

Historiefaget i praksis

En case studie av mål, undervisning og vurdering i historiefaget

Fredrick Barka Bengtsson

VEILEDER

Ingvild Ruhaven & Erik Mustad

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for religion, filosofi og historie

Forord

Jeg vil gjerne benytte muligheten til å først takke mine veiledere Ingvild Ruhaven og Erik Mustad. Dere har støttet prosjektet fra starten og uten dere kunne jeg ikke ha skrevet en slik oppgave. Veiledningen underveis har vært hjelpsom, skikkelig og hyggelig. Det har vært en utfordring å skrive en ny type historiedidaktisk oppgave, men med deres hjelp har usikkerheten underveis vært mindre. Jeg vil også takke læreren og skolen som lot meg gjennomføre case studiet. Det hadde heller ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet uten deres deltagelse og positive holdning.

Til Lise Rye, Øyvind Tønnesson og medstudenter som har kommentert ulike deler av oppgaven vil jeg også takke for gode tilbakemeldinger. Tusen takk til lektorstudentene for vennskap og samhold. Til slutt, vil jeg takke min familie og mine venner for deres evige støtte og oppmuntring.

Abstract

Research about history as a subject and how it is practiced in upper secondary school in Norway is lacking. This thesis's goal is to begin and add to the research situation. To do so, I have completed a case study of one teacher in two different groups in an upper secondary school. Both groups have followed the expiring Kunnskapsløftet 2006, but the knowledge acquired will also be beneficial with the implementation of Kunnskapsløftet 2020. The overall research question of the case study is History as a subject in upper secondary school in Norway. A case study of goals, teaching situations, and assessment.

I was a passive observer during a three-week period. During that time, I collected data material which ranged from minutes from meetings, teaching materials, student tests, and personal notes from the observation. Chapter three is my analysis and where the obtained data is presented. Chapter four discusses the findings of the previous chapter in light of relevant theory, law, and curriculum.

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	5
Tema og bakgrunn.....	5
Metode og teori	6
Metode	6
Teori.....	10
Baklengs planlegging	12
Læreplanverket	13
Analyse av datamateriale	19
Kompetansemål for påbygg-klassen	19
Prøven og vurderingskriterier	21
Undervisning	24
Vurdering av elevbesvarelsene	28
Kompetansemål for studiespesialisering-klassen	32
Prøven og vurderingskriterier	33
Undervisning	34
Vurdering av elevbesvarelsene	39
Drøfting av funn	42
Undervisningen i lys av teori og læreplan	42
Vurderingen i lys av teori og kjennetegn for måloppnåelse	49
Sammenheng mellom undervisningen og vurderingen	56
Underveisvurdering og sluttvurdering	59
Konklusjon	63
litteraturliste.....	66

Innledning

Tema og bakgrunn

Dette er en historiedidaktisk masteroppgave som setter søkelys på hvordan historiefaget i videregående opplæring blir praktisert. Henning Fjørtoft skriver i beskrivelsen av sin bok *Effektiv planlegging og vurdering: læring med mål og kriterier i skolen*, «Hva skal elevene forstå i skolens fag, og hvordan kan vi vite om de forstår?» Disse spørsmålene er sentrale i effektiv planlegging og vurdering.»¹ Min oppgave vil være en case studie, av en lærer i to klasser på den videregående skole, som vil benytte seg av, blant annet, spørsmålene til Fjørtoft for å kunne si noe om fenomenene slik de forekommer i den virkelige verden. Mine stilte spørsmål blir nærmere forklart i forklaringen til problemstillingen.

Udir skriver, «En god vurderingspraksis bygger på god forståelse av læreplanen og regelverket, og innebærer samarbeid og felles forståelse.»² Det å vurdere kompetanse er en av de mest sentrale delene av lærerens hverdag og det er gjennomgående vanskelig å drive med vurdering. Denne oppgaven vil forhåpentligvis kunne supplere historielærere og forskere med informasjon som kan være til hjelp.

Bakgrunnen for mitt ønske om å undersøke praktiseringen av historiefaget i videregående opplæring kommer fra egen undervisning i historiedidaktikk, samtaler med veiledere, kolleger, og elever fra praksis og midlertidige ansettelse. Hvordan lærere benytter seg av læreplanen og kjennetegnene for kompetanse varierer, og hvordan de tolkes varierer også. Udir skriver selv angående kjennetegnene, «Skoler og lærere kan bruke disse for å skape tolkningsfellesskap.»³ Min antagelse er at det er for liten forståelse eller oppslutning rundt hva kjennetegnene betyr, hva som legges i dem og hvordan lærere kan benytte seg av dem i vurderingssituasjoner når spesifikke kompetanser skal vurderes. Historiefaget er i endring med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 i alle fag, og gjerne mer enn noen gang er det viktig å ha en felles forståelse av kompetansemålene, hva som er kjennetegn på ulike kompetanser, og hvordan dette leder til standpunkt karakter.

¹ Fjørtoft, 2016

² Utdanningsdirektoratet, 2020

³ Utdanningsdirektoratet, 2020

Metode og teori

Jeg har vært en passiv observatør i en lærers prosess i en treukers periode, frem til en tilhørende vurderingssituasjon i historiefaget i videregående opplæring. Læreren jeg observerte er lærer for to klasser i historie skoleåret 2021/2022. Den første, tredje klasse studiespesialiserende, og den andre, påbygging til generell studiekompetanse. Klassene har arbeidet med forskjellige historiske emner og den tilhørende vurderingssituasjonen var også annerledes. Læreren benyttet seg av baklengsplanlegging i forkant av undervisningen.

Metode

Ifølge Kjell Skogen, «Historieforskning bruker ikke så ofte betegnelsen case studier på sine prosjekter, men den har lange tradisjoner for å fokusere på enkelttilfeller i sine studier.»⁴ Spørsmål som hva skjedde, hvorfor skjedde det og hva førte det til står sentralt innenfor historisk forskning og det er også det jeg forsøker å besvare i denne oppgaven. Skogen forklarer videre at case studier har blitt mer og mer vanlig innenfor de utdanningsvitenskapelige fagene, men poengterer at mange vil hevde at case studier som forskningstilnærming er en av de mest grunnleggende måtene å erverve ny kunnskap.⁵ Case studiers bruksområder strekker seg langt og på tvers av forskningstradisjoner, men et fellestrekk er at det alltid er et fenomen som man vil forske på og forsøke å avdekke ny kunnskap. Med tanke på dette prosjektet står det i stil med case studiers egnede områder, å studere en lærers metoder i to klasser i en avgrenset tidsperiode for å forsøke å si noe om undervisningens hvordan, hvorfor og hvilke implikasjoner det har, er essensen i mitt prosjekt.

Skogen skriver i sitt kapittel om caseforskning at, «Case-studier er blant de mest brukte design innen utdanningsvitenskapelig forskning både i internasjonal og nordisk sammenheng.»⁶ Case-studier er fleksible i den forstand at de kan benyttes på flere ulike områder, på forskjellige måter. De egner seg spesielt godt for oppgaver hvor forskningsspørsmålet inneholder ordet hvordan eller hvorfor, som vil være utgangspunktet for mitt prosjekt. Jeg vil gjennomføre en holistisk singelcase, hvor jeg anser en lærer, i to klasser, som min analyseenhet til casen.⁷ Begge klassene vil benytte seg av LK06

⁴ Skogen, 2018: 81

⁵ Skogen, 2018: 79-81

⁶ Skogen, 2018: 79

⁷ Skogen, 2018: 80-83

læreplanen, men det innholdsmessige vil variere, ettersom det er en tredje studiespesialiserende klasse og en klasse for påbygging til generell studiekompetanse. Det er denne typen case studie som er praktisk gjennomførbart for en masteroppgave, selv om det kunne vært enda mer givende og tatt utgangspunkt i flere skoler, klasser og lærere.

Case studien tar utgangspunkt i metodetriangulering og er en kombinasjon av observasjon, analyse av tekst og i mindre grad intervju. Fokuset for mine observasjoner var på faglæreren. Spørsmålet jeg brukte under mine observasjoner var: Hvorfor gjør læreren dette og hvordan er det relevant til målene? Det ville også vært interessant å heller rette fokuset mot elevene når jeg observerte, men på grunn av mitt valgte spørsmål har jeg avgrenset det til lærerens valg og gjennomføring. På grunn av de praktiske rammene observerte jeg de to klassene og læreren i en treukersperiode, med noen samtaler med faglærer utenom de ukene. Dette valget ble tatt for å innhente data før 2022 var i gang, og med tanke på den pågående koronasituasjonen. Det var også andre hensyn som måtte tas med tanke på faglærers tilgjengelighet for å bli observert og om det skulle være en vurderingssituasjon i det tidsrommet. For prosjektet var det ikke viktig å følge noen spesifikke realhistoriske perioder eller temaer, men heller hvordan faget blir gjennomført i praksis. Vurderingssituasjonen var derimot essensiell. Det hadde gjerne vært enda mer givende om begge klassene gikk gjennom fullstendige vurderingssituasjoner som det ble gjort i påbygg klassen, men på den andre siden åpner dette for andre perspektiver. Det komparative perspektivet kan trekkes inn i analysen og det gjenspeiler også fagets fleksibilitet.

Prosjektets problemstilling er relativt åpen. Noe som legger til rette for å gjennomføre åpen kvalitativ observasjon med å ha forhåndsgitte problemstillinger som jeg ønsker å belyse, men fremdeles være åpen for det som skjer. Eksempelvis å ikke ignorere elevers reaksjoner på ulike undervisningssituasjoner og spørsmål som kommer underveis. Dette står i motsetning til en strukturert observasjon hvor jeg deduktivt har det klart for meg hva jeg leter etter og gjerne noterer hvor mange ganger noe forekommer.⁸

Samtalene jeg hadde med faglæreren foregikk ansikt til ansikt og fulget en åpen form. Postholm og Jacobsen forklarer at slike åpne eller ustrukturerte intervjuer er egnet for å forsøke å forstå kompleksiteten av en situasjon, men med et bestemt fokus.⁹ Min rolle i samtalene var hovedsakelig lyttende. I samme stil som en praksisveileder vil stille en student

⁸ Postholm & Jacobsen, 2019: 53-54

⁹ Postholm & Jacobsen, 2019: 77

spørsmål om hvorfor ulike valg ble tatt og hvordan de selv syntes det gikk var min tilnærming til samtalene. Spørsmålene mine hadde som mål å sortere informasjonen fra faglærerens egne refleksjoner før og etter undervisningen, men ikke legge føringer for hvordan undervisningen skulle fortsette.

Tekstanalysen vil hovedsakelig forholde seg til elevbesvarelsene. Analyser har som mål å fortolke og forstå noe. Ett av mine mål for dette prosjektet er å forstå hvordan elevene viser sin kompetanse. Dette kan tolkes gjennom flere prismen og på flere måter, men en av måtene jeg vil gjøre dette på er med å benytte meg av Udir sine kjennetegn for måloppnåelse og historiedidaktisk teori. Jeg vil forsøke å analysere elevbesvarelsene som to helheter, påbygg klassen og studiespesialiserende klassen. Deretter vil jeg benytte meg av et utvalg av besvarelsene og trekke frem det som skiller seg ut og det som er likt.

Prosjektets styrke ligger i at det vil ha overføringsverdi til andre historiefaglige situasjoner, særlig knyttet til vurdering. Som utdanningsdirektoratet selv sier angående aksjonslæring, «Gjennom å reflektere over og snakke om handlingene sammen med kollegaer, kan ansatte og ledere få ny forståelse av egen praksis og oppleve nytt handlingsrom.»¹⁰ Det betyr at læreren skal kunne bidra i læreplanarbeid, forankret i forskning og evner å reflektere kritisk over eget arbeid. Endrings og utviklingskompetanse innebærer også hva som ligger i lærerens profesjonalitet: hva som foregår i klasserommet og hvordan man kan bruke inntrykkene til å forbedre ikke bare seg selv, men også det faglige fellesskapet.¹¹ Prosjektets omfang er lite, i det store bildet, og vil ha begrenset reliabilitet og validitet. Det vil ikke være praktisk mulig å gjennomføre en lignende undersøkelse i de samme klassene, men forhåpentligvis er det overføringsverdi til andre lignende situasjoner. Validiteten er også betinget av de praktiske rammene til prosjektet og jeg vil ikke kunne si noe om vurdering i historiefaget i sin helhet, men hvordan det foregikk der og da. Som case studie ser jeg fremdeles verdi i prosjektet på grunn av manglende forskning på feltet i en norsk kontekst.¹²

I Sverige har det vært nasjonale prøver i historiefaget siden 2013. Historiedidaktiker Erik Lund forklarer at dette skapte en skarp debatt i Sverige og det var innvendinger som hevdet at det ville innsnevre faget og få et hovedfokus på den avsluttende prøven. På den andre siden var det et betydelig flertall som påpekte at den nasjonale prøven hadde konkretisert hva

¹⁰ Kunnskapsdepartementet, 2017, Aksjonslæring

¹¹ Postholm & Jacobsen, 2019: 17

¹² Lund, 2016: 61 og Thue 2019: 187

fagplanen betydde på helt sentrale punkter.¹³ Det sentrale spørsmålet med utformingen av prøven ble: «Hvordan skulle prøven konstrueres for å måle reelt og rettferdig elevenes historiebevissthet.»¹⁴ Dette står i kontrast til hvordan historiefaget praktiseres i Norge.

Historiebevissthet står også her meget sentralt i forhold til læreplanverket, men det er ingen felles forståelse for hvordan vi skal vurdere elevene. Læreplanverket legger definitivt føringer, men hvordan det praktiseres og vurderes er opp til hver enkelt historielærer. Eksamen er ikke styrt av hver enkelt, men det blir fremdeles utarbeidet og sensurert lokalt, også med Kunnskapsløftet 2020.¹⁵ Det nærmeste vi har av spesifikke nasjonale føringer vil jeg påstå er kompetansemålene sett sammen med kjennetegnene for måloppnåelse i de enkelte fag.

Dette prosjektets fallhøyde er i hvilken grad den kan belyse hvordan historiefaget praktiseres i Norge, men uten den kan vi ikke si noe. Derfor mener jeg dette er en viktig oppgave som kan hjelpe å belyse og gjerne legge til rette for lignende utprøvinger senere. Om det blir gjennomført flere slike studier kan det senere være en mulighet å gjennomføre en sammensatt multippelcase, der en kan bruke de andre singelcasene til å prognostisere en mer generell oppfattelse av hvordan historiefaget praktiseres i Norge. Denne oppgaven tar oppfordringen til historiker Fredrik W. Thue og forsøker å berike bilde av hvordan historiefaget praktiseres i Norge. Styrken ligger i dens potensielle overføringsverdi.

På grunn av case studiens valgte metodetriangulering er oppgavens kilder et resultat av metodevalget. Kildematerialet for oppgaven er samlet inn gjennom arbeid som passiv observatør. Jeg deltok på all undervisning i denne perioden hvor jeg tok notater, hadde samtaler med læreren i forkant og etterkant av undervisning, samlet inn undervisningsmaterieell samt elevens besvarelser til vurderingssituasjonen. Valget om å være passiv og ikke aktivt-deltakende i undervisningen ble tatt på bakgrunn av å beholde en analyserbar distanse og rolle som legger til rette for å studere og analysere i motsetning til en vurdering av egen undervisning og prestasjon.

Undervisningsmateriellet som ble brukt i forkant av vurderingssituasjonene vil være viktige for å beskrive hvordan undervisningen faktisk foregikk. Det er blitt brukt ulikt materiale i de to klassene, da målene og det realhistoriske innholdet har vært annerledes. En felles nevner vil

¹³ Lund, 2016: 30

¹⁴ Lund, 2016: 30

¹⁵ Utdanningsdirektoratet, 2022

fremdeles være undervisningsmetodene som: PowerPoint presentasjoner, dokumenter som blir lagt ut til elevene, ulike historiske kilder, lærebok og mer. På grunn av omfanget av materiell som er samlet inn vil jeg ikke beskrive alt i detalj, men heller trekke frem i analysen det som står frem som spesielt viktig for å belyse hvordan undervisningsmaterialet er knyttet til målene til vurderingssituasjonen.

Teori

Prosjektet baserer seg på caseforskning og følgelig vil jeg kunne benytte meg av flere ulike tilnærminger, kilder og former for datainnsamling. De som jeg foreløpig anser som høyst sentrale og relevante å trekke inn i tolknings- og analysearbeidet er de jeg skal beskrive i teori delen. «Vurdering for læring betyr at vurderingen i faget skal være et redskap for å lære, ikke bare en bedømming og rangering av hva elevene har lært.»¹⁶ Prinsippene om tydelige mål og kriterier, faglige relevante tilbakemeldinger, råd om forbedring og involvering i vurderingsarbeidet som inngår i vurdering for læring er lovfestet i opplæringsloven, og vil være høyst relevante for mitt prosjekt.¹⁷

Kjennetegnbasert vurdering er knyttet til målstyrte læreplaner og er slik vurdering i historiefaget i den norske videregående skolen praktiseres. I teorien kan alle elever oppnå den høyeste karakteren, om elevene har oppnådd ønsket måloppnåelse. «Vanligvis er mål i denne typen læreplaner så vidt generelle og til dels abstrakte at de må brytes ned i delmål, og videre i kriterier som kan brukes til å måle elevens resultater».¹⁸ I både LK06 og læreplanen av 2020, vedvarer poenget som Lund påpeker. Dette pålegger lærere i historie mye ansvar og makt i hva som skal prøves og hvordan eleven viser sin kunnskap.

Kjennetegn for måloppnåelse kan være til hjelp i vurderingsarbeidet, men de må sees i en sammenheng med kompetansemålene. Et av hovedproblemene med denne tilnærmingen i LK06 var at de ikke ble utarbeidet nasjonalt. Kunnskapsdepartementet forklarer, «Ulike grader av måloppnåelse kan for eksempel beskrives gjennom *kjennetegn på måloppnåelse* på bestemte nivå. Ved innføringen av LK06 skulle slike kjennetegn på måloppnåelse utarbeides lokalt.» I samme melding til Stortinget fra Kunnskapsdepartementet i 2016 kommer det frem

¹⁶ Heum, 2017

¹⁷ Utdanningsdirektoratet, 2021

¹⁸ Lund, 2016: 190

at arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse viste at det var store forskjeller i vurderingspraksis, begrepsbruk og læreplanforståelse.¹⁹

Med Kunnskapsløftet 2020 er dette endret. Nå er det veiledende kjennetegn til måloppnåelse som er utarbeidet av utdanningsdirektoratet tilgjengelig for alle. Ved siden av kompetansemålene er det lagt inn hyperlenker til kjennetegnene, men det er fremdeles kompetansemålene som er grunnlag for vurdering. Udir forklarer at grunnet det store handlingsrommet til læreplanen er kjennetegnene formulert på et overordnet nivå og for tre karakternivåer. Håpet er at dette skal fungere som et verktøy som fremmer en felles nasjonal retning for standpunktvurderinger. Udir skriver avsluttende, «Skoler og lærere kan bruke disse for å skape tolkningsfellesskap.»²⁰ Hvordan de blir brukt i praksis finnes det ingen forskning på, og det er ikke et krav om å benytte seg av kjennetegnene, men de kan. Hvilke implikasjoner dette vil ha for de lokalgitte eksamenene og vurdering i historie generelt vil bli interessant å se i de kommende årene. Faglærer i klassene jeg observerte benyttet seg ikke av disse kjennetegnene, men har brukt lokalt utarbeidet kjennetegn i vurderingsarbeidet. De nye nasjonale kjennetegnene gjelder i utgangspunktet for LK20.

I forskrift til opplæringsloven står det at karakterene to til seks er bestått. Karakter en i standpunktvurdering kan vurderes som bestått dersom eksamenskarakteren er to eller høyere. Det skal kun benyttes hele tallkarakterer på halvårsvurderinger og eksamen. De enkelte karaktergradene har dette innholdet i § 3-5:

- a. karakteren 6 uttrykkjer at eleven har framifrå kompetanse i faget
- b. karakteren 5 uttrykkjer at eleven har mykje god kompetanse i faget
- c. karakteren 4 uttrykkjer at eleven har god kompetanse i faget
- d. karakteren 3 uttrykkjer at eleven har nokså god kompetanse i faget
- e. karakteren 2 uttrykkjer at eleven har låg kompetanse i faget
- f. karakteren 1 uttrykkjer at eleven har svært låg kompetanse i faget.²¹

¹⁹ Kunnskapsdepartementet, 2016: 60

²⁰ Utdanningsdirektoratet, 2020

²¹ 2020, § 3-5 Karakterer i fag, Forskrift til opplæringsloven

Baklengs planlegging

Baklengs planlegging sin hovedtanke baserer seg på at undervisningen er lagt opp etter hva man ønsker som resultat. Først når læreren har funnet ut hva elevene skal kunne vil læreren etablere parameterne for hvordan eleven kan fremvise kunnskapen.²² Dette er en måte å planlegge undervisning på som har fått gjennomslag i Norge og er skrevet om av flere forskere og fagpersoner, eksempelvis, *leseplanleggeren* til lesesenteret ved universitetet i Stavanger. Læreplanverket er kompetansebasert og har vært det siden introduksjonen av kunnskapsløftet 2006.²³ Baklengsplanlegging og den kompetansebaserte vendingen komplimenterer hverandre, da undervisningen legges opp etter hvilke kompetanser man ønsker som resultat. I tabellen under har postdoktor i skoleutvikling ved Program for lærerutdanning, NTNU, Henning Fjørtoft forklart fremgangsmåten til baklengsplanlegging.

Tabell 1: Tre faser for å følge kompetansemål i læreplanen, prioritere innhold i undervisningen og utforme gode oppgaver til vurderingen.²⁴

1. Beskriv forventede resultater
• Hvilke kompetansemål ligger til grunn for undervisningen?
• Hva skal elevene vite, gjøre og forstå etter at læringen er ferdig?
• Hvilket innhold må de forstå <i>underveis</i> for å lykkes med læringen?
• Hva er den <i>varige</i> forståelsen elevene skal ha etterpå?
• Hva skal vi prioritere, og hva velger vi bort?
2. Beskriv bevis for læring
• Hvordan kan vi vite om elevene når målene?
• Hva teller som bevis for mestring og forståelse?
• Hva vil være tilstrekkelig bevis for forståelse etter læringen har funnet sted?
3. Planlegg læringsaktivitetene
• Hva slags kunnskap (fakta, begreper, prinsipper) trenger elevene for å nå resultatene?
• Hva slags ferdigheter (prosesser, prosedyrer, strategier) trenger de?
• Hvilke aktiviteter vil utstyre dem med slike kunnskaper og ferdigheter?
• Hva skal undervisningen inneholde, og hvordan skal den foregå?
• Hvilke materialer og ressurser trenger vi for å nå målene?

Lund forklarer om Kunnskapsløftet 2020, «Planen skiller seg ut fra læreplaner i historie innenfor den nordiske og angloamerikanske rammen ved at den åpner for historielærerens og

²² Mills, et al, 2019: 157

²³ Ytrebø, 2019: 25

²⁴ Fjørtoft, 2016: 71. (Basert på Wiggings og Mctighe, 2005: 18)

elevens aktive medvirkning mer enn noen annen læreplan i historie.»²⁵ På bakgrunn av dette er baklengs planlegging aktuelt nå og vil gjerne bli enda mer i fremtiden. Fjørtoft mener at det kan være verdifullt å se på læreplaner og læringsmål som handlinger og innhold, hvor verb beskriver handlinger som elevene skal utføre med det faglige innholdet og med det få bedre oversikt. Den nye læreplanen har redusert antall kompetansemål, men den inneholder flere taksonomiske verb som kan tyde på at omfanget ikke er redusert i den grad Utdanningsdirektoratet opprinnelig hadde tenkt.²⁶

Dette igjen stiller nye problemstillinger knyttet til hvordan vi kan vurdere elevene på en god og rettferdig måte. Historiefaget er et muntlig fag, men det inkorporerer alle de grunnleggende ferdighetene og ofte benytter faglærere seg av et utvalg av metoder for å vurdere elevene gjennom et skoleår. Muntlige vurderinger, skriftlige prøver, prosjekter og flervalgprøver for å nevne noen. I hvilken grad de ulike vurderingene viser elevers forståelse vil variere og er avhengig av metodene læreren har benyttet og hvordan prøven er designet og forstått. Hovedskille går gjerne mellom det som kategoriseres som overflatisk læring, som ofte kjennetegnes med pugging av faktakunnskaper, og dybdelæring hvor utvikling av mer aktive og konstruktive kognitive prosesser blir vektlagt.²⁷ Med hjelp av baklengs planlegging vil gjerne dette arbeidet bli bedre og enklere for faglæreren og gjennomføre. Som Fjørtoft sier, «Vi må ha solid innsikt i hva slags kunnskaper, ferdigheter og forståelse elevene skal ha *etter* undervisningen *før* vi kan planlegge den, og vi må vite hvordan elevene skal *vise oss* sin læring.»²⁸

Læreplanverket

«Læreplanverket består av en overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen.»²⁹ Noe som betyr at hele læreplanverket skal brukes, ikke bare læreplanene for fag. Udir skriver selv at, «Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen.» De legger også til at alle som arbeider i grunnopplæringen er nødt til å la

²⁵ Lund, 2020: 68

²⁶ Ulriksen, 2020: 78

²⁷ Fjørtoft, 2016: 66

²⁸ Fjørtoft, 2016: 69

²⁹ Utdanningsdirektoratet, 2022.

dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen.³⁰

«Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen er en del av læreplanverket, og den er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5.»³¹ Ettersom jeg skriver om historiefaget i praksis må dette inkluderes, da læreplanverket er grunnmuren for faget.

Formålet med opplæringen, da refereres det til hele grunnopplæringen, er å åpne dører mot verden, fremtiden og samtidig gi elevene og lærlingene historisk og kulturell innsikt og forankring.³² Opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon. Den skal bidra til å gi elevene økt innsikt og forståelse av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Den skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livet. De skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Avslutningsvis understrekes det at skolen og lærebedrifter skal møte elevene og lærlingene med tillit, respekt og krav og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeides.³³ Vi er enda ikke kommet til historiefaget sin egenart og allerede står dette frem for meg som en fantastisk fin tanke og noe å strebe etter, men i praksis, gjerne umulig. Kan grunnopplæringen, slik den er i dag, virkelig stoppe mennesker fra å handle uetisk og ikke-miljøbevisst? Jeg poengterer dette fordi verbet skal blir brukt konsekvent gjennom hele formålsparagrafen.

For å kunne vurdere elevens kompetanse innenfor et fagfelt må kompetanse-begrepet defineres. «Læreplanene for fag angir innholdet i de ulike fagene og bygger på følgende definisjon av kompetanse: Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»³⁴ Det er denne definisjonen alle som arbeider med grunnopplæringen skal benytte seg av når de bedriver arbeid knyttet til læreplanen og vurdering av elevens kompetanser.

For å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter skal skolen gi rom for dybdelæring, samt gi elevene oppgaver og aktiviteter med stadig økende kompleksitet. Udir vektlegger også at både lærere og ledere må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom

³⁰ Utdanningsdirektoratet, 2017

³¹ Utdanningsdirektoratet, 2017

³² Utdanningsdirektoratet, 2017: 2

³³ Utdanningsdirektoratet, 2017: 2-3

³⁴ Utdanningsdirektoratet, 2017: 10.

opplæring i de enkelte fag og resten av læreplanverket.³⁵ «Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre.»³⁶ Dybdelæring og Udir sin definisjon av kompetanse fremstår for meg som svært nærliggende. Dette står også i stil med poenget at læreplanverket må sees på som en helhet, ikke med tunnelsyn på læreplanene for de enkelte fag.

«Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter.»³⁷ Udir forklarer videre at alle de grunnleggende ferdighetene skal inkorporeres i alle fag, men at deres rolle vil variere ut ifra fagets egenart. Historiefaget vil sannsynligvis inkorporere alle disse fem ferdighetene uten at faglærer trenger å være kognitiv over det. Historiefaget, som flere andre fag, benytter seg ofte av multimodale tekster som krever relativt høy forståelse av spesielt lesing, regning og digitale ferdigheter. Jeg har valgt å utheve regning ettersom det å kunne lese og forstå statistikk kan være vanskelig og kan knyttes til kildekritikk. Digitale ferdigheter er og fortsetter å dominere hvordan vi innhenter informasjon, dette gjelder også for historiefaget og «Lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med grunnleggende ferdigheter.»³⁸

Læreplanen som er gjeldende for VG3 studiespesialiserende og påbygging til generell studiekompetanse utgår gradvis. Dette er det siste skoleåret læreplanen av LK06 blir brukt i videregående opplæring. Erstatningen er læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 som også er gjeldende for VG2 elever skoleåret 2021/2022. Den nye læreplanen er omdiskutert og har vært gjennom flere høringsrunder, hvor overvekten av tilbakemeldingene var negative eller usikre til de nye endringene.³⁹ Jeg vil argumentere for at endringene i læreplanverket for LK06 og LK20 er mindre enn hvordan det kommer til uttrykk i høringsrundene. Det er ikke for å si meg uenig eller enig i poengene til de som har kommentert. Ambisjonsnivået til læreplanen er stort, og som Røros videregående skole kommenterte i andre høringsrunde, kan denne læreplanen ligne mer på hva som forventes på Bachelornivå.⁴⁰

Det var først med revisjonen av LK06 i 2013 at begrepet historiebevissthet ble brukt i læreplanverket, samtidig ble det fagets overordnede mål. Historiebevissthet var ukjent for

³⁵ Utdanningsdirektoratet, 2017: 10-11.

³⁶ Utdanningsdirektoratet, 2017: 11.

³⁷ Utdanningsdirektoratet, 2017: 11

³⁸ Utdanningsdirektoratet, 2017: 11

³⁹ Ulriksen, 2020: 78

⁴⁰ Røros VGS, 2019

mange faglærere i 2013.⁴¹ I dag er begrepet en av fem kjerneelementer for historiefaget og alle som har lest læreplanen vil ha kjennskap til det. Historiebevissthet er noe av det viktigste elevene skal lære i den nye læreplanen, men det var det også i LK06. Det har vært endringer i både den overordnede delen og læreplanen for historiefaget med den løpende innføringen av LK20, men historiefaget har ikke blitt revolusjonert i denne omgang. Man kan heller si forsterket og understreket. Historiedidaktiker Erik Lund skriver, «Historiedidaktisk forskning eksisterer det mye av, men hvordan historiefaget blir praktisert vet vi lite om, da det finnes få eller ingen undersøkelser.»⁴² Dermed er det vanskelig å si hvordan historiefaget har blitt praktisert, men læreplanens overordnede mål er forholdsvis likt.

Læreplanen i historie av LK06 har dette som formål: «Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg.»⁴³ Dette er den eneste gangen historiebevissthet blir nevnt i læreplanen, men fremdeles har den en overhøyhet rolle da den står under formål delen. Videre i formål delen beskriver Udir hva opplæringen i faget skal gi elevene økt forståelse i. Nokså likt hva som ble beskrevet i overordnet del skal historiefaget øke kulturell forståelse og at det er resultater av historiske prosesser. Historiefaget skal fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene. Det skal fremme bevissthet om globale utfordringer og gi innsikt i demokratiets betydning. Elevene skal også utvikle evnen til å tenke kritisk og det å være aktive samfunnsdeltakere.⁴⁴

Udir forklarer at historiefaget kan ha stor betydning for hvordan vi oppfatter oss selv og samfunnet rundt oss. Opplæringen skal styrke elevenes kunnskaper om historisk utvikling og sentrale begivenheter. Dette blir nøyere forklart i kompetansemålene. Elevene skal også opparbeide seg evnen til å vurdere ulike historiske materialer og annen informasjon. Avslutningsvis skriver Udir, «Historisk innsikt kan bidra til å forstå egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er del av en historisk prosess og skaper historie.»⁴⁵ De skriver ikke at den avsluttende setningen referer til historiebevissthet, men hvis vi ser på deres definisjon av

⁴¹ Lund, 2020: 61

⁴² Lund, 2017: 61

⁴³ Utdanningsdirektoratet, 2009: 2

⁴⁴ Utdanningsdirektoratet, 2008: 2

⁴⁵ Utdanningsdirektoratet, 2008: 2

begrepet i LK20 er det klare likheter: «Elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid.»⁴⁶

Kompetansemålene er mer konkrete mål for opplæringen som elevene skal kunne og er delt inn i to hovedområder. Det er også egne kompetansemål for VG2 og VG3, for påbygging til generell studiekompetanse er de integrerte. Målet for VG2 elever knyttet til historieforståelse og metoder omhandler historisk materialer og bruk av dem, kildekritikk, hvordan samtidige samfunnsrammer påvirket personers handlinger, ulike historiske forklaringer og periodisering. Den andre, samfunn og mennesker i tid, går inn i det realhistoriske og strekker seg fra tidlige samfunn til omkring slutten av 1700-tallet. For VG3 er kompetansemålene knyttet til historieforståelse og metoder nokså like som VG2, med noen unntak. Hovedforskjellen er et større søkelys på ulike historiske fremstillinger, synsvinkel og generell historiebruk. VG3 samfunn og mennesker i tid målene skifter fokus fra eldre historie til moderne historie. Tidslinjen for målene på VG3 strekker seg fra opplysningstiden til pågående konflikter. Det er noe overlapp mellom VG2 og VG3 målene, men det er en grov inndeling. Hovedfokuset i både VG2 og VG3 er fordelt mellom norsk historie og internasjonal historie.⁴⁷

Tabell 2: Timetall oppgitt i 60-minutters enheter.⁴⁸

Studieforberedende utdanningsprogram	Påbygging til generell studiekompetanse
VG2: 56 årstimer	VG3: 140 årstimer
VG3: 113 årstimer	113 årstimer for elever med finsk som andrespråk

Til en ambisiøs læreplan er det satt av begrenset tid. Elevene må fremdeles bli vurderte og forhåpentligvis på en rettferdig måte. I en internasjonal kontekst står dette læreplanverket i stil med andre land som Sverige, Danmark og Tyskland. Det er fremdeles viktige forskjeller som skiller den norske læreplanen, eksempelvis hvordan begrepet historiebevissthet har blitt brukt i praksis. Som nevnt tidligere var det først med innføringen av nasjonale prøver at begrepet ble ordentlig operasjonalisert i Sverige og i Norge er eksamen fremdeles utarbeidet og sensurert lokalt. Begrepet fikk overordnet makt i læreplanverket i 2013, i 2020 utgaven er

⁴⁶ Utdanningsdirektoratet, 2019: 1

⁴⁷ Utdanningsdirektoratet, 2008: 3-7

⁴⁸ Utdanningsdirektoratet, 2008: 3

historiebevissthet ett av fire kjerneelementer som utgjør det viktigste i historiefaget. Videreutviklingen i Kunnskapsløftet 2020 åpner også læreplanens allerede store handlingsrom enda mer, som tillegger faglærer enda mer kontroll over faget.⁴⁹ Lund understreker at «Hva dette, og de åpne innholdsbestemmelsene, vil bety for læring i klasserommet, vil i stor grad avhenge av oppgaveutforming, underveisvurdering, sluttvurdering eller eksamen».⁵⁰

⁴⁹ Lund, 2020: 62-66

⁵⁰ Lund, 2020: 68

Analyse av datamateriale

I dette kapitlet skal jeg presentere analysen av datamaterialet fra de to klassene som undersøkes. Jeg vil først presentere funn fra klassen som tar påbygging til generell studiekompetanse (heretter kalt påbygg-klassen) og deretter funn fra klassen som tar VG3 studiespesialisering (heretter studiespesialisering-klassen). I gjennomgangen av datamaterialet vil jeg følge en struktur som ligner baklengs-planlegging. Først presenteres kompetansemålene som blir prøvd i vurderingen, for å vise hva som er målet for denne perioden. Deretter presenteres selve prøven og dens utforming, samt vurderingskriteriene. Videre presenteres selve undervisningen som foregikk i denne perioden, både læringsaktivitet som var direkte relevant for prøven og andre aktiviteter som ble gjennomført. Avslutningsvis i hver del presenteres selve vurderingen av elevbesvarelsene.

Kompetansemål for påbygg-klassen

Påbygg til generell studiekompetanse klassen arbeidet direkte mot tre kompetansemål:

1. gjøre rede for samfunnsforhold og statsutvikling i Norge fra ca. 700 til ca. 1500 og diskutere mulig påvirkning fra andre kulturer, samfunn og stater.
2. drøfte hvordan opplysningstidens ideer påvirket og ble påvirket av samfunnsomveltninger på 1700- og 1800-tallet.
3. identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger.

Ifølge terminplanen til faglærer for påbygg-klassen vil de to første kompetansemålene fortrinnsvis bli avsluttet frem til en eventuell eksamen, mens det tredje målet vil vedvare i fremtidige underveisvurderinger. Det er rom for å trekke linjer tilbake til tidligere gjennomgått materiale, men det er ikke planlagt å vurdere disse kompetansene direkte igjen. Derfor kan den tilhørende vurderingssituasjonen fungere både summativt og formativt. Skillet mellom de to typene vurderinger tydeliggjør denne vurderingen som en del av læringsprosessen, men det er fremdeles en formell vurderingssituasjon.⁵¹ Faglærer inkluderer vanligvis kildeoppgaver på hver enkelt prøve. Før større vurderingssituasjoner gir faglærer

⁵¹ Lund, 2016: 190

elevene en «momentliste» hvor det står mer konkret hva de kommer til å bli prøvd i.⁵² I dette tilfellet ble den utdelt en uke før prøven.

Kompetansemål nummer én, tar for seg et tidsrom på 800 år og er tredelt. Momentlisten forklarer at elevene kommer til å bli prøvd i samfunnsforhold og statsutvikling i Norge, og de må ha kontroll på sentrale begreper og fakta som de har arbeidet med i timene. Faglærer understreker at det som blir gjort i undervisningstimene er målene som vurderingen vil ta utgangspunkt i, ikke lærebokens innhold. Kompetansemålets åpenhet gir rom for utvelgelse og prioriteringer. Undervisningen tok utgangspunkt i vikingtid og tilhørende nøkkelbegreper, statsutvikling i Norge, rikssamling, kristningen, borgerkrigstiden og svartedauden. Det ble også arbeidet med kildeoppgaver, den ene, knyttet til tronfølgeaven av 1260. På denne måten blir hele kompetansemålet dekket og knyttet til kildekompetanse. Avslutningsvis står det en bemerkelse: «Du kan finne en del om vikingtiden og svartedauden i boka, men det er det vi har gjort i timen som blir det viktigste.». Undervisningens hvordan vil bli nærmere beskrevet senere.

Kompetansemål to sitt tidsrom er noe mindre, men fremdeles omfattende. Faglærer har her valgt å ta utgangspunkt i to vesentlige samfunnsomveltninger for å dekke kompetansemålet, Den amerikanske revolusjon, den franske revolusjon og tankene og ideene fra opplysningstiden. Momentlisten uthever også at elevene bør lese seg opp på den amerikanske uavhengighetserklæringen og den franske menneskerettighetserklæringen. I motsetning til delen om vikingtiden blir det i denne delen oppgitt sidetall i læreboken på momentlisten.

Det tredje og siste kompetansemålet omhandler kildekompetanse. I momentlisten blir det påpekt to spesifikke kilder og at elevene kan få bruk for kildebegrepene som står beskrevet i læreboken.

Momentlisten ga elevene informasjon om hvordan prøven kom til å se ut. Elevene fikk ikke en detaljert beskrivelse av prøvens oppbygging, men fikk vite at del en handlet om å velge riktig alternativ, del to var kortsvar og at på del tre bør de benytte 50% av tiden. Det ble understreket at kortsvarsoppgavene skulle prøve deres evne til å besvare kort og konsist. Det ble også forklart at del tre kom til å omhandle opplysningstiden. Det blir dermed kraftig hintet

⁵² Momentlister er vanlig praksis i flere fag ved denne videregående skolen. Faglærer forklarte at elevene som regel får utdelt en momentliste i forkant av vurderingssituasjoner. Deres utforming og størrelse varierer, men vanligvis fremstår de som en mer nedbrutt versjon av relevante kompetansemål.

til at del én og to vil omhandle det første kompetansemålet og at del tre vil ta utgangspunkt i det andre, men det ble ikke bekreftet i forkant av prøven.

Prøven og vurderingskriterier

Vurderingssituasjonen til påbygg klassen var delt inn i tre deler. Det ble satt av 90 minutter for å løse alle oppgavene. Første del besto av flersvarspørsmål på Itslearning og telte 20 prosent av den endelige karakteren.⁵³ Del to telte 30 prosent og var utformet som seks kortsvar oppgaver. Elevene var nødt til å besvare tre kortsvar oppgaver, hvor de sto fritt til å velge mellom å besvare oppgave A eller B. Del tre var den største delen av oppgaven og telte 50 prosent av karakteren. Det var forventet at elevene skulle skrive en lengre tekst som inneholdt innledning, hoveddel og avslutning. Elevene skulle besvare to spørsmål med utgangspunkt i to vedlagte utdrag.

Seks elever var borte på den tilhørende vurderingen og fikk en utsatt prøve to uker senere. Del en var helt lik prøven resten av klassen fikk. Del to hadde mindre revideringer på oppgavene, men i all hovedsak var de like. I del tre var det fremdeles forventet at elevene skulle skrive en lengre tekst med innledning, hoveddel og avslutning. Til forskjell fra den opprinnelige vurderingen skulle elevene ikke ta utgangspunkt i noen kilder, men heller, kun viktige tanker og ideer fra opplysningstiden. Mer spesifikt skulle elevene skrive om to eller tre av disse tankene og drøfte hvordan disse tankene og ideene spilte en sentral rolle i den franske eller den amerikanske revolusjonen.

Det neste sentrale spørsmålet er hvordan skal elevene vise sin kompetanse, hva er bevis for læring? I første omgang må vi se på læreplanverket sin overordnede del. Udir sin definisjon av kompetanse, som nevnt tidligere, er å tilegne seg kunnskaper og bruke ferdigheter i ukjente og kjente situasjoner, samt innebærer det å vise forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. Det neste punktet vil være kompetansemålene, men nå mer nedbrutt og spesifisert i momentlisten som elevene fikk utdelt. Problemet med de ønskede kompetansene og faglærers mål er at de ikke tilsier noe om i hvilken grad elevene har oppnådd ønsket kompetanse. I hvilken grad har de mestret målene? For å kunne si noe konkret om dette benytter ofte lærere seg av kjennetegn til måloppnåelse og de varierer fra sted til sted og lærer til lærer. Faglærer forklarte at kjennetegnene som ble brukt denne gang er noen som de bruker internt ved denne

⁵³ Itslearning er en populær norsk digital læringsplattform. På Itslearning kan lærere legge ut materiale, kommunisere med elever og lage og vurdere prøver.

skolen og at det er godt innarbeidet, som en del av kulturen. På neste side er kjennetegnene for måloppnåelse beskrevet. Dette, sammen med kompetansemålene, er bevisene for læring som faglærer har sett etter i vurderingsarbeidet.

	Lav måloppnåelse (1-2)	Under middels (2-3)	Middels (3-4)	Over middels (5-6)
Presentere Gjøre rede for Identifisere	Eleven gjør usammenhengende rede for få relevante momenter Eleven gjenkjenner få sentrale trekk ved begrep og emnet Elevens tekst er nært knyttet til kildeteksten	Eleven gjør springende og delvis subjektivt rede for enkelte relevante momenter Eleven gjenkjenner enkelte sentrale trekk ved aktuelle begrep eller emnet	Eleven gjør dekkende rede for noen sentrale momenter i en oversiktlig struktur Eleven bruker flere av de viktige trekkene ved det aktuelle begrepet eller emnet ved identifisering	Eleven gjør selvstendig, grundig, objektivt rede for flere sentrale momenter innenfor en klar logisk struktur Eleven identifiserer presist, utdypende og klart avgrensende Nyansert og saklig
Gi eksempler	Eleven gir få relevante eksempler	Eleven gir et begrenset antall eksempler med en viss relevans	Eleven gir flere relevante eksempler med rimelig god bredde	Eleven gir flere treffende eksempler med god relevans, bredde og selvstendighet i utvalget
Forklare	Eleven trekker fram få relevante elementer i en usammenhengende forklaring	Eleven trekker frem enkelte relevante elementer med en viss sammenheng	Eleven forklarer strukturert, delvis begrunnet og med rimelig sammenheng	Eleven forklarer uttømmende, utdypende og viser logisk sammenheng der alt er vesentlig er velbegrunnet
Undersøke Analysere Diskutere Vurdere	Eleven analyserer i liten grad. Argumentasjonen er usammenhengende uten en klar problemstilling og konklusjon	Eleven analyserer fragmenter og forenklet et smalt utvalg elementer Eleven nevner enkelte momenter og argumenterer springende uten klar konklusjon	Eleven analyserer sammenhengende og strukturert et utvalg elementer Eleven drøfter balansert og saklig, med flere relevante argumenter og med klar eller åpen konklusjon	Eleven analyserer grundig, åpensinnet og kritisk et relativt bredt utvalg elementer i en konsistent og logisk struktur Eleven argumenterer selvstendig og belyser flere aspekter av saken fra flere sider Resonnementene er klare og fører logisk fram til konklusjon
Reflektere over	Eleven refleksjon er knyttet til kildeteksten	Eleven gjengir noen relevante momenter og argumenter i et løst sammensatt resonnement	Eleven kobler flere relevante momenter og argumenter sammen i logiske resonnementer med en viss grad av selvstendighet	Eleven viser en spørrende tilnærming og en selvstendig argumenterende tenkning omkring sentrale momenter Resonnementet er logisk og konsistent

Tabell 3: Kjennetegn for måloppnåelse

Historiebevissthet er ikke nevnt i kjennetegnene, som er det overordnede målet for historiefaget. Man kan argumentere for at det ligger implisitt i de ulike kategoriene, men det er ikke eksplisitt forklart. Disse kjennetegnene står i en mer tradisjonell taksonomisk stil der de tre første kategoriene handler om å identifisere, gi eksempler og forklare. De to siste tar for seg de høyere taksonomiske nivåene gjennom refleksjon og analyse. Alle kategoriene er videre fordelt i fire grader av måloppnåelse, i motsetning til kjennetegnene til LK20 læreplanen hvor det er tre grader. Kjennetegnene som ble brukt er forholdsvis lik hva undersøkelser av eksamen etter LK06 påpeker, hvor kjennetegn for vurdering og karakterer vanligvis forholder seg til måltaksonomiske trapper i tre nivåer.⁵⁴

Undervisning

I denne delen skal jeg beskrive et utvalg av undervisningsopplegg. I mine samtaler med faglærer kom det frem at påbygg-klassen var en sammensatt gruppe mennesker, som ofte er tilfellet i skolen. De kommer fra ulike bakgrunner, har varierende bakgrunnskunnskap og rent taksonomisk befinner elevene seg over hele karakterskalaen. Faglærers tilnærming til læringsstrategier og planlegging av undervisningsopplegg er farget av denne kunnskapen.

Vanligvis var timene i denne klassen dobbelttimer, det vil si to 45 minutters økter etter hverandre, med en pause i midten. En typisk grov inndeling for den aktuelle perioden var å starte med hva elevene husker fra sist, hva som er dagens mål og hvorfor, PowerPoint presentasjon og deretter et par læringsaktiviteter, plenum diskusjon, spørsmål og oppsummering. Hva de faktiske læringsaktivitetene var varierte fra time til time, men ofte var det gruppeorientert.

De to ukene foregående mine observasjoner startet hadde begge klassene hatt vikar. Faglærer som jeg fulgte, hadde snakket med vikaren og sett på hva som ble lagt ut på læringsplattformen for å oppdatere seg på hva elevene hadde jobbet med. I tillegg til det valgte faglærer å få elevene til å lage spørsmål til det de hadde gått gjennom med vikaren. Dette ble gjort første timen faglærer var tilbake på skolen. Oppgaven gikk ut på å skrive ett spørsmål med fire svaralternativer der kun ett av dem var korrekt. Dette grepet ble tatt for å få bedre innsikt i elevenes forståelse og om de valgte å ta med sentrale innholdsbegreper fra opplysningstiden i sine spørsmål.

⁵⁴ Lund, 2016: 200

I timen som fulgte ble fem innholdsbegreper vektlagt og målet for timen var «utforske grunnleggende tanker fra Opplysningstiden». Gjennom håndsopprekning ble det klart at elevene ikke følte de hadde kontroll og ønsket en oppfriskning. De fem begrepene var:

1. Folkesuverenitet
2. Maktfordeling
3. Samfunnskontrakt
4. Ytringsfrihet
5. Menneskerettighetene

De neste 15 minuttene ble brukt til å presentere de ulike begrepene gjennom en PowerPoint-presentasjon, med åpning for spørsmål underveis. Klassen har tidligere gitt uttrykk for at de liker digresjoner, anekdoter og fortellinger, noe som gjør det enklere for dem å huske.

Følgelig ble det også rom for det. Deretter fikk elevene oppgaven under som ble oppsummert i plenum og fungerte som avslutningen for undervisning økten.

Kilde: Erklæringen om menneskers og borgernes rettigheter. 26.8.1789 ⁵⁵

- Les først side 130-131 «Menneskers rettigheter: utgangspunktet for ny styreform».
 - Les deretter kilden: Erklæringen om mennesker og borgeres rettigheter.
1. Hvilken type kilde er dette?
 - a. Talende eller taus?
 - b. Normativ eller beskrivende/deskriptiv?
 - c. Sekundær eller primær?
 2. Hvilke tanker og ideer fra opplysningstiden finner du i dette dokumentet?

De to siste 45 minutters øktene før vurderingssituasjonen ble brukt til å forberede seg til prøven. Den første økten ble brukt til å arbeide med innholdsbegreper knyttet til vikingtid, men nøkkelbegrepene samfunnsforhold og statsutvikling ble også nevnt i denne omgang. Den avsluttende økten fikk elevene velge om de ville forberede seg alene eller være i klasserommet og delta i gruppediskusjoner med forklaringer fra lærer. En mindre gruppe elever valgte å gå ut av klasserommet, mens flertallet ble igjen for å lytte og stille spørsmål.

De ti første minuttene hadde som mål å aktivere og aktivisere elevene. Quizlet er en læringsplattform hvor man kan legge inn begreper og tilhørende definisjon, særlig populært i språkfag. Quizlet live er et spill man kan velge å spille på læringsplattformen. Elevene blir

satt sammen i tilfeldige grupper av programmet og målet er å klare å sette sammen alle begrepene med sine korrekte definisjoner. Hvis man trykker feil på et tidspunkt, mister man alle poengene sine og må begynne på nytt. Samarbeid er essensielt i denne aktiviteten da kun en elev har den rette definisjonen på sin skjerm. Målet her er ikke varig og dyp læring, men å få bedre oversikt. Det er også en populær læringsaktivitet i denne klassen som engasjerte alle elevene.

I tabellen under står det syv innholdsbegreper og to nøkkelbegreper. I aktiviteten over ble kun innholdsbegrepene benyttet. Etter et par runder med Quizlet live gikk faglærer over på en ny aktivitet. Målet for aktiviteten er nokså likt forrige, men denne gang kunne elevene også knytte innholdsbegrepene sammen med nøkkelbegrepene. I gruppene fra forrige aktivitet får elevene utdelt hvert sitt ark med begreper som er relevant for prøven. Elevene skal klippe opp alle arkene. De skal deretter forklare begrepene til hverandre, om de ikke kan et skal de legge det til siden og notere det ned. Denne aktiviteten kunne godt vært gjennomført alene, men med å gjøre det sammen kan elevene spille hverandre gode. Elevene som har god oversikt, men også god innsikt i de sentrale ideene kan forklare hvordan begrepene kan knyttes til de to øverste punktene i tabellen.

Tabell 4: Innholdsbegreper og nøkkelbegreper i påbygg-klassen

Samfunnsforhold i vikingtiden
Statsutvikling i Norge i middelalderen
Lagting
Hird
Frille
Trell
Leidang
Rikssamling
Jernbyrd

Faglærer hadde med en annen klasse gjennomført et rollespill om den franske revolusjon og håpet at elevene i denne klassen også ville forsøke å gjennomføre det. For å etablere grad av interesse tok klassen en håndsopprekking. Lærer forklarte at det kun kan gjennomføres hvis nok personer ønsker å delta og at rollespillet vil inneholde hodekapping og politiske intriger. Klassen var omtrent todelt, hvor de positive ønsket å delta, mens de negative ikke ville delta.

Ingen hadde problemer med rollespill som konsept og var positive til å se på, men ønsket ikke roller. Rollespillet skulle ikke gjennomføres før uken etterpå, men ettersom dette er en svært elevaktiv læringssituasjon var det nødvendig med en pekepinn på hvem som kunne tenke seg å delta. I timene før rollespillet ble gjennomført ble elevene også introdusert til bakenforliggende årsaker og sentrale hendelser i hendelsesforløpet til den franske revolusjon gjennom PowerPoint presentasjoner, videoklipp og læreboken.

Dagen rollespillet skulle gjennomføres ble jeg etter førsamtale med lærer informert om at noen sentrale elever ikke var til stede på dagens undervisning. I tillegg hadde ikke rollefordeling systemet som skulle gjøres gjennom Itslearning fungert og rollefordelingen måtte tas i den første timen. Planen forble rollespill, men faglærer var usikker på hvordan det kom til å fungere i praksis, det var ingen alternativ plan til den andre økten. Den første økten ble brukt til å informere om dagens plan, avklaringer rundt det som ikke hadde fungert som tenkt på Itslearning og spørsmål. Elevene skulle undersøke fire spørsmål som tok utgangspunkt i hendelsesforløp og innholdsbegreper til den franske revolusjon. Elevene fikk beskjed om at dette ikke skulle leveres inn og at de skulle bruke internett til å finne informasjon, men bruke sine egne ord i besvarelsene. Etter 25 minutter ble sekvensen avsluttet, og lærer tok en gjennomgang i plenum for å diskutere spørsmålene sammen og forsikre seg om at alle kunne skrive noe ned på hvert spørsmål under.

1. Hva skjedde med kongen og dronningen under den franske revolusjon?
2. Hva var terrorveldet?
3. Hva var direktoriet?
4. Hvordan endte direktoriet?

Etter en ti minutters pause var det tid for rollespill. Lærer introduserer rollespillet og forklarer at det opprinnelig var ment for 8. klasse, men at dette var en revidert versjon. Videre påpekes det at deltakelse er på frivillig basis, men om ikke nok ønsker å delta må vi gjøre noe annet. Etter noen avklaringer angående gjennomføring skal rollene tildeles. Denne sekvensen tar mye lengre tid enn planlagt og det er vanskelig å få nok elever med til å gjennomføre. Med god innsats fra faglærer og noen få engasjerte elever blir det omsider nok deltakelse til å starte rollespillet. Lærer tar rollen som forteller, elever har fått tildelt roller og resten av klassen skal delta på et par plenums sekvenser. I utgangspunktet skal det ta omtrent 20 minutter å gjennomføre.

Rollespillet er delt inn i syv sekvenser:

- Kongen er pengelens 1787 (tom for penger)
- Notabelforsamlingen 1787
- Kravene fra tredjestanden
- Kongen kaller inn til stenderforsamling
- Stormingen av Bastillen
- Kvinnetoget til Versailles
- Kongen rømmer og blir halshugget.

I hver del forklarer lærer underveis og kommer med kontekstualiserende informasjon. Elevene som deltar, har i oppgave å lese sine replikker og leve seg inn. I utgangspunktet er det 19 roller som skal fordeles mellom elevene, men ettersom flere ikke ønsker å delta tar noen på seg flere roller. De fleste rollene har kun en replikk, mens rollen som Konge involverer mye større deltakelse. Elevene som valgte å ikke ha roller deltar fremdeles på noen få sekvenser hvor de opptrer som en folkemengde, eksempelvis ved kvinnetoget til Versailles sekvensen. Her deltar alle elevene og marsjerer rundt i klasserommet mens de roper «Brød til Paris!» og jager dronningen rundt i klasserommet. Timen avsluttes med å takke for deltakelse og engasjement.

Vurdering av elevbesvarelsene

Denne sammensatte vurderingssituasjonen ble vurdert i to omganger. Først del en som var selvrettende og telte 20 prosent. Elevene fikk svar umiddelbart etter levering av del en og først da fikk de fortsette på prøvens neste deler. Del to og tre ble levert inn i samme dokument og telte respektivt 30 og 50 prosent. Faglærer kommenterte kun de to avsluttende delene i sine tilbakemeldinger. I del to og tre valgte faglærer å kommentere direkte i elevenes innleverte dokumenter med spørsmål, innvendinger og kommentarer. Avslutningsvis fikk alle elevene en generell tilbakemelding på deres prestasjon med endelig karakter for denne vurderingssituasjonen. Karakteren elevene fikk på del to og tre ble den endelige karakteren for alle. En full vurderingsskala ble brukt, noe som betyr at hver tallkarakter kan videre fordeles gjennom minus og pluss, samt overganger til nærmeste tallkarakter i begge retninger.

Karakterer på del en:

Tabell 5: Karakterer på del en i påbygg-klassen

Karakter	Antall
1+	1

2/3	2
3+	1
3/4	4
4/3	3
4-	3
5/4	1
5-	1
6/5	1
6	2

I denne delen kunne man maksimalt oppnå 22 poeng, noe som to elever fikk til. Hvert spørsmål ble vektet likt og man fikk ikke minuspoeng for å ta feil. Den laveste poengsummen som ble oppnådd var to. Del en gikk ut på å sette begreper sammen med riktig definisjon, sette hendelser i riktig rekkefølge og velge riktig svaralternativ til fire spørsmål.

Oppgaven som ba elevene å sette begreper sammen med sin definisjon spør kun etter innholdsbegreper fra tabellen som tilhører begreps aktiviteten over. Hendelsesforløp oppgaven baserte seg på hendelser knyttet til den amerikanske revolusjonen, og strekker seg fra syvårkrigens slutt til Parisavtalen. Det var utvilsomt den oppgaven flest elever gjorde feil på. Med unntak av de to elevene som hadde alt rett, mistet alle andre poenger på dette spørsmålet. På velg riktig alternativ oppgavene er et av spørsmålene: «Hvem samlet Norge til ett rike?». Alternativene var: Erik Blodøks, Harald Hårfagre, Harald Hardråde og Håkon Håkonsson.

Karakterer på del to og tre:

Tabell 6: Karakterer på del to og tre i påbygg-klassen

Karakter	Antall
2-	1
2	1
2/3	1
3/2	1
3-	1
3	1
3/4	1
4-	1
4+	1
4/5	2
5/4	2
5-	2
5+	2
6/5	2

På del to og tre får alle elevene spesifikk tilbakemelding på sine besvarelser. I denne delen vil jeg benytte meg av et utvalg av elevbesvarelser og kommentarer fra faglærer for å påpeke det som går igjen og det som skiller seg ut. Mangelfull presisjon og sammenheng forklaring, svake begrunnelser og misforståtte nøkkelbegreper blir kommentert i ulik grad hos alle. Et element som elevene ikke ble prøvd i kommer fremdeles ofte opp i tilbakemeldingene fra faglærer, muntlig aktivitet. Flere elever blir bedt om å være mer muntlige i undervisningsøktene og det blir påpekt at muntlig aktivitet er et krav for å nå de høyeste karakterene. Uten at det blir spesifisert, er det muntlig aktivitet i plenumsdiskusjoner faglærer referer til her.

Eleven som fikk karakter to minus blir komplimentert på deres forsøk på å besvare alle oppgavene, men også at det blir mangelfullt kunnskapsmessig. Momentene eleven trekker frem er tidvis ikke korrekt, ikke relevant og viser manglende kompetanse. Eleven skriver: «Norge følte seg ikke frie i vikingtiden for da kunne man ikke kalle Norge for et land.». Lærer kommenterer denne setningen og etterspør begrunnelser for påstanden. Når eleven fikk i oppgave å gjøre rede for hvilken kildetype det vedlagte dokumentet var begrunner eleven at kilden er stum ettersom det er utdrag fra den franske menneskerettighetserklæringen av 1789 og eleven forstår ikke fransk. Det vedlagte kildedokumentet var oversatt til norsk og er et poeng som faglærer kommenterer to ganger i elevens videre besvarelse på spørsmålet. Lærers siste kommentar er til setningen: «Amerika hadde stor makt over Storbritannia». Eleven referer til den amerikanske revolusjon og lærer viser til denne setningen for å si at eleven ikke har forstått hva konflikten gikk ut på.

Eleven som fikk karakter tre får gode tilbakemeldinger på del to, men ikke på del tre. I del tre var det forventet at elevene skulle skrive en lengre tekst med innledning, hoveddel og avslutning som tok utgangspunkt i begge de vedlagte dokumentene. Eleven skriver angående kildetype: «Dette mener jeg også er en beskrivende kilde fordi den forteller oss hvordan det skulle være og kanskje ikke hvordan det var». Faglærer kommenterer at eleven har løst denne oppgaven på en grei måte, men at det i den setningen blir uklart hva poenget er. Langsvaret som eleven leverte var i underkant av 100 ord. Lærer kommenterer her at eleven må dedikere mer tid til oppgaver som teller en større prosentandel og forsøke å skrive mye mer.

Eleven som fikk karakter fire minus får i tilbakemelding at nivået ligger jevnt mellom tre og fire, men at det holder akkurat til en fire minus denne gang. Det blir også kommentert, «Hvis du vil gjøre det lettere for meg å vippe deg i "riktig" retning til sommeren så bør du begynne å bli enda mer muntlig aktiv i timene.». Eleven svarer på alle oppgavene, men viser kompetanse

i varierende grad. I kortsvarene er det viktig å kun ta med det som er mest relevant og denne eleven får flere kommentarer på manglende relevans. Eleven bommer også på kildeoppgaven og har ikke forstått forskjellen på primær og sekundær kilde. Del tre B blir ikke kommentert noe særlig og går mer ut på det rent skriftlige. Eleven klarer i denne delen å benytte seg av kildene til å skrive om tanker og ideer fra opplysningstiden med begrunnelser.

På den andre siden, blir eleven som fikk fire pluss komplimentert for sine utvalg av sentrale momenter gjennom hele prøven. Hoved kritikken går ut på manglende presisjon og blanding av noen innholdsbegreper og nøkkelbegreper. I del tre B skriver eleven om hvordan britene hadde brutt samfunnskontrakten og begrunner dette på en god måte. I avsnittet som følger blander eleven folkesuverenitet med likestilling. Eleven får uttelling for å besvare alle oppgavene og at alt er relevant, men får trekk for manglende presisjon.

Alle elevene som er på et svakt karakternivå fem har gode punkter i drøftingen av del tre B. Det er varierende hva ellers som blir kommentert, men kildeoppgaven er også her en gjenganger. På dette nivået har alle noe rett på den oppgaven, men de har også noe feil. En av elevene som fikk fem minus kommenterer at lover er det samme som primærkilder og får trekk for det. Den andre eleven får ikke frem forskjellen på normative og beskrivende kilder. Begge disse elevene blir også bedt om å være mer muntlig i timene. På dette nivået er det en høyere presisjon i utvalget av momenter som blir tatt med. Drøftingen er tidvis selvstendig og inkorporerer et rikere utvalg av kildene samtidig som de viser en kritisk tilnærming til kildeutvalgets styrker og svakheter. Den ene eleven skriver, «Her står det kan ein ikkje bli straffa for sine ytringar, MED MINDRE ein forstyrrer den offentlige orden som loven fastsetter. Då er det ikkje sikkert kor lang den grensa er mellom å forstyrre og ikkje forstyrre, så til kor stor grad gjelder denne lova?». Dette blir påpekt som spesielt god drøfting av lærer.

To elever fikk karakteren fem pluss og de fikk begge i tilbakemelding at det var mye bra i deres besvarelser, men med noen mangler i del tre. I begge tilbakemeldingene blir det etterspurt muntlig aktivitet. Til den ene eleven skriver faglærer, «Jeg håper du vil være enda mer muntlig aktiv dersom du vil opp på de helt øverste karakterene til sommeren.». Begge elevene får skryt av deres evne til å påpeke sentrale hendelser og at de tidvis benytter seg av relevante innholdsbegreper. I den avsluttende kommentaren direkte i dokumentet skriver faglærer, «Savner enda mer drøfting og forståelsen av at ikke alt er slik som det blir skrevet. Her ligger du på femnivå.». Da spesielt oppgave en og to ble løst på en utmerket måte velger faglærer å gi eleven fem pluss, selv om det er noen mangler i drøftingen på del tre.

To elever fikk karakteren 6/5 og har åpenbart besvart prøven på en god måte. Det som gir begge elevene trekk er manglende presisjon i enkelte oppgaver og kildeoppgaven. Den ene eleven skriver at de vedlagte kildene er sekundære og normative, men får ikke frem at de er talende. Dette blir kommentert av lærer ettersom oppgaven spør eksplisitt etter en avklaring på det. Den andre eleven skriver at kildene er normative, talende og sekundære. Allikevel skriver faglærer, «Den Amerikanske uavhengighetserklæringen beskriver noe av hvordan det har vært. Det kan derfor være både normativ og beskrivende, men dette skriver jeg kun til deg fordi jeg vet at du vil nå helt til topps.» Denne problemstillingen tok jeg opp med faglærer i forkant av prøven og spurte om elevene ville få trekk for å ikke skrive at kilden er både normativ og berettende. Det ville ikke være spesielt viktig på denne vurderingen, men om noen så det ville det være positivt. Selv om begge elevene oppnådde samme karakter var det kun den ene som fikk en avklaring på hvordan kildeoppgaven burde besvares.

Kompetansemål for studiespesialisering-klassen

Kompetansemålene som den studiespesialiserende klassen arbeidet mot, er i denne omgang nedbrutt til enklere mål. Det er klare overlapp til kompetansemålene, men de vil ikke bli brukt i sin helhet. Ettersom vurderingssituasjonen som ble benyttet til studiespesialiserende klassen var langt mindre omfattende, og den telte heller ikke like mye som andre vurderinger klassen hadde hatt tidligere. Faglærer forklarte at elevene allerede hadde vært gjennom to omfattende vurderinger og at denne tredje, i slutten av november, ikke ville legge det samme grunnlaget for terminkarakter. Denne prøven ble dermed en slags «vippeprøve» som sammen med muntlig aktivitet ville ha implikasjoner for terminkarakteren.

Studiespesialiserende klassen kan betegnes som en spesielt flink klasse. Elevene er interessert i å gjøre det bra på skolen, også i historiefaget. Som observatør ble dette umiddelbart klart for meg da tilnærmet alle elevene tok omfattende notater underveis av presentasjonen til læreren. Dette var også et poeng faglærer påpekte før første observasjon. Denne elevgruppen virket også meget komfortable med hverandre, noe som er naturlig da de fleste har gått i samme klasse i flere år. Faglærer forklarte at gruppearbeid fungerer veldig godt og at de er flinke til å ta hensyn til hverandre. Like før jeg begynte observasjonene hadde denne klassen arbeidet med et større prosjekt hvor de skulle skrive en historiefaglig artikkel som fokuserte på historiebruk, perspektiver og kildekompetanse. Elevene reagerte veldig positivt på at den neste vurderingen ville være på Itslearning og kun inneholde avkrysning.

Kompetansemålene som var utgangspunktet for vurderingssituasjonen:⁵⁶

1. gjøre rede for hovedtrekk ved den industrielle revolusjon og undersøke hvilken betydning den fikk for næringsutvikling og sosiale forhold i det norske samfunnet
2. gjøre rede for demokratiutvikling i Norge fra 1800-tallet og fram til 1945 og analysere drivkreftene bak denne utviklingen
3. presentere sentrale trekk ved kolonialismen og situasjonen i et ikke-europeisk område, sett fra ulike perspektiver
4. drøfte hvordan nasjonalstaten har skapt nasjonal og kulturell samhörighet, men også konflikter og undertrykkelse

Prøven og vurderingskriterier

Prøven var utformet som en ren flervalgprøve på Itslearning. Prøven hadde 17 spørsmål og var selvrettende. Elevene fikk umiddelbart karakteren etter levering. Det var ingen vektete spørsmål og man fikk ikke trekk for å besvare et spørsmål feil. Når elevene åpnet prøven ble de møtt med en avklaring fra faglærer, «Denne prøven teller IKKE like mye som de to andre vurderingssituasjonene dere har hatt. Karakteren dere får på denne vil med andre ord ikke telle like mye som de andre.».

Faglærer kom med forslag til hva som skulle vektlegges på prøven og elevene hadde ingen innvendinger. Dermed ble momentlistens punkter:

Tabell 8: Studiespesialiserings-klassens mål

• Den industrielle revolusjon
○ Første fase
○ Andre fase
○ Betydning for næringsutvikling
○ Sosiale forhold
• Ideologiene
○ Kommunisme
○ Sosialisme

⁵⁶ Utdanningsdirektoratet, 2009: 5

○ Liberalisme
○ Konservatisme
● Kolonisering og ny imperialisme
○ Forutsetninger
○ Drivkrefter
○ Virkninger av imperialismen i Afrika

Undervisning

Målene er annerledes i denne perioden og det påvirket undervisningen. For meg står spesielt tre undervisningsmetoder frem: Arbeid med skjema knyttet til ideologiene, PowerPoint presentasjoner og besøket til Kuben i Arendal. I denne delen skal jeg beskrive hvordan lærerens metoder kan knyttes til målene for undervisningen. Det varierte i hvilken grad lærers metodevalg ledet til den neste vurderingssituasjonen, men det var alltid en klar sammenheng med fagets og læreplanverkets overordnede mål.

I skjemaet under står det fire innholdsbegreper hvor elevene skal skrive inn sentral informasjon. Dette er hva som ble dedikert mest tid til ledende opp til vurderingen.

Læringsaktivitetene knyttet til skjemaet varierte, men det var fremdeles utgangspunktet.

Tabell 7: Ideologi skjema

	<u>Kommunisme</u>	<u>Sosialisme</u>	<u>Liberalisme</u>	<u>Konservativisme</u>
Synet på mennesket/individet				
Statens rolle				
Hvordan endre samfunnet?				
Historien bak og historiske personer				

Første gang elevene fikk skjemaet ble det forklart at dette var viktig med tanke på den neste vurderingen og oppgaven var å arbeide selvstendig med begrepene i omtrent 20 minutter. Dette ble gjort umiddelbart etter en økt hvor faglærer snakket om begrepene gjennom en kombinasjon av tavleundervisning og presentasjon. Etter elevene hadde arbeidet selvstendig tok faglærer opp en utfylt versjon av skjemaet som fungerte som fasit. Denne ble ikke lagt ut til elevene, men de kunne transkribere den mens faglærer svarte på spørsmål og forklarte. Avslutningsvis fikk elevene i oppgave å klippe opp hver sin kopi av skjemaet, sette seg i grupper og spille en slags alias med begrepene og tilhørende punkter. En på gruppen trekker et begrep, deretter et tilhørende forklaringspunkt. Om eleven ikke klarer å besvare det kan de andre på gruppen forsøke å hjelpe.

I perioden jeg observerte denne klassen var PowerPoint presentasjoner en sentral del av undervisningen. Etter førsamtaler med faglærer kom det frem et ønske om å ikke snakke for mye, men at i denne klassen gikk ofte tidsplanen ikke som tenkt. Noe som ofte var på grunn av engasjement fra elevene gjennom spørsmål og digresjoner underveis. Allikevel var denne metoden populær blant elevgruppen, de likte en forelesning tilnærming hvor lytting og

notering er det viktigste. Det er mye info som blir dekket i presentasjonene og elevene blir introdusert til flere nye innholdsbegreper.

Faglærer påpeker underveis i presentasjonen om kommunisme og kommunistisk historieforståelse at, «Dette er komplisert, jeg har forsøkt å forenkle, men det går greit om du ikke forstår det nå.». Målet for disse presentasjonene er tredelt. Først er det å gi kontekstualiserende informasjon, det andre er å introdusere innholdsbegreper og tredje er å forberede til neste vurdering. Hvert enkelt punkt på presentasjonene gjør ingen av delene, men sammensatt er håpet og gi elevene bedre innsikt på et generelt nivå.

Det tidligere nevnte skjemaet vil da fungere som både understrekende på hva som er viktig og elevene blir nødt til å benytte seg av den nye kunnskapen selv og i grupper. Faglærers forklaring på at de ikke trenger å forstå alt nå er et viktig poeng. Ettersom den tilhørende vurderingen ikke vil kunne måle kompetansemålene i sin helhet er det heller ikke absolutt nødvendig å ha den samme innsikten i denne omgang. I fremtiden vil mye av den samme tematikken komme tilbake, men gjerne i andre historiske kontekster. Eksempelvis ved den Russiske revolusjon, kommunisme og Sovjetunionen.

Momentlisten nevner forutsetninger og drivkrefter av imperialismen og virkninger av imperialismen i Afrika. For å forklare forutsetningene forklarte faglærer at de kan fordeles i tre kategorier: ideologiske, teknologiske og økonomiske. Dette ble videre utdypet muntlig. I tillegg ble to dokumenter med den viktigste informasjonen gjort tilgjengelig på Itslearning. Alle de nevnte punktene knyttet til imperialismen blir kort forklart i dokumentene. For å forklare nasjonalistiske drivkrefter referer faglærer til en kilde: «Joseph Chamberlain (konservativ britisk politiker): "...denne rase er den høyeste herskerrase som verden til nå har sett – denne anglosaksiske rase, så stolt, så selvstendig, så fylt av selvtillit og besluttsomhet – denne rase som verken klima eller andre omskiftninger kan bryte ned" (Verden 2, Cappelen, s. 54)». Dette sitatet blir også brukt i et av spørsmålene på den tilhørende prøven. Konsekvenser av imperialismen i Afrika blir også forklart i et dokument og er en kortfattet oppsummering av de viktigste aspektene.

Punktene til den industrielle revolusjon på momentlisten blir ikke dekket i undervisningen i den aktuelle perioden og hadde blitt dekket av vikar før mine observasjoner startet. Vikar hadde også gjennomgått Tyskland og Italia sin samling. Det var et poeng fra faglærer sin side å involvere elevene i utvelgelse av tema til prøven og la dem komme med forslag til spørsmål på prøven. Ettersom flere elever ikke ønsket å bli prøvd i verken Tyskland eller Italia sin

samling, og faglærer ikke hadde vært til stede i den undervisningen ble det strøket fra momentlisten. Den industrielle revolusjon punktene ble fremdeles med på prøven, selv om elevene ga uttrykk for at de ikke hadde hatt så mye om det i undervisningen.

På besøket til Kuben i Arendal ble elevene med på et tverrfaglig undervisningsopplegg kalt «Jakten på sannheten». Tematikken som ble tatt opp var kilder og kildekritikk, historisk metode og arkiv og museum. Opplegget passer til å gjennomføres både gjennom LK06 og LK20 sin læreplan, men jeg ble opplyst at dette var det siste året denne utstillingen skulle benyttes. Det mest relevante historiefaglige kompetansemålet var, «identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske fremstillinger».⁵⁷ Det tverrfaglige elementet kommer gjennom kompetansemålet fra norskfaget og lyder som følge, «orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon».⁵⁸

Elevene fikk i oppgave å «avdekke en historisk hendelse» med utgangspunkt i kildematerialet de fikk hvor det har vært en hendelse. Før elevene fikk kildene var det en kort PowerPoint presentasjon som kontekstualiserte året 1937. Elevene ble delt i to grupper og gikk til forskjellige rom. Gruppene ble deretter fordelt inn i mindre grupper som undersøkte en rekke kildematerialer knyttet til skipet SS Ora og dens mannskap på reise til Canada. Elevene var ikke klar over at gruppene fikk utdelt forskjellig kildemateriale. Som observatør fikk jeg kun anledning til å være med den ene gruppen.

Kildematerialet til gruppen jeg observerte:

- Bilder fra reisen
- Dagboken til maskinisten Petter O. Pettersen
- Avis artikkel fra *Tiden*, fredag den 2. juli 1937 (denne ble utlevert etter de andre kildene).
- Kart av Canada og nordlige USA
- Brev til politimesteren i Arendal fra flere av mannskapet på SS Ora.
- Dokumenter fra Riksarkivet
 - Brev fra flere av mannskapet på SS ora til den norske konsul i St. John 26. mai 1937.

⁵⁷ Utdanningsdirektoratet, 2009: 5

⁵⁸ Utdanningsdirektoratet, 2013: 11

- Avskrift av telegram fra mannskap på SS Ora til sjøfart i Oslo 18 juni 1937.

Etter elevene hadde arbeidet med kildematerialet i mindre grupper ble det en oppsummering i plenum. Alle gruppene hadde funnet ut hvor skipet skulle, og hva deres formål var. En elev forklarte videre i detalj om været, reisen og selve seljakten. Når spørsmålene beveget seg over til refleksjonsspørsmål ble tilbakemeldingene fra elevene betydelig snevrere. Når spørsmålet, «Hva skjedde mellom mannskapet og kapteinen i St. Johns?», ble stilt var det ingen respons fra elevene. Først med hjelp av andre beskrivende spørsmål ble elevene engasjerte igjen. De hadde kommet frem til at skipets stand var omdiskutert, men også at det var vanskelig å si hva den faktiske situasjonen var. Elevene fikk deretter frem uenigheten mellom kapteinen og skipets mannskap, som resulterte i mytterianklagelse fra kapteinen. Mannskapet på den andre siden anmeldte kapteinen for falskt mytteri anklagelse.

Etter plenumsdiskusjonen får elevene beskjed om at en person skal legge frem denne gruppens forståelse av den historiske hendelsen. Den andre gruppen skal gjøre det samme. De to gruppene fremlegg står i kontrast til hverandre. På den ene siden blir skipet omtalt som sjødyktig, og har et mannskap som har bedrevet sabotasje og mytteri. Den andre gruppen forklarer derimot om en udugelig kaptein, en råttent skute og et mannskap som trenger å bli beskyttet. Etter fremleggene blir elevene stilt spørsmål om hvordan dette kan ha seg. Hvordan er deres forståelse av samme hendelse så annerledes? Flere elever rekker opp hånden, den som svarer sier: «Forskjellige kilder».

Som avslutning tar lederen for opplegget opp flere treffende eksempler på hvordan vi har sett slike omdiskuterte historiske situasjoner før, men understreker at dette er noe som er pågående. Hver gruppe hadde fått utdelt en lokalavis som dekket hendelsen i 1937, men kildene avisene hadde tilgjengelig var annerledes og at fremstilling som følge også ble annerledes. Lederen tok også opp dagens samfunns tilgang på informasjon gjennom internett, søkemotorer og sosiale medier. Dette ble problematisert videre med en kjapp forklaring av algoritmers innflytelse på hva du ser og ekkokammereffekten. Den historiske hendelsen som elevene skulle avdekke ble til slutt ikke ordentlig avdekket ettersom saken ble henlagt, på grunn av manglende beviser.

De to dobbelttimene ledende opp til prøven ble brukt til prøveforberedelser. I den første økten forklarte faglærer at elevene skulle fordele seg selv i grupper på omtrent fire og lage en Kahoot til prøven.⁵⁹ På læringsplattformen kan man lage spørsmål i quiz format og invitere

⁵⁹ Kahoot er en populær spillbasert læringsplattform.

andre til å spille. Hver gruppe skulle lage en Kahoot med 10 spørsmål relatert til prøven. Den siste halvtimen av dobbelttimen ble brukt til å spille gjennom elevene sine Kahoot. Som insentiv fikk elevene beskjed om at noen av spørsmålene deres kunne bli brukt på flervalgsprøven.

I den siste dobbelttimen ble den første økten brukt til å la elevene forberede seg til prøven alene. Faglærer satt ved kateteret fremme i klasserommet og var tilgjengelig for spørsmål. Den siste økten ble brukt til å gjennomføre prøven.

Vurdering av elevbesvarelsene

Alle elevene var til stede og leverte prøven innenfor tidsbegrensingen. Den maksimale poengsummen var 48. Den høyeste oppnådde poengsummen var 46, den laveste var 22 og gjennomsnittet var 39,9 poeng. Som nevnt tidligere teller ikke denne vurderingen i like stor grad som de større vurderingene som var blitt gjennomført i forkant av denne vurderingen. Allikevel er det imponerende resultater og den fulle karakterskalaen som var benyttet til denne vurderingen er ikke i nærheten av å bli brukt fullt ut. I tabellen under er resultatene i karakterform med antall.

Tabell 8: Karakterer i studiespesialisering-klassen

Karakter	Antall
3+	1
4-	1
4/5	1
5-	1
5	1
5+	2
5/6	7
6/5	3
6-	4

Ettersom dette var en selvrettende prøve har ikke faglærer gitt supplerende tilbakemeldinger utover det som møter elevene etter de har levert. Videre vil jeg ta utgangspunkt i elevenes svar for å se om det er noen spørsmål som skiller seg ut.

De fleste mister poeng på er det siste spørsmålet: «Plasser følgende hendelser i riktig rekkefølge». Det er kun noen få elever som får full uttelling på dette spørsmålet.

1. Oppfinnelsen av spinning Jenny
2. Verdensutstillingen i Crystal Palace i London

3. Den kjemiske industrien får sitt store gjennombrudd
4. Thomas Alva Edison finner opp glødelampen
5. Berlinkonferansen

Kildeoppgaven elevene fikk, viste seg også å være spesielt vanskelig. De aller fleste får noen poeng på denne oppgaven, men svært få får full uttelling. Det var mulig å oppnå fem poeng på oppgaven og fem elever fikk det til. I denne oppgaven var det mulig å velge flere alternativer. Samtlige elever svarte at kilden var talende og sekundær. De som besvarte spørsmålet fullstendig riktig klarte å se at kilden var både normativ og beskrivende, mens resten tenkte det var den ene eller andre. Oppgaven og utdraget kan sees under.

Hvilken type kilde er dette:

Joseph Chamberlain (britisk politiker): «...denne rase er den høyeste herskerrase som verden til nå har sett – denne anglosaksiske rase, så stolt, så selvstendig, så fylt av selvtillit og besluttsomhet – denne rase som verken klima eller andre omskiftninger kan bryte ned» (verden 2, Cappelen, s. 54)

Svaralternativer: Talende,stum/taus, primær, sekundær, beskrivende, normativ og både beskrivende og normativ.

På prøvens første spørsmål er det ingen som får null poeng, og de fleste gjør det bra på denne oppgaven. Oppgaven gikk ut på å sette sammen riktig par. I skjemaet beskrevet over, hvor elevene skulle sette ord på de ulike ideologienes syn på mennesket, og mer, er utgangspunktet for denne oppgaven. Det var ni par som skulle settes sammen og man kunne oppnå ni poeng, som var den høyeste poengsummen man kunne oppnå på ett spørsmål. Mye tid ble dedikert til dette skjemaet i undervisningen og det virker som de fleste fikk godt læringsutbytte av det.

Drøfting av funn

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene fra de to klassene som undersøkes. Kapitlet er delt inn i fire deler og tar opp sentrale problemstillinger knyttet til historiefaget i praksis. Først, hvordan kan man tolke undervisningen i lys av relevant historiedidaktisk teori og læreplanverket. Deretter, hvordan står vurderingen i stil med historiedidaktisk teori, de anvendte kjennetegnene for måloppnåelse, og samsvarer de med utdanningsdirektoratets utarbeidede kjennetegn tilhørende LK20. Videre settes søkelyset til sammenhengen mellom undervisningen og de tilhørende vurderingene. Til slutt, problematiseres forholdet mellom underveis- og sluttvurdering i historiefaget ved videregående opplæring.

Undervisningen i lys av teori og læreplan

Lærer tok utgangspunkt i at undervisningen skulle være variert og var åpen for elevenes forslag og reaksjoner på undervisningen, forbeholdt at målene for undervisningen ble opprettholdt. Lund skriver at, «Den kunnskap vi har om læringsstiler, bør først og fremst være en spore til å legge til rette for og utvikle læringsaktiviteter som er allsidige. Det vil i historiefaget bety at vi må bygge ut visuelle og kinestetiske læringsaktiviteter, men alltid med klare faglige mål for øye.» Dette utsagnet står i stil med faglærers tilnærming.

Dette kan sees i de ulike læringsaktivitetene som ble gjennomført i begge klassene. Rollespillet er en kinestetisk læringsaktivitet som får elevene til å bevege seg. Quizlet live var en annen kinestetisk arena som fikk elevene til å flytte på seg og samhandle med sine medelever. Det visuelle aspektet er gjennomgående i undervisningen. Bilder blir brukt i PowerPoint presentasjoner, læreboken er en sammensatt tekst og kildene som blir benyttet må undersøkes av elevene. Læringsaktivitetene var alltid begrunnet i mål fra læreplanen og de varierte i sin utføring.

Det er krevende å planlegge undervisning som gir eleven både dybde og oversikt.

Læringsaktiviteter, som nevnt over, bør være varierte og engasjere elevene, men historiefagets enorme bredde gjør utvelgelser og prioriteringer spesielt viktig. Det å bruke læreboken som utgangspunkt for undervisning og vurdering er ikke den foretrukne måten å bedrive historieundervisning, og har ikke vært det siden 1939, sett gjennom læreplanverket.⁶⁰ Et grep

⁶⁰ Lund, 2020: 57

lærebøker ofte gjør er å beskrive historiske tidsløp i en relativt kronologisk rekkefølge, men med et større fokus på moderne historie. Fremvist også i forskning som viste en favorisering av nyere historie i eksamensordningene i LK06.⁶¹ Å løsrive seg fra læreboken og en mer tradisjonell kronologisk tilnærming til faget uten klare forklaringer, årsakskontinuitet og beordret sammenheng kan føre til at historien fremstår som ufullstendig i sin presentasjon.⁶² Lund sammenligner historiefaget med et enormt veggmaleri som eleven ikke makter å få et forhold til og skriver at, «Enkelte ting i maleriet står frem og kan skape nysgjerrighet. Men som helhet forteller maleriet om noe fjernt og utydelig uten betydning for eleven.»⁶³ Videre spør Lund om store spørsmål kan hjelpe eleven å skape oversikt og sammenheng, noe som også har likhet med LK20 sin innlemmelse av store spørsmål i kjerneelementet mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid.⁶⁴

Faglærer jeg observerte benyttet seg i liten grad av læreboken. Dens rolle var støttende og supplerende. I undervisningen fikk elevene én oppgave som involverte å lese noe fra læreboken i den aktuelle perioden. I momentlisten fikk elevene oppgitt relevante sidetall, men det ble fremdeles understreket at det gjennomgatte i undervisningen la grunnlaget for prøven. Læreboken, *Alle tiders historie. Verden og Norge etter 1750*, har en kronologisk oppbygging, og det samme kan sies om faglærers tilnærming til faget. Faglærer forholdt seg ikke direkte til læreboken, men fulgte en slags historisk tidslinje i undervisningen. I påbygg-klassen ble den amerikanske revolusjon gjennomgått før den franske revolusjon. Et naturlig grep som gir elevene innsikt i relevant informasjon til to sentrale samfunnsomveltninger i kronologisk rekkefølge.

Hvor kronologien kan være forvirrende er gjennom de flytende overgangene fra norsk historie til internasjonal historie. Historiefaget i videregående opplæring er delt mellom norsk historie og internasjonal historie. Med utgangspunkt i prøven til påbygg-klassen, kan vi se at det internasjonale perspektivet forholder seg til opplysningstiden, mens det norske forholder seg til vikingtid og middelalder. Hvor kronologisk lærere i historie legger opp sin undervisning er et interessant spørsmål og gjerne spesielt med innføringen av LK20 som spesifiserer færre realhistoriske temaer, sammenlignet med LK06. Lærere har stor frihet til å legge opp undervisningen etter eget ønske, om det betyr en sterk lærebok styring eller et eget utvalg av historiske hendelser, er opp til den enkelte. På lærebok punktet vil antageligvis fagutvikling

⁶¹ Lund, 2020: 59

⁶² Lowenthal, 2015: 14

⁶³ Lund, 2020: 203

⁶⁴ Utdanningsdirektoratet, 2019: 3

møter på den enkelte videregående skole også spille en rolle og legge føringer. Noen vil være fornøyd med de nye og valgte lærebøkene, andre ikke. Læreplanen sier hva faget skal inneholde, men det er lærerne som praktiserer den. Som nevnt, allerede med innføringen av Normalplanen av 1939 skulle læreboken benyttes som referansebok, ikke som pensum. Lund argumenterer at dette fremdeles er en visjon som er langt fra å bli realisert.⁶⁵ I dette tilfellet, er den visjonen realisert.

Den norske historiske forening ga tilbakemelding i den andre høringsrunden til LK20. Et av punktene HIFO stiller seg skeptisk til er læreplanens struktur. De kommenterer at det er vanskelig å se om læreplanen følger en kronologisk eller tematisk struktur. Deres forslag var å ikke skille mellom kompetansemålene til VG2 og VG3. Med å fjerne skille, mener HIFO at læreren selv kan velge hvilken struktur de vil følge. Til spørsmål knyttet til læreplanens handlingsrom er HIFO positive til utviklingen av læreplanen. Deres begrunnelse er at det legger til rette for historie didaktisk tenking og en mer aktiv planlegging av undervisningen.⁶⁶ Udir har ikke fjernet skille mellom kompetansemålene i videregående opplæring.

Problemstillingen HIFO fremhever vil derfor vedvare med LK20 og visjonen om å bruke læreboken som en referansebok kan bli svekket. Den observerte faglæreren benyttet læreboken som referansebok og vil antageligvis fortsette med det i arbeidet med LK20.

Vi kan skille mellom to typer begreper i historiefaget: nøkkelbegreper og innholdsbegreper. Lund forklarer, «Nøkkelbegreper definerer og konstituerer historiefagets egenart. Det er begreper som kilde, endring og årsak.»⁶⁷ Innholdsbegreper fungerer som byggesteiner for det historiefaglige innholdet og kan endre innhold avhengig av hvilken tid de blir brukt i.⁶⁸ Eksempelvis, begrepet demokrati vil ha ulik betydning i ulike tider. Dette er noe historielærere bør ha et kognitivt forhold til og planlegge læringsaktiviteter deretter. Lund understreker at, «Nøkkelbegrepene får bare mening og liv i symbiose med fagets substans, det faglige innholdet. De sørger for den struktur som former historiens praksis.»⁶⁹

Faglærer benyttet seg av begge begrepstypene i undervisningen og i den tilhørende vurderingen, i begge klassene. Det ble derimot ikke understreket hva forskjellen på dem var i perioden for observasjonene. Det kan være flere grunner til at læreren ikke vektla at elevene skulle skille mellom begrepstypene, men poenget til Lund over er gjerne viktigst. Det er kun i

⁶⁵ Lund, 2020: 57

⁶⁶ Den norske historiske forening, 2019

⁶⁷ Lund 2017: 76

⁶⁸ Lund, 2016: 20

⁶⁹ Lund, 2016: 21

sammenheng med det realhistoriske at nøkkelbegrepene får mening og for elevene var det ikke et mål å ha historiedidaktiske kunnskaper.

Elevene ble utfordret til å benytte seg av nøkkelbegreper i både undervisning og på prøven. I begge klassene var det oppgaver knyttet til kilde, endring og årsak. På prøven i påbygg-klassen ble det elevene spurt om årsakene til den franske og amerikanske revolusjon. Elevene ble også spurt om å gjøre rede for hvordan Svartedauden påvirket statsutviklingen i Norge, som vurderer elevenes evne til å se historiske endringer. På prøvens mest omfattende spørsmål ble elevene utfordret til å bruke sin kildekompetanse. På prøven er elevene nødt til å kombinere sine kompetanser knyttet til begge begrepstypene for å besvare spørsmålene på en god måte. I tilbakemeldingene fra faglærer til elevene er dette et poeng som kom opp flere ganger, ofte omtalt som manglende presisjon. For de fleste elevene var disse mangelfulle presisjonene knyttet til misforståelse og blanding av innholdsbegreper.

I timene før rollespillet i påbygg-klassen bestemte faglærer for å introdusere elevene til bakenforliggende årsaker og sentrale hendelser i hendelsesforløpet til den franske revolusjon gjennom PowerPoint presentasjoner, videoklipp og læreboken. Fokuset var på innholdsbegreper. Faglærers ønske om å gjennomføre rollespillet i etterkant av de andre læringsaktivitetene kan begrunnes i Lund sin uttale, «Læring fremmes når følelser knyttes til kognitive tankeoperasjoner.»⁷⁰ I dette tilfellet vil rollespillet gjerne i større grad åpne for følelser gjennom innsikt i valg som mennesker gjorde i fortiden og hvilket handlingsrom aktørene hadde. På samme tid vil det også fungere som en repetisjon av kunnskap de allerede har tilegnet seg rundt bakenforliggende årsaker og hendelsesforløp. Håpet er at elevene skal få bedre forståelse gjennom opplevelse og innlevelse gjennom fortelling. Slike innsikter står også i stil med fagets overordnede mål, historiebevissthet.

Lund argumenterer, «I dag er fortellingen, slik vi finner den i TV-serier og dataspill, i filmen, i den historiske roman og i spenningsbøker, den fremste historiske formidlingsformen for alle aldersgrupper. Den betyr antakelig mer for forming av historiebevisstheten enn skolefaget gjør.»⁷¹ Historiske fortellinger omringer oss, men ofte mangler de den korreksjon og etterprøvnbarhet som er forventet i skolen og academia. På det grunnlag blir en sentral del av historielæreres arbeid å kontrollere elevenes antagelser. Særlig gjeldende for

⁷⁰ Lund, 2016: 125

⁷¹ Lund, 2016: 125

kompetansemålene knyttet til historieforståelse og metoder i LK06 og i kjerneelementet utforskende historie og kildekritisk bevissthet i LK20.

Fortelling trenger ikke å følge den mer tradisjonelle formen hvor elevene blir passive lyttere, med dagens teknologi kan eksempelvis dataspill og interaktive nettsider benyttes.

Simuleringer eller rollespill kan også til fordels benyttes og gjøres om på en måte som passer elevgruppen og læringsmålene. Fortellinger kan ofte formidle følelser og vekker innlevelse som igjen fører til bedre forståelse av lytteren. Et relevant spørsmål er, hvilken fortelling blir formidlet? Den avdøde historikeren David Lowenthal skrev i sin bok *The Past Is A Foreign Country – revisited*, om historiebruk og historieforståelse. Historisk sannhet er et tema som ofte kommer opp i boken og kan allerede sees i tittelen hvor han proklamerer fortiden et fjernt land, noe vi ikke kan se fullstendig. I følge Lowenthal har historisk sannhet blitt *passé* og det er den fortiden som vi selv ønsker som blir fortalt, gjerne uten hensyn til akademisk historieforskning. Enhver fortelling og anekdote er god nok til å forklare fortiden på sin måte.⁷²

Historiefaget i Norge, sett gjennom LK06, tar oppgjør med slike uttalelser. Flere kompetansemål tar opp problemstillinger knyttet til historiebruk og indirekte historiebevissthet. Eksempelvis kompetansemålet, «utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålstilling».⁷³ I LK20 er ordlyden endret, men innholdsmessig vil jeg påstå det er det samme, «sammenligne ulike framstillinger av en hendelse og reflektere over at historiske framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst». Kompetansemålene i læreplanene viser at det har vært og fortsetter å være et viktig poeng i historiefaget i Norge. Lowenthal skrev mer generelt, og om hans oppfatning av en trend, ikke relatert til norske læreplanverk. Med manglende forskning på hva som faktisk praktiseres i klasserommet kan vi ikke si at kompetansemålene blir fulgt eksakt, men at det er med i både LK06 og LK20 understreker poengets viktighet. Det er mange mulige tilnærminger til passende undervisningsopplegg og besøket til Kuben kan fungere som eksempel.

Undervisningen på Kuben berører det tverrfaglige, det historiefaglige og det overordnede. Det arbeides med kompetansemål fra norskfaget og historiske kilder blir presentert og vurdert. Kritisk tenking, historiebevissthet og forståelse av hvordan kunnskap blir til er alle elementer

⁷² Lowenthal, 2015: 14

⁷³ Utdanningsdirektoratet, 2009: 4

i undervisningsopplegget. Hvor den første delen av dagen blir brukt til å undersøke kildene og introdusere elevene til relevante innholdsbegreper, blir fokuset skiftet over på historiefagets relevans og nøkkelbegreper i den andre delen. Det er et dypdykk inn i én historisk hendelse og må kunne kategoriseres som et godt eksempel på dybdeløring.

Elevene blir utfordret til å benytte seg av sine opplærte kompetanser i nye situasjoner. For å kunne løse eller si noe om problemstillingene som blir presentert er det en nødvendighet med relativt solide innsikter i fagets nøkkelbegreper. Denne faglige høyden gjør at de flinkeste elevene blir utfordret, men kan føre til at de svakere elevene vil dette av i møtet med de mange kildene og refleksjonsspørsmålene. Selv om denne typen dybdeløring kan fremstå som forbilledlig er det ikke alltid nødvendig og som Lund påpeker, «Et dokument eller et bilde som det arbeides konsentrert og engasjert med i løpet av 15 minutter, kan gi eleven en forståelse av et nytt aspekt ved et nøkkelbegrep. Da er det *dybdeløring* på 15 minutter.».⁷⁴

Historie som fortelling er en viktig del av historiefaget og Kvande & Naastad påstår at historie som fag ikke kan forstås uten fortelling aspektet. De nevner også at «historieførståelse og metoder» kompetansemålene til LK06 tar utgangspunkt i fortelling mer eller mindre direkte.⁷⁵ De går ikke mer i dybden på akkurat dette poenget, men som nevnt, er det flere kompetansemål som tar utgangspunkt i fortelling. På dette punktet er det klar sammenheng mellom historiefagets innsikter og hvordan det fremtrer i læreplanverket. Det klareste eksempelet på fortelling i perioden for observasjon var rollespillet i påbygg-klassen, men det ble også fortalt anekdoter og mindre fortellinger underveis i undervisningen.

Det tidligere nevnte kompetansemålet, «finne og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger», kan tolkes på forskjellige måter. Lærerne som uttalte seg i 2010 angående LK06 påpekte at formuleringene ofte var vage og tvetydige, og uten spesifisering av innhold ble arbeidet mer omfattende.⁷⁶ Dette inngår også i poengene til Lund angående begrepskunnskap, vite-at kunnskap og vite-hvordan kunnskap. Lund skriver, «faktakunnskapen må knyttes til et «begrepsmessig rammeverk» for å kunne huskes og brukes.». Videre påpeker han at faktakunnskap er i dag lett tilgjengelig digitalt og at dette kun øker behovet for et begrepsmessig rammeverk som kan gi fakta sammenheng og mening.⁷⁷

⁷⁴ Lund, 2020: 66

⁷⁵ Kvande & Naastad: 162

⁷⁶ Ytrebø, 2019: 26

⁷⁷ Lund, 2016: 20

Et annet moment som kommer frem i høringsrundene fra LK20 og som Heum skriver, «Det er ikke uvanlig å høre historielærere si at de har mer enn nok med å lære elevene noe om fortiden, om de ikke også skal gjøre dem til minihistorikere.»⁷⁸ Hammerfest videregående skole kommenterte i den andre høringsrunden til LK20, at det er et stort fokus på den aktive eleven. De stilte spørsmål til hvordan elevene skal kunne utforske og drøfte realhistorisk innhold når de ikke har blitt undervist i det.⁷⁹ Som svar til slike spørsmål kan Lund sitt poeng, at nøkkelbegrepene må sees sammen med det realhistoriske, være relevant. Hvordan undervisningen blir lagt opp og hvilke nøkkelbegreper som blir brukt er spesielt viktig for å lede elevene til ønsket kompetanse.

Lowenthal referer til en museumsdirektør som påstår at de fleste lærebøker i historie er skrevet som om forfatterne ikke eksisterer, og at de simpelthen var instrumenter av guddommelig kraft som transkriberte offisiell sannhet. Poenget hans her er at elever blir lært historie som de blir lært matematikk. Det finnes et rett svar.⁸⁰ Igjen må jeg påpeke at Lowenthal ikke skriver om Norge spesifikt, men utsagnet er passende til holdningene presentert over. Læreplanenes intensjoner kan tolkes, oppfattelsen av de varierer og hvordan de blir praktisert er usikkert. Standpunkt karakterer og eksamens karakterer fastsettes etter gjeldende lovverk og læreplanverk, men med utspring i poengene over kan oppgavene og tilhørende vurdering være forskjellig i praksis.

Eksamen er fremdeles utarbeidet og sensurert lokalt. Nøkkelbegrepene i historiefaget er det bred oppslutning rundt deres betydning. Hvis eksamen blir utarbeidet med utgangspunkt i CR-oppgaver kan gjerne det store spriket mellom skolars tilnærminger til faget minske. Dette spriket, og forskjellige tilnærminger er noe som kommer frem i den andre høringsrunden av LK20.⁸¹ Om en slik tilnærming blir brukt vil det begrepsmessige rammeverket bli enda viktigere og man kan bortimot argumentere for at det er kun nøkkelbegreper som skal settes søkelys på. Det realhistoriske er kun arenaen vi utforsker dem og prøver dem ut. Dette er ikke slik faget skal praktiseres og læreplanen nevner flere ulike realhistoriske tider og hendelser, selv om det er mindre spesifikt i LK20. Valget å beholde eksamen lokalgitt kan være et lurt grep på grunn av den manglende konsensusen. På den andre siden, kan dette føre til enda større forskjeller, spesielt mellom de ulike fylkeskommunene.

⁷⁸ Heum, 2021, utdanningsnytt.no

⁷⁹ Hammerfest VGS, 2019

⁸⁰ Lowenthal, 2015: 347

⁸¹ Hafstad videregående skole, 2019

Undervisningen i den aktuelle perioden hadde klar sammenheng med historiedidaktisk teori, læreplanen i historie og det overordnede læreplanverket. Det historiedidaktiske, som begrepstypene og rammeverk, ligger implisitt i faglærers undervisning og spørsmål på prøven. I undervisningen blir elevene informert om hvilke kompetanser de kommer til å bli prøvd i. Først gjennom kompetansemålene fra læreplanen i historiefaget og deretter mer nedbrutt i momentlisten. I undervisningen benyttet faglærer seg av et variert undervisningsopplegg som alltid hadde klare mål. Variasjonen i undervisningen gjorde at både dybde og oversikt ble vektlagt, på ulike tider. Noen økter tok utgangspunkt i å introdusere elevene til nytt stoff og gi dem oversikt over en periode. Andre økter var mer spesifikke og gikk i dybden på et tema, emne eller situasjon.

Vurderingen i lys av teori og kjennetegn for måloppnåelse

Den første oppgaven på prøven til påbygg-klassen spør elevene om å kort gjøre rede for samfunnsforholdene i Norge under vikingtiden og de viktigste trekkene av statsutviklingen i Norge i vikingtiden. Spørsmålet vil kunne gi faglærer informasjon til de tre første kategoriene i kjennetegn på måloppnåelse, identifisere, gi eksempler på og forklare. Hvilke forhold elevene velger å ta med og hvilke de velger å unnlate kan også til dels vise kompetanse på analyse og drøfting, men i utgangspunktet er de første spørsmålene mer egnet for å vise oversikt og faktakunnskap. Når det er sagt kan vi si at dette er dybdelæring, ettersom elevene må bruke sin evne til å løse problemer og reflektere over egen læring. Også her viser det hvor viktig det er å delta i undervisningen, elevene som har deltatt i læringsaktivitetene vil være mye bedre rustet til prøven.

Elevene i studiespesialisering-klassen ble informert i forkant av prøven at flervalgprøven ikke ville kunne måle deres refleksjon og at fokuset vil være på memorering. Elevene responderte positivt til valget av prøve. I de tilhørende kompetansemålene til prøven blir verbene undersøke, analysere, presentere og drøfte brukt. Valget av flervalgprøve som vurderingssituasjon vil dermed ikke kunne oppfylle kravene til kompetansemålene. De tilknyttede læringssituasjonene vil gjerne kunne legge til rette for god og relevant kunnskap, men det vil ikke være mulig å bruke verbene over for å beskrive elevenes nivå av måloppnåelse. Vurderingen kan si noe om elevens evne til å memorere kunnskap knyttet til momentlisten, men til fagets overordnede mål, historiebevissthet, faller den kort. Elevene ble ikke utfordret til å bruke historiske kunnskaper for å orientere seg i nåtid og fremtid.

Kvande & Naastad skriver angående mindre skriftlige vurderinger, «Prøven er et hverdagsverktøy for læreren, selv om man fra et kritisk didaktisk ståsted kan rynke på nesen.». På en faktadominert prøve som denne vil det også være begrenset hvor mye konstruktiv tilbakemelding elevene kan få i etterkant.⁸² Flervalgsprøven kan ikke måle alle de ønskede kompetansene eller fagets overordnede mål, men den kan allikevel gi en pekepinn på hva elevene har fått med seg og deres forståelse av relevante innholds og nøkkelbegreper.

Årsakene til den positive oppfatningen til elevene rundt flervalgsprøven kan være mange. Både Kvande & Naastad og Lund skriver at kunnskapsprøver har sin plass i historiefaget.⁸³ Vurderingssituasjonen i denne omgang skulle vurdere kunnskap fra flere ulike emner. Noe som står i kontrast til oppfordringen til Kvande & Naastad, hvor de fastslår at tradisjonelle kunnskapsprøver som dekker flere emner i læreboken, må ha oppgaver knyttet til sammenhenger og hvorfor spørsmål. I motsetning til oppgaver som kun spør etter faktakunnskap. Begrunnet i uttalelsen, «Det er med andre ord elevenes forståelse vi er ute etter, snarere enn deres evne til å memorere fakta.»⁸⁴ Denne oppfatningen at kunnskapsprøver har en plass i historiefaget, men med revisjoner i forhold til de tradisjonelle formene er også delt av Lund som sier at forskning fra de siste årene har vist hvordan dette kan gjøres.⁸⁵

Svensk forskning viser at oppgaver som tar i bruk de øverste nivåene i måltaksonomier med bruk av verb som analysere og drøfte fremdeles kunne besvares med reproduksjon fra kjent materiale som lærebøker. Dermed, «Konklusjonen var at reell testing av elevenes tenking på høyere nivåer enn reproduksjon må skje med materialbaserte oppgaveformer (constructed response, CR)».⁸⁶ Formålet med CR-oppgaver er å måle i hvilken grad eleven kan anvende kunnskapen sin og redusere reproduksjonsmomentet. «Kjernen i kompetansebegrepet er å kunne anvende kunnskap i nye sammenhenger.» og bør ifølge Lund benyttes regelmessig som underveis oppgave og kan fungere som eksamensoppgave.⁸⁷ Selv med velutenkte flervalgsoppgaver, gjerne med vektete svar, er flervalgs prøver ikke egnet for å måle kompetansemålene til prøven.

⁸² Kvande & Naastad, 2019: 34

⁸³ Kvande & Naastad, 2019: 34 og Lund, 2017: 189

⁸⁴ Kvande & Naastad, 2019: 34

⁸⁵ Lund, 2017: 189

⁸⁶ Lund, 2017: 195

⁸⁷ Lund, 2017: 195

Det er fremdeles slik at flervalgsoppgaver er den mest effektive prøveformen for å kontrollere faktakunnskaper, gjerne om flere tema på kort tid. Det er en nødvendighet med faktakunnskap i historiefaget og besvarelser til slike vurderinger kan enkelt og pålitelig sammenlignes. Et problematisk aspekt med denne typen vurderinger er at det kan føre til overflatelæring gjennom overflatelesing, ettersom elevene er klar over at det er grunnlaget for prøven. Konsekvensen kan da bli at de dypere forståelsene som inkorporerer sammenhenger og problematiseringer ikke blir tatt seriøst av elevene.⁸⁸

På den andre siden argumenterer Kvande og Naastad for at vi ikke kan se bort fra eller ned på fakta. Deres erfaring er at særlig faglig svakere elever ønsker fakta spørsmål som enklere kan reproduseres. Slike ønsker mener de bør tas seriøst og at det til dels handler om trygghet for elevene.⁸⁹ Dette var et sentiment som faglærer også delte. Kjennetegn til måloppnåelse vil være irrelevant for kunnskapsprøver med flervalgsspørsmål og vil dermed miste hva Lund betegner som, «Kriteriene gir læreren ord og begreper for å diskutere fag og vurdering som noe mer enn kontroll av et bestemt sett med faktakunnskaper.»⁹⁰

Ifølge noen av de fremste historiedidaktikerne i Norge er det altså rom for kunnskapsprøver, gjerne med flervalgoppgaver. Et problem med slike prøver er at de ikke legger til rette for diskusjon. I historiefaget kan det være problematisk. På del en til påbygg-klassen sin prøve ble spørsmålet, «Hvem samlet Norge til ett rike?» stilt. Som tidligere nevnt var alternativene: Erik Blodøks, Harald Hårfagre, Harald Hardråde og Håkon Håkonsson. Det eneste riktige svaret på prøven var Harald Hårfagre alternativet. Uten å gå dypt inn i diskusjonen knyttet til rikssamlingen, kan denne historiske prosessen diskuteres og problematiseres. Legenden om Harald Hårfagre er spennende og interessant, men senere forskning har stilt spørsmål til hvor store deler av Norge Hårfagre egentlig var konge over.⁹¹ Fagansvarlig for Norges historie fra 1050 til 1300 på Store norske leksikon, Per G. Norseng skriver angående Hardråde og rikssamling, «Først med kong Harald var rikssamlingen fullbyrdet; de opprørske opplendingene ble brakt til underkastelse, og trønderhøvdingen Einar Tambarskjelve ble ryddet av veien.»⁹² Spesielt med Harald Hardråde som et alternativ står denne oppgaven frem for meg som delvis misvisende for elevene. Oppgaven står i kontrast til kompetansemålene

⁸⁸ Lund, 2017: 190 - 191

⁸⁹ Kvande & Naastad, 2019: 34

⁹⁰ Lund, 2017: 350

⁹¹ Norseng, 2019, Harald Hardråde

⁹² Norseng, 2019, Harald Hardråde

knyttet til historieforståelse og metoder da den utelukker drøfting og vektlegger vite-at kunnskap.

Sammenhenger og problematiseringer av historiske hendelser og personer er en av konsekvensene som Lund påpeker med flervalgprøver. I eksempelet over kommer det frem. Elevenes resultater, spesielt i studiespesialiserings-klassen, på flervalgprøven var imponerende. I hvilken grad elevene i studiespesialisering-klassen har bedrevet overflatelesing, kan jeg ikke si noe om ettersom flervalgprøven la vekten på vite-at kunnskap. Påbygg-klassen sin prøve var sammensatt av flere deler og viser at elevene også har tilegnet seg vite-hvordan kunnskap. Allikevel kan man ikke trekke de samme konklusjonene til studiespesialisering-klassen da elevene var klar over hvilke kompetanser de kom til å bli prøvd i og hvordan. I teorien kommer det frem at det er rom for flervalgprøver, men at de ikke er forbilledlige.

I gruppen som jeg observerte, ved besøket til Kuben i Arendal, ble det aldri vektlagt hvilke typer kilder elevene arbeidet med. Trond Heum skriver angående hvordan læreplanen er blitt praktisert, «Ut fra egen erfaring som lektor, sensor, fagutvikler og lærebokforfatter er inntrykket at det varierer sterkt hvor mye lærere har gjort ut av kompetansemålene knyttet til historieforståelse og metoder i undervisningen.» Han legger også til at Lund påpeker en manglende konsensus på hvordan historiefaget praktiseres.⁹³ Man kan da stille spørsmål til hvilke kompetanser er det vi ønsker fra elevene og hvor legges vekten i undervisningen? Er det viktig å vite hva forskjellen på levning og beretning er eller bør man fokusere på praktisk kildebruk som tar utgangspunkt i kildekritisk bevissthet på overordnet nivå?

Lund skriver, «Norsk og skandinavisk historieforskning har sitt særkjenne ved at begrepsparet levning og beretning står sentralt i faget».⁹⁴ Ifølge Lund vil det hjelpe elevene å utvikle historisk tenking hvis levning og beretning begrepene er en naturlig del av skolefaget. Verken levning eller beretning ble nevnt i perioden for mine observasjoner. Tause og talende kilder ble derimot tatt opp flere ganger og var til stede ved begge vurderingssituasjonene. Kvande og Naastad argumenterer for at opplæring i historisk tenkning og metode er og bør fortsatt være en integrert del av historieundervisningen. Men at det er en utfordring å gi elevene

⁹³ Heum, 2021, utdanningsnytt.no

⁹⁴ Lund, 2016: 96

meningsfylt utbytte av kritikk av skriftlige kilder. Videre argumenterer de for å skifte fokuset mot en bredere tekstkritikk, med mindre vekt på kildegranskingsbegrepene.⁹⁵

Hvis vi tar utgangspunkt i de to kildeoppgavene som elevene fikk. Den studiespesialiserende klassen skulle vurdere hvilken kildetype det tilhørende utdraget var. De fikk hjelp i form av alternativer, men flere av dem var rett. Det er for så vidt mulig å tippe seg til rett svar, men det er statistisk usannsynlig. I forhold til en CR-oppgave hvor de skal anvende kunnskap i nye sammenhenger kan denne oppgaven fremdeles være relevant. I likhet med prinsippet til en CR-oppgave definerer Udir dybdeløring slik, «Dybdeløring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner».⁹⁶ Oppgaven stemmer ikke overens med Udirs definisjoner da den ikke krever resonnering og eleven får ikke vist frem hvilke argumenter som legges til grunn for svaret. Når det er sagt, er eleven nødt til å vise en undersøkende tilnærming til oppgaven og må selvstendig ta valg. De fem elevene som så at kilden kunne både være normativ og berettende kan det argumenteres for skal oppfattes som at eleven belyser saken fra flere sider.

Påbygg-klassen sin kildeoppgave var mer omfattende og mer egnet til å vurdere de høyere taksonomiske nivåene. Ettersom oppgaven var sammensatt av å vurdere kildetype, men også drøfting av innholdet i kildene er eleven nødt til å vise bredere kompetanse gjennom spesielt begrunnelse. Elevene hadde gjennom den tilhørende undervisningen allerede blitt kjent med kildeutdragene som ble benyttet på prøven, og de hadde gjort en tilsvarende oppgave i grupper. Dermed vil heller ikke denne oppgaven være eksemplarisk med tanke på CR- og dybdeløring prinsippet. Kompetansene elevene fikk vist var varierende, men alle nivåene og kategoriene til kjennetegn for måloppnåelse er relevant til deres besvarelser. Det er spesielt kategoriene som går ut på analyse, drøfting og refleksjon denne oppgaven kan måle, som studiespesialiserende oppgaven ikke kan. I hvert fall ikke i samme grad.

Det er vesentlige forskjeller mellom kjennetegnene som ble brukt i de observerte klassene og utdanningsdirektoratets nye kategorier og beskrivelser til LK20. Udir forklarer at kjennetegnene er formulert på et overordnet nivå da, «Handlingsrommet i læreplanen gir lærere og elever anledning til å velge innhold, og hvordan oppløringen skal organiseres».⁹⁷ Udir skriver også at de veiledende kjennetegnene skal bidra til en felles nasjonal retning for

⁹⁵ Kvande & Naastad, 2013: 77

⁹⁶ Utdanningsdirektoratet, 2019, Dybdeløring

⁹⁷ Utdanningsdirektoratet, 2020, kjennetegn på måloppnåelse & Kjerneelementer

standpunktvurdering, og at de skal være støttende for lærere i vurderingsarbeidet.⁹⁸ Udirs nye kjennetegn nevner ikke: å gjøre rede for, gi eksempler eller å forklare. Det betyr at de tre første kategoriene til kjennetegnene faglærer har brukt ikke blir nevnt i de nye. I stedet er fokuset skiftet over på kjerneelementene til læreplanen. Dette står ikke spesifisert, men det er en klar sammenheng.⁹⁹ Verbene reflektere, drøfte og vurdere står frem som spesielt viktig i de nye kjennetegnene og gjennomsyrrer skjemaet. Begge prøvene som ble gjennomført i de observerte klassene vil ikke være egnet til å bli vurdert gjennom de nye kjennetegnene. Det skulle de heller ikke, men det viser at Udir ønsker en annen nasjonal retning med tanke på hvilket grunnlag standpunkt karakterer settes.

Denne nasjonale retningen blir også kommentert i den andre høringsrunden til LK20. Gjermundnes videregående skole og Kristiansand Katedral skole påpeker ambisjonsnivået som problematisk.¹⁰⁰ Gjermundnes videregående skole foreslo å supplere handlingsverb i læreplanen med verb som reflekter og utforsk med mer overkommelige versjoner som beskriv og definer. De savnet flere taksonomiske nivåer i læreplanen og at det vil påvirke vurderingsarbeidet negativt.¹⁰¹ Kristiansand Katedral skole skriver angående problemstillingen rundt ambisjonsnivået til læreplanen, «Dermed blir det litt som om vi skal lære elevene å danse før de har lært å gå».¹⁰² Med tanke på kjennetegnene til Udir og kommentarene til de to videregående skolene er det et sprik. Ambisjonen til læreplanen og dens utvikling kan stå i kontrast til hvordan den praktiseres. I perioden for mine observasjoner ble ikke de nye kjennetegnene til Udir brukt og det er ikke et krav å ta dem i bruk med LK20. Det vil være interessant å se i hvilken grad lærere benytter seg av de nye kjennetegnene for å vurdere elevers kompetanser med LK20.

I artikkelen, *Issues in designing assessment of historical thinking* av Kadriye Erican og Peter Seixas, diskuteres utfordringer knyttet til å vurdere historisk tenking gjennom en case studie. I abstrakte til artikkelen skriver de at det er en trend verden rundt å legge opp læreplaner som i økende grad fokuserer på historisk tenking og historiebevissthet, men at implementeringen av passende vurderingssituasjoner har vært sakte.¹⁰³ I artikkelen blir tre utfordringer med å lage vurderingssituasjoner som kan måle historiebevissthet diskutert. Den første utfordringen er å

⁹⁸ Utdanningsdirektoratet, 2020, Kjennetegn på måloppnåelse & Kjerneelementer

⁹⁹ Utdanningsdirektoratet, 2020, Kjennetegn på måloppnåelse & Kjerneelementer

¹⁰⁰ Gjermundnes videregående skole og Kristiansand Katedral skole, 2019

¹⁰¹ Gjermundnes videregående skole, 2019

¹⁰² Kristiansand Katedral skole, 2019

¹⁰³ Erican & Seixas, 2015

lage vurderingssituasjoner som har evnen til å vurdere det de omtaler som kompleks tenking.¹⁰⁴

Den andre utfordringen er i hvilken grad elevene skal være kjent med temaet og det realhistoriske på forhånd. Til denne utfordringen presenteres tre mulige løsninger. Den første, å lage prøven på en måte som ikke krever kunnskap om den historiske konteksten. Det kan gjøres med å ha supplerende informasjon på selve prøven, gjennom tekstbokser eller i selve kilden som undersøkes. Den andre tilnærmingen er den svenske modellen. Læreplanen i Sverige følger en kronologisk struktur og på den nasjonale prøven er det forventet at elevene har nok forkunnskap til å besvare oppgaven. Det kontekstuelle skal altså være dekket i undervisningen og den nasjonale prøven skal vurdere elevens historiebevissthet gjennom konteksten til noe elevene skal være kjent med fra før. Den svenske tilnærmingen vurderer derfor både realhistorisk kunnskap og historiebevissthet samtidig. Den tredje løsningen er å separere vite-at kunnskap og vite-hvordan kunnskap og vurdere dem individuelt.¹⁰⁵

Den tredje utfordringen går ut på hvordan å håndtere lese og skrive kompetansekravet. Erican og Seixas forklarer at de fleste vurderingssituasjoner som forsøker å vurdere historiebevissthet får elevene til å lese historiske kilder for å deretter måtte benytte seg av informasjonen i dem for å til slutt besvare en oppgave. Dette aspektet problematiserer de med å stille spørsmål til hvilke kompetanser som egentlig blir prøvd og om det er mer fokus på leseferdigheter enn historiebevissthet.¹⁰⁶ Ettersom lesing er en av de grunnleggende ferdighetene i Norge kan denne problemstillingen være mindre relevant for den norske læreplanen. Allikevel er det noe som Erican og Seixas fremhever og i sin studie forsøkte å minimere, med å velge enklere tekster.

Historiefaget i Norge sitt overordnede mål er historiebevissthet. Verken i påbygg-klassen eller studiespesialisering-klassen ble historiebevissthet vurdert direkte. I påbygg-klassen sin del tre på prøven er det likhetstrekk til CR-oppgaver og poengene til Seixas og Erican presentert over. Det eksisterer flere definisjoner av historiebevissthet. I LK06 blir historiebevissthet nevnt en gang og det er i beskrivelsen av historiefagets formål. Det kommer ikke frem en klar definisjon av begrepet i læreplanen, men de viser til forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid. Innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike historiske perioder og steder blir nevnt. Udir skriver også at, «Historiebevissthet gir grunnlag for

¹⁰⁴ Erican & Seixas, 2015: 257

¹⁰⁵ Erican & Seixas, 2015: 259

¹⁰⁶ Erican & Seixas, 2015: 259-260

refleksjon over egne verdivalg».¹⁰⁷ På grunn av manglende forskning i Norge er det uklart hvordan begrepet har blitt brukt i undervisning og vurdering så langt. I LK20 er historiebevissthet forklart i dypere detalj og er et av kjerneelementene i læreplanen.

Det er viktig å understreke at flervalgprøver ikke er normen for å vurdere elevene i studiespesialisering-klassen, men heller unntaket. I mine samtaler med faglærer kom det frem at skriftlige 90-minutters prøver vanligvis var lignende påbygg-klassen sin utforming. I tillegg, påpekte faglærer at muntlige vurderingssituasjoner ble vektlagt og at prosjektarbeider var en vesentlig del av vurderingsarbeidet. Flervalgprøver som en del av underveivurderingen kan da være passende og elevenes positive oppfattelse av slike vurderinger kan hjelpe på trivsel og motivasjon. Hvilke kompetanser som blir prøvd og hvordan, varierer fra prøve til prøve og emne til emne.

Sammenheng mellom undervisningen og vurderingen

Årsaken til at de observerte klassene hadde hatt vikar i ukene før mine observasjoner var grunnet i en fødselspermisjon. Hverdagen som historielærer er også påvirket av hva som skjer i livet ditt og vil til dels legge føringer for hvordan du praktiserer faget ditt. Store skriftlige prøver og prosjektarbeid er mye mer komplisert å gjennomføre i hektiske perioder og det samme gjelder undervisningen. I perioden observasjonene fant sted forklarte faglærer at det var hektisk og de andre vurderingene som hadde blitt gjennomført i klassene tidligere på året påvirket valget av prøver. I en perfekt verden ville alle økter vært like gode og velutente, men i realiteten er det nok sjeldent. At økter blir annerledes enn tenkt kan også påvirkes av elevene og den spesifikke elevgruppen. Rollespillet hadde blitt gjennomført i en annen klasse før og faglærer kommenterte at det hadde engasjert hele klassen og læringsutbytte var stort. Kunnskapen elevene fikk gjennom rollespillet i påbygg-klassen ble ikke vurdert på prøven direkte og det er derfor vanskelig å si hva læringsutbytte var i denne omgang. Entusiasmen for rollespillet var laber, men det var også flere nøkkelelever borte den dagen. Det er mulig at gjennomføringen hadde sett helt annerledes ut om det ble gjort en annen dag.

Kildeoppgaven påbygg-klassen fikk i undervisningen var nært knyttet til den fremtidige vurderingssituasjonen elevene skulle gjennomgå. Målet var at elevene skulle få varig forståelse av hvordan man kan bruke kilder til å besvare en problemstilling med bruk av både

¹⁰⁷ Utdanningsdirektoratet, 2009: 2

innholdsbegreper og nøkkelbegreper. For å lykkes med læringen og være forberedt til vurderingen må denne oppgaven besvares og forstås. Henning Fjørtoft argumenterer for at elever som arbeider med å forstå fagets sentrale ideer, som beskrevet i fagets formål i læreplanverket, vil oppnå en bedre forståelse i det. «Den dype læringen av metakognitiv og overførbar forståelse skjer altså når vi legger vekt på å avdekke kompetansemålene sammen med elevene og ikke på å dekke dem i et undervisningsforløp.»¹⁰⁸

Med en PowerPoint-presentasjon som kun forklarer innholdsbegrepene i konteksten av opplysningstiden vil gjerne ikke elevene få en dypere forståelse. Den samme problemstillingen kan også gjelde hvis man går gjennom nøkkelbegreper som kilde og endring isolert sett. Faglærers løsning på denne problemstillingen var å la elevene undersøke en kilde med oppgaver som krever at de kombinerer deres kompetanse av både innholdsbegreper og nøkkelbegreper. Å arbeide med kilder gjennom undersøkelse, supplementet av innholdsbegrepene til perioden eller tematikken, svarer til Fjørtofts synspunkt om dyp læring og overførbar forståelse. Elevene vil kunne overføre denne tilegnede kunnskapen av nøkkelbegrepet i fremtidige undervisning- og vurderingssituasjoner.

Innsikt i innholdsbegreper bygger også videre ut det teoretiske rammeverket til eleven, og kan benyttes til å forstå andre kompetansemål bedre og raskere. Konteksten er annerledes, men mye er gjenkjennbart. I begge klassene ble kilder fra undervisningen brukt på prøven, men kun i påbygg-klassen ble den brukt tilnærmet likt. I studiespesialisering-klassen var elevene kjent med kilden fra dokumentene faglærer hadde gjort tilgjengelig på læringsplattformen. Oppgaven på prøven spurte elevene om å definere kildetyper. I dokumentet ble kilden brukt for å beskrive imperialistiske holdninger. Kildetype definisjoner og forklaring av selve kilden ble ikke gjort. Påbygg-klassen sin oppgave i undervisningen og på prøven var tilnærmet lik, men denne gang måtte eleven løse oppgaven selvstendig.

Fjørtoft påpeker at, «I arbeidet med kompetansemål er det ikke uvanlig å høre lærere si at målene må operasjonaliseres fordi de er for omfattende eller abstrakte for elevene.» Videre gjør han oppmerksom på at tanken om nedbryting av mål kan føre til at dybden i målene forsvinner og at eleven blir presentert for fragmenterte delmål.¹⁰⁹ I de observerte klassene ble kompetansemålene nedbrutt i momentlister. Grepet ble tatt for å vise elevene hva som forventes av dem, men mer spesifikt enn i kompetansemålene.

¹⁰⁸ Fjørtoft, 2016: 68

¹⁰⁹ Fjørtoft, 2016: 74

En av de tidligere viste kritiske tilbakemeldingene til LK06 og LK20 angår målenes vaghet. Kompetansemålet, gjøre rede for samfunnsforhold og statsutvikling i Norge fra ca. 700 til ca. 1500 og diskutere mulig påvirkning fra andre kulturer, samfunn og stater, er enormt. Hvordan faglæreren tolker kompetansemålet og hvordan det skal vurderes vil derimot legge føringene for hvordan det praktiseres. På prøven skulle elevene gjøre kort rede for samfunnsforhold og statsutvikling. Mulig påvirkning delen til kompetansemålet ble ikke tatt opp på prøven. På mange måter kan prøven også anses som en enda mer nedbrutt versjon av momentlisten. For å kunne måle kompetansemålene i sin helhet måtte prøven vært utformet annerledes.

På oppgave tre på prøven til påbygg-klassen står det en bemerkelse, «I oppgave tre er det viktig at du IKKE gjør rede for alle hendelsene i de ulike revolusjonene, men kun årsakene.». Undervisningen har gått gjennom årsaker, hendelsesforløp og konsekvenser av revolusjonene, men det ble ikke spurt etter på prøven. Prøven evner ikke å vurdere undervisningen i sin helhet. Kompetansemålet, drøfte hvordan opplysningstidens ideer påvirket og ble påvirket av samfunnsomveltninger på 1700- og 1800-tallet, ble direkte tatt opp på prøven.

Kompetansemålet ble brukt i en slags CR-oppgave. Elevene hadde i undervisningen jobbet med en helt lik oppgave og kan derfor ikke betegnes som en ny situasjon, men denne gang var det selvstendig arbeid, ikke i grupper. Allikevel understreker det den klare sammenhengen påbygg-klassen hadde mellom undervisningen og prøven.

Studiespesialisering-klassen sin undervisning var også nært knyttet til prøven, men Kuben besøket skiller seg ut som mindre relevant. Undervisningsopplegget som ble gjennomgått på Kuben hadde en klar sammenheng til viktige momenter i historiefaget og læreplanverket, men til prøven var ikke disse kompetansene direkte nødvendig. Oppgavene på prøven som tok opp kilder på prøven var begrenset til kildetyper, ikke kildekritisk bevissthet. Kildetyper ble ikke tatt opp i gruppen som ble observert og fokuset var på å avdekke en hendelse. For elevene er begge deler viktige kompetanser i det store bildet, men sammenhengen mellom undervisningen og prøven er mindre.

På den andre siden, kan vi se på studiespesialisering-klassens første spørsmål på prøven og skjemaet som ble brukt i undervisningen. Her er det en klar sammenheng og ingen elever fikk null poeng på oppgaven. Skjemaet var læringsaktiviteten det ble dedikert mest tid til i undervisningen. Fjertoft sitt poeng om at kompetansemålene kan miste sin dybde når de blir nedbrutt til delmål kan her være gjeldende. Prøven var utformet som ren flervalg-prøve og ingenting ble drøftet. Prøven er allikevel en underveisvurdering og beriker bildet av hvilke kompetanser elevene har, om de i denne omgang er færre.

Underveisvurdering og sluttvurdering

Vurdering for læring prinsippet går ut på at man skal bruke vurderinger underveis slik at elevene får innsikt i hva de kan og hva de ikke kan, samtidig er det en tilbakemelding til læreren om egen undervisning.¹¹⁰ Påbygg-klassen sin prøve vil i stor grad gi både elevene og lærer innsikt i hva som har fungert og hva som ikke har fungert. Studiespesialisering-klassen sin prøve sier mindre, men den gir fremdeles begge parter en indikasjon på hvilken informasjon som er blitt formidlet og mottatt. Faglærer har et klart og tydelig forhold til vurdering for læring og har, i hvert fall i den aktuelle perioden, tenkt over det i både planleggingen og i sine tilbakemeldinger til elevene.

Standpunkt karakterer skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven viser ved avslutningen av opplæringen.¹¹¹ Samtidig skal kompetanser som eleven har vist gjennom opplæringsløpet tas med i standpunkt vurderingen.¹¹² For meg står dette frem som en selvmotsigelse. Hvordan kan elever totalvurderes ved opplæringens slutt når tidligere prestasjoner også skal være en del av vurderingsgrunlaget? Av praktiske årsaker vil det ikke være mulig å måle alle kompetansemålene til historiefaget på en avsluttende vurdering, det er for mange og de dekker et for stort tidsrom. Dette kompliserer forholdet mellom underveisvurdering og sluttvurdering.

Forskriften til opplæringsloven fastslår at all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen er underveisvurdering. Underveisvurdering skal brukes for å vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Eleven skal delta i vurderingen av eget arbeid, de skal forstå hva de mestrer, de skal være kjent med hva som forventes av dem og hva de skal lære, og de skal få veiledning om hvordan de kan jobbe for å videreutvikle kompetansene deres.¹¹³ De fleste kompetansemålene som de to klassene jeg observerte arbeidet mot er ansett som avsluttet etter endt vurdering. Studiespesialiserende klassen vil ha noe overlapp og kompetansemålet som går på kilder vil også vedvare ved fremtidige vurderinger for begge klassene. Vikingtid, statsutvikling og samfunnsomveltninger på 1700- og 1800-tallet vil derimot ikke bli prøvd igjen, med mindre det kommer på eksamen. Eksamen vil heller ikke

¹¹⁰ Kvande & Naastad, 2019: 33

¹¹¹ Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-15

¹¹² Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-15

¹¹³ Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-10

påvirke standpunktkarakteren. Den regnes som en selvstendig karakter, med mindre eleven har fått strykarakter i standpunkt og står på eksamen. Eleven vil da bestå faget.¹¹⁴

Heum skriver at kommentarene elevene får fra faglærer etter en prøve, også er en vesentlig underveisvurdering. Men han understreker at, «Det er imidlertid viktig at kommunikasjonen med elevene ikke bare er fokusert på hva de har prestert, men også peker framover i form av råd om hvordan de kan forbedre kompetansen.»¹¹⁵ Dette står i stil med vurdering for læring prinsippet og understreker dets viktighet. Faglærer fremhevet hvor eleven hadde løst de ulike oppgavene på en god måte og det ble påpekt hvor ting kunne vært gjort bedre eller annerledes. Et mulig problematisk punkt som ofte kom opp i den generelle tilbakemeldingen fra faglærer var en forespørsel etter mer muntlig aktivitet og kan diskuteres.

Ifølge opplæringsloven og læreplanen i historie kan ikke muntlig deltakelse trekke en elev ned, men det kan hjelpe eleven å få en bedre karakter med at eleven får vist en kompetanse som de ellers ikke ville gjort. I forskrift til opplæringsloven står det, «Innsats er berre ein del av grunnlaget for vurdering dersom det følgjer av læreplanen i faget.»¹¹⁶ Dermed er det irrelevant om eleven deltar aktivt i undervisningen i historiefaget, da innsats ikke er nevnt. Eleven kan kun måles ut fra kompetansemålene og eleven skal være kjent med hva som blir lagt vekt på i fastsettelse av standpunktkarakter. Eleven skal også få mulighet til å vise kompetansen sin på flere og varierte måter. Angående standpunktvurdering står det bestemt, «Ein standpunktkarakter skal vere uttrykk for den samla kompetansen eleven har i faget ved avslutninga av opplæringa.» Samtidig blir det presisert at kompetanse som eleven fremviser i løpet av opplæringen, er en del av vurderingsgrunnlaget når standpunktkarakteren skal settes.

117

Faglærers etterspørsel om mer muntlig aktivitet fra flere elever kan da tolkes på to måter. Den første, å hjelpe elevene til å vise sin kompetanse gjennom muntlig aktivitet når de ikke klarer å gjøre det skriftlig. Den andre, å true elevene til å delta på muntlig aktivitet i klasserommet, og at det vil ha negative implikasjoner for termin- og standpunktkarakter hvis de ikke gjør det. I henhold til regelverk og læreplan, kan en elev vise at de har tilegnet seg en kompetanse gjennom muntlig aktivitet og dette kan tas med i totalvurderingen. Det kan derimot ikke antas at eleven ikke har en kompetanse på grunn av manglende deltakelse i plenumsdiskusjoner.

¹¹⁴ Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-5

¹¹⁵ Heum, 2021, utdanningsnytt.no

¹¹⁶ Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-3

¹¹⁷ Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-15

Slike utsagn har også implikasjoner for blant annet trivsel, tilpasset opplæring og skolemiljø. I mine observasjoner, i person og i tilbakemeldingene jeg har lest, ble det aldri truet med å gi dårligere karakter på grunn av manglende muntlig deltakelse. Når muntlig aktivitet ble etterspurt var det alltid for å hjelpe elevene å oppnå en høyere karakter, å hjelpe eleven å vise sin kompetanse. Hvordan elever oppfatter slike tilbakemeldinger kan jeg ikke si noe om, men slike uttalelser kan tolkes forskjellig og bør formuleres på en lett forståelig måte.

Det er også relevant å stille spørsmål til hva å fremvise kompetanser på flere og varierte måter betyr, og hvilke implikasjoner det vil ha for vurderingssituasjoner og standpunktkarakter. Historiefaget er et muntlig fag, da eksamen blir avholdt muntlig.¹¹⁸ Alle de grunnleggende ferdighetene skal brukes i hvert fag, men det presiseres ikke hvordan de skal innlemmes i praksis. Her er det rimelig å anta at lærere i historie opererer ulikt. Enhver lærer er pliktet til å dekke kompetansemålene og det overordnede i læreplanen, men implementeringen er opp til den enkelte og vil trolig lede til ganske forskjellige undervisning- og vurderingssituasjoner.

Heum skriver, «Kravet om bredde i vurderingsgrunnlaget betyr at historielæreren må legge opp til vurderingssituasjoner som også tester bredden i kompetansemålene. Dette forutsetter igjen at man har jobbet på bred front med kompetansemålene i undervisningen.». Videre påpeker Heum at det kanskje er her tradisjonell vurderingspraksis utfordres mest og viser til sin oppfattelse av at det er den substansielle kunnskapen som vektlegges i undervisningen. Som følge blir det naturlig med kunnskapsprøver for å vurdere elevene.¹¹⁹ Om Heum sin antagelse stemmer er historieundervisningen i videregående opplæring nødt til å endres på bred front for å innfri kravene til opplæringsloven og læreplanverket. Som tidligere nevnt, er de nye kjennetegnene for måloppnåelse utelukkende basert på refleksjon og diskusjon. Med utgangspunkt i kjennetegnene er det realhistoriske kun bakteppet. Å vurdere utelukkende kunnskap vil heller ikke innfri kravene til opplæringsloven, verken i underveis- eller standpunktvurdering.

Faglærere i fag med lokalt gitt eksamen kan sette standpunktkarakterer så sent som dagen før eksamen gjennomføres ved den aktuelle skolen.¹²⁰ Historiefaget i videregående opplæring, sett gjennom LK06, går over to år og inkluderer 15 kompetansemål på VG2 og 24 kompetansemål på VG3. LK20 har redusert antallet kompetansemål til 11 og 17 respektivt. Bekymringer rundt fagets omfang kom opp igjen i høringsrundene til LK20. Christian

¹¹⁸ Utdanningsdirektoratet, 2009: 8

¹¹⁹ Heum, 2017, Vurdering i historiefaget

¹²⁰ Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-15

Marelius Ulriksen skrev i 2020 en historiedidaktisk studie av utformingen av Fagfornyelsen. I oppgaven forklarer Ulriksen at det er færre kompetansemål i LK20, men det er flere taksonomiske verb. Denne uttalelsen står i kontrast til Utdanningsdirektoratets påstand om at omfanget var blitt redusert.¹²¹

Hvilke kompetanser er det da som legger til rette for standpunkt karakteren og kan det gjøres rettferdig for elevene. Noen elever er veldig interesserte i enkelte perioder eller temaer som kommer opp, men har mindre interesse for andre. Skal reformasjonen veies likt som andre verdenskrig? Bør VG2 kompetanser tas opp igjen ved avslutningen av opplæringen? Standpunkt karakter kravene kan tolkes til å bety at alle kompetansemålene og alle tilhørende vurderinger skal telles med og da må VG2 også inkluderes. Om det gjøres, vil ikke eleven få mulighet til å vise sin faglige progresjon. En elevs kompetanser i starten av opplæringen vil sannsynligvis være lavere enn ved slutten. Faglig skjønn må benyttes av faglærer for å ta en avveining av elevs kompetanse ved slutten av opplæringen. Slike spørsmål og problemstillinger er vanskelig å besvare, da læreplanverket og forskrift til opplæringsloven gir rom for tolkning.

Anna Obstfelder Ytrebø sin masteroppgave, fra 2019, tar for seg utformingen av de nye kjerneelementene til historiefaget og viser til en forskningsbasert evaluering av LK06 i 2010. Rapporten påpekte at LK06 ville føre til vesentlige forskjeller i undervisningstilbud på grunn av det økte ansvaret til skoleeiere og lærere i det lokale læreplanarbeidet.¹²² Rapporten vil være like gyldig for LK20 som følge av dens videreføring av den kompetansebaserte vendingen til læreplanverket. Hvordan disse forskjellene viser seg i praksis er uvisst, og er et område som denne oppgaven forsøker å belyse.

¹²¹ Ulriksen, 2020: 78

¹²² Ytrebø, 2019: 28

Konklusjon

Oppgavens overordnede problemstilling er: Historiefaget i praksis. En case studie av mål, undervisning og vurdering i historiefaget. For å besvare problemstillingen er forskningsspørsmålene i hver del belyst for å kunne si hvordan en lærer i to klasser har satt mål for elevenes læring, hvordan undervisningen ble lagt opp for å nå målene og hvordan læreren har vurdert elevene.

Analysen er et resultat av mine utvalg fra den aktuelle perioden. I drøftingen ble funnene diskutert gjennom relevant teori, læreplanverk og lovverk. Spørsmålene jeg stilte basert på funnene mine var: Hvordan var sammenhengen mellom undervisningen, vurderingen og de brukte kjennetegnene for måloppnåelse og hvordan står undervisningen i stil med historiedidaktisk teori og læreplanen for historie. Avslutningsvis i drøftingen ble forholdet mellom sluttvurdering og underveisvurdering i historiefaget diskutert med utgangspunkt i funnene fra observasjonene.

I den aktuelle perioden var det en klar sammenheng mellom undervisningen, læreplanen i historie og læreplanverket. På grunn av læreplanens store handlingsrom vil mange ulike tilnærminger til undervisning være passende. Det varierte mellom de to klassene og innad i hver klasse hva den faktiske undervisningen var, hvilke mål som ble satt og hvordan målene skulle vurderes. Ikke alt var direkte relevant til den påfølgende vurderingen, som besøket til Kuben i studiespesialisering-klassen. På tross av det, var opplegget som ble gjennomført velutentkt og med god forankring i historiedidaktisk teori, læreplanen i historie, læreplanverket og gjeldene lovverk. Historiefagets omfang er stort, og det er en rimelig antakelse å tro at variasjonsbredden mellom faglærers tilnærming til faget i praksis er stor. I perioden for mine observasjoner var praksis i de to klassene som beskrevet i analysen. Observasjonene var bare et utdrag av en treukers periode fra et skoleår og evner ikke å belyse hvordan læreren praktiserer faget sitt utenom den aktuelle perioden. Analysen er også preget av mine subjektive vurderinger av hva som var viktig, hva som skilte seg ut, og generelt til hva som ble beskrevet i analysen.

Vurderingssituasjonene som ble gjennomført i de to observerte klassene var forskjellige. Mitt ønske var i utgangspunktet å følge læreren til to større vurderinger, gjerne muntlig. På grunn av de praktiske rammene ble det kun i påbygg-klassen gjennomført en fullstendig skriftlig vurderingssituasjon. Studiespesialisering-klassen sin prøve åpnet for andre perspektiver og

det var interessant å diskutere i hvilken grad slike kunnskapsprøver har plass i historiefaget. Hovedargumentet mot flervalgprøver er at de kun måler vite-at kunnskap. Vite-hvordan kunnskap er det som blir høyest vektlagt med tanke på karakterer og elever måloppnåelse. I kjennetegnene for måloppnåelse som ble brukt var verb som reflektere, drøfte og analysere i de høyere taksonomiske nivåene. Udir sine kjennetegn tilknyttet LK20 har tatt et enda lengre skritt og gått bort fra vite-at kunnskap i sitt skjema. Det er ikke et krav å benytte seg av Udirs kjennetegn med den nye læreplanen, men det var et ønske om en nasjonal retning som tok utgangspunkt i de nye kjennetegnene.

I historiedidaktisk teori kom det frem at det var rom for kunnskapsprøver. De er lett kontrollerbare, kan enkelt sammenlignes, lettere å gjennomføre og elevene har ofte en positiv oppfattelse av slike memoreringsprøver. Som faglærer kommenterte i flere omganger var flervalgprøven en mindre prøve som ikke blir vektlagt i samme grad som andre vurderinger. Begge klassene gjennomførte underveisvurderinger og målene for perioden var annerledes. I påbygg-klassen var det et mål å vurdere kompetansemålene, men spesifisert i den tilhørende momentlisten. I studiespesialisering-klassen var målet knyttet til kompetansemålene, men på grunn av prøvens utforming kunne den ikke vurdere kompetansemålene i sin helhet. Ingen av klassene gjennomførte såkalte CR-oppgaver, men lignende oppgaver ble brukt på del tre i påbygg-klassen. Studiespesialisering-klassen og påbygg-klassen sine prøver sammenlignet, viser til historiefagets bredde og ulike tilnærminger.

Som sluttvurdering ville ikke en kunnskapsprøve være tilfredsstillende. Som underveisvurdering er det ikke de samme kravene og flere tilnærminger kan være passende. Flervalgprøver, ulike muntlige vurderinger, prosjektarbeider og skriftlige prøver kan alle være passende som underveisvurdering. Sluttvurderinger har strengere krav og det er rom for tolkning i hva som forventes av en sluttvurdering. God vurderingspraksis er betinget av at en har jobbet på bred front med kompetansemålene i undervisningen, og at tilhørende vurderingssituasjoner evner å måle både bredden og dybden. For studiespesialisering-klassen blir det gjort i undervisningen, men ikke på prøven. Påbygg-klassen sin undervisning og vurderingssituasjon benytter seg av bredden og dybden i kompetansemålene.

Oppgavens mål var å berike feltet av forskning på historiefaget i videregående opplæring i Norge. Det målet er nådd, men spørsmål kan stilles til metodetrianguleringen som ble valgt, utvalget i analysen fra observasjonene og spørsmålene som ble valgt for å diskutere funnene i drøftingskapittelet. Ettersom denne typen case studie ikke er blitt gjennomført før var det ingen spesifikk tidligere forskning som kunne fungere som inspirasjon. Som nevnt, var målet

for oppgaven å berike forskningsfeltet, ikke å prognostisere en helhetlig vurdering av historiefaget i videregående opplæring.

Det viktigste bidraget til forskningsfeltet oppgaven gjør er kapittel tre, analysen og datamaterialet. Kapittel tre er et originalt bidrag til forskningsfeltet. Drøftingen tar utgangspunkt i mine spesifikke funn, men spørsmålene som blir diskutert er ikke nye. Historiefaget i videregående opplæring blir ofte diskutert, i ulike arenaer, men med mangelfull forankring i forskning av praksis. Oppgavens omfang er ikke stort, men for en masteroppgave legger de praktiske rammene begrensinger. Videre forskning kan vurdere å observere flere klasser, lærere eller over en lengre periode. Om det gjøres i masteroppgaver, særlig 45-poengs oppgaver, kan det bli vanskelig å skrive om mer datamateriale enn hva som er blitt gjort i denne oppgaven. Større forskningsprosjekter kan med fordel også utdype dette feltet i en enda større grad.

I hvilken grad oppgaven har beriket forskningsfeltet er en vurdering videre forskning må avveie. Andre metoder kan benyttes for å innhente nytt datamateriale og som følge kan andre spørsmål være mer relevant å diskutere. Den samme metodetrianguleringen kan også benyttes, men gjennomføres annerledes og føre til en annen tilnærming til datamaterialet. Analysen er en subjektiv utvelgelse av datamaterialet som ble innhentet og hva som blir uthevet og diskutert kan gjøres på andre måter. Alt tatt i betraktning, er det viktigste å gjennomføre flere lignende case studier. Slik forskningsfeltet er nå opererer historiedidaktisk forskning på praksisen i videregående opplæring på antagelser. For å kunne si noe konkret, med basis i forskning må flere studier gjennomføres.

litteraturliste

- Ercikan, & Seixas, P. (2015). *Issues in Designing Assessments of Historical Thinking. Theory into Practice*, 54(3), 255–262. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044375>
- Fjørtoft, & Landslaget for norskundervisning. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering : læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg., p. 170). Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Kapittel 3. *Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Heum, T. (2017, 01. september) *Vurdering i historiefaget*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/vurdering-i-historiefaget/>
- Heum, T. (2021, 22. juli) *Et fagfornyhet historiefag å verne om*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/et-fagfornyhet-historiefag-a-verne-om/290354>
- Krogtoft, & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga : temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., p. 266). Cappelen Damm akademisk. Postholm & Jacobsen, 2019
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram* (HIS1-02). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg3-%E2%80%93-studieforbereende-utdanningsprogram#>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Samarbeid og tolkningsfellesskap*. Regjeringen.
- Kvande, L., & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis* (p. 275). Universitetsforlaget.
- Lowenthal, D. (2015). *The Past is a Foreign Country – Revisited*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/past-is-a-foreign-country-revisited/B6FA38F2EB08FB3E35183EE6DEBB81F4>
- Lund. (2016). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (5. utg., p. 417). Universitetsforlaget.
- Lund. (2020). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- Mills, Wiley, C., & Williams, J. (2019). "This Is What Learning Looks Like!": Backward Design and the Framework in First Year Writing. *Portal* (Baltimore, Md.), 19(1), 155–175. <https://doi.org/10.1353/pla.2019.0008>
- Mld. St. 28 (2015-2016). *Vurdering i fag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=5>
- Norseng, Per G (2019, 15. mars) *Harald Hardråde*. I Store norske leksikon. https://snl.no/Harald_Hardr%C3%A5de
- Obstfelder Ytrebø, Anna. "Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring." Universitetet i Tromsø, 2019.

Thue. (2019). *Den historiske allmenndannelse*. Historisk Tidsskrift, 98(2), 167–190.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>

Ulriksen, C. M. (2020). *Kompetanse for fremtiden i historiefaget på videregående skole*.

Utdanningsdirektoratet (2017, 03. juli) *Aksjonslæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/aksjonslaring/>

Utdanningsdirektoratet (2019, 13. mars) *Dybdelæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet (2020, 16. august) *Kjennetegn på måloppnåelse for nye læreplaner (kunnskapsløftet 2020)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-for-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet, (24. juni 2020), *Kjennetegn på måloppnåelse – historie Vg3 / Vg3 påbygging*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-historie-vg3-og-vg3pabygging/>

Utdanningsdirektoratet. «*Gjermundes vgs.*» Hentet den 20.05.22 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/12ed9b5c-4503-45e5-9f7d-27da29efdc26?notatId=678&disableTutorialOverlay=True>

Utdanningsdirektoratet. «*Hafstad videregående skule*» Hentet den 20.05.22 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/adb055c6-68c0-4870-ab34-c04e8afc9167?notatId=678&disableTutorialOverlay=True>

Utdanningsdirektoratet. «*Hammerfest VGS*» Hentet den 20.05.22 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/c8313c7b-49fb-4625-a088-ec6ee6628609?notatId=678&disableTutorialOverlay=True>

Utdanningsdirektoratet. «*Kristiansand katedralskole Gimle*» Hentet den 20.05.22 fra

<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/77a745e9-fb80-4252-8c66-33a69cfe4728?notatId=678&disableTutorialOverlay=True>

Utdanningsdirektoratet. «*Røros videregående skole*» Hentet den 17.10.21 fra

<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/09b0d186-18a1-4ca6-88b4-c719202ce293?notatId=678&disableTutorialOverlay=True>

Utdanningsdirektoratet. «*Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HLSenteret)*» Hentet

den 17.10.21 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/0c9d8e9a-f9a7-435a-a081-fe182a0bb803?notatId=678&disableTutorialOverlay=True>