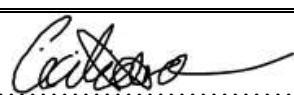




FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MHIMAS Master i historie og historiedidaktikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Cecilie Aarøe	 (signatur forfatter)
Veileder: Marie-Theres Fojuth	
Tittel på masteroppgaven: Elever som etterforskere i historiefaget – Historisk tenkning i møte med primærkilder Engelsk tittel: Students as Historical Investigators - Historical Thinking while Working with Primary Sources	
Emneord: Historiedidaktikk, historisk tenkning, kildekritisk tenkning, kildeforståelse, tenkningskonsepter, opplevelse av læring, Kunnskapsløftet 2020, primærkilder, arkivkilder	Antall sider: 131 + vedlegg/annet: 178 Stavanger, 06. januar 2022

Abstrakt

Kunnskapsløftet 2020 har som mål at kildekritikk, utforskertrang, skaperglede og aktiv læring skal vektlegges mer i skolen. Formålet er at elever skal utvikle kompetansen de trenger for å møte et informasjonssamfunn i stadig endring. Denne masteroppgaven undersøker hvordan Kunnskapsløftet 2020s mål kan implementeres i historiefaget, ved å belyse hvordan elever uttrykker *historisk tenkning* i møte med primærkilder. Problemstillingen for oppgaven lyder: *Hvordan viser og utvikler elever i en videregående klasse historisk tenkning i møte med primærkilder?* Utgangspunkt er et fire ukers undervisningsopplegg i en Vg3 påbyggsklasse, hvor elevinformantene har tolket, vurdert og arbeidet med lokale arkivkilder.

Angloamerikansk historiedidaktikk og begrepet historisk tenkning danner det teoretiske bakteppet for prosjektet. Sentrale teoretikere er Bruce VanSledright, samt Peter Seixas og Tom Morton med deres tenkningskonsept *beviser*, som vektlegger elevers ulike arbeidssteg når de bruker primærkilder. Forskningsdesignet er en kvalitativ undersøkelse som baseres på datainnsamling fra tre skriftlige innleveringer, observasjonslogg, lydopptak fra to observasjonstimer og to intervjuer.

Funnene viste at i elevenes historiske tenkning rundt primærkilder var hovedtendensen at de gav uttrykk for at det er viktig å utøve kildekritikk, men de viste mindre forståelse for hva det innebærer i praksis. Videre avdekket resultatene at elevinformantene også vektla innlevelse, opplevelse og historisk empati i langt større grad enn antatt. Majoriteten av deltakerne gav uttrykk for at de syntes det var læringsrikt og spennende å arbeide med primærkilder, samtidig som de ble påvirket emosjonelt av å arbeide med arkivkilder fra andre verdenskrig.

Analysekapitelet er av den grunn todelt, hvor første del *arbeid med kilder* undersøker hvordan elevene viser og uttrykker historisk tenkning gjennom kildearbeidet og andre del *opplevelse av læring* belyser hva elevene uttrykket om opplevelsen av læring, utforskertrang, samt emosjonell innlevelse og historisk empati.

Abstract

The Norwegian Curriculum of 2020 aims at stimulating the critical evaluation of sources, curiosity, creativity, and active learning in school, so students can develop skills to meet an ever-changing information society. This master's thesis examines how these goals can be implemented in history class, by answering the question: *How do students in an upper secondary class show and develop historical thinking when working with primary sources?* Over the course of four weeks, research was carried out in a vocational supplementary education class, where the students interpreted and made inferences from working with local archive sources.

Anglo-American history didactics and the concept of historical thinking form the theoretical backdrop for the project. Key theorists are Bruce VanSledright, as well as Peter Seixas and Tom Morton with their *second order concept evidence*, which emphasizes the different steps students take when working with primary sources. The research design is a qualitative study, based on data collection from three written submissions, an observation log, audio recordings from two observation sessions, and two interviews.

The findings showed that regarding the students' historical thinking about primary sources, the main tendency is that they express the importance of exercising source criticism but demonstrate less practical understanding. Furthermore, the results revealed that the informants also emphasized having an emotional experience and experiencing historical empathy to a far greater degree than expected. Most of the participants characterized working with World War II sources as educational and exciting, and that they were emotionally affected. The analysis chapter is therefore twofold, where the first part *working with sources* examines how students show and express historical thinking while working with historical sources and the second part *the learning experience* sheds light on what the students expressed about their learning experience and curiosity, as well as emotional and historical empathy.

Forord

Å lære om historie har så lenge jeg kan huske vært spennende; det er alltid noe nytt å lære og nye mennesker å «bli kjent med». Et av mine kjæreste barndomsminner er da morfar åpnet den spennende «skattkisten» og fortalte historier fra sine mange år som sjømann. Dette var en reise i fortiden og rundt hele jordkloden for søskenbarna mine og meg. En fjær gitt av en indianer høvding han hadde blitt kjent med i USA, en slitt lommekniv han hadde brukt for å komme seg frem i jungelen i Amazonas, en klokke som var blitt ødelagt da han sloss med røvere i India og så mye mer. Hver gang skattkisten ble åpnet var det en ny spennende «duppeditt» som hadde en enda mer fengende historie enn den forrige. Jeg forstod tidlig at gjenstander kunne fortelle mye historie, og at morfar var en av de beste på å fortelle.

Tidlig i tenårene forstod jeg at den spennende skattkisten egentlig bare var en skuff og at disse tingene ikke var «ekte» gjenstander. Morfar hadde heller ikke vært en «Indiana Jones» karakter, tross at han hadde vært sjømann i mange år. Skaden var likevel gjort, og jeg var fascinert av gjenstanders evne til å kunne fortelle mange historier.

Da jeg gikk samfunnsfag på lærerstudiet fikk vi en oppgave hvor vi skulle lage egne historiske narrativ basert på lokale primærkilder fra Arkivverket. Å selv være utforskende og lete etter ulike kilder syntes gruppen min og jeg var så engasjerende at vi baserte også bacheloroppgaven vår på forskningen. Det mest interessante var å reflektere over hvordan våre egne holdninger, verdier og tanker gjennomgikk endringer gjennom forskningen. Fra å være dømmende hvor vi påtvang fortiden våre nåtidsverdier, lærte vi å se hendelsene fra egen samtid bedre. Samtidig fulgte en økt forståelse for kildekritikk hakk i hæl.

På samme måte som oppgaven fra lærerstudiet ønsket jeg med masteroppgaven å undersøke hvordan elever møter og opplever primærkilder fra lokalsamfunnet. Hvordan elever reflekterer gjennom arbeidet og hvilken opplevelse sitter de igjen med etterpå.

Å gjennomføre undersøkelser i en klasse krever sitt, særlig midt under en pandemi, men fra dag en tok læreren og elevene imot meg med åpne armer. Dere gjorde ikke bare dette prosjektet mulig, dere minnet også en travel masterstudent på hvorfor hun valgte læreryrket.

Det rettes en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Marie-Theres Fojuth, som gav uvurderlig støtte gjennom hele prosessen. Tusen takk for all støttende hjelp og verdifulle veiledningstimer. Uten dine rettelser og gode kommentarer ville både oppgaven og arbeidsprosessen ikke blitt så vellykket.

Jeg er også veldig takknemlig for opplegget professor Marie Smith-Solbakken og førstearkivar Ine Fintland har skapt på lærerutdanningen på UiS. Det både utvikler og inspirerer fremtidige lærere til å gjøre det samme i egen undervisningspraksis. Takk til Arkivverket og Ine Fintland som bidro med arkivkildene som undervisningsopplegget bygger på og god hjelp til å forstå disse.

Jeg mottok et forskningsstipend til denne masteroppgaven fra Arkivverket i 2021, noe jeg er svært takknemlig for. Takk for tiltroen, motivasjonen og muligheten dere gav meg til å fokusere på oppgaven.

Min kjære familie og mine venner har vært en enorm støtte gjennom alt. Særlig takk til min fantastiske samboer Sindre Dreyer, som alltid har stilt opp og hatt en tålmodighet av gull. Du er min klippe og holdt meg mange ganger fra å bli «koko». Kjære tante Linda May Kallestein, min dypeste takk for alle gjennomlesningene og samtalene. Du hjalp meg til å forstå logikken i puslespillet, selv da jeg følte at alle puslebitene kom fra ulike bokser.

Stavanger, januar 2022

Cecilie Aarøe

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Oppgavens relevans	2
1.3 Begrensninger	5
1.4 Oppgavens oppbygging	6
 Kapittel 2. Tidligere forskning	 8
2.1 «Hva skal vi med historie?»	9
2.2 «Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?»	10
2.3 «Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A Comprehensive Sourcing Intervention With Follow-Up Data»	12
2.4 «A Case Study Using Digital Primary Source Documents»	13
 Kapittel 3. Teori	 15
3.1 Kildekritisk bevissthet og historisk tenkning i Kunnskapsløftet 2020	15
3.2 Hva er historie?	18
3.3 Tysk og engelsk historiedidaktikk	21
3.4 Tenkningskonseptene i historisk tenkning	24
3.5 Når skal elever begynne å arbeide med primærkilder?	31
 Kapittel 4. Metode	 34
4.1 Innledning – redegjørelse	34
4.2 Forskningsdesign	35
4.3 Metodeinnsamlingene	39

4.4 Beskrivelse av undervisningsopplegget	47
4.5 Analyse og behandling av data	50
Kapittel 5. Analysekategorier og kildesettene	54
5.1 Analysekategoriene Rüsens firetrinnsstypologi i møte med tenkningskonseptet beviser	54
5.2 Kildesettene – Hva jobbet elevene med?	57
Kapittel 6. Analysekapittel del 1 - <i>arbeid med kilder</i>	61
6.1 Innledning for del 1	61
6.2 Startoppgavene	62
6.3 Elevenes forståelse av ulike kilder	64
6.4 Elevenes kritiske vurdering av kilder	72
6.5 Gruppe H – en case	83
6.6 Sluttoppgavene	94
Kapittel 7. Analysekapittel del 2 - <i>opplevelse av læring</i>	103
7.1 Innledning for del 2	103
7.2 Opplevelse av prosessen og undervisningsopplegget	103
7.3 Innlevelse og inntrykk	112
Kapittel 8. Konklusjon.....	123
8.1 Forskningsspørsmål: 1a. Hvordan tolker elevene en primærkilde, og er det progresjon fra start til slutt?.....	124
8.2 Forskningsspørsmål: 1b. Hvordan reflekterer elevene rundt ulike steg i arbeidet med kilder?.....	126

8.3 Forskningsspørsmål: 2a. <i>Hvordan opplever elevene dette undervisningsopplegget sammenlignet med annen undervisning?</i>	129
8.4 Forskningsspørsmål: 2b. <i>Hvilke inntrykk sitter elevene igjen med etter opplegget?</i>	130
8.5 Videre forskning.....	131

Kapittel 9: Litteraturliste	Error! Bookmark not defined.
--	-------------------------------------

Kapittel 10: Vedlegg	145
-----------------------------------	------------

1.0 Innledning

I 2020 ble nytt læreplanverk i Norge innført: Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (omtales også som Kunnskapsløftet 2020 og LK20). Kompetansemålene i alle fag har blitt mindre innholdsdetaljerte for å legge til rette for dybdelæring. Undervisningen skal også fokusere på de større sammenhengene i hvert fag og mellom fagene.¹ I historiefaget vektlegges begrepet historiebevissthet for å skissere hvordan elever skal utvikle forståelse i faget. Historiebevissthet defineres at elevene skal forstå seg selv som historieskapende og historieskapt. Samtidig skal de få en forståelse av hvordan tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid henger sammen.² Med mindre rigide kompetansemål har lærere fått mer handlingsrom med tanke på det faglige innholdet. Historieundervisning skal ha mer fokus på den større sammenhengen i faget gjennom utforsking, metodisk arbeid og kritisk tenkning.³ LK20 legger vekt på at utvikling av kritisk tenkning skjer når elever arbeider med fagets metode og får være kreative, nysgjerrige og skapende.⁴

1.1 Problemstilling

Masteroppgavens problemstilling lyder: *Hvordan viser og utvikler elever i en videregående klasse historisk tenkning i møte med primærkilder?* Problemstillingen skal løses med utgangspunkt i et undervisningsopplegg basert på lokale primærkilder, hvor elevene arbeider metodisk og skaper egne historiske narrativ. Denne undersøkelsen er relevant for å se hvordan historieundervisning med søkelys på kildekritisk tenkning og skapende læringsprosesser står i forhold til den nye læreplanens hovedpunkter. Denne læreplanen trer riktignok ikke i kraft på Vg3 før august 2022, men skal fases inn av lærere før.⁵ Når det gjelder historiefaget åpner den nye lærerplanen for flere interessante spørsmål. Hvordan møter Vg3 elever i 2021 primærkilder i faget? Hvordan tolker og anvender elevene ulike kilder? Hva er elevenes opplevelse av et

¹ Kunnskapsdepartementet 2018b: 7.

² Utdanningsdirektoratet 2019b: Hva er nytt i fagene?

³ Utdanningsdirektoratet 2019b: Hva er nytt i fagene?

⁴ Utdanningsdirektoratet u.å.-b: 1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet; Utdanningsdirektoratet u.å.-c: 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang.

⁵ Utdanningsdirektoratet u.å.-g: Gyldighet og innføring (HIS01-03).

undervisningsopplegg hvor de selv skal være utforskende, skapende og arbeide metodisk? Disse overordnede spørsmål leder til følgende forskningsspørsmål, som er definert for å besvare og undersøke masteroppgavens problemstilling:

1. Hvordan møter elevene primærkilder og hvordan bruker de disse som beviser?

- a. Hvordan tolker elevene en primærkilde, og er det progresjon fra start til slutt?
- b. Hvordan reflekterer elevene rundt ulike steg i arbeidet med kilder?

2. Hvordan opplever elevene læring fra undervisningsopplegget og egen arbeidsprosess?

- a. Hvordan opplever elevene dette undervisningsopplegget sammenlignet med annen undervisning?
- b. Hvilke inntrykk sitter elevene igjen med etter opplegget?

Forskningsspørsmålene deler empirikapittelet i to deler; 1) *arbeid med kilder* 2) *opplevelse av læring*. 1) Første forskningsspørsmål undersøker tre hovedfaktorer: hvordan elevene tolker en primærkilde, hvilken forståelse de viser av arbeidet med kilder og om det er mulig å måle en progresjon gjennom opplegget gjennom to enkle oppgaver. Tendenser i hele klassen blir belyst, samt en elevgruppe trekkes frem som case for å få et mer detaljert innblikk i deres tilegnelse, tolkning og vurdering av kildematerialet. 2) Andre forskningsspørsmål vektlegger elevenes opplevelse og undersøker to hovedfaktorer: elevenes opplevelse av arbeidsmåten og deres rangering sammenlignet med det de anser som vanlig undervisning, og på hvilken måte elevene har levd seg inn i kildene og sine historiske narrativ. I opplevelse av arbeidsmetode presenteres funn og tendenser fra hele klassen, mens for innlevelse trekkes noen enkelt elever frem, de som har gir mest utfyllende refleksjoner på hvordan de har levd seg inn.

1.2 Oppgavens relevans

Oppgavens relevans begrunnes utfra tre deler: fagfornyelsen, aktuell forskningsstatus og at dagens informasjonssamfunn øker behovet for kildekritisk tenkning.

1) Kildekritisk bevissthet og utforskende historie er to av fire kjerneelementer som ligger til grunn for den nye læreplanen i historiefaget.⁶ Metodisk arbeid i historiefaget vektlegges for at elevene skal forstå hvilke prosesser og premisser faget bygges på, samtidig som elevene forstår egne læringsprosesser ved å selv være selvstendige i egen læring.⁷ Dette vil ikke bare gi elevene mer kunnskaper og ferdigheter i historiefaget, det inngår også i hele læreplanens danningsoppdrag: «Å lære opp barn og ungdom til å bli kyndige, kritiske samfunnsborgere er blant de viktigste oppgavene for skolen.»⁸ Det betyr at historieundervisning i norsk skole vil bli preget mer av metodisk arbeid, skapende læringsprosesser og utvikling av elevers kritiske tenkning. Hvordan dette kan gjøres konkret og hvilke utfordringer historielærere kan møte er imidlertid mindre klart.

2) I det historiedidaktiske fagfeltet trekkes det et hovedskille mellom den angloamerikanske og den tysk-nordiske forskningstradisjonen.⁹ Den norske læreplanen gjenspeiler mest den tysk-nordiske retningen og vektlegger begrepet historiebevissthet og danningsaspektet i historiefaget. Til tross for at læreplanen vektlegger viktigheten av å arbeide med historiefagets egne metoder, tolkes den som å utrykke mindre eksplisitt fra den angloamerikanske tradisjonen som har dette som hovedfokus. Den norske historiedidaktikeren Erik Lund har blant annet argumentert for at den tysk-nordiske praksisen ikke er tilrettelagt optimalt for praktisk undervisning, i forhold til den angloamerikanske som han anser som mer solid i praksis. En av grunnene er både å gjøre faget læringsrikt og ikke et kjedelig «pugg og kast fag». Siden britisk skoleelever kan velge vekk historiefaget etter 14-års alderen, har den britiske læreplanen valgt å fokusere kraftig på strukturerte læringsaktiviteter, vurderingsmåter og kildekritisk tenkning.¹⁰ Selv om målet med denne masteroppgaven er å kartlegge hvordan Vg3 elevene møter, tolker og opplever kilder, vil det også argumenteres for å knytte sammen strukturen i angloamerikansk forskning med den nye læreplanens formål. Jeg har ikke kjennskap til at det er blitt forsket på hvordan elever uttrykker historisk tenkning bare gjennom arbeid med kilder i sammenheng med LK20s nye fokusområder. Forskning som har lagt frem historisk tenkning har vektlagt flere nøkkelkonsepter, sett på mer

⁶ Utdanningsdirektoratet u.å.-h: Kjerneelementer (HIS01-03).

⁷ Utdanningsdirektoratet u.å.-d: 2.4 Å lære å lære, overordnet del; Kunnskapsdepartementet 2018a.

⁸ Kvande & Naastad 2020: 80.

⁹ Skillet er ikke statisk og tradisjonene påvirker hverandre. Dette løftes frem i teorikapittelet.

¹⁰ Lund 2004: 113-114.

overordnet aspekter som danning, historie utenfor skolen og knyttet sammen med begrepet historiebevissthet.¹¹

3) Å fostre god historisk tenkning betyr at elever blir kritiske lesere av den enorme informasjonen som de møter i dagens mediesamfunn. Dette innebærer å kunne sammenligne flere perspektiver og kilder, samt godta at det ikke finnes én «sannhet».¹² Oppgaven min går rett inn i kjernen på hva elevene må tilegne seg av ferdigheter og kunnskaper for å navigere i flommen av informasjonskilder de møter i og utenfor skolen.

Det finnes mange skremmende eksempler fra dagens nyhetsbilde som gjør at kritisk tenkning er en svært viktig del av elevers opplæring. Etter Donald Trumps valgkamp og da han ble president i USA, økte begrepet «fake news» drastisk.¹³ Formuleringen ses også enda stadig mer i nyhetsbilde, spesielt i amerikanske nyheter. I norske media er begrepet også kjent og omformuleringer som «fake history»¹⁴ har blitt brukt. Elever vokser opp med et mediebilde som viser «aksept» for å omtale historier, nyheter og ytringer for «fake». Noe som også er tydelig i media er konspirasjonsteorier som forvrenger vitenskapelig fakta og søken etter konspirasjoner. Slike teorier har eksistert lenge, men i dag blir de delt og spredd mye kjappere via internett og sosiale medier. Det er ikke få som har uttrykket stor bekymring for konspirasjonsteoriens ødeleggende kraft på samfunnet når de vrenger fakta, vitenskap og stempler kilder for «fake» når de ikke samstemmer med synspunkter.¹⁵ Forskning på konspirasjonsteorier argumenterer at dersom elever kan lære seg å være kritisk tenkende og vokser opp til å oppleve å ha kontroll over egne liv, blir konspirasjonsteorier redusert: «the best way to control conspiracy theories is to prevent them from spreading.»¹⁶ LK20 poengterer at opplæringen skal bygge på verdier som styrker elevene i en ukjent fremtid.¹⁷ Det er rimelig å anta at fremtiden vil utvikle både de positive og de negative sidene i dagens informasjonssamfunn. Lise Kvande og Nils Naastad argumenterer at opplæringen må gi elevene en digital dannelse: «Det er ditt individuelle ansvar,

¹¹ Eksempelvis Trølands masteroppgave: Trøland 2015.

¹² VanSledright 2004: 232.

¹³ Orgeret, K. S., & Dvergsdal, H. 2020.

¹⁴ Bomann-Larsen 2020.

¹⁵ Strømmen 2021.

¹⁶ Lewandowsky 2021: 28.

¹⁷ Utdanningsdirektoratet u.å.-a: 1. Opplæringens verdigrunnlag.

som lærer eller elev, å *kvalitetssikre* den informasjonen du finner og tar i bruk.»¹⁸ I tråd med dette vil denne masteroppgaven undersøke hvordan Vg3 elevene viser forståelse i spesifikke arbeidssteg, og hvordan de overordnet viser kildekritisk forståelse. Dette er kognitive verktøy elevene ikke bare anvender i historiefaget, men også når de er kildekritiske i hverdagen for bombarderingen av informasjonen fra media.

1.3 Begrensninger

Hensikten med undersøkelsen har vært å studere et undervisningsopplegg, ikke skape et, derfor har jeg måtte være åpen for å tilpasse informantenes struktur. Læreren Henrik laget oppgaven elevene arbeidet med, og han bestemte rammene i undervisningen. Dette betydde at elevene arbeidet fikk nokså frie tøyler til å bestemme både hvor de skulle fysisk jobbe på skolen og hvordan fremgangsmåten deres var. Dette var vanlig arbeidspraksis for denne klassen. Som forsker måtte jeg mest mulig tilpasse meg mine informanter. Dette resulterte blant annet i at aspekter som var planlagt å fokusere på, ble mindre relevante da elevene og læreren fokuserte mindre på dem. Mest aktuelt å legge frem her er digitale arkivkilder og undersøkelse av Arkivverket som verktøy.

Bruk og forståelse av digitale kilder og verktøy ble mindre fokusert på av elevene og i plenums gjennomgangene til Henrik. Henrik veiledet og foreleste elevene i hvordan de kunne bruke nettsiden og søkemotoren til Arkivverket¹⁹, hvor kildesettene²⁰ ede arbeidet med er hentet ut fra. Likevel gav ikke elevene mye uttrykk for å ha brukt nettsiden. De nevnte «digitale kilder» i deres svar i spørreskjema, men dette tolkes som at de gjentok ordene i spørsmålene, men gav lite uttrykk for hvilken betydning det hadde hatt på deres læring. For å ikke vike bort fra datamaterialet har det derfor vært nødvendig å avgrense mot mer utdyping om Arkivverket, Digitalarkivet²¹ og digitale kilder. Til tross for at både Arkivverket og digitale kilder var tenkt som hovedpunkter, har min forskerrolle vært interaktiv, noe som skaper en mer naturlig situasjon enn en passiv «flue på veggen» observasjon.²²

¹⁸ Kvande & Naastad 2020: 83.

¹⁹ «Arkivverket er en etat under Kulturdepartementet. Arkivverket består av Riksarkivet, åtte statsarkiv» se: Arkivverket 2020a.

²⁰ Presentasjon av kildesettene og primærkildene er vektlagt i slutten av metodekapittelet

²¹ «Digitalarkivet er Arkivverkets publiseringskanal for arkivmateriale.» se: Digitalarkivet u.å.

²² Tjora 2020: 61–62.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven har seks kapitler. I innledningskapittelet er oppgavens formål, relevans, problemstilling og fokusområder gjort rede for. Der vektlegges relevansen av kildekritisk tenkning og historisk tenkning i fagfornyelsen og i dagens informasjonssamfunn.

Kapittel 2 legges frem forskning som anses relevant til masteroppgaven. Her gjøres det rede for fire ulike perspektiver som kan belyse ulike sider av empirien i denne undersøkelsen. Felles for forskningen som presenteres er elevers kildekritisk tenkning gjennom arbeid med primærkilder.

Kapittel 3 er det teoretiske bakteppet av historisk tenkning, kildekritikk og arbeid med kilder. Det forankres særlig i Seixas og Morton teori om nøkkelkonsepter²³ og VanSledrights nivåer for arbeid med primærkilder.²⁴ Elevenes opplevelse og utforskertrang forankres i både LK20s mål med opplæringen²⁵ og Endacott og Brooks definisjon av historisk empati.²⁶

Kapittel 4 tar for seg det metodiske aspektet i masteroppgaven. Det gjøres først rede for hvordan oppgaven baseres på metodetriangulering og inneholder flere ulike innsamlingsmetoder. Valg av design og metoder presenteres, samt oppgavens pålitelighet og personvern til oppgavens informanter. Kapittelet inneholder tilslutt en presentasjon av undervisningsopplegget og kildesettene elevene arbeidet med.

Kapittel 5 redegjør for analysekategoriene som er anvendt for å tolke hvilken kildeforståelse elevene uttrykker i start- og sluttoppgavene. Her beskrives også kildesettene elevene arbeidet med gjennom undervisningsopplegget for å gi leser innsikt i *hvilket* material de tolket.

Kapittel 6 og 7 omhandler masteroppgavens datamateriale og empiri. Det er delt i to: analysekapittel del 1 *arbeid med kilder* og analysekapittel del 2 *opplevelse av læring*. Elevenes

²³ Seixas & Morton 2013.

²⁴ VanSledright 2004.

²⁵ Kunnskapsdepartementet 2017.

²⁶ Endacott & Brooks 2013.

svar i de ulike innsamlingsdataene presenteres og drøftes i lys av aktuell teori.

Forskningsspørsmålene undersøkes og besvares underveis i kapitlene.

Kapittel 8 er konklusjonskapittelet og vil drøfte forskningsspørsmålene fra kapittel fem under ett, for å gi en konklusjon på masteroppgavens problemstilling: *Hvordan viser og utvikler elever i en videregående klasse historisk tenkning i møte med primærkilder?*

2.0 Tidligere forskning

Hensikten med dette kapittelet er å drøfte forskning som anses som relevant for denne masteroppgaven. Det britiske forskningsfeltet har siden 1970-tallet hatt fokus på det metodiske arbeidet i historiefaget,²⁷ og siden 80- og 90-tallet har utviklingen av historiebevissthet og historisk tenkning preget læreplaner og forskning i mange land.²⁸ Forskningen, både i Norden og internasjonalt, er svært omfattende, og studier om kildeforståelse har mange ulike innfallsvinkler. Eksempelvis: enten at elevene skal lære seg kildeferdigheter gjennom digitale verktøy,²⁹ eller hvordan lærere og lærerstudenter bruker primærkilder i undervisning.³⁰ Forskning som hovedsakelig fokuserer på dannelsperspektivet og historie som livsverden anses som mindre relevant, ettersom denne masteroppgaven spisses inn mot *hvordan* elevene arbeider og deres opplevelse av arbeidet.³¹

Forskningen som diskuteres i kapittelet er den som anses å ligge nærmest masteroppgavens metode og teori. Flere studier og undersøkelser kan være nokså like, derfor er det vektlagt å presentere ulik forskning for å belyse ulike sider av temaet. I teorikapittelet legges det vekt på relevant litteratur fra angloamerikansk forskning, derfor trekkes aktuell norsk forskning frem her (punkt 1-3). 1) Førsteamanuensene Lise Kvande og Nils Naastads legger frem i boken «Hva skal vi med historie»³² noe av nyere litteratur som anvendes av lærerstudenter og anses som veldig dagsaktuell. 2) Kåre Michael Trælands masteroppgave «Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?»³³ undersøker elevers forståelse av nøkkelkonseptet kilder og har derfor mange tangeringspunkter til denne masteroppgaven. 3) Professor i pedagogisk psykologi Ivar

²⁷ Lund 2004: 106-111.

²⁸ Bøe 2012: 165.

²⁹ Se eksempelvis studien som diskuteres i dette kapittelet; Brown & Dotson 2007. Samt Nygren & Vikström 2013. Nygren og Vikstøms studie fra 2013 som drøfter hvilke muligheter og utfordringer som kommer til syne når elever bruker de samme digitale hjelpe midlene historikere jobber med. Undersøkelsen argumenterer for at ved rett veiledning fra lærer kan videregående elever lære seg å bruke de digitale hjelpemidlene og skrive historie basert på kilder slik profesjonelle historikere gjør.

³⁰ Eksempelvis Friedmann studerer seks historielæreres bruk av primærkilder i undervisning, se: Friedman 2006. Waring og Torres drøfter lærerstudenters erfaring av undervisning med fokus på digitale primærkilder som verktøy for å lære fremtidige elever historisk perspektiv og ulike læringsstrategier; Waring & Torrez 2010.

³¹ Se blant annet Rüsen 2005; Jörn Rüsen deler historiebevissthet mellom: historie som fag og historie som livsverden, mens Bernard Eric Jensen fokuserer på langt flere faktorer i livsverden som påvirker elevers historiebevissthet., se; Jensen 1996.

³² Kvande & Naastad 2020.

³³ Træland 2015.

Bråten, dosent i pedagogikk Eva Brante og pedagogikk professor Helge Strømsøs undersøkelse: «Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A Comprehensive Sourcing Intervention With Follow-Up Data»³⁴ presenterer flere interessante funn. De har både med mange informanter (250 elever) og studerer kildeforståelse over et lengre tidsperspektiv enn mange andre lignende studier. 4) Førsteamanuensis Carol Brown og doktorgradsstudent Kaye Dotsons studie «A Case Study Using Digital Primary Source Documents»³⁵ er relevant i forhold til i hvilken grad elevene i studien trenger veiledning for å bruke digitale verktøy og kilder.

2.1 «Hva skal vi med historie?»

Nyere litteratur om det norske fagfeltet som lærerstudenter ofte har på pensum er Kvande og Naastads bok «Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis».³⁶ Boken inneholder ikke studier gjort av forfatterne selv, men siden den inkluderer mye av deres arbeidserfaring fra skolen og som førsteamanuenser i samfunnsfagdidaktikk, anses den likevel som relevant innad i forskningsfeltet. Boken fokuserer nesten bare på historisk forståelse. Kvande og Naastads hensikt er å gjøre lærere og lærerstudenter mer bevisst på dette aspektet, som ellers får minst fokus i skolefaget og lærerutdanningen. Historisk forståelse beskrives som en dynamisk prosess som elever må opparbeide seg i en kontinuerlig forståelse av fagets: *hvem, hva, hvor* og ikke minst *hvordan*.³⁷

Å være kildekritisk i historiefaget handler ikke bare om å sette søkelys på enkeltkilder. Elever må også være kritisk til andre historiske tekster og utvikle bedre digitale ferdigheter, understreker Kvande og Naastad. De trekker frem kildekritikk som et funksjonelt begrep i stedet for et instrumentalistisk. Å betrakte kildekritikk fra dette ståstedet er å anse den som mer enn bare å tolke primærkilder og lære hvordan man praktisk utøver arbeidet. Forfatterne mener at kildekritikk i historiefaget omfatter digital kompetanse, samt en vurdering av pensumboken, innhold og andre historie tekster. De vektlegger at det overordnede målet med kildekritikk er dannelses og myndiggjøring. Ifølge Kvande og Naastad innebærer kritisk dannelses at elever får utvikle sin kildekritiske bevissthet for flere aspekter enn bare vurdering av enkelt primærkilder.

³⁴ Bråten et al. 2019.

³⁵ Brown & Dotson 2007.

³⁶ Kvande & Naastad 2020.

³⁷ Kvande & Naastad 2020: 13-14.

Den enorme informasjonsflyten i informasjonssamfunnet i dag gjør det også viktig for lærere å ha fokus på elevers digitale dannelse: «Kildekritikk er uløselig knyttet til informasjonssøking. Enhver kvalitetssikring av kilder krever at man bruker annen informasjon for å vurdere både innhold i og kontekst for kilden.»³⁸

Kvande og Naastad argumenterer for bredere oppfatning av kildekritisk bevissthet som omfatter flere skriftlige kilder og digital kompetanse. Ikke bare fortsette med den tradisjonelle *historiske metoden*, som vektlegger vurderingen av én kilde og «har lett for å bli en ‘punktkritikk’»³⁹. Ettersom denne oppgaven inneholder bare en enkelt casestudie og fokuserer på hvordan elevene reflekter i ulike arbeidssteg med kilder, er det mindre relevant å inkludere et slikt overordnede mål om dannelse. Elevene skal ikke vurderes ut fra hvilken kildekritisk dannelse de viser, men fra hvilken kildekritikk de viser. Derfor ses det som mer relevant å anvende Kvande og Naastads definisjon av at kildekritisk bevissthet innebærer mer enn tolkningen av enkelt kilder, den omfatter også hvilken digital kompetanse de viser. Dette er relevant fordi elevene svarer i spørreundersøkelsen hvordan de har vært kritiske til de ulike verktøy de har brukt. Kvande og Naastads definisjon ses også som relevant i start- og sluttoppgaven, hvor elevene blant annet beskriver hvordan de hypotetisk ville ha søkt etter kilden på nettet. Å søke på internett defineres ikke bare som å hente inn mest mulig informasjon, men å finne det som er mest relevant for elevenes forskningsspørsmål.⁴⁰ Fordi, som Kvande og Naastad påpeker, forskning viser «at de unge har problemer med å definere sine informasjonsbehov, og de har ingen søkestrategi. Videre vet vi at elevene forholder seg til IKT på en reproduserende og mindre reflekterende måte.»⁴¹

2.2 «Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?»

Masteroppgaven til Kåre Michael Træland «Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?»⁴² har flere tangeringspunkter til min masteroppgave. Trælands masteroppgave fra 2015 undersøker flere aspekter av videregående elevers historiebevissthet gjennom hvilken forståelse de viser for nøkkelkonsepter og historiske orientering.⁴³

³⁸ Kvande & Naastad 2020: 82.

³⁹ Kvande & Naastad 2020: 85.

⁴⁰ Kvande & Naastad 2020: 91. Se også: Lund 2016: 143.

⁴¹ Kvande & Naastad 2020: 16,80-91.

⁴² Træland 2015.

⁴³ Træland 2015: 6.

Relevant for denne oppgaven er Trælands egen analysemetode av Rüsens firetrinns typologi: tradisjonell, eksempelrettet, kritisk og genetisk historiebevissthet. Træland kobler sammen den tysk-nordiske teorien fra Rösen med angloamerikansk teorier om nøkkelkonseptuell utvikling. Denne analysemodellen bruker Træland for å kategorisere hvilken forståelse informantene hans uttrykker for de ulike nøkkelkonseptene. Han fokuserer hovedsakelig på konseptene «årsak», «kilde» og «endring».⁴⁴ Kategoriseringen av elevenes kildeforståelse i start- og sluttoppgavene i denne masteroppgavens er bygget på Trælands analysemodell.⁴⁵

Træland konkluderer med at hans informanter har en tradisjonell eller eksempelrettet historiebevissthet og en svak historisk orientering. Elevenes redegjørelser er fragmenterte og dermed lite kvalifisert historisk orientering, som han argumenterer er både på grunn av manglende innsikt i tenkningskonsepter og innholdskunnskap. Træland vektlegger at et nøkkelkonseptuelt rammeverk kan ikke bygges på mangelfulle innholdskunnskap. For at elevenes historiske orientering og forståelse ikke skal fremstå som fragmentert trengs både en begreps- og innholdsforståelse.⁴⁶ Sett i lys av Lund oppstår en helhetlig forståelse av historie parallelt mellom både å lære «vite hvordan» kunnskaper og «vite at» kunnskaper.⁴⁷

Mest aktuelt for denne masteroppgaven er Trælands konklusjon rundt elevenes konseptforståelse av kilder: 25 av 26 elever anser han for å vise en eksempelrettet forståelse. Han argumenterer at 11 av disse elevene viser lite forståelse i kildekritikk. Selv om de forstår skillet mellom første- og annenhåndskilder, så viser de mindre innsikt i forskjellen mellom primær- og sekundærkilder. De andre 13 viser noe innsikt i fagterminologi og det metodiske rundt kildekritikk og kategoriseres som å ha innslag av genetisk konseptforståelse.

Træland anser at elevenes bruk av fagterminologi muligens kan forklares ved at elevenes skille mellom historie som fag og livsverden er så sterkt at de ikke benytter seg av begreper i historiske

⁴⁴ Træland 2015: 47-53.

⁴⁵ Se analysekapittel, underoverskrift: 6.2 startoppgavene og 6.6 sluttoppgavene

⁴⁶ Træland 2015: 121-122.

⁴⁷ Lund 2016: 18-21.

tekster med mindre de blir bedt om det.⁴⁸ Masteroppgaven konkluderer også at flesteparten av elevene, 19 av 27, er lite kritiske til læreboken sammenlignet med andre primær- og sekundærkilder.⁴⁹ Hvordan elevene uttrykker seg kritisk til læreboken blir også presentert i denne masteroppgaven.⁵⁰

2.3 «Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A Comprehensive Sourcing Intervention With Follow-Up Data»

Ivar Bråten, Eva Brante og Helge Strømsø publiserte i 2019 en større studie gjort i Norge hvor de fokuserte på hvilken effekt opplæring av arbeid med kilder har på videregående elevers ferdigheter og forståelse av kilder.⁵¹ Til forskjell for annen forskning trukket frem i dette kapitlet er ikke denne studien historiedidaktisk, elevene tolker og vurderer temaene «klimaforandringer» og «kjernekraft» i naturvitenskapelig fag, ikke samfunnsfaget. Studien anses likevel som relevant fordi den presenterer interessante funn av videregående elevers kildeforståelse, og den har langt tidsperspektiv med mange informanter.

Hensikten med studien legger vekt på at kildeforståelsen skal romme mer enn bare å lese og tolke en tekst, som forfatterne anser ofte har blitt fokusert på i lignende studier. Samtidig påpeker de at utvikling av kildeforståelse skal fokuseres på å flere fag, ikke bare i ett fag slik de har gjort.⁵² Kildeopplæringen elevene får inkluderer veiledning til å vurdere mange informasjonskilder opp mot hverandre, vurdere deres troverdighet og så lage et eget produkt. Informantene til Bråten, Brante og Strømsø er 250 videregående elever (12 klasser) på studiespesialiserende linje. 117 elever får kildeopplæringen og de resterende 133 elevene fungerer som en kontrollgruppe.⁵³

Studiens funn vektlegger at det var betydelige forskjeller mellom elevgruppen som fikk opplæring i kildearbeid og kontrollgruppen som hadde vanlig klasseromsundervisning. Dette

⁴⁸ Træland 2015: 120-121.

⁴⁹ Træland 2015: 118-119. Dette har også blitt konkludert i flere studier, blant annet Heidi Knudsens doktoravhandling, se: Knudsen 2014.

⁵⁰ Se analysekapittel del 6.4.3

⁵¹ Bråten et al. 2019.

⁵² Bråten et al. 2019: 496.

⁵³ Bråten et al. 2019.

gjaldt både rett etter opplæringen og flere uker etterpå. Elevene som fikk opplæringen studerte kildemateriale lengre og var mer observante på informasjonen i teksten. De husket også bedre hva de hadde lest, og de klarte bedre å tolke, vurdere og hente ut informasjon i kildematerialet. Gjennom fire punkter argumenterer Bråten, Brante og Strømsø for at studien har bærekraftige resultater som lett kan overføres til andre studier eller i klasserommet. 1) Den kildekritiske opplæringen elevene fikk omhandlet mer enn en «oppskrift» på hvordan elevene skulle tolke og vurdere material. Den tok for seg metaperspektiver på hva det betyr å arbeide med kilder og ulike perspektiver. 2) Opplæringen ble gjennomført av lærerne, som selv hadde fått opplæring. Undervisningen foregikk dermed i naturlige settinger for elevene. 3) Det ble sterkt fokusert på sammenligning av ulike kilder, og elevene fikk rike muligheter til å lære hva som inngår i å hente ut informasjon. 4) Studien varte over lengre tid enn det lignende studier ofte har gjort og inkluderte flere ulike type innsamlingsmetoder som gjorde det mulig å støtte seg på mye empiri om hvilken forståelse elevene uttrykket. Samtidig gjorde tidsaspektet det mulig å dokumentere langtidseffektene hos elevene. Elevgruppene ble både vurdert rett etter opplæring og flere uker etterpå.⁵⁴

2.4 «A Case Study Using Digital Primary Source Documents»

Carol A. Brown og Kaye Dotson utforsker i sin studie om digitale primærkilder kan brukes til å lære ungdomsskoleelever (12 trinn eller «K12») digitale ferdigheter og til å være kildekritiske. De påpeker at en motivasjon for studien er at lærere stadig rapporterer at elever i barne- og ungdomskolen kopierer informasjon direkte fra internett, uten å være kritisk eller omformulere i egne ord. Elevene i denne studien fikk opplæring i å bruke nettsider, søkemotorer, danne forskningsspørsmål, evaluere informasjon og forstå flere teknologiske verktøy slik som PowerPoint.⁵⁵ Relevant for denne masteroppgaven er at studien legger frem at elevene trengte stadig mye hjelp for å utvikle gode forskningsspørsmål, tolke og vurdere materialet de fant, særlig det å sammenligne flere kilder med ulike perspektiver⁵⁶. I denne masteroppgaven uttrykker elevene også hvordan de søker på internett, via søkemotor eller hvilke ord de bruker for å søke. Brown og Dotsons studie konkluderer med at deres informanter strevde veldig med dette:

⁵⁴ Bråten et al. 2019: 494-496.

⁵⁵ Brown & Dotson 2007: 30-31.

⁵⁶ Brown & Dotson 2007: 36-37.

«students wrote superficial questions that only required searching for basic facts.»⁵⁷ Elevene trengte flere omganger med veiledning og informasjon for å søke bedre på nettet og lage bedre forskningsspørsmål som ledet til videre utforsking.

Studien til Brown og Dotson og Bråten et al. vurderes som aktuell her fordi de vektlegger ulike sider av hvordan elever trenger veiledning til å bli bedre etter å søke etter informasjon og bruke verktøy. Informantene i denne masteroppgaven fikk veiledning av læreren, men ikke i like stor grad som elevene i studiene.

⁵⁷ Brown & Dotson 2007: 33.

3.0 Teori

I dette kapitlet skal det redegjøres for det teoretiske utgangspunktet og grunnbegreper denne masteroppgaven baseres på. Først skal historisk tenkning, kildekritikk, utforskertrang og skaperglede belyses, slik disse defineres i Kunnskapsløftet 2020. Deretter rettes søkelyset på hvordan ulike teoretikere beskriver og oppfatter historie, fortid og primærkilder. Viktigst for denne masteroppgaven er tenkningskonseptet *beviser* slik som definert i angloamerikansk historiedidaktikk. Det teoretiske rammeverket for analysen bygger på teorier fra den amerikanske professoren Bruce VanSledright og Dr. Peter Seixas og forfatter Tom Morton. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av ulike teorier om elevers arbeid med primærkilder i skolen, samt betraktninger rundt hvorfor det metodiske arbeidet med disse ikke vektlegges i dagens undervisning.

3.1 Kildekritisk bevissthet og historisk tenkning i Kunnskapsløftet 2020

Når samfunnet endrer seg, må skolen og læreplanene tilpasses disse endringene. I 2020 ble Kunnskapsløftet 2020 (LK20) innført. Til forskjell fra forgjengeren Kunnskapsløftet 2006 (LK06) er læreplanene mindre spesifikke med hensyn til temaer og omfang.⁵⁸

Kompetansemålene i samfunnsfag er ikke lengre delt inn i fire kategorier. Alt er samlet i én del med et veiledende avsnitt om «undervisvurdering». Mindre rigide kompetansemål betyr at læreplanen gir mer rom for dybde- og praktisk læring, og at elever skal være mer aktive i egen læring.⁵⁹ Dybdelæring defineres som kunnskap som utvikles gradvis, hvor elever forstår sammenhengene i et og mellom flere fag, samt kan reflektere over egen måte å lære på og bruke denne kunnskapen i nye, så vel som kjente, situasjoner.⁶⁰ Formålet er at elever skal utvikle kunnskaper som er nyttige for dem hele livet, særlig en fremtid som er ukjent og i stadig utvikling.⁶¹

⁵⁸ Kunnskapsdepartementet 2018b.

⁵⁹ Utdanningsdirektoratet 2021: Hvorfor har vi fått nye læreplaner?

⁶⁰ Kunnskapsdepartementet 2018a: 9.

⁶¹ Utdanningsdirektoratet 2021: Hvorfor har vi fått nye læreplaner?

Den overordnede delen i LK20 er omstrukturert fra forrige kunnskapsløfte og inneholder seks punkter som kalles «opplæringens verdigrunnlag».⁶² To av dem er særlig aktuelle for denne oppgaven: «kritisk tenkning og etisk bevissthet» og «skaperglede, engasjement og utforskertrang». Det tydeliggjøres i formålet med opplæringen, samt i første paragraf av opplæringsloven, at utforskertrang, aktiv læring og kritisk tenkning er svært sentrale i undervisningen. Elever skal også ha medvirkning i prosessen av sin egen aktive utvikling:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.⁶³

3.1.1 Kildekritisk bevissthet og kritisk tenkning i LK20

Kunnskapsløftet 2020 fastslår at dersom «elever arbeider utforskende med historie og utvikler kildekritisk kompetanse, styrkes deres nysgjerrighet, engasjement og kritiske tenkning.»⁶⁴ Det er ikke nytt at en læreplan vektlegger kritisk tenkning; i LK06 var også dette poengtert.⁶⁵ Det nye i LK20 er at kildekritisk kompetanse uttrykkes oftere og mer eksplisitt. Begrepet kritisk tenkning finnes i også samfunnsfag fra 1-10.trinn og historiefaget på videregående, mens begrepet kildekritisk bevissthet tydeliggjøres bare i læreplanen på VGS. Dette kan tolkes dithen at elever skal utvikle kritisk tenkning på grunnskolen, og på videregående skal de utvikle større kildekritisk bevissthet ved å få friere tøyler.

Kildekritiskbevissthet i LK20 som praktisk arbeid hvor elever selv må finne kildematerialet og konstruerer historier.⁶⁶ Kritisk tenkning er at elever skal vurdere ulike kilder, prøve ut ulike metoder i faget og reflektere om utviklingen av ny kunnskap. Målet er at elever utvikler god dømmekraft, også gjennom å forstå at egne argumenter kan være ukorrekte.⁶⁷

⁶² Utdanningsdirektoratet u.å.-l: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

⁶³ Utdanningsdirektoratet u.å.-f: Formålet med opplæringen; Opplæringsloven 2008: § 1-1

⁶⁴ Utdanningsdirektoratet u.å.-e: Fagets relevans og sentrale verdier (HIS01-03).

⁶⁵ Utdanningsdirektoratet u.å.-l: Læreplan i historie (HIS1-02).

⁶⁶ Utdanningsdirektoratet 2019c: Hva er nytt i historie?

⁶⁷ Utdanningsdirektoratet u.å.-l: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

I historiefaget skal elever nå altså skape sammenhenger i fortiden, utvikle historiebevissthet, utvikle kildekritisk bevissthet og forstå seg selv som historieskapende og produkter av historien.⁶⁸ Faget skal legge vekt på dybdelæring, historiebevissthet, historisk empati og kildekritisk bevissthet. Elever skal få lov å være nysgjerrige, utforskende og skapende.⁶⁹ Mest relevant for denne oppgaven er tydeliggjøringen av kildekritisk bevissthet, kritisk tenkning og den aktive, utforskende, samt den engasjerende læringen i faget.

3.1.2 Historisk tenkning i LK20

I LK06 er historisk tenkning eksplisitt nevnt i VGS valgfaget «Historie og filosofi», noe den ikke er i LK20.⁷⁰ Et av kjerneelementene for historiefaget på videregående beskrives derimot i et eget avsnitt i LK20 som historiebevissthet.⁷¹ Historisk tenkning i LK20 ligger imidlertid implisitt i flere av de overordnede målene og kompetansemålene. Den vies større fokus i kanadisk og angloamerikansk forskning enn i de nordiske og tyske retningene, som heller setter søkelys på begrepet historiebevissthet. Men lærerplanen sier også at elever skal arbeide med ulike kilder og perspektiver, at de skal forstå årsaker, konsekvenser og sammenhenger i fortiden og reflektere etisk og kritisk om andres og egne verdier, tanker og holdninger. Dette tolkes som historisk tenkning sett i lys av Seixas og Mortons definisjon av begrepet.⁷²

3.1.3 Skaperglede, engasjement og utforskertrang

Et av verdiløftene i Kunnskapsløftet 2020 er elevers forståelse av og deltagelse i egen læring. De skal også gjøre selvstendige refleksjoner og søke etter ny kunnskap. Ved å la elever bli selvstendige og bevisste aktører i egen utvikling og læring utvikler de strategier som de vil få bruk for resten av livet. Skolen skal oppmuntre elever til å utfolde sin nysgjerrige og utforskende natur.⁷³ Elever skal få prøve ut ulike måter å utrykke seg på, og lærere skal respektere elevers individuelle og unike måte å gjøre det på. Kompetansemålene i underveisvurderingen av Vg3 har samme essens som læreplanens overordnet del, men spisses mer direkte inn mot historiefaget.

⁶⁸ Utdanningsdirektoratet 2019c: Hva er nytt i historie?

⁶⁹ Utdanningsdirektoratet u.å.-l: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

⁷⁰ Utdanningsdirektoratet u.å.-j: Læreplan i historie og filosofi (HIF1-02).

⁷¹ Utdanningsdirektoratet u.å.-h: Kjerneelementer (HIS01-03).

⁷² Seixas & Morton 2013.

⁷³ «2.4 Å lære å lære» og «1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang» i overordnet del se: Utdanningsdirektoratet u.å.-l: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

Historielæreren skal blant annet la elever få arbeide metodisk i faget, med forskjellige kildemateriell, utforske ulike utfordringer og kontekster i fortiden og lage egne historiefortellinger:

De utvikler og viser også kompetanse når de formulerer faglige problemstillinger, og når de finner og kritisk bruker historisk materiale i refleksjon og argumentasjon til å konstruere historiefortellinger. Elever utvikler og viser videre kompetanse når de presenterer ulike perspektiver på fortidige hendelser, og når de reflekterer over hvordan framstillinger av fortiden brukes og hvordan fortiden bidrar til å prege dem selv som mennesker.⁷⁴

3.2 Hva er historie?

Historie er hos Seixas og Morton definert som spenningen mellom historikeren og fortiden som hen undersøker. Fortiden er alt som noen gang har skjedd, mens historie er tolkningene eller meningsfulle fortellingene som er blitt gjort og gjøres av fortiden.⁷⁵ Historie beskrives som resultatet av tre trekkrefter; *distansen* mellom fortiden som ikke lengre eksisterer og nåtiden som historikeren lever i, *valgene* historikeren tar for å skape mening av historien, og *tolkningene* som historikeren gjør. Seixas og Morton belyser at historikeren i denne prosessen tenker historisk: «... the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history».⁷⁶ På samme måte som at mennesker og kulturer er forskjellige, har ikke historisk tenkning en universell struktur med gitte formler. Historie viser sjeldent hvordan narrativ og fortellinger er bygget opp, og elever møter derfor oftest bare sluttproduktet. Derfor må elever, ifølge Seixas og Morton, få «peer backstage» og se hva som ligger til grunn for de historiske fortellingene og få en forståelse av hva historisk tenkning er.⁷⁷

3.2.1 Historie er knyttet opp til narrasjon

Forståelsen av historie kan ses på menneskets naturlige behov for få skape mening og refleksjon over fortidens erfaringer og fremtidens forventninger. Den tyske historiedidaktikk professoren Jörn Rüsen argumenterer for at historiebevissthet uttrykkes hos alle mennesker som en narrativ

⁷⁴ Utdanningsdirektoratet u.å.-i: Kompetansemål etter Vg3 (HIS01-03).

⁷⁵ Seixas & Morton 2013: 40,46,51.

⁷⁶ Seixas & Morton 2013: 2.

⁷⁷ Seixas & Morton 2013: 2-3.

form. Vi er på denne måten «narrative vesener»; gjennom det narrative skaper mennesker mening, og verden blir forståelig.⁷⁸ Narrativ er det mentale praktiske fellestrekket for all historie, på tvers av ulike kulturelle varianter. Tid får mening gjennom narrasjon og transformerer menneskets to hoved tidsdimensjoner, erfaringer og forventninger, hvor fortid presenteres som historie. For å forstå fortidens erfaringer på en meningsfull måte og være tidsorienterte konstruerer menneske historiske narrative hvor «historical consciousness functions as a specific orientational mode in actual situations of life in the present: it functions to aid us in comprehending past actuality in order to grasp present actuality.»⁷⁹ Alle mennesker konstruerer fra en sosial kontekst, men de er selv i denne konteksten produkter av et samfunn og en fortid. Fra den samme fortid konstruerer de og tolker hva som en gang har vært.⁸⁰

Historie som akademisk fag skiller seg fra de naturvitenskapelige og følger ikke naturlovenes logikk. Rüsen skriver at narrasjon har gjennom de siste fire tiårene gradvis blitt svaret på historiefagets logikk. I motsetning til de andre fagene skildrer historikere fortellinger som følger et sett med regler. Historiske narrativer skiller seg fra fiksjonslitteratur og har spesifikt grunnlag i kildemateriale. For å kunne analysere narrativene må det være en bevissthet om historisk tolkning. Subjektivitet er fokuset i historiske narrativer, hvor man alltid tolker fortiden ut fra egen samtidsforståelse. Historie er både representasjon og tolkning, og disse er gjensidig avhengige av hverandre. Rüsen understreker at dersom historie bare var fakta hadde den vært død, og som bare ren fiksjon ville ingen ha hørt på den som referanse.⁸¹

3.2.2 Historie er bevisene og tolkningene som er bygget opp fra kilder

VanSledright poengterer at elever og nybegynnere ikke skal holdes opp til faghistorikeres standarder, men historieopplæringen i skolen kan likevel sette som mål å gjøre skillet mindre.⁸² Han fastslår at historisk tenkning forutsetter kildearbeid, og at elever kan med veiledning lære seg å gjøre like godt kildearbeid som historikere. Dette støttes også av Seixas og Morton som

⁷⁸ Johansson 2012: 44-45.

⁷⁹ Rüsen 2005: 24.

⁸⁰ Rüsen 2005: 2-5.

⁸¹ Rüsen 2005: 2-5.

⁸² VanSledright 2004: 230.

påpeker at elever vil lettere forstå forskjellen mellom historie og fortiden når de forstår hvorfor og hvordan historie blir skapt.

If we can help them [students] grasp that history is *interpretations of evidence*, then they will see the purpose of developing their own ability to interpret. By teaching students how to think like historians, we enable them to engage with history by seeking appropriate sources, analyzing those sources, and considering their context. Students learn not only how to make inferences about their sources but also how to corroborate those inferences.⁸³

Det at en historie anses som troverdig krever at en historiker ikke bare må finne kilder og avgrense, de må også tolkes individuelt og i forhold til andre kilder, samt kontekstualiseres. Et spor i fortiden blir laget og bevart, historikeren finner det i ettertid og anser det som viktig, det blir så til et bevis når det blir tolket i lys av andre primær- og sekundærkilder, og til slutt er det en av byggesteinene i et historisk narrativ eller *account*.⁸⁴

3.2.3 Hva er primærkilder?

Historiefaget skal lære elever å forstå forskjellen mellom ulike kilder og hvordan de møter og leser primærkilder og spor fra fortiden eller tolkninger av disse, altså sekundærkilder. Det å differensiere mellom primærkilder og spor fra fortiden er, ifølge Seixas, vanskelig og mye omdiskutert. Noe av dette mener han skyldes hvordan primærkilder defineres og beskrives. Eksempelvis argumenterer Seixas at VanSledrights formulering av primærkilder som «residue from the past» kan skape flokete forståelser og analyser av primærkilder eller spor. Faren er at primærkilder kan bli behandlet som accounts (førstehåndsberetninger), påpeker Seixas.⁸⁵ Hva som inngår i primærkilder er, ifølge Seixas og Morton: *visuelle representasjoner* som malerier, fotografier eller tegninger, *relikvier eller gjenstander, opptak eller dokumenter og førstehåndsberetninger*. Alle disse underkategoriene inngår i definisjonen av primærkilder:

(...) a trace of the past that is left behind by accident – the detritus of everyday life that just happens to be preserved. Traces are not organized as stories, that is as accounts of a situation; their authors did not intend to provide one. But they do form the material for historians to write theirs.⁸⁶

⁸³ Seixas & Morton 2013: 42.

⁸⁴ Seixas & Morton 2013: 5,43-44,51.

⁸⁵ Seixas 2015: 3.

⁸⁶ Seixas & Morton 2013: 44.

Det er konsensus i de ulike fagmiljøene at elever skal selv erfare og arbeide med kilder for å forstå hvordan historie blir til gjennom observasjon, refleksjon og spørsmål. Ved å la elever arbeide med kildemateriale får de en unik innsikt og forståelse av hvordan det var å være menneske i en annen tid. Primærkilder kan gi elever mulighet til å «create personal connections to history, as students read the words written by living, breathing humans like themselves.»⁸⁷ Professor Keith Barton argumenterer at elever vanligvis ikke anser tekstforfattere som virkelige mennesker og kan streve med å utvikle kunnskaper og forstå faget når de bare leser tekstbøker eller hører på foredrag. Derfor påpeker han at undervisning bør inkludere primærkilder som artefakter, fotografier, filmer og andre visuelle fremstillinger (f.eks. dataspill) av historien. Dette vil hjelpe elevers motivasjon for læring, stimulere nysgjerrighet, forståelse av historiefagets metoder og utvikle deres historiebevissthet.⁸⁸

3.3 Tysk og engelsk historiedidaktikk

Historiedidaktikk i Norge baseres på den tysk-nordiske fagtradisjonen som vektlegger historiebevissthet og dannelsesperspektivet. Den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen omtaler denne tradisjonen som en *historiebruksdidaktikk*. Undervisning skal fokusere på menneskers historieopplevelser, samt historiebevissthet uavhengig av historie som skole og forskningsfag. Den angloamerikanske retningen betegner han som *historiefagsdidaktikk* hvor faget står i sentrum, og det er fagets metoder som tilpasses elevers interesser og faglige nivå.⁸⁹ Førsteamanuensis Erik Lund argumenterer for at den tysk-nordiske praksisen med fokus på historiebruksdidaktikk ennå ikke er blitt tilrettelagt optimalt i praktisk undervisning, i motsetning til den angloamerikanske tradisjonen (historiefagsdidaktikken). Denne har lengre erfaring med strukturerte læringsaktiviteter, vurderingsmåter og kildebruk, og er da ifølge Lund, mer solid i praksis.⁹⁰

⁸⁷ Barton 2005: 751.

⁸⁸ Barton 2005: 751-752.

⁸⁹ Se blant annet Stugu 2004; Jensen 2004.

⁹⁰ Lund 2004: 113-114.

Den tyske og angloamerikanske historiedidaktikken har flere fellestrekk, og som professor Ketil Knutsen påpeker, handler begge om å se sammenhengen mellom tidsdimensjonene og det å produsere egne tolkninger fra fortiden.⁹¹ Begge retningene deler oppfatningen av historiebevisstheten som Kvande og Naastad definerer som: «...å se seg selv som et historisk vesen som er både historieskapt og historieskapende, langs aksene fortid–samtid–fremtid. Vi er på samme tid både produkter av fortiden og produsenter av historie for fremtiden.»⁹²

Det er på andre områder disse tradisjonene skiller seg. Engelsk, amerikansk og kanadisk forskning benytter begrepet historisk tenkning og vektlegger i større grad det metodiske arbeidet med kilder.⁹³ I motsetning til dette fokuserer den tyske-nordiske tradisjonen på begrepene historiebevissthet og dannelsesprosessen. Historiebevissthet som elever erfarer utenfor skolen vektlegges i stor grad.⁹⁴ Hos Rüsen blir historiebevissthet delt mellom «historie som fag» og «historie som livsverden».⁹⁵ I likhet med Rüsen omtaler Jensen at historiebevissthet både er å forstå seg selv som historieskapt, historieskapende i skolefaget og livsverden utenfor klasserommet. Jensen bryter likevel med den tyske historiedidaktikken da han formulerte sin åpne skalamodell som bygger på at menneskers historiebevissthet er i langt større grad dannet av faktorer utenfor klasserommet. Historie som skole og vitenskap er i hans skalamodell bare 2 av 14 faktorer: I hans modell legges det mer vekt på elevers personlige historier, identitet og fokuserer på at skolen skal bygge videre på den historiske orienteringen og bevisstheten elever utvikler utenfor skolen.⁹⁶

Skillet mellom de historiedidaktiske tradisjonene er imidlertid ikke skarpere enn, som Ketil Knutsen påpeker, at de trekker veksler på hverandre, slik som Seixas og Morton eksempelvis gjør.⁹⁷ De to ulike tradisjonene har hver sine styrker, og ifølge Seixas, kan de berike hverandre. Det vil da oppstå mutasjoner og hybrider mellom dem. Som belyst over, Jensen, Lund og Knutsen fremhever Seixas og understreker at den tyske tradisjonen er teoretisk sterk. Noe Seixas

⁹¹ Knutsen 2019.

⁹² Kvande & Naastad 2020: 44.

⁹³ Seixas 2015: 10.

⁹⁴ Knutsen 2019.

⁹⁵ Rüsen 2005: 132-133.

⁹⁶ Lund 2003: 37-38.

⁹⁷ Knutsen 2019.

anser har beriket den anglosaksiske med nye konsepter (*Geschichtsbewußtsein* eller historiebevissthet, og *triftigkeiten* – plausibilitet) som knytter sammen praksis, teori og forskning. Den angloamerikanske er empirisk sterk og har da til gjengjeld styrket den tyske med sin diskusjon om språket, andregradskonsepter og kildekonsepter.⁹⁸

Den angloamerikanske tradisjonen argumenteres for å være empirisk sterk, fordi historiefaget i skolen vektla andre hovedmål og utviklet seg annerledes enn i den tyske. Til forskjell fra de fleste andre europeiske land er historie i England et skolefag som elever kan velge bort etter fylt 14 år. Frem til 1970-årene var skolefaget preget av det Lund beskriver som «‘Den store tradisjon’ med hovedvekt på nasjonal historie, de store menn og politiske hendelser i en kronologisk fremrykking fra de eldste tider til som regel annen verdenskrig».⁹⁹ Populariteten til faget var ekstremt lav. Undervisningen ble kritisert for å bare basere seg på «pugg og kast» ferdigheter, som gav elever ingen utvikling av tenkeferdigheter, evner eller innsikt i historie som fag. Da faget ble foreslått nedlagt startet en reformbevegelse, og ut av den oppsto et helt nytt fag som fokuserte på å lære elever å utvikle historisk innsikt, meningsfull kunnskap og historisk tenkning.¹⁰⁰ Prosessen var ikke enkel, mange opplevde at faget ble overkjørt med ferdigheter, hvor elever opplevde fokuseringen av kilder like kjedelig som den tidligere tradisjonelle undervisningsformen. Utenatlærte formuler til behandling av ulike kilder ble pugget, uten at elever forstod begrepene eller materialet. For å motvirke dette ble det lagt vekt på at elever ikke bare skulle plukke kildematerialet fra hverandre, men selv kommunisere egne tolkninger, observasjoner, argumentere fra kildene og produsere egne historiske tekster basert på dem. Elever skulle selv erfare kontekstuell kunnskap for å få utbytte av kildebruk, og de skulle utvikle forståelse av «*second-order ideas*».¹⁰¹ Dette er ulike kognitive verktøy og idéer, også kalt metahistoriske *tenkingskonsepter*, *nøkkelkonsepter* eller *andregradskonsepter*. Seixas og Morton bruker betegnelsen «historical thinking concepts», mens norske Lund og Stugu referer til konseptene som «nøkkelbegrep».¹⁰² Det teoretiske rammeverket til masteroppgaven baseres ikke

⁹⁸ Seixas 2015: 2 og 11.

⁹⁹ Lund 2003: 43

¹⁰⁰ Ohman Nilsen 2006: 148-149.

¹⁰¹ Lund 2003: 43

¹⁰² Lund 2016: 21; Seixas & Morton 2013: 3,43.; Stugu 2004: 3.

på Lund og Stugu, men Seixas og Morton, derfor brukes deres formulering av begrepet i oppgaven; tenkningskonsepter.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i et metodisk undervisningsopplegg hvor elever arbeider utforskende med kilder. Oppgaven vil derfor hovedsakelig bygge på den angloamerikanske historiedidaktikken med historisk tenkning som fokuserer mer på elevers forståelse av kilder enn den tysk-nordiske tradisjonen. Noen elementer trekkes likevel inn fra den tysk-nordiske med tanke på hvordan elevers narrative forståelse kommer til uttrykk og hvordan deres forståelse kan analyseres. I de neste avsnittene vil det redegjøres for hva som inngår i tenkningskonseptene, før det fokuseres på konseptet beviser. I samsvar med VanSledrights poeng, argumenteres tenkningskonseptene beviser og *den etiske dimensjonen* som noe som skjer mens elever arbeider aktivt med materialet. For å konstruere historier trengs det spor fra fortiden, og i utforskningen blir man, bevisst eller ubevisst, påvirket av det empatiske når man prøver å forstå fortiden.¹⁰³

3.4 Tenkningskonseptene i historisk tenkning

Som alle andre fag og kunnskapsområder bygger historiefaget på et kunnskapsrammeverk; det skilles mellom «vite at» kunnskaper, «vite hvordan» kunnskaper og begrepskunnskaper. Disse bygger på hverandre og er like viktige. Om man bare har kjennskap til «vite at» kunnskapene er dette ikke forståelseskunnskaper, men informasjonskunnskap. Det er gjennom fagets metoder *hvordan* at man får innsikt i utsagnkunnskapene og forstår grunnlaget for informasjonen. Begrepskunnskapene i faget definerer Lund som kunnskapene som utforsker *hva* og *hvordan* kunnskapene betyr. I den angloamerikanske historiedidaktikken kjennetegnes begrepskunnskapen rundt «vite at» kunnskapene som *innholdsbegreper* eller *first order concepts*. Disse begrepene beskriver et innhold, samtidig som de er tidsavhengige, hvor deres betydning endrer seg over tid. Eksempler er: barnearbeid, konge, bonde, revolusjon, nasjon, demokrati o.l. Begrepskunnskapene i «vite hvordan» kunnskapene omtales som nøkkelbegreper, tenkningskonsepter eller *second order concepts*. Disse begrepene er historiefagets *metabegreper* og til forskjell fra innholdsbegrepene viser de sjeldent i selve produktet i faget; de er usynlige deler som strukturer hele praksisen. Lund påpeker at tenkningskonseptene er det tetteste

¹⁰³ VanSledright 2009: 436.

historiefaget har av et *begrepsmessig rammeverk*, til forskjell fra realfag som har et naturlig strukturelt rammeverk med progresjon.¹⁰⁴

3.4.1 Tenkningskonseptene hos Seixas og Morton

Seixas og Morton presenterer tenkningskonseptene som seks ulike strategier for å løse utfordringer og problemer når historie konstrueres: 1) **Historisk signifikans**: hovedmålet er å løfte elever ut av en passiv rolle som mottakere av tekster, slik at de bedre kan vurdere hva som er viktig. Samtidig skal de utvikle forståelse av at vurderinger i seg selv er subjektive og varierer mellom ulike kulturer, samfunn og tider. 2) **Beviser**: gi elever forståelse av hvordan kildemateriale skal identifiseres, tolkes, behandles og vurderes. Her skal elever utvikle forståelse av at bearbeidingen av kilder kan brukes som beviser til å støtte opp under troverdige tolkninger. 3) **Kontinuitet og forandring**: å gi elever forståelse og respekt for kompleksiteten av forandringer gjennom historien, både de raske og de langsomme. Ved å studere ulike tidsepoker kan elever se at forandring og kontinuitet eksisterer samtidig, men noen ganger vil den ene være mer tydelig enn den andre. 4) **Årsak og konsekvens**: ved å studere årsak og konsekvens skal elever få en større forståelse av at utfallet av en hendelse er styrt av mer enn bare menneskelig handling (agency). De rådende samfunnsforholdene spiller en stor rolle, og årsakene kan ofte få utilsiktede konsekvenser. 5) **Historiske perspektiver**: det er ikke mulig å se fortiden uten å ha på seg nåtidens briller, men ved å bevisstgjøre elever på mulige tanker, holdninger, verdier og perspektiver hos mennesker i fortiden, kan elever forsøke å forstå personer i lys av egen samtid. 6) **Den etiske dimensjonen**: elever må få en forståelse av at verden ikke er svart/hvit, og at historiske aktører ikke skal bedømmes etter nåtidens etiske verdier. Elever må få mulighet å se alle grå nyansene imellom.¹⁰⁵

3.4.2 Tenkningskonseptet beviser

Seixas og Morton har delt hvert av de seks historiske tenkningskonseptene inn i fire-fem underpunkter eller idéer som de kaller *guideposts*: «Guideposts are the big ideas related to each concept – the «way in» to the historian's way of thinking. They mark a path from the historian to

¹⁰⁴ Lund 2016: 18-21.

¹⁰⁵ Seixas & Morton 2013: 5-6,74-79,102-109,168-171.

the classroom. »¹⁰⁶ Disse idéene tar utgangspunkt i historikernes metoder og er tilpasset elever og dem som starter med begrenset forståelse i historiefaget. Seixas og Morton utdyper også hva de legger til grunn for hver guidepost og foreslår ulike oppgaver og aktiviteter som lærere kan bruke for å heve elevers forståelse innenfor hver guidepost eller arbeidssteg.¹⁰⁷

1) **Historie er tolkninger.** Dette handler om forståelse av undergreinene av primærkilder, samt å forstå hva en sekundærkilde er. Seixas og Morton understreker at når elever også forstår hovedforskjellen mellom *historien* og *fortiden* kan det oppleves som en åpenbaring.¹⁰⁸ Dette støttes av flere, blant annet Lee, som hevder at elever må forstå at ingen kilder er fullstendige sannheter eller kopier fra sin samtid og at fortiden er flytende og ikke fastlåst.¹⁰⁹ Elever med begrenset forståelse av denne guideposten tror på kildenes troverdighet uten å utforske dem, mens de med sterk forståelse trekker innsiktsfulle konklusjoner av hva som står mellom linjene i kildene.

2) **Gjøre kilder om til beviser.** Elever må studere hva kilden faktisk sier og ikke sier. Dette gjør de ved å stille spørsmål om selve kilden og innholdet. Disse spørsmål kan brukes til videre forskning (forskningsspørsmål) og gi grunnlag til beviser og argumenter i utforskningsprosessen fremover. Sterk forståelse i denne guideposten er når elever mestrer å stille spørsmål som kan lede forskningen videre og at kildene kan bli beviser og støtte i argumenter. Kjennetegnet på begrenset forståelse er at elever ikke forstår hvilke spørsmål de kan stille eller hvordan.¹¹⁰

Seixas og Morton legger vekt på flere ulike eksempler på hvordan elever kan arbeide med de første to guidepostene i klasserommet. Tolkninger og gode spørsmål går hånd i hånd og beriker hverandre. Hensikten er å lede elever vekk fra overfladisk lesing av kildene og veilede dem til å utforske videre. Spørsmålene de stiller seg har fire steg: 1) Observasjonsfase hvor elever studerer kilden og beskriver hva de ser. 2) Tolkningsfase av kilden, hvilke tolkninger trekker elever fra kilden, konteksten til kilden - detaljene som vises eller ikke vises. 3) Stille spørsmål basert på

¹⁰⁶ Seixas & Morton 2013: 8.

¹⁰⁷ Seixas & Morton 2013: 8,49.

¹⁰⁸ Seixas & Morton 2013: 40,46,51.

¹⁰⁹ Lee 2011: 136.

¹¹⁰ Seixas & Morton 2013: 46-47,49.

observasjonen eller tolkningene (kjent fra kilden) eller spørsmål som elever ikke kan besvare, men som fører til videre forskning som kan gi svar. 4) Refleksjon over viktigheten av egen prosess, og hva de skal gjøre for å forske videre. Dette vil gjøre elever mer bevisst på arbeidet deres, hvorfor og hvordan de har kommet frem til de ulike observasjonene, spørsmålene og tolkningene.¹¹¹

3) **Sourcing og starten av analysen.** Dette er det første steget i den faktiske analysen av kilden. De første viktige spørsmålene er opphavsopplysningene: hvem er forfatteren og når, hvor og hvorfor ble kilden laget. Videre skal elever (særlig de eldre barna) fokusere nøyere på forfatteren, hva hen hadde til hensikt med kilden og hvilken samfunnsmessig kontekst som påvirket forfatteren. Elever skal lære å lese mellom linjene og tolke mening, motivasjon, hensikt, påvirkningsfaktorer o.l., som ikke står nedskrevet. Å stille spørsmål rundt hensikt med kilden, hvem det intenderte publikumet kan ha vært og andre spørsmål relatert til skaperen av kilden kaller Seixas og Morton for *sourcing*. Det å reflektere over forfatteren kobles opp til konseptet historisk perspektiv, siden det fordrer elever til å tenke over skaperens tanker og følelser i hens individuelle historiske perspektiv. Når elever engasjerer seg i kildens opphav, intenderte hensikt og andre spørsmål om kildens skaper (*sourcing*) uttrykker de, ifølge Seixas og Morton, en sterk forståelse av denne guideposten. Elever som ikke spør om kildens opprettelse og opphavsperson viser en begrenset forståelse.

4) **Å kontekstualisere kildene.** Her skal elever ta den historiske konteksten med i analysen. Blikket skal løftes opp til det et mer overordnet makronivået for å forstå og tolke forfatterens verdenen bedre. Forfattere av kilder sier sjelden selv noe om forhold som preget deres verdensbilde, for som Seixas og Morton påpeker, er disse faktorene «no more visible to them than the air they breathed.»¹¹² Elever som tar kildens kontekst og samtidig med i betraktning uttrykker en sterk forståelse av denne guideposten. I motsetning til begrenset forståelse hvor elever moraliserer og dømmer aspekter i kildene uten å kontekstualisere.¹¹³

¹¹¹ Seixas & Morton 2013: 51-56.

¹¹² Seixas & Morton 2013: 47.

¹¹³ Seixas & Morton 2013: 43-49,58.

Guidepost tre og fire møtes når elever utforsker og stiller «questions about the worldviews of whoever created the source.»¹¹⁴ Dette er viktig, for som Lee påpeker, er det en fare for at fortiden kan være vanskelig å forstå som noe meningsfullt dersom elever bedømmer fortiden ut fra sin samtid, i stedet for å studere fortiden ut deres samtid. Han presiserer: «While historians believe people in the past were as smart as us, but had different ideas, many students, in contrast, believe that people in the past had the same beliefs and values we do, but were more stupid».¹¹⁵

5) **Bekreftelse.** Her skal elever finne og arbeide med flere kilder for å bekrefte hvor og om de støtter hverandre, eller om de eventuelt er motstridende. Seixas og Morton understreker at selv om de færreste elever blir historikere, er ferdighetene de lærer seg ved å sammenligne, tolke og analysere mange forskjellige kilder svært nødvendige, fordi elever lever i et stadig økende informasjonssamfunn. Denne prosessen vil ikke bare gi elever ferdighetene til å lese kilder kritisk, men de vil også forstå nødvendigheten av å utvikle sine egne selvstendige tolkninger. Dersom elever baserer sine påstander på én kilde, er påstandene både tomme og meningsløse, og de viser da en begrenset forståelse av denne guideposten. Sterk forståelse betegnes når elever baserer seg på flere ulike kilder og perspektiver, hvor de har kryssjekket flere for å finne støttende eller motstridende påstander. Dersom elever får øve på å sammenligne forskjellig kildemateriale, vil det ikke bare hjelpe dem til å forstå selve tolkningsprosessen, de får også trening i å vurdere hvilke av kildene som er mest troverdige.¹¹⁶

Forholdet mellom guidepostene hos Seixas og Morton og nivåene hos VanSledright
Seixas og Morton sin hensikt med guidepostene er å gi lærere et detaljert rammeverk for hvordan de kan veilede elever stegvis i arbeidet med kilder. Guidepostene er mest hensiktsmessig for undervisning over tid, slik at elever kan opparbeide seg god forståelse i hvert steg. I arbeidet med dette undervisningsopplegget blir disse i sin helhet for rigide og detaljstyrte. VanSledright sine nivåer for arbeid med kilder er mindre detaljerte og gir en mer overordnet arbeidsstrategi som passer bra til undervisningsopplegget. Der disse handlingsnivåene blir for unyanserte, anvendes guidepostene til Seixas og Morton for å fylle inn detaljer. For eksempel, hvordan elever konkret

¹¹⁴ Seixas & Morton 2013: 57.

¹¹⁵ Lee 2011: 136.

¹¹⁶ Seixas & Morton 2013: 43,48-49,53,61.

viser begrenset eller sterk forståelse i de ulike stegene er sterkere i guidepostene enn i VanSledright sine nivåer. Det er vanskelig å bruke nivåene til å måle bevissthet og forståelse, men en mulig indikator er om elever spør de rette spørsmålene som kan gi innsikt i noe av deres forståelse, som Lee poengterer.¹¹⁷

Det er også relevant å hovedsakelig legge VanSledright til grunn, fordi han har et mer kritisk blikk på kilder enn det guidepostene gjør. I likhet med Seixas og Morton fremhever VanSledright viktigheten av det historiske grunnlaget, men han tar det et steg videre og identifiserer et problem elever kan støte på: vurderingen av forfatterens bias. Etter å ha forstått at historier har ulike forfattere med ulike syn og perspektiver, mener VanSledright at elever kan oppfatte forfatterens personlige partiskhet som en god-dårlig dikotomi, at forfatteren enten forteller sannheten eller lyver. Det vil være vanskelig for elever å forstå motstridende kilder dersom partiskhet og skjevhet assosieres med god-dårlig/sannhet-løgn. Elever trenger ekstra veiledning for å forstå og vurdere forfatterens hensikt, så langt det er mulig, og de må forstå at forfatterens partiskhet/bias er «natural byproduct of an author`s historicized position (race, class, gender, nationality, etc.).»¹¹⁸ Seixas er uenig med VanSledright sitt fokus på troverdigheten og partiskheten til kilden og forfatteren. Han argumenterer for at vi i nåtiden skal diskutere hva kilden uttrykker gjennom å forstå dens kontekst, hensikten og ved å analysere språket i teksten.¹¹⁹ Likevel påpeker han at i siste trinn av arbeidet med kilder skal elever ikke bare lære å finne motstridende og støttende kilder, de skal også være i stand til «... assessing the credibility of historical sources and to determine gaps in the evidence, but they also need to be aware of the necessity of doing so.»¹²⁰

3.4.3 Nivåene hos VanSledright

VanSledright skisserer fire sammenvevde kognitive nivåer i prosessen av å tilnærme seg og vurdere kilder: 1) «*Identification*», *identifikasjonsnivået*. 2) «*Attribution*», *attributtnivået* eller

¹¹⁷ Lee 2011: 136.

¹¹⁸ VanSledright 2004: 231-232.

¹¹⁹ Seixas 2015: 8.

¹²⁰ Seixas & Morton 2013: 61.

kontekstnivået. 3) «*Judging perspective*», dømmende perspektiv eller hensiktsnivået. 4) «*Reliability assessment*», pålitelighetsvurdering eller troverdighetsvurdering.¹²¹

1) Hovedessensen i identifisering av kilder, ifølge VanSledright, er å finne ut hvilken type kilde det er, når den ble laget, hvor den er publisert og hvordan den visuelt ser ut. Spørsmål, hypoteser og bevis som kan stilles og tolkes fra kilden vil være lettere etter at kilden er identifisert. 2) I attributtnivået hos VanSledright skal elever lære seg å kontekstualisere. En kilde er et produkt av sin tid og har en intendert hensikt fra skaperen eller forfatteren og kan ikke studeres separat fra sin samtid og samfunnsmessige kontekst. 3) Det dømmende perspektivet fokuserer på hvilken sosial, kulturell og politisk kontekst forfatteren befant seg i og hvordan dette kan ha påvirket forfatterens partiskhet. Elever må tolke hva de anser som hensikten med teksten basert på forfatterens perspektiver og posisjonering.¹²² Å være observant på at mennesker aldri er helt verdinøytrale er en kjent grunntanke i samfunnsvitenskapen.¹²³ Elever må både forstå at sin egen forskerrolle vil innebære subjektive analyser av virkeligheten, og at alle kildene de leser har en skaper med egne verdier og perspektiver.

4) I det siste nivået understrekes det at elever skal forstå at det ikke bare finnes én fastsatt historie med ett perspektiv, de må stadig arbeide med flere ulike kilder med forskjellige synspunkter og foreta pålitelighetsvurderinger. En kildes troverdighet må vurderes ut ifra andre primærkilder kilder fra samme tid og eventuelt da støttes av flere primær- og sekundærkilder. Ifølge VanSledright er en kildes pålitelighet dynamisk og er ikke hogd i stein fordi «... sources are reliable only in relation to the questions that are asked of them ».¹²⁴ Kildematerialet kan gi svært mange ulike tolkninger og ha ulik troverdighet, alt etter hvordan man undersøker materialet. Innsikt om dette gir elever forståelsen av at historikere kan beskrive samme hendelse, basert på samme kilder – på helt ulike måter. Fordi primærkilder forteller aldri alt må historikerene: «use their imagination to fill in those holes. The result is an account that explains the past – a ‘history’ of the event.»¹²⁵

¹²¹ VanSledright 2004: 230-231.

¹²² VanSledright 2004: 231.

¹²³ Larsen 2014: 107-108.

¹²⁴ VanSledright 2004: 231.

¹²⁵ VanSledright 2004: 231.

3.5 Når skal elever begynne å arbeide med primærkilder?

Til tross for utviklingen av fagfeltet historiedidaktikk og vektleggingen av de grunnleggende metodene i historiefaget, argumenterer VanSledright at forskning viser at hovedvekten av undervisningen fortsatt baserer seg på lærebøker og pugging av fakta. Dette støttes også av Ken Osborne i sitt forord til Seixas og Mortons bok «The Big Six», hvor han argumenterer at historiefaget blir fort et hukommelsesfag, i motsetning til et fag som stimulerer til tenkning, kreativitet og dypere innsikt.¹²⁶

Med støtte fra forskning i historisk tenkning siden 1985 fra England (Denis Shemilt og i seinere tid Peter Lee) og Nord-Amerika, samt fra egen erfaring som lærer, argumenterer VanSledright at elever kan lære kildearbeid fra ung alder. Han fastslår at barn fra syv års alderen kan begynne å arbeide med kilder, og med god veiledning kan ungdomsskoleelever forstå kilder like godt som historikere.¹²⁷ Han argumenterer for at tradisjonell undervisning i faget må snus, fordi den gir elever lite eller ingen muligheter til selv å fordype seg i kilder og konstruere historiefortellinger. Tendensen i amerikanske klasserom er etter denne forståelsen at elever jobber repetitivt fra en allvitende lærebok og får få muligheter å møte på primærkilder. Dette står i motsetning til at elever lærer best ved å selv være aktive, undersøke eget materiell og konstruere (eller rekonstruere) historiske fortellinger. Når elever ikke får være utforskende, skapende og finne egne kilder, hevder VanSledright at de vil få en naiv oppfatning av fortiden. I et langtidsperspektiv kobler han arbeid med primærkilder ikke bare sammen med forståelse av å lære å innhente, vurdere og tenke kritisk, men at elever også blir mer reflekterte og tolerante for ulike perspektiver og meninger i nåtiden. Kompetansen de får ved å forstå fortiden bidrar til at de blir generelt kritiske og reflekterte tenkere.¹²⁸ Morgan og Rasinski understreker også at det behøves mer enn lærebøker for å utvide elevers verdenssyn. De mener at undervisning med fokus på primærkilder kan utvide og støtte elevers aktive læring og kritiske tenkning i faget.¹²⁹

¹²⁶ Osborne 2013: V.; VanSledright 2004: 232-234.

¹²⁷ VanSledright 2004: 231.

¹²⁸ VanSledright 2004: 232-233.

¹²⁹ Morgan & Rasinski 2012: 586.

Oppfatningen av at skolefaget ikke gir elever mulighet til å selv være aktive ses også i skandinavisk forskning, for eksempel i danske Heidi Knudsens doktoravhandling fra 2014. Her argumenterer hun for at historie som skolefag er et faktaorientert fag som hovedsakelig domineres av den akademiske disiplinen historie. Dette vektlegger hun som utfordrende for det fagdidaktiske når skolefagets hensikt er å være et dannelsesfag. Knudsen trekker frem at danske lærere sliter med å forklare hensikten med å anvende kilder i klasserommet og fokuserer mest på fakta uten referanse til tolkninger og tilnærminger. Et annet funn hun redegjør for i doktoravhandlingen er at lærer og elevinformantene i studien tillegger læreboken en autoritet som nærmest en «sannhet».¹³⁰

I boken «kritisk tenkning» understreker professor Lars Torsten Eriksson at det er lettere å undervise om allerede etablerte fakta fra en lærebok, enn å arbeide med kildemateriale som er «levende prosesser, noe som holder på å endre seg.»¹³¹ Han argumenterer for at det er mer behagelig å tilegne seg ny kunnskap, enn å skaffe seg nye måter å tenke på eller helt ny informasjon. Ifølge Eriksson innebærer det å ha en kildekritisk holdning forståelsen av at kunnskap er i stadig endring og konstant settes på prøve; det vi vet er alltid ufullstendig og har rom for forandringer og forbedringer.¹³² Selv om det kan oppleves ubehagelig å gå utenfor komfortsonen, er tilegnelsen av ny kunnskap på denne måten er en vanlig utviklings- og læringsprosess. Filosofen og psykologen Jean Piaget, som er kjent for sine teorier om intellektuell utvikling (i pedagogisk læringsteori), definerer individets opplevelse av ubalanse ved tilegnelse av ny kunnskap som *kognitiv konflikt*.¹³³

Eriksson påpeker fire kriterier som må stilles for å vurdere påliteligheten av en kilde: 1) *Spørsmål om ekthet*: er kilden ekte, og er informasjonen korrekt? 2) *Partsinteresser*: skaperen og avsenderens hensikter. 3) *Spørsmål om tid*: er opplysningene fortsatte gyldige, og hvor lang tid gikk det mellom hendelse og nedskrivning? 4) *Spørsmål om selvstendighet*: er opplysningene gjengitt fra en annen kilde, eller er det originaldokumentet? Det som skiller disse kriteriene fra rammeverk i historisk tenkning og tenkningskonseptet beviser er et kriteriespørsmål som

¹³⁰ Knudsen 2014.

¹³¹ Eriksson 2020: 163.

¹³² Eriksson 2020: 16-17.

¹³³ Imsen 2014: 147-153.

Eriksson stiller om ekthet. Han presiserer at ekthet ikke er en selvfølge. Uekte kilder florerer på internett gjennom smarte IT løsninger (algoritmer) og mennesker som bevist sprer falske nyheter og propaganda (trollfabrikker).¹³⁴ Det er ikke bare falske nyheter relatert til nåtiden som kan spres gjennom nettet, konspirasjonsteoriene som har vokst frem de siste årene roper «fake» om etablerte historiske fortellinger og grunnleggende vitenskapelige fakta. Relevant for historieundervisning er at lærere må også ta hensyn til ektheten på kildene på nettet, der elever Googler og søker, ikke bare troverdigheten til kildematerialet fra fortiden. Kvande og Naastad fastslår at fortiden kan fortelles på forskjellige måter, men det er en etablert vetorett: basert på tilgjengelige kilder er det mulig å si noe om hva som har skjedd og ikke skjedd». ¹³⁵ Dette kan være vanskelig i noen tilfeller, for eksempel om man undersøker månelandingen i 1969, fordi offentligheten har ikke tilgang på alle kilder dersom de er hemmelighetsstemplet. Men kildene som beskriver månelandingen kan likevel drøftes gjennom Erikssons kriterier om ekthet og partsinteresser.

¹³⁴ Eriksson 2020: 114-118.

¹³⁵ Kvande & Naastad 2020: 86.

4.0 Metode

4.1 Innledning

Formålet med metodekapittelet er å drøfte undersøkelsene som masteroppgaven baseres på for å besvare problemstillingen: *Hvordan viser og utvikler elever i en videregående klasse historisk tenkning i møte med primærkilder?* Den første delen av kapittelet (4.2) redegjør det for hvilket forskningsdesign som ligger til grunn og min forskerrolle. I andre del (4.3-4.4) redegjøres deltakerne i undersøkelsen, begrensninger, beskrivelse av de ulike metodeinnsamlingene og beskrivelse av undervisningsopplegget. Siste del i kapittelet (4.5) vektlegges undersøkelsens troverdighet og overførbarhet og beskrivelse av masteroppgavens analyse og bearbeiding av data. Metodekapittel 5 som etterfølger vil gi leseren mer innsikt i empirikapittelet og redegjør for analysekategorier som er brukt, samt en beskrivelse av kildesettene elevene fikk velge mellom i undervisningsopplegget.

Masteroppgavens forskningsdesignet er en kvalitativ undersøkelse med enkeltcasestudie og inkluderer tre skriftlige innleveringer, to intervjuer, observasjon og lydopptak fra to observasjonstimer. Det ses som mest hensiktsmessig å redegjøre for oppgavens informanter og begrunne metodeinnsamlingene som er blitt gjort før hvilket forskningsdesign masteroppgaven tilhører presenteres. Gjennom å ha flere metodeinnsamlinger har masteroppgaven flere ulike metodiske innfallsvinkler. Styrken med å ha flere ulike metoder, en *metodetriangulering*, er at gyldigheten er større dersom undersøkelsene ender opp med samme resultat.¹³⁶ Eksempelvis blir de skriftlige besvarelsene sammenlignet med intervjuene som kan gi en validering. Dag Jacobsen påpeker at validering gjennom metodetriangulering innebærer å undersøke hvordan studien sammenfaller med annen forskning.¹³⁷ Masteroppgavens data anvender gjennomgående den aktuelle forskningen omtalt i kapittel 2.¹³⁸

¹³⁶ Jacobsen 2015: 237,358.

¹³⁷ Jacobsen 2015: 237,358.

¹³⁸ Jamfør kapittel 2 relevant forskning

Metode	Formål	Innsamlingsmåte
Startoppgave	Elevenes tolkning, observasjon og vurdering av bilde Kartlegging av elevenes utgangspunkt	Elektronisk innlevering
Sluttoppgave	Elevenes tolkning, observasjon og vurdering av bilde Sammenligning med deres utgangspunkt	Elektronisk innlevering
Spørreskjema	Elevenes egne synspunkter og meinger Arbeid med kilder og opplevelse av læring	Elektronisk innlevering
Observasjon	Observere elevenes arbeidsprosess, fremføringene og undervisningsoppleggets gang	Feltnotater og lydopptak av to elevpresentasjoner
Intervjuet med læreren	Henriks opplevelse fra opplegget og elevenes arbeidsprosess	Notater og lydopptak
Refleksjonssamtalen	Å få dypere innsikt i elevbesvarelser fra de andre metodene	Notater og lydopptak

Tabell 1: Skjematisk oversikt over datainnsamlingsmetodene

4.2 Forskningsdesign

4.2.1 Kvalitativ metode og forskningsdesign

For å finne ut hvordan påbyggelevne i Vg3 arbeider med kilder og opplever læring fra opplegget var det behov for et kvalitativt forskningsdesign som gikk i dybden. Der hvor den kvantitative metoden baserer seg på bred, men overfladisk empiri fra mange enheter, er den kvalitative metoden intensiv (med få deltakere), og målet er å undersøke informantenes oppfatninger med deres egne ord.¹³⁹ Kvalitativ forskning har fordelen av å kunne endre og tilpasse seg uventede hendelser og situasjoner i søken på forståelse og kunnskap. Forskeren må ha tålmodighet for det uforutsette.¹⁴⁰ Pandemien gjorde at min undersøkelse måtte være mer fleksibel. Samtidig var undervisningsopplegget i utgangspunktet tenkt å vare i to uker, men da læreren og elevene ønsket sterkt to uker lengre, justerte jeg meg etter deres plan. Som Vivi Nilssen påpeker er kvaliteten på den innsamlede dataen betinget av om forskeren klarer å skape og opprettholde god kommunikasjon, tillit og relasjoner til deltakerne.¹⁴¹ Som tidligere nevnt har

¹³⁹ Jacobsen 2015: 129-137.

¹⁴⁰ Nilssen 2012: 29.

¹⁴¹ Nilssen 2012: 30.

jeg vært bevisst på å bygge god tillit og relasjoner fra starten av og det å se behovet til informantene mine om lengre tid anså jeg som en faktor i dette.

4.2.2 Casestudie

Det er flere ulike tilnærminger i kvalitativ forskning, og hvilken man velger baseres på hensikten med undersøkelsen. *Casestudie* er valgt her for å kunne best mulig undersøke prosessene som skjer, hvordan elevene arbeider, hvordan gruppearbeidet er, hvordan undervisningen i plenum er og hvordan elevenes fremføring av sluttresultatet er. Helt enkelt kan man si at casestudier setter søkelys på en eller flere caser i en spesifikk kontekst eller kasus. Casestudier undersøker også allerede eksisterende enheter,¹⁴² og casen i denne masteroppgaven er Vg3 påbyggklassen som er en etablert enhet. Mer spesifikt kan det omtales som *enkeltcase*, når det er en case som undersøkes. Det samsvarer også et annet kjennetegnet Postholm skisserer rundt enkeltcaser: de er bundet til prosjektets tidsrom og sted, og skjer i deltakernes naturlige kontekst.¹⁴³ Undersøkelsen foregår i elevenes naturlige kontekst – på skolen i deres klasserom og all datagenerering (særlig observasjon) er tidsbundet til hvor lenge elevene arbeider med prosjektet.

Casestudier kan inneholde alle former for datagenerering, og det anbefales ofte å ha kombinasjon av flere.¹⁴⁴ Primærdataen som samles inn i denne casestudien baserer seg på ulike metoder; spørreskjema, oppgaver, observasjon og intervju. Beskrivelsene av dataen som samles inn i er mer virkelighetsnær og dypere enn i andre metodiske tilnærminger¹⁴⁵. Hensikten er å få en dyp og detaljert innsikt i hvordan deltakerne oppfatter, tolker og erfarer konteksten rundt seg. De andre to hovedtilnærmingene *fenomenologi* og *etnologi* egner seg ikke til å undersøke oppgavens problemstilling med samme blikk. I den fenomenologiske tilnærmingen opplever ikke forskeren situasjonen med informantene, og hensikten med metoden er å undersøke hvordan individene har opplevd et fenomen.¹⁴⁶ I lys av dette kunne intervjuet med læreren og refleksjonssamtalen foregått innenfor denne retningen, men ettersom jeg har opplevd situasjonen med informantene tolkes intervjuene som casestudie. Hvis masteroppgaven hadde vært etnografisk ville studien

¹⁴² Tjora 2020: 41.

¹⁴³ Postholm 2020: 50,52.

¹⁴⁴ Tjora 2020: 41.

¹⁴⁵ Jacobsen 2015: 99.

¹⁴⁶ Postholm 2020: 41-43.

foregått over mye lengre tid. Formålet ville også ha vært å samle inn data på klassen som en sosial eller kulturell gruppe og studert ulike kjennetegn, strukturer, verdier o.l. som hadde vært i gruppemiljøet¹⁴⁷.

4.2.3 Aksjonsforskning

Det er ingen bestemt oppskrift på hvordan empiri skal samles inn i casestudier og det kan gjøres gjennom flere strategier, alt etter hva som anses som fordelaktig og gunstig for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.¹⁴⁸ Når casestudier omfatter arbeidsprosjekter eller andre situasjoner på en skole eller i en skoleklasse er det ofte vanlig å inkludere en annen metodisk tilnærming som omhandler mer praksisnær forskning – *aksjonsforskning*. Her blir utvikling av utdanningsarbeid vektlagt og tilsikter å fremheve lærerkunnskap, ulike didaktiske strategier, praksiser og utviklingsprosesser.¹⁴⁹ Aksjonsforskning har som hensikt å direkte *endre* og *utvikle* praksisen i utdanningsforskningen. Forskeren samhandler også tett med læreren, praktikanten, i flere ulike faser av hvor de planlegger og reflekterer over det gjennomførte undervisningsopplegget.¹⁵⁰ Jacobsen beskriver at forskeren blir også i denne type forskning en aktiv part sammen med de andre deltakerne og forskeren setter i gang endringer.¹⁵¹

Denne masteroppgaven har ikke til hensikt å utvikle praksisen til læreren, skolen eller en generell praksis i utdanningsforskningen.¹⁵² Hovedmålet er å kartlegge og undersøke hvordan elevene tolker, tilegner seg primærkilder og hvordan de opplever arbeidet. Likevel måtte jeg låne noen elementer fra aksjonsforskning, men bare i oppstarten av prosjektet. Selv om læreren Henrik har en undervisningspraksis med bruk av kilder, har han ikke gjort lignende tidligere. Jeg hadde et samarbeid med læreren i starten om utviklingen av prosjektet hvor jeg gav ham mange ulike kildesett fra Arkivverket. Han valgte ut fem innenfor samme historiske epoke. Grunnen til samarbeidet var at rammene på min undersøkelse omfattet lokale og digitale arkivkilder, samt at elevene fikk romslige rammer hvor de kunne få skape egne tolkninger og historiske narrativ.

¹⁴⁷ Hancock & Algozzine 2017: 9.

¹⁴⁸ Postholm 2020: 52.

¹⁴⁹ Hiim 2010: 48-50.

¹⁵⁰ Christoffersen & Johannessen 2012: 115-116.

¹⁵¹ Jacobsen 2015: 15.

¹⁵² Alle undersøkelser sikter på bidrag til forskningsfeltet, men i aksjonsforskning tydeliggjøres utvikling av utdanningsforskning mer aktivt.

Sluttresultatet var at elevene fokuserte lite på at kildene var digitale arkivkilder,¹⁵³ men de arbeidet med lokale primærkilder og laget sine egne narrativ. Samarbeidet med læreren var sentralt for å sikre at rammene til undersøkelsen kom på plass, samtidig som jeg kunne tilby assistanse til læreren helt i oppstarten når han behøvde det. Det var likevel Henrik som uformet rammene av undervisningsopplegget, laget oppgaven til elevene og har stått for veiledningen av elevene gjennom prosjektet.

4.2.4 Forskerrolle

Etter samarbeidet med læreren ved oppstart var gjennomført og undervisningsopplegget satt i gang trakk jeg meg tilbake til en mindre aktiv rolle: deltakende observatør. Jeg anser det viktig for datainnsamlingen og elevene at jeg skulle være tilgjengelig, og dermed var denne rollen mer naturlig enn en mer passiv. Å være en «flue på veggen»¹⁵⁴ innebærer å ha en statisk interaktiv rolle. Det ville ha vært vanskelig generere data hvor hensikten var å komme tett innpå elevene. Min tilstedeværelse i klasserommet er også en åpen observasjon, hvor både læreren og elevene er bevisst på at jeg undersøker dem. Det å bli forsket på og studert kan få oss til å oppføre oss annerledes enn normalt. Dette betegnes som *observatøreffekten*¹⁵⁵ eller *forskningseffekten*.¹⁵⁶ Hvis observasjonen hadde vært skjult, ved at jeg f.eks. gikk undercover som lærerassistent, kunne det ha bedret reliabiliteten (påliteligheten) av studien. Muligens ville elevene vært mindre tilbøyelige til å endre atferd. Det forskningsetiske fordrer likevel elevenes samtykke, at de er med frivillig og har mulighet til å trekke seg når som helst.¹⁵⁷

Det er ulike måter å beskrive rollen deltakende observatør. Formuleringen som anvendes videre er *interaktiv observasjon*. Tjora foreslår begrepet interaktiv observasjon som en sammenslåing av deltakende observatør og observerende deltaker. Forskjellen er at forskeren vil være mer interaktiv under observasjonen gjennom samtale og veiledning. Observatørens rolle vil da bli mindre passiv og situasjonen mer naturlig.¹⁵⁸ Som en interaktiv observatør vil det være lettere å ha småsamtaler med elevene underveis i observasjonen, og innenfor denne rammen kan læreren

¹⁵³ Se avsnittet begrensninger i innledningskapittelet som beskriver dette mer 1.3

¹⁵⁴ Tjora 2020: 68–69.

¹⁵⁵ Jacobsen 2015: 166,242.

¹⁵⁶ Tjora 2020: 71.

¹⁵⁷ Jacobsen 2015: 166.

¹⁵⁸ Tjora 2020: 61–62.

spør meg om assistanse dersom han ønsker. Ulempen med å ikke ha en passiv observasjonsroll er at nærheten blir mindre mellom meg som forsker og informantene. Det er derfor viktig å være observant på den *omvendte forskereffekten*,¹⁵⁹ altså hvordan observasjonskonteksten preger meg som forsker.

4.3 Metodeinnsamlingene

4.3.1 Personvern NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste NSD)

Undersøkelsen er vurdert og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og personvernopplysningene behandlet i denne oppgaven i tråd med personvernlovgivningen.¹⁶⁰ Deltagelse i prosjektet har vært frivillig, og alle informantene ble informert at de uten å måtte oppgi grunn kunne når som helst kan trekke sin deltagelse. Samtykkeskjemaet alle deltakerne fikk utlevert er basert på mal fra NSD som både er et informasjonsskriv og for innhenting av samtykke.¹⁶¹ For å unngå at elevinformantene skulle føle på gruppepress da hele klassen fikk utlevert samtykkeskjemaet, var det frivillig å ta med seg skjemaet hjem og eventuelt levere inn noen dager seinere.¹⁶² Dette var et av flere grep jeg gjorde for å bygge tillit til informantene. Tillit og trygghet er viktig å være bevisst på, slik Aksel Tjora tydeliggjør: «All forskning hviler på tillit mellom forsker og ‘den det forskes på’».¹⁶³ Deltakernes har alle blitt informert at de er anonymisert i masteroppgaven, slik at deres personvern er ivaretatt. Navnene i oppgaven er anonymiserte navn, og all informasjon som kan spores tilbake til informantene er anonymisert.¹⁶⁴ All data med personvernopplysninger (kodingsnøkkel, lydopptak, transkriberinger og annen data) blir slettet seinest ved prosjektslutt.¹⁶⁵

¹⁵⁹ Tjora 2020: 72.

¹⁶⁰ Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

¹⁶¹ NSD u.å.

¹⁶² For å best mulig unngå et press fra situasjonen, meg, læreren eller at flere av deres medstudenter er med. Jamfør det Nilssen legger frem fra egen erfaring, hvor lærere har noen ganger har gitt uttrykk for et gruppepress når rektor har vært veldig ivrig og engasjert for deres deltagelse på forskningsprosjektet, se: Nilssen 2012: 147.

¹⁶³ Tjora 2020: 178.

¹⁶⁴ Disse valgte jeg tilfeldig fra «topp ti mest populære navn» jamfør de siste årene.

¹⁶⁵ Prosjektslutt 30.06.2022, se samtykkeskjema vedlegg 4-7

4.3.2 Utvalg av informanter

Det er to strategier for å avgrense en undersøkelse: kriterieutvalg hvor informanter plukkes ut fra noen spesielle kriterier (delte erfaringer, opplevelser o.l.) eller å ha en eller flere casestudier som genererer kunnskap om selve casen.¹⁶⁶ Masteroppgaven er en casestudie hvor læreren Henrik ble invitert fra mitt eget perifert nettverk, og han er ikke plukket ut fra spesielle kriterier. Det er vanskeligere å generalisere kunnskap fra casestudier enn i kriterieutvalg. Som igjen gjør det viktigere å ha en bevisst begrunnelse for avgrensingen av hvilken case som er blitt valgt eller invitert med.¹⁶⁷ I de neste avsnittene redegjøres det for avgrensningen og utvalget av informantene.

Læreren

Historielæreren er strategisk utvalgt for dette forskningsprosjektet, fordi arbeid med primærkilder og arbeidsformen hvor elever jobbe utforskende er en videreføring av hans undervisningspraksis. Læreren som i denne oppgaven blir kalt for «Henrik», er i 50-årene. Han har jobbet som lektor i 20 år og har fagkombinasjonen historie, engelsk og norsk. Han har undervist på alle skoletrinn, men har lengst erfaring på videregående skole. I løpet av et år inkluderer historieundervisning i Henriks klasse arbeid med ulike primærkilder, men ikke i så stort omfang som prosjektet i denne masteroppgaven.¹⁶⁸ I uformelle samtaler før oppstarten av prosjektet fortalte Henrik at han var vant til å gi elever oppgaver fra primærkilder både fra pensumboken og fra eget arkiv. Oppgavene har gått ut på å tolke kilden i en historisk kontekst, se de større sammenhengene eller finne troverdige kilder til et tema. Lærerens undervisningspraksis innebærer også en arbeidsmåte hvor han gir elever romslige rammer til å selv avgrense fagstoff og presentasjonsformen. De får med andre ord være utforskende, nysgjerrige og skapende sett i lys av LK20 formuleringer i den overordnet delen.¹⁶⁹ Ettersom fagområdet og arbeidsmetoden er en videreføring av lærerens undervisningspraksis er det rimelig å anta at han er mer komfortabel med dette forskningsprosjektet enn en annen lærer med helt ulik praksis kanskje ville ha vært.

¹⁶⁶ Tjora 2020: 40–42.

¹⁶⁷ Tjora 2020: 40–42.

¹⁶⁸ Jamfør intervjuet med Henrik den 06.05.2021

¹⁶⁹ Kunnskapsdepartementet 2017.

Elevene

Henrik underviste elevinformantene i historie på Vg3 påbygg våren 2021. Påbygg innebærer at elevene har tidligere fullført to år på yrkesfag, og de fleste har vært i lære og tatt en svenneprøve. De er tilbake på skolebenken et år for å ta påbygg til studiekompetanse. Alle er over 18 år, og de fleste er 20 år. I klassen er det totalt 28 elever, av disse deltok 25: 3 gutter og 22 jenter. I tidligere undersøkelser som har fokusert på videregående elevers forståelse av kilder har hatt informanter gått studiespesialiserende. Såvidt jeg vet har ingen undersøkt kildeforståelsen til elever som går påbygg. I den mer omfattende studien til Bråten et al. fra 2019 gikk de 250 elevene i første og andre klasse på «allmenn».¹⁷⁰ Elevene i masteroppgaven til Træland fra 2017 beskrives bare som «elever i den videregående skole».¹⁷¹ Ettersom han vektlegger kompetansemål fra LK06 studieforberevende og ikke påbygg til generell studiekompetanse¹⁷² er det rimelig å tro at informantene ikke går på påbygg. Informantene i denne masteroppgaven kan som Vg3 elevene i andre undersøkelser starte på høyere utdanning etter fullført skoleår. De har likevel en annen bakgrunn fra yrkesfag og læretid, samt gjennomsnittsalderen i klassen er høyere enn dem som har gått studieforberevende. Det er derfor relevant å se hvordan deres kildeforståelse kan sammenlignes med 1-3 klasse «allmenn» klassene fra de andre undersøkelsene. Elevinformantene i denne masteroppgaven har fått anonymiserte navn gitt av meg.

4.3.3 Begrensninger og utfordringer

Konteksteffekten

Korona pandemien gjorde at dataen jeg samlet inn måtte ha en ekstra fleksibilitet med mulighet til å kunne gjennomføres digitalt dersom skolen stengte underveis i datainnsamlingen. Pandemien utgjorde en konstant utrygghet: både læreren, elevene eller jeg kunne bli satt i karantene, og hele skolen kunne stenge på grunn av høyt smittetrykk. Henrik tydeliggjorde i våre tidligste samtaler at han gjennomførte lite digital undervisning i faget. Ved karantene og nedstenging gav han elevene oppgaver gjennom læringsplattformen itslearning. For å sikre min undersøkelse mot både denne utfordringen, samtidig skaffe tilstrekkelig data, ble det valgt tre

¹⁷⁰ Bråten et al. 2019.

¹⁷¹ Træland 2015.

¹⁷² Utdanningsdirektoratet u.å.-l: Læreplan i historie (HIS1-02).

skriftlige innsamlingsmetoder i tillegg til observasjon og intervjuer som kunne eventuelt avtales med enkelte elevgrupper og Henrik.¹⁷³

Det er utfordrende å utføre kvalitativ forskning hvor man skal komme tett på mennesker for å studere deres livsverden og hvilken virkelighetsoppfatning de har.¹⁷⁴ Å komme tett på mennesker under en pandemi er ekstra utfordrende. *Konteksteffekten* som påpeker hvilke faktorer som påvirker konteksten i forskningen skiller seg fra lignende studier gjort før 2020. Elevene, læreren og jeg ble ikke bare påvirket av de vanlige faktorene ved forskning og en undersøkelse, men usikkerheten og utryggheten korona har hatt på oss individuelt og som fellesskap. Elevene ble ikke bare påvirket av å bli observert og forsket på, de kunne også muligens føle seg mer reservert på grunn av den økte smittefaren en ekstra person utgjør. Dette er noe jeg har vært bevisst på. Jeg forsøkte å bygge mest mulig trygghet mellom meg og informantene ved å besøke klassen to uker før oppstart, ha åpen og interaktiv observasjon,¹⁷⁵ være mest mulig tilgjengelig og delta i uformelle samtaler underveis da jeg ble invitert.

Begrenset data

En av de største begrensningene i denne masteroppgaven er at for mye data ble spredt over mange punkter. Det som var tenkt å gi innblikk i hvilken kildeforståelse som kom til uttrykk i en Vg3 klasse gav også noe overfladisk data som var begrenset i omfang. I et oppfølgingsprosjekt ville jeg ha å fokusert i hovedsak på bare et par elevgrupper, istedenfor å levere ut spørreskjema og oppgaver til hele klassen. Da denne begrensningen ble tydelig, gjorde jeg lydopptak fra de to gruppenes presentasjon, samt gjennomførte refleksjonssamtalen noen uker i etterkant. Da bare 3 elever ønsket å delta i samtalen, ble også dataen mer spredt enn om refleksjonssamtalen inkluderte hele gruppe B og H. Observasjonsdataen begrenset og ble mer overfladisk. Fra gruppe B og H sitt arbeid var det lite data å innhente på hvordan de tilnærmet seg, tolket og vurderte kilder. Elevene arbeidet hovedsakelig individuelt på hver sin datamaskin, og muntlig dialog var oftest sosial prat som pga. forskningsetiske hensyn ikke ble omtalt i masteroppgaven.

¹⁷³ Dersom jeg plutselig havnet i karantene avtalte jeg med læreren digitale alternativer, hvor jeg eventuelt kunne observere over Teams.

¹⁷⁴ Tjora 2020: 29.

¹⁷⁵ Mer om type observasjon i metodekapittel del 4.2.6

4.3.4 Start- og sluttoppgaven

Før elevene fikk informasjon om kildesettene fikk de utlevert en startoppgave med et historisk fotografi og fire spørsmål.¹⁷⁶ Startoppgavene ble gitt for best mulig å fange elevenes kompetanse til å tolke og vurdere en primærkilde før de gikk i gang med den større oppgaven. Deres besvarelser skulle i minst mulig grad påvirkes av informasjon fra læreren om innhold og arbeidsmåte. Hovedmålet med startoppgaven var å få et innblikk i hvordan elevene møtte primærkilder og hvilket utgangspunkt elevene hadde. Altså hvordan de reflekterer over og tolker fotografiet i oppgaven og hvordan de legger opp til videre utforsking av bildet. For å undersøke om det er mulig å si noe om elevens kildeforståelse er endret fra start til slutt, fikk elevene en sluttoppgave i siste undervisningstime. Denne hadde like spørsmål, men et annet fotografi.¹⁷⁷ Når elever besvarer en oppgave før og etter gjennomføringen av prosjektet kan det ifølge May Britt Postholm og Torill Moen gi en indikasjon på hvordan undervisningen har påvirket dem.¹⁷⁸ I forhold til de andre datainnsamlingene som brukes til alle forskningsspørsmålene, så sikter start- og sluttoppgavene konkret på å besvare forskningsspørsmål 1b: *Hvordan tolker elevene en primærkilde, og er det progresjon fra start til slutt?*

Spørsmålene i oppgavene er formulert på et enkelt språk slik at elevenes svar blir minst mulig påvirket av ord, begreper og aspekter (som kildekritisk, kontekst, forfatter, troverdighet o.l.).¹⁷⁹ Spørsmålene var mest mulig åpne for å gi elevene rom til å komme med egne refleksjoner, spørsmål og observasjoner på alle punkter. Spørreskjemaet har utgangspunkt fra en læringsaktivitet Seixas og Morton kaller for *krok, line og linker*, samt lesestrategien KWL (What I Know/What I Want to know/What I Learned) som de bruker som eksempel for aktiviteten.¹⁸⁰ Denne aktiviteten og strategien støtter opp under de ulike nivåene i bevisene hos både VanSledright og Seixas og Morton.

¹⁷⁶ Vedlegg 8: Startoppgaven

¹⁷⁷ Vedlegg 9: Sluttoppgaven

¹⁷⁸ Postholm & Moen 2018: 62-63.

¹⁷⁹ Å bli påvirket av språket og begreper i spørsmålet ses eksempelvis i spørsmål to i spørreskjemaet, hvor spørsmålet inneholdt «kildekritisk» og flere elever syntes det var viktig å være kritisk uten å gi mer spesifikk forklaring på hvordan. Dette diskuteres mer under punkt 6.4.2

¹⁸⁰ Seixas & Morton 2013: 53-56.

Seixas og Morton trekker frem at hensikten med aktivitetens krok, line og linker er å hjelpe elevene med de første stegene av arbeidet.¹⁸¹ Kroken er en kilde som elevene finner interessant og trigger deres nysgjerrighet, linen er elevenes egne tolkninger som kan føre til videre forskning, og linken er å oppmuntre elevene til å reflektere over hvordan kilden kan bli til bevis. Det siste steget omfatter også elevenes refleksjoner over egen arbeidsprosess i et metaperspektiv og den større prosessen det er å arbeide med kilder. Seixas og Morton trekker frem KWL strategien som et konkret eksempel på en arbeidsoppgave med bilde som kilde.¹⁸² Start- og sluttoppgavene er min egen versjon av KWL (What I **K**now/What I **W**ant to know/What I **L**earned) som er omformulert til KWF (What I **K**now/What I **W**ant to know/How would I **F**ind out).

1) Det første spørsmålet «Hva viser bilde?» fungerer som krok hvor elevene viser hvilke detaljer og informasjon de oppfatter og tolker ut av bildet: «What I **K**now» 2) Som svar på oppgavens andre spørsmål «Hvilke spørsmål stiller du deg når du studerer teksten?» må elevene beskrive hva de ønsker å vite om/rundt/fra dette bildet: «What I **W**ant to know». Disse refleksjonene er aktivitetens line hvor elevene kobler sammen sine egne beskrivelser med det ukjente, det de undrer på, som de kunne ha anvendt til videre utforskning. 3) Tredje spørsmål «Hvordan ville du ha jobbet for å finne mest mulig ut om dette bilde» oppfordrer elevene til å tenke hvordan de hypotetisk ville ha arbeidet videre med bildet. Siden elevene ikke skal arbeide videre med kilden ble dette punktet omformulert fra «What I **L**earned» til «How would I **F**ind out». Spørsmålet anses likevel som aktivitetens linke siden elevene får mulighet å reflektere over arbeidsprosessen med kilder og kan gi data over elevenes egne metaperspektiv. 4) På det siste spørsmålet får elevene svare om de har analysert slike type bilder tidligere. Svarene gir innsikt i om oppfattelsen deres endres fra start- til sluttoppgaven.

4.3.5 Spørreskjema

Hensikten med spørreskjemaene er å undersøke hva elevenes opplevelser og erfaringer har vært fra deres arbeid med primærkilder og undervisningsopplegget. I likhet med sluttoppgaven ble spørreskjemaet utdelt den siste tilgjengelig undervisningstimen i prosjektet. Kort oppsummert

¹⁸¹ Seixas & Morton 2013: 53-56.

¹⁸² Seixas & Morton 2013: 53-56.

har spørreskjemaet seks spørsmål som belyser: 1) det viktigste elevene har lært, 2) hvordan de er kildekritisk i hverdagen, 3) hvordan elevene opplevde å jobbe utforskende og metodisk, 4) gjøre greie for hvilke kilder som var nyttige i arbeidet, 5) sitat som fordrer til å knytte sammen fortid, nåtid og fremtid, 6) vurderer prosjektet opp mot vanlig undervisning i historiefaget.¹⁸³

Spørsmålene fordrer en refleksjon over både undervisningsopplegget, elevenes egen kildeforståelse og arbeidet med kilder, inklusiv det faglige innholdet og det metodiske arbeidet.

Som start- og sluttoppgavene har spørreskjemaet bare åpne spørsmål, med hensikten å få elevenes individuelle stemme frem. Å sikre datainnsamlingene mot eventuelt koronarestriksjoner er ikke den eneste fordelen med skriftlige innleveringer. I fokus- eller gruppeintervjuer kan innesluttete elever forsvinne, og samtalen kan bli styrt av «alfa» elever.¹⁸⁴ Trolig kan det også oppleves tryggere å svare på et spørreskjema enn å bli trukket inn i en unaturlig setting som et individuelt intervju. I skriftlige besvarelser vil alle elevene få mulighet å reflektere på egenhånd uten påvirkning fra medstudenter. Følgelig vil alltid noen informanter være bedre enn andre til å uttrykke seg skriftlig. Ulempen er at skriftlige besvarelser ikke gir mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål på samme måten som i fokusintervjuer.

4.3.6 Observasjon

Ved å inkludere observasjon som metode får jeg bedre innsikt i hvordan elevene arbeider og et innblikk i hvordan undervisningsopplegget fungerer. Metodeinnsamlingen for observasjonen er gjort som ustrukturerte feltnotater og kalles i masteroppgaven for *observasjonslogg*. Underveis i observasjonen skrev jeg notater i stikkordsform, disse fylte jeg ut med lengre beskrivelser og refleksjoner etter historietimene. Totalt sett anses observasjon til å gi et større overblikk over hva som skjedde som har gjort det mulig å vurdere underveis eventuelle andre metodeinnsamlinger som uformelle samtaler, oppfølgingsintervju o.l. Observasjonen fungerer i oppgaven som et bakteppe til de skriftlige besvarelsene. Den har gitt et inntrykk av elevenes arbeidsprosess og kan sammenlignes med deres skriftlige besvarelser. En hypotese er at elevene uttrykker ulike opplevelser gjennom undervisningsopplegget sammenlignet med de skriftlige besvarelsen. En

¹⁸³ Vedlegg 10: Spørreskjemaet

¹⁸⁴ Træland observerte i sine gruppeintervjuer at en liten andel informanter ble påvirket av andre «alfa» elever, se: Træland 2015: 124.

mulig tanke er at de «skriver det de tror jeg vil vite» i innleveringene og sammenlignet med undervisningsopplegget hvor de bare har uttrykket frustrasjon og lite engasjement for prosjektet.

De første dagene observerte jeg hele klassen for å få oversikt over alle gruppene. For å få en dypere innsikt i hvordan elevene arbeidet spurte jeg to elevgrupper om tillatelse til å følge dem litt tettere. Å følge en eller to elevgrupper er, ifølge Postholm og Moen, hensiktsmessig for å få bedre innblikk i en undersøkelse.¹⁸⁵ Å følge dem tettere inkluderte observasjon mens de arbeidet, samt lydopptak av presentasjonen de hadde for læreren av deres sluttresultat. Begge gruppene samtykket¹⁸⁶ og observasjon, lydopptak og transkribering ble gjennomført. Gruppe H er likevel den eneste gruppen som legges fram som case i empirikapittelet.¹⁸⁷ Etter samtale med veileder og rådgiver hos NSD ble det besluttet å ikke presentere dataen samlet inn fra gruppe B av forskningsetiske hensyn.¹⁸⁸ Den samtalen gruppen hadde med Henrik etter presentasjonen er likevel tatt med og er i tråd med NSD sine rammer og personvernopplysningsloven.

Lydopptak av observasjonene eller elevpresentasjoner var ikke opprinnelig en del av planen. Men under observasjonen ble det tydelig at dette ville være svært fordelaktig; derfor ble de to gruppene jeg fulgte forespurt om tillatelse til å gjøre lydopptak. Hensikten var å få bedre innsikt i hvordan de tilegnet seg og tolket kildematerialet, samt hvordan deres historiske narrativ var. Dette innbefattet også samtalen de hadde med læreren etter fremføringen der han spurte ulike spørsmål om kildene, arbeidsmåten og deres opplevelse.

4.3.7 Lærerintervjuet

Hensikten med lærerintervjuet var å få bedre innsikt i Henriks undervisningspraksis, samtidig undersøke hvordan han oppfattet deres arbeidsprosess. Intervjuet gav meg bedre innsikt i hvordan han som lærer sammenligner elevenes arbeidsprosess gjennom dette prosjektet sammenlignet med tidligere aktiviteter. Henriks refleksjoner utgjør et annet synspunkt enn mitt og elevenes til hvordan elevenes arbeidsprosess og resultat har vært. Ved å få bedre innblikk i

¹⁸⁵ Postholm & Moen 2018: 57.

¹⁸⁶ Vedlegg 6: Samtykkeskjema lydopptak elevfremføringer

¹⁸⁷ Se analysekapittel del 6.5

¹⁸⁸ Det foreligger ingen skriftlige dokumentasjon på dette, da samtaler med rådgiver hos NSD (07.06.2021) foregikk over telefon. Dette forsikret rådgiver var godkjent og innenfor alle rammene hos NSD.

lærerens undervisningspraksis gis det også rom til å mer utfyllende drøfting om hva elevene er vant med av «vanlig undervisning».

Henrik fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd, fordi han har faglig interesse for temaet og for at refleksjonsnivået i intervjuet kunne bli høyere. Fremgangsmåten ble ikke benyttet for elevene, fordi ettersom de ikke skulle gjøre refleksjoner forhånd, men komme med synspunkter i selve situasjonen. Lærerintervjuguiden hadde fem hovedspørsmål for å undersøke Henriks refleksjoner rundt: 1) hans erfaring med kildearbeid, 2) kildekritikk og historisk tenkning i undervisning, 3) undervisningserfaring med primærkilder, 4) hans opplevelse av undervisningsopplegget og elevenes arbeid, 5) Arkivverket og Digitalarkivet som bruker og underviser.¹⁸⁹ Sitatsjekk er ikke en hovedregel i samfunnsforskning,¹⁹⁰ men for å best mulig unngå misforståelser eller unøyaktigheter fikk Henrik tilsendt transkripsjonen og godkjente den før den ble analysert.

Opprinnelig var tanken at intervjuet skulle være et dybdeintervju,¹⁹¹ men før intervjuet så jeg at det var ikke behov for et lengre intervju. Tjora påpeker at det er vanligst å bruke korte dybdeintervju også kalt *fokusert intervju* når temaet er avgrenset, det ikke taes opp følsomme temaer, og det er alt etablert tillit i intervjusituasjonen. For å bruke intervjuet til detaljert analyse ble lydopptaker brukt.¹⁹² De tekniske aspektene rundt databehandling, transkribering og analyse drøftes i slutten av metodekapittelet.¹⁹³

4.4 Beskrivelse av undervisningsopplegget

Denne metodedelen fremmer de viktigste delene av prosjektet knyttet til elevenes arbeidsprosess og gir en liten beskrivelse av hvordan undervisningsopplegget foregikk. Det er ikke relevant å analysere undervisningsopplegget læreren Henrik laget, fordi masteroppgavens problemstilling er elevorientert: *Hvordan viser og utvikler elever i en videregående klasse historisk tenkning i møte med primærkilder?* For å undersøke forskningsspørsmålene som belyser konkrete sider av problemstillingen: 1) *Hvordan møter elevene primærkilder og hvordan bruker de disse som*

¹⁸⁹ Intervjuguiden inneholder også oppfølgingsspørsmål, se: vedlegg 2: Lærerintervju guide

¹⁹⁰ Tjora 2020: 179-181

¹⁹¹ Vedlegg 4: Samtykkeskjema lærer

¹⁹² Tjora 2020: 114,122,126-129.

¹⁹³ Se metodekapittel del 4.5

beviser? 2) Hvordan opplever elevene læring fra undervisningsopplegget og egen arbeidsprosess?

Uke 7	Uke 8	Uke 10	Uke 11	Uke 12
Mandag 15.02 Startoppgaven Plenum: Læreren gjennomgår opplegg og kilde sett <i>Observasjon: hele klassen</i>	Mandag 22.02 Undervisning utgått Skolerådgiver opplegg	Mandag 08.03 Plenum: Læreren gjennomgår artikler fra nettet Gruppearbeid <i>Observasjon: Gruppe H</i>	Mandag 15.02 Elevene får arbeide hjemme Tirsdag 16.02 Gruppe A fremføring	Onsdag 24.02 Museumsbesøk <i>Observasjon: over Zoom</i>
Onsdag 17.02 Gruppearbeid <i>Observasjon: litt av alle gruppene</i>	Onsdag 24.02 Gruppearbeid <i>Observasjon: Gruppe H</i>	Onsdag 10.03 Arbeid hjemme <i>Observasjon: Gruppe H (Zoom)</i>	Onsdag 17.02 Muntlig presentasjoner Gruppene: B,C,D	Uke 18 Intervju med læreren
Torsdag 18.02 Plenum: Læreren underviser om arkivverket og digitalarkivet Gruppearbeid <i>Observasjon: litt av alle gruppene</i>	Torsdag 25.02 Jeg forteller om egen forskning <i>Observasjon: Gruppe B</i>	Torsdag 11.03 Sluttoppgave (ca. 30 min) Spørreskjema (ca. 30 min) Konfekt og konsept	Torsdag 18.02 Muntlig presentasjoner Gruppene: E,F,G,H	Uke 20 Refleksjonssamtale med 3 elever

Tabell 2: Deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget.

Tabell 2 er en kort oversikt over hvordan undervisningsopplegget foregikk, det må også nevnes at alle historietimene oppgitt er dobbelt skoletimer. Mandag 15.02 fikk elevene utlevert samtykkeskjema og besvarte startoppgaven. Jeg redegjorde også for formålet med undersøkelsen og de største hovedtrekkene, i samsvar med formuleringene i samtykkeskjemaet.¹⁹⁴ Henrik gjennomgikk så oppgaven og kildesettene, som elevene arbeidet med gjennom opplegget. Oppsummert gikk oppgaven ut på at elevene skulle identifisere, reflektere og kontekstualisere et valgt kilde sett. De stod fritt til å velge presentasjonsform, men måtte i sluttresultatet ha et bevisst forhold til kildene de hadde brukt.¹⁹⁵

Torsdag 18.02 og mandag 08.03 gjennomgikk Henrik ulike kilder, nettsider og digitale søkemotorer som elevene kunne anvende i sitt arbeid. Dette var tavleundervisning på storskjerm hvor han viste elevene hvordan de kunne søke etter personer i Digitalarkivet, og han presenterte hvilke kilder som var å finne i Arkivverket og andre nettartikler han anså som nyttige. Torsdag 25.02 fortalte jeg om egen studentforskning, den kildeoppgaven jeg og gruppen min arbeidet med på lærerutdanningen og i bacheloroppgaven. Henrik spurte om jeg kunne gjøre dette fordi

¹⁹⁴ Vedlegg 5: Samtykkeskjema elevene

¹⁹⁵ Vedlegg 13: Oppgaven laget av Henrik

han opplevde at flere av elevene stod fast. Ha mente at det kunne være nyttig å høre om min student erfaring fra et lignende prosjekt. Resten av historietimene gikk til gruppearbeid, hvor elevene stod fritt til å velge hvor de ville arbeide på skolen og hvordan de ville jobbe. Den første uken fulgte jeg Henrik da han veiledet og hjalp hver elevgruppe med oppstarten av arbeidet. Fra uke 8 og 10 observerte jeg hovedsakelig de to elevgruppene. Da elevene fikk arbeide hjemme onsdag 10.03, samtykket ikke gruppe B til digitalt møte, som gruppe H gjorde og «møtte» læreren og meg på Zoom. Dermed fikk jeg observert gruppe H gjennom tre historietimer og gruppe B én time.

Gruppe	Kildesett	Dag	Digital/fysisk	Type presentasjon	Gruppe strl	Hvem				
A	"Tyskerjenter"	Tirsdag 16.03	Digital - zoom	Video	3	Nora	Ella	Erika	Olivia	
B	Jødeauksjoner	Onsdag 17.03	Fysisk oppmøte	Muntlig - Powerpoint	4	Kornelia	Emil	Oliver	Amanda	
C	Okkupasjonen	Onsdag 17.03	Fysisk oppmøte	Muntlig - Powerpoint	1	Adam				
D	Okkupasjonen	Onsdag 17.03	Fysisk oppmøte	Skriftlig, essay	3	Gabriella	Live	Astrid		
E	Jødeauksjoner	Torsdag 18.03	Fysisk oppmøte	Skriftlig, fiktiv novelle	4	Selma	Agnes	Maja	Eva	Lillian
F	"Tyskerjenter"	Torsdag 18.03	Fysisk oppmøte	Muntlig - Powerpoint	1	Isabell				
G	"Tyskerjenter"	Torsdag 18.03	Fysisk oppmøte	Muntlig - Powerpoint	4	Cathrine	Sofia	Johanne	Emma	
H	"Tyskerjenter"	Torsdag 18.03	Fysisk oppmøte	Muntlig - Powerpoint	4	Lotte	Leah	Pernille	Ronja	

Tabell 3: Gruppesammensetningene, hvilke kildesett gruppene valgte og presentasjonsform

Rammene for Henriks undervisningsopplegg var at elevene skulle arbeide i grupper på maks 4. To elever, Adam og Isabell, valgte å jobbe individuelt mens de andre i klassen arbeidet i grupper på 3 og 4. Som tabell 3 viser valgte to grupper kildesettet om jødeauksjoner, to andre valgte kildene med tema okkupasjonen, og de resterende fire gruppene valgte kildesettet med temaet «tyskerjenter».¹⁹⁶ Gruppe A som presenterte video viste denne over Zoom,¹⁹⁷ og alle andre presenterte muntlig. Gruppe D og E leverte inn skriftlig produkt og møtte opp på skolen for samtalen med Henrik om deres arbeid, metode og opplevelser. Det er skrevet observasjonslogg fra alle fremføringene og veiledende notater fra gruppe B og H sine presentasjoner som det ble tatt lydopptak av.

4.4.1 Refleksjonssamtalen

Etter undervisningsopplegget var ferdig så jeg at det var behov for oppfølgingsspørsmål på en del av deres svar i spørreskjemaet, samt litt dypere refleksjoner enn de observasjonsloggen og

¹⁹⁶ Beskrivelse av kildesettene i slutten av metodekapittelet

¹⁹⁷ Jeg bisto med Zoom link via min studentmail som har sikker kobling og abonnement på plattformen.

elevpresentasjonene gav. Etter intervjuet med Henrik (06.05) avtalte vi at jeg kunne komme ut til klassen for et oppfølgingsintervju. Tidspunktet midt i mai måned var trolig ikke den beste tiden for dette, ettersom det er en travel periode med mange prøver, og elevene var svært fokusert på heldagsprøven de skulle ha dagen etter. Av hele klassen deltok 3 elever. Formen på intervjuet er *fokusgruppeintervju*, hvor flere informanter inviteres til å drøfte et eller flere temaer.¹⁹⁸ I denne masteroppgaven er det valgt å omtale intervjuet som *refleksjonssamtalen*, ettersom situasjonen ble mer enn samtale enn et intervju. Sammenlignet med intervjuguiden til intervjuet med læreren, hadde refleksjonssamtalens mal¹⁹⁹ lav strukturingsgrad.²⁰⁰ Tross hensikten med samtalen var å få bedre innblikk i flere av elevenes svar i spørreskjemaet, måtte spørsmålene og samtalen tilpasses i situasjonen til de tre deltakerne som deltok. De kunne ikke utdype spørsmål om andre elevers prosjekt eller opplevelser. Dataen samlet inn fra refleksjonsintervjuet er brukt flere plasser i empirikapittelet (utenom hvor forskningsspørsmål 1b undersøkes gjennom start- og sluttoppgavene). Dette var fordi de tre intervjudeltakerne hadde refleksjoner som både utfylte de andre skriftlige besvarelsene, og de hadde synspunkter som ikke ellers hadde dukket frem i de skriftlige besvarelsene.

4.5 Analyse og behandling av data

4.5.1 Gyldighet og pålitelighet

Kvalitativ forskning er alltid verdiladet, og forskerens subjektivitet kan aldri unngås. Forskeren har en interaksjon med deltakerne og påvirker konteksten og datamaterialet gjennom egen tolkning. Det er forskeren som bestemmer hva det fokuseres på og hva som ses.²⁰¹ Det er derfor aktuelt å belyse min subjektivitet og hva som er gyldigheten og påliteligheten til denne undersøkelsen.

Gyldighet og relevans betyr at dataen som er samlet inn besvarer spørsmålene som er stilt. I et forskningsopplegg skilles det mellom; *den interne* og *den eksterne*. I intern gyldighet skal

¹⁹⁸ Tjora 2020: 123.

¹⁹⁹ Vedlegg 3: Refleksjonssamtalen intervjuguide

²⁰⁰ Jacobsen 2015: 150.

²⁰¹ Nilssen 2012: 139.

forskerens beskrivelse av virkeligheten samsvare med virkeligheten og resultatene i undersøkelsen anses som riktige. Dette omtales også som validering. Ekstern gyldighet og relevans dreier seg om resultatene er gyldige i andre sammenhenger, og i hvilken grad de kan overføres til andre sammenhenger. Med andre ord hva forskningens *overførbarhet* er.²⁰² Sett i lys av undersøkelsens validering har masteroppgaven «mange bein å stå på» med tanke på datainnsamling. For å best mulig sikre troverdig og riktig informasjon er det blitt valgt skriftlige innleveringer og observasjonslogg som gir innblikk av alle elevinformantenes meninger, samt hvordan opplegget fungerte. Det er flere intervjusituasjoner som gir et dypere innblikk i noen av elevenes opplevelser og refleksjoner. Det var ikke mulig å også foreta intervju med alle elevene. Da ville metoden for masteroppgaven basert seg på gruppeintervjuer og ikke flere ulike typer datainnsamlinger.²⁰³

For å se oppgavens eksterne gyldighet er det først relevant å vektlegge at dette er bare én enkelt klasse med sine egne sosiale regler, og det er ikke en stor datamengde med tanke på generalisering. Innad i klassen var det vanskelig å følge alle elevene like tett, derfor valgte jeg å følge to grupper med til sammen 8 elever tettere. Dersom metodeinnsamlingen bare baserte seg på intervjuer er det forventet å ha 10-15 informanter, ifølge Tjora.²⁰⁴ Inkludert refleksjonssamtalen ble totalt 9 informanter intervjuet. Vektleggingen av gruppe H som case i empirikapittelet gir et dypere innblikk av hvordan én elevgruppe arbeidet, men de er ikke representative for hele klasen. Hvor andre elevgrupper var usikre på om de ville bli fulgt tettere og at det ble tatt lydopptak av deres presentasjon, så samtykket gruppe H. Trolig kan det settes i lys med oppfatningen av dem som faglig sterke og trygge på hverandre innad i gruppen. Det er tvilsomt at denne gruppedynamikken og deres faglige nivå var representativ for resten av klassen. Men den informasjonen fikk jeg ikke tilgang på.

4.5.2 Behandling av data

Ingen av data som er lagret i denne masteroppgaven inneholder sensitive opplysninger og er innenfor den «interne» dokumentklassen i Universitet i Stavanger sin oversikt over ulike

²⁰² Jacobsen 2015: 17,228.

²⁰³ Som eksempelvis i Trølands masteroppgave, hvor han hadde tre lærerintervju og seks gruppeintervju med elevinformantene. Se: Trøland 2015.

²⁰⁴ Tjora 2020: 143.

dokumentklasser og lagringssteder.²⁰⁵ I tråd med dette har innsamlet dataen blitt lagret på min C disk på datamaskinen som er enveis kryptert med BitLocker. Det ble også tatt back-up på to krypterte minnepinner. Læreren sendte alle de skriftlige elevbesvarelsene til min studentmail, som etter UiS sin oversikt er godkjent til håndtering av intern dokumentklassesdata.

Mesteparten av dataen ble kodet etter SDI metoden (Stegvis-deduktiv-induktiv).²⁰⁶ Det finnes ingen fasit på hvordan empiri kan kodes, men dette metoden gir en enkel «oppskrift» hvor man arbeider fra empiri til konsepter til teori. Å gå fra empiri innebærer å utarbeide *empirinære koder*, koder som er så tett på dataen som mulig. Disse dataene baseres på informantenes utsagn og ikke forhåndsbestemte teorier, forskningsspørsmål o.l. Da datamaterialet i analysen genererte mange empirinære koder, ble disse kategorisert inn i kodegrupper. Det er disse kodegruppene som er empirikapittelets underoverskrifter. På den måten kan kodene og kategoriene som er produsert fra empirien og teoretiske perspektivene brukes som «briller» for å se empirien bedre. I gruppe H sin elevpresentasjon er deres fremføring ikke analysert etter SDI metoden, mens det utarbeidet empirinære koder fra samtalen med læreren. Deres presentasjon måtte ses med «helikoptersyn». For å få frem deres tolkninger, refleksjoner og innholdet i hele narrativen måtte presentasjonen deres vurderes slik den ble presentert – under ett.

Programmet NVivo ble brukt både for analyse av data og for transkribering av lydfilene. Før lydfilene og dataen var anonymisert ble programmet brukt uten internett tilgang. I tillegg til å anonymisere person navn, skole og annen sporbar informasjon valgte jeg også å oversette dialektene til informantene i lydfilene. Å *normalisere* transkripsjonene²⁰⁷ på denne måten er viktig for å sikre informantenes anonymitet når Norge inneholder mange særegne dialekter. Noen elever var bekymret for ord som «eh» og «oi». Disse ble fjernet for å ta hensyn til denne bekymringen og for å gjøre flyten i elevsitatene bedre. Selv om noe informasjon vil forsvinne uten dialekt og det muntlige språket, er det viktig å ivare ta informantenes ønsker og anonymitet. De skriftlige elevbesvarelsene presenteres akkurat slik elevene skrev og er ikke rettskrevet av

²⁰⁵ «Datalagring og sikkerhet | Universitetet i Stavanger» <https://www.uis.no/nb/datalagring-og-sikkerhet>.

²⁰⁶ Tjora 2020: 18-25.

²⁰⁷ Tjora 2020: 174.

meg. I motsetning til den muntlige dataen ville korrektur av de skriftlige sitatene gitt en helt annen ordklang, og det anses at elevenes poenger kunne da bli endret.

5.0 Analysekategorier og kildesettene

Det var ikke mulig å analysere svarene i start- og sluttoppgavene enkeltvis fordi flere av elevene ikke svarte spørsmål for spørsmål, men flere under ett. Det er også stor variasjon mellom elevbesvarelsene, hvor noen ikke svarer i hele setninger, mens andre skriver mange linjer på hvert spørsmål. Oppgavene er derfor analysert som en helhet, i tråd med hvordan elevene svarte på dem. Som Nilssen påpeker så «finnes ingen oppskrifter eller regler for analyseprosessen. Enhver forsker utvikler sin egen måte å analysere kvalitativt datamateriale på. (...) Vi hele tiden må lytte til og være i dialog med datamaterialet, og være åpen for hva det forteller oss.»²⁰⁸ Det har blitt ansett som nødvendig å vektlegge analysekategorier for masteroppgaven som sammenfatter både kildeforståelse og tenkningskonseptet beviser. Det vil derfor redegjøres i dette kapittelet for disse analysekategoriene. Til slutt presenteres også kildesettene elevene arbeidet med gjennom prosjektet.

5.1 Analysekategoriene Rüsens firetrinnstypologi i møte med tenkningskonseptet beviser

For å analysere hvilken kildeforståelse elevene har bruker jeg en omformulering av Rüsens firetypologi: identifisering, kontekst, hensikt og vurdering slik at den sees i lys av nivåene hos VanSledright og konseptet til Seixas og Morton om beviser. Formålet med Rüsens firetrinnstypologi er å kartlegge historiebevissthet, men til tross for at denne kommer til uttrykk gjennom flere utviklingstrinn, vil ett av trinnene dominere over de andre.²⁰⁹ Teorien er blitt kritisert for å være for uklar og lite brukbar til å kartlegge utvikling og endring i historieforståelse. Vår metahistoriske forståelse utvikles ikke i likt tempo; en elev kan for eksempel utvikle raskt en sterk forståelse for årsak og kontinuitet, men sakte utvikle en forståelse for arbeid med kilder eller ingen forståelse for dette. Rüsens typologi vil ikke kunne gi svar på om elevene *har* en generell begrenset eller sterk kildeforståelse når man som her tar utgangspunkt i én enkelt oppgave. Trælands masteroppgave trekker frem Rüsens typologi som består av konsepter begrepene endring, årsak og kilder.²¹⁰ Typologien ble hos Træland brukt som analyseverktøy for å kartlegge hvilken forståelse elevene viser gjennom arbeidet med en oppgave

²⁰⁸ Nilssen 2012: 15.

²⁰⁹ Rösen 2005: 17.

²¹⁰ Træland 2015: 48-53.

som kunne ha vært gitt i en vanlig undervisningssammenheng, samt hvordan elevene arbeidet med kilden. Hos Træland sammenligner elevene to kilder, og det ble gjort intervju for å fange opp elevenes meninger om hva kilder er og hvordan disse anvendes. I denne oppgaven kan ikke typologien brukes på samme måte som hos Træland. Å måle forståelse og historiebevissthet generelt er en grunnleggende utfordring i historiedidaktisk forskning. Det er heller ikke mulig å drøfte hvilken generell historiebevissthet eller historiske tenkning elevene har gjennom en enkel oppgave, samtidig som denne skal inngå i en sammenheng for å se om det er en progresjon fra start til slutt. Det som kommer til uttrykk, er hvilken kildeforståelse elevene viser gjennom arbeidet med én kilde. Denne oppgaven har dermed ikke til hensikt å vurdere elevenes historiebevissthet, men å vurdere deres kildeforståelse.

Gjennom en omformulering av Rüsens typografi i lys VanSledrights nivåer og Seixas og Mortons beviser, blir det mulig å analysere kildeforståelsen elevene viser i identifisering, kontekst, hensikt, objektivitet og vurdering av kildens pålitelighet.²¹¹ Innenfor hvert av disse nivåene er det utarbeidet underpunkter som er trukket ut av elevoppgavene, det vil si at elevene er blitt vurdert individuelt mot sine medstudenter og ikke analysekategorier fra annet datamateriell eller teori. Eksempelvis om hensikten til bildet i startoppgaven kom tre underpunkter frem fra VGS klassen; *hvorfor er bilde tatt, hvem er disse mennene og hvorfor er de der og samfunnets/myndighetenes rolle*. I sluttoppgaven var kodene annerledes om hensikten med bildet: *årsak til eksplosjonen, hva skjedde med menneskene og konsekvenser etter hendelsen*. Det vil si at i sluttoppgaven fokuserte klassen som helhet mindre på hensikten med selve kilden – hvorfor bilde ble tatt og reflekterte mer rundt årsak og hensikt med hendelsen i bilde.

5.1.1 Rammene for de ulike kildeforståelsene – Hva ligger til grunn for TK, EK og GK

Elevoppgavene har fått både en samlet score basert på helheten på nivåene identifisering, kontekst, hensikt og vurdering, samt en individuell score. Det som ble lagt til grunn for scoringen var ikke bare hvilke elementer som var med, men også hvordan refleksjonene og beskrivelsene er formulert og anvendt. Det vil si at en oppgave som bare har oppramsing av fakta uten

²¹¹ Jamfør nivåene hos: VanSledright 2004: 230-231, og guidepostene hos: Seixas & Morton 2013: 40-73.

refleksjoner eller tolkninger ikke får «full uttelling». Dette er i tråd med Rüsens firetrinnsstypologi, hvor en høyere (generisk) forståelse innebærer å vise hva som ligger til grunn for begreper, opphavsopplysninger, kildebetegnelser o.l.²¹²

Innenfor **den tradisjonelle kildeforståelsen** legges det til grunn at elevene gir uttrykk for en forståelse av bilder som kopier av fortiden og at historiske kilder generelt forteller «slik det faktisk var».²¹³ Slik Lee omtaler som EDC (Evidence Determination Claim) og SSC (Single Story Claim), hvor det historiske materialet anses å ha et 1-til-1 forhold til fortiden.²¹⁴²¹⁵

Ettersom start- og sluttoppgavene er for begrenset til å gå i dybden på elevenes refleksjoner om et slikt 1-til-1 forholdet, vektlegges mest om elevene ser på bildet som en direkte kopi fra fortiden, og om de gjør seg refleksjoner rundt det å bruke mer enn én kilde eller et verktøy for videre undersøkelser. For eksempel: om elevene antar at bildet er gammelt basert ene og alene på det visuelle (svart/hvit) uten å bruke verktøy eller andre kilde for å hente informasjon, og at de ellers har få eller ingen spørsmål som kan drive frem videre forskning. Og om de undrer lite eller ingenting rundt opphavsperson eller det kontekstuelle med bildet.

Eksempelrettet kildeforståelse er en lik forståelse av det historiske materialet som den i den tradisjonelle retningen.²¹⁶ Forskjellen er at elever på dette nivået klarer å skille mellom ulike typer kilder, selv om de viser ingen eller lite forståelse av at kilder kan være ulike basert på forfatter og spørsmålene som stilles til kildene. Elevene i denne kategorien begrunner sine refleksjoner og påstander. De har tatt med flere kildebegreper eller mulige kilder og verktøy som kan undersøkes. Det som mangler for å plassere dem på et høyere nivå er at de ikke uttrykker forståelse for en større kontekst og hvordan kunnskap om kontekst kan være essensielt i arbeidet med kilden. De viser heller ingen forståelse for at historiske fremstillinger kan ha ulike perspektiver eller uttrykker ikke noe om hvordan og hvorfor det er viktig å undersøke flere kilder.

²¹² Rösen 2005: 33-34.

²¹³ Rösen 2005: 28-30.

²¹⁴ Se blant annet Lee 2002; Lee 2011.

²¹⁵ Lee 2002.

²¹⁶ Rösen 2005: 30-31.

Den genetisk historiebevissthet er den høyeste formen i Rüsens firetrinnsstypologi.²¹⁷ Det skilles ikke her mellom et lavt eller høyt nivå slik som i Trælends masteroppgave, ettersom denne empirien omfatter et mer begrenset omfang av enkeltstående oppgaver og besvarelser. Genetisk kildeforståelse i Rüsens typologi innebærer at individet ser at historien aldri vil ha et 1-til-1 forhold til fortiden og at historiske fremstillinger ofte baseres på kilder som er ufullstendige. Bevissthet på dette nivået innebærer refleksjon over opphavsopplysninger, samt en aktivt og korrekt bruke av ulike begrep i en pålitelighetsvurdering av kildematerialet. Koblet sammen med beviser betyr dette for start- og sluttoppgavene at elevene begrunner sine refleksjoner og uttrykker en forståelse av at bildet ikke forteller alt eller er en direkte kopi av fortiden. De bruker ulike verktøy og kilder for videre arbeid og inkluderer undersøkelsen av den større konteksten som et viktig aspekt i det å undersøke bildet. Til forskjell for elevene i eksempelrettet kildeforståelse som stiller spørsmål om opphavsperson, reflekterer elevene på det genetiske nivået over forskningsspørsmål som gir grunnlag for en større undersøkelse. De viser også mer åpenhet for å anvende flere ulike historisk materiale.

I Rüsens firetrinnsstypologi omtales **den kritiske historiebevisstheten** ikke som et eget utviklingstrinn, men som en katalysator i progresjonen fra tradisjonell til eksempelrettet til genetisk bevissthet. Som i historiske narrativ utfordrer den kritiske historiebevisstheten de lavere nivåene til blant annet å få en større tidsorientering og kritisk tenkning rundt kildematerialet.²¹⁸ Det er mindre relevant å drøfte den i tilknytning til startoppgavene, men mer relevant til sluttoppgavene for å drøfte om elevene har hatt en progresjon fra start til slutt, og om de stiller seg mer, mindre eller like i vurderingen av kilden i sluttoppgaven.

5.2 Kildesettene – Hva jobbet elevene med?

Hensikten med å redegjøre for kildesettene elevene fikk velge mellom er å gi bedre innblikk i hva elevene arbeidet med gjennom de fire ukene. Primærkildene i kildesettene ble satt sammen av førstearkivar Ine Fintland og professor Marie Smith-Solbakken for grunnskolelærerutdanningen og er et samarbeid mellom UiS og Arkivverket/Statsarkivet i

²¹⁷ Rügen 2005: 9-19,21-38.

²¹⁸ Rügen 2005: 31-32.

Stavanger.²¹⁹ I tillegg til primærkildene sendte Fintland og Smith-Solbakken ulike støttelitteratur de hadde anvendt. Jeg videresendte alle primærkildene til læreren. Han valgte primærkildene som var fra andre verdenskrig. Påbyggselevene fikk dermed mulighet å velge mellom fire ulike primærkildesett, hvorav tre hadde tilknyttende sekundærlitteratur. Elevene fikk kildesettene av Henrik i PDF format via deres læringsplattform Itslearning. Settene er i masteroppgaven omtalt som «kildesett» når alle kildene refereres til.

Tabell 4 er en enkel oversikt over kildesettene elevene valgte mellom, de valgte alle bortsett fra mineulykken.²²⁰ Kildesettet «Mineulykken på Ullandhaug» anses som irrelevant å omtale her siden ingen av elevene arbeidet med disse kildene. Samtidig er arkivkildene er sladdet og har en klausul på 100 år siden det er en straffesak. Ulikt andre arkivkilder i de andre kildesettene er ingen av disse primærkildene tilgjengelig offentlig på Arkivverkets nettsider.

Navn på kildesett	Okkupasjonen 1940	Jødeauksjoner	"Tyskerjenter"
Primærkilde dato	2-21 april 1940	11,19 og 29 mars 1943	23, 24 mai og 7 juli 1945
Vedlagt primærkilder	Vaktjournal (politiet) og tilhørende transkripsjon	Auksjonsprotokoller, 2 jødebomapper og tilhørende transkripsjoner	Politianmeldelse, politirapport og brev til politimesteren
Annen vedlagt sekundærlitteratur	Studentoppgave (Enger et al.)	PPT av Fintland	PPT av Smith-Solbakken

Tabell 4: Oversikt av kildesettene elevene fikk velge mellom.

5.2.1 «Okkupasjonen 1940»

Dette kildesettet inneholder en original arkivkilde: vaktjournal fra Stavanger politikammer som er datert fra 2. til 21. april 1940.²²¹ Transkripsjonen elevene fikk utlevert er ikke av hele arkivkilden og omfatter bare vaktjournalen fra datoen 9. april 1940.²²² Kort sammenfattet omhandler transkripsjonen vaktpolitiets rapportering av den tyske okkupasjonen. Gjennom korte avsnitt loggfører politiet fra 00.55 9. april 1940, natten da tyskerne ankom Stavanger kai og et

²¹⁹ For mer utfyllende beskrivelse av Fintland og Smith-Solbakkens samarbeid se: Fintland & Smith-Solbakken 2018; Fintland 2018.

²²⁰ Jamfør tabell 3: Gruppesammensetningene, hvilke kildesett gruppene valgte og presentasjonsform

²²¹ SATS, Vaktjournal for Stavanger politikammer nr. Aa, 1940: s.54-71, 2.-21. april 1940.

²²² Thime 2017.

halvt døgn frem til klokken 1330., da det tyske flagget ble heist i Stavanger politikammer. Sekundærlitteraturen som ble gitt med primærkildesettet var en av studentoppgave som er tilgjengelig på Arkivverkets sine sider.²²³ Denne oppgaven er en fiktiv novelle som er skrevet av lærerstudenter fra Fintland og Smith-Solbakkens prosjekt.

5.2.2 «Jødeauksjoner»

Kildesettet jødeauksjoner inneholder: to arkivkilder (auksjonsprotokoll og jødebomapper), tilhørende transkripsjoner, og en PPT som sekundærlitteratur. Auksjonsprotokollene omfatter tre auksjoner som ble holdt av jødebo i Stavanger den 11., 19. og 29. mars 1943.²²⁴ Her kan det leses hvilke gjenstander som ble auksjonert bort, hvor mye som ble betalt og ofte hvem kjøperne er. Jødebomappene inkluderer to jødiske familiers dødsbo, hvor flere av arkivkildene dateres til 1947 da dødsboet til familiene ble oppgjort.²²⁵ Transkripsjonene elevene fikk utlevert er av auksjonsprotokollene,²²⁶ siden dødsbomappene har hovedsakelig maskinskrevet tekst og er lettere å lese. Sekundærlitteraturen vedlagt i kildesettet er en PowerPoint laget av Fintland til prosjektet hun har hatt med Smith-Solbakken på lærerutdanningen.²²⁷ Presentasjonen gir tips til videre forskning basert på auksjonene av jødeboene, samt gir tilleggsinformasjon og ekstra kilder om de jødiske familiene.

5.2.3 «Tyskerjenter»

Kildesettet «tyskerjenter» som halve klassen valgte²²⁸ inneholder et arkivsett og en PowerPoint som støttelitteratur. Arkivsettet inneholder flere politirapporter av en anmeldelse av to brødre for legemsfornærmelse og håarklipping av en kvinne på et sosialt arrangement. Siste side i arkivsettet er et brev fra kvinnen til lensmannen, hvor hun ønsker informasjon om saken.²²⁹ PowerPointen er en lysbildepresentasjon laget av Smith-Solbakken som hun presenterer i forbindelse med prosjektet på Arkivenes hus.²³⁰ Som Fintland sin PPT, gir denne tips til flere kilder på temaet, samtidig som den beskriver og kontekstualiserer begrepet «tyskerjenter».

²²³ Enger et al. 2017.

²²⁴ SATS, Auksjonsprotokoll nr. 33BC, 1940-1945: s.112a-134a.

²²⁵ SATS, Døds- og skilsmissebo nr. 533C, 1947-1947: A-F.

²²⁶ Fintland 2020a; Fintland 2020a.

²²⁷ Fintland 2021.

²²⁸ Jamfør tabell 3: Gruppesammensetningene, hvilke kildesett gruppene valgte og presentasjonsform

²²⁹ SATS, Justissak nr. 520, 1945: 451-850/45.

²³⁰ Smith-Solbakken 2020.

Tilgjengeligheten til arkivkildene

Arkivkildene «tyskerjenter» er sladdet ettersom det er en straffesak og dermed har en klausul på 100 år. Elevene fikk arbeide med den siden politianmeldelsen i kildesettet er offentlig og finnes i Arkivverkets nettartikkel: «Lærerstudenter og kildebruk i undervisningen».²³¹ Okkupasjonskildene er også tilgjengelig på denne nettsiden. Alle arkivkildene i samlingen nevnt i jødeauksjoner er tilgjengelig på Arkivverkets nettutstilling «Jødeauksjoner».²³²

²³¹ Fintland & Smith-Solbakken 2018

²³² Arkivverket 2021

6. Analysekapittel del 1 - *arbeid med kilder*

6.1 Innledning for del 1

Historisk tenkning kan ses i lys av mange ulike arbeidsmåter og konsepter, og i denne oppgaven fokuseres det på tenkningskonseptet *beviser* som innebærer å arbeide med kilder. Hensikten med først del og siste del av kapittelet (del 6.2 og 6.6) er å undersøke og besvare forskningsspørsmål 1a: *Hvordan tolker elevene en primærkilde, og er det progresjon fra start til slutt?* Elevene fikk to prøver: en start- og en sluttoppgave. Disse oppgavene danner rammen for dette analysekapittelet. Leseren introduseres dermed for undervisningsopplegget på samme måten som elevene gjorde. Etter en redegjørelse av hvilken forståelse elevene viser for ulike arbeidssteg med kilder i starten av del 1, avsluttes delen med en tilsvarende redegjørelse av sluttoppgaven. Start- og sluttoppgavene sammenlignes for å svare på hypotesen: *elevene har utvikling fra start til slutt*. Forståelsen elevene viser i oppgavene får ikke frem refleksjonene hos dem på et dypt nivå, som annen empiri som er samlet inn. Hypoteser som undersøkes er da: *kan elever vise historisk tenkning i arbeid med primærkilder gjennom mindre oppgaver?*

Forskningsspørsmål 1b blir belyst i delene mellom start- og sluttoppgavene fra underoverskrift fra 6.3 til 6.5. Denne delen tar utgangspunkt i teoriene til Seixas og Morton om bevisenes fem guideposter og handlingsnivåene til VanSledright. Hensikten er å se hvilken og hvor sterk forståelse elevene har når de identifiserer kilder og kontekst, og hvordan de tolker, vurderer kildenes troverdighet og objektivitet. Delen som tar for seg det empiriske materialet består av flere ulike datasett: spørreskjema, observasjonsnotater og lydopptak fra intervjuer og elevpresentasjoner. Hensikten med flere datakilder er å fange opp hvilken forståelse elevgruppen viser i klasserommet, i dialoger, etter fremføringen av arbeidet og generelt i det som ikke kommer til uttrykk på enkle prøver. Denne delen er delt i tre underkapitler; 6.3) elevenes identifisering og kontekstualisering av kilder, 6.4) tolkning av kilders hensikt og troverdighet og 6.5) Case study av en elevgruppe. Her trekkes gruppe H frem som eksempel. Del 6.3-6.5 drøfter to hypoteser; 1) *Elevene viser sterk forståelse i hvordan de identifiserer og kontekstualiserer kilder*, 2) *Elevene viser sterk forståelse i vurdering og tolkning av kilders troverdighet og objektivitet*.

6.2 Startoppgavene

Elevbesvarelsene

For best å belyse elevenes ulike kildeforståelser er det valgt ut tre av de mest konkrete elevutsagnene fra hvert nivå. Disse representerer den generelle trenden i nivåene. Til sammen blir det totalt seks sitater; de tre første er hentet fra startoppgaven og de tre siste fra sluttoppgaven.

Tradisjonell kildeforståelse i startoppgavene

9 av 23 elevbesvarelser faller inn under kategorien tradisjonell kildeforståelse. Erika sin besvarelse trekkes frem som eksempel fordi hun viser begrenset forståelse av hvert av stegene identifisering, kontekst, hensikt og vurdering. Hun antar at bildet er gammelt bare fordi det er svart/hvitt, uten videre refleksjoner over hvilken tidligere kunnskap hun bruker for å fastslå dette. Hun er ikke kritisk til at bildet kan være fabrikkert eller retusjert. Det kan tenkes at hun anser at kilden her står ett 1-tid-l forhold til fortiden. Hun skriver at hun vil «søke opp» mer informasjon, som kan antas å bety å søke på internett. Denne ordleggingen er gjenganger også hos flere av hennes medelever. Uten mer utgreiing er det ikke mulig å få mer innsikt i Erika sin tankemåte rundt hvordan hun arbeider med kilder, hvilke hjelpemidler og verktøy hun benytter eller hvilke hypoteser og forskningsspørsmål hun stiller seg underveis. Til forskjell fra flere av sine medstudenter reflekterer ikke Erika over menneskenes følelsesliv, hvordan de har det og hvordan de blir behandlet. Hun undrer om dette kunne ha skjedd i virkeligheten, hun viser minimale refleksjoner om hensikten med situasjonen og konteksten i kilden. Erika trekker inn tidligere kunnskap om den historiske epoken når hun nevner at hun tror bildet er fra en konsentrasjonsleir, men dette utdyper hun ikke videre i besvarelsen.

mine arbeidsskritt i forhold til en slik oppgave hadde vært å søke opp det som står over bilde "russiske krigsfanger, norge" åsså datoen. (Erika, startoppgave)

Eksempelrettet kildeforståelse i startoppgavene

7 av 23 elevbesvarelser tolkes som uttrykk for eksempelrettet kildeforståelse. Eva trekkes frem fordi hun uttrykker flere refleksjoner rundt konteksten i bildet og stiller flere spørsmål som kan brukes til videre forskning. Evas besvarelse viser at hun lever seg inn i det emosjonelle aspektet

og er opptatt av menneskenes liv, tanker, følelser og skjebner. Hun reflekterer rundt opphavsinformasjonen og hensikten med bildet. Det er vanskelig å fastslå om hun anser historisk materiale i et 1-til-1 forhold til fortiden, ettersom hun ikke vektlegger hvilke verktøy eller kilder hun ville ha brukt for å undersøke bildets troverdighet. Når hun i så liten grad nevner det kontekstuelle rundt kilden og ikke stiller seg kritisk til noe ved denne kilden, kan det tenkes at hun trolig ikke hadde undersøkt flere perspektiver for å foreta en pålitelighetsvurdering.

Jeg hadde prøvd å finne ut hvor bildet kom fra, hvem som tokk det. Når det ble tatt. Hvorfor det ble tatt. Jeg ville også prøvd å finne ut noe om personene på bildet. (Eva, startoppgave)

Genetisk kildeforståelse i startoppgavene

De siste 7 av 23 elevbesvarelsene tolkes som uttrykk for en genetisk kildeforståelse. Felles for elevene på dette nivået er at de reflekterer mer rundt det de observerer i bildet, de stiller flere spørsmål og har en noe lengre utgreiing av hvordan de rent hypotetisk tenker å arbeide videre med bildet. Cathrine er et eksempel her fordi hun viser tankegangen sin på ryddig måte i svaret på spørsmål tre. Hun sier at hun ville ha sporet opp kilden og sammenlignet med andre kilder som forteller mer om tidsperioden som kan gi et mer fullkomment bilde. Hun nevner også at bildet ikke kan fortelle alt, kilden er ufullkommen, vi kan for eksempel ikke vite hva mennene i bildet følte. Dette tolkes som at hun anser at én kilde ikke er nok grunnlag for informasjon, og at hun ønsker både å finne flere kilder om selve primærkilden og kilder om samfunnskonteksten. Det er tydelig at hun har trukket slutningen at bildet er fra krigstiden og bruker egne refleksjoner for å finne ut hensikten med kilden og konteksten rundt. Cathrine skriver også at hun mener det ikke er mulig å finne ut hva mennene i bildet faktisk følte. Denne hypotesen baserer hun på tolkningen av at bildet ser gammelt ut og dermed lever trolig ikke menneskene lenger i dag. Det er en logisk antagelse og viser god bevissthet for det ukomplette i kilder, historiefaget og historisk empati til fortidens mennesker.

Det jeg ville har gjort er og finne ut hva det bildet handler om med og søke opp på nettet eller se om jeg kan finne bildet i bøker. Hvor det forteller om hendelsen og hvorfor det er så mange som er nødt til å dele plasser. Å når jeg finner ut hvor bildet er i fra så vil jeg finne ut mer om tidsperioden og hva som gjorde at de måtte dele senger og rom med så mange fremmede og om de har noen valg eller om det er tvang. Selvfølgelig kan man jo ikke finne utav

hva mennene i dette bilde følte for det ser ut som eit gammelt bilde, å tanken på at alle dei lever i dag er nok lite sansynlig. (Cathrine, startoppgave)

Oppsummering

Til tross for at Cathrine og Eva er plassert i et høyere forståelsesnivå av kildene enn Erika, gir de ingen indikasjoner at de har fått med seg bildeteksten i oppgaven, noe Erika tydelig gjør.

Cathrine undrer om mennene på bildet er fanger, og Eva nevner konsentrasjonsleir under andre verdenskrig som kontekst. Det som disse oppgavene likevel tydelig eksemplifiserer er hvordan elevene i de ulike kategoriene begrunner og bygger opp sine refleksjoner. De på det høyeste nivået gir mer utfyllende svar, som igjen gir bedre innblikk i hvilke prosesser som ligger bak elevenes metahistoriske tankegang. Svakheten med denne oppgaven, så vel som andre skriftlige prøver i skolen, er at noen elever er flinkere til uttrykke sine refleksjoner skriftlig enn andre.

Hensikten med start- og sluttoppgavene er derfor ikke ment for å studere elevenes dybdeforståelse, men heller hvilken kildeforståelse som kommer til uttrykk gjennom en enkeltoppgave og om de har en progresjon fra start til slutt.

6.3 Elevenes forståelse av ulike kilder

Alt historisk grunnlag er bygget opp av spor fra fortiden, og når vi leser tidligere historikeres verk vet vi at de har enten støttet seg på andre historikere eller primærkilder.²³³ For nybegynnere er det derfor viktig å lære seg å forstå hva ulike kilder er og hvordan de behandles. For eksempel om man anvender et spor fra fortiden eller andres tolkninger av den. For at elever ikke skal ha det Lee omtaler som 1-til-1 forhold mellom fortiden og det historiske materialet, må historie forstås som tolkninger av fortiden og ikke direkteoverførte kunnskaper.²³⁴²³⁵ Å arbeide med primærkilder vil, ifølge Morgan og Rasinski, også gi elever muligheten til å få en følelse av hvordan det var å være menneske før, og dermed gi dem større forståelse for det historiske materialet.²³⁶ Når kilden er kategorisert er det lettere å vite hvilke type spørsmål, refleksjoner, tolkninger og beviser som kan hentes ut fra materialet. Dette inngår i VanSledright (2004) sitt

²³³ Dette er grunnleggende innenfor historiedidaktikken, se eksempelvis: Seixas & Morton 2013: 5.

²³⁴ Se blant annet Lee 2002; Lee 2011.

²³⁵ Lee 2002.

²³⁶ Morgan & Rasinski 2012: 584.

nivå identifisering, samt de to første guidepostene til Seixas og Morton: *historie er tolkninger og beviser*.²³⁷

De to kategoriene *begrenset forståelse* og *sterk forståelse* som anvendes her baseres på Seixas og Morton sine kategorier «limited understanding» og «powerful understanding». ²³⁸ Disse to kategoriene er også i samsvar med tradisjonell, eksempelrettet og genetisk kildeforståelse som anvendes i start- og sluttoppgavene. Å ha begrenset forståelse for identifisering av kilder innebærer å ha blind tro på kildens troverdighet, ikke skille mellom ulike kilder eller forstå forskjellen mellom fortiden og historie. En sterk forståelse anses som det å forstå forskjellen mellom ulike typer primær- og sekundærkilder og klare å foreta innsiktsfulle tolkninger av dem.

Elevene i denne VGS klassen illustrerer ulik forståelse av identifisering av kilder. For å kunne presentere deres ulike synspunkt på best mulig måte drøftes én gruppe som viser sterk forståelse og én gruppe som viser begrenset forståelse. Deretter skal klassen som helhet presenteres.

6.3.1 Identifisering av kilder

Begrenset forståelse

Elevgruppene som viser begrenset forståelse for identifisering av kilder har til felles at de ikke behersker hvordan de skal behandle de ulike kildetyperne. De gir ikke uttrykk for hvilke ulike perspektiv kildene viser, hva som er forskjellen mellom dem og hvordan gjøre en pålitelighetsvurdering av dem. Gruppe D trekkes frem som eksempel fordi de viser konkret at de kjenner til noen ulike begreper, at det er viktig å se ulike perspektiver og være kritisk. Men deres besvarelse tolkes som uttrykk for en begrenset forståelse fordi de får ikke frem at de vet hvordan de skal anvende de ulike kildene de bruker, samtidig som de stoler blindt på dem.

Gruppe D valgte å presentere sine funn gjennom en skriftlig artikkel og deretter ha en kort muntlig spørsmålsrunde med læreren Henrik. I artikkelen baserer de seg på en primærkilde og en studentoppgave²³⁹ som er en tolkning av originalkilden. Dette kan tolkes som at de har forstått at

²³⁷ Seixas & Morton 2013: 8,40-51; VanSledright 2004: 231.

²³⁸ Seixas & Morton 2013: 49.

²³⁹ Enger et al. 2017

sekundærkilder er tolkninger av primærkilder, og at primærkilder er sporene fra fortiden. Men studentoppgaven de referer til er bygget opp av mer enn én primærkilde, den tar utgangspunkt i flere kilder og perspektiver. Dette tolkes som at de ikke har forstått dette.

Stavanger politikammer vaktjournal er en primærkilde, som betyr at det er det originale materialet. En politibetjents og en sykepleiers perspektiv på tysk invasjon er en sekundærkilde, som betyr at den er bygget på en primærkilde og er en tolkning av denne. Denne kilden er en oppgave som er skrevet av fire studenter. (Astrid, Live og Gabriella, gruppe D, skriftlig innlevering s. 6)

Artikkelen til gruppe D støtter seg på studentoppgaven i like stor grad som primærkilden og andre sekundærkildene de har listet opp i litteraturlisten. Studentoppgaven er skrevet som en fiktiv novelle basert på ulike primærkilder og sekundærkilder om de første okkupasjonsdagene i Stavanger. Dette tolkes som at gruppe D anser denne studentoppgaven som en type beretning og ikke en fiktiv novelle. Personer, følelsesliv og tanker fra novellen blir presentert på lik linje med primærkildens (arkivkildens) opplysninger. I artikkelens metodedel trekker elevgruppen frem viktigheten ved å være kildekritisk og se på ulike perspektiver. Det kan tolkes til at de har forståelse for at historiske fremstillinger er ulike og at historie og fortid ikke står i et 1-til-1 forhold. Likevel tolkes denne forståelsen som begrenset når gruppe D ikke trekker frem kritiske spørsmål til kildene og bruker novellen på lik linje med arkivkilden og øvrige sekundærkildene. Det kan tenkes at de lærte hva som inngår i begrepet kildekritikk og hvorfor det er viktig å utøve kritiske verktøy, men at de bare har fått innarbeidet ferdighetene på et noe overfladisk nivå og ikke fått en dyp forståelse i praksis.

Da vi jobbet med denne oppgaven oppdaget vi ulikheter i hendelsesforløpet i de to kildene. Dette må tas i betraktning når vi skal gjøre oss opp en mening om hva som faktisk skjedde. Da kan det være lurt å skille noe mellom primærkilden og sekundærkilden. Likevel får vi i begge kildene en framstilling om hva som hendte, og hvordan noen kan ha opplevd den brutale situasjonen. (Astrid, Live og Gabriella, gruppe D, skriftlig innlevering s.

6)

Sterk forståelse

Elevgruppene som uttrykker sterk forståelse for identifisering av kilder viser at de behersker ulike faglige begreper ved å anvende dem i eget materiale og gjennom egne synspunkt. Når læreren Henrik ber dem i de muntlige presentasjonene om å gjøre greie for anvendt kildemateriale, svarer

de selvsikkert og trenger ikke drahjelp fra ham for å svare. Til forskjell fra elevgruppene med begrenset forståelse, utdyper disse gruppene forståelse for hvordan ulike kilder kan vurderes og gir eksempler på hvordan de selv har vært kritiske i arbeidet. Adam kan trekkes frem som et eksempel på elevbesvarelse som er konkret og ryddig, samt viser sterk forståelse. Han arbeidet alene og blir også omtalt som gruppe C (i likhet med Isabell som også arbeidet alene og som heter gruppe F).²⁴⁰

Under sin muntlige fremføring gav Adam uttrykk for sin forståelse både for begrepene primær og sekundær og gav eksempler fra eget materiale. Han valgte kildesettet om okkupasjonen og fokuserte på hva de ulike kildene fortalte om hendelsen. Deretter gav han en tolkning om tyskernes side under okkupasjonsdagene. Han brukte studentoppgaven²⁴¹ som eksempel på hvordan nåtiden kan leve seg inn i disse hendelsene. Han sammenlignet studentoppgaven med andre primær- og sekundærkilder fra ulike tidsperioder som han syntes å gi innblikk på andre perspektiver. Da Adam ble spurt om hva han visste om andre sekundærkilder han hadde brukt, svarte han at han vurderte deres pålitelighet avhengig om nettsiden og forfatteren samsvarte med andre kilder han leste. Dette tolkes som at han viser forståelse for hva som inngår i tolkning og vurdering av sekundærkilder. Rundt primærkildene spurte Henrik om Adams tolkning av forfatteren av kilden og om politimannens objektivitet knyttet til den tyske invasjonen. Adam trakk frem at han visste at flere i det norske politiet var medlemmer i NS, men det var ingenting håndfast i kildene som kunne bekrefte eller avkrefte om denne politimannens ståsted. Dette kan tolkes som at Adam også har en sterk forståelse for refleksjon om opphavsperson og objektivitet i primærkilder. Sammenlagt anses Adam for å uttrykke sterk forståelse for identifisering av ulike kilder og at kildemateriale gir ulike perspektiver og er ofte ufullkomment. Denne tankegangen vises blant annet i hans svar på spørsmål to i spørreskjemaet:

Å sammenligne dem med andre kilder om samme materiale, og fra for skjellige synspunkter for å unngå bias. En er også mer oppmerksom etter å ha lært seg til å tenke kritisk til historiske kilder. En kan merke dette etter å ha lett mellom mye som virket useriøst eller upraktisk. (Adam, startoppgave)

²⁴⁰ Alle fremføringer og innleveringer fikk gruppenavn for mest mulig ryddig fremvisning. Det ble også ansett som mest praktisk underveis i undervisningsopplegget og ved elevfremføringene.

²⁴¹ Enger et al. 2017

Oppsummering

Hensikten med denne delen har vært å se på hvilken forståelse elevene uttrykker for ulike kilder de arbeidet med og hvordan de anvender og behersker ulike perspektiver og kilder. Noen har levert inn skriftlige besvarelser og hatt muntlige fremføringer for læreren Henrik og masterstudenten. Andre har hatt muntlige fremstillinger med PowerPoint presentasjon og deretter svart på spørsmål fra Henrik. Tabell 5 under sammenfatter dataen fra sluttproduktene av elevgruppens arbeid.

Som tabell 5 viser, tolker jeg det som at totalt 5 elevgrupper viser en begrenset forståelse for ulike type kilder, hvordan disse skal behandles og arbeides med. Av disse fem gruppene trengte gruppe B og E draghjelp fra læreren Henrik for å skille mellom primær- og sekundærkilder under den muntlige presentasjonen. Gruppene A, D og F viser forståelse for hovedskillene. Alle de fem gruppene er likevel plassert i samme kategori da det anses at samtlige hadde en begrenset forståelse for hvordan arbeide med ulike kilder og hvordan disse skal vurderes og tolkes. Isabell svarte for eksempel på forskjellen mellom primær- og sekundærkilder fra det materialet hun baserte seg på, men hele presentasjonen hennes tok utgangspunkt i kun en sekundærkilde²⁴² som igjen inneholdt flere andre kilder. Det kan tenkes at hun ikke brukte andre kilder eller stilte seg kritisk til denne ene kilden fordi hun har et EDC (Evidence Determination Claim) eller SSC (Single Story Claim) forhold til fortiden. Ifølge Lee forstår ikke elevene at det vil oppstå ulike historier fra samme kildemateriale og at det finnes bare en riktig måte å fremstille det skjedde i fortiden.²⁴³

I motsetning til disse 5 gruppene var det 3 elevgrupper med sterk forståelse for hvordan beherske ulike kilder. De viser forståelse for hvordan man skal være kritisk til ulike aspekter ved kildene.

²⁴² Dokumentarfilm "Tore på sporet" om tyskerjenter og tyskerbarn

²⁴³ Lee 2002.

Gruppe	Elever på gruppen	Hvilken forståelse viser de for forskjell mellom kilder
A	Ella, Erika, Nora, Olivia	Begrenset forståelse
B	Amanda, Emil, Kornelia, Oliver	Begrenset forståelse
C	Adam	Sterk forståelse
D	Astrid, Gabriella, Live	Begrenset forståelse
E	Agnes, Eva, Lillian, Maja, Selma	Begrenset forståelse
F	Isabell	Begrenset forståelse
G	Cathrine, Emma, Johanne, Sofia	Sterk forståelse
H	Leah, Lotte, Pernille, Ronja	Sterk forståelse

Tabell 5: *Hvilken forståelse elevgruppene viser av identifisering og behandling av ulike type kilder*

Hva angår forskningsspørsmålet 1b *Hvordan reflekterer elevene rundt ulike steg i arbeidet med kilder* er det min tolkning at det er flere elevgrupper med begrenset forståelse for hva kilder er enn dem med sterk forståelse. 5 elevgrupper, eller 17 elever, gir uttrykk for at de vet det finnes ulike kilder, men strever likevel med forståelse for ulike typer av kilder og forskjellen mellom historie og fortid. Dermed klarer de ikke de første stegene i VanSledright og Seixas og Morton sine nivåer i beviser. 3 elevgrupper, eller 9 elever, som er kategorisert som å ha sterk forståelse for disse, behersker disse første stegene. Disse elevene knytter fagbegreper sammen med det metodiske arbeidet de har utført, uttrykker en sikkerhet i hvordan disse kildene kan vurderes og hvilke spørsmål som kan stilles fra dem.

6.3.2 Hva betyr konteksten?

Hensikten med denne delen er å se på hvordan elevene sammenligner den større samfunnsmessige konteksten til primærkildene som de tar utgangspunkt i. For å svare på forskningsspørsmålet 1b, skal jeg se på hvordan elevene reflekterer rundt det kontekstuelle i arbeidet med kildene.

En kilde kan ikke studeres løsrevet fra sin samtidige og samfunnsmessige kontekst. Den er et produkt av sin tid og har en intendert hensikt fra skaperens eller forfatterens side. VanSledright kaller dette *attributt nivået* hvor man kan utlede tolkninger fra kilden basert på identifisering av

forfatteren og den historiske konteksten vedkommende levde i.²⁴⁴ Tilsvarende finnes også i Seixas' og Mortons guidepost tre om å identifisere forfatteren, samt guidepost fire som innebærer å kontekstualisere kilden og se den i lys av samfunnet, kulturen og tiden den ble laget i.²⁴⁵

Det er ikke hensiktsmessig å etterspørre puggekunnskaper hos elevene når det dreier seg om det kontekstuelle, men heller vurdere hvordan de opplever og sammenligner arbeidet med primærkilder opp mot sekundærkilder. Elevene uttrykker ved flere anledninger at de opplever flere perspektiver knyttet til hendelser og at historier har virket mer «ekte». De uttrykker at de har koblet sammen tidligere forkunnskaper om større perspektiver sammen med sine tolkninger fra primærkildene. Elevsitatet nedenfor er eksempel på dette:

Før dette visste jeg bare det generelle om 2.verdenskrig, jeg hadde aldri hørt om «tyskerjentene» før og hvordan folk ble behandlet og historier som ikke er så kjente som de vi alle kjenner til: «Anne Franks dagbok» og «Gutten i den stripepyjamasen», vi får høre historier fra «mannen i gata» og ikke bare disse kjente historiene. (Leah, spørreskjema)

Det som går igjen i dataen, da fra særlig spørreskjemaene og refleksjonsintervjuet, er at mange elever opplever å se flere perspektiver fra en tidsepoke de hadde forkunnskaper om, slik Leah sitt svar på hva hun opplever som det viktigste hun lærte fra opplegget. All historie er bygget på fortidens spor, men studier fra Finland og Sverige argumenterer for at undervisning i skolen fokuserer mest på innholdet på makronivå. Disse studiene påpeker at elever får lite erfaring av å arbeide metodisk i historiefaget selv og sliter dermed med å kontekstualisere og være kildekritisk i faget.²⁴⁶ Leah sitt sitat sammenfaller med disse studiene, hvor hun nevner at de forkunnskapene hun hadde om tidsperioden har vært generelle og de mest verdenskjente eksemplene. Mange uttrykker som Leah at de opplevde læring gjennom arbeidet med primærkildene og kontekstualiserte disse med tidligere kunnskap. Jean Piaget sin teori om læringsprosess gjennom enten assimilering eller akkomodasjoner også relevant for hvordan elevene opplevde denne prosessen.²⁴⁷ Den nye kunnskapen utledet fra primærkildene blir enten assimilert eller

²⁴⁴ VanSledright 2004: 231.

²⁴⁵ Seixas & Morton 2013: 40,47.

²⁴⁶ Harnes 2021; Rantala & van den Berg 2016

²⁴⁷ Imsen 2014: 151-153.

akkomodert kognitivt med elevenes eksisterende kognitive skjemaer, slik som den generelle konteksten og de populære historiene fra andre verdenskrigen. Det ville ha vært interessant å undersøke videre hvordan elever i historiefaget har koblet sammen denne kunnskapen, men en slik datainnsamling er mer individrettet og intensiv enn i denne masteroppgaven.

Det er også gjennomgående i datamaterialet at flere elever uttrykker å ha lært mer ved å se på flere ulike perspektiver og satt primærkilder i lys av en større kontekst. Olivia sitt sitat fra intervjuet er tatt med fordi hun utdyper sine refleksjoner rundt denne prosessen flere uker etter undervisningsopplegget. Dermed har hun fått større anledning til å reflektere over hvilken læring hun opplevde fra opplegget, enn det hun gjorde like etter undervisningsopplegget var avsluttet.

Jeg glemmer fort ting etter jeg har hatt om det, så jeg husker ikke så mye navn og sånn. Men jeg husker veldig godt detaljene av handlingen og det som skjedde rundt dette her. Det som jeg synes var så bra med det kildeprosjektet var at vi kunne fordype oss i på en måte ting som hadde skjedd. At vi ikke bare får vite hva som har skjedd, f.eks. at 20 millioner har dødd (bare for å ta et tall da). Det sier oss ikke så mye, det er ikke så sykt sånn sentimentalt på en måte føler jeg. Det er trist å høre at det er så mange som har dødd, men når du går så inn i de forskjellige kildene da så får du oppleve så mye mer personlige ting som skjer og du kan sette deg inn. Og dette var jo sånn at alle kildene vi hadde, det var jo bare et eksempel, en familie og hvis du tenker på alle familiene som ble rammet liksom så er det ganske mye. (Olivia, refleksjonssamtalen 20.05.21)

Olivia sitt sitat kan tolkes som at hun både kontekstualiserer opplysningene fra arkivkildene og bruker primærkildene for å få en bedre forståelse av samfunnskonteksten generelt. Sett i lys av Seixas og Mortons kategorier av begrenset eller sterk forståelse²⁴⁸, tolkes Olivia sitt sitat som uttrykk for sterk forståelse av både kontekstualisering av kilden og sammenligning med andre kilder og informasjon. Å kategorisere hennes utsagn som å vise sterk forståelse for kontekst og ulike perspektiver er i samsvar med Rüsens høyeste uttrykk for historiebevissthet – den genetiske.²⁴⁹ Olivia forstår at kildene hun undersøkte «var jo bare et eksempel» (Olivia refleksjonssamtalen) og at det finnes mange flere perspektiver og mulige fortellinger. Basert på formuleringene til Olivia tolkes det slik at hun ikke anser det historiske materialet og fortiden i et 1-til-1 forhold, og at historier blir bygget opp av flere ulike kilder. Ut ifra sitatet er det ikke

²⁴⁸ Seixas & Morton 2013: 49.

²⁴⁹ Rüsen 2005: 9-19,21-38.

mulig å konkludere at hun viser en forståelse for at historier kan ha ulike vinkler alt etter hvilke spørsmål som stilles til kildematerialet, ettersom hun ikke nevner dette forholdet. Derfor er det ikke mulig å tolke om hun har en høy eller lav form for genetisk historiebevissthet²⁵⁰

Oppsummering

Som mange andre elevutsagn tolkes disse sitatene som uttrykk for at elevene, ved å gå dypere ned i det historiske materialet i primærkildene, har fått flere perspektiv på en tidsepoke. Leah og Olivia sine sitat tolkes også som at de ikke bare har kontekstualisert primærkildene, de har også gått motsatt vei ved å anvende tolkningene fra materialet til å få bedre forståelse på forkunnskaper om «generell kontekst». I lys av forskningsspørsmål 1b *Hvordan reflekterer elevene rundt ulike steg i arbeidet med kilder?* tolkes det som at flere elever har koblet (eller assimilert) kildene til forkunnskaper om kontekst. Og at de har brukt de nye kunnskapene til å få bedre forståelse av eksisterende kunnskap om tidsepoken og konteksten gjennom nye perspektiver og tolkninger.

6.4 Elevenes kritiske vurdering av kilder

Å gjøre en pålitelighetsvurdering av kilden innebærer å vurdere hvor troverdig kilden er sammenlignet med andre kilder, primærkilder utgitt på samme tid og sekundærkilder om samme tema og kontekst. VanSledright omtaler de prosessene som det siste steget i arbeidet med kilder, som skjer etter elever har identifisert, kontekstualisert og reflektert over opphavsopplysningene og hensikten med kilden. Han argumenterer for at elever må stadig arbeide med flere ulike kilder med ulike synspunkt for å forstå at det ikke bare finnes én fastsatt historie med en type perspektiv og en forfatter. Å forstå en kildes pålitelighet er dynamisk og kan være ulik avhengig av hvilke spørsmål som stilles til materialet.²⁵¹ En slik pålitelighetsvurdering av kilder finnes også i rammeverket hos Seixas og Morton.²⁵² Hovedessensen i de to rammeverkene er like, forskjellen er at Seixas og Morton hevder at tolkninger av det historiske materialet blir til beviser

²⁵⁰ Slik Rüsens kategori har blitt inndelt tidligere se: Træland 2015.

²⁵¹ VanSledright 2004: 231.

²⁵² Seixas & Morton 2013: 48-49.

gjennom alle guidepostene og en pålitelighetsvurdering. Argumenter og beviser som derav inngår i meningsfulle historiske narrativ.²⁵³

På dette nivået inngår konkret selve arbeidet med kilder; hvordan elevene opplevde å finne frem ulike material og hvordan de utøver en kildekritisk bevissthet i prosessen. Prosjektet startet med digitale kilde sett som elevene fikk utdelt, og deretter benyttet de seg også av flere digitale søkemotorer i arbeidet. Elevene måtte være skapende og finne puslebitene, i tillegg til å finne kilder selv for å lage historiske narrativer. Læreren Henrik nevnte i intervjuet at han opplevde at dette var en ny erfaring for elevene, men at de lærte av det:

Det at de får enkel og grei tilgang til disse kildene er jo bra. De kan leite de opp selv uten å gå til en skranke å spørre etter dem, det er jo en positiv ting. Av og til kunne det ha vært litt lettere å søke, for det hendte jo at det kom noen bom søk men det er jo en sann som en lærer av, det kan jo være at det er flere personer med samme navn som kommer opp så vet du ikke om du finner den du skal ha tak i. Det er også endel av erfaringen at en må lære seg å være tålmodig når en skal holde på med sann arbeid. Det må være greit og det må være noe elevene også vender seg til, det tror jeg disse gjorde. (Henrik intervju 06.05.21)

Elevene svarte i spørreskjemaet at det å lete i kilder og lære om tidsepoken og konteksten var det viktigste de lærte fra undervisningsopplegget.²⁵⁴ Noen elever svarte både metode og de nye tolkningene og kunnskapene, mens andre fokuserte bare på det ene. Elevene viser tydelig interesse for materialet de arbeidet med, og en kan tenke seg at de har fått noe dybdelæring av prosjektet. Flere av elevene levde seg inn i materialet og brukt følelser for å tilegne seg kildene, derfor er historie empati viet et avsnitt i siste del av analysekapittelet. Hensikten her er ikke å tolke dybdelæringen elevene har fått utav kildene, men hvilken bevissthet de viser til kildearbeidet og egen arbeidsprosess. Eksempel på dette er svarene til Emil og Lotte om hva de mener er det viktigste de lærte av dette prosjektet. Lotte sier både noe om selve historien hun arbeidet med, men også at hun har fått bedre innsikt i å søke etter informasjon og kilder.

Har lært mer om kilder og hvor en kan finne informasjon. Ikke bare et google søk, men også i arkiver. Har også lært mer om hvordan det var for de norske jentene som «gikk med tyskerne» og om hvor vanskelig de hadde både under og etter krigen. (Lotte, spørreskjema)

²⁵³ Seixas & Morton 2013: 51.

²⁵⁴ Kontekst som det ble løftet frem i del 6.3.2, eksemplifisert gjennom elevsitat fra Leah og Olivia.

I spørreskjemaet Emil leverte får man ikke god innsikt i om han har fått større bevissthet rundt å arbeide med kilder gjennom opplegget. «Å gå dypt i kilder for å lete etter svar» er et nokså diffust svar, men man kan spekulere i ulike tankeprosesser som kan ligge bak. Emil var en av de tre elevene²⁵⁵ som deltok på refleksjonsintervjuet noen uker etterpå, og i dette intervjuet utfordret jeg elevene til å være mer spesifikke på spørsmål 1 på spørreskjemaet. Dette er Emils svar:

Å gå dypt i kilder for å lete seg til svar. Jeg viste ikke at det var jødeauksjoner før vi startet med prosjektet og det er nok noe av det viktigste jeg har lært. (Emil, spørreskjema)

Med tanke på arbeidet, så tenker jeg på hvor langt du klarer å komme inn i en sak på en måte. Hvor mye kilder du klarer å finne og grave i det for å få til en komplett historie på en måte. (Emil, refleksjonssamtalen 20.05.21)

Det antas at Emil sikter mot av å ha arbeidet med Arkivverkets nettsider når han svarer at han lærte å finne flere kilder og grave for å finne en større historie. Hans gruppe brukte Arkivverkets ulike søkemotorer og flere artikler i sitt arbeid. Flere elever gir uttrykk for at noe av det viktigste de lærte fra undervisningsopplegget var at det fantes klausulerte og «hemmelige» kilder. Samtidig at de lærte at det fantes digitale arkiv som de kunne selv anvende i eget arbeid og utforskning. Pernille sin besvarelse på spørsmål 1 i spørreskjemaet sier dette helt konkret.

Viste heller ikke en kunne hente ut kilder fra arkiv og at navn blei «sladdet» frem til det var 100år. (Pernille, spørreskjema)

Flere av utsagnene tolkes som å vise sterk forståelse for steget pålitelighetsvurdering ettersom de har anvendt dem og forstått nåtidens bevaring og regler rundt disse arkivkildene (at noen er sladdet og klausulert). Sterk forståelse slik Seixas og Morton beskriver i steget pålitelighetsvurdering er at elevene anvender informasjon fra flere kilder og perspektiver for de tolkningene de trekker fra kildematerialet.²⁵⁶ For å gi et bedre innblikk i hvilke kilder elevene anvendte og hvordan, vil det videre trekkes frem hva de svarer på spørreskjemaet om viktigheten av kildekritiske teknikker i hverdagen og hvilke kilder de støttet seg på.

²⁵⁵ Emil, Kornelia og Olivia

²⁵⁶ Seixas & Morton 2013: 49.

6.4.1 Vurdering av kilder

I de to neste delene vil elevenes svar på spørsmål 2 og 4 fra spørreskjemaet presenteres. I begge disse spørsmålene blir elevene bedt om å reflektere i et metaperspektiv over egen arbeidsprosess. Hensikten med spørsmål 2 er å se hva de uttrykker om hvilken nytteverdi de tar med seg fra det metodiske arbeidet inn i hverdagen: *Gjennom de siste ukene har du lært noen teknikker for å arbeide kildekritisk, hvordan kan disse teknikkene være viktige for deg i hverdagen? Utdyp svaret ditt.*²⁵⁷ Hensikten med spørsmål fire er å få bedre innsikt i hvordan de vurderer og tolker de ulike kildene som de brukte i arbeidet: *Hvilke kilder, nettsider og søkemotorer brukte du og/eller din gruppe og hvilke var mest og minst nyttige? Utdyp svaret ditt.*²⁵⁸

Hensikten med begge spørsmålene ses i lys med siste ledd av KWL strategien (What I Learned) og krok, linke og linker aktiviteten som også anvendes i start- og sluttoppgavene. Å la elever reflektere over egen arbeidsprosess og hva som generelt omfattes i prosessen av kildearbeid vil gi dem bedre forståelse av konseptet beviser, ifølge Seixas og Morton,.

6.4.2 Kildekritiske teknikker i hverdagen

SPØR 2 Kildekritiske teknikker i hverdagen	Antall
Å finne informasjon og være kritisk	9
For eget arbeid og prosjekter	2
Nettsider, sosiale medier	4
Vurdere kildens troverdighet	4
Har lært dette fra før av og vet ikke	4
Antall elevbesvarelser	23

Tabell 6: Oversikt over elevbesvarelsene på spørsmål 2 i spørreskjemaet: «Gjennom de siste ukene har du lært noen teknikker for å arbeide kildekritisk, hvordan kan disse teknikkene være viktige for deg i hverdagen? Utdyp svaret ditt.»

²⁵⁷ Spørsmål 4 - vedlegg 10: Spørreskjemaet

²⁵⁸ Spørsmål 2 - vedlegg 10: Spørreskjemaet

Mange elever nevner at de lærte å bli (eller bli mer) kildekritiske og at de er blitt mer observante på å stille seg kritiske til hva de leser eller hører og at de tenker mer over en kildes troverdighet. De fleste, ni elever²⁵⁹, svarer på spørsmål 2 at undervisningsopplegget har påvirket dem i hvordan de finner informasjon og til å være kritiske. Det er en nokså generell beskrivelse som de andre elevene i de andre kategoriene også er innpå. Elevene plassert i kategoriene «lærte dette fra før av og vet ikke»²⁶⁰ og «for eget arbeid og prosjekter»,²⁶¹ skriver enda mindre konkret hvordan de er kildekritiske i hverdagen og hvilke teknikker de lærte seg gjennom opplegget. Elevene som har mest konkrete besvarelser og svarer på hele spørsmål 2 er de som har svart «nettsider og sosiale medier». Disse fire elevene beskriver hvordan de er kildekritisk til det de finner på internettet og hvilke vurderinger de gjør seg for å anslå en kildes pålitelighet.

Å finne informasjon og være kritisk

Denne kategorien tolkes som nokså generell fordi syv²⁶² av de ni elevene uttrykker at de synes det viktig å være kildekritisk, uten å forklare noe særlig om hvordan de lærte det eller hvordan de gjør det i praksis. Tross i at elevene i denne kategorien ikke konkretiserer hvordan de anvender kildekritiske teknikker i hverdagen, gir seks²⁶³ av de ni elevbesvarelsene uttrykk for hvorfor de synes det er viktig å være kildekritisk. Alle disse seks, samt kategorien kalt *vurdere kildens troverdighet*,²⁶⁴ gir uttrykk for at troverdigheten ikke er gitt; kilder og informasjon i hverdagen bør vurderes kritisk. Ser man det generelle i disse besvarelsene i lys av Seixas og Mortons vurdering av forståelse om pålitelighetsvurdering²⁶⁵ kan de tolkes som uttrykk for sterk forståelse. Men ettersom de gir lite informasjon om *hvordan* de er kritiske, er det vanskelig å vurdere konkret om de har en sterk forståelse for hva som inngår i arbeidet eller om de forstår at det er viktig å være kritisk til kilder. Det kan også være at de svarer det de tror er rett svar på spørsmålene og ikke det de faktisk tenker og gjør.

Jeg lærte at man skal være kritisk til kilder, og dette kan være viktig å vite på en hverdagslig basis når det kommer

²⁵⁹ Astrid, Ella, Johanne, Leah, Live, Lotte, Nora, Pernille, Sofia

²⁶⁰ Erika, Kornelia, Lillian og Maja

²⁶¹ Eva, Ronja

²⁶² Ella, Johanne, Leah, Live, Lotte, Pernille, Sofia

²⁶³ Astrid, Ella, Leah, Live, Lotte, Sofia

²⁶⁴ Adam, Gabriella, Isabell, Oliver

²⁶⁵ Seixas & Morton 2013: 49.

til f.eks. nyheter. Man skal ikke tro alt man ser og hører. (Leah, spørreskjema, spørsmål 2)
Jeg lærte også hvordan man skal behandle kilder, og at man skal være kritisk til alle type kilder. (Leah, spørreskjema, spørsmål 1)

Teknikkene for å være kildekritisk kan være viktige i hverdagen og i andre fag. Det er viktig å være kritisk til alle kilder slik at jeg vet at det jeg snakker om eller lærer er riktig. (Live, spørreskjema, spørsmål 2)
Det viktigste jeg har lært er å være kritisk til kildene jeg bruker. Jeg lærte og at folk kan endre på historien. Det er derfor viktig å være kritisk til det du leser. (Live, spørreskjema, spørsmål 1)

Leah og Live trekkes frem som eksempler på kategorien de fleste elever i klassen er plassert i; de svarer hvorfor det er viktig, men gir lite konkret informasjon om hvordan de er kritiske. Leah skriver at hun lærte å behandle kildemateriale, men gjennom ulike formuleringer i spørsmål 1 og 2 trekker hun mest frem viktigheten av å være kritisk til alle typer kilder. Hun trekker parallellen til nyhetene, mens Live understreker viktigheten av å være kritisk fordi historien kan bli endret. Live skriver like lite konkret som Leah om hvordan hun faktisk er kildekritisk. Det som er interessant med Live sitt svar er at hun meiner det er viktig å være kritisk for å vite om informasjonen er «riktig» og fordi mennesker kan ha en agenda ved å endre på historier. Dette tolkes som at hun på en og samme tid forstår at historier har ulike perspektiv og vinklinger, men at det finnes noe som er «feil» og noe som er «rett». Muligens kan det være at både Leah og Live i mangel av begreper relaterer rett og feil til troverdighet og pålitelighet i kilder. Begrepene «feil» og «rett» går igjen hos flere andre elever i klassen. Åtte elever²⁶⁶ svarer i spørreskjemaet at det er viktig å være kildekritisk for å vite hva som er «sannheten» eller «de riktige kildene».

Jeg har lært at jeg må være mer kritisk til hvilke kilder jeg bruker og hvor jeg finner de riktige kildene. Dette er viktig for å få og dele informasjon som stemmer overens med sannheten. (Ella spørreskjema)

Ella (i kategorien *å finne informasjon og være kritisk*) sier at hun lærte hvor hun finner de rette kildene for å se om det er forenelig med «sannheten». Her kan en undre om hun egentlig tenker på primærkilder som «de riktige kildene», eller om hun anser noen kilder som «rett» og andre som «feil». En slik forståelse tolkes som SSC (Single Story Claim).²⁶⁷ Samtidig kan en også diskutere hva hun egentlig tenker om «sannheten», om det er grunnfortellingen i historien, andre

²⁶⁶ Cathrine, Ella, Emma, Isabell, Ronja og Sofia i spørsmål 2, Astrid og Johanne i spørsmål 1

²⁶⁷ Lee 2002.

kilder eller om hennes perspektiv på fortiden er en låst 100% «sannhet». Hvis Ella har en forståelse at det finnes én «sannhet» og én «historie» kan hennes forståelse tolkes som EDC (Evidence Determination Claim).²⁶⁸

Nettsider og sosiale medier

De fire elevene²⁶⁹ som svarer nettsider, bilder eller sosiale medier, kobler sammen hvordan de reflekterer, tolker og vurderer ulik informasjon på internett. Alle fire nevner nettsider hvor det er viktig å sammenligne flere perspektiver og kilder i lys av hverandre. To av dem nevner at de er kritiske til bilder. Agnes sin besvarelse på spørsmål 1 og 2 i spørreskjemaet trekkes frem under fordi hun uttrykker en konkret refleksjon om hvordan hun vurderer kilder kritisk. Hun undersøker flere informasjonskilder, gir eksemppler på ulike kanaler og lærte at forfattere kan ha en agenda eller hensikt bak en kilde eller bilde.

Det viktigste jeg har lært er at mye av avis artikler eller andre kilder kan være kun fra en/ noen få sine perspektiv, som gjør at det ikke hele tiden er 100% sant. Så derfor bør vi sjekke informasjonen fra forskjellige kilder og se om de har fortalt på samme måte. Det som er nytt for meg er at når jeg ser på eldre bilder nå tenker jeg mer over på hva som faktisk skjer på bildet og historien bak det. I tillegg til at jeg kan finne og bruke eldre kilder når jeg skal finne ut av noe, istedenfor å bruke de normale nettsidene som: snl, wikipedia og ndla. (Agnes, spørreskjema, spørsmål 1)

De kan være viktige fordi det er masse som kan være uekte i verden, som for eksempel bilder av hendelser kan være planlagt og informasjon fra videoer eller nettsider kan være usanne. (Agnes, spørreskjema, spørsmål 2)

Det er trolig at hun i den senere tid har «lært» gjennom sosiale medier å være kritiske til bilder og hensikten bak kilder. De siste årene har vist hva fotoredigering, «filter» og lignende gjøres i reklamer og hvordan dette kan påvirke publikums selvtillit.²⁷⁰ Agnes sin besvarelse av spørsmål 1 tolkes som at hun har sterk forståelse for hva det innebærer av pålitelighetsvurdering av kilder, ettersom hun nevner å sammenligne ulike perspektiv for å se «om de har fortalt på samme måte». Hun gir også uttrykk for å ha opplevd større forståelse av hensikten med kildematerialet og forfatterens mening, eventuelt agenda. Dette tolkes som det VanSledright omtaler som det

²⁶⁸ Lee 2002.

²⁶⁹ Agnes, Cathrine, Emil, Emma

²⁷⁰ Det er populært at flere kjente personer (influensere) fremmer foto og video redigering på flere sosiale medier som Instagram og Tik-Tok.

dømmende nivået,²⁷¹ som er mer kritisk om forfatterens hensikt enn Seixas og Morton sine guidepost om forfatter og opphavsopplysninger.²⁷² De andre elevene som nevner internett uttrykker også at de vurderer flere perspektiv i lys av hverandre, men de er mindre spesifikke enn Agnes.

Oppsummering - Hvordan reflekterer elevene rundt steget pålitelighetsvurdering?

Elevsitatene over er trukket frem for å vise flere ulikheter i hvordan elevene i klassen reflekterer i arbeidet med vurderingen av kilders troverdighet. De elevene som svarer nettsider og sosiale medier gir utfyllende svar som gjør det mulig å se at disse vurderer kilder i lys av flere perspektiver. Den største gruppen som svarer at de lærte å vurdere kilder og finne informasjon gir uttrykk for at de lærte viktigheten av arbeidssteget, men de viser ikke at de faktisk har skjønt det. De siste kategoriene som ikke legges frem her viser enda mindre hvordan og hvorfor, noe som gjør det vanskelig å tolke hvilken refleksjon disse elevene gjør i vurdering av pålitelighet. For å se nærmere på hvilke kilder elevene brukte gjennom undervisningsopplegget ble de i spørsmål 4 i spørreskjemaet bedt om å beskrive hvilke kilder, nettsider og søkemotorer de anså som nyttige eller mindre brukbare. Dette legges frem i delen under før dataen om elevgruppe H presenteres for å se om disse elevene uttrykker en annen forståelse og andre type refleksjoner enn det overordnede uttrykket som er tolket fra hele VGS klassen.

6.4.3 Kilder og verktøy brukt i prosjektet

SPØR 4 Hvilke kilder og verktøy brukt	Antall
Brukt kildesettet mest	2
Kildesettet og bøker	5
Kildesettet og nettsider	8
Flere: Kildesettet, bøker, nettet etc.	5
Brukt andre primærkilder (er ikke spesifikk)	1
Oppgir ingen kilder	1
Antall elevbesvarelser	22

²⁷¹ VanSledright 2004: 231.

²⁷² Seixas & Morton 2013: 40-49.

Tabell 7: Oversikt over elevbesvarelsene på spørsmål 4 i spørreskjemaet: «Hvilke kilder, nettsider og søkemotorer brukte du og/eller din gruppe og hvilke var mest og minst nyttige? Utdyp svaret ditt.»

Fokuset er på de tre største kategoriene hvor elevene svarte kildesettet, bøker, nettsider eller flere kilder. To elever²⁷³ oppgir at de har brukt kildesettet mest, mens en elev²⁷⁴ ikke oppgir kilder og den siste besvarelsen²⁷⁵ nevner andre primærkilder uten å være mer spesifikk.

Kildesett og nettsider:

De som oppgir at de benyttet nettsider, i tillegg til kildesettet, brukte flere av de samme nettsidene. Fire elever nevner Store Norske Leksikon (SNL), mens Nasjonal Digital læringsarena (NDLA), avisartikler og søkemotoren Google nevnes to ganger hver. Andre kilder nevnes kun en gang: arkivverket, forskning.no, intervjuer, forumer, kildearkivet.no²⁷⁶, NRK, Stavanger Aftenblad og Wikipedia.

Mest – SNL.no, forskning.no, aviser, kildesettene (intervju av «tyskerbarn») – troverdige kilder med relevant informasjon. Minst – wikipedia.org, forumer – kom opp mye wikipediasider og diskusjonsorumer når jeg søkte opp diverse ting, det som gjør at wikipedia ikke er så troverdig er at hvem som helst kan redigere på informasjonen, forumer er bare til for diskusjon, så dette passer viss man er ute etter meninger, men ikke fakta. (Leah, spørreskjema)

Til nå har vi brukt store norske leksikon, i tillegg til de kildene vi fikk utdelt i oppgaven. Snl har vi brukt for å få et større innblikk over historien. Siden vi til nå ikke har brukt mange forskjellige kilder, er det heller ikke noen som veier opp eller ned. (Gabriella, spørreskjema)

Vi brukte i hovedsak den kilden vi fikk utlevert fra lærer. Vi fant litt tilleggsinformasjon til sekundærkilder på ulike nettsider som f. eks NDLA. (Ella, spørreskjema)

²⁷³ Astrid, Nora

²⁷⁴ Sofia

²⁷⁵ Adam

²⁷⁶ Kildearkivet.no er ikke en nettside. Emil som skrev dette har antageligvis meint arkivverket, ettersom gruppen hans (gruppe B) støttet seg mye på dette nettstedet gjennom prosjektet.

Leah, Gabriella og Ella belyser ulike aspekter av deres forhold til «kildesett og nettsider». Leah er den eneste av de åtte elevene som har differensiert mellom de ulike kildene som hennes gruppe brukte. Hun er også den som har gitt det lengste og mest utfyllende svaret i denne kategorien. Sitatet over viser at hun rangerer hvordan hun tolker de ulike kildene hun brukte. Det som er interessant er hennes vurdering av Wikipedia og diskusjonsforum. Disse har hun brukt minst og brukte dem som meningssider og ikke fakta. Det hadde vært interessant å spørre henne mer om hvordan hun differensierer mellom f.eks. ulike artikler i avisen, Wikipedia og forum. Leah er med i elevgruppe H som presenteres i del 1.6, og en gjennomgang av deres kilder viser at det trolig at de har støttet seg noe på Wikipedia.²⁷⁷ Men det er usikkert om det var Leah eller en av hennes medelever som tok utgangspunkt i artikkelen på Wikipedia. Også her kan man spørre: gjør hun det hun skriver eller skriver hun det hun tror er «riktig svar» og det hun tror læreren eller masterstudenten ønsker å høre?

Kildesett og bøker:

De som brukte bøker i tillegg til kildesettet sier at de opplevde informasjonen de fant i bøkene som Henrik satte frem som tilstrekkelig. Live er eksempel på det generelle svaret om bruken av kildesettet og bøker, samtidig som hun beskriver sin egen opplevelse med disse.

Vi brukte det kildesettet vi fikk utdelt og noen bøker. Jeg synes det var mest nyttig å bruke kildesettet. Bøkene var og nyttige, men det stor mye mer informasjon, som gjorde det vanskeligere å finne det som var mest relevant. (Live, spørreskjema)

Hverken Live eller andre never spesifikt hvilke bøker de brukte. Live uttrykker vanskeligheter med avgrensning av informasjonen fra bøkene. Hun var på gruppe E som skrev essay som baserte seg på kildene om okkupasjonen. Som tidligere nevnt baserte denne gruppen seg i stor grad på en UIS studentnovelle,²⁷⁸ skrevet på bakgrunn av primærkildene gruppen også hadde tilgang til.

²⁷⁷ Se underoverskrift 6.5.5 i dette kapittelet, samt tabell 8 og vedlegg 12.

²⁷⁸ Enger et al. 2017

Brukt flere kilder:

De som svarer at de brukte flere ulike typer kilder oppgir ikke spesifikt hvilke kilder det dreier seg om eller hvordan de anvendte dem. Hovedtendensen for de fem elevene var at de synes at alle eller flere av kildene var nyttige for oppgaven. Et eksempel på dette er Emma sitt svar:

Google var en nettleser og søkemotor vi eller jeg brukte mest i gruppen. Både meg og Johanne lånte bøker, Sofia så film og Cathrine en dokumentar. Selve primærkilden gikk vi gjennom sammen og i tillegg til denne brukte vi alt av andre kilder og nettsider til å støtte problemstillingen vår. (Emma, spørreskjema)

Kvande og Naastad argumenterer at undervisning ikke bør bare fokusere på kildekritisk bevissthet hvor elever arbeider med enkelkilder, de bør også vurdere lærebøkene sine kildekritisk. Både for å forstå deres innhold, reflektere over historisk signifikans, men også lære seg å stille seg kritisk til flere historiske tekster enn primærkilder.²⁷⁹ Flere av elevene i klassen, som for eksempel Emma, viser en sterk tiltro til lærebøker. Mange har nesten utelukkende brukt pensumboken i tillegg til kildesettet. I refleksjonsintervjuet spurte jeg de tre informantene om hvilke tanker de gjorde seg rundt dette. De gav uttrykk for at de var opplært til at læreboken var til å stole på.

For på nettet så kan alle legge ut det de vil, ikke på alle nettsidene da, men sånn som på Wikipedia da, der kan alle redigere. Men på en måte liksom skolebøkene har vi blitt lært opp til at de skal være sanne da, skal være sannhet og fakta. Hadde jeg lest historiebøkene så hadde jeg ikke redd for at det er "false news" for å si det sånn. Så ja egentlig.

(Olivia refleksjonssamtalen 20.05.21)

Oppsummering - Hvordan reflekterer elevene rundt hvilke kilder, søkemotorer og nettsider de benyttet?

Majoriteten av elevene (20 av 22 elevinformanter) svarer på spørsmål 4 at de hadde støttet seg på de udelte kildesettet, og de siste 2 nevner ingen spesifikke kilder. Av disse 20 oppgir 8 å ha brukt *kildesettet og nettsider*, 5 nevner *kildesettet og bøker*, 5 svarer *flere, inklusiv kildesettet, bøker, internett etc.* og de siste 2 nevner bare kildesettet. Hovedtendensen er at elevene gir uttrykk for å støtte seg på sekundærkilder de har tiltro til, enten det er internett eller bøker. Nettsiden SNL (Store Norske Leksikon) blir nevnt av 4 elever, mens NDLA, avisartikler og Google

²⁷⁹ Kvande & Naastad 2020: 87-90.

søkemotoren nevnes to ganger hver. Det er bare en elev (Leah) som rangerer hvordan hun bruker og vurderer de ulike nettsidene. De øvrige elevene vektlegger at de støttet seg på nettsider for å få et bedre innblikk i konteksten og flere perspektiver. De fem elevene som nevner bøker i tillegg til kildesettet oppgir ikke hvilke bøker de brukte. Likevel skriver de at de opplever at bøkene gav tilstrekkelig informasjon, og flere synes det var vanskelig å vurdere troverdigheten til kilder på nettet. I refleksjonssamtalen uttrykker elevene at tiltroen til lærebøkene stammer fra at de ble opplært til å stole på skolebøkene, og at de ikke trengte å være kritisk mot dem.

Dette stemmer overens med funnene i Knudsens doktoravhandling hvor hun så at læreboken hadde en autoritet i klasserommet, hvor hennes elevinformanter verken kritiserte bokens innhold eller vurderte dens troverdighet opp mot andre kilder.²⁸⁰ Kvande og Naastad påpeker at kildekritikk ikke bare omhandler å være kritisk mot enkelkilder, men at elevene må få trening i å stille seg kritisk til flere historiske tekster, også pensumbøkene.²⁸¹ Elevinformantene i denne masteroppgaven antas å ikke ha fått erfaring med å stille seg kritisk til læreboken og at de har lite erfaring i å foreta pålitelighetsvurderinger av internettsider selv.

Svaret på forskningsspørsmål 1b er at elevene viser at de støtter seg helst på nettsider, bøker og annen sekundærlitteratur som allerede er vurdert som pålitelige. Trolig fordi de har blitt lært opp til at kildene er pålitelige. Elevene uttrykker å ha lite egen erfaring med å selv foreta pålitelighetsvurderinger av nye nettsider og kilder. De har heller ikke erfaring med å stille seg kritiske til de er blitt lært opp til å stole på.

6.5 Gruppe H – en case

Forskningsspørsmål 1b *Hvordan reflekterer elevene rundt ulike steg i arbeidet med kilder* har så langt blitt undersøkt lys av data fra hele påbyggsklassen. For å få et dypere innblikk av elevenes prosess trekkes gruppe H frem som case. Som nevnt i metodekapittelet har denne elevgruppen samtykket til å bli fulgt tettere, og dette inkluderer også lydopptak av deres muntlige fremføring for læreren Henrik. På grunn av masteroppgavens begrensede rammer vil det kun kort

²⁸⁰ Knudsen 2014: 184-189.

²⁸¹ Kvande & Naastad 2020: 87-90.

presenteres sammendrag av gruppens presentasjon og mest fokuseres på elevenes anvendelse av kildene og tolkninger. Sammendrag og analysetabeller av gruppens fremføring kan ses i vedlegg 11 og 12. Det redegjøres kort i første avsnitt for innholdet i kildesettet «tyskerjenter», som gruppe H hadde som utgangspunkt.²⁸²

6.5.1 Kildesettet gruppe H valgte

Leah, Lotte, Pernille og Ronja i gruppe H valgte kildesettet «tyskerjenter». Dette var det mest populære kildesettet i klassen, hvorav halvparten²⁸³ av klassen arbeidet med disse kildene. Primærkildene i kildesettet inneholder en politianmeldelse datert 23 og 24 mai 1945. Det er også vedlagt et brev sendt fra offeret til lensmannen datert 7 juli 1945.²⁸⁴ I politirapportene fremgår det at en kvinne er blitt overfalt og klippet på en dans i Haugesund. Hun er stemplet som «tyskerjente» av flere i lokalmiljøet. Hun anmelder to brødre for legemsfornærmelsen og hårklippingen. Mennene mener selv at de er uskyldige. I seinere tid er det vanlig å si at «tyskerjenter» er et mindre verdiladet begrep²⁸⁵ enn «tyskertøs» eller «tyskerhore» som kvinnene ble kalt etter krigen på folkemunne og i offentlige dokumenter.

6.5.2 Hvilken forståelse uttrykker gruppe H av identifisering av kilder?

Som belyst i tabell 5 uttrykker gruppe H sterk forståelse for identifisering, tolkning og vurdering av ulike typer kilder. Elevene uttrykker selvsikkert forskjellen mellom kildene de anvendte og gir flere eksempler fra eget kildematerialet i spørsmålsrunden med Henrik etter presentasjonen.

Kvinnen i arkivkildene ble presentert med fullt navn av alle elevgruppene, selv om kildene omhandler en straffesak på mindre enn 100 år²⁸⁶ og at navn er sladdet. Gruppe H beskriver ikke dette da de presenterte for Henrik, men de reflekterer over denne slurven mens de arbeidet med kildesettet.

Lotte påpeker til meg at rapportene ikke har klart å sladde alle navnene skikkelig. På PDF side 6 og 8 står etternavnet og hele navnet til tyskerjenten som fikk håret slitt klippet av.* Jeg sier at det var et spennende funn og at

²⁸² For mer beskrivelse av dette kildesettet og de andre hele klassen kunne velge mellom, se del 5.2

²⁸³ Elevgruppene som valgte kildesettet «tyskerjenter»: A, F, G og H.

²⁸⁴ SATS, Justissak nr. 520, 1945: 451-850/45.

²⁸⁵ Dette påpeker flere, se blant annet: Aarnes 2016: 7.; Johannessen 2016: 4.; s. 4; Sæveraas 2020

²⁸⁶ Se blant annet: Arkivverket 2020b; Digitalarkivet 2017.

det har da blitt oversett av de som har sladdet kildene. Lotte sier at ja det var tydelig feil og at i starten når hun leste rapporten var det litt vanskelig å lese pga. alle navnene som var sladdet, det var vanskelig å vite hvem som var hva.

Men det gikk bedre etter hvert og hun ble vant til det. (Dialog med Lotte fra gruppe H, observasjonslogg dag 7, 08.03.21).

Trolig tenkte ikke gruppe H at denne informasjonen var relevant eller innenfor rammen for den muntlige presentasjonen og unnlot å beskrive dette noe mer. Dette kan også være tilfellet for de andre gruppene som valgte det samme kildesettet og nevner kvinnen med fullt navn. I spørreskjemaet er det flere andre elever som skriver at de lærte mer om lover som gjelder for arkivkilder og at noen kilder kan være klausulert. Det kan indikere at de sikter til samme tilfelle, men dataen på de andre gruppene er for begrenset til å gi utfyllende svar.

6.5.3 Historisk perspektiv og kontekst

Som illustrert i figur 1 fokuserer gruppe H hovedsakelig på det overordnede bilde av hvem «tyskerjenter» og «tyskerbarn» er og hvordan de ble behandlet.. Behandling og konsekvenser som gruppen nevner er: interneringsleirene, gatejustis, forvisningene fra Norge, «tyskerbarn» og splittelser innad i familier, samt konsekvenser i arbeidslivet og nabolaget.

I den siste delen av presentasjonen trekker gruppen frem noen mikrohistorier fra ulike kilder. Elevene anvender ikke selv definisjonene mikro og makro i sin presentasjon og gir ingen redegjørelse for hvorfor de valgte disse rammene. I fremføringen går det likevel fra det overordnede til de mindre historiene. Grupper presenterer mikrohistoriene om to «tyskerbarn» fra ulike kilder. Reidars Gablers perspektiv blir fortalt fra nyere avisartikler, mens Gisela sin historie presenteres via avisannonser fra 1945, samt annen sekundærlitteratur som inkluderer intervjuer. Elevene avslutter også med å beskrive arkivkildene de baserte hele oppgaven på. Her tar de med noen sitater fra politimannen i kildene for å illustrere at de synes han virket dømmende mot «tyskerjenten» som ble skamklippet og overfalt.



Figur 1: Linjediagram over hvilket perspektiv gruppe H fokuserte på i fremføringen

6.5.4 Hvordan reflekterer gruppe H over primærkildens hensikt?

For å drøfte gruppe H sin perspektiv og hvordan de var kritiske til ulike aktører i arkivkildene trekkes frem sitater for hvordan de presenterer kildene. Her fokuserer de på politimannens objektivitet.

Men når lensmannen i Skudenes sender saken til politimesteren i Haugesund så er det veldig klart at han ikke har noe til overs for Ellen som han da ser på som en tyskertøs. Noe som han som politimann burde ha hatt et mye videre syn på men etter krigen så var det ikke helt sånn. Og med kommentarer: "noe av det mest triste og sørgelige under okkupasjonstiden var å være vitne til hvordan en rekke unge piker, tildeles også eldre og gifte, fra så å si alle samfunnslag, opptrådte like overfor den fiendtlige Krigsmakt», «I og med fienden kom og frykten for Gestapo og den tyske Krigsmakten ble borte, var det i og for seg ikke så rart at den i årevis undervungne forbitrelsen kom tilsynet og gav seg utslag, i handlinger som var lite ønskelige» Han sa også at: «At hun har opptrådt unasjonalt er sikkert om jeg enn ikke har undersøkt nøyere hennes forhold til tyskerne». Han avslutter med: «Men kan vi i grunnen vente annet i de første beseirede dager for frihet og fred». Ellen sender tilslutt et brev den 7. juli der hun ønsker å få et svar på anmeldelsen, om de har funnet utav noe. Men noe mer enn dette får vi ikke vite. (Lotte, gruppe H, muntlig presentasjon 18.03.21).

Lotte uttrykker om politimannen at han burde ha vært mer nøytral og mindre dømmende. I spørsmålsrunden spurte Henrik elevgruppen om de kunne gjør mer rede for deres tolkninger av

politimannen. Fra gruppens tolkning av politimannen (kildens forfatter) objektivitet og mening med rapporten:

Leah: Han er ikke objektive.

Pernille: Ikke på det profesjonelle hvert fall.

(...)

Leah: Han tok ikke hennes side i det hele virket det som, det virket ut i fra kommentarene at han ville henlegge saken.

Ronja: At han ikke ville gå innpå det liksom, eller prøve en gang.

Leah: Det var ikke vits fordi han mente det var litt hennes feil liksom.

Lotte: Selv om det ikke er noen faste bevis på at hun faktisk har det. For han kommenterer jo at hun har opptrådt unasjonalt er sikkert, selv om jeg ikke har undersøkt hennes forhold til tyskerne.

Leah: Så då regnet han bare med ut i fra ryktene høres det ut som.

Lotte: Rykter var jo at det var noe og derfor ble hun klippet.

(Gruppe H, muntlig presentasjon 18.03.21).

Gruppe H reflekterer at politimannens meninger henger sammen med den samfunnsmessige konteksten han levde i. Å se forfatterens mening i lys av egen samtid er et hovedmål i et av arbeidsstegene i tenkningskonseptet beviser.²⁸⁷ Likevel viser ikke elevene i presentasjonen eller fra observasjonen noen dypere refleksjoner eller kritisk tenkning om hvorfor politimannen har disse holdningene og hva hans mål med teksten er. De uttrykker empati og sympati med offeret, men viser lite forståelse til politimannens syn på «tyskerjenter». VanSledright uttrykker at selv om elevene ikke kan intervju kildens forfatter, bør de lese mellom linjene for å bedre forstå forfatterens perspektiv og mening.²⁸⁸

Alle mennesker er komplekse, og ingen kan være heilt nøytrale. Helga Bjørknes Hansen hevder at elever som moraliserer fortiden kan handle mer moralsk i fremtiden, men hun argumenterer at det dømmende synet kan være utfordrende. Når elever dømmer fortidens aktører, mener Harnes at dette ikke fører til en historisk forståelse, men heller en historisk fordømmelse.²⁸⁹ Det kan

²⁸⁷ Jamfør guidepost nummer tre hos: Seixas & Morton 2013: 47. Samt det dømmende nivået omtalt hos; VanSledright 2004: 231.

²⁸⁸ VanSledright 2004: 231.

²⁸⁹ Harnes 2021.

være at gruppe H avskrev politimannen som en handlende og rasjonell aktør, og dette kan da bryte med kontekstualiseringen i historiefaget.

Elevgruppen undrer ikke hvorfor politimannen har disse oppfatningene. Han fremstår i gruppens presentasjon som en-dimensjonal, i motsetning til hvordan de fremstiller offeret. Det kan tenkes at de bare tolker kildene ut fra ett perspektiv, et mulig historisk narrativ. Kanskje de på en og samme tid er kritiske til kildene, forfatteren, ser kildene i lys av egen samtid, og at de anser bare en «rett» mulig tolkning fra kildene? Det kan eventuelt utfordre EDC og SSC²⁹⁰ forståelsen for kildematerialet, hvor elevene er kritiske til kildene samtidig som de bare trekker frem ett perspektiv (offerets) som det «sanne». Det hadde vært interessant å undersøke i større omfang hvor grensene går mellom kildekritikk og perspektiv. Det har tidligere blitt undersøkt hvilke historiske aktører elever identifiserer seg med og føler empati for.²⁹¹

6.5.5 Hvordan vurderer og anvender gruppe H ulike kilder?

Pålitelighetsvurderings-nivået innebærer at elevene vurderer flere perspektiver og kilder som kan både støtte, men også motsi, primærkilden. For å kunne konstruere en historie rundt hovedkilden eller hendelsen de undersøker, må elevene vurdere troverdigheten til kildene de støtter seg på.²⁹² I litteraturlisten på PowerPointen oppgir gruppe H seks kilder som de brukte i sitt arbeid. Gruppens litteraturliste inneholder hverken filmen de refererer til eller arkivkildene. Trolig anså de dette som unødvendig siden de fikk dem fra Henrik.

For å analysere hvordan gruppe H anvendte kildene og fastslå om de støttet seg på andre kilder enn i litteraturlisten deres, gikk masterstudenten gjennom det transkriberte materialet. Dette ble sammenlignet med elevenes kilder, samt annen mulig litteratur. Elevene samtykket ikke til plagieringskontroll gjennom datasystemer, så dette ble ikke gjort. Gjennomgangen ble gjort manuelt ved sammenligning av bøker elevene hadde tilgang på, nettsider som dukker opp ved søk av temaet og andre kilder som gruppen reflekterte over under arbeidet (for eksempel masteroppgaver). Tabell 8 viser at gruppen må ha brukt langt flere kilder enn det de oppgir i

²⁹⁰ Evidence Determination og Single Story Claim, se blant annet Lee 2002.

²⁹¹ Eksempelvis masteroppgaven til: Dversnes 2019.

²⁹² VanSledright 2004: 234.

presentasjonen.²⁹³ Noe kan ha gått i glemmeboken, mens annet kan ha virket uvesentlig. Det kan tenkes at de fire elevene trolig ikke har mye trening i å referere til kilder; tre av kildene er bare en link og en av disse linkene fungerer ikke.

Bøkene til Aarnes og Johannessen var i bibliotekhyllen læreren Henrik laget, og elevene lånte disse derfra.²⁹⁴ Filmen og arkivkildene som de ikke har med i litteraturlisten fikk gruppen fra kildesettene og læreren.²⁹⁵ Resten av kildene har de funnet selv. Følgende artikler på internett er identifisert: to fra Store Norske Leksikon, to fra forskning.no og en fra Wikipedia.²⁹⁶ Artikkelen om Gisela finnes i Aftenbladet, intervju med Reidar Gabler i Aftenposten eller Nettavisen og bildet av «tyskerjenter» er hentet fra en artikkel i Dagbladet.²⁹⁷ Det er også veldig sannsynlig at gruppe H brukte en masteroppgave skrevet av Terje Pedersen.²⁹⁸ Denne kommer opp ved et enkelt Google søk og den støtter mye av det gruppen tolker rundt behandlingen av «tyskerjentene» og konsekvensene av denne.

²⁹³ Se også vedlegg 12 for redegjørelsen av hvordan gruppe H støttet seg på de ulike kildene i fremføringen.

²⁹⁴ Aarnes 2016; Johannessen 2016.

²⁹⁵ Mikkelsen 1981; SATS, Justissak nr. 520, 1945: 451-850/45.

²⁹⁶ Fra Store Norske Leksikon: Sæveraas 2021; Sæveraas 2020; fra Forskning.no: Lützow-Holm 2018; fra Wikipedia: Wikipedia 2021

²⁹⁷ Fra Aftenbladet: Aarnes 2018; fra Aftenposten: Braathen & Aarnes 2018; fra Nettavisen: NTB 2018; fra Dagbladet: Lindblad 2019

²⁹⁸ Pedersen 2006

Hvilke kilder ble anvendt, hvilke elevene oppgir og hvilke andre en finner sannsynlig grunnlag for:			
	Hvordan Gruppe H skrev kildene	Kommentar	Kilder funnet fra gjennomgang av manus (Blå farge stemmer overens med gruppe H sin litteraturliste)
Bøker	Tyskerjentene, Historiene vi aldri ble fortalt – bok, Helle Aarnes, 2009, Gyldendal forlag	Likt, her har elevene skrevet feil dato. De fikk låne 4.opplag fra 2016.	Aarnes 2016
	"Tyskertøsene" - bok, Monica Waage Johannessen, 2016, Vormedal forlag		Johannessen 2016
Nettartikler			
Nettartikler			
SNL	https://snl.no/tyskert%C3%B8s		Sæveraas 2020
SNL		Krigsbarn er brukt men ikke oppgitt som kilde.	Sæveraas 2021
Norgeshistorie	https://www.norgeshistorie.no/andre-verdenskrig/1757-Tyskerjenter.html	Bare referert til som link	Olsen 2020
NDLA:	www.forskning.no/tyskerjentene	Linken fungerer ikke, de har trolig ment Lützow-Holm	Lützow-Holm 2018
Forskning.no			
Wikipedia		Trolig brukt ettersom rommer mer enn funnet fra Pedersens masteroppgave på interneringsleir besøk	Wikipedia 2021
Avisartikler			
Aftenbladet		Mulig brukt om mikrohistorien Gisela. De har brukt to bilder i artikkelen til PowerPoint presentasjonen	Aarnes 2018
Aftenposten	Reidar Gabler – tyskerbarn snakker ut i media https://www.aftenposten.no/norge/tm62FQ1det-er-fint-med-en-unnskuldning-selv-om-den-kommer-sent		Braathen & Aarnes 2018
Dagbladet		Bilde brukt i PowerPoint, ukjent om gruppen har brukt mer fra artikkelen.	Lindblad 2019
Nettavisen		Mulig brukt siden Aftenposten er låst for abonnenter. Ikke sikkert	NTB 2018
Masteroppgave		Mulig brukt da mye er likt elevenes presentasjon av overordnet kontekst.	Pedersen 2006
Fra kildesettet			
Film		Gruppen oppgir ikke filmen i litteraturlisten men de bruker den i presentasjonen.	Mikkelsen 1981
Arkivkilder		Primærkilden oppgaven er forankret i.	SATS: Justissak nr. 520, 1945: 451-850/45

Tabell 8: Analysefremstilling av hvilket materiale gruppe H tolkes å ha støttet seg på.

Riktig referering av litteraturliste er ikke hovedfokuset her men hvordan elevene har brukt kildene og støttet seg på dem. Fordi det var tydelig at elevene brukte flere enn de 6 kildene de oppgav var det nødvendig for analysen å finne hvor elevene fant informasjonen. Gruppen har hovedsakelig omformulert informasjonen og setninger fra kildene. I noen få tilfeller har de skrevet ordrett av det som står i sekundærkildene, uten å opplyse om dette. De har hyppigst brukt bøkene og artiklene fra Store Norske Leksikon, se vedlegg 12 for utfyllende informasjon.

Kildene elevene benyttet støtter hverandre på mange punkter, og de har lite motstridende argumenter. Lotte har trolig funnet informasjon i flere kilder, men trolig skrevet om i manuset til presentasjonen og brukt egne ord. Det er en større tendens at elevene trakk ut informasjon fra en

eller to kilder og bare byttet om på noen ord. For eksempel, det Leah sier om tyskerbarn og deres oppvekst finnes i Store Norske leksikon:

Etter krigen prøvde norske myndigheter å bortadopterte inntil 9000 krigsbarn til nøytrale land som f.eks. Australia. De mente at disse barnene ville få det mye bedre i disse nøytrale landene istedenfor Norge som hadde en anti-tysk holdning etter krigen. (Leah, muntlig presentasjon 18.03.21).

Etter krigen forsøkte norske myndigheter å bortadoptere opptil 9000 krigsbarn til nøytrale land eller til Australia, med begrunnelsen at barna ville få det bedre der som følge av de sterke anti-tyske holdningene i Norge etter krigen. (Sæveraas 2021, *Krigsbarn*. I Store norske leksikon.)

Dette undervisningsopplegget gjør det mulig for elever å hente inn informasjon fra mange kilder. Formålet er ikke å sikre mot hjelp utenifra eller få vite i hvilken grad elevene har skrevet informasjonen selv eller omformulert setninger fra sekundærkilder. Det er uansett læring i å internalisere informasjon og fremføre denne muntlig. Det argumenters likevel at direkte kopiering fra internett, er ikke å utøve kildekritiske ferdigheter. En slik «copy and paste» kultur er ikke et nytt fenomen blant skoleelever. I studien til Brown og Dotson skal elever lære *hvordan* de skal søke på internett og bruke digitale kilder for blant annet å motvirke elevenes direkte kopiering fra internett.²⁹⁹ Direkte kopiering fra kilder er ikke å utøve kildekritiske ferdigheter, det er heller en del av «pugg og kast». Tenkningskonseptene, historisk tenkning og andre konsepter kom i fokus i den britiske skolen på 1970-tallet for å endre historiefaget som ble ansett som et eksempel på pugg og kast fag.³⁰⁰ Mesteparten av gruppe H sin presentasjon er likevel ikke direkte kopi og finner støtte i flere ulike kilder. Deres presentasjon tolkes som et uttrykk av en sterk forståelse for hva som innebærer i nivået pålitelighetsvurdering. Det som kommer til uttrykk er at de har lite erfaring med å arbeide med kilder, omgjøre disse til beviser og historiske narrativ de selv konstruerer.

²⁹⁹ Brown & Dotson 2007: 30.

³⁰⁰ Se blant annet: Lund 2016: 34-48; Ohman Nilsen 2006: 148.

6.5.6 Hvilke avgrensninger har gruppe H gjort, og hva forteller det om deres tolkninger av kontekst?

I en presentasjon på rundt 20 minutter er det umulig å «ta med alt». Henrik måtte gjentakende ganger i løpet av undervisningsopplegget understreke at elevene måtte foreta avgrensninger. Oppgaven elevene fikk sa heller ikke spesifikt at de skulle oppgi om kilder motsa hverandre. Det at gruppe H ikke nevnte dette kan tyde på at de enten ikke anså det som en del av oppgaven, eller at de ikke erfaring med å vekte motstridende perspektiver.

Når gruppen presenterer forløpet i politirapportene sier de at arkivkildene avsluttes med et brev «tyskerjenten» sendte til politimannen, hvor hun ber om svar. Et av Henriks spørsmål til gruppen var hva de vet om det som skjedde med anmeldelsen og kvinnen. Gruppen svarer at de ikke har mer informasjon om hendelsen videre og antar at saken er henlagt. De brukte «Tyskertøsene» av Johannessen, som flere ganger vektlegger at alle anmeldte klippesakene i Haugesund ble henlagt, noe forfatteren mener også var tilfellet for de aller fleste slike saker i landet³⁰¹. Gruppe H brukte Johannessen hyppig som kilde, men dette poenget har de trolig oversett eller ikke fått med seg.

Gruppe H oppgir at «tyskerjenter» ble arrestert og internert for å hindre spredning av kjønnssykdommer; en begrunnelse de fant i kildemateriellet de støttet seg på.³⁰² Johannessen nevner at det oftest ikke ble gitt annen grunn i politirapportene enn at kvinnene var «tyskertøs»,³⁰³ og at kvinnene ble anholdt for egen beskyttelse fra gatejustisen med overfall, skamklipping og mishandling. Denne informasjonen valgte gruppe H å utelate, selv om den kan male et litt større perspektiv om holdningene samfunnet hadde om «tyskerjenter». Gruppen trekker også frem at «tyskerkvinner» noen ganger ble fratatt sine barn, men de går ikke i dybden på hvorfor. En mulig tolkning kan leses fra Johannessen hvor hun skisserer fordommene mot disse kvinnene. Flere leger på den tiden testet noen «tyskerkvinner» og stemplet dem som åndssvake og tilbakestående. Som igjen førte til at noen av disse ble tvangssterilisert for å hindre at dårlige gener og lav intelligens skulle bli overført til en ny generasjon.³⁰⁴

³⁰¹ Johannessen 2016: 33.

³⁰² Se tabell 8 og vedlegg 12.

³⁰³ Som straffelov §86, §155 og §257 jamfør Johannessen 2016: 57-60.

³⁰⁴ Johannessen 2016: 76 og 87.

Gruppe H har som nevnt måtte avgrense, likevel er disse eksemplene tatt med fordi de er beskrevet i kilder elevene brukte mye (ikke bare i Johannessen). Denne ekstra informasjonen gir større kontekstuell forståelse av kildene. Ved å trekke frem slike holdninger og fordommer blant folk, hadde det vært lettere å se ulike perspektiver. Trolig har ikke gruppe H gjort dette, hverken her eller da de reflekterte over politimannens hensikt med politirapporten. Det hadde vært interessant å gjøre videre studier på elever som tar i bruk mange kilder, men tolker kildematerialet ut ifra kun ett perspektiv. Når elevene identifiserer seg sterkt med «ofrene» eller føler sterk historisk empati, er det da vanskeligere å utelate sin presentisme og moralisere «skurkene»? Det hadde vært interessant å forske videre på hvor grensen går mellom det empatiske og kognitive hvor man er kildekritisk.

Oppsummering gruppe H

Gruppe H sin løste oppgaven med å beskrive historien fra både makro- og mikroperspektiver. Den første delen av presentasjonen, som utgjorde 2/3, fokuserte på makroperspektivet. Her redegjorde de for de overordnede linjene, og hvordan dette påvirket menneskene som var stemplet som «tyskerkvinner» og «tyskerbarn». Den siste 1/3 av presentasjonen trakk gruppen frem noen mikrohistorier som eksemplifiserte de større historiene, og gruppen avsluttet med å beskrive primærkildene fra kildesettet.

Gruppe H gjorde ulike refleksjoner og tolkninger rundt aktørene i primærkildene. De var tydelige på at de meinte at politimannen, forfatteren av kilden, ikke var objektiv, men preget av samfunnskonteksten og fordømte «tyskerkvinnen». Elevgruppen gir uttrykk for at de synes han burde ha vært mer profesjonell og dermed mer nøytral. Elevene sympatiserer med offeret, som var beskyldt for å være «tyskerjente» og blitt overfalt. Gruppen satt seg ikke inn i politimannens ståsted og moraliserte hans handlinger og perspektiv. De leste aktørenes handlinger ut fra nåtidsverdier, selv om de ellers viser forståelse for hvilken samfunnskontekst menneskene befant seg i. Dette kan henge sammen med avgrensningene gruppen ellers gjorde, som trolig gikk på bekostning av en dypere forståelse av samtiden og andre forhold i samfunnet. Eksempelvis hvorfor den generelle befolkningen eller politimannen i primærkilden handlet eller kunne tenke slik han gjorde.

Det antas gruppe H ikke har mye erfaring med å skrive litteraturliste, referere til kilder eller å skrive fagstoff og manus med egne ord. Det var meget varierende i transkripsjonene om materialet var basert på en eller flere kilder, og formulert med elevenes egne ord eller det var direkte hentet ut fra en kilde på internett. Det kan være ulike grunner til dette, men sett fra et kildekritisk sted anses det som lite kritisk å benytte en kilde nesten ordrett, uten også å oppgi kilden.

6.6 Sluttoppgavene

Sluttoppgavene inneholder som tidligere nevnt de samme spørsmålene som startoppgaven, men andre bilder og bildetekster. Elevsitatene som trekkes frem i denne delen er basert på samme grunnprinsipp som tidligere, de representerer de tre ulike nivåene av kildeforståelse: tradisjonell, eksempelrettet og genetisk.. De er også analysert basert på de samme kriteriene som startoppgavene.

10 av 24 elever uttrykker en tradisjonell kildeforståelse i sluttoppgavene. Det går igjen i svarene på spørsmål 3 at flere elever ville ha søkt på nettet for informasjon og støttet seg på én til kilde. Som Ella sitt sitat under viser, reflekterer hun ikke over forskningsspørsmålet. Svaret hennes gir heller ingen vesentlig innblikk i vurderinger hun gjør seg om videre arbeid. I spørsmål 2 trekker hun frem kontekst og konsekvenser, noe som viser at hun reflekterer over de større linjene og trolig kan ha en høyere forståelse for andre tenkningskonsepter som årsak og konsekvenser. Hennes besvarelse er et uttrykk for tradisjonell kildeforståelse fordi hun viser ingen tegn til å ha lest bildeteksten og ikke tatt med forkunnskaper om tidsepoken eller kontekst som kan hjelpe i undersøkelsen av bildet eller dets troverdighet. Hun viser også manglende vurderinger av ulike kilder. Å søke på nettet etter informasjon gir lite informasjon om *hvordan* hun tenker å søke, hvilke søkeord hun ville ha brukt og hvilke kilder hun stoler på. Det at hun ville spørre fagfolk kan bety at hun tenker på dem med direkte kunnskap om fortiden. Muligens kjenner Ella noen faghistorikere om hun anser som troverdige kilder, ellers antas det at hun hadde spurt historielærere på skolen som hun har lettest tilgang til. Det er ingen reell forskjell på kunnskapen til lærere eller læreboken og annen type historisk kildemateriale, noe som klassifiserer som en EDC eller SSC forståelse.

Jeg ville søkt opp på nettet og funnet informasjon om hva som har skjedd. Eventuelt spurt noen fagfolk som jeg visste hadde kunnskap rundt liknende. (Ella, sluttoppgave)

Svarene til 5 av 24 elever viser en eksempelrettet kildeforståelse. Her reflekterer elevene mer rundt enten kontekst eller bruk av én ytterligere kilde i et videre arbeid. Det som skiller dem fra en genetisk kildeforståelse er at de ikke tar i bruk flere mulige kilder og ikke kobler sammen kontekst og tidligere kunnskaper for en større refleksjon. Elevene i eksempelrettet kildeforståelse gir heller ikke et stort innblikk i hvordan de tenker konkret å arbeide videre med kilden.

Til forskjell fra Ella viser Lillian tydelig at hun fikk med seg bildeteksten. Trolig undrer hun derfor ikke på hvor det skjedde, slik Ella gjorde i spørsmål 2. Spørsmålene Lillian stiller går direkte på konteksten til kilden. Dette viser refleksjon rundt selve hendelsen, men hun trekker ikke med noen kontekstuelle perspektiver. Lillian er blitt plassert hakket over Ella fordi hun beskriver noe mer utfyllende hvordan hun tenker å bruke to kilder. Hun nevner «overlevende» i stedet for faguttrykket førstehåndsberetninger. Muligens kan hun ikke det faglige uttrykket, men viser likevel forståelse for at det kan være en mulig kilde. Hun viser at hun vet datoen for bildet, og da stiller hun seg ikke kritisk til om de overlevende enda lever, slik Cathrine gjorde i startoppgaven sin. Antageligvis har hun ikke blitt veldig kjent med arkivverket gjennom undervisningsopplegget og gjenkjenner ikke at det er en nettside.³⁰⁵ Det er mulig at hun tenker at bildet er tatt fra en fysisk bok som hun vurderer som en direkte kilde om fortiden som inneholder «sannheten». Det kan antas at hun har et 1-til-1 forhold mellom det historiske materialet og fortiden, fordi informasjonen fra bildet kan hentes fra både overlevende og en bok. Mangel på kontekst, forskningsspørsmål, begrepsbruk og antagelse av at én bok vil gi mer innhold er begrunnelsen for at hun ikke viser genetisk kildeforståelse, men en eksempelrettet.

Prøve å finne overlevende sine perspektiv, slik at jeg hadde fått mer informasjon om hva som skjedde rundt denne eksplosjonen. I tillegg ville jeg ha lest boken som dette er tatt fra, slik at jeg viste mer om den sin innhold. (Lillian, sluttoppgave)

³⁰⁵ Eksempelvis slik Kornelia gjør i sin sluttoppgave

9 av 24 elever uttrykker i sluttoppgaven en genetisk kildeforståelse, hvor de til forskjell fra de to andre nivåene knytter sammen mer av det kontekstuelle, gir bedre utgreiing av et metodisk arbeid, samtidig som de viser bedre innsikt i hva en pålitelighetsvurdering innebærer. Kornelia sin besvarelse viser konkret hvordan hun hadde arbeidet videre med bildet i sluttoppgaven. Under spørsmål 2 påpeker hun det kontekstuelle og undrer på om årsaken var en ulykke eller tyskernes verk. Hun trekker også frem andre spørsmål om selve hendelsen og menneskene i bildet, på samme måte som elevene på de andre to nivåene. Hun fremmer ingen direkte forskningsspørsmål, men hun maler et beskrivende bilde av hva hun ville ha gjort videre. Kornelia viser også at hun har fått med seg bildeteksten. Hun har dessuten erfaring med Arkivverket, ettersom hun referer til den som «side». Hun viser viktigheten av å undersøke flere ulike typer kilder når hun ville ha benyttet seg av opphavssiden, internett, historikere og andre personer som levde på den tiden. Hun beskriver hvordan hun ville søke på internett, og at hun er observant på å tolke at det hun leser er troverdig. Akkurat hvordan hun gjør denne tolkningen fremkommer ikke. Hun skriver at hun ville ha intervjuet dem som metode for å få informasjon, ikke fordi de har en direkte tilgang til fortiden. Selv om Kornelia ikke anvender forkunnskaper om tidsepoken, trekker hun frem fem ulike kilder hun ville bruke og viser en sterk forståelse for arbeid med kilder.

Jeg ville gått inn på arkivverket sine sider og lete etter bildet, prøvd å finne informasjon på deres side. Deretter ville jeg søkt på google etter eksplosjon i Bergen slik det står i arkivverket, sett om det hadde komnt noe nyttig og troverdig informasjon. Om det hadde vært mulig ville jeg prøvd å finne noen som levde på den tiden, kanskje mormoren min, og spurt om hun visste noe om hva som hadde skjedd eller husket noe, da hun var rundt 17-18 år på den tiden. Jeg kunne også sett om det er noen historikere eller folk i Bergen som ante hva som skjedde som jeg kunne intervjuet eller snakket med. (Kornelia sluttoppgave)

Oppsummering

I både eksempelrettet og tradisjonell kildeforståelse anvender elevene få kilder. Det tolkes som at de hverken har erfaring eller kunnskaper til å foreta en vurdering og sammenligning av flere kilder med tanke på materialets troverdighet. Mange ville ha søkt på internett og brukt bøker. Det tolkes som om én kilde kan tilfredsstille deres behov for informasjon om bildet. De gir lite innsikt i både hvordan de plasserer bildet i en samfunnsmessig kontekst og hvilke forkunnskaper de anvender i sine refleksjoner. Det som skiller elevene med tradisjonell og eksempelrettet

kildeforståelse er at førstnevnte beskriver mindre aspekter og gir uttrykk for begrenset kildeforståelse og historisk tenkning i møte med kilder. Som tidligere nevnt er det selvfølgelig mulig at de har større kildeforståelse enn det som kommer frem i besvarelsene. Elevene kan ha svart mer overfladisk enn de egentlig selv hadde tenkt, enten på grunn av tidsrammen eller fordi de synes det var vanskelig å analysere et bilde versus skriftlige kilder. Elevene som er plassert på nivået genetisk kildeforståelse skriver utfyllende svar som gir mer innsikt i hvordan de reflekter over kilden og hypotetisk videre arbeid med den. Deres svar i sluttoppgaven viser noe erfaring med å utforske en kilde videre. Ingen av elevene på noen av nivåene anvender faguttrykk som levninger, førstehåndsberetninger eller primær- og sekundærkilder. Slike begreper ikke er intuitive for kilde- og historieførståelse og derfor antas det at elevene i denne VGS klassen ikke er vant til å bruke disse.

6.6.1 Sammenligning av start- og sluttoppgavene

9 av 23 startoppgave er kategorisert på det laveste nivået: tradisjonell kildeforståelse. Med en økning på én elev er 10 av 24 sluttoppgaver plassert i samme nivå. Eksempelrettet kildeforståelse ble kategorisert til å ha to mindre elever i sluttoppgavene, 5 av 24, mot startoppgavens 7 av 23 besvarelser. Nivået genetisk kildeforståelse hadde en økning på to av elevbesvarelsene i sluttoppgaven, 9 av 24, sammenlignet med oppgaven i starten med 7 av 23.

Startoppgaven score		Sluttoppgaven score	
Tradisjonell kildeforståelse	9	Tradisjonell kildeforståelse	10
Eksempelrettet kildeforståelse	7	Eksempelrettet kildeforståelse	5
Genetisk kildeforståelse	7	Genetisk kildeforståelse	9
Antall elevbesvarelser	23	Antall elevbesvarelser	24

Tabell 9: Start- og sluttoppgavens resultater

Det var en ekstra elevbesvarelse av sluttoppgavene enn startoppgavene, derfor er differansen totalt fire og ikke tre.³⁰⁶ Det at elevgruppen som er plassert i tradisjonell har økt med én og de i genetisk har økt med to, regnes ikke for noe særdeles funn. Ettersom dette er et

³⁰⁶ Noen elever var borte fra skolen både når startoppgaven og sluttoppgaven ble utlevert.

analyserammeverk bare gjort av en person regnes ikke disse resultatene som betydelig nok til å diskutere en særlig forskjell i klassen. Dersom det hadde vært store forskjeller på 5-10 elever fra start til slutt hadde det vært mulig å diskutere andre mulige resultater innad i klassen. Det som kan leses ut fra denne statistikken er at klassen som helhet uttrykker stort sett lik kildeforståelse gjennom en enkeltoppgave i slutten som i starten.

Hovedforskjellene mellom start- og sluttoppgavene er med hvilket fokus og type refleksjoner elevene stilte til kilden. I den første oppgaven er de russiske krigsfangene særlig fremtredende i bildet, og det er hyppig fokus på mennene, deres emosjonelle tilstand og hensikten med at de er i bildet. Det andre bildet er av en by i ruiner, og der fokuserer elevene mindre på menneskene og mer på årsakene til eksplosjonen, samt hvordan befolkningen opplevde eksplosjonen. Likhetene mellom oppgavene ligger i hvordan elevene totalt sett reflekterte og gjorde rede for sine tolkninger. I spørsmålet om hvordan de tenkte seg å arbeide videre med bildet var scoren totalt sett nokså lik i klassen. Noen elever skriver overfladisk og kort, mens andre tar med utdypende beskrivelser om en hypotetisk arbeidsprosess.

En faktor som var noe fremtredende fra start- til sluttoppgaven var at noen flere elever tydeliggjorde at de hadde lest teksten til bildet. 10 av 23 leste bilde teksten i startoppgaven, sammenlignet med 16 av 24 i sluttoppgaven. På grunn av sykdom var det en ekstra elev som gjennomførte sluttoppgaven enn startoppgaven. Dermed kan en trekke antagelsen at det var 5-6 flere elever som fikk med seg bildeteksten i den siste oppgaven. De som er oppført som «ikke tatt med» antas å ikke ha lest eller fått med seg teksten. Dette fordi de stiller spørsmål om årstall, sted, kontekst eller andre faktorer som teksten gir spesifikk informasjon om. Det tenkes at elevene enten tilfeldigvis har brukt mer tid på å undersøke bildet eller har blitt mer observante på informasjonen som gis ved kilder. Men dette er ikke tydelig funn ettersom det ikke er markante forskjeller i nivåene fra start til slutt.

Sluttoppgaven dårligere enn startoppgaven	
Fra G.K til E.K	3
Fra E.K til T.K	3
Totalt	6
Startoppgaven bedre enn sluttoppgaven	
Fra T.K til E.K	1
Fra T.K til G.K	2
Fra E.K til G.K	3
Totalt	6
Startoppgave og sluttoppgave har samme resultat	
T.K	6
E.K	0
G.K	4
Totalt	10
Elever som ikke gjorde begge oppgavene (ikke nok data)	
	3

Tabell 10: Sammenligning av start- og sluttoppgavens resultater (Forkortelser: T.K – Tradisjonell kildeforståelse, E.K – Eksempelrettet kildeforståelse, G.K – Genetisk kildeforståelse)

Som det fremgår av tabell 10 fikk like mange elever et bedre resultat som dem som fikk et som dårligere i sluttoppgaven sammenlignet med startoppgaven. Ti elever fikk samme score i begge oppgavene. De siste tre elevene fikk bare gjort en av oppgavene. En av hypotesene var at elevene ville vise mer forståelse for arbeid med kilder i sluttoppgaven enn de gjorde i starten. Totalt sett er det ikke mulig å måle dette med disse testene, og analysen viser lik forståelse i hele Vg3 klassen. Det kan være at de seks elevene som fikk bedre resultat i sluttoppgaven opplevde økt forståelse, mens de som har stått stille eller fått dårlige resultat ikke har tatt oppgaven seriøst og gir dermed lite innblikk.

Kritikk og forståelse av resultatet

Det er også mulig at elevene lærte mer enn det som kommer frem skriftlig i oppgavene. Det er mulig at elevene er mest vant til oppgaver i undervisningen som verdsetter puggekunnskaper og en copy-paste arbeidsmetode i historiefaget, og de er ikke vant til å vurdere og anvende kilder

selv.³⁰⁷ En annen mulig antagelse er at undervisningsopplegget ikke har hatt så stor effekt på elevenes læring av metode. Ettersom undervisningsopplegget hadde vide rammer er det tenkelig at elevene ikke har utviklet større begrepsbruk og forståelse for hva det vil si å arbeide med flere ulike kilder og foreta pålitelighetsvurderinger. Slik forståelse må læres gjennom historie som fag, ifølge Rüsen, fordi det er ikke gitt i menneskets naturlige historiebevissthet som skjer utenfor skolefaget.

Det er også tre andre mulige forklaringer for utfallet av oppgavene som går på kritikk av forskningsopplegget. **1)** Første forklaring er at bildet i startoppgaven kan ha vekket elevenes interesse og emosjonelle innlevelse mer enn bildet i sluttoppgaven. Kriteriene for utvelgelsen av bildet i sluttoppgaven var i likhet med startoppgaven at det måtte være et norsk bilde fra digitalarkivet som viste en tragedie og mennesker. Helst også fra samme tidsperiode som elevene arbeidet med – andre verdenskrigen. Bilder som viste jøder, tyskerjenter eller okkupasjonen ble ikke valgt ettersom noen elever kunne ha mer kunnskaper om emnet enn andre på grunn av innholdet i kildesettene. Men som tidligere påpekt levde flere elever seg emosjonelt inn i startoppgaven og reflekterte mer om det de så på bildet. Det kan derfor tenkes at utvalget av bildene i oppgavene kan ha hatt så stor betydning for elevbesvarelsene at å måle kildeforståelse på denne måten blir nesten verdiløs. Likevel ble dette ikke ansett som en utfordring i starten fordi Vg3 elevene er unge voksne og antatt til å ha bedre konsentrasjon enn yngre elever. Det undres dog på om dagens informasjonssamfunn kan spille inn på VGS elevenes konsentrasjon, og når kilden ikke oppleves som umiddelbar interessant, blir den uansett viet lite tid. Sett i lys av Barton behøver ikke primærkilder å være interessante i seg selv og for mye vektlegging av dem kan oppleves som «Death by sources».³⁰⁸

2) Den andre kritikken og mulige forklaringen er at elevene svarte på sluttoppgaven samtidig med spørreskjemaet. Dette ble gjort på grunn av tidsbegrensing i arbeidsplanen og usikkerhet rundt koronasituasjonen (fysisk skolehverdag). Å svare på to skriftlige oppgaver kan ha vært mye for noen og besvarelsene har dermed blitt mer kortfattet. Likevel brukte de færreste hele den oppsatte timen, og de fleste leverte begge besvarelsene etter en halvtime og begynte å snakke

³⁰⁷ Harnes 2021; Rantala & van den Berg 2016

³⁰⁸ Barton 2005.

med sidemannen³⁰⁹. **3) Tredje mulighet** er at oppgavene inneholdt bilder og ikke tekst. Dette ble valgt for at hele klassen skulle ha mest mulig forutsetninger for å svare på oppgaven når de er på ulike faglige nivåer, og læreren Henrik som kjenner elevene anbefalte bilde over tekst. Likevel kan det hende at erfaringen elevene har fra historiske tekster har vært vanskelig å overføre til bilder. Dette står dog noe motstridende til spørsmål 4 i oppgavene hvor elevene svarte på om de hadde arbeidet med eldre bilder tidligere. I startoppgaven svarte 17 av 23 nei versus 9 av 24 i sluttoppgaven. Det vil si at det var en økning fra 6 til 15 av de elevene som svarte ja eller litt fra start- til sluttoppgaven.

Elevbesvarelsen i denne oppgaven er blitt kategorisert på bakgrunn av en utvidelse av Rüsens firetrinnstypologi med fokus på tenkningskonseptet beviser. Tross bruken av Rüsens firetrinnstypologi av historiebevissthet som en kildeforståelse, er dataen fortsatt for begrenset til å gi et helhetlig bilde av hvilken kildeforståelse eller historisk tenkning elevene har, så langt det er mulig å måle elevers bevissthet og forståelse. Det som kommer til uttrykk, er den forståelsen elevene viser gjennom én enkel skriftlig oppgave, og her uttrykker sirka like mange elever det laveste nivået som det høyeste. Dette besvarer første ledd av forskningsspørsmål 1: *Hvordan tolker elevene en primærkilde?*

Det er noen små endringer fra start til slutt, men disse anses ikke som utslagsgivende for et resultat og heller innenfor marginene for at resultatene ikke er blitt analysert av flere personer. En enkel prøve av denne arten, gjort på denne måten anses ikke som mulig å måle en progresjon i en elevklasses kildeforståelse. Siste ledd i forskningsspørsmål 1.a *er det en progresjon fra start til slutt* er ikke mulig å gi konkret svar på. Selv om enkelte elever har ulike resultater, så viser ikke klassen som helhet en progresjon av kildeforståelse fra start til slutt gjennom disse oppgavene. Å måle elevenes utvikling av kildeforståelse og historisk tenkning må gjøres gjennom datainnsamling som kan gi dypere innsikt i hvordan de reflekterer, tolker og forstår.

Selv om dette kun er en VGS klasse i hele Norge, kan det tenkes at oppgaver uten særlige muligheter for oppfølgingsspørsmål og heller ikke er typiske skoleeksamen/skoleprøver, ikke gir mye rom for å vise dybdeforståelse. Alle mennesker lærer forskjellig, og de som er flinke til å

³⁰⁹ Jamfør observasjonslogg: dag 9 11.03.21

skrive vil trolig kunne vise sin dybdeforståelse og historiske tenkning best i en skriftlig oppgave. Dem som kan formidle seg godt muntlig kan igjen få dårligere skriftlige karakterer. Disse funnene og spørsmålene kan ikke generaliseres, ettersom de er basert på en smal, enkel kvalitativ studie av én Vg3 påbyggsklasse. Funnene kan likevel styrkes ved metodetriangulering til annen forskning gjort i Finland og Sverige som argumenterer at elever sliter med beherskelsen av kontekstualisering og kildekritiskanalyse i historie. Studiene argumenterer at elever ikke får nok erfaring i å arbeide metodisk i historiefaget og at det fokuseres mest på innhold på makronivå.³¹⁰ Samtidig som andre studier vektlegger at det er store forskjeller mellom elevgrupper som får ekstra opplæring i behandling av kilder versus dem som bare har vanlig undervisning.³¹¹

³¹⁰ Harnes 2021; Rantala & van den Berg 2016

³¹¹ Bråten et al. 2019.

7.0 Analysekapittel del 2 - *opplevelse av læring*

7.1 Innledning

Hovedformålet med kapittel 2 er å se nærmere på hvordan elevene og læreren opplever læring i undervisningsopplegget. Til forskjell fra analysekapittel 1 presenteres dataen hovedsakelig på individnivå som reflekterer noen tendenser av hva alle elevene har svart. Opplevelse er individuelt, ikke noe som er kollektivt for en klasse eller gruppe. Derfor fokuseres det her på elevenes individuelle refleksjoner og inntrykk. Hypotesen er at elevene opplever personlig utbytte av å arbeide med kildene. Mer spesifikt at 2.a) elevene opplever mer læring fra dette undervisningsopplegget enn tradisjonell undervisning, og 2.b) elevene lever seg emosjonelt inn i kildene de jobbet med og at innlevelsen har påvirket hvordan de forstår kildene.

1) Første del i dette kapittelet har til hensikt å besvare første hypotese ved å se på hvordan elevene rangerer arbeidsmåten og opplegget. Det empiriske materialet består hovedsakelig av spørsmål fra spørreskjemaet, men også intervjuer og samtaler med elevene og læreren. Andre del i dette kapittelet bygger på de emosjonelle inntrykkene elevene hadde da de arbeidet med kildene. Det som fremkom tydelig i dataen var at elevene vektla både arbeidsmåte, identifisering og sympati. Som nevnt tidligere var ikke opplevelse og historisk empati viet så stor plass i utgangspunktet, men resultatet var at mange elever i klassen vektla dette i sin beskrivelse av læringsutbytte. Materialet baseres på alle de ulike dataene hvor elevene uttrykker emosjonell innlevelse, bortsett fra start- og sluttoppgavene.

7.2 Opplevelse av prosessen og undervisningsopplegget

Det er vanskelig å definere hva «vanlig» undervisning er, derfor er det viktig å bli kjent med den ordinære undervisningspraksisen til læreren Henrik. I intervjuet med ham ble det vektlagt hans forhold til kilder; dette for å etablere om undervisning med fokus på kilder er nytt for elevene hans.

I intervjuet forteller Henrik at han har bred erfaring med primærkilder, både fra eget forskningsarbeid med hans hovedfagsoppgave og gjennom undervisning i både norsk og historiefaget. Han forteller at det varierer hvor grundig elevene får arbeide med primærkilder,

fordi han må ta hensyn til videre progresjon i pensum. Han sier at han prøver likevel å gi drypp av primærkilder gjennom skoleåret. Dette gjør han ved at elevene studerer og reflektere over primærkilder og identifiserer hvilke samfunnsmessige sammenhenger de er en del av. Deretter får elevene svare på spørsmål knyttet til kildene.³¹² Det Henrik forklarer om sin undervisningspraksis passer innenfor guidepostene 1-4 i Seixas og Mortons utgreiing om tenkningskonseptet beviser. 1 og 2 innebærer å studere, reflektere og identifisere kilden, mens i steg 3 og 4 fokuseres det på opphavsopplysninger, forfatteren, hensikt og den historiske konteksten.³¹³

Henrik bruker både primærkilder fra eget arkiv og det som er gjengitt i lærebøkene. Da brukes også refleksjonsspørsmålene fra bøkene. Henrik forteller at dette undervisningsopplegget med kildesettene er mer omfattende og grundigere med tanke på fokus av primærkilder. Dette er også første gangen han fokuserte så mye på digitaliserte primær- og sekundærkilder.³¹⁴ For de aller fleste elevene i klassen var denne type opplegg nytt. Tre elever³¹⁵ nevner i startoppgaven at de hadde lignende erfaring fra ungdomskolen og tre andre³¹⁶ opplyser at de hadde «litt» tidligere erfaring, blant annet utenfor skolen. Da noen elever ble spurt direkte om hvordan de opplevde å arbeide med digitale kilder versus fysiske, gav de uttrykk for at digitale kilder opplevdes som mer tilgjengelige og lettere å arbeide med enn fysiske kilder.³¹⁷

7.2.1 Elevenes opplevelse av opplegget versus annen historieundervisning

Opplevelse av arbeidsmåten VS annen undervisning	
Elevers meninger	Antall elever
Mer spennende/lærerikt	9
Var spennende/lærerikt	8
Like interessant	3
Foretrekker undervisning/TV	3

³¹² Jamfør intervju med Henrik 06.05.21

³¹³ Seixas & Morton 2013: 40-73.

³¹⁴ Jamfør intervju med Henrik 06.05.21

³¹⁵ Lillian, Maja og Sofia

³¹⁶ Adam, Nora og Pernille

³¹⁷ Eksempelvis ble gruppe H spurt om dette og her svarte blant annet Leah at hun syntes søkemotorene var mye lettere å arbeide med på nettet og det var enklere å arbeide med kildene når man hadde de og et skrive dokument oppe samtidig på dataskjermen (Gruppe H, observasjonslogg, dag 8, 10.03.21).

Tabell 11: Oversikt over elevbesvarelsene på spørsmål 3 i spørreskjemaet

Dagen før presentasjonene var 24 elever til stede. Alle unntatt en leverte inn spørreskjemaet.³¹⁸ Spørsmål tre i spørreskjemaet retter seg direkte mot hvordan elevene opplevde dette undervisningsopplegget: «*Hvordan opplevde du å finne informasjon om en historisk kilde på egenhånd versus å få en 'ferdig historie' presentert av læreren eller f.eks. av en TV dokumentar? Utdyp svaret ditt.*»³¹⁹ Som alle de andre spørsmålene var dette et åpent spørsmål hvor elevene selv kunne definere egen erfaring, opplevelse og komme med egne refleksjoner og tanker. 15 av 23 elever svarte ved å rangere om de likte prosjektet bedre, like godt eller mindre enn vanlig undervisning. Av disse svarte 9 elever³²⁰ at de opplevde denne arbeidsmåten som mer spennende. 3 av de 15 elevene³²¹ oppgav at de foretrakk begge typer undervisningsopplegg, mens 3³²² sa at de foretrakk vanlig historieundervisning eller å se en dokumentar. De resterende 8 elevene³²³ som ikke rangerte sine preferanser oppgav ulik grad at de synes opplegget var interessant og givende, men krevende. Hvorfor synes noen det var spennende mens andre er likegyldige? Samt hvorfor synes noen det var mye vanskeligere og mindre givende enn vanlig undervisning? For å diskutere dette nærmere går jeg først inn på svarene på de 17 som synes det var lærerikt og spennende. 9 av disse 17 elevinformantene skrev at de opplevde prosjektet som *mer spennende* og de siste 8 rangerte ikke opplegget som «mer» men omtalte det som *kjekt og læringsrikt*. Hovedtendensene er like i begge disse kategoriene, uavhengig om de rangerte det som mer læringsrikt enn «vanlig» undervisning, og de er derfor omtalt under ett. Til slutt går jeg nærmere inn på de 6 som er likegyldige og foretrekker vanlig undervisning.

Spennende og lærerikt

De 17 elevene som svarte at dette prosjektet var spennende opplevde å lære mer gjennom selv å finne kildene, utforme egne rammer og konstruere en historisk narrativ.

³¹⁸ Olivia (5) leverte inn sluttoppgaven men ikke spørreskjemaet.

³¹⁹ Vedlegg: 10 Spørreskjema

³²⁰ Adam, Agnes, Cathrine, Ella, Gabriella, Kornelia, Leah, Live og Nora

³²¹ Eva, Lillian og Sofia

³²² Astrid, Emil og Erika

³²³ Emma, Isabell, Johanne, Lotte, Maja, Oliver, Pernille og Ronja

Jeg synes at denne var en mer lærerik og spennende måte å lære på. Man må faktisk ta grep selv og delta, når man ser en dokumentar kan man fort bli ukonsentrert eller ikke følge med så denne type læring fikk jeg mer utbytte av enn presentert av lærer. (Leah spørreskjema)

Jeg opplevde at det var litt mer spennende å finne kilder på egenhånd. Det var lærerikt å finne ut av historien selv. Det var spennende å få lese i primær kildene, som for eksempel politilogg fra den tiden. (Live spørreskjema)

Det Leah og Live uttrykker er noe av kjernepunktene i den overordnede delen av grunnutdanningens verdigrunnlag. Kunnskapsløftet 2020 vektlegger at elever skal få mulighet å selv prøve å være skapende, dyrke sin nysgjerrighet og engasjement i fagene på skolen.³²⁴ I spørsmål seks på spørreskjemaet uttrykker Leah mer spesifikt hvordan hun har opplevd denne skapergleden og Agnes uttrykker denne utforskertrangen.

Når vi fikk bruke digitale arkiv kilder føltes det ut som at vi fikk grave ut mer informasjon enn det vi ellers hadde kunne gjort. Det var som en ny måte å lære på, som vekket interessen min opp. (Agnes spørreskjema)

Agnes uttrykker at det var en helt ny måte å lære på og at det opp hennes interesse. Noe av det unike med historiske kilder er at de kan stimulere nysgjerrighet, argumenterer blant annet Barton. Han hevder at kilder kan ha den samme funksjonen i historiefaget som eksperimenter i naturfag, gjennom å fordre til motivasjon, nysgjerrighet og lærelyst.³²⁵

Det var mer lærerikt å finne ut ting selv, nesten som at vi skrev en lærebok i historie selv, i stedet for å bare lese den å gjøre oppgaver. (Leah spørreskjema)

På spørsmål 6 svarer Leah at hun opplevde det var som å skrive en lærebok og at det var lærerikt. I dette undervisningsopplegget har elevene måtte forme hvordan de tolker kildematerialet og presentere sine egne historiske narrativ, versus å «bare lese den å gjøre oppgaver»³²⁶ slik Leah beskriver det. Alle mennesker har iboende historiebevissthet, som er det samme som å være et

³²⁴ Utdanningsdirektoratet u.å.-d: 2.4 Å lære å lære, overordnet del.

³²⁵ Barton 2005: 750-752.

³²⁶ Leah spørreskjema

«narrativt» vesen, ifølge Rüsen. Han argumenterer for at det er gjennom narrativet at mennesker skaper mening av verden, og det er i narrativet at fortiden og nåtidens aktualiteter forstås.³²⁷

Biologisk sett foretrekker mennesker historier over fakta og puggekunnskaper, ifølge professor Brynjulf Handgaard. Dette har blitt forsket på av mange hjerneforskere. Til forskjell fra fakta og statistikk som aktiverer noen få deler av hjernen, er mange områder aktive når hjernen bearbeider historier. Handgaard påpeker at genforskere har oppdaget det de kaller for *historiefortellingsgenet*. Dette aktiveres når barn i toårsalderen har behov for å snakke og fortelle i lek. Handgaard påpeker at: «hjernen er skapt for historier», og at hukommelsen husker alltid noen historier.³²⁸ Dette kan tolkes slik at elevene har opplevd det som «mer spennende» å skape egne «lærebøker», altså utforme historiske narrativ selv.

Etterforsker

Selve forarbeidet, kildearbeidet, omtaler noen av elevene som spennende. Kornelia forteller at hun følte seg som en etterforsker. Denne koblingen er ikke ny innen historiedidaktikken. Robin G. Collingwood er kjent for å sammenligne historikeren med detektiven. Han beskriver historikerens arbeidsprosess som etterforskerens, de følger begge etter spor for å rekonstruere fortiden.³²⁹

En føler seg spesiell når man får vite hva som kanskje skjer bak lukkede gardiner og når en da får undersøke det selv er det mye mer givende og gøy. En føler seg som en etterforsker, noe som jeg alltid har syntes har vært spennende.

Man lærer og husker mye mer om stoffet når man etterforsker selv enn om læreren kommer med det. (Kornelia, spørreskjema)

Kornelia opplevde at det å være en etterforsker i historiefaget gav henne mulighet til å utforske, noe som stimulerte hennes glede for læring. Hun skriver også at hun husket mye mer av historien enn av annen undervisning. Dette går igjen hos flere av elevene som synes at undervisningsopplegget var lærerikt og spennende, slik sitatene over illustrerer. Dette kan også relateres til dybdelæring, som er et av LK20 sitt største fokusområde. Utdanningsdirektoratet

³²⁷ Johansson 2012: 44-45.

³²⁸ Handgaard 2020: 67-73.

³²⁹ Lund 2003: 38.

definerer dybdelæringen som å gi elevene rom for undring, utforsking, å være nysgjerrig og kreativ. Hensikten med dette er at elever skal reflektere over egen læring og gradvis utvikle forståelse av metoder og begreper i faget, samt se sammenhenger mellom fagområder.³³⁰ At det er læring i å «etterforske selv»³³¹ er også grunnleggende i den konstruktivistiske læringsteorien i pedagogikk. *Learning by doing* innebærer at læring oppstår av erfaringer fra handlinger og ved å forstå sammenhengen mellom hva individet gjorde og resultatet. I klasserommet betyr dette elevaktivitet hvor elevene selv undersøker og har noe frie tøyler til å velge arbeidsmåte og innhold.³³²

For elevene som svarer at undervisningsopplegget var spennende og lærerikt tolkes det slik at det å få utforske, velge innhold og arbeidsform selv var en viktig faktor for deres erfaring og opplevelse. Læreren Henriks inntrykk bekrefter dette: «*elevene har blomstret, de har trivdes med det de har holdt på med tydeligvis*».³³³ Henrik påpeker at alle i klassen fikk minst en karakter høyere på dette opplegget enn det de vanligvis har i faget. Basert på både lærerens og elevenes utsagn antas det at mange, om ikke alle i klassen, opplevde noe utforskerglede og læringslyst.

Like eller mer interessant med vanlig undervisningsopplegg

Det er en myte at arbeid med primærkilder alltid er gøy og spennende, ifølge Barton. Til tross for at mange studier forteller om studenters motivasjon i arbeidet, påpeker Barton at det ikke en selvfølge at alle elever synes det er motiverende. Kilder kan være kjedelige og arbeidsoppgavene kan oppleves som mekaniske. Barton poengterer dette når han henviser til at mange tester og repetitive aktiviteter rundt kilder er blitt omtalt som «Death by sources».³³⁴ Det var derfor ikke forventet at alle elevene i klassen ville oppleve dette undervisningsopplegget like interessant. Som nevnt uttrykker 3 elever en likegyldighet og tre foretrekker vanlig undervisning.

Sofia skriver at hun opplevde ikke at opplegget var vanskeligere enn vanlig innleveringsarbeid i faget og synes det var like greit. Hun var en av de få som opplyste at hun hadde tidligere erfaring

³³⁰ Utdanningsdirektoratet 2019a: Dybdelæring

³³¹ Kornelia spørreskjema

³³² Imsen 2014: 45,146-147.

³³³ Intervju med Henrik 06.05.21

³³⁴ Barton 2005: 750.

med eldre kilder fra ungdomskolen og har antagelig ikke følt at det var like utfordrende som noen av hennes medelever gjorde. Eva og Lillian svarer også at de foretrekker vanlig undervisning. De skriver begge at de opplevde at arbeidet som lærerikt, at det var mer utfordrende enn vanlig undervisning.

Jeg syntes det var spennende og jobbe med kilder på denne måten. Det og prøve og bilde sammen en historie selv var lærerikt, og jeg følte det gir et større inntrykk. Samtidig liker jeg også å høre historien av andre. Slik at du får alt med en gang, og slipper å grave etter informasjon selv, og bare få litt og litt. (Eva spørreskjema)

Jeg syns det var en inntresang og forskjellig måte å jobbe med historie stoffet på. Der jeg syns at det var både enklere og vanskeligere å finne informasjon, enn å få det presentert av læreren. Så jeg syns at begge måtene fungerer. (Lillian spørreskjema)

Eva og Lillian skriver at de opplevde mestring og skaperglede, men det kan tenkes at de ikke opplevde å føle like stor motivasjon for selve aktiviteten eller arbeidsmåten, sammenlignet med de 17 andre. I motsetning til de som opplevde arbeidet med kilder som spennende, uttrykker Eva at hun ikke ønsker å «grave etter informasjon selv» og har ikke trivdes med etterforskerrollen. Det må også kommenteres at elevene arbeidet også i grupper, og ikke alle gruppesammensetningene fungerer effektivt for læringsutbytte. Det er usikkert om Eva og Lillian sine opplevelser stammet fra selve arbeidet eller det sosiale gruppearbeidet, eller en blanding av begge deler. Dette finner støtte i det sosiokulturelle perspektivet på læring i pedagogikk, hvor læring anses som en sosial prosess. Individuer står alltid i en eller annen form for samspill av flere sosiale omgivelser og kontekster.³³⁵ Sett i lys av Lev Vygotskys teori *den proksimale utviklingssonen* er det mulig at elevgruppene i klassen har fungert gunstig nok til at elevene fikk læringsutbytte av fellesskapet.³³⁶

Ingen undervisningsform passer absolutt alle elever, og en lærer må stadig tilpasse undervisningen: Elevene lærer ulikt, og de er som regel på forskjellige faglige nivåer.³³⁷ Ulike oppfatninger i klassen kan dreie seg om hvorvidt tilpasset opplæring og det sosiale

³³⁵ Imsen 2014: 183-184.

³³⁶ Imsen 2014: 192-193, 250-251.

³³⁷ Imsen 2014: 245-247.

gruppesamspillet har fungert, samt at elevene har ulike interesser for fag og fagområder. Tre elever syntes det var mer interessant med vanlig undervisning eller å se en dokumentar på TV. To³³⁸ av disse beskriver dette kort, mens Astrid gir tydelig uttrykk for at hun opplevde det som vanskelig. Det er mulig at Astrid ville ha fått en annen opplevelse dersom hun fikk mer veiledning og hjelp av medelever eller lærer til å forstå hvordan en pålitelighetsvurdering av kilder kan gjøres.

Selv syns jeg at det var mye vanskeligere å finne det selv, jeg var usikker på hvilke side jeg kunne stole på, og hvilke jeg ikke kunne stole på. Det var mer interessant når jeg fikk det presentert av lærer, men det var litt mindre interessant når jeg skulle finne det selv fordi jeg var ikke sikker på om jeg fant den riktige informasjonen. (...) det har vært interessant, men det har som sagt tidligere vært vanskelig å finne sider jeg kan stole på at er sanne. På akkurat det er boka veldig god, det som står er det som har skjedd. Så jeg synes jo at det er greiere med boka sånn sett (Astrid spørreskjema)

Astrid viser her at usikkerheten med å bedømme kilders troverdighet har vært så pass utfordrende at hun heller foretrekker annen undervisning og andre arbeidsoppgaver. Som svar på spørsmål 6 i spørreskjemaet poengterer hun dette videre med at hun for det meste holdt seg til kilden som ellers har blitt bruk i faget, nemlig læreboken. Hun har trolig ikke blitt lært opp til å være kildekritisk til boken.³³⁹ Astrid var på gruppe D med Live og Gabriella, men disse deler ikke Astrids oppfatning. Gabriella gir uttrykk for at hun syntes hendelsene ble «mer ekte» av å arbeide på denne måten. Live svarer at det var interessant, men utfordrende å finne troverdige kilder³⁴⁰.

Flere andre elevgrupper opplevde at arbeidet var krevende. Det er ikke utenkelig at de fleste delte dette synspunktet. Gruppe A, B, E, H og J gir uttrykk for at de syntes oppgaven var vanskelig i starten, fordi de var usikre på hvordan de skulle løse den, hvilke kilder de skulle bruke og hvilken avgrensning de skulle bestemme seg for.³⁴¹ Videre gir alle gruppene uttrykk for at arbeidet ble enklere etter at de satte i gang.

³³⁸ Emil og Erika

³³⁹ Se analysekapittel del 1, underoverskrift 6.4.3

³⁴⁰ Jamfør Gabriella og Lives besvarelser på spørreskjemaet og observasjonslogg den 17.03.21

³⁴¹ Jf. Observasjonslogg; gruppe A Olivia refleksjonssamtale 20.05.21, gruppe B muntlig fremføring 17.03.21, gruppe E logg 18.02.21, gruppe G observasjonslogg 17.02.21 og gruppe H muntlig fremføring 18.02.21.

Altså det er alltid litt vanskelig å komme i gang. (...) Men dess mer du ser, (...) dess mer klarer du å grave og finne en god, liksom en god flyt i det og dess lettere går det. Dess fortære går det, dess mer du finner og, dess mer vil du finne for da har du lyst på mer. (Kornelia, refleksjonssamtalen 20.05.21)

Læreren Henrik gikk rundt til hver gruppe i hver undervisningsøkt for å veilede dem og hjelpe prosessen deres videre. Men eleven måtte først prøve og feile. I tråd med John Deweys utdanningsteori *Learning by doing*³⁴² har elevene selv måtte være utforskende og finne ut hva som er riktig og galt. Elevene opplevde trolig i starten av arbeidet at de måtte først skaffe seg en forståelse over tematikken og de ulike kildene, før de fant ut hvilke spørsmål de ønsket å stille fra materialet, hvordan de ville avgrense, for å så lage en kontekst og historiefortelling.

7.2.2 Oppsummering: Hvordan opplever elevene dette undervisningsopplegget sammenlignet med annen undervisning?

Hypotesen som ble stilt innledningsvis er at elevene gir uttrykk for mer læring fra dette opplegget enn mer ordinær undervisning. I Henriks vanlige historieundervisningspraksis benytter han drypp av kilder gjennom skoleåret med kilder tatt både fra læreboken og hans eget arkiv. Elevene i denne klassen har noe erfaring med kildearbeid, men ikke så stor utstrekning som i dette opplegget. Fra elevenes og Henriks utsagn tolkes det slik at elevene i Henriks ordinære undervisning heller ikke sammenlignet mange kilder opp mot hverandre for å lage egne historiske narrativ.

De fleste av elevene, 17 av 23, gir uttrykk for at det var spennende og lærerikt å arbeide med primærkildene versus «vanlig historieundervisning». I lys av forskningsspørsmålet 2a. *Hvordan opplever elevene dette undervisningsopplegget sammenlignet med annen undervisning* vektlegger de 17 elevene skaperglede, nysgjerrighet, *learning by doing* og interesse for opplegget. Dette er i tråd med opplæringen i LK20 og ulike grunnleggende pedagogisk læringsteorier. Elevene vektlegger at forarbeidet, å «etterforske selv» og det å skrive historiske

³⁴² Det er flere teorier og teoretikere som er kjent for å beskrive *learning by doing*, men John Dewey regnes som en av de første og største innen fagretningen konstruktivismen, se blant annet: Imsen 2014: 45,146-147.

narrativ var spennende og læringsrikt.³⁴³ Det tolkes slik at flere elever har hatt læringsutbytte fra sin erfaring av både det metodiske arbeidet og ved å konstruere historiske narrativ.

6 av 23 elever uttrykker at undervisningsopplegget ikke gav like stor læringsglede. Disse er enten likegyldige til opplegget eller foretrekker tradisjonell undervisning. Disse seks opplevde opplegget som utfordrende og mindre interessant, i den forstand at det var vanskelig å finne troverdige kilder og at rammene var for vide. Undervisningsopplegg og læringsmetode vil ikke alltid passe alle elever, og disse seks foretrekker annen type arbeid. Det er mulig at denne gruppen rett og slett ikke liker å grave i materialet og synes arbeid med kilder er kjedelig. En annen muligheter er at den sosiale læringen innad i gruppene ikke fungerte optimalt for disse elevene, eller at disse elevene kunne ha trengt mer veiledning fra læreren. Ettersom det er for begrenset informasjon om det sosiale læringsutbytte fra denne klassen forblir dette bare et ubesvart spørsmål: Hvordan påvirker samspillet i elevgrupper individenes læringsutbyttet av metodisk arbeid med kilder?

Det alle elevene i klassen er samstemte om er tilnærmingen av kildene på det følelsesmessige planet, og at dette har hatt en påvirkningskraft. I hvilken grad det traff den enkelte elev er ikke særlig diskutert, ettersom dette ikke er en sentral problemstilling i denne oppgaven. Men fordi momentet kom frem under arbeidet, var det naturlig å følge det opp videre i refleksjonsintervjuene og analysen av all dataen.

7.3 Innlevelse og inntrykk

I denne delen redegjøres det kort for historisk empati sett i lys av tenkningskonsepter innenfor historisk tenkning, og at det argumenteres som nødvendig å finne støtte i annen teori for å se hvilken emosjonell innlevelse elevene uttrykker. Deretter rettes fokus på hvordan elevene uttrykker at arbeidsmåten påvirket deres innlevelse med kildematerialet. Til slutt settes søkelyset på hvordan elevene trekker paralleller mellom seg selv og de historiske aktørene, gjennom erfaringer og identifisering. To elevsitat trekkes frem som eksempler på ulike måter elevene

³⁴³ Kornelia skrev i spørreskjema at hun følte seg som en etterforsker

utviser både sympati og empati for vanskelige historier. Avslutningsvis presenteres hvordan en gruppe valgte å bruke empati som sterkt virkemiddel i den skriftlige innleveringen.

En lever seg mer inn i det og kan prøve å relatere seg mer til personene historien omhandler. (Pernille spørreskjema)

Pernilles uttrykker at hun kunne leve seg emosjonelt inn i historiske aktørers liv gjennom arbeidet med primærkilder. Å koble historisk empati sammen med fagets metodiske arbeid er ikke nytt i historiedidaktikk. Endacott og Brooks understreker at undervisning kan benytte ulike aktiviteter for å la elevene utforske nyansene i historisk empati, men at den «primary source work is at its heart.»³⁴⁴ Å arbeide med fortidens spor gir elever mulighet å leve seg inn i det emosjonelle planet med fortidens mennesker, hvor kildene kan fungere som det medmenneskelige bindeleddet mellom før og nå.³⁴⁵

Den etiske dimensjonen hos Seixas og Morton gir mening i historisk tenkning, fordi det er gjennom dette konseptet at nåtiden kan lære av fortidens heroisk og horribel arv. Seixas og Morton vektlegger hvordan vurderinger av historien skal gjøres med hensyn til kontekst, nåtidsisme, minneaspektet og aktørene. Elevene skal overkomme nåtidsisme og forstå avstanden mellom seg selv og fortiden og at de ikke kan forstå hvordan mennesker «egentlig» følte og hva som «egentlig» skjedde.³⁴⁶ Seixas og Morton utforsker ikke hvordan elever lever seg individuelt og emosjonelt inn i kildematerialet.³⁴⁷ Til det må Endacott og Brooks sin utgreiing om historisk empati trekkes frem, hvor det affektive vektlegges som en av tre hovedelementer i deres konseptualisering av historisk empati. For at forståelsen skal være historisk empati, argumenterer de at alle tre elementer må anvendes: historisk kontekstualisering, perspektiv taking og affektive relasjoner.³⁴⁸ Kontekst inngår også i tenkningskonseptet beviser som ble vektlagt i forrige analysekapittel.³⁴⁹ Det anses derfor som mer interessant å se på hvordan elevene reflekterer rundt perspektiv taking og affektive relasjoner, uttrykk som ikke er like dekkende i konseptet om

³⁴⁴ Endacott & Brooks 2013: 48.

³⁴⁵ Morgan & Rasinski 2012: 594.

³⁴⁶ Seixas & Morton 2013: 168-214.

³⁴⁷ De eksemplifiserer bare emosjonell innlevelse gjennom noen spørsmål i tre eksempelaktiviteter, se Seixas & Morton 2013: 193,197-198,214.

³⁴⁸ Endacott & Brooks 2013: 42-45.

³⁴⁹ Jamfører analysekapittel del 1 underoverskrift 6.3.2 og 6.5.3

historisk tenkning. Forskningsspørsmål 2b lyder: *Hvilke inntrykk sitter elevene igjen med etter opplegget?*

7.3.1 Affektive relasjoner

«hendelsene ble mer ‘ekte’ av at vi fikk lære på denne måten»³⁵⁰ - arbeidsmåten

Endacott og Brooks beskriver affektive relasjoner som at det trekkes tråder mellom egne, men dog ulike erfaringer med mennesket fra fortiden. Dette for å skape emosjonelle paralleller og følelsesmessig innlevelse.³⁵¹ Flere elever i klassen viser affektive relasjoner på ulike måter. Først og fremst vektlegger mange at arbeidsformen gav dem mulighet å trekke følelsesmessige paralleller til kildematerialet. Gabriella og Amanda beskriver hvordan de fikk mulighet til å leve seg inn i de mindre historiene:

Jeg opplevde at hendelsene ble mer «ekte» av at vi fikk lære på denne måten. Vi fikk også en større innblikk i tankene til de involverte, som kanskje lett blir utelatt ellers? (Gabriella spørreskjema)

Du kjenner litt mer på det, da når du går mer inn i en familie, (...). Det er litt lettere å sette seg inn i det gjerne og føle på at det faktisk er mennesker det er enn at det blir så stort og mye. (Amanda, gruppe B, muntlig presentasjon 17.03.21)

Det Gabriella og Amanda gir uttrykk for her er at de opplever å komme nærmere aktørene i primærkildene enn det de ellers gjør i historiefaget. Amanda utdyper at utforskningen av de mindre historiene gjorde at hun lettere kan «føle på at det faktisk er mennesker».³⁵² Dette tolkes som at Amanda kan lett miste oversikt i makroperspektivet, men gjennom mikroperspektivet trekker hun lettere affektive relasjoner og får da en bedre forståelse. Ingen av elevene beskriver hvorvidt de affektive relasjonene oppstod, men begge opplever at arbeidsmetoden gav dem denne muligheten. Gabriella skriver at hendelsene føltes mer genuine ut, og at hun opplevde å få «større innblikk i tankene til de involverte». Det er usikkert om hun klarte å se avstanden mellom seg selv og fortiden, om hun forstår at hun ikke kan vite hva som «egentlig skjedde» eller hva

³⁵⁰ Gabriella spørreskjema

³⁵¹ Endacott & Brooks 2013: 42-45.

³⁵² Amanda muntlig presentasjon

menneskene «egentlig» følte. Jamfør nåtidsisme og distanse som Seixas og Morton presiserer er en viktig del av i den etiske dimensjonen.³⁵³

«siden vi er jenter selv, og gjerne føler vi er selvstendige kvinner at vi ser ikke for oss at dette skjedde.» - Identifisering

Flere elever uttrykker også at de identifiserte seg med personene i kildematerialet. Elevsitatene under er fra gruppe H, som tidligere nevnt vektla mest offerets perspektiv i sine refleksjoner og tolkninger.

Pernille: Siden litt ekstra siden vi er jenter selv, og gjerne føler vi er selvstendige kvinner at vi ser ikke for oss at dette skjedde.

Leah: Ser faktisk at kvinnekampen har utviklet seg ganske mye siden krigstiden. (Gruppe H muntlig presentasjon 18.03.21)

Pernille og Leah sa etter elevpresentasjonen at de ble mer emosjonelt investert i dette perspektivet fordi de som kvinner identifiserer seg med «tyskerkvinner». Å anerkjenne at andre har ulike ideer, perspektiver og verdier enn oss selv vil lettere skje gjennom en sammenligning av lignende erfaringer eller identifisering basert på hudfarge, kjønn, etnisitet eller kultur.³⁵⁴ Gruppe H uttrykker at de ikke klarer å forestille seg at denne urettferdige behandlingen av kvinnene.

Leah nevner kvinnekampens utvikling som tolkes slik at hun erfarte at kildene gav henne ny innsikt og forståelse i tema knyttet til likestilling. At historie kan ha en slik påvirkning understrekes av Seixas og Morton i guidepost fire i den etiske dimensjonen, hvor nåtiden har en forpliktelse til å huske, lære, minne og handle etter fortidens urettferdigheter og hendelser.³⁵⁵ Da gruppen startet arbeidet med kildematerialet gav de også uttrykk for identifikasjon med «tyskerkvinnene» på flere plan:

³⁵³ Seixas & Morton 2013: 201.

³⁵⁴ Barton & Levstik 2004: 211-213.

³⁵⁵ Seixas & Morton 2013: 182.

Pernille holder på å undersøke på SNL – ‘aww Se hvor forelsket de ser ut’, hun viser gruppen et bilde av en norsk kvinne sammen med en tysk soldat. (Gruppe H, observasjonslogg dag 5, 24.02.21)

Da Pernille leste om tyskerjenter og deres valg av kjæreste fikk hun en emosjonell reaksjon, hvor hennes opplevelse var så stor at hun måtte uttrykke dette muntlig til hele gruppen og avbryte grupperoen når de ellers satt å arbeidet individuelt. Gruppe H, som jeg fulgte tettere enn de andre gruppene, hadde flere slike øyeblikk hvor en i gruppen relaterte seg til en historie, identifiserte seg med en aktør og gav uttrykk for at de reagerte på funnet.

«Det jeg har tenkt mye på i ettertid er at sånn vil jeg aldri gjøre»³⁵⁶ - affektive paralleller til eget liv

I refleksjonsintervjuet vektlegger Olivia flere ganger at noe av det viktigste hun opplevde av undervisningsopplegget var det følelsesmessige aspektet. Hun relaterte historien til eget liv og opplevde at hennes egne verdier og holdninger ble endret. Sitatene fra refleksjonsintervjuet med Olivia foregikk flere uker etter undervisningsopplegget.

Og da vet jeg ikke om jeg ville ha kommet tilbake en gang for å være heilt ærlig. Det er jo sånn at selv om du overlever [konsentrasjonsleir] så betyr jo ikke det at du på en måte overlever heller hvis vi skal tenke psykisk, mange er jo ødelagte etterpå. (Olivia, refleksjonssamtalen 20.05.21)

Olivia uttrykker ikke eksplisitt hvilke egne erfaringer hun sammenligner med de overlevendes, sett i lys av Endacott og Brooks sin beskrivelse: «To engage in historical empathy, students must be able to find an affective connection between the experiences faced by historical figures and similar experiences in their own lives. »³⁵⁷ Det tolkes dog at hun tydelig forsøker å setter seg «i skoene» til overlevende fra konsentrasjonsleir. Hun bygger trolig på egne, om enn annerledes erfaringer, som gjør at hun identifiserer seg med disse. Olivia sitt sitat henger sammen med hennes beskrivelse av den store forbrytelsen og at hun bryr seg om det som skjedde. Barton og Levstik beskriver dette som *care about* som innebærer å bry seg om det som skjedde, og de argumenterer for at *care* er det verktøyet som gjør det mulig å knytte personlige koblinger til historien. De presenterer ulike varianter av *care* hvor eksempelvis *Care to*, «å bry seg om å

³⁵⁶ Oliva refleksjonssamtalen 20.05.21

³⁵⁷ Endacott & Brooks 2013: 46.

anvende historien» innebærer å ta læringen i bruk i praksis. Det vil si å endre egne verdier, handlinger og holdninger.³⁵⁸ Olivia beskriver i neste sitat at hun opplever at hennes verdier har blitt endret fordi hun har brydd seg om den historien hun undersøkte.

Vi hadde om tyskertøsene og da var det mannfolk som bare liksom på en måte antok at de hadde vært med en tysker for de hadde hørt og hørt fra den. Det jeg har tenkt mye på i ettertid er at sånn vil jeg aldri gjøre, at jeg bare vil anta noe, at noen har gjort det eller handlet på den måten. For jeg har hørt det fra noen andre. At jeg vil være sikker på at det er noe personen har gjort generelt, både småting og større ting. At du ikke bare antar ting. Mhm. Det tror jeg at jeg kommer til å huske. (Olivia, refleksjonssamtalen 20.05.21)

Olivia sin gruppe (gruppe A) var den eneste gruppen som lagde film som sluttprodukt. I spørsmålsrunden etter presentasjonen beskriver de å ha virkelig prøvd å leve seg inn med mange ulike følelser knyttet til de ulike rollene. «Tyskerjenta» skulle se lei seg ut, og de anmeldte mennene skulle se sinte og bestemte ut, forklarer gruppen. Gjennom å være skuespillere har gruppe A måtte sette seg inn i de ulike historiske aktørene, hvor de kjente på perspektiv taking og prøvde å forstå de ulike menneskene. Olivia beskriver ikke hvordan hun forstår disse personene og dermed tolkes hennes sitat ut for å uttrykke mest affektive relasjoner og ikke perspektivtaking.

7.3.2 Empati og sympati

"off nei du døde på en måte"³⁵⁹ – Empati og Sympati

Kornelia sin gruppe³⁶⁰ sier at de valgte primærkildene i kildesettet med tanke på hvilke personer de klarte å identifisere seg med på et hverdagslig plan. De opplevde at det var mest spennende å knytte tråder til familien Fein, ikke på det mest tragiske og banale, men på bakgrunn av det dagligdagse som de selv kunne leve seg inn i. Det at gruppen valgte kilder basert på hvilke mennesker de lettest følte de kunne forstå, tolkes som et valg basert på perspektiv taking. I presentasjonen valgte gruppen også å formulere et historisk narrativ med en kontekst som gjorde det lettest mulig å sette seg inn i de levde livene og deres hverdag.

³⁵⁸ Barton & Levstik 2004: 228-242.

³⁵⁹ Amanda, gruppe B, muntlig presentasjon 17.03.21

³⁶⁰ Amanda, Emil, Kornelia og Oliver

Jeg føler du kan sette deg inn, sei at jeg kan si for eksempel si at jeg hadde vært Rösi, tenk hvis Emil hadde vært Reichwald som måtte flykte til Sverige. Liksom det er mer sånn, du får en mye sterkere opplevelse, enn det du hadde gjort. Det du får når du sitter på skolebenken og lærer om andre verdenskrig sånn ja kjenner du på det og, men når du faktisk setter deg inn og okei ja Rösi virket som en kjempe oppgående jente, dame og med en gang, eller nesten med en gang hun kom til konsentrasjonsleiren så holdt hun ikke lenge ut. Og det er kjempe fælt å tenke på at hun faktisk døde så fort og dør generelt liksom. (Kornelia, gruppe B, muntlig presentasjon 17.03.21)

Ja, du blir liksom litt kjent med de. Så da er det liksom litt sånn "off nei du døde på en måte". Men man føler at man har fulgt de og at man kjenner så mye av detaljene da og hva de hadde av eiendeler og alt det der. (Amanda, gruppe B, muntlig presentasjon 17.03.21)

Avgrenset fra andre utsagn tolkes det som at Kornelia uttrykker empati, mens Amanda uttrykker sympati. Empati etter Endacott og Brooks sin konseptualisering av historisk empati er når elementene perspektiv taking og affektive relasjoner er til stede.³⁶¹ Kornelia viser her at hun både identifiserer seg med de historiske aktørene, har emosjonell innlevelse og har forståelse for hvordan denne personen hadde det. Hennes tolkning av Rösi som person ble gjort på bakgrunn av flere kilder som hun beskriver i presentasjonen. Amanda sitt sitat er tolket til at hun viser sympati, fordi hun prosjekterer følelse av tristhet for Rösi sin skjebne, uten å leve seg empatisk inn i den. I horrible historier eller traumatiske situasjoner kan det være lettere for elevene å sympatisere med og synes synd på menneskene, enn at de føler empati og prøver å forstå dem.³⁶² Det er følgelig mulig at elevene bare føler empati eller sympati med vanskelige og traumatiske historier.

«Salget av det materielle livet»³⁶³ - Historisk empati i gruppe E sin novelle

Elevgruppene valgte ulike måter å forme oppgavebesvarelsene på, og de presenterte ulike vinklinger av kildesettene. Gruppene bestod av 3 til 5 elever, med unntak av to grupper. Totalt

³⁶¹ Endacott & Brooks 2013: 42-45.

³⁶² Endacott & Brooks 2013: 46.

³⁶³ Tittelen til gruppe E sin novelle

hadde fem grupper muntlige presentasjoner med PowerPoint³⁶⁴, to leverte inn et skriftlig produkt³⁶⁵ og en gruppe laget video.³⁶⁶ Av de to som leverte inn skriftlige besvarelser, skrev gruppe D et fagessay og gruppe E en fiktiv novelle. Gruppe E valgte å la det følelsesmessige aspektet påvirke hele utformingen av denne fortellingen. Dette skilte seg fra alle de andre gruppene (bortsett fra den som lagde video), som hadde et mer faglige utgangspunkt og viste først tydelig i spørsmålsrunden hvordan de emosjonelt hadde levd seg inn stoffet. Når gruppe E presenterte oppgaven muntlig for Henrik spurte han hvorfor de valgte å skrive en fiktiv fortelling. Svaret deres var at de ville få frem andre perspektiver. Til forskjell fra gruppe B som valgte å fokusere på Fein familien på grunn av det hverdagslige og familiære, forklarte gruppe E at de valgte Becker familien fordi det var en tragisk historie hvor hele familien døde.³⁶⁷

Det tragiske og det emosjonelle påvirket gruppe E sitt valg av oppgave, og dermed arbeidet deres og sluttproduktet. Den fiktive fortellingen spiller på følelser som virkemiddel hvor leseren kan leve seg inn i. Fortellingen har to narrativ som løper parallelt: en fiktiv politimann som strever med å skjule sin nysgjerrighet og empati for jødene som tidligere bodde i hans hus. Det andre narrative er drypp om Becker familiens liv i huset og etter de ankommer konsentrasjonsleiren. De individuelle historiene knyttes sammen gjennom de materielle gjenstandene som den jødiske familien etterlot seg i huset.

Gruppe E fokuserer mest på den fiktive hovedpersonen som prøver å finne ut hvem som eide eiendelene i det nyinnkjøpte huset, men gir stadig utdrag fra Becker historien. Begge historiene spiller på følelser; politimannen drives av indre dilemma mellom hva han selv føler er rett (å vise empati til den jødiske familien) og samfunnsnormene hvor jøder ikke er likeverdige mennesker.

“Hva ville folk sagt hvis de visste

at du viste empati overfor disse folkene?!”. (...) Er det noe sannhet i det hun sier? Vi har jo blitt lært opp til å hate jødene, men for en eller annen grunn klarer jeg ikke slutte å lure på hvem de var. (Tatt fra gruppe E sin skriftlig innlevering: Salget av det materielle livet, s. 3)

³⁶⁴ Gruppene som presenterte muntlig med PowerPoint: B, C, F, G og H

³⁶⁵ Gruppene som leverte inn skriftlig: D og E

³⁶⁶ Gruppe A laget video.

³⁶⁷ Ref. Gruppe E, Selma, Lillian, Agnes, Maja, Eva observasjonsnotater dag 10 24.03.21

I narrativet om Becker familien bruker gruppen virkemidler for å få leseren investert i dem som personer. Gruppen har trolig har prøvd selv å forestille seg hvordan disse menneskene kunne ha vært, basert på deres eiendeler. Det siste utdraget elevene skrev om HR Becker maler et bilde av hvordan de tenker han kan ha tenkt og følt da han ble ført inn i gasskammeret. De sier ikke direkte til leseren at det er et gasskammer. I begge disse utdragene tolkes det slik at gruppen har affektive relasjoner til menneskene. Elevene beskriver deres situasjon, følelsesliv og ulike perspektiver slik at leseren kan selv trekke emosjonelle paralleller og føle empati for disse personene.

Jeg går inn, og får med en gang en følelse av redsel over meg, forventningen av å se dusjhoder og såpe, ble møtt av et tomt rom. Bare noen sekunder etterpå hører jeg noe blir kastet inn til oss, så ser jeg en lys røyk utfylle rommet.

Jeg begynner å kjenne på en tretthet og klarer ikke å holde hodet stille, og det siste jeg husker er å falle ned. (Fra gruppe E sin skriftlig innlevering: *Salget av det materielle livet*, s. 5)

Gruppe E brukte mange gode virkemidler for å fremme empati for både politimannen og hans indre etiske dilemma og for Beckers liv og tragiske avslutning. Gjennom å leve seg inn i to vidt forskjellige menneskers liv viser også elevene i gruppe E at de har forståelse for at ikke bare jødene ble behandlet med urettferdighet under andre verdenskrig. De skildrer også hvilke dilemma andre aktører med empati og sympati til jødene kan ha følt på. Dette anses som historisk perspektiv taking, hvor begge elementene historisk kontekst og perspektiv taking er inkludert.³⁶⁸ Barton og Levstik påpeker at det å forstå ulike perspektiver og menneskers ulike posisjoner, verdier og tanker i samme historisk tid er et av formålene med historisk empati. De hevder at selv om det ikke er noen garanti for at det vil skje, vil det trolig hjelpe elever med å forstå ulike synspunkt i dagens samfunn, i motsetning til å lære om bare ett perspektiv i historien.³⁶⁹ Til forskjell fra gruppe H som moraliserte politimannens handlinger og profesjonelle oppførsel, levde gruppe E seg inn i denne og prøvd å forstå et annet synspunkt.³⁷⁰

Lommeuret lagte jeg nettopp for denne dagen, på innsiden har jeg inngravd dagens dato og initialene til meg og Judith. Det er en viktig dag jeg ønsker å ha med meg for alltid, det er dagen jeg skal gifte meg med kvinnen i mine drømmer. (Fra gruppe E sin skriftlig innlevering: *Salget av det materielle livet*, s. 3)

³⁶⁸ Endacott & Brooks 2013: 44.

³⁶⁹ Barton & Levstik 2004: 216-221.

³⁷⁰ Gruppe H omtales i analysekapittel del 1 underoverskrift 6.5

Jeg ser ned på det flotte uret, det er virkelig laget med flott håndarbeid. Minner av min far strømmer tankene mine, han hadde også et slikt ur. Jeg husker han fortalte meg at en manns lommeur kunne fortelle mye om en person. Med dette i tankene kunne jeg ikke la være å tenke på dem som bodde her før oss, hvordan var de som personer? (Fra gruppe E sin skriftlig innlevering: *Salget av det materielle livet*, s. 3)

I skolen får elever oftest skriftlige oppgaver for å vise historisk empati, sier Endacott og Brooks. Førstepersons perspektivet anses som noe av det letteste å skrive, men studier har vist at elever kan avvike fra kilder og begynne å dikte egne følelser i gitte situasjoner. Studier påpeker at historiske essay gjør det lettere å holde argumentene nærmere kildematerialet.³⁷¹ Gruppe E har valgt å skrive novelle med en fiktiv politimann som ikke finnes i kildematerialet og satt en av de historiske aktørene i førstepersons perspektivet. Ved å skrive i førsteperson har de gitt Becker et følelsesliv som det ikke er bevis for han hadde. Alle de materielle gjenstandene og konteksten rundt Becker er godt belagt i kilder. Tankene og følelsene hans er derimot ikke dokumentert. Kildemateriell vil alltid være ufullstendig: «Because holes can exist in the evidence trails, historians need to use their imagination to fill those wholes».³⁷² Det er en fin balanse mellom å bruke fantasi for å tette igjen hullene i kildene og dikte nye kontekster og motsi kildene man bruker som bevis. Gruppe E tolkes slik at de klarte denne balansen med å støtte seg på kildematerialet og brukte fantasi for å leve seg emosjonelt inn i de historiske aktørene. Deres historiske narrativ gir også leseren mulighet til å trekke affektive relasjoner og leve seg inn i historien.

7.3.3 Oppsummering: *Hvilke inntrykk sitter elevene igjen med etter opplegget?*

Historisk empati kan best undersøkes ved hjelp av primærkilder påpeker Endacott og Brooks.³⁷³ Arbeid med primærkilder argumenterer de er en god måte å fremme historisk empati hos elever på, og til forskjell fra Seixas og Morton, fremmer de kildearbeid for at elevene skal selv få trekke affektive relasjoner til historiske aktører.³⁷⁴ Elevene gir uttrykk for at arbeidet med kilder og de vide rammene har gitt dem mulighet til innlevelse og føle på historisk empati. Flere elever gjorde

³⁷¹ Endacott & Brooks 2013: 51.

³⁷² VanSledright 2004: 230.

³⁷³ Endacott & Brooks 2013: 48.

³⁷⁴ Endacott & Brooks 2013; Seixas & Morton 2013.

dette gjennom å trekke paralleller mellom seg selv og menneskene i kildematerialet, både gjennom identifisering av felles egenskaper som kjønn og ved sammenligning av erfaringer. Dette tolkes som at de opplever å *bry seg* om historien. Olivia sitt sitat fra refleksjonssamtalen er et eksempel på hvordan at hun bry seg om historien og at det påvirket henne i den grad at hennes egne verdier har blitt endret. Trolig kan noen elever ha opplevd det vanskelig å sette seg emosjonelt inn i historiene fra andre verdenskrig og har muligens heller følt på det motsatte – sympati. I hvilket omfang elevene følte på empati eller sympati, og rangering innad i klassen er ikke mulig å si noe om, ettersom dette ikke var hovedfokuset med masteroppgaven. Hvordan gruppe E valgte å utforme sin historiske novelle ble drøftet til slutt. Elevene uttrykker ikke bare historisk empati selv, de valgte også virkemidler for at leseren kunne føle på affektive relasjoner og empati. I lys av forskningsspørsmål 2b tolkes mange elever i klassen slik at de opplevde historisk empati i sitt arbeid med primærkildene, hvor særlig de affektive relasjonene kommer sterkt til syne.

8.0 Konklusjon

Dette forskningsprosjektet har undersøkt hvordan elever i en Vg3 påbyggsklasse tolket ulike primærkilder, hvordan de foretok pålitelighetsvurderinger, tok utgangspunkt i kildematerialet som beviser, samt argumenterte for deres egne tolkninger. Analysen av hvordan elever i en videregående klasse viser og utvikler historisk tenkning i møte med primærkilder er basert først og fremst på konseptet *beviser* i historisk tenkning, og da hovedsakelig på teori fra Bruce VanSledright og Peter Seixas og Tom Morton. For å tolke hvilken historisk tenkning elevene viste er det utarbeidet en analysemodell basert på Jörn Rüsens firetrinnsstypologi og tenkningskonseptet *beviser*. Denne utgjorde kategoriene: tradisjonell, eksempelrettet og genetisk kildeforståelse. Å kartlegge elevenes historiske tenkning ansees som for vidtgående for denne masteroppgaven, da elevene ikke uttrykket forståelse for andre tenkningskonsepter som årsak, sammenhenger o.l. Bevissthet og historiske tenkning er utfordrende å vurdere og kartlegge, og derfor er denne analysen begrenset til hvilken kildeforståelse elevene viste. Dette tydeliggjordes i analysekapittel del 1, mens i del 2 ble elevenes opplevelser trukket frem. Her ble tenkningskonseptet *den etiske dimensjonen* brukt, samt teori fra historisk empati for som kartlegge hvilke emosjonelle opplevelser elevene gav uttrykk for at de kjente på etter å ha arbeidet med kildene.

Den foreliggende konklusjonen er strukturert etter forskningsspørsmålene og presenterer de mest sentrale punktene fra analysekapittelet i lys av teori og relevant forskning. Avslutningsvis belyses de mest sentrale begrensningene ved masteroppgaven, samt tanker om videre forskning. For å svare på oppgavens problemstilling, har følgende forskningsspørsmål blitt undersøkt:

- 1. Hvordan møter elevene primærkilder og hvordan bruker de disse som beviser?**
 - a. Hvordan tolker elevene en primærkilde, og er det progresjon fra start til slutt?
 - b. Hvordan reflekterer elevene rundt ulike steg i arbeidet med kilder?
- 2. Hvordan opplever elevene læring fra undervisningsopplegget og egen arbeidsprosess?**
 - a. Hvordan opplever elevene dette undervisningsopplegget sammenlignet med annen undervisning?

- b. Hvilke inntrykk sitter elevene igjen med etter opplegget?

8.1 Forskningsspørsmål: 1a. Hvordan tolker elevene en primærkilde, og er det progresjon fra start til slutt?

Hensikten med start- og sluttoppgavene var å få et innblikk i elevenes utgangspunkt ved oppstarten av prosjektet og for å måle om de viste annen kildeforståelse i slutten av undervisningsopplegget. Designet på oppgavene var enkelt, noe som gjorde at det ikke var mulig å observere elevenes generelle historiske tenkning. Elevbesvarelsene har blitt analysert etter hvilken kildeforståelse de gav uttrykk for, altså hvordan de tolket og vurderte én bestemt primærkilde. Oppgavene var også laget enkle for å undersøke hypotesen om at lærere kan gi elever enkle tester eller prøver etter prosjekter som omfatter kilder. Fra ungdomskolen av blir elever vurdert med karakterer i alle fag basert på store og mindre vurderinger. Det tradisjonelle historiefaget er kjent for å være et pugg- og kast-fag. Det er derfor britiske historiedidaktikere forsket på elevers historiske forståelse og utviklet tenkningskonseptene og definerte historisk tenkning. For å unngå at kildeanalyser fortsatte i samme ensformig reproduserende format, la engelsk historiedidaktikk også vekt på at elevene skulle selv tolke kildene og skrive tekster. Dette har vært hensikten med start- og sluttoppgavene, samtidig at de kunne sammenlignes med enkle tester eller prøver lærere gir elevene når det ikke finnes tid til større vurderingsprosjekter.

Analysen av startoppgavene viste at elevene fordelte seg omtrent likt mellom de tre kategoriene tradisjonell, eksempelrettet og generisk kildeforståelse. Mens funnene fra sluttoppgaven viste at det var en hovedvekt på både det laveste og høyeste nivået. Individuelt fikk omtrent halvparten av elevene (10 elever) samme resultat på begge oppgavene, mens omtrent en fjerdedel (6 av 24 elever) fikk høyere resultat og en fjerdedel (6 av 24 elever) har fått dårligere resultat på sluttoppgaven sammenlignet med startoppgaven. For klassen som helhet var det minimale endringer. I analysekapittelet (del 6.6.1) ble det drøftet flere muligheter for dette resultatet, både som begrensninger, kritikk av forskningsopplegget og datainnsamlingen, samt muligheten for at undervisningsopplegget ikke har hatt så stor effekt på elevenes kildeforståelse. Her presenteres de viktigste.

Hvilken kildeforståelse elevene uttrykket i start- og sluttoppgavene har blitt analysert. Deres utvikling fra start til slutt ble ikke målt, fordi elevbesvarelsene i klassen sett under ett viste lite dybderefleksjoner. Mindre enn forventet. Samtidig er utviklingen av historisk tenkning, historiebevissthet og kildeforståelse prosesser som kan ta tid og kreve mer erfaring. Funnene i Bråten et al. sin studie viser at elevgruppen med opplæring i kildebruk gjorde det markant bedre enn kontrollgruppen.³⁷⁵ Når elever først har «knekt» koden vil de uttrykke denne forståelsen flere uker senere. Elevene i denne masteroppgaven fikk ikke ekstra opplæring i kilder og har bare hatt «vanlig undervisning» slik som kontrollgruppen hos Bråten et al. sin. De elevene i påbyggsklassen som opplevde utvikling og fikk større forståelse individuelt vil trolig, som i Bråten et al. sin studie, uttrykke dette flere uker senere. Brown og Dotson observerte i sin studie at ungdomsskoleelever på 16-17 år (12 klasse i Amerika) trengte mye veiledning for å kunne foreta flere arbeidssteg, nemlig å lage forskningsspørsmål og sette i gang forskning i hvordan skrive søkeord på nettet.³⁷⁶ Elevene i denne masteroppgaven er noen år eldre enn elevene i den amerikanske studien og fikk veiledning fra læreren Henrik gjennom prosjektet. Likevel gav flere elever uttrykk for at de opplevde at det var vanskelig å finne og vurdere hvilke kilder som var troverdige (for eksempel i spørreskjemaet på spørsmål 3). Tendensen var at elevene holdt seg oftest til nettsider, bøker og kilder som de på forhånd anså som pålitelige og gjerne opplært til å stole på. Startoppgavene plassert i kategorien tradisjonell kildeforståelse viste at elevene hovedsakelig ville «søke på nettet» eller «google». Hvilke søkestrategier de hadde i tankene er usikkert.

Det at analysen fra start- og sluttoppgavene gav så lite fruktbare funn i forhold til elevenes utvikling er en tankevekker om hvordan kildemateriale anvendes i klasserommet. Blir det gitt enkle oppgaver fra pensumboken, hvor elevene får et par tolkningsspørsmål som de skal svare på, uten at de selv utforsker kildens kontekst eller vurderer dens pålitelighet? Blir elevenes forståelse og kompetanse vurdert og satt karakter på etter hvorvidt de klarer å følge en «oppskrift» og svarer hva de tror læreren vil høre? Som at de synes at de skal være veldig kildekritiske til alt de leser og synes dette er viktig – uten at det faktisk stemmer? Blir elever lært opp til å forstå kilder som «pugg og kast» informasjon, eller får de som LK20 omtaler, anledning

³⁷⁵ Bråten et al. 2019.

³⁷⁶ Brown & Dotson 2007.

til å «lære å lære» selv? Det er umulig å si noe om hvordan undervisningspraksisen til alle historielærere i Norge er, men sett i lys av det ekstensive fokuset på primærkilder i den britiske skolen, kan en argumentere for at det ikke alltid er fordelaktig for elevenes læring. Som Keith Barton påpeker har britiske skoler arbeidet og tester elever så mye det har fått kallenavnet «death by sources». Denne masteroppgaven har bare samlet inn data fra en enkelt casestudie, og funnene kan ikke generaliseres. Det argumenteres likevel at de studiene som er beskrevet belyser viktige punkter som bør undersøkes mer i den norske skolen. Dette er også særlig aktuell i dag med Kunnskapsløftet 2020 sitt fokus på historiebevissthet, utforskertrang, skaperglede og engasjement, hvor elever skal forstå sine egne læringsprosesser.

8.2 Forskningsspørsmål: 1b. Hvordan reflekterer elevene rundt ulike steg i arbeidet med kilder?

Dataen som undersøkte forskningsspørsmål 1b ble presentert i fire underoverskrifter (fra 1.4 til 1.6). Det er analysert hvilken forståelse elevene uttrykket for identifiseringen av ulike kilder og hvordan forskjellig kildemateriale skal behandles. Forskningsopplegget avdekket store variasjoner i klassen, og hovedtendensen er at elevene viste mindre forståelse for hva det innebærer å være kildekritisk, selv om de selv uttrykket at de synes det er viktig å være kildekritisk.

Alle elevgruppene klarte å skille mellom primær og sekundærkilder, men to grupper (B og E) trengte draghjelp av læreren for å definere dette skillet. Majoriteten av klassen (5 av 8 elevgrupper) uttrykket det som i masteroppgaven har blitt definert som *begrenset forståelse* for behandling og vurdering av ulike typer kilder. Disse gruppene behandlet kildematerialer enten som «sannheter» uten å stille seg kritisk til dem og/eller baserte alle tolkninger og argumentene på én eller to kilder. De støttet seg heller ikke på flere perspektiver eller vinklinger. De siste gruppene (3 av 8) uttrykket det som er i denne oppgaven definert som *sterk forståelse* for identifisering, behandling og vurdering av ulike kilder.³⁷⁷ Til forskjell fra de som viste begrenset forståelse støttet disse gruppene seg på flere kilder. De gjorde seg refleksjoner og tolkninger underveis i arbeidet for å vurdere kildematerialets pålitelighet. Selv om en tredjedel av elevene i

³⁷⁷ Til sammen var dette sirka en tredjedel av klassen, i de tre gruppene var det totalt 9 elever av 26 deltakere.

sine muntlige fremføringer uttrykket en større forståelse for behandling og vurdering av ulike typer kilder, viste hovedtendensen av besvarelsene av spørreskjemaene noe annet. Majoriteten av elevene skrev i besvarelsene at de syntes det var viktig å være kildekritisk, men beskrev ikke hvordan de faktisk var det. Det antas at de plukket «kildekritiske teknikker» fra spørsmålet i spørreskjemaet og brukte dette begrepet for å svare «riktig» på spørsmålet. Spørsmålet etterspurte om elevene kunne reflektere rundt hvilke kildekritiske teknikker de opplevde som nyttige i hverdagen. Dette antydte at elevene lærte kildekritiske teknikker som er viktige også i hverdagen. En mulig forklaring på hvorfor elevene brukte fagbegrep bare når de eksplisitt blir spurt om det kan ses i lys av funn fra Træland sin masteroppgave, samt Ketil Knutsens doktoravhandling.³⁷⁸ Træland undrer på om hans elever kan ha samme oppfatning som Knutsen sine deltakere, hvor de skiller sterkt mellom historie som fag og livsverden at de ikke benytter seg av historisk kunnskap i deres samtidsorientering med mindre de spesifikt blir spurt om det.

Analysene av klassen som helhet og enkeltcasen gruppe H viste tendenser til at elevene ikke er kritiske til kilder som de stemplet som troverdige. Enten dette var nettsider som SNL, NDLA, fysiske bøker eller læreboken. Elevene uttrykket i ulik grad hvordan de er kritiske til ulike primærkilder, men ikke «pålitelige» sekundærkildene. Sett i lys av funnene i Knudsens doktoravhandling, ser en at lærebokens autoritet i klasserommet gjør at elever ikke reflekterer over dens pålitelighet og ikke stiller like kritiske spørsmål til den som til andre tekster.³⁷⁹ Kvande og Naastad påpeker at kildekritikk ikke bare omhandler å være kritisk mot enkelkilder, men at elevene bør også lære å stille seg kritisk til flere historiske tekster som skolebøkene. Et mindretall elever svarte i spørreskjemaet at de opplevde å være kildekritiske i hverdagen på *nettsider og sosiale medier*. Til forskjell fra alle de andre elevbesvarelsene skrev disse 4 elevene konkret hvordan og hvorfor de var kildekritiske til nettet. Majoriteten av klassen viste likevel en overfladisk forståelse av dette, samt en fjerdedel (8 av 23) uttrykket muligens SSC (Single Story Claim) eller EDC (Evidence Determination Claim) holdninger om å finne «de rette kildene» og «sannheten».

I undersøkelsen av elevgruppe H (del 6.5) fremkom det også at de viste mindre kunnskaper, ferdigheter og forståelse av hvordan kilder skal tolkes, vurderes og sammenlignes, selv om de sa

³⁷⁸ Træland 2015: 120.; Knutsen 2006: 146-165.

³⁷⁹ Knudsen 2014: 184-189.

at de vektla viktigheten av kildekritikk. Denne gruppen opplevdes som faglig sterk under presentasjonen. Deres grundige PowerPoint-presentasjon dekket flere aspekter av temaet «tyskerjenter», med utgangspunkt i kildesettet de valgte. De viste også sterk forståelse av identifisering, behandling og vurdering av ulike kilder når læreren spurte dem om å redegjøre for materialet de støttet seg på. Ved nærmere gjennomgang av presentasjonen og en sammenligning av kildene de faktisk brukte, avtegner det seg et annet bilde. Det er tydelig at de ikke har vært kritiske til flere sekundærkilder og har flere plasser bare «stokket» litt om på ordene fra kilden. Noen ganger har de oversatt direkte fra sekundærkildene. De oppgir heller ikke i litteraturlisten nettartiklene de kopierte direkte av. I alt oppgir de kun omtrent en tredjedel av alle kildene de bruker. At elever skriver direkte av fra internett er ikke et nytt fenomen, noe som blant annet Brown og Dotson sin undersøkelse viser.³⁸⁰ Plagiatkontroll av elevers muntlige fremføring skjer trolig aldri i vanlig undervisningssammenheng. Det er få lærere som har tid eller kapasitet til å transkribere muntlige fremføringer, for å så gjøre en plagiatkontroll. Elevgruppe H viste lite erfaring fra lignende prosjekter og i å skrive en litteraturliste.³⁸¹ Samtidig som de ikke tok med vesentlig informasjon som kunne gi et mer helhetlig bilde av samfunnskonteksten og bedre grunnlag for tolkningene fra arkivkildene. De avgrenset perspektivet i presentasjonen til utelukkende «offerets», noe som gjorde det vanskelig for dem å ikke moralisere politimannen og «skurkene».³⁸²

Til forskjell fra andre undersøkelser som kartlegger elevers historiske tenkning og hvordan de arbeider og tolker kilder, har det ikke tidligere blitt forsket på elever som går Vg3 påbygg. Bråten et al. sine elever går på allmenn, mens påbyggselever har gått yrkesfag hvor de fleste nå er tilbake på skolebenken etter noen år i lære. Påbyggselevene er unge voksne som om noen få måneder etter datainnsamlingen kunne starte på høyere utdanning. Etter 10 år på grunnskolen, 2 år på yrkesfag og x antall år ute i arbeidslivet gav de uttrykk for at de forstod viktigheten med å være kritisk, men vet ikke heilt hvordan de skulle være det. De holdt seg helst til kilder de allerede stolte på, muligens fordi skolen har lært dem opp til at disse kildene er sikret mot «fake

³⁸⁰ Brown & Dotson 2007.

³⁸¹ Se tabell 8 (underoverskrift 6.5.5) og vedlegg 12

³⁸² Som nevnt i analysekapittelet skriver Johannessen, som gruppen støttet mye av presentasjonen på, at alle klippesakene i Haugesund ble henlagt. Gruppe H sa de antok og gjetet at anmeldelsen fra primærkildene var blitt henlagt men de henviste ikke til noen kilder i deres tolkning.

news». Et motargument kan være at vurderingene i denne masteroppgaven er for strenge, og at elevene ikke skal vurderes så kraftig opp mot historikere og faget som akademisk disiplin. Likevel skal opplæringen, sett i lys av Kunnskapsløftet 2020, utruste elevene til å håndtere en ukjent fremtid i stadig utvikling. I en tid hvor konspirasjonsteorier ikke bare er morsom satire som noen minoritets grupper hyler ut og datateknologien utvikler seg stadig (alt kan redigeres), må unge voksne ikke bare forstå viktigheten av kildekritikk. De må også vite hvordan de skal vurdere påliteligheten av informasjonen de leser. Flere teoretikere har poengtert at elever fra ung alder (barneskolen) kan lære seg å tenke som historikere når de får god opplæring til dette på skolen.

8.3 Forskningsspørsmål: 2a. *Hvordan opplever elevene dette undervisningsopplegget sammenlignet med annen undervisning?*

Denne masteroppgaven hadde i utgangspunktet bare som hensikt å undersøke elevenes historiske tenkning og kildeforståelse, og teorier som støtter opp under dette vektlegger ikke elevenes egen opplevelse, innlevelse og emosjonelle påvirkning av arbeidet med kilder. Historisk tenkning i angloamerikansk retning er ifølge Erik Lund historiefagsdidaktikk, hvor historie som fag står sentralt, men ikke historie som livsverden utenfor skolen. Dataen som ble samlet inn viste derimot at det emosjonelle og opplevelsen av læring var svært sentralt for elevene.

Majoriteten av elevinformantene ga uttrykk for at de synes det var læringsrikt å arbeide med primærkilder. Flere opplevde det som mer «spennende» enn vanlig undervisning. Fordi LK20 fokuserer på utforskertrang, skaperglede og at elevene skal bedre se sammenhenger i faget er det relevant å spørre hvordan elevene selv opplever denne prosessen. Det kan gi bedre innsikt for lærere om hvordan de kan legge opp undervisning hvor elevene synes det er givende å lære om historiefagets metoder. Elevenes egne opplevelser er ikke inkludert i det teoretiske rammeverket i historisk tenkning. Ifølge Barton kan en også argumentere for at det ikke er gitt at arbeid med primærkilder er spennende. Hvordan det konkret kan tilrettelegges for å fremme utforskertrang, skaperglede og motivasjon i historiefaget, er kun vagt beskrevet i LK20. Den nye læreplanen gir mer handlingsfrihet til lærerne enn i tidligere læreplaner, med mindre rigide kompetansemål, men uten retningslinjer for oppnåelse blir de overordnede målene for diffuse. Det er kjent at nyutdannede lærere arbeider seg «i hjel» de første årene, og lærerstudenter blir fortalt at de skal

«ikke finne opp hjulet på nytt». Læreboken brukes derfor som utgangspunktet for undervisningen og pensum. Dermed blir «pugg og kast» kunnskaper fortsatt rådende og som gir elevene best karakterer. Som analysen av start- og sluttoppgaven viser, er det utfordrende å måle elevers kildeforståelse eller historiske tenkning gjennom enkle oppgaver. Hvordan skal en lærer legge opp undervisning, gi elever prøver og sette karakter på kunnskaper og ferdigheter som kan ta lang tid å forstå? Dersom lærere ønsker å teste elevers historiske tenkning og kildeforståelse, blir det enten gjennom større prosjektet som undervisningsopplegget i denne undersøkelsen eller enkle overfladiske «death by sources» oppgaver, gjerne hentet fra læreboken.

8.4 Forskningsspørsmål: 2b. *Hvilke inntrykk sitter elevene igjen med etter opplegget?*

Det er ikke nytt at innlevelse, følelser og kreativitet er en del av det å tilnærme seg og tolke historisk kildemateriale. I Endacott og Brooks sin definisjon av begrepet historisk empati inngår arbeid med primærkilder som en av hovedaktivitetene hvor elever kan utvikle historisk empati. Følelser og det etiske er også definert som et eget tenkningskonsept i *den etiske dimensjonen* hos Seixas og Morton. Til forskjell fra Endacott og Brooks tydeliggjør tenkningskonseptet lite av elevenes egne opplevelser og historiske empati i arbeid med kilder. Der fokuseres det hovedsakelig på den etiske dimensjonen ved kildematerialet og fortiden, som elever skal lære å ta hensyn til når de behandler kilder. Flere elevsitater som er trukket frem i analysekapittel del 2 (underoverskrift 7.3) viste hvordan elevene vektla at arbeid med kildematerialet påvirket dem emosjonelt på ulike måter. Dette var en viktig del av deres læringsprosess. Ettersom det kom overraskende i forskningsprosessen at dette skulle prege elevene i så stor grad, er dataen på deres historiske empati begrenset og en full oversikt ikke tatt med. Det er likevel tydelig at flere elever uttrykket affektive relasjoner fra både måten de arbeidet på, at de identifiserte seg med mennesker i arkivkildene, at de trakk affektive paralleller til eget liv og uttrykket både empati og sympati. Gruppe E som skrev en fiktiv novelle brukte også historisk empati som gjennomgående virkemiddel i novellen hvor de konstruerte historien gjennom flere ulike perspektiver, både «skurken» og «offerets».

Det teoretiske rammeverket rundt historisk tenkning vektlegger hvordan undervisning kan legges opp for å veilede elevers forståelse av arbeid med kilder. Historiebevissthet som fokuserer på

historie som livsverden og inkluderer historisk empati handler om hvordan elevene kan oppleve å leve seg emosjonelt inn i kildemateriale. For å tolke kilder, utvikle historiebevissthet og lære å tenke historisk, må elevene assimilere og akkomodere den nye kunnskapen inn i de kognitive og følelsesmessige skjemaene man allerede har. Om man legger lokk på følelsene, hvordan kan man da se fortidens mennesker ut fra egen samtid og prøve å sette seg inn i deres situasjon? Det trengs mer forskning om hvorvidt disse elementene henger sammen i elevers arbeid med primærkilder, hvor de også lager egne historiske narrativ. Det kan muligens være formålstjenlig å legge til et nytt punkt med historisk empati og innlevelse i det teoretiske rammeverk om guidepostene fra tenkningskonseptet som beskrevet av Seixas og Morton.

8.5 Videre forskning

Utvikling av historisk tenkning og kildeforståelse er omfattende, tidskrevende prosesser. Imidlertid foregikk undervisningsopplegget som masteroppgaven har analysert kun over en kort periode. Det hadde vært interessant å følge en klasse over lengre tid. Studien til Bråten et al. hadde en lenger tidshorisont, men uten å belyse elevenes egne opplevelser og hvordan de konstruerer egne narrativ med frie tøyler slik denne masteroppgaven gjør. Opplever elevene som viser lite kildeforståelse mer mestring for utforskning og skaperglede? Hvordan kommer deres forståelse for metoden i historiefaget til uttrykk gjennom annen undervisning i andre situasjoner, andre oppgaver, på prøver og hjemmeeksamen? Videre hadde det vært interessant å undersøke hvordan de sosiale læringsprosessene påvirker elevenes læring, hvordan påvirkes elevenes opplevelse av prosjektet, arbeidsoppgaven, tolkning og tilegnelse av kildematerialet de arbeidet med. Ikke minst hadde det vært givende å undersøke hvordan lærerens egen praksis, kunnskaper, kildeforståelse og «skaperglede» påvirker elevenes læring.

I et oppfølgingsprosjekt hadde det vært interessant å følge hele prosessen tettere gjennom mer dialog eller samtaler for å undersøke elevenes kildeforståelse og innlevelse i kildene. Dette kan gi bedre innblikk i hvordan og hvorfor elevene tolker kildematerialet ut fra et bestemt perspektiv, og når elevene «knekker» koden og forstår at de ikke kan påtvinge fortiden sine nåtidsverdier. Likevel hadde det vært et annerledes prosjekt som hadde vært basert på utradisjonell undervisning som ikke kan relateres til dagens standard undervisningssituasjon.

9.0 Litteraturliste

9.1 Referanseliste

Arkivverket. (2020a, 20. april). *Introduksjon til arkivene*. Arkivverket.

<https://www.arkivverket.no/kom-i-gang-med-arkiv/introduksjon-til-arkivene>

Arkivverket. (2020b, 23. november). *Taushetsbelagte opplysninger*. Arkivverket.

<https://www.arkivverket.no/kom-i-gang-med-arkiv/taushetsbelagte-opplysninger>

Arkivverket. (2021, 19. november). *Jødeauksjoner*. Arkivverket.

<https://www.arkivverket.no/kom-i-gang-med-arkiv/kildetips-og-oppgaver-for-studenter/jodeauksjoner>

Barton, K. C. (2005). Primary sources in history: Breaking through the myths. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745–753.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bomann-Larsen, T. (2020, 16. november). *Fake history, made in Norway*. NRK.

https://www.nrk.no/ytring/fake-history_-made-in-norway-1.15233333

Brown, C. A., & Dotson, K. (2007). Writing your own history: A case study using digital primary source documents. *TechTrends*, 51(3), 30–37. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1007/s11528-007-0039-3>

Bråten, I., Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2019). Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A Comprehensive Sourcing Intervention With Follow-Up Data. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 481–505. <https://doi.org/10.1002/rrq.253>

Bøe, J. B. (2012). *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm høyskoleforlag.

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018050748146

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.

Abstrakt forlag AS.

Digitalarkivet. (u.å.). Hentet 9. desember 2021, fra <https://www.digitalarkivet.no/>

Digitalarkivet. (2017, 24. mars). *Sperret innhold i Digitalarkivet—Digitalarkivet*.

<https://www.digitalarkivet.no/content/sperret-innhold-i-digitalarkivet>

Dversnes, T. (2019). *Historisk empati som innfallsvinkel til dybdelæring*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2601415>

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.

Eriksson, L. T. (2020). *Kritisk tenkning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fintland, I. (2018). Gjenopplivingen i arkivet: Narrativ polyfoni som didaktisk tilnærming i historiefaget. *Heimen*, 55(03), 264–278. <https://doi.org/10.18261/issn.1894-3195-2018-03-05>

Fintland, I., & Smith-Solbakken, M. (2018, 22. januar). *Lærerstudenter og kildebruk i undervisningen*. Arkivverket. <https://www.arkivverket.no/kom-i-gang-med-arkiv/kildetips-og-oppgaver-for-studenter/laererstudenter-og-kildebruk-i-undervisningen>

Friedman, A. M. (2006). World History Teachers' Use of Digital Primary Sources: The Effect of Training. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 124–141.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473300>

Hancock, D. R., & Algozzine, R. (2017). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers* (3. utg.). Teachers College Press.

Handgaard, B. (2020). *Historiefortelling på digitale plattformer*. Cappelen Damm Akademisk.

Harnes, H. B. (2021, 25. juli). Historisk empati – ei viktig øving i perspektivtaking. *Bedre Skole*.
<https://www.utdanningsnytt.no/a/290370>

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.

Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm AS.

Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det? *Historieskabt såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*.

Jensen, B. E. (2004). Kampen om det historiedidaktiske historiebegreb. I S. Ahonen, M. V.

Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens* [Lisensiatavhandling, Karlstads Universitet]. Diva. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=8881&searchId=2&pid=diva2%3A511235>

Knudsen, H. E. (2014). *Historiefaget mellem skole og videnskab—En fagdidaktisk udfordring*. [Doktorgradsavhandling, Syddansk Universitet]. SDU.
http://www.sdu.dk/Forskning/PhD/Phd_skoler/Phd_humaniora/Ph,-d,-d,-d,-afhandlinger

Knutsen, K. (2006). *Historier ungdom lever – en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bora.
<https://hdl.handle.net/1956/1836>

Knutsen, K. (2019). Veien mot et utforskende og kritisk historiefag. *Bedre Skole*, 31(2), 31–35.

Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Larsen, T. M. (2014). *Innføring i filosofi til exphil* (C. Wittusen, Red.). Universitetsforlaget

Lee, P. (2002). Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history. *History Education Research Journal*, 4(1. januar 2004), 1–46.

Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. I L. Perikleous & D. Shemilt (Red.), *The future of the past: Why history education matters* (s. 129–168). Association for Historica Dialogue and Research.

Lewandowsky, S. (2021). Conspiracist cognition: Chaos, convenience, and cause for concern. *Journal for Cultural Research*, 25(1), 12–35. <https://doi.org/10.1080/14797585.2021.1886423>

Lund, E. (2003). *Historiedidaktikk for klasserommet: En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.

Lund, E. (2004). Historiebevissthet og historisk tenkning som operative begreper. I S. Ahonen, M. V. Poulsen, O. S. Stugu, M. Porkellsson, & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden 8*. Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015041308002

Lund, E. (2016a). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Morgan, D. N., & Rasinski, T. V. (2012). The Power and Potential of Primary Sources. *The Reading Teacher*, 65(8), 584–594. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01086>

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

NSD. (u.å.). *Informasjon til deltakerne*. Norsk Senter for Forskningsdata. Hentet 29. desember 2021, fra <https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>

Nygren, T., & Vikström, L. (2013). Treading Old Paths in New Ways: Upper Secondary Students Using a Digital Tool of the Professional Historian. *Education Sciences*, 3(1), 50–73. <https://doi.org/10.3390/educsci3010050>

Ohman Nilsen, M.-B. (2006). Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker i Ongstad. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011072008068

Orgeret, K. S., & Dvergsdal, H. (2020, 6. februar). Falske nyheter. I *Store norske leksikon*. http://snl.no/falske_nyheter

Osborne, K. (2013). Foreword. I *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.

Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Rantala, J., Manninen, M., & van den Berg, M. (2016). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: Assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 323–345.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1122092>

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books, Incorporated.

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uibib/detail.action?docID=4462004>

Seixas, P. (2015). Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 427–439.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1101618>

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.

Strømmen, Ø. (2021). *Giftpillen. Konspirasjonsteorier og deres ødeleggende kraft*. Res Publica.

Stugu, O. S. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I S. Ahonen, *Hvor går historiedidaktikken?: Historiedidaktikk i Norden 8*. Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Træland, K. M. (2015). «Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?»—En undersøkelse av historiebevissthet blant elever i den videregående skole [Masteroppgave historie, Universitetet i Agder]. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/299410>

VanSledright, B. (2004). What Does It Mean to Think Historically... And How Do You Teach It. *Social Education*, 68(3), 230–234.

VanSledright, B. (2009). Thinking historically. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 433–438.
<https://doi.org/10.1080/00220270802688161>

Waring, S. M., & Torrez, C. A. F. (2010). Using Digital Primary Sources to Teach Historical Perspective to Preservice Teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(3), 294–308.

9.1.1 Offentlig publisering

Kunnskapsdepartementet. (2017, 7. september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2018a, 26. juni). *Fornyelse innholdet i skolen* (Pressemelding Nr. 132-18). Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Kunnskapsdepartementet. (2018b, 26. juni). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Opplæringsloven. (2008, 20. juni). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a). 1. *Opplæringsens verdigrunnlag*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Udir. Hentet 9. desember 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). 1.3 *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Udir. Hentet 13. oktober 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet->

[del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?kode=his01-03&lang=nob](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?kode=his01-03&lang=nob)

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-c). *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang.*

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Udir. Hentet 8. oktober 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?kode=his01-03&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-d). *2.4 Å lære å lære, overordnet del.* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Udir. Hentet 12. oktober 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-e). *Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03).* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Udir. Hentet 12. oktober 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-f). *Formålet med opplæringen.* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Udir. Hentet 8. oktober 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?kode=his01-03&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-g). *Gyldighet og innføring - Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03).* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Udir. Hentet 12. desember 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/gyldighet-og-innfoering>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-h). *Kjerneelementer—Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03).* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Udir. Hentet 1. september 2020, fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-i). *Kompetansemål etter Vg3 – påbygging til generell studiekompetanse—Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*

(HIS01-03). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Udir. Hentet 2. september 2020, fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv86>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-j). *Læreplan i historie og filosofi—Programfag (HIF1-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Udir. Hentet 13. oktober 2021, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-k). *Læreplan i historie—Fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Udir. Hentet 12. oktober 2021, fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-l). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Udir. Hentet 12. oktober 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

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

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. mars). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c, 18. november). *Hva er nytt i historie?* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-historie/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. juni). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

9.2 Kildesettene elevene arbeidet med

Referansen av kildesettene følger samme struktur som i kapittel 5 (side 58).

Forkortelser:

SATS – Statsarkivet i Stavanger

9.2.1 Kildesettet: «Okkupasjonen 1940»

SATS, Aa - Vaktjournal for Stavanger politikammer 26.11.1939-18.12.1940, s. 54-71, 2.-21. april 1940, SAST/A-100361/001/A/Aa/L0005.

Thime, Torkel (2017): Transkripsjon av «*Vaktjournal for Stavanger politikammer SAST/A-100361/001/A/Aa/L0005*» 26.11.1939-18.12.1940.

Enger, B., Gilje, A. R., Grøsfjell, E., & Vassdal, T. (2017). *En politibetjents og en sykepleiers perspektiv på tysk invasjon*. <https://www.arkivverket.no/kom-i-gang-med-arkiv/kildetips-og-oppgaver-for-studenter/laererstudenter-og-kildebruk-i-undervisningen>

9.2.2 Kildesettet: «Jødeauksjoner»

SAST, Stavanger skifteforvalterembete, 33BC - Auksjonsprotokoller, Auksjonsprotokoll 1940-1945, s. 112a-134a, SAST/A-101412/001/3/33/33BC/L0013.

SAST, Stavanger skifteforvalter, 53 - Arv og skifte - offentlig, 533C - Døds- og skilsmissebo, Skifter dødsbo og skilsmissebo A-F 1947-1947, SAST/A-101412/001/5/53/533C/L0192.

Fintland, Ine (2020a): Transkripsjon av «*Auksjonsprotokoll SAST/A-101412/001/3/33/33BC/L0013*». 1940-1945, s. 112a-134a.

Fintland, Ine (2020b): Transkripsjon av «*Døds- og skilsmissebo SAST/A-101412/001/5/53/533C/L0192*». A-F 1947-1947.

Fintland, Ine. "FOU. Stoff Til Kildesett Om Jødeauksjoner Og Jødebo." PowerPoint lysbilder, Vår 2021

9.2.3 Kildesettet: «Tyskerjenter»

SAST, Haugesund politikammer, (Justissak nr. 520 1945: Legemsfornærmelse/hårklipping) 451-850/45, 1945, SAST/A-100440/G/Ga/Gab/Gabb/L0031

Smith-Solbakken, M. (2020). *Tyskerjentene* [PowerPoint lysbilder]. Universitet i Stavanger.

9.3 Referanselisten tilknyttet gruppe H sin presentasjon

Se tabell 8 (side 89) for mer detaljer

9.3.1 Litteraturliste

Johannessen, M. W. (2016). «Tyskertøsene»: *Myndighetenes behandling og befolkningens reaksjoner*. Vormedal Forlag.

Mikkelsen, L. (Regissør) (1981). *Liten Ida* [Film]. Norsk film AS Svenska Filminstitutet.

Pedersen, T. A. (2006). *Tyskerjenter i Norge Reaksjoner og klippeaksjoner, 1940-1946*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo.] DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-14857>

SAST, Haugesund politikammer, (Justissak nr. 520 1945: Legemsfornærmelse/hårklipping) 451-850/45, 1945, SAST/A-100440/G/Ga/Gab/Gabb/L0031 .

Aarnes, H. (2016). *Tyskerjentene: Historiene vi aldri ble fortalt* (4.opplag). Gyldendal.

9.3.2 Internettkilder

Braathen, F., & Aarnes, H. (2018, 17. oktober). *Det er fint med en unnskyldning, selv om den kommer sent*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/norge/i/m62PQ1/det-er-fint-med-en-unnskyldning-selv-om-den-kommer-sent>

Lindblad, K.-E. (2019, 23. februar). *Varsler filmbombe: - Holder statlige overgrep hemmelig*. Dagbladet. <https://www.dagbladet.no/kultur/varsler-filmbombe---holder-statlige-overgrep-hemmelig/70784106>

Lützow-Holm, I. (2018, 8. november). *Forbudt kjærlighet: Historien om «tyskerjentene»*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/subject:1:9132d125-4d8f-41a6-b61d-77741662d5a9/topic:4:182163/topic:3:184957/topic:2:187198/resource:1:163936>

NTB. (2018, 17. oktober). *Reidar Gabler: – Dette er veldig stort*. Nettavisen. <https://www.nettavisen.no/12-95-3423548189>

Olsen, K. (2020, 20 oktober) Institutt for arkeologi, konservering og historie (IAKH) ved U. Tyskerjenter—Norgeshistorie. <https://www.norgeshistorie.no/andre-verdenskrig/1757-Tyskerjenter.html>

Sæveraas, T. E. (2020, 28. oktober). Tyskertøs. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/tyskert%C3%B8s>

Sæveraas, T. E. (2021, 8. januar). Krigsbarn. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/krigsbarn>

Wikipedia. (2021, 17. august). Statens interneringsleir for kvinner, Hovedøya. I *Wikipedia*. [https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Statens interneringsleir for kvinner, Hoved%C3%B8ya&oldid=21718548](https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Statens_interneringsleir_for_kvinner,_Hoved%C3%B8ya&oldid=21718548)

Aarnes, H. (2018, 22. oktober). *Bill.mrk.: Jentebarn gis bort*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/vm25yl/billmrk-jentebarn-gis-bort>

Kapittel 10: Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	146
Vedlegg 2: Lærerintervju guide	149
Vedlegg 3: Refleksjonssamtalen intervjuguide	151
Vedlegg 4: Samtykkeskjema lærer	153
Vedlegg 5: Samtykkeskjema elevene	156
Vedlegg 6: Samtykkeskjema lydopptak elevfremføringer	159
Vedlegg 7: Samtykkeskjema refleksjonssamtalen	161
Vedlegg 8: Startoppgaven	163
Vedlegg 9: Sluttoppgaven	164
Vedlegg 10: Spørreskjemaet	165
Vedlegg 11: Oversikt av gruppe H sin fremføring	166
Vedlegg 12: Analyse av hvordan gruppe H anvendte kildene i fremføringen	167
Vedlegg 13: Oppgaven laget av Henrik	169

Figurer

Figur 1: Linjediagram over hvilket perspektiv gruppe H fokuserte på i fremføringen	86
--	----

Tabeller

Tabell 1: Skjematisk oversikt over datainnsamlingsmetodene	35
Tabell 2: Deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget	48
Tabell 3: Gruppesammensetningene, hvilke kildesett gruppene valgte og presentasjonsform	49
Tabell 4: Oversikt av kildesettene elevene fikk velge mellom	58
Tabell 5: Hvilken forståelse elevgruppene viser av identifisering og behandling av ulike type kilder	69
Tabell 6: Oversikt over elevbesvarelsene på spørsmål 2 i spørreskjemaet	75
Tabell 7: Oversikt over elevbesvarelsene på spørsmål 4 i spørreskjemaet	79
Tabell 8: Analysefremstilling av hvilket materiale gruppe H tolkes å ha støttet seg på	88
Tabell 9: Start- og sluttoppgavens resultater	97
Tabell 10: Sammenligning av start- og sluttoppgavens resultater	99
Tabell 11: Oversikt over elevbesvarelsene på spørsmål 3 i spørreskjemaet	104

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

849062

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig [ansatt](#)/veileder eller stipendiat)

Marie-Theres Fojuth, marie-theres.fojuth@uis.no, tlf: 41400721

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cecilie Aarøe, c.aaroe@stud.uis.no, tlf: 97761731

Prosjektperiode

05.10.2020 - 30.06.2022

Vurdering (3)

28.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.06.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.06.2021. Behandlingen kan fortsette.

Det har blitt lagt til et utvalg 4 - elever som deltar på oppfølgingsintervju.

LOVLIG GRUNNLAG - UTVALG 4

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER - UTVALG 4

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fieldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

11.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 11.02.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.02.2021. Behandlingen kan fortsette.

Utvalg 3 ble lagt til. Det gjennomføres intervjuer med lydopptak med denne gruppen.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET – UTVALG 3

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG – UTVALG 3

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

15.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å

lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Lærerintervju guide

Intervjuguide

Oppvarmingsspørsmål

Hvor lenge har du vært en lærer/lektor?

- Hvor mange år har du undervist i historie?
- Hvilke andre fag underviser du i?
- Hvilke klassetrinn har du erfaring med?
- Hvor mange ganger har du undervist VG4 klasser i historie?

Refleksjonsspørsmål

1. **Hva er din egen erfaring med kildearbeid, f. eks. fra en hovedoppgave?**
 - a. Synes du selv det er kjekt å arbeide med primærkilder? Hvorfor?
2. **Hva legger du i begrepet «kildekritikk» og historisk tenkning?**
 - a. Hvordan legger du til rette for disse to punktene i undervisning? Mener du disse viktige i historiefaget? Hvorfor? Hvorfor ikke?
 - b. Hva mener du er positivt og/eller negativt med disse begrepene (og andre) blir løftet mer frem i læreplanen?
3. **Har du tidligere erfaringer med å bruke eller fokusere på primærkilder i undervisningen?**
 - a. Har disse vært hovedsakelig fysiske eller digitale? Hvorfor?
 - b. Hvordan har du opplevd at elever arbeider med kilder på nettet? Utdyp gjerne med en sammenligning til fysiske kilder.
4. **Hvordan synes du dette undervisningsopplegget med digitale primærkilder har gått? Hva har vært bra og hva kunne har vært bedre?**
 - a. Hvorfor valgte du å gi elevene så romslige rammer i oppgave formuleringen og arbeidsmåten?

- b. Hva er din oppfattelse av elevenes arbeidsprosess og fremføring/innlevering under dette opplegget?
- c. Hvilken respons har du fått fra elevene under og i etterkant av opplegget på hvordan de opplevde undervisningsopplegget?
- d. Vil du gjøre et lignende undervisningsopplegg igjen? Hvorfor/hvorfor ikke?

5. Hva er din oppfattelse av arkivverket og digitalarkivet både som bruker og underviser?

- a. F.eks. hvor lett er det å finne frem informasjon? Hva er bra og hva kunne ha vært bedre?

Avrundingspørsmål

Vi nærmer oss slutten nå, men før vi avslutter er det noe annet du ønsker å tilføye eller utdype?

Vedlegg 3: Refleksjonssamtalen intervjuguide

Refleksjonssamtale intervjuguide

Oppvarmingsspørsmål

1. **Hva husker dere fra opplegget nå i etterkant?**
 - a. Hva satt mest inntrykk på dere og hva tror dere at dere vil ta med videre fra prosjektet?

Spørsmålene videre er relatert til spørreskjemaene eller start og sluttoppgavene.

Kildekritikk

2. Flere uttrykket i de skriftlige innleveringene det å være observant på at historiske hendelser kan bli formidlet på en viss måte med en type agenda. **Hva tenker dere om nøytraliteten til det som blir formidlet i dag (aviser, media etc.)?**
3. **Bidro dette opplegget til at dere var mer kildekritisk?**
 - a. Var det vanskelig å finne kilder selv som dere kunne stole på?
 - b. Hva har dere mest tiltro til – trykket bøker eller nettet?
 - c. Har dere noen gang vært kritisk til lærerne eller lærebøkene?

Mikro versus makro

4. **Hva synes dere om når dere enten lærer i klasserommet, eller dukker ned i det selv om de mindre lokale historiene fra "mannen i gaten" versus den overfladiske historien med de store linjene?**
 - a. Makro versus mikro?

Historisk perspektiv

5. **Hva synes dere om følgende punkter som ble sagt om sitatet "De som ikke husker fortiden, de er dømt til å gjenta den"?**

- a. *Vi trengte å ha en anelse av hva som var det viktigste som har skjedd. Hva er da det viktigste i historien?*
- b. *Kan relatere sitatet til korona pandemien. Kan vi eller kan vi ikke siden vi ikke har hatt denne pandemien tidligere?*

Egne opplevelser

- 6. Hvordan var det å få så vide rammer på denne oppgaven i forhold til det dere ellers gjør på skolen?**
 - a. Var det vanskelig å begynne?

Avslutning

- 7. Vi nærmer oss slutten nå, men før vi avslutter er det noe annet dere ønsker å tilføye eller utdype?**

Tusen takk for deres tid i dag og hele deres deltagelse gjennom alle disse ukene. Dette har jeg satt utrolig stor pris på.

Vedlegg 4: Samtykkeskjema lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Bruk av digitale arkivkilder i historieundervisningen i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om bruk av digitale arkivkilder i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Forskningen er en del av Cecilie Aarøe sin masteroppgave. Formålet med prosjektet er å undersøke bruk av digitale arkivkilder i skolen. Masteroppgaven skrives i faget «historiedidaktikk» som handler om hvordan historie kan og bør undervises i skolene.

Omfanget av studien er rundt fire uker, det vil si cirka tjue historietimer. Datainnsamlingen vil basere seg på et dybdeintervju og observasjon av undervisning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt rekruttert til prosjektet fra forskers eget nettverk. Dine elever er gjennom deg også blitt spurt om å delta på dette forskningsprosjektet og får et eget samtykkeskjema. Det er mulig at dette forskningsprosjektet vil inkludere flere klasser på seinere tidspunkt, men i startfasen er det bare du og dine elever som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å være deltaker i prosjektet, innebærer dette observasjon av din undervisning i cirka fire uker og et dybdeintervju med deg.

- Dybdeintervju: Det tar 40-60 minutter.
 - o Det vil bli gjort lydopptak fra intervjuet. Transkriberingen av opptaket og andre notater vil bli gjort tilgjengelig for deg. Du har da mulighet å komme med tilleggskommentarer og endringer.
- Observasjon: av hvordan elevene arbeider og hvordan undervisningen foregår. Masterstudenten observerer og tar notater underveis.
 - o Det blir tatt lydopptak av noen gruppeforestillinger når de presenterer arbeidet sitt i slutten av undervisningsopplegget.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Lydopptakene og transkriberingene vil bli lagret på en kryptert minnepenn. De transkriberte dataene vil bli anonymisert.
- Alle dine besvarelser og alle notater fra masterstudenten blir anonymisert slik at du ikke kan bli identifisert. Din besvarelse vil bli omtalt som besvarelse fra kvinnelig eller mannlig lærer, og

alder. I den ferdige publikasjonen skal ingen person, klasse eller skole være mulige å gjenkjenne eller spore opp.

- Masterstudenten Cecilie Aarøe og faglærer ved Universitetet i Stavanger Marie-Theres Fojuth (veileder av masteroppgaven) er de som vil ha tilgang til datamaterialet som samles inn.
- De skriftlige innleveringene du leverer inn skal enten sendes på en sikret mail koblet til Universitet i Stavanger eller lagres på en ekstern minnepenn som er kryptert.

For å kunne best mulig ivareta ditt og dine elevers personvern ber vi deg om ikke å omtale dette undervisningsprosjektet i sosiale medier. Det vil da være lett å identifisere informantene i dette prosjektet.

Vi ber deg også å utøve skjønn hvis du forteller om de historiske kildene til andre utenfor klasserommet. Kildene du arbeider med kan inneholde sensitive personopplysninger om enkelt individer og være underlagt taushetsplikt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er seinest 30.06.22. Alle besvarelser, feltnotater, lydopptak, transkriberinger og alle andre data som er samlet inn vil bli slettet fra de sikre krypterte oppbevaringsstedene.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Cecilie Aarøe (c.aaroe@stud.uis.no)
- Universitetet i Stavanger ved Marie-Theres Fojuth (marie-theres.fojuth@uis.no).
- Vårt personvernombud ved UiS: Rolf Jegervatn på telefon 51 83 30 81, på epost (rolf.jegervatn@uis.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Marie-Theres Fojuth
(Veileder)

Cecilie Aarøe
(Forsker/Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kilde- og historiebevissthet i arbeid med digitale primærkilder» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ Å delta i observasjon, dybdeintervju og bidra med tilleggskommentarer til intervjuet eller observasjonen dersom det anses av forsker som nødvendig etter undervisningsopplegget.
- ☐ At det tas lydopptak og transkriberes av det individuelle intervjuet og to gruppeframføringer elevene legger frem på slutten av undervisningsopplegget.
- ☐ At det tas lydopptak og transkriberes av oppfølgingsintervjuet med elevene.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Samtykkeskjema elevene

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Bruk av digitale arkivkilder i historieundervisningen i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om bruk av digitale arkivkilder i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Forskningen er en del av Cecilie Aarøe sin masteroppgave. Formålet med prosjektet er å undersøke bruk av digitale arkivkilder i skolen. Masteroppgaven skrives i faget «historiedidaktikk» som handler om hvordan historie kan og bør undervises i skolene.

Omfanget av studien er rundt to uker, det vil si cirka elleve historietimer. Datainnsamlingen vil basere seg på to tester (en startoppgave, en sluttoppgave), et spørreskjema og observasjon i undervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Faglæreren din i historie er blitt rekruttert til prosjektet fra masterstudentens eget nettverk. Du blir spurt om å være med i dette forskningsprosjektet fordi du er elev i hans historieklasser i år. Det er mulig at dette forskningsprosjektet vil inkludere flere klasser på seinere tidspunkt, men i startfasen er det bare du og dine medelever som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å være deltaker i prosjektet, innebærer dette at du er til stede, bidrar i undervisningsopplegget og leverer inn tre skriftlige besvarelser:

- Startoppgave og sluttoppgave: Du får en historisk kilde som du skal sette deg inn i. Oppgaven tar 30-45 minutter.
- Hovedmålet med begge disse testene er å forstå hvordan elever arbeider med arkivkilder, og hvordan elever opplever dette arbeidet.
- Spørreskjemaet: Du vil også få et skjema med spørsmål om dine tanker rundt undervisningsopplegget med digitale primærkilder.

Alle besvarelsene gjøres i undervisningstimene, ikke i fritiden din.

Innleveringene skjer elektronisk, og du vil alltid ha en egen kopi på din egen datamaskin. Selve overføringen vil enten skje over en sikker mail koblet til Universitet i Stavanger, eller på en minnepenn som er kryptert med passord.

I undervisningsopplegget vil masterstudenten observere klassen og ta notater underveis.

Det er frivillig å delta

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

Deltakelse i dette prosjektet påvirker ikke din karakter i historiefaget. Dersom du ikke ønsker å delta eller på noen som helst tidspunkt ønsker å trekke deg, vil det ikke føre til noen konsekvenser for deg i

historiefaget eller undervisningsopplegget med arkivkildene. Historielæreren vil da finne alternative oppgaver for deg å gjøre mens de andre besvarer de skriftlige innleveringene.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Alle dine besvarer og alle notater fra masterstudenten blir anonymisert slik at du ikke kan bli identifisert. Din besvarelse vil bli omtalt som besvarelse fra kvinnelig eller mannlig student, og alder. I den ferdige publikasjonen skal ingen person, klasse eller skole være mulige å gjenkjenne eller spore opp.
- Masterstudenten Cecilie Aarøe og faglærer ved Universitetet i Stavanger Marie-Theres Fojuth (veileder av masteroppgaven) er de som vil ha tilgang til datamaterialet som samles inn.
- De skriftlige innleveringene du leverer inn skal enten sendes på en sikret mail koblet til Universitet i Stavanger eller lagres på en ekstern minnepenn som er kryptert.

For å kunne best mulig ivareta ditt og dine medelevers personvern ber vi deg om ikke å omtale dette undervisningsprosjektet i sosiale medier. Det vil da være lett å identifisere informantene i dette prosjektet.

Vi ber deg også å utøve skjønn hvis du forteller om de historiske kildene til andre utenfor klasserommet. Kildene du arbeider med kan inneholde sensitive personopplysninger om enkelt individer og være underlagt taushetsplikt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er seinest 30.06.22. Alle besvarer, notater og andre eventuelle data som er samlet inn vil bli slettet fra de sikre krypterte oppbevaringsstedene.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Cecilie Aarøe (c.aaroe@stud.uis.no)
- Universitetet i Stavanger ved Marie-Theres Fojuth (marie-theres.fojuth@uis.no).
- Vårt personvernombud ved UiS: Rolf Jegervatn på telefon 51 83 30 81, på epost (rolf.jegervatn@uis.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Marie-Theres Fojuth
(Veileder)

Cecilie Aarøe
(Masterstudent ved UiS)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av digitale arkivkilder i historieundervisningen i skolen» har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ Å delta i observasjon, undervisningsopplegget, at de tre innleveringene kan brukes i forskningen og eventuelt bidra med tilleggskommentarer dersom det anses som nødvendig etter undervisningsopplegget.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Samtykkeskjema lydopptak elevfremføringer

Bruk av lydopptak i forbindelsen av forskningsprosjektet:

«Bruk av digitale arkivkilder i historieundervisningen i skolen»?

Ved å signere samtykkeerklæringen aksepterer du bruk av lydopptak i forbindelse med forskningsprosjektet til Cecilie Aarø: *«Bruk av digitale arkivkilder i historieundervisningen i skolen»*. Den andre samtykkeerklæringen du har fått utdelt gjelder oppgavene, spørreskjemaet og observasjonen i forskningsprosjektet.

Formål

Formålet med lydopptaket vil være å se hvordan du og din gruppe har arbeidet med arkivkildene dere har fått utdelt. Omfanget av lydopptaket vil være ca. en skoletime.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å være deltaker i prosjektet, innebærer dette at du er til stede og deltar i samtalen.

- Lydopptak: Når du og din gruppe har gruppefremføring for faglærer i slutten av undervisningsopplegget.
- For å bevare dine og dine medstudenters personvern best mulig ber vi deg også om å unngå å diskutere sensitive opplysninger om hverandre eller andre under opptaket.

Masterstudenten vil være tilstede og ta notater underveis.

Det er frivillig å delta

Dersom du ikke ønsker at det tas opptak, trenger du ikke å gå noen grunn. Tilbaketrekning av samtykke kan gjøres formfritt, dvs. på hvilken som helst måte.

Dette er helt frivillig og alle som har samtykket kan trekke det tilbake når som helst. Dersom du trekker tilbake et samtykke under selve opptaket, må dette stoppes. Opptak som allerede er gjort, vil da bli slettet. Blir samtykk trukket tilbake etter opptaket er gjort vil lydfilene og transkriberte filer bli destruert.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Lydopptakene og transkriberingene vil bli lagret på en kryptert minnepenn. De transkriberte dataene vil bli anonymisert.
- Alle dine besvarelser og alle notater fra masterstudenten blir anonymisert slik at du ikke kan bli identifisert. Din besvarelse vil bli omtalt som besvarelse fra kvinnelig eller mannlig student, og alder. I den ferdige publikasjonen skal ingen person, klasse eller skole være mulige å gjenkjenne eller spore opp.
- Masterstudenten Cecilie Aarø og faglærer ved Universitetet i Stavanger Marie-Theres Fojuth (veileder av masteroppgaven) er de som vil ha tilgang til datamaterialet som samles inn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er senest 30.06.22. Lydopptak, transkriberinger og alle andre data som er samlet inn vil bli slettet fra de sikre krypterte oppbevaringsstedene.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Cecilie Aarøe (c.aaroe@stud.uis.no)
- Universitetet i Stavanger ved Marie-Theres Fojuth (marie-theres.fojuth@uis.no).
- Vårt personvernombud ved UiS: Rolf Jegervatn på telefon 51 83 30 81, på epost (rolf.jegervatn@uis.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Marie-Theres Fojuth
(Veileder)

Cecilie Aarøe
(Masterstudent ved UiS)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av digitale arkivkilder i historieundervisningen i skolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ At det tas lydopptak og så transkriberes av min gruppefremføring basert på kildesettet vi har arbeider med.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7: Samtykkeskjema refleksjonssamtalen

Bruk av lydopptak i forbindelsen av forskningsprosjektet:

«Bruk av digitale arkivkilder i historieundervisningen i skolen»?

Ved å signere samtykkeerklæringen aksepterer du bruk av lydopptak i forbindelse med forskningsprosjektet til Cecilie Aarø: *«Bruk av digitale arkivkilder i historieundervisningen i skolen»*. Den andre samtykkeerklæringen du har fått udelt gjelder oppgavene, spørreskjemaet og observasjonen i forskningsprosjektet.

Formål

Formålet med lydopptaket vil omfatte deg og dine andre medelever som er med på oppfølgingsintervjuet 20.05.21. Omfanget av lydopptaket vil være ca. en skoletime.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Lydopptak: Det som blir sagt av deg og dine medelever på intervjuet 20.05.2021.
- **For å bevare dine og dine medstudenters personvern best mulig ber vi deg også om å unngå å diskutere sensitive opplysninger om hverandre eller andre under opptaket.**

Masterstudenten vil være tilstede og ta notater underveis.

Det er frivillig å delta

Dersom du ikke ønsker at det tas opptak, trenger du ikke å gi noen grunn. Tilbaketrekning av samtykke kan gjøres formfritt, dvs. på hvilken som helst måte.

Dette er helt frivillig og alle som har samtykket kan trekke det tilbake når som helst. Dersom du trekker tilbake et samtykke under selve opptaket, må dette stoppes. Opptak som allerede er gjort, vil da bli slettet. Blir samtykk trukket tilbake etter opptaket er gjort vil ditt bidrag i lydfilene og de transkriberte filer bli destruert.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Lydopptakene og transkriberingene vil bli lagret på en kryptert minnepenn. De transkriberte dataene vil bli anonymisert.
- Alle dine besvarelser og alle notater fra masterstudenten blir anonymisert slik at du ikke kan bli identifisert. Din besvarelse vil bli omtalt som besvarelse fra kvinnelig eller mannlig student, og alder. I den ferdige publikasjonen skal ingen person, klasse eller skole være mulige å gjenkjenne eller spore opp.
- Masterstudenten Cecilie Aarø og faglærer ved Universitetet i Stavanger Marie-Theres Fojuth (veileder av masteroppgaven) er de som vil ha tilgang til datamaterialet som samles inn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er seinest 30.06.22. Lydopptak, transkriberinger og alle andre data som er samlet inn vil bli slettet fra de sikre krypterte oppbevaringsstedene.

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er seinest 30.06.22. Lyddopptak, transkriberinger og alle andre data som er samlet inn vil bli slettet fra de sikre krypterte oppbevaringsstedene.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Cecilie Aarøe (c.aaroe@stud.uis.no)
- Universitetet i Stavanger ved Marie-Theres Fojuth (marie-theres.fojuth@uis.no).
- Vårt personvernombud ved UiS: Rolf Jegervatn på telefon 51 83 30 81, på epost (rolf.jegervatn@uis.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Marie-Theres Fojuth
(Veileder)

Cecilie Aarøe
(Masterstudent ved UiS)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av digitale arkivkilder i historieundervisningen i skolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ At det tas lyddopptak og så transkriberes av oppfølgingsintervjuet 20.05.2021.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Vedlegg 8: Startoppgaven

Startoppgave

Ukjent bilde. Russiske krigsfanger. Norge, omtrentlig datering: 1940-1945.



Tenk deg at du er historiker og skal skrive om dette bildet.

- Hva viser bildet?
- Hvilke spørsmål stiller du deg når du studerer dette bildet?
- Hvordan ville du ha jobbet for å finne mest mulig ut om dette bildet? Forklar gjerne arbeidsskrittene dine.
- Har du tidligere erfaring med å arbeide med eldre bilder slik som dette?

Vedlegg 9: Sluttoppgaven

Sluttoppgave

«Ekspløsjonen i Bergen

Norwegian Official Photo. Fra eksplosjonen i Bergen 20. april 1944. Befolkningen orientere seg blant ruinene.» (Original bildetekst)

Hentet fra Arkivverkets digitale fotoarkiv



Navn:

Tenk deg at du er historiker og skal skrive om dette bildet.

- Hva viser bildet?
- Hvilke spørsmål stiller du deg når du studerer dette bildet?
- Hvordan ville du ha jobbet for å finne mest mulig ut om dette bildet? Forklar gjerne arbeidsskrittene dine.
- Har du tidligere erfaring med å arbeide med eldre bilder slik som dette?

Vedlegg 10: Spørreskjemaet

Spørreskjema

Navn: _____

1. Hva er det viktigste du har lært i undervisningen og hvorfor? Hva vet du nå som du ikke visste om før opplegget?
2. Gjennom de siste ukene har du lært noen teknikker for å arbeide kildekritisk, hvordan kan disse teknikkene være viktige for deg i hverdagen? Utdyp svaret ditt.
3. Hvordan opplevde du å finne informasjon om en historisk kilde på egenhånd versus å få en «ferdig historie» presentert av læreren eller f.eks. av en TV dokumentar? Utdyp svaret ditt.
4. Hvilke kilder, nettsider og søkemotorer brukte du og/eller din gruppe og hvilke var mest og minst nyttige? Utdyp svaret ditt.
5. Noen har sagt: «De som ikke husker fortiden, er dømt til å gjenta den.». Hva synes du om dette sitatet?
6. Beskriv på hvilken måte arbeidet med digitale arkivkilder har vært annerledes enn historieundervisning du har hatt tidligere.

Vedlegg 11: Oversikt av gruppe H sin fremføring

Perspektiv	Hovedtema	Kort sammendrag hva gruppen presenterte
Makroperspektiv og historisk kontekst	Begreps forklaring og konteksten av tyskertøs.	Hva er en tyskertøs? Tyskertøs i Norge og andre europeiske land. Tyskertøs ble sett på som landssvikere og det var lenge et tabubelagt tema etter krigen.
Makroperspektiv og historisk kontekst	Interneringsleirer for tyskertøs	3000 til 5000 tyskertøs blir sendt på interneringsleir uten rettslig hjelp. Det offisielle formålet var ikke å straffe dem men å beskytte norske menn fra kjønnssykdommer.
Mikroperspektiv (kort)	Bilde av to tyskertøs for illustrasjon av mikro	Bilde fra arkivverket av to jenter som ble sendt på interneringsleir.
Makroperspektiv og historisk kontekst	Konsekvenser tyskerjentene opplevde	Konsekvenser kvinnene opplevde: utfrysning, skam klipping, fratatt det norske statsborgerskapet, hjemløs i Tyskland, tyskerbarn.
Makroperspektiv og historisk kontekst	Konsekvenser i arbeidslivet	Tyskerjenter sleit med å få ny jobb og beholde arbeid.
Makroperspektiv og historisk kontekst	Fysisk og psykisk behandling etter frigjøringen	Fysiske overgrep; skam klipping, avrevet klær, sparring, spyting, påmalt hakekors på kroppen. Psykisk: utfrysninger, leserinnlegg i avis, æreskrenkelser.
Makroperspektiv og historisk kontekst	Hva er et «tyskerbarn» og hvordan ble de behandlet?	Konteksten og beskrivelsen på hva et tyskerbarn er: norsk mor og tysk far. Disse barna ble ofte trakassert, mobbet, utsatt for straff og elendighet. Hvordan tyskerbarna vokste opp.
Mikrohistorier fra ulike type primærkilder	To tyskerunger (Gisela og Reidar) løftes frem	Gisela: adoptert vekk gjennom avisannonse. Reidar Gabler ble deportert med sin mor og han vokste opp i Tyskland.
Fiktiv mikrohistorie fra film	Filmen «Liten Ida» beskrives	Moren blir kalt for tyskerhore og Ida blir kalt for tyskerunge. De blir behandlet dårlig pga. dette.
Makro/historisk kontekst, perspektiv fortid - nåtid	Kvinnesynet og ulike regler for kjønnene.	Likestilling under krigen mangler. Kvinner blir behandlet annerledes enn menn. Kvinner og deres seksualitet tilhørte nasjonen.

Vedlegg 12: Analyse av hvordan gruppe H anvendte kildene i fremføringen

Muntlig presentasjon (kort sammendrag)	Støtte fra hvilke kilder
Kontekst og kort forklaring på «hva er en tyskertøs». Pernille	Støttet seg på Johannessen (2016) (s. 4, 18, 13, 38) og Sæveraas, (2020) og skrevet om. Masteroppgaven til Pedersen (2006) kan også ha blitt brukt som støtte her.
Arrestasjoner og interneringsleirer Lotte	Støtte og omformulert fra Johannesen (2016) (s. 4, 13, 61, 54-82), Sæveraas, (2020) og Olsen (2020). Wikipedia artikkelen om Hovedøya har blitt anvendt til et argument.
Konsekvenser for tyskerjentene i familien og samfunnet Lotte	Støtte og omformulert fra Aarnes (2016) (s. 70 og 38), Johannessen (s.5, 83, 103-104), Sæveraas og mulig at elevene også har støttet seg på Pedersen. Aarnes og Johannessen trekker opp noe motstridende argumenter her: Aarnes skriver at kvinner som ble gift med en alt gift mann ikke kunne returnere eller beholde sitt norske pass. Mens Johannessen løfter opp noen mikrohistorier som viser til noen unntak.
Vanskelig i arbeidslivet for tyskerjenter Ronja	Det er mulig at noe av stoffet er hentet fra eks. Pedersen, men det antas at bare Johannessen. Selv om noe er skrevet om og oppsummert (s. 38 og 38-54) fra boken har også flere setninger blitt kopiert direkte fra Johannessen s. 38 og 39.
Fysiske og psykiske overgrep Pernille	Her er materialet tydelig hentet og skrevet om fra Johannessen (s. 12 og 19) og Sæveraas. Det kan også antas at Pedersen er anvendt ettersom de bruker lignende formuleringer på type overgrep som ham. Johannessen og Sæveraas utdyper også flere av overgrepene med flere ulike eksemplarer, mens andre artikler anvendt ikke går i dybden på forklaringen.
Hva er et tyskerbarn Ronja	Det kan tenkes at gruppen har støttet seg på flere kilder men det er bare funnet medhold fra Sæveraas hvor tekst er omformulert.
Tyskerbarn og deres oppvekst Leah	Største del av dette utdraget er også trolig fra Sæveraas, hvor setningene er omformulert til elevenes eget språk. En kan likevel finne støtte fra de andre kildene som eksempelvis Aarnes.

Mikrohistorier: Reidar Gabler og Gisela. Leah	Artikkelen til Aarnes: " Bill.mrk. : Jentebarn gis bort," i Aftenbladet er trolig brukt ettersom gruppen valgte bilder på PowerPointen fra artikkelen. De har selv oppgitt å ha brukt artikkelen til Braathen, Aarnes.: "Det er fint med en unnskyldning, selv om den kommer sent," fra Aftenposten, til informasjon om Gabler. De kan også ha støttet seg på Aarnes sin bok hvor hun skriver om både Gablers mor (s. 33-73 og 151-158) og om adopsjonen av Gisela (s.83 og s.87).
Filmen Liten Ida Pernille	Presentasjon og tolkninger av filmen Liten Ida (1981), ingen andre kilder anvendt.
Likestilling og kvinnesynt Ronja	Her antas det at Kalle (2020) sin artikkel på forskning.no trolig er den eneste anvendte kilden, dog at det kan finnes støtte til argumentene fra andre kilder. Grunnlag for å bare nevne Kalle er at presentasjonen er ordrett hentet fra hennes artikkel. Noen setninger er tatt bort, men de fleste i utvalgte avsnitt er tatt med.
Politirapporten fra Haugesund Lotte	Elevene har ikke nevnt primærkilden selv i litteraturlisten, trolig antar de ikke det er nødvendig når de fikk den av læreren. Statsarkivet i Stavanger. "Haugesund Politikammer - SAST/A-100440/G/Ga/ Gab /Gabb/L0031 Justissak A520/45.," n.d.

Vedlegg 13: Oppgaven laget av Henrik

Det er nå lagt ut under ressurser fire ulike kildesett som alle på et eller annet vis handler om Norge og okkupasjonen 1940 - 45. Dere skal velge ett av disse kildesettene. Når valget er gjort, gjelder følgende: Prøv å finne fra til historien rundt disse. Hva ligger bak, hva handler de om, og hva forteller de oss? Hva slags kilder er dette? Dere står fritt når det gjelder presentasjonsform. Det betyr at dere kan levere et skriftlig produkt (fagartikkel, essay, novelle eller lignende), gi en muntlig presentasjon eller bruke andre medier som dere finner passende. Husk å forholde dere til de kildene dere bruker.