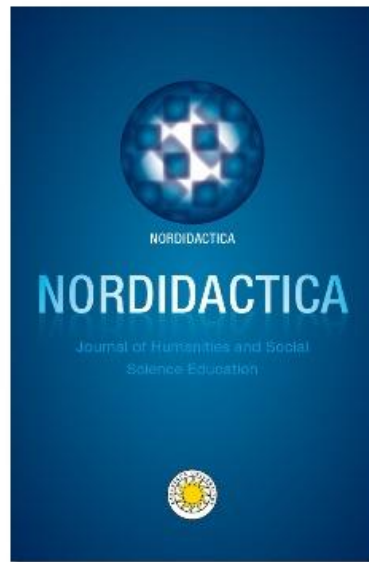


Elevers tolkning av multiple tekster i historiefaglige prosjekter

**Yngve Skjæveland, Birger Andreas Marthinsen
& Linn Maria Magerøy-Grande**



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2024:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2024:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Elevers tolkning av multiple tekster i historiefaglige prosjekter

Yngve Skjæveland, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Birger Andreas Marthinsen, Charlottenlund videregående skole

Linn Maria Magerøy-Grande, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet/
Charlottenlund videregående skole

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v14i2024:3.25105>

Abstract: This article discusses how source criticism can be used as a method in history classes and how students and teachers experience the learning outcome. The study is based on an action research project at an upper secondary school in Norway. During two action periods, the students read a wide variety of historical secondary sources and wrote academic texts. Both students and teachers had a positive assessment of the students' learning outcomes. However, there was great variation among the students. There are several challenges associated with this method. About half of the students found it challenging to read advanced texts, they struggled with acquiring the content and to interpret and compare the content of the texts. Students need more training in reading strategies and in assessing texts critically and independently. In addition, and even more important, they need to develop an understanding of why this kind of competence is important. For this type of project to contribute to the pupils' development of competence, it is necessary to work systematically and long-term with source assessment, qualitative methods and academic writing.

KEYWORDS: HISTORY EDUCATION, SOURCE CRITICISM, HISTORICAL LITERACY, ACTION RESEARCH.

About the authors: Yngve Skjæveland er professor ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Birger Andreas Marthinsen er lektor ved Charlottenlund videregående skole.

Linn Maria Magerøy-Grande er lektor ved Charlottenlund videregående skole og universitetslektor ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Innledning

Det finnes relativt lite forskning om hvordan det blir undervist i historiefaget i norsk skole. Det finnes dermed ikke mye forskningsbasert kunnskap om hvilke undervisningsmetoder, faglige perspektiver og faglig innhold som blir vektlagt. Likevel er det mye som tyder på at innlæring av faktakunnskap med læreboken som utgangspunkt er mer vanlig enn en utforskende og reflekterende tilnærming til faget (Justvik, 2014; Kvande & Naastad, 2020; Lund, 2020; Nornes, 2017; Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen & Bakkene, 2014). Dersom man leser læreplaner og andre styringsdokumenter er det mange målsettinger knyttet til historiefaget, og realhistorisk kunnskap er bare en del av disse. Gjennom historiefaget «skal elevene utvikle evne til kritisk tenkning og vitenskapelige tenkemåter som setter dem i stand til å innhente kunnskap og til å forstå hvordan kunnskap blir til, og hvordan framstillinger av fortiden brukes og misbrukes» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Kildekritikk og en utforskende tilnærming har lenge vært en del av læreplanene for historiefaget i skolen, men kritisk tenkning og kildevurdering vil trolig få en enda viktigere rolle i faget i framtida (Lund, 2020, s. 59). Fagfornyelsen i skolen legger vekt på progresjon og på en mer utforskende, kritisk tilnærming med mer bruk av metode. I historiefaget har dette bl.a. gitt seg utslag i at et av kjerneelementene i faget er «Utforskende historie og kildekritisk bevissthet». Her blir det slått fast at elevene skal vurdere hvordan kunnskap om fortiden blir til, de skal gjennomføre undersøkelser og tolke historisk materiale. De skal utvikle kildekritisk bevissthet ved å kunne avgjøre hva det historiske materialet kan brukes til (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3).

For å kunne oppfylle intensjonene i læreplanen må elevene derfor få eksplisitt opplæring i lesing av ulike historiske kilder der de aktivt må vurdere innholdet i kildene. Elevene må også kunne anvende kildene i egne historiske framstillinger, skriftlig eller muntlig. Temaet for denne artikkelen er hvordan man kan arbeide for å nå målsettingene i læreplanen gjennom prosjektarbeid med kildevurdering. Det blir undersøkt hvordan man, ved å ta i bruk kildevurdering som arbeidsform i historiefaget, kan bruke utforskende tilnærming og arbeide for å oppnå kildekritisk bevissthet samtidig som man opparbeider historisk faktakunnskap. Artikkelen vil derfor ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har elever og lærere med prosjektarbeid med kildevurdering i historiefaget, og hvordan opplever de at dette kan bidra til å utvikle elevenes faglige kunnskaper og kildekritisk kompetanse?

Problemstillingen vil bli drøftet på grunnlag av følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever elever at prosjektarbeid med multiple historiefaglige tekster påvirker forståelse, kildekritisk bevissthet og kunnskapsutvikling i faget?
2. Hvilke erfaringer har lærere med gjennomføring av kildekritisk prosjektarbeid i historie, og hvilken oppfatning har de av elevenes læring fra prosjektet?
3. Hvilke utfordringer kan identifiseres i forbindelse med prosjektarbeid med kildevurdering i historiefaget?

Studien er gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt ved en videregående skole i Norge. Aksjonsforskning er en forskningsmetode som har et uttalt mål om å bidra både til kunnskapsutvikling og til å forbedre praksis (Levin, 2017, s. 17). Undersøkelsen handler derfor både om å analysere erfaringer fra aksjonsforskningsprosjektet og om å vurdere hvordan disse erfaringene kan legge grunnlag for nye og bedre undervisningsmetoder. Prosjektet kom i gang etter initiativ fra lærere ved skolen, og universitetsskolesamarbeidet som skolen deltar i gav mulighet til å gjennomføre dette i samarbeid med en ekstern forsker. Basert på de involverte lærernes egne erfaringer med historieundervisning, var utgangspunktet et ønske om at elevene skulle utvikle evne til kildevurdering som en nøkkel til bedre forståelse og ferdigheter i faget (Marthinsen & Rogne, 2021). Når man snakker om «kilder» i historiefaget menes det som oftest historiske primærkilder, altså de kildene som er nærmest den historiske hendelsen. I denne undersøkelsen brukes begrepet kilder om ulike kilder til kunnskap, som f.eks. læreboktekster, vitenskapelige artikler eller leksikonartikler. I dette undervisningsopplegget ble det ikke lagt vekt på bruk av det som vanligvis kalles historiske primærkilder, men på sekundærlitteratur med ulike framstillinger og perspektiver på de utvalgte fordypningstemaene. Prosjektet skulle gjennom arbeid med historiefaglige sekundærkilder gi elevene kunnskap om hvordan historisk kunnskap etableres. Lærerne ønsket mindre av tradisjonell, instrumentell innlæring der elevene pugger fakta, og en mer funksjonell innlæring der elevene kan utvikle evne til faglig refleksjon. I tråd med dette var prosjektet basert på et funksjonelt kildebegrep med utgangspunkt i elevenes problemstillinger, ikke et klassisk, materielt kildebegrep. Dette blir gjort nærmere rede for nedenfor.

Studien undersøker hvordan kildevurdering i historiefaget kan bidra til at elevene utvikler forståelse for sentrale elementer og sammenhenger i faget, samtidig som det gir dem både relevant metodisk kompetanse og fagkunnskap. Lærerne designet et undervisningsopplegg der elevene skulle bli bevisste på kildevurdering gjennom lesing av multiple historiefaglige tekster og lære å anvende disse selvstendig i egne tekster, samtidig som lærerne og forskeren kunne observere og analysere elevenes arbeid undervegs og i etterkant av prosjektet.

Teoretisk rammeverk

Kildekritisk lesing

Det er blitt utført noen undersøkelser av elevers utforskning av kilder i historiefaget. Resultatene viser at elever som får opplæring i kildekritikk, kontekstualisering og sammenligning av informasjon i tillegg til å lære historisk stoff, har større læringsutbytte i historie enn elever som bare bruker læreboka som kilde (Nornes, 2017, Nokes, Dole & Hacker, 2007). De fleste studiene er utført innenfor en angloamerikansk historiedidaktisk kontekst (Johansson, 2014). I Norden har også tematikken blitt viet noe interesse, men det finnes ikke mange empiriske studier fra den norske skolen som undersøker elever og læreres praksis og erfaringer. De studiene som finnes viser at

elevers forståelse av kildekritikk ofte har handlet om å finne ut hva som er sant eller usant, og om en kilde er troverdig eller ikke troverdig (Nersäter, 2019, Rosenlund, 2015). Rosenlund (2015) har karakterisert svenske læreplaner og lærebøkers tilnærming til kildekritikk som en «tvangstrøye». Han mener det har vært en epistemologisk motsetning mellom en forståelse av kildekritikk basert på en tradisjonell empiristisk tilnærming der «sannheten» kan hentes direkte ut fra kildene, og en utforskende post-strukturalistisk tilnærming som ellers preger skolefaget. Nornes (2017) har vist at man kan finne en liknende motsetning i det norske skoleverket, der læreplanene fremmer et postmoderne kunnskapssyn, mens lærebøkene legger opp til en teknisk og instrumentell kildekritikk.

Kildekritikk blir av mange oppfattet som ryggraden i historiefaget (Kvande & Naastad, 2020, s. 22). Når vi snakker om å øve opp den tekstkritiske kompetansen kan kildevurdering være et mer dekkende begrep. Begrepet kan videreføre noe av det mest verdifulle i tradisjonell kildekritikk samtidig som man vektlegger en funksjonell vurdering av kildens innhold og relevans. Ved å utvide det kildekritiske blikket ut over spørsmålet om opphav, autentisitet og sannhetsverdi, til også handle om å studere hvordan historien blir fortalt på ulike måter, og hvorfor, «kan man lykkes med en forskyvning fra den instrumentelle, tradisjonelle kildekritikken til en mer funksjonell tekstkritikk» (Kvande & Naastad, 2020, s. 87). For å bli gode lesere og skrivere i historiefaget, må elevene vite hva som karakteriserer en fagtekst i faget. De må vite hvordan kunnskap blir skapt, kommunisert og vurdert innenfor fagområdet. Kunnskap om hvordan fagekspert leser og skriver kan støtte elevenes forståelse og skriveprosess (Shanahan, 2015, s. 3). Lærerne ønsket derfor at elevene i første omgang skulle bli kjent med historiefaglige framstillinger før de gikk videre til undersøkelser av historiske primærkilder.

Sam Wineburg har publisert flere studier om hvordan historikere og skoleelever leser historiske kilder (Wineburg 1991a, 1991b, 2010). Han fikk både historikere og elever til å tenke høyt mens de leste og vurderte fragmenterte og motstridende dokumenter om historiske hendelser, de leste både primær- og sekundærkilder (Wineburg 1991b, s. 497). Wineburg fant at de to gruppene leste tekstene på helt ulike måter. Elevene lette etter fakta og prøvde å memorere og gjengi innholdet. Historikerne gikk derimot til kildene som «anklagere» i en rettssak, de stilte spørsmål, sammenlignet, så etter inkonsistenser og motiver (Wineburg, 1991b, s. 511). Wineburg argumenterte for at ved å få elevene til å lese og tenke som historikere ville de lære mer samtidig som faget ville bli mer meningsfylt og motiverende. Wineburg beskrev seks lesestrategier som historikere bruker, og som utgjør grunnlaget i arbeidsmetoden «Thinking like a historian» (eller «reading like a historian»). De seks strategiene er «sourcing», «contextualizing», «close reading», «using background knowledge», «reading the silences» og «corroborating» (Wineburg, 2010, s. 3-4). Disse seks kan være delvis overlappende og det finnes ulike framstillinger av Wineburgs metode, mange steder vises det til tre eller fire ulike strategier eller prosesser. Sourcing kan oversettes til å vurdere opphav, der bl.a. forfatter, opphavssituasjon og troverdighet skal vurderes. Å kontekstualisere vil si å kunne plassere teksten og innholdet i tid og rom. Nærlesing vil si å gjennomføre en grundig lesing av innholdet i teksten for å undersøke hva som sies

og hvordan det sies (Wineburg 2010, s. 3). Å bruke bakgrunnskunnskap vil delvis overlappe med kontekstualisering, men handler om å forstå innholdet i sammenheng med den kunnskapen man har om temaet fra før. «Reading the silences» vil si å avdekke hva teksten ikke sier, hvilke mulige relevante grupper, personer, hendelser eller fortolkninger som ikke nevnes. «Corroborating» kan oversettes til å bekrefte, der kilden blir sammenliknet og vurdert kritisk opp mot andre kilder. Dette siste innebærer altså at man må lese «multiple tekster», som er flere ulike tekster med ulike perspektiver eller informasjon om samme tema.

Wineburgs metode dannet både et teoretisk grunnlag for undervisningsopplegget og var et metodisk utgangspunkt for elevenes arbeid. Metoden «Reading like a historian» blir vanligvis knyttet til undersøkelse av historiske primærkilder. Men Wineburg understreker at metoden også kan brukes på andre tekster, som f.eks. lærebøker. Han gjør heller ikke alltid noe klart skille mellom primær- og sekundærkilder, men referer til begge som «historical texts» (Wineburg, 1991b, 2010). Metoden har også tidligere blitt benyttet på sekundærkilder blant annet for å kunne bevisstgjøre elever på hvordan historikere utfører undersøkelser, hvordan ulike kilder kan tolkes og hvorfor historikere kan komme fram til ulike resultater (Marczyk et al., 2022, Ramoroka & Engelbrecht, 2015). Dette siste var også en sentral målsetting med dette prosjektet.

Funksjonell kildekritikk og historisk literacy

Det er lenge siden historiefaget beveget seg bort fra den klassiske positivismen og oppfatningen om at hver kilde inneholder noen bestemte svar. Men ofte er det slik skoleelever arbeider med en kildetekst, de leter etter «svaret» eller essensen (Blikstad-Balas, 2016, s. 71). De mangler forståelse for at en kilde kan fortelle ulike ting alt etter hvilke problemstillinger som reises. Selv om man fortsatt kan dra nytte av «klassisk kildekritikk» så er det denne funksjonelle tilnærmingen som har vært utgangspunktet for elevenes undersøkelser. Historieskrivingen er blitt et studieobjekt: Et objekt som kan beskrives, analyseres og forklares og som igjen skal være med på å finne svar på problemstillinger. Barton (2018) har påpekt at skillet mellom primær- og sekundærkilder ofte blir oppfattet som absolutt, men også skillet mellom disse kildetyperne er avhengig av hva de brukes til. Historiefaglige tekster kan også være primærkilder, de er kilder til å undersøke hvordan historikere tenker og skaper historiske framstillinger. Slik kan også studier av historiske fagtekster være egnet til å øve elever i kildegransking, selv om det ikke er primærkilder til historiske hendelser. Et funksjonelt kildebegrep gjør også at man må vurdere sekundærkilder med samme kritiske blick som primærkilder. «Sekundärkällorna måste också tolkas och att det är frågorna som avgör hur vi ska förstå och använda dem» (Johansson, 2014, s. 24).

Elevenes kompetanse i å gjennomføre historiske undersøkelser innebærer å kunne lese historiefaglige tekster og å drøfte historiske problemstillinger med utgangspunkt i tekstene, for deretter å anvende fagkunnskapen i egne fagtekster. Når elevene skal undersøke og vurdere kilder i historiefaget og presentere og formidle sitt arbeid, innebærer dette en rekke ulike delprosesser og kompetanser. Elevene må ha forståelse for hvordan historisk kunnskap er bygd opp, de må ha faglig kunnskap om temaet, de

må kunne lese og tolke tekster, og til slutt må de framstille resultatene, skriftlig eller muntlig. Det innebærer dermed krav til tekstkompetanse, eller literacy. Historisk literacy handler om «å lese, tenke, resonnere, forklare som en historiker», om å delta i meningsskapende aktiviteter innenfor historiefagets tekstkultur, noe som også innebærer kritisk analyse av tekster (Hatlen, 2020, s. 32).

I følger Shanahan (2015) er det et kjennetegn ved utvikling av historisk literacy at «Students must read multiple texts in history; history comprises multiple perspectives and interpretations» (s. 8). Wineburg & Reisman (2015) hevder at historisk tenking ikke handler bare om historie, men om å delta kritisk, informert og intelligent i samfunnet. Dette har en klar sammenheng med det mer generelle begrepet kritisk literacy, som kan handle om å lese og vurdere motsetningsfylte tekster knyttet til samme tema og å kunne navigere selvstendig og kritisk innenfor en tekstkultur (Blikstad-Balas, 2016, s. 109, Skaftun, 2009, s. 36). Historisk literacy er en fagspesifikk form for kritisk literacy og fremmer en form for kompetanse og tilnæringsmåte som bør kunne implementeres i historiefaget. «Historians have sophisticated ways of reading text, and these can be taught to students» (Shanahan, 2015, s. 9).

Det er et mål at elevene ikke bare lærer faglig innhold, «men også fagspesifikke måter å snakke, lese og skrive på» (Skaftun, 2014, s. 16). Likevel har forskning vist at lærere i videregående skole har hatt vansker med å implementere fagspesifikk literacy i undervisningen (Ford & Forman, 2006; Shanahan & Shanahan, 2008; Wineburg & Reisman, 2015). Historiefaget som vitenskap er et fortolkende humaniorafag, men dette gjenspeiles ikke i skolefaget historie, som ofte blir oppfattet som en øvelse i å memorere fakta. (Kvande & Naastad, 2020, s. 89). Wineburgs metode kan kritiseres for at undervisningen legges for tett opp mot vitenskapsfaget og at fokus på faginnhold og historie som orienteringsfag kan bli neglisjert (Nersäter, 2022, s. 19). Samtidig kan en innvending mot dette aksjonsforskningsprosjektet være at lesing av sekundærkilder er en tilnærming som kan brukes i alle fag og ikke er spesifikt historiefaglig. For at prosjektet skulle bidra til å utvikle både elevenes forståelse av historie, realhistorisk kunnskap og kildekritisk kompetanse var det derfor viktig å koble prosjektet til fagspesifikk literacy. Historisk literacy handler om å bli historikkyndig og at man «aktivt tar i bruk fakta, anvender fagbegreper og kilder på en kritisk måte» (Hatlen, 2020, s. 35). Flere studier viser at historisk forståelse og historisk faktakunnskap henger sammen, det ene kan ikke utvikles uten det andre (Lund, 2020, s. 19). Både utvikling av realhistorisk kunnskap og kildekritisk kompetanse var dermed sentrale målsettinger i prosjektet.

Historisk literacy handler også om å lære seg å skrive som en historiker (Hatlen, 2020, s. 65). Å ta i bruk skrivning som redskap kan være nyttig for å utvikle kritisk og selvstendig tenking. I tillegg er skrivning et viktig strukturingsverktøy for presentasjon av faglig kunnskap. Hvis studenter skal gjøre kunnskapen til sin egen, må de «struggle with the details, wrestle with the facts», de må omarbeide kildeteksternes informasjon til et språk de selv kan videreformidle til andre. «In short, if students are to learn, they must write» (Graham and Perin, 2007, s. 2).

Dette er bakgrunnen for valget om å gi elevenes skrivning av fagtekster en sentral rolle i prosjektet. Elevene skulle skrive to historiske fagtekster der de anvendte flere

ulike kilder som de hadde vurdert kritisk. Med bakgrunn i begrepet historisk literacy gav også observasjoner av skriveprosessene og vurdering av fagtekstene en inngang til å analysere elevenes faglige forståelse og utvikling. Det var dermed også en metodisk begrunnelse for å legge vekt på elevenes skriftlige arbeid.

Metode

Målet med prosjektet har vært å undersøke om elever og lærere opplever at kildevurdering kan bidra til å utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter i historiefaget. Aksjonsforskning er en forskningsmetode som er godt egnet til slike undersøkelser, der man iverksetter endringer som blir systematisk analysert. Forskningsmetoden er kjennetegnet ved at man utforsker aktuelle problemstillinger i praksis, det er både en forskningstilnærming og en praktisk arbeidsmåte. Det er de som er nærmest studieobjektet og det man ønsker å studere, som er aktive i forskningsprosessen. Lærerne er medforskere i samarbeid med en eller flere eksterne forskere.

Aksjonsforskning finnes i mange varianter, og har blitt ofte blitt framstilt som en gråson mellom tradisjonell forskning og praktisk endringsarbeid, der målet og intensjonen er at aksjoner skal føre til forbedring av praksis (Levin 2017, s. 32-33). Denne kombinasjonen av utviklingsarbeid og forskning er kjernen i aksjonsforskning (Gjølterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen & Stjernstrøm, 2017, s. 15). Nettopp denne kombinasjonen har gjort metoden utsatt for kritikk fra flere hold. Kritikken har handlet om at metoden er subjektiv og ikke oppfyller krav til vitenskapelighet. Den viktigste måten man kan møte denne kritikken på, er ved å være transparent (Levin, 2017, s. 36). Vi har derfor i det følgende tatt sikte på å være så konkrete og åpne som mulig i beskrivelser og refleksjoner omkring gjennomføring.

Tilnærmingen i dette prosjektet er basert på pragmatisk aksjonsforskning (Elliot, 1991) og på samarbeidende aksjonsforskning (Reason & Bradbury 2008), to tilnærminger som har mye felles. Begge har vekt på samarbeidet mellom deltakerne og på et mål om endring av praksis. Dette prosjektet kan karakteriseres som et forskende partnerskap innenfor tradisjonen pragmatisk aksjonsforskning, der en forsker og flere lærere samarbeidet (Tiller 2004, 2006). Aksjonene ble gjennomført i en aksjonssyklus, gjennom to aksjonsperioder.

Basert på noen sentrale prinsipper for aksjonsforskning hadde prosjektet utgangspunkt i følgende komponenter: Diagnostisering, aksjonsplanlegging, aksjon, aksjonsevaluering og deretter ny aksjon (Coghlan & Brannick, 2014; Tiller, 2006). Diagnostisering og planlegging ble gjort i samarbeid mellom lærere og forsker, basert på lærerne sine erfaringer og datamaterialet som var samlet inn i en tidlig fase av prosjektet. Lærerne hadde hovedansvaret for gjennomføring av aksjonene i klasserommet og fikk en viss grad av frihet innenfor rammene av prosjektet. Dette ble vurdert som nødvendig både fordi lærere og klasser er forskjellige og for «å gi både spillerom og tilstrekkelig trygghet og støtte for hver enkelt lærers utvikling av en praksis» (Bjønnes, 2017). Forskeren hadde hovedansvar for koordinering og tilrettelegging, innsamling av data, mens forsker og lærere møttes jevnlig for refleksjon

og vurdering underveis i prosjektet, og for evaluering etter første og andre aksjonsperiode. Studien ble meldt inn til NSD og godkjent. Elevene var over 16 år og signerte selv samtykkeskjema.

Datamateriale og analyse

Det ble foretatt systematisk innsamling av et bredt og omfattende materiale i forkant, underveis og i etterkant av aksjonsperiodene, med både kvantitative og kvalitative data. Datamaterialet bestod av spørreundersøkelser, gruppeintervjuer med elever og lærere, elevtekster og logger fra klasseromsobservasjoner og refleksjonsmøter mellom lærere og forsker. Totalt ni Vg2-klasser med 234 elever og seks historielærere var med i aksjonsforskningsprosjektet, ni klasser deltok i første aksjonsperiode og fem i den siste. Elevene var 17 til 18 år gamle. Det ble gjennomført to anonyme spørreundersøkelser med elevene, en etter gjennomføring av første aksjonsperiode og en etter den siste aksjonsperioden. I den første undersøkelsen deltok 166 av elevene, i den siste var det 70 elever som svarte. Det ble også gjort til sammen fire gruppeintervju med totalt åtte elever. To grupper med fire elever fra to klasser ble valgt ut av lærerne med tanke på å få størst mulig bredde i faglige prestasjoner og motivasjon. De samme elevene ble intervjuet to ganger, etter hver aksjonsperiode. Det ble gjennomført en spørreundersøkelse blant alle historielærerne på skolen, også de som ikke var med på aksjonsforskningsprosjektet, 11 av 13 lærere svarte. Det ble gjennomført ett gruppeintervju med fem historielærere etter gjennomføring av første aksjonsperiode og erfaringene som kom fram her var med på å danne grunnlaget for justering og utforming av neste aksjon. De to undervisningsoppleggene genererte i overkant av 200 elevtekster som ble vurdert av lærerne. Den eksterne forskeren i prosjektet observerte også undervisning og elevenes arbeid i klasserommet, og hadde jevnlig refleksjonssamtaler med lærerne.

Dette materialet er til sammen så omfattende at det ikke har vært mulig å ta med alt materialet i analysen som ligger til grunn for denne artikkelen. Analysen baserer seg derfor i hovedsak på elevspørreundersøkelser og intervjuer med elever og lærere. Observasjonsnotater og refleksjonsmøtenotater er i noen grad tatt med for å supplere spørreundersøkelser og intervjuer. Elevtekstene er ikke analysert, dette materialet er så omfattende at det kunne vært grunnlag for en egen studie. Men både læreres og elevers vurderinger av tekstene og arbeidet med dem kommer i noen grad fram gjennom det andre materialet. Målet med studien er å analysere både lærere og elevers oppfatning av elevenes læringsutbytte og kompetanseutvikling. Lærernes vurdering av elevtekstene, slik de kom fram i lærerintervjuene, er dermed også viktige for å kunne besvare denne artikkelens problemstilling.

Elevene fikk spørreskjemaer med faste svaralternativer, men det var også et åpent spørsmål der elevene kunne skrive om sine erfaringer og opplevelser. Det var de samme spørsmålene i de to undersøkelsene. Det var færre deltakere og færre svar i den andre undersøkelsen. Det er dermed ikke helt uproblematisk å gjøre en direkte sammenligning og endringene må tolkes forsiktig, men på de fleste spørsmålene var det relativt liten bevegelse i svarene fra første til andre undersøkelse.

Svarene på spørreskjemaenes lukkede spørsmål ble summert og prosentuert. Undersøkelsens utforming og gjennomføring gav ikke grunnlag for mer avanserte kvantitative analyser. Svarene var utgangspunktet for en bred oversikt over elevenes erfaringer og meninger om prosjektet. Deretter ble det kvalitative materialet, svarene på de åpne spørsmålene og intervjuene, brukt til å analysere noen sentrale temaer mer i dybden. Intervjuene ble transkribert og kodet. Kodene dannet grunnlag for å lage følgende kategorier: Lesing og forståelse av kilder, opplevd læringsutbytte, oppgaveskriving, motivasjon og interesse, utfordringer og problemer. Svarene på spørreskjemaets åpne spørsmål ble kodet og kategorisert etter samme mønster. I tillegg ble deler av materialet kodet og kategorisert etter om de var overveiende positive, balanserte/nøytrale eller negative.

Gjennomføring av aksjoner

Prosjektet foregikk over ett skoleår. Seks historielærere på Vg2 planla, gjennomførte og evaluerte undervisningsopplegget i samarbeid med en ekstern forsker. Det var to aksjonsperioder, en om høsten og en om våren, og i hver periode ble det gjennomført et fordypningsemne i et tema i eldre historie. I første semester var tema pest og pandemier fra svartedauden til spanskesyken. I siste halvår fordypet klassene seg i temaet «Myndighetene møter folkekulturen - Trolldoms- og hekseprosessene i tidlig nytid».

I hver periode fikk elevene i oppgave å skrive en fagtekst med utgangspunkt i en avgrensa problemstilling, basert på utvalgte sekundærkilder. Det var flere grunner til at lærerne valgte å basere arbeidet på sekundærkilder. Primærkildene til eldre historie er vanskelig tilgjengelige både språklig og innholdsmessig. Det ble derfor lagt vekt på lesing av sekundærkilder der elevene skulle få trening i å lese ulike historiske framstillinger og ulike tolkninger av historiske primærkilder. Det var en målsetting at slike kilder skulle gi forståelse for hvordan historikere arbeider og for hvordan historisk kunnskap blir etablert. Elevene ble også presentert for enkelte primærkilder i undervisningen. Det ble deretter planlagt for videre progresjon med mer bruk av primærkilder i senere undervisningsopplegg knyttet til nyere historie.

Kildene ble valgt ut for å få et bredt spekter av ulike tekster på ulike faglige nivåer. Utvalget bestod av læreboktekster for videregående skole, vitenskapelige artikler, bokkapitler og ulike artikler fra nettkilder, blant annet leksikonartikler og populærvitenskapelige framstillinger. Tekstene var av ulik lengde og ulik vanskelighetsgrad. Kildene skulle vise ulike tilnærminger og synspunkter på samme tema. For eksempel var det tekster som uttrykte ulike historikers vurdering av Svartedaudens årsaker, spredning og utvikling. Elevene skulle ikke søke etter kilder på egen hånd, tekstene var valgt ut og ble presentert av lærerne. Dette var basert på tidligere forskning som anbefaler at elevene får tilrettelagt et utvalg relevante kilder som gir rom for å skape diskusjoner og åpner for flere mulige konklusjoner (Bråten & Strømsø, 2009; Lund, 2020).

For å kunne skrive en fagtekst må elevene ha kunnskap om emnet de skal drøfte. Hillocks (1984) viste at den beste strategien for å bedre kvaliteten i elevtekstene, var at elevene i førskrivingsfasen jobbet med å beskrive, forklare, tolke, sammenligne og

oppsummere informasjon de fant om emnet de skulle fordype seg i, og at disse aktivitetene foregikk i elevgrupper. I historiefaget på Vg2 hadde lærerne erfart at elevene har lite førkunnskap om eldre historie, og det tar derfor tid å bygge kunnskap om perioder eller historiske hendelser. Flere forskere har pekt på nødvendigheten av historisk kunnskap for å kunne skrive en argumenterende tekst i historiefaget (Monte-Sano, De La Pas & Felton, 2014). I de to første ukene av begge aksjonsperiodene var målet at elevene skulle skaffe seg kunnskap om emnet. I den første aksjonsperioden fikk elevene først en innføring i tidsperioden og temaet av lærer. Deretter ble det gjennomført felleslesing av kilder i klassene for å modellere hvordan elevene burde lese. Elevene fikk instruksjoner i lesestrategier og i hvordan de kunne vurdere innhold og troverdighet. Elevene leste, tok notater og skrev sammendrag av kildene. I tillegg diskuterte de kildene i grupper på 4-5 elever der de vurderte og sammenlignet innholdet i de ulike kildene. I den andre aksjonsperioden foregikk lesingen mer individuelt eller i mindre grupper, og lesinga var mindre lærerstyrt.

Skrijving av fagtekst ble gjennomført i den tredje uken av aksjonen. I fire klasser fikk elevene oppgitt problemstillinger av læreren, mens i fem av klassene utformet elevene egne problemstillinger. Lærerne modellerte for elevene hvordan teksten skulle struktureres. Elevene skulle i fagteksten både gjøre rede for temaet, analysere tekstene og drøfte problemstillingene. Gjennom hele skriveprosessen fikk elevene skrive støtte i form av modelltekster, skriverammer og sjekklister. I den første aksjonsperioden ble modelltekstene gjennomgått felles i klassene. Dette var elevtekster fra tidligere skoleår i tillegg til semesteroppgaver fra lærerstudenter. Det ble også gjennomført underveisvurdering. Lærerne var tett på skriveprosessen og kunne gi elevene direkte respons i timene.

Flere studier viser at samskriving har positiv effekt på elevenes mestring, motivasjon og skriveutvikling (Graham & Perin, 2007), samtidig som samarbeidet fører til økt bevissthet om hva man gjør når man skriver. Forhandlingen om teksten krever at elevene må reflektere over valgene de tar (Eritsland, 2008). I noen klasser ble elevene pålagt samskriving, mens i andre klasser kunne elevene velge om de ville skrive individuelt eller sammen i par. I den andre aksjonsperioden fikk elevene velge selv og da var det ca. 80 % som valgte samskriving. Den totale tidsbruken var 6 uker i første semester og 4-5 uker i andre semester.

Resultater og diskusjon

Elevenes læringsutbytte

I det følgende skal sentrale funn knyttet til de tre forskningsspørsmålene diskuteres, dette vil gi grunnlag for å gi svar på hovedproblemstillingen. Det vies mest plass til diskusjon av elevenes erfaringer, som anses som det mest sentrale, og som også størstedelen av datamaterialet er knyttet til. Presentasjonen av funn tar utgangspunkt i elevenes svar på spørreundersøkelsene, som gir en bred oversikt over elevenes

erfaringer og refleksjoner. Deretter vil det kvalitative materialet bli brukt til å analysere noen sentrale temaer mer i dybden.

Elevene fikk et generelt spørsmål om hva de synes om å jobbe med kilder, der de kunne krysse av for flere alternative svar. Hovedbudskapet fra elevene var at det var nyttig, men kjedelig å jobbe med kilder. Etter første aksjon var det 43 % som svarte at det var nyttig å jobbe med kilder, og dette økte til 59 % etter andre periode. Etter første prosjektperiode var det bare 29 % som mente det var lærerikt, men dette hadde steget til 46 % etter andre periode. Bare 2 % svarte at dette var noe de ikke hadde bruk for etter første kildeprosjekt, etter det siste var det ingen elever som krysset av for dette.

Selv om mange elever hadde en oppfatning av at det var lærerikt og nyttig, var det likevel ikke mange som syntes det var veldig spennende. Rundt fire av ti mente det var kjedelig (36 % etter første prosjekt, 41 % etter andre), mens svært få krysset av for at det var spennende (12 % etter første, 6 % etter andre prosjektperiode). Det var også en del elever som svarte at det var vanskelig, 21 % etter første aksjonsperiode og 26 % etter andre periode. Litt over halvparten mente dette var noe de hadde bruk for i flere fag, svarene var omtrent det samme etter første og andre periode. At det var flere som mente at det var nyttig enn at det var lærerikt, kan kanskje forklares med at de generelt mente det dette var noe de hadde bruk for, men at de konkrete prosjektene ikke fenget dem i særlig grad.

Det er naturlig å se resultatene i lys av elevenes historieinteresse og innstilling til historie som fag. Dette vil trolig ha betydning for hvordan elevene møter oppgavene, og kanskje spesielt nye og utfordrende oppgaver. På spørsmål om deres holdning til historiefaget var det 21 % som svarte at det er «et spennende fag som jeg liker veldig godt» mens 48 % krysset av for at historie er «litt interessant, men ikke et favorittfag». De resterende 31% av elevene mente enten at det var uinteressant, vanskelig eller kjedelig. Ingen av elevene krysset av for at det var et fag de ikke likte i det hele tatt. Holdningene til historiefaget hadde endret seg noe til det positive etter andre prosjektperiode. Da var det 31% som likte faget veldig godt og mente det var spennende, 56 % mente historie var litt interessant, men ikke en favoritt. Andelen som fant historie uinteressant eller kjedelig hadde sunket fra 21 % til 10 %. Disse svarene samsvarer ikke helt med elevenes oppfatning av kildearbeid, der svarene tydet på at elevene syntes det ble mindre spennende jo mer de jobbet med det. Men endringene er ikke veldig store. Forklaringen kan være at historiefaglig innhold kan fenge interesse, men at det opplevdes som krevende å jobbe på denne måten og at omfanget gjorde at elevene synes det ble for mye. En elev uttrykte at det var lærerikt, men at «det kan være litt kjedelig og krevende i lengden». Mange elever kom med liknende utsagn, de opplevde at denne formen for undervisning krevde en større innsats enn de var vant til.

Over halvparten av elevene svarte at arbeidsmåten var nyttig. Intervjuene og åpne svar i spørreundersøkelsen gav innblikk i hva som opplevdes som nyttig. Mange vektla en praktisk nytteverdi. De fikk opplæring i å føre kilder og å lage referanselister, og det å kunne sammenligne kilder var en metode de mente de kunne få bruk for også i andre fag. De uttrykte dermed en instrumentell forståelse av nytte, og i mindre grad nytteverdi knyttet til utvikling av historiefaglig kompetanse eller forståelse.

Spørreundersøkelsen gav ikke grunnlag for en direkte sammenligning mellom denne arbeidsmåten og en mer tradisjonell framgangsmåte med tavleundervisning og fokus på læreboka. I intervjuene var det derimot flere som trakk fram de positive siden ved kildebasert undervisning. En elev uttalte at,

Det har vært veldig lærerikt og spennende. Jeg tror jeg lærer mer i slike prosjekter enn vanlig undervisning. Vanlig undervisning glemmer man forttere enn når man jobber godt med kildene.

Selv om mange elever opplevde at arbeidet var krevende, var det mange som understreket at de opplevde en annen form for læring. En elev uttalte: «Jeg synes det har vært lærerikt, kanskje en av de måtene jeg lærer best på», og en annen at «Jeg synes jeg lærer mest av det her, for når det er prøve så øver du bare til prøven og etterpå er det så lett å glemme det».

Spørreundersøkelsen gir altså inntrykk av nokså sammensatte erfaringer som ikke klart peker i en retning. Intervjuene og svarene på de åpne spørsmålene bekrefter disse varierende synspunktene samtidig som de gir innblikk i noen flere nyanser. Langt over halvparten av svarene fra de åpne spørsmålene var balanserte der det ble trukket fram både positive og negative sider, og det var noe flere positive utsagn enn negative. «Lærerikt, men krevende» var en type formulering som gikk igjen hos flere. Mange trakk fram at det var en arbeidsmåte som gav mer læring enn tradisjonell undervisning basert på lærebok og tavleundervisning. Ingen av elevene hevdet at arbeidsmåten var mindre lærerik enn andre metoder, de fleste negative kommentarene handlet om at det tok lang tid, var kjedelig eller vanskelig, «det som er negativt er at det kan være litt kjedelig og krevende i lengden». Samtidig som mange elever mener at de har hatt stort læringsutbytte, er tidsbruken en faktor flere av dem trekker fram: «Det har vært lærerikt. Jeg føler at du lærer mye mere av å lese og bruke mange kilder, men det tar lang tid og er mye jobb».

Lærerne var generelt mer positive til elevenes læring enn det elevene selv var. Alle de seks lærerne som deltok med sine klasser mente at elevene generelt hadde hatt godt læringsutbytte av prosjektet, men med store individuelle variasjoner. Lærerne mente også at prosjektet hadde gjort dem mer bevisste på hvordan elevene lærer, og de mente at de fleste elevene presterte bedre enn forventet. «Mange elever klarte mye mer enn det jeg trodde de var i stand til, (...) de som lyktes godt, de lyktes veldig godt».

Selv om lærerne var positive, la de samtidig vekt på at det var store forskjeller mellom elevene: «Det var veldig stort sprik, men det var også en arbeidsmåte som ikke nødvendigvis appellerte til de som presterte godt til tradisjonelle prøver der de skulle gjengi kunnskapsstoff.» Arbeidsmåten var uvant og utfordret mange elevers forestilling om hva historiefaget er. Det var flere elever som hadde prestert bra på tradisjonelle prøver som ikke mestret denne arbeidsformen veldig godt, og det var eksempler på det motsatte. Og det var «... en håndfull elever som åpenbart, ja her er det noen sånne skjulte historikerspirer». Dette viser at variasjon i arbeidsform mellom tradisjonelle prøver og selvstendig kildearbeid kan ha potensial for å gi flere elever motivasjon og en opplevelse av mestring. Elevenes prestasjoner og læringsutbytte varierte, men lærerne

poengterte samtidig at kildebruk gir gode muligheter for å differensiere undervisningen, ved å tilpasse kildenes omfang og vanskelighetsgrad til ulike elevgrupper.

Av Wineburg's seks nevnte tilnærminger til kildevurdering, «sourcing», «contextualizing», «close reading», «using background knowledge», «reading the silences» og «corroborating», var det særlig to som ble sentrale i prosjektet. Grunnen til at disse var sentrale var både fordi lærernes undervisningsopplegg la opp til det, men også fordi det var dette elevene brukte mest tid på og fant mest krevende. Det var nærlesing av kildene og det som Wineburg kaller «corroborating», altså å sammenligne kilder for å finne likheter og ulikheter, bekrefte og avkrefte sammenhenger. Å kontekstualisere og å bruke bakgrunnskunnskap var også sentralt, men ble i stor grad knyttet til å «bekrefte» eller sammenligne tekster. Siden kildene var valgt ut og tilrettelagt av lærerne fikk elevene mye hjelp med både vurdering av opphav (sourcing) og bakgrunnskunnskap. I den videre diskusjonen er det derfor «close reading» og «corroborating» som vil bli lagt mest vekt på.

Elevenes lesing av kilder

Elevene var delt i to nesten jevnstore grupper når det gjaldt opplevelsen av mestring i å lese fagtekster. Etter første periode var det 44 % som syntes at de mestret det godt, etter andre periode var det 49 %. Omtrent halvparten (52 % etter første, 47 % etter andre) syntes det var litt vanskelig, men at de mestret det til en viss grad. Et oppløftende resultat var at det bare var 4 % som krysset av for at det var vanskelig å lese tekstene (her skulle elevene bare krysse av for ett av de tre nevnte alternativene). Det betyr at omtrent halvparten av elevene opplevde mestring i møtet med fagtekstene, mens omtrent halvparten bare delvis opplevde mestring. Utsagn fra intervju og spørreskjema tyder på at problemene med lesing hadde flere årsaker. For mange av de som opplevde vansker var tekstmengden avgjørende, det ble rett og slett for mye lesing og for mange ulike tekster.

Elevene fikk instruksjoner i lesestrategier som skulle gjøre det lettere å lese fagtekstene, et eksempel på dette var teknikker for å ta notater under lesing. Dette var noe elevene i liten grad var vant til fra før, og det viste seg også at de i liten grad tok i bruk slike strategier underveis. 69 % oppgav at de brukte lesestrategier av og til, mens bare 13 % gjorde det alltid. Intervjuene bekreftet også at ikke alle elever har et bevisst forhold til lesestrategier: «Jeg er dårlig på det (lesestrategier), men hvis du sier at strek under viktige begrep, så gjøre jeg det, men jeg tenker ikke over det». En annen elev var likevel bevisst på en lesestrategi som fungerte godt: «For å få det med meg så er det greit å lese et avsnitt, tenke over hva handlet det egentlig om, lese et nytt avsnitt, hva handlet det om og prøve å finne den røde tråden til slutt».

På bakgrunn av anbefalinger fra tidligere forskning (Bråten & Strømsø, 2009; Lund, 2020), valgte lærerne ut kildene elevene skulle lese. I den første aksjonsperioden fikk elevene mye lesestøtte i form av felles lesing og gjennomgang av tekster i klassen. I den andre aksjonsperioden ble det lagt opp til mer selvstendig lesing og mindre støtte. Det ble observert stor variasjon i elevenes evne til kritisk lesning av historiefaglige tekster. En viktig observasjon var at elevene brukte lengre tid på å lese tekstene enn det lærerne

hadde forutsatt. Det var en viss framgang fra første til andre aksjonsperiode, men den var relativt liten. En elev sa: «Hvis det er noe som jeg ikke synes er så spennende er det lett å falle av hvis det er en lang tekst» og en annen elev sa: «Hvis det er skrevet på litt lettere språk går det greit, men hvis det er sånn skikkelig komplisert og lange setninger da er det vanskelig å fokusere.» Dette er et uttrykk for at elevene har lite trening i å lese akademiske tekster.

Noen elever hadde en relativt enkel forståelse av kilder og hva de kan brukes til. Enkelte gav uttrykk for en forståelse for at kildene enten er «sanne» eller «usanne» og var på leting etter hva kilden «egentlig» sier, det var liten forståelse for at kilder kan gi ulike svar alt etter hvilke problemstillinger som reises. Dette er en type kildeforståelse som også er kjent fra tidligere studier (Rosenlund, 2015, Nersäter, 2019, Blikstad-Balas, 2016). Det viser at i tillegg til det konkrete kildearbeidet, er det også viktig å bevisstgjøre elevene på hvordan kilder kan utnyttes på ulike måter. Dette må trolig opparbeides over tid.

I dybdeintervjuene ble elevene spurt om hvordan de vurderte hva som var en god kilde, og en elev svarte: «Egentlig hva som er lettest å lese, hvis det står liksom svart på hvitt hva som er konsekvenser og årsaker sånn så er det jo på en måte en enklere kilde for oss.» Denne uttalelsen tyder på at elevene har behov for lesestøtte, særlig i møte med mer komplekse faglige tekster enn det elevene er vant til å lese. Men det er ikke bare konkrete leseferdigheter det skorter på, det som i realiteten mangler er kritisk literacy. Det elevene behøver er ikke bare evnen til å «navigere selvstendig og kritisk» (Skaftun, 2009, s. 36), men også en forståelse for at det er viktig og for hvorfor det er viktig.

I evalueringen etter første aksjonsperiode ble det bestemt at elevene i neste periode skulle arbeide mer selvstendig med kildene. I det første fordypningsemnet fikk de grundig oppfølging og støtte i forkant av og underveis i prosessen. Lærerne hadde positive erfaringer, og mente at elevenes gode prestasjoner gav grunnlag for å prøve om de kunne arbeide mer selvstendig. I den andre aksjonsperioden ble elevene derfor mer overlatt til seg selv i arbeidet med å lese og vurdere innholdet i kildene. Aksjonen ble også gjennomført på noe kortere tid enn den første og bare i fem av de ni klassene. Elevene måtte i større grad skaffe seg kunnskap om emnet på egen hånd, det ble satt av færre undervisningstimer og det var mindre modellering av tekststruktur. Dette stilte store krav til elevenes selvstendighet.

I evalueringen etter andre aksjonsperiode ble det klart at dette ble vanskelig for en del elever. En elev uttalte: «Jeg likte best å skrive teksten om Svartedauden [første aksjonsperiode] fordi det var enklere å finne informasjon om temaet fordi vi jobbet veldig mye med kildene sammen i forkant og brukte god tid på å lese og forstå tekstene». Elevenes evne til å lese og vurdere kilder på egen hånd, og til å anvende kunnskapen selvstendig i egen tekst, ble overvurdert. Mange av elevene hadde behov for mer støtte underveis i hele arbeidsprosessen enn det som var forutsatt, og lærerne var noe optimistiske i progresjonen fra første til andre aksjonsperiode. Flere lærere poengterte at en vellykket gjennomføring var avhengig av klare rammer for elevene, og at det var viktig å ha «ganske stramme tøyler» på prosessen. Dette understreker både behovet for støtte og veiledning i lese- og skriveprosessen, og at det blir satt av tilstrekkelig med

tid, elevene «må vite hva det er de skal med tekstene, de må vite hvordan, og de må få nok tid til å gjøre det» (Blikstad-Balas, 2016, s. 98).

Vurdering av multiple tekster

På spørsmål om hva de syntes om å jobbe med flere ulike kilder om samme tema i arbeidet med skriveoppgavene, var elevenes oppfatning delte, men overveiende positive. Det var også en mer positiv holdning hos de som svarte etter andre aksjonsperiode. På spørsmålet «Hva synes du om å bruke flere forskjellige kilder i arbeid med historieoppgaver?» skulle de bare oppgi ett svaralternativ. Her svarte til sammen 63% at kildearbeidet enten gjorde det lettere å skrive oppgave (31%), eller at de opplevde å lære mer av å arbeide på denne måten enn på andre måter (32%). 37 % av elevene svarte etter første periode enten at det var forvirrende å bruke flere kilder (17%), eller at det var vanskelig å forstå «hva som egentlig er sant» (20%). Etter andre aksjonsperiode var elevene mer positive til kildearbeidet, da hadde andelen som syntes det var forvirrende eller vanskelig gått ned fra 37 % til 17 %, mens andelen som mente det ble lettere eller mer lærerikt hadde steget fra 63 % til 83 %. Elevene var altså mer positive til læringsverdien av å arbeide med multiple kilder, og de som var med på begge spørreundersøkelsene rapporterer at de opplevde økt læringsverdi. Det siste kan tolkes som et uttrykk for at flere utviklet forståelse for hva som er poenget med å arbeide med flere kilder til samme spørsmål, og at mer trening gav større mestringsfølelse.

Dersom man sammenligner svarene på dette spørsmålet med svarene på det generelle spørsmålet om kildearbeid ovenfor og spørsmålet om lesing av kilder, kan det synes som om det er noe uklare og til dels motstridende resultat. Men det er likevel noen klare hovedtendenser. Det gir et bilde av en elevgruppe der omkring halvparten eller noe flere hadde en oppfatning av positivt læringsutbytte og nytteverdi og som opplevde at de mestret arbeidsmåten. Omkring en femtedel syntes det var en vanskelig arbeidsmåte. Både opplevelsen av læringsutbyttet og nytteverdien var stigende etter som de arbeidet mer med det. Men samtidig syntes de det ble kjedeligere jo mer de jobbet med det. Dette kan synes paradoksalt, at det både ble kjedeligere og mer lærerikt. Forklaringen på dette kommer tydeligere fram i intervjuene og de skriftlige tilbakemeldingene. Mange syntes det ble for mye fokus på denne arbeidsmåten og at det var for krevende. Det ble rett og slett litt mye for noen elever.

Det kan også synes selvmotsigende at mens omkring halvparten sa at de bare delvis mestret lesing av kildetekstene, var det bare 17 % (etter siste prosjektperiode) som syntes det var forvirrende eller vanskelig med flere kilder som utgangspunkt for skriveoppgavene. En forklaring på dette kan være at selv om elevene syntes de enkelte tekstene var vanskelige å lese, så greide de likevel å se at de ulike tekstene hadde ulike budskap og vinklinger som var til hjelp da de selv skulle drøfte en problemstilling. Her var det også en ganske tydelig endring fra første til andre periode, der langt færre fant det forvirrende. Dette indikerer at arbeid over tid og med flere oppgaver gav ny innsikt, intervjuer og svar på åpne spørsmål underbygger dette. Wineburg (1991a, 2010) viser at bekreftelse og sammenligning (corroboration) dreier seg om å gå fram og tilbake mellom kilder og hele tiden stille spørsmål og se etter forskjeller og likheter. For elevene

var dette en uvant tilnærming, de var vant til å forholde seg til én tekst av gangen, teknikken med å stille spørsmål til kildene var også ukjent. Elevene var vant til å forholde seg til faglitterære tekster som fakta og som en kilde til å hente ut konkrete opplysninger, en slik kildebruk er det lang praksis for i skolen (Blikstad-Balas, 2016, s. 108). Da de ble presentert for tekster der det både var vanskelig å finne konkrete fakta og det i tillegg var andre tekster som presenterte andre synspunkt, ble det komplisert for en del elever.

Men underveis opplevde flere elever at de forstod litt om hva man kan oppnå ved å lese flere ulike kilder, selv om de syntes det var utfordrende: «Det er jo forvirrende for at det står så mye forskjellig at hva skal vi tro på og sånn, men det gjør det lettere å drøfte rundt det og det er flere muligheter». En annen elev uttalte:

Vi ser forskjellige synsvinkler og vi får mer innblikk i hva andre mener om ting, kan være vanskelig å sette på plass hvis det er så mye ulikt, og det er det vi gjør i drøftinga, viser frem forskjellige meninger, det er det som er hele målet med teksten vi skriver.

Etter andre aksjonsperiode var det flere elever som uttrykte misnøye med arbeidsprosessen: «Hekseprosjektet (andre aksjonsperiode) synes jeg vi jobbet litt for lite med og brukte mindre tid på det, sammenlignet med svartedauden prosjektet». En annen elev uttrykte: «Hekseprosessen kom altfor seint på året og dermed laget bare mer stress enn nødvendig». Dette viser at det er viktig å være realistisk i planlegging av tidsbruk og i vurderingen av elevenes progresjon. Men det understreker også at en av de viktigste forutsetningene for å lykkes er at man har kunnskap om emnet man skal skrive om (Monte-Sano et.al., 2014). Uten konkret kunnskap om emnet har ikke elevene forutsetninger for å tilnærme seg stoffet kritisk og selvstendig. En elev uttrykte at: «vi kunne for lite om temaene før vi skulle starte» og en annen elev sa: «... læreren satte ikke av tid i timene til å faktisk lære oss om temaene, så når vi skulle begynne å skrive så hadde vi nærmest ingen informasjon og kunnskap om det».

Det finnes mange studier som understreker at det er en gjensidig avhengighet mellom historisk forståelse og realhistorisk kunnskap, det ene kan ikke utvikles uten det andre (Lund, 2020, s. 19). Det var også lærernes erfaring fra dette prosjektet. To av prosessene i «Reading like a historian», kontekstualisering og bruk av bakgrunnskunnskap, ble vanskeligere i andre aksjonsperiode, fordi elevene hadde mindre forhåndskunnskap og fikk mindre støtte av lærerne.

Elevene la også vekt på at det var tidkrevende å jobbe med multiple tekster: «Jeg synes det er ganske mye jobb, for halve jobben ligger jo i å lese alle kildene og lage notater til de». Flere elever ønsket at læreren skulle bruke mer tid på å gjennomgå kilder i klassen og modellere hvordan elevene burde arbeide med kildene. Dette støttes også av tidligere forskning (Blikstad-Balas, 2016, s. 104-106). En av erfaringene fra prosjektet er at dette momentet ble undervurdert, det var litt for rask progresjon fra første til andre aksjonsperiode og lærerne overvurderte ferdighetene elevene hadde tilegnet seg i den første perioden

Tidligere forskning tyder på at elevenes kreativitet har blitt lite vektlagt i historieundervisningen. Til tross for målsettinger om kritisk og utforskende tilnærming,

foregår trolig fortsatt mye historieundervisning som formidling av og gjengivelse av konkrete historiske fakta (Kvande & Naastad, 2020, s. 39-40). For mange elever var det uvant å måtte arbeide ut fra problemstillinger som de på bakgrunn av til dels motstridende kilder skulle finne svar på. Enkelte elever fortalte at de hadde fått innsikt som gikk ut over tilegnelsen av konkrete kunnskaper om fortida. Noen gav uttrykk for at de hadde utviklet forståelse for sammenhenger mellom fortid og nåtid, for hvordan fortida har formet og lagt premisser for nåtida, selv en relativt fjern fortid som middelalderen. For flere elever var det også en viktig erkjennelse at historiefaget handler om mer enn å hente ut ferdige fakta, det finnes ulike forståelser av den fortidige virkeligheten som man må vurdere og reflektere over. Dette er et uttrykk for at øvelse i historisk literacy gjennom kildevurdering og arbeid med multiple tekster vil kunne legge til rette for å utfordre etablerte antagelser og oppfatninger av sammenhenger (Downey & Long, 2016). Erkjennelsen av at historie kan være et utforskende og problemorientert fag, og dermed krever selvstendig refleksjon og kreativitet, var i seg selv viktig for mange elever.

Elevenes skriftlige oppgaver var sentrale i prosjektet. Observasjoner fra klasserommene viste at det var først da elevene skulle skrive egne drøftende tekster at de måtte forholde seg aktivt til kildene de hadde lest. Da de måtte formulere sine fortolkninger med egne ord, ble de nødt til å de reflektere over innhold og sammenhenger på en annen måte enn da de bare skulle lese kildene. Dette satte også i gang diskusjoner omkring både kilder og egne tekster med lærere og medelever. Dette funnet finner støtte i tidligere forskning som har vist at den kritisk reflekterende tilnærmingen styrkes når lesing av multiple tekster blir gjennomført som en del av skriving av argumenterende tekst (Voss & Wiley, 2000). Når elevenes fagskriving tar utgangspunkt i historiske problemstillinger og baseres på argumentasjon og vurdering av ulike tolkninger, er det også en øvelse i historisk literacy (Hatlen, 2020, s. 65). Flertallet av elevene opplevde at de både hadde behov for og fikk god skrivestøtte, noe som understreker at læreren har en viktig rolle som tilrettelegger av gode skriveprosesser (Blikstad-Balas, 2016, s. 97-98).

Avslutning

Utgangspunktet for aksjonsforskningsprosjektet var spørsmålet om opplæring i kildevurdering kan utvikle elevenes faglige kunnskaper og kildekritiske kompetanse i historiefaget. Erfaringene er delte, men i hovedsak positive. Både lærere og elever opplevde at prosjektene gav godt læringsutbytte, men lærerne var enda mer positive enn elevene. Mange elever fikk en ny opplevelse av hva historiefaget kan være og mente prosjektene gav en bedre form for læring enn tradisjonell undervisning. Men de la samtidig vekt på at det var krevende og en stor andel av elevene gav også uttrykk for at det var kjedelig. Det var stor variasjon mellom elevene, både når det gjaldt mestring, faglig utbytte og motivasjon, og det var flere utfordringer knyttet til arbeidsmåten.

Tidligere forskning har vist at mange elever oppfatter memorering av fakta som det sentrale i historiefaget, og kildekritikk som å skille mellom sant og usant (Johansson, 2014, Nersäter, 2019, 2022, Nornes, 2017, Naastad & Kvande, 2020, Rosenlund, 2015).

Denne studien bekrefter langt på veg de tidligere funnene. En del elever, også de som gav uttrykk for mestring, uttrykte et instrumentelt og unyansert syn på kilder. Det største hinderet for å kunne implementere kildevurdering på en god måte i faget, ser dermed ut til å være en svak forståelse for formålet med og viktigheten av å vurdere kilder kritisk. Å utvikle en slik forståelse er nødvendig for å overvinne det som tidligere studier har pekt på som manglende samsvar mellom undervisningspraksis og læreplanenes intensjoner (Nornes, 2017, Rosenlund, 2015).

Det teoretiske og metodiske utgangspunktet for studien var historisk literacy og Wineburgs tilnærming «reading like a historian» (Wineburg, 1991a, 1991b, 2010). Wineburg er mest opptatt av elevenes lesing av tekster som en øvelse i å oppnå historisk literacy. Men halvparten av elevene opplevde bare delvis at de mestret å lese faglitteratur. Både tekstmengden og lese måten var en ny opplevelse. De var vant til å se på tekster som fakta og uvant med å stille spørsmål til og være kritisk til kildene. Da lærerstøtten ble redusert var det bare en mindre andel av elevene som mestret å arbeide selvstendig med en kritisk tilnærming til tekstene. Selv om de hadde lært seg ferdigheter og arbeidsmetoder, manglet de en dypere forståelse for prosessen og formålet. Dette viser at det elevene trenger er ikke bare evnen til å «navigere selvstendig og kritisk» (Skaftun, 2009, s. 36), men også en forståelse for at det er viktig og for hvorfor det er viktig. Elevene oppnådde faglig læring og ferdigheter, men kildekritisk bevissthet ble bare til en viss grad oppnådd.

Wineburg (2010) viste at skoleelevene prøvde å reprodusere fakta, og denne studien viser delvis det samme. Bak en slik påpekning ligger en oppfatning av at elevene misforstår når de er faktaorienterte. Men kanskje kan man heller kritisere Wineburgs sammenligning av elever og historikere og hans forsøk på å la skolefaget etterligne vitenskapsfaget (Nersäter, 2022, s. 19). Elevene skal nemlig utrette mer enn historikerne. I tillegg til metodisk kunnskap skal de også vise at de kan «opparbeide seg innsikt i og oversikt over viktig historisk innhold og viktige temaer og perioder i norsk og internasjonal historie» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dermed er det heller ikke så underlig at de prøver å memorere fakta eller at mange lærere vektlegger dette i undervisningen. For elevene kan det være en vanskelig balanse å både være kritisk til tekster de blir presentert for, samtidig som tekstene skal bidra til å opparbeide faktakunnskap. Men igjen kan man peke på viktigheten av historisk literacy, det handler jo nettopp om at man «aktivt tar i bruk fakta, anvender fagbegreper og kilder på en kritisk måte» (Hatlen, 2020, s. 35). Det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom metodekunnskap og faktakunnskap, å bare lære det ene uten det andre har liten verdi (Lund, 2020, s. 19). Denne studien har vist at det er vesentlig at elevene på forhånd og undervegs tilegner seg realhistorisk kunnskap om temaet når de skal vurdere kildetekster.

Historisk literacy handler om å lære seg «fagspesifikke måter å snakke, lese og skrive på» (Skaftun, 2014, s. 16) og om å skrive som en historiker (Hatlen, 2020, s. 65). Tidligere forskning har vist at det kan være vanskelig å trene opp fagspesifikk literacy, det er en sammensatt kompetanse som det trengs lang tid for å øve opp. Studiens resultater tyder på at Wineburgs lesestrategier bør komplementeres med andre strategier knyttet til skriving eller annen aktiv bearbeiding og formidling av resultater.

I en studie av denne typen kunne et annet utvalg gitt noe andre resultater. Men det høye antallet deltakere, det omfattende datamaterialet, metodetriangulering og resultatenes samsvar med tidligere forskning på viktige områder, kan styrke studiens troverdighet og overførbarhet. Studien omfattet et stort antall elever på ulike faglige nivåer, med ulike forutsetninger og motivasjon, og datamaterialet viser også nyanser og variasjoner som ikke har vært like tydelige i tidligere forskning. En ulempe ved prosjektets størrelse var at vi ikke greidde å utnytte hele materialet, et problem som ikke er ukjent i aksjonsforskning (Levin, 2017, s. 40). Siden resultatene tyder på at skriving av fagtekst kan være et godt verktøy, kunne særlig en eksplisitt analyse av elevtekstene bidratt til mer innsikt.

Studien viser at det var nødvendig med mye støtte og veiledning både i lese- og skriveprosessene, og at det tar tid å øve opp ferdigheter på disse områdene. Elevene må derfor få tilstrekkelig opplæring i og tid til å lære seg fagspesifikke lese- og skrivestrategier, og læreren spiller her en viktig rolle (Blikstad-Balas, 2016, s. 97-98). Hvis dette skal lykkes må det arbeides systematisk med kritisk lesing og fagskriving over tid. Enkeltstående prosjekter som dette kan være verdifulle, men er ikke tilstrekkelige. En måte å gå videre på kan være at skoler lager en progresjonsplan for kildebruk og kildevurdering gjennom hele videregående skole. Her kan det ligge godt til rette for tverrfaglig samarbeid i skolen og det kan også bidra til at elevene blir bedre forberedt til senere studier.

Referanser

- Barton, K. C. (2018). Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use. *HSSE Online: Research and Practice in Humanities and Social Studies Education*, 7(2), 1-11. <https://hsseonline.nie.edu.sg/historical-sources-in-the-classroom-purpose-and-use/>
- Bjønnes, B. (2017). Forskeren som fasilitator i et aksjonsforskningsprosjekt i naturfag. I Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen & Stjernestrøm. *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm, 253-272. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. & Strømsø, H. (2009). Multiple tekster - til innsikt og besvær. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93 (5).
doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-07>
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization*. Sage.
- Downey, M. T. & Long, K.A. (2016). *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom*. New York.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving: ny veg i skriveopplæringa*. Oslo: Samlaget.

Ford, M. J., & Forman, E. A. (2006). Redefining Disciplinary Learning in Classroom Contexts. *Review of Research in Education*, 30, 1–32.

Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H., & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school - A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.

Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: veien til historisk forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A metaanalysis of experimental trearmen studies. *American Journal of Education*, 93(1): 133–170.

Johansson, P. (2014). *Att tolka spåren från det förflutna. Innebörder, lärande och meningsskapande av historisk källtolkning på gymnasiet*. Licentiatuppsats, Stockholms universitet.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:745144/FULLTEXT02>

Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen - bare for elevenes skyld? *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-20.
<https://dx.doi.org/10.5617/adno.1098>

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

Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I: Gjølterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen & Stjernstrøm. *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm, 27-44.
<https://doi.org/10.23865/noasp.17>

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Marczyk, A. A., Jay, L., & Reisman, A. (2022). Entering the Historiographic Problem Space: Scaffolding Student Analysis and Evaluation of Historical Interpretations in Secondary Source Material. *Cognition and Instruction*, 40(4), 517-539.
<https://doi.org/10.1080/07370008.2022.2042301>

Marthinsen, B. A. & Rogne, T. (2021). Undersøkende og problemorientert. En utfordring for historiefaget. *Bedre skole* 2/2021. s. 75-79.

Monte-Sano, C., De La Pas, S., Felton, M. (2014). *Reading, Thinking, and Writing About History: Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Common Core Classroom, Grades 6-12*. New York: Teachers College Press.

Nersäter, A. (2019). Students' Understanding of Historical Sources – A Composite Ability. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 9(1), 105-131.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19951>

Nersäter, A. (2022). *Learning history in an enquiry and source-based practice: What do students need to learn in relation to second-order concepts to be able to handle historical sources?* Doctoral thesis, Jönköping University.

Nokes, J.D., Dole, J.A. & Hacker, D.J. (2007). Teaching High School Students to use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504.

Nornes, T. (2017). *Kildekritikk og literacy. En studie av historielæreres utfordringer i arbeidet med kildekritikk i undervisningen*. Masteroppgave i historie - lektorutdanning, NTNU.

Ramoroka, D. & Engelbrecht, A. (2015). The role of history textbooks in promoting historical thinking in South African classrooms. *Yesterday and Today*. doi: 10.17159/2223-0386/2015/nl4a5.

Rasmussen, I., Gilje, Ø., Ferguson, L.E., Ingulfsen, L., & Bakkene, H. (2014). *Kildearbeid, ideologier og oppgaveforståelse i historie. En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, videregående*. Universitetet i Oslo.

Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: SAGE Publications.

Rosenlund, D. (2015). Source criticism in the classroom: An empiricist straitjacket on pupils' historical thinking? *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2(1), 47-57.

Shanahan, C. (2015). Disciplinary literacy strategies in content area classes. *ILA Essentials*, 1-18. doi:10.1598/e-essentials.8069

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.) *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm, s. 15 -32.

Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen – motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i historie- fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS1-03). <https://www.udir.no/lk20/his01-03> [2023-03-13].

Voss, J.F. & Wiley, J. (2000). A Case Study of Developing Historical Understanding via Instruction: The Importance of Integrating Text Components and Constructing Arguments. I Stearns P., Seixas P. & Wineburg S. (red) *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 375-89.

Wineburg, S.S. (1991a). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes in Evaluation of Documentary and Practical Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.

Wineburg, S.S. (1991b). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519. doi:10.3102/00028312028003495

Wineburg, S.S. (2010). Thinking Like a Historian. *Teaching with Primary Sources Quarterly*, 3(1), 2-4. https://www.loc.gov/static/programs/teachers/about-this-program/teaching-with-primary-sources-partner-program/documents/historical_thinking.pdf

Wineburg, S., & Reisman, A. (2015). Disciplinary Literacy in History, A Toolkit for Digital Citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>