til å utvikle evnen til å reflektere over egen historisk tenkemåte har jeg trukket inn flere didaktiske tradisjoner og de kunnskaper og ferdigheter disse tradisjonene fremholder som sentrale. I læreplanen, som til syvende og sist er styrende for hva elevene skal lære, kommer både tysk og anglo-amerikansk historiedidaktisk tradisjon til uttrykk. For å utvikle historiebevissthet og historisk tenkning trengs en rekke kunnskaper og ferdigheter som elevene må kunne anvende om hverandre i komplekse oppgaver og situasjoner, og disse kommer til uttrykk i LK06: kunnskaper om historiske hendelser i både lengdesnitt og tverrsnitt («vite-at»), kildekritiske ferdigheter («vite-hvordan»), empati, kontrafaktisk tenking, kontinuitet/endring, årsak/virkning, forstå «de andre» gjennom multiperspektivitet, historiebruk og kollektiv identitet. Hvis disse intensjonene blir oppfylt gjennom faget «kan elevene bli bevisste sin egen og andres historieforståelse og –tenkning.»<sup>128</sup>

I vurderingssammenheng er utfordringen å skape vurderingssituasjoner som gir elevene muligheten til å faktisk anvende kunnskapene og ferdighetene de har tilegnet seg. Som vi har sett fra tidligere forskning er det utfordrende å gi oppgaver som aktiverer de avanserte kognitive prosessene, i motsetning til det som fremstår som en mindre avansert kognitiv prosess: å huske.

---

<sup>128</sup> Skram 2011: 24

# Kapittel 3: Forskningsdesign og metode

Dette kapitlet vil inneholde en vitenskapelig forankring av undersøkelsen. Jeg vil gjøre rede for min metodiske tilnærming for å fange opp det som er studiens formål: kunnskap om hva som ligger bak historielærernes vurderingspraksis. Det sentrale har dermed vært hva slags konsekvenser meninger har. Fordi skolens virksomhet inngår som en viktig del av det menneskeskapte samfunnet både informantene mine og jeg er en del av, var det naturlig å se til samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Etter nøye overveielse konkluderte jeg med å benytte et kvalitativ forskningsintervju for å få en dybdeforståelse av lærernes erfaringer. Dette metodekapitlet skal dermed belyse både de teoretiske, metodiske og praktiske sidene ved denne undersøkelsen. For å synliggjøre mitt metodiske arbeid vil jeg begrunne og beskrive de valgene jeg har gjort i prosessen, i tillegg til å belyse de forhold, krav og etiske hensyn som må tas høyde for ved gjennomføring av den type undersøkelse jeg har foretatt.

## 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I samfunnsvitenskapelige undersøkelser er hensikten å få ny kunnskap om den sosiale virkeligheten.<sup>129</sup> Forskeren skal gjøre en rekke valg med mål for øyet om å skaffe seg kunnskaper om det som studeres. Kunnskap om verden kan skaffes til veie på mange ulike måter og ingen møter verden forutsetningsløs. Johannessen, Tufte og Christoffersen understreker viktigheten av at forskeren redegjør for sitt kunnskapsperspektiv, særlig ved kvalitative undersøkelser. I kvalitative undersøkelser er forskeren i en særstilling på grunn av den aktive rollen i både datainnsamling, analyse og fortolkning av resultater.<sup>130</sup>

Min kvalitative tilnærming har et todelt teoretisk utgangspunkt. På den ene siden baserer den seg på et fenomenologisk perspektiv som handler om å forstå verden ut fra aktørens perspektiv og beskrive verden ut fra slik den oppleves av informantene. Dette er basert på en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.<sup>131</sup> Når

---

<sup>129</sup> Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010: 35

<sup>130</sup> Johannessen et. al 2010: 55

<sup>131</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 45

studien tar sikte på å beskrive hvordan lærere reflekterer rundt egen vurderingspraksis og forstå deres kunnskapssyn, er det i tråd med det fenomenologiske målet om å oppnå en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer.<sup>132</sup> På den andre siden blir hermeneutikken gjeldene på grunn av den sammenhengen lærere inngår i. Alt lærere foretar seg er i en kontekst med føringer fra flere hold: De styrende dokumenter som skolens virksomhet er regulert av og den organisasjonskulturen og kollegiet de er en del av. Thagaard formulere det hermeneutiske prinsippet som at «mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av».<sup>133</sup> Dette utgangspunktet bygger på et ønske om ikke bare å se på hva som blir gjort, men studere hvorfor og hvordan handlinger blir utført. Den kanadiske utdanningsforskeren Gordon Wells presiserer at det å forske på *hvordan* elever utdannes er vel så viktig som spørsmålet om *hva* elevene lærer i sin utdanning.<sup>134</sup>

Jeg har i hovedsak gjennom forskningsprosessen støttet meg på Steinar Kvale og Svend Brinkmanns fremstilling av det kvalitative intervjuet som forskningsmetode.<sup>135</sup> For å strukturere forskningsprosessen har jeg benyttet meg av Kvales intervjuutilnærming i syv faser.<sup>136</sup> Et slik hjelpemiddel gjør det litt enklere å imøtekomme krav om åpenhet og grundighet.

Gjennom å intervju historielærere ønsket jeg å få innblikk i og en bedre forståelse av fenomenet vurdering i historiefaget på grunnlag av historielærernes perspektiv. Undersøkelsens resultater vil likevel oppstå i spennet mellom mine funn og styrende dokumenter. Med andre ord i spennet mellom lærernes refleksjoner, erfaringer og vurderingspraksis, og læreplanen, vurderingsforskriftens og historiedidaktiske teorier. Undersøkelsens resultat vil også påvirkes av min forforståelse av fenomenet. Johannessen et. al betegner dette som forskerens «forståelseshorisont».<sup>137</sup> Min forståelseshorisont er grundig redegjort for i innledningskapittelet og teorikapittelet, samt i dette

---

<sup>132</sup> Thagaard 2013: 40

<sup>133</sup> Thagaard 2013: 37

<sup>134</sup> Wells 1999: xii

<sup>135</sup> Boken *Det kvalitative forskningsintervju* (2009)

<sup>136</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 118, boks 6.2

<sup>137</sup> Johannessen et. al 2010: 38

metodekapittelet under overskriften «Fase 1. Tematisering: kunnskap om intervjutema og forståelseshorisont». Dette er en blanding av etablerte historiedidaktiske teorier, tidligere forskning på fenomenet  *vurdering i historiefaget*  og egne erfaringer. På denne måten har jeg forsøkt å ivareta samfunnsvitenskapelig forsknings mål om å integrere teori og empiri.<sup>138</sup>

### 3.2 Forskningsdesign

Valget av forskningsdesign for denne undersøkelsen er preget av den vitenskapsteoretiske forankringen og problemstillingen. Jeg ønsket et design som var hensiktsmessig for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette krevde en tilnærming som gjorde det mulig å gå i dybden på fenomenet gjennom å studere meninger, holdninger og erfaringer. I samfunnsvitenskapelig forskningslitteratur går skillet mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Forenklet forklart kan kvantitativ metode forklares som en metode som forholder seg til empiri i form av kategoriserte fenomener, og vektlegger opptelling og utbredelse. Kvalitativ metode vektlegger fortolkning av empiri i form av bilder, lyd og tekst.<sup>139</sup>

En metodologisk tilnærming som er sterkt knyttet til fenomenologien, er dybdeintervjuet «hvor vi som forskere forsøker å få deltakere til å sette ord på hvordan de forstår sin verden, vanligvis knyttet til et avgrenset fenomen.»<sup>140</sup> Aksel Tjora ser på det kvalitative intervjuet med kritiske øyne på grunn av økningen i bruk av denne metoden.<sup>141</sup> Han mener økningen er knyttet til den pragmatiske siden ved metoden. Det er et effektiv datagenereringsverktøy og forskeren har kontroll gjennom hele prosessen på grunn av den aktive rollen forskeren selv har i prosessen. «Vi [bør] alltid stille spørsmålet om det er andre tilnærminger som vil gi mer relevante svar på spørsmålene som skal besvares, og som dermed kan styrke forskningens gyldighet.»<sup>142</sup> Med bakgrunn i tidligere forskning på fenomenet som skal undersøkes så jeg det som relevant å komme i dialog med informantene. Tidligere undersøkelser har bakgrunn i statistikk fra kvalitative metoder.

---

<sup>138</sup> Johannessen et. al 2010: 50

<sup>139</sup> Johannessen et. al 2010: 99

<sup>140</sup> Tjora 2017: 27

<sup>141</sup> Tjora 2017: 118

<sup>142</sup> Tjora 2017: 118

Ved bruk av kvalitative metoder vil det utviklende aspektet ved denne undersøkelsen forsvinne. Andre kvalitative metoder har hele tiden blitt vurdert som muligheter, særlig som supplement til intervjuene. Dette ble omsider skrinlagt på grunn av pragmatiske hensyn. Tid og ressurser er også elementer som spiller inn i forskningsdesignet. Dette danner bakgrunnen for mitt valg av kvalitativt forskningsintervju som metode for datainnsamling.

Kvalitativ metode er ikke ensbetydende med intervju som datainnsamlingsmetode. Deltakende observasjonsstudier, via intervjuer til diskursanalyser representere spennet i den variasjonen som befinner seg innenfor kvalitativ forskning. Disse metodene har siden 1980-tallet blitt viktige for samfunnsforskningen.<sup>143</sup> Fordi man ikke kan observere menneskers tanker og følelser, er samtale viktig for forståelse av intensjoner, tanker og meninger. Valget falt på intervju fordi det er et egnet redskap for å få frem informantenes perspektiver og synspunkter på fokuset i undersøkelsen. Målet om en dypere og mer helhetlig forståelse av fenomenet *vurdering i historiefaget* og lærernes tilnærminger i praksis, mener jeg blir ivaretatt av intervjumetoden. Jeg benyttet meg av et semistrukturert intervju – det vil si hverken åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale.<sup>144</sup> Tjora likestiller begrepene *semistrukturert intervju* og *dybdeintervju*, og benytter sistnevnte gjennomgående i sin litteratur.<sup>145</sup> Jeg benytter med videre av betegnelsen semistrukturert intervju selv om jeg til tider støtter meg på Tjoras fremstilling av kvalitative forskningsmetoder. Det semistrukturerte intervjuet var bygget opp av temaer som ivaretok målet om å forstå lærerens perspektiv på hva elevene skal lære og vurdering av elevenes læringsutbytte. Videre følger en presentasjon av fremgangsmåten, som nevnt gjennom Kvales syv faser, slik at mine funn kan etterprøves. Her vil det bli gjort rede for: (1) tematisering, (2) planlegging, (3) intervjuing, (4) transkribering, (5) analysing, (6) verifisering og (7) rapportering.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

---

<sup>143</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 30

<sup>144</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 47

<sup>145</sup> Tjora 2017: 113

Det kvalitative forskningsintervjuet egner seg godt når blant annet problemstillingen er et «fortolkende spørsmål om hvordan informantene vurderer, oppfatter og tolker hendelser og handlinger». <sup>146</sup> Det kvalitative forskningsintervjuet kan gjennomføres på ulike måter, fra ustrukturert intervju til strukturert intervju med faste svaralternativer. Disse ytterpunktene representeres av den svært åpne samtalen, uten noen fast intervjuform, til det faste intervjuet med ferdig formulerte spørsmål som stilles i samme rekkefølge til alle informanter. <sup>147</sup> Tjora påpeker kvalitativ forskningsnærhet til dem man «forsker på», og at man må være innstilt på å justere eget prosjekt idet man møter felten.<sup>148</sup> Muligheten for at mine informanter kommer med betraktninger jeg som forsker ikke har klart å ta høyde for er stor. Det semistrukturerte intervjuet er hensiktsmessig i forskningsprosjekter der man vil utforske nyanser i opplevelser og erfaringer hos informantene.<sup>149</sup> Det semistrukturerte intervjuet er godt egnet til dette på grunn av den planlagte, men også fleksible formen. Derfor ser jeg på denne intervjuformen som en måte å ha mulighet til å fange opp sider ved fenomenet som vil gå tapt hvis et fast spørreskjema skal benyttes. Samtidig er den planlagte formen hensiktsmessig fordi intervjuet, eller samtalen, skal dreie seg rundt de temaene som er sentrale for undersøkelsen.

Larsen påpeker at den semistrukturerte intervjuemetoden kan ha både fordeler og ulemper. En fordel er at man har mulighet til å se informantene sine, og dermed kan tolke svarene man får. Muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål gir rom for å enklere skape god validitet, ved at man er fleksibel, rydder opp i misforståelser og gir informantene anledning til å uttrykke seg fritt. <sup>150</sup> På den andre siden er ulempen ved at man må være bevisst den påvirkningskraften man har på informantene når man kan nettopp se hverandre. Vissheten om at informasjonen skal benyttes kan påvirke informantenes svar. Likevel må man gå ut ifra at informantene ønsker å bidra med god og riktig informasjon, fremfor å respondere det de tror intervjueren vil høre.

---

<sup>146</sup> Johannessen et. al 2010: 136

<sup>147</sup> Larsen 2007: 83

<sup>148</sup> Tjora 2017: 15

<sup>149</sup> Tjora 2017: 114

<sup>150</sup> Larsen 2009: 26-27

### 3.1 Generalisering

Et annet problem med intervju som metode er *generalisering*. Hvis man har sikret høy reliabilitet og høy validitet gjenstår spørsmålet om resultatene kan overføres til andre personer eller situasjoner.<sup>151</sup> Med andre ord: er funnene i undersøkelsen generaliserbare? Polit og Beck påpeker behovet for generalisering for å kunne drive forskningsbasert praksis.<sup>152</sup> De presenterer en god og generell forklaring: «Generalisering er en fornuftig handling, der man trekker grove konklusjoner fra spesifikke tilfeller – som baserer seg på å trekke slutninger/konklusjoner om det uobserverte, basert på det observerte.»<sup>153</sup> Tjora hevder at «en eller annen form for generalisering er et eksplisitt eller implisitt mål innenfor det meste av samfunnsforskningen.»<sup>154</sup>

Hvorvidt funn fra kvalitative undersøkelser kan generaliseres og trenger å generaliseres er et omdiskutert tema.<sup>155</sup> Generalisering knyttes særlig til kvantitative undersøkelser, på grunn av muligheten for et stort statistisk utvalg som med relativt stor sikkerhet kan si noe om valgt tema. En slik type generalisering er ikke aktuell i en intervjustudie med 10 lærere, man må derfor basere seg på andre former for generalisering. Kvale og Brinkmanns første svar på samfunnsvitenskapens mål om å generalisere er «hvorfør generalisere?». Kravet om generalisering legger føringer om at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter. Dette strider med Kvale og Brinkmanns syn på sosial kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på. Tjora argumenterer for generaliseringens nødvendighet også i kvalitative studier, hvis forskningen skal ha legitimitet og være kunnskapsutviklende.<sup>156</sup> «Hvis vi er interessert i generalisering, må vi imidlertid spørre, ikke om intervjuresultater kan generaliseres globalt, men om den kunnskapen som produseres i en spesifikk

---

<sup>151</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 264

<sup>152</sup> Polit og Beck 2010: 1451

<sup>153</sup> Polit og Beck 2010: 1451, egen oversettelse

<sup>154</sup> Tjora 2017: 238

<sup>155</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 264; Tjora 2017: 238; Ritchie and Lewis 2003: 264

<sup>156</sup> Tjora 2017: 239



intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner.»<sup>157</sup> Vi er altså nødt til å tenke generalisering på en annen måte i kvalitative undersøkelser.

En aktuell generalisering i denne undersøkelsen er *analytisk generalisering*. Denne «(...)involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon.»<sup>158</sup> Poenget til Kvale og Brinkmann er at man gjennom en analyse av funnene i et forskningsprosjekt A, bør være i stand til å gjøre en vurdering av hvilke funn som vil kunne finne sted i forskningsprosjekt B. Resultatene fra enhetene (hver enkelt av informantene i undersøkelsen) i denne undersøkelsen gir en forventning om hva vi kan finne hos andre enheter som ikke har deltatt i denne eller andre undersøkelser. Den analytiske generaliseringen baserer seg på rike kontekstuelle beskrivelser og forskerens argumentasjon for at intervjuresultater vil kunne la seg overføre til andre personer og situasjoner. Derfor fremholder Kvale og Brinkmann grundige beskrivelser av intervjuprosessen og videre bearbeidelse av intervjuene.<sup>159</sup> Redelighet i rapporteringen av undersøkelsen i sin helhet er en forutsetning for analytisk generalisering.

### **Fase 1. Tematisering: kunnskap om intervjutema og forståelseshorisont**

Den faglige kunnskapen som undersøkelsen er tuftet på - undersøkelsens hvorfor- og hva-spørsmål - har jeg tilegnet meg gjennom grundig gjennomgang av tidligere forskning på området. I tillegg har teoretisk kunnskap i både historiedidaktikk og vurderingsteori fra fire år med egne studier, spilt en stor rolle i forberedelsene til intervjuundersøkelsen.

Tidligere i dette kapittelet har forskerens forståelseshorisont blitt nevnt som et viktig element i den kvalitative metoden. Objektivitet og verdinøytralitet kan være et ideal, men det er en umulighet.<sup>160</sup> «[V]i kan prøve å møte et fenomen så forutsetningsløst som mulig, men vi kan ikke unngå at vi har tanker om det». <sup>161</sup> Gjennom redelighet i

---

<sup>157</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 265

<sup>158</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 265

<sup>159</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 269

<sup>160</sup> Dalland 2000: 82

<sup>161</sup> Tranøy sitert i Dalland 2000: 80

forskningsprosessen blir det klart hva som ligger til grunn for analyse av innsamlet empiri. Min forståelseshorisont har blitt farget av erfaringer fra både praksisperioder og eget virke i skolen. Dette, sammen med den tidligere forskningen som er gjort på området, har gitt meg et anstrengt forhold til vurderingsaspektet ved historieundervisningen. Selv anser jeg vurderingsrefleksjon og vurderingsarbeid som muligens den viktigste delen i den didaktiske prosessen, på grunn av potensialet vurdering har vist seg å ha til å stimulere til læring hos eleven. Det er derfor ingen hemmelighet at jeg er skeptisk til den vurderingskulturen som blir skissert i tidligere forskning og som jeg har vært vitne til selv, på grunn av de signalene vi som lærere gir til elevene gjennom denne vurderingspraksisen. Når det er sagt, har jeg gått inn i dette prosjektet med et ønske om å motbevise de noe dystre skisseringene. Tidligere studier på fenomenet er av en eldre karakter og statlige satsninger på vurderingsområdet har satt fart i utviklingen i praksisfeltet. Slik har jeg gjennom min subjektive bevissthet hatt objektivitet som et ideal.

## **Fase 2. Planlegging: utvalgsprosessen og moralske implikasjoner**

Planleggingsfasen inneholder to nivåer. Et overordnet nivå der man hele tiden har blikket vendt mot studien i sin helhet, hvor man må ta hensyn til alle nivåene for å sikre at man innhenter kunnskap på det man faktisk ønsker kunnskap om og med tanke på studiens moralske implikasjoner.<sup>162</sup> Det andre nivået har en praktisk dimensjon der utvalg av informanter for å belyse problemstillingen er et viktig steg for fremdriften i undersøkelsen. Her vil utvalgsprosessen bli redegjort for.

Det er særlig tre prinsipper som gjør seg gjeldene i utvalgsprosessen av informanter: *Utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering.*<sup>163</sup> Målet er at disse skal belyse problemstillingen på best mulig måte. Jeg valgte å intervju ti ulike lærere fra syv ulike skoler. Alle er ansatt ved enten private eller offentlige skoler i Hordaland. Fem er tilknyttet skoler på videregående nivå og fem er tilknyttet skoler på grunnskolenivå fra åttende til tiende trinn. Lærerne varierer i kjønn, alder, utdanning og erfaring.

---

<sup>162</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 118

<sup>163</sup> Johannessen et. al 2010: 103

Utvalgsstørrelse betegner antall informanter som intervjues. I teorien finnes det ingen øvre eller nedre grense, men det er snakk om et «metningspunkt».<sup>164</sup> Tjora forklarer metningspunktet som det tidspunktet i datagenereringen der ny empiri ikke bidrar med nye momenter.<sup>165</sup> I studentprosjekter som dette er det et hensyn i forhold til tid og økonomiske ressurser som kan virke begrensende. I dette prosjektet ble vurderingen av størrelsen på utvalget gjort ut fra tre momenter: (1) Antall potensielle informanter, (2) antall informanter som er nødvendig for å belyse problemstillingen på en tilfredsstillende måte og (3) hvor mange informanter som kan håndteres innenfor de ytre rammene av denne studien.

Hvor mange informanter som er nødvendig for å nå idealet om et metningspunkt er på forhånd vanskelig å vurdere. Jeg gikk for en *strategisk utvelgelsesstrategi* som betyr at man sikter seg inn på målgruppen som er aktuell for å belyse problemstillingen med nødvendig empiri.<sup>166</sup> «Utgangspunktet for utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser er med andre ord ikke representativitet, men hensiktsmessighet.»<sup>167</sup> Det hensiktsmessige for denne studien var historielærere i ungdomsskole og videregående, dette kan også kalles *homogent utvalg*, som betyr «personer med svært liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn for å avdekke mulige felles og ulike erfaringer».<sup>168</sup>

Frem til dette punktet i utvalgsprosessen var ikke tilgjengelighet på informanter et problem. Det er mange ungdomsskoler og videregående skoler og det er sannsynlig at det er 3 til 5 lærere på hver skole som underviser i historie. Av erfaring visste jeg at det å rekruttere lærere til studier kan være utfordrende, og for at det skulle bli praktisk gjennomførbart måtte informantene være i rimelig nærhet til meg selv. Slik blir mulig tilgjengelige informanter innsnevret. Til syvende og sist var det rekrutteringsprosessen som bestemte det endelige utvalget, men til tross for dette vil jeg hevde at utvalget ble hensiktsmessig variert og i en hensiktsmessig størrelse.

---

<sup>164</sup> Johannessen et. al 2010: 104

<sup>165</sup> Tjora 2017: 262

<sup>166</sup> Johannessen et. al 2010: 106-107

<sup>167</sup> Johannessen et. al 2010: 107

<sup>168</sup> Johannessen et. al 2010: 108

Rekrutteringen av informantene gikk via rektor på skolene som ble kontaktet. I praksis betyr det at jeg sendte ut e-post til rektorer ved omlag 30 skoler i distriktet med vedlagt prosjektbeskrivelse (se vedlegg 1). Prosjektbeskrivelsen redegjorde for formålet med undersøkelsen, gav en skissering av temaer som ville være aktuelle i intervjuet og sa noe om hvilken type lærere som var aktuelle å intervju. Dette ble også kort gjengitt i mailens brødtekst for å spare mottakerens tid. Rektorene ved skolene som svarte på min forespørsel, videresendte prosjektbeskrivelsen til aktuelle lærere i deres virksomhet. Rektor videreformidlet kontaktinformasjon til de som ble vurdert som aktuelle, slik at jeg kunne ta kontakt for å avtale tid og sted for intervjuet. Jeg forsøkte også rekruttering gjennom en Facebookgruppe som har samfunnsfagundervisning som tema. Dette viste seg også å være en aktuell måte å rekruttere på, men det var ikke den mest effektive.

Kvale og Brinkmann ønsker å påpeke at «etiske spørsmål ikke er begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse.»<sup>169</sup> De moralske implikasjonene, eller etiske dilemmaene som oppstår før, under og etter en intervjuundersøkelse må overveies gjennom hele prosessen. Forskerens juridiske ansvar må også tas på alvor. En del av det etiske ansvaret handler om ikke å volde skade på noe vis hos informantene. Selv om jeg ikke klassifiserer forskningen som spesielt personsensitiv, og dermed ikke har meldeplikt til NSD<sup>170</sup>, har informantene delt av sin livsverden: refleksjoner, erfaringer og meninger. Disse kan bryte med den kulturen skolene og læreprofesjonen for øvrig har. Vurdering i alle fag er en lovfestet rett alle elever har, eventuelle utsagn som skulle stride mot skolens praksis kan sette informantene i konflikt. Blant annet derfor er anonymitet viktig. Opplysninger som omhandler enkeltelever var heller ikke aktuelle for denne undersøkelsen. For å sørge for anonymitet i presentasjon av undersøkelsens resultater vil informantene heretter bli omtalt med bokstaver, lærer A til J.

Prosjektbeskrivelsen inneholdt all den informasjonen som kreves for at informantene kan inngå det som kalles informert samtykke. Her ble det også opplyst om bruken av elektronisk datalagring og at de ville bli fullstendig anonymisert. Bekreftelse av frivillig deltakelse og samtykke med informantens underskrift ble levert inn før intervjustart.

---

<sup>169</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 79

<sup>170</sup> Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

### **Fase 3. Intervju: semistrukturert intervju, intervjuguide og gjennomføring**

I denne fasen skjer kunnskapsproduksjonen. Kvale og Brinkmann sier det på en poetisk måte: «Forskningsintervjuet er en byggeplass for kunnskap».<sup>171</sup> Målet om å lære av informanten passer godt sammen med det semistrukturerte intervjuets åpne fenomenologiske holdning. Til grunn ligger det en felles interesse og kunnskapen skapes i skjæringspunktet mellom intervjuerens og informantens synspunkter.<sup>172</sup> Hovedformålet med det semistrukturerte intervjuet er å skape en situasjon der en i en hovedsakelig fri samtale kan kretse rundt spesifikke temaer som forskeren har forhåndsbestemt. Deretter er målet å fortolke betydningen av de innhentede beskrivelsene av fenomenet.<sup>173</sup> I intervjuprosessen kan undertegnede bekrefte at skjæringspunktet mellom synspunktene i intervjuet skapte nye erkjennelser og refleksjoner. Her kom lærernes ønske om å utøve god praksis godt til syne.

Kunnskapskonstruksjonen i det kvalitative intervjuet skjer i en sosial interaksjon mellom forsker og informant. I denne situasjonen er det flere problemstillinger forskeren er nødt til å ta stilling til. Mellom intervjueren og informanten er det et samspill som er gjennomsyret av både etiske spørsmål og reliabilitetsspørsmål.<sup>174</sup> Kvale og Brinkmann skisserer det de betegner som et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant. Her er det viktig som intervjuer å være seg bevisst sin rolle og behovet for tillit mellom intervjuer og informant. Tillit er avgjørende når mennesker skal åpne seg om refleksjoner, meninger og erfaringer. Reliabilitetsspørsmålet handler om intervjuets pålitelighet. Dataene som kommer ut av intervjuet skal ideelt sett gi en korrekt gjenspeiling av informantens livsverden. Tillit er dermed avgjørende for at informantens svar ikke skal påvirkes av forskeren. Sett på denne måten vil jeg hevde at forskeren står i et asymmetrisk avhengighetsforhold til informanten. For meg var det viktig å møte informantene med en åpenhet og redelighet om hva undersøkelsen skulle omhandle og

---

<sup>171</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 72

<sup>172</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 137

<sup>173</sup> Tjora 2017: 113; Kvale og Brinkmann 2009: 137

<sup>174</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 37

egne erfaringer og kompetanse, ydmykhet i forhold til deltakelse i undersøkelsen og normal høflighet overfor personene jeg møtte.

Før intervjuet utarbeidet jeg en intervjuguide med de sentrale temaene denne undersøkelsen fokuserer på. Intervjuguiden består av to deler. Det første forskningsspørsmålet «*Hvilke mål har historieundervisningen?*» var rettleidende for teorikapittelet, men det var også viktig for meg å kartlegge lærernes orientering rundt hva som er viktig kompetanse i historiefaget. Ikke i form av hva de husker av hva som står i læreplanen, men på et historiedidaktisk nivå. Derfor ble det utarbeidet et påstandsskjema i tillegg til intervjuguiden. Det kan argumenteres for at et slikt påstandsark gir et strukturert spørsmålsskjema-preg på undersøkelsen, men påstandene fungerte mer som samtalestartere enn standardiserte spørsmål (se vedlegg 2). Selve intervjuguiden var tematisert rundt 3 temaer som var sentrale for undersøkelsen: Kompetansebegrepet i historiefaget, vurderingsmetoder og oppgavelyder og vurderingens rolle i elevenes læring. I tillegg startet intervjuet med et innledende tema med standardiserte spørsmål om bakgrunn og erfaring, og avsluttet med å gi lærerne mulighet til å reise problemstillinger de mente var sentrale for undersøkelsen eller om de hadde noe på hjertet om tidligere temaer som ikke var kommet frem.

På dette punktet i studien er intervjuvaliditet et sentralt tema å drøfte. Intervjuvaliditet omhandler spørsmålstilling i intervjusituasjonen.<sup>175</sup> Undersøker jeg det jeg ønsker å undersøke gjennom de spørsmålene jeg stiller? Et steg for å sikre validitet er å stille tydelige spørsmål, åpne og ikke ledende, samtidig som at de skal føre intervjuet fremover. På tidspunktet intervjuene ble gjennomført mente jeg at jeg hadde gode spørsmål og et interessant utgangspunkt med påstandsskjemaet som kunne få samtalen i gang rundt det sentrale temaet. I ettertid ser jeg at intervjuundersøkelsen alene ikke gir meg tilstrekkelig med empiri for å kunne svare så utfyllende på den opprinnelige problemstillingen som jeg ønsket. Det ble planlagt å gjøre observasjoner i klasserom og samle inn prøveoppgaver. Dette viste seg å være utfordrende å få informanter med på. Ikke nødvendigvis fordi de ikke ønsket, men på ungdomsskolenivået hadde de fleste allerede gjort seg ferdig med historieundervisningen for året. Prøveoppgavene det få som ønsket

---

<sup>175</sup> Krumsvik 2014: 133

å gi fra seg. Flere mente at det var uheldig at disse ble analysert uten konteksten de hadde blitt gitt i, med tanke på rammefaktorene i en klasse. Jeg måtte til slutt innse at det var vanskelig å skaffe et godt sett med oppgaver, innen tiden jeg hadde til rådighet.

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene på grunn av praktiske hensyn. En lærerhverdag er hektisk, og tid er verdifullt. Dette var også grunnen til at jeg var nøye med å begrense intervjutiden til 60 minutter. De 10 intervjuene ble gjennomført over en lengre tidsperiode fra oktober til februar 2015-2016, ettersom når informantene hadde anledning og de er tatt opp med diktafon.

#### **Fase 4. Transkribering: intervju som empirisk data, reliabilitet og validitet**

Transkriberingen skal gjøre intervjusamtalene tilgjengelige for analyse og tolking. Etter hvert intervju ble lydopptakene transkribert og lagt inn i dataprogrammet NVivo som egner seg godt for ustrukturert data.<sup>176</sup> Intervjuene ble gjennomført på grupperom uten forstyrrelser, derfor var lyd kvaliteten god, og transkriberingsprosessen gikk mer eller mindre smertefritt, hvis man ser bort i fra noen dialektutfordringer her og der, som løste seg greit ved å lytte godt til konteksten og dermed finne frem til hva de få ordene dette gjaldt, faktisk betydde. Eksempel på et slikt dialekt ord: «hin siden» som jeg oversatte til «den andre siden». Selv om transkriberingen ble gjennomført uten store komplikasjoner, skal prosessen ikke bagatelliseres.

Så snart intervjutranskripsjonene er foretatt, er man tilbøyelig til å betrakte dem som de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt. Fra et språklig perspektiv er transkripsjonene derimot oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger.<sup>177</sup>

For å unngå fallgruven Kvale og Brinkmann her skisserer ble det tatt notater under intervjuet som omhandlet mine egne refleksjoner og registreringer av reaksjoner hos informanten. Transkripsjonene er detaljrike og det er etterstrebet en ordrett oversettelse fra tale til tekst. Den inneholder i tillegg parenteser som omhandler tempo og stemmeleie. Jeg har forholdt meg relativt detaljert til datamaterialet fordi det er vanskelig å vite hva

---

<sup>176</sup> Qualitative data analysis software for researchers

<sup>177</sup> Kvale og Brinkmann 2009: 186

som vil ha betydning i analysen. Til slutt hørte jeg lydopptaket i sin helhet sammen med gjennomlesing av teksten og eventuelle opprettinger. Når hvert intervju varer i gjennomsnitt 60 minutter og det er 10 intervjuer er dette en tidkrevende prosess. Dette handler om å opprettholde transkripsjonenes reliabilitet. En transkripsjon er allerede et steg i fortolkningsprosessen og det må man være seg bevisst. Jeg konsentrerte meg om transkripsjonene, fremfor å ta steget inn i en analyse på dette tidspunktet.

Intervjureliabilitet og validitet omhandler presise intervju spørsmål og treffsikker transkripsjon.<sup>178</sup> Å fokusere på detaljer i transkripsjonen er et grep for å opprettholde intervjureliabiliteten, som betyr at man må kunne stole på at intervjuene blir korrekt gjengitt. Detaljfokuset er like viktig i kvalitative undersøkelser der datagrunnlaget er tekstbasert, som for kvantitative undersøkelser som befatter seg med tall.<sup>179</sup>

Transkriberingen bærer preg av anonymisering og normalisering. Alt er skrevet på bokmål til tross for idealet om ordrett oversettelse. Dialektordene, som nevnt over, ble tatt med hvis de var av en særegen betydning som vanskelig lot seg oversette. Navn på personer, steder og skoler er fjernet.

### **Fase 5, analysering: på leting etter mønstre og en større sammenheng**

«Kvalitative data taler ikke for seg selv. De må fortolkes».<sup>180</sup> Behandlingen av datamaterialet blir gjerne delt opp i to prosesser, analysering og tolkning. Da transkriberingen var gjennomført satt jeg igjen med omtrent 90 sider tekst. Dataanalyse har ifølge Johannessen et. al to hensikter:

1. Organisere empiri tematisk, ved å redusere og systematisere materialet slik at det blir mulig å analysere uten å miste helheten.
2. Analysere for å utvikle fortolkninger av informasjonen som ligger i datamaterialet og se på dette med ulike perspektiver.<sup>181</sup>

---

<sup>178</sup> Krumsvik 2014: 132

<sup>179</sup> Krumsvik 2014: 113-114

<sup>180</sup> Johannessen et. al 2010: 163

<sup>181</sup> Johannessen et. al 2010: 165



Jeg har tatt utgangspunkt i en fenomenologisk analyse der meningsinnholdet i datamaterialet er det viktige. I denne type analyse gis teksten koder som enten er utledet av teori eller som kommer frem i datamaterialet. Jeg har benyttet meg av begge deler. Å utrede koder ut i fra teksten ble viktig da datainnsamlingen ikke gikk eksakt etter planen. Derfor ble det ekstra viktig å fokusere på det som ble sagt i intervjuet og benytte det. Johannessen et. al presenterer en fremgangsmåte i fenomenologisk dataanalyse som er basert på Bruce L Berg og Kirsti Malterud. Hvordan de har føyd disse to sammen vises i figuren:

<b>Fire hovedsteg i en fenomenologisk analyse<sup>182</sup></b>	<b>Rekkefølgen i analysen<sup>183</sup></b>
1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold	Dataene samles inn og gjøres om til tekster. Får et overblikk over interessante temaer.
2. Koder, kategorier og begreper	Tekstene gis koder som er teoretisk utledet (deduksjon), eller som kommer frem i datamaterialet (induksjon).
	Koder klassifiseres i kategorier eller temaer.
3. Kondensering	Datamaterialet sorteres etter kategoriene for å avdekke utsagn, mønstre, fellestrekk og forskjeller.
4. Sammenfatning	Det sorterte datamaterialet analyseres. Det består av å identifisere mønstre, sammenhenger og prosesser.
	Identifiserte mønstre vurderes i lys av eksisterende forskning og teori.

**Figur 4.** Viser hvordan Johannessen har brukt Malteruds hovedsteg på Bergs analysebeskrivelse.

I kvalitative undersøkelser snakker man gjerne om kausalsammenhenger og meningssammenhenger. Når man skal finne kausalsammenhengene foretar man gjerne

<sup>182</sup> Malterud 2003, sitert i Johannessen et. al 2010: 173

<sup>183</sup> Berg 2001, sitert i Johannessen et. al 2010: 177

en forklarende analyse der målsettingen er å finne årsaker til sosiale fenomener. For å finne meningssammenhenger benytter man seg av fortolkende analyser. Da er man på jakt etter meningsinnholdet bak handlingene, altså hensikten bak det man foretar seg.<sup>184</sup> Analysen av det innsamlede datamaterialet i denne undersøkelsen plasserer seg mellom de to beskrevne analyseformene. En variant av forklarende analyser er det som kalles formålsforklaringer. Analysekjeden som blir benyttet her er Desiers (ønsker), Beliefs (oppfatninger) og Opportunities (handlingsmuligheter). Formålsforklaring er i tråd med at jeg ønsker å avdekke lærernes ønsker, oppfatninger og handlingsmuligheter i forhold til elevvurdering. Altså hvordan de handler og begrunnelsene for handlingene.<sup>185</sup>

Etter ferdig analyse fremsto det som naturlig å tematisere materialet etter Erckian og Seixas modell for vurdering i historiefaget med mål, hvordan nå mål og hvordan designe vurdering med konstrukter ut i fra målene. Underkategoriene er fremhevet fordi det var disse som kom til syne og fremsto som naturlige å ta med i forhold til temaene.

### **Fase 6, Verifisering: gjennomgående reliabilitets- og validitetsspørsmål**

Verifisering omhandler studiens reliabilitet og validitet, populært kalt pålitelighet og gyldighet. Pålitelighet kan sikres ved grundig rapportering nettopp på grunn av mulighet for kopiering for å undersøke om utfallene blir de samme. En åpen og detaljert framstilling av prosessen kan øke påliteligheten til en studie.<sup>186</sup> Fordi min undersøkelse ble til på noe smalere grunnlag enn det som i utgangspunktet var intensjonen har åpenhet som kan føre til økt pålitelighet være viktig.

Har jeg egentlig målt det jeg tror jeg måler? Dette er et spørsmål jeg har stilt meg på to nivåer gjennom hele studien. For det første er det et spørsmål som er helt sentralt i forbindelse med konstruering av prøver for å måle historisk tenkning og historiebevissthet. For det andre har jeg stadig stilt meg spørsmålet om jeg egentlig har målt hvordan lærere vurderer elevene sine. Fordi problemstillingen er formulert på den måten den er må jeg kunne si at jeg har målt hvordan fem ungdomsskolelærere og fem videregående lærere uttrykker at de vurderer elevene sine. I en slik intervjustudie er man

---

<sup>184</sup> Johannessen et. al 2010: 233-234

<sup>185</sup> Johannessen et. al 2010: 234

<sup>186</sup> Johannessen et. al 2010: 230

avhengig av å stole på at informantene deler det som er representativt for dere praksis. Om man skulle observert i tillegg for å kunne si at det lærerene sier er sant, trenger ikke det som skjer under observasjonen være representativt for den praksisen som egentlig blir ført.

### **Fase 7, Rapportering: hensyn til vitenskapelige kriterier**

Den vitenskapelige redeligheten har vært ivaretatt gjennom å benytte kildehenvisninger gjennom stilen APA 6th tilpasset fotnoter. Stilen er bestemt av veileder. Fotnotene inneholder informasjon om forfatter og utgivelsesår, samt sidetall der det henvises til konkrete deler av en tekst. Hvis kilden omtales i sin helhet er sidetall utelatt. Litteraturlisten er ordnet alfabetisk etter forfatterens etternavn. Retningslinjene innenfor denne stilen er etterfulgt for å unngå plagiering og etterstrebe god henvisningsteknikk.

## **3.4 Feilkilder**

Informantene i denne undersøkelsen fremsto som profesjonelle, kunnskapsrike og engasjerte historielærere. Likevel kan det ikke garanteres at informantenes utsagn i intervju situasjonen samsvarer med faktisk praksis. Her er observasjon en nøkkel for å verifisere datamaterialet i intervjuene. I en studie med utvidet omfang, ville dette latt seg gjøre.

## **3.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg vært opptatt av å følge Kvale og Brinkmanns syv faser, for å etterkomme idealet om en metodedel som beskriver hvilke prosedyrer som ble fulgt. Denne redegjørelsen innebærer de vurderinger som er knyttet til metodevalg, problematisering av generalisering i kvalitative studier og selve gjennomføringen. Dette er for å gi leseren en forståelse av prosessen kunnskapen har blitt produsert gjennom.

## Kapittel 4: Resultat og drøfting

Forskningsspørsmål 3: *Hvordan uttrykker lærerne at de vurderer elevene?*

I dette kapittelet vil funnene fra analysen av det innsamlede datamateriale bli presentert. Her vil det tredje og siste forskningsspørsmålet bli besvart. I metodekapittelet ble den tematiske inndelingen gjort greie for, og funnene vil bli presentert i den tematiske rekkefølgen sortert etter kategorier som er klassifisert som tilhørende til hvert tema. Sentrale funn innenfor hvert tema vil bli fortløpende drøftet opp imot den teoretiske og forskningsbaserte referanserammen med sikte på å besvare problemstillingen i denne studien: *Hvordan oppgir historielærere at de praktiserer vurdering i faget og hvordan begrunnes praksisen?* Formålet med å presentere funnen og drøfte dem fortløpende er å gi et smidig og nyansert bilde av praksis knyttet opp mot teori. Som et oppsummerende avsnitt til dette kapittelet vil problemstillingen i sin helhet bli drøftet til slutt.

Fremstillingen av funnene bærer preg av et ønske om å både få frem felles tendenser for informantene, og de individuelle markante forskjellene. Det ligger i problemstillingens ordlyd, «praksis og begrunnelse», at fokuset har vært både lærernes konkrete praksis og deres teoretiske begrunnelse for den praksisen de beskriver. Det vil si at fremstillingen er en blanding av konkrete beskrivelser av vurderingssituasjoner, vurderingsmetoder og vurderingsoppgaver. Generelt en beskrivelse av de vurderingsgrepene lærerne utøver i sin praksis. I tillegg vil funn som sier noe om intensjoner og begrunnelser for praksisen som blir beskrevet blir løftet frem. Praksis og begrunnelser kombinerts skal fremme en forståelse for lærernes vurderingspraksis.

En del funn blir her presentert som sitatform, i kursiv og med innrykk. Det er flere hensikter med å integrere sitater fra intervjuene i teksten. Det kan være for å fremheve et uttrykk som er godt og representativt for majoriteten eller minoriteten av utvalget. Det kan være for å komme med eksempler på uttrykk som er overraskende i forhold til hva som var forventet ut i fra teori. Informantene er som tidligere nevnt anonymisert, og blitt gitt en bokstav fra A til J. Det er av liten interesse hvilket kjønn informantene er, da analysen viste at det hadde lite å si. I figuren er en oversikt over hvilke lærere som jobber i ungdomsskolen og hvilke lærere som jobber i videregående.

Ungdomsskole	Videregående
Lærer A	Lærer F
Lærer B	Lærer G
Lærer C	Lærer H
Lærer D	Lærer I
Lærer E	Lærer J

*Figur 5. Oversikt over lærere fordelt på skolenivå.*

## 4.1 Mål med historiefaget

Modellen til Erckian og Seixas som ble presentert innledningsvis i teorikapittelet viste hvordan mål med historie er et av de tre viktige aspektene ved spørsmål om elevvurdering. I intervjuene kom jeg dermed ikke utenom å forsøke å få rede på hva informantene mente var formålet med historiefaget i sin helhet for å bedre forstå deres vurderingspraksis. Dette ble et gjennomgående tema gjennom hele intervjuet. Dette aspektet er også en essensiell del av formålsanalyse som tidligere omtalt. Under dette temaet vil derfor funn som kan si noe om lærernes ønsker for elevenes læringsutbytte bli presentert og drøftet. Disse funnene representerer det informantene orienterer undervisning og vurdering etter, og en drøfting med perspektiver fra læreplanen og teori belyser hvordan informantene tolker læreplanens formål.

Resultatene viser at det er en felles oppfatning av målet med historiefaget, med ulik vekt på aspektene som kom frem. I datamaterialet var det i hovedsak fire aspekter ved historiefaget som sto frem informantene overordnede mål med all undervisning og vurdering. Informantene fremhever kritisk tenkning, evne til å se sammenhenger, historiebevissthet og multiperspektivitet. Kritisk tenkning og evne til å se sammenhenger uttrykkes eksplisitt, mens begrepene historiebevissthet og multiperspektivitet blir i mindre grad anvendt. Kun 3 lærer kobler historiebevissthet opp mot en forklaring av begrepet, mens resten gir uttrykk for elementer ved historiebevissthet som elevens evne til å orientere seg ut i fra fortid, nåtid og fremtid og se sammenhenger. I datamaterialet ser jeg en todeling i meningen av «sammenheng». Det blir både brukt i forbindelse med

sammenhenger over relativt korte tidsrom. Her blir sammenheng satt i forbindelse med årsaker og virkninger. Sammenheng blir også uttrykt med tanke på større linjer, frem til nåtid, som jeg tolker som et uttrykk for historiebevissthet. Multiperspektivitet er en kategori som implisitt kommer til uttrykk i intervjuene hos alle informantene, der det meningsbærende er hvordan andre kan tolke historien og bruke historien på en annen måte enn en selv.

#### **4.1.1 Kritisk tenking**

Felles for alle lærerne i studien er hvordan elevens evne til å tenke kritisk ble fremhevet som et viktig mål med historiefaget. Den kritiske tenkingen blir særlig satt i sammenheng med holdninger til elevenes egen bruk av kilder fra internett, men også i forbindelse med bruk av historie i dagens samfunn.

Et beskrivende sitat i forbindelse med kritisk sans som målsetting for historiefaget kan vi hente fra Lærer B som en oppfatning som går igjen hos samtlige informanter:

*«Vi må skape kritisk bevissthet og sans hos elevene. Det får de bruk for til så mye mer enn bare i historiefaget. Historiefaget er kanskje best egnet til akkurat det av fagene i skolen».*

Lærer C kobler kritisk sans opp mot læreplanens generelle del og historiefagets rolle i å gjøre elevene til samfunnsborgere med evne til å ikke kjøpe all informasjon som sann:

*«Elevene skal lære hvordan kilder kan fremstille historien ulikt fordi vi skal hjelpe dem med å bli gangs menneske med fornuftige og demokratiske holdninger. Da må de lære at ikke alle kilder kan stoles på. Reflekterte samfunnsborgere må ha et kritisk blikk på den informasjonen som omgir oss i samfunnet. Har de ikke kunnskap om det her så blir de jo bare en gjeng med nikkedukker!».*

Eller slik som Lærer H sier det:

*«Vi har ofte en pågående diskusjon i kollegiet om at vi må lære elevene om kritisk tilnærming til historiefaget, for vi oversvømmes jo av populærkulturelle historietilnærminger. Vi må vise dem forskjellen på det som er historieforskning og det som i verste fall bare er populær fremstilling av*

*historie. (...) En kritisk tilnærming og forståelse av at historien har og er ulike fremstillinger. Som er mer eller mindre sanne. Jeg pleier å ta tak i elevenes erfaringer når anledningene byr seg».*

Jensens skalamodell på s. \_\_\_ fremstiller hvordan elevene bruker historie på utsiden av skolen. Der henter de sin kunnskap og forståelse. Til tross for at fremstillinger kan ha ensidige perspektiver eller være realhistorisk feil, hevder Jensen at dette skal utnyttes av lærer i møte med elev, fordi det kan engasjere. Når Lærer H ser og erkjenner elevenes populærkulturelle historiebruk, dannes det et didaktisk handlingsrom der Lærer H kan ta tak i elevenes erfaringer med historiebruken i samfunnet.

Aktuelle arenaer for videregående elever er kanskje særlig dataspill, musikk, film og serier, der historiske hendelser danner utgangspunkt, et konkret eksempel er HBO sin populære serie «Vikings». Lærer H føyer til:

*«Om fremstillingen kommer fra et fornuftig hold eller mindre fornuftig hold, og vise at historien har få fasitsvar, det er det vi ønsker å gjøre de bevisst på.»*

Det er verdt å merke seg at en tydelig sammenheng i det innsamlede datamaterialet er informantenes syns på kritisk tenkning som en ferdighet til å se på historien (betydning fortiden) som plastisk.

Dette begrunner blant annet Lærer I med synet på fakta som noe snevrere enn Lunds «vite-at»-kunnskap:

*«Nøyaktige detaljer om hva som skjedde under krigen er ikke fakta. Det er ting historikere kan være uenige om.»*

Med utgangspunkt i fakta som kun det som er opplagt, kan relativisme bli rådende, men informantene gir uttrykk for at dette fokuset handler om å gi elevene innsikt i hvordan ulike kilder kan fremstille historien ulikt, og at det ikke nødvendigvis er enighet om hvordan historiske hendelser har forløpt. Lærer B mener å kunne oppfatte holdninger om historien som satt i stein, og utvikling av kritisk tenkning vil gjøre elevene i stand til å forstå at syn på fortiden og kunnskap om den utvikler seg:

*«Historiefaget handler om kritisk sans. Og det er så viktig, for det er så mange som tenker at historie bare er å bruke læreboken. Historie endrer seg jo ikke,*

*det er jo ikke vits i å kjøpe nye historiebøker. Jeg hører jo at slike holdninger siver til overflaten rundt omkring».*

Eller som Lærer G gjorde sine elever oppmerksomme på i en undervisningstime:

*«Vi fikk en diskusjon rundt det å tenke kritisk, og jeg sa at de måtte være kritiske til det jeg fortalte dem, og da ble de veldig satt ut. De hadde ikke helt tenkt over at jeg kunne være farget av et bestemt syn».*

Kritisk tenkning blir koblet sammen med historiebevissthet både eksplisitt og implisitt av majoriteten i utvalget. Særlig i forbindelse med å se at individer og grupper i samfunnet er historieskapte, og at det påvirker deres handlinger i nåtiden. Da særlig i forhold til konflikter mellom grupper og land som elevene kjenner til.

Det er liten forskjell på fokuset på kritisk tenkning mellom informanter som underviser i ungdomsskole og informanter som underviser i videregående skole. De gir alle uttrykk for at målet med kritisk tenkning skal være å gjøre elevene til bevisste historiebrukere, ikke mini-arkeologer eller historikere. Forskjellene kommer til uttrykk når målet om å øve elevene opp i kritisk tenkning, særlig i forhold til historisk materiale, skal settes ut i praksis. Det vil bli drøftet under temaet «Veien mot målet». Det blir også spesielt interessant om informantene gir uttrykk for at dette er noe som blir tatt med ut i vurderingsleddet av undervisningen.

#### **4.1.2 Sammenheng: årsaker og virkninger**

Informantenes fokus på sammenhenger gav seg som nevnt uttrykk i to retninger. Denne formen for sammenheng kom til syne gjennom nøkkelbegrepene årsak og virkning. Dette fokuset ble begrunnet i at elever må ta kontroll over innholdet i de historiske fremstillingene av hendelser, særlig på grunn av internettets enkle tilgjengeliggjøring av informasjon som ikke nødvendigvis er fremstilt på en pedagogisk tilpasset måte.

Et beskrivende og representativt sitat for dette kan vi hente fra Lærer E:

*«Med tanke på den teknologien vi har til rådighet i dagens samfunn vil jeg påstå at det kanskje viktigste målet med historiefaget er å gjøre elevene dyktige på å forstå den informasjonen de blir stilt overfor. Informasjon er så*



*lett tilgjengelig. Vi må gjøre elevene i stand til å forstå og se sammenhenger (...). Det er kun informasjon som ligger tilgjengelig, forståelse må de ha selv».*

Evnen til å forstå at hendelser blir utløst av handlinger og ikke nødvendigvis var nødt til å skje fordi historien er en prosess. Lærer A mener at det kan hjelpes i gang ved å stille «hvorfor-spørsmål».

Dette sitatet fra Lærer F kan ansees som representativt for majoriteten av utvalgets ønsker for elevene, på tvers av skolenivåene:

*«Jeg føler [sammenhenger] er sentrum i historiefaget, at elevene skal kunne si noe om hvorfor noe skjer og hva det fører til. Altså forstå at ingenting skjer isolert. Og det er vel egentlig det som ligger til grunn i hele min undervisning, hele min vurderingspraksis».*

I denne kategorien var det i hovedsak en lærer som skilte seg ut fra resten av utvalget, i synet på årsak og virkning, og begrepsparets stilling som mål for undervisningen.

Lærer C (ungdomsskole) uttrykker seg klart og bestemt:

*«Jeg bruker årsaker og virkninger og kontinuitet og endring til å få dem til å forstå kompleksiteten av ting, men ikke som et mål i seg selv. Jeg bruker det som en ramme for analyse».*

Lærer C gir uttrykk for et standpunkt som skiller seg fra de andre informantene. Forskjellen ligger i statusen årsak/virkning har fått hos de andre informantene som et mål for undervisning og vurdering. Ut i fra Rosenlund sin forskning på prøver og prøvespørsmål kan det stilles spørsmålstegn ved om årsak/virkning som mål er heldig, med tanke på de kognitive prosessene en vurderingssituasjon idealt skal sette i gang.<sup>187</sup> Et mål om at elevene se årsaks- og virkningsforhold kan kanskje i større grad legge opp til at elevene kan komme unna med å kopiere læreboken. Dette er ikke en konklusjon, men et tankekors i vurderingsdiskusjonen.

---

<sup>187</sup> Rosenlund 2010: 204

#### 4.1.3 Sammenheng: Historiebevissthet

Den andre formen for «sammenheng» som kom fram av datamaterialet var sammenhengen mellom tidsdimensjonene. Informantene uttrykker at elevenes evne til å trekke linjer mellom fortid og nåtid er et sentralt mål i faget. Definisjonen på historiebevissthet omfatter også fremtiden inn i denne sammenhengen. På dette punktet var overenstemmelsen blant informantene mindre. Ønsket for elevenes læringsutbytte begrenset seg til sammenheng mellom fortid og nåtid og gav seg uttrykk i et fokus på hva historiske hendelser har å si for dagens samfunn.

Formuleringen til Lærer D sammenfatter meningsinnholdet som er representativt for ungdomsskolelærerne:

*«En som vokser opp i dag trenger mye mer innsikt og bevissthet i hvordan verden fungerer i dag. Hvorfor verden har blitt som den har blitt. Hvilke sammenhenger som har skapt nåtiden.»*

Lærer C beskriver lattermildt begeistringen en lærer kan føle på når man opplever at elevene trekker linjene ut fra egen refleksjon:

*«(...) når vi har diskutert et tema og når de plutselig trekker linjene helt på egenhånd, og du har han eller hun som drar paralleller til en eller annen hendelse som skjer i nåtid, eller forklarer noe som skjer nå ut ifra fortiden, ja, og da tenker jeg at da drar vi i fløyta, da er vi ekstatiske».*

Et tydelig funn er at uansett hvordan tidsdimensjonene kommer til uttrykk hos hver enkelt informant, gjennom beskrivelse av undervisningsopplegg, som en betraktning av hva som er viktig i faget eller som en eksplisitt benevning av begrepet, så er det enighet om at faget omhandler mer enn fortiden. Nåtiden, elevenes samtid, skal kobles sammen med fortiden.

Det er spesielt to lærere som skiller seg ut i forhold til eksplisitt bruk av begrepet. Lærer B (ungdomsskole) og Lærer H (videregående) benyttet begrepet for å fremheve hva de mente var målet med historiefaget. De benyttet dette ordet som en del av deres naturlige vokabular på en annen måte enn de andre 8 informantene.

Lærer H uttrykker målet med historiefaget på denne måten:

*«Det er ikke noe begynnelse eller slutt – det går jo på dette med historiebevissthet, vi er bare en del av en større sammenheng. (...) Jeg er veldig opptatt av formålet med historiefaget. Historiebevisstheten, at vi skal bevisstgjøre de på at de er en del av en fortid som farger samtiden deres, og som også skaper forventninger om fremtiden deres».*

Det er generelt blant informantene i utvalget lite fokus på fremtidsperspektivet i informantenes refleksjoner, men her er det to informanter som skiller seg ut fra resten av utvalget. Lærer D som underviser på ungdomsskole og Lærer H som underviser på videregående uttrykker fremtidsperspektivet som en naturlig del av deres undervisning. Jeg ser det som hensiktsmessig å ta de med for å skissere hvordan fremtidsperspektiver kan integreres.

Lærer D skisserer hvordan undervisningen rettes mer mot hva som kan læres av historien, fremfor en undervisning med det informanten kategoriserer som overdrevet fokus på detaljer i og rundt historiske hendelser:

*«Jeg har mer fokus på nyere historie, selv når vi jobber med første og andre verdenskrig. Jeg fokuserer mer på hvordan verden er og på koblingene av hvorfor ting har skjedd og skjer. Jeg fokuserer på hva vi kan lære, hva vi kan ta med oss av lærdom for å hindre at det skjer igjen. Hva hadde kalde krigen å si for det som skjedde på Balkan, hva hadde Balkan å si for den nye våren i Midtøsten de siste årene. Hva har den å si for Syria-konflikten som vi står midt oppi nå, også drar jeg inn hva historien kan si oss om hva som kan skje fremover om USA og Russland sin rolle oppi det her nå og dra inn etikken i det. Her mener jeg det er viktig å få frem hvilke forventninger historien skaper til fremtiden».*

Informanten tar seg selv i at undervisningen kan stride med den progresjonen som det er lagt opp til i læreplanen, med tanke på videre undervisning på videregående.

Informanten fra videregående, Lærer H, beskriver hvordan fremtidsperspektivet kan trekkes inn:

*«For ikke så lenge siden så hadde vi en interessant diskusjon i klassen min der vi satt opp en tanke om en ungdomsgjeng i Syria på alder med dem. Hva slags forventninger har de om fremtiden? Og hva er det som farger deres forventninger? I forhold til de forventningene som våre ungdommer har. Elevene konkluderte med at deres egne forventninger var farget av hvordan de hadde det nå. De forventet ikke at fremtiden skulle se annerledes ut. De reflekterte rundt vår forutsigbarhet kontra deres kaotiske tilværelse. Det vil farge dem. Det samme har du mellom de to tidsdimensjonene nåtid og fortid, hvis fortiden er veldig uforutsigbar så vil også fremtiden kunne virke uforutsigbar. Så jeg opplevde at de så at de er en del av en lang kjede som gjør noe med deres oppfatninger om tilværelsen».*

Det var ikke et poeng i analysen å rangere informantene etter hvem som kunne gjengi begreper fra læreplanen. Likevel skilte disse to informantene seg betydelig fra resten av utvalget. Læreplanen hadde rundet 9 år på det tidspunktet disse intervjuene ble gjennomført, og majoriteten av utvalget hadde betydelig fartstid i skoleverket. Det kan dras slutninger i en retning av at Paulssens funn fra 2011 kan gjøre seg gjeldene for dette utvalget også. Begrepet har få god kjennskap til, selv om det uttrykkes aspekter i datamaterialet som viser tilbake på historiebevissthet. I tillegg må fremtidsperspektivet vike for perspektiver på fortid og nåtid.<sup>188</sup> I læreplanen for ungdomsskolen er ikke fremtidsperspektivet et sentralt perspektiv, men i den videregående planen er historiebevissthet eksplisitt nevnt.

#### **4.1.4 Multiperspektivitet**

Et siste moment som kan tolkes som et overordnet mål for historieundervisningen, ut i fra informantenes perspektiver, er multiperspektivitet. Fra Skrams læreplananalyse kunne vi se at denne ferdigheten var et av de nyskapende trekkene ved LK06. I datamaterialet var det i hovedsak informanter som underviser på videregående som løftet frem multiperspektivitet som et tydelig mål med historiefaget. Med unntak av en

---

<sup>188</sup> Paulssen 2011: 67

ungdomsskolelærer. Til gjengjeld har denne informanten et syn på viktigheten av multiperspektivitet som er representativt for videregående lærerne også.

Ungdomsskolelærer D forteller:

*«Det er utrolig viktig at elevene forstår at historien ikke fortøner seg likt for alle grupperinger i samfunnet. Det er om mulig enda viktigere siden barna nå til dags vokser opp i et multikulturelt samfunn. Vi må forstå hverandre. Vi trenger ikke være enige, men vi må forstå hvor andre kommer fra».*

Lærer C som også underviser i ungdomsskolen mener at det fort kan bli for avansert, men at det blir gjort forsøk i undervisningen på å trekke det inn:

*«Jeg tar dagsaktuelle hendelser, konflikter, og ser på hvordan de blir fremstilt ulikt, slik at det blir mulig å oppfatte for elevene».*

Læringen som ligger i å øve på multiperspektivitet er viktig i et samfunn der elevene blir bombardert med ideologier og interesser fra ulike aktører, og det er overraskende at kun en informant fra ungdomsskolenivået trekker frem multiperspektivitet.

Informantene som underviser i videregående skole trekker særlig frem elever med røtter til andre land og verdensdeler som både en ressurs og en utfordring i historietimene.

Lærer G forteller:

*«Andre perspektiver kommer særlig frem hos elever fra Balkan-området. De ser at historien blir fremstilt på en annen måte enn det de er vant til hjemmefra, særlig for han som var serber».*

I slike situasjoner mener videregående lærerne at de anser elevenes bidrag som en viktig ressurs, men utfordrende å ta tak i på grunn av det sensitive i situasjonen. Du skal vite at eleven er komfortabel med oppmerksomheten det gir og kan håndtere en eventuell faglig diskusjon. Det er en generell oppfatning blant videregående lærerne at man skal formidle at grupper i samfunnet ser på historien ulikt.

Multiperspektivitet som en mulighet til å reflektere rundt egne synsvinkler blir også løftet frem som et mål, i tillegg til å se hvordan mennesker blir, inkludert dem selv, blir påvirket av kulturen de vokser opp i.

Lærer J uttrykker deler av dette på denne måten:

*«Det er viktig at man er bevisst på at historien blir til i en kontekst. Og at måten vi ser på historie på er farget av vår historie, kultur og bakgrunn. (...) Både at det ikke nødvendigvis trengte å være slik vi oppfattet det og at det ikke nødvendigvis er slik man oppfatter det om man reiser litt utenfor Norge. Jeg tenker det er veldig sentralt i faget.»*

Læreplananalyser har slått fast at LK06 var et langt steg på veien mot å gå bort fra synet på historiefaget som den autoritative fortellingen om fortiden.<sup>189</sup> Videregående lærerne i deres utsagn at læreplanens intensjoner har nådd lærernes bevissthet og forhåpentligvis praksis.

#### **4.1.5 Oppsummering: mål med historiefaget**

Da funnene for dette temaet ble analysert frem av datamaterialet var det informantenes uttrykk for ønsker som sto i fokus. Ønskene for hva som skal være målene for elevenes læring i historiefaget samsvarer tildels med de målsettingen LK06 har satt for historiefaget. Funnene gir ikke full uttelling for hver informant i hver kategori, men funnene samsvarer i den grad flertallet av informantene uttrykker samme meningsinnhold. Ungdomsskolelærerne kommer noe svakere ut på historiebevissthet og multiperspektivitet enn videregående lærerne, noe som er naturlig med tanke på en sterke vektlegging av disse to i læreplanen i historie for videregående.

Perspektivene som her er nevnt er ikke dekkende for formålet med historiefaget i sin helhet, men funnene viser hva dette utvalget av informanter fokuserer på når de planlegger undervisning og vurdering av elevenes læring. Funnene i denne undersøkelsen viser at deler av læreplanens intensjoner har gode muligheter for å nå undervisningspraksis i klasserommet.

---

<sup>189</sup> Lorentzen 2005, sitert i Skram 2011: 12

## 4.2 Veien mot målet

Dette temaet skal handle om hvilke ferdigheter lærerne legger vekt på for å komme til de overordnede målene lærerne ønsker for elevene. I tillegg til å befatte seg med hva som skal være mål for vurderingen, er det like viktig i en vurderingsdiskusjon å se på hvordan elevene skal nå målet. I den første delen av intervjuet ble det lagt vekt på informantenes tanker om hvordan elevene kan nå målene med historiefaget som både er satt av læreplanen og de ønskene lærerne uttrykte. Informantene var generelt opptatt av hva de prioriterte i undervisning og vurdering, særlig på grunn av tidspress. Her kom lærernes oppfatninger om hvilket fokus som ville tjene elevenes utvikling best til syne. Hensikten med å kartlegge informantenes oppfatninger av hvilke veier som vil lede til målene var å undersøke i hvilket omfang informantenes perspektiver gav gjenklang i aktuell historiedidaktisk teori og læreplanen. Et generelt trekk ved funnen er at informantene samlet sett uttrykker en rekke oppfatninger om kunnskap og ferdigheter som vil «lede til rom», som Lærer A uttrykker det.

### 4.2.1 Perspektiver på realkunnskap, metodekunnskap og begrepskunnskap

Denne delen av analysen, der informantenes perspektiver på kunnskapstypene i faget kommer fram, har fått stor plass i denne resultatpresentasjonen. Dette har å gjøre med det skillet Rosenlund kunne identifisere i sin analyse av prøvesvar konstruert av svenske historielærere. Det har vært særlig interessant å se hvordan informantene vektlegger metodekunnskap i sin undervisning, siden Sverige har gått nye veier med å innføre Nasjonale prøver som utfordrer elevene på å benytte seg av metodekunnskap og aktivere mer utfordrende kognitive prosesser, utover det å huske.

I intervjuene ble begrepet realkunnskap brukt som betegnelse på det Lund kaller «vite-at»-kunnskap. Et forenklet begrep på dette, som informantene benyttet seg mye av, er «faktakunnskaper». Analysen av datamaterialet viste at informantene vektet denne type kunnskap som grunnleggende og til dels avgjørende for å kunne gå videre de to andre kunnskapsformene.

Sitatet fra Lærer B kan stå som et representativt utsagn:

*«Man må ha fakta og kunnskap i bunn for å kunne gjøre de dype analysene, refleksjonene og vurderingene, vi kommer ikke utenom det».*

Eller som Lærer F sier det:

*«Jeg har ingen problemer med å utpeke hva som er viktigst i faget. Elevene skal se linjer og det krever historisk fakta. (...) I utgangspunktet så synes jeg ikke at faktapugging er viktig, men det må være nok faktapugging til at de får referanserammen til å kunne vurdere de faktaene de skal finne selv.»».*

Til tross for en erkjennelse av at denne type kunnskap er grunnleggende for fagdisiplinen gir særlig informantene som underviser i ungdomsskolen uttrykk for at faktakunnskapfokus til tider blir større enn de er komfortable med selv. Lærer D uttrykker det på denne måten:

*«Jeg synes jeg bruker mye tid på å lære bort fakta som er veldig lett tilgjengelig og lett å finne ut av (...) Jeg skulle gjerne brukt tid på veldig mye annet».*

Generelt viser en tendens i resultatene at informantene har et balansert forhold til fokuset på faktakunnskap, selv om det ble ytret frustrasjon over at mye undervisningstid går med på nettopp denne kunnskapsformen. Lærer C uttrykker en bevissthet om balansering:

*«Jeg tenker at historiefaget er et fag som er veldig lett å drepe interessen for, hvis du begynner å fortape deg i detaljer. Elevene mine må ikke huske fakta, slik som årstall, steder, personer og hendelsesforløp. Det måtte jo jeg da jeg gikk på skole ».*

Lærer H uttrykker det på denne måten:

*«Og hvis vi da ser det i sammenheng med vurdering, så kan jeg nok snakke for de fleste lærerne her på skolen at vurderinger som baserer seg på faktakunnskap, de vektet lavt, mens vurderinger som baserer seg på en forståelse og det å gå dypere i hendelsene de vektet høyere. Men det må jo fakta til for å kunne drøfte og diskutere. Og det er jo hele tiden det dilemmaet og kampen vi kjemper med å få inn nok fakta til at vi da kan begynne å gjøre det som virkelig er interessant, og som vi ønsker at de skal gjøre, nemlig å se*



*fra ulike perspektiv og kunne forstå og drøfte og analysere. Så det er viktig med fakta, men ikke som i et mål i seg selv, men for et mål for å komme videre.»*

Tidligere forskning har gitt resultater som peker i retning av at videregående elever ikke besitter et nøkkelkonseptuelt rammeverk til å ha en kvalifisert historisk orientering.<sup>190</sup> I den forbindelse var det interessant å undersøke informantenes perspektiver på begrepskunnskap i historiefaget for at elevene skal få en meningsfull orientering i tid og historiske fremstillinger. Resultatene slo tidlig fast, som vist i forrige tema, at begrepsparet årsak/virkning hadde rotfeste hos informantene på begge skolenivå. Et sitat fra Lærer E kan stå som representativt for meningsinnholdet hos samtlige informanter:

*«Jeg håper at min undervisningsmetode dyktiggjør elevene til å analysere årsaker, virkninger og sammenhenger i stedet for å lete etter fakta».*

Et funn er at informantene som underviser på videregående aktivt bruker sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle forhold som et analyseverktøy i sin undervisning. Alle trekker frem dette som et fokus.

Lærer F forteller at:

*«Elevene skal kunne nok fakta til å underbygge det de kommer frem til. Du må kunne kommunisere hva alle disse faktaene forteller deg. Også forventer jeg selvfølgelig at de klarer å bruke ganske grunnleggende fagbegrep, de må kunne bruke begrep som grunnleggende og utløsende årsaker, vite forskjell på det. Og det vi kaller SPØK. Sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle faktorer. De må kunne bruke dette begrepsapparatet til noe».*

Lærer G forteller hvordan det etter hvert merkes at elevene benytter seg aktivt av begrepsapparatet:

*«Vi innfører blant annet noen begreper som man må kunne forholde seg til i historie. Vi bruker for eksempel SPØK – når man skal analysere samfunnsforhold. Sosiale forhold, politiske forhold, økonomiske forhold og kulturelle forhold. Bruker en del tid på det, som et skjema rett og slett. At de*

---

<sup>190</sup> Træland 2015; 121

*setter det inn, her er Norge på 1800-tallet: SPØK. Hvordan var det? Sånn er det alltid. Og etterhvert så sier de: "Skal jeg bruke SPØK på den oppgaven her?", og da sier jeg "Jada, hehehe, her skal du bruke SPØK". Da har de skjønnet det. De begynner litt på det i 2.klasse og i 3.klasse bruker vi det aktivt hele tiden. Så har vi årsak-virkning, det er kanskje de begrepene de må lære seg og forholde seg til aller mest. Også grunnleggende og utløsende faktorer».*

I forbindelse med det å bruke nøkkelkonsepter som analyseverktøy var det et eksempel som stakk seg ut i forhold til hvordan faktakunnskap og begrepskunnskap kunne balanseres i undervisningen. Dette er ikke et representativt eksempel, men trekkes frem for å kunne modellere et eksempel for hvordan det kan løses.

*Eksempelet demokratiforståelse (lærer H):*

*«Det er lett å havne i faktafokusfellen hvis man skal stå for undervisning i alle demokratiutviklingsprosessene i de sentrale landene i Europa gjennom 1800-tallet. Derfor pleier jeg å bruke Norge som et eksempel. Jeg lærer dem hva som er målestokken på et demokrati. Hvordan blir Norge et demokrati? Hvordan skyter demokratiet fart utover på 1800-tallet? Jeg lærer dem hva de må analysere om de skal kunne svare på om et land er demokratisk. Da må de vite hva de skal se etter: lokaldemokrati, stemmerett, om det er grupper som faller utenfor, hvordan det er med maktfordeling. Når jeg lærer dem det som et verktøy, så er det ikke så farlig om de ikke kan fakta om det som skjedde under samlingen av Tyskland. For da har de en måte å tenke på, en historisk tenkning, som gjør at de kan bruke analyseverktøyet på et annet land».*

Faktakunnskapens motpart, metodekunnskap, ble i hovedsak forstått av informantene som historiske nøkkelkonsepter som årsak, virkning, endring og kontinuitet. På dette tidspunktet i intervjuene måtte en avklaring av begrepene til, slik at jeg var sikker på at de forsto hva jeg mente. I historiedidaktisk teori er metodekunnskap betegnet som forståelse og benyttelse av historiske metoder for å forstå fortiden, noe som også innebærer historiske kilder. Metodekunnskap kan likestilles med Lunds «vite-hvordan»-kunnskap. Et formål med læreplanen i historie for både Vg2 og Vg3 er å lære hvordan historikere tenker og arbeider, gjennom å vurdere historisk materiale og benytte

seg av tolkninger av disse i egne historiske fremstillinger.<sup>191</sup> I læreplanen for samfunnsfag, i kompetansemålene etter 10. årsteg, gir runde formuleringer i Utforskaren rom for tolkning dit hen at elever også på ungdomstrinnet skal ha innsikt i historiske kilder og kunne diskutere disse. Informantene gav ikke uttrykk for den samme romslige tolkningen som er fristet her. I intervjuene fikk informantene spørsmål om hvordan de praktiserte tolkning av historisk materiale i undervisningen, og i sammenheng med metodekunnskap er det interessant å belyse hvordan dette aspektet ved læreplanen blir ivaretatt.

En fremtredende tendens i resultatene er informantenes erkjennelse av metodekunnskap, «vite-hvordan», som et viktig moment, men at det får liten plass i faget. Fortrinnsvis blir dette begrunnet i fagets størrelse og tidstrengsel. Lærer I forteller:

*«Vi gjør det i den grad museumsbesøk kan kalles historisk metode. Jeg pleier å si "nå skal vi på museum å se på originalkilder og forholde oss til dem!". Man skal ikke overdrive sånt fokus på å drive å analysere kilder og sånt, for det er vanskelig å prioritere tid til det.»*

Noen få begrunner det også med at det ikke er det viktigste i faget og dermed ikke blir prioritert plass. Slik som Lærer F:

*«Nei, det driver jeg nok ikke med. Historisk metode er ikke det viktigste i faget.»*

Lærer B, som underviser på ungdomsskole, deler tilsynelatende ikke oppfatningen til Lærer F og I, men utfallet blir det samme:

*«Elevene skal lære hvordan historisk kunnskap blir til går på utforskeren og moderne historiedidaktikk. Men det skulle vært mer fokus på det. Innholdskompetansemålene er fokus. Ikke utforskeren.»*

Lærer C forklarer hvorfor metode ikke blir gitt mer plass. Forklaringen utpeker seg på generell basis som en representativ forklaring for utvalget:

*«Jeg tenker at elevene har en del om kilder i 8.klasse, men det er abstrakt, så det er vanskelig. Det blir med det kapittelet.»*

---

<sup>191</sup> Kunnskapsdepartementet 2009: historieforståelse og metoder etter Vg2 og Vg3

I historiefaget på videregående er historieforståelse og metoder et eget område i læreplanen, både på Vg2 og Vg3. Likevel er tendensen i resultatene at tidstrengselen blir syndebuggen for nedprioriteringen.

Lærer J forteller:

*«Å praktisere historisk metode kan bidra til at elevene forstår hvordan den kunnskapen de møter i læreboken og andre fremstillinger blir til. Jeg får mindre tid til det enn jeg skulle ønske. Metodedelen av faget er viktig for å utvikle historiebevissthet, men det blir lite tid til det».*

Lærere G uttrykker frustrasjon over den pedagogiske utfordringen et metodefokusert undervisningsopplegg kan være:

*«Det er utrolig tidkrevende å lage slike opplegg. Jeg kan ikke dra det frem like enkelt som jeg kan med det andre. Da blir det nedprioritert, det havner for langt ned på lista over gjøremål».*

Til tross for at informantene har en oppfatning av at metodedelen blir viet lite oppmerksomhet og tid i faget, kom det frem eksempler på hvordan noen informanter løser en form for integrering av metodekunnskap i undervisning og vurdering. Både dagboknotater og intervjuer med førstehåndskilder ble nevnt, men ikke av majoriteten og i hovedsak av ungdomsskolelærere. Jeg vil trekke frem et av eksemplene her.

*Eksempelet «Den omvendte metoden» (lærer D):*

*«I fjor gjennomførte jeg et opplegg der elevene kunne velge mellom å skrive brev hjem fra den franske revolusjonen eller som en europeer som var vitne til den amerikanske revolusjonen. Da måtte de stille seg spørsmålet: Hva skriver man hjem om? De måtte gå inn i historien på en helt annen måte, enn å bare lese i en faktabok som hva som skjedde. De måtte utforske den historiske konteksten og rekonstruere en opphavssituasjon. Det blir på en måte å angripe innholdskunnskap på en omvendt måte med metodekunnskap. I stedet for at jeg skal stå å undervise om hendelsesforløpet så måtte elevene finne kilder på hva som foregikk på den tiden de skulle skrive brev fra. Det gav også elevene mulighet til å forestille seg hva mennesker som levde i 1789 må ha tenkt og følt».*

Eksempelet som her er sitert skaper en mulighet for å oppfylle målet i læreplanen for samfunnsfag, der elevene skal «skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar». <sup>192</sup> Elevene får mulighet til å anvende ferdighetene som ligger i nøkkelbegrepene empati, årsak og kilder. En slik øvelse kan være fruktbar for å fremheve at årsaker og virkninger ikke var en prosess som var uunngåelig. Her kan læreren utnytte elevens posisjonering i historien og vise at det vi i dag fremhever som årsaker til en hendelse i fortiden, som for eksempel den franske revolusjonen, ikke hadde forutbestemte utfall.

Et interessant funn i lys av metodekunnskap er informantenes syn på hva som er ansvaret til skolenivåene over og under det nivået de selv underviser på. Flere av informantene som underviser i ungdomsskolen gir uttrykk for at metodekunnskap er noe elevene skal lære på videregående. Lærer A antar:

*«Vi må på en måte legge basis for videregående. De skal nok ha mer av den type jobbing på videregående».*

I utgangspunktet er Lærer A sine tanker i tråd med den progresjonen læreplanen legger opp til. Ungdomsskolelærer D, som allerede har skissert et opplegg der det blir åpnet for metodearbeid, forteller:

*«Det er jo noe vi driver med i svært liten grad, sammenlignet med all den undervisningen av fakta vi driver med. Det er nok mye mer på videregående. Når nivået på elevene er så spredt som det vi har her på ungdomsskolen så må nesten fokuset være på at det har vært en krig som kalles første verdenskrig, og en annen krig som heter andre verdenskrig. Der må vi sikkert, inkludert meg selv, bli flinkere til å gi dem enda mer, gi de muligheten til å drive den type jobbing».*

Det er gjennomgående i datamaterialet fra informantene som underviser i ungdomsskolen at de selv sier at de i liten grad vektlegger arbeid med historiske kilder, men at det er noe de ser at det burde vært mer av for å øke elevenes bevissthet om hvordan innholdskunnskap og årsaksforklaringer er formet av historikerens syn. Det er

---

<sup>192</sup> Kunnskapsdepartementet 2013: Utforskaren

da et interessant funn at informantene som underviser i videregående skole også i liten grad vektlegger metoder i forhold til kilder i undervisningen.

#### 4.2.2 Oppfatninger om læreboken

Med utgangspunkt i sitatet fra Sivert Langholm som ble gjengitt innledningsvis i denne oppgaven, var det interessant å se på hvilke perspektiver lærerne hadde på læreboken og dens rolle, som nytte eller eventuelt skade i undervisning og vurdering i faget. Mener elevene at fortiden er identisk med innholdet i historiebøkene? Rosenholms forskning på prøvekonstruksjon viser også at selv spørsmål med mening om å aktivere kognitive prosesser som analyse og vurdering egentlig ikke forutsetter mer enn at elevene har lest i læreboken og husker hva som står der. I det ferdig analyserte datamaterialet er det særlig tre funn som står frem som sentrale. På spørsmål om hvordan elevene ser på læreboken svare samtlige at elevene ser på læreboken som en fasit. Lærer I uttrykker elevenes store tillit til læreboken:

*«Ja, det gjør de. De tror den offentlig godkjent av både skole, departementet, forlag og alt mulig, så de ser på den som en fasit. Da spørres det hvor flink læreboken er til å stille spørsmål ved egne ting. (...) Boken er fasit, så når de rangerer kilder er læreboken alltid øverst og andre digitale kilder lenger nede på listen, så de har høy tillit til den».*

For det andre er 9 av 10 av informantene opptatt av å rette opp i det inntrykket. Noen gode sitater for å fremheve hvordan informantene gjør dette er blant annet lærer D:

*«Læreboka blir fasiten i elevenes hode hvis det er den de får beskjed om å snu seg ti. Nettopp derfor får de svært sjeldent beskjed om å snu seg til den».*

Lærer H går mer verbalt til verks på læreboken overfor elevene:

*«Hvert år starter jeg alltid med noe jeg kaller introduksjonskurs til historiefaget, og da bruker jeg bevisst dette med læreboken. Hva er dette? Er dette fasiten? Hvem er det som har valgt ut hva dere skal lære? Er det tilfeldig? Nei, selvfølgelig er det ikke tilfeldig. Er det noen som har noen motiver her i hva dere skal lære? Da er det jo nok å se på fremstillingen av norsk historie som er, om ikke så tydelig som tidligere, nasjonsbyggende fortsatt. Vi skriver*

*ikke om alle disse dårlige historiene der Norge har kommet dårlig ut. Derfor er det viktig at vi som historielærere også må vise dem de historiene».*

Informantene synes å ha et kritisk blikk på læreboken, og de øver elevene opp i å lese boken som en kilde, likestilt med andre kilder de kan benytte seg av.

For det tredje er det kun 1 informant av utvalget på 10 som er fornøyd med læreboken. Det påfallende i denne sammenhengen er at samtlige opplyser om at bøkene er nærmere 10 år gamle. Lærer I, som er fornøyd, var med på å velge ny lærebok for ett år siden. Lærer I er dermed eneste lærer med ny lærebok.

Lærer I forteller:

*«Jeg er sjeldent uenig med prioriteringene til læreboken. Eneste å utsette er at boken går litt for mye i detalj og har litt lite fokus på den store helheten. Likevel synes jeg de har klart å operasjonalisere læreplanen på en god måte. (...) Eldre lærebøker var ofte sånn nedlesset med fakta og detaljer, i et forsøk på å få alt med. Den vi bruker nå har ganske mye digitale kilder og ekstramateriale, det er ålreit».*

Den lille misnøyen Lærer I uttrykker ved boken, mye detaljer, lite fokus på helhet, er en misnøye informantene deler med resten av utvalget. En tydelig tendens i resultatene er lærebokens nytte når fakta er viktig, men når det skal arbeides med andre aspekter ved historiefaget kommer læreboken til kort, som for eksempel i forhold til metodekunnskap og behandling av historiske kilder.

På spørsmål om hvordan informantene benytter læreboken i undervisningen er utvalget delt. Et funn er at informantene som underviser på videregående skole gir sterkt uttrykk for at læreboken er viktig å ha for elevenes del, det kan synes at dette er med bakgrunn i eksamensforberedelser, slik Lærer F uttrykker det:

*«Vi har slåss med nebb og klør for å få beholde læreboken. Det er viktig at det finnes en lærebok. Den er en sikkerhetsmargin for elever med fravær, og for elever som skal gjøre ting på egenhånd. Det er viktig at de kan gå til boka og få en følelse av å finne noe».*

Eller slik Lærer G forteller:

*«Jeg bruker læreboken til oppstart og innføring i et emne, slik at elevene skal bli kjent med boka, så den ikke er helt ukjent når de kommer til en eventuell eksamen, men det er alltid med kompetansemål som bakgrunn».*

Lærer J peker på et annet viktig moment ved læreboken på videregående nivå:

*«Elevene vil gjerne ha lærebok. Lærebok er mer viktig for de svake enn for de sterke. Men da er det veldig viktig at de forstår hva som står i den. Den gamle vi hadde var helt håpløs å lese. Den vi har nå er bedre å lese for de svake».*

Funnene fra analysen viser at informantene har en reflektert og nyansert oppfatning av lærebokens rolle både i undervisning og for elevene. Særlig informanter med eldre lærebøker uttrykker stor grad av uavhengighet fra boken, og viser til at de benytter den kun når de ser det hensiktsmessig, ikke som en handlingsregel. Informantenes oppfatning av elevenes syn på læreboken bekrefter tidligere studiers funn. Det er likevel verdt å bemerke lærere med eldre bøker som ikke benyttet den i særlig stor grad formulerte seg midlere overfor elevenes hengivenhet til læreboka. Ut i fra denne undersøkelsens utforming er det ikke mulig å si noe om hvordan elevenes syn på læreboken påvirker deres vurderingsresultater.

#### **4.2.3 Det problematiske kildebegrepet om historisk materiale**

Begrunnelsene som blir fremhevet i historiedidaktisk litteratur for hvorfor kilder og granskning av dem bør være en del av undervisningen i historiefaget er å (1) utvikle innsikt i faget historie og forståelse for hvordan vi kan vite, samt (2) unngå misbruk av historie i dagens samfunn. Dette kan til sammen betegnes som historisk tenkning. Lund hevder at begrepet *kilde* har blitt problematisk, blant annet på grunn av internett. I intervjusituasjonen oppsto det utfordringer i forbindelse med kildebegrepet, akkurat slik Lund hevder. Kildekritikk ble i første omgang forstått som verifisering av kilder funnet på internett. Det handler i utgangspunktet om elevenes forståelse av kildebegrepet, og bruken av dette i alle fag om et sted man henter informasjon. Dette kan vitne om et lite bevisst forhold til kildebegrepet og hvordan dette skiller seg ut fra andre fag. Et ikke overraskende funn er at kildebegrepet i hovedsak blir brukt om historiske fremstillinger, ikke om historisk materiale. Dette kan bety at den kritiske tenkningen informantene uttaler at de har som mål for sin undervisning begrenser seg til hvor man henter informasjon om ulike hendelser fra. Om man velger Store Norske Leksikon eller Daria.no.



Dette er for så vidt viktige kildekritiske punkter, men det øver ikke elevene opp i å forstå hvordan historisk kunnskap blir til.

Dette betyr ikke at historisk materiale er totalt fraværende i informantenes undervisning, Lærer A forteller om gjenstander og dagboktekster. Halvparten av utvalget forteller at de benytter seg av begrepene levning/beretning og primær- og sekundærkilde.

Lærer F uttrykker sitt fokus på historisk materiale på denne måten, som kan stå som representativt for de andre videregående lærerne også:

*«Jeg er helt enig i at dette er noe elevene skal jobbe med, det å se på ulike kilder og fortelle oss hva dette sier oss om denne hendelsen, hva kan vi bruke dem til, hva forteller de oss ikke. Hvilke hendelser forteller dette oss om i det hele tatt. På den ene siden er det veldig viktig at dette er noe elevene eksponeres for, at det er noe de er klar over, men jeg må innrømme at jeg ikke føler at dette er det som skal ta mest tid. For de aller fleste av dem vil det meste vi gjør på videregående bli for snevert til at det har noe faglig tyngde.»*

Lærer G gir uttrykk for at kildebegrepet ikke oppfattes som problematisk og at lærer har tolkningsfrihet og kan dermed bruke denne til å legge det som passer inn i kildebegrepet:

*«Kildebegrepet er lite problematisk, siden det er en frihet lærerne har, å tolke hva som står der. Jeg velger å tolke det som er åpent for tolkning, slik at det passer undervisningsstilen min.»*

Hvor vidt dette kan slå uheldig ut med tanke på intensjonen i læreplanen kan bli en bekymring, men i det øvrige datamaterialet gir informanten uttrykk for å ha fokus på kilder som historisk materiale med benyttelse av både digitalarkivet og taler av tidligere statsledere.

Et gjennomgående trekk i analysen var at historisk materiale ikke ble sett på som noe som skal være en naturlig del av undervisningen, men noe man drar frem her og der for å ha en følelse av at det er gjort unna.

#### **4.2.4 Oppsummering: veien mot mål**

Under dette tema har resultatene vist at informantene er spesielt orienterte inn mot begrepskunnskap med realkunnskap som basis. Læreboken blir et verktøy i undervisningen når faktainnlæring står i fokus, men ikke et omdreiningspunkt. Nyansesforskjellene ligger i lærerens holdninger til boken og hvorvidt undervisning blir planlagt tilpasset boken eller om boken blir brukt tilpasset undervisningen. Informantene har et kontinuerlig perspektiv på læreboken som en av mange historiske fremstillinger ut mot elevene, for å vende dem av med å anse fortiden som ferdig nedskrevet og læreboken som en fasit.

Metodekunnskap i historiefaget blir av historiedidaktikere fremholdt som et viktig moment for å utvikle historiebevissthet og for å myndiggjøre elevene. Et sentalt funn i den sammenhengen er metodekunnskap og historisk materiale som en liten sidefløy i faget som tar tid fra alt annet man skal gjøre.

### **4.3 Vurderingsmuligheter i faget**

Det siste tema i dette kapittelet omhandler de handlingsmulighetene informantene gir uttrykk for at de har. Målene lærerne fremhever som viktigst i faget og oppfatningene de har om kunnskap i faget skal i teorien gi seg utslag i hvilke handlinger lærerne velger. Enten om det måtte være det de oppfatter som tilfredsstillende løsninger eller optimale løsninger. Et grunnleggende spørsmål ut i fra Erckian og Seixas modell er om vurderingsdesignene er passende for de målene man har satt seg fore.

#### **4.3.1 Perspektiver på den tradisjonelle historieprøven**

Tidligere forskning har vist at selv prøvekonstruksjoner som har tatt sikte på å aktivere kognitive prosesser som analysering og vurdering havner i en memorerings- og reproduksjonsfelle når spørsmål som blir stilt innehar sentrale momenter fra læreboktekstene. Med det som utgangspunkt er det interessant å forstå hvordan informantene tenker omkring skriftlige prøver i historiefaget.

Resultatene synes å vise en tendens i retning av at den tradisjonelle prøveformen er en lite anvendt vurderingsform blant informantene.

Lærere E uttrykker dette på en representativ måte:

*«Det er for mye fokus på skriftlige prøver. De utgjør mye av karakteren hos andre på huset. Skriftlige prøver viser for lite av hva de kan, jeg mener det ikke er noen god vurderingsform. Jeg har egentlig gått bort i fra skriftlige prøver».*

Det blir lagt vekt på de samme problemstillingene som Rosenlund reiser i sin analyse av prøvene til svenske historielærere.

Lærer C, som også var den eneste informanten som fremholdt at årsaker og virkninger ikke var et mål i seg selv å kunne, men nødvendige som et analyseverktøy, sier:

*«Jeg har sagt i alle år at årsaker og virkninger kan pugges, og det er jo det som er hele poenget mitt med å ikke ha prøver».*

Poenget er at i læreboktekster presenteres det gjerne ferdige resonnementer som kan la seg pugges. Majoriteten av informantene er ikke like klare på dette som Lærer C. Lærer B uttrykker til og med at deltakelsen i studien kan bidra til endring i praksis:

*«Pugging og oppramsing av alle årsaker og virkninger til første verdenskrig, det er ofte slik jeg har vurdert høy kompetanse i faget til nå, men fra og med i dag kan jo ikke det fortsette (...) De som har fått femmer har gjerne besittet evnen til å legge ut som slike ting. Men det kommer jo an på hvordan vi stiller spørsmålene også, hva slags type spørsmål vi stiller på prøvene».*

Lærer E reflekterer rundt prøver som har havnet på pulten fra kollegaer det siste året:

*«Når du gir disse prøvene så er det jo egentlig om eleven klarer å pugge seg til det. For det er veldig få av de spørsmålene jeg ser der elevene blir gitt muligheten til å trekke slutninger og vise forståelse. Ofte så er det oppgulp av det som står i boken og det læreren har sagt før.»*

Tendensen hos majoriteten av utvalget på tvers av skolenivåene er at det er vanskelig å gjenspeile målene i de skriftlige prøvene, handlingsmuligheten for å velge skriftlig prøve

innskrenkes. Lærer A forklarer hvordan handlingsmuligheten snevres inn på grunn av utfordringen ved prøvekonstruksjon:

*«Vi må jo ha noen skriftlige vurderinger også, for å variere slik at vi tilbyr alle elevene en arena de er gode på, men de skriftlige prøvene er de vanskeligste å lage. Jeg blir sjeldent fornøyd. Vi må få med de høyere nivåene i taksonomien, men jeg ser jo at resonnementene ofte likner de som står i boken».*

Lærer H gir uttrykk for at prøver fort kan bli en situasjon der eleven ender opp med å vise hva den ikke kan, i stedet for hva den faktisk kan:

*«Jeg er ikke fan av det jeg kaller nakkeskuddmetoden. Lese kapitler også komme på prøve og prøve å prestere».*

I den grad prøver blir nevnt som et grep i undervisningen er det mest i sammenheng med mindre seanser for å for eksempel sjekke lekse, med den digitale multiple choice-siden, Kahoot.

Særlig informanter som underviser på ungdomsskolenivå ser at elevene har andre forventninger til faget enn den vurderingen de møter. Elevene møter faget med en forventning om at faktareproduksjon vil gi dem høy uttelling. Denne forestillingen jobber informantene med å ta liv av, på samme måte som med forestillingen om læreboken som fasit. Men hvis informantene ikke bruker prøver for å vurdere om elevene har nådd målene, hva benytter de da?

#### **4.3.2 Hvis ikke en prøve, hva da?**

I intervjuene kom det frem en rekke beskrivelser på metoder som blir benyttet for å vurdere elevene opp mot kompetansemålene og ut fra en måltaksonomi. På dette punktet skilte informantene seg tydelig på de ulike skolenivåene. Det vil bli presentert eksempler fra flere metoder. Et gjennomgående trekk for informantene som underviser i ungdomsskolen var et variert utvalg av metoder knyttet opp mot tydelig avgrensede historiske hendelser og prosesser, slik som den franske revolusjon, den industrielle revolusjon og de to store krigene på 1900-tallet. Spesielt to utpekte seg med metoder knyttet til blant annet digitale noveller, Facebook, dagbok/reisebrev, lærebokkapittel, fagsamtaler, debatt og digital blogg. Informantene mente det var viktig å være kreativ,

mest for elevenes del, og litt for ens egen del. Metodene må ansees som fordypningsprosjekter der elevene skal produsere et produkt, i motsetning til å reproducere fakta.

*Eksempelet lærebokkapittel (Lærer D):*

*«Nå har vi hatt en fordypningsoppgave i andre verdenskrig der elevene skulle lage et eget lærebokkapittel. De skulle selv lage faktabokser, sette inn bilder, vise til kilder, også får de noen overskrifter og underoverskrifter av meg som de skal fylle ut. I forkant så ser vi på ulike lærebokutdrag. Vi ser på hvordan en lærebok ser ut i formen, hva er typiske formuleringer også prøver vi å se på hva som er med og hva som kanskje ikke er med. Vi prøver å finne ut om det er noe vi burde ha med, som læreboken de har fra før av ikke har. På den måten får elevene være medvirkende til vurderingen. De er med å setter opp vurderingskriterier for hva som er et godt produkt. Når de skal levere produktet må de levere med en logg over arbeidet de har gjort hvor de begrunner valgene de har tatt. Der må de forklare hvorfor de har tatt med noe og kanskje utelatt noe annet. Det er veldig interessant å se hvor reflekterte begrunnelser de leverer. På den måten mener jeg at jeg får tak på refleksjons- og vurderingsevnen til eleven. Det må ikke gjøres i en prøve».*

*Eksempelet multiperspektivitet på Facebook (Lærer E):*

*«Det er ikke Tyskland som har skrevet historien etter andre verdenskrig, det er på en måte vi som har skrevet den, og hvordan blir det oppfattet i de forskjellige landene? Så nå har jeg også hentet inn eksperter fra Russland og Tyskland. Målet er at de kan fortelle hvordan det blir undervist der i de landene. Hva er det de legger vekt på? Da må elevene jobbe med hvordan vi stiller et godt spørsmål, hva er et godt spørsmål og hvordan viser du kunnskap i spørsmålet ditt. Du spør ikke om datoen for et slag. Du må mer si noe om at du har lest det og det, du har oppfattet det sånn, og er min oppfattelse den samme som din eller ser vi på det ulikt? Det føler jeg at viser at man går opp på et høyere nivå innenfor forståelse. Da har vi i fellesskap i klassen uarbeidet*

*kriterier for hva et godt spørsmål er, både i forhold til innholdsbegreper, nøkkelbegreper og språk. Her får vi sneket inn litt engelsk også».*

Eksempelene viser hvordan informantene tenker vurdering på en annen måte enn for eksempel de nasjonale prøvene i Sverige, hvor elevene i større grad testes enn at prosessen er det viktige.

Lærer E tenker rundt vurdering i historiefaget før og nå:

*«Og i forbindelse med historisk metode så må elevene ha en høyere forståelse for faget enn på en måte bare kopiere som de har gjort en del av fra før. Gjengi og reprodusere kunnskap. De var bare en kopimaskin. Nå må de på en måte inn og forstå hva de kan og hvordan de kan bruke det og se sammenhenger. Jeg tenker at det kommer til å bli mer og mer viktig særlig med tanke på teknologien man har til rådighet der alt er tilgjengelig. Det er kun informasjon som ligger tilgjengelig, forståelse må de ha selv.»*

Jeg har tidligere dratt slutninger i retning av at historielærerne i praksis ikke er så opptatt av historisk metode. Majoriteten i utvalget uttrykte ikke en orientering mot metode i denne grad, så slutningen står.

Lærer E uttrykker betenkeligheter overfor om hans metode gjør elevene dårlig rustet til videregående. De 5 informantene fra videregående som deltok i denne studien fortalte alle sammen om en problembasert vurderingsmetode, der elevene jobbet over flere uker med en egen problemstilling innenfor tidsepoker i historien. Arbeidet skulle som regel resultere i en presentasjon der vurdering med karakter ble gitt. I denne metoden lå det helt klart en eksamenstrening som informantene selv mente at bærer frukter når eksamen kommer.

Funnene som omhandler hva slags vurderingsmetoder lærerne bruker viser at tilstanden i disse norske klasserommene ikke nødvendigvis er så historiefagdidaktisk orientert som det for eksempel Kvande og Naastad antok.

### 4.3.3 Vurdering for læring

Historiefagets tematiske oppbygging etter informantenes mening bydd på utfordringer. Med innføringen av vurdering for læring har fokuset snudd fra blant annet å ha karakter etter hvert tema og gi en gjennomsnittskarakter i standpunkt, til en prosessorientert vurderingspraksis der elevens kompetanse på gitt tidspunkt er grunnlag for karakter på måloppnåelse. Dette er i tråd med vurderingsforskriften i opplæringsloven. Det er en tendens i datamaterialet at informantene fra videregående har mer eller mindre samme tilnærming til den praktiske gjennomføringen av vurdering for læring, der elevene får mulighet til å skrive et refleksjonsnotat mot slutten av skoleåret, der de reflektere over hva de ville ha gjort annerledes om de skulle gjort det samme på nytt. Her legger lærerne vekt på det metakognitive potensialet i metoden.

Ungdomsskolelærerne uttrykker større usikkerhet rundt hvordan man kan oppfylle kravet om vurdering for læring. Lærer E forteller:

*«Vurdering skal jo bidra til læring og det føler jeg ofte kan være vanskelig i samfunnsfag og historie. Det er mye enklere i engelsk der du har lettere for å gi framovermeldinger ved å sjekke skrivefeil og se på hva eleven bør jobbe med. Har du en historievurdering og du svarer feil på når første verdenskrig startet, så kan du konstatere at det er feil, men hvordan skal du da gi en vurdering som kan hjelpe dem til å bli bedre? Det er vanskelig med historiefaget. Du kan på en måte gå på måltaksonomien og si at her snakker du bare om fakta, du trekker ingen slutninger, neste gang må du huske å gjøre det. Det ville jo være en framovermelding».*

Det må sies at flere mener å ha funnet måten å løse dette på nettopp ved måte Lærer E skisserer her. Resultatet blir at faktakunnskapen og forståelsen rundt et gitt tema blir forlatt, men eleven får mulighet til å ta med seg bruk av nøkkelbegreper og tips til fremstillingen videre til neste tema.

Som et ledd i vurdering for læring uttrykker særlig informanter på ungdomsskoler at de benytter elevmedvirkning med vurdering for læring som formål. For å modellere gode besvarelser jobber de mye i fellesskap med å plukke fra hverandre gode besvarelser, og stille spørsmål som kan gi svar på hvorfor en besvarelse er god. På den måten utvikler

lærer og elever vurderingskriterier i samarbeid. Dette er i tråd med prinsippene for vurdering for læring, der elevenes bevissthet om hva som vurderes er en nøkkel.

#### **4.3.4 Perspektiver på den svenske metoden**

På direkte spørsmål om de anvender ukjent materiale inn i vurderingsmetodene for å kunne vurdere om elevene faktisk besitter de kunnskapene og ferdighetene de gir uttrykk for blir jeg møtt skepsis. To informanter kan fortelle at de har prøvd dette en gang tidligere uten suksess.

Lærer A:

*«Selv om man snakker mye om kilder i undervisningen så er det ikke alltid naturlig at det skal komme et spørsmål om det på en prøve eller skrive en oppgave om det (...). Har brukt tekstutdrag på en prøve en gang i 9.trinn. I forhold til den kalde krigen. Det vil være en oppgave på høyt nivå, slik som at reproduksjon av kunnskap er på et lavt nivå. Det gikk ikke så bra. Det blir for ubegripelig».*

Utsagn som dette gir et bilde av elevene som lite kvalifiserte til kunne takle en slik oppgave. I forbindelse med prøver med ukjent materiale fremholder Rosenlund at man må øve i fellesskap og individuelt for å forstå hvordan man skal angripe en slik type oppgave. Her blir demontering av gode elevbesvarelser viktig, og modellering for hvordan man kan bygge opp en besvarelse selv.

På direkte spørsmål om hvorfor det fremstår som lite aktuelt å benytte historisk materiale i vurderingssituasjoner sier Lærer D:

*«Den typen oppgaver er for vanskelig på grunn av stort spenn i modenhet i en klasse. Må legge seg på et nivå som er gjennomførbart».*

Et slikt standpunkt er forståelig, men med nok modellering skal en god oppgave med ukjent materiale og differensiering i spørsmål knyttet til materialet kunne være en god



opplevelse for svakere elever også. Slik argumenter blir benyttet på Bedömningsportalen.<sup>193</sup>

I forbindelse med spørsmål om sentralt gitte prøver kom det opp eksempelet i Sverige nesten opp i alle intervjuene. Ingen, uten om en, kjente til utviklingen i Sverige, og hvor man kunne finne eksempler på prøver derfra. Her kom spørsmålet om ønsker om tydeligere retningslinjer for vurdering i samfunnsfag i ungdomsskolen og historie i videregående er det påfallende at kun lærere fra ungdomsskolen stilte seg positive til dette. Det er noe overraskende, siden det allerede eksistere kjennetegn for måloppnåelse utarbeidet for ungdomsskolen. For videregående eksisterer det ikke noe for uten om det fylkekommunene eller de enkelte skolene har utarbeidet selv. En mulig teori for hvorfor det er slik er eksamensfokuset som ser ut til å drive vurderingsmetodene til informantene som underviser på videregående. Eksamen blir utarbeidet lokalt og da har man god kontroll på hva slags type oppgaver elevene får.

Argumentet til Lærer A for hvorfor tydeligere retningslinjer kunne være ønskelig var også begrunnet i eksamen. Lærer A opplever et mønster hvor kollegiet på skolen er strengere enn seniorer som kommer til skolen og sammenliknet med når de drar ut for å være sensorer. Tydeligere retningslinjer og gode eksempeloppgaver kan skape mer lik tolkning, som til slutt gjør vurdering mer rettferdig for alle elever.

#### **4.3.5 Oppsummering: vurderingsmuligheter i faget**

Lærerne gir uttrykk for at elevene blir gitt lite skriftlige prøver. Jevnt over blant alle de ti informantene er det andre metoder som stikker seg ut, slik som muntlige presentasjoner ut i fra problemstillinger, digitale metoder som blogg, bildefortelling og elevspørsmål til eksperter på Facebook. Lærerne mener at de gjennom disse metodene får bedre tak på elevens analyse, sammenlikning, vurdering og refleksjonsevne. Lærerne som hevder dette er også de som sier at de i liten grad benytter læreboken i undervisningen. Her blir lærebokens alder fremhevet som årsak og ønske om å kommunisere til elevene at

---

<sup>193</sup> Skolverket u. å

læreboken må betraktes som en kilde på lik linje med andre kilder med historiske fremstillinger som må gjennomgå kildekritikk.

På direkte spørsmål om de benytter seg av historisk materiale i vurderings oppgaver er svarene nei, for utenom noen få som har prøvd en gang her og der uten hell.

Tydeligere retningslinjer for vurdering ser ikke ut til å være ønskelig fra videregående lærere, men ungdomsskolelærerne uttrykker seg i mer positive vendinger.

# Kapittel 5: Konklusjoner

Problemstillingen lød som følger: *Hvordan oppgir historielærere at de praktiserer vurdering i faget og hvordan begrunnes praksisen?*

Resultatene basert på analysen av datamaterialet viser at undervisningen og vurderingen syner å gi gjengklang i beskrivelsen av en kategorial undervisningsteori der vekten er på tolkning av fortiden som redskap for samtidsforståelse. Dette er i tråd med de inndelingene av undervisningsteorier som Sødning Jensen foretok helt tilbake på 1970-tallet på bakgrunn av Klafkis typologi. Fremtidsperspektivet komme ikke like tydelig frem i resultatene, men to av åtte trekker frem at de har det i fokus ofte.

Den helhetlige meningsbæringen i resultatene er at det ikke er intensjonelt å skape memorerende vurderingssituasjoner hvis det skulle oppstå. Informantenes beskrivelser av vurderingsmetoder de benytter seg av og vektleggingen av kognitive prosesser på høyt nivå legger basis for en vurderingspraksis med konstrukt basert på læreplanens intensjoner, for utenom ett ankepunkt. Metodekunnskap kommer i skvis mellom lærernes syn på hvor viktig historisk metode er og tidsklemma. Kunnskapsløftet inneholder kompetansemål for 10.årssteg, Vg2 og Vg3 som læreplanfester at elevene ikke bare skal se på, men benytte seg aktivt av historisk materiale. I læreplanen for Vg3 er historisk materiale nevnt i tre ganger i hvert sitt kompetansemål. Til tross for at majoriteten av utvalget anerkjenner at metodekunnskap og historisk materiale trenger større plass i undervisning, og muligens vurdering, uttrykker informantene et resignert sukk over hvor mye som skal inn i et lite fag. De som er fristet til å vie metodekunnskap større plass ser at gode forberedelser krever tid.

Per nå blir det informantene kaller kildekritikk benyttet som verifisering av informasjon elevene henter.

## 5.1 Forslag til tiltak

Et viktig perspektiv som undersøkelsen har belyst er hvorfor læreren gjør som han eller hun gjør. Der tidligere studier har konsentrert seg om hva som blir gjort og hva som ikke blir gjort, hva læreren får til og hva den ikke får til, har jeg søkt å finne svar på hvorfor

læreren velger noe fremfor noe annet. Ved å få rede på hvorfor er det også lettere å finne mulige løsninger på problemer.

Resultatene viser at det er sammenhengen mellom fokuset på metodekunnskap og tid til rådighet i faget og for læreren generelt. Lav graden av fokus på metodekunnskap og historisk kildemateriale i undervisning og vurdering, og uttrykket av grad av tidspress sett i sammenheng viser at metodekunnskap blir lidende når læreren skal gjøre harde prioriteringer. Informantene som føler seg presset på tid er også de som i liten grad prioriterer å integrere metodekunnskaper og historisk kildemateriale som en naturlig del av undervisning og vurdering. Hvis man setter dette i sammenheng med hvor gamle lærebøker informantene utrykte at de hadde og bøkens svake behandling av historisk materiale, blir konklusjonen at læreren trenger støtte til å gjennomføre undervisning med høy kvalitet. Ikke fordi læreren ikke er godt nok faglig og pedagogisk kvalifisert. Snarer fordi det vil lette på arbeidsmengden.

Til nå har Erik Lund oppdatert sin bok *Historiedidaktikk* med henvisninger til Bedömningsportalen til det svenske Skolverket og eksempeloppgaver til hvordan undervisning og vurdering kan konstrueres for å skape historiebevissthet gjennom historisk tenkning. Skolverket i Sverige inngikk samarbeid med historiedidaktikere ved universiteter og høyskoler for å utforme felles prøver for den svenske grunnskolen og videregående skole. Hvorvidt man skal innføre nasjonale prøver i Norge for å kommunisere hva som forventes av kunnskaper og ferdigheter etter bestemte årstinn er noe jeg overlater til andre å vurdere. Likevel bør man se til Bedömningsportalen som eksempel på hvordan et nasjonalt løft med vurderingseksempler kan bidra til at dørterskelen inn i klasserommet blir lavere for metodekunnskaper. Per dags dato har Utdanningsdirektoratet en prøvebank på sine nettsider.<sup>194</sup> Her er det lærings- og karakterstøttende prøver i samfunnsfag i flervalgsformat. Man er avhengig av datamaskiner for å gjennomføre dem og de kan ikke omformes til et undervisningsopplegg slik prøvene i Bedömningsportalen kan. Selv om resultatene viser at tydeligere vurderingsretningslinjer ikke nødvendigvis er ønskelig av lærere, kan en støtte i form av en operativ prøvebank med vurderingsopplegg utarbeidet av

---

<sup>194</sup> <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/provebanken/>

historiedidaktikere gi lærerne handlingsmulighet fordi man kan ta i bruk en ressurs som ligger klar.

Dette må også ses på som en oppfordring til institusjoner som utdanner samfunnsfag- og historielærere i Norge. Man kan stille spørsmålsteget ved om det didaktiske fokuset i utdanningene gir god nok kompetanse i hvordan man praktisk kan løse kompetansemålenes målsettinger for elevene. En antakelse er at lærerstudenter i stor grad blir overlatt til seg selv i utforming av historiefaglige vurderings- og undervisningsopplegg.

## **5.2 Kritiske aspekter ved undersøkelsen**

Avslutningsvis ønsker jeg å kritisere noen aspekter ved denne undersøkelsen. Jeg har ikke lagt skjul på at gjennomføringen ikke gikk som planlagt. Planen var å gå dypere på lærernes vurderingspraksis fra flere hold med både prøvespørsmålsanalyser og observasjon. Da denne tilnærmingen bød på problemer var omstillingsevnen svak, og det var vanskelig å oppdrive alternative informanter, dette svekker dessverre gyldigheten. En metodetriangulering kunne verifisert flere av antakelsene som her er gjort basert på kun lærerintervjuer. Særlig med tanke på at hovedvekten av vurderingsmetodene ser ut til å foregå muntlig hadde klasseromsobservasjon gitt mulighet for å kartlegge lærernes faktiske praksis og elevenes evne til historisk tenkning og uttrykk for historiebevissthet. Observasjon kombinert med en påfølgende analysering og klassifisering av elevenes fremlegg og samtale med lærere opp mot vurderingskonstrukt utarbeidet av lærerne kunne åpnet opp for å slå fast, i stedet for å ane tendenser. Det siste punktet i Erckian og Seixas tre aspekter for vurdering i historiefaget, å tolke elevenes svar på en valid måte, handler om å se at man faktisk har vurdert det man var ute etter. Dette er et punkt som krever grundigere teoretiske studier av vurderingsoppgaver og vurderingsbesvarelser. I Norge mangler vi denne type studier på vurdering i historiefaget. Foreløpig må vi se til nabolandene.

# Litteratur

- Andersson, L. (2010). Om historieprovs nytta och skada. I Eliasson, P., Karlsson, K.-G., Rosengren, H. og Tornbjer, C. (Red.). *Historie på väg mot framtiden. Historiedidaktiske perspektiv på skola och samhälle*. (s. 211-224). Forskarskolan i historia och historiedidaktik: Lunds Universitet, Malmö Høgskola.
- Avdelingen för läroplaner. (2016, 12.04.). *Bedömningsstod i historia*. Hentet 26.06.2016 fra <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/historia>
- Black, P. og Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <http://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blom, K. og Helle, K. (1997). *Historie – hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen, C. L. og Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? – En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Aarhus: Viasystem.
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Cheng, I., Watanabe, Y. & Curtis, A. (Red.). (2004). *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eidsnes, A. (2014). *Korleis utvikle historiemedvitte? Ein analyse av to læremiddeltypar for grunnskulen*. (Masteroppgave). Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for lærerutdanning
- Eikeland, H. (2000). *Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin: et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet* Notat (Høgskolen i Vestfold: online), Vol. 6/2000. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2000-06/>

Eliasson, P. (2009). Kan ett historiemedvetande fördjupas?. I Karlsson, K.-G. og Zander, U. (Red.). *Historien är nu. En introduction till historiedidaktiken*. (s. 309-325). Lund: Studentlitteratur.

Ercikan, K. & Seixas, P. (Red.). (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.

Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

**Harlen, W. (2006).** *On the relationship between assessment for formative and summative purposes*. I Gardner, J. (Red.). *Assessment and learning*. (s.103-118). London: Sage Publications Ltd.

Harris, R., Brun, K. & Woolley, M. (Red.). (2014). *The guided reader to teaching and learning history*. New York: Routledge.

Jeismann, K. E. (1997). Geschichtsbewusstsein – Theorie, i Bergmann, et. al. (Red.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. (5. utg.). Seelze- Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Jensen, B. E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger – Bind 1*. Institutt for historie og samfunnsfag: Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det? I Brinckmann, H. og Rasmussen, L. (Red.). *Historieskabte så vel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*. (s. 5-18). Gesten: OP-forlag.

Johannessen, A., Tuft, P. A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Krumsvik, R. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram*. (HIS1-02). Hentet 10.12.2015 fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg2-studieforberevende-utdanningsprogram>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. (SAF1-03). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 10.12.2015 fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvande, L. & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Langholm, S. (1997). *Historisk rekonstruksjon og begrunnelse: En innføring i historiestudiet*. (2.utg.). Oslo: Andresen & Butenschøn.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, S. (2005). Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk. I Børhaug, K., Fenner, A.-B. og Aase, L. (Red.). *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. (s. 157-170). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2011). *Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk – teoriutvikling og didaktisk konkretisering. Tendenser i pågående forskning og praksisutprøving*. Paper lagt frem på Den 27. nordiske historikerkonferanse 11.-14. august 2011: Tromsø. Abstract hentet fra [http://historiskkunnskap.pbworks.com/f/Erik\\_Lund.pdf](http://historiskkunnskap.pbworks.com/f/Erik_Lund.pdf)
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og service organisasjon.
- Ohman Nielsen, M.-B., Tønnessen, R. og Wiland, S. M. (Red.). (2003). *Fagdidaktikk på offensiven: Rapport fra seminar arrangert av Forum for fagdidaktikk ved Høgskolen i Agder Dømmesmoen 14.-16. September 2001*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt. En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag*. (Masteroppgave). Trondheim: NTNU/PLU.



- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*. 47(1), 1451-1458.  
[https://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/2220/2/2220\\_1%20%20QUANTITY%20QUALITY.pdf](https://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/2220/2/2220_1%20%20QUANTITY%20QUALITY.pdf)
- Ritchie, J. & Lewis, J. (Red.). (2003). *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications.
- Rosenlund, D. (2010). Är en förklaring alltid en förklaring? I Eliasson, P., Karlsson, K.-G., Rosengren, H. og Tornbjer, C. (Red.). *Historie på väg mot framtiden. Historiedidaktiske perspektiv på skola och samhälle* (s. 199-209).. Forskarskolan i historia och historiedidaktik: Lunds Universitet, Malmö Høgskola.
- Sandvik, L. V. og Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport frå prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Hentet 14.03.2016 fra  
<https://www.ntnu.no/documents/1272526547/1272693899/FIVIS+sluttrapport+2014.pdf/12c3ed39-d86c-424f-af37-88b5ff5e8ee2>
- Skolverket. (u. å). *Bedömningsportalen: Historia*. Hentet 06.05.2016 fra  
[https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gr\\_grghis01\\_7-9/information](https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grghis01_7-9/information)
- Skram, F. H. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta Didactica Norge*. 5. (1). 1-29.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Smith-Meyer, T. og Henriksen, P. (2001). Kompetanse. I *Lille norske leksikon* (s. 525). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Stugu, O. S. (2000). Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken. *Småskrifter frå Historisk institutt, NTNU, nr. 1/2000*, 1-18.
- Stugu, O. S. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I Ahonen, S. og Historiedidaktikk i Norden. (Red.). *Hvor går historiedidaktikken? : Historiedidaktikk i Norden*, 8 (45, Skriftserie fra

Institutt for historie og klassiske fag). 1-9. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Stugu, O. S. (2008). *Historie i bruk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Svalstuen, H.C. (2014). *Historiefaget i videregående skole. En kvalitativ studie av historielæreres refleksjoner over eget fag*. (Masteroppgave). Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for lærerutdanning

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Træland, K.M. (2015). «Vil det bli sett på som det eg anser som hardcore historie?» - en undersøkelse av historiebevissthet blant elever i den videregående skole. (Masteroppgave). Kristiansand: Universitetet i Agder, Fakultet for humanoria og pedagogikk.

Utdanningsdirektoratet. (2014a). Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013. Hentet 09.05.2016 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2014b). Vurdering for læring. Hentet 15.03.2016 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Vurdering for læring – om satsningen*. Hentet 11.12.2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a, 10.03). *Samfunnsfag: kjenneteikn på måloppnåing*. Hentet 04.04.2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/samfunnsfag-rettleiende-nasjonale-kjenneteikn-pa-maloppnaing-for-standpunktvurdering-etter-10-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b, 18.05). *Å forstå kompetanse*. Hentet 22.06.2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Vibe, N., Aamodt, P. O. og Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. (NIFU-rapport 23/2009). Hentet 15.05.2016 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279818/NIFUrapport2009-23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *The Historical Association*. [6]-11

## Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse

# PROSJEKTBEKRIVELSE OG INFORMASJON TIL INFORMANTER

Forskningsbasert masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk

Historiedidaktikk – vurdering av elever i historiefaget

Høgskolen i Bergen 2015/2016

Student Kjærsti Rønneberg

Mail: [kjersti.ronneberg@stud.hib.no](mailto:kjersti.ronneberg@stud.hib.no) Mobil: 98 45 35 29

Veileder Bente Brathetland

Mail: [bente.brathetland@hib.no](mailto:bente.brathetland@hib.no)

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*Arbeidstittel: "Elevvurdering i historiefaget"*



## **Bakgrunn og formål**

Denne masteroppgaven i samfunnsfagsdidaktikk ved Høgskolen i Bergen er en fordypning i historiedidaktikk, med spesielt fokus på vurdering av elever i faget.

Vurderingsaspektet ved historieundervisningen og vurderingens relasjon og innvirkning på de andre didaktiske momentene har vært lite prioritert i den historiedidaktiske forskningen og historiedidaktikeren Erik Lund etterlyser klasseromsstudier. En sentral problemstilling vil være lærerens oppfatning av kunnskap i historiefaget og hvordan de utformer vurderingsformer og oppgaver som tar sikte på å måle elevenes utbytte.

Formålet med oppgaven er å kunne si noe om hvordan man gjennom vurdering i historiefaget kan stimulere til historisk tenking og utvikling av historiebevissthet hos elevene.

Prosjektet, tema og aktuelle problemstillinger, er utarbeidet på initiativ fra studenten i samråd med veileder Bente Brathetland.

Studien skal i hovedsak konsentrere seg om den formelle vurderingen av elever i historie hvor de får karakter, men dette favner om både formativ og summativ vurdering. Fordi karaktersetting først er aktuelt fra 8.klasse vil utvalget til studien begrense seg til ungdomsskoletrinnene og videregående skole. Fordi historie er avsluttende fag på videregående er det ekstra aktuelt med summative vurderingsformer. Du som informant er da forespurt om å delta fordi du er historielærer på ungdomstrinnet eller videregående.

## **Omfang ved deltakelse i studien**

For å besvare problemstilling og forskningsspørsmål er det ønskelig å gjennomføre intervju med informanter, observere vurderingsmetoder av og i informantenes klasser, innsamling av de skriftlige vurderingsmetoder som informanten kan oppdrive et år tilbake i tid, samt analyse av lokale læreplaner.

Studenten har selv jobbet i skolen og vet hvor hektisk dager kan være, det er derfor ønskelig å ikke beslaglegge for mye av informantenes tid. Det vil i hovedsak legges opp til

et intervju med tidsramme på maks 60 minutter. Under intervjuet vil det bli stilt spørsmål som omhandler informantens oppfatninger og perspektiver på historie, undervisning og vurdering av elevene. Det vil bli gjort digitalt opptak av intervjuet slik at studenten får mulighet til å transkribere intervjuet i ettertid og ta korte notater under intervjuet.

Observasjon skal i hovedsak være supplerende til intervjuet. I samarbeid med informant vil studenten lage en observasjonsplan som er tilpasset informantens timeplan og vurderingsmetoder. Hvor omfattende observasjonen blir avhenger av vurderingsmetode, derfor er dette noe som må diskuteres når det er klart at informanten ønsker å delta i prosjektet. Observasjon vil omfatte informantens klasser, men det vil ikke bli innhentet personopplysninger om elevene i klassene. Det vil likevel være nødvendig med informasjon til foreldre og informant kan bli spurt om hjelp til å akkurat det.

Det kan være ønskelig med et kort intervju etter at observasjonsperioden er over for å belyse eventuelle spørsmål som kan ha oppstått under observasjonen og slik at informant selv kan tilføye hvis dette er ønskelig.

Hvis informanten har mulighet vil det være ønskelig med innsamling av tidligere skriftlige vurderingsmetoder for å kunne analysere oppgaver elevene har blitt stilt overfor i vurderingssituasjonen.

Siden det er læreplanen som legger føringer på hva elevene skal lære og sitte igjen med er det interessant å studere de lokale læreplanene hos de respektive skolene. Det ønskes derfor å få tilsendt lokal læreplan i samfunnsfag for å få et forhåndsinnblikk på hvordan man har jobbet med dette.

Ut i fra de 4 datainnsamlingsmetodene som nå er skissert kan omfang variere fra informant til informant.

## Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger (opplysninger og vurderinger som kan knyttes til en enkeltperson) vil bli behandlet konfidensielt. Under datainnsamlingen og prosjektets ferdigstilling vil det kun være studenten og veileder som har tilgang til eventuelle personopplysninger. For å ivareta konfidensialitet vil lydfiler lagres i passordbeskyttet mappe. Personopplysninger vil bli lagret adskilt fra øvrige data.

I ferdigstilt masteroppgave vil alle personopplysninger være anonymisert. Det eneste som er viktig at kommer frem i studien er hvilke klassetrinn informantene jobber med, men det vil ikke kunne knyttes til enkeltperson.

Prosjektet skal etter planen avsluttes **15. Mai 2016**. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **Kjærsti Rønneberg** på telefon **984 53 529**, eventuelt veileder Bente Brathetland på mail [bente.brathetland@hib.no](mailto:bente.brathetland@hib.no). Disse opplysningene står også oppført på første side.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i/på:

- Intervju
- Observasjon av vurderingsmetode (r)
- Utlevering av tidligere tekstbaserte vurderingsmetoder

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2: Påstandsskjema

### Påstander om historiefaget

1	Elevene skal lære hvordan historisk kunnskap blir til
2	Det er viktig at elevene får praktisere metode på historisk materiale
3	Det er nødvendig med en kanon av viktige historiske hendelser som alle skal kunne når de er ferdig med grunnopplæringen
4	Læreplanens struktur tilrettelegger godt for at elevene selv kan utvikle et overblikk over fortiden, tilknyttet samtiden med fremtidsperspektiver
5	Det er godt samsvar mellom lærebøkene og læreplanen
6	Historisk materiale utgjør en viktig del av undervisningen
7	Å ha tid til å gjøre «dypdykk» er utfordrende

## Vedlegg 3: Intervjuguide

**Arbeidstittel:** "Elevvurdering i historiefaget"

**Problemstilling:** Hvordan oppfatter historielærere kunnskap i historiefaget og hvordan utformer de vurderingsmetoder og oppgaver for å måle elevenes læringsutbytte?

### Nøkkelord:

Historisk kunnskap  
Vite-at / vite-hvordan  
Innholdsbegreper  
Nøkkelbegreper  
Vurdering  
Læringsutbytte

### **Innledning – informantens bakgrunn, rolle og rammebetingelser**

- a) Kan du fortelle litt om bakgrunnen din?
  - a. Type utdanning
  - b. Fartstid i skolen
- b) Hvordan ble du selv interessert i historie?
- c) Har skolen jobbet spesifikt med vurdering på noe vis mens du har jobbet her?

### Oppfølgingsspørsmål:

- Kan du si noe mer om det?
- Hva mener du med det?
- Hvordan tenker du deg det?
- Har du noen konkrete eksempler du kan fortelle om?
- Hvordan arter det seg?
- Hva innebærer det?

### **Tema 2 – Kompetanesbegrepet i historie**

- d) Finnes det et overordnet mål med historiefaget?
- e) Hvilke kunnskaper ser du på som grunnleggende i faget?
- f) Hvilke ferdigheter ser du på som grunnleggende?
- g) Kjenner du til begrepet historiebevissthet?
- h) Har du noen tanker om hvordan vi kan utvikle historiebevisstheten til elevene?
- i) Får du noen signaler på hvordan elevene forstår historiefaget?
- j) Vil du beskrive din egen undervisning på en bestemt måte?

### **Tema 3 - Vurdering - metoder og oppgavelyd**

- k) Hva legger du særlig vekt på i vurderingsarbeidet?
- l) Har du et eksempel på en vurderingssituasjon eller en oppgave du har gitt?
- m) Hva mener du fungerer særlig godt med dine vurderingsmetoder?
- n) Hvilke utfordringer ser du ved vurdering i historiefaget?
- o) Hvordan planlegger du undervisning?
- p) Benytter du historisk materiale i vurdering?
- q) Hvordan ser du på retningslinjene for vurdering fra nasjonalt hold?
- r) Er det mulig å vurdere elevenes historiebevissthet?

## **Avslutning**

Runder av med å spørre om det er noe informantene ønsker å legge til?