



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Lektorprogram i humanistiske fag	2 semesteret, 2015  Åpen
Forfatter: Harald Nybø Dahl	<i>Harald N. Dahl</i>
Veileder: Ketil Knutsen	
Tittel på masteroppgaven: Læreboknettsteder og historisk kunnskap Engelsk tittel: Textbook Websites and Historical Knowledge	
Emneord: historiedidaktikk, digital	Sidetall: 116  Stavanger; 18.05.2015

## Forord

Jeg vil takke min veileder Ketil Knutsen for gode innspill og evnen til å holde meg på rett spor gjennom skoleåret som har gått. Jeg vil også takke kollegaene mine ved Hetland videregående skole, spesielt Tone Busk og Arne Almås, for å ha vist stor interesse og gitt meg tilbakemeldinger på utkast av oppgaven.

## Sammendrag

Det digitale spiller en større og større rolle i dagens skole. I *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*, stilles det klare krav til hvordan elever i dag skal lære og arbeide med historien digitalt. Den grunnleggende ferdigheten «Å kunne bruke digitale verktøy», og de spesielt digitale kompetansemålene er deler av læreplanen tradisjonelle læremidler ikke kan dekke alene. Denne oppgaven undersøker derfor, for det første; hvordan læreboknettsteder utnytter spesielt digitale særtrekk for å vise og arbeide med historien på en annerledes måte enn tradisjonelle lærebøker, og for det andre; hvordan læreboknettsteder dekker de spesielt digitale kompetansemålene, men også hvordan andre kompetansemål arbeides med digitalt. Problemstillingen lyder som følger; *hvordan utvikler læreboknettsteder historisk kunnskap?* Historisk kunnskap blir brutt ned ved hjelp av Erik Lunds modell til begrepene utsagnskunnskap, metodekunnskap og begrepskunnskap. Disse blir operasjonalisert ytterligere ved hjelp av litteratur om digital historielæring, til tre kriterier som danner utgangspunkt for undersøkelsen av læreboknettstedene. Læreverkene som er valgt ut til studien er Aschehougs, Gyldendals, og Fagbokforlagets. Oppgaven viser en innholdsanalyse av disse tre læreboknettstedene hvor interessante funn og forskjeller/likheter fra tilhørende lærebok blir påpekt og diskutert. Til slutt konkluderes det med et sammendrag av de viktigste funnene.

# Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for valg av oppgave .....	1
1.2. Problemstilling .....	1
1.3. Begrensning.....	2
2. Forskningsstatus .....	3
2.1. Tidligere forskning .....	3
3. Teori.....	7
3.1. Hva er historisk kunnskap .....	7
3.1.1. Utsagnskunnskap.....	8
3.1.2. Metodekunnskap .....	8
3.1.3. Begrepskunnskap .....	10
3.2. Digitale verktøy og multimedia.....	11
3.3. Digital historielæring.....	12
3.3.1. Kildesøk .....	13
3.3.2. Kildegransking .....	17
3.3.3. Visualisering.....	22
3.3.4. Deling, publisering og samarbeid.....	33
3.3.5. Aktualisering .....	34
3.4. Kriterier .....	34
3.4.1. Metodekunnskap .....	35
3.4.2. Begrepskunnskap .....	36
3.4.3. Utsagnskunnskap.....	37
3.5. Metode.....	38
3.5.1. Innhentning av data .....	38
4. Presentasjon av læreboknettstedene .....	39
4.1. Aschehoug og Tidslinjer.....	39

4.2. Gyldendal og Perspektiver .....	42
4.3. Fagbokforlaget og Portal .....	45
5. Analysen .....	47
5.1. Metodekunnskap .....	47
5.1.1. Aschehoug .....	47
5.1.2. Gyldendal .....	56
5.1.3. Fagbokforlaget .....	63
5.1.4. Sammenligning av metodekunnskap.....	71
5.2. Begrepskunnskap .....	73
5.2.1. Aschehoug .....	74
5.2.2. Gyldendal .....	80
5.2.3. Fagbokforlaget .....	82
5.2.4. Sammenligning av begrepskunnskap .....	87
5.3. Utsagnskunnskap.....	88
5.3.1. Aschehoug .....	88
5.3.2. Gyldendal .....	95
5.3.3. Fagbokforlaget .....	98
5.3.4. Sammenligning av utsagnskunnskap .....	104
6. Konklusjon .....	105
6.1. Aschehoug .....	106
6.2. Gyldendal .....	107
6.3. Fagbokforlaget .....	108
6.4. Mangler .....	109
7. Litteratur og kilder .....	110
7.1. Litteratur.....	110
7.2. Kilder.....	112

# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for valg av oppgave

«IKT er overalt i samfunnet – men ikke godt nok integrert i skolen» (Nybølet, 2013), slik lyder en av overskriftene i Harald Nybølets rapport om meddelelsen «Opening Up Education». Den første påstanden kan vanskelig motsies, men hva med den andre? Rammebetingelsene for en norsk skole med digitale verktøy godt integrert, er bedre enn noen gang. Rogaland fylkeskommune har for eksempel en egen «PC/Mac-ordning» som tilbud til elevene fordi: «Fylkestinget har vedtatt at alle elever som går på offentlig videregående skoler i Rogaland fylkeskommune (RFK) skal bruke bærbar datamaskin i læringsarbeidet sitt» (Rogaland Fylkeskommune, 2014). Etter to praksisperioder på til sammen 12 uker ved Lektorprogram i humanistiske fag ved Universitet i Stavanger, har jeg selv lagt godt merke til forskjellen fra da jeg gikk ut av videregående skole i 2008. Det digitale har utvilsomt fått en større rolle i både elevens og lærerens hverdag.

De fleste klasserom har en form for whiteboard-tavle med projektor som læreren kan koble til sin egen datamaskin, og dermed vise hele klassen det læreren ønsker å vise digitalt. Alle elever ved videregående skole har sin egen datamaskin, og bruker den til store deler av skolearbeidet. Det er derfor grunn til å påstå at det er lagt godt til rette for at digitale verktøy skal spille en vesentlig rolle i undervisningen. Jeg prøvde selv i mine praksisperioder, og i sporadiske vikartimer i etterkant å inkludere forskjellige digitale hjelpemidler i min historieundervisning. Men ressursene er mange, og kvaliteten varierer. Det vil være naturlig å gå ut i fra at læreboknettstedene til læreverkene i historie, er et godt sted å orientere seg i denne mer og mer digitale hverdagen. Det er nettopp det denne oppgaven ønsker å undersøke.

## 1.2. Problemstilling

Å kunne bruke digitale verktøy i historie betyr å utvikle en kildekritisk bevissthet knyttet til bruk av Internett i faglige sammenhenger. Det innebærer å kunne søke etter og vurdere informasjon fra ulike nettsteder og bruke den i egne framstillinger. Ved presentasjon og publisering av eget og felles arbeid vil digitale verktøy være et naturlig hjelpemiddel. Digitale ferdigheter innebærer også å bruke digitale kommunikasjons- og samarbeidsredskaper i samspill med andre.

(Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 3)

Slik lyder den femte og siste grunnleggende ferdigheten i *Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram*. I tillegg til denne grunnleggende ferdigheten er det digitale også nevnt spesifikt i følgende kompetansemål for Vg2 og Vg3:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

-bruke digitale verktøy til å hente informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk i egne framstillinger (Vg2)

-bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale (Vg3)

(Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4-5)

Det digitale har altså en relativt sterk stilling i dagens læreplan for historiefaget, og dette er kompetansemål som tradisjonelle læremidler ikke kan dekke alene. Det er rimelig å gå ut ifra at det er de digitale læreboknettstedene som skal veie opp for denne mangelen. Men gjør de det? I hvilken grad? På hvilke måter? Hva slags rolle har læreboknettstedet i læreverket; legges det opp til et samspill mellom den tradisjonelle læreboka og læreboknettstedet? Utdyper læreboknettstedet læreboka, eller tilbys det mer av det samme? Er læreboknettstedet en selvstendig, parallell eller integrert del av læreverket som helhet? Med dette som bakgrunn ønsker denne oppgaven å undersøke følgende problemstilling:

### **-Hvordan utvikler læreboknettsteder historisk kunnskap?**

Mer spesifikt vil oppgaven, for det første; belyse hvordan læreboknettsteder utnytter spesielt digitale særtrekk for å vise og arbeide med historien på en annerledes måte enn tradisjonelle lærebøker. For det andre; undersøke hvordan læreboknettsteder dekker de spesielt digitale kompetansemålene, men også hvordan andre kompetansemål arbeides med digitalt.

## **1.3. Begrensning**

For å undersøke dette vil oppgaven vise en innholdsanalyse av et utvalg lærebokverk for studieforbereende utdanningsprogram i historie. Lærebokverkene som er valgt ut er Aschehougs, Gyldendals og Fagbokforlagets. Hovedfokuset vil hele tiden ligge på tilhørende læreboknettsted; lærebok og arbeidsbok vil kun trekkes inn som utgangspunkt for interessante

sammenligninger. Det bør også merkes at både Aschehougs og Gyldendals læreboknettsted opererer med lisensbasert tilgang, som en slags motsetning mot dette ble Fagbokforlagets valgt, da deres læreboknettsted er gratis og åpent for alle.

## 2. Forskningsstatus

Historiefaget har en lang tradisjon med forskning på lærebøker, men det viste seg fort at det har blitt gjennomført minimalt med forskning på læreboknettsteder. Det er derimot skrevet en artikkel i 1999 med noen pekepinner på hvordan forfatterne trodde det digitale ville fungere som hjelpemiddel i historiefaget, og en masteroppgave fra 2011 som undersøker digitale verktøy som tankekart og tidslinje for historiefaget.

### 2.1. Tidligere forskning

Randy Bass og Roy Rosensweig skrev i 1999 artikkelen *Rewriting the History and Social Studies Classroom: Needs, Frameworks, Dangers, and proposals*. I den ønsket de å belyse fire konkrete spørsmål i forhold til bruken av digitale hjelpemidler i historie og samfunnsfagene. Hva ønsker vi å oppnå? Hvilke tilnærminger vil fungere? Er det farer vi må unngå når vi velger å bringe ny teknologi inn i klasserommet? Og hvordan kan vi oppfordre, støtte og videreutvikle det som fungerer (Bass & Rosenzweig, 1999, s. 41-42)? Problemstillingen var todelt; hvordan kan klasserommet skape et miljø for aktiv læring og kritisk tenkning? Og, kan teknologi brukes som et hjelpemiddel for å oppnå dette (Bass & Rosenzweig, 1999, s. 45)? Basert på deres forskning kunne de konkludere med at det beste potensiale for læring, ved bruk av digitale hjelpemidler, falt innenfor tre brede kategorier. For det *første*, spørsmålsbasert læring ved hjelp av primærkilder enten på CD eller via Internett. Disse kan også inkludere multimedia-miljø med potensiale for presentasjoner som kombinerer tekst, bilde, lyd og bevegelige bilder. Det vil involvere forskjellige sanser og former for uttrykk, og dermed appellere til forskjellige læringstyper. For det *andre* kan det bygge bru mellom lesing og skriving gjennom Internett-basert interaksjon. Og for det *tredje* gjøre det enklere for elevene å publisere arbeidet deres til et bredere publikum, og dermed skape muligheten for tilbakemelding fra flere mennesker. Den siste mener de vil oppfordre til en konstruktivistisk læringsmetode med eleven i sentrum (Bass & Rosenzweig, 1999, s. 46).

En masteroppgave skrevet i 2011 av Sigbjørn Urstad er noe av det nærmeste man kommer en empirisk studie av digitale verktøy i historiefaget. *Bruk av digitale tankekart i historiefaget*.



*En hjelp til faglig forståelse?* er navnet på oppgaven, og det beskriver temaet godt.

Hovedproblemstillingen var «Hvordan brukes digitale tankekart i historie, og hva gjør dette med elevenes forståelse av faget?» (Urstad, 2011, s. 13). Det første delspørsmålet hans var; Hvordan brukes tankekart som et verktøy for å utvikle elevens årsaksbegrep? Han kan blant annet vise til at majoriteten av hans elever fant digitale tankekart nyttig for å gruppere og rangere årsaker, og legger vekt på at det var selve konstruksjonen av kartet som var viktigst. Til forskjell fra tankekart laget med penn og papir, var spesielt muligheten til å endre og legge til informasjon kontinuerlig, viktig (Urstad, 2011, s. 70).

Det andre delspørsmålet var; Hvordan brukes tankekart som verktøy for kildegransking i historie? Han viser til at dette var mindre nyttig, da «bare» halvparten av elevene fant dette nyttig. Hans siste forskningsspørsmål var; Hvordan brukes tankekart som et verktøy for sammenligning og vurdering av ideologier? Til det mener han å ha funnet stor grad av nytte. Dette baserer han på at elevene selv fikk velge om de ville bruke digitale tankekart til denne oppgave, noe alle gjorde. Majoriteten av elevene synes dessuten det var nyttig også ved slikt arbeid. Urstad trekker også fram to viktige faktorer for at bruken av digitale tankekart skulle fungere, læreren måtte være tilgjengelig og engasjert, og teknologien måtte fungere som tiltenkt. For å summere opp ble altså nytten til digitale tankekart ansett som størst når det ble brukt i sammenheng med årsaker og ideologier. Det kunne også være nyttig ved kildegransking, men ikke i like stor grad. Viktigste var tilretteleggingen for at elevene skulle arbeide med verktøyet selvstendig (Urstad, 2011, s. 71-72). På grunn av få empiriske studier av læreboknettsteder for historiefaget, velges det også å inkludere noen studier fra andre fag, et om digitale medier i samfunnsfag, to om læreboknettsteder for norskfaget, og et for engelskfaget.

Jostein Austvik og Ståle Angen Rye skrev i 2011 en studie med navnet *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement*. Denne publiseringen har en praksispreget fremgangsmåte, der de blant annet var opptatt av hvordan «elever bruker digitale teknologier og medier for å hente inntrykk, informasjon og kunnskap om ulike samfunnsforhold.» (Austvik & Rye, 2011, s. 4). Selv om denne studien i all hovedsak fokuserer på samfunnskunnskap, og ikke historie, er den likevel relevant for denne oppgaven. Det er rimelig å påstå at måten elever søker informasjon på Internett er relativt lik i både historie og samfunnskunnskap, og at begge kan være med på å løfte hverandre. De reiste to spørsmål; Hvordan bruker elever digitale teknologier og medier til å hente inntrykk, informasjon og kunnskap om samfunnsforhold? Og Hvordan påvirker elevenes bruk av ny teknologi deres

engasjement og deltagelse i samfunnet? Et av deres funn var at selv om elever bruker Internett mye til å finne informasjon, så er søkene ikke særlig avanserte. Det ble tatt i bruk få kilder, og bevisstheten om hvordan de burde brukes var minimal. Wikipedia var den klart mest brukte, og førte ofte til klipp og lim arbeid (Austvik & Rye, 2011, s. 63). De antyder videre i konklusjonen at lærerens aktive tilstedeværelse er viktig, og at man må utarbeide læringsoppdrag som spesifikt rettes mot søking, og bevisstgjørelse på hva kildekritisk kompetanse er (Austvik & Rye, 2011, s. 64-65).

Magne Rogne skrev i 2010 en artikkel med navnet *Digital deltakarkultur i norskfaget? Analyser av fem norskfaglege nettstadar*. Utgangspunktet for denne studien var at fagnettstedene (synonymt med mitt begrep læreboknettsted) til læreverkene i norskfaget, skulle kompensere for mangler i læreboka, i forhold til læreplanen. En delproblemstilling var dessuten i hvilken grad en ren digital satsing som NDLA (Nasjonal digital læringsarena) fører til større vekt på det digitale feltet, enn læreboknettstedene (Rogne, 2010, s. 102). I forhold til hovedproblemstillingen peker Rogne på svake resultater, og mener at læreboknettstedene til læreverkene ikke i stor nok grad klarte å oppfylle de spesielt digitale kompetansemålene læreboka ikke kan oppnå. Det er interessant å påpeke at ut i fra hans rangering av fagnettstedene, kom den læreverk uavhengige nettsiden NDLA best ut. Dette fordi den i stor grad har lagt opp til deltagelse og sirkulering av innhold gjennom ulike delemetoder (Rogne, 2010, s. 111).

Ingunn Holmstad Haukeland leverte i 2009 masteroppgaven sin under navnet *Lærebokas usikre fremtid*. I denne oppgaven undersøkte hun brytningen mellom læreboka og digitale læringsressurser i skolen, i et feltanalytisk perspektiv (Haukeland, 2009, s. I). Basert på skolepolitiske dokumenter utførte hun en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøkene og fagnettstedene til Aschehoug, Cappelen Damm og Gyldendals norskverk for Vg1 – studieforbereidende utdanningsprogram (Haukeland, 2009, s. 19-20). Ved hjelp av innholdsanalyser analyserte hun «hvilke innholdsmessige relasjoner det er mellom fagnettstedene og lærebøkene» (Haukeland, 2009, s. 26). I undersøkelsen av læreboknettstedene var hun spesielt opptatt av digitale særpreg som sammensatte tekster (film o.l.) og interaktive oppgaver. Blant hennes funn og konklusjoner kommer det fram at læreboknettstedene er bygd opp på en måte som i stor grad «remedierer både lærebokas tekster, innholdsstruktur, forløp og form» (Haukeland, 2009, s. 91). Men hun trekker også fram at Aschehougs læreboknettsted hadde en større utnyttelse av spesielt digitale særpreg

som levende bilder og lyd (Haukeland, 2009, s. 92).

Bente Heian og Reidar J. Pettersen skrev i 2002-2003 et firedelt prosjekt ved navn *Nettsider som integrert del av læreverk – unødvendig vedheng eller nyttig tilleggskomponent?*. Den første rapporten hadde navnet *Nettsteder og læreverk. Analyse av nettsteder for tre engelskverk for videregående skole*. Hovedmålet for deres første undersøkelse var todelt, de sammenliknet de tre fagnettstedene med hverandre, og beskrev hvert nettsted i forhold til de øvrige komponentene i læreverket (Heian & Pettersen, 2002, s. 9). Sett under ett er dette en massiv undersøkelse som er meget interessant for min oppgave. Blant annet jobber de ut i fra problemstillingene; «Hvordan er nettsidene relatert til grunnbøkene og de øvrige komponentene i læreverket som helhet?» Og «Hvordan er nettsidene bygd opp når det gjelder form og innhold?» (Heian & Pettersen, 2002, s. 6). Deres undersøkelse bruker derfor noe plass på estetikk som design (grafikk, farger, oppsett, sammenfatning) og struktur (menyer, nivåer og navigasjon, lenker, sammenfatning). Disse to delene er stort sett opptatt av brukervennlighet og om fagnettstedene faktisk likner på lærebøkene rent form og fargemessig. I sluttrapporten mener de å ha funnet ut at både lærere og elever finner det positivt at et fagnettsted likner i form og innhold, på læreboka i samme læreverk. De mener at det vil gjøre det lettere for brukeren «å orientere seg og bevege seg mellom de ulike komponentene av læreverket» (Heian & Pettersen, 2003). Under Innhold går det mer i dybden på hva fagnettstedene faktisk legger opp til av aktiviteter og eksterne data. Fra for eksempel læreverket Targets, nevner de «weboppgaver» som legger opp til at elevene skal finne utfyllende stoff på gitte nettsteder til oppgaver funnet i læreboka, denne funksjonen kaller de «Study Aid». En annen type oppgave de drøftet var; «Web evaluation», en oppgavetype ment som trening for elever til å vurdere nettsteder kritisk, ofte i form av å sammenlikne to nettsteder med tilnærmet likt tema (Heian & Pettersen, 2002, s. 34).

I disse fem arbeidene har det blitt gjort interessant forskning på det digitale feltet innen læring. De tre første var spesielt opptatt av spesifikke måter historie og samfunnskunnskap kan læres digitalt, mens de tre siste er mer opptatt av å undersøke hvordan læreboknettstedene oppfattes, og hva de tilbyr av læringsressurser. Det denne oppgaven vil undersøke ligger nærmest Magne Rogne, og delvis nærme Ingunn Holmstad Haukeland, undersøkelser. Hvordan utnytter læreboknettsteder spesielt digitale særtrekk i utviklingen av historisk kunnskap, og hvordan dekkes de spesielt digitale kompetansemålene? Derfor vil denne oppgaven vise en innholdsanalyse av tre læreverk med hovedfokus på tilhørende

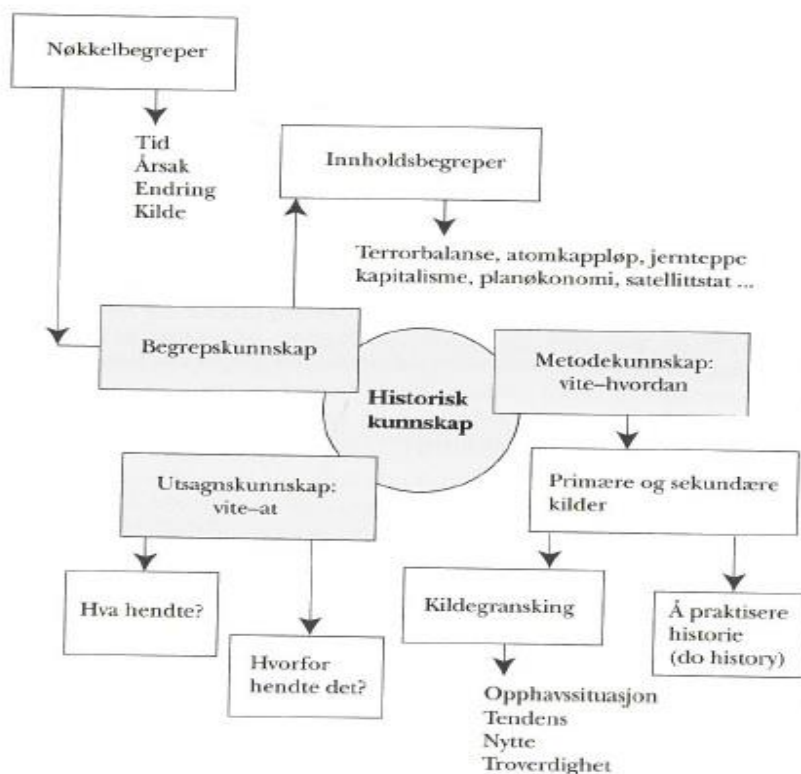
læreboknettsted. For å gjennomføre det, må begrepene historisk kunnskap og digitale verktøy defineres.

## 3. Teori

### 3.1. Hva er historisk kunnskap

For å kunne undersøke læreboknettstedene i historie trengs det et utgangspunkt for hva slags historielæring det er snakk om. Historisk kunnskap nevnes i læreplanen, men det er et begrep det kan være vanskelig å bryte ned til kriterier for empiriske undersøkelser. Her vil Lunds modell for historisk kunnskap fra boka *Historiedidaktikk, En håndbok for studenter og lærere*, presenteres som et utgangspunkt for oppgavens undersøkelse (Lund, 2011, s. 18).

Figur 1-1 Historisk kunnskap. De tre aspektene ved historisk kunnskap står i et symbiotisk forhold til hverandre (Rogers 1978: 6, Brown 1995: 16).



Figur 1-2 Historisk kunnskap om den kalde krigen. Den kalde krigen i stikkordregistret viser til materiale for dette emnet.

(Figur 3.1)

Denne modellen (Figur 3.1) er et redskap for studenter og lærere som kan brukes til å bryte ned hva elever i skolen skal lære i historiefaget. For å gjøre dette deler den historisk kunnskap

først i tre brede kategorier; utsagnskunnskap (vite-at), metodekunnskap (vite-hvordan) og begrepskunnskap (Lund, 2011, s. 18). Alle tre henger til en viss grad sammen, men i de neste avsnittene vil de presenteres og diskuteres hver for seg.

### **3.1.1. Utsagnskunnskap**

Utsagnskunnskap er den delen av Lunds modell som handler om hva vi kan vite om historien. *Hva hendte? Hvorfor hendte det?* Hvorav den første ofte handler om årstall, historiske personer, og diverse liknende fakta, og den andre om å sette faktaene i en større historisk kontekst. Utsagnskunnskap i historie har på mange måter fått et dårlig rykte, da de ofte anses som noe elevene må pugge i en kort periode, for så å reprodusere faktaene klinisk på en prøve. Men de har også en funksjon utover dette. Historiefaget skal være med å skape en tilhørighet mellom elevene og samfunnet generelt, derfor er det viktig at visse faktiske kunnskaper om fortiden er på plass. Disse skal ikke bare skape en felles ramme, men også «skape samhørighet og en felles identitet» (Lund, 2011, s. 24). Det vil derfor være interessant å undersøke om læreboknettstedene legger opp til tilegnelse av utsagnskunnskap på en annen måte enn tradisjonelle lærebøker.

Siden disiplinen historie historisk sett har vært sterkt preget av pugging av diverse fakta, har det nå blitt viktig at elevene selv er med på å skape disse faktiske kunnskapene. Derfor er det viktig at elevene får trening i, og forståelse for, hvordan historisk kunnskap blir skapt. Denne praksisen er kanskje mer aktuell og viktig enn noen gang, i dag kan hvem som helst med en mobiltelefon i lommen, kjapt og ukritisk søke opp diverse fakta om ulike emner. Det er i denne sammenheng at begrepet «do history» blir viktig. Dette begrepet må forstås som en slags miniatyr modell av den profesjonelle historikers måte å skrive historie på. Målet er at elevene selv skal praktisere historie, for å få innsikt i hvordan historisk kunnskap skapes (Lund, 2011, s. 18), dermed er vi allerede inne i neste del av modellen.

### **3.1.2. Metodekunnskap**

Metodekunnskap er den delen av historisk kunnskap som søker å vise *hvordan* vi kan vite noe om fortiden, en fortid som for alltid er borte og utilgjengelig for oss i nåtiden. Det må løses ved kildegransking av restene som er igjen, nemlig primære og sekundære kilder. Denne delen av modellen trekkes også fram i læreplanen, blant annet under *Historieforståelse og metoder* under det synonyme begrepet kildekritikk, og under den grunnleggende ferdigheten *Å kunne lese i historie*, mer spesifikt som «Å lese og tolke historisk materiale av ulik art, av ulikt

opphav og fra ulike historiske perioder er sentralt. Dette innebærer å lese og tolke bilder, film, historiske kart og annet grafisk materiale, gjenstander og skriftlige kilder.»

(Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 3). Nøkkelbegrepene modellen bruker i tilknytning til kildegransking er opphavssituasjon, tendens, nytte og troverdighet. Disse tre kan videre brytes ned til spørsmål man burde stille en kilde.

Fordelen med at hovedfokuset ligger på primærkildene, trekkes også fram av Bass og Rosenzweig. De mener at primærkildene kan gi elevene en slags virkelighetstilnærming til den komplekse fortiden, i motsetning til sekundærlitteratur (les: lærebøker) (Bass & Rosenzweig, 1999, s. 47). Lund mener dessuten at arbeidet med primærkilder har «et emosjonelt potensial for å ta pulsen på tiden fordi primærkilden er en rest fra tida den ble til» (Lund, 2009, s. 36). Måten man burde praktisere historie på, er dermed sterkt tilknyttet primærkilder. Analysen av primærkilder, den strukturelle spørsmål og svar prosessen som ofte brukes, blir sett på som essensielle steg i det å bygge historisk interesse hos elever.

Det tidligere nevnte begrepet «do history», er også inkludert i modellen. Det, og det store fokuset på at elever skal arbeide med primærkilder springer på mange måter ut av et konstruktivistisk læringssyn. Teorien bak denne formen for læring, er at varig kunnskap forutsetter at elevene «selv er aktive, søkende og skapende» (Koritzinsky, 2012, s. 30). De skal på mange måter bygge, eller konstruere, sin egen kunnskap og/eller egne verktøy for tilegnelse. Dette forutsetter en lærer eller pedagogiske rammer, som systematisk kan tilrettelegge for dette, og at elevene kan samarbeide seg i mellom. Hvis man i tillegg sper på med teorier fra elev-sentrerte psykologiske prinsipper, kan man sette opp fire mål for en aktiv og kunnskapssøkende elev. For det *første* må eleven lære å tolke informasjon og erfaringer selv. For det *andre* må eleven føle seg motivert for å tilegne seg kunnskap for sin egen skyld, ikke bare for karakterers skyld. For det *tredje* må eleven jobbe med andre for å skape mening. Og til slutt, for det *fjerde*, være klar over sine egne lærestrategier og være i stand til å bruke disse på nye problem og under andre omstendigheter (Slavin, 2012, s. 225). Det siste poenget vil kan påpekes som ekstra viktig for historiefaget. Hvis det er meningen at elevene skal sitte igjen med mer enn bare kronologiske fakta fra historiefaget, må verktøyene man bruker og lærer kunne brukes både tverrfaglig og i det daglige. Hvis elevene skal føle at historiefaget har betydning for dem som mennesker selv etter endt utdanning, er det viktig at dette *verktøyet* blir en del av dem. Trening i dette, både for historiefaget alene og som del av en bredere virkelighet, bør inneholde systematisk og langsiktig arbeid med nøkkelbegrep, knyttet

til trening på, og kritisk arbeid med, historiske primærkilder (Lund, 2009, s. 44-45). Det kan derfor være nyttig at oppgaver som søker å utvikle kildegranskingskompetanse gjør det på måter som kan generaliseres, og dermed brukes i andre livssituasjoner.

Som Lund selv påpeker i sitt kapittel i boka *Å være digital i alle fag*, har digitale medier «for første gang plassert primærkildene, restene fra fortiden i nåtiden, et tastetrykk fra eleven. Det åpner for elevenes egen nærkontakt med fortiden» (Lund, 2009, s. 44-45). Oppgaven vil derfor søke å belyse hvordan læreboknettstedene i praksis legger til rette for kildegransking i historiefaget, og hvilke særdigitale muligheter som utnyttes.

### **3.1.3. Begrepskunnskap**

Men utsagnskunnskap og metodekunnskap alene, er ikke nok. Den må kunne forklares, beskrives og settes inn i en større kontekst. Ikke minst må dens betydning for samspillet mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid kunne forklares før historisk kunnskap oppstår. Lund trekker fram nøkkelbegrepene endring og årsak som avgjørende for at elevene skal kunne utvikle forståelse for tidsdimensjonenes sammenheng, som skal føre til «at historiebevisstheten utvikles og økes» (Lund, 2011, s. 25). Men begrepet kontinuitet må også være med for å danne et helhetlig bilde. Å forklare at noe har endret seg som følge av en årsak er ikke alltid nok, man må også kunne peke i hvilken grad noe endres, hvor fort eller sakte, og hvorfor noe forblir likt (Naastad & Kvande, 2013, s. 26).

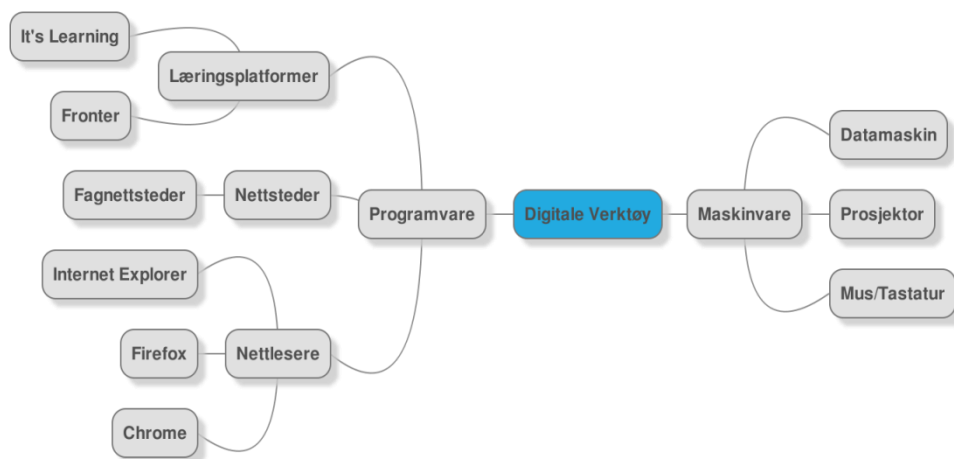
Motsetningen til historiebevissthet kaller Lund for historieløshet. Da er dagen i dag den eneste virkeligheten, og forståelsen for at man er en del av en fortid og en framtid, er borte (Lund, 2011, s. 24). For å unngå en slik forståelse er det viktig at elever på alle nivåer får trening i, og forståelse for, at mennesker til alle tider har stått overfor valg. Det burde derfor diskuteres hvordan alternative handlingsforløp kunne oppstått, hvis en årsak, endring eller kontinuitet var annerledes. Det vil i teorien også kunne være med på å danne en motpart mot mange elevers «deterministiske holdning til «historiens gang»» (Lund, 2011, s. 44-45). Determinisme er læren om at alt som skjer er strengt årsaksbestemt, en holdning som altså frarøver mennesket muligheten og viljen til å ta selvstendige valg (Tjønneland, 2011). Satt sammen med deler av formålet til historiefaget, kan setningene; «stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning.» og «til å forstå at en selv er del av en historisk prosess og skaper historie.» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2) settes på spissen.

Historisk tenkning kan på mange måter anses som et mentalt verktøy historiefaget ønsker å utvikle hos sine elever. En viktig del av dette er å utfordre elevenes «hverdagsforestillinger», dette begrepet er «ment å beskrive misforståelser eller gale oppfatninger av sentrale begrep og fenomener i fag eller fagområde» (Lund, 2011, s. 29). En vanlig misforståelse mange elever sitter inne med er, i følge Lund, at mennesker før i tiden var mindre intelligente fordi de handlet slik de gjorde. De har en tendens til å glemme at det alltid er lettere å vite hva noen burde ha gjort, istedenfor å forstå kompleksiteten bak og rundt handlingen. Denne kompleksiteten kan ofte forklares gjennom begrep som kontinuitet og årsak (Lund, 2011, s. 29).

Oppgaven søker altså å undersøke hvordan læreboknettstedene sikter til å utvikle elevenes historiske kunnskap, brutt ned til utsagnskunnskap, metodekunnskap og begrepskunnskap. Siden dette er digitale ressurser vil oppgaven være spesielt opptatt av hvilken rolle det digitale spiller i denne utviklingen, og hva slags pedagogiske rammer som ligger til grunn.

### 3.2. Digitale verktøy og multimedia

«Å kunne bruke digitale verktøy» er som tidligere nevnt en del av læreplanen, men hva er egentlig digitale verktøy? Et kanskje mer innarbeidet og brukt begrep går under akronymet IKT, som står for informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Men siden dette begrepet allerede bringer fram diverse assosiasjoner og forhåndskunnskaper kan det ikke brukes rent synonymt med denne oppgavens forståelse av begrepet «digitale verktøy», for det kan være så mye mer (Ørnes, Wilhelmsen, Breivik & Solstad, 2011, s. 16). Det kan være hensiktsmessig å vise dette ved å bruke et digitalt verktøy, nemlig et digitalt tankekart:



(Figur 3.2)



Figur 3.2 har som formål å vise at digitale verktøy grovt sett kan deles i to hovedområder; maskinvare og programvare. At maskinvaren er på plass, er selvsagt en betingelse for at man skal kunne utnytte eller lese programvare. Utgangspunktet for hele denne undersøkelsen er som nevnt i innledningen at maskinvarene i stor grad allerede er på plass i store deler av skole Norge, i hvilken grad og hvor oppdatert varierer selvsagt men er uinteressant for denne oppgaven. Det som er interessant er hvordan forskjellig programvare utnyttes i alle sine former på læreboknettstedene, for å hjelpe elever og lærere til å trene og lære historisk kunnskap. Spesielt viktig vil bruken av multimedia bli, det vil si utnyttelsen av flere medier samtidig (lyd, bilde, film, tekst, grafikk, animasjon, video og interaktivitet) for å arbeide med historiefaget.

### **3.3. Digital historielæring**

For å kunne gjennomføre en analyse av læreboknettstedene er det viktig å definere enkelte kriterier man kan forholde seg til. Siden det har blitt gjort lite forskning på dette området tidligere må oppgaven i stor grad støtte seg på alternativ litteratur. Derfor vil denne delen av oppgaven belyse; Hva vet vi om digital historielæring? Hva er spesielt med å lære historie på Internett? Hvilke muligheter finnes, i form av programvare og liknende?

La oss begynne med Internett rent generelt. Hvilke fordeler kan man utnytte ved bruk av Internett? Koritzinsky lister opp følgende fordeler:

- Informasjonsmengden er mye større.
- Det er ofte mye raskere og enklere å finne variert og aktuell informasjon.
- Elevene kan arbeide med det samme stoffet på skolen og hjemme, og det er ingen leveringsfrist av lånt materiale.
- Internett er alltid åpen.
- Elevene kan klippe, kopiere og lime så mye de vil.
- Elevene kan enkelt og hurtig redigere sammen stoff fra Internett med sikte på framstillinger og presentasjoner for medelever, lærere og andre målgrupper (Koritzinsky, 2012, s. 227)

Det er fristene å kalle disse seks punktene for de klassiske fordelene med Internett, men de er veldig forenklet. I tillegg til disse punktene, som grovt sett tar for seg kildesøk og

informasjonsmengde, vil denne delen av oppgaven se på potensiale til kildegransking, visualisering, virtuelle museum, interaktivitet, deling og publisering og aktualisering i digital form for historiefaget.

### **3.3.1. Kildesøk**

Naastad & Kvande skriver i deres bok *Hva skal vi med historie?* at «Det finnes ikke lenger en kanon i form av en felles lærebok, og alle vet at læreren ikke har mer kunnskap enn det man selv kan skaffe seg på kort varsel gjennom Internett» (Naastad & Kvande, 2013, s. 82). Denne hypotesen er ikke ulik min tidligere nevnte tanke om at kunnskap står i fare for å bli redusert til hvem «Googler» best (og kanskje raskest). Men antall treff og mengden av informasjon viser ofte at «tomme» søk ikke fører noen vei, hvordan kan man få hjelp til å navigere i denne informasjonsjungelen?

#### **3.3.1.1 Kildebegrepet digitalt**

Begrepet «kilder» brukes som regel todelt i historiefaget; primære og sekundære. Nordisk historieforskning har satt krav til at de primære skal ha det nærmeste og tetteste båndet til for eksempel hendelsen vi ønsker å undersøke. Sånn sett vil ikke Digitalarkivets folketellingslister kunne defineres som primærkilder, fordi de er en avskrift av de originale dokumentene (Lund, 2011, s. 93). Hva med gode høyoppløste bilder av originalene, gjennomført av profesjonelle arkivar på statlig lønn? I en hektisk digital skolehverdag vil det å nedgradere slike kilder til sekundære jobbe mot sin hensikt, og heller føre til mer usikkerhet rundt et allerede porøst begrep. Denne oppgaven vil derfor ta utgangspunkt i at innskannede bilder av originale dokumenter, kan kalles primærkilder når det er tiltenkt en rolle i skolen. Men dette begrenses til digitale arkiv fra statlige nettsteder og læreboknettstedene. Sekundærkilder vil være *alt annet*, det Utdanningsdirektoratet i læreplanen for historie kaller «informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2) under «Formål».

#### **3.3.1.2 Historiske nettsted**

I boka *Digital history: a guide to gathering, preserving and presenting the past on the Web* identifiseres det fem hovedsjangre innenfor historiske nettsteder, som følger velkjente mønstre og kategorier: arkiver (som inneholder primærkilder i denne oppgavens forstand); utstillinger, filmer og artikler (som kan defineres som sekundærkilder); læreboknettstedene (laget spesielt for elever og lærere); forum (som fokuserer på diskusjon og dialog); og organisasjoner (som gir informasjon om historiske grupper) (Rosenzweig & Cohen, 2006, s. 25). I tillegg nevner Koritzinsky; «en rekke databaser tilknyttet aviser,

interesseorganisasjoner, politiske partier, bedrifter, forskningsinstitusjoner, kommunale og statlige etater, parlamenter, internasjonale organisasjoner og institusjoner.» (Koritzinsky, 2012, s. 225) Selv om Koritzinsky primært er opptatt av samfunnsfag, blir også hans forslag tatt med for å understreke den massive tilgangen på digital informasjon, en elev og lærer potensielt kan nyte i dag. Det er forståelig at Okolo m.fl. beskriver denne potensielle mengden av informasjon som både en fordel og en forbannelse (Okolo, Englert, Bouck & Heutsche, 2007, s. 5). Få lærere har tid til å oppdatere seg på den stadig økende mengden av informasjon som finnes tilgjengelig på Internett. Det er da det kan være nyttig å vite om portalsider eller lenkesamlinger, som katalogiserer og gir pekepinner på hva som finnes.

Nettstedene til *Library of Congress* og *History Matters*, er to slike portalsider (Okolo, et al., 2007, s. 5). For å bruke *Library of Congress* som et eksempel, kan man der lett og oversiktlig trykke seg inn på «education», og får med engang tilbud om følgende fire ressurser for lærere;

- Teacher Resources, Free resources to help teachers effectively use primary sources from the Library's vast digital collections in their teaching.
- Lesson plans, Teacher-created lesson plans using Library of Congress primary sources.
- Primary Source Sets, Sets of primary sources on frequently taught topics.
- Professional Development, Primary source-based, ready-to-use resources for teachers and facilitators. (Library of Congress, 2014c)

Legg merke til at primærkilder er nevnt i hvert eneste valg, dette understreker det store fokuset amerikansk historielæring har på at elevene selv skal få muligheten til å skape historie, akkurat som en utdannet historiker. Videre kan man trykke seg inn på «Additional Resources» (Library of Congress, 2014a) som er en portalside som åpner flere muligheter for søkeren. Siden «Resources from Outside the Library», gir søkeren et mangfold av valgalternativer, for eksempel «Area Studies», som videre er delt inn etter forskjellige verdensdeler. Trykker man for eksempel på «Europe and Russia» (Library of Congress, 2014e) får man opp 45 forskjellige lenker, med korte beskrivelser om hvem som står bak nettstedene og hva man kan finne på det enkelte nettsted. Her finnes det en stor variasjon av informasjon fra for eksempel BBC, til historiske nettsted om Tsar Russland, skapt og vedlikeholdt av ufaglærte historikere. Hvor kvalitetssikret alle sidene er, er det vanskelig å forholde seg til. Men med den graden av gjennomsiktighet mange av sidene tilbyr, er det stor

grunn til å tro at dette er seriøse sider som kan brukes i skolen.

Lund trekker fram Kildenett (Lund, 2011, s. 135) som en norsk satsing som på mange måter likner på de amerikanske. Deres visjon er blant annet at siden skal fungere som et digitalt læringsverktøy, som samler og gjør tilgjengelig kultur- og kunnskapsressurser til ungdoms- og videregående skole. Dessuten legges det vekt på at nettstedet skal gi en enkel innføring i sentrale tema og begrep, og «bidrag til en læringsprosess der elever og lærer kan innhente og bearbeide ulike kilder og materialtyper som grunnlag for ny kunnskap.» (Kildenett, 2014). På dette nettstedet kan man enkelt navigere seg rundt i følgende åtte tema; Helse, Krig, Lov og Rett, Modernisering, Befolkning, Spor i Landskapet, Skole og Folkeopplysning og til sist Metode. Hvis man trykker seg inn på Krig kan man videre velge for eksempel 2. Verdenskrig og får med engang tilgang til 46 artikler og 327 kilder i form av; bilder, plakater, rundskriv, aviser og liknende. Man kan også begrense søket til for eksempel «Daglig Liv» og vil da begrense «treffene» til 7 artikler og 67 kilder innenfor det gitte tema. Hver enkelt artikkel oppgir dessuten både forfatter og kildehenvisning, noe man kan kalle et godt pedagogisk eksempel. En svakhet med Kildenett, sett på landsbasis, er at den har hovedfokuset på Trøndelag, noe som oppgis i informasjonen om nettstedet. Men mye kan også brukes i hvilket som helst fylke.

En annen norsk satsing, uten tilknytning til et læreverk, heter Nasjonal Digital Læringsarena (NDLA) og har en bredere brukergruppe i tankene. Magne Rogne hadde, som tidligere nevnt i forskningsstatus, undersøkt norsksidene til NDLA satt opp mot hans utvalg av forlagenes læreboknettsteder. Selv om deres digitale ressurs for historiefaget ved videregående er i BETA versjon, kommenteres også denne. Den deler inn etter «Fagstoff» for Vg2, Vg3 og Vg3 PB(påbygg). Der de to siste har kommet lengst i utviklingen. Det er rimelig å gå ut ifra at denne delingen etter skoletrinn er gjort for at materiale skal samsvare med kompetansemålene i Kunnskapsløftet, som også er delt inn etter trinn. På en side er artiklene og bildene både informative og velvalgt, men på den andre siden mangler for eksempel informasjon om forfatter og hvilke kilder som er brukt. En interessant funksjonalitet på siden er muligheten for å logge inn med for eksempel Feide brukeren mange lærere og elever har, og kommentere/diskutere oppgavene nettstedet tilbyr.

Dette er kun et kort utvalg av mulige ressurser som allerede finnes, men hvordan kan man motivere elever til å mer selvstendig oppdage og utforske mangfoldet av nettsteder? Austvik

og Rye som gjorde en studie på «.. hvordan elever bruker digitale teknologier og medier for å hente inntrykk, informasjon og kunnskap om ulike samfunnsforhold.» (Austvik & Rye, 2011, s. 4) beskriver i sine funn elevers informasjonssøk som et paradoks; «.. at elever med nesten kontinuerlig tilgang til det verdensomspennende Internett tar i bruk et svært begrenset antall kilder.» (Austvik & Rye, 2011, s. 43-44). De forklarer videre at søkemotoren Google fungerte for de fleste som en vei inn i Wikipedia, og ikke som en åpner ut i den store Internett-verdenen. Heller ikke Wikipedia så ut til å være en åpner for videre informasjonstilgang. Med elevenes egne ord, «... svaret finnes ofte på Wikipedia og der er det skrevet på en måte vi skjønner» (Austvik & Rye, 2011, s. 44). Det ser dermed ut til at det vanlige søkemønsteret er at elevene raskt havner i norske Wikipedia, og «at de i begrenset grad kommer seg videre» (Austvik & Rye, 2011, s. 44). Et konkret forslag Austvik & Rye bidrar med, for at elevene skal få mer nytte av sine kildesøk er at man «.. må .. kjenne de faglige begrepene, man må se ting i sammenheng, kjenne bakgrunn, osv.» (Austvik & Rye, 2011, s. 46). Det tilhører i stor grad forarbeidet, enten til lærerens undervisning, eller læreboknettstedets oppfordring til søk utenfor siden.

I boka *Teaching History in the Digital Age*, beskriver Mills T. Kelly også Wikipedia og andre nettbaserte leksikons grep på studenter (men i hans tilfelle, studenter ved høyere utdanning som universitet o.l.). Han oppfordrer historielærere til å bruke tid på å vise studentene historikken til avsnitt på Wikipedia, og se gjennom tidligere versjoner (Kelly, 2013, s. 51). Der kan man for eksempel finne diskusjoner mellom bidragsyterne, hvor de både støtter og debatterer hverandres versjoner av historien, før de blir enige om hva som publiseres. Hans konklusjon er at oppfordringer av typen «vær forsiktig med hva du finner på Internett», er null verdt, og at elever heller må få konkrete eksempler på hvordan de kan finne og analysere innhold de finner på Internett. Spesielt informasjon som ikke dukker opp øverst i søkeresultatet (Kelly, 2013, s. 48).

Både Lund og Austvik & Rye påpeker at kildene elevene bruker bør være pedagogisk tilrettelagt, hvert fall til å begynne med (Lund, 2009, s. 36-37). Videre må de stimulere til at elevene bevisst finner nye kilder, og vurderer disse. Om elevene får hjelp i oppstartsfasen, kan elevene «oppnå trygghet slik at de kan bevege seg utover det umiddelbare» (Austvik & Rye, 2011, s. 64). Det er i så fall et godt argument for at sider som NDLA, Kildenett og delen av Library of Congress som omhandler læring kan tas i bruk. Den unike muligheten man har med elektronisk simulerte arkiv, er at man kan lage åpne, men tilrettelagte søk og arbeid med

primærkilder. Selv om det ikke er like virkelighetsnært som det å faktisk gå på et bibliotek, vil det være mer praktisk for en skoleklasse (Bass & Rosenzweig, 1999, s. 49). Også Austvik & Ryes intervjuer og observasjoner påpeker dette, at hvis læreren hadde gjort godt forarbeid, altså funnet gode og systematiserte nettressurser med tilhørende oppgaver/problem, ville elevene bruke disse. Men spørsmålet om elevene ville brukt disse ressursene utover dette arbeidet, er uvisst. Men det viser i hvert fall at elevene satte pris på dette forarbeidet (Austvik & Rye, 2011, s. 45).

Basert på denne informasjonen som gir en pekepinn på hva det er å finne på Internett, men også hvordan denne informasjonen kan tilrettelegges, ønsker oppgaven å belyse hvordan læreboknettstedene forholder seg til kildesøk for historiefaget. Beholder de eleven for det meste på sitt eget læreboknettsted i digitale kildebanks eller liknende? Refererer de eleven videre til andre nettsted? På hvilke måter, og med hvilke pedagogiske rammer, læringsmål og hensikt?

### **3.3.2. Kildegransking**

I Austvik & Ryes konklusjon etterlyses det systematiske undervisningsopplegg for utvikling av kildekritisk kompetanse for elever, lærere og lærerstudenter (Austvik & Rye, 2011, s. 65). Naastad & Kvande følger opp dette med å påpeke at mange elever «forholder seg til IKT på en reproduserende og mindre reflekterende måte. De søker med andre ord informasjon, hovedsakelig gjennom Google, for å finne svar på konkrete spørsmål og i mindre grad for å skape mening.» (Naastad & Kvande, 2013, s. 83). Denne meningen kan i historie forstås som tolkningen mellom linjene i enkelte kilder, og mellom ulike kilder (Lund, 2011, s. 135). Denne delen av oppgaven har til nå diskutert hvordan man kan søke å finne informasjon og kilder på Internett, nå vil det handle om hvordan behandlingen av denne informasjonen kan løses effektivt og digitalt.

#### **3.3.2.1 Digitale kildegranskingsskjema**

Tidligere nevnte *Library of Congress*, som både Rosenzweig & Cohen og Okolo m. fler nevner i sine artikler, hadde som nevnt stort fokus på primærkilder i arbeidet med historie. Siden dette nettstedet blir trukket såpass varmt fram i litteraturen, kan det være spennende å ta en titt for å se hvordan denne siden tilnærmer seg digital kildegransking. *Library of Congress* tilbyr en egen side med tittelen «Using Primary Sources» (Library of Congress, 2014i) som går gjennom en mer eller mindre velkjent *steg for steg* tilnærming til primærkilder, som kan

finnes i utallige former i både lærebøker og på andre nettsteder. Men det tilbys også en interaktiv side, under navnet «Primary Source Analysis Tool» (Library of Congress, 2014g). Det er en interessant, interaktiv side som gir elever tydelige rammer for hvordan de selv kan jobbe med kilder i historiefaget.

I dette digitale verktøyet kan man først velge hva slags kilde man skal undersøke: fotografi, bøker, kart, spillefilm, innspilt lyd eller muntlig historie, for å nevne noen. Etter man har valgt hvilken type kilde, kan man bevege fokuset til den første av fire rammer som er mulige å fylle med tekst. De går under navnene «observer», «reflekter», «still spørsmål til», og «videre undersøkelse». Hver enkelt av rammene har et spørsmåltegn i rammen, som kan trykkes på med musepekeren for å få forslag til spørsmål man burde stille kilden. Disse er ikke vilkårlige og universale, men de er skreddersydd for akkurat den type kilde man valgte først, og de følger en relativt logisk progresjon. Den siste manipulerbare firkanten med navnet «videre undersøkelse», tilbyr også skreddersydde spørsmål eller tips til videre arbeid med kilden. Når man er ferdig med sin undersøkelse av kilden, er det også et nyttig verktøy på siden for å ta vare på arbeidet man har utført. Man kan velge mellom «skriv ut», «last ned» eller «E-mail.». Velger man for eksempel «last ned» kommer man til en ny side hvor man kan fylle inn; navnet på kilden, lenke til kilden (hvis den er å finne for eksempel i arkivet til LoC), eget navn, dato og klasse. Da vil man kunne laste ned en oversiktlig PDF fil med all informasjonen man har arbeidet fram (se figur 3.3).

## PRIMARY SOURCE ANALYSIS TOOL

Ola Nordmann 10x October 29, 2014

Bilde av mann

[www.bildeavmann.org](http://www.bildeavmann.org)

Format: Photographs and Prints



OBSERVE	REFLECT	QUESTION
Jeg ser en mann	Mannen står stille, jeg tror han ville ha et fint bilde av seg selv.	Jeg lurer på hvem mannen er.
<b>FURTHER INVESTIGATION</b> Jeg ønsker å undersøke om det finnes flere bilder av denne mannen.		

(Figur 3.3)

Men alt dette kunne selvsagt blitt gjort for hånd med en detaljert og godt beskrevet framdriftsplan, men et slikt digitalt verktøy gjør det lettere og kanskje mer interessant for et større antall elever, i hvert fall hvis man tar Urstads undersøkelse om Digitale Tankekart til

etterretning. Og dessuten er det veldig tidsbesparende, alt en lærer som ønsker å bruke dette verktøyet må gjøre, er å finne fram kilder til elevene. Det åpner også for tilrettelegging for den enkelte elev, da man kan velge kilder etter interesse og/eller vanskelighetsgrad. Det kan være interessant å undersøke om læreboknettstedene i mitt utvalg har et liknende verktøy, eller om de for eksempel har lagt til rette for at kildeeskjema utenom læreboknettsted skal nyttes. For eksempel *Library Of Congress* sin, siden den er tilgjengelig for alle med Internett-tilgang.

NDLA har også sin tilnærming til primærkilder, kalt «Hva er en historisk kilde?» (Hæck & Løwe, 2014). Selve fremgangsmåten med spørsmål i steg for steg er nokså lik LoCs ikke-interaktive side (men selvsagt på norsk), men den integrerer visuelle elementer. Man blir umiddelbart møtt med et innskannet utdrag fra rettsprotokollen i saken mot en kvinne mistenkt for trolldom. Det kan klikkes på, zoomes og gir dessuten rikelig informasjon om opphav. Det eneste som kanskje mangler er en mulighet til å lese brevet i sitt originale språk, men ved bruk av digital skrift. Slik at elever og lærere forstår hva som faktisk står skrevet på dokumentet. På siden av introduksjonen til kilder er det to egne ruter med tilleggsinformasjon, hvor den nederste kanskje er mest interessant. Under overskriften «Hvor finner jeg kildene?» er det helt nederst et slags banner med navnene Riksarkivet og Statsarkivet. Man skulle trodd og håpet at dette banneret var en direktelenke til en av deres nettstedet som for eksempel: «Bruk av arkiv» og «For skolen», men det er det ikke.

Når riksarkivet først diskuteres kan det være interessant å ta en titt på deres digitale tilbud. En lenke som fanger oppmerksomhet går under navnet «Arkiv – hva er det? En film for ungdom» (Press, 2009). Den er laget av Maria Press for institusjonen Statsarkivet i Trondheim, den forteller på en enkel og kort måte hva et arkiv er, og hvilke lover og regler som gjelder. Det skuffende med denne filmen er fokuset på det «å besøke arkivet selv». En nyinnspilling burde kanskje informert om de digitale mulighetene alle med tilgang til PC og Internett har. Et drømmeopplegg ville kanskje vært en slags blanding av NDLAs steg for steg med direktelenke inn i arkivene hvor man ville funnet «enkle» primærkilder som et mer integrert eksempel i introduksjonen til arbeid med primærkilder. For så å foreslå tema eller arkiv for videre arbeid.

Austvik & Rye nevner to modeller med hensikt å hjelpe elever og studenter i å bli mer kildekritiske: Smart-modellen fra Skolenettet (Smart står for Synsvinkel, Målsetting,



Autoritet, Relevans, Tid), og fra NTNU's side Vikø hvor TONE-modellen brukes (Tendens, Objektivitet, Nøyaktighet, Egnethet) (Austvik & Rye, 2011, s. 50). Det mangler altså ikke pedagogiske verktøy som har til hensikt å styrke elevens og studenters kildekritiske sans. Det er et slags treffende eksempel på Internettets dynamiske og forandrende karakter at SMART-modellen til Skolenettet ikke lenger er å finne, verken ved besøk på nettsiden eller søk gjennom for eksempel Google. TONE-modellen derimot var gjenfinnbar (Vikø, 2010), men ikke gjennom hypertekst fra viko.no. På den siden finner man også et eget opplegg for hvordan man skal gå frem ved bruk av kilder og annen informasjon man finner på Internett. Den har også to interessante «test deg selv» opplegg, der man felles for begge blir lenket inn på en annen side og ved hjelp av spørsmål for det første; vurdere om informasjonskilden er troverdig, og for det andre; vurdere informasjonskildens nøyaktighet. Dette er et godt eksempel på en oppgave med klare pedagogiske rammer, som søker å utvikle en kildekritisk tilnærming til informasjon på Internett. Denne siden er ment for studenter ved universitet, men kan fungerer som et eksempel på hvordan man kan trene kildekritikk digitalt, i videregående skole.

### **3.3.2.2 Bearbeiding av kildene**

Et viktig aspekt med å jobbe med kilder og informasjon funnet på Internett er hvordan elevene skal produsere noe ut av det på nye og digitale måter. Lund skriver en del om kopieringsproblemet, noe også Austvik og Rye diskuterer i sin artikkel. Det går ut på at mange elever som arbeider på PC finner informasjon på Internett som de mer eller mindre bearbeidet kopierer inn i et dokument og presenterer som sitt eget. Dette frarøver arbeidet selvsagt de viktige elementene «kritisk bruk og selvstendig bearbeiding» (Lund, 2011, s. 133). Det kunne kanskje vært rimelig å spørre om dette i større grad tilhører engelsk eller norsk fagenes ansvarsområde. Men hvis man ønsker at elevene skal «skape» historie, på mer eller mindre lik linje med historikere, må dette også få noe prioritet i historiefaget. Med It's Learnings plagieringskontroll kan mye av denne «kopi og lim» kulturen angripes i strupen, i hvert fall ved digitalt skriftlige innleveringer. Men det er verre ved de mange muntlige framføringene, og historiefaget har muntlig eksamensform. Det er dessuten interessant å påpeke at kildehenvisning ikke er eksplisitt nevnt i læreplanen.

Bø og Knutsen diskuterer hvordan elever kan få forskjellige digitale oppgaver med fokus på bearbeidelse. I tillegg til de vanlige stegene som budskap, virkemidler, troverdighet og brukbarhet, oppfordrer de til at elevene også må undersøke informasjonen dypere. Til dette

har de utarbeidet fire spørsmål; Hvem er det som står bak nettstedet? Når ble informasjonen lagt ut? Er det mulig å kontakte personene bak nettstedet? Hvem finansierer det? (Bøe & Knutsen, 2012, s. 162). Disse spørsmålene kan anses som en implisitt del av læreplanen, spesielt den femte grunnleggende ferdigheten som nevner kildekritisk bevissthet knyttet til bruk av Internett (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 3). En bevisst tilnærming til kilder og informasjon på Internett må også kunne defineres som en del av metodekunnskap, da det er slik elevene i stor grad praktiserer historie.

For et konkret eksempel på hvordan teknologi kan brukes som pedagogiske rammer i utviklingen av kildegransking, forklarer T. Mills Kelly om hvordan han og en kollega lastet opp to versjoner av en primærkilde for en Internettbasert treningsoppgave. Kilden var et brev, og den ene versjonen gjenga brevet som det var, mens den andre var laget slik at når musepekeren ble holdt over visse deler av teksten, kom kommentarene til historikeren (Kelly) opp. Dermed fikk elevene et innblikk inn i hvordan en historiker tenker når han/hun tolker kilder. Mills mener at elever som gikk gjennom denne øvelsen ble mer bevisst på å sette seg inn i den historiske konteksten til kilder de arbeidet med etter øvelsen, for det var slik historikeren tolket brevet (Kelly, 2013, s. 59). Dette er et relativt enkelt eksempel på hvordan teknologi kan være med på å bygge pedagogiske rammer rundt elevers trening i kildegransking.

Et relativt nytt verktøy som ikke nevnes i denne oppgavens litteratur er Google Docs. Med dette verktøyet kan hvem som helst med en egen Google bruker lage digitale dokumenter, ikke ulikt Word, men med den store fordelene av at disse kan arbeides på og observeres på flere datamaskiner samtidig (Google, 2014). Å ta i bruk dette kan ha store ringvirkninger for flere aspekter av bearbeiding av materiale, og samarbeid. Gitt at læreren også har fått tilgang til en eller flere elevers arbeid, kan han/hun enkelt følge med på prosessen i arbeidet, og dessuten kommentere direkte i dokumentet i en forhåndsbestemt farge på skriften. Noen vil vel kanskje si at dette nesten er overvåkning, men hvis man har faglige mål for øyet, bør fordelene vippe i arbeidsmåtenes favør. En annen måte bearbeidelse kan gjøres på nye og digitale måter er gjennom forskjellige typer blogg. I de kan elevene lage egne, kommentere andres og slik vise hvordan de faktisk tilegner seg, bearbeider, og publiserer historisk kunnskap.

Oppgaven vil med dette undersøke hvordan læreboknettstedene har tilrettelagt for arbeid med kildegransking digitalt. Hvordan de utnytter digitale verktøy vil også undersøkes, da det er en

klar del av læreplanen (se 1.2).

### 3.3.3. Visualisering

I følge Bøe & Knutsen har romlige eller visuelle uttrykk, et stort potensial innenfor historie. De kan «vise historiske likheter, forskjeller, utviklingslinjer, brudd og klassifiseringer» (Bøe & Knutsen, 2012, s. 63), på en annen måte enn rent litterære bøker. Det kan gi interessante muligheter til å utforske flere sider av historien, og kanskje skape en bredere forståelse av komplekse sammenhenger, for eksempel nøkkelbegrepene. Som Staley skriver, vil et kart som viser handelsrutene til det Romerske Imperiet få en større mening når det samtidig viser spredningen av den kristne tro (Staley, 2003, s. 75). Tradisjonelle lærebøker har sjeldent manglet verken bilder, tabeller eller kart. Men disse forblir alltid statiske og endimensjonale. Et av digitale verktøys kanskje største fordeler er muligheten til å bruke grafikk og bevegelse til å vise kompleks informasjon, ofte kalt multimedia. Hvordan kan dette potensiale utnyttes i historie?

Før man kan ta for seg visualisering i historiefaget kreves det en definisjon av begrepet i seg selv, denne er lånt fra *Computers, visualization, and history: how new technology will transform our understanding of the past*; En visualisering er alle grafiske uttrykk som organiserer meningsfull informasjon i en multi-dimensjonal romlig form. Eksempler inkluderer kart, diagram, skjema og bilder av ulike slag. Målet med en visualisering er å organisere symboler som representerer data og informasjon i to eller tre dimensjonale former. De kan derfor presentere mer samtidig. Prosa er i motsetning et endimensjonalt medium, i og med at symbolene (bokstaver og ord) presenterer seg i en sekvensiell linje (Staley, 2003, s. 3). Bøe & Knutsen sammenlikner også den endimensjonale framstillingen til bøker, med det visuelle, og mener videre at «*multidimensjonalitet ofte bedre fanger inn denne nye verdens kompleksitet enn bøkens lineære framstillinger.*» (Bøe & Knutsen, 2012, s. 62).

Når burde en visualisering brukes? Den bør for det *første* brukes når den er brukbar, altså at den tilføyer noe. For det *andre* når den elegant og hensiktsmessig får seeren til å tenke over informasjonen som blir presentert. For det *tredje* når den lar seeren få innsikt i, og forståelse for informasjonen, spesielt om den er vanskelig i andre medium, for eksempel skriftlige. For det *fjerde* når den arrangerer informasjonen slik at mønstre og strukturer blir gjenkjennelige. For det *femte* når den er passende og elegant laget. Og for det *sjette*, når ord ikke er nødvendig for å forklare informasjonen (Staley, 2003, s. 53). En visualisering er i motsetning ubrukelig

når den kun fungerer som et blikkfang, istedenfor å være informativ (Staley, 2003, s. 52). For å understreke fordelene med visualisering i enkelte tilfeller, bruker Staley et kart som eksempel. Å bruke ord for å beskrive et kart ville tatt mye tid og vært kjedelig å lese. Det ville for eksempel vært tungvint å forklare at Berlin ligger nord for Milan, øst for London og vest for Moskva, når man isteden kunne vist forholdet på et kart (Staley, 2003, s. 48).

### 3.3.3.1 Grafiske fremstillinger

Staleys bok lister også opp visse krav man burde stille til en visualisering før den brukes i ulike sammenhenger, denne oppgaven har selvsagt skolen som mål. En visualisering bør være godt fylt med informasjon, den skal ikke kun fungere som dekor. Hovedfokuset bør være på informasjonen og den skal ikke bare fungere som et blikkfang eller en variasjon i en ellers tekstlig presentasjon, om det så er på læreboknettsted eller i læreboken. En visualisering er ikke estetisk pen når den tiltrekker seg oppmerksomhet fordi den er fin, men når den presenterer data eller informasjon på en velformulert måte (Staley, 2003, s. 10). Det kan være interessant å begynne med et eksempel fra en av de tidligere nevnte nettstedene, NDLA. Under «Fagstoff, Vg3, 2. verdenskrig» presenterer NDLA dette bildet, figur 3.4 ("Senket blücher og reddet kongen og regjeringen [bilde]," 2014):



(Figur 3.4)

På den positive siden er denne fremstillingen av senkningen av Blücher både informativ og fin å se på. Måten den både kombinerer tekst, illustrasjon og kart gir et fint overblikk på hendelsen den representerer. Dessuten er også kildene oppgitt under bildet, så det er lett å gå i historikeren/skaperens fotspor. På den negative siden er dette et helt statisk bilde, det kunne like greitt ha vært i en lærebok eller gitt ut til elevene på et separat ark. Potensialet er dog stort.

Tenk hvis notene 1-3 hadde vært interaktive? Hvis man istedenfor å få all teksten servert i et øyekast, kunne velge å få opp tekstrammene, etter å ha trykket på noten. Det ville gitt den besøkende frihet til å velge hvilken del av senkningen han/hun ville fokusert på. I et slikt tilfelle kunne også tekstrammene som kom opp inneholdt langt mer tekst, lenker til andre ressurser/kildene o.l. Det hele ville i større grad vært en interaktiv opplevelse.

### **3.3.3.2 Filmklipp i historiefaget**

Film i historiefaget er et omdiskutert tema. Noen mener det kan ha en viktig plass, mens andre mener det er bortkastet tid. Denne delen av oppgaven vil være ute etter hvordan film som medium kan utnyttes digitalt av læreboknettstedene. Forskning viser at det finnes fordeler med film i historiefaget, om den brukes på en bevisst måte. Det vil si at film kan brukes til utvikling av historisk kunnskap, hvis de riktige spørsmålene blir stilt. I denne delen av oppgaven vil spillefilm eller kortere klipp brukt i historie diskuteres. Hva sier forskning om films potensiale for utvikling av historisk kunnskap?

I boka *Teaching history with film: strategies for secondary social studies*, trekkes det tydelig fram at uansett om det er snakk om korte klipp, eller lengre spillefilmer, burde formålet med bruken være klar og tydelig. Elever burde ha klare modeller, eller oppskrifter for hvordan de kan beskrive og analysere historiske elementer i film (Marcus, Metzger, Paxton & Stoddard, 2010, s. 9). Det første spørsmålet som reises ved bruk av film blir altså, hva slags funksjon skal filmen ha? Skal den fungere som en introduksjon eller en konklusjon til et emne? Skal den fungere som en kilde som kan sammenlignes med andre kilder, for så å trekke konklusjoner? Det er altså viktig at elevene har klart for seg for det første; hvilke læringsmål filmen skal brukes til, og for det andre, at det er klare pedagogiske rammer i form av oppgaver tilknyttet filmen (Marcus, et al., 2010, s. 20). Et tredje viktig poeng som kommer fram i boken er at hvis film skal brukes i undervisning i historie, må det forstås at film også fungerer som tekst. Tekst kan analyseres, stilles spørsmål til og diskuteres som all annen informasjon. Den er et produkt av menneskelige handlinger og valg, hvor de sosiale, kulturelle og politiske meningene kan tolkes og vurderes (Marcus, et al., 2010, s. 7). Dermed kan film brukes som hvilke som helst andre kilder i historiefaget. Men det er viktig å påpeke at boken for det meste tar for seg spillefilm i historiefaget, men det er rimelig å gå ut ifra at grunntankene bak filmbruken også kan brukes om andre typer film, for eksempel kortere klipp.

Et mer konkret eksempel boken tar for seg omhandler utvikling av begrepskunnskap. Det

argumenteres for at korte klipp kan være med på å visualisere for eleven hvilket begrep det arbeides med, på andre måter enn hva tekst kan. I samme bok brukes spillefilmen 300 som et eksempel på hvordan den militære formasjonen falanks kan illustreres ved hjelp av et kort filmklipp, istedenfor å forklare den med ord (Marcus, et al., 2010, s. 8). Innholdsbegrepet falanks blir på denne måten visualisert med både levende bilder og lyd, dermed kan slike korte klipp fungere som alternativ til en tekstlig framstilling. Det argumenteres også for at film kan brukes til å undersøke og tolke årsak og effekt, fordi en film som regel er en fortelling med en begynnelse, midte og slutt (Marcus, et al., 2010, s. 8). Dermed kan forskjellige typer film bidra til å utvikle både innholdsbegrep og nøkkelbegrep.

For at film skal fungere som en del av utviklingen av metodekunnskap, må altså elevene først innse at en film eller filmklipp er en tekst som kan analyseres på samme måte som andre kilder. Erik Lund argumenterer for at standardoppskrifter for kildegransking som man bruker på tekst, gjenstander, og bilder, også kan brukes i tilknytning til film. Han legger også til tre elementer spesifikt for film: dens historiske kontekst i form av «da filmen ble til» og «når handlingen finner sted», og seersituasjonen, som omhandler filmens resepsjonshistorie (Lund, 2011, s. 166). Marcus m fler. har gått i en litt annen retning, og lister opp åtte helt særegne spørsmål som kan brukes til å analysere film (Marcus, et al., 2010, s. 79). Den første handler om hvor faktabasert filmen er, og hvordan kan man finne ut det? Da vil det være naturlig å bruke utsagnskunnskap fra annen litteratur og sammenligne, for så å trekke en konklusjon. Dermed vil elevene bruke filmen til noe mer en bare underholdning. De syv andre er meget spesifikke, men handler i grove trekk om å, i Lunds ord, «elevenes tradisjonelle rolle som passivt observerende og konsumerende» til «å bli den analyserende, oppdagende og konstruktive kritiker.» (Lund, 2011, s. 167).

Til nå har det for det meste handlet om å se film, men med dagens digitale teknologi kan dessuten programvare brukes til å stykke opp, manipulere, zoome og utforske filmer og filmklipp mer i detalj. Det kan dermed utvikles oppgaver som søker å utfordre elever til å bruke digitale verktøy til å selv bruke film med forskjellige hensikter. For eksempel; vende empatien, kutte scener for å fremstille historien eller karakterene annerledes. Det kan skape spennende utgangspunkt for mer detaljerte diskusjoner rundt filmskaperes valg.

### **3.3.3.3 Digitale Fortellinger**

Å lage digitale fortellinger i historie, er noe flere forskere innenfor historiedidaktikken

oppfordrer til. Digitale fortellinger er en form for multimedia hvem som helst med en datamaskin kan lage. De kjennetegnes ofte av at bilder, plakater o.l. blir manipulert ved hjelp av zooming, panorering, tilting og frysing (Lund, 2011, s. 142). Passende musikk og en fortellerstemme som forteller en passende historie hører også med. Det som skiller digitale fortellinger i historiefaget fra andre fag, er at fortellingen skal bygges på kilder, og ikke fri fantasi. Det finnes flere gratisprogrammer, som for eksempel PhotoStory3, så dette arbeidet trenger ikke koste den enkelte penger. Å lage skreddersydde oppgaver med mål om at elevene skal lage egne digitale fortellinger har et stort potensial for historiefaget. Etter å ha valgt tema må elevene finne kilder, både i form av bilder de kan bruke visuelt i historien, men også som informasjonskilder til selve fortellingen. Hvis det i tillegg legges vekt på at eleven skal vise en utvikling over tid, fra en start til en slutt, vil også nøkkelbegrepene årsak, endring og kontinuitet spille inn, og arbeides med på en spennende måte. Det vil derfor være interessant å undersøke om læreboknettstedene tilbyr oppgaver eller pedagogiske rammer som oppfordrer elevene til å lage egne digitale fortellinger, eller andre typer film med historisk kunnskap som mål.

#### **3.3.3.4 Tankekart og digitale tidslinjer**

Tankekart er en kjær klassiker for noen, og en tidstyv for andre. Når Staley skriver om bruken av kart, sammenlikner han det med den periodiske tabellen. Begge kan fungere som brukbare verktøy for tankene, en undersøkelse, en analyse eller kommunikasjon til andre. De er ikke kun illustrasjoner av skreven tekst. Staley er veldig opptatt av visuelle fremstillinger, satt opp i mot det skrevne ord. Og han mener blant annet at i mange tilfeller, vil en grafisk/visuell fremstilling av historisk informasjon være mer hensiktsmessig enn det skrevne ord. Det er opp til den enkelte å identifisere denne informasjonen (Staley, 2003, s. 5).

Urstad har som tidligere nevnt gjort en studie på digitale tankekart i historiefaget. I hans oppgave var det hovedsakelig verktøyet MindView som ble brukt. Da dette koster penger, har den oppgaven tatt en titt på gratisprogrammet MindMup som et alternativ. Som Urstad skriver hadde MindView en fordel sammenliknet med konkurrentene da han gjorde undersøkelsen, det hadde en funksjon som kunne gjøre om tankekartet til en tidslinje. Men hans funn «viser at majoriteten av elevene fant MindView som et nyttig verktøy for å gruppere og rangere årsaker. Det var da særlig produksjonen av tankekart som ble funnet nyttig og ikke verktøyets mulighet til å sette opp årsakene i en tidslinje.» (Urstad, 2011, s. 70). Dermed er det rimelig å påstå at gratisprogrammet MindMup kan fungere like godt. En annen interessant funksjon

med MindMup, en funksjon som ikke blir nevnt i Urstads oppgave, er at det er mulig for flere å arbeide med samme tankekart samtidig, gjennom «Realtime collaboration» (Mindmup, 2014). Dette gjøres gjennom tidligere nevnte Google (se 3.3.2.2), ikke ulikt hvordan man der kan samarbeide på skriftlige dokumenter (Google docs). Et eksempel på slike digitale tankekart ble brukt til å illustrere digitale verktøy i 3.2, figur 3.2.

En av Urstads konklusjoner var at nettopp nøkkelbegrepet årsak, var spesielt gunstig å illustrere i digitale tankekart. Et av målene til Urstads elever «var at eleven selv skulle utvikle tankekartet på bakgrunn av den informasjon som var tilgjengelig om temaet gjennom undervisning, film, diskusjon, gruppearbeid og søking på nett, med tanke på mulig prøve om 1. VK.» (Urstad, 2011, s. 44). Alle som har jobbet grundig med den første verdenskrigen, vet at det ikke var en enkelt årsak til at krigen brøt ut, det var flere. At mordet på Franz Ferdinand av Østerrike ofte beskrives som den «utløsende årsaken» i lærebøker, har kanskje virket mot sin hensikt, fordi det muligens forenkler en historie som er mye mer kompleks. Hvis historie kun handlet om å liste opp hendelser i en kronologisk rekkefølge, ville det tapt mye av sin appell. Historikere prøver å gjøre mer enn å bare liste opp, de forsøker å forstå meningen og betydningen bak, og forholdet mellom, årsakene. Noe som gjør historie mer analytisk, enn rent kronologisk (Staley, 2003, s. 27). For i motsetning til i en lineær tekst, der hendelsene må komme i en gitt rekkefølge, gir tankekart leseren/skaperen muligheten til å se hendelsene samtidig, som del av en større helhet.

Hvis man ønsker å bruke tankekart i undervisningen, er det dermed sagt at det er viktig at disse kan lages digitalt? Selv om Urstads undersøkelse begrenser seg til en liten mengde elever, er det fortsatt aktuelt å ta med hans funn også på dette. «Intervjuene med Petter og Kari viser at det særlig var muligheten for å legge til og endre informasjon i nodene, samt å bruke tankekartets innebygde funksjoner for å tydeliggjøre viktige årsaker som var viktige. Dette var med på å gi faglig mening, noe majoriteten også svarer.» (Urstad, 2011, s. 70) Videre på neste side skriver han; «Undersøkelsen viser også at det digitale med tankekartet var avgjørende. Uten den muligheten det gir den enkelte, ville ikke elevene ha opplevd den samme faglige nytten som dette var med på å gi.» (Urstad, 2011, s. 71) Dette vil si at det helt klart var enkelheten ved det digitale verktøyet som var viktig. I stedet for å «viske ut» en node når en feil blir gjort, eller en ny forståelse oppnådd, kan man enkelt; kopiere, klippe, lime og flytte nodene rundt i tankekartet. Dette er spesielt gunstig hvis man har gått grundigere til verks og brukt både bilder, referanser ol. i nodene. For å summere opp Urstads funn viste det



seg altså at nytteverdien av digitale tankekartet var størst når det ble brukt til oppgaver om ideologier og til nøkkelbegrepet årsak, men mindre nyttig i forbindelse med kilder (Urstad, 2011, s. 72).

Siden den nevnte gratisversjonen av tankekartverktøy ikke har funksjon for å lage tidslinjer kan nettstedet Dipity (Dipity, 2014) foreslås som et godt alternativ. Her kan man lett lage sine egne tidslinjer med interaktive muligheter, det oppfordres dessuten til at skaperen legger inn referanser. På bakgrunn av dette vil denne oppgaven undersøke om og hvordan læreboknettstedene dekker læreplanens krav om bruk av digitale hjelpemidler, med for eksempel tankekart og/eller tidslinjer.

### **3.3.3.5 Virtuelle museum**

Ekskursjoner i skolen blir til tider fremstilt som svært negative opplevelser i norske medier. Flere ganger har det kommet fram at enkelte elever føler seg utelatt når ekskursjoner blir planlagt og gjennomført, fordi enkelte elever ikke har råd til å være med. Det flotte med dagens teknologi er at dette kan delvis løses ved at elevene går på ekskursjon gjennom datamaskinen, i klasserommet. Alt som trengs er en datamaskin og Internett-tilgang.

Hvorfor burde elever gå på museum? Det handler om å underbygge elevenes forståelse for at museumsutstillinger, akkurat som læreboken og andre sekundærkilder, kun er en fremstilling av historien. Som Bøe & Knutsen påpeker er det ikke «.. en nøytral historie som fortelles. Ulike gjenstander er valgt ut på bakgrunn av bestemte verdier og kunnskaper, og satt i ulike relasjoner og kontekster slik at de forteller bestemte historier.» (Bøe & Knutsen, 2012, s. 77). Det er selvsagt ikke meningen at virtuelle museum skal erstatte den tradisjonelle og ekte opplevelsen et museumsbesøk tilbyr. Men det kan skapes pedagogiske opplegg for skolen som krever at elevene kritisk og bevisst gjør undersøkelser av enkelte utstillinger, som kan bidra til et større perspektiv på hvordan historisk kunnskap blir til. Dette kan også fungere som trening før et virkelig besøk.

Det finnes grovt sett to forskjellige typer virtuelle museum, statiske virtuelle museum og interaktive virtuelle museum. For å forklare den første kan *The British Museum* (British Museum, 2014), brukes som eksempel. Her kan man trykke seg inn på for eksempel «The Vikings» og får straks tilgang til en rekke bilder og beskrivelser av historiske kilder. Selv om dette er en flott samling, forblir det hele statisk og lite virkelighetsnært. Bilder og tekst får

man i læreboka. Den andre typen, interaktive virtuelle museum, har en helt annen karakter. *Smithsonian; National Museum of Natural History* kan fungere som et eksempel på denne typen. Der kan hvem som helst velge funksjonen *Desktop Virtual Tour* og dermed få følelsen av å bevege seg rundt på de diverse utstillingene. Eller som siden selv beskriver det;

This comprehensive virtual tour allows visitors using a desktop computer (Windows, Mac, Linux) or a mobile device (iPhone, iPad, Android) to take a virtual, self-guided, room-by-room walking tour of the whole museum. You can even browse a list of past exhibits, which is included on the ground floor map”..”. The visitor can navigate from room to room by clicking map locations or by following blue arrow links on the floor that connect the rooms. The desktop version includes camera icons to indicate hotspots where the visitor can get a close-up view of a particular object or exhibit panel.  
(Smithsonian, 2014)

Man kan jo bare håpe at mer spesifikke historiske museum utnytter seg av dette potensialet i framtiden. En fordel med slike virtuelle museer er at de, som tidligere nevnt, fjerner distansen mellom elevene og museet. Det trengs ikke kronerulling eller søknadsskjema for å besøke de. En annen er at spesielle utstillinger, som tidligere var begrenset i tid, nå kan være tilgjengelige så lenge det enkelte museet velger det (Rosenzweig & Cohen, 2006, s. 35). Gjennom Bass & Rosenzweig kan det dessuten nevnes at elever ved en grunnskole i Virginia som studerte forskjellige kulturer, fikk i oppgave å lage en virtuell utstilling som sluttprodukt for temaet. Sluttproduktet ble til slutt publisert på Internett (Bass & Rosenzweig, 1999, s. 51). Det vil være interessant å undersøke om læreboknettstedene i mitt utvalg har faglige opplegg rundt virtuelle museum og/eller om de oppfordrer til å lage egne utstillinger.

### **3.3.3.6 Virtuell virkelighet**

I drøftingen rundt bruk av tankekart ble det kort nevnt hvordan det kunne hjelpe til å bryte ut av en lineær fremstilling av historien, når det var det nyttig. Nå skal det ses nærmere på hvilke muligheter som finnes innen interaktivitet og virtuell virkelighet, og hvordan det kan skapes av elevene selv. Virtuell virkelighet sammenlignes ofte med spill på datamaskin. I disse er det brukeren selv som klikker seg gjennom en konstruert, dataanimert virkelighet, ikke ulikt Smithsonians virtuelle museum. Virtuell virkelighet kjennetegnes også av at brukeren kan gjøre valg som påvirker miljøet han/hun befinner seg i (Bøe & Knutsen, 2012, s. 64). Slike spill kan dermed være med på å utvikle historisk kunnskap hos elever, da de kan fungere som

illustrasjoner av nøkkelbegrepene endring og årsak. Eller som Naastad & Kvande sier det; «Ved å kontrastere den beslutningen som faktisk ble fattet, med hva som kunne ha skjedd dersom man ikke hadde handlet som man gjorde, kan vi vise handlingens betydning.» (Naastad & Kvande, 2013, s. 185).

Siden grafikken i dataspill fortsetter å bli mer realistisk og enklere å delta i, har unge i dag funnet et medium som lar de unnsnippe en verden de stadig finner kjedeligere, og tilbringer heller tiden sin i en fantasiverden hvor de føler seg velkomne. Til og med fjernsynet sliter med å konkurrere mot denne utviklingen, hvorfor se en fotball kamp, når man kan styre spillerne selv? Sammenliknet med en bok, blir den sistnevnte treg og livløs. Staley mener derfor at den gamle klisjéen “en bok åpner nye verdener for leseren”, har fått kraftig konkurranse (Staley, 2003, s. 88). Akkurat som en film eller dramatisk rekonstruksjon av fortiden, kan virtuelle modeller vise flere dimensjoner av en hendelse, noe det skrevne ord ikke klarer på samme måte (Staley, 2003, s. 99). Dessuten har virtuell historie et stort potensial «til å kommunisere informasjon om stemninger, atferdsmønstre, klesstiler, fysisk miljø og gjenstander på en mer effektiv måte enn tradisjonelle bøker» (Bøe & Knutsen, 2012, s. 63).

Men hva er virtuell virkelighet? Hva kjennetegner det? Staley definerer tre krav; For det *første* må en virtuell virkelighet virke realistisk, det må rett og slett virke ekte, se ekte ut og representere kjente symboler. For det *andre* må det være oppslukende, det burde være så virkelig at man med lite fantasi føler at man virkelig er der. Purister, i følge Staley, forventer at en ekte virtuell virkelighet må sørge for at brukeren ikke ser at en skjerm er en skjerm, enten ved hjelp av gigantiske skjermer, eller gjennom typiske simulatorer, som for eksempel flysimulatorer. For det *tredje*, og kanskje viktigst, må en virtuell virkelighet være interaktiv. Det vil si at brukeren må ha muligheten til å være mer enn en passiv seer, som ved film eller tv. Han/hun må kunne manipulere bildene rundt seg, og hans/hennes handlinger må i dette miljøet ha konsekvenser for bildene rundt (Staley, 2003, s. 91-92).

Staley definerer også tre forskjellige narrative typer virtuell virkelighet kan ta, som historiefaget kan utnytte. Den *første* kaller han *Three-dimensional immersive collage*, en slags rangering av virtuelle objekt i et abstrakt miljø som en seer kan bevege seg gjennom. Et nøkkelord her er at alt forblir likt (Staley, 2003, s. 105). Den *andre* formen kaller han *Diachronic Narrative*. Diakronisk, som betyr forandring over tid, for eksempel gjennom å vise et tidsforløp med diverse hendelser, med en definert slutt (Staley, 2003, s. 106). En *tredje*

type er *Synchronic Narrative*. I denne formen er ikke tiden en variabel, isteden er det de menneskelige symbolene, objektene, forholdene og strukturen på dette, som er viktig (Staley, 2003, s. 107-108). I neste delkapittel vil det komme eksempler på denne siste, som allerede er i bruk av lærere i USA.

For de som synes profesjonell historie er for abstrakt, irrelevant eller avkoblet fra deres egen forståelse av fortiden, kan interaktiviteten og realismen i en gjennomtenkt virtuell virkelighet skape en stor interesse for fortiden. Lærere som ønsker å finne nye og interessante måter å lære bort historie, eller fri til «visuelle elever», burde sjekke ut de nye visuelle måtene man kan presentere historien på. Men det er viktig å alltid huske på at det også finnes seriøse aktører, som verken har brukt primær eller sekundærkilder i sine presentasjoner (Staley, 2003, s. 110). Visualiseringer kan være brukbare modeller for elever og lærere, for det *første*; fordi de kan brukes til å vise våre tanker i et mer kompleks bilde. For det *andre*, vise det flerdimensjonale med fortiden, og dermed tydeligere kommunisere skaperens forståelse til et publikum (Staley, 2003, s. 151).

### **3.3.3.7 Å skape virtuell virkelighet.**

Hvordan kan man bruke virtuell virkelighet til å utvikle historisk kunnskap? En måte har allerede blitt nevnt, det kan lages pedagogiske rammer rundt et besøk på åpne, virtuelle museer. Hvem som helst kan ikke sette seg ved en datamaskin og skape virtuell virkelighet, men det finnes allerede dataspill som har lagt til rette for stor brukerfrihet. Minecraft er et slikt spill, og er basert på at brukeren styrer en avatar i en gigantisk verden hvor alt kan påvirkes. I denne sandboksen kan man bygge, ødelegge, grave og overleve, men hvordan kan det brukes til å utvikle historisk kunnskap?

Randy Fujimoto driver et eget nettsted under navnet *Game-Based Learning Talk*, han er godt i gang med å bruke spillet Minecraft i sin historieundervisning. Hans ambisiøse mål er å transformere utdanning gjennom spillbasert læring (Fujimoto, 2012). I artikkelen *How to teach history (and lots more) with Minecraft* (Lefebvre, 2012), beskrives et prøveprosjekt som ble utført i 2011 der Fujimoto skapte en virtuell modell av amerikanske konsentrasjonsleirer for japanere under andre verdenskrig. I filmen hvor han presenterer det ferdige produktet kan man se Fujimoto styre sin Minecraft avatar rundt i den ferdige modellen, i tillegg kommenterer han prosessen og viser dessuten de ekte bildene fra leiren, som han brukte som kilder til modellen. Ved søk på diverse historiske begrep/hendelser og

Minecraft på YouTube er det svært mye som allerede har blitt laget. Men om alle er laget basert på god kildegransking er selvsagt åpent for spørsmål. Men hovedpoenget er at det allerede er relativt enkelt/mulig å lage virtuelle modeller av historien, også for amatører. Minecraft har hatt en meget liberal tilnærming til opphavsrett, og hvordan det blir i framtiden er vanskelig å spå, etter at Microsoft kjøpte de opp (Solheim, 2014). Minecraft har selvsagt sine begrensninger i forhold til Staleys tre krav til virtuell virkelighet, det letteste å påpeke er at det i spillet kun er mulig å manipulere/bygge/forandre bildene rundt i firkanter.

Hvis elevene skal bruke et spill som Minecraft i sin utvikling av historisk kunnskap, må de pedagogiske rammene selvsagt være klare. Hvis hovedfokuset skal være på kildegransking, og presentasjon av funn gjennom virtuell virkelighet, burde kravet være at elevene følger de samme kriteriene som en profesjonell historiker. De må lokalisere kilder (primære og sekundære), utføre kildekritikk og bestemme hvilke av kildene som er mest troverdige, sammenlikne med andre kilder og dermed pusle sammen informasjonen for å lage en mest mulig riktig fremstilling, for eksempel av en bygning. Denne prosessen er den historiske metoden i miniatyr, og elever som lærer på denne måten setter seg derfor ikke bare inn i selve informasjonen, men også inn i hvordan de kan gjøre informasjonen om til sin egen (Staley, 2003, s. 98). Det viktige å få fram ved bruk av virtuell virkelighet er at historikeren, eller eleven i dette tilfellet, er «forfatteren». Ikke ulikt hvordan en kurator bygger opp en museumsutstilling, eller en historiker skriver en bok. Selv om de som tar del i virtuell virkelighet som seere kan velge sin egen sti eller rekkefølge, er det skaperen som bestemmer de mulige stiene brukeren kan velge (Staley, 2003, s. 102).

Er det realistisk å forvente at læreboknettstedene i historiefaget tilbyr undervisningsopplegg i form av pedagogiske rammer for at elevene selv skal skape en virtuell virkelighet? Potensialet det har for utvikling av historisk kunnskap kan i hvert fall ikke ignoreres. For alt et læreboknettsted trenger å tilby er en kildesamling av for eksempel bilder, beskrivelser og tegninger av historiske bygninger/byer/landsbyer. Det kan fungere som et utmerket utgangspunkt for et slikt prosjekt. Da kunne elevene først jobbet med kildegransking og kommet fram til hvordan de tror, eller hvordan bygningen mest sannsynlig, så ut, og presentert produktet i Minecraft. I et slikt tilfelle er det mulig å vurdere både tilnærming, prosess og sluttprodukt. Men selv om virtuell virkelighet kan virke som et fantastisk verktøy som kan revolusjonere hvordan vi tenker på fortiden, finnes det også fallgroper. I enhver virtuell simulasjon kreves det oppgående seere, som forstår at fortiden aldri kan bli brakt

tilbake, det er kun en modell blant mange andre som vises, virtuell virkelighet er mer virtuell enn ekte (Staley, 2003, s. 113).

### **3.3.4. Deling, publisering og samarbeid**

Både et gode og et onde med Internett generelt, er at man kan dele fryktelig mye. Den tidligere nevnte grunnleggende ferdigheten (se 1.2) i læreplanen sier tydelig at digitale verktøy skal brukes til presentasjon, publisering og som et kommunikasjons- og samarbeidsredskap. Det er nettopp publiseringsdelen denne delen av oppgaven skal handle om. Rogne skriver i hans artikkel, *Digital deltakarkultur i norskfaget?*, om at med læreboka kan elevene kun lære fakta om forskjellige fenomen. På Internett kan de i større grad ta del i og være med på å skape. Han mener at en slik deltagelse kan være særlig utviklende og engasjerende, fordi den kan dra inn aktuelle samfunnsfenomen (noe jeg kommer tilbake til i aktualisering) (Rogne, 2010, s. 103).

Også Heian & Pettersen, i *Nettsteder og læreverk: Analyse av nettsteder for tre engelskverk for videregående skole*, nevner kommunikasjon med andre om faglige emner, som et i deres ord; «added value» aspekt, ved læreboknettstedene (Heian & Pettersen, 2002, s. 48). Man kan jo bare spekulere i alle de fantastiske oppleggene som kunne vært laget med tanke på samarbeid mellom flere skoler, gjennom Internett. Kunne det vært med på å dekke deler av «Formålet» til historiefaget; «Historiefaget skal gi innsikt i demokratiets betydning for vårt samfunn, og bidra til bevissthet omkring globale utfordringer. Faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltagelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning.» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2)? Bass & Rosenzweig skriver at lærere trenger programvare som lar elevene enkelt samarbeide elektronisk (Bass & Rosenzweig, 1999, s. 55-56), blant de nevnte så langt i denne oppgaven finner vi MindMup til å lage digitale tankekart, Dipity til å lage digitale tidslinjer og Google Docs som kan brukes til tekstbehandling. I tillegg til disse kan også det nettleserbaserte digitale verktøyet Meta-Chart nevnes (Meta-Chart, 2014). Det kan brukes til å både lage og publisere enkle diagram digitalt. Dermed kan det være et nyttig digitalt verktøy både for presentasjon og publisering, og den grunnleggende ferdigheten «Å kunne regne i historie» som innebærer «å bruke kvantitative historiske data i egne framstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 3).

Som Bøe & Knutsen nevner, er allerede dagens ungdom sterkt engasjerte på en mengde plattformer på Internett. Blant de mer kjente finner man YouTube, Facebook, Flickr, Twitter

og diverse blogger. Alle disse funksjonene på Internett har, som Bøe & Knutsen kaller det «gitt stadig nye muligheter til enkelt og raskt å undersøke, manipulere og formidle enkle og avanserte visualiseringer av historien» (Bøe & Knutsen, 2012, s. 62). Også Lund trekker fram at digital historieundervisning har som oppgave «å utnytte elevenes digitale kompetanse til å fagliggjøre elevenes bruk av historie i sin hverdag, i og utenfor nettsamfunnene» (Lund, 2009, s. 34). I tillegg til de tidligere nevnte publikasjonsmåtene, finnes det også nettsteder med historie som spesifikt mål. Storyvault, for eksempel, oppfordrer vanlige mennesker som har en historie å fortelle til å publisere (Storyvault, 2014). Målet er at historien skal bli en del av «dokumentasjonen til en familie og en epoke.» (Bøe & Knutsen, 2012, s. 73). Derfor vil det være interessant å undersøke om, og på hvilke måter læreboknettstedene utnytter seg av for eksempel blogg eller andre digitale delettjenester i utviklingen av historisk kunnskap.

### **3.3.5. Aktualisering**

En fordel med Internettets dynamiske karakter, er potensiale for kontinuerlige oppdateringer og tilgang til ferske nyheter. Man skulle kanskje trodd at det ikke var så viktig for historiefaget, men det kan utgjøre en fordel i jakten på historisk tenkning. Dagens situasjon i Midtøsten, med IS og diverse andre konflikter, kan for eksempel brukes som et ypperlig utgangspunkt for undervisningsopplegg om kolonitiden. Derfor vil oppgaven også undersøke om og hvordan aktuelle saker i media utnyttes og brukes på læreboknettstedene.

## **3.4. Kriterier**

Et problem med å forhåndsdefinere konkrete kriterier for hva denne oppgaven ønsker å belyse, er faren for at læreboknettstedene tilbyr opplegg som går på kryss og tvers og ikke lar seg definere innenfor et kriterie alene. Det er jo nettopp det som ofte definerer de gode undervisningsoppleggene, de som på forskjellige måter dekker både flere kompetansemål, og deler av historisk kunnskap samtidig. Med forskningsstatus og teorien som har blitt presentert, vil det nå defineres tre konkrete kriterier som skal danne utgangspunkt for analysen av læreboknettstedene. Et gjennomgående element som vil bli brukt er om, og hvordan ressursene på læreboknettstedet skiller seg ut fra tilhørende lærebok. Altså, tilbyr læreboknettstedet mer av det samme som man finner i læreboka, er læreboknettstedet en forlengelse av læreboka, eller er det meningen at læreboknettstedet skal stå på egne bein og fungere uten tilknytning til læreboka.

### 3.4.1. Metodekunnskap

Den ene Grunnleggende ferdigheten i læreplanen handler om digitale verktøy, der kan man lese at elevene skal «kunne søke etter og vurdere informasjon fra ulike nettsteder» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 3). Dette kan i stor grad tolkes som nettbasert kildegransking, og blir videre konkretisert mer spesifikt under Kompetansemål – etter Vg2, Historieforståelse og metoder:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- finne og vurdere historisk materiale som kilder og bruke det i historiske framstillinger
- bruke digitale verktøy til å hente informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk i egne framstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4)

Dette viser at metodekunnskap (se 3.1.2) har en sterk stilling i læreplanen, elevene skal arbeide med hvordan vi kan vite noe om historien. Det amerikanske begrepet «do history» er på mange måter dekkende for denne typen tenkning; for at elevene skal bli flinke i, og få et forhold til historie, må de praktisere den. Det første kompetansemålet kan selvsagt løses ved å gå på bibliotek eller liknende, mens den andre er mer spesifikt rettet mot det digitale. Men det ligger også implisitt i disse kompetansemålene at eleven skal utvikle generelle digitale ferdigheter. Interessante underspørsmål vil være hvor elevene skal finne kildene, og hvordan dette skiller seg fra tilhørende lærebok.

Siste del av den grunnleggende ferdigheten «Å kunne bruke digitale verktøy» i læreplanen lyder som følger: «Ved presentasjon og publisering av eget og felles arbeid vil digitale verktøy være et naturlig hjelpemiddel. Digitale ferdigheter innebærer også å bruke digitale kommunikasjons- og samarbeidsredskaper i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 3) Det vil være interessant å undersøke om og hvordan læreboknettstedene legger til rette for at spesielt digitale verktøy skal brukes som en del av oppgaver, for eksempel i løpet av en prosess eller som et sluttprodukt. Digital kompetanse er et bredt begrep, men her vil oppgaven forsøke å belyse hvilke måter læreboknettstedene forsøker å hjelpe elevene med å utvikle det som del av metodekunnskap.

Å vise film kan være både populært og stimulerende for elevene. Som tidligere nevnt i



teoridelen (3.3.3), trekker både Bøe & Knutsen, Austvik og Rye, Marcus m. fler og Staley fram flere fordeler ved å bruke film i undervisningen, både som «teasere» (filmer som er ment kun for å skape engasjement, men uten pedagogisk ramme) og pedagogisk tilrettelagte undervisningsopplegg med film i fokus. Film i historiefaget kan for eksempel brukes som kilde, danne utgangspunkt for diskusjon om virkemidler i film og kan brukes til å produsere historie, for eksempel i form av digitale fortellinger. Siden grafiske uttrykk er en bred kategori som legger under seg alt fra bevegelige bilder til film, og siden multimedia kan brukes til å utvikle både metodekunnskap, begrepskunnskap og utsagnskunnskap vil alle tre kriteriene undersøke hvordan film brukes.

- Hvordan utvikler læreboknettstedet metodekunnskap for historiefaget?

### **3.4.2. Begrepskunnskap**

En annen del av Lunds modell tar for seg begrepskunnskap, som kan deles inn i nøkkelbegrep og innholdsbegrep (se 3.1.3). For den første bruker Lund eksemplene; tid, årsak, endring og kilde, men kontinuitet kan også legges til. Historikere bruker disse begrepene til å forklare hendelser og utviklinger i alle periodene av historien. De er derfor ekstra viktige, fordi de er grunnleggende og brukes om alle perioder. Den andre, innholdsbegrep, tar for seg begrepene som er spesifikke for enkelte perioder, som for eksempel; Terrorbalanse, atomkappløp, jernteppe, kapitalisme og satellittstat. Brudd, som kan brukes som endring, og kontinuitet er for eksempel brukt i kompetansemålet «presentere et emne fra middelalderen ved å vise hvordan utviklingen er preget av brudd eller kontinuitet på et eller flere områder» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 6) under» Samfunn og mennesker i tid» Vg2.

Multimedia, i form av visuelle uttrykk eller film kan som diskutert i 3.3.3 ha et potensial for å vise historie på en annerledes måte enn tradisjonelle lærebøker. Et kart for eksempel, vil i læreboka naturligvis være statisk, men gjennom en datamaskin kan det ta nye former med muligheter for lenker til mer informasjon, manipulerbare informasjonsbokser ol. Man kan se for seg en akse av å vise grafiske uttrykk, fra et vanlig statisk bilde til en manipulerbar film (altså virtuell virkelighet/dataspill). I mellom disse to ytterpunktene kan interaktive bilder og film nevnes. Slike interaktive og multimodale grafiske fremstillinger har et potensial til å vise historien på en annen måte enn det tradisjonelle lærebøkene kan. Et annet spørsmål som vil være av interesse er om, eller hvordan, læreboknettstedets eventuelle grafiske uttrykk spiller sammen med lærebokas innhold. Staleys seks punkt om når en visualisering bør brukes, har

blitt nevnt tidligere, men gjentas kort her: Når den er brukbar, når den elegant og hensiktsmessig får seeren til å tenke over informasjonen, når den lar leseren få innsikt i/forståelse for informasjon som er vanskelig i andre medium (les skriftlige), når den arrangerer informasjon slik at mønstre og strukturer blir gjenkjennelige, når den er passende og elegant laget og til slutt, når ord ikke nødvendigvis trengs for å forklare informasjonen (Staley, 2003, s. 53).

- Hvordan utvikler læreboknettstedet begrepskunnskap (nøkkelbegrep og innholdsbegrep) for historiefaget?

### **3.4.3. Utsagnskunnskap**

En viktig del av historisk tenkning handler om forståelse, ofte tett tilknyttet refleksjon. I de grunnleggende ferdighetene til historie står det at; «å kunne reflektere over meningsinnhold i tekster, bilder og film, og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i kilder og historisk litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 3). Lunds tredje og siste del av historisk kunnskap går på utsagnskunnskap vite-at; Hva hendte? Hvorfor hendte det? Hva hendte, handler om de mer trivielle faktaene som årstall og navn. For eksempel: Tyskland invaderte Polen i 1939. Hvorfor hendte det krever ofte en større grad av refleksjon og kan for eksempel handle om: Hvilke hensikter og mål lå bak avgjørelsen om å invadere Polen i 1939? Kunne ting vært annerledes hvis andre valg ble gjort (fra flere parter)? Derfor vil det undersøkes hvordan læreboknettstedene legger opp til trening i utsagnskunnskap, og om/hvordan dette gjøres på annerledes måter enn i tilhørende lærebok.

Lærebøker er nødvendigvis statiske, og kan ikke oppdateres kontinuerlig slik et læreboknettsted potensielt kan. Derfor er det rimelig å forvente at det er læreboknettstedet som skal aktualisere innholdet i tilhørende lærebok, altså knytte det opp mot aktuelle saker og hendelser som for eksempel er i medias søkelys. Det vil være med på å dekke delen av «Hovedområder» og «Historieforståelse og metoder» i læreplanen som noe vagt sier at: «Bruk av historie i dagens samfunn og hvordan media påvirker oppfatninger av fortid og nåtid inngår i hovedområdet.» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2). Det kan også være med på å dekke deler av formålet: «Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer.» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2). Tanken er altså at aktuelle undervisningsopplegg vil være med på å skape koblinger mellom tidsdimensjonene fortid,

nåtid og framtid.

- Hvordan utvikler læreboknettstedet trening i utsagnskunnskap for historiefaget?

### **3.5. Metode**

Utgangspunktet for denne oppgaven er problemstillingen: Hvordan utvikler læreboknettsteder historisk kunnskap? Til nå har tidligere forskning, sentrale begrep, og teori om digital historielæring blitt introdusert og drøftet. Resultatet av dette er de tre kriteriene som ble presentert i forrige delkapittel. Nå vil metoden for hvordan disse ble brukt på læreverket, med hovedfokus på læreboknettstedet, presenteres.

Først ble det gjort en grundig innholdsanalyse av læreboknettstedene, i form av lesing, trykking og testing. Kortere oppgaver, undervisningsopplegg, filmklipp, spill og forskjellige andre ressurser ble kartlagt og lagret (mer om selve innhentningen av data i 3.5.1). Det måtte fort konstateres at læreboknettstedene hadde en mengde informasjon i alle de nevnte formene. Som Rogne påpeker i sin analyse av norskfaglige læreboknettsteder, er alle tekster på et nettsted nødvendigvis digitale (Rogne, 2010, s. 105). Valg måtte så gjøres, spesielt for å begrense informasjonsmengden som til slutt ble valgt ut for analyse. Siden hovedfokuset til oppgaven er hvordan spesielt digitale verktøy eller særpreg utnyttet på læreboknettstedene, ble ressurser som inneholder slike elementer valgt foran ressurser som likner mer tradisjonelle læremidler, altså oppgaver basert på ren tekst.

Som i tradisjonelle lærebøker, går også oppgavetyperne og/eller ressursene på læreboknettstedene igjen. Det fører til at flere oppgaver følger samme «oppskrift», derfor ble noen eksempler valgt ut som representerer større deler av læreboknettstedet. Det er disse eksemplene som danner grunnlaget for analysen av de enkelte læreboknettstedene. Det vil bli påpekt når samme oppgavetype går igjen over flere deler av læreboknettstedet, men med forskjellige tema. Fordelen med en slik løsning er for det første at det er arbeidsbesparende, og for det andre at det gjør det mulig å generalisere funnene.

#### **3.5.1. Innhentning av data**

Siden to av læreboknettstedene (Aschehoug og Gyldendal) opererer med lisensbasert tilgang, var det umulig å legge ved lenker til delene av læreboknettstedet som ble analysert. Løsningen på dette har vært todelt; for det første ble de forskjellige sidene som danner grunnlag for

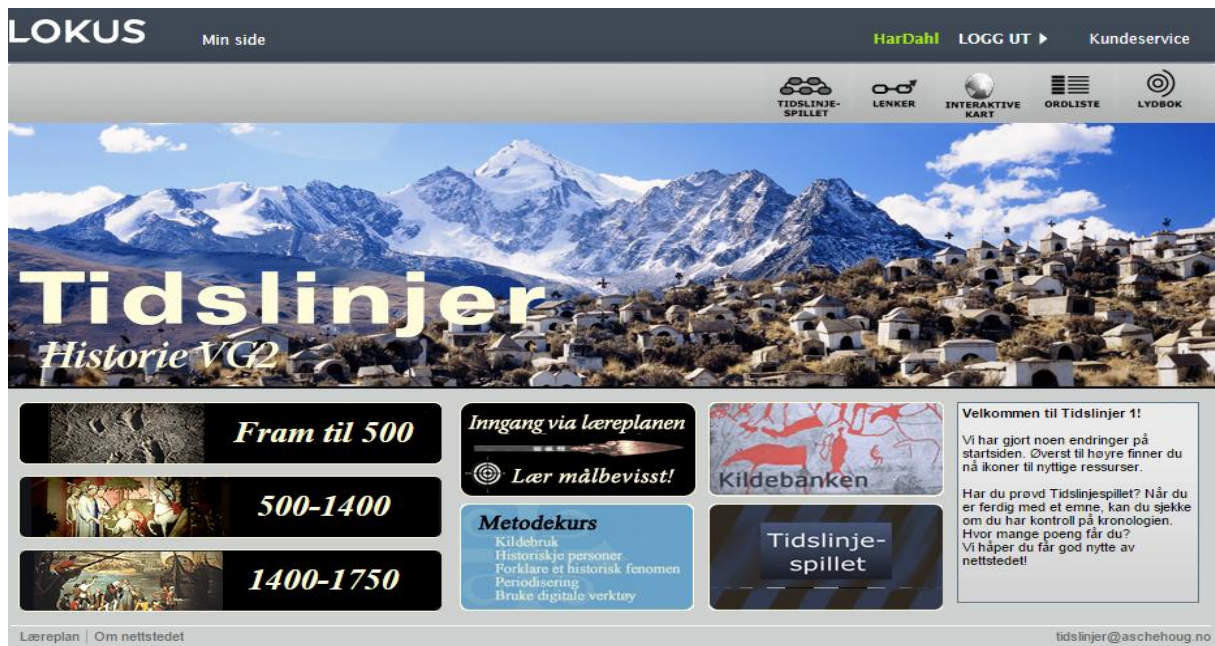
analysen lastet ned og lagret. Dette sikret også at kildegrunnlaget forble det samme, i tilfelle læreboknettsted ble oppdatert eller den aktuelle siden slettet, dette er også en løsning for etterprøvbarehet. For det andre tilbyr læreboknettstedene en rekke spesielt grafiske oppgaver, som er vanskelige å beskrive med ord. Dette ble løst ved å ta skjermdump av disse, som vil forekomme der hvor de blir analysert. Innhentningen av data fra læreboknettstedene skjedde i perioden desember 2014 til midten av mars 2015. Den siste delen av innhentning var hovedsakelig ute etter hvilke oppdateringer læreboknettstedet hadde gått gjennom siden starten av perioden.

## 4. Presentasjon av læreboknettstedene

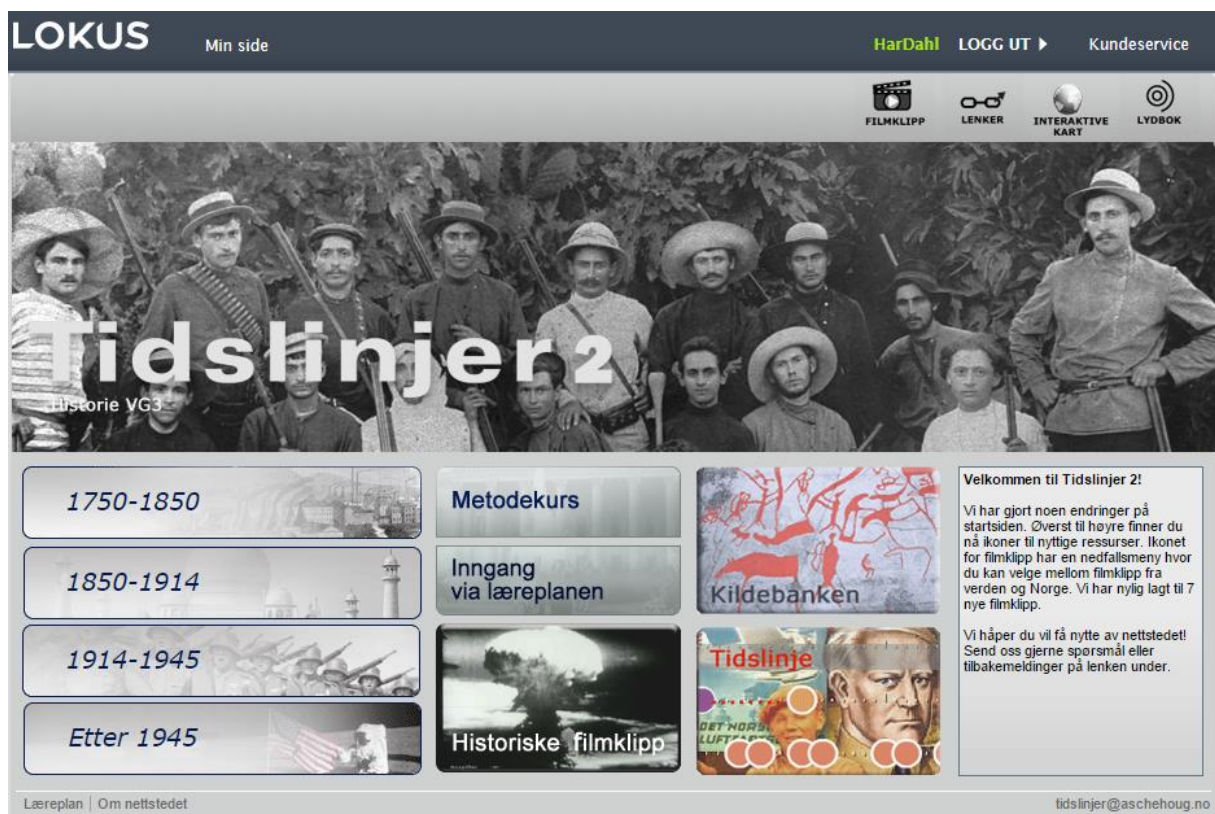
I dette kapitlet vil læreverkene presenteres, med hovedfokus på deres digitale tilbud i form av læreboknettstedet.

### 4.1. Aschehoug og Tidslinjer

Aschehougs læreverk for studieforberevende utdanningsprogram består av lærebøkene *Tidslinjer 1* (Eliassen et al., 2007) og *Tidslinjer 2* (Grimnes et al., 2008), i tillegg til deres læreboknettsted som også er delt i tre, ett for hver lærebok, og ett ved navnet lærerressurs. I lærerressursen får man også tilgang til deres digitale gjengivelse av læreboka. For å få tilgang til læreboknettstedene må man ha betalt lisens, og logget inn med en unik bruker. Når skolen har betalt lisens for en eller flere av nettressursene til Aschehoug kan disse nåes via hjemmesiden Lokus (Lokus, 2014). Det krever at læreren og/eller eleven logger inn ved hjelp av for eksempel en feide bruker. Der kan man oversiktlig velge seg fram etter fag og videre til den læreboken man ønsker nettressurser til. I dette tilfellet; *Tidslinjer Digital Lærerressurs* og *Tidslinjer 1 og 2 Digital elevressurs*.



(Figur 4.1, hovedsiden til *Tidslinjer 1s* læreboknettsted)



(Figur 4.2, hovedsiden til *Tidslinjer 2s* læreboknettsted)

Siden elevressursene til *Tidslinjer 1* og *2* er relativt like vil likheter og ulikheter bli kort beskrevet. Når man har trykket seg inn på læreboknettstedet til en av bøkene møtes man av en relativt oversiktlig side. Øverst til høyre er det en avlang meny med funksjonene; «Tidslinjespillet» (kun *Tidslinjer 1*), «Filmklipp» (kun *Tidslinjer 2*), «Lenker», «Interaktive

Kart», «Ordlister» (kun Tidslinjer 1) og «Lydbok». «Tidslinjespillet» er et interaktivt spill hvor man først velger en historisk periode, for så å arbeide med forskjellige hendelser gjennom å forsøke å plassere disse på en tidslinje. Trykker man på «Filmklipp» må man først velge Norge eller Verden før man blir sendt videre til en database med en rekke filmklipp. Det tilbys 8 for Norge, og 24 for Verden, hvorav alle har en kort kommentar og et pedagogisk opplegg som vil bli diskutert nedenfor. «Lenker» er en lenke som fører til nedlastning av et dokument som tilbyr en rekke kort kommenterte lenker til andre nettsteder, lenkene er delt opp slik at de følger relevante kapitler i lærebøkene. Interaktive kart fører brukeren til en side som er inndelt etter kapitlene i boka, og tilbyr relevante kart. «Ordlister» tilbyr en rekke innholdsbegrep sortert i alfabetisk rekkefølge. Og til slutt «Lydboken», som tilbyr nedlastbare mp3-filer, eller nettleser avspilling fra kapitlene i lærebøkene.

Nede til venstre kan man velge periode etter hvilket tema man skal jobbe med: «fram til 500», «500-1400» og «1400-1750» for *Tidslinjer 1* og: «1750-1850», «1850-1914», «1914-1945» og «Etter 1945» for *Tidslinjer 2*. Har man trykket seg inn på en av disse periodene får man i neste omgang valg etter kapitlene i læreboka som går under perioden. Videre kommer forskjellige ressurser til det valgte kapitlet som: «Test deg selv», «Mer å gjøre», «I dybden» og «Kapittelsammendrag». Til høyre for periodene tilbys funksjonene; «Inngang via læreplanen», «Metodekurs», «Kildebanken» og «Tidslinje» (kun *Tidslinjer 2*). «Inngang via læreplanen» er en funksjon som lar brukeren huke av Innholdstyper som: Kilde, Bilde, Kart, Oppgavetyper, Illustrasjoner, Kompetansemål fra læreplanen og Vanskelighetsgrad. Dermed kan man trykke søk og få forslag til oppgaver/kilder som passer søket. «Metodekurs» siden tilbyr diverse i kurs i for eksempel «Kildebruk» og «Periodisering». «Kildebanken» er en søkbar samling av alle kildene læreboknettstedet tilbyr. Og til slutt «Tidslinjen» som er en visuell og interaktiv tidslinje som tilbyr informasjon i form av tekst, lydklipp og film til en rekke hendelser siden 1750.

(Figur 4.3, et eksempel på læreboknettstedets kapitelsider)

Hvert kapittel i læreboka har sin egen side på læreboknettstedet. Disse sidene tilbyr som regel tre hovedressurser; «Test deg selv», «Mer å gjøre» og «I dybden», alle med vanskelighetsgrad. Dessuten finner man en «Ressurser» firkant til høyre som alltid inneholder kapitelsammendrag. I tillegg til dette tilbyr flere av kapitlene egne kart til emnet, og en direkte lenke til «Tidslinjespillet» innenfor den aktuelle perioden.

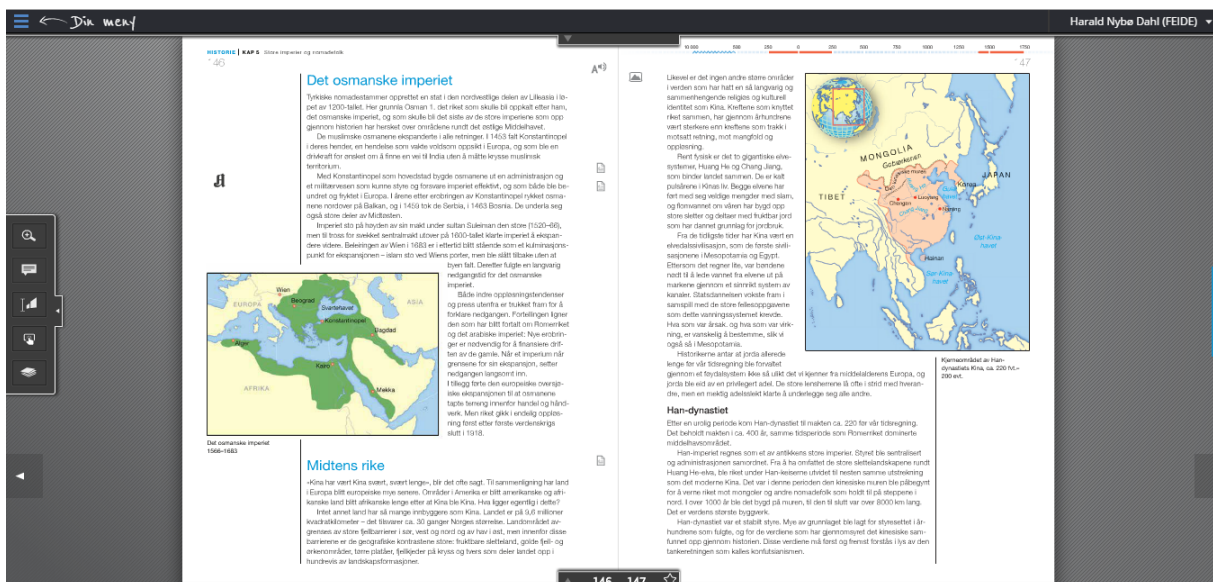
## 4.2. Gyldendal og Perspektiver

Gyldendals læreverk er todelt, læreboka *Perspektiver* (Madsen, Killerud, Roaldset, Hansen & Sæther, 2014) som dekker hele studieforberedende utdanningsprogram, og et læreboknettsted (Gyldendal, 2014) hvor læreboka er gjengitt digitalt under navnet *Smartbok*, som har en integrert ressursbank. I likhet med Aschehoug er også deres nettressurser lisensbaserte.



(Figur 4.4, Gyldendals hovedside)

På deres hovedside (se figur 4.4), finner man i venstremenyen en rekke ressurser av typen: «Bli kjent med *Perspektiver*», «Undervisningstips» og «Oppsummeringer». I midtmenyen har man følgende valg; *Smartbok*, «Ressursbank Lærer», «Ressursbank Elev», «Smart Time» og «Vite Mer?». Under denne midtmenyen er det dessuten en egen meny for oppdateringer og nyheter fra Gyldendal. *Smartboka* og «Ressursbankene» er de mest interessante i denne oppgavens sammenheng, og det er også læreverkets intensjon at disse brukes.



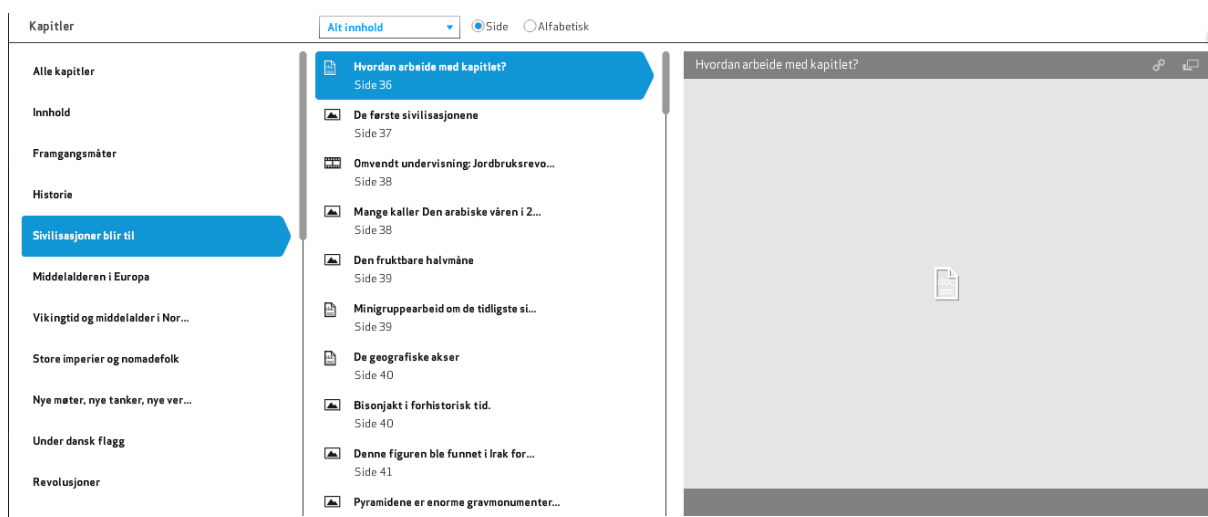
(Figur 4.5, et eksempel på en side i *SmartBok*)

*Smartboka* er en digital versjon av læreboka som kan leses med for eksempel PC, Mac eller nettbrett. Her kan man gå til side, søke etter ord i boken, zoome, velge ut tekst som blir lest



opp som lydbok, markere tekst med forskjellige farger og legge til notat. Mens man «blar» i boka digitalt, kan man også velge å ha funksjonen «Innholdslag» tilgjengelig eller ikke. «Innholdslag» er små firkanter i den digitale boka man kan trykke på for å for eksempel; Zoome inn på et bilde i boka (de fleste bildene fra læreboka, finnes også i ressursbanken), få opp en film eller gå til relevante oppgaver i «Ressursbanken».

I motsetning til Aschehoug og Fagbokforlaget, er Gyldendals digitaliserte versjon av læreboka svært integrert på læreboknettstedet, i det hele tatt å kalle det et læreboknettsted kan være problematisk. Selv om oppgaven kommer til å bruke betegnelsen læreboknettsted, kan Gyldendals ressurs heller kalles en digital lærebok med integrert ressursbank. At læreboka er såpass integrert visker på mange måter ut skillet mellom læreboka og læreboknettstedet, så forskjellene mellom dem er svært diffuse. Derfor må det igjen presiseres at oppgaven vil fokusere på de spesielt digitale elementene til læreboknettstedet, så langt det lar seg gjøre.

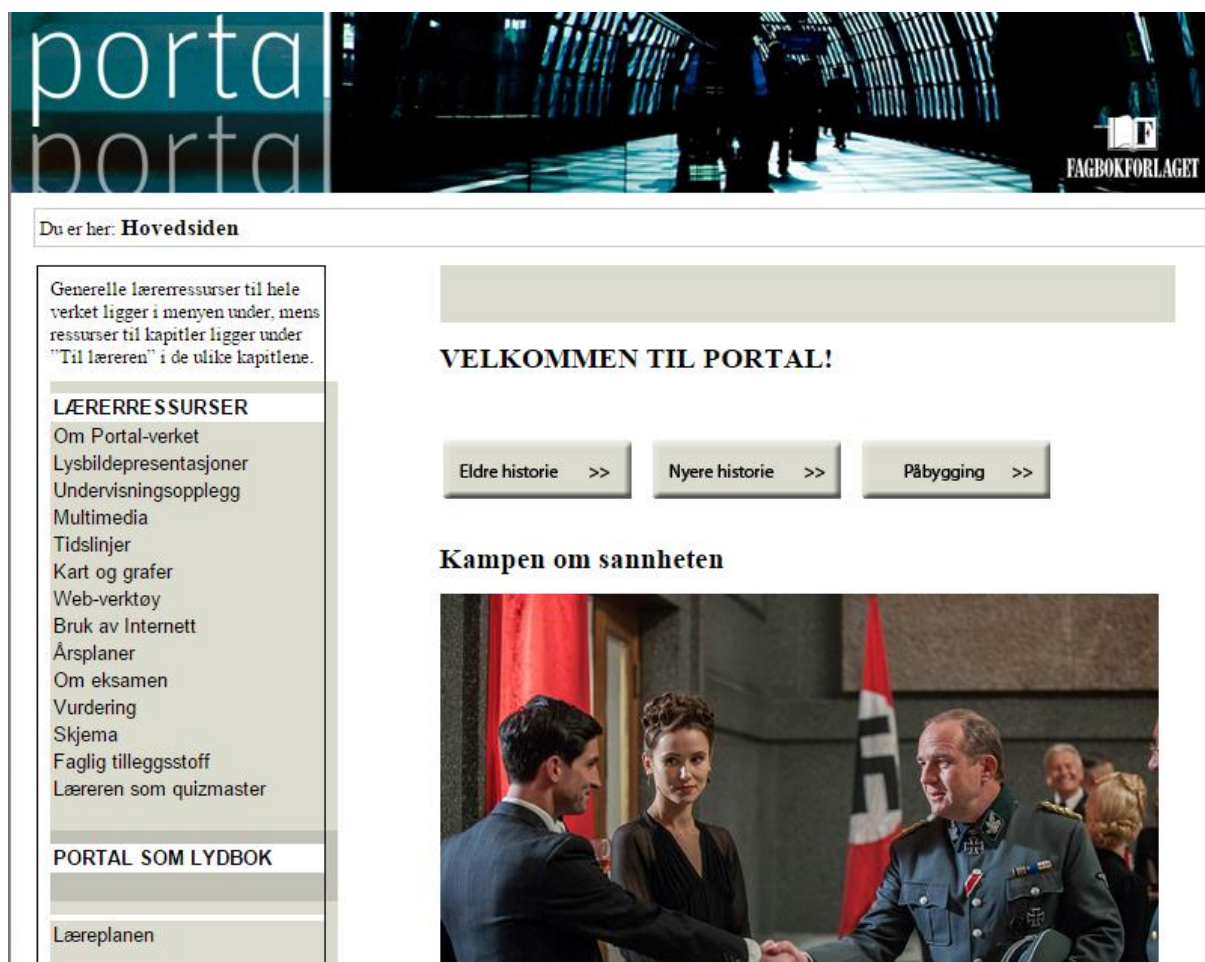


(Figur 4.6, en typisk side i Gyldendals «Ressursbank»)

I ressursbanken (som i skrivende stund (02.12.2014) er lik både for elev og lærer) kan man søke etter stikkord, innhold, eller velge seg fram etter kapitlene. I denne tilbys også kursene: «Å lykkes med muntlig eksamen», «Å lage en god muntlig framføring», «Å jobbe med lokalhistorie», «Å jobbe med egen familie historie» og «Å bruke historisk tallmateriale» med hver sine «modelltekster» (les: undervisningsopplegg). Man finner de samme statiske kartene, bildene og grafene som i læreboka. Hvert kapittel kommer med forslag til undervisningsopplegg med tilhørende oppgaver som ikke finnes i læreboken, men må hentes i den digitale ressursbanken. Disse vil danne grunnlaget for den største delen av analysen.

### 4.3. Fagbokforlaget og Portal

Fagbokforlagets læreverk består av lærebøkene: *Portal Verdenshistorie og Norgeshistorie før 1750* (Dyrvik & Aase, 2007) og *Portal Verdenshistorie og Norgeshistorie etter 1750* (Abrahamsen, Dyrvik, Nielsen & Aase, 2007) (Disse vil bli referert til som *Portal 1* og *2*), arbeidsboka *Arbeidsportal* (Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien, 2008) og læreboknettstedet (Fagbokforlaget, 2014). Dette læreboknettstedet er i motsetning til de to andre helt åpent for alle. Et særpreg ved Fagbokforlagets læreboknettsted er valget mellom bokmål og nynorsk på forsiden. Det må derfor bemerkes at selv om eleven har valgt for eksempel bokmål, vil det fortsatt forekomme sider på nynorsk. Om dette skyldes at noen sider ikke er oversatt enda, vites ikke, men har ingen betydning for denne oppgaven.




(Figur 4.7, hovedsiden til Fagbokforlagets læreboknettsted)

På læreboknettstedet til Portal, møtes man av en hovedside med en venstremeny, midtmeny og et aktuelt tema under midtmenyen. Venstremenyen tilbyr: «Lærerressurser», «Portal som lydbok», en lenke til en kopi av læreplanen og «Ordforklaringer». Midtmenyen tilbyr inngang til de avskilte delene «Eldre Historie», «Nyere historie» og «Påbygging».

	1 2 3 4 5 6 7 <b>8</b> 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27
<b>8. DET MODERNE NORGE BLIR TIL</b>	
<b>Arbeidsoppgaver</b>	
Nettoppgaver	
Multimedieoppgaver	
Kildeoppgaver	
Norsk Arbeidsgiverforening	
Om å vaske seg	
Amerikabrev som kilder	
Innvandring 1850–1914 – statistikkoppgave	
<b>Test deg selv</b>	
Repetisjonsspørsmål	
Faktakobling	
Flervalg	
Kryssord	
<b>Kommentert lenkesamling</b>	
Historiesider	
<b>Kart og grafer</b>	
Kart og grafer fra læreboka	
<b>Portrett</b>	
Sam Eyde	
Kristian Birkeland	
<b>Lydbok</b>	
Portal som lydbok	
<b>Til læreren</b>	
Undervisningsopplegg	
Faglig tilleggsstoff	
Lysbilrepresentasjon	

### Det moderne Norge blir til



Wilhelm Peters (1851–1935): Fra Hjula Veveri, 1886

- Hvordan endret livet til jordbruker- og fiskerfamilier seg i takt med moderniseringen av bygdenæringene?
- Hvordan gikk disse moderniseringsprosessene for seg?
- Hva førte det til for menneskene at flere og flere søkte seg mot de voksende byene?

Disse spørsmålene blir stilt i dette kapitlet, og dere kan svare på dem gjennom arbeids- og "test-deg-selv"-oppgavene i menyen til venstre.

(Figur 4.8, et eksempel på læreboknettstedets kapitelsider)

Hvert kapittel under disse tre kategoriene, som følger den relevante læreboka, tilbyr følgende ressurser: «Arbeidsoppgaver» («Nettoppgaver», «Multimedieoppgaver» og «Kildeoppgaver»), «Test deg selv» («Repetisjonsspørsmål», «Faktakobling», «Flervalg» og «Kryssord»), «Kommentert lenkesamling» («Bilder», «Historiesider», «Filmtips»), «Kart» («Kart fra læreboka», «Lenker til kart», «Kartanimasjon») «Portrett» (Forskjellige kjente mennesker fra perioden), «Lydbok» og «Til læreren» («Undervisningsopplegg», «Lysbilrepresentasjon», «Faglig tilleggsstoff», «Kildeopplegg»). Alle kapitlene har ikke samme antall, eller til og med alle de nevnte funksjonene, men dette vil danne et bilde for leseren slik at det ikke trengs å beskrive hvor aktuelle analysepunkt kommer fra.

## 5. Analysen

### 5.1. Metodekunnskap

- Hvordan utvikler læreboknettstedet metodekunnskap?

#### 5.1.1. Aschehoug

Aschehoug tilbyr en tekstlig introduksjon til kildegransking under «Metodekurs» på *Tidslinjer* Is læreboknettsted. Dette er nøyaktig den samme introduksjonen som man finner på side 76-78 i *Tidslinjer 1*. Der får man først en 1724 ord lang forklaring med overskriften «Å finne, vurdere og bruke historiske kilder». Dette er en tung tekst, men som allikevel bruker relativt enkle eksempler for å forklare de mange spørsmålene en kan stille en kilde. Det er interessant at læreboknettstedet i denne teksten refererer til lærebokas omslag innbrettside. Der finner man en «Fremgangsmåte for å vurdere en historisk kilde»: «Plassering av kilden», «Hva kilden sier om den tida den ble til i», «Kilder som inneholder fortellinger om tida før kilden ble til» og til slutt «Kilden pirrer til nye spørsmål». Hver av disse har sine egne underspørsmål, fire for de to første, seks for den tredje og to for den siste. Med en slik løsning speiler altså læreboknettstedet læreboka, ved at det tilbyr nøyaktig den samme introduksjonen til kildegransking, og det digitale har dermed bidratt lite.

På den andre delen av læreboknettstedet, *Tidslinjer - Læreresressurs*, finner man en «guide» eller forklaring på hvorfor kildeskjemaet bør brukes: «Vi tror det er nyttig å venne elevene til å venne seg til å bruke skjemaet slik at de blir fortrolige med det og at det ikke virker avskrekkende. De vil venne seg til at de ofte ikke vil få uttømmende svar på spørsmålene og at de må bruke sitt eget skjønn når de anvender det.» Tanken er altså at dette skjemaet skal bli en kjent del av elevenes hverdag i møte med kilder i historiefaget. Det vil vise seg i de forskjellige oppgavene at dette kildeskjemaet ikke bare er å finne i læreboken, men også som en integrert del av flere oppgaver på læreboknettstedet.

## Tunesteinen

Opggaven om Tunesteinen står i læreboka *Tidslinjer* på side 82. Her har vi gjort om oppgaven til en flervalgsoppgave der du får vite hvilke svar som er riktige. I denne flervalgsoppgaven kan flere av de foreslåtte svaralternativene være riktige. Nummereringen av spørsmålene korresponderer med nummereringen på selve skjemaet for kildevurdering. Dette skjemaet finner du en hyperlenke til nederst på denne siden.

Tunesteinen ble funnet i 1627, på en lav gravhaug som utgjør en del av kirkegårdsmuren rundt Tune kirke i Østfold. Sannsynligvis har steinen stått på det samme stedet siden den ble reist på 400-tallet. Runeinnskriften er den lengste og viktigste vi kjenner på urnordisk språk. Runene er ristet på begge sidene av steinen. Vi trykker her utdrag av Terje Spurklands teksttolkning:

"Jeg, viv, til minne om Vodurid, brøderherren, gjorde runer(?)\*  
(...) steinen til Vodurid. Tre døtre holdt gravøl som de nærmeste arvingene".

\*ordet *runer* er ikke mulig å lese på steinen, men er Spurklands forslag til hva som kan ha stått der

-----

Tunesteinen, tolkning av teksten av Terje Spurkland: *I begynnelsen var runer* (Cappelen 2001).

Vil du bruke [Kildeskjema](#) på denne kilden?

Side: [1](#) [2](#) [3](#)

### Plassering av kilden.

Hva er kilden?

Forskeren Terje Spurklands tolkning av teksten på Tunesteinen.

Vodurids etterlatte runeinnskrifter på urnordisk språk.

Teksten på Tunesteinen.

Hvor og når ble runeinnskriften på Tunesteinen til?

I 1627. På kirkegårdsmuren rundt Tune kirke.

På 400-tallet i Tune, Østfold.

Det vet vi ikke. Teksten på Tunesteinen er umulig å datere.

Hvordan ble teksten på Tunesteinen brukt?

(Figur 5.1, kildegranskingsoppgaven Tunesteinen)

Mer praktisk blir denne introduksjonen til kildegransking på læreboknettstedet fulgt opp av fire oppgaver med forskjellig vanskelighetsgrad. Den første (og enkleste i følge læreboknettstedet) heter «Tunesteinen» (figur 5.1) og omhandler en forskers tolkning av teksten (runene) på steinen. Her legger oppgaven opp til to valg for eleven som ønsker å arbeide med den; en hypertekst til kildeskjemaet som finnes i læreboka (men den vil åpne seg som et eget vindu) og en flervalgsoppgave der flere av svarene kan være riktige for hvert spørsmål. Det at et bilde av «Tunesteinen» også finnes på side 71 i læreboka viser hvordan forfatterne av læreverket har forsøkt å skape denne delen av læreboknettstedet som en forlengelse av læreboka. Dermed bidrar læreboknettstedet ved at en kilde som er presentert i læreboka blir brukt videre, og gjennom flervalgsoppgaven på en annen måte. Slike flervalgsoppgaver med umiddelbar tilbakemelding kan ikke erstatte kildeskjemaet som en fullverdig kildegransking, men er i dette tilfellet et alternativ som en «mykere» start på prosessen for elever som skal arbeide med metodekunnskap. Av de resterende tre oppgavene med en annen vanskelighetsgrad har to av dem også det samme valget mellom kildeskjemaet og flervalgsoppgave, mens den fjerde kun legger opp til at skjemaet skal nyttes. Det gir elevene mulighet til enten å velge vanskelighetsgrad etter evne, eller begynne med de enkle før vanskeligere oppgaver løses.

### 5.1.1.1 Flervalgsoppgavene

Det interessante med flervalgsoppgavene er at de delvis følger kildeeskjemaet til Aschehoug. Til «Tunesteinen», får man for eksempel relevante spørsmål til tre av de fire overordnede spørsmålene i kildeeskjemaet. Til oppgaven «Frikjøp av slave fra pirater i Middelhavet», en oppgave med vanskelighetsgrad tre av tre, følger flervalgsoppgavene alle de fire overordnede spørsmålene. Oppgaven er basert på et skriftlig dokument fra 1565, oversatt til norsk. Siden det å bruke kildeeskjemaet i læreboka ikke er særlig digitalt, vil flervalgsoppgaven diskuteres. De første fem spørsmålene går under «Plassering av kilden» og handler om å finne ut hva kilden er, hvor og når den ble til, hvordan den ble brukt, når den ble oppdaget, og hvor sannsynlig det er at den er ekte. Spørsmålene krever en del forståelse av eleven; for det *første* må elevene vite, eller tilegne seg kunnskap om, innholdsbegrepet fullmakt. Det er et svært viktig begrep for å kunne forstå kilden i sin helhet. For det *andre* må elevene tid- og rom-sette kilden. For det *tredje*, forstå hvordan nettopp denne fullmakten ble brukt. For det *fjerde* sette seg inn i hvordan kilden ble oppdaget (opphavssituasjon), og for det *femte*, reflektere over hvorvidt det er sannsynlig at kilden er ekte, altså troverdighet. Det hjelper selvsagt at spørsmålene kommer med alternativ, men det er en utfordring som krever gjennomtenkt kildegransking for å få rett svar.

For de første fem spørsmålene er kun et av alternativene riktig, for de fire neste spørsmålene som handler om «Hva kilden sier om den tida den ble til i», må man på tre av de fire oppgavene ta hensyn til at flere svar kan være riktige. Dette blir markert ved at oppgavene som har kun et riktig alternativ opererer med ringer, og de som har flere opererer med firkanter, som man da huker av ved å trykke på dem. I denne delen av oppgaven må eleven tolke kilden på en litt annen måte enn i forrige, siden flere av svarene kan være korrekte. Eleven må velge ut de riktige svarene basert på hva kilden forteller, og det krever at eleven tolker informasjonen i kilden og tar beslutninger. Det blir videreført i tredje del av flervalgsoppgaven som omhandler «Hva kilden forteller om tida før kilden ble til». Der må eleven blant annet ta stilling til tre påstander om hva kilden kan fortelle om samtiden. Det finnes ikke et direkte svar på dette i teksten, men man kan resonere seg fram til hvilke av de tre som stemmer. Den siste oppgaven som går under «Kilden pirrer til nye spørsmål» er litt merkelig. Spørsmålet som stilles handler om hva eleven vil vite mer om, som kilden ikke gir svar på. Det tilbys tre alternativer, som det viser seg at alle skal huker av for å få maks uttelling i poeng, et slags krav om at eleven må ønske å finne ut mer.

Selve kildene disse fire oppgavene benytter er tekstlige, og representerer i seg selv ingen forandring fra en lærebok, utenom at akkurat disse oppgavene ikke finnes i læreboka. Så de fungerer dermed som et supplement, som tilbyr mer av det samme. Men det digitale elementet har bidratt når det gjelder kildeskjemaet og flervalgsoppgavene. Kildeskjemaet i læreboka er selvsagt det samme hver gang man åpner boka, men når man velger å åpne kildeskjemaet i tilknytning til en kildeoppgave på læreboknettstedet kommer den dynamiske karakteren til det digitale fram. Da får man nemlig ikke opp det samme skjemaet hver gang, men et skjema som har utelatt de underspørsmålene som ikke er relevante for kilden. Det frarøver kanskje eleven utfordringen av å velge ut hvilke spørsmål fra skjemaet han/hun må bruke for å utføre en tilfredsstillende kildegransking, men det er en øvelse som kan oppnås på andre måter. Flervalgsoppgavene på læreboknettstedet er en annerledes måte å arbeide med kildegransking på. Den tilbyr eleven en ramme, eller et pedagogisk stillas å arbeide innenfor, hvor man vil få umiddelbare svar på om man er på riktig spor. Det kan oppleves som en trygg måte å trene på kildegransking, før eleven tar i bruk kildeskjemaet alene.

### **5.1.1.2 Kildebanken**

Det neste interessante området vil naturligvis bli «Kildebanken». Der har man muligheten til å hente fram kilder fra ulike tidsepoker. Man kan enten velge funksjonen «Frisøk», eller velge å vise alle kildene. Hvis man velger å søke har man tre valg; etter område (Norge eller Verden), etter tema (sosiale forhold, politiske forhold, økonomi, kultur, teknologi) og til slutt etter tid (10 forskjellige perioder). Det tilbys i skrivende stund (29.01.2015) 190 forskjellige kilder i kildebanken. Dette antallet skaper en stor valgfrihet for lærere og elever som ønsker å arbeide med kildegransking. Hvor mange av disse som tilbyr flervalgsoppgaver, eller bare kildeskjemaet har ikke blitt telt opp, av arbeidsøkonomiske hensyn. Det oppgis dessuten hvilke læreplanmål man kan oppnå ved å jobbe med disse kildene og søkene, på høyre side i startskjermen til «Kildebanken». Alle kildene i «Kildebanken» presenteres i en todelt skjermfunksjon, ikke ulikt slik treningsoppgavene til introduksjonen er laget (figur 5.1). På venstre side finner man en kort forklaring om kilden, selve kilden, og opphavet. På høyre side vil man enten finne en flervalgsoppgave, et bilde eller standard fremgangsmåten (denne vil som før komme opp i et eksternt vindu hvis ønskelig).

Læreboknettstedets «Kildebank» legger til rette for at elevene enkelt skal kunne arbeide i mengder med kildegransking, tett opp mot aktuelt emne. De to mulighetene man har å velge

mellom er som tidligere nevnt; en digital flervalgsoppgave og en tekstlig standardoppskrift. Det er et rimelig antall kilder til hvert kapittel, noe som gjør det mulig for differensiert læring og frihet til å velge. For *Tidslinjer 1*s del, er kildene som regel preget av ren tekst, ofte i form av et dokument eller utdrag fra en kilde, som er oversatt av en norsk forfatter. Det i seg selv er ikke særlig digitalt. *Tidslinjer 2* har eksempler på opplegg og oppgaver som i større grad utnytter det digitale.

Læreboknettstedet refererer også til andre nettsted, for det første via funksjonen «Lenker». Dette fører rett og slett til nedlastning av et 11 sider langt dokument. Dette dokumentet følger de 14 kapitlene i boka og beskriver kort en rekke nettsteder som kan være interessante i forhold til tema. Lenkene kan føre elever eller lærere til alt fra kildesamlinger, historiske filmer og virtuelle museum. Og for det andre, innenfor de enkelte periodene og kapitlene finnes det «I dybden» oppgaver som kan gå ut på at elevene blir lenket til andre nettsteder.

### **5.1.1.3 I dybden**

*Tidslinjer 2*s læreboknettsted har for eksempel to «I dybden» oppgaver som søker å dekke kompetansemål to og tre, under Historie Forståelse og metoder Vg3: «bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale» og «presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tankemåter og handlinger» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4). Det første kalles for «Bli kjent med» og omhandler James Watt. Der oppfordres det til å lage en presentasjon av han, og det foreslås noen spørsmål det er «viktig» å svare på. Når han levde, utdanning, oppfinnelser han er kjent for, hva slags betydning de fikk, hvilke økonomiske, politiske og sosiale hendelser preget hans samtid og hvordan hans oppfinnelser fikk betydning for Norge. For å besvare disse spørsmålene foreslår læreboknettstedet tre Internettsider: Engelske Wikipedia, BBC og Rochester History Resources, hvorav lenken til den siste ikke fungerer. Et annet lignende opplegget går under navnet «Khrusjtsjov og Kennedy (presentasjonsoppgave)». Den oppfordrer eleven til å formulere en problemstilling som tar utgangspunkt i disse to statsledernes virke under den kalde krigen. En opplysning oppgaven tilbyr er at disse to statslederne representerte et brudd med fortidens ledere. Videre tilbyr oppgaveteksten en lenke til hver av de på norske Wikipedia, det oppfordres også til å «bruke andre bøker og oppslagsverk når du lager slike presentasjoner».



I den første oppgaven («Bli kjent med») har læreboknettstedet lagt tydelige rammer som eleven skal jobbe innenfor. Eleven må tilegne seg utsagnskunnskap gjennom å lese og tolke de tre forskjellige nettstedene i oppgaven, det ligger dermed implisitt at dette er vurdering av digital informasjon. Hva slags betydning oppfinnelsene hans fikk for verden og Norge er et spørsmål som krever litt mer av eleven, spesielt hvis nettstedene fremstiller dette noe annerledes. Da må eleven analysere, sammenligne og formulere sin egen forståelse av betydningen til Watts oppfinnelser. Det vil i så fall føre til produksjon av historie, og ikke bare reproduksjon, men om det er oppgavens intensjon nevnes ikke. At eleven også må sette seg inn i de politiske, økonomiske og sosiale hendelsene som preget hans samtid er et stort spørsmål, og vil kanskje være vanskelig for eleven å sette i gang med uten klarere retningslinjer. Men det er logisk å tenke seg at slutten av 1700-, starten av 1800-tallet har blitt jobbet med tidligere, når eleven begynner med oppgaven. Den andre oppgaven, om Khrusjtsjov og Kennedy, er mer åpen og oppfordrer i større grad til at eleven skal lage sine egne spørsmål.

Begge oppgavene dekker på sett og vis de nevnte kompetansemålene fra Vg3. Men det digitale aspektet ved oppgavene er relativt enkel. Læreboknettstedet foreslår noen nettsteder hvor elevene kan finne informasjon om personen de skal skrive/presentere om. I det første eksemplet er det foreslått tre forskjellige, noe som kan ha sine fordeler. Eleven må da helst besøke alle tre, og forhåpentligvis danne seg et bilde av Watt som ikke kun baserer seg på et nettsted alene. Det vil muligens gi deres presentasjon mer dybde, sammenlignet med en presentasjon som kun baserer seg på læreboka, eller *en* annen informasjonskilde. For det ligger implisitt i oppgaven at eleven må vurdere de forskjellige kildene, diskutere de og gjøre utvalg til sin egen presentasjon. Dermed dekker oppgaven på sett og vis kompetansemålet «identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4), ikke ulikt oppgaven om Khrusjtsjov og Kennedy, som lenker eleven til Wikipedia alene, men også oppfordrer til at annen litteratur som bøker og oppslagsverk brukes i tillegg. Om dette utvikler en kildekritisk bevissthet tilknyttet digital informasjon er dog usikkert. Det er muligens større sannsynlighet for at en elev vil ta disse sidene som «god fisk», fordi det tross alt var læreboknettstedet som anbefalte de. Men siden det foreslås tre forskjellige sider, *kunne* elevene i den første oppgaven blitt tydeligere oppfordret til å se etter forskjeller i framstillingen til de tre nettstedene, og vurdert disse. Da ville Internetts potensial for dybdestudier vært utnyttet i en større grad.

En annen utnyttelse av det digitale mediet som også finnes under *Tidslinjer 2*, er av typen som utnytter Statistisk sentralbyrå og Digitalarkivet. Et eksempel på dette, «Folketellingen i 1801» lar eleven velge mellom fire oppgaver eller bruke standard skjemaet for kildearbeid. Ved å trykke på lenken får eleven opp et ferdig søkeresultat (figur 5.2) fra Digitalarkivet hvor man kan lese om alle menneskene som bodde i Tollbodgaden 1 i Christiania. I denne kilden får man informasjon som; sivilstand, husholdstilling, alder og yrke, for å nevne noen. Velger man å løse oppgaven ved å bruke spørsmålene læreboknettstedet foreslår, må eleven svare på hvilken stand Hans Erich Niemann kan plasseres i, hva alderen, tittelen, navnet og sivilstanden til de forskjellige menneskene forteller om bo- og leveforhold i Christiania i 1801, og påpeke de største forskjellene fra en vanlig husstand i dag.

All søking skjer på ord. Søker du etter forenamm lik Liv vil du også få både Anne Liv og Liv Marit.  
 I boks A overfor kan du velja kva felt du vil søka i. I boks C vel du kva du vil søka etter og i B korleis du vil søka.  
 Vel du **Alle ord** får du opp ei liste med alle orda. NB! Dette valet får du berre dersom databasen er på under 1000 poster eller førre søk gav deg under 1000 treff.  
**Avanserte søkeomgrep:** ? kva som helst bokstav, \* ingen, ein eller mange bokstavar, [a] bokstaven kan vera der, [a,b] ein av bokstavane må vera der.  
 Du kan også bruka bindestrek. 1891-1900 vil finna alle år i denne perioden, d-f alle temar som börjar på d til og med f.  
 Du kan også setja % framom ein term. Då vil systemet setja inn hovelege hakar, samstundes som vokalar midt i blir tatt bort. börjar på %agt burde finna alle variantar av agate. Om du vil kan du setja opp søkekrav både for gard/hus/hending og for person.

**Fann 9211 av 9211 personar i 812 forskjellige hus**

Fremste		Førre	Neste	Siste	Skjul søkefelt	Ta bort søkeresultat	Analyse	Dokumentasjon	Fjern hjelp	Utskrift	
Amt		Prestegjeld				Sokn				Gard	
1 Christiania		Christiania				Tollbod Gaden				No 1.	
Førenamn	Mellomnamn	Etternamn	Hushaldstill.	Alder	Sivilstand	Yrke	Merknad	Kjønn			
1 Hans	Erich	Niemann	Husbond	39	Første gang gift	Apotheker		M			
2 Chatrine	Marie	Niemann	Hans kone	21	Første gang gift			K			
3 Chatrine	Margrethe	Pechel	Hans kones søster	13	Ugift			K			
4 Fridericha	Kierstine	Selmer	Opdrages i huset	6	Ugift			K			
5 Hans	Essen	Jueell		30	Ugift	Apot. svend		M			
6 Mikkal		Rose		28	Ugift	Svend		M			
7 Inger	Maria				Ugift	Tjeneste pige	Uten alder	K			
8 Maria		Johnsdtr		22	Ugift	Tjeneste pige		K			
9 Knud		Hansen		22	Ugift	Tjeneste dreng		M			
10 Christen		Olsen		68	Gift	Daglejer		M			

Digitalarkivet 2015. Rettar til databasen: Digitalarkivet. Versjon frå 10/29/1999. Talet på oppslag: 0 (0 i dag) WebCens © Jan Oldervoll 1998-2015

[Framsida](#) | [English](#) | [Kontakt](#) | [Gammel debatt](#) | [Ny debatt](#) | [Ordlista](#) | [Nyttige lenker](#) | [Hjelp](#) | [Hjelp til nye sider](#)

Sidan 23.1 1998: 87.423.771 sider. 1 dag: 25232.

Søketid: 0,14 sekund.

(Figur 5.2, det ferdige søket i Digitalarkivet til oppgaven «Folketellingen i 1801»)

Det første spørsmålet krever at eleven bruker tidligere kunnskap om husstander i Norge på 1800-tallet, den kan eleven få ved for eksempel å lese i *Tidslinjer 2*, side 65-66, eller søke på Internett. Elevene må bruke den kunnskapen de har, eller tilegner seg, til å begrunne hvorfor de plasserer Niemann i standen de har valgt. Det krever både refleksjon og kildegransking, for søkeresultatet oppgir ikke stand i oppgavens betydning, men den oppgir annen informasjon som kan brukes, som for eksempel yrke. Den neste oppgaven baserer seg i enda større grad på kildegransking, da eleven må resonere seg fram til hva kilden kan fortelle om leveforhold i Christiania tidlig på 1800-tallet. Begge disse oppgavene oppfordrer eleven til å praktisere historie, altså produsere kunnskap basert på kilder. Den siste oppgaven til kilden handler i større grad om forholdet mellom fortid og nåtid, og dermed mindre om kildegransking. Til

den må eleven gjennom egen refleksjon identifisere og diskutere de største forskjellene fra husstanden i kilden med en vanlig husstand i dag. Dermed trekkes det linjer fra fortiden til nåtiden, og eleven må aktivt sammenligne disse dimensjonene og konkludere med noe fast, nemlig den største forskjellen. Det digitale spiller en stor rolle, ved at kilden oppgavene baserer seg på nåes via et eksternt nettsted. Siden læreboknettstedet allerede har «bestemt» søket eleven foretar, kan det argumenteres for at læreboka likeså greit kunne ha tatt et skjermdump av Digitalarkivet, og dermed presentert søkeresultatet i læreboka. Men opplegget sørger i hvert fall for at eleven får en viss tilknytning til kilden, ved at han/hun er inne på nettstedet selv. Det kan fungere som et startpunkt for oppgaver i etterkant, hvor elevene selv skal søke i digitale arkiv.

Opplegget «Sivile og militære tap under den andre verdenskrigen» søker å dekke deler av de grunnleggende ferdighetene: «Å kunne regne i historie innebærer å tolke og anvende tabeller og grafiske framstillinger i beskrivelser og analyser av sakskomplekser, og å bruke kvantitative historiske data i egne framstillinger.» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 3) og kompetansemålet «tolke og bruke historisk tallmateriale i faglig arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4) Opplegget er todelt, og baserer seg på to forskjellige Excel dokument ved navn Tabell A og Tabell B. Disse kan eleven laste ned fra læreboknettstedet via lenker i oppgaveteksten. I disse dokumentene kan elevene lese den informasjonen de trenger for å besvare oppgavene. Av de fire oppgavene som tilhører tabell A, er den første og de to siste oppgavene basert på å rent tolke tabellen, i form av å lete etter enten den største prosenten i kolonnen, eller det største tallet. Det ligger altså en viss kildegransking i disse oppgavene, men det er relativt enkelt da svaret kun krever skumlesing av tabellene. Den andre oppgaven derimot, krever at eleven bruker annen kunnskap til å forstå tabellen i et større historisk perspektiv. I den må eleven resonere seg fram til forklaringer på hvorfor akkurat de fire landene hadde størst tap av menneskeliv under andre verdenskrig, dermed må eleven trekke inn utsagnskunnskap fra for eksempel læreboka, men det vil være naturlig å tro at mange elever også bruker Internett til å løse dette, da de allerede sitter på en PC.

Den andre delen av oppgaven, som baserer seg på tabell B, tar for seg militære tap alene. I den må elevene først tolke tabellen og finne ut hvilket land som hadde det største militære tapet totalt (oppgave a), og i prosent av antall kjempende (oppgave b). Det tredje spørsmålet ber eleven «gi noen forklaringer om årsakene til det som det ble spurt om i spørsmål b». Da

dette spørsmålet er litt rart formulert, og informasjonen til landene i tabellen varierer, kan elevens forståelse av oppgaven variere. Noe som for så vidt kan skape interessante diskusjoner rundt tabeller i historiefaget i klasserommet. Men som i oppgavene til Tabell A må eleven også her bruke annen utsagnskunnskap for å forklare tabellen. Dermed blander oppgaven regning i historie, kildegransking i form av og tolke tabeller, og utsagnskunnskap på en måte som ville vært vanskelig i en tradisjonell lærebok, da spesielt den første tabellen ville tatt relativt stor plass. Men det er ikke noe spesielt digitalt med denne oppgaven, spørsmålene og kilden kunne vært skrevet ut. Men det vil uansett føre til muligheter for større variasjon og valgmuligheter i arbeidet med historiefaget. Et forslag som kunne gjort oppgaven mer digitalt, ville vært om elevene måtte ut i fra tabellene lage sine egne grafer eller diagram ved å bruke digitale verktøy. Da ville elevene produsert noe historisk ved bruk av matematikk.

#### **5.1.1.4 Digitale verktøy**

Under Metodekurs finner man læreboknettstedets innføring i å «Bruke digitale verktøy», der blir den siste av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen tolket til at «Målet for opplæringen er at eleven skal kunne bruke digitale verktøy til å hente informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk i egne framstillinger.». På denne delen av læreboknettstedet sendes eleven videre til Eustory – History Network for Young Europeans og anbefaler siden «Tips for Students» (Eustory, 2014) som et godt utgangspunkt og «råd for å planlegge, gjennomføre og presentere undersøkelser digitalt». Videre blir nettsiden til Statistisk sentralbyrå (ssb.no) og nettsiden til Riksarkivet og statsarkivenes digitaliserte kilder (digitalarkivet.uib.no) kort presentert og kommentert. Eustory er på ingen måte et dårlig utgangspunkt for arbeid med historie, men det finnes ikke noe spesielt digitalt ved dette nettstedet. Det som presenteres er en lang, steg for steg, fremgangsmåte for historiske undersøkelser, uten referanser til digitale redskap. Statistisk sentralbyrå ble for eksempel brukt som utgangspunkt for oppgaven «Folketellingen i 1801» (se 5.1.1.3), men i det tilfellet var det et ferdig søk i databasen som dannet utgangspunkt for oppgaven. Da det nevnes at Statistisk sentralbyrå og Riksarkivet er «spesielt viktige for undersøkelser om norsk historie i moderne tid», hvor er guiden som skal introdusere eller hjelpe eleven til å utføre sine egne søk?

#### **5.1.1.5 Oppsummert**

Oppsummert viser denne delen av analysen at læreboknettstedet har et stort utvalg av oppgaver elevene kan arbeide med for å utvikle metodekunnskap. Selv om introduksjonen er

den samme som i læreboka, kan elevene få mengdetrening i kildegransking på læreboknettstedet. Flere av disse har dessuten skreddersydde flervalgsoppgaver med umiddelbare svar. Dette skaper en trygg pedagogisk ramme som forenkler arbeidet med kildegransking. Selv om kildegranskingsskjemaet læreverket bruker er hentet fra læreboka, tar det en digital og fleksibel form når det utnyttes på læreboknettstedet. Det tilbys også tilrettelagte oppgaver som legger pedagogiske rammer for informasjonshenting på nettsteder utenfor læreboknettstedet.

### 5.1.2. Gyldendal

I likhet med Aschehoug, har også Gyldendal en skriftlig introduksjon til kildegransking. På side 20-21 i læreboka, og dermed også i *SmartBok*, finner man en introduksjon til kildebegrepet, hva en kilde er og hvordan de deles i to hovedtyper (tause og talende). På side 540-542, finner man kurset «Å arbeide med kilder». Kurset gir en kort innføring i, eller beskrivelse av, hva kildekritikk er. Videre beskrives en 5 punkters fremgangsmåte for kildegransking bestående av; «Beskriv kilden», «Bestem opprinnelsen til kilden», «Avgjør hva slags formål kilden hadde», «Tolk innholdet» og «Undersøk troverdigheten», ikke ulikt Aschehougs kildegranskingsskjema. Hver av disse punktene har sine særegne spørsmål stilt i margen, den første har et spørsmål og de fire siste har tre hver. Introduksjonen i læreboka oppfordrer dessuten til å ta i bruk eksempeltekstene som finnes i den digitale ressursbanken.



(Figur 5.3, ett innzoomet bilde i *SmartBok*)

Skillet mellom det digitale og det ikke digitale er i denne introduksjonen stort sett muligheten til å zoome inn på bildene på disse tre sidene, hvis man bruker *Smartbok*. Dette er ikke unyttig

i kildeeksemplet som brukes på side 542. Eksemplet er basert på ett bilde tatt av USAs president Obama, og den egyptiske presidenten Hosni Mubarak. I originalen ser man fem menn spaserende ned en gang, med Obama i spissen og Mubarak bakerst til venstre (til høyre for Obama på bildet). Ett annet bilde på siden viser en gjengivelse av bildet i en egyptisk avis, på dette er Mubarak blitt flyttet/klipt slik at det er han som går først av mennene på bildet (figur 5.3). Fordelen det digitale bidrar med i dette tilfellet er muligheten for å zoome inn på bildene, noe som er relativt viktigere for det andre bilde. Når man har zoomet inn på det, legger man godt merke til at kvaliteten på bildet har blitt redusert og at pikslene blir tydeligere. Akkurat det vil være naturlig å påpeke i en kildegransking av bildene.

Eksempeltekstene i ressursbanken som læreboka, og dermed også den digitale læreboka *Smartbok*, oppfordrer til skal brukes i sammenheng med innføring i kildegransking er rett og slett et Word-dokument som enten kan vises foran klassen eller lastes ned på den enkeltes datamaskin. På dette dokumentet er det to eksempler på utført kildegransking, et som går på bildene i læreboka (om Obama og Mubarak) og et som omhandler rapporten til kommisjonen under fredsforhandlingene i Versailles 1919 (spørsmålet om ansvaret for første verdenskrig og straff). I følge topp teksten på dokumentet mener læreverket at hvis disse tekstene brukes sammen med kurset på side 540-542 i læreboka, vil elevene «få en god forklaring på hvordan de kan arbeide med kilder på en god måte». Begge eksempeltekstene er kun tekst-basert, men kan fungere som et godt eksempel på hvordan man kan/burde tenke når man analyserer kilder. Så ressursbanken fungerer i dette eksemplet som en tradisjonell utdypning av læreboka.

### **5.1.2.1 Oppgaver**

Som tidligere nevnt finnes det en mengde undervisningsopplegg i ressursbanken, disse finner man under de enkelte kapitlene og baserer seg naturlig nok på et tema derfra.

Undervisningsoppleggene kan lastes ned i form av et Word-dokument og gir læreren fiks ferdige opplegg, med tilhørende kompetansemål og forklaring på hvordan man kan gå frem. Målet her er å presentere noen av de undervisningsoppleggene som tar for seg metodekunnskap, og siden selve oppgaveformen enkelte ganger går igjen, vil noen gjentakende eksempler trekkes ut.

På lærebokas forside ser man tre bilder av menneskeansikt, og på innsiden av forsiden og baksiden er bildene gjengitt i sin helhet (originale form). Videre henviser innsiden til læreboknettstedet, hvor det finnes et undervisningsopplegg til bildene som kan lastes ned som

et Word dokument fra ressursbanken. Dette opplegget går under navnet «En introduksjon til læreverket, bruke bilder som kilder (og ha det litt moro ..)». Oppgaven går ut på at elevene skal se på bildene, alene og når konteksten er kjent, for så «skrive et par setninger om hvilken historie bildet forteller». Videre ønsker oppgavene at elevene tenker på «noen grunner til at bilder, både maleri og fotografi, kan være gode kilder til fortiden» og «Hva må vi være bevisst når vi arbeider med bilder og kilder?», hvor den siste henviser til kildekurset i læreboka. Dette er et introduksjonsopplegg, så det er begrenset hvor dypt det går inn i metodekunnskap, men det legger grunnsteinen for læreverkets tilnærming til kildegransking. Rent kildekritisk handler opplegget om å tolke bilder, med og uten en tekstlig kontekst. Konteksten handler om situasjonen bak bildene, hvem er dette mennesket og hvilke bakgrunnshistorier kjenner vi til. De siste nevnte oppgavene oppfordrer eleven til å generelt vurdere bilder som kilde, hva kan de fortelle, hva kan de ikke fortelle. Dermed oppfordrer oppgaven til at elevene skal tenke gjennom bilder som kilde, og gjøre seg bevisst hvorvidt bilder er pålitelige kilder.

Flere av undervisningsoppleggene i ressursbanken baserer seg på en PDF fil bestående av forskjellige avisartikler fra Aftenposten. Kompetansemålene oppgavene ønsker å dekke varierer, men noen hovedtrekk går igjen, her vil fokuset være på oppgaver som søker å dekke kildegransking, bli presentert og analysert. Et eksempel på dette er undervisningsopplegget «Det skjedde i de dager», som baserer seg på en artikkel med samme navn fra 21. desember 2012. I denne omtales tre ulike beskrivelser av Jesu fødsel, arkeologiske funn i området og delvis et intervju med teologen Halvor Maxnes. Den *første* av de fire oppgavene til artikkelen går ut på at eleven skal forklare «Hva er det som er «galt» med historien slik vi kjenner den fra Lukasevangeliet, i følge historikerne?», den *andre* «I Aftenposten-teksten omtales tre ulike beskrivelser av Jesu fødsel. Hva skiller disse tre?» og *trede* «Tenk deg at du skal bruke disse tekstene som kilder i en oppgave i historiefaget. Hvilke kildekritiske spørsmål ville du stilt til kildene? Lag en liste», så henvises det til kildekursene i læreboka. Den *fjerde* og siste oppgaven handler om å lage 1-3 problemstillinger basert på de kildekritiske spørsmålene eleven laget i oppgave tre, som skal omhandle den «historiske Jesus».

I den første oppgaven må eleven gå aktivt inn i kilden, som i dette tilfellet er artikkelen fra Aftenposten, å tolke historikerne som har uttalt seg om Lukasevangeliet. Videre må de analysere tre ulike beskrivelser av Jesu fødsel, for så gjøre rede for forskjellene. Dette kan fungere som god trening i kildegransking, under tydelige pedagogiske rammer. I oppgave tre må elevene tenke seg at de skal bruke disse tekstene som kilder i historiefaget, og resonere

seg fram til hvilke kildegranskingsspørsmål de burde stilt. Alt dette handler om å gjøre eleven bevisst på hva kildegransking er, og hvordan det fungerer i praksis. Dermed er oppgaven med på å dekke kompetansemålene i læreplanen som omhandler kildegransking, altså metodekunnskap. Dessuten står oppgaven relativt fritt i forhold til læreboka, hvis det ses bort i fra henvisningen til kildeeskjemaet. Men det er en mangel i forhold til det digitale i slike oppgaver, de utnytter ingen digitale særpreg. I realiteten krever ikke oppgavene og kilden databruk i det hele tatt, da både artikkelen og oppgavearket kunne vært skrevet ut og gjort på en «tradisjonell» måte.

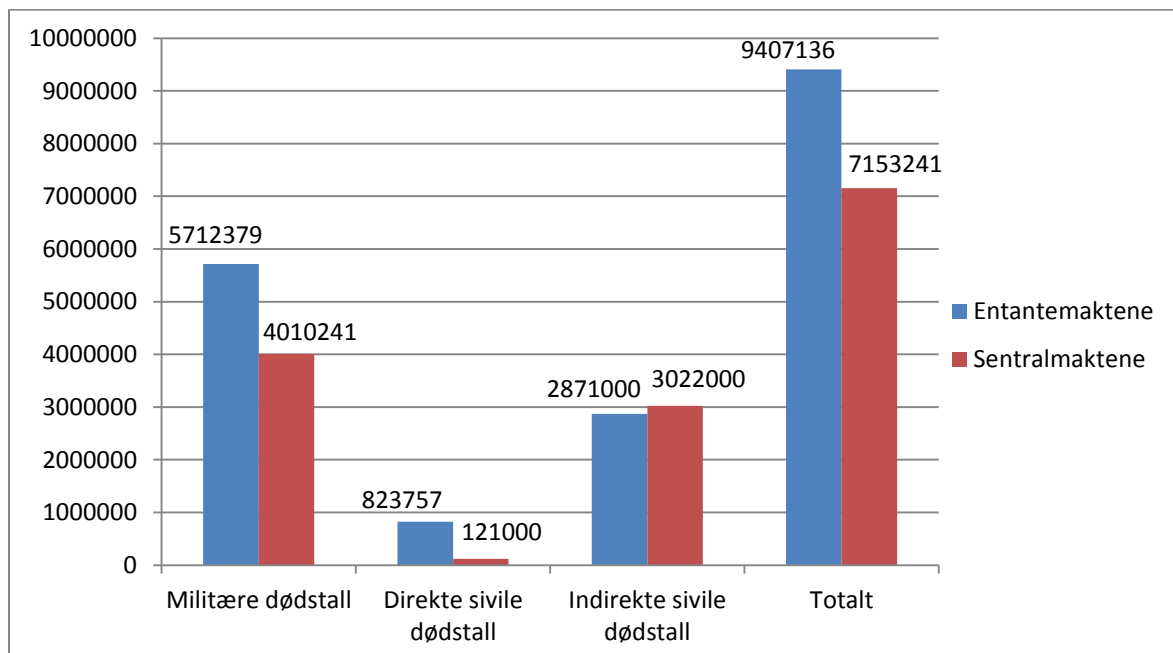
Undervisningsopplegget «Kildeoppgave om Dsjengis Khan» i den digitale ressursbanken handler om praktisk bruk av kilder. I denne oppgaven blir elevene henvist til læreboka side 141, der finner eleven; et bilde av en statue av Dsjengis Khan, et sitat av ham selv og et sitat om mongolene av en iransk dikter. Elevene skal i praksis utføre en kildegransking på disse tre kildene, hvor de følger kildegranskingsskjemaet. Det er interessant at oppgaven kombinerer tre forskjellige kilder, med hver sin tendens. Men igjen må mangelen på digitalt særpreg nevnes. Hvis denne oppgaven, funnet i den digitale ressursbanken, sammenliknes med «Å gjøre» oppgaven «Kildeoppgave: Timbuktu på 1500-tallet» (Madsen, et al., 2014, s. 159) til samme kapittel, er likhetene slående, sett bort i fra at Djengis Khan oppgaven også kildegransker et bilde. Det eneste det digitale har bidratt med i oppgaven om Dsjengis Khan, er at oppgavene må lokaliseres i ressursbanken, og at bildet oppgaven søker å tolke kan zoomes på i *Smartbok*.

To andre undervisningsopplegg, følger på mange måter opp introduksjonen til kildegransking, og går under navnet «Nord-Korea. Tolk et bilde» og «Modernisering». Da den siste er todelt i et liknende fokus på tolkning av bilde som den første, og nøkkelbegrep, vil den tas opp igjen i tilknytning til begrepskunnskap. «Nord-Korea. Tolk et bilde» refererer eleven til et bilde på side 401 i læreboka, hvor fem kvinner gjør honnør til en statue av Kim Il Sung. I den første oppgaven skal eleven «lage en «objektiv» beskrivelse hva bildet forestiller, uten å tolke bildet». I oppgaveteksten introduseres begrep som «forgrunn», «mellomgrunn», «bakgrunn», «sentrum» og «bildeutsnitt». Videre følger oppgavene steg for steg kildegranskingsskjemaet. Dette er nok et godt eksempel, med klare pedagogiske rammer, på hvordan elever kan arbeide med metodekunnskap i historie, og i og med at oppgaveteksten fra ressursbanken introduserer verktøy (i form av begrep) eleven kan bruke i dette arbeidet, har det digitale bidratt med noe. Undervisningsopplegget kan sånn sett ses som en forlengelse, eller utdypning av hva



læreboka tilbyr.

Under oppgavene i det kort nevnte undervisningsopplegget «Modernisering», finner elevene en av få oppfordringer på læreboknettstedet til å søke ressurser/kilder på nettsteder utenfor læreboknettstedet. Elevene blir oppfordret til å søke etter lokalbilder på nettsidene tilbakeblikk.no og oslobilder.no. Det oppfordres også til at elevene skal: «søk etter eller snakk med folk i lokalhistorielagene». Slike henvisninger til andre nettsteder med et mål og en mening bak kan være med på å introdusere elevene for andre måter å arbeide med historie på Internett. Men i motsetning til undervisningsoppleggene i ressursbanken, har denne oppfordringen en tynn ramme. Hva elevene mer konkret skal oppnå, blir derfor opp til læreren å definere. For eksempel hva elevene skal produsere med de lokalbildene de eventuelt finner.



(Figur 5.4)

Også Gyldendal har eksempler på bruk av tabell i historiefaget. Under kapittelet første verdenskrig kan man finne undervisningsopplegget «Tolk en tabell», hvor en tabell med antall døde under krigen er kategorisert i: «Militære dødstall», «Direkte sivile dødstall», «Indirekte sivile dødstall» og «Totalt» (figur 5.4). Den første oppgaven handler om å tolke tabellen, hva kan den fortelle eleven? I den neste må eleven kunne forklare «forskjellen på «direkte sivile dødsfall» og «indirekte sivile dødstall»». Kildegransking er ikke en del av kompetansemålene undervisningsopplegget ønsker å dekke, men det å tolke tabeller er uansett en del av utviklingen av metodekunnskap i historiefaget. Den tredje oppgaven sier at eleven skal «lage

et sektordiagram over de totale dødstallene». Dette er utvilsomt ment som et forslag til å dekke den grunnleggende ferdigheten «Å kunne regne..» i læreplanen. Det presiseres ikke hvordan sektordiagrammet skal lages, det kan for så vidt gjøres på papir hvis man regner seg fram til hvor de enkelte delene skal være, og bruker passer for å få det til. Men det kan også gjøres digitalt ved hjelp av for eksempel Microsoft Excel eller på et online verktøy som Meta-Chart (se 3.3.4). Siden dette ikke spesifiseres i oppgaven kan det bli opp til den enkelte lærere, eller elev, hvordan oppgaven utføres.

Dette er alle gode eksempler på opplegg som søker å utvikle kildegransking hos elevene, et med fokus på aviser, to med fokus på bilder og et siste om tabell. Alle er jo rent teoretisk digitale, i og med at de leses på en skjerm, men hva har egentlig det digitale bidratt med? For det *første* så kan man kalle disse undervisningsoppleggene som nyttige tilleggsressurser i et læreverk. Det forenkler en hektisk hverdag å kunne bruke fiks ferdige undervisningsopplegg som finnes i ressursbanken. For det *andre* er det en klar fordel at man såpass enkelt og i god kvalitet kan zoome inn på bildene oppgaven refererer til, når de ses i *Smartbok*. Disse kan blåses opp på en whiteboard-tavle og man kan da undersøke bildene enklere i detalj. For det *tredje* kan dokumentet med spørsmålene spres relativt enkelt til elevene både digitalt og i utskrevet form (hvis dette er ønskelig), da vil også de få se hvilke kompetansemål oppgaven søker å dekke. Men utenom dette bidrar ikke det digitale noe særlig i utviklingen av kildekritisk kompetanse hos elevene. Utenom de få referansene til nettstedene utenom læreboknettstedet, kunne alle oppleggene enkelt kommet i en slags arbeidsbok, som tillegg til læreverket. Derfor er disse oppleggene heller eksempler på at historie også finnes på Internett, men i samme form som tradisjonell undervisning.

### **5.1.2.2 Digitale verktøy**

Et interessant undervisningsopplegg funnet i Gyldendals ressursbank kalt; «En introduksjon til læreverket, bruke bilder som kilder (og ha det litt moro ..)», ble delvis diskutert ovenfor. Her vil et annet aspekt med opplegget diskuteres. I den siste delen av oppgaven skal elevene tenke seg at de skal legge ut et av bildene på bildedelingstjenesten Instagram, skrive en kort beskrivelse og legge ved såkalte hashtagger (ord som følger tegnet #, som gjør det enklere for andre brukere å søke opp det gitte ordet). En annen oppgave i undervisningsopplegget oppfordrer eleven til å ta et bilde av et interessant utsnitt av et av bildene i læreboka, og skrive en liknende bildetekst som den inne i omslaget til læreboka. Begge oppgavene oppfordrer på mange måter til at digitale verktøy utnyttes tett i undervisningen. Ved å oppfordre eleven til å

ta et bevisst valg av sitt utsnitt, er det tenkelig at de også kan oppfatte seg selv som skapere av historie, dermed skapes det en sammenheng mellom nåtid og fremtid. Eleven tar rollen som fotograf, og må gjøre bevisste eller ubevisste valg i øyeblikket bildet tas. Dette kan fungere som et godt utgangspunkt for en diskusjon om bilder som kilder til historiske hendelser.

En annen oppgave som konstaterer «Bruke digitale verktøy til å lage en presentasjon» som en del av målet, går under navnet «Lag en kortfilm». Undervisningsopplegget finnes i ressursbanken under kapittelet «Ny krig og vanskelig oppgjør». Rammene oppgaven setter er at elevene skal lage korte filmer på ca. 3 minutt, de må lage manus og en dreiebok før filmingen, og opptakene bør gjøres slik at det blir lite eller ingen redigering. Videre foreslår oppgaven åtte forskjellige emner innenfor andre verdenskrig som filmene kan fokusere på. Som inspirasjon til filmene, kan elevene se på «Omvendt-undervisning» (se 5.3.2.2) klippene for inspirasjon.

Gjennomføring av et slikt undervisningsopplegg vil kunne dekke flere deler av læreplanen. For det første oppgir den: «gjøre rede for demokratiutvikling i Norge fra 1800-tallet og fram til 1945 og analysere drivkreftene bak denne utviklingen.», «gjøre rede for bakgrunnen for de to verdenskrigene og drøfte virkninger disse fikk for Norden og det internasjonale samfunn» og «vurdere ulike ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling på 1900-tallet» som kompetansemål oppgaven skal dekke. Og for den andre nevner den «bruke digitale verktøy til å lage en presentasjon». Hvilke av de tre første kompetansemålene som dekkes av hver enkel film, vil selvsagt variere, men felles for alle er at elevene skal bruke digitale verktøy til å presentere noe historisk. Dermed vil den grunnleggende ferdigheten «Å kunne bruke digitale verktøy» være det mest sentrale. Angående historiefagets egenart kan det meste av Lunds modell for historisk kunnskap nevnes som del av et slikt undervisningsopplegg. Utsagnskunnskap, begrepskunnskap og metodekunnskap kan alle involveres i slike korte filmer, men hvilken som brukes mest vil variere fra gruppe til gruppe. Å lage slike korte filmer er ikke ulikt hvordan Lund legger fram digitale fortellinger, så det er litt merkelig at verktøyene for slike, som ligger ute gratis på Internett, ikke nevnes i oppgaven. Men som oppgaven også nevner, kan en moderne mobil med en enkel gratis redigerings-applikasjon gjøre nytten.

### **5.1.2.3 Oppsummert**

Kort oppsummert tilbyr også Gyldendals digitale ressursbank undervisningsopplegg som

søker å utvikle elevene metodekunnskap i historiefaget. For det første i form av undervisningsopplegg med oppgaver basert på informasjonskilder funnet i ressursbanken eller læreboka, og for det andre gjennom eksempeltekster som viser hvordan kildegransking kan utføres. De digitale fordelene kommer fram gjennom at bildene oppgavene baserer seg på kan zoomes på i *SmartBok* og at ressursbanken tilbyr en større mengde oppgaver enn læreboka.

### 5.1.3. Fagbokforlaget

I motsetning til Aschehoug og Gyldendal, som forenklet sagt hadde samme introduksjon til kildegransking i lærebok som på læreboknettstedet, har Fagbokforlaget en rent nettbasert introduksjon til kildegransking. I det første kapitlet på læreboknettstedet, med samme navn som kapittel to i læreboka; «Hvordan arbeider vi med historie?» finner man en introduksjon til kildegransking, kalt «Historiske kilder». Opplegget går ut på at eleven skal lese en artikkel fra Digitalskolen fra Universitetet i Bergen (UiB) (Engesæter, 2014a), og ut ifra den kunne forklare syv begrep med tilknytning til kildegransking, blant annet: levning og beretning. UiBs side går relativt overfladisk gjennom hva en kilde er, ulike typer, forskjellen på levning og beretning og tilbyr fem spørsmål/poeng for å vurdere en kildes troverdighet.

Men selv om læreboknettstedet har denne nettbaserte introduksjonen, er det *Arbeidsportals* kildeskjema elevene refereres til når de arbeider med kildegranskingsoppgaver på læreboknettstedet. *Arbeidsportals* beskrivelse er mer omfattende enn UiB sin, og behandler kildegransking mer i detalj fra side 6 til 13. Her finnes også et eksempel på en utført kildegransking på side 11-13. Det viktigste finnes på side 8, der blir det presentert en «Kildebruk og kildegransking – en framgangsmåte». Dette består av seks overordnede spørsmål man burde stille en kilde, og alt fra to til åtte underspørsmål. Et kildegranskingskjema som i grove trekk likner på Aschehougs og Gyldendals sine.

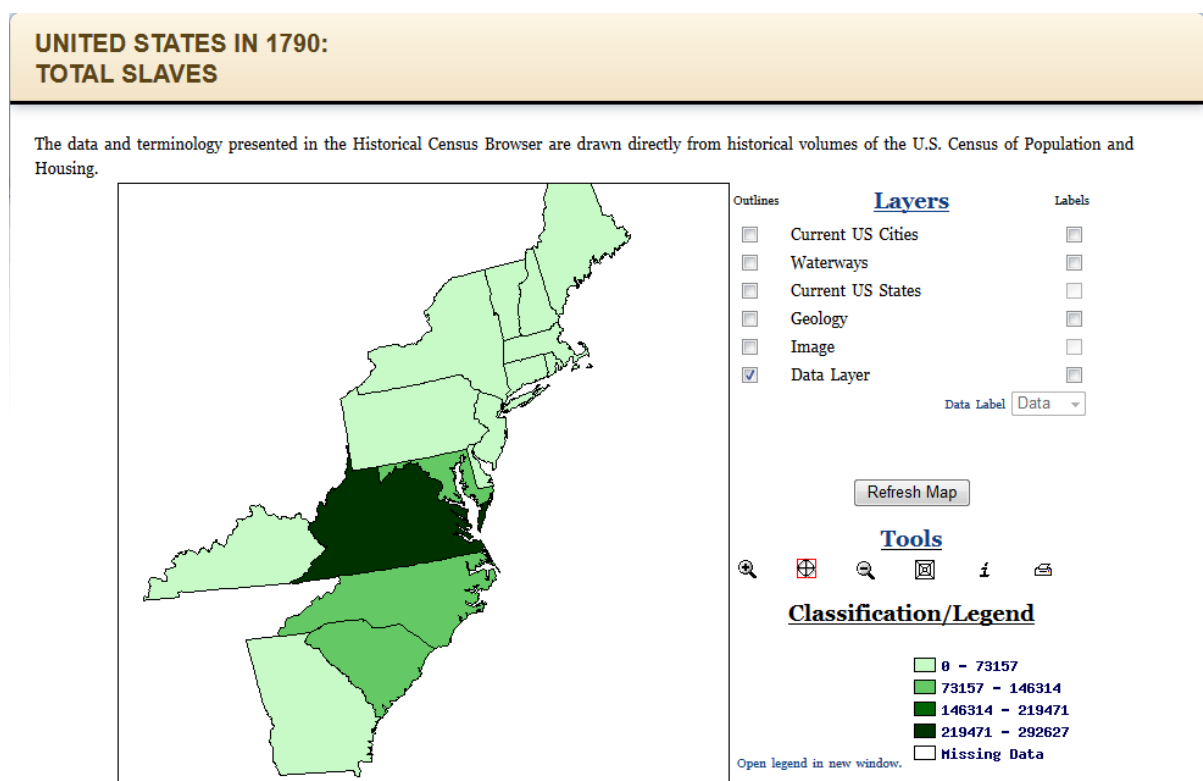
#### 5.1.3.1 Oppgaver

Som i *Arbeidsportal* tilbyr læreboknettstedet en rekke rent tekstlige kildeoppgaver av typen; her er noen spørsmål til kilden under, du kan også bruke kildegranskingskjemaet på side 8 i *Arbeidsportal*. Ofte blir to kilder som omhandler samme hendelse gjengitt på norsk, og oppfordrer eleven til å peke på likheter og ulikheter i fremstillingene. Disse oppgavene fungerer kun som en slags utvidelse av *Arbeidsportal*, og utnytter ikke det digitale mediet. Noen av kildeoppgavene skiller seg ut, ved at de henviser til for eksempel andre nettsteder, en av disse vil bli diskutert nedenfor.

Et eksempel på hvordan læreboknettstedet henviser eleven utenfor læreboknettstedet finnes under kapittel 9 i Eldre Historie, «Vikingferder, kristning og rikssamling i Norge». Oppgaven går under navnet «Sagaene som historiske kilder» og oppfordrer eleven til å lese en vurdering av sagaene som historiske kilder, og gjøre greie for sagaenes sterke og svake sider som historiske kilder. Nedenfor oppgavebeskrivelsen, følger en lenke til en artikkel fra UiB med samme navn som oppgaven (Universitetet i Bergen, 2014), som nettopp diskuterer sagaene som kilde. Dette er ett av mange eksempler på hvordan Fagbokforlagets læreboknettsted bruker andre Internettssider som utgangspunkt for en oppgave og/eller undersøkelse. Utgangspunktet er en klar pedagogisk ramme, i form av oppgaven, for hvorfor eleven skal besøke denne siden. Oppgaven har et klart mål og mening. Elevene skal lese en drøftende artikkel om de sterke og svake sidene til sagaene som historisk kilde, og selv konkludere og begrunne sine synspunkter. Dermed fungerer oppgaven for det første, som et eksempel på hvordan historikere til forskjellige tider har tolket sagaene, og for det andre som trening for elevene i å begrunne deres tolkninger av kilder. Men utenom at læreboknettstedet referer elevene til en annen Internettside, utnytter undervisningsopplegget digitale særtrekk minimalt, sett under ett.

Flyttes fokus over på den delen av læreboknettstedet som omhandler nyere historie finnes det flere mer digitale undervisningsopplegg. Under kapitlet «Massepolitikk og nasjoner», «Til læreren», finner man undervisningsopplegget «Slaveri i Amerika» (Engesæter, 2014c). Selve oppgavene i undervisningsopplegget finnes ikke på selve læreboknettstedet, men målene forklares i detalj i tillegg til hvordan man kan gå fram. Undervisningsopplegget baserer seg igjen på et nettsted fra UiB, som tilbyr et opplegg rundt slaveri i USA. Målet for oppgavene er å: «Studere innholdet i en kilde.», «Lære hvordan en historieforsker henter ut opplysninger fra kilden for å rekonstruere fortiden.», «Få kunnskap om slaveri i de forskjellige amerikanske statene.» og «Bruke informasjonsteknologi direkte i ditt arbeid.», et ambisiøst mål. Men det klarer faktisk å oppfylle dette; først blir elevene presentert 8 spørsmål, en lenke til veiledning i det å bruke folketellinger og en direktelenke til amerikanske folketellinger levert av University of Virginia Library (University of Virginia Library, 2007). Det er litt å sette seg inn i før man kan begynne å gjøre spesifikke søk, men det er langt fra uoverkommelig hvis man bruker litt tid på det. Det ekstra interessante med dette nettstedet er det digitale verktøyet «Map it», det er en funksjon som gjør søkeresultatene om til et kart, og man kan velge om man vil være på stat eller county nivå. Søkeresultatet under viser totalt antall slaver i 1790

(figur 5.5).



(Figur 5.5, et eksempel på funksjonen «Map it»)

Dette er et godt eksempel på hvordan det digitale kan brukes i historieundervisningen. Elevene får detaljert trening i å bruke søkemotorer ved å måtte definere søket etter for eksempel; område, periode og etnisitet. Man oppfordres også i en av oppgavene til å undersøke endring og kontinuitet over tid, ved å sammenligne to årstall. Både kildene og nøkkelbegrepene blir meget visuelle og forståelige når et slikt verktøy brukes. Kildegransking er ikke hovedpoenget i oppgavene, men i den grad man kan kalle databasen for en samling av primærkilder (se 3.3.1.1), så er dette et eksempel på hvordan elever kan tilegne seg metodekunnskap i historiefaget.

Et interessant opplegg som går mer direkte på kildegransking finnes under kapittelet «Det moderne Norge blir til» og heter «Amerikabrev som kilder». Først bes eleven om å reflektere over hvorvidt brev er pålitelige kilder, og hva de kan/kan ikke fortelle. Hovedmålet for oppgaven er å undersøke ett eller flere amerikabrev «som kilder til utvandringshistorien». Det oppfordres dessuten til at kildegranskningskjema på side 8 i Arbeidsportal brukes. Brevene skal hentes fra Nasjonalbiblioteket (Nasjonalbiblioteket, 2014), som tilbyr 526 brev hvorav avsender og dato er opplyst hvis mulig. Her kan elevene fritt trykke på de enkelte brevene og

få opp en «Fulltekst», som gjengir innholdet i brevet i en digital form, men med datidens språk. Det hadde vært enda mer interessant hvis man fikk se et bilde eller innskannet versjon av brevet, men det forekommer ikke. Undervisningsopplegget utnytter ingen spesielt digitale særpreg, men det er et godt eksempel på hvordan læreboknettstedet legger til rette for arbeid i digitale arkiv. Det er eleven selv som aktivt skal inn og finne fram til kilder han/hun synes er interessante. Man kommer dermed nærmere en «ekte» historikers jobb ved at man må lese primærkildene, men som sagt gjengitt digitalt, og trekke konklusjoner basert på disse ved hjelp av kildegranskingsskjemaet. Dermed fungerer læreboknettstedet som et utgangspunkt for dybdestudie av amerikabrev som kilde, men det opprettholdes et samarbeid med *Arbeidsportal* ved at det er der kildegranskingsskjemaet er tilgjengelig.

Under «Samfunn og mennesker i tid» i læreplanen, finner man kompetansemålet: «Gi eksempler på hvordan forskjellige uttrykk innenfor musikk, arkitektur eller bildekunst i en tidsperiode kan ses i sammenheng med utviklingen på andre samfunnsområder» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 5). Under kapittelet «Liberalisering og jappetid i Norge» finner man et undervisningsopplegg som kombinerer dette kompetansemålet med kildegransking. Dette baserer seg på kunstverkene til Rolf Groven, og heter «Kunst som kilde». Målet for oppgaven er å bruke «et eller flere av bildene som historiske kilder som kilder til forfatterens syn på samtida. Hva forteller de om kunstnerens syn på aktuelle saker i samtida?» og «gi en vurdering av bildene som historiske kilder». Igjen blir det referert til kildegransking i *Arbeidsportal*. Kildene skal elevene finne på Grovens hjemmeside (Groven, 2014), hvor de enkelt kan velge bilder ut ifra forskjellige kategorier, det oppgis også når bildene ble skapt.

Det finnes svært mange spennende malerier/illustrasjoner på dette nettstedet som kan brukes i historieundervisningen. Noen er veldig klare i sitt budskap, andre tvetydige, men det å finne fram til budskapet er en stor del av kildegransking, så formålet kan nås. Om elevene burde få trykke seg gjennom fritt, eller om læreren velger ut noen relevante bilder kan være opp til den enkelte. Det er nok ikke tilfeldig at læreboknettstedet henviser til denne malerens galleri, for mange av bildene klarer å få fram særtrekk i historien, og viser til tider både endring og kontinuitet. Siden bildene er statiske, og ikke særlig digitale, kunne læreverket heller ha kjøpt rettighetene til et eller flere bilder og lagt de inn i læreboka. Men det interessante er heller hvordan læreboknettstedet igjen sender eleven ut på andre nettsteder innenfor pedagogiske rammer, med både mål og mening.

Et opplegg som kombinerer digital kildekritikk og historisk kildegransking finner man under kapittelet «Brennpunkt Midtøsten». Navnet på opplegget er «Hva kan kart fortelle om konflikten mellom jøder og arabere i Midtøsten?». Men før man setter i gang med kartene får man en kort innføring i forskjellige suffiks (.com, .ac, .edu, .org), og om slike suffikser er vanlige for bedrifter eller organisasjoner. Videre følger syv kildekritiske spørsmål man bør ha i bakhodet når man bruker Internett som informasjonskilde. I en lengre forklaringstekst under, forklarer forfatteren av oppgaven hvordan man bør tenke nærmere på disse spørsmålene, og hvor man kan finne svarene. PASSIA har levert 9 av de 10 kartene oppgaven omhandler, og elevene skal trykke seg fram til «About us» (Passia, 2014) for å svare på de syv nevnte spørsmålene. Så forklares det at siden er laget av en palestinsk organisasjon og ber leseren tenke på spørsmålet: «Inneber det at nettstedet gir eit einseitig bilete av konflikten mellom jødar og arabarar?». Det henvises også til læreboka for bakgrunnsstoff. Alle de 10 kartene består av en lenke til selve kartet og en kommentar fra lærebokforfatteren, enkelte steder oppfordres det dessuten til å sammenlikne det relevante kartet med et fra læreboka.

Dette er et omfattende undervisningsopplegg som ville tatt tid, men gevinstene er mange. Den første delen av oppgaven kan på mange måter anses som et minikurs i nettvett, som ikke forekommer i lærebøkene. Den delen er dermed et godt eksempel på hvordan læreboknettstedet er med på å dekke den grunnleggende ferdigheten «Å kunne bruke digitale verktøy i historie betyr å utvikle en kildekritisk bevissthet knyttet til bruk av Internett i faglige sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 3). Ved å få en introduksjon til forskjellige suffikser og utføre en pedagogisk tilrettelagt oppgave med fokus på hvem som står bak et nettsted, har elevene fått en mulighet til å utvikle en større bevissthet rundt informasjon de finner på Internett. Resten av oppgaven handler i hovedsak om kart. Alle kartene er datert og viser sammen med kommentarene hvordan og hvorfor Midtøsten har blitt delt forskjellige ganger de siste 100 årene. Samspillet mellom læreboka, læreboknettstedet og *Arbeidsportal* fungerer også godt her, fordi alle tre kan brukes aktivt gjennom opplegget. Kartene i seg selv er statiske, og har en varierende kvalitet, men satt sammen med kommentarene og bakgrunnsstoffet i læreboka blir det hele et undervisningsopplegg som legger til rette for arbeid med både metodekunnskap, begrepskunnskap og utsagnskunnskap. Det digitale spiller i dette tilfellet en rolle som tilleggsstoff for utviklingen av digital kompetanse, og et alternativ til bakgrunnsstoff om konflikten i Midtøsten. Opplegget dekker dermed et behov for å utvikle en kildekritisk holdning til nettsteder, ved at dette aspektet er flettet inn.



### **5.1.3.2 Wikipedia**

Wikipedia er et Internettbasert leksikon de aller fleste vet hva er og også bruker selv. Jostein Austvik og Ståle Angen Rye hevder i sin studie at Wikipedia var den mest brukte siden blant elevene og at det ofte førte til klipp og lim arbeid. Derfor er det interessant å ta en titt på læreboknettstedets opplegg ved navnet: «Kan du stole på Wikipedia?». Oppgaveteksten forklarer at eleven skal få se et intervju, i form av et filmklipp, av grunnleggeren av Wikipedia, en journalist fra Dagbladet og en student, som alle forteller om sitt syn på Wikipedia. Videre følger 8 omfattende spørsmål som både går på elevens forforståelse av Wikipedia, hvordan artiklene skapes, hvordan syn de tre menneskene i klippet har på Wikipedia og hvilket syn eleven selv har på Wikipedia. Intervjuet er hentet fra NRKs program «I kveld».

Gjennom de 8 spørsmålene må elevene først tolke filmklippet, hva fortelles om Wikipedia? Hvilke metoder utnyttes for å sikre innholdet? I og med at tidligere forskning peker på at Wikipedia er en viktig side for elever i norsk skole, er det desto viktigere at læreboknettstedene tilbyr slike opplegg som utfordrer elevenes tanker om Internettbaserte leksikon. De siste spørsmålene handler om at elevene må reflektere over sin egen bruk av Wikipedia, forklare sitt syn på det som kilde, og begrunne svaret. Opplegget kan bidra til å utvikle et kritisk syn, ikke bare på informasjonen leksikonet tilbyr, men også på andre Internettbaserte kilder. Dette handler om å utvikle en bred digital kompetanse hos elevene, en kompetanse som ikke vektlegger rent tekniske ferdigheter som søk og funn alene, men som også innebærer en bevissthet over selve innholdet, og bruken av den.

### **5.1.3.3 Digitale verktøy**

I likhet med Aschehoug har også Fagbokforlagets læreboknettsted en egen del dedikert til digitale verktøy. På hovedsiden til læreboknettstedet finnes det under «Lærerressurser» og «Web-verktøy» forslag til en rekke digitale verktøy man kan utnytte i historieundervisningen. Under «Nettbaserte kontorverktøy» får man en introduksjon til Google Docs som både inneholder fordelene og ulempene ved å ta i bruk dette. Google Docs kan som beskrevet i teoridelen brukes av elevene for å samarbeide tettere når dette er ønskelig, og selv om det ikke er nevnt spesifikt i Kunnskapsløftet burde setningen: «Ved presentasjon og publisering av eget og felles arbeid vil digitale verktøy være et naturlig hjelpemiddel» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 3) tolkes som en oppfordring til at digitale verktøy som dette integreres i arbeidet med historie, spesielt når det er snakk om samarbeid elevene imellom. Pratejenester og

mikroblogging blir kort diskutert under «Prate-tenester» (chat) og mikroblogging (Twitter), hvor det oppfordres til å bruke Twitter til å søke og spre informasjon, dessuten brukes Barack Obama som et eksempel på en historisk person man kan følge. Videre finnes det forslag til gratis nettleserprogram hvor man kan lage egne tidslinjer, tegneserier og animasjoner, digital veggavis og tankekart hvorav alle følges av en kommentar med muligheter og begrensninger. Dette er ikke ulikt de kommenterte lenkesamlingene læreboknettstedene tilbyr, men gir i hvert fall læreren ideer om hvilke digitale verktøy det går an å bruke i undervisningen.

#### **5.1.3.4 Digitale verktøy som del av oppgaver**

I tillegg til introduksjonen til digitale verktøy, har også læreboknettstedet oppgaver som krever aktiv bruk av digitale verktøy. Under «Til læreren» og «Undervisningsopplegg» finner man i kapittel 12 opplegget «Lag ei digital tidslinje». I denne oppgaven foreslås det at klassen deles inn i tre, hvor hver gruppe skal fokusere på hvert sitt område i perioden år 0 og fram til ca. 1500; «Europa/Midtausten», «Asia» og «Afrika». Så skal hver gruppe undersøke og skrive ned «dei viktigaste utviklingstrekk på kvart kontinent». Som hjelp til dette foreslår oppgaven at «forklaringsmodellen» på side 24 i *Arbeidsportal* brukes for å finne de viktigste trekkene. Denne modellen viser hvordan forskjellige forhold henger sammen og påvirker hverandre. Den deler forholdene inn i to hovedgrupper; interne og eksterne, hvor den første har fem undergrupper; Økonomiske, politiske, sosiale, kulturelle og befolkning, og den andre to; Natur og Andre samfunn.

Oppgaven sier ikke hvor elevene skal finne informasjonen de trenger for å fylle inn sin digitale tidslinje, så det er rimelig og tenke seg at både Internett og læreboka kan spille en rolle i innhentningen. Uansett hvor elevene henter informasjonen, skal produktet lages i en digital tidslinje. Læreboknettstedet foreslår både Dipity og Xtimeline, den første ble presentert i teoridelen av denne oppgaven som en mulighet for digital historieundervisning. Det kan virke som oppgaven legger opp til at all informasjonen, om alle områdene, skal legges inn i samme tidslinje. Dermed kan det være noen rent praktiske utfordringer, men de er overkommelige med litt planlegging. Hvis dette undervisningsopplegget gjennomføres slik det legges opp til, vil klassen ha laget et produkt som viser viktige utviklinger i de nevnte kontinentene på en grafisk tidslinje. Ikke bare ren utsagnskunnskap i form av fakta og årstall, men også bilder og kildehenvisninger (spesielt Dipity har lagt til rette for det). Med en slik velgjort tidslinje kan elevene ha laget en meget grafisk og oversiktlig presentasjon av utviklingstrekkene til kontinentene.

Oppgavens siste del legger opp til at elevene skal tolke produktet sitt, ved å peke på likheter og forskjeller mellom områdene. Hvordan elevene skal skille mellom hvilke bokser med informasjon som tilhører hvilket område, sier ikke oppgaven noe om. Men Dipity sier på sitt forum at det snart vil være mulig å velge fargelayout på boksene med informasjon på tidslinjene deres. Men dette kan midlertidig løses ved hjelp av et kort ord, eller bokstav, for å skape et skille. I forarbeidet må elevene ha satt seg inn i utsagnskunnskap i den gitte historiske epoken, innenfor sitt geografiske område. Men det elevene sitter igjen med etter et slikt *prosjekt*, er ikke bare kunnskap i forhold til de tre kompetansemålene oppgaven oppgir, men også en god del metodekunnskap. Uavhengig av hvordan elevene samler inn denne informasjonen, vil det hele være en prosess hvor de først finner informasjon, tolker den, gjør utvalg og til slutt legger informasjonen inn i den digitale tidslinjen. Hvis læreren også har bedt elevene legge inn kildene de har brukt, om det så er læreboka eller en Internettside, vil elevene ha praktisert historie, og samarbeidet gjennom et digitalt verktøy.

En annen oppgave på læreboknettstedet som også søker å utnytte digitale verktøy aktivt heter «Lage ein blogg! (Kapittel 18, 19 og 20)». Opplegget søker å skape empati for menneskene som levde i Norge på 1600- og 1700-tallet, ved at elevene selv skal være en person som levde på denne tiden. Forslag til tema er «mote», «mat», «familie» eller «skole». Tanken er at elevene skal se for seg at de blogger gjennom en periode på et år, «for å vise forståing for dei ulike næringsvegane og for korleis dei forandrar seg gjennom året». Hvilken bloggteneste elevene skal/kan bruke oppgis ikke, men det er rimelig å tenke seg at elevene har gode forslag.

Hvordan utvikler oppgaven med blogg historisk kunnskap? For det *første* må elevene undersøke perioden og det geografiske området deres hypotetiske person levde i, for eksempel; hva påvirket den, hvilke nye varer og tjenester kom til området personen levde i? Og for det *andre* må elevene definere personen; hvilken klasse tilhørte han/hun, bodde personen på landet eller i by og hvilket yrke hadde han/hun. Så eleven må ta bevisste valg både før og under forarbeidet. Når disse utsagnskunnskapene er på plass, må eleven begynne å skrive selve bloggen, her er det stort tolkningspotensiale og frihet for den enkelte, om hva fokuset vil være på. Nøkkelbegrep som for eksempel endring blir også sentralt, hvordan reagerte personen på tilgang, eller ikke tilgang, til nye varer og tjenester? Slike spørsmål vil kunne vise graden av empati elevene viser for personen de utgir seg for å være.

Metodekunnskap blir også til en viss grad aktuelt, også i denne oppgaven. Elevene må finne kilder til perioden selv, for eksempel i form av litteratur om emnet, museumsutstillinger og Internett generelt. Dermed legger også dette undervisningsopplegget opp til at elevene praktiserer historie ved å bruke digitale verktøy, i dette tilfellet blogg.

### **5.1.3.5 Oppsummert**

I tillegg til at Fagbokforlaget tilbyr to forskjellige introduksjoner til kildegransking, en på læreboknettstedet og en annen i *Arbeidsportal*, tilbys det også en rekke spennende oppgaver i tilknytning til metodekunnskap på læreboknettstedet. Oppgavene «Wikipedia», «Brennpunkt Midtøsten», «Lag ei digital tidslinje» og «Lage ein blogg! (Kapittel 18, 19 og 20)» tilbyr forskjellige måter å trene på metodekunnskap for historiefaget. De to første utfordrer elevenes tanker om informasjon på Internett, mens de to siste utnytter spesielt digitale verktøy i løpet av læringsprosessen. Dette viser hvordan læreboknettstedet utvikler historisk kunnskap på annerledes måter enn tilhørende lærebøker.

### **5.1.4. Sammenligning av metodekunnskap**

Felles for alle tre læreboknettstedene er at de digitale kildeoppgavene oppfordrer til å bruke læreverkets tilhørende kildegranskingsskjema som finnes i læreboka til Gyldendal, på omslagssiden til Aschehoug og i arbeidsboka til Fagbokforlaget. Disse likner i stor grad på hverandre og dekker på den måten de samme grunnleggende spørsmålene man burde stille en kilde. Aschehoug skiller seg noe ut; for det første med muligheten til å få opp kildegranskingsskjemaet digitalt når oppgavene omhandler kilder, og for det andre at skjemaet da er tilpasset den aktuelle oppgaven. Dermed slipper eleven å velge ut relevante spørsmål til kilden selv. På den måten bidrar det digitale med å skreddersy den pedagogiske rammen til kildeoppgavene. Dette er ikke ulikt *Library of Congress*' eget digitale verktøy (se 3.3.2.1) for kildegransking, der man på forhånd velger hvilken type kilde det er snakk om og får relevante spørsmål foreslått. På en side gjør dette det enklere for elevene å stille de riktige spørsmålene til kilden, men på en annen side frarøver det elevene trening i å selv velge de riktige spørsmålene til en kilde.

Portal har i tillegg til sitt standardskjema i arbeidsboka, en lenke til UiB som en digital løsning. Men i motsetning til Aschehoug som har en innebygd lenke til kildegranskingsskjemaet sitt i alle oppgavene som bruker kilder, finnes lenken til UiB bare et sted på læreboknettstedet. Jobber man med kildeoppgaver fra læreboknettstedet til Gyldendal

blir man henvist til kildeopplegget i læreboka, som jo finnes digitalt i *Smartbok*. Men hvis det brytes ned til enklest tilgjengelighet, er det liten tvil om at Aschehougs digitale løsning er mest brukervennlig, da lenken til deres kildegranskingskjema forekommer svært hyppig.

#### **5.1.4.1 Hvordan, og hvor, finner man kildene?**

Kildebanken til Aschehoug er det beste eksemplet på en lett tilgjengelig og oversiktlig tilgang til kilder, de kommer dessuten med vanskelighetsgrad som vil gjøre det lettere for elever å velge etter evne. Det mangler heller ikke forskjellige typer kildeoppgaver på Portals læreboknettsted. Disse er ikke samlet på samme måte, men kan nåes gjennom de forskjellige kapitlene, og de er heller ikke graderte. Gyldendal skiller seg ut ved at kildegranskning ikke fremheves på samme måte som på de andre læreboknettstedene, men er heller en del av forskjellige undervisningsopplegg i den digitale ressursbanken som foreslås til kapitlene.

I variasjon kommer Aschehoug og spesielt Fagbokforlaget best ut. Begge oppfordrer i flere oppgaver til at andre nettsteder skal brukes for å besvare spørsmål eller problemstillinger, for eksempel: Statistisk sentralbyrå eller Digitalarkivet. Fagbokforlaget hadde flest oppgaver som utnyttet andre nettsteder, de blir telt som en del av læreboknettstedet da det var et mål og en mening bak henvisningen. Dermed skiller oppgavene seg ut fra typiske lenkesamlinger læreboknettstedene hadde, som kun er en kommentert samling av lenker til interessante historiske nettsteder. Fagbokforlaget hadde dessuten to interessante opplegg som på forskjellige måter bidrar til å utvikle digitale kompetanse. I det ene var Wikipedia under lupen, som er et godt eksempel på en oppgave som oppfordrer til kritisk bruk av Internettbaserte leksikon. Det andre, i tilknytning til kartene fra Midtøsten, ga på mange måter et minikurs i generell nettvett, noe ingen av de andre læreboknettstedene tilbyr på likende måte. Gyldendal hadde en oppfordring om å søke i arkivet til tilbakeblikk.no og oslobilder.no, men utenom denne baserer oppgavene i ressursbanken seg på kilder i læreboka og PDF filer av artikler fra Aftenposten. Mange av dem er interessante, men de utnytter ikke de digitale mulighetene som finnes og likner dermed mer på tradisjonelle læremidler.

Felles for læreboknettstedene er at de alle oppfordrer på sin måte til mengdetrening i metodekunnskap, oftest i form av kildegranskning. Det digitale har i så måte bidratt med alternativer til lærebøkens oppgaver om kildegranskning. Aschehoug og spesielt Fagbokforlagets læreboknettsted utnyttet det digitale i størst grad, da det oftere forekommer oppgaver som ikke kunne vært skrevet ut på papir og jobbet med på tradisjonelle måter.

### 5.1.4.2 Digitale verktøy

Aschehougs læreboknettsted har et eget kurs ved navnet «Bruke digitale verktøy», som egentlig ikke er noe kurs, men en henvisning til andre nettsteder for råd til «å planlegge, gjennomføre og presentere undersøkelser digitalt». Eustory nevnes som et utgangspunkt for å planlegge en undersøkelse og likner på kursene som tilbys i slutten av *Perspektiver*, og Statistisk sentralbyrå og Riksarkivet nevnes som Internetsider hvor man kan søke informasjon. Gyldendals læreboknettsted tilbyr den tidligere nevnte oppgaven som oppfordrer elevene til å publisere på bildetjenesten Instagram og «Lag en kortfilm»(se 5.1.2.2), begge interessante opplegg som oppfordrer til bruk av digitale medier og verktøy på faglige måter. Men ellers er det minimalt av oppfordringer til å bruke digitale kommunikasjons- og samarbeidsredskaper i samspill med andre, sammenlignet med Fagbokforlaget.

Fagbokforlaget har i likhet med Aschehoug en egen del av læreboknettstedet som er dedikert til digitale verktøy, eller «Web-verktøy» som det kalles der. Som nevnt i 5.1.3.3 presenteres og kommenteres det en rekke digitale verktøy som kan brukes i historiesammenheng, og det kan derfor anses som et slags minikurs for lærere som ønsker å utnytte digitale verktøy i større grad. Sånn sett er det Fagbokforlaget som i størst grad legger til rette for at digitale kommunikasjons- og samarbeidsredskaper skal brukes i undervisningen, og sett bort i fra Instagram og «Lag en kortfilm» oppleggene til Gyldendal, er det også det eneste læreboknettstedet som legger opp til praktisk bruk av digitale verktøy. I opplegget «Seksdagerskrigen» (se 5.3.3.2), er det en oppfordring til at elevene kan lage sin egen dokumentarfilm om hendelsen, men i motsetning til Gyldendals «Lag en kortfilm» tilbys det ikke praktiske rammer. Men det har begge oppleggene «Lag ei digital tidslinje» og «Lage ein blogg! (kapittel 18, 19 og 20)». Der foreslås det klare pedagogiske rammer for prosjekt hvor elevene må tilegne seg historisk kunnskap, og presentere den i digitale former. Dermed er det rimelig å konkludere med at Fagbokforlagets læreboknettsted har god dekning for kompetansemålet «bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale»(Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4).

## 5.2. Begrepskunnskap

- Hvordan utvikler læreboknettstedet begrepskunnskap (nøkkelbegrep og innholdsbegrep) for historiefaget?

## 5.2.1. Aschehoug

### 5.2.1.1 Årsaksbegrepet

I likhet med introduksjonen til kildegransking, tilbyr også læreboknettstedet og læreboka den samme introduksjonen til årsaksbegrepet. På side 196 i *Tidslinjer 1*, og under «Metodekurs» på læreboknettstedet, gis det introduksjonen «Å forklare et historisk fenomen» som skal være med på å dekke kompetansemålet «identifisere ulike historiske forklaringer og diskutere hvordan slike forklaringer kan prege historiske framstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4). Her er årsaksbegrepet sentralt, og hvilke virkninger/resultater hendelser fører til. Teksten på 927 ord tar for seg ulike årsaker til endring, med forankring i lærestoffet en elev som har fulgt lærebokas progresjon, kan/burde kunne så langt i læringsprosessen. Det blir oppfordret til at elevene gjennom oppgaver skal klassifisere enkelte årsaker etter; Hovedårsak – Biårsak, Langtidsårsak – Korttidsårsak, Bakenforliggende årsak – Utløsende årsak, Indre årsak – Ytre årsak, og til slutt Motivforklaringer. Siden både læreboknettstedet og læreboka tilbyr samme tekst som utgangspunkt for nøkkelbegrepene, må den eneste forskjellen danne grunnlag for analyse, nemlig oppgavene.

En av de tre oppgavene læreboknettstedet tilbyr som omhandler årsaksbegrepet, går under tittelen «Hvorfor blir områdene i Norge samlet til en stat?», og har samme oppsett som vist i figur 5.1. Her oppfordres det til å bruke sitater fra læreboka (gjengitt i digital form), til å skrive «en side som forklarer hvorfor det oppstår en stat i Norge». I teksten oppfordres det til å bruke «noen» av begrepene gjengitt ovenfor. Denne oppgaven følger dessuten samme delte skjerm som alle andre kildeoppgaver på læreboknettstedet. En side med kilden, og en annen med flervalgsoppgave/standard skjema for vurdering av historisk kilde. Dette gir en slags «naturlig» progresjon i arbeidet med å bli en historiker. Der man lærer litt, jobber med det, så legger til tidligere erfaring for å komme dypere og dypere inn i stoffet. De to andre oppgavene er også rent tekstbaserte, og handler i stor grad om å sammenligne årsaker til en hendelse ut ifra forskjellige kilder.

I læreboka er oppgavene som går på årsaksbegrepet tett tilknyttet til de to foregående kapitlene i læreboka, noe som er ment for å gi en naturlig framgang i stoffet. Både lærebokas og læreboknettstedets oppgaver kan brukes til å utvikle forståelse for begrepene årsak og endring, men i læreboknettstedets tilfelle bidrar det digitale lite. Det er kun en annen periode som brukes som utgangspunkt. Men det kan ha sine fordeler med tanke på at enkelte elever

bytter skole i løpet av videregående. For en hypotetisk elev som har byttet skole mellom Vg2 og Vg3, og ikke fått innføring i årsak/endring begrepene fra før, finnes det her en mulighet. Eleven kan istedenfor å gå «tilbake» i lærestoffet, bruke læreboknettstedets metodeside på Vg3 stoff, for å tilegne seg kunnskap om nøkkelbegrepene. Dermed slås flere fluer i en smekk, og det er tidsbesparende. Om dette er intensjonen til forfatterne, eller en heldig tilfeldighet vites ikke. Men det viser at læreboknettstedet kan spille en rolle uavhengig av læreboka i dette tilfellet.

### **5.2.1.2 Kontinuitetsbegrepet**

Begrepet kontinuitet blir på samme måte diskutert og presentert både i læreboka på side 193-195 og på læreboknettstedet, i stor sammenheng med læreplanmålet: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne forklare hvorfor ulike historikere og andre deler tidsløp inn i perioder og diskuterer hvilke kriterier som ligger til grunn for dette» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4). I denne teksten blir begrepene brudd og kontinuitet brukt som utgangspunkt for en diskusjon om hvordan historikere deler inn historien i forskjellige perioder. Grovt sett handler dette om at selv om den tradisjonelle inndelingen av historien har vært basert på grove brudd i hvordan menneskene levde, har enkelte ting forblitt uforandret.

Læreboknettstedet tilbyr tre oppgaver i tilknytning til nøkkelbegrepene brudd og kontinuitet. Den første oppgaven søker å benytte tidslinjene som innleder kapitlene i læreboka, og blir derfor sett vekk i fra da den er minst digital. De to siste oppgavene oppfordrer elevene til å bruke nettstedet *Web Gallery of Art* (Krén & Marx, 2014) som utgangspunkt for periodisering. Kontinuitet begrepet havner litt i skyggen. Målet for oppgaven er at eleven skal finne bilder som fremstiller mennesker fra 1300-tallet til 1600-tallet, på jakt etter en forandring i fremstillingen. En opplysning oppgaven tilbyr er at mennesker i den første perioden ble fremstilt som rollefigurer, mens de senere blir malt med «egne personlighetstrekk». Oppgaven har et potensial for å dekke noen av de vage kompetansemålene i læreplanen som omhandler kildekritikk og digitale verktøy, men også mer spesifikt kompetansemålene; fra Vg2 «forklare hvorfor historikere og andre deler tidsløp inn i perioder og diskutere hvilke kriterier som ligger til grunn for dette» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4) og «presentere et emne fra middelalderen ved å vise hvordan utviklingen er preget av brudd eller kontinuitet på et eller flere områder» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4) og fra Vg3 «gi eksempler på hvordan forskjellige uttrykk innenfor musikk, arkitektur eller bildekunst i en tidsperiode kan ses i sammenheng med utviklingen på andre samfunnsområder» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.



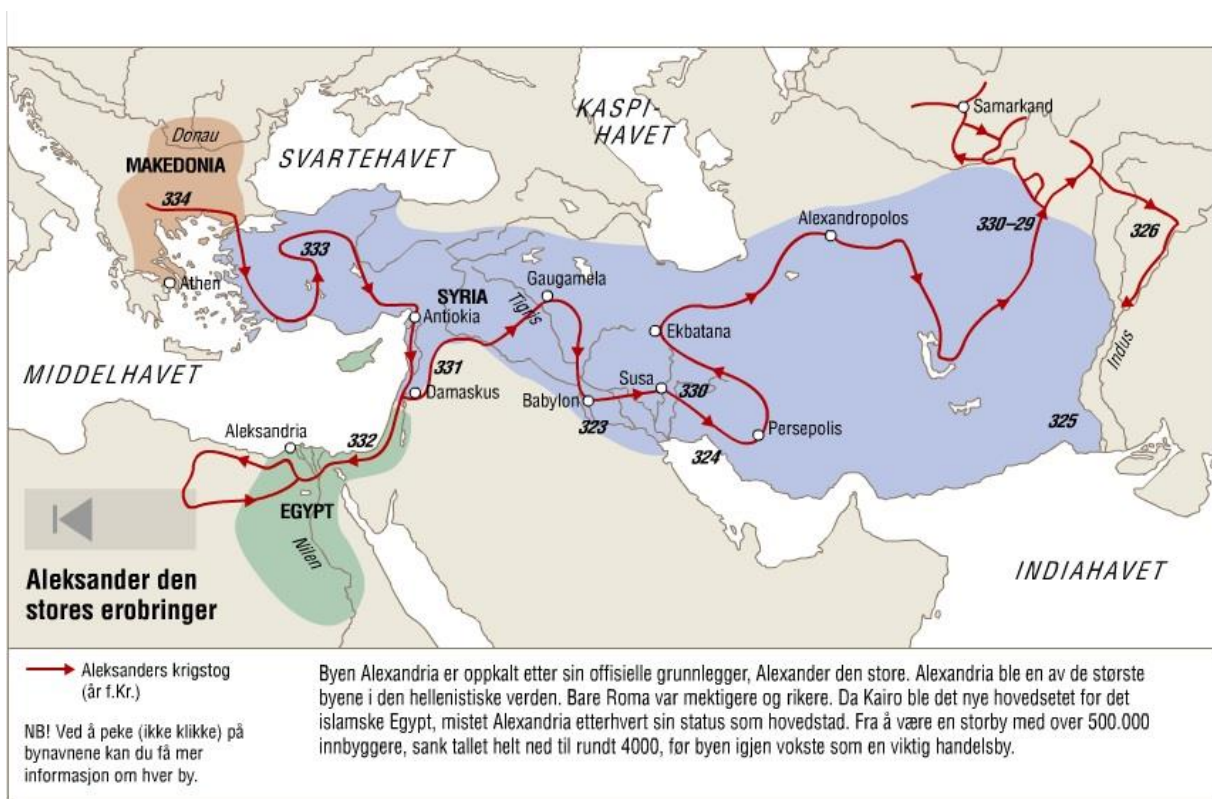
5).

Det er for så vidt en interessant oppgave som bruker det digitale på en spennende måte. På *Web Gallery of Art* finnes det en stor mengde av kunst som kan vises i høy oppløsning, og følger eleven instruksene fra læreboknettstedet kommer forskjellene i maleriene tydelig fram. Det vil si, søke opp malerier fra for eksempel 1301-1350, 1401-1450 og 1601-1650, for så å skimme søkeresultatet etter malerier som fremstiller mennesker. Forskjellene på maleriene er tydelige når det er snakk om personlighetstrekkene til menneskene som fremstilles i de forskjellige periodene, så det er snakk om et brudd. Oppgaveforfatterens intensjon er at elevene skal velge ut noen av maleriene, vurdere de ved å for eksempel bruke kildeeskjemaet og tilslutt svare på spørsmålet «Hva har dette å gjøre med et periodeskille i historien?». Uten at læreboknettstedet har noen form for fasit, virker det klart at det er snakk om Renessansen. Oppgaven er dermed med på å dekke kompetansemålene som ble nevnt i forrige avsnitt, og gjør det på en måte en tradisjonell lærebok ikke ville klart. Dette fordi det er snakk om en mengde visuelle inntrykk på kort tid, og det ville vært lite økonomisk hensiktsmessig å hatt denne mengden av bilder i for eksempel læreboka, eller en hypotetisk arbeidsbok. Men mengden eleven får tilgang til kan by på problemer i form av tidsbruk, kanskje læreboknettstedet heller burde ha gjort et utvalg på forhånd, for så å lage direkte lenker til de maleriene? Fordelen med det ville vært spart tid og elevene ville diskutert de samme bildene, ulempen ville vært at alle elevene mistet friheten den originale oppgaven gir ved at elevene selv gjør utvalget. Men dette er problemstillinger en lærer kan ta stilling til før oppgaven er tiltenkt en rolle i undervisningen.

Den første oppgaven læreboknettstedet tilbydde søkte å bruke tidslinjene fra læreboka som utgangspunkt, dermed er den oppgaven basert på et samspill med læreboka. De to andre var nærmere rent digitale, med mindre en elev ville valgt å bruke læreboka for å finne informasjon om Renessansen. Lærebokas oppgaver innenfor nøkkelbegrepet brudd går ut på at eleven skal velge et geografisk område og finne ut når enkelte varer/tjenester/produksjoner ble introdusert. Den vil dermed ikke dekke kompetansemålene om kunst, men søker heller å dekke kompetansemålet: «forklare hvordan naturressurser og teknologisk utvikling har vært med på å forme tidlige samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4). Oppgaven sier bare «finn ut», så det er ikke utenkelig at bibliotek eller Internett er ment som verktøy i denne sammenhengen, da læreboka ikke har nok av slik spesifikk informasjon. Dermed er det rimelig å konkludere med at læreboka og læreboknettstedet utfyller hverandre ved å gi både

lærere og elever større valgfrihet i arbeidet med nøkkelbegrepene.

### 5.2.1.3 Interaktive kart



(Figur 5.6, det interaktive kartet «Aleksander den stores erobringer», musepekeren har blitt holdt over byen Alexandria, det er for så vidt interessant å legge merke til at byen er stavet forskjellig fra kartet, til tilleggsteksten under.)

Flere av de statiske kartene elevene finner i lærebøkene til Aschehoug, finnes også på læreboknettstedet, se figur 5.6 for et eksempel. Disse kartene viser en rekke forskjellige historiske utviklinger, erobringer, spredninger ol. I læreboka er kartene naturligvis statiske, og viser kart slik de interaktive på læreboknettstedet blir *til slutt*. På læreboknettstedet kan man gå roligere fram, ved å enten forholde seg til piler (som viser neste steg i en historisk prosess) eller trykke på årstall i kronologisk rekkefølge. Til slutt vil man ende opp med et kart som er likt det som presenteres i læreboka. Men kartene på læreboknettstedet tilbyr også mer, noen av dem inneholder for eksempel navn på byer man kan holde musepekeren over for å få mer informasjon. Fordelen med det interaktive kartet på læreboknettstedet, sammenlignet med det statiske i læreboka, er at eleven får muligheten til å se en utvikling over tid. Dermed kan hendelsens forskjellige faser både tid- og rom-settes, nøkkelbegrepet endring blir visuelt fremstilt, og hendelsen kan diskuteres på en litt annen måte. Hvorfor valgte for eksempel Aleksander å gå utenom dagens Saudi Arabia? Hvorfor tok han Egypt så tidlig i prosessen?

Hvorfor valgte han å erobre østover, og ikke i en annen himmelretning? Kartet vil ikke hjelpe til å forklare dette i seg selv, men kan fungere som et utgangspunkt for slike spørsmål eller prosjekt.


Staley presenterer som tidligere nevnt seks punkter for når en visualisering burde brukes. Dette interaktive kartet (Figur 5.6) er både brukbart og nyttig, i og med at den viser en endring over tid, og presenterer/tilføyer utsagnskunnskap om Aleksanders erobringer. Blant disse utsagnskunnskapene finner man årstall, navn på byer/landområder/hav/elver og kronologien i erobringene. Om akkurat denne visualiseringen får eleven til å tenke over informasjonen, er vanskelig å bedømme uten en egen dybdestudie, men det er bedre å presentere slik informasjon grafisk, enn det ville vært å lage en kronologisk versjon bestående av tekst. Den arrangerer informasjon slik at mønstre og strukturer blir gjenkjennelige, visualiseringen viser tydelig hvor i verden det er snakk om, og landmassen gjenspeiler moderne kart. Ord er ikke nødvendige for å forklare informasjonen kartet formidler, men de kan utdype den betraktelig. Det kompetansemålet i læreplanen som ligger nærmet dette emnet er: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne: Sammenligne to eller flere antikke samfunn og diskutere antikkens betydning for moderne politikk, arkitektur eller annen kunst.» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4). Kartet kan brukes kun som en visuell fremstilling av Aleksanders erobringer, men også som utgangspunkt for diskusjon om spredningen av gresk språk- og kultur. Det statiske, ferdige kartet i læreboka brukes nettopp i sammenheng med tekstbokas diskusjon om spredningen av gresk språk- og kultur (*Tidslinjer 1* side 40-41). Men det interaktive kartet på læreboknettstedet får ikke dette aspektet av historien fram på samme måte, men har dog tilleggsinformasjon om byene på kartet. Dermed kan det argumenteres for at læreboka og læreboknettstedet spiller sammen, og utdyper hverandre i dette eksemplet.

#### **5.2.1.4 Filmklipp**

En av de klare forskjellene mellom læreboknettstedet til *Tidslinjer 1* og *2*, er at den siste tilbyr en egen ressursbank med filmklipp. Disse kan enten nås fra hovedsiden, på «Tidslinjen» eller gjennom læreboknettstedet til det aktuelle kapitlet det jobbes med.

Fred med Hitler? (1938)

Info    Ordforklaring    Transkripsjon    Oppgaver



Se klippet *Peace with Hitler*

1. Hvorfor ble Statsminister Chamberlain møtt med jubel da han kom hjem fra toppmøtet med Hitler, Mussolini og Daladiér?
2. Hva gikk den såkalte forsoningspolitikken ut på?
3. Hva var det Chamberlain kunne fortelle fra møtet med Hitler?
4. Hvorfor var det så viktig for Daladiér og Chamberlain å unngå konflikt? Hvorfor mislyktes forsoningspolitikken til Frankrike og Storbritannia?
5. Tror du samtidens folk og politikere trodde på Hitlers løfter?

(Figur 5.7, et eksempel på filmklipp fra ressursbanken)

Dette eksemplet, «Fred med Hitler?», er hentet fra kapittel 13, den Andre Verdenskrig. Klippet viser Neville Chamberlains tale hvor han proklamerer «Fred i vår tid». Under «Info» får man en kort forklaring på innholdet; hva det er vi ser, og sammenhengen; hvorfor holder Chamberlain denne talen. Under «Ordforklaring» er blant annet innholdsbegrepene «Appeasement», «Sudetenland» og bakgrunnen til de aktuelle historiske personene (Chamberlain, Hitler, Mussolini, Daladier) beskrevet i korte trekk. «Transkripsjonen» summerer/beskriver kort hva som faktisk skjer i klippet, hva er det Chamberlain sier og hvordan folkemengden reagerer. Til slutt får eleven fem oppgaver med tilknytning til filmklippet (se figur 5.7).

De tre første oppgavene kombinerer utsagnskunnskap og innholdsbegrep om opphavssituasjonen, og forløpet til Andre Verdenskrig. Oppgavene 1 og 2 krever at eleven forstår konteksten rundt filmklippet, og må da enten søke informasjon i læreboka eller på Internett. Oppgave 3 er den som nærmest handler om kildegransking, eleven må til en viss grad tolke og forstå kilden. Oppgave 4 og 5 krever en større grad av refleksjon, fordi de handler om å granske baktanken til politikerne i filmklippets samtid. Hele opplegget sett under ett, er dermed med på å delvis dekke kompetansemålet: «gjøre rede for bakgrunnen for de to verdenskrigene og drøfte virkninger disse fikk for Norden og det internasjonale samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 5).

Basert på det denne oppgaven har drøftet rundt filmbruk i historiefaget dekker denne

filmklippoppgaven på sett og vis de kravene som stilles, altså klare mål og pedagogiske rammer rundt bruk av filmklipp. Elevene skal lære innholdsbegrepene som er relevante for filmklippet, utsagnskunnskap om hendelsen, og delvis metodekunnskap ved å tolke filmklippet som kilde. Metodekunnskap kunne kommet tydeligere fram hvis eleven også her hadde mulighet til å få opp standardskjemaet for kildegransking. På så mange andre deler av læreboknettstedet er det bare et tastetrykk unna, hvorfor ikke også her? Det er et potensial som glipper for læreboknettstedet.

Det som kanskje er mest interessant med filmklippene på læreboknettstedet, er at de skaper en sterk kontrast til læreboka. I stedet for at elevene leser tekst, må eleven se og lytte på filmklippene for å kunne svare på spørsmålene. Som Bøe & Knutsen påpeker, har visuell historie «potensial til å kommunisere informasjon om stemninger, atferdsmønstre, klesstiler, fysisk miljø og gjenstander på en mer effektiv måte enn tradisjonelle bøker.» (Bøe & Knutsen, 2012, s. 63). I stedet for å lese om «Forsoningspolitikken» på side 251-252 i Tidslinjer 2, kan elevene se et utsnitt av den på læreboknettstedet. Læringsutbytte er også større på læreboknettstedet, da den også kombinerer inn elementer av kildegransking.

### **5.2.2. Gyldendal**

I likhet med Aschehoug, har også Gyldendal tekstlige introduksjoner til nøkkelbegrep. På side 17-19 introduseres nøkkelbegrepene Årsak, Endring, Brudd og Kontinuitet, og på side 546-548 finner man kurset «Å forklare historiske hendelser» som mer i detalj tar for seg Årsaksbegrepet. Dette kurssets hovedmål er opplæring i å skrive en oppgave i historiefaget. I denne syv stegs fremgangsmåten er det spesielt steg tre, fire og fem som konsentrerer seg om Årsaksbegrepet; «Sortere årsakene», «Ranger Årsakene» og til slutt «Drøft» («Forklar hvordan årsakene henger sammen, og vurder om en årsak peker seg ut som den viktigste»). Også her refereres det til en eksempeltekst i den digitale «Ressursbanken». Det oppfordres også til å sortere og rangere årsakene ved hjelp av eksempler, i for eksempel SPØKT modellen.

SPØKT modellen presenteres på side 18, og finnes også igjen i flere av undervisningsoppleggene i «Ressursbanken». SPØKT står for; Sosiale-, Politiske-, Økonomiske-, Kulturelle- og Teknologiske forhold. Disse er ment som en generell hjelp til å katalogisere historien, noen ganger mer spesifikt i form av årsaker. Et av undervisningsoppleggene i «Ressursbanken» med SPØKT som utgangspunkt heter «Vikingtid

– SPØKT», målet med oppgaven er at eleven skal fylle ut en/et skriveramme/kolonnenotat med SPØKT kategoriene i venstre kolonne og Vikingtiden i høyre. Det oppfordres videre til at elevene kan skrive ut og henge opp tabellen i klasserommet, eller presentere funnene sine muntlig i klassen. SPØKT modellen kan fungere som et godt verktøy til å klassifisere forskjellige forhold/årsaker, og hvis den arbeides med i et tekstbehandlingsprogram er den også praktisk fordi firkantene vil ekspandere hvis brukeren trenger mer plass, men utenom dette er det lite digitalt preg på det hele.

### 5.2.2.1 Oppgaver

Et eksempel på et undervisningsopplegg i «Ressursbanken» som søker å arbeide med og utvikle forståelse for nøkkelbegrepene går under navnet «Oppsummering», og omhandler første verdenskrig. På oppgavearket er det ramset opp tolv årsaker til første verdenskrig, og tolv konsekvenser av første verdenskrig. Målet med oppgaven er at elevene skal velge ut de tre viktigste, og minst viktige årsaker/konsekvenser, for så å presentere disse for en medelev. Dette er nok et eksempel på et undervisningsopplegg læreboknettstedet tilbyr, som gjør at det er digitalt betinget, men som ikke utnytter noen digitale særpreg. Det får læreboknettstedet til å fremstå mer som en arbeidsbok enn et digitalt verktøy.

Den tidligere så vidt nevnte oppgaven «Modernisering» kombinerer kildegransking og nøkkelbegrepene, spesielt endring. Hovedmålet med oppgaven er å påpeke endringer og forsøke å forklare de, og for nettopp det er oppgaven god. I oppgaven blir elevene, i likhet med i undervisningsopplegget «Kildeoppgave om Dsjengis Khan» (se 5.1.2.1), bedt om å studere bilder i læreboka, denne gang på side 250-251. Husk at elevene da kan velge mellom den tradisjonelle læreboka og *Smartbok*. På side 250 finner man to fotografi av Rogneby Gård, på Østre Toten. Det første ble tatt i 1869 og det andre i 2013. På side 251 er et industriområde langs Akerselva i Oslo tegnet i 1867 og et fotografi fra 2006. Den første oppgaven handler om å tolke og beskrive bildene, «Hvilke endringer ser du?». Mens den andre handler om årsaksbegrepet, «Hvordan kan man forklare endringene?».

Det må igjen stilles spørsmål til hva det digitale har bidratt med i dette undervisningsopplegget. Dokumentet som forklarer de pedagogiske rammene i form av «Mål», «Tid», «Ressurser», «Forberedelse» og «Gjennomføring» lastes ned fra ressursbanken til læreboknettstedet, så sånn sett er det digitalt betinget. Det dekker på en måte kompetansemål som omhandler kildegransking og utvikling av forståelse for

nøkkelbegrepene, da forskjellige bilder fra forskjellige perioder er i fokus. I tillegg til dette kan det mer spesifikk kompetansemålet: «gjøre rede for hovedtrekk ved den industrielle revolusjonen og undersøke hvilken betydning den fikk for næringsutvikling og sosiale forhold i det norske samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 5) også nevnes. Men bildene er fra den tradisjonelle læreboka, dermed også i *Smartbok*. Dermed utnytter ikke undervisningsopplegget det digitale noe mer enn at bildene kan zoomes på i den digitale læreboka. Hvor nødvendig, eller nyttig det er, kan diskuteres. Kunne oppgavene nevnt i denne sammenhengen heller ha kommet i en arbeidsbok?

### **5.2.3. Fagbokforlaget**

I likhet med de to andre læreverkene har også Portal en introduksjon til nøkkelbegrep, både på læreboknettstedet og i *Arbeidsportal*, men der for eksempel Aschehoug hadde en egen for årsak, og en annen for kontinuitet, har Portal en for årsak og virkning. I læreboknettstedets ord er «Verknadene av ei historisk hending med på å definere kva hendinga får å seie for ettertida.». Denne finnes under kapitlet Historisk forklaring i *Arbeidsportal* på side 17-20. I likhet med Gyldendals læreboknettsted, har også Portals læreboknettsted et nedlastbart dokument som går gjennom årsak og virkning. Denne finnes under kapittel 12, «Til læreren» og «Undervisningsopplegg». Trykker man videre på «Den første verdenskrigen – årsaker og verknader» får man tilgang til et PDF dokument som detaljert klassifiserer ulike årsaker til den første verdenskrigen i kategoriene: «Grunnleggjande», «Medverkande», «Utløysande» og «Motverkande faktorar». Virkningene blir kategorisert i «Sosiale», «Politiske», «Økonomiske» og «Kulturelle», nesten som Gyldendals SPØKT-modell. Det læreboknettstedet tilbyr er altså et konkret eksempel på hvordan man kan kategorisere årsaker og virkninger av første verdenskrig. Men siden det er gjort i en ren tekstlig form er det lite digitalt over det, sammenlignet med for eksempel Aschehougs flervalgsoppgaver. Dermed fungerer læreboknettstedet til Fagbokforlaget, i dette tilfellet, som en forlengelse av læreboka.

### 5.2.3.1 Oppgaver



(Figur 5.8)

På side 96 i *Portal 2*, og under samme kapittel på læreboknettstedet (kapittel 6), finner man kartet gjengitt i figur 5.8. I læreboka kommer kartet i sammenheng med et delkapittel om «Nasjonalismen på Balkan», mens på læreboknettstedet kommer det med en oppgave. Den sier at eleven skal «Gjer greie for grenseendringane på Balkan i perioden 1876-1913 med dine egne ord ved hjelp av dei opplysningane du finn på kartet.». Det er altså nøkkelpbegrepet endring som er hovedfokus i oppgaven, og elevene skal bruke det aktivt til å forklare grenseendringene på Balkan i den gitte perioden. Det interessante med denne oppgaven er at kartet forekommer både i læreboka og på læreboknettstedet, men som nevnt, i forskjellig kontekst. Dermed gir det et klart eksempel på hva læreboknettstedet, og dermed det digitale, bidrar med i dette tilfellet. Læreboknettstedet utdyper læreboka, ved at det bruker kartet på en annerledes måte. Men siden det ikke utnytter noen digitale særtrekk, som for eksempel interaktivitet, har ikke det digitale bidratt med noe utenom en ekstra oppgave til kapitlet. Det kan stilles spørsmål til hvorfor ikke dette kartet har blitt gjort om til et interaktivt et, som det jo finnes eksempler av på læreboknettstedet.

Opplegget «Norsk mynt i 1000 år» viser historiens kontinuitet og endring med et visuelt inntrykk, gjennom å fokusere på mynter. Oppgaven likner på andre oppgaver på læreboknettstedet, ved at den oppgir spørsmål som kan besvares gjennom et annet nettsted, i dette eksemplet det statiske virtuelle museet «Myntkabinetets elektroniske utstilling» (Myntkabinetet, 2014). Der kan man undersøke Norges mynthistorie gjennom forskjellige perioder, og de kommenteres med utfyllende fakta. Da ikke alle sidene på nettstedet fungerer i skrivende stund er det ikke mulig å gjennomføre alle spørsmålene ved å kun bruke den



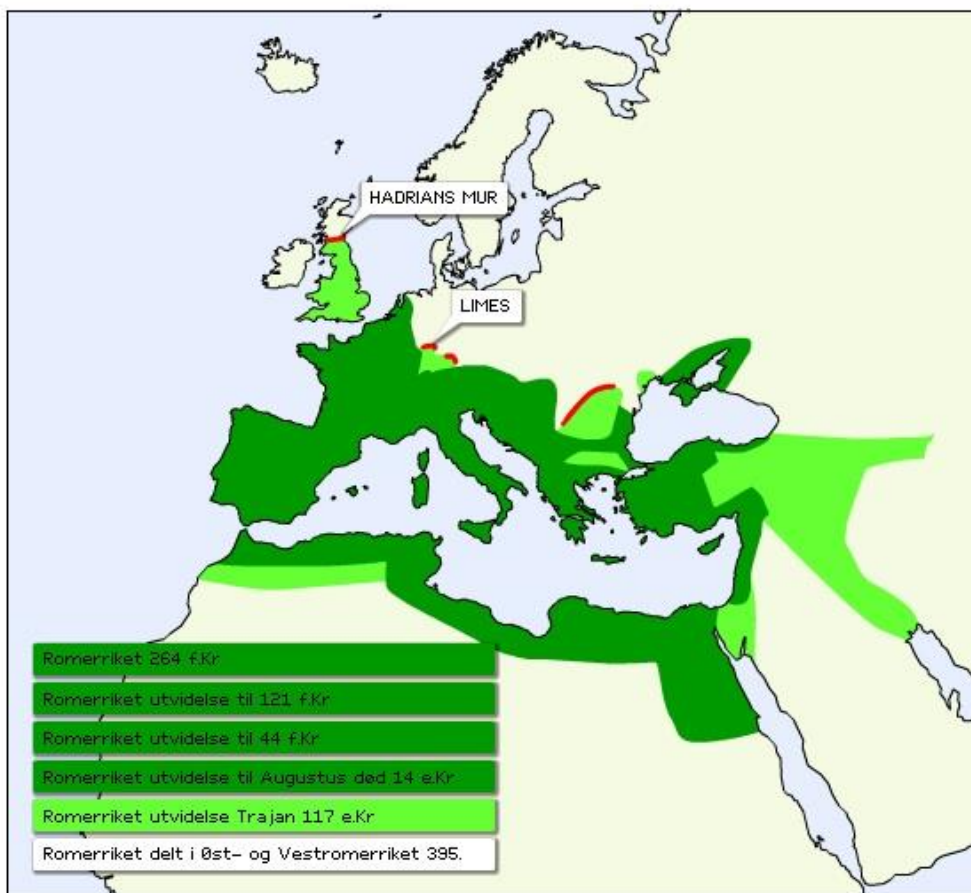
oppgitte siden. Men intensjonen til opplegget er tydelig, da det kombinerer flere deler av historisk kunnskap. Utsagnskunnskap ved at elevene må finne ut blant annet når Norges første mynt ble produsert, endring og kontinuitet ved å måtte forklare hva som skiller norsk myntproduksjon i vikingtiden og middelalderen, og forklare nåtiden ved å analysere motivet på dagens norske myntverdier. Opplegget blander dermed visuelle digitalt lagrede «primærkilder», i dette tilfellet fotografier av gamle og dagens mynter, med utsagnskunnskap og nøkkelbegrep på en digital måte. Det er vanskelig å påpeke et spesifikt kompetansemål (utenom delvis de som går på kildegransking) opplegget ønsker å dekke, men på grunn av den digitale særegenheten kan det kalles et eksempel på hvordan læreboknettstedet utnytter andre nettsteder innenfor en gitt pedagogisk ramme, med hensikt å illustrere nøkkelbegrepet endring.

### **5.2.3.2 Interaktive kart**

I tillegg til at hvert kapittel på læreboknettstedet tilbyr kartene fra læreboka i digital form, har også noen av kapitlene tilbud om interaktive kart, og kommenterte lenker til kart.

### Utvidelse av Romerriket

Trykk på tekstboksene som kommer opp i kartet for mer informasjon

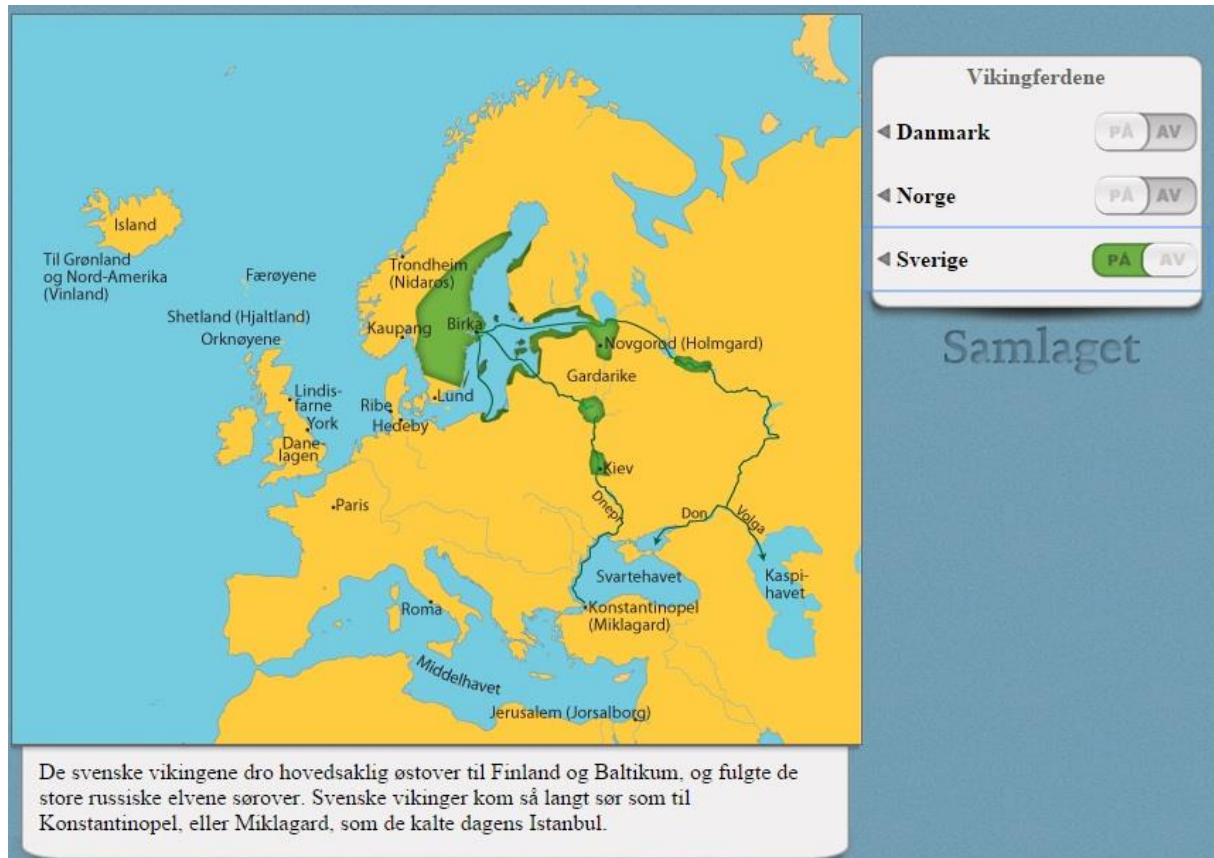


Kilder: Bagge, Europa tar form. Oslo 4. oppl. 1994.  
The Times Atlas of World History, Red. Geoffry Barraclough, London 1997.  
Wells: The Empire, London 1992  
Cappellens historiske atlas, Red. May Britt Stamsø, Oslo 2000.

(Figur 5.9)

Opplegget «Utvidelsen av Romerriket» finnes under «Multimediaoppgave» til kapittel 7, og kombinerer et interaktivt kart med fem spørsmål. For å besvare alle må både kartanimasjonen og ekstern litteratur (for eksempel Læreboka eller Internett) brukes. Kartet viser Romerrikets ekspansjon over tid (figur 5.9), og man kan få opp tilleggsinformasjon som man trenger for å besvare noen av spørsmålene, ved å trykke på boblene (i figur 5.9; Hadrians mur og Limes) som kommer til syne på kartet. De fem spørsmålene legger opp til trening i utsagnskunnskap og delvis begrepskunnskap, og integrerer på en implisitt måte læreboka, læreboknettstedet og Internett generelt på en spesiell måte. Her må eleven tenke selv på hvilke kilder han/hun ønsker å bruke for å besvare alle oppgavene. Det interaktive kartet og spørsmålene på læreboknettstedet er selvsagt utgangspunktet, men utover det kan eleven fritt velge om det er læreboka eller Internett han/hun ønsker å bruke. Ved å trykke på de forskjellige periodene på det interaktive kartet kan eleven se en endring over tid, og sammen med oppgavene skal

enkelte av disse endringene også forklares med ord. Selv om akkurat dette kartet ser noe mer primitivt ut enn Aschehougs sine, har de mye til felles, derfor henvises leseren til gjennomgangen av dem (se 5.2.1.3).



(Figur 5.10)

Dette andre interaktive kartet (figur 5.10), «Vikingferdene», viser vikingferdene fra Skandinavia, og leseren kan velge etter landene og da i tillegg få opp en informasjonsboks, eller ha alle «på» samtidig for å sammenlikne forskjellene mellom dem. Når alle landenes «på» knapp er aktiv, viser kartet hvor danske, norske og svenske vikinger hovedsakelig reiste. Det er i den formen en eksakt kopi av det samme kartet på side 158 i *Tidslinjer 1*. Forskjellen blir at læreboknettstedet lar eleven fokusere på et eller to land samtidig, i tillegg til informasjonsboksen.

Mange vil sette pris på at flere av kapitlene på læreboknettstedet kommer med en kommentert lenkesamling til kart fra andre nettsteder. En av disse fører eleven inn på forskjellige lenker til Wikipedia hvor man finner aktuelle kart for kapittel 8, «Middelalderen og Europa». Siden kapittelet i læreboka ikke har en visuell modell av for eksempel; spredningen av

Svartedauden, fungerer læreboknettstedet i så måte utfyllende ved at det henviser til et forståelig kart på et annet nettsted.

## 5.2.4. Sammenligning av begrepskunnskap

Både Aschehoug og Gyldendal har tekstlige introduksjoner til nøkkelbegrepene. Aschehoug har kopiert teksten fra boka over til læreboknettstedet, mens Gyldendals er tilgjengelig begge steder gjennom *SmartBok*. Begge introduksjonene er dekkende, men i og med at de baserer seg kun på tekst, er det lite det digitale mediet har bidratt med. Hvis man flytter blikket over på oppgavene er det litt å påpeke. Begge introduksjonene tilbyr tilleggsstoff til temaene gjennom læreboknettstedene sine. I Aschehougs tilfelle tilbys det treningsoppgaver som går på andre tema enn de som tilbys i læreboka. Fordelen med det var som sagt at det skaper større valgfrihet. I tillegg til dette er to av oppgavene om endring, men som bruker periodisering som utgangspunkt, relativt digitalt i og med at eleven skal trykke seg inn på *Web Gallery of Art* og se etter endringer i kunst over tid. Gyldendal har sine eksempeltekster som referer eleven tilbake til læreboka og SPØKT modellen, som per definisjon er digital, men hadde gjort samme nytten med penn og papir. Det skal nevnes at det er vanskelig å sammenligne disse introduksjonene og tilhørende oppgaver da Aschehoug tilbyr dette som et mer omfattende kurs elevene kan gå gjennom etter kapittel 9 VG1, mens det i Gyldendal kommer på slutten av boka. Dermed er det mer opp til læreren når kurset skal gjennomgås. Fagbokforlagets *Arbeidsportal* har også sin introduksjon til nøkkelbegrepene, men ikke som et eget opplegg på læreboknettstedet. Men en av de spesielt digitale oppleggene som ble presentert og drøftet, «Norsk mynt i 1000 år», kombinerer kildegransking, utsagnskunnskap og nøkkelbegrepene. Dette er ikke ulikt Aschehougs *Web Gallery of Art* opplegg, som også henviser eleven til et annet nettsted med konkrete oppgaver som utgangspunkt.

### 5.2.4.1 Interaktive kart

Hvordan læreboknettstedene bidrar med å utvikle forståelse for nøkkelbegrepene svever flere ganger mellom tre av denne oppgavens forskningsspørsmål. Gode interaktive kart er en måte det er mulig å vise kompleks informasjon digitalt på, og det er det eksempler på både hos Aschehoug og Fagbokforlaget. Måten «Aleksander den Stores erobringer» presenteres hos Aschehoug, og «Utvidelsen av Romerriket» til Fagbokforlaget, er begge eksempler på interaktive kart som viser historisk endring på en annen måte enn det læreboka gjør. Informasjonen tar en visuell karakter, og blandes samtidig med utsagnskunnskap på en konkret måte da byer og viktige landemerker kan trykkes på for å få opp tilleggsinformasjon.

I begge tilfellene finnes kartet i sin helhet i læreboka, men på læreboknettstedet kan man se en utvikling over tid på en annen måte enn i læreboka, ved å trykke seg fram, steg for steg.

«Utvidelsen av Romerriket» kommer også som en del av en multimediaoppgave, som krever at eleven må se på og forklare forskjellige faser av utviklingen. Dermed legger oppgaven opp til en annerledes måte å arbeide med nøkkelbegrepene årsak og endring på, sammenlignet med tilhørende lærebok. Det er ikke mangel på bilder eller kart i «Ressursbanken» til Gyldendal, men disse er også nøyaktig de samme som i læreboka. Det er altså ingen interaktivitet på kartene, som for eksempel kunne vist en endring over tid, så som nevnt tidligere er det digitale bidraget her kun at kartene i læreboka kan zoomes på digitalt.

## 5.3. Utsagnskunnskap

- Hvordan utvikler læreboknettstedet trening i utsagnskunnskap for historiefaget?

### 5.3.1. Aschehoug

#### 5.3.1.1 Tidslinjespillet

Tidslinjespillet

2

Tema: Norge ca 800 - 1750

Klarer du å plassere disse? Legg hendelsene i riktig rekkefølge på tidslinjen og trykk på svar. Riktig svar gir

Slaget ved Dynekilen

Peter Wessel Tordenskjold slo svenskene i dette sjøslaget

Slaget ved Dynekilen

Slaget ved Stamford Bru

Kongsberg sølvverk ble grunnlagt

svar

Tidligere

Seinere

(Figur 5.11, et eksempel på «Tidslinjespillet» i bruk)

«Tidslinjespillet» (figur 5.11) er kanskje den funksjonen på læreboknettstedet til *Tidslinjer 1* som tiltrekker seg mest oppmerksomhet. Det oppfordres til at eleven skal utføre dette spillet, når han/hun er ferdig med et emne, for å sjekke om man har kontroll på kronologien.

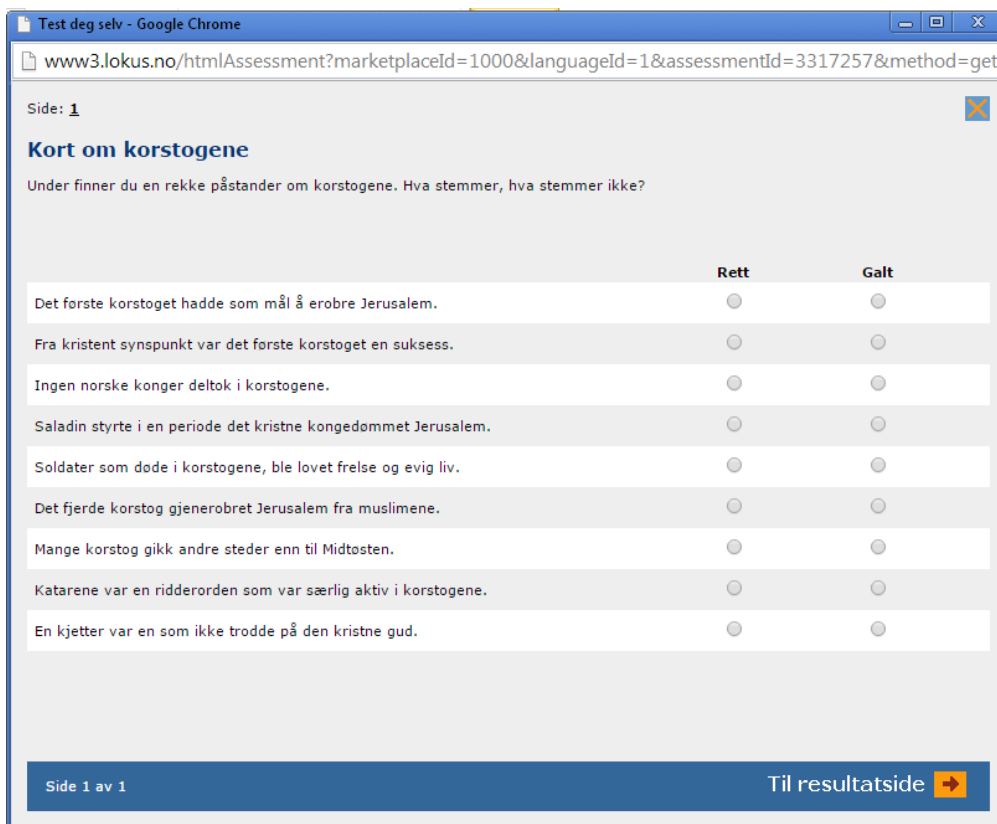
*Tidslinjer 1* er delt inn i 14 kapitler og tilhørende «Tidslinjespill» har 7 forskjellige emner man kan bryne seg på, delt inn etter perioder og skilt mellom Norge og verden.

Når man begynner spillet får man tildelt to eller flere hendelser innenfor hver sin *boks*. Holder man musepekeren over en av disse hendelsene får man automatisk opp en rute på høyre side som forklarer i korte trekk hvilken hendelse det er snakk om. Som eksempel har emnet Norge ca. 800 til 1750 blitt brukt; Navn på boks «Slaget ved Dynekilen», med tilleggs informasjon «Peter Wessel Tordenskjold slo svenskene i dette sjøslaget». De andre boksene i dette tilfellet var «Slaget ved Stamford Bru» og «Kongsberg sølvverk ble grunnlagt». Det neste steget for eleven er å plassere disse hendelsene på en tidslinje nederst på siden, i kronologisk rekkefølge. Når de er plassert kan man trykke «få svar» for så å finne ut om man hadde riktig, eventuelt rette opp, for så å gå videre. Etter hvert får man flere hendelser å forholde seg til samtidig, dermed øker vanskelighetsgraden. Det kan være verdt å nevne at hendelsene man blir presentert genereres tilfeldig hver gang man åpner spillet. Det vil si at man kan få nye hendelser å forholde seg til for hver gang det spilles.

«Tidslinjespillet» er en interessant og digital måte å arbeide med utsagnskunnskap og kronologi på, utenfor spesifikke kompetansemål i historiefaget, men innenfor historiske perioder. Elevene kan sitte å bevege musepekeren over hendelsene for å lese en setning eller to om den aktuelle hendelsen. En ekstra aktiv elev vil i tillegg gjøre et kjapt søk på Internett for å finne mer informasjon om hendelsen han/hun forsøker å plassere kronologisk. Etter å ha plassert hendelsene vil eleven få umiddelbar tilbakemelding fra læreboknettstedet, og dermed enten poeng ved riktig svar, eller korrekt årstall på en av hendelsene for å kunne rette opp svarene sine. Hele denne prosessen kan for enkelte elever, være et interessant alternativ til de enkle «Test deg selv» oppgavene i læreboka. Å arbeide med historisk kunnskap på denne måten er et klart brudd fra tradisjonelle, tekstlige oppgaver og spørsmål. «Tidslinjespillet» kan ses som en parallell til læreboka, som tilbyr variasjon i måten eleven arbeider med utsagnskunnskap og historisk kronologi.

### 5.3.1.2 Test deg selv

Under «Test deg selv» oppgavene til kapitlene på læreboknettstedet er det enkelte oppgavetyper som går igjen. En type er basert på at læreboknettstedet kommer med påstander om et emne, og brukeren skal krysse av på «rett eller galt». En innlagt funksjon i programmet gjør at eleven ofte (men ikke alltid) vil få tilbakemelding med mer informasjon enn bare «feil», men i stedet en kort forklaring. En annen oppgavetype fungerer som typiske flervalgsoppgaver (men ikke i tilknytning til kildegransking her), der eleven blir presentert et historisk fenomen/hendelse og må enten tid-sette, rom-sette eller velge en rett beskrivelse av dette. En tredje type oppgave læreboknettstedet tilbyr er «Repetisjonskryssord», og en fjerde handler om å «plassere hendelser» i riktig tidsperiode.



Test deg selv - Google Chrome

www3.lokus.no/htmlAssessment?marketplaceId=1000&languageId=1&assessmentId=3317257&method=get

Side: 1

### Kort om korstogene

Under finner du en rekke påstander om korstogene. Hva stemmer, hva stemmer ikke?

	Rett	Galt
Det første korstoget hadde som mål å erobre Jerusalem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fra kristent synspunkt var det første korstoget en suksess.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ingen norske konger deltok i korstogene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saladin styrte i en periode det kristne kongedømmet Jerusalem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soldater som døde i korstogene, ble lovet frelse og evig liv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det fjerde korstog gjenerobret Jerusalem fra muslimene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mange korstog gikk andre steder enn til Midtøsten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katarene var en ridderorden som var særlig aktiv i korstogene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En kjetter var en som ikke trodde på den kristne gud.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Side 1 av 1

Til resultatside →

(Figur 5.12, et eksempel på «Rett eller galt»)



## Pest

Svartedauden var:

- en mangelsykdom som kom som følge av uår og dårlige avlinger
- en mongolsk stamme som spredte død og frykt i Europa under en invasjon på 1300-tallet
- en epidemi som spredte seg til Europa fra Asia på 1300-tallet

(Figur 5.13, et eksempel på «Flervalgsoppgave»)

**Lokus**  
: ASICHEHOUG

Lagre Skriv ut

Ingen tidsbegrensning

**Repetisjonskryssord**

Gjør ferdig kryssordet, og klikk deretter på Feilsjekk for å kontrollere svaret ditt. Feilsjekk fjerner gale svar og gir deg tilbakemelding om dine resultater.

Hvis du står fast, kan du klikke på Hint for å få en bokstav som hjelp. Bokstaver fylt ut ved hjelp av Hint gir ikke poeng.

Dersom du klikker på "Start på nytt" fjernes alt du har skrevet inn, og poengberegningen nulles ut.

Ved å klikke på Løsning får du se korrekt

Feilsjekk Hint Løsning Begynn på nytt

**Vannrett:**

- Herfra kom svartedauden til Europa.
- Så mange tusen år etter Kristus ba paven om unnskyldning for overgrepene som ble begått under korslogene.
- ikke god.
- Drikk.

**Loddrett:**

- Repetisjons-
- Nødsigna-
- Kampen om hvem som skulle styre kirken: paven eller keiseren, er kjent som ...striden.
- Jentanavn.

Lokus © Aschehoug Forlag 2005

(Figur 5.14, et eksempel på «Repetisjonskryssord»)



Også under «Mer å gjøre» til kapitlene på læreboknettstedet, kan elevene finne flervalgsoppgaver, men markert med en høyere vanskelighetsgrad. Under denne kategorien støter man også på kildeoppgavene, som har blitt presentert og diskutert tidligere (se 5.1.1.1). «I dybden» oppgavene er som regel direktelenker til en kilde i «Kildebanken», som har blitt skissert tidligere.

Felles for «Rett eller galt», «Flervalgsoppgavene», «Repetisjonskryssordene» og «Plasser hendelsen» (Figur 5.12-5.15) er at de på forskjellige måter lar elevene arbeide med utsagnskunnskap og innholdsbegrep, innenfor det valgte kapitlet. Det er også noen eksempler på at oppgavene tar for seg nøkkelbegrep og kronologi. «Rett og galt» oppgavene er de enkleste, da eleven har en 50 prosent sjanse for å få rett svar. «Flervalgsoppgavene» byr på en noe større utfordring, da det er flere svar å velge blant, og kryssordene er vanskeligere å definere da den historiske kunnskapen oppgaven ønsker svar på varierer. Sammenlignet med oppgavene i lærebok, som «test deg selv» og «arbeidsoppgaver», har de digitale motpartene visse fordeler. Det at eleven får umiddelbar tilbakemelding, ofte med en forklaring på hva som er feil, er en stor fordel som viser at læreboknettstedet utnytter slike digitale muligheter. Oppgavene opererer også med poeng, noe som gjør det lett å konkurrere mot seg selv, eller med andre, hvis det er ønskelig. Men med tanke på historisk kunnskap alene, er ikke oppgavene spesielt bedre eller dårligere enn motparten i læreboka. De er heller et alternativ som muligens er mer motiverende for enkelte elever å arbeide med, istedenfor tradisjonelle arbeidsmetoder med penn og papir.

## Historisk utvikling i høy- og seinmiddelalder

Her finner du en del viktige utviklingstrekk, begivenheter og personer fra perioden fra 1000-tallet til 1400-tallet. Hvor passer hver av dem best? Dra og slipp.

The interface shows a list of historical events and figures on the left, and three yellow boxes on the right for placing them into time periods. The events and figures are: Hundreårskrigen startet, Kirkestrid, Mangel på arbeidskraft, Saladin, Høyere lønninger, Jeanne d'Arc, Varmere klima, Befolkningsvekst, Sterkere stater, Svartedauden, Uår og hungersnød, and Korstog. The time periods are: Perioden ca 1000-1300, 1300-tallet, and 1400-tallet.

Side 1 av 1

Svar →

(Figur 5.15, et eksempel på «Plasser hendelsen»)

Eksemplet på «plasser hendelsen»; oppgaven «Historisk utvikling i høy- og seinmiddelalderen», handler om å plassere «utviklingstrekk, begivenheter og personer» innenfor gitte tidsperioder. Denne typen oppgave lar eleven jobbe med utsagnskunnskap, innholdsbegrep, nøkkelbegrep og kronologi på en spesielt grafisk og interaktiv måte. Eleven må søke kunnskap om hendelsene før han/hun plasserer de hvis en høy poengsum ønskes oppnådd, da feilslipp vil føre til tapte poeng. Eleven oppfordres av oppgaven til å lage en slags tidslinje over viktige hendelser, og plassere de sammen. Det hele kulminerer i et relativt oversiktlig og ryddig forløp der eleven i neste omgang *burde* ha blitt bedt om å reflektere over hvilke av disse hendelsene som henger tett sammen. Urstads masteroppgave fra 2011 diskuterer fordelen med at elever setter hendelser sammen selv, i tankekart og tidslinjer digitalt. Da det ferdige produktet av oppgaven ikke er ulikt en slags blanding av tankekart og tidslinje, kan slike oppgaver sammenlignes med det å lage tidslinjer/tankekart digitalt. Forskjellen fra å lage tankekart i nettbaserte programmer som Mindmup, er at «Plasser hendelsen» oppgavene skaper en stram ramme for hvilke hendelser og perioder det skal jobbes med.

Typiske hvordan og hvorfor spørsmål støter man på under «mer å gjøre» og «i dybden» oppgavene. De fleste av disse er som tidligere nevnt direktelenker til Kildebanken (og har blitt diskutert tidligere) mens andre legger opp til samme type kildebruk men med utgangspunkt i andre nettstedet som det har blitt gitt eksempler på gjennom for eksempel James Watt. I læreboka, finner man oppgaver som legger opp til denne typen forståelse i arbeidsoppgavene på slutten av kapitlene. Hvorfor og hvordan spørsmålene kommer sterkere i Tidslinjer 2, noe som kanskje har med at elevene da er mer modne for den typen oppgaver.

### 5.3.1.3 Tidslinjen



(Figur 5.16, et eksempel på en ressurs i «Tidslinjen»)

I motsetning til *Tidslinjer 1*, har *Tidslinjer 2* sin elevressurs en digital «Tidslinje». Denne starter på 1760-tallet og går frem til 2010. Langs akse er tidslinjen preget av sammensmeltede bilder av kjente mennesker, landskap, malerier og likende fra perioden de har tilknytning til på tidslinja. Dette er en massiv ressurs med en rekke forskjellige typer informasjon, kilder og oppgaver. Her kan eleven finne tekstlig informasjon med og uten foto/plakater/malerier/kildehenvisning, radioklipp (for eksempel: «Quisling gjør statskupp på radio») og korte filmsnutter. Disse ressursene kommer opp når det trykkes på de gule rundingene på tidslinjen. «Tidslinjen» har også eksempler på bruk av film, men i motsetning til filmklippene eleven kan finne i «Filmklipp» ressursbanken, har disse klippene en mindre

pedagogisk ramme. Det vil si at de ikke i samme grad tilbyr «Info», «Ordforklaring», «Transkripsjon» og «Oppgaver». I dette eksemplet, «Menstadslaget» (figur 5.16), handler oppgaven kort og greit om å «lese» filmklippet og teksten i søk etter utsagnskunnskap om hendelsen.

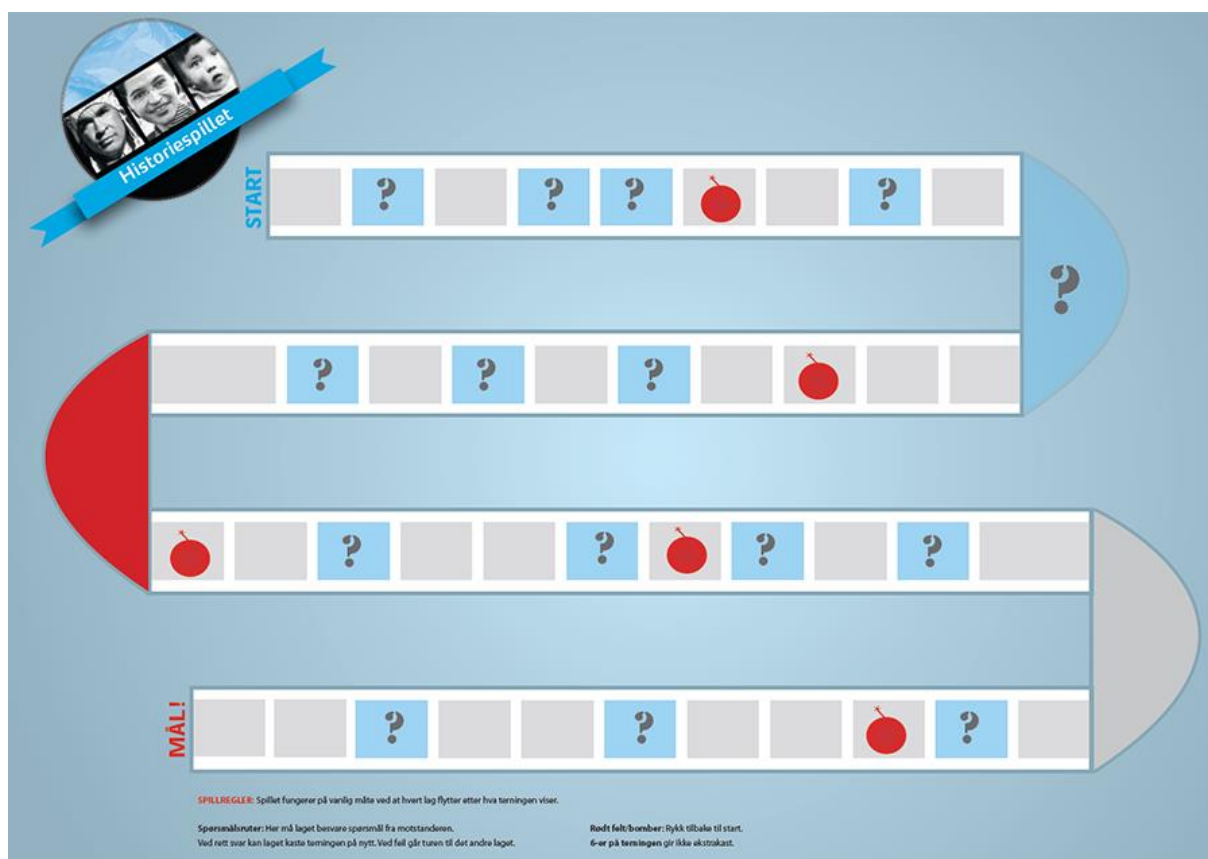
Det er vanskelig å sette ord på, eller definere hva denne tidslinjen egentlig er, for begrepet tidslinje er langt fra dekkende. Denne resursen kan heller kalles en digital historiebok som tilbyr eleven alt fra skriftlig informasjon, statiske bilder, film og radioklipp, som kan brukes som informasjonskilde eller danne utgangspunkt for kildegransking. Her blandes begrepskunnskap, utsagnskunnskap og delvis metodekunnskap i en digital form som en tradisjonell lærebok aldri vil kunne konkurrere mot. Derfor er dette et eksempel på et klart brudd med tradisjonelle læremidler. Grunnen til at metodekunnskap reduserer til delvis, er fordi ingen av oppgavene eksplisitt oppfordrer eleven til å bruke ressursene som kilde, også her kunne læreverkets kildeskjema vært tilgjengelig.

I motsetning til både Gyldendal og spesielt Fagbokforlaget, finnes det ingen forside eller ander logiske plasser hvor aktuelle saker kan bli presentert og knytt opp mot lærestoffet. Det har blitt presentert oppgaver som knytter tidsdimensjonene fortid og nåtid sammen, for eksempel «Folketellingen i 1801» (se 5.1.13). Litt av appellen med å bruke digitale ressurser er ofte at de kan oppdateres kontinuerlig, og dermed tilby opplegg som aktualiserer fortiden, slik spesielt Fagbokforlaget har eksempler på.

### **5.3.2. Gyldendal**

I motsetning til de to andre læreboknettstedene har ikke Gyldendal eksempler på interaktive oppgaver som kryssord, flervalg, fleip eller fakta eller plasser hendelsen. Det finnes selvsagt oppgaver som implisitt legger opp til trening i utsagnskunnskap, men ikke på samme måte som de to andre læreboknettstedene. I «Ressursbanken» til Gyldendal kan elevene for eksempel finne nedlastbare dokument, som rett og slett bare er en gjengivelse av spørsmålene og oppgavene som kommer i slutten av hvert kapittel.

### 5.3.2.1 Historiespillet



(Figur 5.17, «Historiespillet»)

Siden det er stort fokus på spill på de to andre læreboknettstedene i denne delen av oppgaven, kan Gyldendals nypubliserte brettspill diskuteres her. 21. januar 2015 introduserte Gyldendal «Historiespillet» (figur 5.17) på sin hjemmeside. Spillet kan brukes til alle temaene i læreboka, for med spillet «kan elevene repetere periodene de har jobbet med på en lærerik og annerledes måte.». Spillet kan deles inn i to faser, en forberedelses del og en del hvor elevene spiller. I den første delen må elevene selv lage spørsmål til kapitlet som er valgt, kategorier som foreslås er: «å forklare en hendelse uten å bruke begrepet», «hvem skal ut?», «i hvilket år?» «kjent person: «hvem er dette?»», og «hvilken hendelse?». I forklaringen lenkes det dessuten til oppsummeringsark på læreboknettstedet som elevene kan bruke i dette arbeidet. I neste omgang skal elevene, etter å ha skrevet ut spillbrettet, følge instruksjonene og spille spillet, til dette trenger de terning og brikker.

Det er klart at dette spillet kan være en morsom måte å oppsummere kapitler på, for hovedfokus kan ligge på både utsagnskunnskap, begrepskunnskap og for så vidt metodekunnskap (ved å for eksempel måtte forklare hva en levning/beretning er). Men det

mest interessante for denne oppgaven, er kontrasten det skaper til de to andre læreboknettstedene. Det må i skrivende stund kalles en av læreboknettstedets ressurser, i og med at spillet ikke følger med i læreboka, men må lastes ned digitalt. Hvor elevene velger å finne kunnskapen de skal bruke til spørsmålene kan være digitalt, i form av de nevnte oppsummeringsarkene eller Internett generelt. Men selve spillet skal skrives ut og brukes på en tradisjonell måte. Dermed må det pussig nok konkluderes med at selv om spillet er digitalt betinget, skal det gjennomføres på tradisjonelt vis.

### **5.3.2.2 Film**

Både i den digitale læreboka *SmartBok*, og i «Ressursbanken» tilbys det til hvert kapittel et eller flere filmklipp der en person forteller om de viktigste utsagnskunnskapene og innholdsbegrepene i kapitlet. Dette kaller læreverket for «Omvendt Undervisning», og det oppfordres til at eleven kan få se det på forhånd av kapitlet som en introduksjon, eller etterpå som oppsummering. Filmene kan minne om en innspilling av en lærer med en PowerPoint presentasjon, men selv om man ser læreren i starten, blir etter hvert stikkordene og bildene hovedfokuset. Bildene filmene viser varierer, og kan være avisutklipp, fotografier, plakater og liknende. Dermed fungerer disse filmklippene som en slags oppsummering av kapitlets begrepskunnskap og utsagnskunnskap, men på en overflatisk måte. En klar fordel med dette er at elever som for eksempel ikke var til stede under en introduksjon til et emne, eller ønsker en repetisjon av de viktigste begrepene og/eller hendelsene, kan se disse filmene når som helst og hvor ofte som helst. Disse videoklippene kan også fungere som god støtte for en lærer som ikke er så flink i et emne, eller ikke har rukket å forberede en introduksjon til et emne.

Spesielt fra kapitlet om «Første verdenskrig» til det siste «Mot en ny verdensorden?» finnes det en rekke korte filmklipp om diverse tema til kapitlene. For eksempel: «Skyttergravskrig», forskjellige taler og «Kvinner lærer selvforsvar». Flere av disse er tatt fra Filmavisen, og kan dermed brukes som kilder til enkelte hendelser. Men det gjør de ikke. Det finnes verken oppgaver eller undervisningsopplegg til disse filmklippene, så hvorfor er de lagt til i det hele tatt? Kunne disse klippene vært mer interessante hvis de kom ved siden av undervisningsopplegg som brukte de som kilder? Eller kunne klippene vært mulig å laste ned, for så å manipulere de i for eksempel Windows Movie Maker? Det ville i hvert fall ha gjort klippene til noe mer enn bare «teasere»/variasjon i undervisningen. Det mangler altså en pedagogisk ramme, eller faglige mål, med disse filmklippene.

### 5.3.2.3 Historiske linjer

Mange av undervisningsoppleggene i «Ressursbanken» trekker linjer fram til i dag. Et interessant eksempel kan påpekes i det tidligere nevnte opplegget for omslagsbildene til boka (se 5.1.2.1). Som en avslutning på det opplegget oppfordres eleven til å tenke på hvor mange bilder det tas av hver enkelt elev i dag, og «Hva gjør dette med fremtidige historikers måte å jobbe på, tror dere?». Dette nokså filosofiske spørsmålet kan være med på å konkretisere hvordan elevene selv er skapere av historie, og dermed bidra til at elevene tenker historisk om sine egne handlinger. Refleksjonen over fremtidige historikers arbeid binder dimensjonene nåtid og fremtid sammen.

Undervisningsopplegget «Globalisering», funnet i «Ressursbanken» under kapitlet «Mot en ny verdensorden?» er interessant. Opplegget skal «bevisstgjøre elevene på den globaliseringsprosessen de er en del av». De tre oppgavene tar for seg temaene: «Hvor kommer klærne dine fra?», «Hva har du spist den siste uka?» og «Hvor har du vært i ditt liv?». Målet med oppgaven er å identifisere hvor disse produktene kom fra, og legge dette inn på et kart for å vise hvor globaliserte vi er i det dagligdagse. Den avsluttende debatten legger opp til at elevene skal reflektere over hvordan et slikt kart ville sett ut for en person fra for eksempel: antikken, middelalderen, under dansketiden og i starten av 1900-tallet. Å fordele disse tidsperiodene mellom flere grupper kunne for eksempel vært et interessant prosjekt, som ville innebåret en stor innsamling av utsagnskunnskap.

Gyldendals læreboknettsted tilbyr heller ikke undervisningsopplegg som kan knyttes opp mot aktuelle saker og hendelser. På deres forside legges det ut invitasjoner til seminar, hilsninger til skoler de har besøkt og noen forklaringer på oppdateringer som har kommet på siden den siste tiden (som for eksempel «Historiespillet»).

### 5.3.3. Fagbokforlaget

I likhet med Aschehoug har også Fagbokforlaget «Flervalgs» oppgaver og «Kryssord» (figur 5.18 og 5.19) som baserer seg på det relevante kapitlet eleven arbeider med. Siden disse er såpass like i form og læringsmål som Aschehoug sine, vil ikke diskusjonen om slike interaktive oppgaver bli repetert her (se 5.3.1.2). Men i tillegg til disse to oppgavetyperne, har Fagbokforlaget også oppgavetyper «Faktakobling», og det er en litt annerledes måte å arbeide med historie på enn de to andre.

**Den store krigen**

Oppgave 2 av 10

Dette landets deltakelse i krigen ble avgjørende for utfallet

Russland

Italia

USA

(Figur 5.18, et eksempel på «Flervalgsoppgave»)

Klikk på et tall i kryssordet for å se nøkkelseeningen. Fyller kryssordet før du klikker på "Kontroller svaret". Dersom du står fast, kan du klikke på "Hjelp". Da får du en bokstav.

Vannrett 10: Krigsskueplass i Frankrike der mer enn 1 million mistet livet  Sett inn Hjelp

Loddrett 10: Alvorlig epidemi som tok livet av millioner  Sett inn Hjelp

Kontroller svaret

(Figur 5.19, et eksempel på «Kryssord»)



**Fakta og årstall**

Hvilke fakta og årstall kan du knytte sammen

Den russiske revolusjonen	1914
Freden i Brest-Litovsk	1904
Tronarving skutt i Sarajevo	1918
Ententen England-Frankrike	1917
Trippelalliansen undertegnes	1882

(Figur 5.20, et eksempel på «Faktakoblings» oppgave)

I «Faktakoblings» oppgaver (figur 5.20) handler det om å koble sammen en hendelse, et årstall, en historisk person, en periode, et begrep eller en påstand (for å nevne noen). Dette er ikke så ulikt de andre oppgavene, men det kan skapes en annen type oversikt over den historiske kunnskapen. Gjennom faktakobling skaper elevene knagger å henge kunnskapen på, og må vise at de kan trekke assosiasjoner mellom for eksempel en historisk person og en hendelse. Fordelen med at treningen på utsagnskunnskap og delvis innholdsbegrep flyttes til digitale løsninger som disse tre, er som tidligere nevnt, muligheten for å få svar umiddelbart. Om elevene bruker læreboka, Wikipedia eller en søkemotor for å finne svaret, er nokså irrelevant for disse oppgavene. Dette er en annerledes måte å repetere kapitler på, for å sjekke om man har grunnleggende fakta og innholdsbegrep på plass. Aschehoug hadde også eksempler på dette på sitt læreboknettsted.

### 5.3.3.1 Virtuelle museum

Et undervisningsopplegg på læreboknettstedet som virkelig utnytter de visuelle mulighetene til digitale verktøy går under navnet «Hulen i Lascaux». Virtuelle museum har tidligere blitt nevnt som et potensial for historieundervisningen, men har blitt utnyttet lite av læreboknettstedene (med unntak av lenke til forskjellige virtuelle museum i lenkesamlinger).

Fagbokforlaget tilbyr et eget opplegg for dette som består av en kort introduksjon, en oppfordring til å lage en kort presentasjon og fem spørsmål det går an å svare på. Nettstedet *Lascaux, A visit to the cave* (Lascaux, 2014) tilbyr en guidet tur gjennom Lascaux-hulen som i følge læreboknettstedet er pedagogisk tilrettelagt, men på engelsk. Opplegget oppfordrer både til å lære utsagnskunnskap om hulen, som når den ble oppdaget, hvordan den ble til og hvor gammel den er. Men også til refleksjon over hva hulemalerier kan fortelle om tidligere samfunn, om slike historiske funn har noen verdi for moderne mennesker, og om det er viktig å bevare slike historiske materialer. Slike «ekskursjoner» gjennom en nettleser kan ha en verdi gjennom å vise «primær materiale» på en ny og spennende måte. Opplegg som dette er med på å gi læreverket en større bredde og tilfører noe en lærebok ikke ville kunne gjennomføre. Her må eleven aktivt «bevege» seg gjennom hulen, trykke på ting, undersøke, undre og søke tilleggsinformasjon fra andre kilder for å gjennomføre hele opplegget. Opplegget kombinerer dermed utsagnskunnskap ved at elevene lærer diverse fakta om hulen, med refleksjon og oppfordring til å tenke historisk.

### **5.3.3.2 Filmklipp**

Å kunne vise korte filmklipp med historisk betydning kan være populært, men som regel ønsker man at det er en del av en større kontekst. På Fagbokforlagets læreboknettsted tilbys det flere opplegg med film som utgangspunkt med tilhørende spørsmål. For eksempel Opplegget «Dansk styre i Norge», henviser eleven til NRKs arkiv og et kort klipp (02.50) ved navnet «Mot dansk styre». Spørsmålene er ikke spesielt dype, siden de handler om de mest grunnleggende og enkle utsagnskunnskapene om hvorfor Norge havnet under dansk styre, Dronning Margrethes rolle og styrkeforholdet mellom Norge, Danmark og Sverige på den tiden. Klippet gir en kort men god innsikt i Norge årene før og under unionen med Danmark.

The image shows a web browser window with the address bar displaying 'portal.fagbokforlaget.no/viewstream.cfm?id=905&vid=17'. The main content area features a video player with a play button and a progress bar. Below the video player, there is a list of tasks and a list of video parts.

**Seksdagerskrigen**

**Kompetansemål**

Elevene skal

- undersøke to eller flere internasjonale konflikter etter 1945, og vurdere konfliktene, sett fra ulike perspektiver
- finne eksempler på hendelser som har formet et ikke-europeisk lands historie etter 1900, og reflektere over hvordan landet kunne ha utviklet seg hvis disse hendelsene ikke hadde funnet sted
- undersøke bakgrunnen for en pågående konflikt, og drøfte reaksjoner i det internasjonale samfunnet

**Forslag til undervisningsopplegg:**

Elevene bør lese om Israel-Palestina-konflikten før de ser filmklippene under om seksdagerskrigen. Kanskje kan en snakke litt om hva elevene kan fra før, siden mange har sterke meninger om dette emnet. Filmen går konkret inn på krigshandlingene. Elevene kan arbeide med å finne årsaker til og virkninger av seksdagerskrigen. Hva er nevnt i læreboka, og hva er nevnt i filmen?

De sterke elevene kan arbeide med å finne ut om filmen er partisk. La elevene se filmen for seg selv, så de kan spole fram og tilbake og finne passasjer der krigen kunne ha vært framstilt annerledes. Kanskje de også kan lage en egen dokumentarfilm om Midtøsten sett fra den ene eller den andre siden?

- Del 1 (film)
- Del 2 (film)

(Figur 5.21, undervisningsopplegget «Seksdagerskrigen»)

Det er tydelig at Fagbokforlagets læreboknettsted forventer mer av elever på Vg3, for spesielt oppleggene på film blir betydelig mer omfattende når de kommer i tilknytning til nyere tid. Opplegget «Seksdagerskrigen» som søker å dekke tre kompetansemål er et eksempel på en ambisiøs bruk av filmklipp i historiefaget. Kompetansemålene oppgaven søker å dekke er: «undersøke to eller flere internasjonale konflikter etter 1945, og vurdere konfliktene, sett fra ulike perspektiver», «finne eksempler på hendelser som har formet ikke-europeiske lands historie etter 1900, og reflektere over hvordan landet kunne ha utviklet seg hvis disse hendelsene ikke hadde funnet sted», og «undersøke bakgrunnen for en pågående konflikt, og drøfte reaksjonene i det internasjonale samfunnet». Dette er ikke ordrette kompetansemål fra læreplanen, men tolkninger av dem gjort av læreboknettstedets forfattere. Det er ingen konkrete oppgaver til opplegget, men heller et «Forslag til undervisningsopplegg», det er dermed rom for at både elever og lærere tilspisser opplegget.

Før opplegget tas i bruk, oppfordres det til at elevene leser seg opp på Israel-Palestina-konflikten, de trenger dermed visse utsagnskunnskap på plass for å kunne få full nytte av opplegget og filmklippene om seksdagerskrigen. Siden denne konflikten kan være et betent tema for enkelte elever, oppfordres det også til å «snakke litt med elevene» om hva de kan fra før. Dette kan avvæpne eventuelle spenninger elevene sitter inne med om temaet. Videre handler de første oppgavene om «å finne årsaker til og virkninger av seksdagerskrigen». Det interessante med oppgaven er at det oppfordres til å sette lærebokas formidling av denne konflikten, opp mot filmklippenes. Dermed er altså oppgavens intensjon, at både filmklippene

og læreboka skal brukes som kilder av eleven, og opplegget går dermed over i en kildegranskingsfase. For eleven skal sette to historiske framstillinger opp mot hverandre, for å finne forskjeller og ulikheter.

Den neste delen av oppgaven nevner ordrett at den er for «de sterke elevene». I den er tanken at elevene skal «finne ut om filmen er partisk», og det kan i følge læreboknettstedet oppnås ved å «spole fram og tilbake og finne passasjer der krigen kunne ha vært framstilt annerledes». Intensjonen til de siste oppgavene som går på kildegransking ville kommet klarer fram hvis elevene i tillegg ble oppfordret til å bruke *Arbeidsportals* kildeskjema, men det gjør den ikke. Spesielt spørsmålene om tendens, og opphavspersonens forhold til beretningen ville vært spennende tilleggsspørsmål til filmklippene. Helt på slutten nevnes det at elevene også kan lage egne dokumentarfilmer om Midtøsten, «sett fra den ene eller den andre siden». Det nevnes ikke noen spesifikk fremgangsmåte, men det er et interessant utgangspunkt for å ta i bruk digitale verktøy som filmredigering og liknende.

Det spesielle med slike oppgaver, eller undervisningsopplegg, er at de bruker film som del av en større pedagogisk ramme. Filmen er utgangspunktet, men det er oppgavene som får fram nytten av filmene. I første omgang har elevene brukt filmen som utgangspunkt for utsagnskunnskap, hva skjedde og hvorfor skjedde det? I neste omgang må de diskutere nøkkelbegrep som årsak og virkning for å få en større forståelse av hendelsen. Videre utvikler oppgaven seg til kildegransking, av både filmklippet og læreboka, dermed dekker den også metodekunnskap i Lunds modell over historisk kunnskap. Sånn sett fungerer læreboknettstedet i dette tilfellet som en utstrekning av læreboka, sett under ett. Men deler av oppgaven kan selvsagt gjøres uten læreboka, eller lærebokas rolle som motsetning til filmen kunne vært byttet ut med et nettsted om konflikten.

### **5.3.3.3 Aktualisering**

Da undersøkelsen og innhentning av data fra læreboknettstedene begynte for fullt i slutten av år 2014, hadde Portals forside et undervisningsopplegg som aktualiserte at det var 200 år siden Grunnloven i Norge ble vedtatt. I opplegget skulle eleven tolke et maleri, tilegne seg utsagnskunnskap om bakgrunnen for Grunnloven og sette seg inn i «hva som var viktig ved grunnloven ...» og «Hvilken ideologi var den inspirert av?» Videre oppgis det kompetansemål og forslag til hvor elevene kan finne informasjon (læreboka og snl.no). I løpet av tidlig 2015 ble det lagt ut et nytt undervisningsopplegg på læreboknettstedets hjemmeside,

«Kampen om sannheten». I denne får eleven servert fire tilfeller fra tv-serien «Kampen om tungtvannet», hvor filmregissøren har «forfalsket» historien. Elevene skal lese noen setninger som forklarer hvordan tv-serien fremstiller hendelsen, og hvordan det egentlig skjedde. Det kan nevnes at kilden læreboknettstedforfatteren bruker er hentet (og oppgis i oppgaven) fra Aftenposten artikkelen «Kampen om tungtvannet: Hva skjedde i virkeligheten?». Videre må elevene begrunne hvilke av disse fire «forfalskningene» de syns er mest alvorlig, «i hvilken grad de er nødvendige» og «Er det viktig at vi har en korrekt forståelse av det som skjedde i fortiden?». Det interessante med disse oppleggene er ikke oppgavene i seg selv, men det faktum at de beviser at læreboknettstedet ikke er rent statisk, men dynamisk. Oppleggene er ikke spesielt forskjellige fra andre liknende opplegg på læreboknettstedet, men de skiller seg ut ved at de søker å «spille» på aktuelle saker. Det som kanskje savnes er en knapp, eller lenke, til tidligere forsideopplegg.

### **5.3.4. Sammenligning av utsagnskunnskap**

Både Aschehoug og Fagbokforlaget har flere eksempler på interaktive oppgaver som gir trening i utsagnskunnskap, for det meste vite-at, men også delvis hvorfor. Hvor effektive for eksempel flervalgsoppgaver, kryssord og trekk linjen oppgaver faktisk er, kan diskuteres. Men de kan i hvert fall fungere som et alternativ til lærebøkens typiske «test deg selv» oppgaver. Dette er spørsmål som i liten grad fører til refleksjon over historien, men er greie måter å finne ut om man har kontroll på viktige hendelser og/eller personer, altså utsagnskunnskap. Man kan selvsagt stille spørsmål til om elever vil bruke læreboka og Internett generelt hvis det er mulig å «få svaret» hvis man bare gjetter, men både Aschehoug og Fagbokforlagets flervalgsoppgaver gir eleven tilbakemelding med mer enn bare rett eller galt. Eleven får heller en til tider utfyllende kommentar, og det er med på å øke den interaktive opplevelsesverdien til oppgavene.

Gyldendal har ikke liknende interaktive oppgaver som de to andre læreboknettstedene, men har digitalisert «Å gjøre» oppgavene sine, så det er mulig å laste de ned fra «Ressursbanken» i et Word dokument. Den eneste digitale fordel er at elevene slipper å kopiere spørsmålene fra læreboka/*Smartbok*, men har de isteden klare i et digitalt dokument. I tillegg til dette tilbyr læreboknettstedet «Historiespillet», et brettspill hvor elevene først skal lage spørsmålene, for så å skrive ut spillbrettet og spille spillet. Dette involverer elevene på en annen måte, sammenliknet med de to andre læreboknettstedenes interaktive spill, men er fortsatt et mindre digitalt tilbud.

### 5.3.4.1 Filmklippene

Alle tre læreboknettstedene tilbyr filmklipp i forskjellige former, med hovedtyngden av disse i tilknytning til moderne historie. Gyldendal skiller seg ut med sine omvendt undervisningsfilmer, som er fine innledninger og/eller oppsummeringer av kapitlene. I tillegg til dette, og i likhet med Aschehoug og Fagbokforlaget har læreboknettstedet en rekke autentiske klipp med forskjellige tema, men i motsetning til Aschehoug og Fagbokforlaget har ikke Gyldendal gjort noe mer ut av disse klippene, enn å bare ha de tilgjengelige. Hos Aschehoug er filmklippene en del av et pedagogisk tilrettelagt opplegg med både tilleggsinformasjon, ordforklaringer, transkripsjon og oppgaver. Mens Fagbokforlaget har eksempler på brede opplegg med film som utgangspunkt, som alene dekker Lunds modell for historisk kunnskap innenfor et tema. Dermed blir filmbruken i Aschehoug og Fagbokforlaget en mer fullkommen utnyttelse av det digitale mediet, satt opp mot Gyldendal. Det at enkelte av Fagbokforlagets filmklipp ikke er en integrert del av læreboknettstedet er ikke et problem så lenge lenkene fungerer, det som ble vektlagt var rammen rundt, altså oppgavene og typen historisk kunnskap de søkte å dekke. «Tidslinjen» til Aschehoug er som tidligere nevnt vanskelig å definere under en kategori alene, da den er så mye mer enn bare en grafisk tidslinje med bilder og informasjon. Kan slike massive tidslinjer være en smaksprøve på fremtidige full digitaliserte «lærebøker»?

### 5.3.4.2 Sammenligning av oppdateringer

Alle nettstedene har undervisningsopplegg som trekker linjer fra historiske hendelser til nåtiden, men på fortløpende oppdateringer, altså mer dagsaktuelle undervisningsopplegg er det varierende resultat. Fagbokforlagets læreboknettsted var det eneste som la ut aktuelle undervisningsopplegg i perioden kildegrunnet for analysedelen ble innsamlet. Gyldendal hadde oppdateringer på forsiden sin, men ingen som søkte å aktualisere lærestoffet, mens Aschehoug verken har en slik forside, eller noen annen del av læreboknettstedet hvor slikt kan publiseres.

## 6. Konklusjon

Utgangspunktet for denne oppgaven er problemstillingen: **Hvordan utvikler læreboknettsteder historisk kunnskap?** Den ble videre utviklet til å fokusere på hvordan læreboknettsteder utnytter spesielt digitale særtrekk for å vise og arbeide med historien på en annerledes måte enn tradisjonelle lærebøker, og hvordan de spesielt digitale

kompetansemålene arbeider med digitalt. Historisk kunnskap ble brutt ned ved hjelp av Lunds modell (se 3.1), til de tre begrepene utsagnskunnskap, metodekunnskap og begrepskunnskap. Disse tre begrepene danner utgangspunktet for kriteriene i undersøkelsen av læreboknettstedet, men de ble ytterligere operasjonalisert til å inkludere filmklipp, digitale verktøy og aktualisering av historiefaget. Nå vil det på tvers av disse kriteriene trekkes noen konklusjoner om hvordan læreboknettstedenes ressurser utvikler historisk kunnskap.

## 6.1. Aschehoug

En av Ingunn Holmstad Haukelands konklusjoner i hennes studie av læreboknettstedet til Aschehoug for norskfaget, var at den skilte seg ut fra hennes utvalg av læreboknettsteder. Hun trakk spesielt fram tilbudet om levende bilder og lyd. Det er interessant å konkludere med at også Aschehougs tilbud til historiefaget gjenspeiler denne oppfatningen. Aschehougs læreboknettsted har et stort fokus på interaktive elementer og filmklipp til bruk i historiefaget. «Filmklipp» ressursbanken, «Tidslinjen» og de interaktive kartene viser at Aschehoug tilbyr ulike digitale medier for utvikling av historisk kunnskap hos elevene. Filmklippene la grundig opp til at elevene skulle bruke de til noe mer enn bare underholdning, de skulle forstå den historiske konteksten ved hjelp av utsagnskunnskap, lære seg de relevante innholdsbegrepene og delvis tolke filmklippene som kilder. Et lite minus med filmklippene var at potensial for kildegransking ikke ble utnyttet i samme grad som ved andre deler av læreboknettstedet. Det digitale kildeskjemaet burde også vært tilgjengelig i tilknytning til filmklippene. Filmklipp er selvsagt noe tradisjonelle lærebøker ikke kan vise, så læreboknettstedet bidrar i dette tilfellet med noe annet og står dermed stødig alene. En annen klar forskjell fra læreboka var at kart som nødvendigvis er statiske i læreboka, har blitt gjort om til interaktive kart på læreboknettstedet (også i den digitale læreboka). På disse interaktive kartene kommer kortere forandringer over tid, tydeligere fram. Det skaper et potensial for å arbeide med nøkkelbegrepene endring og årsak på andre måter enn tradisjonelle lærebøker.

De interaktive spillene; «Tidslinjespillet», «Rett eller galt», «Flervalgsoppgaver» og «Repetisjonskryssord», var som nevnt i analysen hovedsakelig verktøy for utvikling av utsagnskunnskap og innholdsbegrep. Fordelen disse oppgavene har i motsetning til sine motparter i læreboka, typiske repetisjonsspørsmål i slutten av kapitlene, er at de gir eleven umiddelbare svar. Disse svarene tar også form av lengre forklaringer som er mer givende enn et kort «galt». Læreboknettstedet har også egne flervalgsoppgaver i tilknytning til kilder, både i introduksjonen til kilder og til enkelte kilder i «Kildebanken». Slike pedagogiske rammer

rundt utvikling av metodekunnskap kan fungere svært motiverende for elever som trenger litt ekstra hjelp. «Kildebanken» til Aschehougs læreboknettsted er dessuten et godt eksempel på hvordan elever kan arbeide med metodekunnskap, spesielt kildegransking, digitalt. Tilgangen på forskjellige kilder er både stor og tilrettelagt på måter som gjør det enkelt for elever å drive mengdetrening på kildegransking.

Angående de spesielt digitale kompetansemålene nevnt i 1.2 kan det konkluderes med at Aschehoug har noen mangler. Læreboknettstedet har flere eksempler på oppgaver som krever at elever må finne og vurdere informasjon på andre nettsteder, som elevene må vurdere å bruke i egne framstillinger. Men det legges verken opp til, eller forslås konkrete metoder elevene kan samarbeide om og/eller publisere denne informasjonen med digitale verktøy. Noe den grunnleggende ferdigheten «Å kunne bruke digitale verktøy» legger tydelig vekt på.

## 6.2. Gyldendal

Gyldendals læreboknettsted er, som tidligere forklart, en digitalisert versjon av læreboka kalt *SmartBok*, tett tilknyttet en ressursbank med filmklipp, undervisningsopplegg og eksempeltekster. Dette er en svært interessant måte å bygge opp et læreboknettsted på som skaper noen digitale fordeler. Bilder og kart kan ved hjelp av *SmartBok* zoomes på, og dermed studeres mer i detalj. Filmklippene kalt «Omvendt Undervisning», som gikk gjennom de viktigste utsagnskunnskapene og innholdsbegrepene til hvert kapittel, er tilgjengelige i introduksjonen til hvert kapittel i *SmartBok*. Det er også direkte lenker fra *SmartBok* til undervisningsopplegg i «Ressursbanken», som ikke finnes i læreboka. Dette skaper en bredde i tilgjengelige oppgaver for hvert kapittel, innenfor alle de tre delene av historisk kunnskap.

Metodekunnskap, og da spesielt kildegransking, blir tilrettelagt for i form av tydelige undervisningsopplegg med henvisning til en kilde. Disse kildene er som regel egne PDF filer av avisartikler i «Ressursbanken», eller henvisninger til bilder og sitater i læreboka. Det oppfordres i noen undervisningsopplegg til å ta i bruk digitale verktøy, for eksempel sosiale medier og mobilkamera. Hensikten er delvis å gjøre elevene bevisste sin egen rolle som skapere av historie, og praktisere historie ved å lage egne filmer basert på selvinnsamlet informasjon. De klareste eksemplene på utvikling av begrepskunnskap kommer i form av undervisningsopplegg som bruker SPØKT-modellen (se 5.2.2), som brukes til å katalogisere forskjellige årsaker, for eksempel i tekstbehandlingsprogram.



Mens både Aschehoug og Fagbokforlaget tilbyr undervisningsopplegg som søker å utnytte ressurser i for eksempel; digitale arkiv og en rekke andre nettsteder, tilbyr Gyldendal svært få rammer for slikt arbeid. Problemet med oppgavene i «Ressursbanken», i forhold til denne studien, er at de i svært liten grad søker å utnytte digitale særpreg. Det er for det meste snakk om rent tekstlige oppgaver som i liten grad søker å utnytte ressurser utenfor læreboknettstedet, men heller refererer eleven tilbake til læreboka/*SmartBok*. Dermed må det konkluderes med at læreboknettstedet i svært liten grad dekker de spesielt digitale delene av læreplanen.

### **6.3. Fagbokforlaget**

Måten Fagbokforlagets læreboknettsted sikter til å utvikle historisk kunnskap er både variert og til tider preget av svært digitale særpreg. Gjennom umiddelbare svar, automatiske kommentarer og grafiske uttrykk tilbyr læreboknettstedets interaktive spill klart annerledes måter å arbeide med utsagnskunnskap og innholdsbegrep på, sammenlignet med deres tilhørende lærebok. Flere av kartene i læreboka er også digitalt tilgjengelige som interaktive kart som eleven kan trykke seg gjennom. Å kunne trykke seg delvis framover i disse interaktive kartene visualiserer de små stegene i historien på andre måter enn et ferdig, statisk kart. For hvert steg kan det stoppes opp, undre, og undersøke hvilke årsaker som førte til den spesifikke endringen. Fagbokforlaget var dessuten det eneste læreboknettstedet med en dedikert side til å aktualisere emner som opptar media, og utnytte disse i arbeidet med historisk kunnskap (se 5.3.3.3).

Det tilbys også undervisningsopplegg som søker å utnytte spesielt digitale verktøy som blogg og digital tidslinje (se 5.1.3.4), til å produsere og presentere historie på spesielt digitale måter. Elevene må først samle informasjon i form av utsagnskunnskap og innholdsbegrep, for å så publisere denne informasjonen ved hjelp av digitale verktøy. Blogg og digital tidslinje er dermed med på å skape rammer rundt utvikling av metodekunnskap, og hvordan elevene praktiserer og publiserer historie. Fagbokforlagets læreboknettsted har også flere eksempler på oppgaver som søker å utnytte andre nettsteders ressurser med klare pedagogiske rammer. Oppleggene «Brennpunkt Midtøsten» (5.1.3.1) og «Wikipedia» (5.1.3.2) sikter på forskjellige måter til å utfordre elevenes metodekunnskap i form av Internett som informasjonskilde. Dette gjøres ved at oppgavene legger klare rammer for hvordan elevene skal vurdere og tolke nettstedene oppgavene søker å undersøke. Hvis elevene bruker samme prinsipp på andre nettsteder, vil undervisningsoppleggene ha vært med på å utvikle en bredere digital

kompetanse. Dermed dekker læreboknettstedet de spesielt digitale delene av, og kompetansemålene i, læreplanen for videregående skole (se 1.2).

## 6.4. Mangler

Spesielt Aschehougs og Fagbokforlagets læreboknettsteder viser at læreboknettstedene har en klar rolle å spille i utviklingen av historisk kunnskap hos elever, men basert på den teorien som ble presentert om digital historielæring (se 3.3) har alle læreboknettstedene fortsatt en vei å gå. Det mangler muligens litt kreativitet eller vilje til å satse fullstendig på digitale hjelpemidler, noe som også kommer delvis fram i Haukelands masteroppgave. Et av elementene som ble diskutert i tilknytning til visualisering var mulighetene for å utvikle metodekunnskap, mer spesifikt som kildegransking og presentasjon, gjennom virtuell virkelighet. Det nærmeste læreboknettstedene er dette potensial er gjennom lenkesamlinger hvor enkelte virtuelle museum var representert, og Fagbokforlagets oppgaver rundt nettstedet til hulen i Lascaux (se 5.3.3.1). Å lage digitale fortellinger for historiefaget er også et potensial som trekkes varmt fram i litteraturen (se 3.3.3.3). Ved å lage slike må eleven tilegne seg utsagnskunnskap, tolke eventuelle kilder og praktisere historie ved å lage fortellingen. Alle tre læreboknettstedene har oppfordringer til å lage forskjellige typer film, men ingen av læreboknettstedene nevner digitale fortellinger som et digitalt verktøy elevene kan bruke i historiefaget.

## 7. Litteratur og kilder

### 7.1. Litteratur

- Austvik, J. & Rye, S. A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement*. Kristiansand: Universitetet i Agder. Lastet ned 03.09.2014 , fra [http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_16523](http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_16523)
- Bass, R. & Rosenzweig, R. (1999). Rewiring the history and social studies classroom: Needs, frameworks, dangers, and proposals. *Journal of Education*, 181(3), 41-61. Lastet ned 09.09.2014, fra <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a78a4ca2-9e1e-458d-93bf-20256df426d8%40sessionmgr4001&vid=1&hid=4209>
- Bøe, J. B. & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Fujimoto, R. (2012). *Minecraft and crafting to learn*. Lastet ned 07.10. 2014, fra <https://shoyulearning.wordpress.com/2012/01/11/minecraft-and-crafting-to-learn/>
- Haukeland, I. H. (2009). *Lærebokas usikre framtid*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) Lastet ned 17.03.2014, fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/27253>
- Heian, B. M. & Pettersen, R. J. (2002). Nettsteder og læreverker : Analyse av nettsteder for tre engelskverk for videregående skole. *Nettsider som integrert del av læreverker – unødvendig vedheng eller nyttig tilleggskomponent?* (Vol. Delrapport 1). Høgskolen i Vestfold. Lastet ned 26.08.2014, fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-02/rapp2-2002.pdf>
- Heian, B. M. & Pettersen, R. J. (2003). Nettsteder og læreverker : Analyse av nettsteder for tre engelskverk for videregående skole *Nettsider som integrert del av læreverker - unødvendig vedheng eller nyttig tilleggskomponent?* (Vol. Sluttrapport). Høgskolen i Vestfold: Høgskolen i Vestfold. Lastet ned 26.08.2014, fra [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-07/rapport7\\_2003.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-07/rapport7_2003.pdf)

- Kelly, T. M. (2013). *Teaching history in the digital age*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring 3. Utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lefebvre, R. (2012). How to teach history (and lots more) with minecraft. *GamesBeat*. Lastet ned 07.10.2014, fra <http://venturebeat.com/2012/01/17/how-to-teach-history-and-lots-more-with-minecraft/>
- Lund, E. (2009). Å være digital i historie. I H. Otnes (red.), *Å være digital i alle fag* (s. 31-47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J. & Stoddard, J. D. (2010). *Teaching history with film : Strategies for secondary social studies*. New York: Routledge.
- Naastad, N. E. & Kvande, L. (2013). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nybølet, H. (2013, 07.10.2013). *Vil øke digital kompetanse i skolen*. Lastet ned 21.04.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/vil-oke-digital-kompetanse-i-skolen/id737598/>
- Okolo, C. M., Englert, C. S., Bouck, E. C. & Heutsche, A. M. (2007). Web-based history learning environments: Helping all students learn and like history. . *Intervention in School & Clinic*, 43(1), 3-11. Lastet ned 25.09.2014, fra <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=9d150f68-4268-4c00-bdb9-55b7f9dd5f38%40sessionmgr4002&vid=1&hid=4209>
- Rogaland Fylkeskommune. (2014). *Pc/mac-ordning for elever 2014-15*. Lastet ned

12.02.2015, fra <http://www.rogfk.no/Vaare-tjenester/Utdanning/Videregaaende-skole/Elev/PC-ordningen>

Rogne, M. (2010). Digital deltakarkultur i norskfaget? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(02), 101-114. Lastet ned 14.10.2014, fra <http://www.idunn.no/dk/2010/02/art02>

Rosenzweig, R. & Cohen, D. J. (2006). *Digital history: A guide to gathering, preserving and presenting the past on the web*. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania Press.

Slavin, R. E. (2012). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed. utg.). Boston: Pearson.

Solheim, E. (2014). Microsoft kjøper minecraft - en genial risikoinvestering? *NRK* Lastet ned 07.10.2014, fra <http://nrkbeta.no/2014/09/16/microsoft-kjoper-minecraft-en-genial-risikoinvestering/>

Staley, D. J. (2003). *Computers, visualization, and history: How new technology will transform our understanding of the past*. Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.

Tjønneland, E. (2011). Determinisme – filosofi. *Store norske leksikon*. Lastet ned 15.10.2014, fra <https://snl.no/determinisme%2Ffilosofi>

Urstad, S. (2011). *Bruk av digitale tankekart i historiefaget*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen Stord/Haugesund). Lastet ned 11.09.2014, fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152396/Urstad.pdf?sequence=1>

Ørnes, H., Wilhelmsen, J., Breivik, J. & Solstad, K. J. (2011). Digital tilstand i høyere utdanning 2011 Lastet ned 10.14, 2014, fra [http://norgesuniversitetet.no/files/rapport\\_digital\\_tilstand\\_2011.pdf](http://norgesuniversitetet.no/files/rapport_digital_tilstand_2011.pdf)

## 7.2. Kilder

Abrahamsen, O. A., Dyrvik, S., Nielsen, M.-B. O. & Aase, A. (2007). *Portal, verdenshistorien og norgeshistorien etter 1750* (2. Utgave utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Arnesen, E., Dyrvik, S., Lund, E., Nielsen, M.-B. O. & Skøien, P. (2008). *Arbeidsportal, verdenshistorie og norges historie* (2. utgave, 3. opplag utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- British Museum, T. (2014). *Online tours*. Lastet ned 04.10.2014, fra [http://www.britishmuseum.org/explore/online\\_tours.aspx](http://www.britishmuseum.org/explore/online_tours.aspx)
- Dipity. (2014). *About dipity*. Lastet ned 04.10.2014, fra <http://www.dipity.com/about>
- Dyrvik, S. & Aase, A. (2007). *Portal, verdenshistorie og norges historie før 1750* (2. Utgave utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Eliassen, J., Engelién, O., Eriksen, T. L., Grimnes, O. K., Skovholt, L. & Knut, S. (2007). *Tidslinjer 1, verden og Norge, historie vg2*. Aurskog: Aschehoug.
- Engesæter, O. (2014a). *Historisk kildemateriale*. Lastet ned 16.12.2014, fra <http://web.hist.uib.no/digitalskolen/oe/kilder.htm>
- Engesæter, O. (2014c). *Slaveri i USA*. Lastet ned 16.12.2014, fra <http://dokkeveien.uib.no/digitalskolen/Slaveri/>
- Eustory. (2014). *Tips for students*. Lastet ned 10.12.2014, fra <http://eustory.eu/tips-for-students.html>
- Fagbokforlaget. (2014). *Fagbokforlagets historieverk for videregående skole*. Lastet ned 03.12.2014, fra <http://portal.fagbokforlaget.no/index.cfm>
- Google. (2014). *Om Google dokumenter*. Lastet ned 02.10.2014, fra <https://www.google.no/intl/no/docs/about/>
- Grimnes, O. K., Øhren, A., Eriksen, T. L., Wiig, H., Ertresvaag, E., Eliassen, J. & Skovholt, L. (2008). *Tidslinjer 2, verden og Norge, historie vg3*. Aurskog: Aschehoug.
- Groven, R. (2014). *Nettgalleri - bilder gjennom 30 år*. Lastet ned 16.12.2014, fra

<http://www.groven.no/rolf/>

Gyldendal. (2014). *Perspektiver*. Lastet ned 02.12.2014, fra <http://perspektiver.gyldendal.no/>

Haeck, P. & Løwe, G. (2014). *Hva er en historisk kilde?* Lastet ned 02.10.2014, fra <http://ndla.no/nb/node/132925>

Kildenett. (2014). *Om kildenett*. Lastet ned 01.10.2014, fra <http://www.kildenett.no/portal/om>

Krén, E. & Marx, D. (2014). *Web gallery of art*. Lastet ned 16.12.2014, fra <http://www.wga.hu/index1.html>

Lascaux. (2014). *Lascaux - a visit to the cave*. Lastet ned 17.12.2014, fra <http://www.lascaux.culture.fr/#/en/00.xml>

Library of Congress. (2014a). *Additional resources*. Lastet ned 01.10.2014, fra <http://www.loc.gov/teachers/additionalresources/>

Library of Congress. (2014c). *Educational resources from the library of congress*. Lastet ned 01.10.2014, fra <http://www.loc.gov/education/>

Library of Congress. (2014e). *Europa and Russia*. Lastet ned 01.10.2014, fra <http://www.loc.gov/teachers/additionalresources/relatedresources/area/europe.html>

Library of Congress. (2014g). *Primary source analysis tool*. Lastet ned 01.10.2014, fra <http://www.loc.gov/teachers/primary-source-analysis-tool/>

Library of Congress. (2014i). *Using primary sources*. Lastet ned 01.10.2014, fra <http://www.loc.gov/teachers/usingprimarysources/>

Lokus. (2014). *Hovedside*. Lastet ned 02.12.2014, fra <http://www.lokus.no/>

Madsen, P. A., Killerud, I. H., Roaldset, H., Hansen, A. B. & Sæther, E. (2014). *Perspektiver, historie vg2, vg3*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Meta-Chart. (2014). *Graphing/charting and general data visualization app*. Lastet ned 14.10.2014, fra <https://www.meta-chart.com/>
- Mindmup. (2014). *Realtime collaboration*. Lastet ned 04.10.2014, fra <http://blog.mindmup.com/p/realtime-collaboration.html>
- Myntkabinettet. (2014). *Myntkabinettets elektroniske utstilling*. Lastet ned 17.12.2014, fra <http://www.dokpro.uio.no/umk/utstill.html>
- Nasjonalbiblioteket. (2014). *Amerikabrev fra norsk utvandreremuseum*. Lastet ned 16.12.2014, fra [http://www.nb.no/emigrasjon/brev\\_oversikt\\_forfatter.php](http://www.nb.no/emigrasjon/brev_oversikt_forfatter.php)
- Passia. (2014). *About passia*. Lastet ned 16.12.2014, fra [http://www.passia.org/about\\_us/about\\_passia.htm](http://www.passia.org/about_us/about_passia.htm)
- Press, M. (2009). *Arkiv - hva er det?* Lastet ned 02.10.2014, fra <http://digitaltfortalt.no/things/arkiv-hva-er-det/H-DF/DF.3732>
- Senket blücher og reddet kongen og regjeringen [bilde]. (2014) Lastet ned 02.10.2014, fra <http://ndla.no/nb/node/132953?fag=52253>
- Smithsonian, N. M. O. N. H. (2014). *Panoramic virtual tour*. Lastet ned 30.09.2014, fra <http://www.mnh.si.edu/panoramas/>
- Storyvault. (2014). *About storyvault*. Lastet ned 07.10.2014, fra <http://www.storyvault.com/about-us>
- Universitetet i Bergen. (2014). *Sagaene som historiske kilder*. Lastet ned 16.12.2014, fra <http://www.ub.uib.no/elpub/1995//h/506007/Moberg/sagakilde.htm>
- University of Virginia Library. (2007). *Historical census browser*. Lastet ned 16.12.2014, fra <http://mapserver.lib.virginia.edu/>



Utdanningsdirektoratet. (2009). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanning*.

Lastet ned 10.09.2014, fra <http://data.udir.no/k106/HIS1-02.pdf?lang=nob>.

Viko. (2010). *Kildekritikk*. Lastet ned 02.10.2014, fra <http://www.ntnu.no/viko/kildekritikk>