



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Lektorutdanning for trinn 8-13	Vårsemesteret, 2021  Åpen
Forfatter: Elisabeth Aurora Vaaland	<i>Elisabeth A. Vaaland</i> (signatur forfatter)
Veileder: David-Alexandre Wagner	
Tittel på masteroppgaven: Elevengasjement i historieundervisningen: En instrumentell multiple-case studie med observasjon av forholdet mellom elevengasjement og fagdidaktiske elementer.  Engelsk tittel: Student engagement in history teaching: An instrumental multiple-case study. Observations of the connections between student engagement and subject didactic elements.	
Emneord: Historieundervisning, elevengasjement, historical reasoning, historiedidaktikk, klasseromsobservasjon, undervisningsmetoder	Antall sider: 108 + vedlegg/annet: 132  Stavanger, 22.06.2021



## Forord

Etter fem år er jeg ferdig med utdannelsen min. Det er rart å tenke på. Masteroppgaven har vært det vanskeligste og mest utfordrende jeg har gjort i hele studietiden. Samtidig har det også vært svært spennende og interessant å arbeide med et tema jeg er så interessert i, og som jeg opplever som betydningsfullt. Jeg gleder meg til å ta fatt på framtiden som historielærer, og bruke alt jeg har lært av denne studien og de siste fem årene.

Datamaterialet er samlet inn i andre prosjekter, men jeg vil gi oppmerksomhet til de lærerne og elevene som stilte opp. Jeg er takknemlig for, og har stor respekt for, lærerne som slipper forskere inn i klasserommene sine. Deres bidrag til utvikling av kunnskap er viktig.

Det er flere som har vært viktige støttespillere underveis i arbeidet med denne masteren.

Jeg vil gi en stor takk til min veileder, David-Alexandre Wagner. Takk for at du viste interesse for og hadde tro på prosjektet. Du har gjennom hele året vært på tilbudssiden, vært ærlig og oppmuntrende. Jeg kunne ikke vært foruten veiledningen din dette året.

Sigrun Ertesvåg, prosjektleder for CIESL- og VITE-prosjektene på Læringsmiljøsenderet, takk for at du stilte opp som bi-veileder og åpnet for at jeg fikk jobbe med dette datamaterialet. Du gjorde det dermed mulig for meg å gjøre denne studien. I tillegg vil jeg gi oppmerksomhet til alle på Læringsmiljøsenderet som har vist hjelpsomhet. Flere har stilt opp som samtale- og diskusjonspartnere, med oppmuntring og støttende ord. Videre takk til dere som ga meg en arbeidsplass på senteret for å analysere filmer.

Familien min har også vært en enorm støtte, gjennom hele studiet, og spesielt dette siste året. Mamma, pappa, Rebekka og Katarina – all deres støtte og hjelp har vært uvurderlig. Dere har alltid vært villige til og interesserte i å diskutere og snakke om alt jeg har hatt behov for. Solveig, du kom og lyste opp en ellers tung hverdag. Selv om du ikke selv forstår det nå, har du gitt uendelig mange smil og lysglimt når jeg har trengt det.

Det sies at det er ensomt å skrive masteroppgave. Å skrive masteroppgave under en pandemi kan forsterke dette. Derfor er jeg takknemlig for venner som har stilt opp og gitt meg trygge, sosiale pauser fra arbeidet. Samtaler og diskusjon med studievenner har også vært til stor hjelp.

Stavanger, juni 2021.

Elisabeth Aurora Vaaland

## Sammendrag

Formålet med denne studien var utvikling av kunnskap om hvilke fagdidaktiske elementer som engasjerer i historieundervisning. Engasjement bidrar til læring. Kunnskap om hva historielærere kan og bør gjøre for å engasjere elevene sine i faget, er derfor et mål.

Problemstilling for studien er: *Hvilke eventuelle sammenhenger mellom elevengasjement og fagdidaktiske elementer kan avdekkes gjennom observasjon av historieundervisning?*

Datamaterialet for studien er et underutvalg av observasjonsdata fra to prosjekter ved Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger. Filmede undervisningstimer ga mulighet for å observere historieundervisning på ungdomstrinnet med flere ulike lærere og klasser. Studien anvendte kvalitativ metode med systematisk observasjon for å eksplorere forholdet mellom engasjement og fagdidaktiske elementer i undervisningen.

Observasjon av engasjement, bygde på en etablert gradering av engasjement: Classroom Assessment Scoring System. Undervisningsmetoder ble kategorisert i helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. Videre ble historiedidaktisk praksis i undervisningen observert gjennom en operasjonalisering av aspektene i rammeverket for *historical reasoning* av Jannet van Drie og Carla van Boxtel.

Resultatene tyder på at engasjement er sammensatt. Noen tendenser og sammenhenger ble funnet og viser fagdidaktisk praksis som kontekst for engasjement. Elevene engasjeres av historieinnhold som gjøres relevant for deres liv. Videre engasjeres de ofte av oppgaver og innhold som krever kontekstualisering eller argumentasjon. Flere elever var tydelig interessert i og opptatt av menneskers livsforhold i fortiden. Innhold knyttet til metakonsepter, spesielt om konsekvenser, årsak- og virkning-forhold og sammenligninger, innebar ofte aktivt deltakende elever. Knyttet til tema var det ingen sterke, entydige mønstre. Noen observasjoner viste imidlertid tendenser som kan undersøkes nærmere i framtidige studier.

Gruppearbeid innebar ofte høyt engasjement, med aktivt deltakende elever. Ved individuelt arbeid var det mer variasjon, men også her var elevene ofte engasjerte når sekvensen ikke varte for lenge. Helklasseundervisningen reflekterte den største variasjonen i engasjement, med varierende grad av aktive og passive elever.

## **Abstract**

The aim of this study was to reveal knowledge of which subject didactic elements engage student in history class. Engagement promotes learning. Knowledge of what history teachers can do to promote engagement, was a goal.

The main research question was: *Which possible connections between student engagement and subject didactic elements can be detected through observation of history teaching?*

The data for this study was a sub-sample of observational data from projects at the University of Stavanger. Filmed lessons made it possible to observe history teaching with different teachers and classrooms. Qualitative method with systematic observation was used to explore the relationship between engagement and subject didactic elements in history teaching.

Observation of engagement was built on an established grading of engagement: Classroom Assessment Scoring System. Teaching method categories were: Whole class teaching, group work and individual work. History didactic practice was observed through an operationalization of the theoretical framework for *historical reasoning* by Jannet van Drie and Carla van Boxtel.

Results indicated that engagement is complex. Some tendencies and connections were found to show subject didactics as context for engagement. Students were engaged by history content made relevant to their lives. Tasks and content demanding contextualization and argumentation also facilitated engagement. Several students were interested in and concerned with past people's lives and living conditions. Content relating to meta-concepts, especially concerning consequences, cause and effect and comparisons, often involved actively participating students. Regarding topics, no clear patterns stood out. However, some observations showed tendencies which can be studied further in later studies.

Group work often involved high engagement, with actively participating students. Individual work had more variation, but students were often engaged as long as the sequence didn't last too long. Whole class teaching reflected the largest variation in engagement, with varying degrees of active and passive students.

# Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	iv
Abstract	v
Innholdsfortegnelse	vi
Figuroversikt	viii
Vedleggoversikt	ix
<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	1
1.2 <i>Relevans</i>	2
1.3 <i>Tema og problemstilling</i>	3
1.4 <i>Oppgavens oppbygging</i>	4
<b>2 Teori</b>	<b>5</b>
2.1 <i>Historiedidaktisk forankring</i>	5
2.2 <i>Eleven gasjement</i>	6
2.2.1 <i>Hva er engasjement?</i>	6
2.2.2 <i>Generelt og situasjonsspesifikt engasjement</i>	7
2.2.3 <i>Hvorfor er engasjement viktig?</i>	8
2.2.4 <i>Hva fremmer engasjement?</i>	9
2.3 <i>Historieundervisning</i>	11
2.3.1 <i>Undervisningsmetoder</i>	14
2.4 <i>Eleven gasjement i historiedidaktikken</i>	16
<b>3 Metode</b>	<b>19</b>
3.1 <i>Kvalitativ metode og forskningsdesign</i>	19
3.2 <i>Datamaterialet</i>	20
3.3 <i>Systematisk observasjon</i>	22
3.4 <i>Observasjonsguide</i>	23
3.4.1 <i>Observasjon av engasjement</i>	24
3.4.2 <i>Observasjon av historiedidaktiske kategorier</i>	25
3.4.3 <i>Observasjon av undervisningsmetoder</i>	28
3.5 <i>Observasjonsprosessen</i>	29
3.6 <i>Analyse</i>	30
3.7 <i>Metodiske og etiske betraktninger</i>	32
3.7.1 <i>Validitet</i>	32
3.7.2 <i>Reliabilitet</i>	34

3.7.3	<i>Forskningseffekten</i>	35
3.7.4	<i>Forskningsetikk</i>	36
<b>4</b>	<b>Resultater</b>	37
4.1	<i>Hvordan kommer engasjement til uttrykk?</i>	38
4.2	<i>Tema i undervisningen</i>	40
4.3	<i>Undervisningsmetoder</i>	42
4.4	<i>Historiedidaktisk innhold</i>	46
4.4.1	<i>Stille historiske spørsmål</i>	47
4.4.2	<i>Bruke kilder</i>	52
4.4.3	<i>Kontekstualisering</i>	56
4.4.4	<i>Argumentasjon</i>	61
4.4.5	<i>Bruke substansielle konsepter</i>	65
4.4.6	<i>Bruke metakonsepter</i>	70
4.5	<i>Øvrige observasjoner</i>	74
4.5.1	<i>Repetisjon av fagstoff</i>	74
4.5.2	<i>Relevans</i>	75
4.5.3	<i>Ikke-faglige observasjoner</i>	76
<b>5</b>	<b>Diskusjon</b>	77
5.1	<i>Forholdet mellom elevengasjement og fagdidaktiske elementer</i>	77
5.1.1	<i>Tema, relevans og engasjement</i>	78
5.1.2	<i>Utvalgte aspekter ved undervisningen i forhold til engasjement</i>	81
5.1.3	<i>Interaksjon, eller ikke, og engasjement</i>	88
5.1.4	<i>Involvering</i>	93
5.1.5	<i>Det lave engasjementet</i>	94
5.2	<i>Variasjon i og mellom undervisningssekvenser</i>	95
5.3	<i>Observasjon av fagdidaktisk betydning for elevengasjement</i>	98
5.4	<i>Veien videre</i>	101
<b>6</b>	<b>Konklusjon</b>	103
6.1	<i>Forskningsspørsmål 1</i>	103
6.2	<i>Forskningsspørsmål 2</i>	105
6.3	<i>Forskningsspørsmål 3</i>	106
6.4	<i>Var disse spørsmålene nyttige å stille?</i>	107
6.5	<i>Et klapp på skulderen til historielærere</i>	108
<b>7</b>	<b>Litteraturliste</b>	109
	<b>Vedlegg</b>	116

## Figuroversikt

Figur 1: van Drie og van Boxtels (van Drie & van Boxtel, 2007) framstilling av aspektene i prosessen <i>historical reasoning</i> . _____	13
Figur 2: Oversikt over timer 1-16, tema i timene og vekslinger i engasjement gjennom timen _____	39
Figur 3: Sekvenser med høyt, middels og lavt elevengasjement ved hver kategori av undervisningsmetode: Helklasse, gruppearbeid og individuelt arbeid. _____	42
Figur 4: Historiedidaktiske kategorier og elevengasjement. _____	47
Figur 5: Stille historiske spørsmål og engasjement. _____	48
Figur 6: Bruke kilder og engasjement. _____	53
Figur 7: Kontekstualisering og engasjement. _____	56
Figur 8: Argumentasjon og engasjement. _____	61
Figur 9: Bruke substansielle konsepter og engasjement. _____	66
Figur 10: Bruke metakonsepter og engasjement. _____	70



## **Vedleggoversikt**

Vedlegg 1: Observasjonsguide _____	116
Vedlegg 2: Analyseskjema 1 _____	120
Vedlegg 3: Analyseskjema 2 _____	121
Vedlegg 4: Analyseskjema 3 _____	122



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I en tidligere oppgave på lektor-studiet skrev jeg om elevers autonomi og medbestemmelse i historieundervisningen. Dette introduserte meg for temaet *elevengasjement*, og oppdagelsen av dette fenomenet virket som et mulig svar på mange spørsmål. Lenge før jeg visste spesifikt hva *elevengasjement* som fagterm innebar, tenkte jeg mye på min framtidige rolle som historielærer. Min nysgjerrighet økte når det gjaldt hvordan elevengasjement kan kobles sammen med historiedidaktikken. Jeg er interessert i historie som fagområde og som undervisningsfag, og ønsker å legge til rette for at elevene mine skal oppdage verdien av historiefaget og utvikle god kunnskap. Jeg har fundert mye på hvordan jeg som framtidig lærer kan hjelpe mine elever å oppdage historie, slik jeg en gang gjorde – hva historien innebærer, alle fortellingene om fortiden og alle de andre elementene som inngår i å ha historieforståelse. Samtidig har jeg gjennom praksisperioder i utdanningen min, møtt elever som opplever historiefaget lite attraktivt. I praksis benyttet jeg uformelle samtaler med elever til å spørre hva de tenker om historiefaget. Den generelle tilbakemeldingen var at de syntes at historie egentlig er interessant, men historiefaget på skolen er kjedelig eller tungt. Jeg har jobbet for å få elevene med som aktive deltakere i timene, og jeg har prøvd å pirre nysgjerrigheten og interessen deres for de temaene jeg har undervist om. Arbeid med elevengasjement kan fremme dette (Havik & Westergård, 2019). Engasjerte elever kan oppleve undervisningen som mer interessant og relevant, og de vil lære mer (Finn & Zimmer, 2012). En verdi av å jobbe for elevengasjement er at det gjør timene, undervisningen og historielæringen kjekkere. I tillegg gir det elevene en verdi ved at de lærer mer og bedre. Engasjement er verdifullt for elevene både i og etter skoletiden (Corso et al., 2013). Derfor er det et viktig forskningsområde. Arbeidet med masteroppgave ga en mulighet for videre fordypning i elevengasjement og historieundervisning.

Målet med denne studien er å få ny kunnskap om hvilket faglig innhold og hvilke undervisningsmetoder som kan fremme og hemme elevenes engasjement i historieundervisningen. I denne studien retter jeg søkelys på elevengasjement i historieundervisningen på ungdomsskolen. Jeg vil utforske mulige sammenhenger mellom elevengasjement og fagdidaktiske elementer. Nytteverdien av slik kunnskap kan på lengre sikt være å peke på hva historielærere kan gjøre didaktisk for å fremme elevengasjement.

Selv om *jeg* opplever temaet som relevant, er det nyttig å se det i en større sammenheng før endelig utforming av problemstilling.

## ***1.2 Relevans***

Elevengasjement som begrep viser til elevenes interesse og involvering i klasseromsaktiviteter (Corso et al., 2013; Pianta et al., 2012, s. 109; Pöysä et al., 2019). Det er konsensus innen faglitteraturen om at økt elevengasjement er sentralt for elevenes læring (Christenson et al., 2012; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004). Lærere må tenke på hva som legger best til rette for læring, samtidig som de også skal forholde seg til læreplaner. Valg som tas kan øke nytteverdien av faget og av skolen. Tidligere forskning sier mye om hvilke utenomfaglige faktorer som fremmer elevengasjement (Eccles & Wang, 2012; Fredricks et al., 2004; Havik & Westergård, 2019), men mindre om hvilket faglig innhold som kan sette preg på engasjementet. Et mål i undervisning vil alltid være at elevene skal lære det man underviser om. Mange lærere underviser i flere ulike fag, og det er nyttig med fagspesifikk kunnskap om hvordan man kan formidle det faglige innholdet slik at det fremmer engasjement.

Læreplanverket for skolen gir oppdraget som undervisningen skal realisere. For historiefaget vektlegger de nye læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2019) blant annet historiebevissthet, historisk empati og identitetsutvikling. Medborgerskap vektlegges på tvers av fag, og historiefaget skal også spille sin rolle i å utvikle elever som aktive medborgere. Dessuten vektlegges engasjement, og historiefaget skal spille en rolle også for dette målet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Samtidig kan vi lese at norske elever, i alle fall tidligere, har vært mindre opptatt av historie enn elever i mange andre land (Angvik, 1999a). Videre at det er lettere å oppnå elevengasjement i mindre akademiske fag, som kunst og håndverk, enn i for eksempel historie (Pöysä et al., 2018; Shernoff et al., 2003, s. 170). Den trenden som jeg fanget opp i mine samtaler med elever i praksis beskrives altså også i faglitteraturen (Angvik, 1999a). Dette gjør meg nysgjerrig på å utforske historielærerens muligheter til påvirke elevenes engasjement gjennom historieundervisningen.

Tilrettelegging for bedre læring er verdifullt for elevenes del, lærerens del (Corso et al., 2013), og også for samfunnet (Rumberger & Rotermund, 2012). Et utgangspunkt kan være at det å kjenne til historien, og ha kunnskap om fortiden, er viktig for å forstå samfunnet og sin rolle i

det. Da blir engasjerte historieelever et steg på veien i utviklingen av engasjerte borgere og til nytte for samfunnet som helhet. Elevene er framtidige deltakere i demokratiske prosesser (Solhaug & Børhaug, 2012). Historien kan vise hvor betydningsfullt dette er, og kunnskap om historiske prosesser kan bidra blant annet til elevenes historiske empati, historiebevissthet og medborgerskap. Hvis det ligger muligheter i undervisningen av faget som kan bidra til dette, er det nyttig om vi kan identifisere disse.

Det er foreløpig lite forskning som kobler elevengasjement med historie- eller samfunnsfagsdidaktikk på ungdomsskolenivå. Jeg har søkt etter litteratur om denne koblingen, med svært begrenset resultat. Derimot er forskning på elevengasjement uavhengig av spesifikke fag, noe som opptar pedagogiske forskere (se f.eks. Christenson et al., 2012; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004). Elevengasjement innen konkret didaktikk har fått noe mer oppmerksomhet de siste årene (se f.eks. Dale, 2020; Hampden-Thompson & Bennett, 2013; Hove, 2020), men knyttet til historiedidaktikk er det fortsatt lite. Vi vet dermed mye om hvilke tverrfaglige og generelle faktorer som kan prege engasjement, men mindre om hvilket unikt potensial som ligger i hvert fag. Dermed er det et hull i disiplinen som jeg ønsker å bidra til å fylle. Jeg er derfor interessert i å se om det er sammenhenger mellom elevengasjementet, og fagets innhold og undervisningsmetoder. På bakgrunn av dette, presenteres problemstilling for studien.

### ***1.3 Tema og problemstilling***

Tema for denne oppgaven er elevengasjement i historieundervisning. Studien skal kartlegge eventuelle sammenhenger mellom elevengasjement og fagdidaktiske elementer i historietimer. I denne studien innebærer fagdidaktiske elementer: Tema, undervisningsmetoder og en historiedidaktisk kategorisering av undervisningen i timene. Med dette er problemstillingen for denne studien: **Hvilke eventuelle sammenhenger mellom elevengasjement og fagdidaktiske elementer kan avdekkes gjennom observasjon av historieundervisning?** Problemstillingen er videre presisert i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan er forholdet mellom fagdidaktiske elementer og elevengasjement i historietimer?
2. Hvordan varierer elevengasjement innad i, og mellom ulike undervisningssekvenser?
3. Hvilke observerbare tegn kan indikere at fagdidaktiske elementer har betydning for engasjementet i timene?

Problemstillingen i denne studien er eksplorerende. Derfor er det mer relevant å vektlegge formålet med studien enn hypoteser (Yin, 2009). Formålet med studien er å få kunnskap om hva i historietimer som legger til rette for engasjement, og hva historielærere bør og kan gjøre for å fremme engasjement.

Samtidig som tema for oppgaven tok form, fikk jeg tilbud om å bruke et datamateriale med klasseromsvideoer. Innsamlingen av materialet er gjennomført som ledd i observasjonsforskning. Gjennom observasjon av historietimer på ungdomstrinnet, ønsker jeg å finne ut hvilken historiedidaktisk praksis som forekommer i timene under varierende engasjement. I og med at inneværende skoleår har vært sterkt preget av Covid-19 har det vært store fordeler knyttet til et allerede innsamlet datamateriale med undervisningstimer på film. Jeg slapp dermed å være avhengig av åpne skoler, milde smitteverntiltak eller tillatelse til å komme på skolene for å observere. Dette datamaterialet vil bli nærmere presentert i metodekapittelet.

#### ***1.4 Oppgavens oppbygging***

Oppgaven starter med en gjennomgang av relevant faglitteratur og teori knytte til de sentrale elementene som studien skal undersøke relasjonene mellom: Elevengasjement, undervisningsmetoder, tema i undervisningen og en historiedidaktisk kategorisering av undervisningsinnhold i historietimer. Videre presenteres den metodiske tilnærmingen brukt for å besvare forskningsspørsmålene. Vurdering av metodespørsmål er også tatt med i metodekapittelet. Resultatene presenteres etter observasjonsguidens disposisjon og inkluderer eksempler fra observasjonene. Resultatene drøftes deretter i lys av problemstilling, forskningsspørsmål og teori. En konklusjon avslutter oppgaven med å sette lys på noen sentrale funn.

## 2 Teori

I dette kapitlet defineres og utdypes de sentrale begrepene og teori som ligger til grunn for problemstillingen og studien. Dette danner grunnlaget for utarbeidelse av observasjonsguide og analyse. Videre vil den være viktig i drøftingen av resultatene. Dette er en historiedidaktisk studie av elevengasjement i historieundervisning. Elevengasjement, teoretiske rammeverk for historieundervisning og undervisningsmetoder er dermed sentrale fenomener i denne studien.

### 2.1 *Historiedidaktisk forankring*

Denne historiedidaktiske studien retter oppmerksomheten mot undervisningen i historietimer på ungdomstrinnet. Diskusjonen omkring hva historiedidaktikk er, er imidlertid både omfattende og kompleks, med både motstridende og overlappende synspunkter. Flere vurderer historiedidaktikk som et eget vitenskapsfag (Eikeland, 2000; Kvande & Naastad, 2020), men fagdidaktikk kan også ses på som disipliner knyttet til faget pedagogikk (Helle, 2017, s. 25). Det ligger utenfor rammen av denne oppgaven å gi en grundig presentasjon av denne debatten eller gå inn i diskusjonen. Jeg vil forsøke å plassere min studie i dette landskapet.

Det kan altså være utfordrende å fastslå én definisjon for historiedidaktikk, som godtas av alle. Eikeland (2000) støtter at historiedidaktikk er et eget vitenskapsfag, men understreker at faget må hente kunnskap fra andre samfunnsvitenskapelige fag. Jeg har som utgangspunkt for denne studien at det finnes en bro mellom historiedidaktikk og pedagogikk, som må forsterkes av historiedidaktisk kunnskap. Jeg bygger på vurderingen om at historiedidaktikken skal koble forskning fra historie og historieteori med samfunnsvitenskapene, som for eksempel pedagogikken, pedagogisk psykologi og generell didaktikk (Eikeland, 2000; Helle, 2017). Utgangspunktet vil derfor hentes i historieteori og -forskning, mens de didaktiske avgjørelsene også henter impulser fra andre relevante fagområder, som pedagogisk psykologi, didaktikk og undervisningsteori (Eikeland, 2000). Elevenes læring og behov må være sentralt, og det samme må samfunnsutviklingen (Eikeland, 2000). Det kan forstås slik at god historiedidaktisk praksis integrerer kunnskap fra flere fagfelt.

Didaktikk er teori og praksis i forbindelse med undervisning og læring (Gundem, 2008, s. 5). Både didaktikk og pedagogikk angår undervisning, hvordan læreren kan legge til rette for elevenes læring og best mulig hjelpe elevene å forstå det som undervises. Målet for studien er

å utvide kunnskapen om undervisning av historie og utforske hva i historiefaget som fremmer elevengasjement. Denne studien går dermed inn under fagfeltet historiedidaktikk, men henter relevante elementer fra pedagogikk for å utvide og utvikle kunnskapen i historiedidaktikken.

På dette grunnlaget er det aktuelt å knytte sammen historieundervisning og -didaktikk med det tidligere hovedsakelig pedagogisk-psykologiske forskningsområdet elevengasjement. Relevansen understrekes når Helle fastslår at fagdidaktikken innebærer overveielser som er knyttet til og avhengig av det enkelte fags egenart (Helle, 2017, s. 28). Undervisningen av faget må brukes for å fremme engasjement og læring hos elevene.

## **2.2 Elevengasjement**

### *2.2.1 Hva er engasjement?*

Elevengasjement defineres noe ulikt av forskjellige forskere, men oppfattes gjennomgående som et multidimensjonalt fenomen som fanger opp aspekter ved elevenes involvering i og forpliktelse overfor skolen og lærings situasjonen (Fredricks et al., 2004; Pöysä et al., 2019, s. 375). Den mest utbredte forståelsen sier at begrepet elevengasjement omfatter tre distinkte, men relaterte dimensjoner: Kognitivt engasjement, emosjonelt engasjement og atferdsmessig engasjement (Christenson et al., 2012; Fredricks et al., 2004). Fredricks og kollegers (2004) forklarer de tre slik: Emosjonelt engasjement reflekterer elevens følelser knyttet til skolen og læring, og opplevelsen av tilhørighet og tilknytning til andre elever og læreren. Dimensjonen fanger også opp elevenes positive og negative reaksjoner som interesse, glede, frykt og kjedsomhet knyttet til skole. Kognitivt engasjement knyttes til elevens selvregulering og tilnærming til læring, og den innsatsen de gjør for å lære nye, og ofte vanskelige ting – altså elevenes kognitive investering i skolearbeidet. Atferdsmessig engasjement viser til elevenes innsats og aktive involvering i skolerelaterte aktiviteter. Eksempler på atferd som er viktig for læring og som uttrykker engasjement, er oppmerksomhet, konsentrasjon, innsats og utholdenhet. Tilslutning til skolens normer og forventninger til atferd og fravær av forstyrrende atferd er også relevante elementer i denne dimensjonen (Fredricks et al., 2004). De ulike dimensjonene i elevengasjement er ikke uavhengige. De henger sammen og vil kunne påvirke og samspille med hverandre (Pöysä et al., 2019).

Begrepene engasjement og motivasjon blir noen ganger blandet og brukt om hverandre, men flere forskere presiserer at det er distinksjon mellom fenomenene (Christenson et al., 2012, s.



14). Motivasjon innebærer interne psykologiske prosesser som gir driv og retning til handling. Motivasjon representerer *intensjon* (Christenson et al., 2012, s. 814). Engasjement oppstår i en interaksjon mellom individuelle og kontekstuelle faktorer (Fredricks, 2014, s. 39). Engasjement reflekterer individets interaksjoner med konteksten, altså *aksjon* eller handling (Christenson et al., 2012, s. 814). Motivasjon er en forutsetning for engasjement, men motivasjon alene er ikke nok til at elever viser engasjement i situasjoner (Fredricks, 2014). I tråd med dette, vektlegger denne studien elevengasjement og motivasjon som distinkte, men ikke uavhengige fenomener, og det er engasjement som er objekt for observasjon.

### 2.2.2 *Generelt og situasjonsspesifikt engasjement*

Elevengasjement kan studeres på to nivåer: Et generelt (overall engagement) og et situasjonsspesifikt (situational engagement) (Pöysä et al., 2020). Generelt elevengasjement fanger opp elevens gjennomsnittlige engasjement over tid, og inkluderer dermed informasjon fra ulike situasjoner og tidspunkt (Pöysä et al., 2020). Det er dette overordnede målet på engasjement som har vært mest forsket på. Selv om det har vært en vanlig måte å studere elevengasjement på, så er det bred enighet om at engasjement også er formbart og varierer med kontekst (Fredricks et al., 2004; Pöysä et al., 2018). Undervisningsmessige forhold er en av faktorene som kan påvirke dette, en annen er sosiale forhold i klasserommet (Fredricks, 2014, s. 39). Fordi situasjonsspesifikt engasjement er formbart ved hjelp av klasseromsvariabler, bør det være et viktig tema i skolesammenheng. Likevel har kontekstuelle variasjoner i engasjement vært lite studert inntil de helt siste årene. Situasjonsspesifikt engasjement vektlegger at elevens opplevelse av engasjement varierer og påvirkes av situasjonsspesifikke forhold, og måles derfor knyttet til spesifikke situasjoner og kontekster (Pöysä et al., 2018). Situasjonsspesifikt engasjement er mindre forsket på enn generelt engasjement, men bekrefter kontekstuell variasjon på individnivå (Pöysä et al., 2018). Observasjonsstudier av undervisningstimer viser at engasjement også på klassenivå varierer innenfor og på tvers av skoletimer, og at variasjonen henger sammen med kvalitet i det faglige samspillet mellom lærer og elever (Pöysä et al., 2019; Virtanen et al., 2015). Denne forskningen viser at læren kan påvirke elevenes engasjement selv om man også holder fast ved at det er individuelle variasjoner i engasjement mellom elever.

### 2.2.3 *Hvorfor er engasjement viktig?*

Elevengasjement har stor betydning for elevenes læring (Christenson et al., 2012; Corso et al., 2013; Finn & Zimmer, 2012). Engasjement beskrives som en mediator mellom det som skjer i klasserommet og elevens læring (Virtanen et al., 2015). Vellykket undervisning må derfor engasjere elevene for at læring skal skje. Elevenes utbytte av opplæringen og skolen påvirkes altså av deres eget engasjement, og dette er videre påvirket av undervisningen og interaksjonene mellom lærer og elever. Alle elever har nytte av at læreren arbeider for å fremme elevengasjement, da det er læringsfremmende for *alle* elever (Christenson et al., 2012). I tillegg til læring, er engasjement knyttet til større tilfredshet og høyere arbeidskvalitet senere i livet (Corso et al., 2013). Engasjerte elever har også vist seg å gjøre lærere mer tilfredse og engasjerte i jobben (Corso et al., 2013). Derfor er elevengasjement viktig for læringsmiljøet som helhet.

Elever som er engasjerte lærer mer, er mer utholdende i læringsarbeidet og oppnår bedre resultater (Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004). Faglig og sosialt engasjerte elever har altså bedre måloppnåelse og får flere positive tilbakemeldinger fra lærere for arbeid og atferd. Slike forsterkninger bidrar til å opprettholde vaner for høyt engasjement (Finn & Zimmer, 2012). Dette indikerer at høyt engasjement i historietimer har betydning for innstilling til faget og læring ut over den enkelte situasjon. Den faglige gevinsten er målbar både på kort og lang sikt.

Tilsvarende er det med de negative effektene av manglende engasjement (disengagement). Læringsresultatet og elevens involvering i skolen svekkes. Manglende engasjement innebærer risiko for underytelse, utvikling av negativ atferd og drop-out (Christenson et al., 2012; Virtanen et al., 2015).

Arbeid med elevengasjement er særlig viktig for elever med ulike sårbarheter (Finn & Zimmer, 2012), og spesielt for elever som allerede risikerer å droppe ut av skolen (Christenson et al., 2012). Det skjer en generell nedgang i elevengasjement med økende klassetrinn, spesielt ved overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn, og særlig for gutter (Virtanen et al., 2015, s. 963). Dette gir grunn til å understreke at noen av skolens utfordringer som er blitt vektlagt de senere årene kan og bør møtes med innsats knyttet til økt engasjement. Det gjelder både drop-out og at gutter presterer dårligere enn forventet på ungdomstrinnet (Bakken, 2019; Jensen et al., 2019). Skolen spiller også en rolle i dannelsen av elevene og utviklingen til medborgere i samfunnet (Solhaug & Børhaug, 2012). Det vil være nyttig om elevene kan sitte igjen med varig interesse, nysgjerrighet og kunnskap som spiller inn i deres videre deltakelse i samfunnet.

Engasjement som bidragsyter til læring, innsats, mestringsopplevelser, utholdenhet og livskvalitet på kort og lang sikt, fortjener derfor oppmerksomhet.

Interessen for engasjement fra myndighetenes side, kommer også klart til syne i overordnet del av fagfornyelsen 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her presiseres det at elever skal få «rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang». Dette er ikke presisert i samme grad i LK06, og viser at det også har fått et kraftigere søkelys nasjonalt. Det er betydelig korrelasjon mellom godt elevengasjement og god læring (Finn & Zimmer, 2012). Videre har forskning om undervisningskvalitet vist at det er så store variasjoner mellom klasserom, at det gir utslag i elevenes læring og faglige utvikling (Pöysä et al., 2019, 2020; Virtanen et al., 2015, s. 20–21). Da bør et mål være å legge til rette for et klasserom, og en undervisning som gir positivt utslag i elevenes læring og faglige utvikling. Arbeid med elevengasjement kan bidra til dette. Fordi økt elevengasjement bidrar til bedre læring, er det helt sentralt å forstå sammenhengene mellom engasjement og det som foregår i historieundervisningen.

#### *2.2.4 Hva fremmer engasjement?*

Når vi ser hvor mye elevengasjement betyr, blir det naturlig å spørre hva som påvirker elevenes engasjement. Her vil jeg vektlegge forhold som skolen kan gjøre noe med. Som vi har sett, har engasjement flere dimensjoner, og er et relativt komplekst fenomen som derfor også kan påvirkes på flere måter.

Elever må være trygge for å tørre å engasjere seg, delta aktivt og risikere å ikke lykkes (Hamre et al., 2013). Dette er avhengig av at eleven har en god relasjon til læreren, tillit til at læreren ønsker at en skal lykkes, og vil støtte når ting blir vanskelig. Videre er det positivt for elevens engasjement i skolearbeidet at læreren uttrykker positive forventninger og samtidig er sensitiv for og kan gi respons på utfordringer eleven har både på skolen og ellers i livet. Lærere som er emosjonelt støttende overfor alle elevene bidrar til at klassen blir et fellesskap der elevene også støtter hverandre. I et klasseklima som mangler denne støtten mellom lærer og elev og elevene imellom, vil elever i mindre grad bidra aktivt og frivillig i aktiviteter eller ta sjanser ved å stille spørsmål eller komme med innspill (Pianta et al., 2012; Vaaland & Ertesvåg, 2020).

En annen side ved emosjonell støtte er at elever opplever seg selv, sine interesser og verdier som viktige, at deres livsverden er betydningsfull. Dette skjer for eksempel ved at lærestoffet blir gjort relevant for elevene, samt de får hjelp til å se nytteverdien av det de skal lære (Ertesvåg & Westergård, 2017). Lærere kan gjøre fagstoffet relevant, for eksempel ved å knytte det til

elevenes eksisterende kunnskap og erfaring til virkelige situasjoner i elevenes liv (Fredricks et al., 2004, s. 89). Slike tilnærminger bidrar ifølge selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2000) til å støtte elevenes tilknytning til og involvering i skolen. Denne teorien peker også på at ungdomsskoleelever har behov for å oppleve kompetanse, tilhørighet og autonomi. Mestringsopplevelser, en viss grad av medbestemmelse og anledninger til å samhandle med lærere og medelever er måter å møte disse behovene på, og dette bidrar til engasjement (McKellar et al., 2020; Rafaelsen, 2020).

Undervisning som ivaretar god struktur og orden, der det er klare forventninger til og oppfølging av elevenes atferd, fremmer også elevengasjement fordi det gir rammer for å konsentrere seg om faglig arbeid. Dette gir mulighet for effektivt arbeid der undervisningstimen brukes til læringsformål (Ertesvåg & Westergård, 2017; Hamre et al., 2013).

Blant de mange faktorene som kan fremme og påvirke elevengasjementet er det altså flere som er utenomfaglige eller tverrfaglige, som klasseromsklima, relasjoner og struktur. Disse sosiale og emosjonelle forholdene som beskrevet ovenfor, må læreren ivareta parallelt med det skolefaglige arbeidet. Samtidig er det også faktorer knyttet direkte til undervisningen, på tvers av fag og tema, som kan fremme og hemme elevenes engasjement. Klare læringsmål, god struktur på presentasjon av nytt stoff sammen med variasjon i arbeidsmåter og materiell er virkemidler som bidrar til å fange elevenes engasjement og å holde dem aktive og engasjerte (Ertesvåg & Westergård, 2017). Tempo og framdrift må være godt tilpasset. Underveis i arbeidsøkten kan læreren peke på læringsmål og få fram betydningen av det de holder på med for å nå målene.

Det er stimulerende for engasjement når undervisningen hjelper elevene å forstå sammenhenger mellom begreper og fenomener. Detaljer og faktakunnskap som kobles sammen og gir dyp forståelse fremmer engasjement i seg selv, men også fordi det gir kunnskap elevene kan anvende i møte med nye situasjoner. En forutsetning for dybdelæring er at begreper og kategorier blir godt forstått og at nytt stoff integreres i allerede lært stoff. En faglig dyktig lærer kan legge stoffet fram på flere måter og bruke nye innfallsvinkler for å forklare når det trengs (Sølvik & Glenna, 2021).

Læringsarbeid som krever høyere ordens tenkning, med analyse, kreativitet, problemløsning og metakognisjon kan også fremme engasjement. Eksempler på måter lærere legger til rette for dette er når elevene utvikler argumenter, lager hypoteser, anvender lært stoff til å løse nye

problemer. Lærere som stiller åpne spørsmål og inviterer til refleksjon, begrunnelser og evaluering av eget arbeid, bidrar med dette til innspill fra elevene (Ertesvåg & Vaaland, 2020).

Elever lærer mer når de snakker om lærestoffet. Klasseromsdialoger med faglig innhold fremmer engasjement. Undervisningsdialog kan være mer enn at lærer stiller spørsmål og elever svarer, og at denne prosessen gjentas. I god undervisningsdialog bygger elevene på hverandres utsagn, mange deltar og nye perspektiver og ideer kan komme fram. Gjennom dialog fremmes både bredere og dypere forståelse hos elevene (Ertesvåg & Westergård, 2017).

Noen fagspesifikke faktorer er viktige for å gi god undervisning og fremme engasjement hos elevene. Dessuten vil ulike undervisnings- og arbeidsmetoder prege elevengasjementet (Nguyen et al., 2018). Mange av faktorene går på tvers av fag, men det er ting som hvert fag kan påvirke på ulike måter, og som faglærere derfor bør være oppmerksomme på i undervisningsplanlegging og gjennomføring. For eksempel må prinsippet om å gjøre undervisningen relevant for elevene ha ulike løsninger i matematikk, engelsk og historie. Fagene har ulike temaområder, som igjen har ulik nytteverdi og ulike bruksområder for elevene. Dersom lærere kan kombinere fagspesifikke elementer og ikke-fagspesifikke virkemidler for å engasjere elevene, kan elevene bedre ta til seg kunnskapen og være mer interessert i å anvende den senere. Vi skal på denne bakgrunnen gå videre og se på historieundervisning mer spesifikt.

### ***2.3 Historieundervisning***

En del av didaktikken gjelder hvordan man skal undervise i det aktuelle faget, her historie. Didaktiske forslag kan gå noe på tvers av fag, når den anbefaler hva lærere må og bør tenke på og vurdere før, under og etter undervisningen. Et kjent eksempel for å planlegge undervisningen er den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009, s. 32–35). Den deler undervisningsplanlegging inn i seks didaktiske kategorier: Elevforutsetninger, mål, innhold, arbeidsmåter, rammefaktorer og vurdering (Helle, 2017, s. 16). Lærere må kunne analysere hvordan de ulike elementene fungerer i praksis og hvordan de fungerer sammen. Med utgangspunkt i læringsmål, skal læreren legge til rette for elevenes læringsprosesser. Didaktisk kunnskap, modeller og ferdigheter er viktige redskaper i dette arbeidet.

Det finnes flere måter å jobbe spesifikt med historiefaget i undervisningen. Flere teoretiske- og begrepsmessige rammeverk og teorier er utviklet innenfor historiedidaktikk for historisk tenkning, historieforståelse, kritisk tenkning og lignende. Disse kan både fungere som veiledere

i planlegging av undervisning, og for å analysere undervisning i konkrete situasjoner. Noen slike rammeverk som har vært sentrale i utviklingen av denne studien er Seixas og Mortons (2013) *The big six historical thinking concepts*, van Drie og van Boxtels (2007) rammeverk for *historical reasoning* og Erik Lunds (2020) teori om nøkkelbegreper og innholdsbegreper. Disse har et fellestrekk i at de legger vekt på at elevene skal lære mer enn kun fakta og å reprodusere kunnskap. Med sine historiedidaktiske rammeverk vil forfatterne gi lærere verktøy for å legge til rette for at elevene lærer historie på en aktiv måte, i stedet for å passivt ta imot tidligere produsert kunnskap (Lund, 2011; Seixas & Morton, 2013; van Drie & van Boxtel, 2007). Aktive læringsprosesser fremmer også elevengasjement (Nguyen et al., 2018).

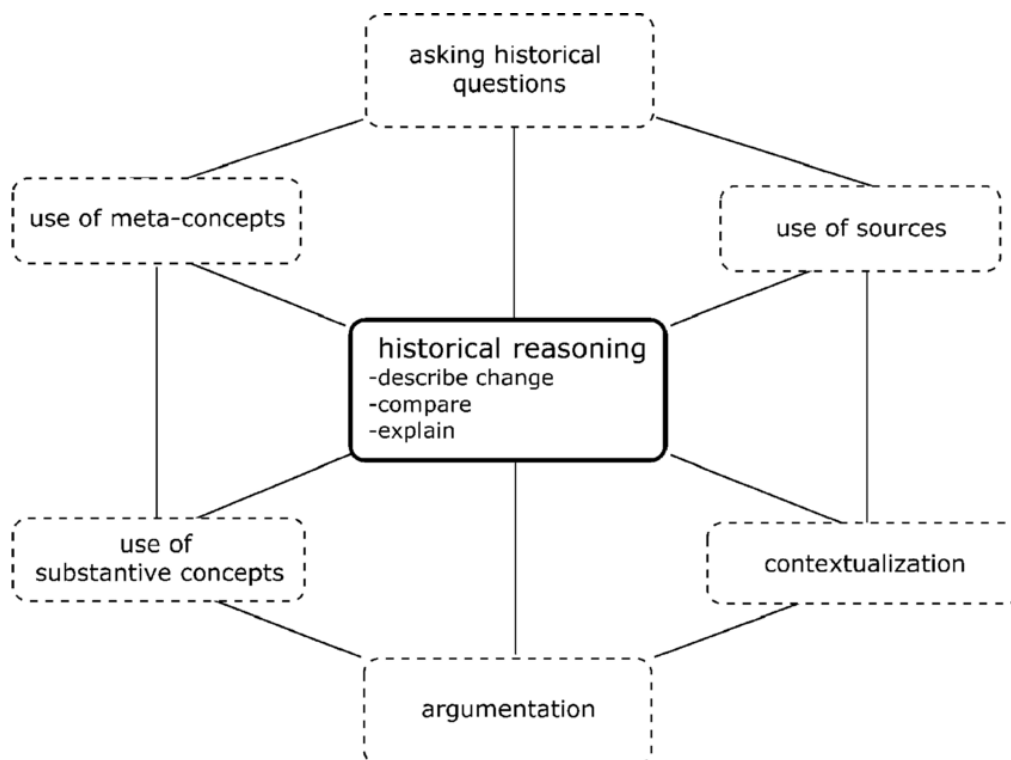
Lund (2011, s. 19) skiller mellom innholdsbegreper, de substansielle begrepene som navngir fenomener og er meningsinnhold, og nøkkelbegreper, som er metabegreper som kilde, årsak, utvikling av empati. Elever må lære både innholdsbegreper og nøkkelbegreper. Nøkkelbegrepene får mening ved bruk av innholdsbegrepene. Lund (2011) er opptatt av at elever må lære å bruke nøkkelbegrepene for å utvide sine historiekunnskaper og sin historieforståelse.

*The big six historical thinking concepts* er en modell som forsøker å dekke gapet mellom teori og praksis i historiefaget (Seixas & Morton, 2013). Den deles inn i seks konsepter som til sammen skal kunne brukes for å utvikle elevenes historiske tenkning: Historisk signifikans, bevis, kontinuitet og forandring, årsak og virkning, historiske perspektiver og en etisk dimensjon. Disse brukes sammen med innholdet i historie, altså substansen (Seixas & Morton, 2013).

Van Drie og van Boxtel (2007, s. 89) definerer *historical reasoning* «som en aktivitet der en person organiserer informasjonen om fortiden for å beskrive, sammenligne og/eller forklare historiske fenomen». *Historical reasoning*-rammeverket legger vekt på å bruke og interagere med fakta, kilder og fortellingen om fortiden, framfor kun å memorere kunnskap. Videre vektlegger begrepet *historical reasoning* aktiviteten som inngår i å lære historie, sammenlignet med passivt mottak av informasjon (van Drie & van Boxtel, 2007). Framfor å være opptatt av et aspekt, som å bruke kilder, er dette et rammeverk som inkluderer alle aspektene som inngår i prosessen med *historical reasoning* (van Drie & van Boxtel, 2007). Også for dette rammeverket, vektlegges det at kunnskap, som faktakunnskap, om fortiden er nødvendig. *Historical reasoning* er beholdt som begrep fordi det er vanskelig å finne en kort og presis oversettelse av *reasoning*. Også beskrivelse av historiske forandringer og forklaring er viktig, som man kan se av figur 1. Van Drie og van Boxtel (2007, s. 87) påpeker at resonnering rundt

fortiden hjelper elevene til å forstå historien. Når Seixas og Morton (2013, s. 2) forklarer historisk tenking, skriver de at det er den kreative prosessen historikere går gjennom for å tolke fortidens bevis og skape historier. Flere av elementene er altså noe overlappende i de ulike modellene, og for denne studien er det elementene og aktivitetene som er mest sentrale, ikke spesifikt vurderingen av modellene opp imot hverandre.

Figur 1 framstiller det omtalte rammeverket utviklet av van Drie og van Boxtel (2007, s. 90). Sentrum i modellen viser målet med undervisningen: Prosessen *historical reasoning* i læringen av historie, som beskrevet ovenfor. De andre seks aspektene representerer elementer undervisningen og læringen i historie kan og bør inneholde fordi de er viktige for utviklingen av dette. De seks aspektene er: «Stille historiske spørsmål», «bruke kilder», «kontekstualisering», «argumentasjon», «bruke substansielle konsepter» og «bruke metakonsepter». Hvert av dem har derfor linje inn til modellens sentrum, men de har også forbindelser til hverandre. Ingen av kategoriene foregår nødvendigvis atskilt i undervisningen. De henger ofte sammen, der en aktivitet hjelper en annen – for eksempel knyttes ofte bruk av metakonsepter til bruk av kilder. Dersom en elev skal forklare en historisk hendelse, vil innholdet flere av kategoriene inngå i forklaringen (van Drie & van Boxtel, 2007, s. 90). Alternativt vil gjerne aspektet stille historiske spørsmål foregå samtidig som aspektet bruke substansielle konsepter når det er begrepslæring.



Figur 1: van Drie og van Boxtels (2007) framstilling av aspektene i prosessen *historical reasoning*.

Målet med undervisningen er ifølge van Drie og van Boxtels (2007) rammeverk utviklingen av *historical reasoning*. Utviklingen av evnen til å resonnere – å tenke selv, reflektere og drøfte – er presisert i både LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2010) og LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om LK06 nå er delvis utgått, var denne grunnlaget for undervisningen som utgjør datamaterialet i min studie. Det er nyttig å se på at rammeverket er relevant både for læreplanen som gjaldt da den observerte undervisningen skjedde, men også læreplanen som skal gjelde framover. Spesielt LK20 legger vekt på utviklingen av historieforståelse med blant annet historiebevissthet og historisk empati som kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norsk skole legger også vekt på ferdighetene «å kunne lese» og «å kunne skrive» (Kunnskapsdepartementet, 2019) i alle fag, noe van Boxtel og Van Drie (2018, s. 158) poengterer at også er sentralt for *historical reasoning* og læring i historie. De poengterer at når elever skal skrive om historie, krever det også historiekunnskap. Alle de tre nevnte didaktiske rammeverkene dekker behovet for å lære fakta og begreper, og alle legger vekt på at disse må anvendes i historisk tenking eller *historical reasoning* (Lund, 2011; Seixas & Morton, 2013; van Drie & van Boxtel, 2007). For denne studien, har jeg valgt å ta utgangspunkt i van Drie og van Boxtels (2007) rammeverk. I metoddelen vil jeg komme tilbake til hvordan den blir modifisert og brukt som grunnlag for observasjon.

### 2.3.1 Undervisningsmetoder

Flere undervisningsmetoder brukes på tvers av undervisningsfag, og metoder som kan være nyttige i historiefaget trenger ikke å forbeholdes historieundervisning. Faglæreren skal allikevel være nøye med hvilke metoder som fungerer best i sitt fag og til det innholdet elevene skal lære. Akkurat som innholdet må ha betydning for valg av undervisningsmetoder, blir også disse preget av rammene læreren har å forholde seg til. Faget, enten det er matte, naturfag, samfunnsfag eller historie, vil påvirke lærerens valg av arbeidsmåter i klasserommet. Videre vil den strukturen som arbeidsmetoden har gi sterk påvirkning på elevens atferdsmessige engasjement (Nguyen et al., 2018, s. 164). Dermed er det flere faktorer som er viktige i valg av undervisnings- og arbeidsmetoder. I ulike undervisningssituasjoner, kan læreren bruke ulike læremidler. Noen ganger kan det være at elevene skal lære fakta, og andre ganger vil læreren legge til rette for utvikling av dybdeforståelse. Med utgangspunkt i hva elevene skal lære, må læreren vurdere hvilke læringsmidler, materiell og oppgaver som skal brukes.



En nyttig måte å kategorisere undervisningsmetoder på, kan være monologisk undervisning fra læreren, dialogisk undervisning mellom lærer og elever eller mellom elever, og individuelt arbeid (Helle, 2017, s. 159). Man kan også skille mellom gruppearbeid, individuelt arbeid og undervisning som skjer med hele klassens oppmerksomhet rettet mot det samme, altså plenum.

Ulike læringsaktiviteter har ulik grad av verdi for elevenes historielæring (Haydn et al., 2015, s. 70), noe som har betydning for hva læreren bør planlegge for i undervisningen. Haydn og kolleger (2015, s. 70) trekker fram at elevene får liten læringsverdi fra ord-søk (word searches), å ta notater fra tavlen, og fra å lese høyt i klassen. Derimot trekker de fram at dialog, stillelesing og skriftlig arbeid der elevene unngår mye feil er aktiviteter med høy læringsverdi. Det betyr ikke at læringsaktivitetene med lavere verdi aldri skal brukes. Det handler om hvordan man bruker dem, og de fordelene variasjon kan gi. Elever trenger både fakta-spørsmål og spørsmål som utvikler dypere forståelse (Lund, 2011; Seixas & Morton, 2013), men det gir ulik effekt, og er viktige på ulike trinn i en læringsprosess.

Rammeverket for *historical reasoning* har ikke en egen kategori eller tydelige forventninger om undervisningsmetoder. I en annen artikkel trekker allikevel van Boxtel og van Drie (2018) fram flere metoder som de mener lærere kan bruke for å legge til rette for *historical reasoning*: Eksplisitt undervisning; realistiske og autentiske oppgaver og problemer; visuelle representasjoner, som tankekart eller kolonneskjema; interaksjon. Haydn og kolleger (2015, s. 182) trekker fram flere forskjellige metoder lærere kan bruke for å legge til rette for elevenes læring, knyttet til historiske tolkninger. Disse er strategier som også er relevante i annen historiefaglig læring. Eksempler på disse metodene er: Bruk av historisk fiksjon; gruppearbeid; bruk av film og internett; rollespill. Hver av disse må brukes bevisst av læreren, for god læringseffekt.

I norske klasserom er det vanlig at læreren, enten gjennom monolog eller i dialog med elevene, forteller om historie (Helle, 2017). Da er ikke nødvendigvis historiske spørsmål involvert, men historisk informasjon. Helle (2017) oppsummerer evalueringer både av L97 og L06: Evalueringen av L97 viser at helklasserundervisningen dominerer med spørsmål-svar-undervisning, instruksjon fra læreren og at hele klassen arbeider individuelt med oppgaver. Videre, evalueringen av LK06 viser at undervisningen fortsatt skjer på tradisjonelt vis der lærerne i liten grad gir oppgaver som utfordrer elever til å gå i dybden. Dette resultatet går igjen, også i andre studier, som viser at i de fleste klasserom, er det lærerens stemme som dominerer, på bekostning av elevdeltakelse (Gall et al., 2007, s. 263). Idealet er neppe å unngå at læreren forteller og instruerer, for noen elever er det kanskje helt nødvendig for å ta inn informasjon.

På den andre siden vil variasjon i undervisningsmetodene kunne gi variasjon i utfall. Instruksjon fra læreren kan også skje med elevdeltakelse. Dialogisk undervisning gir rom for både lærere og elever (Virtanen et al., 2015).

Det er interessant dersom noen typer undervisning og oppgaver leder til mer eller mindre engasjement, spesielt fordi vi vet at engasjement øker læring (Finn & Zimmer, 2012). Elever blir generelt mer engasjerte i fag som er mindre akademiske, som for eksempel kunst- og håndverksfagene, enn i fag som matte og historie (Shernoff et al., 2003). Målet er at elevene skal lære innholdet i faget og historisk tenkning eller *historical reasoning*. Da bør også oppgavene og undervisningsmetodene legge til rette for det.

En løsning er, så langt det lar seg gjøre, å velge undervisningsmetoder som også fremmer elevengasjement. Læringsstøtte som fremmer engasjement, inkluderer mange strategier. Det er dokumentert at engasjement påvirkes positivt av undervisning som krever interaksjon, fremmer diskusjon, og støtter elevenes muligheter for å legge fram egne meninger (McKellar et al., 2020; Nguyen et al., 2018). Også oppgaver og undervisning som fremmer dybdeforståelse og metakognisjon er positivt for elevengasjement (Ertesvåg & Vaaland, 2020; Pianta et al., 2012). Det samme gjelder for variasjon i metoder og materiell, og at elever får være i interaksjon med lærestoff og materiell. Dessuten er kvaliteten på tilbakemeldinger fra læreren også en relevant kilde til engasjement hos elevene (McKellar et al., 2020). Autentiske og utfordrende oppgaver er knyttet til høyere atferdsmessig engasjement, og elever blir sannsynligvis mer engasjerte når de opplever oppgaven som relevant (Nguyen et al., 2018). Oppgavens vanskelighetsgrad må være balansert i forhold til mestringsmulighet (Shernoff et al., 2003).

## **2.4 Elevengasjement i historiedidaktikken**

I 1999 ble rapporten om prosjektet «Youth and History's» resultater fra de nordiske landene (Angvik & Nielsen, 1999) publisert, med resultater som er interessante og relevante for denne studien. Angvik (1999b, s. 7–8) trekker fram formidling av fag som et viktig tema i fagdidaktikk. Han hevder at historiedidaktikken lenge har vært opptatt av teoretiske studier, framfor formidlingen av historiefaget, hvordan elevene og lærerne opplever dette faget, og konsekvensene av historieundervisningen. Dette ble publisert i 1999, men det er stadig relevant at historiedidaktisk forskning bør studere formidlingen av historiefaget og elevers opplevelse av det. I en oversiktsartikkel over forskning i samfunnsfagdidaktikken (historie, samfunnsfag og geografi), trekker Skjæveland (2020) fram at læremiddelforskning dominerer over forskning

på praksis i skolen. Det etterlyses mer forskning på den undervisningen som faktisk foregår i klasserommene.

Selv om historiedidaktiske studier på elevengasjement mangler, finner man i andre studier elementer som inngår i elevengasjement, uten at studiene har fokusert på dette temaet. Prosjektet «Youth and History» (Angvik, 1999b), som involverte elever i 26 europeiske land, er et eksempel på det. Her ble elevers interesse for historie studert, og studien gjenspeilte også at interessen for historie økte desto nærmere nåtiden det historiske temaet lå (Angvik, 1999a, s. 126). Lokalhistorie scoret høyere på interesse i andre land sammenlignet med i Nordiske land. For nordiske elever var det mindre variasjon mellom interessen for lokalhistorie og europeisk historie enn i resten av Europa (Angvik, 1999a). I sammenligning mellom norsk historie og Europa- eller verdenshistorie, scoret norsk historie litt bedre (Angvik, 1999a, s. 126). Dale (2020) fant derimot i sin masterstudie i 2020 at internasjonal historie og tema om konflikter engasjerte noe mer enn norsk historie. Funnene i disse studiene er interessante ettersom relevans for elevenes egne liv er sentralt i elevengasjement. Da gir det mening at historie nærmere vår egen tid oppleves mer interessant, men mindre mening at lokalhistorie er mindre eller tilsvarende interessant som europeisk og verdenshistorie. Ungdommer i Nord- og Vest-Europa viste seg å være noe mindre interessert i historie enn ungdommer i Øst- og Sør-Europa. Angvik (2000) kommenterer at dette sannsynligvis har med langvarig politisk og sosial stabilitet å gjøre. Uansett forklaring er det en utfordring å få opp engasjement for å oppnå bedre læring.

Siden 2000 har det vært lite utvikling i forskningen på koblingen mellom elevengasjement og historiedidaktikk. Elevengasjement har altså hovedsakelig vært forsket på tverrfaglig og generelt. Faglig innhold relatert til engasjement er tradisjonelt mindre studert. Dette har allikevel forandret seg noe den senere tiden, der noen forskere også har undersøkt elevengasjement i forhold til konkret fagdidaktikk, blant annet i samfunnsfag, norsk og naturfag (Dale, 2020; Hampden-Thompson & Bennett, 2013; Hove, 2020). I sin masterstudie om elevengasjement i innholdet i samfunnsfag, fant Dale (2020) at historiefaget engasjerer mer enn de andre fagene i samfunnsfag på ungdomsskolen. Konkret didaktisk forskning på elevengasjement i historieundervisningen er fortsatt mangelfull. Det er grunn til at historiedidaktikken bør følge på, og finne ut hva, om noe, historielærere kan gjøre for å fremme elevengasjement. Det er nyttig for didaktikere å ha god forståelse av relasjonene mellom en selv som lærer og elevgruppen, og mellom elevene og lærestoffet (Helle, 2017, s. 18). Videre bør de kunne analysere ulike faktorer i læringsmiljøet knyttet til blant annet elevenes forventninger, interesser og verdier. Dette er relevant med tanke på studier i elevengasjement.

Oppfordringer til mer forskning om elevengasjement knyttet til spesifikt innhold, som i historieundervisning, kan finnes i flere artikler og studier (Corso et al., 2013; Eccles & Wang, 2012, s. 137; Pöysä et al., 2018). Elever kan være, og bli, interesserte i historie – enten det er en stabil individuell og personlig interesse, eller interesse for spesifikke temaer i historie (van Boxtel & van Drie, 2018). Lærere må derfor vurdere og vektlegge hvilke muligheter som finnes for å gjøre *historical reasoning* meningsfullt for elever (van Boxtel & van Drie, 2018). Situasjonsspesifikk interesse oppstår i interaksjon mellom spesielle egenskaper hos personer og visse trekk i omgivelsene (van Boxtel & van Drie, 2018, s. 159). Gjennom tidligere studier av elevengasjement vet vi at interesse er en del av elevengasjement, og at meningsfullt læringsinnhold vil kunne virke fremmende på engasjementet (Fredricks et al., 2004; McKellar et al., 2020). Negative følelser knyttet til fagstoffet kan hindre *historical reasoning*, mens relevans og interesse kan fremme elevens dette (van Boxtel & van Drie, 2018, s. 159). Interesse er knyttet til elevenes emosjonelle responser, og har betydning for elevenes *historical reasoning* (van Boxtel & van Drie, 2018, s. 159). Når historieundervisning planlegges, bør en del av planleggingen handle om hvordan man kan framkalle oppmerksomhet og interesse for faget hos elevene (Haydn et al., 2015, s. 71). Dette innebærer dermed også det elevengasjement bringer ut hos elevene, altså at de blir oppmerksomme, mer deltakende og interesserte. Videre gjenspeiler det elementer som van Boxtel og van Drie (van Boxtel & van Drie, 2018, s. 159) trekker fram som sentrale for *historical reasoning*.

Historikere som skal studere dokumenter, går inn i arbeidet med spørsmål om forfatter, kontekst og tidsperioder. Dette gjør dem aktive og engasjerte i det som er skrevet, framfor passive mottakere (Wineburg, 2010). En slik aktiv tilnærming til lærestoff, mener Wineburg (2010) at også vil være nyttig for elevens historielæring. Dette støtter opp under tenkningen om eleveneaktive arbeidsformer og engasjement (McKellar et al., 2020; Nguyen et al., 2018), også i historiefaget.

Problemstilling og forskningsspørsmålene presentert i innledningen bygger på den teoretiske og empiriske gjennomgangen i dette kapitlet. I det følgende presenteres den metodiske tilnærmingen brukt for å besvare disse.

### 3 Metode

I dette kapittelet redegjøres det for metodiske valg og vurderinger som er gjort for å nå målet med studien. Det vil si å besvare problemstillingen med kunnskap som er gyldig og troverdig (Jacobsen, 2015, s. 15). Dette innebærer valg av tilnærming for å samle inn empirien som brukes for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål, samt hvem eller hva som kan gi den relevante informasjonen (Jacobsen, 2015, s. 21). I tillegg til innsamling av data, inkluderer metoden også det videre arbeidet med å analysere og hente ut informasjon fra empirien (Jacobsen, 2015). Kapittelet presenterer datamaterialet, beskriver utvikling av observasjonsguiden og den påfølgende datainnsamlingen. Dessuten gjør det rede for den videre analysen av empirien. Avslutningsvis kommenteres elementer som kan prege forskningsprosessen: Forskningseffekten, validitet, reliabilitet og etikk.

#### 3.1 Kvalitativ metode og forskningsdesign

En kvalitativ observasjonsstudie ble valgt for å besvare problemstillingen i denne studien. I tråd med kvalitativ metode studeres relativt få enheter (Yin, 2009): *unit*), med mye informasjon fra hver enhet (Jacobsen, 2015, s. 145). Studiens objekt var undervisningstimer i historie på ungdomstrinnet. Timene ble observert på videoopptak. Kvalitativ metode er nyttig i studier der man vet lite fra før og ønsker dypere kunnskap om temaet. Dette fordi kvalitativ metode gir mulighet for å utforske flere faktorer som kan påvirke en situasjon (Hancock & Algozzine, 2017, s. 7–8). Tilnærmingen er derfor egnet for min studie både fordi tema er lite studert og klasseromsobservasjon er relativt lite brukt i historiedidaktisk forskning (Skjæveland, 2020). Samtidig er elevengasjement et komplekst fenomen med flere mulige påvirkningskilder.

Lite tidligere forskning gjorde det hensiktsmessig med en eksplorerende problemstilling og et case studie design (Jacobsen, 2015, s. 64; Postholm, 2010, s. 51). I dette tilfellet var det mye tidligere forskning på elevengasjement, men mindre på elevengasjement knyttet til konkret historiedidaktikk. Denne studien ble derfor delvis en beskrivende studie, som gjennom en eksplorerende tilnærming og observasjon beskriver forhold mellom fenomener (Gall et al., 2007, s. 3). Slike studier kan gi ny kunnskap om klasseromspraksis (Gall et al., 2007). Med eksplorerende problemstillinger bør man ofte konsentrere seg om relativt få enheter, som kan gjenspeile nyanser, slik kvalitative metoder gir mulighet til (Jacobsen, 2015, s. 165).

Hensikten med studien gjorde en instrumentell multipel case-studie relevant (Postholm, 2010; Stake, 2005). Betegnelsen viser til studier der det enkelte case er av sekundær interesse mens casets hovedrolle er å bidra til kunnskap om den aktuelle problemstillingen. Det ble altså ikke gjort dybdestudier av det enkelte case, men relevant informasjon ble hentet ut. Deretter ble informasjonen sammenlignet på tvers av multiple case (Postholm, 2010; Stake, 2005). Case-studien gjorde det mulig å undersøke det aktuelle fenomenet i dybden og i virkelige kontekster, noe som var spesielt nyttig når forholdet mellom fenomenet og konteksten var noe uklart (Yin, 2009, s. 18), slik som med forholdet mellom engasjement og historiedidaktiske elementer. Studien var en multipel case-studie, fordi det trengtes flere case for å besvare de aktuelle forskningsspørsmålene. Case-studier kan være eksplorerende, beskrivende eller forklarende (Postholm, 2010; Yin, 2009). Ofte bygger case-studier på hvordan- eller hvorfor-problemstillinger, men også hva-spørsmål kan i noen tilfeller legge til rette for eksplorerende case-studier (Yin, 2009). Dette avhenger ifølge Yin (2009) av at problemstillingen er eksplorerende. Dette var tilfellet med problemstillingen for denne studien.

I en case-studie, når tema og forskningsspørsmål er utarbeidet, må forskeren finne riktig enhet å studere (Hancock & Algozzine, 2017, s. 11). Enheten som ble studert i denne studien er historietimer på ungdomstrinnet. Hver time utgjorde et case. Forskningsprosessen defineres videre av systematiske steg som bidrar til en nøyte analyse av informasjonen i 'caset' (Hancock & Algozzine, 2017, s. 11).

### ***3.2 Datamaterialet***

Denne studien har brukt datamateriale bestående av klasseromsvideoer som inngår i to større forskningsprosjekter på Læringsmiljøsentret, ved Universitetet i Stavanger. Classroom Interaction for Enhanced Student Learning (CIESL) 2014-2018 (Læringsmiljøsentret, 2021a) var finansiert av Norges Forskningsråd. Videobased Improvement for TEachers (VITE) 2018-20 (Læringsmiljøsentret, 2021b), var et pilotprosjekt som senteret gjennomførte som en oppfølging av resultater i CIESL-studien.

CIESL hadde et omfattende mixed-method design der observasjonsstudien inngikk. Skolene som deltok i CIESL var med på den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling (Lødding et al., 2018). Lærerne meldte seg frivillig til å delta i observasjon, og det deltok 79 lærere og en klasse de underviste (1608 elever totalt) fra 13 skoler i 3 fylker. Ulike fag var representert. I hvert klasserom ble en vanlig skoletime filmet fire ganger i løpet av skoleåret, to ganger på

høsten og to ganger på våren. I noen tilfeller hadde læreren satt opp kamera slik at det hele tiden viste hele klassen, og andre ganger var den en person til stede som filmet. I de tilfellene, fulgte kamera til dels læreren, men filmet hovedsakelig hele klassen. VITE prosjektet har et utvalg på 20 lærere og ca 400 elever i fem ungdomsskoler i to fylker. Lærerne ble filmet sammen med klassen de deltok med to-seks ganger i løpet av skoleåret. Prosedyrene var ellers de samme som for datainnsamlingen i CIESL-prosjektet. Forskere ved Læringsmiljøsentret har publisert disse dataene med både kvalitative og kvantitative studier i høyt rangerte tidsskrifter (se f.eks. Havik & Westergård, 2019; Sølvik & Glenna, 2021; Virtanen et al., 2019). Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S) er en observasjonsprotokoll for kvalitet i klasseromsinteraksjoner på tvers av fag (Pianta, Hamre & Mintz, 2012). Denne ble brukt for å kode data i CIESL- og VITE-prosjektene. Elevengasjement er en av dimensjonene som ble kodet.

Denne masterstudiens utvalg ble basert på et underutvalg av de to forskningsprosjektene. Originalprosjektene var ikke opptatt av fagene i seg selv. Sub-samplet ble definert ved at jeg gikk gjennom data fra de 99 klasserommene, og identifiserte timer med historieundervisning. En film ble lagt vekk av habilitetsgrunner. Jeg kjente denne læreren personlig, noe som ville kunne ha farget min observasjon. Denne prosedyren ledet til et materiale bestående av 11 historie-undervisningstimer fra CIESL og 5 fra VITE. Lyd- og bildekvaliteten var god. Alle de observerte klassene var normal størrelse, omkring 20-30 elever, og med variasjon i kjønn. Det var kvinnelige og mannlige lærere, både unge og eldre. Materialet ga et sjeldent og godt utgangspunkt for å studere historieundervisning og elevengasjement i reelle klasserom.

Opptakene ble gjort mellom høsten 2014 og våren 2019, og undervisningen i de observerte timene var derfor basert på LK06. Temaet for studien er relevant uavhengig av læreplan. Innholdet i kategoriene i observasjonen passer overens med både den gamle og den nye læreplanen.

Etter å ha fått ferdig listen med historietimer, måtte jeg konkretisere metoden og utvikle en plan for observasjon. Jeg startet med å gå nøye gjennom to filmer, både for å finne ut hva disse filmene viste og kunne fortelle, hvordan timene var og andre elementer som kunne gi indikasjon på om datamaterialet kunne være relevant for problemstillingen. Det var viktig å vite at det var variasjon, altså at det ikke var helklasse undervisning med monolog fra læreren i store deler av alle timene, eller at flere timer bestod bare av prosjektarbeid. Dette ville selvsagt vært greit i noen timer, men det ville vært problematisk for min studie dersom det ikke var variasjon både i undervisningsmetoder og de historiedidaktiske valgene til læreren.

### 3.3 Systematisk observasjon

I valg av metode for kvalitative studier, fins flere alternativer. Både intervju og spørreskjema krever at deltakerne selv gir informasjon, som ikke nødvendigvis betyr at de er nøytrale (Gall et al., 2007, s. 263). Mange husker feil (Gall et al., 2007, s. 263), eller de kan dele det de vil, og holde igjen det de vil. Mitt valg av observasjon var et alternativ som ga mulighet for mer direkte studie av folk og miljø, og som dessuten kunne unngå deltakers partiskhet (Gall et al., 2007).

For denne studien ble det anvendt *systematisk, passiv observasjon*, på video. Systematisk observasjon innebærer at forskeren registrerer forekomst av utvalgte atferdsformer (Gall et al., 2007; Hancock & Algozzine, 2017). Min observasjon var ikke deltakende, men passiv observasjon. Dette, fordi jeg som observatør var utenom det som skjedde. Jeg var ikke deltakende i og uavhengig av settingen som ble studert (Gall et al., 2007, s. 277). Jeg observerer filmete undervisningstimer, og derfor er ikke deltakende observasjon relevant. Ettersom jeg ikke selv var til stede i timene, hadde jeg ikke noen innflytelse eller påvirkning på timene, elevene eller lærerne. Det var heller ikke mulig å stille spørsmål eller be om forklaringer fra lærerne. Muligheten for å få vite hva de som ble observert tenkte eller mente om det som skjedde var utelukket. Problemstillingen min forutsetter ikke den typen informasjon og besvares kun ut fra det som kunne ses og høres på videoene.

Observasjon gir forskeren mulighet til å tolke det som skjer uavhengig av deltakernes minner, evner til formidling og hvordan de ønsker å bli oppfattet (Gall et al., 2007, s. 276). Observasjoner i case studier kan produsere mer objektiv informasjon på et forskningsområde, noe som ikke er farget av objektens egne subjektive holdninger eller erfaringer (Hancock & Algozzine, 2017, s. 53). Det er verdt å nevne at forskerens partiskhet også må vurderes. Gode observasjoner krever både kunnskap, trening og utholdenhet (Hancock & Algozzine, 2017, s. 53), noe som kan være vanskelig for studenter og uerfarne forskere, men som man må være bevisst på. Bruk av systematisk observasjon kan bidra til økt objektivitet og en viss profesjonell distanse til det en studerer. I og med at denne studien benytter observasjon av videofilm fra klasserom, har en den fordelen at man kan se opptakene flere ganger, med mulighet for å lære underveis og anvende ny kunnskap på neste runde av observasjoner.

Observasjon, framfor intervju, gir mulighet for en mer komplett framstilling av fenomener (Gall et al., 2007, s. 276). Det er allikevel et poeng at også observasjon har noen begrensninger – det kan gi *noen* svar, men langt ifra alle. Vi kan observere hva som skjer, men ikke nødvendigvis vite hvorfor det skjer. Vi kan registrere hva en lærer gjør i timen, men ikke vite hvilke tanker



som ligger bak valg og handlinger. Observasjon kan ikke gi svar på alle elementer av elevengasjement. Som observatør kunne jeg ikke vite noe om elevenes indre liv. Deres følelser knyttet til læringen var kun observerbart dersom de uttrykte dette utad. Men observasjon kan gi muligheten til en mer objektiv analyse av oppførsel, væremåte, handlinger og valg. Som Tjora (2017, s. 53) skriver: «Med observasjon studerer [vi] det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør)». Ved observasjon er man interessert i å studere folks handlinger, framfor deres meninger eller tanker (Jacobsen, 2015, s. 165). Elevengasjement i relasjon til historiedidaktisk praksis forutsatte at jeg vektla det som faktisk foregikk i klasserommet. For min studie var det altså praksis, ikke tanker om praksis, som var interessant.

Det var nyttig å tenke på observasjoner av enkelttimer som øyeblikksbilder. Jeg så det som skjedde i de observerte øyeblikkene, men ikke det som hadde skjedd eller ville skje senere. Det ga derfor ikke mulighet til å vite noe om det langsiktige resultatet av det som ble observert i timene – slik som læringen. Jeg kunne observere hva som skjedde som kunne legges til rette for læring, men ikke om læringen faktisk skjedde, eller var varig.

### ***3.4 Observasjonsguide***

Både eksplorerende studier og case studier krever et instrument, som en observasjonsguide (Gall et al., 2007; Hancock & Algozzine, 2017, s. 53). Ettersom nøyaktig det jeg studerte ikke hadde vært studert tidligere, måtte jeg utarbeide en. Observasjonsguiden skulle legge til rette for at jeg som observatør så etter det studien handlet om. Jeg konstruere en guide basert på et teoretisk fundament, og prøvde den ut på to klasseromsvideoer. Etter utprøving og noen justeringer, landet jeg på den endelige observasjonsguiden (vedlegg 1).

Ettersom timene ble observert kronologisk med fokus på flere faktorer som skjedde samtidig, var det nyttig å skape en form for tidslinje som representerer timen fra begynnelse til slutt. Deretter kunne tidslinjen deles opp i sekvenser basert på observasjonen av den enkelte timen. Studien ser på elevengasjement i sammenheng med tema, undervisningsmetode og historiedidaktiske kategorier. Hver av disse fire fikk en egen tidslinje i observasjonsguiden. Jeg lagde guiden digitalt, brukte denne som et observasjonsskjema og fylte ut en for hver time. Dermed kan man for eksempel se at det i en sekvens i timen om den kalde krigen (6) var høyt engasjement, samtidig med at læreren underviste i helklasse og i dialog med elevene om delingen av Berlin. Kanskje stilte læreren historiske spørsmål til elevene, eller læreren tok opp hvordan det ville være å bo i Berlin på denne tiden. Dette passer med kategorier basert på

aspekter i det teoretiske rammeverket for observasjonen (van Drie & van Boxtel, 2007). Denne informasjonen ville da ligge på hver sin tidslinje, parallelt med hverandre. Altså ga observasjonsguiden rom for å kategorisere det som skjedde med tanke på en historiedidaktisk inndeling, en inndeling av undervisningsmetoder, tema, og grad av engasjement. Strukturen i observasjonsguiden ga struktur til observasjonsprosessen. I tillegg måtte begrepene for de observerte fenomenene beskrives tilstrekkelig spesifikt for å sikre så konsistent observasjon av de substansielle fenomenene som mulig. Jo mer presist disse ble definert, jo bedre ville de styre observatørens oppmerksomhet og bidra til kvalitet på det observerte datamaterialet.

Det samme videomaterialet som jeg benytter er kodet av sertifiserte CLASS-observatører, da med kodingene av to 15-minutters sykluser fra hver time. Disse ble benyttet som kontroll for mine kodinger av engasjement i historietimene. I min studie ble imidlertid engasjementet registrert i sekvenser som følger vekslingene i undervisningsmetoder. Den opprinnelige kodingen er derfor interessant for sammenligning, men de kunne ikke brukes direkte av hensyn til ulike observasjonssekvenser.

Ettersom tema ikke var kategorisert på forhånd i den systematiske observasjonen, foreligger ingen forhåndsbeskrivelse av kategorier. Tema reflekterer hvilket fag-emne, og underordnede tema det ble undervist i igjennom timene. Et eksempel er at tema var den franske revolusjon, og at det underordnede i en eller flere sekvenser var begrepet revolusjon eller betydningen av revolusjoner. Jeg noterte informasjonen om tema i observasjonsguiden for timen, og i tilhørende observasjonsnotater. Videre følger presentasjon av de observerte dimensjonene.

### *3.4.1 Observasjon av engasjement*

Engasjement ble observert med utgangspunkt i operasjonalisering og gradering i CLASS-S-manualen (Pianta et al., 2012). CLASS-manualen definerer elevengasjement slik: Elevengasjement reflekterer i hvilken grad alle elevene er fokusert og deltar i læringsaktiviteter tilrettelagt av læreren (Pianta et al., 2012, s. 109). Videre lister den følgende atferdsmarkører for observasjon av engasjement: «Respondere, stille spørsmål, delta frivillig, dele ideer, se på læreren, aktiv lytting, bruke materiell, fravær av off-task atferd» (Pianta et al., 2012, s. 109) (egen oversettelse). Emosjonelt engasjement kan dessuten komme til uttrykk gjennom synlige emosjonelle responser, som smil, latter, overraskelse, avsky, fornøyelse og lignende. I observasjon tok jeg utgangspunkt i denne listen for hva som kjennetegner atferdsmessig og emosjonelt engasjement. Videre benyttet jeg CLASS-manualens beskrivelser av hva som

kjennetegner høyt, middels og lavt engasjement. Koding av observasjoner med CLASS skjer på en 7-delt skala der 1-2 representerer lavt engasjement, 3-5 er middels og 6-7 er høyt engasjement.

Manualen har følgende korte beskrivelser av de tre gradene av engasjement (Pianta et al., 2012, s. 109) (egne oversettelser): Lavt: «De fleste elevene framstår urolige eller uengasjert». Middels: «Elevene er passivt engasjert, lytter til eller ser på læreren, eller der er en miks av elevengasjement der majoriteten av elevene er engasjert deler av tiden og uengasjert resten av tiden, eller det er en miks av engasjement med noen elever aktivt engasjert og noen uengasjert.» Høyt: «De fleste elevene er aktivt engasjerte i klassediskusjoner og aktiviteter.» I tillegg har CLASS- manualen lengre beskrivelser av kjennetegn på ulike grader av engasjement og det gis en rekke praktiske eksempler på situasjoner og hvordan disse er kodet, som kan være til hjelp dersom man er usikker på hvordan en observasjon skal kategoriseres.

Jeg brukte den tre-delte skalaen med høyt, middels og lavt engasjement, ettersom jeg ikke har trening i den nyanserte syv-delte skalaen. I tillegg ville dette gitt for detaljert informasjon, til å kunne sammenholdes med mange andre variabler.

Variasjon innad i sekvenser, ble markert på to måter. Hyppig fluktuasjon i engasjementet markerte med for eksempel middels/høyt. I sekvenser der engasjementet startet på en grad, men gled over til en annen, ble det markert som utvikling, for eksempel: Middels → Høyt.

Jeg sjekket noen av mine markeringer for engasjement med forskere på Læringsmiljøsentret som hadde erfaring med observasjon av engasjement. Slik kunne jeg få kontrollert et utvalg vurderinger av elevengasjementet og kvalitetssikre min vurdering.

### *3.4.2 Observasjon av historiedidaktiske kategorier*

Systematisk observasjon av praksis forutsetter at observatøren utstyres med en linse til å se praksis gjennom, altså at det er gitt hva en skal rette blikket mot (Gall et al., 2007; Hancock & Algozzine, 2017, s. 53). Den valgte linsen som utgangspunkt for observasjonen av den historiedidaktiske praksisen og innholdet i undervisningen, ble det historiedidaktiske rammeverket utviklet av Jannet van Drie og Carla van Boxtel (2007), rammeverket for *historical reasoning*. Rammeverket ble ikke utviklet spesielt for analyse av undervisning, men det inneholder en kategorisering av historiedidaktisk praksis om kunne være nyttig i denne sammenhengen for å styre observatørens blick og for å kategorisere observasjonene.

Rammeverket for *historical reasoning* (van Drie & van Boxtel, 2007) inneholder seks aspekter, som inngår som kategorier for historiedidaktisk innhold og praksis i observasjonsguiden. Noen av disse ble supplert med begreper fra andre historiedidaktiske modeller. Dermed var det en operasjonalisering og lett modifisering av van Drie og van Boxtels (2007) rammeverk som lå til grunn for observasjonene. De didaktiske elementene ble observert når de ble praktisert av lærere eller elever. Videre presenteres aspektene fra rammeverket som kategorier, slik de ble brukt i denne studien.

*Å stille historiske spørsmål* (van Drie & van Boxtel, 2007): Å stille historiske spørsmål innebærer spørsmål som beskriver, forklarer årsakssammenhenger, sammenligner eller evaluerer historiske fenomen og spørsmål om kilder som gir informasjon om fortiden. Dette er en omfattende kategori, som også beskriver forskjellen på spørsmål, for eksempel mellom faktaspørsmål og meta-spørsmål. Begge deler er nødvendig, og det ene fungerer dårlig uten det andre. Noen ganger må beskrivende faktaspørsmål til for å fremme historieforståelse. Historiske spørsmål er ofte knyttet til metakonsepter, som årsakssammenheng, forandring og kontinuitet. Men det kan også være beskrivende og evaluerende spørsmål. I observasjonene er det også relevant å merke seg nøkkelbegreper, som 'kilde', 'årsak', 'endring' og 'empati', som ofte er grunnlaget for historiske spørsmål (Lund, 2011, s. 19). Aspektet i rammeverket (van Drie & van Boxtel, 2007) framhever at elevene stiller historiske spørsmål. I observasjonsguiden markerte jeg for stille historiske spørsmål både når lærerne stilte spørsmål og når elevene stilte spørsmål.

*Bruke kilder* (van Drie & van Boxtel, 2007): Kilder om fortiden kan være skrevne dokumenter, bilder og objekter. Det skilles mellom primær- og sekundærkilder. Det er også forskjell på å «reason about» kilder, som vil si å evaluere hvilken type kilde det er, og å «reason with» kilder, som er å bruke informasjon fra dokumenter til å svare på en historisk problemstilling. Bruk av kilder innebærer derfor å evaluere kilders nytte og troverdighet knyttet til spørsmålet man stiller. I tillegg inkluderer kategorien utvelgelsen, tolkningen og bekreftelsen av kilden. I dag er også digitale kilder mer relevant ettersom både lærere og elever har tilgang til slike, som Youtube, Store Norske Leksikon og Wikipedia. Hvordan lærere forholder seg til dette og snakker med elevene om det, kan være relevant.

I tillegg til primærkilder, inkluderte denne kategorien også bilder, videoer, lydopptak, dokumenter og bruk av andre kilder enn læreboka. I observasjoner av bruke kilder ble det presisert hvilken type kilde det var, og hvordan bruken av den forekom. Ordinær bruk av

læreboka ble ikke markert som bruke kilder. Jeg markerte for bruke kilder, både når lærere og elever brukte kilder.

*Kontekstualisering* (van Drie & van Boxtel, 2007): Dette handler om å sette fortiden i dens egen kontekst. Man skal ikke forstå og tolke fortiden på og med nåtidens premisser og verdier. Dette er en forutsetning for utvikling av historisk empati. Kontekstualisering krever kunnskap om historiske hendelser, samt tid og sted for disse hendelsene. For å kontekstualisere, kan man bruke fakta om historiske perioder, hendelser og utviklinger, kunnskap om steder, samt kunnskap om menneskelig oppførsel, sosio-økonomiske, sosio-politiske og sosio-kulturelle forhold. Kronologisk inndeling er spesielt viktig, ettersom det er slik historien hovedsakelig organiseres. Kontekstualisering innebærer at det i fortiden var andre sosiale, kulturelle, intellektuelle og emosjonelle kontekster som formet folks liv, og at man ikke kan dømme fortidens mennesker med nåtidens verdier (Seixas & Morton, 2013).

*Argumentasjon* (van Drie & van Boxtel, 2007): Å argumentere innebærer å komme med en påstand, og støtte den med gode begrunnelser og bevis, samt veie ulike tolkninger og ta stilling til motargumenter. Dypere historieforståelse krever mer enn å bare ha en mening eller synspunkt. Disse må være basert på argumenter og bevis. Argumenter krever altså dokumentasjon. Alle dokumenter er ikke like gode bevis, og argumentasjon er slik tett knyttet til bruk av kilder. For å argumentere for noe, er det nyttig å kunne argumentere mot det. Å ha kunnskap om synspunktene imot eget ståsted/synspunkt kan styrke egne argumenter.

I observasjonene inkluderte jeg argumentasjon også uten at elever/lærere argumenterer for motstridende synspunkt. Dersom en elev for eksempel argumenterte for sin mening eller synspunkt, saklig og med kunnskapsgrunnlag, ble dette inkludert som argumentasjon, også når de ikke argumenterte imot egne synspunkt. Jeg noterte hvordan argumentasjonen foregikk, om den inkluderte flere perspektiv og hvordan elevene og læreren i så fall forholdt seg til det.

*Bruke substansielle konsepter* (van Drie & van Boxtel, 2007): Disse viser til historiske fenomen, strukturer, personer og perioder (faraos, føydalisme, Charles V, opplysningstiden). Noen brukes kun for en spesiell hendelse, som D-dagen og middelalderen – mens andre betegnelser brukes i flere tilfeller, som slott og depresjon. Å bruke substansielle konsepter er altså å bruke konsepter som navngir historiske fenomen, personer og perioder for å organisere informasjon om fortiden, og for å beskrive, sammenligne og forklare historiske fenomen. I denne studien inkluderte bruk av substansielle konsepter når lærere eller elever forklarte, vurderte og brukte begreper og konsepter som navnga noe eller noen relevant for historien.

*Bruke metakonsepter* (van Drie & van Boxtel, 2007): Disse brukes, i likhet med substansielle konsepter, som verktøy for å tenke på, stille spørsmål ved, beskrive, analysere, syntetisere og diskutere historiske fenomen. De gir føringer for spørsmål om fortiden. I tillegg bidrar metakonsepter til beskrivelse, sammenligning og forklaring av historiske fenomen og bruk av kilder i argumentasjon. Å bruke metakonsepter innebærer ifølge van Drie og van Boxtel (2007) å undersøke slik at man kan beskrive prosesser som forandringer, kontinuitet, for å sammenligne og for å forklare historiske fenomen. Dette gjøres gjennom: A) Beskrivelsen av prosesser knyttet til historiske forandringer, som forskjellen mellom forandring og kontinuitet, gradvise og plutselige forandringer, samt politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle forandringer. B) Sammenligning av historiske fenomen, identifisere forskjeller og likheter og unike og generelle aspekter. C) Forklaringen av historiske hendelser, som identifisering av flere årsaker, typer årsaker, forholdet mellom årsaker, langsiktige og umiddelbare konsekvenser. D) Bruk av kilder som gir informasjon om fortiden, å evaluere troverdigheten til kilden og underbygge informasjonen fra forskjellige kilder. Denne kategorien er slik også knyttet til bruk av kilder.

Selv om metakonseptene er viktige i elevenes læring, må elevene også kunne fakta og begrep, for å gi metakonseptene mening (van Drie & van Boxtel, 2007). I observasjonene så jeg etter at lærere og elever brukte og forklarte noe i historien som kunne knyttes til metakonsepter. Jeg forutsatte ikke at de spesifikt nevnte for eksempel at «nå snakker vi om forandring», men markerte for metakonsepter dersom det innholdsmessige inngikk i det som beskrives som metakonsepter i rammeverket.

I denne studien var hensikten med observasjon og kategorisering av det historiedidaktiske innholdet, å se om noen didaktiske valg ledet til mer eller mindre elevengasjement enn andre. Ble elevene mer engasjerte når de skulle argumentere, når de skulle bruke metakonsepter eller når læreren stilte gode historiske spørsmål? Videre var det ønskelig å se dette i sammenheng med om klassen arbeidet i plenum, i grupper eller individuelt.

### *3.4.3 Observasjon av undervisningsmetoder*

Undervisningsmetoder kan kategoriseres på flere måter, i få eller mange kategorier. For denne studien ble observasjonen av undervisningsmetoder delt inn i tre hovedkategorier: Helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. Undervisningstimene kunne variere med kortere og lengre tidsintervall av disse, med hyppige og sjeldne vekslinger. Hver

undervisningsmetode ble videre konkretisert i arbeidsmetoder under kategoriene, for eksempel diskusjon, refleksjon, presentasjon, fakta- og begrepslæring, arbeid med oppgaver og høytlesing. Naturligvis kunne andre undervisnings- og arbeidsmetoder som ikke er beskrevet her, bli observert. Kategoriseringen ga allikevel en føring for registrering av undervisningsmetodene i observasjonene. Undervisningssituasjoner varierte selvsagt også når det gjaldt kvalitet, men i denne sammenheng var det innholdet i sekvensene som fikk oppmerksomhet.

Helklasseundervisning defineres som undervisning som skjedde i plenum, der læreren og hele klassen var med. Dette kan være for eksempel monolog, dialog, diskusjon, presentasjon og høytlesing.

Gruppearbeid inkluderte arbeid både i par og i større grupper. Ca. antall elever i gruppene ble registrert, og oppgavene gruppene fikk ble også registrert. Dette kunne for eksempel være at de skulle svare på skriftlige oppgaver, løse problemoppgaver, diskutere eller reflektere over tema.

Individuelt arbeid var når elevene fikk oppgaver de skulle arbeide med alene, uten å samarbeide med andre. Dette kunne være at elevene skulle lese selv, løse oppgaver selv, eller tenke over et tema i stillhet.

### ***3.5 Observasjonsprosessen***

Jeg observerte alle filmene to ganger. Dette var ikke fast bestemt på forhånd, men jeg startet tidlig nok til å ha muligheten til å se alle filmene på nytt om nødvendig. I hver film delte jeg timen opp i sekvenser. Sekvensene var ikke standard-lengde. Jeg avgrenset sekvensene ved skifte av undervisningsmetode, for eksempel i skifter fra helklasse undervisning til gruppeoppgaver. Innenfor hver sekvens noterte jeg: a) de tilstedeværende historiedidaktiske konseptene, b) graden(e) av elevengasjement, c) hvilken undervisningsmetode som ble brukt og d) tema/undertema for undervisningen. Samtidig tok jeg notater for å kunne ha utdypende eksempler, samt hjelpe meg selv i senere analyser. Etter å ha observert alle timene med denne metoden, hadde jeg nok tid igjen til å gjennomgå alle filmene på nytt. Dette ga meg muligheten til å ta grundigere notater, og bruke eventuell erfaring fra første runde. Få endringer ble gjort i registreringen av observasjoner fra første til andre observasjonsrunde. Det var hovedsakelig notatene som forandret seg i runde to, da jeg tok mer grundige notater og større grad noterte detaljer som spørsmål, svar, tema, tegn på engasjement osv.

Det var en stor verdi å ha data på filmer med mulighet for repeterte visninger. I én gjennomgang kunne jeg pause, spole tilbake og dobbeltsjekke alt som skjedde i hver sekvens og dermed bidra til mer presise observasjoner.

### **3.6 Analyse**

Et mål for analyse er å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet, uten selv å måtte gå gjennom alle de innsamlede dataene. Videre skal analysen bidra til å hente ut og systematisere det som er å finne i datamaterialet som er nødvendig for studien (Tjora, 2017). Med mitt datamateriale var det mer hensiktsmessig å gjøre analysene manuelt – selv om dette krevde mye arbeid.

Det finnes forskjellige måter å systematisere datamateriale og informasjonen det gir – som koding, matriser eller andre tabeller. Systemet skal hjelpe å ta ned mengden datamaterialet, uten at man mister essensen av det (Tjora, 2017). Analyser av datamaterialet i case-studier er blant de minst utviklede typene analyser, og kan derfor være utfordrende. Fordi det er få ferdig utviklede framgangsmåter å følge, er forskeren avhengig av å selv komme fram til den beste måten å få ut nok og korrekt informasjon (Yin, 2009, s. 127). Yins (2009, s. 129) anbefaling er å starte med å prøve seg fram med ulike måter å vise fram dataene sine på for så å gjøre et valg. En anbefalt strategi er videre å følge det originale teoretiske grunnlaget som ledet til studien (Yin, 2009, s. 130). Jeg fulgte dette rådet som ga hjelp til å rette søkelys mot den relevante informasjonen, mens den informasjonen som ikke var nyttig for den konkrete studien ble lagt bort. Observasjonsguiden ble bygget på teoretiske begreper og sammenhenger. Guiden var derfor en god struktur i analyse av det enkelte case.

Analysen begynte allerede i planleggingen av studien, med analytiske valg om hvilke enheter som skal analyseres og hvordan (Miles et al., 2020). Gjennom observasjonene måtte jeg også analysere og tolke, så objektivt så mulig, det som skjedde i undervisningstimene. Dette var en del av å samle inn informasjon fra det datamaterialet jeg brukte. Mine analyser handlet videre om å systematisere informasjonen og identifisere særtrekk og mønstre i undervisningstimene, knyttet til den systematiske observasjonen. Jeg markerte tidspunkt for vekslingene mellom sekvensene. Slik kunne jeg koble det de utfylte observasjonsguidene viste at skjedde knyttet til hvert fagdidaktiske element i hver sekvens. Inndelingen av sekvenser var identiske i observasjonsnotatene, slik at jeg kunne koble sekvenser fra observasjonsguiden med notater.



Det viktigste var hva som skjedde samtidig i og gjennom hver sekvens. Tidspunktet for når noe skjedde var egentlig ikke sentralt for min studie.

Videre skulle analysene se etter mulige mønstre, særtrekk og sammenhenger på tvers av case. Målet var å finne informasjonen som avdekket forhold av relevans for problemstillingen. Det var behov for å konkretisere det som hver utfylte observasjonsguide ga av informasjon, men også å knytte det sammen med observasjonsnotatene.

Jeg brukte tre analyseskjema for å analysere mine observasjoner av hver time, der informasjonen fra de utfylte observasjonsguidene ble bearbeidet. Disse tre skjemaene var:

Skjema 1 (vedlegg 2) hadde utgangspunkt i gradene av elevengasjement horisontalt og hver sekvens av timen vertikalt. Hver sekvens ble markert for grad engasjement. Videre brukte jeg fargekoder for å markere det didaktiske innholdet, og hvilke undervisningsmetoder som ble brukt og hvilke historiedidaktiske kategorier som var til stede. Hvis relevant, presiserte jeg om de historiske spørsmålene var for eksempel beskrivende spørsmål, evaluerende spørsmål eller spørsmål om metakonsepter. For bruke kilder, noterte jeg type kilde (Youtube, film, leserinnlegg). Jeg inkluderte også informasjon om undertemaet for hver sekvens. Dette skjemaet videreførte til en viss grad observasjonens tidslinjeformat, med inndelingen av sekvenser.

I skjema 2 (vedlegg 3) lå gradene av elevengasjement horisontalt, og alle de historiedidaktiske kategoriene vertikalt i skjemaet. Deretter markerte jeg for hver gang hver kategori var knyttet til en grad av engasjement i løpet av timen. Slik kunne jeg få en oversikt over frekvenser av hver historiedidaktiske kategori knyttet til engasjement.

Skjema 3 (vedlegg 4) var et eksempelskjema, som koblet analysene sammen med notatene. Skjemaet har en boks for hver grad av engasjement. Her tok jeg utgangspunkt i sekvensene i timene, og skrev eksempler med fokus på hvilket tema, hvilke historiedidaktiske kategorier og hvilke undervisningsmetoder som var til stede. I tillegg markerte jeg for graden av engasjement, og eventuell variasjon eller utvikling. Dette siste skjemaet ga mer utdypende kvalitativ informasjon enn de to første. Her skrives mer utdypende setninger som forklarer, eksemplifiserer og knytter sammen tilfellene av høyt, middels og lavt engasjement sammen med innholdet i de didaktiske kategoriene.

Alle skjemaene viste sammenhenger og ga muligheter for å finne mønstre. To oppsummerende skjema, tilsvarende skjema 2 og 3, ble brukt for å samle informasjonen om alle timene. Altså,

et skjema inneholder frekvensene for engasjementet knyttet til hver historiedidaktiske kategori i alle timene til sammen. Et siste eksempelskjema samler eksempler fra hver grad av engasjement, fra alle timene.

Denne metoden for analyse, ga en systematisering av informasjonen fra hver observerte undervisningstime. I tillegg ble informasjonen samlet, slik at tendenser på tvers av timene kan konkretiseres. Når spørsmål dukket opp i analysene og i utarbeidingen av resultat-presentasjonen, kunne jeg gå tilbake til skjemaene for hver time og lete etter frekvenser og mønstre for det spørsmålet. Som eksempel, var elevene mer engasjerte dersom lærerne underviste med dialog enn med monolog? Her kan jeg gå gjennom skjemaene for hver time, og samle opplysningene knyttet kun til dette, for å finne svaret. Notatene mine vil videre kunne gi utdypende informasjon om hva jeg observerte. Alt i alt er observasjonene grundig registrert i de ulike skjemaene, og hele prosessen er styrt av observasjonsguiden.

### ***3.7 Metodiske og etiske betraktninger***

#### *3.7.1 Validitet*

Vurdering av validitet skal diskutere og indikere om studien kartlegger det den skal studere (Hancock & Algozzine, 2017, s. 93), og om resultatene faktisk gir svar på det man spør om (Tjora, 2017, s. 232). Jeg bruker her begrepet validitet synonymt med gyldighet (Jacobsen, 2015, s. 16). Resultatene i studien må beskrive fenomenet som blir undersøkt så nøyaktig som mulig. Dette innebærer også om forskerens tolkninger er valide. Med andre ord, forskerens tolkning av virkeligheten må samsvare med virkeligheten.

I forkant av en studie vurderer man hvilken/hvilke metode(r) som best kan gi svar på spørsmålet og som er gjennomførbare med de rammene man har. Intervju og spørreskjema ville gitt lærere og/eller elever en stemme. Med observasjon registrerer forskere hva noen faktisk gjør i en relativt naturlig situasjon, framfor hva de sier at de gjør, som i for eksempel intervju (Jacobsen, 2015). Studier som sammenholder ulike informasjonskilder om klasseroms- og undervisningspraksis, viser at det er begrenset samsvar mellom læreres rapportering av egen praksis sammenlignet med det eksterne observatører og elever rapporterer (Gitomer et al., 2014; Muijs, 2006). En forklaring er at lærere trolig rapporterer mer av intendert praksis, det de ønsket eller planla å gjøre, enn den som faktisk ble realisert (Brekelmans et al., 2011). Observasjon er derfor en anbefalt kilde til valid informasjon om hva som skjer i undervisningen (Muijs, 2006;

Virtanen et al., 2015). Tilgangen til et kvalitetssikret datasett med klasseroms-videoer ga mulighet for denne tilnærmingen. Datamaterialet var solid og grundig kvalitetssikret (Westergård et al., 2019).

Begrepsmessig validitet forutsetter at begrepene eller kategoriene brukt i datainnsamlingsfasen er presise nok til at de måler det forskeren faktisk ønsker å undersøke. I starten av en studie kan begreper ofte være vage og uklare, og må dermed konkretiseres. Ellers kan forskeren være i fare for å heller bedømme dataen subjektivt, enn basert på presise begrep (Yin, 2009, s. 41). God validitet forutsetter konsistens mellom de teoretiske konseptene og de operasjonaliserte kategoriene. Begrepsmessig validitet er vanligvis mer relevant i kvantitative studier enn i kvalitative studier, fordi respondentene i kvalitative studier ofte har større innflytelse på definisjon av begreper (Jacobsen, 2005, s. 214). I denne studien har ikke deltakerne i studien innflytelse på begrepsforståelsen. Det er nyttig å poengtere at den konkretiseringsprosessen som foregikk i forbindelse med utarbeidingen av observasjonsguiden handlet nettopp om at observasjonene skulle gi presise resultater, relevante for forskningsspørsmålene. Det var viktig at kategoriene ble utformet slik at det jeg faktisk skulle studere, var det de kunne fange opp. Teoretiske fenomen ble operasjonalisert. Men i konkretiseringsprosessen var det også nødvendig med en balanse i å ikke gjøre begrepene *for* konkrete. Det kunne potensielt utelukket viktige deler av fenomenet, og virke mot den eksplorerende studiens hensikt. En utfordring videre, er observatørens gjennomføring av observasjon, som kommenteres i forbindelse med reliabilitet.

Generalisering, knyttet til validitet, kalles ofte for ytre eller ekstern validitet (Yin, 2009, s. 43). Her inngår spørsmål om en studies resultater kan generaliseres utover studiens utvalg og kontekst. Med kvalitative undersøkelser, er hensikten sjeldent å generalisere resultatene fra en studie til flere grupper eller en større populasjon enn de involvert i studien (Jacobsen, 2005, s. 222). I denne studien var det altså viktig å være obs på at resultatene fra observasjon av noen undervisningstimer i historie, ikke kan generaliseres for alle andre historietimer, klasser og lærere. Utvalget av lærere som lot seg observere, var kanskje ikke representativt for alle lærere/klasser. Lærere som frivillig meldte seg til å delta i observasjonsstudien, kan ha vært lærere som føler god mestring i sitt arbeid med undervisning og klasseledelse. Dette kunne i så fall også ha hatt betydning for generalisering. I denne eksplorerende studien er det primære målet å avdekke eventuelle tendenser mellom flere fenomener. Dette kan eventuelt gi grunnlag for nye studier.

### 3.7.2 *Reliabilitet*

Reliabilitet omtales også som pålitelighet (Jacobsen, 2015, s. 16). Hensikten med reliabilitet er å redusere feil og subjektivitet i forskning (Yin, 2009, s. 45). En studies reliabilitet indikerer i hvilken grad resultatene fra en studie er etterprøvbare, og om en annen forsker kunne fått de samme resultatene med tilsvarende studie (Hancock & Algozzine, 2017, s. 92; Yin, 2009, s. 40).

Metodetriangulering kunne i prinsippet vært en metode for å sikre reliabilitet i denne studien (Postholm, 2010, s. 132). Dersom jeg hadde organisert observasjonen, kunne jeg kombinert det med spørreskjema eller intervju. Jeg kunne dessuten brukt member-checking, for å kontrollere om deltakerne i studien kjente seg igjen i det forskeren hadde observert (Postholm, 2010). Verken metodetriangulering eller member-checking var mulig i denne studien.

Det ble derfor sentralt i denne studien å beskrive prosessene for datainnsamling og analyse slik at disse blir transparente. Andre forskere skulle kunne brukt samme framgangsmåte, og komme fram til de samme resultatene (Yin, 2009, s. 40). Målet med observasjonsguiden var derfor å gjøre den så tydelig og presis som mulig, slik at det er eksplisitt hva og hvordan jeg målte det jeg målte. I analyse, kan man møte på problemer med kategorisering; «hvor hører egentlig dette til?». Igjen, jeg har forsøkt å tydeliggjøre kategoriene så klart som mulig, for å unngå dette.

En trussel mot reliabiliteten er unøyaktig registrering av data og unøyaktig analyse av data (Jacobsen, 2005, s. 228–229). Med førstnevnte – registrering av data – ble jeg hjulpet av at jeg brukte videoopptak, og dermed ikke var like avhengig av å huske observasjonene mine, som dersom jeg hadde vært til stede i undervisningen. Jeg kunne se timene på nytt, spole og hente opp igjen situasjoner jeg eventuelt var usikker på. Som uerfaren observatør var det nyttig å ikke være avhengig av å få med meg alt relevant i en live-situasjon.

Det er en styrke for reliabiliteten at alle timene er sett av én observatør og ikke flere som hver for seg har observert hver sine filmer. Det ideelle med tanke på reliabilitet ville vært at en annen forsker også kategoriserte innholdet, og slik sjekket markeringen av innholdet i sekvenser. Det har ikke vært mulig. Reliabiliteten er imidlertid vurdert for en av de sentrale kategoriene i studien. Når det gjelder graden av engasjement, kunne jeg sammenligne mine observasjoner med andre forskeres resultater fra de samme filmene. Jeg kunne slik vite at min observasjon av engasjement stemte relativt godt overens med andre forskeres observasjon av engasjement. I tillegg brukte jeg en etablert protokoll, med tydelige beskrivelser av hver grad av engasjement. Det begrenset mulighetene for subjektiv tolkning. Også i kategoriseringen av

undervisningsmetoder og det historiedidaktiske innholdet forsøkte jeg å begrense mulighetene for subjektive tolkninger ved å presisere hva jeg så etter i undervisningen. Ettersom studien innebar utarbeiding av en ny og ikke utprøvd observasjonsguide, samt en eksplorerende studie på et lite studert område, er det vanskelig, men kanskje desto viktigere, å sørge for at reliabiliteten er solid.

Læringsmiljøsenderets observasjonsdata er skåret av sertifiserte CLASS observatører som sikrer god reliabilitet (Westergård et al., 2019). Mine koder skjer uten en slik sertifisering og det er derfor en nyttig kvalitetssikring av denne studiens data å sammenligne mine skåringer mot reliable skåringer. For å gjøre dette lagde jeg et gjennomsnitt av mine koder som var parallelle til de to 15-minutters tidsintervallene i Læringsmiljøsenderets skåringer. En sammenligning kunne dermed gjøres. Dette viste godt samsvar, altså tilfredsstillende reliabilitet, på denne studiens observasjoner av elevengasjement.

Reliabiliteten i en studie preges også av forskerens ståsted, og det er derfor viktig å vurdere eget ståsted i forskning. Ved bruk av observasjon kan man få det som kalles observatøreffekt: «observators tilstedeværelse skaper spesielle resultater» (Jacobsen, 2005, s. 167). Forskerens holdninger og interesser kan prege tolkninger, og det er derfor nyttig å tillate så lite rom for subjektive tolkninger som mulig. Dette omtaler jeg nærmere i neste del, om forskningseffekten og omvendt forskningseffekt.

### *3.7.3 Forskningseffekten*

Forskningseffekt innebærer at de observertes handlinger blir preget av observasjonene, slik at de handler annerledes enn de ellers ville gjort (Tjora, 2017, s. 71). Som passiv og ikke tilstedeværende observatør av videomateriell hadde jeg ikke innflytelse verken på lærernes undervisningsmetoder eller på noe av det som skjedde i klasserommene. Det kan styrke tilliten til at det som ble observert var ordinære timer og ikke tilrettelagt for observasjonen. Det har likevel vært et kamera og i noen tilfeller en person som filmet i klassen. Dette kan ha påvirket både lærere og elever slik at handlingene deres ble preget av observasjonssituasjonen (Tjora, 2017, s. 71). Man kan til en viss grad se etter en slik forskningseffekt når man observerer på film, for eksempel om deltakerne retter oppmerksomheten sin mot kamera (Tjora, 2017, s. 71). Inntrykket fra filmene var at kamera fort ble glemt når timen var i gang. Dette er også vanlig å finne, og risikoen for påvirkning skal ikke overdrives (Tjora, 2017, s. 71). For mange elever er det å bli filmet blitt så dagligdags at det i liten eller ingen grad påvirker dem i situasjonen.

I observasjonsstudien fikk jeg tilgang til situasjoner som ikke var tolket av de som selv var i situasjonene (Tjora, 2017, s. 53). Da ble det viktig å vurdere meg selv som observatør. Akkurat som forskningseffekten kan påvirke de som observeres, kan også observatører bli påvirket – i det som kan kalles «omvendt forskereffekt» (Tjora, 2017, s. 72). Som forsker må man anerkjenne sin egen rolle og partiskhet, og hele tiden jobbe for å sørge for egen objektivitet og upartiskhet. Dette gjelder både underveis i observasjonsprosessen, men også når man analyserer, kommer til funn og konkluderer (Hancock & Algozzine, 2017, s. 53). Min eventuelle innvirkning på materialet var knyttet til observasjon, tolkning og analyse. Systematisk observasjon med observasjonsguide bidro til struktur og fokus. Samtidig brukte jeg notater, og disse ble forøkt gjort i et beskrivende og ikke fortolkende språk (Gall, et al., 2007, s. 278). Så langt det var mulig, forsøkte jeg å redusere risikoen for omvendt forskereffekt.

#### *3.7.4 Forskningsetikk*

Observasjon ble utført og data innhentet, lagret og behandlet i samsvar med gjeldene personvernreglement og forskningsetiske prinsipper, og tilfredsstilte de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Prosjektene som masteroppgaven inngikk i, var meldt NSD og godkjent. Tillatelse til bruk for masterstudenter med relevante studier, var også inkludert. All deltakelse i observasjonene var frivillig for lærere og elever. Foresatte måtte gi skriftlig informert samtykke for at deres barn kunne delta.

Alle forhold knyttet til planlegging, gjennomføring og lagring av data ble ivaretatt av Læringsmiljøsenderet. Jeg har ivaretatt forpliktelser knyttet til behandling av data. Jeg signerte taushetserklæring på Læringsmiljøsenderet før jeg fikk tilgang til filmmaterialet. Filmene hadde koder som anonymiserte skole- og klasseidentitet. I samsvar med krav til lagring og behandling av filmene, måtte jeg se CIESL filmer på Læringsmiljøsenderet på en pc uten nettkobling. VITE filmene var lagret på Tjeneste for Sikker Datalagring (TSD) tilknyttet Universitetet i Oslo. Jeg fikk tilgang til disse via TSD og kunne se dem på egen pc på sted der ingen kunne se skjermen eller høre lyd. Underveis i mine observasjoner noterte jeg aldri ned navn på lærere, elever, skole eller annet som kunne bidra til identifisering.

Publisering skjer i samsvar med krav til konfidensialitet slik at deltakende lærere og elevers anonymitet ivaretas. I presentasjon av resultater er han og hun brukt vilkårlig om lærere fordi kjønn i denne sammenheng ikke spiller noen rolle og det derfor kan benyttes til å redusere mulighet for gjenkjenning.

## 4 Resultater

Problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål har vært retningsgivende for den metodiske tilnærmingen. De 16 undervisningstimene ga et omfattende datamateriale der samspillet mellom fenomenene varierte i tidssekvenser og mellom timer. Presentasjon av resultatene må nødvendigvis reflektere kompleksiteten når sammenhengen mellom de ulike fenomenene skal framstilles. En mer begrenset studie kunne derfor vært enklere å presentere og mer lettlest, men på bekostning av å kunne finne sammenhenger på tvers av didaktiske elementer. Dette betyr at resultatkapittelet er komplekst når funn fra hvert didaktiske element skal presenteres relatert til engasjement.

Her presenteres informasjonen som er relevant for studiens forskningsspørsmål fanget opp ved å se klasserommene gjennom den linsen som observasjonsguiden min ga (vedlegg 1). For å gi et så grundig og ryddig bilde som mulig, følger framstillingen av resultatene i dette kapittelet inndelingen i observasjonsguiden. Dette innebærer at undervisningssekvensene, med de didaktiske elementene og tegn som uttrykker engasjement, blir presentert i sammenheng. Dette for å få fram hvordan de forekom i forhold til hverandre, slik problemstillingen spør om. Konsekvensen er at forskningsspørsmålene blir besvart sammenhengende, ikke etter hverandre. Hovedlinjene i funnene er forankret i forskningsspørsmålene, men det er først i den avsluttende diskusjonen at drøftingen kronologisk følger de tre forskningsspørsmålene.

Først skal jeg presentere noen innledende resultater for engasjement. Disse viser hvordan elevenes engasjement kom til uttrykk i klasserommet, og den observerte variasjonen i engasjement. Videre legger jeg fram resultatene for engasjementet i forbindelse med tema, undervisningsmetoder, og hver kategori for historiedidaktisk praksis. I hver del i dette resultatkapittelet, knyttet til ett fagdidaktisk element, trekker jeg først fram hovedlinjene i funnene. Disse blir etterfulgt av eksempler, nyanseringer, unntak eller lignende. Resultat fra VITE- og CIESL-filmene presenteres under ett, ettersom prosjekttilhørighet ikke har betydning for studiens problemstilling, og fordi det bidrar videre til å sikre anonymitet til de involverte.

Timene er delt inn i sekvenser. Idet undervisningsmetoden skifter, starter en ny sekvens. I dette kapittelet vises det til sekvenser i både tekst og figurer.

#### ***4.1 Hvordan kommer engasjement til uttrykk?***

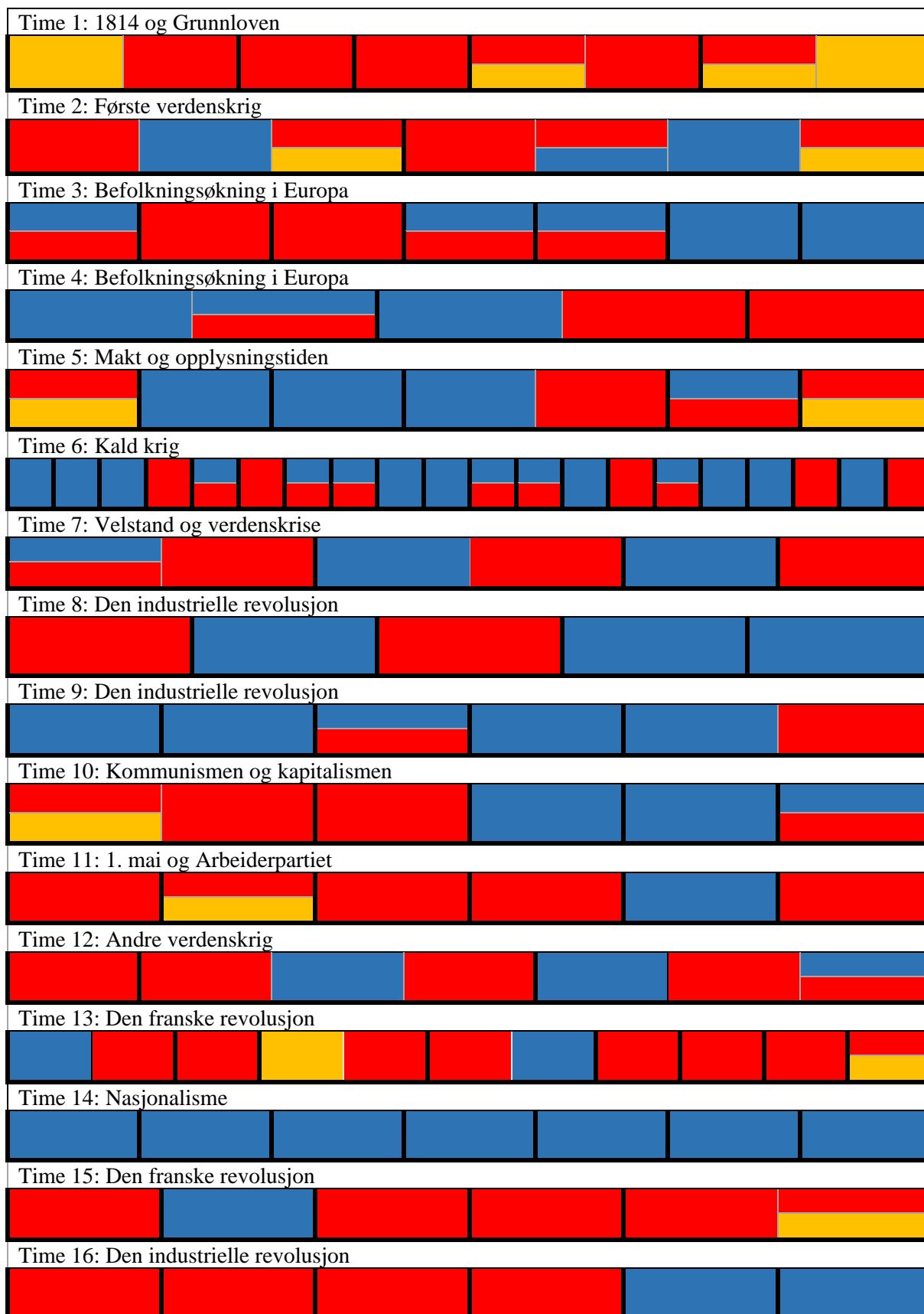
*Engasjementet i timene.* På neste side presenteres figur 2, med oversikt over engasjementet i hver time. Utviklingen i engasjement vises gjennom vekslinger i farger. Hver time har et nummer, som vises til senere i teksten, som nummer i parentes. Av praktiske årsaker, var det ikke mulig å oppgi presis tidslengde for alle sekvenser. Der det er relevant, nevnes det i teksten.

Engasjementet varierte i intensitet, som man kan se av tabellen over. Jevnt over var det lett å observere uttrykk for elevengasjement og vurdere intensitet. Det var variasjon i engasjementet mellom timer, og innad i enkelttimer. Figuren viser antall sekvenser, og utviklingen av engasjement gjennom timen. Seks timer varierte mellom både høyt, middels og lavt engasjement (2, 5, 10, 11, 13, 15). Åtte timer varierte mellom høyt og middels engasjement (3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 16). En time varierte mellom middels og lavt engasjement (1). Sistnevnte var timen i utvalget med det gjennomgående laveste engasjementet. Kun en time (14) hadde stabilt høyt engasjement gjennom hele timen, og er dermed timen med det høyeste engasjementet.

Middels engasjement gikk igjen i nesten alle timer. Dette gjenspeiler også at dette er den bredeste kategorien. Høyt engasjement forekommer i relativt mange timer og sekvenser. Det var aldri utelukkende lavt engasjement i timene. Resultatene viser altså at historietimene hadde varierende engasjement, og timene sjeldent hadde utelukkende lavt eller høyt engasjement.

Engasjementet varierte også innenfor enkelte sekvenser. Dette viste seg på to måter. For det første kunne engasjementet starte på en grad av engasjement, og øke eller synke gjennom sekvensen. Et eksempel er første sekvens i time 1, som startet på lavt engasjement, og økte til middels engasjement. Den andre måten var ved hyppig fluktuerende engasjement uten klare overganger. Et eksempel er fra første sekvens i time 10, der engasjementet fluktuerte mellom lavt og middels, før det etter hvert landet på middels.





Figur 2: Oversikt over timer 1-16, tema i timene og vekslinger i engasjement gjennom timen. Hver time har to rader. Første rad viser nummer på timene og tema. Andre rad viser vekslinger i engasjementet. En svart ramme (uthevet) markerer hver sekvens. Fargekoder: Blå = Høyt engasjement, Rød = Middels engasjement, Gul = Lavt engasjement. NB: Den visuelle lengden av hver sekvens, er ikke uttrykk for tidslengde.

*Tegnene på engasjement.* Engasjementet varierte også i uttrykksform. Flere faktorer som viste atferdsmessig elevengasjement, ble observert gjennom disse timene. Ved middels til høyt engasjement vistes dette gjennom at elever svarte på spørsmål stilt av lærer eller andre elever, både frivillig og ved direkte spørsmål. Elever stilte spørsmål, både innledende spørsmål og oppfølgende spørsmål til andre elevers uttalelser. Elever så på læreren, fulgte læreren med hodet, eller så mot elever som svarte/snakkete i øyeblikket, altså uttrykk for at de rettet oppmerksomhet mot den som hadde ordet og lyttet. Aktiv lytting kom til syne gjennom blikk, hodebevegelser og andre uttrykk for oppmerksomhet, samt påfølgende svar, spørsmål og atferd. Gjennom umiddelbare, emosjonelle responser, var det også tydelig når elever fulgte med. Når elevene fikk oppgaver der de skulle bruke materiell, gjorde de dette, og når elevene skulle snakke sammen, snakket de om temaet. Passivitet var ikke alltid et tegn på middels til lavt engasjement. Dersom læreren for eksempel hadde monologpreget undervisning eller viste film, var det naturlig at elevene var noe mer passive. Forskjeller mellom høyere og lavere engasjement i slike tilfeller, var om elevene tydelig var rettet mot læreren, tok notater eller reagerte på det som blir sagt eller vist.

Middels til lavt engasjement viste seg ved at elever snakket seg imellom, fniste eller tullet når læreren snakket eller elevene egentlig skulle arbeide. Andre eksempler er at elever var på PC når de ikke skulle, eller satt med ryggen til læreren. Manglende reaksjoner var tegn på at elevene ikke fulgte med og lyttet aktivt. Det samme var stor grad av passivitet når læreren tydelig forventet og oppfordret til deltakelse og dialog. I noen tilfeller med passivt og relativt lavt engasjement lå noen elever med hodet på armen, så ut vinduet i lengre perioder eller stirret ut i luften uten å reagere på det læreren sa.

## ***4.2 Tema i undervisningen***

Tema i timene framgår av Figur 2. Timene representerte god tematisk bredde, med noen få tema som gikk igjen flere ganger. Studien la ikke opp til observasjon av spesifikke tema. Det er av interesse om noen av de historiske temaene som er representert så ut til å engasjere mer enn andre, selv om denne studien alene ikke kan gi et sikkert svar på dette.

Verken tidsperiode eller geografisk nærhet knyttet til tema, ser ut til å være åpenbare faktorer for engasjement i disse observerte timene. Timene dekket tema og perioder fra 1700-tallet til i dag. Resultatene indikerer ikke at tema som er nærmere vår tid, var mer engasjerende enn tema

lengre fra vår tid. Variasjonen mellom høyere og lavere engasjement var altså til stede både i timene med den eldste historien i utvalget, og i timene med nyere historie.

Det var få timer der temaet var avgrenset til norsk historie, kun to: Time 1 om 1814 og Grunnloven, og time 11 om 1. mai og Arbeiderpartiet. Begge disse var dominert av middels engasjement. Time 11 hadde ett tilfelle av høyt og ett tilfelle av lavt engasjement. Time 1 varierte kun mellom middels og lavt. Time 1 var, som nevnt, timen med lavest engasjement i utvalget. I vurdering av tema og engasjement, viser dette materialet lavere enn gjennomsnittlig engasjement i timene med norsk historie sammenlignet med timer i internasjonal historie. Det kan ikke fastslås at det lavere engasjementet er tematisk begrunnet. Det er allikevel klare indikasjoner på at elevene engasjeres ved bruk av andre virkemidler enn tema.

Det var variasjon i engasjementet knyttet til nesten alle temaene i utvalget. Dette indikerer at tema alene ikke var avgjørende for engasjement og at andre faktorer kanskje betydde mer enn selve temaet. Utover hovedtema i timen, kunne jeg også observere variasjon i engasjement knyttet til undertema. Reaksjoner og aktivitet kunne variere og dermed indikere om noen undertema engasjerte mer enn andre. I noen tilfeller var det oppsving i engasjementet knyttet til undertema. Da ble elevene mer aktive enn tidligere i timen. De kommenterte, stilte spørsmål og svarte på spørsmål. Resultatene tilsier at også her var det andre elementer som spilte inn, men at noen undertema kunne være lettere å engasjere med enn andre.

De to timene om den franske revolusjon (13 og 15) varierte begge mellom høyt, middels og lavt engasjement. Timene var i to forskjellige klasser, med forskjellige lærere. På undertemaet menneskerettigheter startet engasjementet på lavt, økte til middels og deretter til høyt. Med undertema skrekkveldet var engasjementet høyt, men det sank etter overgang til undervisning om Napoleon.

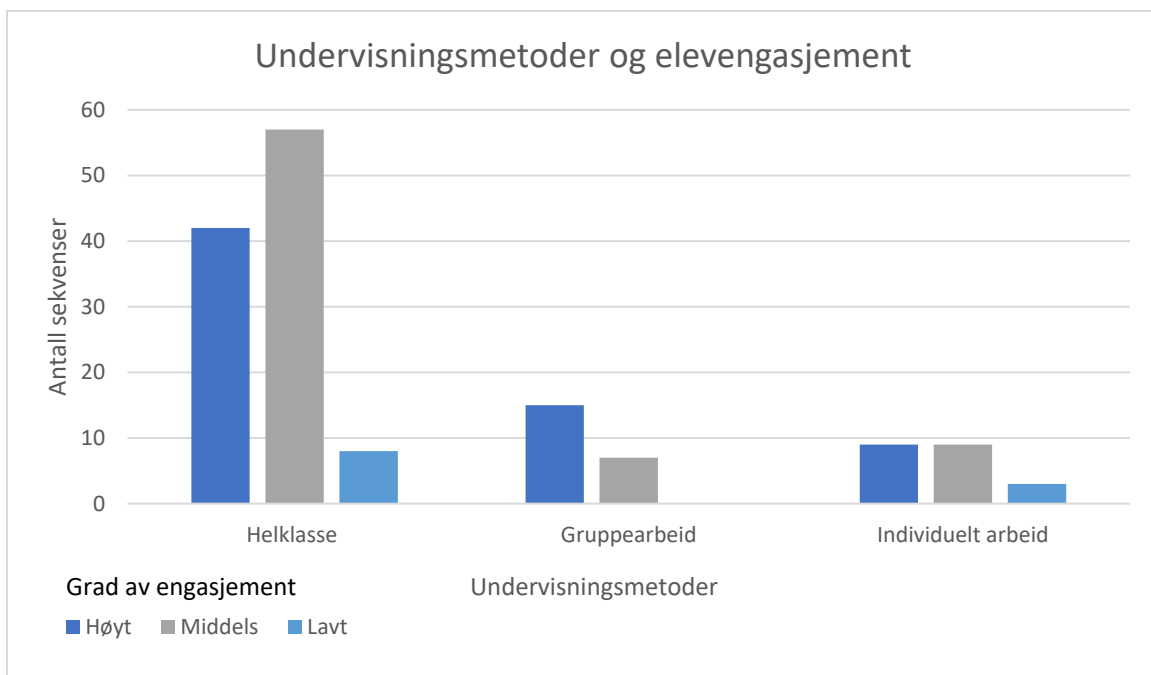
Tre timer om den industrielle revolusjon (3, 4 og 16) fant sted i to forskjellige klasser. Alle tre timene vekslet mellom høyt og middels engasjement. To timer hadde stor grad av middels engasjement, med innslag av høyt. Den siste timen hadde flere tilfeller med høyt engasjement. Dette indikerer at det temaet kunne bli engasjerende.

Timen om nasjonalisme (14) var den eneste i utvalget med bare én grad av engasjement. Her var det gjennomgående høyt engasjement gjennom hele timen. Denne timen hadde elementer som i andre timer vekslet mellom ulike grader av engasjement, som for eksempel høytlesing i klassen eller monologbasert undervisning. Dette kan indikere at temaet nasjonalisme var engasjerende for elevene.

Variasjonen, og de mange tilfellene av middels og høyt engasjement tyder på at alle temaene har potensial for høyt engasjement. Når det gjelder hvilke faktorer som fremmer eller hemmer engasjement, er nettopp variasjonen i engasjement interessant, sammen med hva som gjør at det varierer. Vi skal se videre på om andre elementer i undervisningen kan bidra til økt engasjement, det er spesielt interessant, når det virker som at tema ikke er avgjørende.

### 4.3 Undervisningsmetoder

*Hovedtrekk.* Hovedtendensen er at elevene blir engasjerte av å bli involverte i undervisningen. Dette er ikke uten unntak, men resultatene indikerer at undervisning og oppgaver som involverer elevene, også leder til høyere engasjement. Dette gjelder i alle de tre hovedkategoriene av undervisningsmetoder: Helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid.



*Figur 3: Sekvenser med høyt, middels og lavt elevengasjement ved hver kategori av undervisningsmetoder: Helklasse, gruppearbeid og individuelt arbeid. Sekvenser med fluktuerende engasjement, er registrert på begge relevante grader av engasjement. Figuren skal ikke leses med tanke på totalt antall undervisningssekvenser<sup>1</sup>. Tidslengde for hver sekvens inngår ikke i figuren<sup>2</sup>.*

<sup>1</sup> Denne presiseringen gjelder alle figurer som viser sammenheng mellom fagdidaktiske elementer og elevengasjement (Figur nr. 3-10).

<sup>2</sup> Denne presiseringen gjelder alle figurer som viser sammenheng mellom fagdidaktiske elementer og elevengasjement (Figur nr. 3-10).

De observerte historietimene viste variert bruk av undervisningsmetoder. Knyttet til forskningsspørsmålene, er det interessant å se om elevenes engasjement er tydelig knyttet til undervisningsmetoder, og hvilke metoder som virker mer eller mindre hensiktsmessige med tanke på å fremme engasjement i historietimene. Observasjonsguiden har fokusert på tre hovedkategorier med tanke på frekvens (hvor ofte en slik arbeidsøkt forekommer) og engasjement knyttet til disse. Kategoriene er helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. Figur 3 viser observert engasjementet knyttet til hovedkategoriene av undervisningsmetoder i historietimene.

Som vist i figur 3, hadde både helklasseundervisning og individuelt arbeid tilfeller med alle gradene av engasjement, mens gruppearbeid kun forekom med høyt og middels engasjement. Noen lærere brukte alle de tre kategoriene av undervisningsmetoder, noen brukte hovedsakelig en eller to. Sekvenser med helklasseundervisning forekom oftest, etterfulgt av gruppearbeid og individuelt arbeid. Det var mange flere tilfeller av undervisning i helklasse, enn individuelt arbeid og gruppearbeid. Det framgår ikke av figuren, men det kan nevnes at helklasseundervisning, i tillegg til å forekomme hyppigst, også utgjør den største tidsflaten i undervisningstimene.

Hver sekvens tilsvarer ikke lik tidslengde. Et tilfelle av helklasseundervisning varte i over 26 minutter, mens et annet tilfelle foregikk i omkring ett minutt. Også sekvensene med gruppearbeid og individuelt arbeid varierte i tidslengde, men forskjellene var størst ved helklasseundervisning.

Nesten alle timene hadde fem til syv vekslinger mellom undervisningsmetoder. To timer (2 og 6) utmerker seg, med henholdsvis bare en og hele 19 vekslinger mellom undervisningsmetoder. Timen med kun en veksling og to varianter av undervisningsmetoder hadde stort sett middels og lavt engasjement, med kortere glimt av høyt. Timen med 19 vekslinger hadde middels og høyt engasjement, med hovedvekt på høyt engasjement.

Veksling mellom undervisningsmetodene preget også engasjementet, noen ganger positivt, andre ganger negativt. I flere tilfeller sank engasjementet dersom en arbeidsmetode pågikk over lengre tid, og da kunne engasjement fremmes ved veksling av undervisningsmetode. Dette gjaldt for eksempel i situasjoner med gruppearbeid eller individuelt arbeid, der engasjementet startet høyt, men sank etter hvert. Da kunne overgang til helklasse-undervisning øke engasjementet igjen. I andre tilfeller hadde det ikke den samme virkningen. I noen tilfeller utvidet læreren oppgaver eller stilte oppfølgingsspørsmål som alternativ til å bytte

undervisningsmetode. Også dette hadde ofte positiv effekt på engasjementet. Selv om variasjon i undervisningsmetoder ofte virket positivt, forekom det også at engasjementet sank i forbindelse med overgang til nytt innhold eller ny arbeidsmetode.

Som overordnede kategorier for undervisningen, omfattet helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid, mange ulike arbeidsformer. I dette materialet, har lærere undervist med monologbasert og dialogbasert undervisning. De har hatt diskusjon, refleksjon og gjennomgang av fagstoff og oppgaver i plenum. Noen viste filmer fra Youtube om den kalde krigen og om den franske revolusjon. Noen viste bilder, noen leste høyt fra boka, og én klasse brukte tegneserie. Videre har lærere gitt forskjellige oppgaver, som blant annet tidslinjeoppgaver, assosiasjonsoppgaver, tokolonneskjema, arbeid med leserinnlegg, begrepsoppgaver og argumentasjonsoppgaver. Én lærer arrangerte debatt i klasserommet, elever leste høyt eller presenterte tema for resten av klassen. Flere lærere ga refleksjons-oppgaver og oppgaver der elevene skulle snakke sammen og finne svar på spørsmål eller løsninger på utfordringer. Altså ble både «klassiske» metoder, som bruk av læreboka, høytlesing og diskusjonsoppgaver brukt, men noen brukte også andre metoder som aktiviserte elevene.

Vi skal nå se litt nærmere på engasjement i forbindelse med hver av kategoriene med undervisningsmetoder.

*Helklasse.* I tilfeller av helklasse-undervisning var engasjementet oftest middels, men også ofte høyt. Det var noen tilfeller der engasjementet var lavt. Helklasseundervisning forekom i alle timer, som dialog med elevene, eller som monolog.

Dialog forekom mye oftere enn monolog, og begge deler var hovedsakelig knyttet til middels og høyt engasjement, med få tilfeller av lavt engasjement. Det var allikevel en tendens til høyere engasjement i dialogbasert undervisning enn i monologbasert undervisning. Resultatene peker altså mot at elevene engasjertes av å bli involvert i undervisningen, ved at dialog engasjerte mer enn lærer-monolog.

Der helklasseundervisning forekom sammen med lavt engasjement var det to situasjoner som gikk igjen. Den ene var at læreren underviste, og ga muligheter for dialog, men elevene var passive og lite responderende. Den andre var der undervisningen var monologbasert, og elevene fikk lite oppfordringer fra lærerne om å delta. Lærerne stilte få eller ingen spørsmål, og heller ikke elevene tok initiativ eller stilte spørsmål. I noen tilfeller underviste lærere i monolog, med passive elever. Med en gang de inkluderte elevene, for eksempel ved å stille spørsmål, ble

elevene med umiddelbart. Dette illustrerer at elevene lettere ble aktivt deltakende dersom lærerne utfordret dem med spørsmål.

Noen lærere forsøkte også å få i gang dialog, uten å få ønsket respons. Da varierte det hvordan læreren fortsatte. Noen gikk videre med mer monologbasert undervisning, mens andre lærere brukte tid på å få elevene aktivt med. Spesielt en lærer, som jeg observerte i flere timer, arbeidet gjentatte ganger aktivt med å få elevene med på dialog. Dersom få elever rakk opp hånden, forklarte han mer, ga hint eller lignende, for å få dem til å bidra, iblant med en viss positiv effekt.

Overgang fra andre undervisningsmetoder til helklasseundervisning virket noen ganger positivt på engasjementet. Det kunne være at elevene hadde fått i oppgave å diskutere noe i grupper, men at engasjementet raskt sank. I noen tilfeller byttet da lærere om til plenumsdiskusjon, og elevene ble mer med. I flere tilfeller økte også engasjementet i overgang fra individuelt arbeid til helklasse-undervisning. Noen ganger hadde elevene lest for seg selv, og læreren gikk over til plenumsdiskusjon eller høytlesing i klassen, og engasjementet økte.

*Gruppearbeid.* Resultatene viser at gruppearbeid ofte engasjerte elevene mer enn de andre undervisningsmetodene. Kombinasjonen gruppearbeid og høyt engasjement forekom dobbelt så ofte som kombinasjonen gruppearbeid og middels engasjement. Lavt engasjement forekom aldri i gruppearbeid-situasjoner. Elevene deltok ofte aktivt i grupper. Dersom lærerne bevegde seg rundt imens gruppearbeid pågikk, tok elevene ofte initiativ til å involvere læreren ved å stille spørsmål eller diskutere med læreren.

I sekvenser der tema eller oppgaver fra gruppearbeid, ble tatt opp videre i plenum, holdt engasjementet seg vanligvis stabilt fra gruppearbeid til helklasse. Elevene var aktivt deltakende i plenum, og praktiserte i tillegg aktiv lytting når andre snakket. Et eksempel er fra time 10, der elevene arbeidet engasjert med oppgaver om kommunismen i grupper. Etterpå skulle hver gruppe dele noen hovedpunkter i plenum, og elevene var engasjerte i deling og diskusjon. I time 15, om den franske revolusjon hadde elevene hadde skrevet om skrekkveldet i hjemmelekse og diskutert aktivt i grupper. Etter overgangen til helklasse i denne timen sank imidlertid engasjementet til middels, og bare noen få elever delte tanker i plenum.

I noen situasjoner, økte engasjement ved skifte fra helklasse til gruppearbeid. I slutten av en time om den kalde krigen (6), der engasjementet hadde vært relativt høyt, begynte læreren oppsummering i helklasse. Under oppsummeringen fulgte elevene med, men de var passive, og engasjementet var på middels. Etter kort tid ba læreren elevene om å oppsummere med naboen

sin i stedet for. Da gikk engasjementet opp til høyt igjen, og elevene var aktive i samtalen og oppsummeringen.

*Individuelt arbeid.* I sekvenser med individuelt arbeid, var engasjementet vanligvis høyt eller middels. Et eksempel er fra time 8, der elevene skulle skrive eller tegne hva de assosierte med industri. I starten av nytt tema, var dette en individuell aktivitet som hentet opp deres bakgrunnskunnskap og rettet oppmerksomheten deres mot nytt kapittel. Noen elever skrev, andre tegnet, og alle elevene var engasjerte. Individuelt arbeid forekom også i situasjoner med lavt engasjement, men dette var sjeldent. Dette skjedde hovedsakelig i situasjoner med stillelesing. Eksempelvis, siste sekvens i time 13, da elevene skulle lese for seg selv i læreboka. Engasjementet fluktuerte her mellom lavt og middels, med hovedvekt på lavt.

Altså var elevene vanligvis engasjerte, også når de arbeidet individuelt. Engasjementet var som regel høyest når elevene hadde fått oppgaver å arbeide med. Flere lærere ga oppgaver som ikke var fra boken, som et aktivitetsark eller at elevene selv skulle skrive. I de aller fleste tilfellene gikk elevene fort i gang med oppgavene, og engasjementet holdt seg relativt høyt. Motsatt var det altså når elevene ikke fikk oppgaver de skulle svare på. Elevene brukte vanligvis lengre tid på å komme i gang med stillelesing og var mindre engasjerte, sammenlignet med når de fikk oppgaver å svare på.

I situasjoner med individuelt arbeid var det flere tilfeller der engasjementet startet enten middels eller høyt, for deretter å synke gjennom situasjonen. Dette skjedde spesielt dersom situasjonene varte en stund. I time 2, ble elevene bedt om å lese til prøve og huske så mye som mulig. Engasjementet startet på middels og høyt, med en god del engasjerte elever, og noen mindre engasjerte elever. Det sank imidlertid etter hvert, og engasjementet var lå på middels/lavt.

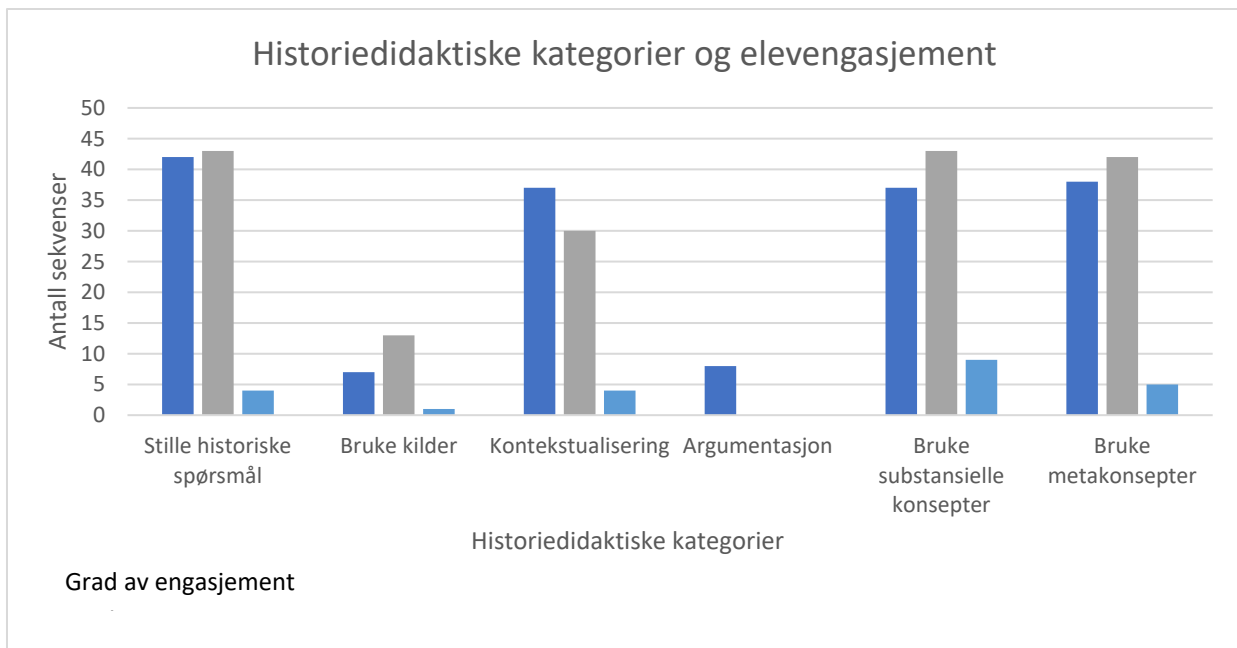
I videre presentasjon av resultatene vil innholdet, undervisningsmetoder og engasjement knyttes sammen og kobles med bruk av de historiedidaktiske kategoriene observert i undervisningen.

#### ***4.4 Historiedidaktisk innhold***

I utformingen av observasjonsguiden og gjennom observasjonene var det nyttig å kategorisere det faglige som skjedde i timen, i historiedidaktiske kategorier. Alle kategoriene for historiedidaktisk innhold forekom i de observerte timene. Noen var til stede i hver time. Stille historiske spørsmål og bruk av substansielle konsepter forekom oftest. Disse var etterfulgt av



bruk av metakonsepter, kontekstualisering, bruk av kilder og argumentasjon. Figur 4 gjenspeiler variasjonen eller mangelen på variasjon mellom engasjementet og hver kategori i rammeverket.



Figur 4: Historiedidaktiske kategorier og elevengasjement. Figuren viser antall sekvenser med høyt, middels og lavt elevengasjement ved hver kategori for historiedidaktisk innhold i undervisningen.

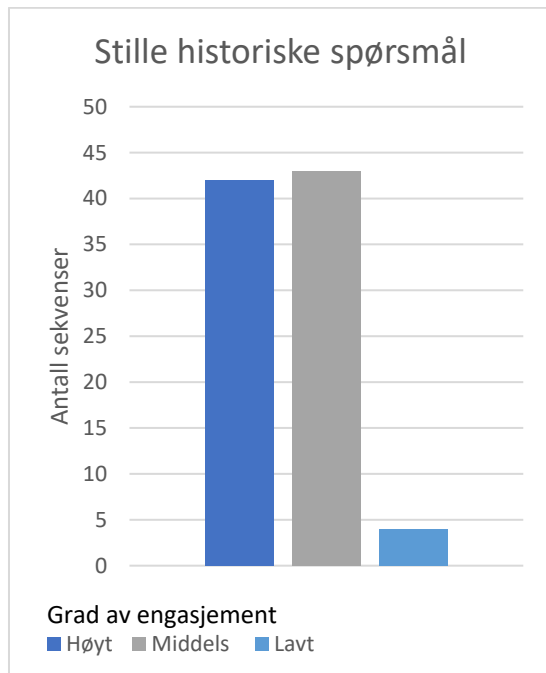
Det var få sekvenser der det bare forekom én kategori, som at læreren eller elevene kun stilte historiske spørsmål, eller at de kun brukte substansielle konsepter. I de videre resultatene trekker jeg fram situasjoner som framhever hver kategori, og hvordan de i sekvenser var knyttet til engasjement. Flere kategorier forekom ofte samtidig, og gjerne på grunn av hverandre. Dette vil også resultatene gjenspeile.

Resultatene viser ikke et entydig mønster i samvariasjon mellom hver enkelte kategori og elevengasjement. For eksempel var stille historiske spørsmål til stede i undervisningen, både når engasjementet var høyt, middels og lavt. Oversiktsbildet i figur 4, skal nå brytes ned, og resultatene for hver kategori presenteres nærmere. For hver kategori, vil det relevante utsnittet av figur 4 repeteres.

#### 4.4.1 Stille historiske spørsmål

*Hovedtrekk.* Historiske spørsmål kan innebære mange typer spørsmål, noe som også reflekteres i resultatene for denne kategorien. Å stille historiske spørsmål var nokså dominerende i undervisningen, og kategorien er en av to i rammeverket som forekom flest ganger. Det varierte

om spørsmålene ble stilt i plenum, som oppgaver til individuelt arbeid, eller som spørsmål til grupper. Typene spørsmål varierte også, og det samme gjorde engasjementet hos elevene.



*Figur 5: Stille historiske spørsmål og engasjement. Antall sekvenser med høyt, middels og lavt engasjement knyttet til den historiedidaktiske kategorien stille historiske spørsmål.*

Stille historiske spørsmål gikk altså igjen i de aller fleste timer, og engasjementet var hovedsakelig middels og høyt. Fire tilfeller av varierende middels/lavt engasjement forekom, men ingen tilfeller med kun lavt engasjement.

Stille historiske spørsmål kombinert med andre kategorier i rammeverket, som bruke metakonsepter, kontekstualisering eller bruke substansielle konsepter, forekom ofte samtidig med middels og høyt engasjement. Historiske spørsmål som bringer elevene inn i undervisningen, og i samspill med lærestoffet, hadde positiv virkning på engasjementet. Dette innebar ofte andre typer spørsmål enn kun faktaspørsmål. Mange elever viste interesse for å reflektere eller diskutere når spørsmål åpnet for det. I flere sekvenser uttrykte elevene at de synes noe var vanskelig, men engasjementet var allikevel høyt. Dette tilsier at det ikke nødvendigvis var for vanskelige spørsmål som ledet til passivitet.

Alle tilfellene av middels/lavt engasjement knyttet til denne kategorien skjedde i sekvenser med beskrivende spørsmål og fakta-spørsmål. Slike spørsmål kunne være: «Vet dere hva brent jords taktikk er?» «Vet dere hva en ideologi er?» «Hva var en embetsmann?». I nesten alle disse tilfellene, var det passivitet og mangel på respons som gjenspeilet det lavere engasjementet. Faktaspørsmål var ikke utelukkende kombinert med lavt engasjement, men resultatene tyder på at andre virkemidler også var nødvendige for å engasjere elever når undervisningen var preget av fakta-spørsmål. Elevene deltok ikke alltid kun av at spørsmål ble stilt. Noen lærere forsøkte

å få i gang dialog ved å stille historiske spørsmål, både faktaspørsmål og refleksjonsspørsmål, men med lite responderende, og passive elever. Dette indikerer at selv gode spørsmål ikke alene garanterer høyt engasjement.

Det var konsekvent lærerne som stilte flest og mest varierte spørsmål. Der var tilfeller der elever stilte oppfølgingsspørsmål, men dette skjedde ikke i alle timer. Noen stilte spørsmål dersom en lærer direkte spurte om elevene hadde spørsmål, og det var tilfeller der lærere så på elever at de lurte på noe, men at eleven ikke spurte frivillig. I flere av tilfellene der elever stilte spørsmål, økte engasjementet som følge av dette. Spørsmål åpner for dialog, og engasjementet knyttet til denne kategorien gjenspeiler dermed igjen at elevene engasjeres av invitasjon til deltakelse.

*Utdypende eksempler.* Lærere stiller spørsmål som krever beskrivelser, refleksjon, evaluering og sammenligning, og spørsmål om årsaker, konsekvenser og sammenhenger. Her følger eksempler og utdyping av hovedtrekkene beskrevet over. Det følgende hovedeksempelet følger sekvens 3-7 i time 3, for å eksemplifisere kategorien stille historiske spørsmål. Hovedeksempelet viser hvordan kategorien stille historiske spørsmål framstod i fem sammenhengende sekvenser, i kombinasjon med engasjement og de andre elementene i rammeverket og observasjonsguiden.

Tema:	Hovedtema: Befolkningsøkningen i Europa Undertema: Årsaker og konsekvenser
Undervisningsmetoder:	Fem sekvenser: Samtaler i grupper; helklasse dialog; helklasse dialog; høytlesing etterfulgt av dialog; individuell oppgave. Dialogen i gruppene og i plenum har utgangspunkt i spørsmålene stilt av læreren (se under).
Rammeverket:	<b>Stille historiske spørsmål:</b> Læreren presiserte at hun nå skulle stille elevene det som ofte kalles historiske spørsmål. Hennes spørsmål gjennom disse sekvensene var: Hvorfor øker befolkningen? Hva gjør at befolkningen øker? Hvilke virkninger fikk det at befolkningen økte? Hva ble resultatet av befolkningsøkningen? Hvorfor dør etter hvert færre folk? Hvorfor levde folk lengre? <b>Bruke metakonsepter:</b> Elevene måtte forholde seg til årsaker og virkninger til bestemte fenomen. Læreren stilte oppfølgingsspørsmål som ledet til sammenligning mellom «da og nå».

**Kontekstualisering:** Spørsmålene innebar også at elevene måtte vurdere forholdene folk levde under, perioden og fenomenen knyttet til perioden.

**Engasjement:** Engasjementet var relativt høyt i starten av gruppediskusjonen, men sank da elevene ble fort ferdige å diskutere. Læreren byttet om til dialog i helklasse, tok opp spørsmålet på nytt, og fulgte opp med flere andre spørsmål. Engasjementet økte igjen, og var til slutt høyt. Til slutt var de aller fleste elevene med, de fulgte tydelig med på læreren og deltok aktivt i timen. Noen elever stilte oppfølgingsspørsmål og kommenterte det andre elever sa. Også imens det var høytlesing i klassen (elever leste), var de andre elevene stille, og de ga tegn på at de fulgte med. I den påfølgende dialogen var fortsatt engasjementet høyt.

Til slutt skulle elevene skrive ned det de hadde lært i timen, om årsaker og konsekvenser til befolkningsøkningen. Også her var engasjementet høyt; alle elevene arbeidet, og det var lite eller ingen uro.

Hovedeksempelet beskrevet i rammen over, er fra den første av to timer om befolkningsøkningen i Europa på 1800-tallet (3 og 4). Gjennom undervisningen av dette temaet var læreren innom flere undervisningsformer og flere historiedidaktiske kategorier fra rammeverket. Spørsmålene fra læreren var utgangspunktet for undervisningen, og læreren strukturerte framdriften og diskusjonen gjennom bruk av spørsmål. Dette var det eneste tilfellet der en lærer spesifikt kommenterte og forklarte betydningen av spørsmålsformen til elevene. Læreren sa at dette er typiske historiespørsmål, der man spør hvorfor noe skjedde og hva det betydde for folk. Elevene diskuterte spørsmålene både i grupper og i plenum. Elevene var aktive og læreren holdt dialogen i gang ved å stille flere oppfølgingsspørsmål. Noen elever kommenterte og bygde videre på svarene til andre elever. Klassen diskuterte betydningen av at folk fikk vaksiner, at det ble større tilgang på rent drikkevann og utviklingen i hygieniske forhold. Lærerens spørsmål ledet dermed både til svar med fakta-innhold og diskusjon om forholdene for folk i perioden.

Mange lærere stilte hva-spørsmål: «Hva het lederen av Sovjetunionen [under 2. verdenskrig]?»; «Hva kaltes måten det franske samfunnet var bygd opp på?»; «Hva skjedde på stendermøtet?». Noen spørsmål krevde noe mer refleksjon: «Hva betydde det i praksis at hver stand hadde én stemme?»; «Hva tenker du når du hører lovgivende [makt]?». Alle tilfellene av lavt

engasjement var knyttet til beskrivende spørsmål og fakta-spørsmål. Allikevel var det også flere tilfeller der engasjementet var middels og høyt i forbindelse med slike spørsmål. Noen ganger var det da tydelig at innholdet i timen var repetisjon av noe elevene hadde lært tidligere. Der var også tilfeller der elevene ikke visste svaret, men forsøkte å svare og lyttet aktivt når læreren deretter forklarte.

Det var mange tilfeller av at lærere stilte spørsmål knyttet til metakonsepter, som årsak-/virkning-spørsmål eller refleksjonsspørsmål. En lærer i time 5 stilte elevene spørsmålet: «Hvem skal ha makt i et land?». Han ba elevene reflektere over dette i ett minutt før de skulle snakke om det i plenum. Læreren tydeliggjorde at det var rom for både fakta og meninger. Engasjementet var høyt, både under den stille refleksjonen og i plenumsdialogen. I plenum kom mange elever med svar og meninger på spørsmålet. Videre var det flere som stilte oppfølgingsspørsmål, og andre elever som svarte på disse. Svarene innebar blant annet: «Noen som vet hva de gjør», «noen som gir gode skattevilkår», «ikke Donald Trump», «politikere», «noen som er valgt av folket» og «alle bør ha litt makt». Læreren ba elevene forklare og argumentere for svarene sine. Læreren kommenterte også at noen sa «ikke Donald Trump», og en annen sa «politikere», men at Donald Trump kan kalles politiker, og om alle politikere dermed bør ha makt? Dialogen om hvem som bør ha makt pågikk en stund og en elev spurte til slutt «hvem er det som har makt i Norge»? Læreren stilte spørsmålet tilbake til klassen, og fikk svar fra elevene.

I noen tilfeller var undervisningen monologpreget, med passive elever og ofte middels engasjement. Elevene fulgte med, men bidro ikke frivillig. Dersom lærerne gikk over til å inkludere spørsmål, innebar det i mange tilfeller at elevene også ble mer aktive. Noen ganger ledet også spørsmål til at elevene, på eget initiativ, utdypet videre. Noen ganger krevde det mer arbeid fra læreren for å engasjere elevene med historiske spørsmål.

I et tilfelle stilte læreren spørsmål om hva en ideologi er. Videre spurte han hvorfor kommunistenes symbol har rød farge. Her var det lavt/middels engasjement, med noen som fulgte passivt med, noen få som rakk opp hånden, og en del som snakket seg imellom. Læreren brukte tid på å få flere elever med. Han fortalte mer om temaet og uttrykte tydelig at han ventet på at flere skulle rekke opp hånden. Etter hvert gjorde flere elever det, og flere og flere rettet seg mer mot læreren og deltok i timen. Engasjementet ble etter hvert middels, og læreren fikk den dialogen han jobbet for.

Etter en monologpreget sekvens med middels engasjement, forsøkte en annen lærer å stille spørsmål til elevene. Han fikk lite respons på sine spørsmål. En elev stilte derimot spørsmål til læreren om hva han (læreren) mente, når han refererte til en uttalelse om at «når kvinnene har rett til å tre opp på skafottet, så bør de også ha politiske rettigheter». I stedet for å svare selv, spurte læreren klassen om hva de tenkte. Da var det flere elever som kom med forslag. En del elever reagerte også synlig på ideen denne uttalelsen representerer. Her økte dermed engasjementet etter spørsmål fra en elev, men ikke etter spørsmål fra læreren.

I time 9, om den industrielle revolusjon, la læreren opp til at elevene skulle lage spørsmål som de skulle stille til medelever. Elevene hadde fått i hjemmelekse å lese om temaet i læreboken. Deretter ble de satt sammen i grupper på to og tre, og skulle stille hverandre de spørsmålene de hadde forberedt. Noen elever brukte boken for å finne svar på medelevers spørsmål, og dette var godtatt. Læreren gikk også rundt og fulgte med på spørsmålene og kommenterte litt innimellom. I denne sekvensen var engasjementet høyt; alle elevene satt rettet mot sine grupper og alle gruppene snakket. Dette var det eneste tilfellet blant de observerte timene, at en lærer ba elevene lage spørsmål.

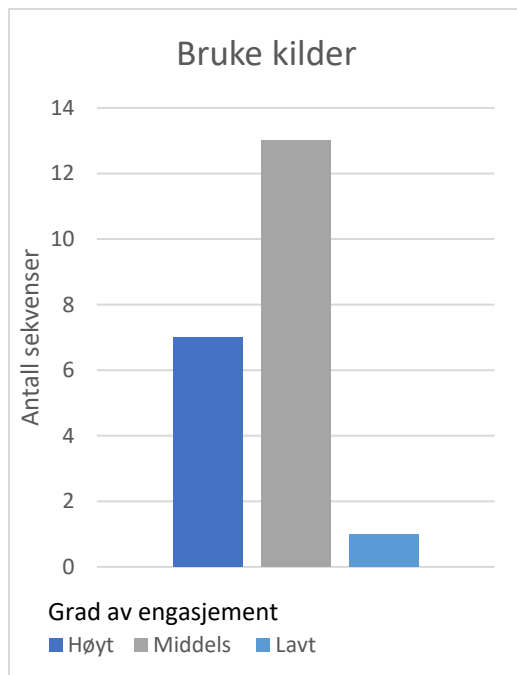
I utvalget var det kun én time (2) som ikke hadde tilfeller av stille historiske spørsmål. Læreren stilte kun spørsmål som «er du enig i dette, X?», «Følger du med nå?», uten å vente på svar fra elevene. Altså var det ikke spørsmål som krevde at elevene svarte eller viste historieforståelse. Det var spørsmål i en ellers monologpreget undervisning, der læreren oppsummerte. Timen hadde hovedsakelig middels og lavt engasjement, men det forekom høyt engasjement i noen få tilfeller der læreren involverte elevene. Denne involveringen foregikk imidlertid ikke med spørsmål.

#### *4.4.2 Bruke kilder*

*Hovedtrekk.* Som figur 5 viser, forekom bruke kilder nesten alltid med høyt og middels elevengasjement. Ett unntak var i en situasjon med varierende middels/lavt engasjement, som utdypes i eksemplene under.

Bruke kilder skjedde på flere måter i de observerte timene. I noen tilfeller innebar det at læreren brukte og/eller fortalte om kildene. I andre, at elevene brukte kilder. Det var relativt få tilfeller av bruke kilder, 21 tilfeller gjennom hele utvalget. Dette innebærer at det er kategorien i rammeverket, som forekom nest færrest ganger. Antallet hadde naturligvis vært høyere dersom bruk av læreboken var inkludert. Kildene i dette utvalget av historietimer varierte i type, fra

bruk av primærkilde til internettkilder. I det eneste tilfellet med bruk av primærkilde, var engasjementet middels. I forbindelse med bruk av Youtube-videoer eller bilder i undervisningen, var engasjementet nesten alltid middels eller høyt.



*Figur 6: Bruke kilder og engasjement. Antall sekvenser med høyt, middels og lavt engasjement knyttet til den historiedidaktiske kategorien bruke kilder.*

Bruk av kilder forekom hovedsakelig ved at det var lærerne som brukte kilder. Det var sjeldnere at lærerne la opp til at elevene skulle bruke eller utforske kildene. Imidlertid var det ofte høyere engasjement når elevene fikk oppgaver der de skulle ta stilling til kildenes innhold, sammenlignet med når læreren alene fortalte om innholdet i kildene. Bruke kilder i kombinasjon med argumentasjon, ledet også til høyt engasjement.

Det er ellers ikke tydelig fra resultatene at engasjementet knyttet til å bruke kilder økte eller sank i kombinasjon med andre didaktiske kategorier. I kombinasjon med alle de andre kategoriene var det omtrent like mange tilfeller av høyt og middels engasjement.

*Utdypende eksempler.* Hovedtrekkene beskrevet over, etterfølges her av eksempler og utdypning. Det følgende hovedeksempelet følger sekvens 2 i time 1, for å eksemplifisere kategorien bruke kilder. Hovedeksempelet viser hvordan kategorien bruke kilder framstod i denne sekvensen, i kombinasjon med engasjement og de andre elementene i rammeverket og observasjonsguiden.

Tema: Hovedtema: 1814 og grunnloven  
Undertema: Grunnloven

Undervisningsmetoder: En sekvens: Helklasse dialog, med økende grad av monolog. Læreren forsøkte å undervise med dialog, men elevene var passive, og undervisningen var videre preget av lærerens monolog.

Rammeverket: **Bruke kilder:** Læreren viste fram og brukte utdrag fra Grunnloven. Han fortalte om noen av avgjørelsene som ble tatt i 1814 og inkludert i Grunnloven. Spesielt trakk han fram paragraf 2 – jødeparagrafen – og fortalte om denne. Elevene brukte ikke kilden aktivt selv.

**Bruke metakonsepter:** Læreren brukte utdraget fra Grunnloven og kommenterte utviklingen i perioden, samt forskjellene mellom før og etter Grunnloven. Videre sammenlignet han også Grunnloven av 1814 med Grunnloven i dag.

**Bruke substansielle konsepter:** Læreren forklarte historiske fenomen og strukturer i norsk historie knyttet til perioden rundt 1814 og utviklingen av Grunnloven.

Engasjement: Elevene tok notater imens læreren snakket. Når han stilte spørsmål til klassen var det få som svarte frivillig. Noen svarte når han stilte spørsmål direkte til spesifikke elever, som for eksempel «hva skjedde i 1898, X?». Eleven svarte: «Alle menn fikk stemme».

Da læreren tok opp jødeparagrafen var det lite eller ingen reaksjoner fra elevene. De tok notater, og var ellers passive.

Ettersom elevene var passive, men ga tegn på at de fulgte med, og det heller ikke var uro, er engasjementet markert som middels. Engasjementet var også middels eller middels/lavt resten av denne timen.

I hovedeksempelet presentert over, var det hovedsakelig læreren som *brukte* kilden. Elevene fikk se kilden, samt observere hvordan læreren fortalte om den. Han kommenterte innholdet, fortalte om perioden rundt utviklingen av Grunnloven og fortalte om personene involvert i å skrive kilden. Engasjementet var middels gjennom sekvensen, med passive elever og økende grad av monolog fra læreren. Observasjonen forteller oss ikke om elevene ville vært mer engasjerte, dersom de selv fikk interagere med kilden.

Et eksempel på at elevene i større grad skulle bruke en kilde selv, var da en lærer, i forbindelse med undervisning om 1. mai (11), ga elevene et leserinnlegg med tittelen «nei til fri 1. mai».



De skulle lese dette, og svare på spørsmål. Spørsmålene elevene skulle svare på er: «Hvorfor feires 1. mai? Hva mener Trond Birkedal [forfatter av leserinnlegget] om 1. mai-feiringen? Er dere enige eller uenige i det han skriver? Hvorfor?». I denne oppgaven skulle ikke elevene vurdere kvaliteten på kilden. De skulle forholde seg til meningene i leserinnlegget, og vurdere disse i forhold til det de tidligere hadde lært om 1. mai. De skulle vurdere om de var enige i det forfatteren av leserinnlegget mente, baserte på den kunnskapen de hadde om saken. Under den individuelle oppgaven var engasjementet middels, og i plenumsovergangen økte det til høyt. Dette var det eneste tilfellet av høyt engasjement i denne timen. I plenum skulle elevene argumentere for sine standpunkt. Dette skriver jeg mer om i delkapittelet om argumentasjon.

Videre var det flere tilfeller av at lærere viste bilder, Youtube-videoer eller leste fortellinger om fortiden. En lærer brukte en Youtube-video i undervisningen om den kalde krigen (6). Denne videoen gikk gjennom hele perioden med kald krig, og forklarte relevante begreper og fenomener ved perioden. Videoen inneholdt bilder og illustrasjoner, hadde en forteller som drev historien, og fungerte på et vis som en PowerPoint i film-format. Denne videoen ble brukt på en interaktiv måte. Læreren stoppet jevnlig opp videoen for å forklare noe, sette i gang diskusjon eller gi elevene oppgaver knyttet til det videoen fortalte. Filmen ble brukt gjennom store deler av timen. I alle situasjonene knyttet til bruk av filmen var det gjennomgående middels til høyt engasjement. Det var ofte middels engasjement imens videoen spilte, med økende engasjement når innholdet ble gjennomgått og/eller diskutert. Læreren kommenterte ikke filmen som kilde til historisk informasjon.

En annen lærer brukte også en Youtube-film, i undervisning om den franske revolusjon (15). Denne filmen bestod også av bilder, fortellerstemme og dramatisk musikk. Denne filmen ble vist, uten kommentarer underveis. Heller ikke her ble filmen som kilde drøftet. De fleste elevene fulgte passivt med. Når læreren etterpå gikk over til dialog om innhold og begreper introdusert i filmen, var de fleste elevene fortsatt passive og engasjementet var middels/lavt.

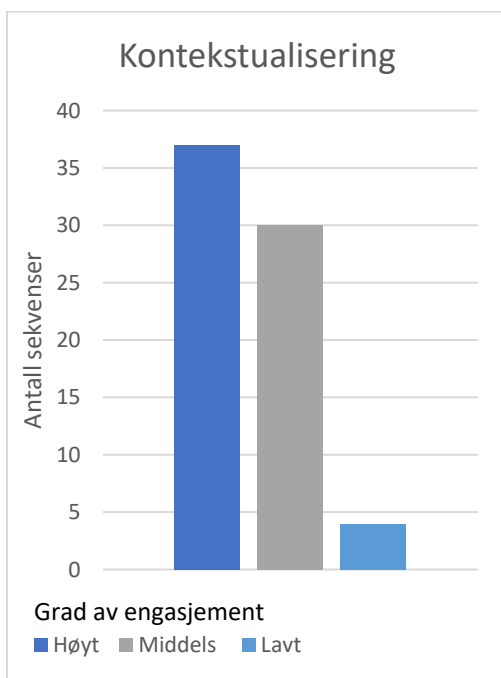
Noen lærere brukte bilder som illustrerte det de underviste om. En lærer underviste om den industrielle revolusjon (16) og undertema medisinske framsteg og utvikling av vaksiner. Hun viste bilder av folk som var rammet av ulike sykdommer. Her ble elevenes emosjonelle engasjement spesielt synlig. Flere hadde tydelige reaksjoner til bildene læreren viste. Også andre lærere brukte bilder i undervisningen. En brukte bilder av kommunistiske symboler, og kommenterte hvordan fargene i symbolene representerte kommunistiske verdier. En annen lærer brukte bilder av viktige personer og fenomener i undervisning om 'de glade 20-åra'. Han spurte elevene om de gjenkjente noe/noen. Flere elever kjente igjen folk og kulturelle

referanser. Et siste eksempel, er en lærer som viste bilder av typiske hus i byene under industrialiseringen. Dette i dialog med elevene om levestandard og livsforhold i byene. Under nesten alle disse eksemplene, var det tydelige tegn på godt engasjement hos elevene.

De fleste lærerne brukte læreboka aktivt, med noen få unntak. Flere lærere leste høyt fra boka, eller fikk elevene til å lese høyt fra bøkene. Jeg har ikke konkret markert for at det ble brukt kilder bare fordi læreboken ble brukt. Læreboka er dermed den kilden til historiekunnskap de fleste elevene har tilgang til, men i studiens empiri var det ingen videre tegn på diskusjon omkring lærebokas verdi som kilde.

#### 4.4.3 Kontekstualisering

*Hovedtrekk.* Kontekstualisering er en av kategoriene i rammeverket som forekom oftest i timene. Denne kategorien har tilfeller med alle tre gradene av engasjement. Over halvparten av tilfellene med kontekstualisering var i sekvenser med høyt engasjement. Det var 4 forekomster av lavt/middels engasjement og kontekstualisering, men ingen med rent lavt elevengasjement.



*Figur 7: Kontekstualisering og engasjement. Antall sekvenser med høyt, middels og lavt engasjement knyttet til den historiedidaktiske kategorien kontekstualisering.*

Kontekstualisering er en omfattende kategori, og jeg observerte mange forskjellige typer situasjoner som kunne knyttes til denne kategorien. Tilfeller i dette utvalget av historietimer handlet om å sette fortiden i sin kontekst, om å forstå og anvende begreper slik de er relevante i perioden og å forstå historiske fenomen i riktig kontekst. Økonomiske, politiske og kulturelle faktorer som preget folks hverdag, var også sentralt i flere av tilfellene med kontekstualisering.

Flere oppgaver la også til rette for utvikling av historisk empati. Noen tilfeller av kontekstualisering skjedde som følge av at lærerne introduserte det, eller la opp til det med oppgaver. I andre tilfeller kontekstualiserte elevene, uten hjelp eller oppfordring, om innhold og utfordringer knyttet til perioden eller tema de lærte om. Dette kan tyde på at elever kan og vil kontekstualisere.

Innhold og oppgaver der kontekstualisering var dominerende, hadde ofte relativt høyt engasjement. Det var flere tegn på at det å kontekstualisere, var noe som var engasjerende for elevene. Dette gjaldt både når læreren kontekstualiserte i egen undervisning, og i oppgaver eller diskusjoner der elevene også var involvert.

Tre av fire sekvenser med middels/lavt engasjement og kontekstualisering, foregikk i helklasse. I disse sekvensene var ikke kontekstualisering et av de didaktiske hovedelementene. Altså er det ikke mulig å fastslå at kontekstualisering var betydningsfullt for det lavere engasjementet i disse sekvensene.

*Utdypende eksempler.* Hovedtrekkene beskrevet over, etterfølges her av eksempler og utdypning. Det følgende hovedeksempelet følger sekvens 2 og 3 i time 15, for å eksemplifisere kategorien kontekstualisering. Hovedeksempelet viser hvordan kategorien kontekstualisering framstod i disse sekvensene, i kombinasjon med engasjement og de andre elementene i rammeverket og observasjonsguiden.

Tema:	Hovedtema: Den franske revolusjon Undertema: Skrekkveldet
Undervisningsmetoder:	To sekvenser: Gruppediskusjon; Dialog i helklasse. I grupper på to-tre stykk, diskuterte elevene og noterte hvordan de trodde det var å leve i Frankrike under skrekkveldet. Dette hadde de også arbeidet med i hjemmelekse, og de var derfor forberedt på temaet. Etterpå var det dialog i plenum, der læreren stilte oppfølgingsspørsmål.
Rammeverket:	<b>Kontekstualisering:</b> I hjemmelekse, gruppediskusjonen og i helklasse, skulle elevene tenke over, skrive om og diskutere hvordan de trodde det var å leve i Frankrike under skrekkveldet. Oppgaven kan knyttes til utvikling av historisk empati, og krevde at elevene satte seg inn i forholdene i perioden. De måtte ha kunnskap om omstendighetene rundt og knyttet til

skrekkveldet. Videre måtte de kunne forestille seg hvordan det var for mennesker å leve i den situasjonen.

**Stille historiske spørsmål:** Læreren stilte flere spørsmål gjennom perioden, både fakta- og refleksjonsspørsmål. Oppgaven om å leve under skrekkveldet ble også stilt i spørsmålsform: «Hvordan var det å bo i Frankrike under skrekkveldet? Hva tror dere?» Andre spørsmål læreren stilte var: «Hva snakker folk i et slikt samfunn om? Hva snakker folk ikke om? Hva tenkte folk på, hva følte de, og hvordan hadde de det sammen?».

**Substansielle konsepter:** Elevene må forstå systemet under skrekkveldet, og kunne bruke begrepet riktig. Videre krevdes forståelse for andre fenomener og kunnskap til å anvende relevante begreper for perioden.

---

**Engasjement:** Under gruppediskusjonen var engasjementet tydelig høyt. I de aller fleste gruppene pratet elevene mye sammen. Læreren gikk rundt i klassen, hørte på og kommenterte når elever inviterte til det. Et par grupper var noe mindre aktive, men ikke uengasjerte. Det høye engasjementet under gruppediskusjonen var det eneste tilfellet av tydelig høyt engasjement denne timen.

I dialogen i helklasse var engasjementet middels, der oppmerksomheten til elevene ikke alltid var rettet mot læreren og det som skjedde. Noen snakket seg imellom, mange var passive. Det var imidlertid også flere elever som deltok.

Hovedeksempelet over er valgt fordi oppgaven omfattet flere elementer innen historieforståelse, historiekunnskap og ikke minst, kontekstualisering. Dette var en oppgave med tydelig forventning om at elevene skulle kontekstualisere. Elevene skulle sette seg inn i samtiden, de forholdene som preget den og hvordan det påvirket folks liv. Her startet elevene rett på oppgaven i grupper når de fikk den, og engasjementet var klart høyt. Engasjementet sank derimot litt i den påfølgende dialogen i plenum. En del elever var fortsatt aktive og engasjerte, mens andre elever var passive og uengasjerte. Sekvensen med gruppediskusjon og kontekstualisering, var det eneste tilfellet av høyt engasjement denne timen.

Situasjoner med kontekstualisering, i form av å sette seg inn i opplevelsene til de som har levd før, skjedde flere ganger. I time om den industrielle revolusjon (9) underviste læreren om bo-

og arbeidsforholdene i byene. I denne timen, var engasjementet høyere under helklasse dialog, enn i gruppesamtalen. Læreren startet med å vise et bilde av en typisk bolig i den perioden, og spurte hva bildet kunne antyde. Elevene forstod at mange mennesker bodde sammen og trangt, og at husene ikke var i så god stand som vi forventer i dag. Samtalen gikk videre til mangelen på rent vann, den dårlige luften byene etter hvert var preget av, og til slutt, hvilke konsekvenser dette hadde for folkene som bodde der. I dialog om arbeidsforholdene la læreren vekt på å fortelle om barnearbeidet og mangelen på trygdeordninger. Hun sammenlignet med hvordan det er i dag, både steder der det nå er mye bedre, men også steder der det er like ille eller verre. Elevene skulle etterpå snakke sammen med naboene-elevene sine, og finne eksempler på hvordan bo- og arbeidsforholdene var dårlige, samt konsekvensene av de dårlige bo-forholdene. Gjennom dialogen i helklasse var engasjementet høyt. Elevene deltok aktivt, noen stilte spørsmål om det læreren snakket om, og det var tydelige emosjonelle reaksjoner. Det var lite uro. Under gruppearbeidet var det noe mer varierende engasjement, middels/høyt, men fortsatt relativt høyt engasjement. Elevene var aktive og deltakende også i gruppesamtalene.

Flere lærere stilte spørsmål som krevde at elevene måtte vurdere rettferdigheten i bestemte handlinger, avgjørelser og situasjoner, for å kunne svare. Noen lærere presenterte også historiske personers uttalelser eller meninger, for å gjenspeile situasjonen mennesker levde i. I undervisning om den franske revolusjon (13) framhevet en lærer urettferdigheten i at hver stand i stendersamfunnet hadde én stemme hver, til tross for den store ujevnheten i antall folk i hver stand.

I undervisningen om skyldfordelingen etter 1. verdenskrig (2) var det et tilfelle der engasjementet økte kraftig innad i sekvensen. Læreren konstruerte et eksempel der hun inkluderte elevene og seg selv i en tenkt situasjon som elevene opplevde som svært urettferdig. Dette knyttet læreren til undervisningen om skylddelingen etter krigen. Imens læreren presenterte eksempelet og problemstillingen om rettferdighet, viste elevene emosjonelt engasjement, de kommenterte og hadde oppmerksomheten rettet mot læreren. Dette var ikke tilfellet i samme grad før og etter denne situasjonen. Da var undervisningen monologpreget mens læreren oppsummerte kapittelet på tavlen.

Flere lærere la opp til kontekstualisering knyttet til hvordan ting kunne skje. I undervisningen om 2. verdenskrig (12) brukte læreren tid på å snakke med elevene om hvem nazistene var, og hva som kunne være grunnen til at så mange ble nazister. Læreren diskuterte høyt (med seg selv) om det var slik at alle nazister var onde, og om alle faktisk støttet nazismen. Læreren inkluderte elevene litt, men det var hovedsakelig monologpreg her, og engasjementet var

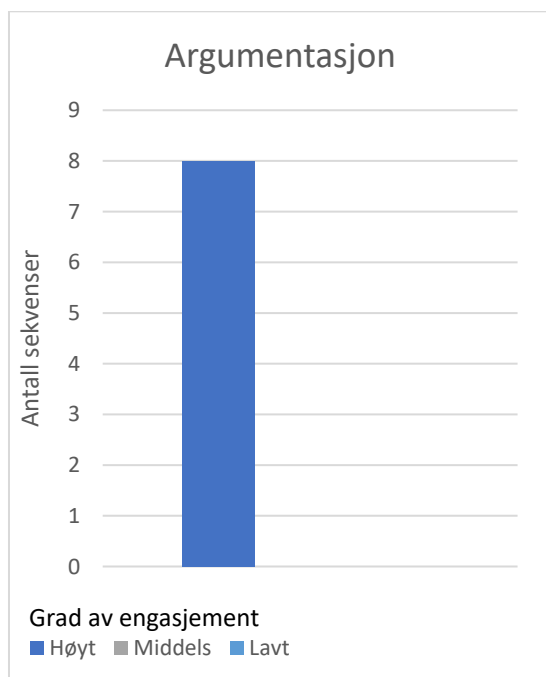
middels. I dialog om børskrakket og den påfølgende 'depresjonen' i en time (7) var engasjementet høyt, med mange aktivt deltagende elever. Læreren fortalte om situasjonen, og stilte spørsmålet «hvordan kunne det skje?» til klassen. Mange elever rakk opp hånden for å delta i dialogen. Læreren fortalte også om tragedier i perioden, om hvordan folks liv ble preget, og elevers emosjonelle engasjement var synlig underveis.

Noen lærere brukte kronologiske tidslinjer i undervisningen, som kunne hjelpe elevene med periodeforståelse. Lærerne brukte disse for å plassere hendelser og fenomen i den tiden de hører til. En lærer ga elever i grupper på to og tre i oppgave å forklare hendelser fra 2. verdenskrig (12). Elevene skulle skrive om hendelsene de var tildelt på lapper, som skulle henges opp som tidslinje i klasserommet. Læreren startet tidslinjen, og elevene skulle fylle på. Elevengasjementet vekslet mellom høyt og middels. Det var høyere under gruppearbeidet enn i plenum, der gruppene presenterte sitt arbeid. I en annen time, om den franske revolusjon (13), spurte læreren om tidspunktet for perioden de snakket om. En elev svarte 1789. Dette stemte ikke helt med svaret læreren var ute etter, da det handlet om stendersamfunnet og 1700-tallet. Men fordi de skulle arbeide med hele perioden fram mot nettopp 1789 og starten på den franske revolusjon, lagde hun en tidslinje for å skape oversikt, fra 1700-1789. Denne ble utgangspunktet for den videre undervisningen i timen. Hele sekvensen var med helklasseundervisning, og engasjementet vekslet mellom middels og høyt.

I to timer ga lærere oppgaver som i utgangspunktet ikke var konsentrert om kontekstualisering, men der elevene selv kontekstualiserte. En lærer underviste om kommunismen (10), og ga elevene i oppgave å skrive positive og negative sider ved ideologien. De skulle arbeide i grupper og diskutere punktene de skrev ned. Etterpå skulle hver gruppe legge fram sine punkter i plenum. Da var det tydelig at mange hadde fokusert på hvordan ideologien påvirket menneskene i land der kommunismen dominerte. Noen aspekter elevene var opptatt av, var hvordan systemet gikk ut over de med dårlig råd og hvilken betydning den kommunistiske ideologien kunne ha for arbeidslysten i samfunnet. Også i en time der elevene skulle diskutere positive og negative sider ved den industrielle revolusjon (9) var det mange som la vekt på hvilken betydning industrialiseringen hadde for menneskers liv, som at noen mennesker ble rikere, mens andre fikk dårligere arbeids- og livsvilkår. Under oppgavene om positive og negative sider i begge disse timene – altså både om kommunismen og om den industrielle revolusjon – var engasjementet høyt og elevene var aktive og villige til å delta i aktiviteten og i plenum.

#### 4.4.4 Argumentasjon

*Hovedtrekk.* I dette utvalget er det 8 sekvenser der argumentasjon inngår. I noen situasjoner la læreren opp til argumentasjon, mens andre ganger skjedde det på elevenes initiativ. Selv om det var få tilfeller, har denne kategorien det tydeligste mønsteret for engasjement; alle tilfellene av argumentasjon skjedde i situasjoner med høyt engasjement. Dette er dermed den eneste kategorien i rammeverket som ikke har noen tilfeller med middels og lavt engasjement. Tendensen til at argumentasjon engasjerte, understøttes av at det i flere timer kun var sekvenser med argumentasjon som hadde høyt engasjement.



*Figur 8: Argumentasjon og engasjement. Antall sekvenser med høyt, middels og lavt engasjement knyttet til den historiedidaktiske kategorien argumentasjon.*

Noen ganger forekom argumentasjon i timer med ellers lavere engasjement. I andre timer fulgte argumentasjon andre sekvenser med høyt engasjement, med mange aktive elever. Argumentasjon forekom samtidig med flere av de andre kategoriene, blant annet ofte med kontekstualisering og/eller bruke metakonsepter. Elevene var engasjerte i forbindelse med argumentasjon, også når de syntes det var vanskelig.

I flere tilfeller hadde lærerne gitt oppgaver eller stilt spørsmål, som i seg selv ikke la opp til at elevene skulle argumentere. Når noen elever allikevel begynte å argumentere, ble flere fort med, og det var flere tilfeller av at elever uttrykte uenighet eller motstridende perspektiver. Disse tilfellene, der elevene uoppfordret bedrev argumentasjon, fulgte ofte etter situasjoner der de allerede var engasjerte. Resultatene indikerer dermed at elevene ble engasjert av argumentasjon, og at de også gjerne argumenterte når de allerede var engasjerte.

Den gjennomførte kombinasjonen av argumentasjon og høyt engasjement, påvirker naturligvis eksemplene som utdypes videre i delkapittelet. Alle eksemplene fra timer gjenspeiler situasjoner med aktive elever og høyt engasjement. I de fleste tilfellene skjedde argumentasjon kun en gang i løpet av en time. Unntaket er en time med argumentasjon i to sammenhengende sekvenser, først i gruppediskusjon, deretter i plenumsdialog.

*Utdypende eksempler.* Her følger eksempler og utdyping av hovedtrekkene beskrevet over. Det følgende hovedeksempelet følger sekvens 5 i time 11, for å eksemplifisere kategorien argumentasjon. Hovedeksempelet viser hvordan kategorien argumentasjon framstod i sekvensen, i kombinasjon med engasjement og de andre elementene i rammeverket og observasjonsguiden.

Tema: Hovedtema: 1. mai og Arbeiderpartiet  
Undertema: Nei til fri 1. mai

Undervisnings- En sekvens: Helklasse dialog. Læreren hadde planlagt for debatt, der halve metoder: klassen skulle argumentere mot den andre halvparten. Han ville ta utgangspunkt i hvem som var enige med forfatteren av leserinnlegget «Nei til fri 1. mai», og de som var uenige. Bare en elev var enig, og derfor endret læreren til debatt i plenum. Læreren skulle argumentere for at forfatteren hadde gode poeng, mens elevene kunne argumentere for eller imot.

Rammeverket: **Argumentasjon:** Elevene skulle argumentere for sine meninger om synspunktet som forfatteren av leserinnlegget presenterte. Mange elever kom med begrunnelser for at de var uenige, men flere som hadde sagt de var uenige kom også med argumenter som støttet forfatterens perspektiv. Elevene diskuterte seg imellom og med læreren. Mot slutten av debatten hadde noen elevers synspunkt blitt mer nyanserte enn de var i starten.  
**Stille historiske spørsmål:** Elevene hadde i sekvensen før svart på spørsmål om innholdet i leserinnlegget. I plenum, stilte læreren flere spørsmål underveis, som «hvorfor er denne dagen så viktig?». Til slutt tok han opp igjen spørsmålet: «Bør fridagen 1. mai avskaffes?». Elever stilte også spørsmål knyttet til noen av lærerens argumenter, som at «dersom forfatterens meninger om 1. mai er gode, så vil folk kunne bruke liknende



poeng om 8. mai i framtiden, og hva tenker vi om det nå?» (Forfatteren av leserinnlegget argumenterte blant annet for at fridagen burde flyttes til frigjøringsdagen 8. mai.)

**Kontekstualisering:** Elevene var veldig opptatt av hva 1. mai betydde for folk tidligere, og at den historien dagen representerer er noe man bør huske, selv om den ikke har like stor betydning for mange mennesker i dag. Diskusjonen krevde at elevene forstod konteksten omkring 1. mai og dens betydning for arbeiderne.

**Bruke metakonsepter:** Underveis i diskusjonen ble blant annet betydningen av 1. mai og betydningen av 8. mai sammenlignet. Videre handlet diskusjonen om å stille spørsmål ved, forklare og vurdere utviklingen i betydningen av 1. mai og det dagen representerer for folk.

---

**Engasjement:** I denne situasjonen var engasjementet høyt fra start til slutt, og det ble ikke hemmet underveis av forandring i planene fra læreren (fra to grupper mot hverandre til plenumsdiskusjon). Store deler av klassen var aktive i diskusjonen. De som ikke selv var veldig aktive i å fremme meninger og synspunkt, lyttet aktivt, og reagerte når andre snakket.

Hovedeksempelet gjenspeiler en situasjon der læreren spesifikt la opp til at elevene skulle ta stilling til et meningsperspektiv, og vurdere hvor de selv stod i saken. Klassen hadde lært om 1. mai, og læreren hadde tidligere i timen repetert historien omkring dagen. Når elevene da skulle ta et ståsted i debatten, skulle det være basert på mer enn et spontant valg der og da. Nesten alle elevene var uenige i leserinnlegget de skulle ta stilling til. Da tilpasset læreren undervisningen og gikk over til en plenumsdiskusjon der han skulle argumentere imot elevene. Mange elever deltok, og flere fikk mer nyanserte synspunkt etter hvert. Læreren tok i større grad enn elevene stilling til flere perspektiv knyttet til saken, men også elevene åpnet for å inkludere synspunkt som streid mot deres egne meninger. I en time med ellers middels og middels/lavt engasjement, var denne sekvensen preget av høyt engasjement og mange aktivt deltagende elever.

I timen om den kalde krigen (6), var kommunismen og kapitalismen et undertema. Her skulle elevene, to og to sammen, lese en tegneserie om disse ideologiene. Deretter skulle de velge hver

sin ideologi som de skulle argumentere for at var den beste. Elevene fikk beskjed av læreren om å virkelig kjempe for sin ideologi. Elevene var i denne situasjonen veldig aktive og jeg kunne høre flere relevante poeng fra forskjellige grupper. Læreren bevegde seg rundt blant gruppene og stilte oppfølgingsspørsmål til noen av dem. Flere inkluderte læreren i diskusjonene.

I timen om makt og opplysningstiden (5) var det kun ett tilfelle av argumentasjon, og her engasjertes elevene. De ble bedt om å reflektere individuelt over hvem som skal ha makt i et land, og skulle etterpå dele sine meninger i plenum. Når elevene la fram sine meninger, spurte læreren elevene hvorfor de mente det, og utfordret dem på det de sa. Et eksempel var når en elev mente at Donald Trump ikke burde ha makt i et land. Læreren spurte hvorfor og eleven måtte forklare utdypende. Flere elever reagerte samtykkende. En annen elev sa at politikere bør ha makt. Læreren kommenterte da at de fleste elevene virket enige i at Trump ikke burde ha makt, men at han som president også var politiker. Her var det tydelig at elevene synes det var vanskelig å argumentere mot lærerens argument, og de måtte tenke mer på dette. I denne situasjonen var altså elevene tydelig engasjerte, men det framgikk også av reaksjonene at de innimellom syntes argumentasjonen var utfordrende.

I time 9, ga læreren elevene i oppgave å skrive ned positive og negative sider ved den industrielle revolusjon. Først skulle de arbeide individuelt, og de fleste elevene arbeidet aktivt med det de skulle. Da læreren byttet om til dialog i helklasse, rakk over halvparten av elevene opp hånden for å få dele sine punkter. Flere elever var opptatt av hvordan industrialiseringen preget folk i perioden, men noen var uenige i om noe var positivt eller negativt. Som eksempel tok en elev opp at industrialiseringen gjorde at en del folk ble rikere. En annen elev poengterte at dette kanskje var positivt for de som ble rikere, men argumenterte for at det samtidig var mange som ble fattigere. Læreren deltok også, og kommenterte at noen av de som ble rike, investerte penger i utvikling og framskritt. I samme sekvens var en elev opptatt av at jordbruket ble mer effektivt, og at på noen måter var dette positivt, men at det også kunne gjøre at noen bønder mistet arbeid. Dette ble også drøftet i klassen. Lærerens oppgave la ikke opp til at elevene måtte argumentere mot hverandre, og hun krevde heller ikke begrunnelse for hvorfor elevene mente noe var viktig. Likevel endte det altså med at flere punkter ble diskutert og argumentert for og imot, både av elevene og læreren.

Også i oppgaven om positive og negative sider ved kommunismen (10), argumenterte elevene for og imot ulike synspunkt, først i grupper, deretter i plenum. En gruppe tok opp at noen ting kan være positivt for noen mennesker, men negativt for andre mennesker. En elev argumenterte

for at noe som har positive konsekvenser for samfunnet, også kan ha baksider. Et eksempel som ble nevnt var at dersom penger kun fordeles etter behov, og ikke innsats, risikerer samfunnet at folk som ellers har høystatus-yrker som kunne gitt godt betalt, heller tar lettere jobber, eller jobber mindre enn de ellers ville gjort, fordi økt innsats ikke nødvendigvis gir like mye tilbake. Andre påpekte at dette derimot også betyr at de som er lavt-lønnede i samfunnet, ikke blir dette i like stor grad i et kommunistisk styresett, noe som kan være positivt for de det gjelder. Elevene var engasjerte både i gruppene og i plenum. Flere elever stilte oppfølgingsspørsmål og kommenterte lærerens svar. Mange elever tok notater underveis imens læreren eller medelever snakket.

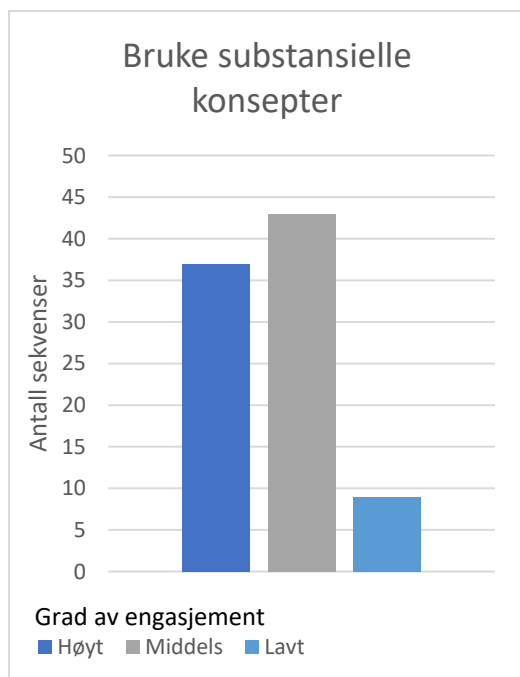
#### *4.4.5 Bruke substansielle konsepter*

*Hovedtrekk.* Bruke substansielle konsepter forekom oftest i utvalget og ble observert i flere ulike typer situasjoner. Både elever og lærere stilte spørsmål ved, forklarte og anvendte substansielle konsepter. I historieundervisningen er det mange navn, perioder, ting og fenomen som kan og bør navngis – og det gjenspeiles også i dette utvalget av undervisningstimer. Lærere stoppet opp underveis i undervisningen og tok opp spesifikke begreper, personer eller fenomen. Noen ganger var læreren fokusert på ett enkelt begrep, andre ganger handlet det om å bruke et konsept slik det hører til i tiden for timens tema. Andre ganger igjen, innebar det gjennomgang av sentrale begreper og konsepter knyttet til temaet, for eksempel i situasjoner med repetisjon. I diskusjon brukte elever navn på historiske personer, navn på periodene og relevante begreper.

Bruke substansielle konsepter forekom samtidig med både lavt, middels og høyt engasjement. I tillegg skjedde det i kombinasjoner med alle de andre kategoriene i rammeverket, og både i helklasse-undervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. Engasjementet knyttet til å bruke substansielle konsepter varierte mye. Resultatene gir relativt få tydelige indikasjoner på i hvilke situasjoner substansielle konsepter knyttes til ulike grader av engasjement.

Det var tydelig at elever ofte responderte positivt på å skulle forklare eller bruke substansielle konsepter selv. Å bruke substansielle konsepter i kombinasjon med dialog aktiviserte elever, og ledet oftere til høyere engasjement sammenlignet med når lærere underviste i monolog. Det var flere tilfeller av at elever uttrykte at noen konsepter var vanskelige å forklare eller anvende riktig. De fleste av disse situasjonene innebar allikevel at elevene forsøkte, og deretter lyttet aktivt når lærerne forklarte. Det var også nyttig når lærerne koblet konseptene til noe elevene ellers kjente til. Dette ga tydelig observerbar respons hos elevene.

Det var altså ikke veldig tydelige mønstre for hvordan bruke substansielle konsepter knyttes til engasjement. Dermed er det heller ingen klare tendenser for hvorfor engasjementet noen ganger var lavt.



Figur 9: Bruke substansielle konsepter og engasjement. Antall sekvenser med høyt, middels og lavt engasjement knyttet til den historiedidaktiske kategorien bruke substansielle konsepter.

*Utdypende eksempler.* Her følger eksempler og utdyping av hovedtrekkene beskrevet over. Det følgende hovedeksempelet følger sekvens 3 og 4 i time 13, for å eksemplifisere kategorien bruke substansielle konsepter. Hovedeksempelet viser hvordan kategorien framstod i sekvensen, i kombinasjon med engasjement og de andre elementene i rammeverket og observasjonsguiden.

Tema:	Hovedtema: Den franske revolusjon Undertema: Menneskerettigheter
Undervisningsmetoder:	To sekvenser: Helklasse med høytlesing og dialog; Individuelt arbeid, med kort plenumsdialog. Noen elever skulle lese høyt fra boken for klassen. Etterpå spurte læreren om det var noen begreper elevene synes var vanskelige. Ingen svarte, men læreren spurte en elev direkte, som svarte at h*n ikke forstod ordet <i>privilegier</i> . Læreren tok opp, forklarte og anvendte begrepet i plenum. Etterpå ga læreren elevene i oppgave å skrive setninger med <i>privilegier</i> . Setningene skulle bruke begrepet slik det var relevant for tiden de lærte om. Etterpå skulle noen elever i plenum dele setningene de hadde skrevet.

Rammeverket: **Bruke substansielle konsepter:** Læreren var spesielt interessert i om noen ord eller begreper var vanskelige for elevene å forstå. Da eleven svarte at h\*n syns *privilegier* var vanskelig å forstå, forklarte læreren begrepet. Deretter forklarte hun det i elevenes kontekst, slik det er relevant for dem – hvordan elevene er privilegerte, og hvilke privilegier de har. Deretter brukte læreren ordet i konteksten med den franske revolusjon, som at adelen hadde privilegier, og hvordan de senere mistet noen av disse. Etterpå måtte også elevene bruke begrepet slik at det var relevant for perioden de lærte om.

**Bruke metakonsepter:** Som del av dialogen rundt begrepet *privilegier*, snakket læreren om hvordan adelen hadde hatt og mistet privilegier, og hvilken betydning dette hadde for samfunnet i perioden. Dette inkluderte også litt kontekstualisering.

Engasjement: Under høytlesingen i klassen var engasjementet lavt. Flere satt og bladde i boken eller så en annen vei, imens andre leste høyt. Noen fulgte med i boken, slik det var forventet.

Engasjementet økte da læreren gikk over til dialog og spurte etter vanskelige begreper. Selv om elevene ikke svarte når hun spurte etter vanskelige ord, var det flere som rettet oppmerksomheten mot læreren og det ble mindre uro. Imens elevene skrev individuelt, var det fortsatt litt uro, men de fleste skrev som de skulle. Engasjementet er markert som middels, da flere av elevene arbeidet, men det også var mye uro underveis.

Da de var ferdige med å skrive setninger individuelt, og læreren skiftet til at elevene skulle dele med klassen, økte engasjementet igjen til høyt. Mange elever rakk opp hånden for å dele det de hadde skrevet.

Sekvensene i hovedeksempelet over, fulgte etter sekvenser med repetisjon og undervisning om den franske revolusjon. Læreren hadde stilt elevene flere spørsmål, både fakta- og begrepsspørsmål og spørsmål om årsaker og forandringer. Etter overgangen til første sekvens i eksempelet, var engasjementet relativt lavt, men det økte altså gradvis utover sekvensen med høytlesing og dialog i helklasse. Under samtalen om begrepet *privilegium*, ble elevene mer

oppmerksomme og aktive, og mindre urolige. Læreren startet med å forklare begrepet slik at det var relevant for elevenes liv, og slik at de kunne kjenne seg igjen i begrepets funksjon. Når læreren da forklarte det i forbindelse med adelens privilegier på 1700-tallet, lyttet elevene aktivt. Imens elevene skulle skrive setninger individuelt, sank engasjementet litt, før det igjen økte da de skulle dele setningene i klassen.

En annen lærer eksemplifiserte også noen begreper og konsepter ved å gjøre innholdet relevant for elevenes liv. Dette skjedde i timen om 1. verdenskrig (2), der undertema var oppgjøret etter krigen, og læreren konstruerte et eksempel om skylddeling. Eksempelet handlet om læreren og elevene, og elevene opplevde eksempelet som svært urettferdig. De ble engasjerte under eksemplifiseringen, og læreren trakk linjene til skyldoppgjøret etter 1. verdenskrig og hvordan det for noen opplevdes urettferdig. Slik underviste læreren om Versaillestraktaten, og innholdet i den. Før dette eksempelet hadde engasjementet vært middels, men det steg til høyt i denne situasjonen med elever som reagerte og noen få som svarte. Etterpå sank engasjementet igjen, og lå til slutt på middels og lavt.

Et tilfelle der en lærer ikke brukte relevans, men der det kunne vært gjort, var i en av timene om den franske revolusjon (15). Læreren stilte spørsmål til elevene «vet dere hva brent jords taktikk er?». Noen elever prøvde seg å svare, men det var tydelig at de ikke visste svaret. Læreren forklarte deretter kort hva det betyr og at tyskerne brukte det under 2. verdenskrig. Han sa derimot ingenting om at dette også ble brukt i Norge. Dette var i en sekvens med middels til lavt engasjement.

Substansielle konsepter navngir blant annet historiske perioder og fenomen, som var en overordnet faktor i mange timer. Det var tydelig at lærere la vekt på å navngi og forklare perioder på denne måten, spesielt når det var første time med et nytt tema. Læreren som underviste om den kalde krigen (6) startet, i dialog med elevene, med å definere begrepet *kald krig* og forklare *den kalde krigen*. Han la vekt på å forklare perioden i etterkrigstiden for elevene. Læreren introduserte temaet og perioden med en fortelling om sjakk, som han knyttet til Magnus Carlsen, og til VM-kampen mellom Spasskij og Fischer. Han trakk linjene til betydningen av strategi i sjakk, og at strategi også var sentralt for hver part under den kalde krigen. Elevene var engasjerte og deltakende i lærerens fortelling. I undervisning om den industrielle revolusjon (8) var også læreren spesielt opptatt av at elevene skulle forstå hva industrialisering innebar, og lagde en oppgave spesifikt knyttet rundt begrepet *industri*. Også her var elevene engasjerte og aktive. Andre perioder som ble navngitt og definert var blant annet opplysningstiden, de glade 20-åra og den franske revolusjon.

Læreren som underviste om den kalde krigen (6), var ikke bare opptatt av fenomenet kald krig. I undervisningen stoppet han opp og tok opp flere viktige hendelser og begreper, som NATO, Cubakrisen, Sputnik, Romfart, Berlinmuren og Vietnamkrigen. Også han spurte i mange tilfeller elevene om de forskjellige tingene. I denne timen var det noen situasjoner der elevene svarte læreren og forklarte konsepter knyttet til den kalde krigen, men uten å navngi konseptene. Som eksempel, fortalte en elev at der var et kappløp til månen. Læreren bekreftet dette, men verken eleven eller læreren navnga dette som romkappløpet. Senere tok derimot læreren opp romkappløpet, og navnga det, som en del av gjennomgangen av temaet. Elevene var stort sett aktive deltakere og engasjementet var alltid middels eller høyt.

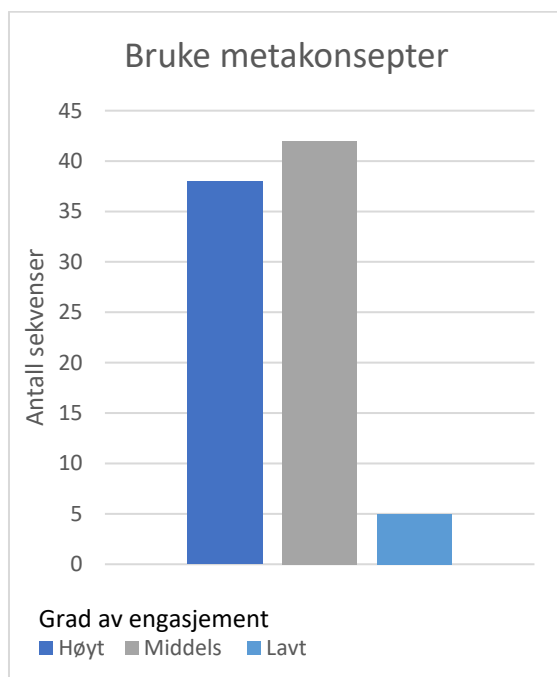
Observasjonene varierte mellom lærerne som selv snakket og anvendte substansielle konsepter, og at de la opp til at elevene skulle gjøre det. To timer med repetisjon står i kontrast til hverandre når det gjelder dette. Læreren som oppsummerte 1. verdenskrig (2) for klassen gikk gjennom relevante hendelser, begreper og personer for perioden. Det var gjennomgående læreren som beskrev og forklarte dem, og elevene satt passive og hørte på. Læreren som hadde oppsummering om den franske revolusjon (13) sa til sammenligning lite selv. Læreren skrev på tavlen, nevnte for eksempel stendersamfunnet, tredje-standen og maktfordelingsprinsippet, og ba elever forklare dem. Nesten for hvert punkt hun var innom, ba hun elever om å forklare begrep eller fortelle hva som skjedde, med spørsmål som: «Hva kaltes samfunnet slik det var bygget opp?» «Hvem hørte til i hver stand?» «Hvilken periode snakker vi om?». Engasjementet varierte noe. I begynnelsen var elevene veldig aktive, og mange svarte læreren. Noen ganger rakk over halvparten av klassen opp hånden for å svare læreren når hun spurte etter forklaring på noe. De ble imidlertid mer passive etter hvert, men med noen som fortsatt svarte. Noen elever ble også tydelig rastløse. Det varierte om elevene selv rakk opp hånden for å svare, eller om læreren spurte spesifikke elever direkte. Elevene var aldri under middels engasjerte i disse sekvensene, der læreren spilte på elevenes kunnskap for å få framdrift i undervisningen.

Flere lærere hadde undervisning, enten med monologpreg eller i dialog, der de gikk gjennom mange substansielle konsepter. I en time om den franske revolusjon (15) underviste læreren om Robespierre og kvinners rettigheter. En del av tiden var det læreren som underviste, uten stor involvering fra elevene. Engasjementet var middels. Når han stilte spørsmål deltok noen elever litt, og de viste tegn på emosjonelt engasjement. I en annen time, om partiene på riksdagsforsamlingen, prøvde læreren seg stadig på dialog, men få elever deltok. Her gikk læreren over til å undervise i monolog, og engasjementet fortsatte på middels, før det etter hvert varierte mellom middels og lavt.

#### 4.4.6 Bruke metakonsepter

*Hovedtrekk.* I likhet med flere andre kategorier kom bruke metakonsepter til uttrykk på flere forskjellige måter i dette utvalget av historietimer. Innhold fra denne kategorien kunne observeres i alle undervisningstimene. Politiske, økonomiske og sosiale forandringer ble gjennomgått, historiske fenomener ble sammenlignet, og lærere og elever sammenlignet situasjoner fra fortiden med situasjoner i dag. Det var ingen tilfeller av at lærerne la vekt på å forklare elevene hvorfor de var opptatt av det innholdsmessige som inngår i metakonseptene. Elementene kategorien inneholder forekom altså i alle timer, men uten at elevene ble gjort spesielt oppmerksomme på betydningen av disse.

De fleste tilfellene av metakonsepter var i sekvenser med middels elevengasjement, men det var også mange tilfeller knyttet til høyt engasjement. Fem ganger ble det markert for lavt eller middels/lavt engasjement sammen med å bruke metakonsepter. Det var ingen observerbare grunner til at bruk av metakonsepter var årsaken til lavt engasjement i de sekvensene.



*Figur 10: Bruke metakonsepter og engasjement. Antall sekvenser med høyt, middels og lavt engasjement knyttet til den historiedidaktiske kategorien bruke metakonsepter.*

En tydelig observerbar tendens knyttet til bruk av metakonsepter, var at elevene ofte ble engasjert av spørsmål og innhold som handlet om konsekvenser. Hendelser, situasjoner eller perioder med spesielle konsekvenser for mennesker og samfunnet, engasjerte ofte elever både i gruppearbeid og i helklasseundervisning. Elevene var ofte aktive i diskusjoner eller oppgaver om denne typen problemstillinger. Dette innebar at innhold og oppgaver som kombinerte metakonsepter og kontekstualisering var engasjerende.



I tillegg til at innhold om konsekvenser engasjerte, ble elevene ofte engasjerte når de fikk oppgaver som la vekt på forandringer og årsaks- og virknings-forhold. Engasjementet var noe mer varierende knyttet til slike oppgaver enn knyttet til læring om konsekvenser, men det var flere tilfeller av relativt høyt engasjement. Elevene ble også engasjerte dersom lærere eller medelever sammenlignet historiske fenomen eller hendelser med noe i dag. Det forekom ikke mange ganger, men elevene var aktive i undervisning knyttet til slike sammenligninger.

Innholdet i sekvenser knyttet til å bruke metakonsepter, ble observert i kombinasjon med alle de andre kategoriene. Resultatene gjenspeiler at det å bruke metakonsepter handler om å bruke kunnskap og gjøre aktiviteter knyttet til de andre kategoriene. I utvalget var bruke metakonsepter ofte i kombinasjon med bruke substansielle konsepter, kontekstualisering eller stille historiske spørsmål. Slik det var få tilfeller av bruke kilder i timene, var det også få tilfeller av bruke metakonsepter knyttet til bruk av kilder. Det var noen situasjoner der elevene skulle bruke ulike kilder for å hente ut informasjon om fortiden og svare på spørsmål. Ingen av disse innebar at elevene skulle vurdere troverdigheten til kilder eller sette kildene opp mot hverandre.

*Utdypende eksempler.* Her følger eksempler og utdyping av hovedtrekkene beskrevet over. Det følgende hovedeksempelet følger sekvens 4 og 5 i time 6, for å eksemplifisere kategorien bruke metakonsepter. Hovedeksempelet viser hvordan kategorien bruke metakonsepter framstod i sekvensen, i kombinasjon med engasjement og de andre elementene i rammeverket og observasjonsguiden.

Tema:	Hovedtema: Den kalde krigen Undertema: NATO
-------	--

Undervisnings- metoder:	To sekvenser: Youtube-film i helklasse; Helklasse dialog. Læreren spilte første del av en Youtube-film om den kalde krigen, og stoppet opp etter informasjonen om NATO og landene på hver side av jernteppet. Læreren spurte i plenum om noen av elevene visste hva NATO er. Noen elever prøvde seg, og ga riktige, men ganske omstendelige og usikre svar. Læreren tok derfor opp to elever foran klassen, som skulle representere USA og Sovjetunionen, mens resten av klassen var resten av verden. Blant annet spurte han elevene (USA/Sovjet) hvordan de kunne bruke resten av verden til egen fordel. Elev: «Jeg ville prøvd å få dem på min side, gjerne
----------------------------	---

ved å gi dem fordeler og beskytte dem». Læreren brukte dette svaret for å utdype situasjonen videre i dialog med elevene.

**Rammeverket:** **Bruke metakonsepter:** I illustrasjonen av hva NATO er, tok læreren elevene med gjennom utviklingen av forsvarsalliansen – hvordan de politiske forandringene i tiden ledet til nye behov og hvordan supermaktene gikk fram for å dekke disse behovene. Han fortalte elevene om utviklingen av disse alliansene som hadde stor betydning for den videre perioden. Læreren fortalte videre om hvordan USA, sammen med andre land, gikk inn i forsvarsalliansen NATO og at Stalin innførte Warszawapakten som et motsvar.

**Bruke substansielle konsepter:** Det første spørsmålet handlet egentlig om hva NATO er. Videre i sekvensen ble flere substansielle konsepter tatt opp, blant andre George Marshall, Marshallhjelpen og Warszawapakten.

**Stille historiske spørsmål:** Læreren startet med et spørsmål, men underveis i forklaringen stilte han også flere andre spørsmål for å få elevene med på gjennomgangen. Noen av disse spørsmålene var: «Hva gjorde USA etter 2. verdenskrig for å få venner? Hvorfor ville USA at landene i Europa skulle ta imot penger fra dem?». Elevene svarte godt på spørsmålene.

**Kontekstualisering:** Læreren tok elevene med tilbake til perioden og de behovene statene og lederne hadde da. Han illustrerte forholdene og konteksten der utviklingen av NATO og Warszawapakten virket nødvendig for partene i konflikten.

**Engasjement:** Under avspillingen av Youtube-videoen om NATO, var engasjementet middels. Det var ingen uro, men mange elever var passive, og skrev ikke notater slik de ble bedt om av læreren.

I dialogen, og under illustrasjonen fra læreren, var engasjementet høyere, med flere aktive elever som også viste reaksjoner knyttet til det læreren sa.

Hovedeksempelet over gjenspeiler en situasjon der læreren i begynnelsen var opptatt av at elevene skulle forstå konseptet 'NATO'. Sekvensen utviklet seg til å være en utdyping om hvordan NATO oppstod, og en sammenligning med Sovjetunionens motsvar, Warszawapakten.

Elevene prøvde seg først på å forklare hva NATO var, men svaret ble omstendelig. Under lærerens forklaring og illustrasjon, var elevene oppmerksomme og deltakende.

Også en annen lærer brukte en aktivitet for å illustrere det hun underviste om. I undervisning om befolkningsøkningen i Europa (4) startet læreren med å be elevene rekke opp antall fingre for hvor mange søsken de har. Deretter skulle de gjøre det samme for hvor mange søsken hver av foreldrene deres har, deretter for en av besteforeldrene. Dette fungerte som en inngang til en dialog om en fortelling læreren hadde lest timen før, om en jente som fikk 13 barn og 68 barnebarn. Videre stilte læreren spørsmål ved hvorfor folk ikke lengre får like mange barn – noe hun snakket med elevene om. Elevene var aktive, kom med forslag til årsaker og noen kommenterte andre elevers forslag. Temaet var altså befolkningsøkning og årsakene for befolkningsøkning i perioden, men også om lavere fødselstall. Engasjementet var høyt gjennom hele situasjonen. Dette var den andre observerte timen om dette temaet i denne klassen.

I første time om befolkningsøkningen i Europa (3), la læreren opp deler av undervisningen rundt spørsmålene: «Hvorfor økte befolkningen?», «hvorfor døde færre?» og «hvorfor levde folk lengre?». Timen var sentrert rundt innholdet i disse spørsmålene, og handlet dermed mye om årsaker til den utviklingen som skjedde i samfunnet. Samtidig handlet også innholdet om hvilke forhold i samtiden som la til rette for denne befolkningsøkningen, som i rammeverket også kobles til kontekstualisering. Underveis diskuterte elevene i grupper, med middels til høyt engasjement. Engasjementet fortsatte på middels og høyt engasjement gjennom timen og i diskusjon om disse spørsmålene. Mange elever deltok aktivt i samtalen om hvorfor utviklingen var som den var, og kom med mange forslag til hvorfor befolkningen økte.

I timen om kommunismen (10), der elevene fikk i oppgave å skrive og diskutere positive og negative sider ved ideologien, vektla noen grupper forandringene i samfunnet knyttet til den. Elevene beskrev blant annet hvordan kommunismen preget og forandret økonomiske forhold i samfunnet. De ble bedt om å bruke internett og finne gode (pålitelige) kilder som kunne hjelpe dem å forstå hvordan kommunismen kunne være både positiv og negativ. Engasjementet var høyt, både i gruppene og i plenum.

En lærer var opptatt av hvordan det kunne skje at de glade 20-åra endte med børskrakket og depresjonen. Han stilte nettopp dette spørsmålet til klassen: «Hvordan kunne det skje?». Engasjementet hadde sunket fra situasjonen før denne, og selv om noen elever prøvde å svare, var det relativt få aktive elever. Læreren trakk derfor linjer til det de hadde lært tidligere, og gikk til slutt over på å snakke om perioden der det ble forsøkt å finne løsninger på krisen. Med

oppgave om å lese om liberalismen og notere mulige veier ut av krisen, økte engasjementet igjen, og alle elevene arbeidet, noen alene og noen i par. Også her kunne elevene hente informasjon om temaet fra internett, og de ble oppfordret til å bruke gode kilder.

#### ***4.5 Øvrige observasjoner***

Det var noen situasjoner som var interessante med tanke på engasjement, men der det ikke var mulig for meg som observatør å plassere innholdet inn i en av kategoriene for det didaktiske rammeverket jeg brukte. Det handlet hovedsakelig om manglende informasjon i observasjonssettingen.

Et tilfelle var i undervisningen om 1. verdenskrig (2). Etter at læreren hadde hatt oppsummering i klassen, skulle elevene forberede seg til prøve. De fikk beskjed om å lese i boken og lære så mye som mulig. Naturligvis kan innholdet i det de leste muligens ha stemt overens med flere av de didaktiske kategoriene, men gjennom observasjon var det ikke mulig å vite innholdet i kapittelet de leste. Det vi derimot kan vite, er at elevene her ble bedt om å lese individuelt i læreboken, og at denne skulle gi dem den informasjonen de trengte for å gjøre det godt på prøven. I denne situasjonen var engasjementet fra middels, til høyt og deretter til middels/lavt. Sekvensen varte i nesten et kvarter. Siste tredjedel av denne sekvensen, var engasjementet relativt lavt.

I en annen time (4) fikk elevene i oppgave å svare på spørsmål om kapittelet de hadde om. De ble bedt om å prøve å svare fra minnet først, men kunne bruke boken sin om nødvendig. Heller ikke her er det tydelig hvilke didaktiske kategorier innholdet gikk inn under. Jeg observerte at de skulle svare på spørsmål, men uten visshet om hva spørsmålene innebar. Jeg kunne antatt at det gjaldt stille historiske spørsmål, men observasjon gjorde det ikke mulig å være sikker. Engasjementet startet i denne sekvensen høyt, men etter 10 minutter sank det til middels.

Utenom disse to eksemplene, var det ingen sekvenser med innhold som ikke kunne kategoriseres etter rammeverket, slik det er brukt i denne studien.

##### ***4.5.1 Repetisjon av fagstoff***

Det var flere tilfeller av oppsummering/repetisjon av fagstoff i historietimene, både der repetisjon av tidligere lært fagstoff var en sentral del av timen, men også at det for eksempel

var en avsluttende sekvens der læreren enten oppsummerte i plenum eller ba elevene oppsummere det de hadde lært i timen. I alle tilfellene jeg registrerte, var engasjementet høyt eller middels i forbindelse med oppsummering/repetisjon. I repetisjons-/oppsummerings-situasjoner skulle elevene ha rikelig med bakgrunnskunnskap som læreren kunne spille på i gjennomgangen. I innlæring av nytt stoff ville dette naturlig nok vært annerledes. Når elevene fikk bidra, var de også gjennomgående mer engasjerte. Dette vist også i situasjoner med repetisjon og oppsummering.

Det var også noen tilfeller der læreren ba elevene om å repetere noe som nettopp hadde blitt gjennomgått. Et eksempel er når en lærer viste en Youtube-film om kommunismen (10), og nåværende kommunistiske land ble ramset opp. Her stoppet læreren filmen, og ba elevene repetere det som ble sagt på filmen. Læreren ba ikke for eksempel én elev om å gjøre dette, i stedet gjorde de fleste elevene det høyt samtidig. Mange av elevene sa alle landene, andre sa bare noen. Læreren sa etter hvert et og et land høyt når han hørte det blir sagt, men mange elever hadde da sagt de høyt, ikke bare én. Det var ikke nok tilfeller av denne typen repetisjon til å kunne vurdere om dette bare var enkelttilfeller eller om engasjementet ville vært middels til høyt i de fleste slike tilfeller. Det er allikevel verdt å markere at når det oppstod, var det mange aktive og engasjerte elever.

Sekvenser med oppsummering eller repetisjon skjedde i minst halvparten av timene, med varierende lengde. I den lengste av disse sank engasjementet gradvis, og var lavt etter 26 minutter med oppsummering. Det var tilfeller av repetisjon/oppsummering både i helklasse dialog og i grupper. Tilfellene av repetisjon i grupper hadde høyt engasjement, med aktivt deltagende elever. Flere andre eksempler fra denne resultatdelen har eksemplifisert sekvenser med repetisjon eller oppsummering.

#### *4.5.2 Relevans*

I en time (1), var det en sekvens der engasjementet var middels, og etter hvert økte. Dette skjedde da læreren, i forbindelse med undervisning om en historisk folkeavstemning, sammenlignet denne med en nylig folkeavstemning om kommunesammenslåing. Dette var tydeligvis godt kjent for elevene fordi det engasjerte dem i dialog med frivillige bidrag og spørsmål.

Flere andre eksempler nevnt i delene tidligere i dette kapittelet reflekterer bruk av relevans i undervisningen. I disse historietimene innebar det å bruke relevans å forklare og anvende

begreper, hendelser, konsekvenser og annet innhold på en måte som opplevdes relevant for elevenes egne liv. Disse observerte timene har flere tilfeller av at læreren brukte relevans. Ettersom det allerede var en kjent faktor i økt elevengasjement, var det interessant å se hvordan det kom til uttrykk i disse timene, og gjerne hvordan det ble kombinert med annet innhold.

Resultatene har vist at det i mange situasjoner var mulig å gjøre innholdet i undervisningen relevant for elevene. I noen tilfeller har lærerne utnyttet mulighetene for relevans, i andre tilfeller har de ikke gjort det. Forholdet mellom relevans og engasjement vil bli videre drøftet i diskusjons-kapittelet.

#### *4.5.3 Ikke-faglige observasjoner*

I noen tilfeller observerte jeg flere timer med samme klasse: En klasse i tre timer, en klasse i fire timer og en klasse i 5 timer. Her lå en viss mulighet til å vurdere hvor sannsynlig det er at de faglige elementene preger elevengasjement, noe som er relevant for et av mine forskningsspørsmål.

Blant timene med klassen som ble observert fire ganger, var den ene timen den timen med lavest engasjement i utvalget. Resten av timene med klassen har derimot hovedsakelig middels til høyt engasjement, med noen kortere sekvenser med middels/lavt engasjement. Flere observerte situasjoner ga grunnlag for å tro at timene var på samme tid i uken, og at det dermed ikke var forskjell på tid på dagen eller tid i uken som påvirker engasjementet. Videre var det ingen observerbare tegn på dårlig miljø eller dårlig relasjon til læreren. Timene hadde tilfeller av humor, og de andre timene med høyere engasjement hadde også situasjoner med mye aktiv deltakelse fra elevene. Dette er tegn på at det ikke var utrygt å delta i timene i klassen. Observasjonen ga ikke mulighet for å se hva som evt. hadde skjedd i forkant av timen, eller hva som skulle skje etter timen, som om elevene skulle ha en prøve. Men det var altså tydelig at det ikke var gjennomgående lavt engasjement, med passive og ikke-deltakende elever, i denne klassen. Liknende variasjon og tegn kunne også observeres i de andre klassene som ble observert flere ganger.

## 5 Diskusjon

Problemstillingen i denne oppgaven er: *Hvilke eventuelle sammenhenger mellom elevengasjement og fagdidaktiske elementer, kan avdekkes gjennom observasjon av historieundervisning?* For å besvare problemstillingen vil jeg i diskusjonen trekke fram sentrale funn fra studiens resultater knyttet opp mot forskningsspørsmålene. Disse vil jeg reflektere over og diskutere opp mot teorien. Noen funn var som forventet, noen var overraskende og mange var interessante. Jeg følger ikke hvert fagdidaktiske element slavisk i diskusjonen, men tar opp funn som belyser forholdet mellom disse elementene i undervisningen og elevenes engasjement.

Innledningsvis vil jeg understreke viktigheten av å være hensynsfull i omtale av lærere som har latt forskere komme inn i klassene deres. De har dermed åpnet opp for at utenforstående kan bedømme deres praksis. Jeg har stor respekt for lærerne som bidrar til forskningen, og er bevisst på at de har gjort det uten på forhånd å kunne vite hvordan deres timer og observasjonene av dem ville bli. Denne studien er ikke en evaluering av lærerne, og det er heller ikke hensikten å bedømme eller vurdere deres ferdigheter som lærere. Engasjement og historiedidaktikk er mitt anliggende, og jeg er bevisst på alt som kan ligge bak det som skjer i timene, men som jeg ikke kan observere på filmene.

Når dette er sagt, vil jeg gå videre og diskutere de relevante funnene for denne studien. Diskusjonen består av tre hoveddeler, knyttet til hvert av de tre forskningsspørsmålene. Det første forskningsspørsmålet er det mest omfattende, og vil derfor ta størst plass i diskusjonen. Deretter følger de to neste, og mer avgrensede, forskningsspørsmålene. Til slutt vil jeg også løfte fram noen synspunkter knyttet til framtidig forskning på temaet.

### **5.1 Forholdet mellom elevengasjement og fagdidaktiske elementer**

I dette kapitlet diskuteres det første forskningsspørsmålet: *Hvordan er forholdet mellom fagdidaktiske elementer og elevengasjement i historietimer?* Det var et utgangspunkt for studien å undersøke om det kan avdekkes relasjoner eller ikke. Videre hva vi kan si om eventuelle relasjoner mellom disse fenomenene. Dette innebærer forhold mellom elevengasjement og et eller flere av de tidligere nevnte didaktiske elementene: Undervisningsmetoder, tema og kategoriseringen av historiedidaktisk innhold basert på aspektene i rammeverket av van Drie og van Boxtel (2007). Spørsmålet vil diskuteres med tanke på hvilken betydning didaktikken

kan ha og koblet til forventninger gitt av tidligere forskning. Integrert i denne diskusjonen vil jeg også diskutere noen implikasjoner forholdet mellom engasjement og faget har for historielærere, slik formålet for studien forespeilet.

*Historical reasoning* er i van Drie og van Boxtels (2007) rammeverk en prosess eller aktivitet der elever organiserer informasjon om fortiden, for slik å beskrive, sammenligne eller forklare historiske fenomen. Aspektene i rammeverket for *historical reasoning* er deler som sammen utgjør prosessen. Dette gjør det naturlig at de i praksis overlapper hverandre og forekommer samtidig. Den observerte undervisningspraksisen av de operasjonaliserte kategoriene gjenspeiler også dette. Det var sjeldent at en kategori forekom alene. Dette viser til en viss grad kompleksiteten i det å undervise i historie. Det er mange elementer som skal fungere sammen. Fordi dette er komplekst, gir det også mange muligheter. En studie av hvordan historieundervisning engasjerer bør derfor se hver kategori både alene og i samspill med andre kategorier og fagdidaktiske elementer.

### 5.1.1 Tema, relevans og engasjement

Tidligere forskning har vist at innhold som er nært relatert til elevenes egne liv, engasjerer lettere enn innhold som er fjernt fra elevenes liv. Dette fordi det oppleves relevant (Ertesvåg & Westergård, 2017; Fredricks et al., 2004). «Youth and History»-prosjektets (Angvik, 1999a) resultater viste at det var liten forskjell i norsk ungdoms interesse for egen historie sammenlignet med internasjonal historie. I studien til Dale (2020), der hun spurte elever om hvilke historietema de foretrekker, kom internasjonal historie bedre ut enn norsk historie. Observasjonene i denne studien indikerte også at norsk historie var noe mindre engasjerende for elevene. Dette antyder at selv om relevans engasjerer, så overføres det ikke nødvendigvis til historiefaget slik at norsk historie engasjerer, bare fordi det på noen måter er geografisk og til dels samfunnsmessig nærmere for elevene.

Et alternativt syn på dette er at hva som oppleves nært for elevene, kanskje ikke er det samme som for elever tidligere. Kanskje veier digitale kultur- og interessefellesskap mer enn geografisk nærhet. Dagens ungdom er i enda større grad enn tidligere del av en globalisert verden med kultur, hobbyer, interesser og vennskap på tvers av landegrensener. Kanskje er den internasjonale historien mer engasjerende, fordi også deres liv preges mer av en global ungdomskultur, enn det som var tilfelle for ungdom tidligere. Denne studien kan ikke svare på det, men det vil være av interesse å følge med på om det som er relevant for elevenes liv er i



forandring. Dette kan påvirke hvilke historietema de oppfatter som mest relevant for egne liv og interesser. De få observasjonene av norsk historie gir selvsagt ikke grunnlag for å konkludere med en slik tendens, men kan gjøre det verdt å reise spørsmålet. Det er dessuten verdt å poengtere at det var over 20 år mellom Youth and History-prosjektet (Angvik, 1999a) og Dales studie (2020), og at utviklingen mellom funnene i disse også kan være et tegn på at ungdoms interesser har forandret seg. Dette betyr kanskje også at dersom lærere skal engasjere ved å gjøre fagstoff relevant for elevenes livsverden (Fredricks et al., 2004; McKellar et al., 2020), må læreren være bevist på, og opptatt av, hva elevenes livsverden innebærer. Den trenger ikke å gjenspeile lærerens livsverden.

Det er heller ingen tydelige tegn på at nyere historie engasjerer mer enn eldre historie, og at det er nødvendig med historie nær nåtiden for å engasjere elevene. Da skulle i så fall timene om den kalde krigen hatt betydelig høyere engasjement enn timene om den franske revolusjon og den industrielle revolusjon. Det er naturligvis en mulighet for at forskjeller i engasjement mellom nyere og eldre historie ville slått kraftigere ut dersom timene reflekterte tema fra enda lengre tilbake enn 1700-tallet. Til sammen indikerer allikevel resultatene at det tematiske ikke er det avgjørende for elevengasjement. Dette gjelder i alle fall i forbindelse med de overordnede temaene.

Noen observasjoner støtter allikevel forskningen som sier at elevene engasjeres når innhold oppleves relevant. Engasjementet økte i alle tilfeller der lærerne tok i bruk eksempler eller forklarte fenomen med tilknytning til noe relevant for elevenes liv. Både når lærere eksemplifiserte ord, fenomen eller andre deler av innholdet med noe som trakk elevene inn i sammenhengen, så økte engasjementet fra lavere engasjement, eller elevene ble mer aktivt engasjerte enn tidligere.

Undervisningseksemplene reflekterte flere muligheter for å bruke relevans. Mange lærere benyttet disse, men noen lot være å følge opp slike anledninger. Et eksempel er der læreren spurte elevene om de visste hva 'brent jords taktikk' var. Ingen visste det, og han forklarte hva begrepet betyr, og at det også ble brukt under 2. verdenskrig. Han sa derimot ingenting om at det ble brukt i Norge, eller at det hadde betydning for følgene av krigen i Norge og for arkitekturen i den delen av landet som ble rammet. Det kan naturligvis være at læreren hadde en god grunn for denne prioriteringen. Det sier ikke observasjonene noe om. Det er heller ikke mulig å vite hvordan elevene ville respondert dersom han hadde gjort dette. Resten av eksemplene ved bruk av relevans, gir allikevel grunnlag for å tenke at det kunne ha hatt positiv betydning. Dette var i en sekvens med middels/lavt engasjement, og et spørsmål blir dermed

om læreren kunne engasjert flere elever ved å gjøre begrepet og innholdet relevant. Her kunne elevene både fått forståelse for konseptene introdusert, og forståelse av konsekvensene de kunne medbringe. Her kunne elevene fått forståelse både for begrepet introdusert, men også forståelse av konsekvensene det kunne bringe på kort og lang sikt.

I noen tilfeller der lærere aktualiserte relevans økte engasjementet betydelig sammenlignet med resten av timen. I andre tilfeller hadde også sekvensene før og etter tydelig høyt engasjerte elever. Altså bekrefter resultatene i denne studien at elevene engasjeres når faginnhold gjøres relevant for deres egne liv – enten det er begrepslæring, konsekvenslæring eller annet. Basert på den tidligere forskningen om relevans (Fredricks et al., 2004; McKellar et al., 2020) er ikke dette spesielt overraskende. Det er allikevel interessant å se at flere historielærere bruker dette som virkemiddel, og at det er effektivt. Det resultatene viser her, er at engasjementet også øker betydelig ved bruk av relevans i situasjoner med ellers middels til lavt engasjement. Det er derimot ikke en selvfølge at høyt engasjement opprettholdes etter episoden med relevans. Dermed kan ikke lærere bruke dette og være sikre på at engasjementet vil opprettholdes videre.

Ettersom relevans fungerer for å øke engasjementet, kan man vurdere om dette påvirker sammenhengen mellom elevengasjement og noen av de underviste undertemaene. Resultatene tyder på at relevans er mer situasjonsbasert enn temabasert. Altså at relevans kan gjelde for mindre situasjoner, for konkrete eksempler eller når det blir aktivt og bevisst brukt av læreren.

Det er mulig at også norsk historie kunne engasjert mer dersom lærerne bevisst hadde brukt virkemidler for å engasjere. Kanskje er det lett å ta for gitt at elevene opplever norsk historie som relevant, nettopp fordi vi som historielærere har forståelse for at landets historie har formet landet slik det er i dag. Tilfellet der læreren satte i gang debatt om ‘nei til fri på 1. mai’, antyder at elevene gjerne bruker kunnskapen de har for å mene noe om fremtiden som også ville kunne prege dem. Kanskje kunne slike oppgaver, hvor elevenes dras inn i temaet, brukes i forbindelse med flere tema. Her kan man allikevel også møte på en utfordring i at slike oppgaver vil være mer interessante og verdifulle læringsmessig når elevene allerede har kunnskap om temaet. Dersom elevene skulle tatt stilling til temaet uten bakgrunnskunnskap, ville argumentene vært annerledes og trolig mindre kvalifiserte, og læringen likeså. Dette støttes også av undervisningslære som sier at elevene må lære fakta og begreper, som deretter kan anvendes i videre læring (Lund, 2011; Seixas & Morton, 2013).

Elever kan oppleve det at lærere gjør faginnhold relevant for deres liv, som at læreren også ser og anerkjenner dem som personer og deres perspektiv (Ertesvåg & Westergård, 2017; Vaaland

& Ertesvåg, 2020). Dette kan dermed være en måte for faglærere å arbeide både med de faglige og de relasjonelle påvirkningsfaktorene på engasjement, slik også forskningen om emosjonell støtte og engasjement bekrefter (Havik & Westergård, 2019; McKellar et al., 2020). Det kan være at stadig bruk av dette virkemiddelet kunne påvirke elevenes generelle engasjement over tid. Dette vil igjen være nyttig for faglærere. Resultatene i denne studien har pekt på at elever også kan engasjeres av medelevers engasjement. Dermed vil også gjennomgående arbeid med det generelle engasjementet være nyttig for i hver time å kunne arbeide med det situasjonsspesifikke engasjementet. For historielærere er det spesielt interessant at relevans også kan fremme elevenes historiske tenkning og *reasoning* (van Boxtel & van Drie, 2018, s. 159). Dermed kan et fokus på relevans være nyttig, ikke bare for stabilt engasjement, men også for historielæringen.

Jeg vil også trekke fram at jeg flere ganger observerte at elever var engasjerte, samtidig som de uttrykte at oppgaver eller innhold var vanskelig. Engasjement er også knyttet til mestringsfølelse og at elevene ønsker å føle at de har kompetanse (Ryan & Deci, 2000). Men det betyr ikke nødvendigvis at engasjementet synker umiddelbart av at noe oppleves som vanskelig. Ønsker om å oppleve kompetanse og mestringsfølelse, kan også innebære behov for å bli utfordret. Det finnes nok en grense her. Det som er vanskelig må være innenfor rekkevidde å mestre, for å virke stimulerende og engasjerende (Shernoff et al., 2003). Da er det ikke bare mestringsfølelse som engasjerer, men også utsikten til å mestre. Elever som er engasjerte, også når noe er vanskelig, kan tyde på at de finner innholdet nyttig eller interessant, og at det er noe de ønsker å lære som gjør det verd innsatsen.

### *5.1.2 Utvalgte aspekter ved undervisningen i forhold til engasjement*

*Substansielle konsepter og metakonsepter.* Det var flere tilfeller i timene der elevene skulle lære begreper og fakta, både knyttet til substansielle konsepter og metakonsepter. Slike tilfeller omfattet blant annet læring om organisasjoner, personer, hendelser, årstall og fenomen. Læring av konsepter hadde ingen entydige sammenhenger med relevans, men begge kategoriene reflekterte tendenser og potensiale.

Knyttet til metakonsepter skulle elever blant annet lære om årsaks- og virkningsforhold, konsekvenser av ulike hendelser, forandring og kontinuitet. Flere ganger gjennomførte lærere repetisjon i timer, og det var også timer der lærere la opp undervisning med fokus på å gjennomgå faktainnhold. Noen ganger innebar dette at de stilte mange hva-spørsmål. Men der

var også en del tilfeller av læring knyttet til blant annet hvorfor-spørsmål og hvordan-spørsmål. Behovet for fakta- og begrepslæring er sentralt i flere teoretiske modeller for historieundervisning (Seixas & Morton, 2013; van Drie & van Boxtel, 2007). Resultatene gjenspeilte også at faktakunnskaper er nyttig som grunnlag for engasjerede læring knyttet til metakonsepter og dypere historieforståelse. I fagfornyelsen vektlegges også, knyttet til dybdelæring, at elever skal bruke faglige kunnskaper og utvikle forståelse for sammenhenger i konkrete fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette passer med tidligere forskning om engasjement som viser at koblingen av faktakunnskap og dyp forståelse fremmer engasjement (Ertesvåg & Vaaland, 2020; Sølvik & Glenna, 2021). Derfor er elevenes engasjement både interessant i forbindelse med begrepslæring, og i oppgaver der de måtte bruke og diskutere det de hadde lært. I sekvenser med begrepslæring var elevene ofte engasjerte, spesielt når de selv var involvert i undervisningen og begreper ble satt i en større sammenheng.

Flere observasjoner viste oppgaver som bygde på faktakunnskap elevene allerede hadde lært. Slike oppgaver ble gitt både i grupper, i helklasse eller individuelt, og etterspurte ofte diskusjon rundt et tema eller refleksjon omkring en problemstilling. Da måtte elevene bruke den faktakunnskapen de allerede hadde, for å løse oppgavene. Det var også noen få sekvenser som reflekterte at elevene ikke kunne begrep eller fakta knyttet til tema som ble undervist. Da var det åpenbart vanskeligere for dem å skulle anvende disse i oppgaver. Dette gjenspeiler altså at faktalæring er sentralt og viktig, for å kunne gå videre til dypere forståelse (van Boxtel & van Drie, 2018, s. 155). Elevene kan ikke tenke *om* historie, uten å ha ord og begreper å tenke med. Dette kan oppnås med undervisning om legger opp til høyere ordens tenkning. Dette er mentale prosesser som knyttes til avansert læring, og er viktig både for engasjement og for å lære kunnskap som kan brukes i nye sammenhenger, i problemløsning og for dypere forståelse (Pianta et al., 2012). Det forutsetter at elevene kan fakta, men også forstår hvordan fakta er forbundet med hverandre, organisert og avhengig av hverandre (Ertesvåg & Vaaland, 2020; Sølvik & Glenna, 2021). Også van Drie og van Boxtel vektlegger at *historical reasoning* er en del av høyere ordens tenkning (van Boxtel & van Drie, 2018).

Å bruke metakonsepter innebærer også sammenligning av hendelser og fenomen. Dette var det flere tilfeller av i de observerte timene, og det skjedde på ulike måter. Noen ganger gjaldt det sammenligning av forhold i fortiden, andre ganger var det sammenligning mellom før og nå. Sammenligninger engasjerte ofte, og spesielt sammenligninger av nåtidige forhold med historiske situasjoner. Dette kan kobles til relevans, men også til at elevene kanskje forstår utvikling i samfunnet med slik sammenligning. Det er uansett interessant å observere, og kan

kanskje peke mot en praktisk mulighet for å stimulere elevengasjement. Samtidig vil nok ikke alt innhold i historie være like realistisk å sammenligne med forhold i dag, og bør derfor brukes når det er hensiktsmessig. Dersom vi hadde hatt mulighet til å intervjuere elevene, kunne vi fått vite mer om når og hvorfor slike sammenligninger fungerte positivt.

Innhold og oppgaver som inngår i metakonspeter, var ofte engasjerende for elevene. Engasjementet gjennom sekvenser med faktalæring, begrepslæring og repetisjon av lærestoff, har gjenspeilet at elevene ofte deltar aktivt i denne læringen. Dette har ikke vært uten unntak, og i perioder var elevene mer passive enn aktive. Allikevel var det også tydelige tegn på at elevene ble engasjerte når de hadde kunnskap om et tema. Da kunne de i større grad bruke denne i andre oppgaver, slik som ved argumentasjon og kontekstualisering.

*Argumentasjon.* Resultatene knyttet til innholdet i det historiedidaktiske rammeverket, viser at argumentasjon engasjerer. Elever argumenterte både når læreren la opp til det, og uten at læreren la opp til det. Det var allikevel relativt få tilfeller av argumentasjon i utvalget, noe som kan tyde på at det brukes mindre enn ønskelig ut ifra det potensiale det ser ut til å ha. Også tidligere forskning om engasjement har vektlagt at oppgaver som inviterer til argumentasjon, refleksjon og problemløsning er engasjerende for elever (Ertesvåg & Vaaland, 2020). Argumentasjon kan kobles til høyere ordens tenkning der elevene må sette sammen fakta, underbygge påstander og forklare resonnement (Pianta et al., 2012).

Det er mulig at elever som selv argumenterer, uten tydelig oppfordring, lettere gjør dette dersom læreren tidligere har lagt opp til argumentasjon. For å oppnå engasjement knyttet til argumentasjon, må sannsynligvis elevene ha visse ferdigheter. Van Drie og van Boxtel (2007) kommenterer at mange som er nybegynnere i argumentasjon, ikke får til alle sidene ved det. Det er noe man må lære seg. Det å argumentere saklig, og med kunnskapsgrunnlag for sine synspunkter, krever øvelse. Kanskje har de elevene som uoppfordret argumenterer, lært i situasjoner med argumentasjon igangsatt av læreren tidligere. I så fall vil stadig bruk av argumentasjon kunne fremme både argumentasjonsferdigheter og engasjement.

Når jeg legger vekt på at elever argumenterte uoppfordret, så skjedde det i forbindelse med oppgaver eller aktiviteter der motstridende synspunkt lett kunne komme til uttrykk. Omtrent alle oppgaver som ga disse mulighetene, ble benyttet av elevene til å argumentere. Dette kan være et tegn på at elevene gjerne vil argumentere for sine perspektiver, når oppgavene gir mulighet, selv om de ikke nødvendigvis oppfordrer til forskjellige synspunkt. Denne antakelsen kan også forsterkes av at det i de fleste situasjoner var elever som var uenige med hverandre.

Det var færre tilfeller av at en elev alene argumenterte for og imot i en sak. I alle tilfellene av argumentasjon, tok elevene hensyn til medelevers argumenter, selv om elevene var uenige. Dette er en sentral del av å argumentere, ifølge rammeverket for *historical reasoning* (van Drie & van Boxtel, 2007, s. 99).

I tillegg til å alltid være knyttet til høyt engasjement, var det tilfeller der et enkelt, avgrenset tilfelle av argumentasjon i en time, var eneste sekvens med høyt engasjement i den timen. Altså, i timer uten andre tilfeller av høyt engasjement, var fortsatt argumentasjon knyttet til høyt engasjement. Jeg vil derfor påstå at det er den tydeligste fagdidaktiske påvirkningen som kom til syne i dette utvalget. Dette til tross for at undervisningssituasjoner med argumentasjon som nevnt forekom sjeldent. Argumentasjon er også sentralt i ferdighetene inkludert i læreplanen for samfunnsfag (og historie) på ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette bekrefter hvorfor historiedidaktikere bør være opptatt av forholdet mellom argumentasjon og engasjement.

Å kunne argumentere er nyttig i forbindelse med historielæring, men det er også noe elever lærer på tvers av fag. Flere fag krever at de skriver argumenterende tekster. Argumentasjon er også en ferdighet som de har nytte av etter skoletiden. Evnen til argumentasjon er viktig sosialt og i andre settinger elevene møter på i voksenlivet. Ikke minst er det et ledd i å utvikle kritisk tenkning, som skolen og historiefaget skal ivareta (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å argumentere i forbindelse med historielæring er ikke bare enkelt. Historie er et fag med mange abstrakte begreper (Lund, 2011), og et omfattende materiale som skal læres. Videre har kanskje skolefaget historie vært et fag der man lærer innholdet, men ikke bruken av det, som vektlegges i rammeverket for *historical reasoning* (van Drie & van Boxtel, 2007). Men å lære og argumentere, også i historiefaget, kan altså ha nytteverdi for elevenes videre liv. Det er også en gylden mulighet til å lære å argumentere i sammenhenger der tema og innhold ofte kan framstilles som enten riktig eller uriktig. Dermed er det ekstra viktig å legge merke til at elevene gjerne argumenterer i historie, både oppfordret og uoppfordret, og er engasjerte imens de gjør det. Det kan antas at det nok ville vært nyttig at enda flere lærere tok i bruk argumentasjon, med den verdien det kan ha.

Dersom det høye engasjementet knyttet til argumentasjon i denne studien kunne vist seg å gå igjen også i andre studier, gir det svært gode grunner for å bruke argumentasjon i undervisningen. Argumentasjon krever faktakunnskap, gir mulighet for utvikling av historieforståelsen. Engasjerte elever lærer bedre (Christenson et al., 2012; Finn & Zimmer, 2012). Engasjerte, argumenterende elever, vil derfor kunne lære mye.

*Historisk empati.* En annen kategori i rammeverket som viste nytteverdien av å lære fakta og begreper som grunnlag for dypere læring, var kontekstualisering. Knyttet til denne kategorien var engasjementet varierende. En klar tendens var at elevene engasjertes av oppgaver og innhold som innebar elementer i historisk empati. Elevene skal lære at det mellom fortiden og nåtiden er forskjeller i verdier og rammebetingelser, og kunne sette seg inn i hvordan livet var for fortidens mennesker (Davis, 2001; van Drie & van Boxtel, 2007). I flere tilfeller var elevene tydelig interesserte i å vurdere hvordan hendelser og situasjoner preget menneskene som levde i fortiden.

Flere oppgaver la til rette for elevenes utvikling av historisk empati. Læreplanen i historie presiserer også viktigheten av dette (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sånn sett var det godt samsvar mellom observert praksis og læreplanens forventninger til lærere. Flere teoretiske rammeverk og modeller om historieundervisning inkluderer historisk empati som svært viktig (Lund, 2011; Seixas & Morton, 2013; van Drie & van Boxtel, 2007). Historisk empati innebar i de fleste tilfellene middels eller høyt engasjement. Flere tilfeller reflekterte at elever var opptatt av hvordan livet i fortiden var for de menneskene som levde da, og samtaler om dette engasjerte flere. Flere ganger sammenlignet både lærer og elever livet før med livet i dag. Dette var noe som skjedde både som følge av læreres oppgaver eller spørsmål, men også som følge av elevenes spørsmål eller frivillig delte tanker.

I tillegg til historisk empati, inngår også andre deler av innholdet i kategorien kontekstualisering i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2019). Da er det nyttig å observere at innholdet også går igjen i undervisningen, og at det ofte engasjerer elevene. Selv om det ikke alltid var lett å observere hva som gjorde at sekvenser med kontekstualisering noen ganger hadde høyt og noen ganger middels engasjement, var det tydelig at virkemidlene i kategorien har potensiale.

Det er mulig at innholdet i kontekstualisering ofte berører annen kunnskap elevene sitter med. Mye av innholdet i kategorien handler om menneskers forhold til andre mennesker, til hendelser og fenomen, om politikk og kultur osv. Dette er tema som også er relevante for nåtiden, og som i historisk sammenheng derfor kan være lettere for elever å sette seg inn, enn mange andre tema. Historisk empati kan være utfordrende, for eksempel når elevene skal lære om nazistene under 2. verdenskrig. Men ungdom som er sosialt interessert vil kunne oppleve interesse og bry seg om livsforholdene til mennesker i fortiden. Observasjonene gjort i denne studien, tyder i alle fall på det.

Skolen og historiefaget skal være med på å danne og utvikle elevene til medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2019), og da er evnen til å kontekstualisere verdifull. Derfor er det oppløftende å merke at elevene ofte er engasjerte, interesserte og villige til å sette seg inn i menneskers livsbetingelser i fortiden. Når elevene engasjeres av livsforholdene i fortiden, kan lærerne også benytte dette for å bevisstgjøre og fremme deres vilje til å se mennesker og deres livsvilkår i framtiden. Dermed kan det også hjelpe dem til å forstå hvordan egne handlinger vil kunne prege livet og verden videre.

Observasjon av kontekstualisering har tydeliggjort hvor omfattende denne kategorien er, men også hvor viktig den er når man ønsker mer enn overfladisk læring av fakta. Den læringen elevene kan oppnå gjennom kontekstualisering er sentral for flere deler av deres utvikling, både faglig om som mennesker. Elevenes nysgjerrighet, og deres interesse for å forstå og få kunnskap knyttet til andre mennesker og samfunnet er sentralt. Å arbeide med elevenes engasjement knyttet til kontekstualisering er derfor både nyttig og viktig.

Selv om de fleste tilfellene av kontekstualisering var preget av høyt engasjement, var det også flere tilfeller på middels, og noen med lavt engasjement. Altså er det en kategori som alltid engasjerer. Kontekstualisering innebærer mange forskjellige ting, som på ulike måter er viktig for læringen av historie. Noe av dette er kronologisk inndeling av historien og kunnskap om ulike forhold i perioder, som sosio-kulturelle eller sosio-politiske forhold. Den store variasjonen av innholdet i denne kategorien kan ha hatt betydning for variasjonen i engasjement. I en ny studie kunne det vært nyttig å dele opp kategorien for å få bedre forståelse for om det er noe av innholdet i den som engasjerer mer enn annet.

*Bruke kilder.* I bruk av historie, skal elevene basere seg på bevis og sikker kunnskap (van Drie & van Boxtel, 2007). Derfor må deres kunnskaper knyttet til å bruke kilder få plass i undervisningen. Observasjonene viste at dette forekom, men ikke i stor nok grad. I overkant av 20 tilfeller av å bruke kilder forekom, og disse inkluderte mange typer kilder. Både når lærere brukte Youtube-filmer, og når lærere brukte bilder i undervisningen, var det en tydelig positiv tendens knyttet til engasjement. Noen lærere inkluderte elevene aktivt i det bildene eller filmene viste, mens andre bare viste og/eller kommenterte bildene eller videoene selv. Elevene var engasjerte og aktive i de tilfellene det ble lagt opp til deres involvering, men ikke når læreren ikke la opp til det.

Kilder som ble brukt hadde flere ganger klar effekt på emosjonelt engasjement (Fredricks et al., 2004). I ett tilfelle viste elevene tydelig emosjonell respons på bilder som ble brukt i



undervisningen, men uten at læreren satte i gang samtale med elevene. Dette var i undervisning om medisinske fremsteg, der en lærer viste bilder av mennesker, blant annet barn, med sykdommer som senere kunne forebygges med vaksiner. Elevene ble overrasket og viste tegn til avsky og tristhet på vegne av menneskene på bildene. Dette var trolig en mulighet læreren kunne ha utnyttet, for samtale og læring rundt temaet med utgangspunkt i bildene som vekket så tydelige emosjonelle responser hos elevene. Det kunne sannsynligvis hatt verdi. Andre liknende tilfeller gjenspeilte at elever engasjerte seg aktivt i forbindelse med emosjonelt engasjement. Tilsvarende situasjoner kan derfor forventes å ha liknende effekt. Dette peker mot muligheter lærere i større grad kan benytte aktivt.

Resultatene knyttet til å bruke kilder viste at elevene ble engasjerte når de selv fikk ta del i å bruke kildene, framfor at læreren gjorde det alene. Det var imidlertid ikke noe som ble mye brukt. CLASS vektlegger at elevene får være i interaksjon med lærestoffet, fordi det bidrar til engasjement (Pianta et al., 2012). Også i rammeverket poengteres det at å bruke kilder er sentralt for elevenes læring. Videre påpekes det at elever bruker kilder på et langt lavere nivå enn historikere (van Drie & van Boxtel, 2007, s. 92–94). Når ungdomsskoleelever skal lære å bruke kilder, ta stilling til kilder og lære av kilder, må man forvente at det er læringen av slike ferdigheter som står i fokus. Øvelsen på og nytten av å bruke kilder er kanskje viktigere enn at ungdomsskoleelevenes utførelse er helt perfekt. Også dette kan knyttes til behovet for å oppleve kompetanse og mestring (Ryan & Deci, 2000). Elevene bør oppleve mestring knyttet til å bruke kilder, dersom interessen for videre bruk av kilder skal ivaretas. Da bør ikke hvert steg være så utfordrende at de ikke ser potensialet.

Å lære og bruke kilder, samt å lære seg og forholde seg til kildene på en kritisk måte, er sentralt i elevenes læring og utvikling. Dette er kunnskap de trenger videre, som vil kunne gi større verdi til videre historielæring og gjøre det mer interessant for dem. Videre vil det kunne bidra til at de utvikler nødvendig kritisk evne slik at de ikke stoler på informasjon som er feil. Det er interessant å observere kategorien bruke kilder i klasserommet, der det virker naturlig at elevene i stor grad stoler på lærerens kunnskaper. Når læreren tar i bruk en Youtube-film, er det ikke sikkert elevene ser grunn til å stille spørsmål ved eller tvile på dens verdi. Man kan spørre om de da overfører den tilliten også til andre Youtube-filmer om liknende tema. Kanskje bør arbeid med bruk av kilder, også involvere samtaler mellom lærere og elever om læreren som kilde.

De observerte timene gjenspeiler naturligvis ikke et helt år med historieundervisning, og dersom lærerne følger læreplanen, er kildekritikk noe elevene vil bli introdusert for. Det som er interessant er om tilliten til læreren er så høy at elevene ikke vurderer de læringskildene læreren

bruker. Dette kan i så fall bety at elevenes oppfatning av lærerens kompetanse også kan prege engasjementet og den langsiktige læringen. Med en lærer som oppfattes kompetent, vil kanskje ikke elevene selv være kritiske til det læreren sier. Svaret på denne utfordringen er naturligvis ikke at lærere skal oppleves mindre kompetente. Det gir heller grunn til å understreke at lærere må bevisstgjøre elever på kildekritikk og hvordan de selv (lærerne) bruker kilder i undervisningen (van Drie & van Boxtel, 2007). Ettersom engasjementet i stor grad var høyt, både knyttet til elevers bruk av kilder, og læreres bruk av kilder, kunne det vært interessant å observere om undervisning knyttet til kildekritikk også hadde gitt relativt høyt engasjement.

I utvalget av timer snakket en lærer litt om kildekritikk, og en annen tok opp at hun har muligheten til å vurdere kilder. Sistnevnte kommenterte derimot ikke hvorfor hun valgte som hun gjorde, eller hva som gjør at hun vurderer en kilde som bedre enn en annen. Jeg kan ikke ut ifra observasjon av enkelttimer vite om lærerne har snakket med elevene om kildekritikk tidligere. Den førstnevnte læreren, som snakket om kildekritikk med elevene, viste til en samtale de hadde hatt tidligere. Dermed kan jeg vite at det ikke var første gangen elevene i den klassen hørte om kildekritikk, og at de sannsynligvis hadde hatt en grundigere gjennomgang av temaet, enn det lille jeg kunne observere.

### *5.1.3 Interaksjon, eller ikke, og engasjement*

Interaksjon og aktivisering engasjerer (McKellar et al., 2020; Nguyen et al., 2018). Aktivisering kan for eksempel innebære interaksjon med tema, materiell, læreren eller medelever. Som en del av denne studien, var jeg interessert i å observere hvordan elever engasjeres med ulike undervisningsmetoder. Lærernes muligheter til å legge fram fagstoffet på engasjerende vis, er av stor interesse når man vurderer hvordan en faglærer kan engasjere elevene sine. Aspekter i rammeverket for *historical reasoning* (van Drie & van Boxtel, 2007) innebærer også til dels interaksjon. I observasjonene innebar stille historiske spørsmål interaksjon både mellom lærere og elever, og mellom elever. Også argumentasjon kan innebære interaksjon mellom elever og med læreren i klassen, både sosialt og om lærestoffet. Sosial interaksjon kan i seg selv bidra til engasjement gjennom at det møter elevenes behov for å kjenne fellesskap og tilhørighet slik det beskrives i selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000). Rammeverket (van Drie & van Boxtel, 2007) legger også vekt på interaksjon mellom den enkelte elev og lærestoffet. Også Wineburg (2010) poengterer at elever selv bør være i interaksjon med kilder. Dette kan kobles

til at elevenes engasjement preges av å være i interaksjon med materiell (Pianta et al., 2012), noe observasjonene i denne studien bekreftet.

Elever engasjeres av dialog og samspill (McKellar et al., 2020; Nguyen et al., 2018). Dette viser tidligere forskning, og resultatene i denne studien bekrefter dette som et hovedmønster. Det er allikevel ikke entydig verken at dialog engasjerer, eller at lærermonolog ikke engasjerer. Også i flere tilfeller med monologbasert undervisning er elevene engasjerte, med uttrykk for engasjement som passer i sammenhengene: De følger læreren med blikket, tar notater og reagerer passende til det som skjer. Uttrykkene for engasjement er dermed tilpasset undervisningsmetoden.

Ideelt sett, bør kanskje undervisningsmetoder som i liten grad engasjerer elevene til aktiv deltakelse, endres til å gjøre dette. Det er nemlig få tilfeller av at elever bryter inn i undervisningen med spørsmål eller kommentarer. At elever frivillig deler informasjon eller stiller spørsmål, er tegn på høyt engasjement (Pianta et al., 2012), men i disse observerte timene skjedde det altså sjeldent uten at læreren tydelig inviterte til det. Selv om ikke lærere uttrykkelig inviterte til spørsmål eller innblanding fra elever, kan det fortsatt ha vært rom for det. Sannsynligvis ville de fleste lærere gjerne tatt imot spørsmål eller relevante kommentarer fra elevene. I de få tilfellene det skjedde i disse observerte timene, ble det i alle fall tatt godt imot. Lærerens positive respons kan igjen bidra til å opprettholde eller øke sjansen for videre initiativ fra elever (Finn & Zimmer, 2012).

Det var ikke slik at tilfeller av stille historiske spørsmål alltid var knyttet til høyt eller relativt høyt engasjement. Dette kan bety at spørsmål har ulik verdi. Da vil ikke spørsmål engasjere kun fordi det åpner for deltakelse. I så fall må lærere også være bevisste på hvilke typer spørsmål de stiller. Spørsmål som ga elevene mulighet til å reflektere og spørsmål som åpnet for deres egne meninger, engasjerte ofte. Samtidig krever spørsmål der elevene kan komme med egne meninger, at læreren også stiller visse krav. Meninger og svar fra elever som ikke har noe grunnlag i kunnskap eller fakta, vil sannsynligvis kunne være negativt for læring. Dersom lærere oppmuntrer til å svare på spørsmål, uten å samtidig tydeliggjøre det hvis svarene er feil, vil nok være mot hensikten – læringen. Da kan elevene være engasjerte, men de tar inn feil informasjon. Slik vil spørsmål og svar i en time også kreve at læreren klarer å balansere at elevene skal involveres og at de samtidig skal tilegne seg korrekt kunnskap.

Flere sekvenser viser at elever blir engasjerte når medelever stiller historiske spørsmål til læreren eller klassen. I et tilfelle engasjertes elevene av dette, uten å ha blitt engasjert av

lærerens spørsmål. I andre tilfeller er det gjennomgående tydelig at medelevers spørsmål er interessante. Dette viser at engasjementet også kan påvirkes av at medelever melder seg inn i undervisningen. Dersom lærere da ønsker å arbeide for å fremme engasjement, er dette noe som kan brukes. Lærere som kjenner klassene sine, vet kanskje hvilke elever det er lettest å få aktivt med i undervisningen. Dersom disse elevenes deltakelse også engasjerer deres medelever, kan lærerne bruke dette til verdi for flere elever.

*Helklasseundervisning.* Sekvenser med helklasseundervisning forekommer oftere enn sekvenser med de andre undervisningsmetodene til sammen. Dette var ikke overraskende, ettersom «klassisk undervisning» dominerer i norsk skole (Helle, 2017). Det betyr at det aller meste av innholdet formidles i plenum, og med læreren som ordstyrer. Dette innebærer videre at elevenes læring i stor grad skjer knyttet til helklasseundervisning. Da er det interessant hvilken nytte dette har. At elevene i stor grad er engasjerte i plenum, er et godt tegn.

Det er allikevel viktig å registrere at helklasseundervisning i relativt mange tilfeller innebærer stor grad av passivitet. «History is something one does: a process of reasoning using contextual information, texts, empathy and imagination» (Lee, 1984, sitert i Hartzler-Miller, 2001, s. 672). Så engasjement gjennom passivt mottak, er kanskje mindre verdifullt enn om elevene selv «gjør» historie. Altså kan man se for seg at aktiv deltakelse i læringen, i motsetning til passiv mottak av informasjon, er så betydningsfullt for elevenes historielæring, at stor grad av passivitet blir en bremse for læring. Dette gjenspeiler også det jeg tidligere diskuterte om at elevene engasjeres av og bør være i interaksjon med lærestoffet (Pianta et al., 2012; van Drie & van Boxtel, 2007). På den andre siden har kanskje noen elever også behov for å få ting forklart, og har større utbytte av å høre læreren fortelle, framfor å lese selv. Det er ikke alltid lett å lese seg til å forstå historiens mange konsepter, uten hjelp fra en som kan det. En god balanse mellom interaktiv helklasseundervisning, og undervisning der elever kan være mer passive mottakere, er kanskje derfor en god løsning. Dette betyr også at det kan være en fordel når læreren veksler mellom undervisningsmetoder framfor å kun bruke noen få som varer lenge.

*Gruppearbeid.* Gruppearbeid var noe som tydelig engasjerte elevene. Dette bekrefter tidligere forskning som viser at interaksjon med medelever engasjerer mange elever (McKellar et al., 2020; Nguyen et al., 2018). Også i dette utvalget av timer var elevene ofte veldig aktive og deltakende i gruppearbeid. Dette gjaldt både ved diskusjoner og samtaler, men også når gruppene skulle gjøre oppgaver sammen. Ett tilfelle viste både gruppearbeid og gruppens presentasjon av gruppearbeidene. Her var det klare tegn på at presentasjonene engasjerte minst. Dette tyder på at det er mer engasjerende for elevene når de selv jobber i grupper, enn å skulle

lytte til medelevers presentasjoner. I tilfeller der grupper skulle legge fram kun ett eller to punkter de hadde kommet fram til, var ikke dette et problem for engasjementet. Det som førte til betydelig redusert engasjement, var lengre presentasjoner fra grupper, og særlig når disse kom på rekke og rad.

I tilfeller der engasjementet i gruppearbeid var synkende, var det ikke alltid tydelig hva som var grunnen til det. Det kan ha vært fordi elevene følte seg ferdige med å snakke om temaet og ikke hadde mer å bidra med. I ett tilfelle forekom synkende engasjement etter overgang til plenum. Da hadde elevene vært aktive og engasjerte i gruppene, mens de i plenum deltok mindre. Det er ikke usannsynlig at det finnes et metningspunkt, der elevene opplever et tema eller en problemstilling som ferdig diskutert. Da virker det fornuftig å skifte aktivitet, stille oppfølgingsspørsmål, meta-spørsmål eller lignende, som kan gi noe nytt til diskusjoner. Flere lærere gjorde dette, ofte med positiv effekt.

Som for argumentasjon, var det relativt få tilfeller av gruppearbeid, sammenlignet med helklasseundervisning. Og som for argumentasjon, var gruppearbeid noe som tydelig engasjerte. Dermed er det også interessant hvorfor det ikke ble brukt mer. Det kan naturligvis være at for mye gruppearbeid kunne hatt motsatt effekt. Altså at det fungerer og engasjerer fordi det ikke skjer så hyppig. Det kunne allikevel vært interessant å studere om mer bruk av gruppearbeid hadde opprettholdt engasjement, og hvilken effekt det hadde hatt for læringen. Dersom gruppearbeidet skal være effektivt, bør elevene ha et kunnskapsnivå som gjør at de kan delta i gruppene. Det fungerte også bra når elevene skulle svare på oppgaver sammen i grupper. Et spørsmål som bør vurderes, er om det ville fungert like bra dersom elevene ikke kunne noe som helst knyttet til temaet. Kanskje bør gruppearbeid være noe som skjer i kombinasjon med, og etter annen undervisning der elevene danner seg et kunnskapsgrunnlag. Det kan innebære at elevene først lærer noe faktastoff, for så å i grupper kunne bearbeide og bruke dette. Da kan de jobbe mer med å skape oversikt, se sammenhenger, utvikle argumenter, løse problemer og så videre. Dette innebærer altså at høyere ordens tenkning kan skje i grupper etter at tilegnelse av fakta er jobbet med individuelt eller i helklasse. Da vil gruppearbeid være særlig nyttig for videre læring og dybdelæring.

*Individuelt arbeid.* Resultatene gjenspeiler klart at gruppearbeid og interaksjon engasjerer, men det er også tydelig at elever kan engasjeres av individuelt, og relativt rolig, arbeid. Det var få tilfeller av at engasjementet var lavt, når elevene skulle jobbe individuelt. Dette var noe overraskende. Elevene gikk vanligvis fort i gang med arbeidet når de fikk individuelle oppgaver. Det var imidlertid også tydelige tegn på at engasjementet sank når slike oppgaver,

eller denne arbeidsformen, pågikk for lenge. Elevene ble ikke sittende å lese vedvarende engasjert i lange perioder. Noen ganger begynte flere å stirre ut i luften og være passive, andre ganger økte uroen i klassen.

Når man vektlegger at interaksjon engasjerer, bør man samtidig være bevisst på at det kan være slitsomt for elever å være i interaksjon med andre gjennom en hel skoledag. Dette kan ha betydning for at elevene i korte perioder engasjeres av roligere arbeid. En kan også vurdere om det er nyttig for elevenes læring at de kan engasjeres i individuelt arbeid. Dette gir muligheten til rolig gjennomgang av de mange konseptene, og det omfattende materialet historiefaget inneholder.

Det kan dessuten tenkes at det er individuelle forskjeller og behov blant elevene som gjør at individuelt arbeid også engasjerer i større grad enn forventet. Selv om mange elever blir engasjert av mer aktiviserende og interaktive oppgaver, bør det være variasjon som gir alle elever muligheter til å lære. Når det er sagt, så ble engasjementet i disse timene observert på klassenivå. Jeg kunne legge merke til variasjon blant elevene, men engasjementet ble markert ut ifra det helhetlige engasjementet. Og knyttet til engasjement på klassenivå forekom individuelt arbeid ofte med relativt høyt engasjement i denne studien. Det kan bety at selv elever som gjerne responderer positivt på gruppearbeid og dialog, også har nytte av individuelt arbeid inni mellom. Videre undersøkelser kunne vist om det er disse elevene som blir urolige først, når arbeidsformen pågår over lengre tid. I så fall kunne det utvikles kunnskap som kan gi mer detaljerte råd om måter å variere på hensiktsmessige måter for flest mulig elever.

Stillelesing og skriftlig arbeid er også trukket fram som aktiviteter som har høy verdi i historielæring (Haydn et al., 2015, s. 70). Når elever også kan engasjeres i individuelt arbeid, er det svært nyttig med kunnskap om at skriftlig arbeid og stillelesing også er verdifullt av rent faglige grunner. Dette gir god grunn til å bruke det, i alle fall så lenge man lykkes med å holde elevene engasjerte. Dersom elevene er urolige under individuelt arbeid, vil det ha lavere verdi. Observasjonene av undervisningstimer i denne studien reflekterte at noen lærere raskt endret arbeidsmetode når engasjementet sank i individuelt arbeid. I disse tilfellene økte ofte engasjementet igjen i bytte av metode. Altså kan individuelt arbeid også brukes i timer der læreren ønsker å engasjere elevene, men det bør brukes med måte, og ikke i lange tidsperioder av gangen. Kanskje kan individuelt arbeid noen ganger være en god forberedelse til gruppe-/plenumsarbeid. Da får de elevene som har behov for det, sjansen til å arbeide og lære på egenhånd, samtidig som den verdien interaksjon gir også blir introdusert.

#### *5.1.4 Involvering*

At elevene er mer engasjerte når de selv får arbeide i grupper, enn å høre på andre grupper, kan gjenspeile at elever engasjeres av å bli inkludert og aktivisert selv. Resultatene knyttet til interaksjon i denne studien bekrefter dermed tidligere forskning om elevengasjement (McKellar et al., 2020; Nguyen et al., 2018).

I tillegg viser resultatene at elevene engasjeres av dialog om fagstoff, også når de synes det er vanskelig. Dette antyder at elever tåler å stå i situasjoner som de opplever som faglig utfordrende. Selv om mestringsfølelse da er viktig, ser det ikke ut til at den må være umiddelbar for at elevene skal engasjeres. Læring er hardt arbeid, og det er noe elevene må stå i. Selv om læreren kan arbeide for å fremme engasjement, må også elevenes vilje til å stå i læringsprosessen være sentral. Denne viljen påvirkes også gjennom undervisning, og engasjement virker på utholdenheten (Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004). Arbeid med engasjement kan påvirke elevenes vaner og læring langsiktig (Christenson et al., 2012; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004). Så selv om det kan være krevende for lærere å arbeide spesifikt for engasjement, har det langsiktig betydning både for elevene og for læreren selv. Også læreren vil nok finne det mindre og mindre anstrengende å være fokusert på engasjement når det arbeides med over tid.

At involvering engasjerer, er ikke uten unntak. Det var noen eksempler på at elever ikke deltok aktivt, selv når lærerne la opp til det. Dersom lærerne stilte spørsmål direkte til spesifikke elever, fikk de vanligvis svar. Det kan tyde på at spørsmålene ikke var for vanskelige i disse situasjonene. Dette kan være sekvenser som reflekterer at engasjement er sammensatt. Selv om denne studien ser etter faglige påvirkninger på engasjement, så forsvinner ikke de andre påvirkningsfaktorene. Omkringliggende faktorer, som tid på dagen eller i uken, eller situasjoner før timen eller prøve etter timen, kan påvirke slike situasjoner.

Selv om denne studien gjenspeiler at elevene også engasjeres i individuelt arbeid, vil jeg oppsummere med å si at resultatene også bekrefter at interaksjon engasjerer. Interaksjon gjennom gruppearbeid eller dialog-undervisning, viser seg å være et sikrere grunnlag for engasjement, enn monologbasert undervisning og individuelt arbeid. Det er allikevel interessant å se at det med monolog-undervisning eller individuelt arbeid, ikke alltid er lavere engasjement. Det betyr at læreren har gode muligheter til å bruke et bredt spekter av undervisningsmetoder, også med mål om å engasjere. Dette betyr videre at læreren kan tilpasse undervisnings- og arbeidsmetoder ut ifra innholdet, elevgruppen og kontekstuelle forhold. Da kan elevene arbeide

for seg selv, når det passer best, og sammen, når det passer best. De observerte timene viste også noen situasjoner der elevene var frie til å velge om de ville arbeide alene eller sammen. Dette åpner både for litt medbestemmelse i egen læring (Rafaelsen, 2020), og det gir muligheten til at ulike behov kan dekkes.

### 5.1.5 *Det lave engasjementet*

Denne studien skulle, i tillegg til å forsøke å finne ut hva som fremmer engasjement, også undersøke hva som kan hemme engasjement. Det ble vanskeligere å observere enn forventet, fordi engasjementet gjennomsnittlig var høyere enn forventet da jeg startet studien. Observasjonene ga få tydelige mønstre som legger grunnlag for å si hva som potensielt hemmer engasjement. Vi har sett at noen elementer fremmer engasjement mer enn andre, som dialog framfor monolog. Av faktorer som leder til lavt engasjement er det så få tilfeller at det er umulig med denne studien å si relativt sikkert at noe sannsynligvis alltid vil lede til lavt engasjement.

Det er flere tilfeller som peker på hva som *ikke fremmer* engasjement, framfor hva som hemmer engasjement. Tilfeller der lærere bruker kilder, uten å inkludere elevene i bruken av kildene, ser ikke ut til å engasjere elevene. Her er det litt som med monologundervisning. Undervisningen blir lagt opp til at elevene skal være passive mottakere, og det er de. I de tilfellene der undervisningen i stedet legger opp til at elevene skal bruke kildene og være aktive i egen kunnskapsutviklingen, øker engasjementet. Kanskje er det passive engasjementet like gjerne et tegn på lydighet som interesse for fag, men det kan ikke observasjonene besvare.

Noen lærere jobber hardt for elevenes engasjement og aktive deltakelse, mens i andre tilfeller kommer det tilsynelatende lettere. Det er også flere tegn på at elevene tar skolen på alvor, og står i læringen, selv når det er vanskelig.

Det er mulig at det i denne studien er mer relevant å se på hvilke faktorer som er til stede i timen når engasjementet er høyt og middels til høyt, eller i det minste når det er varierende. Dette fordi det er visse utenomfaglige faktorer som må være til stede for å sannsynliggjøre økt engasjement. Det er nok mulig å ha et godt klassemiljø, men uten at elevene blir spesielt engasjerte av for eksempel faginnholdet. Et spørsmål er om det er like sannsynlig at elevene blir like engasjert av faginnholdet dersom klassemiljøet er dårlig og utrygt? Vi vet at elevene må føle seg trygge for å sannsynliggjøre engasjement (Hamre et al., 2013). Dermed er altså trygghet nødvendig for engasjement, men ikke noe som automatisk leder til engasjement. Da kreves det nok at flere faktorer er til stede. Faglige faktorer er altså sentrale for å øke



engasjementet, men de kan ikke alene legge til rette for et miljø der det er trygt å gi uttrykk for engasjement.

Lavt engasjement, slik det er beskrevet i CLASS-protokollen, innebærer at elever er synlig distansert til det som skjer, og har uengasjert atferd. Det er derfor mulig at det skal veldig mye til for at engasjementet regnes som lavt. Det er noen tilfeller av at elevene er passive, uten å utvise emosjonelt engasjement, følge læreren med hodet eller ta notater. Dette er lavt engasjement. Det er derimot middels dersom elevene er relativt passive, men gir uttrykk for at de lytter aktivt.

## **5.2 *Variasjon i og mellom undervisningssekvenser***

Denne delen av diskusjonskapittelet tar for seg forskningsspørsmålet: *Hvordan varierer elevengasjement innad i, og mellom ulike undervisningssekvenser?* Variasjon mellom undervisningssekvenser innebærer spørsmål om variasjoner i gradene av engasjement, eventuelle mønstre i utviklingen av engasjement i timene, og om elevenes uttrykk for engasjement varierer. Variasjon *innad* i undervisningssekvenser spør om hvordan engasjementet har variert innenfor samme sekvens, og hvordan eventuell hyppig fluktusjon har forekommet i timene. Dette spørsmålet henger noe sammen med neste forskningsspørsmål, som vil bli belyst i neste del av diskusjonen.

Alle timer, unntatt en, hadde variasjoner i engasjementet. Variasjonen er dermed ikke lik på tvers av timer, verken når det gjelder hyppighet i variasjon eller hvor store svingninger det er i grad av engasjement. Noen timer hadde flere og store variasjoner, andre hadde mer stabile perioder, med sjeldnere variasjon. Det var heller ikke gjennomgående at engasjementet startet lavt, og økte gjennom timen, ei heller omvendt. Graden av engasjement i starten av en time, så ikke ut til å være avgjørende for engasjementet i resten av timen. Dermed er det både teoretisk og praktisk sett interessant å utforske hvilke kontekstuelle forhold innad i timene som kan forklare variasjonene. Fordi det har vist seg å være vanskelig å finne parallelle studier å sammenholde mine funn opp mot, står denne studien som en eksplorering av noen foreløpig lite utforskede detaljer. På denne bakgrunn kan man også si at det er grunnlag for å videre studere variasjoner innad i skoletimer, knyttet til historiedidaktisk praksis. Resultatene så langt, tyder altså på at fagets og faglærerens muligheter fortsatt er av interesse.

Dette stemmer overens med den faglige enigheten om at engasjement er formbart (Fredricks et al., 2004). Situasjonsspesifikt engasjement innebærer varierende engasjement knyttet til kontekstuelle forhold (Fredricks et al., 2004; Pöysä, 2020). Det er denne kunnskapen som gjorde meg interessert i å stille skarpt på hvordan variasjonen forekommer, og om der er noen mønstre eller tendenser knyttet til den. At engasjement varierer og er formbart er noe av utgangspunktet for å gjøre denne studien, og derfor er det relevant også å vektlegge dette i problemstillingen.

Hovedmønsteret er altså at det er variasjon i engasjement gjennom skoletimer og at dette til en viss grad kan forstås i lys av undervisningsmetoder og historiedidaktiske elementer. Noen av de didaktiske kategoriene ga større utslag enn andre, og tydeligst var markeringene knyttet til argumentasjon. Fraværet av en jevnt stigende, jevnt avtagende eller bare jevnt engasjement, indikerer at elevengasjement er noe læreren må jobbe for hele tiden. Det var noen observasjoner som viste lærere som demonstrerte nettopp dette, der de fortsatte med stadige forsøk på involvering og aktivisering. Andre ganger virket det som lærere ga opp og la opp til at elevene kunne være passive og bare ta imot det læreren formidlet. Gjennom observasjonene fikk jeg inntrykk av at dette kan være en krevende del av lærerjobben. Spesielt når læreren jobber for å få opp engasjement og deltakelse uten at det skjer.

Innad i enkelte undervisningssekvenser varierte engasjementet på to måter: Utviklende, for eksempel synkende, gjennom sekvensen, eller med hyppig fluktusjon uten tydelige grenser og overganger i engasjementet. Jeg markerte variasjonen innad i sekvenser på to forskjellige måter for å kunne fange opp disse ulike variasjonene (jfr. Figur 2).

Det var relativt typisk at engasjementet varierte i sekvenser som pågikk i flere minutter av gangen, oftest med synkende engasjement gjennom sekvensen. Da var gjerne elevene aktivt deltakende eller tydelig i gang med oppgaver i en periode, før de enten ble mer passive, eller mer urolige. Hvordan engasjementet varierte avhang litt av undervisningsmetoden. De ble for eksempel mer urolige etter hvert som individuelt arbeid pågikk lenge, og mer passive etter hvert som helklasseundervisning pågikk lenge. Selv om dette tyder på at veksling av undervisningsmetoder ville vært nyttig i disse sammenhengene, var det som nevnt tidligere ikke alltid slik at veksling økte engasjementet. Dermed er det nok sammensatte grunner for et varierende, potensielt synkende engasjement. I noen tilfeller stilte lærere for eksempel oppfølgings-spørsmål, noe som flere ganger bidro med å øke engasjementet igjen.

Det er mulig at denne typen variasjon er et resultat av at elever arbeider i ulikt tempo. Noen blir raskt ferdige, og trenger derfor nye oppgaver å bryne seg på dersom de skal holde engasjementet oppe. Noen bruker all den tiden som er til rådighet for å bli ferdig med oppgavene de får. Synkende engasjement utover i en sekvens kan kanskje forklares delvis med at elever som blir ferdige eller gir opp, avleder andre elever slik at også de stopper opp å jobbe. Uro kan slik smitte over på og påvirke andre elever til å bli urolige. Det samme kan gjelde for passivitet. Derfor er det en mulighet for at innholdet kunne vært tilpasset slik at det ikke blir for mye for de som trenger tiden til rådighet, men at de som raskt blir ferdig med oppgaver, fortsatt har mer å gjøre. Det er naturligvis ikke sikkert at dette ville vært avgjørende og hindret synkende engasjement, men det kunne vært verdt å prøve, for å undersøke om det kunne fungere. For historielæreren vil det innebære å ha en plan for flere oppgaver, kanskje på stadig mer avansert og utfordrende nivå.

Tidligere i diskusjonen, og i resten av oppgaven, har jeg beskrevet og diskutert betydningen av relevans i undervisningen. Relevans er i faglitteraturen beskrevet som en viktig utløser for engasjement (Ertesvåg & Westergård, 2017; Fredricks et al., 2004). Også i disse undervisningstimene hadde relevans betydning for varierende engasjement innad i sekvenser. Det var flere tilfeller der lærere brukte relevans, og engasjementet økte tydelig i en kort periode, som eksempelet knyttet til time 2, om 1. verdenskrig. Innenfor en sekvens kunne det da være en topp i engasjementet, som ikke ble opprettholdt etterpå. Et hovedinntrykk fra observasjonene er at relevans blir synlig i begrensede perioder i timene, altså ikke noe som følger et tema fra begynnelse til slutt. Ekstra tydelig ble dette der det er korte topper av engasjement knyttet til relevans innenfor en sekvens som ellers har lavere engasjement. Det utløser spørsmål om det går an å holde relevans i lengre tidsrom og hvordan det i så fall kan gjøres. Nye dybdestudier av observasjonsmaterialet kunne kanskje gitt noen svar om muligheter og begrensninger for historieundervisningen når det gjelder dette.

I tillegg til at engasjementet varierer gjennom timene, oppdaget jeg tidlig i observasjonene at det også i perioder var hyppig fluktuerende engasjement innad i sekvenser. Dette var situasjoner der det var vanskelig å peke på at engasjementet for eksempel først var høyt, og deretter stadig synkende. I stedet forekom det at engasjementet startet høyt, og så falt store deler av klassen av, men mange var fortsatt aktivt deltakende. Videre hang kanskje noen i klassen seg på igjen i kort tid, for så å falle av igjen. Engasjementet var i slike tilfeller så varierende, så fluktuerende, at det var vanskelig å si noe om en konsistent utvikling. Hyppig fluktusjon foregikk hovedsakelig under helklasse-undervisning.

For studiens del, ble det mer nyttig å markere denne fluktuasjonen enn å skulle velge en grad av engasjement. Selv om jeg forholdt meg til klassens engasjement som helhet, ble det altså nødvendig å markere fluktuasjonen, fordi nettopp *klassens* engasjement fluktuerte. Dette er også interessant, fordi det bringer inn nye elementer knyttet til engasjement. Engasjement er også individuelt (Pöysä et al., 2018), og slik fluktuasjon kan tydeliggjøre at engasjement ikke alene er noe som er klassebasert. Engasjement henger sammen med individuelle tendenser, og er formbart av omgivelsene (Fredricks et al., 2004).

### ***5.3 Observasjon av fagdidaktisk betydning for elevengasjement***

I denne delen diskuteres det siste forskningsspørsmålet: *Hvilke observerbare tegn kan indikere at fagdidaktiske elementer har betydning for engasjementet i timene?* Dette forskningsspørsmålet reflekterer bakgrunnen for denne studien. Jeg ønsket å bruke masterstudien til å eksplorere hvilke fagdidaktiske elementer som fremmer engasjement hos elever i historietimer. Dette tredje forskningsspørsmålet kan nærmest leses som «var det noen vits i å gå til fagdidaktikken og fagdidaktisk praksis for å forstå elevenes engasjement i historietimene?». Det er godt dokumentert at det er individuelle variasjoner i atferdsmessig, emosjonelt og kognitivt engasjement (Fredricks et al., 2004; Pöysä et al., 2018). Det innebærer at elever kommer til historietimene med ulike disposisjoner for engasjement. Forskningen om situasjonsspesifikt variasjon i engasjement, viser at det er forskjell mellom elever også i engasjementet som måles fra skoletime til skoletime, og dette gjelder på tvers av fag (Pöysä et al., 2018). Det gjenstår enda ubesvarte spørsmål når det gjelder hvilke kontekstuelle faktorer som påvirker variasjon i engasjement, og hvordan disse virker (Corso et al., 2013; Eccles & Wang, 2012, s. 137; Pöysä et al., 2018). Slik kunnskap er ekstra nyttig i lys av at elevenes engasjement er synkende med økende klassetrinn og det er behov for å kunne oppnå økt elevengasjement på ungdomstrinnet (Virtanen et al., 2015, s. 963). Den kontekstuelle faktoren jeg har rettet blikket mot er historieundervisningen.

Et første, naturlig spørsmål, er hvorvidt det er tydelig fagdidaktisk påvirkning på engasjementet. Det korte svaret er ja. Observasjonene tyder på at også de fagdidaktiske elementene påvirker engasjementet. Knyttet til dette forskningsspørsmålet vil jeg peke på og diskutere observerte faktorer som gir grunnlag for å si dette.

I denne studien var det ikke en primær intensjon å sammenligne ulike timer i samme klassene. Alle timene har blitt observert og analysert likt, uavhengig av at noen er i samme klasse med

samme lærer. Det at noen timer er i samme klasse, gir imidlertid noen muligheter som man ikke får av kun å observere forskjellige klasser.

Timen med det laveste engasjementet i de observerte historietimene, er en av fire timer i samme klasse. Et nærmere blikk på kontraster mellom denne timen og de andre timene i samme klasse kan gi indikasjoner på hva som kan ligge til grunn for variasjonene. Alle de resterende timene i samme klasse hadde høyere engasjement enn denne, og det var flere sekvenser med aktive og deltakende elever. To av de utenomfaglige faktorene som kan prege engasjement er relasjoner og klassemiljøet (Hamre et al., 2013; Havik & Westergård, 2019). Forskning om generelt og situasjonsspesifikt engasjement har vist en positiv relasjon mellom emosjonell støtte og elevengasjement, både på individnivå og på klassenivå. Et emosjonelt støttende klima i klassen inkluderer både lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner (Hamre et al., 2013; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Dersom disse relasjonene er utrygge eller negative kan det innebære risiko for elever å være ivrige, dele synspunkter, stille spørsmål, svare feil og så videre. Et utrygt klasseklima eller dårlige relasjoner til læreren kunne altså vært en antatt forklaring på å forstå det lave engasjementet i denne timen med det laveste engasjementet i utvalget mitt. Dersom timen hadde vært den eneste observerte fra den aktuelle klassen, ville det være vanskelig å si noe om dette. Ettersom den er en av fire timer, kunne jeg observere at det ikke er tegn på utrygghet blant flertallet av elever i klassen, i noen av de andre timene. Det var tilfeller der halvparten av klassen var aktivt deltakende samtidig, noe som tyder sterkt på at det for mange elever opplevdes greit å delta i timen. Det var heller ingen observerbare tegn til at elevene generelt distanserte seg fra læreren eller medelever. Naturligvis er det fortsatt mange faktorer som ikke kan observeres, men dette sannsynliggjør at det kan være andre faktorer enn relasjoner eller klassemiljø som preger engasjementet når det er vesentlig lavere i én av fire timer.

Vi kan også studere kontraster i ulike timer i samme klasse, med utgangspunkt i den ene timen med kun høyt engasjement. Denne er en av flere timer i samme klasse. I alle de andre timene i denne klassen, varierer engasjementet mer. Det er heller ikke i denne timen noe observerbart som tyder på klasseromsklimaet er årsaken til forskjellen mellom timene.

Det er variasjon i alle timer (utenom en), i alle klasser og med alle lærere. Den store variasjonen innad i timer kan også tyde på at faglig innhold spiller en rolle for engasjementet. Noen timer starter med relativt lavt engasjement, men får høyere engasjement utover timen. Andre timer har variasjon i engasjement mellom hver sekvens. Det er ingen generell tendens til at engasjementet gjennom timen er enten stigende eller synkende. Dersom innholdet i undervisningen ikke spilte en rolle, er det nærliggende å anta at engasjementet ikke ville variere

ved vekslings av undervisningsmetode, undertema og historiedidaktisk innhold. At variasjonene ofte følger vekslinger i sekvenser, er en annen faktor som tyder på at de historiefaglige elementene påvirker engasjementet.

Til sist vil jeg påpeke at det er situasjoner der engasjementet øker kraftig i korte perioder, men har lavere engasjement både før og etter. Igjen er det ikke sannsynlig at det er relasjonelle faktorer eller andre generelle påvirkningsfaktorer som gjør at dette skjer. Mer sannsynlig er det at innholdet, eller framleggingen av innholdet, engasjerer mer enn det som kom før og etter. Muligens en kombinasjon. Når en lærer for eksempel legger fram et eksempel som hjelper elevene å forstå følelser som mennesker i fortiden kan ha kjent på, bruker hun både undervisningsmetoden, det tematiske innholdet, og kontekstualisering for å hjelpe elevene til å forstå. Når de da engasjeres av dette, vil det kunne bety at de i større grad ble dratt inn i innholdet, enn når læreren repeterte fagstoff uten eksemplifisering eller involvering av elevene. Samtidig er ikke denne korte variasjonen i engasjement noe som sannsynliggjør at elevene i den korte sekvensen hadde en mye bedre relasjon til læreren, eller at utenomfaglige faktorer slo inn i det minuttet.

Selv om det altså er noen tegn som kan indikere at også fagdidaktiske elementer preger elevengasjementet i historietimer, kan man selvsagt ikke ignorere det faktum at også utenomfaglige og tverrfaglige faktorer spiller en rolle. Introduksjonen av faglig påvirkning på engasjement må for alle praktiske formål være en tilleggsmulighet for engasjement, og det peker på noe som er unikt for historiefaget. Jeg har presentert noen forhold som jeg mener legger et grunnlag for å vurdere at engasjement også preges av faget. Disse spiller sammen med andre observerbare og ikke observerbare faktorer som engasjementet blir til på bakgrunn av. Som eksempel på hvilke elementer som påvirker engasjement, kan man igjen trekke fram timen med det laveste engasjementet. Selv om det er usannsynlig at relasjonene og klima i denne klassen ikke var årsaken til det lave engasjementet, finnes det også i denne timen faktorer som ikke kan observeres. Vi vet ingenting om hva som har skjedd før denne timen, i friminuttet eller på skolen generelt. Vi vet heller ikke om elevene skal ha prøve i timen etter, eller om det er andre ting som skaper bekymring eller gjør dem ukonsentrerte.

Dette gjelder for alle timene, også for de med høyt engasjement. Observasjonsstudien viser ikke hvilke andre alternative faktorer som spiller inn på engasjementet. Men igjen kommer man ikke utenom den variasjonen som er til stede innad i alle timene. Også i timen med det laveste engasjementet er det variasjon. Variasjonen innad i timer og sekvenser legger til grunn at det

ikke er noen utenomfaglige faktorer som alene påvirker elevenes engasjement. Da ville det, sannsynligvis, vært mer stabilt.

I klasser der elever er utrygge og ikke tør å delta, er det kanskje liten hjelp i å skulle arbeide med faglige påvirkninger på engasjement. Relasjoner, støtte og et trygt miljø påvirker engasjement (Ertesvåg & Westergård, 2017; Havik & Westergård, 2019). Derfor kan man ikke forvente at elever skal bli veldig engasjerte i en klasse der grunnlaget for trygg deltakelse ikke er til stede. Altså kan vi kanskje anta at de fagdidaktiske påvirkningsfaktorene på engasjement blir sekundært til de ikke-faglige. Med andre ord kan det være at et emosjonelt støttende klima er en forutsetning for at de historiedidaktiske virkemidlene skal få den innflytelsen som de har potensiale til. Det betyr ikke at man skal la være å jobbe med dem, men heller gjøre det man kan for å fremme engasjement gjennom faget. Når grunnlaget er på plass, gir denne studien rimelig grunnlag for å anta at engasjement, og læring, kan påvirkes gjennom historielærerens didaktiske praksis.

#### ***5.4 Veien videre***

Målet for denne eksplorative studien var å få begynnende kunnskap om hvilke fagdidaktiske elementer som engasjerer elever i historieundervisningen. Med observasjon som metode kunne jeg studere elevers atferdsmessige og observerbare emosjonelle engasjement gjennom timene. Hver time har gitt interessante observasjoner. Til sammen har også observasjonene gitt flere nye spørsmål, og gitt videre grunnlag for hvorfor feltet er interessant. Videre forskning om tema kan utvide og/eller fornye metode, utvalg og forskningsspørsmål.

Når det gjelder metode, tok denne studien kun i bruk systematisk observasjon. Det var dermed fra begynnelsen av begrenset hvilke spørsmål som kunne stilles, og hvilke svar som kunne gis. Derfor ville videre studier med andre og flere metodiske tilnærminger vært svært interessant. En studie med metodetriangulering (Postholm, 2010, s. 132), kunne gitt utfyllende svar på noen områder, og i tillegg svart på flere nye spørsmål. Intervju med elever kunne gi utdypende informasjon om funnene fra denne studien oppleves likt fra elevenes ståsted. For eksempel kunne man undersøkt om elevene engasjeres mer av å bruke kilder enn å høre om kilder; om de er enige i at individuelt arbeid er engasjerende når det er godt lagt til rette; om historiske tema alene ikke er avgjørende for elevenes engasjement; hvorvidt lavt og passivt engasjement er lydighet og atferd ment for å unngå negativ oppmerksomhet fra læreren, eller om det er visst

faglig potensiale der også. Intervju med lærere kunne gi informasjon om deres tanker og intensjoner om de prioriteringer de gjør, både på forhånd og underveis i timene.

Utvalget i denne studien er 16 undervisningstimer på ungdomstrinnet. Utvalg i andre studier kunne vært gjort slik at samme klasse og lærer ble fulgt over lengre tid. Utvalg som gir mulighet til å sammenligne nyutdannede og erfarne lærere kunne også gitt nyttig informasjon for utdanning og oppfølging av historielærere.

Flere tematiske videreføringer er relevante. Studier som tar for seg færre elementer knyttet til engasjement kunne også vært interessant. Denne studien er preget av å være eksplorerende, og mange elementer er inkludert. Det kunne derfor vært relevant å se på færre komponenter av gangen. Slik det i annen forskning har vært mer begrensede studier, for eksempel om autonomi og engasjement, kunne man også gjort i historiedidaktikken. For eksempel kunne en studie med tydeligere preg på tematisk innhold og engasjement bekreftet eller avkreftet funnene i denne studien. Også her kunne det vært interessant med metodetriangulering, for eksempel for å se om en forskers observasjoner stemmer overens med elevers egne oppfatninger av tema og engasjement. En viktig grunn for å finne ut mer om i hvilken grad tema kan engasjere, er for at lærere skal kunne bruke den kunnskapen i undervisning av både de potensielt mer engasjerende temaene, og de potensielt mindre engasjerende temaene. Dersom en lærer vet at et tema ofte er mindre engasjerende enn andre, kan han eller hun være ekstra bevisst på de andre faktorene som fremmer engasjement. Slik vil også engasjement og læring i potensielt mindre engasjerende tema, kunne fremmes.

Elevengasjement er veldig viktig for elevenes læring. Kunnskap som kan gi faglærere større forståelse knyttet til undervisningen av eget fag, vil derfor kunne være med å utvikle historieundervisning, historielæring og skolefaget historie. En studie av undervisningsopplegg, som spesielt legger opp til læring av ulikt historiefaglig innhold, kunne gitt interessant informasjon.

Denne studien viste svært få tilfeller av lavt engasjement. Det er kanskje uheldig å skulle gå inn i en studie med formål om å lete etter lavt engasjement. På den andre siden, hvis man kan unngå faktorer som ofte hemmer engasjement, kan kanskje dette være like viktig. En studie med et større utvalg lærere, og med oppmerksomheten rettet mot det lavere engasjementet, kan også være interessant for videre utvikling av kunnskap. Denne studien viser at høyt engasjement er både vanlig og mulig i historieundervisningen. Kunnskap som viser hva som eventuelt senker engasjementet, kan allikevel også vært viktig i arbeid med å fremme engasjement.



## 6 Konklusjon

Formålet med studien var å utvikle kunnskap om hvilken historiedidaktiske praksis som legger til rette for engasjement, og hva historielærere bør og kan gjøre for å fremme engasjement. Problemstillingen var: *Hvilke eventuelle sammenhenger mellom elevengasjement og fagdidaktiske elementer kan avdekkes gjennom observasjon av historie-undervisning?* Videre var problemstillingen presisert i tre forskningsspørsmål.

Veien mot svar på disse spørsmålene, har i seg selv gitt nyttig kunnskap. Observasjonsguiden for observasjon av historieundervisning kan vurderes som en pilot på et område der det ikke er utviklet mye materiell. Denne kan videreutvikles og gjennomgå nye og mer omfattende runder med kvalitetssikring. Det er min vurdering at denne kan utvikles til å bli et nyttig verktøy for historielærere så vel som de som vil studere historieundervisning.

Så til konkluderende betraktninger knyttet til hvert av forskningsspørsmålene.

### 6.1 *Forskningsspørsmål 1*

*Hvordan er forholdet mellom fagdidaktiske elementer og elevengasjement i historietimer?* Dette forskningsspørsmålet innebar at jeg skulle studere og svare på hvilke eventuelle sammenhenger det var mellom innholdet i undervisningen og engasjementet. Det var dermed hovedspørsmålet knyttet til problemstillingen.

Elevengasjement ble gradert som høyt, middels eller lavt etter CLASS-protokollen (Pianta et al., 2012). Tema ble notert uten kategorisering på forhånd. Undervisningsmetoder ble kategorisert under hovedkategoriene helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. Jeg valgte videre å kategorisere det historiedidaktiske innholdet i undervisningen etter aspektene i rammeverket for *historical reasoning* av van Drie og van Boxtel (2007). Dette rammeverket dekker faginnhold og ferdigheter som også er å finne i læreplanene for historie, overordnet del for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019) og i andre teorier og annen forskning om historiedidaktikk. Kategoriseringen var svært nyttig, og ga muligheter for å analysere innholdet i timene bit for bit. Men hver kategori er også omfattende, noe som reflekteres i resultatene.

Det var lite som tydet på at tema alene var avgjørende for engasjementet. Elevenes engasjement varierte i nesten alle timene, og også innenfor sekvenser. Tendenser tydet på at geografisk og tidsmessig nærhet ikke var avgjørende for engasjement. Norsk historie engasjerte ikke mer enn, og kanskje mindre enn, internasjonal historie. Engasjementet var heller ikke høyere dess nærmere nåtiden perioden var. Flere tegn pekte imidlertid på at lærere kunne bruke konkrete deler av et tema slik at det ble relevant for elevene, eller slik at det i større grad ble knyttet til noe elevene kjente fra før. Relevans ga ofte betydelig positivt utslag på engasjementet. Dette er også en grunn til at videre forskning på tema og relevans kunne vært interessant. Med det begrensede utvalget av timer i min studie, kan jeg ikke generalisere funnene mine. Videre studier av hvilken betydning tema har, eller kan ha, for relevans, kunne derfor vært interessant. Sammenlignende studier kunne satt ulike tema eller kategorier av tema opp mot hverandre. Studier med metodetriangulering kunne fortalt oss mer om observasjoner av tema og engasjement stemmer overens med elevenes opplevelse av eget engasjement knyttet til tema. Dersom videre studier bekrefter at tema ikke er avgjørende for engasjement, blir spørsmål om andre fagdidaktiske elementers påvirkning på engasjement enda mer interessant.

Lærerne brukte et vidt spekter av undervisnings- og arbeidsmetoder, og varierte i hvordan de la fram fagstoffet for elevene. Det var tydelig tendens til at gruppearbeid var engasjerende for elevene. Knyttet til arbeid i grupper var det ofte stor grad av aktiv deltakelse fra mange elever i klassen. Helklasseundervisning forekom både i dialog og i monolog, der dialogbasert undervisning forekom noe oftere med høyere grad av engasjement. Individuelt arbeid var, noe overraskende, også ofte knyttet til relativt høyt engasjement. Det forekom imidlertid ofte at engasjementet sank ettersom individuelt arbeid pågikk i lengre perioder. Selv om engasjementet varierte i forbindelse med veksling mellom undervisningsmetoder, var det ikke alltid avgjørende for engasjementet. Også andre faktorer så ut til å spille inn.

Resultatene viser at det sjeldent er en faktor alene, blant de fagdidaktiske faktorene, som avgjør engasjement. Det er vanskelig å gi entydige svar på hva som fremmer engasjement knyttet til alle de didaktiske elementene studert her. Noen sammenhenger er allikevel tydeligere enn andre, mens andre leder til flere spørsmål. *Argumentasjon* var kategorien knyttet til historiedidaktisk praksis som hadde tydeligst mønster for engasjement. Hvert tilfelle av argumentasjon var knyttet til høyt engasjement. At kategorien *stille historiske spørsmål* ofte engasjerte, kan gjenspeile at elevene også engasjeres av interaksjon med medelever og læreren. Alle lærerne stilte historiske spørsmål, noen stilte flere enn andre. Elevene ble tydelig engasjerte av at medelever stilte historiske spørsmål. Selv i tilfeller der lærerens spørsmål ikke fremmet

engasjement, kunne aktiv deltakelse med spørsmål fra elever engasjere andre elever. Det forekom imidlertid overraskende sjeldent at elevene stilte historiske spørsmål i timene. *Kontekstualisering* hadde mange forekomster med høyt engasjement. Elevene var spesielt engasjerte i oppgaver, samtaler og diskusjon om mennesker i fortiden og deres livsforhold. Også knyttet til hver kategori for historiedidaktisk praksis, var det tydelig at interaksjon engasjerte. Et eksempel på dette er at elevenes interaksjon med kilder engasjerte mer enn at læreren brukte kilder og fortalte om dem.

Fordi elevene engasjeres av å bli inkludert i undervisningen, kan engasjementet påvirkes av valgte undervisnings- og arbeidsmetoder. Også rammeverket for historiedidaktisk innhold understreker at elevene skal være i interaksjon med lærestoffet. De skal stille historiske spørsmål, de skal kontekstualisere og argumentere, de skal bruke relevante konsepter og de skal bruke kilder (van Drie & van Boxtel, 2007). Resultatene tyder på at det som rammeverket oppfordrer til, også er viktig for å engasjere elevene. Det vil si at undervisning som ivaretar de didaktiske elementene som leder til *historical reasoning*, også kan fremme engasjement.

Studien har gjenspeilet at påvirkningsfaktorer på engasjement ikke er enten eller. Det forventet jeg heller ikke. Slik noen fagdidaktiske elementer kan fremme, eller potensielt hemme, engasjement, er de utenomfaglige faktorene også sentrale. Engasjement er sammensatt. Noen tydelige tendenser har vært til stede. Andre elementer kunne vært interessant å studere videre. Basert på klasseromsobservasjon har denne studien gitt et begynnende svar på hva som engasjerer elever i historieundervisningen. Resultatene indikerer til en viss grad hva lærere kan forsøke for å fremme elevengasjement i historietimer. Middels var den hyppigst forekommende graden av engasjement. De øvrige resultatene viser potensiale for høyere engasjement. Dette burde sette historielæreres ambisjoner og mål.

## **6.2 Forskningsspørsmål 2**

*Hvordan varierer elevengasjement innad i, og mellom ulike undervisningssekvenser?* Dette forskningsspørsmålet ble formulert med tanke på å observere om engasjementet varierte, og hvordan variasjonen eventuelt artet seg. Jeg anså det som interessant om det var et mønster for variasjon på tvers av timene, uavhengig av innholdet i dem. Jeg var også interessert i om engasjementet varierte innad i sekvensene.

Timene ble delt i sekvenser, som var inndelt etter undervisningsmetoder. Det var variasjon i engasjementet i nesten alle de observerte timene. Noen timer varierte mellom to grader av engasjement. Andre timer mellom alle gradene av engasjement. Kun én time var uten varierende engasjement, med gjennomgående høyt engasjement hele timen.

Det var ingen mønster for hvordan engasjementet startet, varierte eller endte på tvers av timene. Noen timer startet med høyt engasjement, andre med middels, og noen med varierende middels/lavt engasjement. Også for slutten av timene var det liknende variasjoner.

Resultatene tydet på at engasjementet i starten av en sekvens ikke er avgjørende for engasjementet i slutten av sekvensen. I noen sekvenser økte engasjementet etter hvert, og i andre sank engasjementet. Det var imidlertid tydelig at engasjementet ofte sank dersom en sekvens pågikk i lang tid. Dette gjaldt spesielt for sekvenser som varte i over ca. ti minutter. Flere sekvenser hadde også så hyppig fluktusjon i engasjementet at det var vanskelig å observere konkrete overganger.

Variasjonen i timene tyder på at elevene ikke kom til timene med en grad av engasjement, som holdt seg stabil gjennom timen. Variasjonen kan være en indikator på at engasjement også er individuelt, og at elevenes individuelle forutsetninger er med å gi premisser for lærerens arbeid med å fremme engasjement. Noen elever kan være engasjerte imens andre ikke er det. I tillegg kan en elevs engasjement være mer avhengig av noen konkrete faktorer enn andre elevers engasjement. Den tydelige variasjonen gjør det også enda mer interessant med videre studier om kontekstuelle påvirkningsfaktorer på engasjement.

### **6.3 Forskningsspørsmål 3**

*Hvilke observerbare tegn kan indikere at fagdidaktiske elementer har betydning for engasjementet i timene?* Et spørsmål i starten av en eksplorerende studie som denne, er om fagdidaktiske elementer ser ut til å påvirke elevers engasjement. Ettersom det ville vært et ja-nei-spørsmål, er det viktig og interessant å vurdere hva som eventuelt antyder en slik sammenheng. Dersom studien hadde vist at det ikke lå an til å være noen fagbaserte kontekstuelle påvirkningsfaktorer på engasjement, ville det fortsatt være interessant å vite hvorfor. Slik resultatene ble, var det relevant å trekke fram noen observerbare tegn på at elevengasjementet kunne preges av fagdidaktiske elementer.

Variasjonen i timene var et av tegnene som ga et grunnlag for å si at engasjementet kan påvirkes i timen. Dersom engasjementet var helt stabilt, uavhengig av vekslinger i innhold og praksis i undervisningen, ville det vært mindre sannsynlig å knytte engasjement til undervisningspraksis.

Selv om studien ikke la opp til å sammenligne spesifikke klasser, ble det relevant og veldig nyttig å kunne observere flere timer i samme klasser. Da kunne jeg vurdere spesielle avvik opp mot de andre timene i samme klasser. Dette ga blant annet mulighet til å observere at det lave engasjementet i timen med lavest engasjement i utvalget, ikke gikk igjen i alle timene i den samme klassen. Dette ga også mulighet til å vurdere hvordan eventuelle utenom-faglige faktorer kunne ha preget engasjementet. Dersom det var relasjonelle årsaker til det lave engasjementet, er det sannsynlig at dette var en faktor som skulle vært til stede også i de andre timene i samme klasse.

Forskningsspørsmålet er også interessant fordi man som faglærer gjerne ønsker at faget skal spille en rolle. Man kan spørre seg hvilke muligheter man har som faglærer, dersom man ikke kan bruke faget sitt for å engasjere elevene. Gitt at kun det relasjonelle, og andre tverrfaglige faktorer, spiller en rolle, hvor står man da som faglærer? Som historielærer? De observerbare tegnene på faglig påvirkning på engasjement er interessante og relevante for denne studien og for framtidig forskning. Dersom resultatene i denne studien kan bekreftes i flere studier, vil det kunne gi enda sikrere svar på hvilken rolle fagdidaktikken kan ha, knyttet til elevenes engasjement.

#### **6.4 *Var disse spørsmålene nyttige å stille?***

Elevengasjementet er gjennomgående relativt høyt i de observerte undervisningstimene. Selv om jeg forventet variasjon i engasjementet, forventet jeg at det skulle være mer lavt eller middels/lavt engasjement enn det som var tilfelle. Resultatene fra studien tyder på at elever ikke er spesielt uengasjerte i historieundervisning. Allikevel, det er mange tilfeller av passivitet, der elevene kunne blandet seg inn i undervisningen, deltatt frivillig og stilt spørsmål. Dette ville ha styrket det aktive engasjementet. Det ville også kunne passet med forventningene fra rammeverket for *historical reasoning*, blant annet om å stille historiske spørsmål. Dermed tyder resultatene fra studien på at elever er engasjerte, men at det også er rom for forbedring i engasjementet og i lærernes kontinuerlige arbeid med engasjement. Videre indikerer resultatene at det fins fagdidaktiske virkemidler som kan brukes for å fremme engasjement. Hva som

fungerer best, og om det vil variere i ulike situasjoner og i ulike tema, er interessant for videre studier.

Er fagdidaktikken riktig plass å gå til, for å studere elevenes engasjement? Etter å ha gjennomført denne studien, mener jeg det. Det bør ikke skje i stedet for, men som supplement til den pedagogisk-psykologiske forskningen på engasjement, som også har flere spørsmål å besvare. Det betyr at også historiedidaktikken, og andre fagdidaktiske retninger, bør interessere seg videre for hva i faget vårt som engasjerer elevene.

Forskningsspørsmålene i denne studien har blitt besvart. Det er viktig å se på at det var engasjement å observere, variasjon i innholdet, og variasjon i hvordan elevene reagerte på innholdet i undervisningen. I en slik begynnende fase på et forskningsområde, er det ikke unaturlig eller uventet å sitte igjen med nye spørsmål som kan stilles (Angvik, 2000). Flere av disse er nevnt tidligere, og kan videre gi grunnlag for nye spørsmål.

### ***6.5 Et klapp på skulderen til historielærere***

Etter å ha jobbet med denne studien, er det på sin plass å gi et klapp på skulderen til historielærerne. Det var gjennomgående høyt elevengasjementet, og det har vært interessant å observere den store variasjonen i hvordan lærere legger fram fagstoffet. I flere tilfeller kunne også lærernes engasjement observeres. Selv om det i seg selv ikke har vært spesifikt formål med studien, er det relevant da elevene nok også kan påvirkes av lærerens engasjement. Slik blir læreren en rollemodell for engasjement. Det har vært flott å få observere historielærere som synlig liker faget sitt. I tillegg har det vært interessant å se elevenes engasjement i timer med engasjerte lærere. Kvalitetsvurdering var ikke en del av min studie, men det må være lov å avslutte med å si at det har vært lærerikt for en framtidig lærer å få et blikk inn i så mange klasserom og å se masse god historieundervisning. Engasjement smitter og inspirerer!

## 7 Litteraturliste

- Angvik, M. (1999a). Er nordiske 15-åringer interessert i historie? I M. Angvik & V. O. Nielsen (Red.), *Ungdom og historie i Norden* (s. 121–136). Fagbokforlaget.
- Angvik, M. (1999b). Hvilket forhold har nordisk ungdom til historie? I M. Angvik & V. O. Nielsen (Red.), *Ungdom og historie i Norden* (s. 7–22). Fagbokforlaget.
- Angvik, M. (2000). Ungdoms forhold til historie—Status for et forskningsprosjekt. I S. Ahonen, R. Grankvist, C. Karlegård, S. Lorentzen, V. O. Nielsen, & O. S. Stugu (Red.), *Historiedidaktikk i Norden 7. Bruk og misbruk av historien*. (s. 189–198). NTNU, Program for lærerutdanning.
- Angvik, M., & Nielsen, V. O. (Red.). (1999). *Ungdom og historie i Norden*. Fagbokforl.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*. (Nr. 9/19). NOVA.  
<http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & Wubbels, T. (2011). Teacher Control and Affiliation: Do Students and Teachers Agree? *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 17–26.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Red.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Corso, M. J., Bundick, M. J., Quaglia, R. J., & Haywood, D. E. (2013). Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom. *American Secondary Education*, 41(3), 50–61. JSTOR.
- Dale, I. L. (2020). *Hva engasjerer elever i samfunnsfag?D* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2658788>
- Davis, O. L. (2001). In pursuit of Historical Empathy. I *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (s. 1–12). Rowman & Littlefield.
- Eccles, J., & Wang, M.-T. (2012). Part I Commentary: So What Is Student Engagement Anyway? I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 133–145). Springer US. <http://link.springer.com/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Eikeland, H. (2000). Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin: Et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet. *Notat 6/2000 Høgskolen i Vestfold*, 1–34.

- Ertesvåg, S. K., & Vaaland, G. S. (2020). Frå teori til klasseromspraksis -ein arbeidsmodell for læraren. I R. M. Sølvik & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet— Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (s. 59–78). Cappelen Damm Akademisk.
- Ertesvåg, S. K., & Westergård, E. (2017). Observerte klasseromsinteraksjon som grunnlag for profesjonell utvikling. *Psykologi i kommunen*, 52(6), 49–69.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What is it? Why does it matter? I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 97–131). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Fredricks, J. A. (2014). *Eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning*. Corwin.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed). Pearson/Allyn & Bacon.
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teacher quality: Lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), 32.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didacta*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Hampden-Thompson, G., & Bennett, J. (2013). Science Teaching and Learning Activities and Students' Engagement in Science. *International Journal of Science Education*, 35(8), 1325–1343. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.608093>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.



- Hancock, D. R., & Algozzine, R. (2017). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers* (Third edition). Teachers College Press.
- Hartzler-Miller, C. (2001). Making Sense of “Best Practice” in Teaching History. *Theory & Research in Social Education*, 29(4), 672–695. <https://doi.org/10.1080/00933104.2001.10505961>
- Havik, T., & Westergård, E. (2019). Do Teachers Matter? Students’ Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488–507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Haydn, T., Stephen, A., Arthur, J., & Hunt, M. (Red.). (2015). *Learning to teach history in the secondary school: A companion to school experience* (4th Edition). Routledge.
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Fagbokforl.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Gyldendal akademisk.
- Hove, K. M. (2020). *Norskundervisning i ungdomsskolen: En studie av vilkår for engasjement*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2677450>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T., S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E., K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget. <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.

- Læringsmiljøseneteret. (2021a). *CIESL-prosjektet tar klasseleiing frå teori til praksis*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/CIESL>
- Læringsmiljøseneteret. (2021b). *VITE – Videobased Improvement for TEACHERS*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/vite-videobased-improvement-teachers>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V., & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling* (Nr. 32; s. 223). NIFU. <https://www.udir.no/contentassets/ad17d9d2c6874bceb02329b4bd5eccd4/nifurapport2018-32.pdf>
- McKellar, S. E., Cortina, K. S., & Ryan, A. M. (2020). Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the Classroom Assessment Scoring System. *Teaching and Teacher Education, 89*, 102936. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (Fourth edition). SAGE.
- Muijs, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation, 12*(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/13803610500392236>
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nguyen, T. D., Cannata, M., & Miller, J. (2018). Understanding student behavioral engagement: Importance of student interaction with peers and teachers. *The Journal of Educational Research, 111*(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1220359>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System—Secondary manual*. Teachstone.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

- Pöysä, S., Poikkeus, A.-M., Muotka, J., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 82, 101922.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Nurmi, J. (2019). Teacher–student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students. *Learning and Instruction*, 53, 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.007>
- Rafaelsen, F. (2020). Å støtte elevers autonomi og engasjement i skolen. I R. M. Sølvik & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet—Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (s. 97–112). Cappelen Damm Akademisk.
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. I *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 491–513). Springer US.  
<http://link.springer.com/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 4.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet—Demokratiet i skolen*. Universitetsforl.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3. utg., s. 443–466). Sage.

- Sølvik, R. M., & Glenna, A. E. H. (2021). Teachers' potential to promote students' deeper learning in whole-class teaching: An observation study in Norwegian classrooms. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09420-8>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and educational applications. I S. A. Metzger & L. M. Harris (Red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 149–176). Wiley-Blackwell.
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2007). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2015). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35(8), 963–983. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822961>
- Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240–252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>
- Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2020). Komplekse klasseromsprosesser—Et begrepsapparat for treffsikker beskrivelse av klasserommet. I R. M. Sølvik & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet—Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (s. 35–58). Cappelen Damm Akademisk. [https://www.loc.gov/static/programs/teachers/about-this-program/teaching-with-primary-sources-partner-program/documents/historical\\_thinking.pdf](https://www.loc.gov/static/programs/teachers/about-this-program/teaching-with-primary-sources-partner-program/documents/historical_thinking.pdf)
- Westergård, E., Ertesvåg, S. K., & Rafaelsen, F. (2019). A Preliminary Validity of the Classroom Assessment Scoring System in Norwegian Lower-Secondary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 566–584. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415964>
- Wineburg, S. (2010). Thinking Like a Historian. *Teaching with Primary Sources*, 3(1).
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed). Sage Publications.

**Offentlige dokumenter:**

Kunnskapsdepartementet (2010). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-02)*. Fastsatt som forskrift.  
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.  
Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift.  
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

# Vedlegg

Observasjonsguide

Vedlegg 1

**Observasjonsguide** (Mitt arbeidsdokument, ikke stylet for publisering e.l. Guiden benyttes med metodekapittelet som referanser for operasjonalisering av kategorier)

Hele økten

|-----|

Tema/innhold (Muligens en med overordnet tema, og en med mer presise deltema?)

|-----|

Arbeidsmetoder

|-----|

Historiedidaktiske metoder

|-----|

Høyt/middels/lavt engasjement

|-----|

Innhold i hver del av observasjonsguiden:

### **Tema/Innhold:**

På tidslinjen settes et tematisk navn for hver observasjon/time ( f.eks. Tema: Den kalde krigen). Videre noteres eventuelle undertema på tidslinjen.

### **Arbeidsmetoder:**

De allmenndidaktiske arbeidsmetodene læreren bruker.

På denne tidslinjen markere med en farge (se under) hvilken av hovedkategoriene læreren bruker. Videre notere innenfor dette mer konkret hvilke metoder læreren bruker. Hovedkategorier av arbeidsmetoder:

Helklasseundervisning (BLÅ)

Gruppearbeid (GRØNN)

Individuelt arbeid (LILLA)

Innenfor hver av disse kategoriene fins det igjen flere underkategorier. I observasjonsguiden markeres for kategorien over tidslinje, og mer detaljerte arbeidsformer under tidslinjen. F.eks. Gruppearbeid over tidslinjen, og diskusjon og problemløsning under tidslinjen.

### **Historiedidaktiske kategorier:**

*Det er mange måter å kategorisere hvilke historiedidaktiske metoder en lærer bruker. I dette tilfellet skal jeg observere lærere som ikke er forberedt på forhånd på hva jeg skal observere. Jeg har heller ingen informasjon om hvordan de tenker når de skal planlegge timene. Derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i en historiedidaktisk kategorisering, men også å åpne opp for notater om det historiedidaktiske læreren gjør, uavhengig av den valgte kategoriseringen.*

*van Drie og van Boxtel har utviklet et rammeverk for 'historical reasoning'. Innenfor dette har de seks komponenter: Å stille historiske spørsmål; Bruk av kilder; Kontekstualisering; Argumentasjon; Bruk av substansielle konsepter; Bruk av meta-konsepter. Jeg har valgt å bruke dette rammeverket som mitt utgangspunkt for å se på de historiedidaktiske elementene som er til stede i timene jeg observerer. Målet mitt er ikke å bedømme bruken av det eller se hvor godt det virker spesifikt på elevenes læring. Dette rammeverket inkluderer mye av det som er viktig for historieundervisning, og mye kan finnes igjen i læreplanen for samfunnsfag/historie her. Dermed er det et brukbart og nyttig utgangspunkt for å kategorisere det historiedidaktiske i klasserommet. Rammeverket ble ikke i utgangspunktet lagd for undervisning, men forfatterne skriver at lærere fint kan implementere det de skriver om. Ettersom mye av det også finnes igjen i læreplanverket, er det naturlig å anta at det også derfor kan finnes i undervisningstimer – til tross for at lærerne ikke bevisst har tatt utgangspunkt i dette spesifikke rammeverket. Men fordi de ikke har det, eller i alle fall ikke har vært forberedt på det, vil det altså fungere som et utgangspunkt for historiedidaktisk metode, ikke som en bedømming på kvaliteten på undervisningen.*

Å stille historiske spørsmål (HQ)

Bruk av kilder (US)

Kontekstualisering (K)

Argumentasjon (A)

Bruk av substansielle konsepter (SK)

Bruk av meta-konsepter (MK)

(Fargene representerer fargekodene som ble brukt i analyseskjema 1).

**Å stille historiske spørsmål:** Historiske spørsmål er ofte knyttet til meta-konsepter, som årsakssammenheng, forandring og kontinuitet. Men det kan også være beskrivende og evaluerende spørsmål. Noen ganger må også beskrive faktaspørsmål til for å fremme historieforståelse.

Å stille historiske spørsmål innebærer altså å spørre spørsmål som beskriver, forklarer årsakssammenhenger, sammenligner eller evaluerer historiske fenomen og om kilder som gir informasjon om fortiden.

**Bruk av kilder:** Kilder om fortiden kan være skrevne dokumenter, bilder og objekter (kan også være bl.a. video og lyd). Vi skiller mellom primær- og sekundærkilder. Det er også forskjell på å «reason about» kilder – som vil si å evaluere hvilken type et dokument er – og å «reason with» kilder – som betyr å bruke informasjon fra dokumenter til å svare på en historisk problemstilling.

Bruk av kilder innebærer derfor å evaluere kilders nytte og troverdighet knyttet til spørsmålet man stiller. I tillegg er det utvelgelsen, tolkningen og bekreftelsen av kilder.

**Kontekstualisering:** Handler om å sette fortiden i dens egen kontekst. Man skal ikke forstå og tolke fortiden på og med nåtidens premisser og verdier. Kontekstualisering krever kunnskap om historiske hendelser og tid og sted for disse hendelsene. For å kontekstualisere kan man bruke kunnskap om historiske perioder, hendelser og utviklinger; kunnskap om steder og skala; kunnskap om menneskelig oppførsel, sosio-økonomiske, sosio-politiske og sosio-kulturelle forhold. Kronologisk inndeling er spesielt viktig, ettersom det er slik vi hovedsakelig organiserer historien.

**Argumentasjon:** Historieforståelse krever mer enn å bare ha en mening eller synspunkt. Disse må være basert på argumenter og bevis. Argumenter krever bevis; Bevis er dokumentert; Alle dokumenter er ikke like gode bevis. Argumentasjon er slik tett knyttet til bruk av kilder. En del av å argumentere for noe, er å kunne argumentere mot det. Å ha kunnskap om synspunktene som står i motsetning til ens eget, kan styrke egne argumenter.

Argumentasjon innebærer å komme med en påstand, og støtte den med gode argumenter og bevis, samt veie ulike tolkninger og ta stilling til motargumenter.

**Bruk av substansielle konsepter:** Verktøy for å tenke på, stille spørsmål ved, beskrive, analysere, syntetisere og diskutere historiske fenomen. De brukes for å organisere historien. Substansielle konsepter viser til historiske fenomen, strukturer, personer og perioder (faraos, føydalisme, Charles V, Opplysningstiden). Unike konsepter er ting der navnet deres kun brukes for den tingen – d-dagen, middelalderen osv. Inkluderende konsepter er tilfeller der navnene brukes, men navnet kan også brukes i andre tilfeller – Slott og depresjon.

Å bruke substansielle konsepter er altså å bruke konsepter som navngir historiske fenomen, personer og perioder for å organisere informasjon om fortiden, og for å beskrive, sammenligne og forklare historiske fenomen.

**Bruk av metakonsepter:** Verktøy for å tenke på, stille spørsmål ved, beskrive, analysere, syntetisere og diskutere historiske fenomen. De brukes for å organisere historien. Metakonsept er knyttet til de metodene historikere bruker for å undersøke og beskrive historiske prosesser og perioder – de



«guider» spørsmål om fortiden, i tillegg til beskrivelsen, sammenligningen og forklaringen av historiske fenomen og bruk av kilder i argumentasjon.

Å bruke metakonsepter innebærer å undersøke slik at man kan beskrive prosesser som forandringer og kontinuitet, for å sammenligne og for å forklare historiske fenomen.

a) Beskrivelsen av prosesser knyttet til historiske forandringer, som forskjellen mellom forandring og kontinuitet, gradvise og plutselige forandringer, samt politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle forandringer.

b) Sammenligning av historisk fenomen, skille forskjeller og likheter og unike og generelle aspekter.

c) Forklaringen av historiske hendelser, som identifisering av flere årsaker, typer årsaker, forholdet mellom årsaker, langsiktige og umiddelbare konsekvenser.

d) Bruk av kilder som gir informasjon om fortiden – å evaluere troverdigheten til kilden og underbygge informasjonen fra forskjellige kilder (denne er også knyttet til bruk av kilder).

### **Grad av elevengasjement: (Se CLASS-manualen)**

Engasjementet markeres som høyt, middels eller lavt. Videre noteres eventuelle tegn på observert engasjement eller manglende engasjement.

#### Tegn på observerbart engasjement:

Elevene svarer

Elevene stiller spørsmål

Elevene gir informasjon frivillig

Elevene deler ideer

Elevene ser på læreren

Elevene lytter aktivt

Elevene bruker materiell aktivt (gjør noe aktivt)

Lite "off-task"-oppførsel

Elevene snakker om temaet de skal

Emosjonelle responser som overraskelse, smil, latter, avsky etc.



	<b>Høyt</b>	<b>Middels</b>	<b>Lavt</b>
<b>Stille historiske spørsmål</b>			
<b>Bruk av kilder</b>			
<b>Kontekstualisering</b>			
<b>Argumentasjon</b>			
<b>Bruk av substansielle konsepter</b>			
<b>Bruk av meta-konsepter</b>			

<b>HØYT</b>
<b>MIDDELS</b>
<b>LAVT</b>