

Sammendrag

Den nye læreplanen LK20 viderefører konseptet med grunnleggende ferdigheter, innført i Kunnskapsløftet. Her beskrives det blant annet at skriving som ferdighet skal læres i samtlige fag på skolen, på fagets egne premisser. I denne studien blir vg3-delen i Cappelen Damms nye lærebok *Alle tiders historie* undersøkt med tanke på denne ferdigheten.

Problemstillingen som er undersøkt er «Hvordan kan oppgavesettene i læreboken *Alle tiders historie* brukes for å arbeide med den grunnleggende ferdigheten skriving, sett i lys av Fagfornyelsen 2020?» Til dette arbeidet benyttes Jannet van Drie og Carla van Boxtel sin modell om historisk resonering (2008), for å kunne se på hvordan den historiefaglige biten er ivaretatt, og hvilke historiefaglige ferdigheter elevene kan utvikle gjennom arbeid som omhandler skriving. Når det gjelder skriving, er det oppgaver som spesifikt ber elevene om å formulere lengre tekster som er undersøkt. Skrivingen er undersøkt etter mønster fra skrivepedagogikkens inndeling i kategoriene «å lære å skrive», og «skriving for å lære».

Studien er en kvalitativ studie, hvor jeg har gått i dybden på et snevert utvalg av lærebokens oppgavesett, og sett på hvordan disse kan benyttes som verktøy i arbeidet med å fremme skrivekompetanse på historiefagets premisser. Studien hadde til hensikt å undersøke læreverk for den videregående skolen knyttet opp til Fagfornyelsen. Ettersom dette per nå (2020/21) er den eneste læreboken tilgjengelig, er studien spisset inn på denne ene boken, og dreier seg kun om å analysere hvordan denne kan benyttes, ikke på representasjonen av skriving generelt sett i lærebøker.

Resultatet viser at skriving framkommer i læreboken, slik den nye læreplanen krever. Her er både fagspesifikk skriving og skriving som metode for læring benyttet. Hovedvekten ligger på fagspesifikk skriving, og har til hensikt å trene elevene opp i vitenskapelige sjangre som benyttes i historiefaget, og dermed også trening i akademisk skriving. Skriveoppgavene er derimot ikke spesielt framtreddende, med en prosentandel på 6-14 %. Læreboken inneholder heller ingen gode verktøy for innføring i fagets skrivetradisjoner, eller avklaring av sjangertrekk og sjangerkrav. Oppgavene den presenterer elevene for kan derimot brukes for å trene på flere elementer av sjangrene, samtidig som de er representative for mer typiske historiefaglige ferdigheter, målt ut fra modellen til Drie og Boxtel.

Innhold

Kapittel 1: Innledning	4
1.1: Bakgrunn for valg av tema.....	4
1.2: Studiens relevans.	6
1.3: Problemstilling og kunnskapshull.....	6
Kapittel 2: Teori	8
2.1: Skrivning som ferdighet.....	8
2.2: Skrivning som viktig ferdighet i og på tvers av fag.....	11
2.3: Skrivning som viktig ferdighet i historiefaget.	14
2.4: Historiedidaktisk tilknytning	16
2.5: Historisk tenking og historisk resonering.	17
2.6 Historisk skrivning.	19
2.7: Læreplanen om skrivning i historiefaget	21
2.8 Lærebøkers sentrale plass i historieundervisningen.....	23
Kapittel 3: Metode	25
3.1: Kvalitativ forskningsmetode.	25
3.2: Presentasjon av læreboken.	26
3.3: Innsamling og kvantifisering av data	27
3.4: Modell for historisk resonering.....	29
3.5: Problemer med bruk av modellen.	36
3.6: Skjema for innsamling av data	37
Kapittel 4: Analyse.....	39
4.1: Presentasjon av data	39
4.2: Generelle analyser om lærebokens aktiviteter.....	40
4.3: Hvordan løfter læreboken fram skrivning i historiefaget?	44
4.4: Hvilke historiedidaktiske ferdigheter trener elevene på gjennom disse oppgavene?.....	45
4.5: Hvilke skriveidaktiske ferdigheter trener elevene på gjennom disse oppgavene?.....	61
Kapittel 5: Diskusjon	70
5.1: Passer modellen inn mot læreplanen?.....	70
5.2: Skrivning: Er skrivning som ferdighet godt representert? Hvilken type skrivning er i fokus, hva mangler?.....	76
5.3: Kan en med dette utdype om læreboken er god eller ei?.....	79
Kapittel 6: Konklusjon.	80
6.1 Hvordan løfter læreboken fram skriveopplæring i historiefaget?	80

6.2 Hvilke historiedidaktiske ferdigheter kan elevene utvikle gjennom oppgavene som konkret omhandler skriving?.....	82
6.3 Hvilke skivedidaktiske metoder trener elevene på gjennom oppgavene som konkret omhandler skriving?.....	84
6.4: Veien videre	85
Kapittel 7: Litteraturliste	87
Kapittel 8: Vedlegg.....	90
Vedlegg 1 – Datainnsamling og kategorisering av dybdelæringsoppgavene i <i>Alle tiders historie</i>	90
Vedlegg 2 – Datainnsamling og kategorisering av skriveoppgaver.....	99
Vedlegg 3 – Datainnsamling kildeoppgaver	101

Kapittel 1: Innledning.

1.1: Bakgrunn for valg av tema.

Det hersker liten tvil om at vi lever i et skriftsamfunn. Selv med internetts gryende inntog i hverdagslivet for et par tiår siden, og med de raske endringene det fremdeles medfører for samhandlingen vår, er skriftspråk fremdeles et særdeles viktig verktøy for kommunikasjon. For å fungere i det moderne samfunnet, og det moderne arbeidslivet, er kunnskaper om språk essensielt. Det holder ikke å bare være i stand til å lese tekst, og hente ut innhold derifra. En må også være i stand til å kommunisere utad gjennom skriftlige uttrykksformer. Skrivekunnskapene elevene opparbeider seg gjennom skolegangen skal bidra i arbeidet til å ruste dem for framtidens arbeidsliv, og framtidens utfordringer. Men å kunne skrive dreier seg ikke bare om å være i stand til å sette bokstaver sammen til ord, ord sammen til setninger, og å forstå de grammatiske reglene for hvilke kombinasjoner som er tillat. Det å kunne skrive, og det å kunne skrive godt, er to svært forskjellige saker. Når lærere på grunnskolen og videregående skal drive skriveopplæring, er det med et fokus på å forbedre den formen for kommunikasjonsevne. God kommunikasjon dreier seg om å kunne formidle et budskap på en givende måte, som gir mottakeren bedre informasjon om emnet enn hva vedkommende hadde til å begynne med, eller å gi vedkommende et nytt syn på saken, gjennom å bli overbevist om informasjonen hen får servert. Evnen til å kommunisere godt er høyt vektlagt i norske læreplaner de siste tiårene, og er blant annet representert gjennom tverrfaglige, grunnleggende ferdigheter.

De grunnleggende ferdighetene ble innført ved Kunnskapsløftet i 2006, og innebærer at emnene lesing, skriving, regning, muntlige- og digitale ferdigheter skal arbeides med i alle fag på både grunnskolen og ved videregående opplæring. Emner som tidligere ble sett på som fagspesifikke, som skriving og regning, skulle løftes ut av norsk- og matematikkfaget, og heller arbeides med i alle fag på skolen, på de ulike fagenes egne premisser. Opplæringen skulle være relevant innenfor faget de drev på med, og skulle på den måten styrke elevenes evne til å beherske disse ferdighetene i ulike kontekster, og til ulike formål. Dette gjelder da selvsagt også i historiefaget.

Interessen for temaet dukket opp ved en praksissituasjon jeg hadde ved en videregående skole i Stavanger. Elevene var ganske faglig sterke, og hadde gode evner til refleksjon, argumentasjon og diskusjon når vi arbeidet muntlig i klasserommet. De kunne debattere godt om svært mange og ulike temaer innenfor emnet vi arbeidet med, og hadde en god faglig forståelse over innholdet. Muntlig var de altså svært sterke. Da vi skulle ha en vurderingssituasjon mot slutten av min praksisperiode, bestod denne av en skriftlig prøve, hvor de hadde noen kortsvarsoppgaver, samt en lengre langsvarsoppgave. De historiefaglige ferdighetene framstod kort fortalt svakere ved deres skriftlige arbeid. Jeg begynte å undersøke forskningsfeltet på dette området, for å lære mer om sammenhengen mellom skrivekunnskaper og utviklingen av historiefaglige ferdigheter. Det kommer fram av ulike prosjekter at det kan observeres en sammenheng mellom elevenes skriveferdigheter og evnen til å utvikle seg i historiefaget. Eksempelvis peker en studie fra Brasil på hvordan grunnleggende skrivekunnskaper er en forutsetning for å lære historiefaglige ferdigheter (Rocha 2010). Det poengteres av fraværet av gode skrivekunnskaper setter store hindringer for videre utvikling i historiefaget, men også at økte skriveferdigheter har en direkte påvirkning på utviklingene i historiefaget også. En amerikansk studie viser til hvordan det å arbeide med skriving i historiefaget bidrar til å utvikle en bedre argumentasjonsevne hos elevene, som bidrar til å øke deres evne til historisk tenking (Monte-Sano and Paz 2012). Øvelse i skriving av historiefaglige essay kan også sies å ha en positiv effekt på elevenes evne til å lese historisk materiale mer kritisk, og med en økt forståelse for innholdet de leser på (Stoel, Boxel et al. 2014).

Læreboken har også en tydelig rolle i norske klasserom. Det framkommer av forskning at læreboken er et mye brukt verktøy av lærere (Justvik 2014), også i en tid hvor nettbaserte verktøy og materiale tilbyr flerfoldige alternativer (Rasmussen and Lund 2015).

På bakgrunn av viktigheten i god skriveopplæring innad historiefaget, samt lærebokens sterke påvirkning på undervisningen, fant jeg det relevant å studere sammenhengen mellom disse to. Her er poenget å få bedre kunnskap om hvordan lærebokens innhold kan benyttes i arbeidet med trening i de grunnleggende ferdighetene, samt å se på hvordan oppgavene kan benyttes for å bedre denne ferdigheten.

1.2: Studiens relevans.

Studien gjennomføres med bakgrunn i å bidra med bedre kunnskap om hvordan lærebøker kan benyttes i dette arbeidet, samt å se på hvordan den spesifikke læreboken *Alle tiders historie* ser for seg å bidra i skriveopplæring innenfor historiefaget. Det er som nevnt viktig å ha gode kunnskaper om hvordan lærebøkene kan benyttes til ulike formål i klasserommet, da de har en høy status både som lærerverktøy og kilde for elevene. Læreboken er konstruert med tanke på flere formål, og skal trene elevene opp i en rekke forskjellige ferdigheter. Det er Fagfornyelsen som ligger til grunn for utformingen av læreboken, og forfatterne har til hensikt å skape et verktøy som skal gi elevene ferdigheter innenfor de ulike temaene denne læreplanen dikterer. Boken er derfor ikke laget med skriveopplæring som et spesifikt utgangspunkt, men heller rettet mot Fagfornyelsens mange mål. Likevel er de grunnleggende ferdighetene gjellende. Om boken kan fortsette å være primærverktøy også når dette emnet skal arbeides med, kreves det kunnskaper om hvordan dette temaet behandles i boken, samt hvilke ferdigheter skriveoppgavene kan bidra til å utvikle. En studie av boken er derfor relevant både for å kunne si noe om bokens egenskaper til skriveopplæring i historiefaget, samt å se nærmere på hvilke ferdigheter en arbeider med ved skriveoppgavene, og hvilke ferdigheter en eventuelt må søke til andre verktøy for å mestre.

1.3: Problemstilling og kunnskapshull

På bakgrunn av hva som er nevnt ovenfor, vil min problemstilling rette seg eksplisitt inn på hvordan læreboken fungerer til dette formålet. Jeg vil derfor arbeide med følgende problemstilling i min oppgave:

Hvordan kan oppgavesettene i læreboken *Alle tiders historie* brukes for å arbeide med den grunnleggende ferdigheten «skrivning», sett i lys av Fagfornyelsen 2020?

I dette arbeidet vil jeg snevre problemstillingen inn til tre forskningsspørsmål:

1: Hvordan løfter læreboken fram skriveopplæring i historiefaget?

2: Hvilke historiedidaktiske ferdigheter kan elevene utvikle gjennom oppgavene som konkret omhandler skriving?

3: Hvilke skriveidaktiske metoder trener elevene på gjennom oppgavene som konkret omhandler skriving.

Hensikten med denne oppgaven er altså ikke å se på den grunnleggende ferdigheten skriving i seg selv, ei heller er den å si noe om hvordan det praktiseres i norske klasserom. Oppgaven skal heller gi kunnskap om hvordan denne utvalgte læreboken kan bidra i arbeidet. I en reell undervisningssituasjon vil en lærer forhåpentligvis ikke støtte seg ene og alene til læreverket, men utforme undervisningen på bakgrunn av flere verktøy og hjelpemidler. Oppgaven har derfor ikke til hensikt å si om læreverket fungerer eller ikke til oppgaven, men heller hvordan den kan passe inn i arbeidet. Det ville vært lite hensiktsmessig å studere om boken fungerer til skriveopplæring eller ikke, da det ikke er bokens primære funksjon, og ei heller er konstruert spesifikt for det formålet. Oppgaven vil heller besvare hvorvidt temaet skriving er framtrødende i boken, hvordan det legges opp til å arbeide med det, samt analysere hvordan elevene kan opparbeide seg historiefaglige og skriftlige ferdigheter gjennom arbeid med oppgavene.

Årsaken til at dette læreverket er valgt til fordel for andre læreverker er ganske enkelt fordi det per nå er det eneste læreverket utgitt for videregående skole, som har til hensikt å oppfylle kravene satt til Fagfornyelsen 2020. Det er likevel en relevant studie når nye lærebøker kommer til, ettersom forlaget Gyldendal er framtrødende på skolebøker i Norge, samt at skoler som har gått til innkjøp av læreverket vil fortsette bruken av det selv etter nye verk kommer til. Dette læreverket vil bli brukt av mange lærere og elever de kommende årene, og kunnskaper om bruken av den er essensielt med tanke på å skape en givende og utfyllende opplæringssituasjon for elevene. Denne oppgaven har til hensikt å bidra i dette arbeidet, ved å undersøke en av de mange funksjonene læreboken skal ha.

Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet skal jeg gjøre greie for hvilke forskningsfelt min oppgave vil føye seg inn under, og utdype om den nåværende situasjonen innenfor de ulike feltene. Videre vil jeg berette om hvilke skrivepedagogiske teorier som oppgaven min knyttes opp mot, og hva tanker som ligger i dem. Deretter vil oppgaven utdype mer om skriving i historiefaget. Avslutningsvis i teorikapitlet kommer det litt om lærebøkers rolle i klasserommet, og hvorfor det er verd å studere disse med fokus på skriveferdigheter.

2.1: Skriving som ferdighet.

«Frå 2006 (*LK06 – mitt tillegg*) skal alle fag drive skriveopplæring i dei fagspesifikke sjangrane. Det fører til at ei stor breidde av sjangrane og skrivemåtane i samfunnet skal vektleggast i skolesamanheng, og det er derfor viktig å utvikle ein langsiktig dialog mellom lærarar om kva eigenskapar det er som kjenneteiknar gode fagtekstar på ulike årstrinn.» (Framtidas norskfag 2006, s. 56)

Dette sitatet forteller oss i korte trekk om hva hensikten med innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet skulle være. Etter at det ble innført i Kunnskapsløftet i 2006, samt videreført i Fagfornyelsen 2020, ble skriving som ferdighet overført fra å tilhøre norskfaget, til nå å være et felles ansvar som samtlige fag skal arbeide med, på lik linje som de andre grunnleggende ferdighetene. Når læreplanen forteller oss om skriving som ferdighet er det ikke bare rettskriving, bøyning og tegnsetting som er i fokus. Slike elementer hører fremdeles som hovedregel hjemme i norskfaget. Her handler det om hva Frøydís Hertzberg kaller «tekstkompetanse», hvor hensikten ligger i evnen til å tolke og produsere ulike tekster i ulike sjangre (Hertzberg 2008). Her skal elevene få utforske og beherske ulike sjangre, som varierer mellom alt fra personlige fortellinger, økonomiske framstillinger, naturfaglige labrapporter og historiske essay. Å skrive en labrapport i norsktimen vil resultere i en svært kunstig skriveprosess, da opplegget ville vært et teoretisk forsøk elevene ikke har utført. (Hertzberg 2008) Det samme kan man si om for eksempel essaysjangeren. Skal elevene få kjennskap til sjangeren forskningsessay, er det mer naturlig å knytte den opp mot

historiefaget, og lære elevene opp i hvordan denne sjangeren benyttes innenfor sitt fagfelt. De ulike skriftlige sjangrene er altså ment å brukes i sine respektive fag, med sine respektive fagtradisjoner. Bruk av bilder, videoklipp, tabeller og andre eksempler på det som i skriveforskningen kategoriseres som semiotiske ressurser er aspekter som i mange tilfeller passer bedre inn i skriveoppgaver utenfor norskfaget, som for eksempel i historiefaglige skriveoppgaver (Hertzberg 2008).

Hertzberg beskriver innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet med to poenger: Fagspesifikke for de ulike fagene, og skriftkompetanse for kompetansens skyld (Hertzberg 2008). Om det fagspesifikke skriver Hertzberg:

Det ene er rent faglig og baserer seg på den innsikten at språkkompetanse spiller en svært stor rolle i skolefagenes kunnskapsområder. Fagene framstår gjennom språk, de læres gjennom språk og de evalueres gjennom språk. Av den grunn trenger elevene å lære hvilken fagterminologi som kreves innenfor det enkelte faget, og hvilken skrivestil som er akseptabel.

Det andre punktet, om skriving for kompetansens skyld, dreier seg om hvordan norske elever ordlegger seg skriftlig. I Norge, og internasjonalt, ser elever ut til å beherske personlige skrivestiler lagt bedre enn saklige, argumenterende sjangre. Her pekes det på norskfagets skrivekultur, som har en tendens til å vektlegge personlig skrivestil høyere enn argumenterende tekster (Hertzberg 2008). KAL-undersøkelsen, eller *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, fra 2005 viser at elever hovedsakelig valgte å skrive personlige tekster ved avsluttende eksamen i perioden 1998-2001, også i de tilfellene hvor de gikk for saklige sjangre (Hertzberg 2008). Dette var et prosjekt hvor det ble undersøkt over 3300 eksamensbesvarelser i norsk skriftlig fra 179 ulike avgangsklasser ved ungdomstrinnet. Det er flere som peker på manglende sjangerkunnskaper hos avgangselever i dag også. Mange studenter sliter med å beherske akademisk skriving, og klarer ikke å se hvilke krav som gjelder (Skrivesenteret 2012, Greek and Jonsmoen 2016, Hambro, Skillingstad et al. 2019). Flere sliter også med å anvende kunnskapen fra videregående når de begynner på høyere utdanning (Greek and Jonsmoen 2016). Dette viser både hensikten og behovet med skriving i alle fag, også i historiefaget.

I skrivepedagogikk opererer man med to måter å skrive på: Skrivning for å lære, og skrivning for kommunikasjonens eller presentasjonens skyld (Dyhste, Hertzberg et al. 2000). Når fokuset er skrivning for å lære, er det som regel innholdet som er i fokus. Her ligger essensen i at eleven skal få en økt kunnskap av å bruke skrivning som et verktøy og virkemiddel. Her finner en gjerne tekster som ikke har til hensikt å bli lest av andre enn forfatteren selv. Notater, tankekart, oppsummerende tekster og liknende er eksempler på dette. Det er nyttige tekster som hjelper elevene å huske, strukturere og se i sammenheng, uten at det skal vurderes som et faglig arbeid. Terskelen for å skrive slike tekster er ofte lavere, da elevene ikke bekymrer seg over å måtte prestere godt (Dyhste, Hertzberg et al. 2000). Tekstskrivning hvor formålet er å kommunisere eller presentere noe, gjerne kalt *presentasjonsskriving*, er tekster hvor forfatteren og leseren er adskilt. Slike tekster kjennetegnes ved at teksten bærer preg av å være skrevet til noen. Oppbygning, språkbruk, innhold, argumentasjon og liknende må være mer gjennomtenkt og gjennomført når teksten har en mottaker enn hva den må ha om forfatteren noterer for seg selv. Når elevene bedriver presentasjonsskriving, skriver de som oftest til læreren sin. Det er som regel innenfor denne formen for skrivning at elevene får trening i de fagspesifikke skrivesjangrene, og får oppfylt mye av hensikten med innføringen av skrivning som grunnleggende ferdighet.

Presentasjonsskriving har som nevnt til hensikt å kommunisere noe til en annen leser, og de skrivepedagogiske målene ligger nettopp i denne kommunikasjonen. Men når elever i en undervisnings- eller vurderingssammenheng skriver en tekst, vil mottakeren som regel være læreren. Mottakeren er altså ikke en hvilken som helst aktør, hvis mening ikke har betydning for skribenten. Vedkommende skal i tillegg til å være mottaker også vurdere teksten, og gjerne gi en bedømmelse i form av en karakter. Dette er noe som elevene er bevisst på når de skriver, og som bidrar til at kommunikasjonen ikke er reell (Nystrand 1997). Det finnes eksempler på oppgaver hvor en forsøker å endre på dette. I den valgte læreboken finner en oppgaver som for eksempel «Tenk deg at du er en fattig arbeider eller arbeidsløs. Skriv et brev der du kommenterer Cornwells budskap» (Heum, Martinsen et al. 2020). Her er hensikten å bruke en fiktiv forfatter og en fiktiv mottaker, for å skape en illusjon av kommunikasjon. Eleven skal da skrive en tekst med en tenkt mottaker i bakhånd, som hen må strukturere teksten opp mot. Det gir eleven en grunn til å skrive, og forsøker å få elevene

til å skrive til andre enn læreren. Det vil nok fremdeles være en ikke-reell kommunikasjon, men som likevel bidrar til å utvikle sjangerkunnskapene og skriveferdighetene til elevene.

Det må også presiseres at selv om dette gjenspeiler to ulike måter å skrive på, så opererer de ikke adskilt fra hverandre. Elevene vil i ulike sammenhenger skrive tekster som knytter seg nærmere en av de to skrivetypene, og i noen tilfeller benytte begge to side om side. De har altså sine egne nytteområder, uten å fungere som motsetninger til hverandre. Ved første øyekast kan en tenke seg at det er presentasjonsskriving som er det mest givende i en historiefaglig sammenheng. Her vil elevene måtte sette sine historiefaglige kunnskaper inn i en større helhet, og strukturere faktakunnskapene på en slik måte at de kan fremme et argument. Det er innenfor en slik tekstproduksjon elevene får god trening i nettopp dette med argumenterende, saklig skriving, og muligheten til å kontekstualisere historien. Men skriving for sin egen skyld bør ikke avfeies som unyttig i historiefaget av den grunn. Ved å skrive notater, oppsummeringer og andre liknende tekster uten andre mottakere enn seg selv, får eleven mulighet til å utforske og reflektere rundt fagstoffet på en annen måte enn hva eleven gjør når de bevisst skal organisere innholdet. Hen får også en forståelse av det nye knyttet opp mot den gamle kunnskapen de besitter fra før (Dyhste 1993). De har en plass i historieundervisningen de også, og denne formen for skriving er gjerne mer nyttig fra det historiefaglige perspektivet enn fra et skriveperspektiv. Slike tekstformer fungerer dermed i en vanlig undervisningssammenheng, og kan derfor med god hensikt dukke opp i skrivebøkers oppgavesett. Dysthe påpeker likevel at denne formen for skriving bør begrenses til undervisning, og at slike tekster aldri bør vurderes og karaktersettes (1993).

2.2: Skriving som viktig ferdighet i og på tvers av fag.

Skrivingen som historielærebøkene legger opp til kan som beskrevet tidligere knyttes opp mot to former for skriving. Det kan dreie seg om å *skrive for å lære*, eller det kan dreie seg om å *lære å skrive*. De ulike formene for skriving, og de ulike målene, kan kobles opp mot det internasjonale begrepet som brukes innenfor skrivepedagogikk: Writing Across the Curriculum (WAD). Her opererer man hovedsakelig med to underkategorier; Writing to learn og Writing in the Dicipines (WID).

Begrepet «Writing Across the Curriculum» har vært i bruk i skrivepedagogikken i flere tiår nå, og slo gjennom innenfor fagfeltet i USA på slutten av 1970-årene, innenfor prosjektet «National Writing Project» (Hertzberg 2006). Prosjektet pågår enda, og eksisterer gjennom et nettverk av nettsider drevet av ulike høyskoler og universiteter i USA, som ønsker å gi kunnskap, forskning og undervisningsveiledning til lærere om hvordan en kan trene elever opp til skrivning fra tidlig stadiet av, og gjennom hele skoleløpet (National Writing Project, 2021).¹ Tanken bak det hele var at om en fikk bedret elevenes skrivekompetanse, ville det i gjengjeld hjelpe elevene å prestere bedre i de ulike fagene. Skrivning skulle løfte språkkompetansen hos elevene, og hjelpe dem å tilegne seg kunnskap på en bedre måte. Det er ut ifra denne tanken at ideen om WAC utvikler seg. Hensikten med WAC var å flytte deler av ansvaret med skriveopplæring, samt bruken av skrivning som pedagogisk verktøy, ut fra typiske litteraturfag og morsmålsfaget og over til alle generelle fag. Denne tanken har også fått rotfeste i Norden over en lengre periode, noe vi eksempelvis ser med innføringen av skrivning som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet.

Selv om konseptet WAC ble utviklet i USA, bygger mye av teorien bak på skriveforskning av den britiske forskeren James Britton. I hans undersøkelser publisert i boken *The Development of Writing Abilities* undersøkte han og forskerteamet 2000 elevtekster, og klassifiserte dem ut ifra hvilken funksjon tekstene hadde for elevene. Ut ifra dette kom han opp med tre kategorier for teksttyper elevene produserer: Informative tekster, poetiske/fantasifulle tekster, og ekspressive/personlige tekster. Informative tekster defineres som tekster hvor forfatteren har til hensikt å informere eller overtale leseren gjennom bruk av språket. Her kan en finne for eksempel argumenterende og faglige tekster, men også tekster som inneholder et svært personlig preg (Durst and Newell 1989). Innenfor den poetiske/fantasifulle kategorien finner en tekster hvor språket brukes for å fremme og beskrive en følelse, gjerne rundt en hendelse, gjennom eksempelvis fortellinger, forestillinger og dikt (Durst and Newell 1989). I den siste kategorien, ekspressive/personlige tekster brukes språket til å fremme personlige tanker rundt noe, uten fokus på struktur og mottakerbevissthet. Her skriver en gjerne for seg selv, eller i en situasjon hvor mottakeren har samme bevissthet rundt et tema og språkbruken som føres (Durst and Newell 1989). Et eksempel på slike type tekster i en undervisningssammenheng ville vært en oppgave hvor

¹ National Writing Project, 2021. www.nwp.org

elevene skal skrive alt de tenker om et emne, med hensikt å fremme tanker og ideer uten at teksten skal brukes til mer enn idemyldring.

Felles for alle kategoriene til Britton er at de bærer et preg av å være svært personlige, og ofte falle utenom typiske fagspesifikke sjangre. Av de 2000 elevtekstene som ble gjennomgått i prosjektet hans, kom de fram til at bare 5.5% var av en ekspressiv karakter (Fulwiler 1991). Denne teksttypen er som nevnt ment uten en konkret mottaker. Her skriver skribenten hovedsakelig for seg selv, og språket ligger nærmere knyttet dagligtale, eller den indre talen. I sin egen konklusjon kom Britton fram til at skriving i undervisning burde knyttes nærmere opp til den ekspressive kategorien, da skrivekompetanse og skriveutvikling etter hans syn skjer best når elevene har en slik personlig tilnærming til språket (Dyhste 1993). Utviklingen av WAC bygget originalt på mange av disse tankene, og de er framtreddende i kategorien Writing to learn, eller skrive for å lære. Nettopp ved å være en uformell skriveprosess uten et press på prestasjon gjennom lærervurdering, er skriveprosessen ment å utvikle ideer og refleksjoner rundt faginnholdet. Dette gjøres ved å eksperimentere og sortere tankene sine gjennom personlig skriftlig formulering.

Slike personlige framstillinger ved skriving er ofte mindre forenelige med skrivesjangrene de ulike fagtradisjonene har kultur for å operere med. Derfor passer de fleste av disse formene for skriving best inn i historieundervisningen som verktøy for å lære, ikke for å prestere eller vise fagforståelse. Britton mente selv at skriving som pedagogisk aktivitet er den aktiviteten som i størst grad fremmer selvstendig tenking hos elevene, noe WAC bygger videre på (Fulwiler 1991). Noen eksempler på hvordan en slik type skriveoppgave i historiefaget (Samt i andre fag) kan være, er eksempelvis loggføring av undervisningstimer («Hva lærte jeg denne timen?»), «Skriv alt du vet om X», «Hva tenker du om X?», lesejournal, tankekart eller personlige notater fra tavleundervisning/lesing (Hertzberg 2006).

Den andre retningen innenfor WAC dreier seg mer om å trene elevene opp til fagspesifikk skriving, og introdusere dem til sjangerformene som brukes for formell fagutøvelse. Motsetningen fra retningen «writing to learn» kan defineres kort ved at WID handler mer om «å lære å skrive» framfor skriving for å lære. Innenfor denne retningen skal elevene hovedsakelig vise og bruke kunnskap og forståelse, ved å bruke fagspråket. Tanken bak WID er at en systematisk fra første klasse skal arbeide med sjangerbasert skriving, og trene elevene opp til å forstå, og bruke, ulike sjangre til ulike tider. Elevene skal få et innblikk i

hvordan språket har ulik funksjon i ulike kontekster, og lære å beherske de kontekstene de kan ha behov for å bruke (Hertzberg 2001). Tankene bak bygger mye på arbeidet til den britisk-australske lingvisten Michael Halliday, som mente at en sjangerbasert skriveopplæring må til for at samtlige mennesker skal kunne delta i det skriftbaserte samfunnet. WID er altså ikke bare ment å fungere som skriveopplæring i spesifikke fag knyttet opp mot akademia, men også å brukes i skriveoppgaver som for eksempel søknad for lærlingplass på yrkesfag eller verkstedsrapport i mekaniske fag (Hertzberg 2001). Innenfor historiefaget vil oppgaver som nevnt eksempelvis under avsnittet om fagspesifikk skriving ovenfor være relevante innenfor kategorien WID.

Disse to retningene innenfor WAC skiller seg derfor hovedsakelig fra hverandre rundt spørsmålet om sjanger. Fra et undervisningsperspektiv i historie vil begge formene for skrivepraksis ha sin funksjon. Men ut ifra læreplanens mål om skriveopplæring i alle fag, vil det være naturlig å ha et sjangerpreget fokus når lengre og strukturerte tekstoppgaver skal gjennomføres. Om en skal lære å skrive på fagets premisser, og forstå den fagspesifikke skrivekulturen, er den ekspressive og personlige formen lite hensiktsfull. Oppgaver i læreboken som dreier seg spesifikt om skriving må dermed ha et stort fokus på sjangerbasert skriving om elevene skal få god nok trening i dette. Selv om det er rettet mye kritikk fra tilhengere av den ekspressive skriveformen om at WID sitt store fokus på sjanger hemmer kreativiteten til elevene (Hertzberg 2001), må likevel sjangerpreget skriveopplæring være tilstrekkelig godt nok til at elevene har en formening om hva et drøftende essay skal inneholde når de blir studenter ved høyskole eller universitet, ettersom studieretningen læreboken er laget for heter *studiespesialiserende*.

2.3: Skriving som viktig ferdighet i historiefaget.

Forskning som dreier seg mer spesifikt om skriving som ferdighet i historiefaget er vanskeligere å oppdrive. Det er ikke et felt som er viet mye interesse, og kunnskapshullene her er større. En del forskning ble belyst i introduksjonskapitlet. Av skandinavisk forskning er det også mulig å oppdrive noe. Det har vært et bredere fokus på studering av elevers

skrivekompetanse og skriveutvikling utenfor norskfaget de seinere årene. Blant annet kan en trekke fram *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring*, også kjent som «SKRIV»², og det danske forskningsprosjektet *Faglighed og Skriftlighed*³. Disse prosjektene har bidratt med bredere kunnskap om skrijving i ulike fagområder ved både videregående skoler og grunnskoleopplæring i de to respektive landene. Av forskning mer rettet mot historie, kan en trekke fram Øgreids arbeid med forskning på elevers argumenterende skrijving i samfunnsfag ved grunnskoleopplæringen.

Et gjennomgående kjennetegn for mye av skrijvingen som elever bedriver utenfor de typiske språkfagene, dreier seg om fragmentert og «skolsk» skrijving (Øgreid 2017). Dette dreier seg da ofte om å skrive korte setninger som svar på oppgaver i lærebøker, løsrevne faktasetninger, og andre små, ustrukturerte tekster ment å underbygge andre læringsaktiviteter (Øgreid 2017). Sammen med dette er det også mye som tyder på at elevene har lite erfaring og trening i å skrive lengre tekster utenfor norskfaget. I samfunnsfag og historie er det hovedsakelig kun ved vurderingssituasjoner at elevene har utarbeidet en form for lengre sammenhengende tekst, i form av oppgaver som går på å greie ut eller drøfte rundt et emne (Øgreid 2017). Dette er en problemstilling vi finner igjen utenfor landegrensene også. Amerikansk forskning viser blant annet at mindre enn 35% av åttendeklassinger skriver på et godt nok nivå (Ut ifra forventet nivå på trinnet) når det kommer til argumenterende skrijving (Monte-Sano and Paz 2012). Dette vil utdypes mer under delkapittelet om historisk skrijving. Det samme ser vi blant norske ungdomsskoleelever. Forskningen på feltet slår fast at elever ved ungdomsskolen har store problemer med å mestre skriftlig argumentasjon. De gjentakende problemene som gjerne

² Forskningsprosjektet SKRIV, eller «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring», ble gjennomført ved 14 barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge, ledet av Jon Smidt. Hovedfunnet i studien er at mange av oppgavene elevene blir bedt om å utføre ikke tydelig kommuniserer formålet eller hensikten med opplegget. Selv om læreren som regel har en tydelig plan ved opplegget, forankret i pedagogiske tanker, formidles ikke hensikten videre til elevene, og opplegget fremstår lite hensiktsmessig. Det fortelles også videre at det bedrives mye fragmentert og løsrevet skrijving i skolen, uten at tekstene brukes eller leses videre. (Smidt, 2010)

³ Forskningsprosjektet «Faglighed og skriftlighed», eller den offisielle tittelen «Writing to learn, learning to write. Literacy and Disciplinarity in Danish Upper Secondary Education», var et forskningsprosjekt ledet av Ellen Krogh ved Syddansk Universitet. Hensikten var å undersøke hvordan skriftspråket endres og brukes i moderne tid, gjennom en kvalitativ undersøkelse av skriftbruk i videregående utdanning. En kan lese mer om prosjektet på deres hjemmeside.

https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed

løftes fram er koblet opp mot tekststruktur, skrivestil og mangel på stoff. Forklaringene som ofte dukker opp, er liten erfaring med lesing og skriving av argumenterende tekster (Igland 2007). Mens skriftlig argumentasjon og resonerende skriving har en lang tradisjon ved norske videregående skoler, har det vært mindre fremtredende ved grunnskolen. I grunnskolen har skriveopplæringen uten tvil lagt mest vekt på arbeidet med fortellende skriving, fremfor argumenterende og resonerende skriving. Dette påvirker skriving i historiefaget, da skriveopplæringen fra norskfaget er grunnmuren for videre skriving i alle fag (Igland 2007).

2.4: Historiedidaktisk tilknytning

Oppgaven er en historiedidaktisk oppgave, hvor jeg forsøker å knytte den opp mot den angloamerikanske og kanadiske retningen innenfor historiedidaktikken. Denne fagtradisjonen vokste sterkt fram utover 90-tallet, under sterk påvirkning av prosjektet *The Historical Thinking Project*, ledet av Peter Seixas⁴. I denne fagtradisjonen ligger målet og hensikten nærmere knyttet opp mot å lære elevene å skrive, lese og reflektere som historikere. De kognitive ferdighetene er i fokus, og innholdet kan sies å være mer praktisk rettet i den forstand at elevene skal utvikle praktiske egenskaper i møte med historien, og trenes opp til å tenke i den retningen historikere gjør. Dette står i motsetning til den andre store retningen innenfor historiedidaktikken, den tysk-nordiske retningen, hvor hovedfokuset ligger nærmere temaet *historiebevissthet* (Hatlen 2020). Gjennom diverse forskningsprosjekter innenfor denne retningen, og under sterk påvirkning fra Peter Seixas, tar begrepet *historisk tenking* form. Janett van Drie og Carla van Boxtel sitt arbeid føyer seg også inn under denne didaktikken, og bygger videre på begrepet historisk tenking, med sin egen vri: Historisk resonering. (Drie-Boxtel, 2008).

I et prosjekt som har til hensikt å undersøke hvordan skriving inkorporeres i historiefaget, og hvordan lærebøker inviterer til skriving for å fremme ulike ferdigheter, falt det for meg mest naturlig å knytte oppgaven opp mot denne fagtradisjonen. I en praktisk situasjon ved en reell klasseromsundervisning kan nok elevene trenes opp til skriftlige ferdigheter selv når

⁴ <https://historicalthinking.ca>

opplegget ligger nærmere den tysk-nordiske didaktikken også. I et analysearbeid av en lærebok er derimot mulighetene større ved å vektlegge denne fagtradisjonen, da flere begrepene, konseptene og modellene som er utviklet er laget med dette i fokus. For eksempel er modellen til Drie og Boxtel utarbeidet med den hensikt å brukes i forskning på undervisningsmetoder og -materiell.

2.5: Historisk tenking og historisk resonering.

Når en driver med historieopplæring i dag, bedriver man en mye mer kompleks form for kunnskapsdannelse enn hva en gjorde noen tiår tilbake. Jensen (2009) forklarer at historiefaget bar preg av å være et verktøy primært nytt til nasjonsbygging. Elevene skulle tilegne seg kunnskaper om nasjonens tidligere bragder, samt historier fra tapre menn som kjempet fram noe essensielt. Faget bunnet ut i å ha til formål å skape en nasjonal identitet hos befolkningen, ved å gi befolkningen et kollektivt minne i positiv retning. I en slik historietilnærming er memorering av kunnskap framfor produksjon av kunnskap framtrædende.

Etter hvert som det nasjonale synet svekkes i historiefaget, blant annet av to svært ødeleggende og katastrofale verdenskriger i nasjonalismens navn (Stuurman and Grever 2007), er det andre aspekter av fortiden som fanger interesse hos historikere. Historiefeltet begrenset seg ikke lenger til heltefortellinger om nasjonens oppbygning, men kunne nå også fokusere på de mindre historiene, og om vanlige folks tanker og holdninger i ulike historiske kontekster (Wineburg 2010). Sammen med det skiftende fokuset, ble det ifølge Sam Wineburg (2010) også igangsatt en endring om hva historikerne ønsker å komme fram til. Her ble det et økende fokus på å grave fram tanker og forestillinger fra fortidens mennesker, med et ønske om å forstå mennesker og tidsånden ut ifra nåtiden. En slik tilnærming til historien stiller nye krav til historikerne, samt historielærere. Måten historiefaget skulle praktiseres på, i profesjonell forstand og undervisningssammenheng, måtte også endres.

Nytenkingene innenfor historiedidaktikken er varierte. Her vil jeg konsentrere meg om det som kalles historisk tenkning. Jon A. Levisohn forklarer at det er to tilnærminger til begrepet (2017). Den første tilnærmingen kan kobles til historikeren Sam Wineburg, og handler om evnen til å gjenkjenne og forstå de ulike måtene som skiller nåtid og fortid (Levisohn 2017).

En slik tilnærming til historien forklarer Wineburg som en unaturlig prosess, da en naturlig oppfatning er å tolke fortiden ut ifra vår forståelse av egen tid (Wineburg 2001). Fordelene med dette, ifølge Wineburg, er at en slik tilnærming til historien kan bidra til å utvikle oss som mennesker, og bidra til å få empati for andre individer, ettersom en slik forståelse av fortiden vil belyse det faktum at mennesker tenker og handler forskjellig fra oss (Wineburg 2001).

Den andre tilnærmingen til begrepet omhandler bruken av didaktiske konsepter for å forstå historisk tenking. Begrepet er utarbeidet av flere historikere, men i den siste tiden har det blitt et tydeligere og mer utarbeidet begrep gjennom det kanadiske forskningsprosjektet «The Historical Thinking Project», med Peter Seixas i front (Seixas, 2017). Fokuset i prosjektet var å komme fram til nye metoder for å undervise i historiefaget. Mens Wineburg definerte historisk tenkning som en unaturlig prosess, forklarer Seixas historisk tenking som "(...) the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history» (Seixas, 2017). Historisk tenking handler altså om å konstruere en troverdig fortelling om fortiden, basert på de restene en har. For å utføre denne handlingen er det utviklet flere ulike konsepter som er ment å brukes for å gjennomføre denne prosessen. Seixas har utviklet sine egne seks konsepter, men i mitt videre arbeid vil jeg ta for meg modellen og konseptene utarbeidet av Carla van Drie og Janet van Boxtel, som opererer med begrepet «Historisk resonering».

Historisk resonering kan, i likhet med det liknende begrepene historisk tenking, defineres på ulike måter, og blir brukt ulikt av forskjellige historikere. I en av de tidligste brukseksemplene av begrepet har Leinhardt definerte det som «the process by which central facts (about events and structures) and concepts (themes) are arranged to build an interpretative historical case» (Drie and Boxtel 2008). Dette krever videre at elevene driver med analysering, syntetisering, lager hypoteser og tolker innholdet. Drie og Boxtel hevder videre at mange brukere av begrepet historisk resonering bare konsentrerer seg om et aspekt, som for eksempel argumentasjon og bevisføring, eller arbeid med å forklare historiske hendelser (Drie and Boxtel 2008). Problemet, slik de ser det, er at dette blir feil fokus i en mer komplisert form for historielæring, ettersom en ofte må se på flere aspekter om hverandre, og ha flere fokus i tankene samtidig når en arbeider med oppgaver. Om elevene skal lære

historie gjennom å skrive en lengre fagtekst, eller et essay, må de bruke flere elementer fra ulike historiefaglige aktiviteter, som eksempelvis kontekstualisering av kildene de arbeider med, komme opp med faglige forklaringer på hendelser, beskrive historiske endringer, og sammenlikne og analysere kilder. Deres forståelse av begrepet «historisk resonering» bygger altså på en tanke om at ulike historiefaglige ferdigheter og aktiviteter må utnyttes til samme tid, og brukes om hverandre for å få til en form for historisk tenking. Ettersom analysen min vil se på hvordan lærebøkene tenker å trene elevene opp i historiefaget gjennom skriving, er deres forståelse av begrepet, samt modellen de utviklet, passende å bruke videre. Modellen deres bygger på seks ferdigheter elevene må trenes opp til å beherske, for å kunne utføre det de kaller historisk resonering. De vektlegger samtidig av modellen de har laget, er laget med hensikt å brukes i deres forskningsarbeid på historieundervisning, ikke nødvendigvis som et verktøy for strukturering av historieundervisningen, selv om den kan benyttes der også (Drie and Boxtel 2008). De seks elementene i modellen er å stille historiske spørsmål, bruk av kilder, kontekstualisering, argumentasjon, bruk av begreper, og bruk av metabegreper. Disse kategoriene kommer jeg tydeligere inn på i metodedelene, hvor dette analytiske verktøyet vil bli forklart nærmere.

2.6 Historisk skriving.

I sin forskning på feltet forteller Monte Sano og La Paz om begrepet *historisk skriving*, definert som en forståelse av fortiden, hvor argumentene og begrunnelsene bygger på bevisføring og referering til historiske fakta (Monte-Sano and Paz 2012). Historisk skriving handler om å skulle skape en realistisk teori om fortiden, hvor en kan argumentere for sin sak, samtidig som bevis for argumentene framlegges. Framleggingen vil alltid oppfattes som en fortolkning av fortiden, framfor en framstilling av den virkelige fortiden, da bevisene en historiker sitter igjen med til å skrive historien kun er fragmenter av en tapt tid. Ettersom man ikke innehar alle de spor en trenger for å kunne si noe sikkert om fortiden, ender historikere derfor ofte opp med å forestille seg hvordan fortiden kan ha tatt form, og gjøre seg opp teorier og tanker om hvordan det *kan* ha vært (Monte-Sano and Paz 2012). Dette bygger videre på tanken om at fortiden er en konstruert teori, med sterke beviser som taler sin sak (Kjeldstadli 1999).

For å kunne skrive historisk, må historikeren først lese historien, og lese historien på en måte som kan belyse ny informasjon. Tidligere nevnte tanker fra Wineburg forteller oss noe om hvordan historikeren må bruke sine ferdigheter innenfor historisk tenking til å skape seg et bilde av fortiden, og kontekstualisere hva man leser ut ifra tiden det ble skrevet i. Gjennom en form for historisk tenking vil en historiker utforske sin problemstilling, og forandre problemstillingen ut ifra hvilken informasjon hen får fra forskningsarbeidet, fremfor å velge den informasjonen som passer til problemstillingen (Monte-Sano and Paz 2012).

Denne formen for skriving i historiefaget er ikke uvanlig å finne hos elever heller, ifølge undersøkelser gjort av Monte Sano (2010). Hun skriver her at et undervisningsopplegg som ble utført med hensikt å skape gode disiplinære lese og skrivemetoder hos elever, og opplæring i argumenterende historiebruk, viste seg å være effektivt i utviklingen av historisk tenking. Elevene utviklet en bedre evne til historisk tenking, gjennom å utvikle nettopp den nevnte egenskapen over, altså å se på den ulike informasjonen kildene gir oss, veie argumenter og motargumenter opp mot hverandre, og sette sammen en egen historisk forståelse av fortiden med basis ut ifra bevisene kildene gir dem. Argumentering innenfor historisk skriving er en metode som fungerer for å utvikle historisk tenking (Monte-Sano 2010).

Om virkningene av å skrive i historiefaget er såpass gode, kan en undre seg over hvorfor ikke ferdighetene hos elevene er høyere. En av utfordringene innenfor tematikken om skriving i historiefaget, er at skriving ikke er en aktivitet som mange elever nødvendigvis driver med i løpet av undervisningen. Øgreid (2017) forteller at elevene ofte formulerer seg nært knyttet opp til kildematerialet. Tekstene elevene skriver bærer ofte preg av å være reproduksjon av materialet de henter informasjon fra, framfor å produsere en egen forståelse av innholdet. Samtidig må det nevnes at norske elever har en begrenset erfaring med skriving i historiefaget. Majoriteten av skriving elevene utfører, hvor de altså skal produsere en lengre, sammenhengende tekst, skjer hovedsakelig kun på historieprøver (Øgreid 2017). De har altså mindre trening på dette feltet, og skriver derfor dårligere historiske tekster. Argumentene til Monte-Sano (2010) forteller at denne typen spesifikke undervisningsopplegg legger til rette for dannelsen av historisk tenking og historisk skriving. Ved å legge til rette for undervisning av denne karakteren kan resultatene oppnås hos norske elever også, noe som pekes på ved eksempelvis å fokusere på skriveoppgaver med

mer variert kildemateriale enn kun læreboken (Øgreid 2017). Det er heller ikke bare i Norge utfordringen med mindre utstrakt bruk av skrivning som metode i historiefaget finner sted. I en undersøkelse gjort av amerikanske myndigheter i 2015 fant de ut at kun 32% av amerikanske åttendeklassinger skrev en form for langsvarsoppgave i historiefaget, mens hele 64% opplyste at de drev med en form for skriftlig kortsvarsoppgave (Monte-Sano and Paz 2012). De positive egenskapene elevene utvikler opp mot historisk tenking og historisk resonering elevene får gjennom skrivning, er ikke like tydelige og framtrede av kortsvarsoppgaver.

For elevene kan altså historisk skrivning være en, av flere, gode metoder for å utvikle historiefaglige ferdigheter. Det finnes mye dokumentert forskning på effektene av essayskriving som metode for å utvikle historiefaglige ferdigheter og skoleelever (Monte-Sano and Paz 2012).

2.7: Læreplanen om skrivning i historiefaget

Skriving som grunnleggende ferdighet er som nevnt forankret i læreplanen. Innførelsen av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, og videreføringen av dem i Fagfornyelsen, forteller oss at samtlige lærere nå er ansvarlig for skriveopplæringen. Da må en se på hvordan læreplanen ser for seg å arbeide med skrivning i historiefaget, og hva som vektlegges i deres beskrivelse av ferdigheten. Når en studerer læreplaner på Udir sine hjemmesider, viser de til konkrete beskrivelser av «Grunnleggende ferdigheter» i historiefaget. Under avsnittet «å kunne skrive» skriver de:

«Å kunne skrive i historiefaget er å kunne planlegge og utforme tekster med et fagspråk tilpasset formål og mottaker. Det betyr å kunne presentere et faglig emne presist og selvstendig og å kunne bruke faglige kunnskaper og begreper i selvstendige refleksjoner om forhold i fortiden. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære i faget. Å kunne skrive innebærer videre å bruke ulike kilder på en etterrettelig måte.» (Utdanningsdirektoratet 2020)

I denne beskrivelsen ser vi at Udir framhever begge de to ulike skrivetilnærmingene som ble beskrevet tidligere, om «å lære å skrive» og «å skrive for å lære». Det kan se ut til at

formålet med å lære seg sjangerne innenfor historieskrivingen vektlegges sterkest. Begreper som «utforme tekster», «fagspråk», «faglig emne» og «faglige kunnskaper» viser til at det er et tydelig fokus på skriveopplæring i den forstand at elevene skal lære den fagspesifikke skrivingen. De skal være i stand til å uttrykke meninger og påstander på faglige premisser, gjennom et tydelig og godt fagspråk. «Å lære å skrive» kommer dermed tydelig fram som et viktig aspekt. «Å skrive for å lære» framheves også med en setning. Her nevnes det at å skrive er et godt verktøy for å utvikle og strukturere tanker, og skal brukes som en metode for å lære. Den tydelige distinksjonen på skrivemetodene framheves, og forteller lærere at skriving skal benyttes både for å lære historiefaglig innhold, og brukes for å lære fagspesifikk skriving. Læreplanen spesifiserer også tydelig at skriving skal benyttes for å bruke kilder «på en etterrettelig måte». Å bedrive korrekt kildebruk skriftlig kan tolkes inn mot den fagspesifikke skrivingen.

Læreplanen forteller oss en god del om hva som menes med begrepet «skriving som grunnleggende ferdighet». Riktignok forteller den oss lite om *hvordan* denne kunnskapen skal utarbeides. Nå er ikke det hensikten med kompetansemålene i læreplanen, men det er likevel en problemstilling som er reell. Etter innføringen av Kunnskapsløftet gikk mye av kritikken fra lærere på at målene med de grunnleggende ferdighetene var «vage, for omfattende og vanskelige å håndtere», samt at de hadde fått lite veiledning og pekepinner på hvordan ferdighetene skulle utvikles (Rødnes and Gilje 2016). Om disse utfordringene blir gjeldende for den nye læreplanen er for tidlig å si.

Om en ser videre på læreplanen, og går over til å se konkret på de kompetansemålene den forteller at elevene skal utvikle i løpet av VG3, er det mer en kan kommentere om skriving som grunnleggende ferdighet. Når en går videre til Udir sin kategori «Støtte til læreplanen: Tilknyttede kompetansemål» får en opp en liste over hvilke kompetansemål som spesifikt knytter seg opp til ferdigheten «skriving» i historiefaget. Mange av kompetansemålene listet opp for historie VG3 blir plassert under kategorien «Ulike ferdigheter», og viser til at det valgte kompetansemålet kan brukes til å arbeide med flere enn to av de fem grunnleggende ferdighetene. Hvorvidt det da er ment ut ifra Udir sitt syn å benyttes til skriveopplæring er da mindre tydelig. Det er kun fire kompetansemål hvor ferdigheten «å kunne skrive» presiseres tydelig. Det er til følgende kompetansemål:

*Utforske fortiden ved å formulere problemstillinger, finne, vurdere og bruke materiale og presentere egne slutninger

*Gjøre rede for tanker og ideologier som har ligget til grunn for politiske omveltninger fra opplysningstiden til i dag og vurdere betydningen av disse for menneskers muligheter til demokratisk deltakelse

*Gjøre rede for årsaker til at mennesker har migrert, og diskutere kulturmøtene sett fra ulike perspektiver.

*Gjøre rede for velferdsutviklingen i Norge på 1900-tallet og drøfte konsekvenser for menneskers liv

Ved alle disse fire kompetansemålene er også «muntlige ferdigheter» spesifisert.

Læreplanen har altså ingen områder hvor den konkret sier at det er skrijving som bør arbeides med til et ulikt læreplanmål, men sidestiller det med muntlige ferdigheter. Hvilke andre kompetansemål læreplanen ser ut til å framme skrijving som ferdighet er mer uklart, da majoriteten kun kategoriseres med «Ulike ferdigheter». Skrijving som grunnleggende ferdighet ser med det ut til å i stor grad være sidestilt med muntlige ferdigheter i læreplanen.

2.8 Lærebøkers sentrale plass i historieundervisningen

Lærebøker har lenge hatt en sentral plass i de fleste teoritunge fag, og historiefaget er intet unntak. Ifølge studier utført i klasserom er historieundervisningen i Norge forholdsvis tradisjonell i den forstand at lærebøker i historie anvendes ukritisk. Det foregår ikke en problematisering av innholdet i stor grad, ei heller en problematisering av hvordan historie konstrueres, samt hvilken rolle det har i dag og for fremtiden (Johanson 2015). Ifølge forskning basert på intervjuer av lærere utført av Justvik, forklarer lærere den dominerende posisjonen lærebøker har med det overveldende stoffmengden i faget, og at elevene derfor trenger læreboken som en rød tråd (Justvik 2014). Det utdypes videre at de bruker læreboken i kombinasjon med annet kildegrunnlag, for å være i stand til å arbeide med målene om å forstå fortiden, både hvordan og hvorfor (Justvik 2014). Til tross for at lærebøker i Norge ikke lenger må gjennom en formell godkjennelsesprosess, anses den av

mange som en «autoritet» og «pensum» i undervisningen (Rasmussen and Lund 2015). Når lærebøkene har en såpass stor innflytelse over hvordan undervisningen i norske klasserom legges opp, er det viktig at boken har en standard som samsvarer med hensikten i læreplanen, da det tross alt er læreplanen som står som pensum i norsk skole. Det argumenteres for at prosessen er i endring som følge av Internettets mange muligheter i klasserommet (Rasmussen and Lund 2015). Enn så lenge er det likevel viktig å ha et kritisk syn på lærebøkernes framstilling av historien, og ikke minst hvordan den ser for seg å utvikle de historiefaglige ferdighetene til elevene.

Når det kommer til skriving som grunnleggende ferdighet, er en av utfordringene som tidligere nevnt at lærere sliter med å se hvordan dette skal utføres. Gitt lærebokens sterke posisjon i klasserommet, som et verktøy for både lærere og elever, gir dette et godt grunnlag for å studere nettopp hvordan denne kan benyttes til dette formålet. For å kunne tilby en best mulig opplæring må lærere kjenne læreverkets hensikt, bruksområder, og begrensninger. Om læreboken enten er godt egnet, middels egnet, eller lite egnet som verktøy for skriveopplæring, er dette kunnskap lærere bør besitte før de planlegger undervisning rettet mot skriveopplegg for sine elever.

Kapittel 3: Metode

Når en kommer til avgjørelsen om hvilke metoder en skal benytte i en forskningsprosess, er det alltid problemstillingen og forskningsspørsmålene som avgjør hvilke metoder som blir valgt, og i hvilken grad de benyttes. Ulike metoder finnes med ulik hensikt, og en må derfor være bevisstgjort på hva en egentlig har til hensikt å finne, formulert gjennom problemstillingen. Å følge en metode kan også beskrives som å følge en bestemt vei mot et mål innenfor forskning (Johannsen et. al, 2010). Min oppgave tar for seg problemstillingen «Hvordan ser læreboken *Alle tiders historie* for seg å være et verktøy i bruk av skriveopplæring innenfor historiefaget, i lys av Fagfornyelsen?». Tilhørende denne problemstillingen vil jeg se på forskningsspørsmålene «Hvilken form for skriveoppgaver er det denne boken opererer med?», «Hvilke historiedidaktiske mål oppnår en med disse oppgavene?», «Hvilke skriveidaktiske mål oppnår en med disse oppgavene?», og «Hvordan oppfyller disse oppgavene kravene til Fagfornyelsen?». Dette påfølgende kapittelet vil da ta for seg hvordan jeg ser for meg å besvare disse spørsmålene gjennom mitt analysearbeid i denne masteroppgaven.

3.1: Kvalitativ forskningsmetode.

Når det gjelder metodisk tilnærming til forskningsspørsmålene, skiller en som regel mellom kvalitativ og kvantitativ metode. En kvalitativ tilnærming brukes når en skal gå i dybden på et emne, og har til hensikt å kunne si noe detaljert og utdypende om et svært avgrenset og spesifikt tema. En kvalitativ metode kan sies å dreie seg om en organisering av data, redegjørelse for data, og deretter en forklaring av hvordan den gitte dataen henger sammen, og forklarer et fenomen (Cohen, Maninon og Morrison, 2011). Det handler om å forstå og tolke noe, uten å nødvendigvis kunne generalisere dataen. I min undersøkelse skal jeg analysere og tolke et svært avgrenset aspekt av en lærebok. Denne oppgaven vil altså se for seg å kunne gi utdypende og detaljerte framstillinger av skriveopplæringen boken legger til rette for, men uten å kunne si noe generelt om lærebøkers evne til å være et slikt verktøy, eller andre generelle teser. Undersøkelsen vil kun gi svar på dette spesifikke spørsmålet, målt opp mot dette spesifikke læreverket. Resultatene som framkommer vil riktignok kunne

benyttes videre av lærere som skal ta i bruk historieboken, og kunne benytte den som et verktøy i skriveopplæringen på bakgrunn av det som framkommer av analysen. Videre kan en benytte resultatene av undersøkelsen i sitt videre arbeid i andre fag, hvor en kan se kritisk på oppgavesettene lærebøkene bruker, og vurdere om de er hensiktsmessige med henhold til å arbeide med skriving som ferdighet på fagets premisser.

3.2: Presentasjon av læreboken.

Datagrunnlaget for analyse i denne oppgaven er kapitlene som omhandler vg3-pensum i Cappelen Damm sin nye lærebok *Alle tiders historie*, tilpasset fagfornyelsen. Læreboken i sin helhet er organisert i 19 kapitler, samt et introduksjonskapittel og to tverrfaglige emner. De tverrfaglige emnene dukker opp avslutningsvis i både vg2- og vg3-pensum. Her finner vi kapitlene «Bærekraftig utvikling i et historisk perspektiv», og temaet «Demokrati og medborgerskap». Begge har en del 1 og del 2, en del tilhørende vg2, og en for vg3. I bokens innholdsfortegnelse står det tydelig spesifisert at kapittel 1-7 omhandler vg2, og at kapittel 8-19 er tiltenkt vg3.

Videre presenterer læreboken elevene for historie i en kronologisk rekkefølge. Hvert nye kapittel avløser i stor grad det forrige, og forteller om hendelser og historier i den rekkefølgen det skal ha skjedd.

Lærebokens introduksjonskapittel tar sikte på å introdusere elevene kort for historiebegrepet. Her finner en tekster som omhandler hva historiefaget egentlig er, hvordan historie skapes, skrives og fortelles. Elevene presenteres for formålet med å lære historie på skolen, og får introdusert en del historiefaglige begreper, som kildekritikk, årsaksforklaringer og historiebevissthet. Poenget her er å gi elevene en forståelse for at tekstene som følger ikke er en fasit eller nøytral beskrivelse av fortiden, men heller en fortolkning av den, som skal tjene et formål. Elevene får presentert at de skal lære å tenke kritisk rundt historiske fortellinger, da de alle er konstruerte i ettertid med et større eller mindre kildegrunnlag tilgjengelig for å fortelle dette.

Læreboken presenterer elevene for mye fagstoff, men har også en rekke forskjellige oppgaver elevene skal arbeide med for å utvikle de evnene og ferdighetene som

kompetansemålene tilsier. I åpningsteksten på side tre i læreboken fortelles det om de tre oppgavetyperne læreboken opererer med: Hyppige repetisjonsspørsmål, spørsmål til rammeteksten, og dybdelæringsoppgaver. Disse blir presentert nærmere i kapittel 4. Hvert kapittel er inndelt i underkapitler, for å hjelpe elevene med å begrense stoffmengden de leser. Etter hvert underkapittel følger en serie med repetisjonsspørsmål, som eleven kan besvare ved å hente fagstoff direkte fra teksten de har lest. Underveis finner elevene også rammetekster, som er ekstra tekst ment å belyse et konkret tema nærmere. De avsluttes med et til to refleksjonsspørsmål, som er ment å trene elevenes evne til refleksjon, kritisk tenking og historiebevissthet. Avslutningsvis til hvert kapittel finner man dybdelæringssspørsmål, som har til hensikt å få elevene til å dykke dypere ned i fagstoffet, og trene opp historiefaglige og grunnleggende ferdigheter.

3.3: Innsamling og kvantifisering av data.

I innsamlingsarbeidet er jeg spesifikt ute etter å hente fram oppgavene som dreier seg om skriving, og som kan benyttes for å arbeide med denne ferdigheten. I dette arbeidet vil jeg derfor gjøre et utvalg av oppgavesettet tilhørende vg3-delen (Kapittel 8-19), og hente ut det jeg anser som relevant. Samtidig har jeg til hensikt å kunne si noe om i hvor stor grad skriveoppgaver er representert i læreboken, og vil i den forbindelse utføre en kvantifisering av dataen. Samtlige oppgaver under kategoriene «hyppige repetisjonsspørsmål» og «dybdelæringsoppgaver» (Definisjon av dette er beskrevet under kapittel 4), og kategorisere dem ut ifra oppgavetype. «Hyppige repetisjonsspørsmål» vil ikke bli kategorisert videre, da dette er oppgaver av typen «Finn svaret i teksten, og skriv ned». De vil likevel samles inn, for å kunne si noe om i hvor stor grad denne spørsmålstypen er gjellende i boken. Oppgavene under «dybdelæringsoppgaver» vil kategoriseres inn i et skjema (Se vedlegg 1). Her vil de sorteres ut ifra hva slags arbeidsmåte en kan si at oppgaven legger opp til.

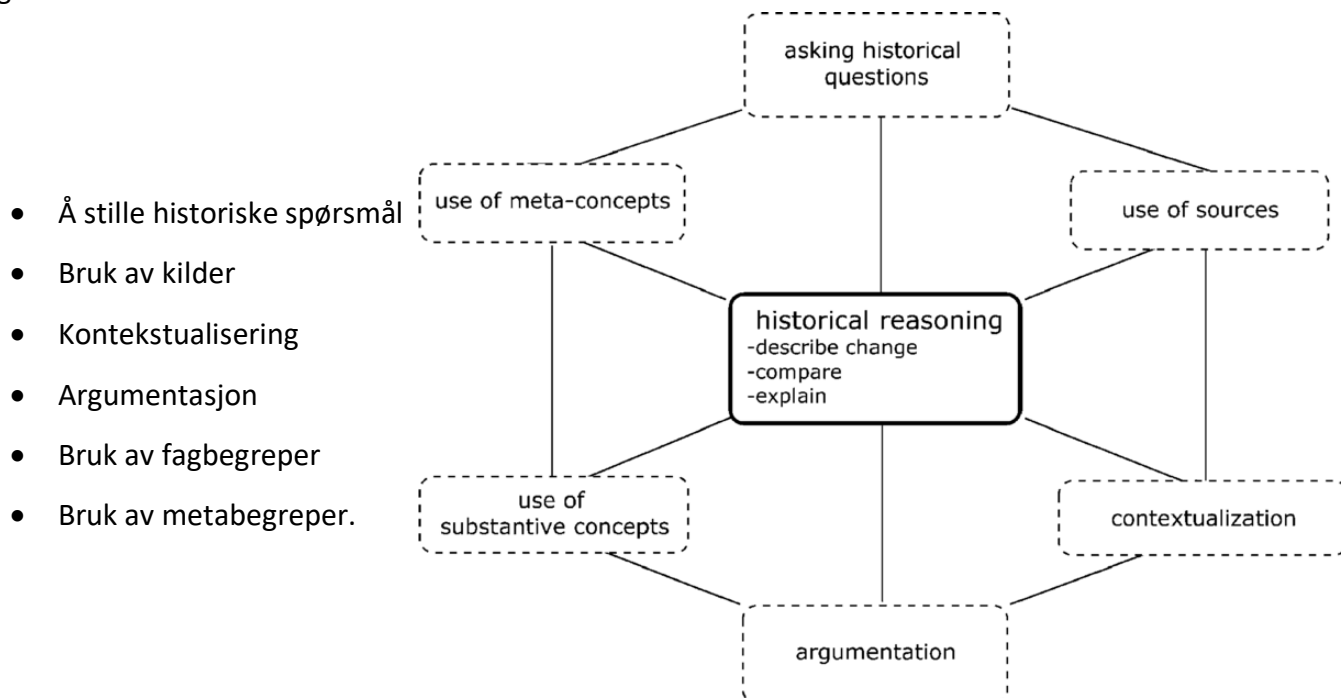
Kategoriene jeg vil operere med er

- Skriveoppgave – Utydelig
- Skriveoppgave – Tydelig
- Muntlig oppgave
- Gruppeprosjekt
- Sammenligning
- Flervalg m/ skriftlig
- Flervalg u/ skriftlig
- Uspesifisert/Annet.

Oppgavene vil plasseres i de ulike kategoriene basert på deres formulering. Enkelte oppgaver inneholder konkrete formuleringer om hvordan de er ment å løses, for å stimulere til arbeid med de grunnleggende og historiefaglige ferdighetene. Samtlige oppgaver under kategorien «dybdelæringsoppgaver» vil derfor kategoriseres, slik at jeg får statistikk over hvor hyppig skriveoppgaver framkommer, og hvor godt denne grunnleggende ferdigheten kan sies å være representert i lærebokens oppgavesett. Det må likevel presiseres at dette kun er en kvantifisering av den aktuelle empirien, og blir ikke sett på som en kvantitativ metode.

3.4: Modell for historisk resonering.

I analysedelen av oppgaven har jeg til hensikt å anvende dataen for å svare på ulike spørsmål. Et av dem er hvilke historiedidaktiske ferdigheter en kan trene elevene opp i ved bruk av skriveoppgavene læreboken presenterer. Å måle grunnlaget for historiedidaktisk kunnskapstilegnelse er en oppgave som ikke kan utføres uten en klar avgrensning av begrepet, og innholdet det byr på. Som beskrevet i teorikapittelet har jeg valgt å fokusere på retningen *historisk tenking* innenfor historiedidaktikken. For å kunne si noe om dataen som analyseres, har jeg derfor tenkt å benytte meg av Janet van Drie og Carla van Boxtel sin modell om *historisk resonering*. Modellen opererer med seks kategorier, som alle må trenes på og beherskes for å si at en utøver historisk resonering. Disse seks kategoriene er som følger:



Ved å knytte oppgavene opp mot denne modellen og se på hvilke aspekt av den en trener på ved de ulike oppgavene, samt hvordan det kan utføres, vil jeg kunne si noe om de historiedidaktiske målene en kan arbeide mot ved bruk av disse oppgavene. Jeg vil derfor her greie ut om de seks kategoriene, og hva de innebærer.

Å stille historiske spørsmål innebærer å etablere faglige kunnskaper hos elevene gjennom å problematisere innholdet i historiefaget, og undersøke og arbeide med ulike problemstillinger for å reflektere over et historisk fenomen. Det er dermed ikke slik å forstå

at generelle spørsmål om historiske hendelser kan kategoriseres som «å stille historiske spørsmål», og dermed gir elevene gode resultater i utviklingsprosessen. Det dreier seg i dette tilfellet om spørsmål som vi på norsk kan omtale som «problemstillinger». Et eksempel kan være spørsmål av typen «Hvorfor fikk Norge en grunnlov i 1814?». Ved en slik formulering er ikke poenget å ramse opp en håndfull faktakunnskaper hentet fra læreboken, men heller å resonere seg fram, veie argumenter og motargumenter, og forsøke å forstå hendelsen i kontekst av sin egen tid. Å arbeide med slike ferdigheter kan kobles opp mot Fagfornyelsens formuleringer om kjerneelementer, hvor det beskrives blant annet at elevene skal utvikles til å bli kunnskapssøkende, utføre undersøkelser, og forme fortellinger (Utdanningsdirektoratet 2020). Drie og Boxtel opererer med diverse forskjellige kategorier innenfor begrepet «historiske spørsmål», og her kan det da nevnes *deskriptive spørsmål*, *årsaksspørsmål*, *sammenligningsspørsmål* og *evaluerende spørsmål* (Drie and Boxtel 2008). Ved å stille slike spørsmål til elevene, samt å trene dem opp til å formulere slike problemstillinger til fagstoffet de arbeider med selv, er tanken at en bidrar til å utvikle evnen til historisk resonering hos elevene. Ulike typer historiske spørsmål fungerer til ulike formål, og alle kan dermed være nyttige i diverse kontekster. Det må imidlertid likevel påpekes at noen av spørsmålstypene kan sies å ha en bedre dokumentert effekt når det kommer til utvikling av historisk resonering, ifølge Drie og Boxtel, slik som evaluerende spørsmål framfor forklarende spørsmål (2008).

Å arbeide med kilder i historiefaget, samt å utvikle kritisk kompetanse ovenfor kildebruken, er essensielt. Innenfor historiefaget er det kilder en til syvende og sist baserer sine tolkninger og forståelser av fortiden på. Fokuset på kildebruk har vært stort i nyere tid, og regnes i dag for å være en viktig del av kunnskapsfeltet elevene skal inneha etter endt skolegang i Norge (Udir.no - Historie (HIS01-03) Kompetansemål og vurdering). Drie og Boxtel definerer kildebruk innenfor historisk resonering som «the evaluation of sources (e.g., their usefulness, trustworthiness) in relation to the question at hand and the selection, interpretation, and corroboration of information from sources in order to answer a historical question or to provide evidence for a claim about the past.» (2008).

Å bruke kilder i historiefaget dreier seg altså om å etablere kunnskap hos elevene om anvendelse av første- eller annenhånds kilder til en videre refleksjon rundt en historisk

hendelse. De skal være i stand til å uthente relevant informasjon fra et dokument, som ikke nødvendigvis står direkte nedskrevet. En oppgave som skal trene elevene opp til slike øvelser er med andre ord noe annet enn typiske «Finn svaret i teksten»-oppgaver. Tendenser viser også at et stort antall elever hovedsakelig studerer innholdet i kildene, for deretter å bruke det som står nedskrevet direkte til å si noe om en hendelse (Øgreid 2017). Det vises også til at flere elever tror kildene de får utlevert, da spesielt fagets lærebok, inneholder en slags fasit. Fortellingene de får framstilt her, og kildene de leser fra, oppleves som riktige og korrekte (Øgreid 2017). De mangler ofte forståelsen av hva en kilde er, og hvordan den skal benyttes for å si noe om en historisk hendelse, eller et historisk fenomen. Med bruk av kilder som didaktisk metode tenker en at eleven skal lære seg å innhente den informasjonen som ikke eksplisitt blir framstilt i teksten, som eksempelvis å kunne si noe om tidsånden, avsenderen, bruken og hensikten.

Kontekstualisering som begrep i denne sammenhengen handler om å forstå tidsånden og kulturen rundt en gitt historisk hendelse eller periode. Hensikten er å trene elevene opp til å kunne tenke og forstå hendelser, situasjoner og objekter i lys av sin egen tid, framfor vår egen. For å få elevene til å reflektere rundt hvorfor hendelser av historisk karakter har funnet sted, må man gjøre dem i stand til å forstå samfunnet det skjedde i. Å få et innblikk i meninger, holdninger, samfunnssystemer og liknende fra tidligere tidsperioder kan bidra til å gjøre elevene i stand til å sette ting i perspektiv. Om elevene benytter seg av nåtidens tankesett og meninger til å kommentere fortidsmenneskers handlinger, viser det lite tegn til historisk forståelse.

For å bevisstgjøre elevene på at fortidsmennesker er et produkt av sin tid og samfunnsånd, trenger en å trene elevene opp til å se ting i en historisk kontekst, eller å skape en historisk kontekst, som Wineburg framstiller det (Reisman and Wineburg 2008). Videre bygger en på forståelsen av at nåtidsmennesker er et produkt av vår egen tid, og dermed ikke er i stand til å se fortidige hendelser uten å bli påvirket av vårt eget syn på samfunnet. Her er en da inne på å utvikle historiebevisstheten til elevene (Kjeldstadli 1999). Dette kan i tur bidra til å lettere se for seg hvordan historien dermed framstår som en konstruert fortolkning av fortidige hendelser, skapt ut ifra de gjenværende kildene vi besitter i dag. Elevene skal gjennom kontekstualisering dermed både kunne lære å se historien ut ifra sin egen tid, samt se at det ikke er mulig å forstå fortiden slik den var, nettopp fordi det skjedde i sin egen tid.

De skal utvikle forståelsen for at historie er et produkt skapt i samtiden, for å skape troverdige teorier om fortiden. Dette aspektet dukker også opp i læreplanen for den norske skolen, under målet om å se historien i lys av fortid, nåtid og framtid. Disse formuleringene finner en også igjen i kjerneelementene av Fagfornyelsen. Begrepet «historiebevissthet» er eksplisitt nevnt som et mål, og en finner også igjen beskrivelser som går på å se historien som menneskeskapt, og hvordan elevene skal se på seg selv som både historieskapt og historieskapende, gjennom fortid, nåtid og framtid (Utdanningsdirektoratet 2020).

For å se på dette punktet brukes Reisman og Wineburgs framstilling om hvordan en kan lære kontekstualisering i historie, beskrevet i deres artikkel *Teaching the Skills of Contextualizing in History* (2008). Her trekker de fram tre elementer som bør være med i arbeid med øvelse av denne ferdigheten. Det er da å (1): Sørge for å gi nok bakgrunnsstoff og historiske fakta for å muliggjøre arbeid med kontekstualisering, (2): Å stille veiledende spørsmål til fagstoffet, (3): Å bevisst framstille kontekstualisert historie. Oppgaver som skal bidra til å trene elevene opp i dette emnet bør altså kunne passe inn under disse tre punktene.

Punkt en er rimelig selvforklarende, hvor det går ut på at elevene må ha tilgang til nok fagstoff for å kunne sette seg inn i og forstå tidsånden. Reisman og Wineburg trekker fram at profesjonelle historikere bedriver en form for refleksjon ved å «tro» og «tenke seg til» (Reisman and Wineburg 2008). Men om tilgangen til fagstoff er for liten, vil dette få en for dominerende plass, og kontekstualiseringen vil bære preg av synsing og nåtidsforståelse, framfor å se hendelser i lys av sin tid. De veiledende spørsmålene har som funksjon å hjelpe elevene med å snevre inn dette bakgrunnsstoffet, og få dem til å fokusere på viktige aspekter. Eksempelet de trekker fram i sin tekst, er en oppgave hvor elevene skal reflektere over Rosa Parks rolle i bussboikotten i Montgomery. Det hevdes at elevene ofte tilegner Rosa Parks en større rolle enn hun gjerne hadde, og oppgaven er ment å få elevene til å se hendelsen i lys av sin tid, med et gradvis økende opprør mot segregeringen. Her blir elevene blant annet bedt om å lese et brev skrevet av «The womens political council», adressert direktøren i busselskapet, som er sendt et år før hendelsen rundt Parks. Som et eksempel på veiledende spørsmål blir elevene spurt om hvor lenge før arrestasjonen av Parks dette brevet er skrevet (Reisman and Wineburg 2008). Hensikten er da å få elevene til å se at selv om arrestasjonen av Parks kan være en utløsende årsak, må hendelsen bli sett i lys av en lengre politisk bevegelse mot segregeringen, og en økende misnøye over lang tid.

Det siste punktet handler om evnen til bevisst framstilling av kontekstualisert historie. Ved å eksplisitt skulle forklare en historisk hendelse ut ifra sin tid, må elevene reflektere over fagstoffet de leser på en annerledes måte enn hva de gjerne er vant til. Eksempelvis trekker Reisman og Wineburg fram hvordan historikere må tenke seg fram til hvordan enkeltmennesker kan ha opplevd en situasjon, og trekke inn kunnskaper om generell menneskelig oppførsel for å beskrive historiske fenomener, uten at teksten de arbeider med trekker dette fram (Reisman and Wineburg 2008). Dette er blant annet en av grunnene til at Wineburg bruker begrepet «å skape en historisk kontekst», framfor å sette det i en historisk kontekst.

Argumentasjon innenfor modellen om historisk resonering dreier seg, som ordet tilsier, om evnen til argumentering. Jamfør tidligere kapittel hva retningen innenfor historisk tenkning mener er hensikten med historiefaget, dreier det seg om å kunne skape kunnskap selv, og skape en varig forståelse av et samfunn og endringene det gjennomgår, framfor å få tilført ferdigprodusert fakta som elevene kan reprodusere videre (Levesque 2008). For at elevene skal være i stand til å produsere egen kunnskap, samt framlegge sine tolkninger av fortiden, må ferdigheter rundt argumentasjon utvikles og beherskes. Med dette mener man da å kunne framlegge sine *faglige* synspunkt på en konstruktiv og meningsfull måte. Elevene skal være i stand til å legge fram en påstand om fortiden, som de derpå kan utdype, forklare, problematisere og forsvare, på bakgrunn av historiefaglige beviser. Ved å benytte et samspill av de andre ferdighetene modellen legger opp til, blant annet kontekstualisering og kildebruk, skal de trenes opp til å kunne argumentere for påstandene de kommer med, uten å ty til personlige meninger eller synsing (Drie and Boxtel 2008). Det er på denne måten argumentasjon i historiefaget skiller seg fra argumentasjon i for eksempel norskfaget. Argumentasjonen elevene gjerne er mer vant til gjennom skriveopplæring i norskfaget bærer mye preg av å omhandle mye personlige tanker og ideer, da oppgavene legger til rette for denne skrivemåten. Skrivning i historiefaget skal derfor vektlegge argumentasjon på en annen måte, med tungt fokus på faglig argumentasjon.

Riktignok viser forskning at det ikke bare er det å kunne komme med faglige argumenter elevene trenger bedre opplæring i innad historiefaget. Selv om mange elever til tider tyr til personlige meninger, viser det seg at mange elever fra tidlig alder av er i stand til å argumentere godt, og framlegge gode og valide forklaringer på standpunktene og

påstandene de kommer med (Drie and Boxtel 2008). En større utfordring når det gjelder å trene elevene opp til faglig argumentasjon ligger i evnen til å resonere rundt motargumenter, samt det å ta inn over seg nye syn på en sak etter at de har begynt å argumentere for eller mot den (Drie and Boxtel 2008). I tekster de skriver kommer elevene ofte med flere gode argumenter for sin påstand, men svært lite motargumenter til seg selv. Om elevene skal reflektere og drøfte på et godt faglig nivå, trenger lærere å trene dem opp til nettopp det å se på motargumenter, og studere saken fra flere sider. Når det gjelder argumentering som ferdighet opp mot historisk resonering er det altså både vektleggingen av faglig argumentasjon, samt evnen til å se saken fra flere perspektiver som er framtrædende. I beskrivelsene av kjerneelementene til Fagfornyelsen finner vi også flere formuleringer som kan knyttes opp mot evnen til argumentasjon. Her forklares det eksempelvis at elevene skal kunne innhente, tolke og bruke historisk materiale i sine framstillinger, og lære hvordan mangelen på kilder kan gi kunnskapsbegrensninger. Evnen til å utforske og skape kunnskap er vektlagt, noe som det påpekes at elevene må gjøre gjennom kritisk bruk av kilder. Evnen til å argumentere for valgene en gjør, og argumentere for kildene en bruker, og ikke bruker, er innbakt i dette. Gjennom benevnelsen «drøft», som også er gjellende ved flere av kompetansemålene, ligger evnen til argumentasjon innforstått (Utdanningsdirektoratet 2020).

Bruk av fagbegreper. De resterende to emnene i modellen omhandler begrepsbruk i historiefaget. Drie og Boxtel opererer med begrepet «substantive concepts», som jeg heretter omtaler som bruk av fagbegreper. Fagbegreper dreier seg om fagets eget språk, og om hvilke uttryksformer og ord man benytter for å diskutere ulike hendelser og fenomener. Opplæring i elevers bruk av fagbegreper handler da blant annet om å gi dem en innføring i forskningsfaget historie, og hvordan kommunikasjonen foregår der. Selv om en i teorien kan resonere og debattere om historiske fenomener uten å bruke fagbegrepene, er det vanskeligere å tilegne seg kunnskap gjennom andres arbeid uten å kjenne til innholdet i begrepene som benyttes. Om elevene har en annen forståelse for terminologien som benyttes enn hva læreboken eller andre skriftlige kilder benytter, møter en fort hindringer i det videre arbeidet med å utvikle historisk kunnskap. Utfordringene når det gjelder bruk av fagbegreper hos elevene ligger riktignok ikke i forståelsen av hvorfor de brukes, men heller å forstå hvordan betydningen av dem endres over tid. Fagbegrepbruken handler dermed kort

og greit om å innføre det fagspesifikke språket inn i elevenes argumentasjon og forståelse, samt å trene dem opp til å forstå hva de spesifikke begrepene inneholder til ulike tider.

Bruk av meta-begreper er den andre formen for begrepsbruk modellen inneholder. På lik linje som at alle fagfelt har et fagspråk, med begreper knyttet opp mot sitt felt, har alle fagfelt også et meta-språk: Et språk om faget. Det består da av et sett med begreper og ideer om selve faget i seg selv, framfor innholdet. Disse begrepene tar en i bruk når en skal undersøke og forstå historiefaget. Limón, hentet fra van Drie og van Boxtel, trekker fram begreper som «bevis», «årsak», «forklaring», «empati», «kilde», «beskrivelse» og «fortelling» som eksempler på metabegreper en opererer med i historiefaget (2008). I motsetning til fagbegrepene er dette begreper som en som regel bruker når en snakker om historien i et nåtidsperspektiv, hvor fokuset ligger på å skape forståelse og teorier om fortidige hendelser, og skape en helhetlig fortelling om fortiden ført sammen av ulike former for beviser og argumentasjon. Når elevene arbeider med for eksempel første verdenskrig, er ikke hensikten å pugge fakta om når den startet, hvor slagene foregikk, antall døde og liknende. For å bedrive historisk resonering og historisk tenking vil en heller fokusere på spørsmål som «Hvorfor brøt krigen ut?», «Hvilke bakenforliggende årsaker gjorde at krigen brøt ut?» og liknende. Når elevene arbeider med spørsmål av en slik karakter må metabegrepene hentes fram. En må sammenligne kilder, og leite etter logiske forklaringer på eksempelvis «årsak».

Hensikten rundt metabegrepene ut ifra denne modellen ligger da i å lede elevenes tanker og arbeid inn mot en konstruktiv retning når en arbeider med for eksempel historiske spørsmål, kildebruk eller argumentasjon. Van Drie og Van Boxtel forklarer det som

“the application of discipline-based heuristics that help to describe processes of change and continuity, to compare, and to explain historical phenomena” (2008). Meta-begreper brukes altså i samsvar med resten av begrepene i modellen, til å skape en varig historisk forståelse for elevene, og å utvikle evnen til å se historien som en sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid, og kunne forklare ulike historiske fenomener ut ifra sin tids kontekst og samfunnsånd.

Disse seks delene av modellen viser altså til ulike ferdigheter elevene må trenes opp til å beherske for å kunne bedrive historisk resonering, eller historisk tenking. De er altså ikke

ment å sees på som selvstendige undermål, men heller å sees i lys av hverandre, og brukes om en annen for å skape historisk kunnskap og forståelse på egen hånd.

Modellen skal i min oppgave fungere som et rammeverk for analysing av skriveoppgavene i læreboken. Ved å koble dem opp mot disse seks kategoriene vil jeg være i stand til å si noe om i hvor stor grad skriveoppgavene legger til rette for utviklingen av historisk resonering, samt i hvilken grad de legger til rette for ferdighetene begrepet inneholder. Dataen vil videre i analysen og diskusjonsdelen knyttes nærmere opp mot teorien, og slik kunne si noe om både de skrivepedagogiske og det historiedidaktiske mulighetene.

3.5: Problemer med bruk av modellen.

Modellen er hovedsakelig utviklet til bruk innenfor forskningsarbeid, hvor målet er at en skal kunne si noe om i hvor stor grad et historiefaglig opplegg eller liknende kan skape positive faglige endringer hos elevene. Det er en modell som skaperne selv benytter i sitt omfattende forskningsarbeid på skole og undervisning i Nederland. I mitt tilfelle vil den muligens passe godt i arbeidet med undersøkelse av historielærebøker, og vil mulig fungere som verktøy til systematiseringen, for så å kunne si noe om potensialet i faginnholdet bøkene byr på. Resultatet av dette vil belyses i diskusjonskapittelet.

Men selv om modellen er godt egnet til å vurdere historiefaglige opplegg og innhold, som for eksempel en lærebok, er læreboken på sin side ikke konstruert med denne modellen til bakgrunn. Læreboken har andre mål og rammeverk som ligger til grunn, og skal som hovedoppgave fylle Fagfornyelsen sine kriterier til historieundervisning. Å måle den ut ifra en annen modell kan på sin måte framstå kunstig eller tilgjort.

Valget faller likevel på denne modellen av flere årsaker. For det første kan en se flere likhetstrekk med innholdet i denne modellen og læreplanen presentert i Fagfornyelsen, noen eksempler har jeg alt trukket fram i presentasjonen av modellen. Dessuten er Fagfornyelsen et produkt av de nåværende tankene innenfor historiedidaktikken. Flere av målene når det kommer til ferdigheter kan spores tilbake til den historiedidaktiske retningen innenfor «historisk tenkning», som denne modellen igjen er en del av. Ved å knytte læreboken opp mot denne modellen kan man dermed si noe om hvordan læreboken

oppfyller diverse krav der både modellen og læreplanen samsvarer. Eksempel på dette er kontekstualisering, og det å se på historien i nåtid, fortid og framtid. I diskusjonskapittelet av oppgaven vil læreplanen dessuten trekkes fram, for å se hvordan læreboken fyller kravene den tilsier, men med modellen som utgangspunkt for diskusjonen. Det er derfor læreplanen som er styrende for hvordan jeg vil diskutere rundt lærebokens rolle som verktøy i historieundervisningen, men hvor modellen er et hjelpemiddel jeg bruker for å kategorisere og diskutere rundt faglige ferdigheter.

Et annet aspekt som kan trekkes fram, er at hensikten ikke er å bedømme om læreboken er god eller ei. Formålet er ikke å anmelde læreboken, men heller å studere hvordan læreboken kan være til hjelp for å arbeide med elevers skrivekompetanse i historiefaget. Læreboken er konstruert for å bidra til mange flere emner og fagområder enn kun skriving. Å bedømme kvaliteten til en lærebok etter en såpass snever analyse ville vært lite hensiktsmessig. Å bruke en modell som læreboken ikke er konstruert opp mot ser jeg derfor ikke på som problematisk, da hensikten ikke er å bedømme kvaliteten på produktet uansett. Som verktøy for å undersøke didaktiske muligheter er modellen et godt valg, da det nettopp er dette den er konstruert for.

3.6: Skjema for innsamling av data

For å kunne si noe om omfanget av skriveoppgaver sammenlignet med andre oppgaveformer elevene presenteres for i dybdelæringsoppgavene, ble det utviklet et skjema for innsamling av dataen. Samtlige dybdelæringsoppgaver for lærebokens vg3-del ble hentet inn, og kategorisert inn i dette skjemaet. Enkelte av oppgavene passet inn i flere kategorier, og er i de tilfellene kommentert nærmere. Resultatet av denne innsamlingen kan sees nærmere på i vedlegg 1. De ulike kategoriene er valgt for å kunne se hvilke andre typer oppgaver som er framtreddende, framfor å kun være i stand til å kommentere antallet skriveoppgaver. Kategoriene «muntlig oppgave» og «gruppeprosjekt» er spesielt valgt ut med tanke på sammenligning, da muntlige ferdigheter ser ut til å være en ferdighet elevene får god mulighet til å øve på gjennom oppgavesettene. Kategoriene «Flervalg m/ skriftlig» og «Flervalg u/skriftlig» er valgt ut for å se i hvor stor grad skriving er presisert som eneste metode elevene kan benytte seg i oppgaveløsningen, eller om de har valgt mellom enten skriving av tekst, eller muntlig presentasjon. «Skriveoppgave – utydelig» er også tatt med, da

et par av oppgavene som ble analysert kunne framstå som skriveoppgaver, men ikke var tydelig spesifisert. Disse ble under tvil tatt med i skjemaet, men er ikke med i statistikken over hvor framtrødende skriveoppgaver er. Oppgaver som ikke tydelig faller inn under en av disse kategoriene, havner i «Uspesifisert/Annet». Skjemaet som er benyttet ser slik ut:

Kapittel X:. Spørsmål på side X.

«Finn svaret»-oppgaver: X.

Oppgavene under kategorien «Dybdeløring», totalt X oppgaver

Skrive- oppgave - utydelig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet

Videre har jeg også utviklet et skjema spesielt brukt til innsamling og analysering av spørsmål knyttet til kildebruk (Vedlegg-3 2021). Dette er utviklet for å belyse og eksemplifisere at selv om enkelte aspekt av Drie og Boxtel sin modell ikke nødvendigvis er sterkt representert i spørsmålene som spesifikt omhandler skrijving, kan de likevel være gjellende i de resterende oppgavene elevene presenteres for. De analyserte oppgavene har derfor kun til hensikt å si noe om i hvor stor grad skriveoppgavene kan tilfredsstille utviklingen av historiefaglige ferdigheter, ikke hvorvidt læreboken i sin helhet fungerer til det eller ei.

Kapittel 4: Analyse

I dette kapitlet skal funnene fra datainnsamlingen presenteres, og analyseres i henhold til forskningsspørsmålene. Det vil først bli en gjennomgang av innsamlingen, deretter blir spørsmålene utdypet hver for seg

4.1: Presentasjon av data

Datagrunnlaget i denne studien er oppgavesettene tilhørende kapitlene for vg3-pensum av læreboken *Alle tiders historie*. I denne læreboken finner vi tre ulike typer spørsmål, som alle skal utfylle en ulik funksjon ovenfor leseren. Disse tre kategoriene er hyppige repetisjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål, og dybdelæringsoppgaver (Heum, Martinsen et al. 2020). Disse begrepene presenteres til leseren i bokens åpningstekst, hvor formålet med læreboken beskrives og forklares.

Hensikten til den første oppgavetyper, hyppige repetisjonsspørsmål, forklares som «...sikrer at du har fått med deg det viktigste faginnholdet» (Heum, Martinsen et al. 2020). Disse spørsmålene skal hjelpe eleven til å plukke opp diverse fakta og grunnleggende informasjon forfatterne mener de har behov for å kunne. Her finner man typiske faktaspørsmål om for eksempel årstall, historiske personer, konkrete hendelser og liknende. Spørsmålene er som ordet hevder, ment å fungere som repetisjon av teksten de har lest. Her skal det sikres at elevene får med seg enkelte grunnleggende stikkord, hendelser og fakta, som de skal ha nytte av i seinere oppgaver. Dette er spørsmål av en typisk «finn-svaret» karakter, hvor svarene er ment å bli funnet direkte i lærebokens tekst, uten noen utpreget form for egne refleksjoner, drøfting eller problematisering.

Den andre oppgavetyper læreboken presenterer for oss, refleksjonsspørsmål, har til hensikt å trene elevene opp i ferdighetene kritisk tenking, og refleksjon (Heum, Martinsen et al. 2020). Disse dukker opp i egne rammetekster, som er ment som et tilskudd til hovedteksten, eller brødteksten, som den kalles i læreboken. Her finner elevene utdypende informasjon om enkelte emner de presenteres for, med et eller to refleksjonsspørsmål til slutt, som skal lede tankene inn på utfordrende problemløsning. Til denne kategorien finner man

eksempelvis spørsmål som «Tror du unionen kunne bestått», tilhørende en tekst om unionsoppløsningen 1905, og «Hvilken betydning kan vi tillegge nasjonalismen i opptakten til første verdenskrig? Hvordan kan kvinnesaks- og arbeiderbevegelsens holdninger til krigen ha vært viktig?» i forbindelse med nasjonalisme og krigsbegeistring rundt første verdenskrig. Dette er spørsmål som dukker opp underveis mens elevene leser i boken, og spesifiseres ikke om de er ment å være individuelle refleksjonsoppgaver hvor de skal tenke selv, om de skal diskuteres med klassekamerater, eller om det er oppgaver de er ment å skrive ned. Her står både lærere og elever mer fritt til å avgjøre arbeidsmetode.

Den tredje oppgavetypen boken opererer med, og som kan framstå som hovedoppgavene, faller inn under kategorien «dybdelæringsoppgaver». Disse dukker opp avslutningsvis etter hvert kapittel, og består av en rekke ulike former for oppgaver knyttet til fagstoffet. Noen av oppgavene spesifiserer tydelig arbeidsmåte, som tekstskriving, gruppediskusjoner, presentasjoner og liknende. Majoriteten av oppgavene er likevel åpne, uten en tydelig beskrivelse av hvordan de er ment å utføres. Her står altså læreren fritt til å avgjøre hvordan arbeidet skal utføres om hen velger å benytte seg av disse oppgavene. Ettersom læreboken har egne «finn svaret»-oppgaver underveis i teksten, bærer dybdelæringsoppgavene mindre preg av å bestå av denne formen for spørsmål. Læreboken definerer hensikten med spørsmålene som trening både i grunnleggende ferdigheter, samt elevenes helhetlige kompetanse i historiefaget. Ut ifra lærebokens beskrivelse av spørsmålenes hensikt, er det i denne siste kategorien elevene skal utvikle ferdigheter innenfor skriving i historiefaget, jamfør grunnleggende ferdigheter.

4.2: Generelle analyser om lærebokens aktiviteter.

I dette delkapittelet oppsummeres det kort hva resultatene av analysen bar fram. Dette delkapittelet er basert på resultatene av datainnsamlingen, som kan studeres nøyere i vedlegg 1 og vedlegg 2. I disse vedleggene finner en de utfylte skjemaene over hvor ofte ulike oppgavetyper dukker opp, hvilken kategori de faller inn under, hvor mange som handler om skriving, og hvilke typer skriveoppgaver dette er.

Oppgavene ble kategorisert med hensikt å si noe om i hvor stor grad ulike oppgaveformer er representert. Skjemaet som ble benyttet er forklart nærmere i metodekapitlet. Resultatet av

denne innsamlingen er vist fram i skjemaet under. Noen eksempler på oppgaver fra hver kategori følger deretter.

Skrive- oppgave - utydelig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
8.8	8.1	8.9	13.5	8.4	8.1	17.5	8.2, 8.3,
10.7	8.11	8.10	14.4	8.5	8.11	17.10	8.12, 8.13, 8.14
	9.5B	9.1	16.3	8.6	11.6		
	9.6	9.2		8.7	12.7		9.4, 9.7
	10.3	9.3		9.5	13.8		
	11.6	10.3		10.1	14.2		10.2, 10.4, 10.6, 10.8
	11.8	11.2		10.7	15.6		
	12.7	11.4		11.3	16.2		
	13.8	12.6		12.4			11.1, 11.5, 11.7
	14.2	12.7		13.1			
	15.6	13.1		13.4			
	16.2	13.8		14.7			12.1, 12.2, 12.3, 12.5
	17.1	13.10		16.8			
	18.2	14.2		18.4			13.2, 13.3, 13.4, 13.5, 13.6, 13.7, 13.9, 13.11
	19.1	15.1		19.6			
		15.6					
		16.2					
		16.9					
		16.10					14.1, 14.3, 14.5, 14.6, 14.7, 14.8
		17.5					
		17.7					
		18.1					
		18.5					15.2, 15.3, 15.4, 15.5
		18.7					
							16.1, 16.4, 16.5, 16.6, 16.7
							17.2, 17.3, 17.4, 17.6, 17.8, 17.9, 17.10, 17.11
							18.3, 18.6, 18.8
							19.2, 19.3, 19.4, 19.5, 19.7, 19.8

Til kategorien «Skriveoppgave – utydelig» finner en to eksempler. 8.8 er plassert her, fordi den ber elevene sette opp en liste med for- og motargumenter i kombinasjon med drøfting av en påstand. Det spesifiseres ikke om listen skal skrives ned, men den tolkes inn mot en

utydelig skriveoppgave. Den andre oppgaven til denne kategorien, oppgave 10.7 lyder som følger:

«Kina og Vesten: Les om disse to sivilisasjonenes historie og møter med hverandre (kap. 10, 18 og 19.) Sammenlign Kinas forhold til Vesten i perioden 1500-1900 og situasjonen i dag. Du kan komme inn på følgende momenter:

- Politiske og militære forhold
- Holdning til omverdenen og det fremmede
- Handel
- Kultur og selvopfatning
- Forholdet til demokratiet» (Heum, Martinsen et al. 2020)

Oppgaven framstår som en mer omfattende oppgave, hvor den vil bety en mer omfattende skriveprosess, om den utføres skriftlig. Den legger også opp til en øvelse i strukturering, da den spesifikt forteller elevene hva de kan fokusere på, for å kunne si noe konkret om varierte aspekter av forholdet mellom de ulike folkegruppene. Likevel spesifiserer ikke oppgaven på noen måte at det er en skriveoppgave. Den settes under tvil på «Skriveoppgave – Utydelig».

Under kategorien «Skriveoppgave – Tydelig følger alle oppgaver som tydelig ber eleven om å formulere en tekst. Som skjemaet viser er det mange av oppgavene som gir eleven valgfrihet, og derfor dukker opp både under denne kategorien, «muntlig» og «Flervalg m/ skrivning». Oppgave 16.2 kan trekkes inn som et eksempel på en slik oppgave, som passer flere kategoriseringer:

«Hvorfor ble det kald krig? Lag en presentasjon eller skriv et foredragsmanus der du diskuterer årsaker til den kalde krigen». (Heum, Martinsen et al. 2020)

Til kategorien «Muntlig oppgave» finner en oppgaver som bærer preg av å skulle framstilles eller presenteres muntlig. Her kan det være oppgaver lik det forrige eksempelet, eller oppgaver som kun har presentasjon som alternativ, slik som eksempelvis 16.9:

«Norsk sikkerhetspolitikk: Lag et foredrag om Norges medlemskap i NATO ut fra perspektivene brudd eller kontinuitet.» (Heum, Martinsen et al. 2020)

Selv om slike oppgaver gjerne vil medføre skrivning fra elevenes side, er skrivningen ikke i fokus, og kan fungere som løsrevne og ustrukturerte notater. Fokuset i oppgaven ligger på presentasjonen, og de er derfor plassert under kategorien «Muntlig oppgave».

Til «Gruppeprosjekt» finner vi tre oppgaver som handler om å diskutere og drøfte en problemstilling i felleskap. Ingen av de tre omhandler samskriving av en felles tekst, men fokuserer heller på muntlige ferdigheter og samspill med andre.

Til kategoriene «Flervalg m/ skriftlig» og «Flervalg u/ skriftlig» finner vi oppgaver hvor eleven får presentert ulike måter å løse oppgaven på, hvor enkelte av dem kan være skriveoppgaver. Kategorien «Flervalg m/ skriftlig» er brukt for å få en oversikt over i hvor stor andel av oppgavene elevene kan velge, eller velge bort, skrivning som metode.

Kategorien «Flervalg u/ skriftlig» ble brukt for å undersøke i hvor mange tilfeller elevene ble presentert for flervalg, uten at skrivning var et alternativ. Her dukket det bare opp to oppgaver, begge fra kapittel 17. Oppgave fem trekkes fram som eksempel:

«Ungdomsopprøret: Lag et foredrag eller en bildefortelling om 1968-opprøret i norsk og internasjonalt perspektiv.» (Heum, Martinsen et al. 2020)

Den siste kategorien, «Uspesifisert/Annet», er en restkategori, hvor oppgaver som ikke passet inn i noen av de forestående kategoriene ble plassert. Her finnes svært mange ulike oppgaver, og med ulik hensikt. Men ut ifra denne oppgavens perspektiv og hensikt var de ikke av interesse, og ble dermed ikke kategorisert videre. Mange av oppgavene her kan riktignok fungere godt i en skrivesammenheng, men det er oppgaver hvor det ikke er spesifisert at eleven skal formulere en besvarelse i form av tekst, og de er derfor ikke sett nærmere på.

Etter å ha avgrenset studien til å gjelde dybdelæringsoppgavene, da det er her elevene skal arbeide med grunnleggende ferdigheter, sitter en igjen med 106 oppgaver fordelt på kapittel 8-19. Av disse 106 oppgavene er det 15 stykker som tydelig spesifiserer at skrivning som metode skal eller kan benyttes, mens to av oppgavene ble kategorisert som utydelig skriveoppgave. I 6 av disse oppgavene får eleven fortalt at skrivning skal benyttes i oppgaveløsningen, mens 8 av oppgavene har skrivning som et alternativ, hvor også muntlige alternativ er tilgjengelige.

Av disse totalt 17 oppgavene kan 12 av dem plasseres under kategorien «Å lære å skrive», eller fagspesifikk skrivning. Dette er oppgaver som skal trene elevene opp til å formulere lengre tekster innenfor en vitenskapelig og akademisk sjanger. 4 av oppgavene går inn under det en kan kategoriseres som «skrivning for å lære». Her er skrivningen brukt som et didaktisk verktøy, hvor formålet er å trene på historiefaglige ferdigheter, ikke trene eleven opp til historiefaglig skrivning. En oppgave, oppgave 7 kapittel 10, er plassert på «uspesifisert», da det er en oppgave kategorisert som utydelig skriveoppgave, da den ikke spesifikt ber om dette. Utføres den skriftlig, vil den rette seg nærmere fagspesifikk skrivning.

Å lære å skrive / Fagspesifikk skrivning. Totalt 12.			Skriving for å lære. Totalt 4	Uspesifisert
Fagartikkel	Foredragsmanus	Wikiartikkel	Ikke fagspesifikk sjanger	
8.11	11.6	8.1	8.8	10.7
13.8	11.8		9.5B	
14.2	12.7		9.6	
15.6	16.2		10.3	
19.1*	17.1			
*19.1 har både fagartikkel og foredragsmanus som alternativ.	18.2			
	19.1*			

4.3: Hvordan løfter læreboken fram skrivning i historiefaget?

Det første forskningsspørsmålet dreier om hvordan læreboken fremmer skrivning som ferdighet for elevene. Her er målet å se på hvordan, og i hvor stor grad, denne ferdigheten vektlegges. Med «hvordan» menes da hvordan læreboken legger fram ferdigheten «skrivning». Fortelles det om hvorfor elevene skal lære å skrive i historiefaget? Fortelles det noe om sjangertradisjoner, og krav til sjangrene? Får elevene en innføring i hvordan akademisk skrivning foregår? Får elevene oppgaver som dreier seg om skrivning? I denne studien er det oppgavene som dreier seg om historiefaglig skrivning som er i fokus. Likevel er læreboken gjennomgått for å se etter elementer av skriveopplæring, råd og tips.

Til dette arbeidet er læreboken gjennomgått fra perm til perm, for å undersøke om det finnes noen utdypende beskrivelser av skrivning. Det var det ikke å oppdrive. Læreboken

nevner ikke skriving som ferdighet, eller skriving som grunnleggende ferdighet. Cappelen Damm har også vært behjelpelig med å bevilge meg tilgang til lærernettsstedet og elevnettsstedet. Disse beskrives som nettssteder med faglig info og dybdelæringsoppgaver for elevene, samt tips og eksempler på undervisningsopplegg for lærere. Nettsstedet inneholder en del forskjellige elementer, og har mye som kunne vært undersøkt med tanke på historiefaglige ferdigheter. Når det kommer til skriving som grunnleggende ferdighet er ikke dette nevnt hverken hos lærernettsstedet eller elevnettsstedet.

Derimot er grunnleggende ferdigheter nevnt innledningsvis i læreboken. Her fortelles leseren at elevene skal arbeide med grunnleggende ferdigheter gjennom dybdelæringsoppgavene. Som det vil belyses videre i denne studien, er det her flere eksempler på oppgaver hvor elevene både får muligheten til å utvikle historiefaglige ferdigheter, og muligheten til å trene seg opp til historiefaglig skriving. Utenom dette er ferdigheten lite vektlagt, og både lærer og elev må ty til andre verktøy for å opparbeide seg kunnskaper om skrivingens rolle i historiefaget. Ferdigheten kan altså trenes på gjennom oppgavesettet, men læreboken inneholder ikke spesifikke deler som egner seg godt til innføring i historisk eller akademisk skriving.

4.4: Hvilke historiedidaktiske ferdigheter trener elevene på gjennom disse oppgavene?

For å undersøke dette spørsmålet ble modellen til Drie og Boxtel valgt ut som metode (2008). Som beskrevet tidligere er denne utviklet med tanke på å studere undervisningsmateriell og undervisningsopplegg, med den hensikt å se hvor godt de fungerer i arbeidet med å utvikle evnen til historisk resonering hos elevene. I denne analysen vil de seks komponentene modellen består av sees nærmere på, og oppgavene læreboken opererer med vil bli sett på i lys av disse seks kategoriene, for å studere hvor godt de ulike aspektene av modellen er representert i dybdelæringsoppgavene. De vil derfor bli sett på i tur og orden i dette delkapittelet.

Stille historiske spørsmål:

Å stille historiske spørsmål omhandler å arbeide med spørsmål av en problemstillingskarakter. En er altså ikke ute etter korte besvarelser i form av

faktagjengivelse fra læreboken, men heller utfyllende og problematiserende svar, hvor skribenten må argumentere for å overbevise mottakeren. Eksempelene nevnt fra Drie og Boxtel sin tekst er da *deskriptive spørsmål*, *årsaksspørsmål*, *sammenligningsspørsmål* og *evaluerende spørsmål* (Drie and Boxtel 2008). I spørsmålsinndelingen læreboken opererer med, er spørsmålene som undersøkes plassert enten i kategorien «Hyppige repetisjonsspørsmål» eller «Dybdelæringssspørsmål». I kategorien dybdelæringssspørsmål er det en stor overvekt av spørsmål som kan falle inn under emnet «å stille historiske spørsmål». Her er skriveoppgavene konstruert som breie spørsmål, hvor eleven kan frambringe en rekke ulike svar, og ulike framstillinger, som alle kan være riktige. I denne lærebokens oppgavesett for vg3 kan en peke på flere ulike eksempler på spørsmål som faller inn under eksemplene nevnt av Drie og Boxtel. Majoriteten av dybdelæringssspørsmålene er av en slik karakter, og det utdypes derfor ikke nærmere med eksempler.

Under kategorien deskriptive spørsmål finner man spørsmål av en beskrivende karakter. Her finner man spørsmål hvor besvarelsen ligger i å definere innholdet i et begrep, utdypende forklaringer av et spesielt fenomen, eller en detaljert beskrivelse av en hendelse. I formuleringen dukker det gjerne opp stikkord som «hva», «hvordan», «forklar», «beskriv» og liknende. Denne typen formuleringer dukker opp i svært mange av oppgavebeskrivelsene læreboken byr elevene på (Vedlegg-1 2021). De er fremtredende både i kategorien «hyppige repetisjonsspørsmål», samt «dybdelæringsoppgavene». Et eksempel på slike formuleringer fra et repetisjonsspørsmål kan være spørsmål kan være spørsmål fire på side 365: «Hvordan og hvorfor kom britene på kant med Frankrike i Afrika?», og et eksempel fra dybdelæringsoppgavene kan være oppgave 2 fra kapittel 16: «Hvorfor ble det kald krig? Lag en presentasjon eller skriv et foredragsmanus der du diskuterer årsaker til den kalde krigen.» Likevel er det hovedsakelig under den sistnevnte kategorien vi kan betegne spørsmålene som verktøy ment å trene elevene opp i ferdigheten «å stille historiske spørsmål». Dette vil bli nærmere belyst under diskusjonskapittelet som følger. Kort fortalt dreier det seg om spørsmålet krever hva Drie og Boxtel kaller en «transformasjon» av fagstoffet. Trenger elevene å produsere egen kunnskap for å besvare spørsmålet, eller er hovedpoenget å finne den ferdigproduserte kunnskapen i læreboken, og gjengi den med egne ord?

Årsaksspørsmål er spørsmål som omhandler kausalitet, hvor hensikten er å kunne beskrive og argumentere for et hendelsesforløp, hvor en hendelse er en konsekvens av flere andre

hendelser og situasjoner. Her er man ute etter å få elevene til å reflektere rundt hvilke hendelser man ser på som utslagsgivende, og hvorfor. Slike spørsmål kan en finne flere eksempler på i denne læreboken, som følgende spørsmål hentet fra kapittel 12 om første verdenskrig: «Årsak og skyldspørsmålet: Lag et foredragsmanus, podcast eller annen type presentasjon der du drøfter årsaker til første verdenskrig, og om det var riktig å gi Tyskland skylda for krigen» (Heum, Martinsen et al. 2020). Her ser vi tydelig beskrevet at elevene skal arbeide med årsaker på en måte som kan falle inn under emnet «å stille historiske spørsmål». Stikkordet «drøft» fremhever at det ikke er godt nok å gjengi informasjonen læreboken eller andre kilder byr på, men at elevene faktisk må argumentere for påstandene de kommer med, og diskutere rundt hvilke årsaker som kan ha mest innflytelse og påvirkning på resultatet. En kan også finne eksempler som inneholder en årsaksforklaring under kategorien «hyppige repetisjonsspørsmål», slik som «Hva var årsakene til første verdenskrig» på side 422 (Heum, Martinsen et al. 2020). Dette spørsmålet kan framstå som et spørsmål knyttet til historisk resonering, om spørsmålet konkretiserer at besvarelsen må inneholde argumentasjon og utgreiing av svaret, slik som det nevnte eksempelet fra dybdelæringsoppgavene. Drie og Boxtel eksemplifiserer dette i sin tekst.

Not all questions ask for the transformation of knowledge and information. For example, the question “When is the beginning of the Middle Ages?” does not require historical reasoning for a student who has learned that the Middle Ages begin in 500 AC and is supposed to give this date. However, depending on prior knowledge, available information, and the context of the question at hand, sometimes factual questions do ask for reasoning. The same question “When is the beginning of the Middle Ages?” does require historical reasoning when combined with “What do you think?” and “Give reasons for your opinion.” Using historical reasoning a student could argue that the Middle Ages started about 500 AC, or, perhaps, earlier or later and why so. (Drie and Boxtel 2008)

I tilfellet hentet fra læreboken derimot kan en argumentere for at spørsmålet ikke er ment for å bygge historisk resonering. Lærebokens beskrivelse av repetisjonsspørsmålenes formål, er å gi elevene påminnelser om hvilke fakta og fagstoff det er relevant å lære seg, og legge merke til fra fagteksten. Disse spørsmålene er ment å fungere som en pekepinn på hva elevene bør bemerke seg, for å videre kunne bruke dette til å produsere fremtidig kunnskap

selv ved seinere anledninger. Spørsmålet her kan en dermed tolke dithen at det er ment å besvares ved å finne fakta direkte i teksten, for så å kunne bruke faktaopplysningene når en besvarer det liknende spørsmålet i dybdelæringsoppgavene. Samtidig blir de nå påminnet å drøfte, argumentere og reflektere.

Sammenligningsspørsmålene går som ordet tilsier ut på å sammenligne ulike historiske hendelser, personer, fenomener og liknende. Ved denne formen for spørsmålsstilling er hensikten å trene elevene opp til å argumentere for en sak fra flere synsvinkler (Drie and Boxtel 2008). Ved å stille emner og fenomener opp mot hverandre, og finne likheter og ulikheter, trener elevene på å skape en troverdig relasjon mellom emnene, og drøfte framstillingen sin basert på faktakunnskaper. Læreboken opererer med en rekke ulike spørsmål som går på sammenlikning, og spesielt framtreddende er de i kapittel åtte, «Opplysningstid, revolusjoner og ideologier». Her kan fire av kapittelets 14 dybdelæringsoppgaver plasseres under kategorien «sammenligning», og trene elevene opp til historisk resonering gjennom sammenligning av kilder, fenomener og begreper (Heum, Martinsen et al. 2020, Vedlegg-1 2021). Det er likevel ikke mange tydelige tilfeller hvor læreboken eksplisitt ber elevene arbeide med sammenligning i form av en skriveoppgave. Denne arbeidsformen er altså ikke framtreddende i arbeidet med å fremme skrivekompetanse i historiefaget. Det eneste tydelige eksempelet en kan trekke fram er fra lærebokens kapittel 18, oppgave fire:

«Fra diktatur til demokrati? Skriv et foredragsmanus der du sammenligner utviklingen i to land etter den arabiske våren i 2011.» (Heum, Martinsen et al. 2020)

Her blir elevene bedt om å konkret skrive innenfor sjangeren foredragsmanus. Denne sjangeren vil belyses seinere i studien.

En del spørsmål kan imidlertid benyttes til et slikt formål, med litt tydelige presiseringer og omformuleringer av læreren. Eksempelvis kan være spørsmålene «Lange linjer: Lag en presentasjon som sammenligner den europeiske koloniseringen på 1400- og 1500-tallet (se kapittel 5) med nyimperialismen på 1800-tallet. Pek på likheter og forskjeller. Du velger selv presentasjonsform», og «Kina og Vesten: Les om disse to sivilisasjonenes historie og møter med hverandre (Kap. 10, 18 og 19.) Sammenlign Kinas forhold til Vesten i perioden 1500-1900-tallet og situasjonen i dag. Du kan komme inn på følgende momenter: -Politiske og

militære forhold. -Holdninger til omverdenen og det fremmede. -Handel. -Kultur og selvoppfatning. -Forholdet til demokratiet.». Begge disse oppgavene er eksempler på omfattende oppgaver, som kan trene elevene opp til historisk resonering med sammenligning i fokus. Sistnevnte oppgave gir også støtte og råd om både hva elevene kan fokusere på for å gi en utfyllende besvarelse, samt hvordan oppgaven kan struktureres for å formidle innholdet best mulig. Oppgavene har et stort potensial om det presiseres at de skal utføres som et skriftlig essay.

Evaluerende spørsmål kan beskrives som variasjoner av de overnevnte spørsmålsformuleringene. Drie og Boxtel vektlegger at spørsmålene blir evaluerende spørsmål når formuleringene endres til å bli av en drøftende karakter. Eksempelvis trekker de fram at spørsmålet «What caused World War I» blir et evaluerende spørsmål om formuleringen heller er «What is the most important cause for the outbreak of World War I?» (Drie and Boxtel 2008). Den førstnevnte spørsmålsformuleringen bærer preg av å ha en fasit, og et korrekt svar elevene skal finne fram til. Halldén (1998) forklarer at ved en slik spørsmålsformulering vil elevene være opptatt av å leite etter det «riktige» svaret. Eksempelvis forklarer han at et spørsmål om hvordan en hendelse tok til, framstilles av elevene som en eksplisitt og gitt sannhet, hvor historien framstår forhåndsbestemt, og styrt av gitte årsaker (Halldén 1998). Ved spørsmål som dreier seg over i en drøftende spørsmålsform, som hvilke årsaker en kan si er viktigst for første verdenskrigs utbrudd, hjelpes elevene i gang med historisk refleksjon og resonering. Her bidrar språket til at elevene ser at hendelsen har flere årsaker, og at situasjonen kan være komplisert. Likevel kan en peke på noen av årsakene som mer betydningsfulle enn andre, uten at spørsmålet forteller eleven om hvilke. De må derfor argumentere for i hvor stor grad ulike årsaker kan sies å være betydningsfulle, og det kan argumenteres for at de utvikler bedre ferdigheter i historisk resonering (Drie and Boxtel 2008, Monte-Sano and Paz 2012). Når læreboken formulerer spørsmål under «dybdelæringsoppgaver», er de hovedsakelig av en slik karakter. Språklig veileder de elevene inn på en drøftende og reflekterende tankegang, hvor svaret ikke kan skrives med to streker under. Flere formuleringer inneholder fraser som «drøft», «reflekter» og liknende. Eksempelvis kan en trekke fram «Oljelandet: Drøft hvilke konsekvenser olje og gass har hatt for norsk økonomi. Gjør deretter rede for begrepet «det grønne skiftet», og reflekter over hva det innebærer for Norge». Her er det ikke et kort og

spesifikt svar eleven må ut med, men må gjennomføre en mer omfattende kunnskapskonstruksjon gjennom både drøfting, presisering og definerings av innholdet i begrepet, jamfør «gjør rede for», og selvstendig refleksjon over hvilken betydning dette kan ha.

Arbeide med kilder:

Å arbeide med kilder er ment å fungere som et didaktisk verktøy for å fremme kritisk kompetanse hos elevene, og evnen til å tolke, vurdere, finne og skape kunnskap som ikke blir eksplisitt servert dem. Dette er et emne læreboken ser ut til å vektlegge stort.

Innledningsvis i læreboken fortelles det at rammetekstene elevene finner flere eksempler på til hvert kapittel, har som hensikt å trene dem opp til refleksjon rundt kilder.

Innledningsteksten forteller følgende om rammetekstene:

«Rammetekstene konkretiserer, utdyper eller problematiserer det du har lest i brødteksten. I rammetekstene finner du også historiske kilder som underbygger fagstoffet. Til arbeidet med kilder kan du dra nytte av egne oppslag om kilder og kildekritikk i omslagene foran og bak i boka.» (Heum, Martinsen et al. 2020)

Bokens introduksjonskapittel tar også for seg kilder, hvor det fortelles hva en kilde er, samt hvordan den kan brukes. Her eksemplifiserer boken med historien rundt Rosa Parks, og viser til hvordan ulike tolkninger av hendelsen, og ulike tolkninger av kildematerialet gir svært ulike framstillinger av hendelsen og konsekvensene, selv om det er en hendelse nær vår egen tid. Boken vier også kildebruk mye oppmerksomhet avslutningsvis i boken, i lærebokens kapittel 19, samt på lærebokens elevnettsted. Her er det flere læringsstier hvor fokuset ligger på historiebruk, konspirasjonsteorier, autoritære statslederes historiemissbruk, og liknende. Læreboken kan sies å bære store preg av å ha tatt fagfornyelsens fokus på kildebruk og kildekritikk på alvor.

I datainnsamlingen er oppgaver som tydelig ber elevene bruke en konkret historisk kilde til å si noe om et fenomen, tidsperiode og liknende medregnet, samt oppgaver som i tekstbeskrivelsen forteller at oppgaven skal dreie seg om kilder. Eksempel på sistnevnte er oppgaver som begynner teksten med «Kilde», slik som oppgave 4, kapittel 15:

«Kildeoppgave: Kong Haakon, tale i Liverpool sjømannskirke 9. april 1942. Om sjøfolkenes

innsats: (...)). Andre eksempler på oppgaver som tydelig spesifiserer kildebruk, og dermed er medregnet i denne kategoriseringen, er oppgaver som spesifikt spør eleven om kilden. Eksempelvis kan en trekke fram spørsmål 3, kapittel 11. Oppgaven dreier seg om en sammenligning av en scene i filmen *Kautokeino-opprøret*, med en historisk kilde fra den daværende sognepresten. Et av underspørsmålene som følger ordlegges slik: « - Hvordan vil du kildekritisk forholde deg til sogneprestens beretning?»

Når det gjelder spesifikke skriveoppgaver med kildebruk i fokus er resultatet derimot betydelig snevrere. Gjennom en innsamling av oppgavene som spesifikt går på kildebruk, kan en se at kun tre kildeoppgaver spesifiserer skrijving som arbeidsmetode (Vedlegg-3 2021). De tre oppgavene om kildebruk som kan falle inn under emnet «skriveoppgaver», er oppgave 5B og 6 i kapittel 9, samt oppgave 8 kapittel 13. Oppgave 6 kapittel 9 er kategorisert som en skriveoppgave uten fokus på en sammenhengende tekst, mens de to andre har fokus på sammenhengende tekst.

Oppgave 6 kapittel 9 består av lange og utfyllende oppgaver med kildegransking og kildekritikk i fokus. Oppgaven sender elevene over til lærebokens elevnettsted, hvor oppgaven finner sted under det nettstedet kaller for «læringssti». Læringsstiene består av oppgaver som skal fungere på samme måte som lærebokens dybdelæringsoppgaver. Den andre formen for oppgaver en finner på lærenettstedet er «test deg selv»-oppgaver, hvor oppgaven er selvrettende, og ikke består av noen form for skrijving. Oppgaven består av flere mindre og mellomstore skriveoppgaver, som gjøres på elevnettstedet. Det oppfordres likevel ikke til å skrive en sammenhengende tekst, og øve seg opp i historiefaglig skrivesjanger. Oppgaven legger opp til at elevene svarer på enkeltoppgaver, til sammen 13 stykker. En trener indirekte på skrijving som er nyttig historiefaglig, som drøftende og argumenterende skrijving, men det bedrives ingen sammenhengende tekstformulering. Dette er et eksempel på den korte og fragmenterte skrivingen Øgreid (2017) peker på som utbredt hos elevene. Ett unntak er det henholdsvis å finne, på del 2, oppgave 2. Her dukker det opp en oppgave som inviterer til skrijving: «Velg et av bildene til Hine (Se bildekarusell eller artikkelen). Prøv å sette deg inn i situasjonen til personen(e) du ser. Skriv en liten tekst der du beskriver hverdagen din.» Oppgaven dreier seg nå riktignok bort fra kildegranskningsfeltet, men er et interessant eksempel på en skriveoppgave hvor fokuset er skrijving for å lære.

Det andre eksempelet på en skriveoppgave med bruk av kilder i fokus, er oppgave 13 kapittel 8. Oppgaven består av å skrive en fagartikkel eller lage en presentasjon der eleven drøfter betydningen totalitære bevegelser hadde i Norge i mellomkrigstiden, og hva som gjorde at demokratiet bestod. Det spesifiseres at elevene skal trekke inn relevante personer, og kilder. Oppgaven er som mange andre skriveoppgaver formulert med en valgfrihet i oppgaveløsningen. Om den riktignok utføres som en skriveoppgave, er dette et av eksemplene på hvor læreboken inviterer til en sammenhengende tekstkomposisjon, og hvor elevene skal øve seg på sjangre tilhørende historiefaget, eksempelvis en fagartikkel. I argumentasjonen sin vektlegges det at kilder skal belyses og begrunnes. Elevene må altså øve på å bruke den kunnskapen de har opparbeidet seg om kildekritikk og kritisk kompetanse for å skape troverdige argumenter med et historisk fundament.

Kontekstualisering.

Til å analysere oppgaver innenfor dette emnet vil oppgavene bli sett i lys av Reisman og Wineburgs tanker om tre elementer for trening i kontekstualisering, beskrevet i metodekapittelet. Det er da å (1): Sørge for å gi nok bakgrunnsstoff og historiske fakta for å muliggjøre arbeid med kontekstualisering, (2): Å stille veiledende spørsmål til fagstoffet, (3): Å bevisst framstille kontekstualisert historie. Alle oppgavene i læreboken, både dybdelæringsoppgavene og repetisjonsspørsmålene er konstruert med bakgrunn i bokens fagstoff, med mindre annet er oppgitt. Det er altså som regel lagt opp til at elevene skal kunne arbeide med disse oppgavene ut ifra opplysningene de har tilgang til å lese. Enkelte oppgaver dreier seg om kilder utenfor læreboken, men hvor elevene tydelig blir oppgitt hvor de kan oppsøke dem. En kan derfor argumentere for at boken bidrar med tilstrekkelig bakgrunnsstoff. Likevel er oppgavene som spesifikt går på lengre tekstkomposisjon, som å skrive fagartikler, avhengige av at elevene henter informasjon utenifra. Om elevene har god trening i kontekstualisering er dette ikke et problem. Men om fokuset er på å tilegne seg denne kunnskapen, er oppgavene tiltenkt skriving som regel ikke utdypende nok i informasjonen de tilbyr elevene.

En kan finne noen eksempler innenfor oppgavene om skriving som kan sies å passe inn under disse beskrivelsene. Eksempelvis kan to oppgaver fra kapittelet om det moderne

Norge trekkes fram. Her er det ulike oppgaver om endringene Norge gjennomgikk på 1800-1900-tallet. Oppgavene her kan være godt egnet til å trene på kontekstualisering. Nasjonen Norge er elevene godt kjent med som innbyggere av landet. Faren kan dermed være stor for at nåtidsforståelse preger synet på fortiden. Arbeid med kontekstualisering her kan derfor være fruktbart, da elevene kan få tydelig innsikt i hvordan samfunnet de selv er en del av er svært ulikt det samme samfunnet noen tiår tilbake. Eksempelvis kan oppgave seks fra dette kapitlet: «Skriv et foredragsmanus eller lag en bildefortelling eller podcast der du diskuterer spørsmålet: Hva er nytt med parlamentarismen, og hvilke krefter drev parlamentarismen fram?» (Heum, Martinsen et al. 2020). Her må elevene sette seg inn i forskjellen på styresettet, og beskrive hvordan det endret samfunnet. De får påpekt eksplisitt at noe er nytt og annerledes. For å kunne få dreis på dette må elevene sette seg inn i situasjonen før og etter for å kunne drøfte og diskutere endringene. De får to veiledende spørsmål, som skal hjelpe dem til å peile seg inn på forskjellen i styresettet, og dermed forskjellen i tiden. Ved å se på forskjellene i styresettet, og endringer som begynner å minne mer om vår egen tid, vil man raskt få til en sammenligning mellom fortidens styresett, og det moderne samfunnet man selv lever i. Her dukker kontekstualiseringen da tydelig fram for elevene.

Et annet eksempel fra det samme kapitlet kan være oppgave åtte: «Lange linjer: Bøndene som politisk kraft i norsk historie. Lag et foredragsmanus om bøndenes politiske innflytelse i Norge til ulike tider. Bruk kapitlene Norsk middelalder, Norge i dansketiden, Opplysningstid, revolusjoner og ideologier, samt tematekstene om Demokrati og medborgerskap, sammen med dette kapitlet.» (Heum, Martinsen et al. 2020). I denne oppgaven blir det gitt mye bakgrunnsinformasjon. Her spesifiseres det at elevene må bruke forskjellig fagstoff, samt å se på historien over en lengre periode for å kunne si noe spesifikt. Likevel gir den ikke elevene noen gode og ledende spørsmål for å hjelpe dem til å se eksplisitt på enkelte deler av historien, eller hjelpe dem til å kontekstualisere. Dette er et av de mange eksemplene en kan se på hvor kontekstualisering kan tydelig framkomme om det er en ferdighet elevene besitter, men mindre god på å utvikle dette. Begge eksemplene som er trukket fram mangler også elementer fra punkt tre i Reisman og Wineburgs (2008) teori, nemlig bevisst framstilling av kontekstualisert historie.

Det tydeligste eksempelet en kan trekke fram som oppgave både innenfor skriving og innenfor trening i kontekstualisering, er muligens oppgave seks, kapittel 15:

«Okkupasjonstiden i norsk historiebevissthet:

Okkupasjonstiden har vært tema for en rekke bøker og filmatiseringer, og stadig kommer det nye versjoner. Lag en presentasjon eller skriv en fagartikkel der du reflekterer over følgende spørsmål: Hvorfor er interessen for okkupasjonstiden fortsatt stor? Hvilke sider ved okkupasjonstiden får mest oppmerksomhet? Er det andre sider ved okkupasjonstiden du mener burde være løftet mer fram? (På nettstedet finner du flere oppgaver og ressurser om debatter som knytter seg til okkupasjonstiden.)» (Heum, Martinsen et al. 2020)

I denne oppgaven får elevene presentert flere veiledende spørsmål som skal hjelpe dem å reflektere over interessen for okkupasjonstiden i dag. De trenes opp til å skulle se på hvorfor enkelte deler av fortiden er spesielt interessant for nåtidsmenneskene, samt å tenke over hvordan den framstilles. Dette trener elevene på uten at oppgaven spesifikt forteller at dette er temaet for oppgaven. Oppgaven legges heller fram med en rekke hjelpespørsmål, som elevene skal reflektere over og besvare. Gjennom ordlyden «reflektere» ligger det en forventning om at spørsmålene skal diskuteres fra flere sider, og hvor forfatteren kan tenke seg om, og formulere setninger om hvordan de tror at dette henger sammen, samtidig som de får fram historiefaglige argumenter. Dermed kan en si at oppgaven beveger seg inn på punkt tre i Reismanns og Wineburgs teori (2008). Samtidig kan en se på det som problematisk at denne oppgaven ikke eksplisitt handler om å kontekstualisere historiske fenomen i en egen kontekst, men heller se på hvordan den moderne fasinasjonen for okkupasjonstiden framkommer. Her skal elevene altså diskutere et fenomen de selv er en del av, i en tid de selv lever i. Dermed får en ikke like godt fram poenget med kontekstualisering av fenomener i en tid de selv ikke kjenner til. Oppgaven har en del gode aspekter, men kan samtidig være problematisk.

Argumentasjon:

Ferdigheten «argumentasjon» er noe som ser ut til å være tungt vektlagt i denne lærebokens oppgavesett. Å trene elevene opp til å argumentere er på mange måter et av

historiefagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet 2020). Det nevnes blant annet eksplisitt i læreplanens oversikt over hvordan de grunnleggende ferdighetene gjør seg gjeldende i faget. Selv om ordet «argumentasjon» bare er brukt om muntlige ferdigheter, kan det absolutt falle inn i beskrivelsen over «å kunne skrive» også, ved formuleringer som «(...) kunne presentere et faglig emne presist og selvstendig og å kunne bruke faglige begreper i selvstendige refleksjoner om fortiden» (Utdanningsdirektoratet 2020). Ordet «drøft» er også nevnt tydelig ved seks ulike anledninger i kompetansemålene for historie vg3 (Utdanningsdirektoratet 2020). Utdanningsdirektoratet, eller Udir, sin egen definisjon på verbet «å drøfte» lyder som følger:

«Å drøfte er å belyse en sak ved å trekke fram forskjellige sider av den, og argumentere for og imot. Drøftingen kan avsluttes med en konklusjon. Å drøfte kan vi gjøre selvstendig og i dialog med andre. Ordskifte mellom flere om et saksforhold kan bety det samme som å diskutere.» (Utdanningsdirektoratet 2020)

Med denne definisjonen i grunn kan en trekke fram alle oppgaver som ber eleven om å drøfte som mulige øvelser med fokus på å trene opp evnen til argumentasjon. I denne læreboken er det svært mange oppgaver som bruker formuleringen «drøft». Men det er ikke like påfallende med oppgaver som inneholder ordlyden «drøft» og er tydelig spesifisert som skriveoppgaver. Ut ifra sitatet fra Utdanningsdirektoratet ovenfor, er det tydelig forklart at drøfting også kan foregå i form av dialog med andre. Oppgaver i læreboken som kun inneholder ordlyden drøft kan gjerne utføres som skriveoppgaver, men er ikke utformet for å spesifikt trene elevene opp til skriftlig argumentasjon. Det er likevel mange eksempler på skriveoppgaver som må bestå av argumentasjon fra elevenes side, spesielt dem som ber elevene om å skrive en fagartikkel. I begrepet fagartikkel ligger det innforstått at elevene må bedrive blant annet argumentasjon for å kunne fremme sitt historiske syn, og dermed ha historisk forståelse. Likevel legger ikke oppgavene opp til en øvelse spesifikt i argumentasjon, men heller øvelse i å skrive tekster, hvor argumentasjon er et av elementene.

Et eksempel på en slik oppgave kan være følgende oppgave, oppgave 2 kapittel 16: Hvorfor ble det kald krig? Lag en presentasjon eller skriv et foredragsmanus der du diskuterer årsaker til den kalde krigen. (Heum, Martinsen et al. 2020). Her blir eleven bedt om å formulere en lengre tekst, hvor de skal besvare en gitt problemstilling, så sant en velger

foredragsmanus framfor presentasjon. Gjennom begrepet «diskuter» blir eleven påminnet om å måtte belyse saken fra flere sider, og ta stilling til flere påstander. Dette kan en lese ut ifra den siste setningen i Utdanningsdirektoratets definisjon på drøfting, nemlig «Ordsiftet mellom flere saksforhold kan bety det samme som å diskutere» (Utdanningsdirektoratet 2020). Her må altså elevene bruke og trene på sine evner til å argumentere for påstandene sine, altså de årsakene de trekker fram som viktige for framveksten av den kalde krigen. Elevene skal få trening i å bygge opp argumentene sine, med historiefaglige argumenter fra selvvalgte kilder, påpekt gjennom oppgaveformuleringen «foredragsmanus». Likevel kan elevene enkelt bli fanget i den fellen Drie og Boxtel (2008) belyser i sin artikkel, nemlig at elevene ofte er dårlige på motargumenter. En kan hevde at det ligger innforstått i ordlyden «diskuter årsaker til den kalde krigen» at elevene må komme med motargumenter til årsakene de vektlegger, men en kan like godt si at oppgaven vektlegger elevenes eget syn på viktige årsaker, som de må begrunne faglig, hovedsakelig med argumenter for framfor argumenter mot.

Det finnes riktignok andre eksempler på oppgaver som er mer rettet mot å trene elevene på argumentasjon fra ulike syn. Eksempelvis kan en trekke fram oppgave 8, kapittel 8. Her finner vi en oppgave med følgende ordlyd: «Ble Norge en selvstendig stat i 1814? Drøft og sett opp en liste med argumenter for og imot» (Heum, Martinsen et al. 2020). Denne oppgaven er en av dem som er kategorisert som uspesifisert skriveoppgave. Om drøftingen skal gjøres muntlig eller skriftlig defineres ikke. Men oppsetting av en liste kan oppfattes som et steg mot skriving. Dette vil dermed ikke nødvendigvis bli en lang skriveoppgave, men er en oppgave rettet mot øving i argumentasjon. Her blir eleven tydelig bedt om å diskutere begge sider i saken, og forsøke å se hendelsen fra ulike perspektiver. Eleven må sette argumentene sine opp mot hverandre, og dermed øve seg på å kunne formulere gode svar til motargumenter. Ved å øve seg på slike oppgaver kan eleven utvikle en bedre historieforståelse, ved å lære seg å se en sak fra flere sider, og muligens oppdage at den ene siden ikke nødvendigvis er mer korrekt enn den andre. Denne oppgaven er et eksempel på en argumentasjonsoppgave som tydeligere har et fokus på kontra-argumentasjon enn hva det forrige eksempelet la opp til.

Fagbegreper:

Når det kommer til fagbegreper, dreier det seg om å gi elevene kunnskap om ulike begreper historiefaget opererer med, samt å få en forståelse for hvordan enkelte begreper kan endre betydning opp gjennom tiden, og i ulike kontekster. Dette punktet kan sies å være godt representert i oppgavene elevene skal begi seg ut på, både med og uten skriving i fokus. Elevene presenteres for en rekke ulike begreper i tekstene de leser. Enkelte forklares utdypende, mens andre brukes med en tanke om at begrepene allerede er kjent for elevene. Begreper som er ukjente for elevene eller kan trenge nærmere utdypelse får elevene gjerne forståelse for av å arbeide med oppgavene under kategorien «hyppige repetisjonsspørsmål». Disse er som tidligere nevnt ment å få elevene til å repetere fagstoffet de leste i teksten, og hjelpe dem å memorere informasjon de skal bruke seinere, som blant annet fagbegreper. Her finner en for eksempel spørsmål som «Hva ligger i uttrykket embetsmannsstaten?» (Heum, Martinsen et al. 2020). Her får elevene tydelig presentert hvilke begreper de burde se nærmere på, og en mulighet til å se en rød tråd i lærebokens framstilling. Oppgaven gir ikke en bred forståelse for historisk utvikling, eller trening i skriveteknikker, men bidrar til begrepsforståelse, for så å kunne benytte dette til videre arbeid med historieforståelse. Når det kommer til punktet om historisk resonering, er det gjerne de fagbegrepene som en kan diskutere betydningen av, og som en kan kontekstualisere vi gjerne vil sette søkelys på. Dette finner en eksempler på fra dybdelæringsoppgavene, hvor flere også er rettet inn mot skriving.

Samtlige av oppgavene som er trukket fram kan sies å bidra til begrepsforståelse i større eller mindre grad. Alle oppgavene inneholder noen former for begreper historiefaget opererer med, hvor elevene må beherske dem og bruke dem aktivt for å fremme sine historiefaglige poenger. Noen av dem fungerer imidlertid bedre til å skape refleksjon rundt fagbegrepet enn andre, og kan i større grad skape en forståelse for endring i begrepets betydning i ulike kontekster og tidsperioder.

Eksempelvis kan oppgave 8, kapittel 8 være et eksempel på dette. Oppgaven lyder som følger: «Ble Norge en selvstendig stat i 1814? Drøft og sett opp en liste med argumenter for og imot.» (Heum, Martinsen et al. 2020). Eksempelen, som også ble trukket fram som bidragsytende for trening i argumentasjon, er rettet spesielt inn på begrepene «stat», og «selvstendig». Begge begrepene bør være begreper elevene allerede kjenner til når de er kommet til tredje året på videregående. Likevel løfter ordlyden fram det faktum at

begrepenes betydning ikke nødvendigvis betyr det samme i enhver kontekst, symbolisert gjennom presiseringen «drøft». Eleven må her reflektere over hvordan de to begrepene kan tolkes. Gjennom en diskusjon må eleven se saken både fra et ja- og et nei-perspektiv. Slik kan eleven få gjort seg opp tanker, og få et innblikk i hvordan betydningen «stat» og «selvstendighet» har varierende betydning. Det som vi anser som selvstendig i dag, trenger ikke å være det samme som selvstendig i 1814. Begrepet «stat» vil ha ulik betydning for et menneske i 2021, enn det vil ha for et menneske i 1814.

Et annet eksempel som er verd å trekke fram er «Skriv et foredragsmanus eller lag en bildefortelling eller podcast der du diskuterer spørsmålet: Hva er nytt med parlamentarismen, og hvilke krefter drev parlamentarismen fram?», hentet fra kapittel 11 (Heum, Martinsen et al. 2020). I denne oppgaven blir elevene bedt om å diskutere rundt begrepet «parlamentarisme». Ordlyden i oppgaven legger opp til at elevene kjenner til begrepet og skal bruke det aktivt i sin besvarelse, framfor å be dem leite fram en definisjon fra teksten. Så sant oppgaven blir utført som en skriveoppgave, ser en at elevene skal besvare den innenfor sjangeren «foredragsmanus». Denne sjangeren vil belyses tydeligere lengre ned i studien under «Fagspesifikk skriving», men innebærer at forfatteren blant annet må argumentere og begrunne påstandene sine. I en slik form for utfyllende skriveoppgave får elevene muligheten til å sette seg dypere inn i fagbegrepet, få en forståelse for begrepets betydning i ulike kontekster, samt trening i historiefaglig skriving. I denne oppgaven kan en si at fokuset ligger nærmere på begrepsavklaring, samt bruk av fagbegrepet, enn på kontekstforståelse av fagbegrepet, slik det forrige eksempelet går nærmere inn på.

Meta-begreper:

Meta-begrepene handler om å utforske og bruke historiefagets eget språk i sin historiske resonering. Her skal oppgavene trene elevene opp til både å forstå hva de ulike begrepene faget opererer med innebærer, samt være i stand til å bruke dem i sitt arbeid. Når det kommer til meta-begreper i kombinasjon med skriveopplæring ligger hensikten tett opp mot korrekt og bevisst bruk. Ut ifra Monte-Sano sin definisjon over historisk skriving, vil kunnskaper om fagspråkets begreper være viktig i arbeidet med formulering av tekster innenfor historiefagets sjangre, og dermed videre i arbeidet med utbredelse av ferdigheter i

historisk tenking. Monte-Sano og La Paz definerer begrepet som en forståelse av fortiden, hvor argumentene og begrunnelsene bygger på bevisføring og referering til historiske fakta (Monte-Sano and Paz 2012). Både bevisføring, referering til historiske fakta (kilder), begrunnelse (bevis, påstand) og argument er eksempler på meta-begreper trukket fram av Drie og Boxtel (2008). En del av skriveoppgavene bør derfor, ut ifra modellen å dømme, trene elevene opp i bevisst bruk av begrepene for å ivareta opplæringen i historisk resonering.

Som nevnt i metodekapittelet er ikke hensikten med meta-begrepene å arbeide med dem i seg selv, men heller å bruke dem aktivt i arbeidet med de andre punktene i modellen. Fra et skriveperspektiv er det altså hensiktsmessig å se etter oppgaver hvor elevene skal formulere lengre tekster, og samtidig fokusere på enkelte av meta-begrepene. I uspesifiserte skriveoppgaver vil en forvente at elevene selvstendig trekker inn flere slike begreper. Det vi dermed ser etter her, er oppgaver som spesifikt ber dem arbeide med meta-begreper. En kan finne noen tydelige eksempler på dette. Begrepet «kilder» er allerede dekket som et eget punkt i denne modellen, og det samme kan sies for «argumentasjon». De begrepene vil derfor ikke belyses her.

Begrepet «årsak» er et meta-begrep som dukker opp ved flere av oppgavene rettet mot skriving. Dette er et begrep elevene får trent seg opp i å bruke gjennom varierte oppgaver, og med ulik tilnærming til begrepet. Eksempelvis kan en trekke fram oppgave 2 fra kapittel 16: «Hvorfor ble det kald krig? Lag en presentasjon eller skriv et foredragsmanus der du diskuterer årsaker til den kalde krigen» (Heum, Martinsen et al. 2020). I likhet med mange andre oppgaver elevene får servert i denne boken, må elevene her fokusere på begrepet «årsaker» i sin beskrivelse av et historisk fenomen. Forskjellen her er at det i denne oppgaven er spesifisert at årsaker skal brukes for å underbygge påstandene en kommer med. Her bli eleven påminnet om, samt får muligheten til å trene seg opp til, å måtte se spesielt på begrepet årsaker når hen konstruerer en historisk fortelling. Betydningen av ordlyden kommer bedre fram om en sammenligner med en annen liknende oppgave. Om en ser på eksempelvis oppgave 8, kapittel 13, kommer dette fram: «Totalitære bevegelser i Norge: Skriv en fagartikkel eller lag en presentasjon der du drøfter hvilken betydning totalitære bevegelser hadde i Norge i mellomkrigstiden, og hva som gjorde at demokratiet i landet vårt bestod. Trekk inn relevante historiske personer og kilder» (Heum, Martinsen et

al. 2020). I denne oppgaven kan en argumentere for at årsaksbegrepet er vel så viktig. I beskrivelsen «og hva som gjorde at demokratiet i landet vårt bestod» ligger det implisitt at elevene må trekke fram årsaker, samt drøfte disse. Hvilke hendelser kan vi se på som årsaksgivende til at demokratiet bestod? Meta-begrepet «årsak» er riktignok ikke nevnt, sammen med flere andre begreper elevene gjerne kan få bruk for her. Denne oppgaven dreier seg dermed mer om trening i å drøfte, se sammenhenger og formulere en historisk tekst, mens eksempelet fra kapittel 16 er mer direkte knyttet opp bruk og forståelse av meta-begrepet «årsak».

Et annet eksempel som kan legges fram om begreptrening er oppgave 6, fra kapittel 15:

«Okkupasjonstiden i norsk historiebevissthet: Okkupasjonstiden har vært tema for en rekke bøker og filmatiseringer, og stadig kommer det nye versjoner. Lag en presentasjon eller skriv en fagartikkel der du reflekterer over følgende spørsmål: Hvorfor er interessen for okkupasjonstiden fortsatt stor? Hvilke sider ved okkupasjonstiden får mest oppmerksomhet? Er det andre sider ved okkupasjonstiden du mener burde være løftet mer fram? (På nettstedet finner du flere oppgaver og ressurser om debatter som knytter seg til okkupasjonstiden.)» (Heum, Martinsen et al. 2020)

Dette er et eksempel på en mer omfattende oppgave elevene kan møte, som inneholder flere problemstillinger og oppfølgingsspørsmål. Oppgaven inneholder flere interessante aspekter som skriveoppgave, som jeg kommer tilbake til under «Fagspesifikk skriving». Når det kommer til historiefaglige begreper er det en oppgave som skiller seg litt ut, ved å tydelig spesifisere innledningsvis at dette handler om historiebevissthet. Her skal elevene gå i dybden på et spesielt emne, og studere hvordan det framstilles i nåtiden. Oppgaven er tydelig på at en slik framstilling er knyttet opp mot historiebevissthet, og at dette handler om hvordan vi velger å omtale og framstille fortiden. Elevene får en tydelig tilnærming til begrepet ved å både se på hvordan det brukes, samt få en forståelse på hva det innebærer. Selv om elevene gjerne ikke må bruke begrepet aktivt selv, er det såpass tydelig plassert i oppgavebeskrivelsen at elevene kan bli bevisstgjorte på dens betydning i sitt videre arbeid med oppgaven.

4.5: Hvilke skrivepedagogiske ferdigheter trener elevene på gjennom disse oppgavene?

Videre i denne analysedelen vil jeg nå gå nærmere inn på hvilke former for skrivetrening elevene får delta i ved å benytte seg av disse arbeidsoppgavene. Som læreplanen beskriver i sin del om grunnleggende ferdigheter, betyr skriving i historiefaget både å lære seg skriving i historiefaglige sjangre, og skriving for læringens skyld (Utdanningsdirektoratet 2020). Dette kan relateres til de to ulike tilnærmingene til skriving innenfor skrivepedagogikken: Skriving for kommunikasjonen og presentasjonens skyld, eller skriving for å lære (Dyhste, Hertzberg et al. 2000). For at boken skal fungere ut ifra læreplanen sine mål og kriterier for grunnleggende ferdigheter, burde en derfor kunne finne eksempler på skriveoppgaver innenfor begge disse retningene.

Skriving for å lære:

Hensikten med oppgaver innenfor denne retningen er å bruke skrivingen som et pedagogisk verktøy for å tilegne seg fagstoffet. Det er altså ikke språket som er i fokus, men heller det faglige innholdet. Skrivingen fungerer som en metode for å bearbeide og tenke over innholdet, samt hjelp til memorering (Dyhste, Hertzberg et al. 2000). En kan argumentere for at læreboken inneholder mye av dette, om oppgavene som ikke dreier seg om fagspesifikk skriving utføres skriftlig. Her vil jeg imidlertid bare fokusere på de oppgavene som spesifikt ber om skriving, hvor skrivingen kun er ment som et verktøy. Eksempler på slike type oppgaver kan da være å skrive refleksjonsnotat, tankeskriving, tankekart, skriv-det-du-kan-om-oppgaver og liknende. Ved en slik innsnevring står en igjen med 4 oppgaver som kan kategoriseres som «skriving for å lære». Her finner vi tre av skriveoppgaver som ikke ber om sjangrespesifikk skriving, samt en oppgave hvor sjangeren ikke er i fokus, og kan dermed muligens passe inn under temaet skrive for å lære.

Oppgave 3, kapittel 10: «Er det forskjell på 1800-talles «White Man's Burden» og vår tids stadige krav om respekt for demokrati og menneskerettigheter over hele verden? Lag et kort refleksjonsnotat. Drøft deretter med en eller flere medelever. Hva slags forskjeller og likheter ble nevnt i diskusjonen?» (Heum, Martinsen et al. 2020). Denne oppgaven er todelt,

hvor en del av oppgaven skal utføres skriftlig, mens diskusjonsdelen av oppgaven utføres muntlig med medelever. Det er derfor bare den første delen av oppgaven som er i fokus her. Elevene blir i dette tilfellet bedt om å skrive et refleksjonsnotat, hvor de reflekterer over spørsmålet som ble stilt. Det er altså ingen krav til språkføring, begrepsbruk, sjangertrekk eller annet i denne oppgaven. Pedagogisk er skrivingen her kun ment som et verktøy for elevene, hvor det skal hjelpe hen å organisere og strukturere tankene og refleksjonene sine. Det ligger dermed ingen press på det språklige, og frigjør elevene til kun å fokusere på refleksjon. De nedskrevne notatene skal elevene bruke videre til en muntlig diskusjon, noe som dermed fører til at skrivingen kun trenger å leses av elevene selv. Dette er et eksempel på en oppgave som kan delvis falle inn under teksttypen Britton forteller om, hvor eleven kan uttrykke seg, reflektere og idémyldre uten et språklig press eller sjangerkrav som hindrer tankeprosessen. (Durst and Newell 1989)

Det andre eksempelet på en skriveoppgave innenfor denne retningen er oppgave 8, kapittel 8: «Ble Norge en selvstendig stat i 1814? Drøft og sett opp en liste med argumenter for og imot» (Heum, Martinsen et al. 2020). Eksempelet er nevnt tidligere som en oppgave knyttet inn mot trening i argumentasjon og kontra-argumentasjon. Ut ifra et skriveperspektiv passer den inn i retningen «skrivning for å lære», ved at den ikke ber eleven om å foreta en fagspesifikk sjangerskriving. Oppgaven inviterer ikke nødvendigvis til en lang og utfyllende tekstkomposisjon, men heller en punktvis liste. Dette kan framstå som en mer uformell tekst, hvor det er innholdet og argumentene som er i fokus. Selv om språket bør ha en tydelig funksjon i oppbygningen av troverdige argumenter, settes ikke disse inn i en større kontekst i form av sammenhengende tekst. Listen de utformer vil derfor ikke ha en større funksjon enn å selv trene seg i oppbygging av argumenter, og er dermed heller ikke interessant å lese for andre enn skribenten selv.

En tredje oppgave som muligens kan passe inn under denne kategorien, er oppgave 5B fra kapittel ni: «Tenk deg at du er en fattig arbeider eller arbeidsløs. Skriv et brev der du kommenterer Cornwells budskap» (Heum, Martinsen et al. 2020). Oppgaven går ut på at elevene har fått oppgitt en kilde, som inneholder utdrag fra Russel Cornwell sin bok *Acres of Diamonds*, hvor han uttrykker sitt syn på forskjellen mellom rike og fattige. Elevene blir bedt om å formulere et brev, fra en fattig person sitt perspektiv. I utdraget kommer det fram at Cornwell mener fattige kun kan klandre seg selv for sin situasjon, enten basert på

udugelighet, eller straff fra Gud. Ut ifra tanken om skriving for å lære faller denne oppgaven mellom to stoler. I en annen kontekst, som norskfaget, ville dette vært en sjangerspesifikk oppgave, hvor elevene blir bedt om å utrykke sitt syn og sine argumenter innenfor sjangeren «brev». Men fra historiefaget sitt perspektiv vil ikke denne kategorien falle inn under historievitenskapelig litteratur. En fiktiv brevkorrespondanse slik som denne tjener dermed et annet formål i historiefaget enn i norskfaget, og vil dermed ikke kategoriseres som skriving på historiefagets premisser. Skrivingen i denne oppgaven kan derfor heller sees på som et verktøy for å utvikle andre egenskaper, i dette tilfellet historiebevissthet eller kontekstualisering. Elevene vil altså ikke måtte henge seg opp i fagspesifikke sjangertrekk, men heller bruke skrivingen som en øvelse i å se historien fra andre perspektiver, samtidig som de formulerer skriftlige argumenter og skriftlige framstillinger av et fortidig samfunn. Samtidig faller dette inn under *presentasjonsskriving* i den forstand at eleven må ha en mottakerbevissthet. Her skal brevet formuleres til en bestemt mottaker utenfor klasserommet, som bidrar til at språk, oppbygning, argumentasjon og innhold må være gjennomført på en annen måte enn ved typiske «skrive for å lære»-oppgaver (Dyhste, Hertzberg et al. 2000). Likevel beveger en seg gjerne inn mot en ikke-reell kommunikasjon, ettersom mottakeren er fiktiv (Nystrand 1997).

Den siste oppgaven som kan knyttes til metoderetningen «skrive for å lære», er oppgave 6, kapittel 9: «Velg et av bildene til Hine (Se bildekarusell eller artikkelen). Prøv å sette deg inn i situasjonen til personen(e) du ser. Skriv en liten tekst der du beskriver hverdagen din.» I denne oppgaven skal eleven bruke skriving som et verktøy for å reflektere over fortiden, og strukturere tankene de får. Elevene skal bruke kunnskapen de har om tidsperioden, og konstruere en troverdig, men fiktiv, fortelling over hvordan det *kunne* ha vært. Det er ikke noen krav til sjangerskriving, eller formell språkstruktur. Hovedfokuset her er kun elevens evne til å reflektere, samt deres evne til å bruke historiefaglig kunnskap. Skrivingen er bare et verktøy for å få dette fram, og strukturere tankene sine i en fortelling som kan framstå meningsfull å lese.

Fagspesifikk skriving:

De fleste oppgavene som tydelig ber eleven om å skrive, knytter seg opp mot noen av historiefagets sjangre. I tekstoppgavene er det tre typer skrivesjangre som vektlegges i oppgaver vi kan kategorisere som historiefaglige sjangre. Med dette menes da sjangre hvor forfatteren må diskutere, drøfte eller presentere et faglig innhold på en vitenskapelig og etterprøvbar måte. Det bygger på definisjonen av Monte-Sano og La Paz (2012), hvor de definerer det som en forståelse av fortiden, hvor argumentene og begrunnelsene bygger på bevisføring og referering til historiske fakta. Denne læreboken opererer med følgende tre sjangre innenfor sakprosaetekster: Wikiartikkel, fagartikkel og foredragsmanus. Oppgavene framkommer i ulike varianter gjennom alle kapitlene som er undersøkt i denne oppgaven. Men hva de ulike sjangrene innebærer, spesifiseres ikke nærmere i boken. Boken gir altså elevene ingen pekepinn på hva en forventer i besvarelsen av oppgavene, og krever dermed utdypelse fra annet hold, eksempelvis fra læreren.

Fagartikkel:

Fagartikkel som sjanger er mulig den vanligste sjangeren elever arbeider med innenfor historiefaget, samt andre fag (Abusland and Solbakken 2019). Denne sjangeren dukker opp ved fem anledninger i kapitlene som omhandler vg3 pensum (Vedlegg-2). For å definere begrepet «fagartikkel» benyttes beskrivelsene brukt av *Nasjonal digital læringsarena* (NDLA). Dette nettstedet utvikles og driftes av de fleste fylkeskommunene i Norge, og innholdet er konstruert av lærere i den videregående skolen. Materiellet en finner her er direkte myntet på elever i den videregående skolen, og definisjonene de opererer med kan derfor være hensiktsmessige å benytte seg av i analysen av en lærebok rettet mot den samme gruppen. Her skrives det at fagartikkelen sine sjangertrekk består av stort sett de samme som sjangeren «vitenskapelig artikkel», og at forfatteren av teksten skal behandle en sak på en strukturert måte, med et akademisk språk (Abusland and Solbakken 2019). Videre defineres en artikkel på følgende måte:

«Den vitenskapelige artikkelen har strenge krav til klarleik og etterprøvbarheit, til ryddig struktur og bruk av kjelder og referansar. Påstandar skal grunnrivast og underbyggjast, og forfattaren må gjere det tydeleg kva som er eigne tankar og kva som er henta frå andre sine tekstar.» (Abusland and Solbakken 2019)

Ut ifra denne definisjonen kan en lese inn flere elementer fra modellen brukt i analysering av de historiefaglige egenskapene elevene kan arbeide med i de spesifiserte oppgavene. Trening i kildebruk henger tett sammen med kravet til tydelighet og etterprøvbarhet, samt den tydelige spesifiseringen om kilder og referanser. Grunngeving og underbygning av påstander er noe elevene skal få innblikk igjennom å arbeide med argumentasjon. De fem oppgavene relatert til fagartikkel kan alle brukes til å trene elevene opp til ulike formål innenfor skriveferdigheter, og forståelse for fagartikkelen som sjanger. Tre av dem vil belyses litt nærmere, for å eksemplifisere dette.

Oppgave 11, kapittel 8 (Vedlegg-2 2021): Oppgaven begynner med å beskrive formålet, nemlig å trene elevene opp til å se de lange linjene i historien, og bevisstgjøre dem på hvordan fortiden påvirker ettertiden. Her blir fagartikkelen noe elevene både trener på å skrive, samt et verktøy i strukturering og organisering av datamaterialet de har om fortiden. Sjangerens strenge krav til systematisk framstilling kan hjelpe elevene med å systematisere og ordne sin framstilling av fortidens påvirkning. Elevene må gjøre bevisste utvalg fra materialet de har til rådighet, og argumentere for sine valg i fagartikkelen. En strukturert framstilling krever bevisste valg, og kan bidra til å få elevene til å reflektere over hvilken historie som framstilles, og hvorfor. Oppgaven kan da sies å bruke fagartikkelen som et hjelpemiddel for å framkalle en refleksjon om historiebevissthet hos elevene.

Oppgave 8, kapittel 13 (Vedlegg-2 2021): Dette er den eneste av fagartikkeloppgavene hvor ordlyden tydelig presiserer viktigheten av kilder. Ut ifra definisjonen på fagartikkel er bevisst og aktiv kildebruk essensielt for samtlige besvarelser. Det at det påpekes her kan sees på som et eksempel på trening nettopp i denne ferdigheten, belyst tidligere i dette kapitlet. Her får elevene trening i sjangeren, med kildebruk som viktig fokus.

Oppgave 6, kapittel 15 (Vedlegg-2 2021): Denne oppgaven kan ha til hensikt å bistå elevene i trening med å strukturere fagartiklene sine. Oppgaven består av flere underspørsmål, eller punkter, som eleven må innom i sin besvarelse. Disse spørsmålene kan brukes som gode underoverskrifter eller avsnittsinndelinger, for å ha en gjennomgående tydelig struktur i besvarelsen. Eleven får da trening i å besvare ulike deler av en problemstilling, men samtidig ha en rød tråd hvor alt knyttes sammen med en refleksjon rundt forståelsen av okkupasjonstiden i nåtidens samfunn. Elevene skal reflektere over historiebruk og historieforståelse, samtidig som de trener på å systematisk formulere en lengre tekst. Dette

kan gi dem øvelse i hvordan en kan formulere artikler ved seinere anledninger, da de får tydelige eksempler på hvordan en problemstilling kan bygges ut med flere underspørsmål. Den belyser også hvordan akademisk skriving og fagartikler ikke nødvendigvis kun må strebe etter objektivitet. I den siste delen av oppgaven skal elevene svare på om det er andre sider av okkupasjonshistorien de mener burde løftes mer fram. Her skal de altså avslutte artikkelen sin med noen subjektive tanker. Det påpekes altså her at det er rom for egne meninger i artikkelen, men at disse må fremmes på en strukturert og faglig måte, i likhet med resten av innholdet. Den viser også til hvordan de egne meningene må holdes i bakgrunn, og kommer ikke fram i denne oppgaven før mot avslutningen. Dette påpekes også i beskrivelsen av akademisk skriving, slik den er formulert på siden til NDLA (Abusland and Solbakken 2019)

Foredragsmanus:

Dette er den mest utbredte sjangeren læreboken opererer med innenfor skriveoppgaver, med syv ulike oppgaver hvor formuleringen er brukt. Læreboken definerer imidlertid ikke noe nærmere hva sjangeren innebærer, og hva som er forventet. Det ser heller ikke ut til å være en velutbredt sjangertype innenfor skolen, ei heller noen tydelige spesifikasjoner på sjangertypen fra offentlige instanser som eksempelvis NDLA. Det er riktignok mye å finne under begrepet «foredrag», som framstår som en muntlig sjanger. Ut ifra den informasjonen kan sjangeren tolkes som en tekst hvor innholdet følger oppbygningen til et foredrag. Teksten skal altså struktureres som et foredrag, og belyse de samme emnene som en ville gjort ved et muntlig framlegg av emnet. Det framstår som en skriftlig versjon av et muntlig foredrag. Definisjonen fra NDLA lyder som følger:

«I eit foredrag er personen til talaren viktigare enn i presentasjonen. Foredraget har derfor ofte eit meir gjennomarbeidd språkleg uttrykk og ei fastare form. Kor grundig emnet blir behandla, kjem an på formålet med foredraget og på situasjonen. Eit inspirasjonsforedrag for eit stort publikum skal både underhalde og informere, medan eit foredrag om ulike typar fluger til flugefiske kan innehalde langt meir saksinformasjon fordi publikum først og fremst er interesserte i å lære meir.

Same om du skal ha eit foredrag eller presentere, må du forberede deg grundig. Det skaper tryggleik å vite at du meistrar stoffet. Då kan du konsentrere deg om det viktigaste når du møter publikum, nemleg sjølve framføringa.» (Federl 2019)

Ut ifra denne definisjonen er en viktig del i foredraget nemlig personens framtoning, og hvordan fagstoffet presenteres. Hvordan en da skal tolke språkets betydning i den skriftlige sjangeren foredragsmanus er da uklart, men formuleringen «eit meir gjennomarbeidd språkleg uttrykk og ei fastare form» kan gi en pekepinn mot at språket skal følge et formelt og akademisk mønster, i likhet med fagartiklene. Dette uklare skillet mellom skriftlig og muntlig sjanger kan muligens ha en sammenheng med læreplanens lite tydelige skille mellom muntlige og skriftlige ferdigheter. Som nevnt i kapittel 2.7 om læreplanen, så er det ingen kompetansemål som kun knytter seg opp til skriving som grunnleggende ferdighet. I alle tilfellene hvor skriving er eksplisitt nevnt, er også muntlige ferdigheter påpekt. Sjangeren «foredragsmanus» kan dermed sees på i lys av dette, og framstå som en sjanger i begge leirer. Forskjellen på denne sjangeren, og fagartikkel, kan dermed ligge i presiseringen av muntlige ferdigheter i LK20:

«Muntlige ferdigheter i historiefaget er å kunne framstille et faglig emne presist og selvstendig og å bruke faglige begreper i egen argumentasjon. Det innebærer også å lytte til, vurdere og gi respons på andres innspill i faglige samtaler. Det betyr å kunne reflektere over meningsinnhold i tekster, bilder og film, å innta ulike perspektiver og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i historisk materiale og litteratur.» (Utdanningsdirektoratet 2020)

Om en tolker foredragsmanus i lys av denne beskrivelsen, kan en si at den skiller seg fra fagartikkelen når det kommer til drøfting. Likevel er ordet «diskuter/drøft» nevnt i tre av syv oppgaver (Vedlegg-2 2021), noe som fører dem nærmere en fagartikkel i sjangertrekk. Foredraget, og foredragsmanuset, skal trene elevene på å kunne framstille et emne presist og selvstendig. Struktureringen som en trener på i fagartikler er dermed gjeldende også her. Selv om det ikke nødvendigvis skal drøftes like mye, er betydningen av faglig argumentasjon like sterkt påpekt. Hvilke krav som stilles til denne sjangeren framstår derfor svært upresist, og det er dermed ikke like klart hvilke skriveferdigheter de er ment å underbygge.

Ellers er oppgavene mindre spesifiserte inn mot konkrete skrivefaglige elementer enn oppgavene relatert til fagartikler. Om en ser på oppgaveformuleringene (Vedlegg-2 2021) er de enklere i ordlyden. De består av en konkret problemstilling, eksempelvis «Hvorfor ble det kald krig?», eller «Hvordan påvirker terror demokratiet?» Oppgavene som inneholder «diskuter/drøft» kan sies å veilede elevene inn på hvordan oppgaven skal besvares, og hvilke elementer de bør ha med i besvarelsen. Her må elevene framstille ulike sider av saken, og drøfte argumentene sine for og imot. På den måten kan de bidra til å trene elevene opp til bedre generell historisk skriving, med et tydeligere akademisk preg. Selv om sjangeren dermed ikke er tydelig spesifisert i krav og innhold, vil det gjennom ordlyden «skriv», kombinert med en formell sjanger som «foredrag», legge føringer på språk og struktur. Oppgavene bærer preg av at elevene må ha en viss forståelse for hvilke krav oppgaven stiller på forhånd, da det ikke er en tydelig beskrivelse av sjangerkrav i læreboken. Oppgavene inneholder heller ikke mange konkrete veiledninger i ordlyden, som kan bidra til å strukturere besvarelsene.

Wikiartikkel:

Denne oppgaveformuleringen dukker bare opp ved et tilfelle i de undersøkte kapitlene. Oppgaven det gjelder er den første dybdelæringsoppgaven elevene møter i vg3 pensum, om de følger boken kronologisk. «Nærbilde: Lag et portrett av en av opplysningstidens vitenskapsmenn eller filosofer som muntlig presentasjon, digital fortelling med Photostory eller en wikiartikkel.» (Heum, Martinsen et al. 2020).

Begrepet «wikiartikkel» er muligens litt misvisende i denne sammenhengen. Definisjonen på «wiki», fra den største bidragsyteren av wikiartikler, Wikipedia, beskrives som et nettsted for samskriving av tekst i nettleseren (Wikipedia). Det er mulig at oppgaven har som hensikt å utføres som et gruppearbeid, hvor alle elevene skal bidra med tekstkomposisjon i det samme dokumentet, som et eksempel på bruk av digitale verktøy i undervisningen. Ettersom oppgaven også åpner for digital fortelling eller Photostory er det ikke urimelig å anta at oppgaven er ment å utføres slik. Fra et skriveperspektiv er oppgaven likevel uklar. Elevene vil trolig være godt kjent med artikler fra eksempelvis Wikipedia, og vil dermed kunne være i stand til å løse oppgaven uten nærmere spesifiseringer. De tre alternative løsningsmetodene

kan likevel gi en pekepinn på hensikten. Ut ifra NDLA sin definisjon på presentasjon, ligger hensikten her å framstille informasjon om et emne, hvor selve innholdet er hovedfokuset, framfor formidleren (Federl 2019). Skrivemessig kan en anta at formålet ligger i presentasjon og framstilling av fagstoff og fakta, framfor refleksjon og drøfting. Oppgaven kan fungere fint som en mykere innledning til historiefaget, noe som forsterkes av å være elevenes første møte med historieoppgaver for vg3. Når elevene skriver en wikiartikkel, er det ikke urimelig å se for seg at wikiartikler fra Wikipedia benyttes som en kilde. En kan argumentere for at det historiefaglige aspektet vil være av lavere kvalitet gjennom å reprodusere en artikkel fra Wikipedia, men fra et skrivepedagogisk perspektiv kan oppgaven likevel fungere godt, ved å få elevene til å skrive etter en modelltekst. Bruk av modelltekster har det vært forsket en del på, og det vektlegges som viktig for å få elever, da spesielt de svakere elevene, til å mestre ulike sjangre, (Håland 2013). Dette er riktignok det eneste tydelige eksempelet på bruk av modelltekst som framkommer i de studerte oppgavene, så konseptet med modelltekster kan ikke sies å være et velbrukt virkemiddel i skriveopplæringen presentert i denne boken.

Kapittel 5: Diskusjon

I det forrige kapitlet ble innholdet i boken sett nærmere på. Oppgavene som omfattet skriving ble satt under lupen, hvor det ble undersøkt hvorvidt de passer inn i modellen til Drie og Boxtel. Læreplanen ble også trukket inn ved enkelte anledninger, for å se hvordan ulike oppgaver og formuleringer passer inn mot formuleringene i læreplanens grunnleggende ferdigheter, og kompetansemål.

Som problemstillingen min sier, er jeg her ute etter å se hvordan den grunnleggende ferdigheten skriving passer inn i læreboken, ut ifra kravene læreplanen LK20 stiller. I denne oppgaven har det derfor blitt undersøkt i hvor stor grad skriving framkommer i oppgavesettene, samt om skriveoppgavene fremdeles trener elevene opp i historiefaglige ferdigheter som kan knyttes til kompetansemålene.

5.1: Passer modellen inn mot læreplanen?

For å kunne si noe om i hvor stor grad de historiefaglige ferdighetene elevene skal utvikle er framtreddende eller ikke, må man først se om modellen var et nyttig verktøy å bruke, målt opp mot læreplanen. Her vil jeg diskutere litt rundt dette, og sammenligne modellen med læreplanen. I læreplanens del under kategorien «om faget» finner en blant annet underkategorien «*fagets relevans og verdier*». Her får vi en detaljert beskrivelse av hva historiefaget skal inneholde, og hvilke ferdigheter elevene skal lære seg. Det er også noen konkrete eksempler på hvilken historie elevene skal lære seg, eksempelvis innsikt i norsk og samisk historie og kulturarv. Men det er også en del ferdigheter som skal på plass. Her trekkes det fram historisk bevissthet, historisk empati og perspektivmangfold fram som eksempler. Dette er elementer som er mer tydelige i den andre retningen innenfor historiedidaktikk, belyst kort i kapittel 2.4. Dette eksemplifiserer at modellen som er benyttet ikke er tilstrekkelig til å vise om innholdet som er analysert er dekkende for læreplanen, da den typen aspekter og ferdigheter ikke er fokusert på innenfor den didaktiske retningen «historisk tenking». Men elementer fra historisk tenking er også til stede i denne beskrivelsen, gjennom påpekingen av kritisk tenking, kildebruk og vitenskapelige

tenkemåter. Levisohn peker på at et kjerneelement innenfor historisk tenking er å ha evnen til å gjenkjenne og forstå de ulike måtene som skiller nåtid og fortid (Levisohn 2017). Dette kan en finne uttrykk for i læreplanen ved formuleringer som «ta stilling og se nåtidige utfordringer i en historisk sammenheng», og «(...) utvikle evne til kritisk tenkning og vitenskapelige tenkemåter (...)» (Utdanningsdirektoratet 2020).

De seks kategoriene er også mulig å koble opp mot læreplanen, og finne tydelige paralleller til dem.

Å stille historiske spørsmål er som tidligere beskrevet en ferdighet som går på å se dypere på historien, og kunne reflektere og drøfte rundt hvorfor hendelser tok sted. Her er det utfyllende og problematiserende spørsmål og problemstillinger elevene skal være i stand til å spørre, og ta stilling til. Det innebærer også å arbeide med spørsmål om eksempelvis årsak, sammenligning, deskriptive og evaluerende spørsmål (Drie and Boxtel 2008). Dette finner vi igjen i læreplanen, under eksempelvis «grunnleggende ferdigheter». Det påpekes tydelig at elevene skal være i stand til å reflektere over meningsinnhold, gjøre rede for og sammenligne synspunkter i historisk materiale. Spesielt ved avsnittet «Utforskende historie og kildekritisk bevissthet», under *kjerneelementer*, finner en beskrivelser som kan sees i sammenheng med modellens punkt om historiske spørsmål. Her påpekes det at elevene skal kunne undre seg over, reflektere og vurdere hvordan kunnskap blir til, samt være kunnskapsskapende og -søkende gjennom nysgjerrighet, utforming av historiefortellinger og undersøkelser. Selv om det ikke er formulert noen setninger som tydelig forteller noe om historiske spørsmål, er målet bak historiske spørsmål å forberede elevene til disse ferdighetene. Ved å arbeide med historiske spørsmål skal elevene være i stand til å skape historisk kunnskap, reflektere over hvordan det blir til, og pirre nysgjerrigheten over dette gjennom drøfting og diskusjoner rundt problemstillingene de møter og skaper.

Både arbeid med kilder og argumentasjon kan en finne mange tydelige eksempler på i læreplanen, da dette er ferdigheter som er eksplisitt og ordrett nevnt. Derfor brukes det ikke mye tid på dem i denne diskusjonen. Argumentering finner en igjen i flere tilfeller i læreplanen. En del av dette ble belyst i analysekapitlet, hvor det ble pekt på at ferdigheter vedrørende drøfting og diskutering er direkte knyttet opp mot evnen til å argumentere. Drøfting og diskutering er vektlagt ved flere av læreplanens kompetansemål, og kan sees på som en god parallell til modellen. Kildebruk er også svært fremtredende i læreplanen. Både

under *Fagets relevans og sentrale verdier*, og under *grunnleggende ferdigheter* er kildebruk eksplisitt nevnt. Her vektlegges det viktigheten av å trene elevene opp til både å bruke kilder for å kunne konstruere troverdige fortolkninger av fortiden, slik Wineburg vektlegger som en av hensiktene med historisk tenking (Wineburg 2001), samt å trene dem opp til å se kritisk på kildene, for dermed å være kritisk til historiske fortolkninger og fortellinger.

Kontekstualisering er også tydelig framhevet i læreplanen gjennom begrepet «perspektivmangfold», under *fagets relevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet 2020). Drie og Boxtel beskriver kontekstualisering som å plassere et historisk fenomen, objekt, holdninger, tekst eller annet i en konkret tid, et konkret sted og i en konkret sosial kontekst, med hensikt å kunne beskrive, forklare, sammenligne og vurdere den, ut ifra kunnskapen vi har om perioden (Drie and Boxtel 2008). Dette finner en igjen i beskrivelsene under *tverrfaglige emner* knyttet til kontekstualisering. Her forklares det at elevene gjennom historiefaget skal se et mangfold av perspektiver, og forstå hvordan mennesker har ulike holdninger, prioriteringer og verdier i ulike kontekster og tidsperioder. Her gir læreplanen tydelige instruksjoner på en konkret ferdighet elevene skal opparbeide seg kunnskap om, som vi også kan finne igjen i Drie og Boxtel sin modell.

Fagbegreper og meta-fagbegreper er heller ikke vanskelige å finne igjen i læreplanen. Disse vil heller ikke bli gått i dybden på, da det dukker opp eksempler på dem i samtlige kompetansemål læreplanen opererer med. Å arbeide med disse ferdighetene vil derfor utvilsomt være givende for å utvikle elevenes kompetanser målt ut fra læreplanens krav.

Deretter følger spørsmålet om modellen har vært nyttig til å analysere selve oppgavene i læreboken. I hvilken grad kan en si at elevene trenes opp i disse ferdighetene gjennom skriveoppgavene? Som analysedelen har vært inne på, er det varierende i hvor stor grad de seks kategoriene vektlegges i oppgavene hvor skriveing benyttes. Kategorien «å arbeide med historiske spørsmål» er for eksempel vid, og inneholder flere ulike spørsmålstyper elevene skal arbeide med. Her ble det belyst i analysedelen at oppgaver angående årsak er ganske framtrædende i oppgavesettet, mens sammenligningsspørsmål kun fremkommer en gang blant de analyserte oppgavene. Oppgaver som dreier seg om deskriptive spørsmål kan være gjellende i flere av oppgavene som gjennomføres som fagartikkel. Drie og Boxtel forklarer at spørsmål hvor elevene må produsere egen kunnskap for å besvare spørsmålet, framfor å gjengi fakta, kan gå inn under deskriptive spørsmål. Oppgaver hvor elevene må drøfte,

reflektere eller argumentere selv er et gjennomgående tema i «dybdelæringsoppgavene». Noen av spørsmålstypene kan derfor sies å framkomme hyppig, mens andre er sjeldne blant de analyserte oppgavene. Modellen kan likevel sies å fungere godt til det formålet, da oppgavene angående skriving ikke alene skal trene elevene opp i samtlige ferdigheter, men bidra til at de historiefaglige ferdighetene, kombinert med skriftlige ferdigheter, er i fokus. Det faktum at alle de fire spørsmålstypene Drie og Boxtel opererer med under «å stille historiske spørsmål» er representert, kan tyde på at læreboken dekker bredt på historiefaglige emner, selv i oppgaver hvor skriving er fokuset.

Å arbeide med kilder er som analysekapittelet påpeker ikke direkte i fokus ved skriveoppgavene. Det er kun to av skriveoppgavene som spesifikt går på å trene elevene opp til kritisk kildebruk, samtidig som skriftlige ferdigheter trenes på. Dette kan framstå som lite, og peke på at modellen ikke er spesielt nyttig til dette formålet. Likevel kan en si at det heller er et eksempel på det motsatte, nemlig at en finner dekning for dette punktet i lærebokens skriveoppgaver, selv om det bare er to. I analysekapittelet ble dette punktet brukt til å demonstrere i hvor stor grad arbeid med kilder ellers var belyst i læreboken, i de oppgavene som ikke omhandler skriving (Vedlegg-3 2021). Bruken av korrekt og kritisk kildebruk vil være betydelig i fagartiklene elevene skriver, og er en ferdighet som benyttes. Men selve opplæringen og treningen i bruk og forståelse gjennomfører læreboken på andre områder, og ved andre oppgaver. I de oppgavene hvor elevene skal skrive lengre tekster er kunnskapene om kildebruk sett på som en ferdighet de allerede skal være trent opp i å beherske, og derfor foregår som en videre øvelse i kildebruk i de lengre skriveoppgavene.

Kontekstualisering, ut ifra Reismann og Wineburgs beskrivelser (Reisman and Wineburg 2008), framkommer også i de analyserte oppgavene. Selv om det kun er en oppgave som kunne trekkes fram som dekkende på alle de tre kriteriene Reismann og Wineburg stiller, var der andre oppgaver som delvis sto til kravene. Her, i likhet med å arbeide med kilder, kan en peke på at kontekstualiseringen forventes å framkomme i skriveoppgavene, men uten at opplæringen er sterkt i fokus. Skriveoppgavene kan derfor fungere godt for å øve videre på ferdigheten.

Argumentasjon ble beskrevet i analysen som det punktet av modellen en kan hevde er tydeligst til stede i skriveoppgavene. Det ble påpekt at det ikke er mange av oppgavene som inneholder hverken verbet «argumenter», «diskuter» eller «drøft». Det er noen av

skriveoppgavene som spesifikt ber om dette, men majoriteten har ikke nevnt dette tydelig. Likevel kan en argumentere for at det er gjellende i de fleste av oppgavene. Lærebokens definisjon av «dybdelæringsoppgaver» forteller elevene at hensikten med dem er å trene dem opp i grunnleggende ferdigheter og helhetlig kompetanse i historiefaget. Evnen til å skape, formidle, reflektere over og forstå historie består av argumentasjon og begrunnelser for sine svar. Det er tydelig framhevet i læreplanens del over *grunnleggende ferdigheter*. Å arbeide med argumentasjon er derfor noe elevene skal drive med i samtlige av oppgavene i «dybdelæringsoppgavene», både de som omhandler skriving, og dem som ikke ber om det.

Fagbegreper som kategori er også til stede. Også her kan vi skille mellom oppgaver som tydelig er rettet inn mot begrepsavklaring og forståelse for dette, og oppgaver hvor elevene er forventet å benytte dem, uten at det er spesifisert eller i fokus. Fagbegreper vil være en sentral del av både det å drøfte, reflektere og greie ut. For at elevene skal kunne vise tilstrekkelig med kompetanse, samt være i stand til å skape historisk kunnskap, må de ha en forståelse for begrepene. Oppgavene som ble trukket fram som både skrivespesifikke oppgaver, og ha en relevans i arbeidet med fagbegreper, har fokus på begrepene gjennom en indirekte framgangsmåte. I eksemplene som ble trukket fram er ikke begrepet selv hovedfokuset, men heller en refleksjon rundt dem. Likevel ble det trukket fram at elevene kan utvikle en større forståelse for begrepene, og se endringen over tid. Det er altså ikke noen konkrete eksempler å trekke fram av skriveoppgavene hvor hovedfokuset ligger i å definere og forstå et begrep. Modellen er dermed ikke nødvendigvis helt treffende på dette punktet. Likevel foregår det øvelse i bruk og forståelse av argumentene gjennom refleksjons- og diskusjonsoppgaver, hvor begrepene står sentralt. Elevene får dermed muligheten til å studere disse, og kontekstualisere dem i skriveoppgavene de blir bedt om å utføre. Læreboken må også kunne sies å ha sitt på det tørre når det gjelder begrepsbruk. Begreper defineres underveis, og elevene benytter seg av spørsmålene under «hyppige repetisjonsspørsmål» for å få avklart og memorert disse. I hvor stor grad dette skjer er så langt uvisst, da det ikke har vært undersøkt i denne studien.

Meta-begrepene er den siste av de seks kategoriene. Selv om alle seks oppgavene er ment å sees i sammenheng med hverandre, er meta-begrepene den delen som tydeligst må benyttes i sammen med andre ferdigheter for å ha en god effekt. Begreper som argument, kilde, årsak og liknende er meta-begreper elevene skal få forståelse for, og lære seg å bruke

for å konstruere troverdige tolkninger av fortiden. Som analysedelen trakk frem, er det flere oppgaver hvor dette kommer fram. Ulike metabegreper dukker opp i ulike former, hvor elevene blir bedt om å årsaksforklare, sammenligne eller se på historisk bevissthet. Ettersom en kan trekke fram flere eksempler på oppgaver hvor meta-begrepene trenes på, kan en også argumentere for at modellen er givende å bruke i analysearbeidet. Den får fram at de historiefaglige begrepene som læreplanen også vektlegger framkommer i oppgavene i betydelig grad, og at skriveoppgavene derfor er givende for elevene i flere sammenhenger, ikke bare for skrivetrening.

Som det kommer fram av dette, kan en si at alle de seks ferdighetene Drie og Boxtel trekker fram som relevant for historisk resonering er å finne i oppgavene som omhandler skriving. Modellen kan med dette sies å være brukbar i prosjektet, sett i lys av både læreplanen LK20, og oppgavene boken opererer med. Den dekker selvsagt ikke alle områdene av læreplanen, noe som heller ikke er hensikten. Men de områdene den vektlegger, og de ferdighetene den trekker fram som viktig for elevene å lære, finner vi igjen i læreplanen. De oppgavene som er analysert er heller ikke nok til å trene elevene opp i de seks ferdighetene aleine. Til det er det for få oppgaver, og alle elementene er ikke tydelig nok gjenspeilet i skriveoppgavene. Selv om alle de seks elementene kan sies å bli arbeidet med i skriveoppgavene, er det noen av dem hvor elevene trenger tydeligere opplæring og trening. En må arbeide med oppgaver som har tydeligere fokus på disse. Disse emnene blir derimot belyst i andre oppgaver i læreboken, da disse analyserte oppgavene kun er et snevert utvalg av hva boken legger fram. I hvor stor grad dette skjer er derimot usikkert, da det ikke har vært fokuset i denne studien. Modellen kan alt i alt sies å fungere til dette formålet, nemlig å si noe om oppgavene elevene kan benytte for å trene på fagspesifikk skriving også gir dem øvelse i historiefaglige ferdigheter, og trening i historisk resonering.

5.2: Skrivning: Er skrivning som ferdighet godt representert? Hvilken type skrivning er i fokus, hva mangler?

De skriftlige ferdighetene er ikke like tydelige og enkle å peke på i læreboken. Som jeg har belyst tidligere er ikke dette en lærebok ment hovedsakelig for skriveopplæring, men heller et verktøy ment å kunne brukes på alle de historiefaglige emnene læreplanen tar for seg. Hvor vidt læreboken har et sterkere fokus på kompetansemål framfor generelle ferdigheter, eller om læreboken vektlegger enkelte ferdigheter sterkere er ikke undersøkt i denne oppgaven, og kan derfor ikke belyses. Det som derimot har blitt belyst i analysen, er hvordan definisjonen Udir opererer med for skriftlige og muntlige ferdigheter kan leses inn i oppgaveformuleringene.

For eksempel skiller ikke læreplanen i stor grad muntlige ferdigheter fra skriftlige ferdigheter når det kommer til historiefaget. Her kom det fram at LK20 ikke har et eneste kompetansemål for historie vg3, hvor den grunnleggende ferdigheten «skrivning» framkommer, mens muntlige ferdigheter ikke er spesifisert. De fire kompetansemålene (Se kapittel 2) hvor skrivning er spesifisert, er alltid likestilt med muntlige ferdigheter. Dette kan være med på å forklare det uklare skillet mellom skriftlige og muntlige oppgaver i denne læreboken. Av de undersøkte 106 oppgavene som er å finne i kategorien «dybdelæringsoppgaver» for VG3 delen, er det bare seks oppgaver som utelukkende ber elevene om å formulere svarene skriftlig, gjennom en eller annen form for tekst (Vedlegg-1 2021). Åtte av oppgavene har skrivning som et alternativ, der også muntlig løsningsmetoder er foreslått. Sammen blir dette til 15 oppgaver som går på skrivning, som tilsvarer 14.1 % av oppgavene elevene presenteres for. Reine skriveoppgaver uten andre alternativ utgjør 6 % av oppgavene. Ved første øyekast ser det gjerne ikke ut som en betydelig skeivfordeling mellom oppgaver uten et muntlig alternativ, og oppgaver med et muntlig alternativ. Samtidig ser en at oppgavene som tydelig spesifiserer at de skal utføres skriftlig ikke nødvendigvis trener elevene opp i fagspesifikk historisk skrivning. Som vist i vedlegg 1, går en av oppgavene ut på å skrive et brev, en av dem består av et kort refleksjonsnotat, tre oppgaver består av foredragsmanus, og den siste er valgfri mellom foredragsmanus og fagartikkel.

Under analysekapittelet ble det belyst at sjangeren «foredragsmanus» er en problematisk sjanger å utdype. Sjangeren er ikke å finne som en utbredt og faglig sjanger for skriftlig formidling av kunnskap. Foredrag er noe en forbinder med muntlige aktiviteter, og kan ved første øyekast framstå som lite givende utbredelsen av historisk skriving. Samtidig forteller definisjonen på foredrag oss at språket skal være klart og strukturert. Ettersom det er et manus, og ikke en mer uformell sjanger som notater, bør språket her reflektere det klare og strukturerte språket en ville benyttet i en muntlig formidling av innholdet.

Monte-Sano og La Paz fremhever at historisk skriving er en forståelse av fortiden, hvor argumentene du bruker, og begrunnelsene du kommer med bygger på bevisføring og kildebruk gjennom referering til historiske fakta (Monte-Sano and Paz 2012). Oppgavene som dreier seg om skriving av foredragsmanus inneholder flere konkrete formuleringer som bringer oppgavene nærme denne forståelsen av historisk skriving. Som belyst i analysen inneholder tre av oppgavene verbet «drøft/diskuter». To av oppgavene inneholder formuleringer som «sammenlign» og «skriv (...) med utgangspunkt i problemstillingen» (Vedlegg-2 2021). Argumentasjon og bevisføring står sentralt i disse oppgavene, og en kommer ikke utenom dem om en skal kunne avgi en god besvarelse. Om en da legger til grunn at formelt og akademisk språk er i fokus, selv om sjangeren foredrag er en muntlig aktivitet, kan det absolutt sies at disse oppgavene kan fungere i å bidra til opplæring i historisk skriving. Monte-Sano kan peke på konkrete eksempler hvor arbeid med historisk skriving gir positive utslag for elevenes evne til å både argumentere, og tenke historisk (Monte-Sano 2010). Som sjanger kan derfor oppgavene om foredragsmanus fungere til dette formålet, så sant kravene til sjangeren defineres tydelig på forhånd.

Skrive for å lære:

Læreplanen er også tydelig på at elevene ikke bare skal arbeide med fagspesifikk skriving i historiefaget, men også bruke skriving som en måte i å tilegne seg ny kunnskap på, beskrevet i læreplanens fremstilling av grunnleggende ferdigheter: «Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker og en metode for å lære i faget (Utdanningsdirektoratet 2020). Læreplanen utdyper ikke mer i hvor stor grad dette må være vektlagt, eller hvordan det skal utføres. Lærebokforfatterne står i en friere posisjon til å definere dette selv. Det kan være

med på å forklare tendensen som ble belyst under analysekapitlet, nemlig at fagspesifikke sjangre og trening på bruk av disse er mer vektlagt enn oppgaver hvor en skal skrive for å lære. Det er bare fire eksempler trukket fram i analysedelen hvor dette kan sies å være i fokus. Dette kan fremstå som lite og mangelfullt. Samtidig kan en argumentere for at skriving benyttes i stor grad ved andre tilfeller i boken, men det vil jeg ikke gå inn på, da det er de spesifiserte skriveoppgavene som er i fokus. Det er likevel et gyldig argument å trekke fram, hvor elevene da bruker skriving som metode, slik læreplanen vektlegger, uten at trening på skriftlig kommunikasjon er i sentrum.

Det er dessuten på den fagspesifikke skrivingen at historiefaget har størst rom for forbedring, ifølge Øgreids forskning (Øgreid 2017). Hun peker på at det er de lengre og formelle tekstene elevene har problemer med å beherske, da skrivingen de driver med ofte er fragmentert, kort og enkel. På den måten kan det være riktig av læreboken å rette et tydeligere søkelys på trening i å benytte seg av historiefagets fagspråk, og bevisst bruk av språk i formidlingen sin, framfor å bruke tid på skriveoppgaver som hovedsakelig kun har historiefaglige elementer i fokus. Det er dessuten mulig, som påpekt i forrige delkapittel, å få god trening i historiefaglige ferdigheter ved opplæring i historisk skriving. Selv om skriving for å lære også har sin plass i faget, kan det være et klokt valg av forfatterne å vektlegge skriveoppgavene slik de har gjort, da det er her behovet er tyngst.

Spesifisering av sjangrene

Når det kommer til spesifisering av sjangrene, samt dens hensikt, kommer læreboken til kort. Selv om det bare er tre fagspesifikke sjangre som brukes, har forfatterne ikke tatt seg tid til å gi en beskrivelse av dem, eller en kort introduksjon i hva de bør inneholde. Om opplæringen av fagspesifikke sjangre skal foregå utenfor norskfaget, kan det tenkes at elevene har god nytte av å få en tydelig beskrivelse av forventningene og kravene sjangrene stiller. Til dette formålet kan ikke læreboken i historie benyttes, og læreren må innhente andre verktøy i dette arbeidet, samt at elevene må til andre kilder når de selv trenger en oppfriskning til sjangertrekk, oppbygning og krav. Dette trenger ikke i seg selv å være negativt, da både undervisningen og elevenes eget arbeid har godt av å frigjøre seg fra læreboken. Men ettersom læreboken opererer med enkelte sjangre i oppgavene sine, kan

det være hensiktsmessig med en avklaring av begrepene. En kort gjennomgang av de to mest brukte fagsjangrene innledningsvis i læreboken kunne bidratt positivt i elevenes favør. Her er det et ekstra tydelig behov for spesifisering av foredragsmanus, da sjangeren kan oppleves som uklar og utydelig for både lærere og elever.

5.3: Kan en med dette utdype om læreboken er god eller ei?

Nei, det kan en absolutt ikke. Denne studien har tatt for seg et snevert utvalg av lærebokens mangfoldige oppgavesett. Den har vært fokusert inn på dybdelæringsoppgavene, da det er her en skal kunne finne oppgaver rettet inn mot grunnleggende ferdigheter. Videre er har den kun sett på oppgaver som spesifikt ber om skrijving. Studien tar altså ikke for seg boken i sin helhet, og en er dermed på ingen måte i stand til å si noe om kvaliteten på læreboken ut ifra dette. Det ble spesifisert innledningsvis at dette ei heller er hensikten med studien. En kan kommentere mer spesifikt på lærebokens rolle som verktøy i arbeidet med opplæring i skrijving på historiefagets premisser. Men selv dette kan ikke definere kvaliteten på boken, da det ikke er foretatt en studie over hvordan boken faktisk brukes, hvordan den oppleves av lærere, og hvordan den oppleves av elevene. Læreboken er ikke tatt i bruk, og det finnes derfor ingen studier på resultatene elevene opparbeider seg gjennom arbeidet de inviteres til. Hensikten her har hele veien vært å se nærmere på hvordan den kan benyttes, i hvor stor grad fagspesifikk skrijving er representert, og hvilke historiefaglige ferdigheter en kan arbeide med gjennom skriveoppgavene, for å se om oppgavene faktisk utføres på historiefagets premisser.

Kapittel 6: Konklusjon.

I denne studien har jeg hatt til formål å undersøke hvordan Cappelen Damm sin nye lærebok *Alle tiders historie* vektlegger skriveopplæring på historiefagets premisser. Her har hensikten vært å belyse hvordan den konkrete ferdigheten skiving blir behandlet, da det er konkretisert i LK20 at skiving, som en av de grunnleggende ferdighetene, skal arbeides med i alle fag, og brukes i henhold til fagets tradisjoner. Dette har blitt undersøkt ved å studere læreboken opp mot læreplanen, for å se om de historiefaglige emnene elevene arbeider med under skriveoppgavene er å finne igjen i læreplanen. Dette er blitt gjort ved å ta i bruk en modell av Jannet van Drie og Carla van Boxtel om historisk resonering. Problemstillingen som var lagt til grunn, er følgende:

Hvordan kan oppgavesettene i læreboken «Alle tiders historie» brukes for å arbeide med den grunnleggende ferdigheten «skiving», sett i lys av Fagfornyelsen 2020?

For å undersøke dette ble det formulert tre forskningsspørsmål, som har lagt til grunn i det videre arbeidet. Disse forskningsspørsmålene lyder slik:

- 1: Hvordan løfter læreboken fram skriveopplæring i historiefaget?
- 2: Hvilke historiedidaktiske ferdigheter kan elevene utvikle gjennom oppgavene som konkret omhandler skiving?
- 3: Hvilke skivedidaktiske metoder trener elevene på gjennom oppgavene som konkret omhandler skiving?

Hvert av de tre spørsmålene vil bli besvart her i konklusjonen.

6.1 Hvordan løfter læreboken fram skriveopplæring i historiefaget?

Læreboken opererer med tre ulike former for oppgaver og spørsmål til elevene. Det er oppgavene under kategorien «dybdelæringsoppgaver» som har vært undersøkt i denne studien. Skiving er en av de grunnleggende ferdighetene, og det blir opplyst for leseren i

lærebokens introduksjonsdel at disse ferdighetene skal utvikles gjennom dybdelæringsoppgavene. Etter å ha samlet inn alle oppgavene under denne kategorien, og sortert etter hensikt, kom det fram at 13 % av oppgavene tydelig inneholder en ordlyd som ber elevene om å skrive en tekst. Det kan være oppgaver som handler om å skrive en fagartikkel, foredragsmanus, notater eller brev. Når det kommer til oppgaver som spesifikt ber elevene om å skrive en tekst, uten at det er et muntlig alternativ, er vi nede i 6 % av oppgavene. Det en kan se ut ifra dette, som ble belyst i analysen og diskusjonskapitlet, er at lærebokens forfattere ser ut til å likestille skriftlige ferdigheter og muntlige ferdigheter ved flere anledninger. Majoriteten av skriveoppgavene inneholder alltid et muntlig alternativ. Sjangeren «foredragsmanus» dukker også opp ved flere anledninger innenfor skriveoppgavene, og har et muntlig preg over seg i innhold og struktur, ved å være en sjanger som hovedsakelig skal presenteres muntlig. Læreboken kan likevel ha sitt på det tørre her. Når en ser på læreplanen publisert på Utdanningsdirektoratets hjemmesider, kan en observere det samme mønsteret her. Kompetansemålene som er listet opp for leseren har alle et eller flere grunnleggende ferdigheter knyttet opp mot seg. Om det er tre eller flere grunnleggende ferdigheter som er relevant, får vi kun opplyst at det er «ulike ferdigheter» knyttet opp til det spesifikke kompetansemålet. Ved de tilfellene ferdigheten «å kunne skrive» er spesifisert, er ferdigheten «muntlige ferdigheter» også tilknyttet kompetansemålet. At læreboken derfor ikke har et spesielt tydelig skille, kan ha sammenheng med dette.

Arbeid med skriveferdigheter foregår kun gjennom oppgavesettet i boken. Selv om det er oppgavene som har vært i fokus, er det resterende innholdet av boken gjennomgått for å se etter andre måter elevene presenteres for øvelse i skriveferdigheter. Her har jeg sett etter tips til fagspesifikk skriving, veiledning, oppsummering eller beskrivelse av sjangertrekk, og konkret krav en stiller til sjangrene som elevene blir presentert for i oppgavene. I læreboken er det ingenting å hente for å hjelpe elevene i dette arbeidet. All opplæring i hvordan en skriver må lærer hente utenifra, og elevene må søke støtte fra andre verktøy i gjennomføringen av oppgavene elevene blir bedt om å utføre. Cappelen Damm var også så vennlig å gi meg tilgang til både lærer- og elevnettstedet. Disse ble også gjennomgått i søk etter råd og tips, uten funn. Læreboken presenterer altså elevene for et utvalg oppgaver med skriving i fokus, der elevene kan øve seg i historisk skriving, og benytte skriving som

metode i arbeidet med å lære historiefaglige ferdigheter. Men hvordan den fagspesifikke skrivingen skal utføres, utdypes ikke nærmere. En kan med dette diskutere om læreboken da oppfyller kravene til generelle ferdigheter, og om de ivaretar oppgaven med å stimulere til utviklingen av dem på en forsvarlig måte. På en side er temaet ikke tilstrekkelig dekket, ettersom elevene ikke er i stand til å tilegne seg innføringskunnskap om dette feltet gjennom læreboken. Samtidig kan en argumentere for at læreboken ikke har til hensikt å være enerådende, men fungere som et verktøy i utviklingen, og at den derfor ikke må kunne benyttes til innføring i alle grunnleggende ferdigheter, men heller fokusere på de historiefaglige ferdighetene. Med et slikt syn kan læreboken være tilstrekkelig, da den kan benyttes som verktøy i videreutvikling av kunnskapene, så sant læreren er bevisst på mulighetene og manglene, og benytter andre verktøy for å kompensere for dette. Om en tenker at læreboken også bør kunne gi grunnleggende innføring eller repetisjon av skriving som ferdighet i historiefaget, samt om en ser på skriving som en historiefaglig ferdighet, og ikke bare en grunnleggende ferdighet, ivaretar ikke læreboken denne oppgaven på en tilstrekkelig måte.

6.2 Hvilke historiedidaktiske ferdigheter kan elevene utvikle gjennom oppgavene som konkret omhandler skriving?

Læreplanen er tydelig på at arbeid med de grunnleggende ferdighetene skal foregå på fagets premisser. Hensikten er altså å kunne utvikle de faglige ferdighetene som læreplanen konkretiserer, samtidig som skriving øves på. For å undersøke om dette er tilfellet, ble det benyttet en modell utviklet av Jannet van Drie og Carla van Boxtel, som de selv benytter i sin forskning på historieundervisning (Drie and Boxtel 2008). Modellen inneholder seks kategorier eller emner, som de mener elevene bør beherske for å være i stand til å drive med historisk resonering, eller historisk tenking. Målet med å bruke denne modellen var å se om de analyserte oppgavene kan sies å være dekkende for alle de seks punktene. Om man er inne på alle punktene i større eller mindre grad, kan det fortelle oss litt om hvor varierte oppgavene er, og i hvor stor grad de dekker ulike deler av kompetansemålene. Om dette oppfylles, skal elevene få muligheten til å trene på problemstillinger og historiske spørsmål, kontekstualisering, argumentasjon, kildebruk, fagbegreper og historiefaglige meta-begreper.

Det som kom fram under studien, er at alle disse ferdighetene framkom i større eller mindre grad under skriveoppgavene. Noen av disse ferdighetene arbeides det mye med i løpet av oppgavesettene, slik som evnen til å argumentere og bygge opp under påstandene sine, og arbeid med å stille historiske spørsmål. Disse ferdighetene er gjennomgående i mange av tekstene elevene skal skrive. Andre ferdigheter, som kontekstualisering og forståelse av fagbegreper er mindre framtrædende i skriveoppgavene. Disse ferdighetene er til stede i den grad at de forventes å bli brukt aktivt av eleven. Oppgavene fungerer dermed til å øve videre og utvikle disse ferdighetene, men en må til andre oppgaver for å finne spesifikke eksempler på hvordan elevene skal utvikle kunnskaper om dem. Eksempelvis vil kunnskap rundt fagbegreper være et mye tyngre fokus i oppgavene læreboken kaller «hyppige repetisjonsspørsmål», der en skal definere klart og tydelig hva begreper betyr. I oppgavene som går på skrivning skal eleven heller bruke begrepene, og diskutere rundt dem. På den måten kan de få en bedre forståelse for begrepet, og se hvordan innholdet kan endre seg til ulike tider og kontekster.

Arbeid med kilder er også lite konkretisert i skriveoppgavene. Her er det igjen forventet at elevene skal være i stand til å bruke sine kunnskaper og ferdigheter om korrekt og kritisk bruk av kilder, men oppgavene er ikke rettet spesielt inn mot utvikling av ferdigheten. Dette punktet ble også brukt til å eksemplifisere at selv om emnet ikke er godt representert i skriveoppgavene, er det likevel representert i de øvrige oppgavene. Ferdigheter rundt kildekritikk, kildegransking og kildebruk utvikles gjennom andre oppgaver. De oppgavene som spesifikt går på skrivning handler derfor mer om øvelse i bruk av ferdighetene sine, og hvordan en inkorporerer det i en faglig tekst.

Alt i alt er ferdighetene representert i større eller mindre grad, og bidrar derfor til at oppgavene om skrivning også fremmer de mer typiske historiefaglige ferdighetene. Mange av oppgavene er likevel av en slik karakter at de ikke direkte bidrar til å trene opp ferdigheten fra bunn, men heller bidrar til å utvikle ferdigheter de allerede har fått en innføring i. Dette belyser også Monte-Sano i sin forskning, der hun peker på at øvelser i fagspesifikk skrivning kan øke elevenes evne til eksempelvis faglig argumentasjon og drøfting (Monte-Sano 2010).

6.3 Hvilke skrivepedagogiske metoder trener elevene på gjennom oppgavene som konkret omhandler skriving?

For å kunne si noe om hvordan og i hvilken grad skriving vektlegges, måtte det defineres hva som menes med skriving i historiefaget. Det ble da avklart at det her er snakk om oppgaver som konkret ber elevene skrive lengre og sammenhengende tekster, med et historiefaglig fokus. Det er dette det ifølge Øgreid er et tydeligere behov for å trene på, da elevene hovedsakelig skriver korte, fragmenterte tekster (Øgreid 2017). Når det kom til skrivepedagogiske metoder ble benyttet, er det de to underkategoriene innenfor retningen «Writing Across the Curriculum (WAC): «writing to learn» og «Writing in the Disciplines (WID). Writing to learn, eller å lære å skrive, dreier seg om å skulle lære å skrive fagspesifikt, og på fagets premisser. WID, eller å skrive for å lære, dreier seg om å bruke skriving hovedsakelig som en metode for å tilegne seg kunnskap, men hvor en da også indirekte trener på skriveferdigheter.

Det kommer tydelig fram at læreboken har et overveldende fokus på fagspesifikk skriving. Kun fire av oppgavene som spesifiserer skriving er av en karakter som kan kobles opp mot «skriving for å lære». De resterende oppgavene har til formål å trene elevene opp i fagspesifikk skriving. Dette passer godt inn i hva forskningen sier behovet ligger på, og henger tydelig sammen med læreplanens beskrivelser av hva skriving i historiefaget skal innebære. Her skal elevene få et innblikk i fagtradisjonene, og lære å både formulere seg og uttrykke seg på en vitenskapelig og akademisk måte. Læreplanen har likevel en liten setning som presiserer at skriving også skal benyttes som et verktøy for å lære, altså knyttet opp mot WID. Her har altså læreboken sørget for å dekke den delen også, ved å inneholde de fire oppgavene knyttet opp mot dette.

Når det kommer til fagspesifikk skriving er der likevel noen problemer som ble belyst. Læreboken sikter mot å trene elevene opp i sjangre brukt i historiefaget, da særlig fagartikkel. Likevel er sjangeren «foredragsmanus» svært tydelig representert, uten at det beskrives hva dette innebærer. Hvilken skrivekompetanse elevene er ment å utforske ved denne sjangeren er mer uklart, men kan tolkes inn mot fagspesifikk skriving.

Læreboken inneholder totalt sett en rekke oppgaver som skal trene elevene opp i både skriveferdigheter, skriving på historiefagets premisser, og historiefaglige ferdigheter. Det kan

diskuteres om ferdigheten er godt nok representert, gjennom 6-13 % av dybdelæringsoppgavene, samt med mangelfulle beskrivelser av krav til sjangrene den opererer med. Boken er ikke tilstrekkelig alene som verktøy i opplæring og øvelse i skriving, men inneholder oppgaver som kan benyttes, og som er dekkende for de faglige ferdighetene læreplanen spesifiserer.

6.4: Veien videre

I denne studien har fokuset vært på å studere en lærebok, og se på hvordan denne *kan* benyttes, og hvilke resultater en kan oppnå ved å benytte den. Studien er forankret i en teoretisk mulighet, og ser på om det kan være givende å bruke boken i arbeidet med skriveopplæring i historiefaget. Når det kommer til veien videre ville det vært svært interessant å se hvordan denne boken faktisk vil bli brukt når den innføres i den videregående skolen. Her kan det være fornuftig å forske på hvordan lærere velger å bruke dette verktøyet i sitt arbeid med opplæring av fagspesifikk skriving, samt hvordan elevene responderer på dette. Hvordan ser utviklingen for elevene ut etter et år med disse skriveoppgavene? Kan man se progresjon i skrivekunnskapene? Får elevene de historiefaglige og skrivefaglige evnene som en i teorien skal kunne utvikle? Et forskningsprosjekt som ser på bruken og resultatene av boken vil være et nyttig og viktig bidrag i forskningen om skriving i historiefaget.

Ellers kan det være nyttig med et bredere fokus på skriveopplæringen, og se nærmere på hvordan lærere gjennomfører opplæring og vurdering av fagtekster. Forskningen har vist at elever som går ut fra videregående skole ikke er godt nok rustet til akademisk skriving, og at elever skriver lite sammenhengende og utdypende tekster i historiefaget. For å bistå lærere i dette arbeidet, trengs det kunnskap om hvordan det kan utføres, hvilke positive og negative effekter ulike opplegg har, og hvordan elevene responderer og utvikler seg over tid med slike opplegg. Forskning på dette feltet er mangelfullt, og vil være til nytte for både lærere og skoleforskere i årene som kommer.

Kapittel 7: Litteraturliste

Abusland, Å. and H. M. Solbakken (2019). Å skrive ein fagartikkel. NDLA:

<https://ndla.no/nn/subject:19/topic:11:195989/topic:195263fb195319-e195954d-195947d195985-a195904b-c195988ab151874c/resource:197678ced195988-195148b-195948e195981-bbc195981-180487ae197943c?filters=urn:filter:f4581340-4581352f4581341-4581435d-4581348f4581399-d4581345de4581344e4581123f4581370>.

Drie, J. v. and C. v. Boxtel (2008). "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students Reasoning about the Past." Educational Psychology Review **20**.

Durst, R. K. and G. E. Newell (1989). "The use of Function: James Britton's Category System and Research on Writing." Review of Educational Research **59**.

Dyhste, O. (1993). Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk. Oslo, Samlaget.

Dyhste, O., et al. (2000). Skriving for å lære. Skrivning i høyere utdanning. Oslo, Abstrakt forlag.

Federl, M. (2019). Presentasjonar og foredrag. NDLA:

<https://ndla.no/nn/subject:19/topic:11:186747/topic:186741:119373/?filters=urn:filter:186748bbcfcb-186742edc-186744fc186740-b186748a186744-f342514b186749f186720>.

Fulwiler, T. (1991). Skrivning på tvers av faggrensene. Skriveteori. E. Bjørkvold and S. Penne. Oslo, Cappelens Forlag AS.

Greek, M. and K. M. Jonsmoen (2016). Hvilken tekstkyndighet har elevene med seg fra videregående skole? Utdanning.no.

Halldén, O. (1998). On reasoning in history. Learning and Reasoning in History. J. F. Voss and M. Carretero. London, Woburn Educational. **2**.

Hambro, C. D., et al. (2019). "Amademske skrivesentres rolle i høyere utdanning - En kartlegging av behovet for opplæring i akademisk skrivning blant studenter ved en høyere utdanningsinstitusjon i Norge." Uniped **42**.

Hatlen, J. F. (2020). Historikerens kode. Oslo, Universitetsforlaget.

Hertzberg, F. (2001). "Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerheberskelse." Rhetorical Scandinavia **18**.

Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. Læringsstaregier. Søkelys på lærernes praksis. E. Elstad and A. Turmo. Oslo, Universitetsforlaget.

Hertzberg, F. (2008). Faglig skrivning - Hvorfor og hvordan. Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole & Universitetet i Oslo. K. Magelssen, T. M. Løiten and K. Breder. uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fager, uio.no. **1**.

Heum, T., et al. (2020). Alle tiders historie. Oslo, Cappelen Damm.

Håland, A. (2013). Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger. **Ph.d.**

Igland, M.-A. (2007). Svinaktig vanskelig? Skriftleg argumentasjon på ungdomsteget. Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole. S. Matre and T. L. Hoel. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

Jensen, B. E. (2009). "Historie - Livsverdenen og fag(historiedidaktikk)." <http://bernardericjensen.dk/historiedidaktik/>.

Johanson, L. B. (2015). "The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking: A case study of three lower secondary schools." Acta Didactica Norge **9**.

Justvik, N. M. (2014). "Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen - bare for elevenes skyld?" Acta Didactica Norge **8**.

Kjeldstadli, K. (1999). Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget. Oslo, Universitetsforlaget.

Levesque, S. (2008). Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century. Toronto, University of Toronto Press.

Levisohn, J. A. (2017). "Historical Thinking -- and Its Alleged Unnaturalness." Educational Philosophy and Theory **49**(6).

Monte-Sano, C. (2010). "Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing." Journal of the Learning Sciences **19**(4).

Monte-Sano, C. and S. D. L. Paz (2012). "Using Writing Tasks to Elicit Adolescents Historical Reasoning." Journal of Literacy Research **43**.

Nystrand, M. (1997). Tekst på deling. Leseres innvirkning på unge skrivere. Skriveteorier og skolepraksis. L. S. Evensen and T. L. Hoel. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.

Rasmussen, I. and A. Lund (2015). "Læringsressurser og lærerrollen - et partnerskap i endring?" Acta Didactica Norge **9**.

Reisman, A. and S. Wineburg (2008). "Teaching the Skill of Contextualizing in History." The Social Studies **99**.

Rocha, H. A. B. (2010). "Writing skills as a condition for the teaching and learning of history." Revista Brasileira de História **30**.

Rødnes, K. A. and Ø. Gilje (2016). Grunnleggende ferdigheter: På tvers eller i fag?, UiO: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

Skrivesenteret (2012). Artikkel: Akademisk skriving. Skrivesenteret.no.

Stoel, G., et al. (2014). "Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history." Curriculum Studies **47**.

Stuurman, S. and M. Grever (2007). introduction: Old canons and New histories. Beyond the Canon. M. Grever and S. Stuurman. New York, Palgrave Macmillan.

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i historie (HIS01-03). <https://www.udir.no/lk20/his01-03>.

Vedlegg-1 (2021). "Vedlegg-1."

Vedlegg-2 (2021). "Vedlegg-2."

Vedlegg-3 (2021). "Vedlegg-3."

Wikipedia Wiki. Wikipedia: <https://no.wikipedia.org/wiki/Wiki>.

Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past. Philadelphia, Temple University Press.

Wineburg, S. (2010). "Thinking like a historian." Teaching with primary sources quarterly **1(3)**.

Øgreid, A. K. (2017). Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. **Ph.D.**

Kapittel 8: Vedlegg

Vedlegg 1 – Datainnsamling og kategorisering av dybdelæringsoppgavene i *Alle tiders historie*.

Kategorier: Faktatilnærmeelse/Finn svaret. Skriveoppgave – Kort. Skriveoppgave – Lang. Muntlig diskusjonsoppgave. Gruppeprosjekt. Refleksjonsspørsmål. Flervalg, med mulighet for skriftlig oppgave, Flervalg, uten skriftlig oppgave.

Boken opererer med tre typer spørsmål:

1. Hyppige repetisjonsspørsmål til brødteksten, for å sikre at elevene får med seg innholdet (Faktaopplysning/Finn svaret).
2. Spørsmål til rammeteksten, som skal trene elevene opp til kritisk tenkning og refleksjon. **Opererer** med kategoriene: Historiebevisthet, kilder og kildekritikk, Nærbilde, Fortid og forklaring
3. Dybdelæringsoppgaver etter hvert kapittel, som skal trene elevene opp til grunnleggende ferdigheter og helhetlig kompetanse i historiefaget. Ut ifra lærebokens beskrivelser av oppgaver er det dybdelæringsoppgavene jeg skal konsentrere meg om.

Kapittel 8: Opplysningstid, revolusjoner og ideologier. Spørsmål på side 305

32 «Finn svaret»-oppgaver.

Opgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 14 oppgaver

Skriveoppgave - utydelig	Skriveoppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppeprosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
8	11*	9, 10, 11		4, 5, 6, 7	1, 11*		2, 3, 12, 13, 14

*Oppgaven er tydelig på skrivning i den forstand at den spesifiserer eksplisitt at det skal skrives en fagartikkel, altså at eleven her skal formidle kunnskap gjennom en skriftlig artikkel, innenfor fagfeltets tradisjon og rammer. Det er det tydeligste eksempelet på fagspesifikk skrivning innenfor dette kapitlets oppgavesett. Den markeres likevel, fordi den kan plasseres under kategorien «Flervalg m/ skriftlig». Det konkretiseres i avslutningen av oppgaveformuleringen at opplegget også kan gjennomføres i form av et muntlig foredrag. Dette kan være av flere grunner, for eksempel for å gi læreren tips til variert undervisning, for å gi tilpasset opplæring. Det kan også sees i sammenheng med læreplanens kompetansemål, der de som tidligere nevnt ikke eksplisitt konkretiserer skrivning som et mål ved noen av kompetansemålene, men alltid likestiller skriftlige eller muntlige ferdigheter.

Kapittel 9: Den industrielle revolusjonen og vekstøkonomiens gjennombrudd. Spørsmål på side 335

«Finn svaret»-oppgaver: 22.

Opgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 7 oppgaver

Skrive- oppgave - utydelig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
	5B, 6	1, 2, 3		5			4, 7

Kapittel 10: Imperialisme og nyimperialisme. Spørsmål på side 371

«Finn svaret»-oppgaver: 19.

Opgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 8 oppgaver

Skrive- oppgave - utydelig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
7***	3**	1*, 3**		1*, 7***			2, 4, 6, 8*

*Oppgaven spesifiserer å lage en presentasjon, samtidig som den spesifiserer sammenligning.

**Oppgaven spesifiserer at det skal skrives et kort refleksjonsnotat, for deretter å diskutere muntlig. Det inneholder altså en kort skriveoppgave, før resten skal utføres i form av muntlige diskusjoner.

***Oppgaven framstår som en mer omfattende oppgave, hvor den vil bety en mer omfattende skriveprosess, om den utføres skriftlig. Den legger også opp til en øvelse i strukturering, da den spesifikt forteller elevene hva de kan fokusere på, for å kunne si noe konkret om varierte aspekter av forholdet mellom de ulike folkegruppene. Likevel spesifiserer ikke oppgaven på noen måte at det er en skriveoppgave. Den settes under tvil på «Skriveoppgave – Utydelig».

Kapittel 11: Det moderne Norge tar form. Spørsmål på side 410

«Finn svaret»-oppgaver: 23.

Opgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 8 oppgaver

Skrive- oppgave - utydelig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
	6, 8	2, 4, 6		3	6		1, 5, 7

Kapittel 12: Første verdenskrig. Spørsmål på side 429

«Finn svaret»-oppgaver: 12.

Oppgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 7 oppgaver

Skrive- oppgave - utydlig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
	7	6, 7		4	7		1, 2, 3, 5

Kapittel 13: Mellomkrigstiden. Spørsmål på side 464.

«Finn svaret»-oppgaver: 29.

Oppgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 11 oppgaver

Skrive- oppgave - utydlig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
	8***	1*, 8, 10	5	1*, 4**	8***		2, 3, 4**, 5, 6, 7, 9, 11.

*Oppgaven spesifiserer sammenligning av to revolusjoner, for deretter å formidle det i en presentasjon for klassen. **Oppgaven skal sammenligne bilder. Slike oppgaver hvor en arbeider med visuelle framstillinger plasserer jeg også under kategorien «annet». ***Oppgaven er en tydelig skriveoppgave i den forstand at den spesifikt ber om en fagartikkel, altså trening på å skrive innenfor fagfeltet og dets premisser. Samtidig gir oppgaven et likestilt valg mellom skrivning av fagartikkel, og å lage en presentasjon. Igjen kan de samme årsakene som ved tilfellet i kap 8 trekkes fram, samt at læreplanen konkretiserer både muntlige og skriftlige ferdigheter til de læreplanmålene hvor skrivning vektlegges.

Kapittel 14: Andre verdenskrig. Spørsmål på side 484.

«Finn svaret»-oppgaver: 13.

Oppgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 8 oppgaver

Skrive- oppgave - utydlig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
	2*	2*	4	7**	2*		1, 3, 5, 6, 7**, 8.

*Oppgaven er tydelig på at det skal bedrives fagskriving, om alternativet «fagartikkel» blir valgt. Ellers er oppgaven åpen for at den ikke må benyttes til en skriveoppgave. Igjen er muntlige ferdigheter et likestilt alternativ i form av presentasjon eller ved å holde et foredrag. Skrivningen som utøves i form av foredrag og presentasjon er en mer uformell skriveprosess, og jeg kan diskutere i hvilken grad en slik skriveprosess er hjelpsomt: De må likevel strukturere, reflektere og liknende i den skriftlige forberedelsen til det muntlige opplegget, men uten å forholde seg til fagets sjangere. Oppgaven inneholder flere deler, som det ikke er spesifisert hvordan en skal arbeide med. Den vektlegger likevel sammenligning som en del av underoppgavene.

Kapittel 15: Norge under andre verdenskrig. Spørsmål på side 504.

«Finn svaret»-oppgaver: 18.

Oppgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 6 oppgaver

Skrive- oppgave - utydelig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
	6*	1, 6			6*		2, 3, 4, 5

Til diskusjon: Påpeke at en del av de uspesifiserte oppgavene bærer sterkt preg av å være «Finn svaret/Faktatilegnelse», selv om de er under «Dybdelæring». Eksempel er oppgave 2 og 3 til dette kapittelet: Utforsk hva som skjedde i hjemkommunen blir, uten tydeligere spesifiseringer, fort en oppramsing av hendelser og fakta, framfor refleksjoner og drøfting. Det samme gjelder å finne eksempler på erstatningsprodukter under rasjoneringen. Her kan det fort bli oppramsing av fakta.

*Samme som ved tidligere eksempler: Valget står mellom skriftlig fagartikkel, som er tydelig skriftlig, eller en presentasjon.

Kapittel 16: Kald krig. Spørsmål på side 534.

«Finn svaret»-oppgaver: 25.

Oppgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 10 oppgaver

Skrive- oppgave - utydelig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
	2*	2, 9, 10	3	8	2*		1, 4, 5, 6, 7

* Samme som ved tidligere eksempler: Valget står mellom skriftlig foredragsmanus eller en presentasjon.

Kapittel 17: Velferdsstaten. Spørsmål på side 564.

«Finn svaret»-oppgaver: 25.

Oppgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 11 oppgaver

Skrive- oppgave - utydelig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
	1	5, 7				5, 10**	2, 3, 4, 6, 8, 9, 10**, 11.

Her er et eksempel på flervalg uten skriftlig: Lag et foredrag eller en bildefortelling. Her er det enten fokus på muntlige ferdigheter, eller på visualisering. Skrivning er ikke i fokus her. **Oppgaven inneholder flere deler. Den siste delen spesifiserer at informasjonen de har tilegnet seg skal framstilles i en presentasjon, av valgfri karakter. Den er derfor plassert under «Flervalg u/ skriftlig», da presentasjonsformene ikke bærer preg av lengre, formelle tekster, men heller muntlige ferdigheter.

Kapittel 18: Avkolonisering. Spørsmål på side 597.

«Finn svaret»-oppgaver: 23.

Oppgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 8 oppgaver

Skrive- oppgave - utydlig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
	2	1, 5, 7		4			3, 6, 8

Kapittel 19: Demokratiet under press. Spørsmål på side 614.

«Finn svaret»-oppgaver: 15.

Oppgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 8 oppgaver

Skrive- oppgave - utydlig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
	1			6			2, 3, 4, 5, 7, 8

Kapittel 20: Bærekraftig utvikling i et historisk perspektiv.* Spørsmål på side 621.

*Dette, samt neste kapittel, er ikke kapitler av samme karakter som de tidligere. Disse er to kortere emner, ment å brukes spesifikt til to av de nye, tverrfaglige temaene, og skal bidra til å se dem i et lengre, historisk perspektiv. De inneholder kun noen få spørsmål, kalt «repetisjon og refleksjon».

«Finn svaret»-oppgaver: 3.

Oppgavene under kategorien «repetisjon og refleksjon», totalt 5 oppgaver, tre under kategorien «Finn svaret».

Skrive- oppgave - utydlig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
							4, 5

Inneholder begrepet «drøft», samt framstår som omfattende ved å skulle se på utviklingen de siste 250 år. Men den spesifiserer riktignok ikke skrivning, og er derfor under tvil plassert under «Skriveoppgave – utydlig».

Kapittel 21: Demokrati og medborgerskap. Spørsmål på side 627.

«Finn svaret»-oppgaver: 4.

Oppgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt 10 oppgaver

Skrive- oppgave - utydlig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet
							1, 6, 7, 8, 9, 10

Kapittel X: Spørsmål på side X.

«Finn svaret»-oppgaver: X.

Opgavene under kategorien «Dybdelæring», totalt X oppgaver

Skrive- oppgave - utydelig	Skrive- oppgave - Tydelig	Muntlig oppgave	Gruppe- prosjekt	Sammenligne	Flervalg m/ skriftlig	Flervalg u/ skriftlig	Uspesifisert / Annet

Skriveoppgaver – Utydelig: Totalt 2 oppgaver

8.8: Ble Norge en selvstendig stat i 1814? Drøft og sett opp en liste med argumenter for og imot.

10.7: Kina og Vesten: Les om disse to sivilisasjonenes historie og møter med hverandre (kap 10, 18 og 19.) Sammenlign Kinas forhold til Vesten i perioden 1500-1900 og situasjonen i dag. Du kan komme inn på følgende momenter: -politiske og militære forhold. -holdninger til omverdenen og det fremmede. -handel. -kultur og selvoppfatning. -forhold til demokratiet.

Skriveoppgaver – Tydelig, uten muntlig alternativ: Totalt 7 oppgaver

9.5B: Tenk deg at du er en fattig arbeider eller arbeidsløs. Skriv et brev der du kommenterer Cornwells budskap.

9.6: Barnearbeid før og nå: Gå til nettstedet og utforsk opplegget.*

*Kort og fragmentert skriving i oppgaven, men der er et unntak i del 2, oppgave 2: «Velg et av bildene til Hine (Se bildekarusell eller artikkelen). Prøv å sette deg inn i situasjonen til personen(e) du ser. Skriv en liten tekst der du beskriver hverdagen din.»

17.1: Utviklingen av velferdsstaten: Skriv et foredragsmanus om utviklingen av velferdsstaten etter 1945.

10.3: Er det forskjell på 1800-talles «White Man's Burden» og vår tids stadige krav om respekt for demokrati og menneskerettigheter over hele verden? Lag et kort refleksjonsnotat. Drøft deretter med en eller flere medelever. Hva slags forskjeller og likheter ble nevnt i diskusjonen? *Deler av oppgaven er muntlig.

11.8: Lange linjer: Bøndene som politisk kraft i norsk historie. Lag et foredragsmanus om bøndenes politiske innflytelse i Norge til ulike tider. Bruk kapitlene Norsk middelalder, Norge i dansketiden, Opplysningstid, revolusjoner og ideologier, samt tematekstene om Demokrati og medborgerskap, sammen med dette kapitlet.

18.2: Fra diktatur til demokrati? Skriv et foredragsmanus der du sammenligner utviklingen i to land etter den arabiske våren i 2011.

19.1: Hvordan påvirker terror demokratiet? Skriv et foredragsmanus eller en fagartikkel med utgangspunkt i spørsmålsstillingen. (På læreverkets nettsted finner du ressurser og flere oppgaver til temaet.)

Skriveoppgaver – Tydelig, med muntlig alternativ: Totalt 8 oppgaver

8.1: Nærbilde: Lag et portrett av en av opplysningstidens vitenskapsmenn eller filosofer som muntlig presentasjon, digital fortelling med Photostory eller en wikiartikkel.

8.11: Lange linjer: Skriv en fagartikkel eller forbered et foredrag der du reflekterer over hvilken innvending antikken hadde på opplysningsfilosofene. Bruk kapitlet om antikken i tillegg til dette kapitlet. Eventuelt foredrag kan holdes for klassen eller leveres som lydfil.

11.6: Skriv et foredragsmanus eller lag en bildefortelling eller podcast der du diskuterer spørsmålet: Hva er nytt med parlamentarismen, og hvilke krefter drev parlamentarismen fram?

12.7: Årsaker og skyldspørsmålet: Lag et foredragsmanus, en podcast eller en annen type presentasjon der du drøfter årsaker til første verdenskrig, og om det var riktig å gi Tyskland skylda for krigen.

13.8: Totalitære bevegelser i Norge: Skriv en fagartikkel eller lag en presentasjon der du drøfter hvilken betydning totalitære bevegelser hadde i Norge i mellomkrigstiden, og hva som gjorde at demokratiet i landet vårt bestod. Trekk inn relevante historiske personer og kilder.

14.2: Tysk okkupasjon: Skriv en fagartikkel, forbered et foredrag eller lag en presentasjon om hva som skilte den tyske okkupasjonen i nord og vest fra okkupasjonen av Polen og Sovjetunionen.

15.6: Okkupasjonstiden i norsk historiebevissthet: Okkupasjonstiden har vært tema for en rekke bøker og filmatiseringer, og stadig kommer det nye versjoner. Lag en presentasjon eller skriv en fagartikkel der du reflekterer over følgende spørsmål: Hvorfor er interessen for okkupasjonstiden fortsatt stor? Hvilke sider ved okkupasjonstiden får mest oppmerksomhet? Er det andre sider ved okkupasjonstiden du mener burde være løftet mer fram? (På nettstedet finner du flere oppgaver og ressurser om debatter som knytter seg til okkupasjonstiden.)

16.2: Hvorfor ble det kald krig? Lag en presentasjon eller skriv et foredragsmanus der du diskuterer årsaker til den kalde krigen.

Flervalg m/skriftlig: Totalt 8 oppgaver

8.1: Nærbilde: Lag et portrett av en av opplysningstidens vitenskapsmenn eller filosofer som muntlig presentasjon, digital fortelling med Photostory eller en wikiartikkel.

8.11: Lange linjer: Skriv en fagartikkel eller forbered et foredrag der du reflekterer over hvilken innvending antikken hadde på opplysningsfilosofene. Bruk kapitlet om antikken i tillegg til dette kapitlet. Eventuelt foredrag kan holdes for klassen eller leveres som lydfil.

11.6: Skriv et foredragsmanus eller lag en bildefortelling eller podcast der du diskuterer spørsmålet: Hva er nytt med parlamentarismen, og hvilke krefter drev parlamentarismen fram?

12.7: Årsaker og skyldspørsmålet: Lag et foredragsmanus, en podcast eller en annen type presentasjon der du drøfter årsaker til første verdenskrig, og om det var riktig å gi Tyskland skylda for krigen.

13.8: Totalitære bevegelser i Norge: Skriv en fagartikkel eller lag en presentasjon der du drøfter hvilken betydning totalitære bevegelser hadde i Norge i mellomkrigstiden, og hva som gjorde at demokratiet i landet vårt bestod. Trekk inn relevante historiske personer og kilder.

14.2: Tysk okkupasjon: Skriv en fagartikkel, forbered et foredrag eller lag en presentasjon om hva som skilte den tyske okkupasjonen i nord og vest fra okkupasjonen av Polen og Sovjetunionen.

15.6: Okkupasjonstiden i norsk historiebevissthet: Okkupasjonstiden har vært tema for en rekke bøker og filmatiseringer, og stadig kommer det nye versjoner. Lag en presentasjon eller skriv en fagartikkel der du reflekterer over følgende spørsmål: Hvorfor er interessen for okkupasjonstiden fortsatt stor? Hvilke sider ved okkupasjonstiden får mest oppmerksomhet? Er det andre sider ved okkupasjonstiden du mener burde være løftet mer fram? (På nettstedet finner du flere oppgaver og ressurser om debatter som knytter seg til okkupasjonstiden.)

16.2: Hvorfor ble det kald krig? Lag en presentasjon eller skriv et foredragsmanus der du diskuterer årsaker til den kalde krigen.

Statistikk: 15 av oppgavene spesifiserer tydelig at skrijving er en metode som kan benyttes, hvor 6 av oppgavene spesifiserer at skrijving er metoden som skal benyttes. 2 av oppgavene i lærebokens vg3 del er av en karakter som kan kategoriseres som utydelig skriveoppgave. Totalt inneholder lærebokens vg3 del 114 oppgaver, 106 når en ekskluderer oppgavene tilhørende demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling.

6 av 106 oppgaver ber utelukkende om skrijving. 8 av 106 oppgaver har skrijving som et alternativ. 2 av oppgavene er diffuse, men kan tolkes som skriftlige oppgaver basert på ordlyden. Totalt 15 eller 17 av 106 oppgaver er skriveoppgaver.

Om alle oppgavene telles med: 18.8% av oppgavene er skriveoppgaver.

Om de utydelige skriveoppgaver trekkes fra: 14.1 % av oppgavene er skriveoppgaver.

Oppgaver som spesifikt skal ha skrijving, uten muntlig alternativ: 6 % av oppgavene er skriveoppgaver

Lærernettsstedet: Inneholder forslag til vurderingskriterier for vg3-elever. Ingen ord som inneholder skrijving, skrive, skriftlig eller liknende er nevnt.

Kontekstualisering: Skriveoppgaver som kan falle inn under dette målet:

11.8: Lange linjer: Bøndene som politisk kraft i norsk historie. Lag et foredragsmanus om bøndenes politiske innflytelse i Norge til ulike tider. Bruk kapitlene Norsk middelalder, Norge i dansketiden,

Opplysningstid, revolusjoner og ideologier, samt tematekstene om Demokrati og medborgerskap, sammen med dette kapitlet.

Gir mye bakgrunnsinformasjon, og spesifiserer at elevene må bruke forskjellig stoff, og se på historien over en lengre periode for å kunne si noe spesifikt. Likevel gir den ikke elevene noen gode og ledende spørsmål for å hjelpe dem til å se eksplisitt på enkelte deler av historien, eller hjelpe dem til å kontekstualisere.

11.6: Skriv et foredragsmanus eller lag en bildefortelling eller podcast der du diskuterer spørsmålet: Hva er nytt med parlamentarismen, og hvilke krefter drev parlamentarismen fram? Her må elevene sette seg inn i forskjellen på styresettet, og beskrive hvordan det endret samfunnet. De får påpekt eksplisitt at noe er nytt og annerledes. For å kunne få dreis på dette må elevene sette seg inn i situasjonen før og etter for å kunne drøfte og diskutere endringene. De får to veiledende spørsmål. Mangler noe fra punkt tre, om å tenke og reflektere over tidsånden (?)

15.6: Okkupasjonstiden i norsk historiebevissthet: Okkupasjonstiden har vært tema for en rekke bøker og filmatiseringer, og stadig kommer det nye versjoner. Lag en presentasjon eller skriv en fagartikkel der du reflekterer over følgende spørsmål: Hvorfor er interessen for okkupasjonstiden fortsatt stor? Hvilke sider ved okkupasjonstiden får mest oppmerksomhet? Er det andre sider ved okkupasjonstiden du mener burde være løftet mer fram? (På nettstedet finner du flere oppgaver og ressurser om debatter som knytter seg til okkupasjonstiden.)

I denne oppgaven får elevene presentert flere veiledende spørsmål som skal hjelpe dem å reflektere over interessen for okkupasjonstiden i dag. De trenes opp til å skulle se på hvorfor enkelte deler av fortiden er spesielt interessant for nåtidsmenneskene, samt å tenke over hvordan den framstilles. Dette trener elevene på uten at oppgaven spesifikt forteller at dette er temaet for oppgaven. Oppgaven legges heller fram med en rekke hjelpespørsmål, som elevene skal reflektere over og besvare. Gjennom ordlyden «reflektere» ligger det en forventning om at spørsmålene skal diskuteres fra flere sider, og hvor forfatteren kan tenke seg om, og formulere setninger om hvordan de tror at dette henger sammen, samtidig som de får fram historiefaglige argumenter. Dermed kan en si at oppgaven beveger seg inn på punkt tre i Reismanns og Wineburgs teori. Samtidig kan en se på det som problematisk at denne oppgaven ikke eksplisitt havner om å kontekstualisere historiske fenomen i en egen kontekst, men heller se på hvordan den moderne fasinasjonen for okkupasjonstiden framkommer. Her skal elevene altså diskutere et fenomen de selv er en del av, i en tid de selv lever i. Dermed får en ikke like godt fram poenget med kontekstualisering av fenomener i en tid de selv ikke kjenner til. Oppgaven har en del gode aspekter, men kan samtidig være problematisk.

Vedlegg 2 – Datainnsamling og kategorisering av skriveoppgaver.

Oppgaver med fagartikkel: 5. Oppgaver med Wikiartikkel: 1. Oppgaver med foredragsmanus: 7.

Totalt 12 fagspesifikke skriveoppgaver*

*Oppgave 19.1 dukker opp både på fagartikkel og foredragsmanus.

Fagartikkel:

8.11: Lange linjer: Skriv en fagartikkel eller forbered et foredrag der du reflekterer over hvilken innvirkning antikken hadde på opplysningsfilosofene. Bruk kapitlet om antikken i tillegg til dette kapitlet. Et eventuelt foredrag kan holdes for klassen eller for eksempel leveres som en lydfil.

13.8: Totalitære bevegelser i Norge: Skriv en fagartikkel eller lag en presentasjon der du drøfter hvilken betydning totalitære bevegelser hadde i Norge i mellomkrigstiden, og hva som gjorde at demokratiet i landet vårt bestod. Trekk inn relevante historiske personer og kilder.

14.2: Tysk okkupasjon: Skriv en fagartikkel, forbered et foredrag eller lag en presentasjon om hva som skilte den tyske okkupasjonen i nord og vest fra okkupasjonen av Polen og Sovjetunionen.

15.6: Okkupasjonstiden i norsk historiebevissthet: Okkupasjonstiden har vært tema for en rekke bøker og filmatiseringer, og stadig kommer det nye versjoner. Lag en presentasjon eller skriv en fagartikkel der du reflekterer over følgende spørsmål: Hvorfor er interessen for okkupasjonstiden fortsatt stor? Hvilke sider ved okkupasjonstiden får mest oppmerksomhet? Er det andre sider ved okkupasjonstiden du mener burde være løftet mer fram? (På nettstedet finner du flere oppgaver og ressurser om debatter som knytter seg til okkupasjonstiden.)

19.1: Hvordan påvirker terror demokratiet? Skriv et foredragsmanus eller en fagartikkel med utgangspunkt i spørsmålsstillingen. (På læreverkets nettsted finner du ressurser og flere oppgaver til temaet.)

Foredragsmanus:

11.6: Skriv et foredragsmanus eller lag en bildefortelling eller podcast der du diskuterer spørsmålet: Hva er nytt med parlamentarismen, og hvilke krefter drev parlamentarismen fram?

11.8: Lange linjer: Bøndene som politisk kraft i norsk historie. Lag et foredragsmanus om bøndenes politiske innflytelse i Norge til ulike tider. Bruk kapitlene Norsk middelalder, Norge i dansketiden, Opplysningstid, revolusjoner og ideologier, samt tematekstene om Demokrati og medborgerskap, sammen med dette kapitlet.

12.7: Årsaker og skyldsspørsmålet: Lag et foredragsmanus, en podcast eller en annen type presentasjon der du drøfter årsaker til første verdenskrig, og om det var riktig å gi Tyskland skylda for krigen.

16.2: Hvorfor ble det kald krig? Lag en presentasjon eller skriv et foredragsmanus der du diskuterer årsaker til den kalde krigen.

17.1: Utviklingen av velferdsstaten: Skriv et foredragsmanus om utviklingen av velferdsstaten etter 1945.

18.2: Fra diktatur til demokrati? Skriv et foredragsmanus der du sammenligner utviklingen i to land etter den arabiske våren i 2011.

19.1: Hvordan påvirker terror demokratiet? Skriv et foredragsmanus eller en fagartikkel med utgangspunkt i spørsmålsstillingen. (På læreverkets nettsted finner du ressurser og flere oppgaver til temaet.)

Wikiartikkel:

8.1: Nærbilde: Lag et portrett av en av opplysningstidens vitenskapsmenn eller filosofer som muntlig presentasjon, digital fortelling med Photostory eller en wikiartikkel.

Skriveoppgaver som ikke dreier seg om fagspesifikk skriving.

Totalt 4 skriveoppgaver som ikke er fagspesifikke.

8.8: Ble Norge en selvstendig stat i 1814? Drøft og sett opp en liste med argumenter for og imot.

9.5B: Historiebevissthet og kildekritikk: «Den amerikanske drømmen» eller dømt til fattigdom?

I USA i siste halvdel av 1800-tallet festet forestillingen seg om at hvem som helst kunne slå seg opp fra fattigdom og til suksess. En som trodde fullt og fast på den «amerikanske drømmen», var juristen, presten, forfatteren og universitetsgrunnleggeren Russel Conwell (1843-1925). Gjennom bøker og tusenvis av foredrag nådde han til millioner av mennesker. I sin bestselgende bok *Acres og Diamonds* (1890) skrev han blant annet følgende: (...)

B: Tenk deg at du er en fattig arbeider eller arbeidsløs. Skriv et brev der du kommenterer Conwells budskap.

9.6: 9.6: Barnearbeid før og nå: Gå til nettstedet og utforsk opplegget.*

*Kort og fragmentert skriving i oppgaven, men der er et unntak i del 2, oppgave 2: «Velg et av bildene til Hine (Se bildekarusell eller artikkelen). Prøv å sette deg inn i situasjonen til personen(e) du ser. Skriv en liten tekst der du beskriver hverdagen din.»

10.3: Er det forskjell på 1800-talles «White Man's Burden» og vår tids stadige krav om respekt for demokrati og menneskerettigheter over hele verden? Lag et kort refleksjonsnotat. Drøft deretter med en eller flere medelever. Hva slags forskjeller og likheter ble nevnt i diskusjonen?

Vedlegg 3 – Datainnsamling kildeoppgaver

Kapittel	Kildeoppgave - Skriftlig	Kildeoppgave – Ikke skriftlig/Uspesifisert
8		6
9	5B, 6	5A,C
10		6, 8
11		1, 3, 4
12		1, 3
13	8	4
14		7
15		4
16		5, 7
17		9
18		Ingen presiserte kildeoppgaver
19		Ingen presiserte kildeoppgaver

Totalt 16 kildeoppgaver – Hvorav to kan kategoriseres som skriftlige kildeoppgaver.

8.6: Kildeoppgave: Se på følgende utdrag av Grunnloven som ble vedtatt den 14. mai 1814, og sammenlign styreformen og hvilken makt kongen har, med utdraget av Kongeloven av 14. november 1665, som du finner på side 236

(...)

9.5: Historiebevissthet og kildekritikk: «Den amerikanske drømmen» eller dømt til fattigdom?

I USA i siste halvdel av 1800-tallet festet forestillingen seg om at hvem som helst kunne slå seg opp fra fattigdom og til suksess. En som trodde fullt og fast på den «amerikanske drømmen», var juristen, presten, forfatteren og universitetsgrunnleggeren Russel Conwell (1843-1925). Gjennom bøker og tusenvis av foredrag nådde han til millioner av mennesker. I sin bestselgende bok *Acres og Diamonds* (1890) skrev han blant annet følgende: (...)

A: Hva var Conwells forklaring på suksess og fattigdom?

B: Tenk deg at du er en fattig arbeider eller arbeidsløs. Skriv et brev der du kommenterer Conwells budskap.

C: Har tekstens budskap gått ut på dato, eller er Conwells holdning fortsatt utbredt i dag?

9.6: Lange og utfyllende oppgaver med kildegransking og kildekritikk i fokus. Oppgaven består av mange mindre og mellomstore skriveoppgaver, som gjøres på elevnettstedet. Det oppfordres likevel ikke til å skrive en sammenhengende tekst, og øve seg opp i historiefaglig skrivesjanger. Oppgaven legger opp til at elevene svarer på enkeltoppgaver, til sammen 13 oppgaver. En trener indirekte på skriving som er nyttig historiefaglig, som drøftende og argumenterende skriving, men ingen sammenhengende tekstformulering. Ett unntak er det å finne, på del 2, oppgave 2: «Velg et av

bildene til Hine (Se bildekarusell eller artikkelen). Prøv å sette deg inn i situasjonen til personen(e) du ser. Skriv en liten tekst der du beskriver hverdagen din.»

10.6: Kildeoppgave: i 1894 holdt den britiske fabrikkeieren og politikeren Joseph Chamberlain (1836-1914) en tale til hjelpeorganisasjonen Birmingham Relief Association. Som tidligere ordfører og parlamentsmedlem var Chamberlain kjent for sine reformvennlige holdninger: (...) Kilde: J. Chamberlain (1897). *Foreign and Colonial Speeches*. I Kishlansky mfl. (1998). *Civilization in the West*. Longman 1998. Oversatt av Tommy Moum.

*Little Englanders: Sterkt antiimperialistisk organisasjon

- Hvorfor mener Chamberlain at imperialismen er godt for den britiske arbeiderklassen?

- Hvordan reagerte publikum i salen?

- Hva slags kilde er dette?

10.8: Dødens estetikk: Les nettartiklene om den engelske militærfotografen Willoughby Wallace Hooper (1837-1912).

Scroll in magazine: <https://scroll.in.magazine/855532/who-was-the-photographer-who-took-these-dehumanising-images-of-the-madras-famine>.

Chasing Chintes (blog): <http://www.chasingchintes.com/early-photography-in-burma-part-2-willoughby-wallace-hooper/>

- Hvorfor har de arrangerte bildene hans vakt så sterke reaksjoner?
- Hvordan kan vi bruke disse bildene som levning for å forstå mentaliteten hans?
- Drøft: Imperialismens brutalitet forutsatte en umenneskeliggjøring av andre folkeslag.

11.1: Historisk statistikk: Søk opp denne tabellen fra Statistisk sentralbyrå:

<http://www.ssb.no/a/histstat/tabeller/3-2.html>

- Hva slags kildetype er dette, og hvordan vil du kildekritisk forholde deg til den?

- Hvilke sentrale utviklingstrekk ved folketall og bosetting i Norge kan du lese ut av tabellen?

- Bruk læreboka og eventuelt andre historiske framstillinger til å forklare årsakene til utviklingen i folketall og bosetting.

- Utforsk hva som kjennetegner utviklingen i ditt eget hjemfylke, og hvilke årsaker som kan ha ligget bak utviklingen der.

11.3: Utforsk Kautokeino-opprøret: Sammenlign scenen i filmen *Kautokeino-opprøret* (Nils Gaup, 2007) der en gruppe samer angriper og dreper handelsmannen og lensmannen i bygda, med hvordan sognepresten opplevde hendelsen. Du finner sogneprestens beretning ved å søke opp Kautokeino-opprøret 1852 på Arkivverket.no.

- Hvordan vil du kildekritisk forholde deg til sogneprestens beretning?

- Pek på likheter og forskjeller mellom hva sognepresten forteller om hendelsen og hvordan filmen skildrer den. Diskuter årsaker til eventuelle forskjeller.

- Undersøk hva slags straff de deltakende samene fikk
- Hvilke dypereliggende årsaker til samenes opprør er vektlagt i læreboka?

11.4: Nærbilde: Lag en presentasjon av en historisk person som du mener hadde en betydningsfull rolle i Norge innenfor perioden 1814-1914. I denne presentasjonen skal du begrunne hvorfor du valgte denne personen, og reflektere over forhold som kan ha påvirket personens holdninger og handlinger. Du må også gjøre rede for kildene du har brukt, og begrunne hvorfor du mener kildene er relevante og troverdige.

12.1: Kunst som historisk kilde: Se på bildet på side 412. Otto Dix, som malte det, deltok selv i kampene på vestfronten. Hva framstiller bildet? Hvordan kan vi bruke et slikt maleri som en historisk kilde? Tradisjonelt ble slagscener framstilt helt annerledes, Édouard Detailles malerier fra den fransk-tyske krigen (1870-71) ble malt rundt 1900. Du kan finne dem på internett. Hva er forskjellen mellom hans (tradisjonelle) slagscener og framstillingen til Dix?

12.3: Kildeoppgave: Woodrow Wilsons tale til Kongressen i USA i januar 1918. De 14 punktene (utdrag av innledningen): «(...)

Versaillestraktaten (Utdrag): (...)

- Hva var Wilsons mål for fredsforhandlingene?
- Hvordan vil du karakterisere avtalen sett med tyske øyne?
- I hvilken grad var det riktig å gi Tyskland det hele og fulle ansvaret for Krigen?
- På hvilken måte kan avtalen ha bidratt til nazistenes framgang og på sikt utbruddet av andre verdenskrig (se også Hitlers egen reaksjon på kapitulasjonen, side 452).

13.4: Kunst og krig: Sammenlign Picassos «Guernica» (side 461), Otto Dix' «Der Krieg» (side 412) og Goyas «3. mai 1808» (Side 277). Hva forestiller maleriene? I hvilken grad kan slike bilder brukes som historiske kilder?

13.8: Totalitære bevegelser i Norge: Skriv en fagartikkel eller lag en presentasjon der du drøfter hvilke betydning totalitære bevegelser hadde i Norge i mellomkrigstiden, og hva som gjorde at demokratiet i landet vårt bestod. Trekk inn relevante historiske personer og kilder.

14.7: Kildeoppgave: 16 desember 1939 skrev daværende marineminister Winston Churchill en vurdering av den internasjonale situasjonen i Europa. Churchill var blant annet opptatt av å hindre Tyskland i å få livsviktig svensk jernmalm ut av Narvik. Problemet var at britene ikke kunne minelegge norsk farvann uten å bryte Norges nøytralitet. Et eventuelt brudd på folkeretten kunne likevel forsvares, mente han: «(...)

- Hvordan kan Churchill forsvare et eventuelt brudd på små lands nøytralitet?
- Sammenlign Churchills resonnement med prinsippene for Nürnbergprosessene. Har de noe til felles?

- Hva forteller kilden om marineministeren som i mai 1940 overtok som statsminister?
- Hva slags type kilde er dette? I hvilken grad fikk den betydning for krigens videre forløp?

15.4: Kildeoppgave: Kong Haakon, tale i Liverpool sjømannskirke 9. april 1942. Om sjøfolkernes innsats: (...) Fra virksommeord.uib.no

- Hvordan beskriver kongen sjøfolkernes innsats?
- Hvor viktig tror du at en slik tale kan ha vært for dem som seilte?
- Hva skjedde med sjøfolkene etter krigen? Hvordan ble de behandlet av samfunnet?

16.5: Kildeoppgave: Tabellen viser supermaktens beholdninger av atomvåpen.

År	USA	Sovjetunionen/Russland (Etter 1991)
1960	20 434	1 605
1965	31 982	6 129
1970	26 662	11 643
1975	27 826	19 055
1980	24 304	30 062
1985	24 237	39 197
1990	21 004	37 000
1995	12 144	27 000
2000	10 577	21 000
2005	10 295	17 000

Kilde: Norris, R. S. og Kristensen, H. M. (2006). *Global Nuclear Stockpiles*. Bulletin og Atomic Scientists 2006, nr. 4. S. 64-66.

- Ser du noen effekt av nedrustningsavtalene på de to landenes beholdninger? Hva kan forklare utviklingen etter 1990?

16.7: Kildeoppgave: Atlanterhavspakten (1949), Artikkel 5:

«(...)» (https://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_17120.htm?selectedLocale=no)

- Hva er hovedpoenget i paragraf 5?
- Hvem er Atlanterhavspakten egentlig rettet mot?
- Er dette en normativ eller en berettende kilde?
- Vet du om paragraf 5 noen gang har vært benyttet?

17.9: Kildeoppgave: Ta for deg Statistisk årbok for 1970, 1990 og 2013. Hvordan har den nasjonale sammensetningen av innvandringen endret seg? Hvordan vil du forklare disse endringene?