

# Læringsforløp og arbeid med multiple kilder

*En kvalitativ studie av hvordan en lærer  
veileder tre elever*

Hildur Bakkene



Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning

Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

© HILDUR BAKKENE

2017

Læringsforløp og arbeid med multiple kilder: En kvalitativ studie av hvordan en lærer  
veileder tre elever

Hildur Bakkene

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

Læringsforløp og arbeid med multiple kilder: En kvalitativ studie av hvordan en lærer veileder tre elever

**AV:**

Hildur Bakkene

**EKSAMEN:**

PED4391 – masteroppgave, allmenn studieretning

**SEMESTER:**

Vår 2017

**STIKKORD:**

Multiple tekster  
Veiledning  
Læringsforløp  
Sosiokulturelle læringsteorier  
Dialog  
Stillasbygging  
Kunnskapskonstruksjon  
Oppgaveforståelse  
Kildevurdering  
Begrepsforståelse  
Historie



# Sammendrag

Vi lever i den digitale tidsalder, og det meste av informasjon ligger et «klikk» unna. Det betyr at desinformasjon og direkte løgn heller ikke er langt unna. At elever lærer strategisk kildevurdering og å skille fakta fra fiksjon og gode kilder fra mindre gode kilder, er altså svært viktig. Når elever skal forholde seg til flere, ofte delvis motstridende, ulike kilder, er de nødt til å ha noen verktøy for å vurdere kildenes troverdighet, men også for å forstå innholdet i kildene, og klare å konstruere en integrert forståelse av temaet på tvers av kildene. Å fremme ferdigheter i kritisk tenkning og kildegransking er en del av historiefagets formål, og i historie er multippel tekstforståelse og strategisk kildevurdering tett knyttet til fagkompetansen (Goldman, 2012; Rasmussen & Lund, 2015; Wineburg, 1991). Disse ferdighetene er også nødvendige for å kunne konstruere valide argumenter og delta i en demokratisk samfunnsdebatt. Det er disse ferdighetene elevene hvis læringsforløp analyseres i denne masteroppgaven, skal utvikle og styrke.

I mastergradsprosjektet «Læringsforløp og arbeid med multiple kilder: En kvalitativ studie av hvordan en lærer veileder tre elever» studeres hvordan en lærer veileder tre elever gjennom et læringsforløp i faget historie på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Elevene arbeider individuelt med en oppgave som innebærer at de skal konstruere kunnskap om en tildelt ideologi i mellomkrigstiden, velge et tema relatert til ideologien, finne minst to ulike kilder som omhandler dette temaet og diskutere temaet i lys av kildenes framstilling. Avslutningsvis skal elevene diskutere kildenes framstilling, troverdighet og representativitet. Oppgaven er altså kompleks, og fordrer mye stillasbygging fra lærerens side.

Problemstillingen for oppgaven er: **Hvordan veileder en lærer elever i forbindelse med utfordringer de møter i et læringsforløp der de skal produsere et skriftlig sluttprodukt med utgangspunkt i multiple tekster?**

Begrepet læringsforløp brukes for å karakterisere den enkelte elevs læringsprosess i perioden fra de møter oppgaveteksten første gang til de leverer det skriftlige sluttproduktet. Multiple tekster er et begrep som betegner flere, ofte motstridende tekster, som handler om samme tema, fra ulike trykte og digitale kilder.

Dataene som blir brukt i oppgaven, ble hentet inn i en casestudie i forskningsprosjektet ARK&APP, som ble finansiert av Utdanningsdirektoratet og foregikk fra 2013 til 2016. Formålet med ARK&APP var å belyse hvordan både papirbaserte og skjermbaserte

læremidler og læringsressurser velges og brukes i norsk skole. Datainnsamlingen ble gjennomført i to historieklasser ved Vg3 påbygging til generell studiekompetanse ved en videregående skole på Østlandet, og pågikk i fire uker våren 2014. I og med at dataene ble samlet inn i en større casestudie, er det casestudien som helhet som har definert hvilke metoder som har blitt benyttet i datainnsamlingen, og siden det er en casestudie er det primært blitt benyttet kvalitative metoder. Alle historieøktene klassen hadde de fire ukene ble observert og filmet. I tillegg ble alle de skriftlige sluttproduktene samlet inn, og det ble gjennomført intervjuer med rektor, lærer og to fokusgrupper med elever. For å styrke studiens reliabilitet, har jeg valgt å bruke flere ulike typer data til å underbygge mine analyser. Empirien jeg benytter er transkripsjoner av filmete veiledningssekvenser mellom elever og lærer, feltnotater, intervju med elever og elevenes skriftlige sluttprodukter.

Jeg presenterer en kvalitativ dybdeanalyse av tre elevers læringsforløp, med fokus på veiledningssekvensene, fordi jeg ønsket å studere hva elevene strevde med underveis i læringsforløpet, jamfør oppgavens problemstilling. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, analyserer og diskuterer jeg hvordan læreren veiledet elevene i arbeidet med den individuelle oppgaven. Fokuset er på hvordan læreren kan fungere som stillasbygger i elevenes læringsprosesser, og hjelpe dem til å konstruere nødvendig kunnskap og forståelse i arbeidet med oppgaven. Helt vesentlig i denne masteroppgaven er det å forstå hvordan læreren kan tilrettelegge for elevenes læring i arbeidet med multiple kilder.

Felles for de tre elevene, var at de strevde med å forstå oppgaven, både når det gjaldt hva de skulle gjøre, og valg av og konkretisering av tema. I tillegg hadde elevene behov for veiledning i prosessen med å konstruere forståelse av sentrale begreper, og de strevde med å forholde seg til multiple kilder. Særlig det å søke etter, tolke og forstå kilder var en utfordring. Læringsforløpene til de tre elevene skilte seg imidlertid når det gjaldt deres orientering i forhold til det faglige innholdet. To av elevene framsto, riktignok i ulik grad, som engasjerte og interesserte i tema og faglig innhold, og ble gjennom læringsforløpet mer orientert mot å forstå og forklare sammenhenger knyttet til temaene de skulle belyse. Motsatt framsto den siste eleven som uinteressert i temaet for oppgaven, og hun strevde med å forstå det faglige innholdet i tekstene hun leste. Dette gjorde det vanskelig for henne å mestre den komplekse oppgaven.

Lærerens veiledning var hovedsakelig orientert mot elevenes utfordringer og behov, og lærerens opptreden var støttende og oppmuntrende. Gjennom å legge vekt på å ha en god

relasjon til elevene, la læreren til rette for et godt læringsmiljø (Drugli & Nordahl, 2014). Store deler av veiledningen dreide seg om strategier knyttet til oppgaveforståelsen og arbeidsprosessen, men analysene viser også hvordan læreren jobbet med å utdype elevenes fagforståelse. Slik sett viser analysene samlet at læreren møtte elevene og utfordringene de hadde med to hovedstrategier:

**(1) Utgangspunkt i egne interesser.** For det første hjalp lærer elevene å forstå hva oppgaven innebar, gjennom å støtte elevenes utvikling av læringsstrategier og å oppmuntre elevene til å foreta mer strategiske vurderinger av kilder de møtte. Når elevene etterspurte fremgangsmåter for hva de skulle gjøre og hvordan de skulle gjøre det, forsøkte læreren å få dem til å ta utgangspunkt i noe de hadde blitt engasjert av i lærebokteksten om ideologien, for så å velge kilder.

**(2) Dreie samtalen mot historiefaget.** For det andre forsøkte læreren stadig å dreie samtalen over på historiefaglig innhold. Læreren vekslet altså mellom å støtte elevenes strategiske tilnærming til arbeidet gjennom å dele oppgaven inn i mer håndterlige deler, og å støtte elevenes prosesser vedrørende tolkning og forståelse av faginnhold og kilder de møtte.

Analysene viser at veiledningen ikke fungerte like godt for alle tre elevene. Å lære av og med multiple tekster er komplekst. Basert på analysene ser jeg følgende pedagogiske implikasjoner: For det første ser det ut til å være av stor betydning at læreren hjelper elevene til å mobilisere og styrke forkunnskaper om temaet de skal jobbe med. For det andre virker det essensielt at læreren gir elevene konkrete og tydelige instruksjoner om hvordan de skal gå fram for å vurdere kilder og hvordan de skal integrere informasjon fra flere ulike kilder i egne tekster. For det tredje virker det hensiktsmessig at læreren velger ut noen få, relevante og delvis motstridende kilder om samme tema, særlig for elever med lite forkunnskap. Kildene kan gjerne referere til hverandre, da dette vil hjelpe elevene til å se tekstene i sammenheng. For det fjerde er det viktig at det legges til rette for sosial samhandling og interaksjon mellom deltakerne i det praksisfellesskapet en klasse er. Selv om, eller kanskje nettopp fordi, elevene har ulike utviklingssoner og ulike behov når det gjelder stillasbygging, er det viktig at læringsmiljøet og konteksten legger til rette for læringsaktiviteter der elevene må samtale og diskutere med hverandre. Dette kan bidra til at elever får øvelse i å anvende faglig innhold i forklaring og diskusjoner. For det femte må læreren støtte elevene arbeidet med å nedtegne diskusjoner de har hatt med medelever og lærer til egne skriftlige arbeider.





# Forord

Arbeidet med ARK&APP og denne masteroppgaven har gitt meg mange interessante og lærerike opplevelser. Selv om det har vært en krevende prosess, ville jeg ikke ha vært den foruten. Om det hadde vært mitt læringsforløp som hadde blitt studert, ville nok analysen vist at dette arbeidet langt fra har vært noen lineær prosess, og at oppgaveforståelse og kunnskapskonstruksjon til stadighet har blitt rekonstruert og redefinert.

Jeg retter en stor takk til min eksepsjonelt tålmodige veileder Ingvill Rasmussen for verdifulle samtaler, veiledning, instruksjoner og tilbakemelding. På tross av at arbeidet med oppgaven har tatt mye lenger tid enn planlagt, har du vært der for meg gjennom hele prosessen fra begynnelse til slutt.

Takk til InterMedia og alle tilknyttet ARK&APP-prosjektet. Jeg er takknemlig for at dere inkluderte meg og lot meg delta i forskningsarbeid og spennende diskusjoner. Tilliten dere viste meg i prosessen gjorde at jeg følte meg som en del av laget. Det var spennende å få et innblikk i hvordan skole- og praksisrettet forskning foregår og jeg verdsetter opplevelsene dere lot meg ta del i. Særlig takk vil jeg rette til Ingvill Rasmussen, Øystein Gilje, Leila Ferguson og Line Ingulfsen for at dere lot meg bli med i casestudien.

Lærerne og elevene i studien skal selvsagt også ha en stor takk for at de åpnet klasserommet for oss.

Takk til mamma og pappa for gjennomlesing og støtte gjennom hele prosessen.

Familie, kolleger og venner som har måttet vise interesse, ekte eller tilgjort, for dette prosjektet i uforholdsmessig lang tid: Takk for at dere holdt ut.

Min kjære samboer Frode Hilmarsen, jeg har ikke glemt deg. Du har hele veien hatt tro på at jeg skulle komme i mål, selv da jeg egentlig hadde gitt opp. Tusen takk. Og til Ylvali: Nå får du mammaen din tilbake. Endelig! Tusen takk for at jeg får være mammaen din, jenta mi.

Og til Andrine: 2-0. Vi klarte det til sist.

Hildur

Kråkerøy, juni 2017



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens struktur.....	4
1.2	Begreper.....	4
1.3	Om ARK&APP .....	6
1.4	Påbygging til generell studiekompetanse (Vg3 påbygging).....	7
1.5	Historiefaget i Kunnskapsløftet .....	8
2	Relevant forskning .....	11
2.1	Å studere læringsforløp .....	11
2.2	Å forstå oppgaven – en kontinuerlig prosess.....	12
2.2.1	Eksplisitt skriveundervisning og Skrivehjulet.....	14
2.3	Multipel tekstforståelse.....	17
2.4	Lærerens rolle i elevers læringsforløp .....	21
2.5	Hvor står min studie?.....	25
3	Teoretisk grunnlag.....	28
3.1	Læring er mediert .....	29
3.2	Læring i den nærmeste utviklingssonen .....	29
3.3	Læring gjennom dialog.....	31
3.4	Læring innebærer å utvikle fagspråket .....	32
4	Metode.....	33
4.1	Beskrivelse av feltarbeidet.....	34
4.2	Observasjon og video .....	35
4.3	Beskrivelse av datamaterialet .....	36
4.4	Utvalget .....	38
4.5	Analyseprosessen.....	38
4.5.1	Transkripsjon.....	38
4.5.2	Analyse.....	39
4.6	Validitet, reliabilitet og generalisering .....	40
4.7	Etikk.....	42
4.7.1	Sikker lagring .....	42
5	Empiri.....	43
5.1	Beskrivelse av læringskonteksten.....	43

5.2	Oppgaveteksten .....	46
5.3	Læringsforløp A: Steinar .....	48
5.4	Læringsforløp B: Anna.....	56
5.5	Læringsforløp C: Emilie .....	71
6	Diskusjon.....	79
6.1	Veiledning i den nærmeste utviklingssonen .....	80
6.2	Å realisere begreper betydningspotensial .....	87
6.3	Strategisk kildevurdering?.....	89
6.4	Dybdelæring og multiperspektivitet .....	93
6.5	Betydningen av eksplisitt skriveundervisning .....	94
6.6	Forståelsesorientering og faktaorientering .....	97
6.7	Pedagogiske implikasjoner .....	100
6.8	Refleksjon og konklusjon .....	104
	Litteraturliste .....	105
	Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel.....	112
	Vedlegg 2: Intervjuguide for gruppeintervju med elever .....	113
	Vedlegg 3: Steinars skriftlige sluttprodukt.....	116
	Vedlegg 4: Annas skriftlige sluttprodukt .....	122
	Vedlegg 5: Emilies skriftlige sluttprodukt .....	127

# Figurer

Figur 1: Modell av Skrivehjulet .....	16
Figur 2: Oppgaveteksten .....	46
Figur 3: Steinars første kilde .....	50
Figur 4: Valgplakat fra Arbeiderpartiets valgkamp i 1933 .....	62



# 1 Innledning

Våren 2014 deltok jeg i innsamling av data i en casestudie i forskningsprosjektet ARK&APP. Datainnsamlingen foregikk over en periode på fire uker i historietimene til to påbyggklasser ved en videregående skole på Østlandet. Det er data fra denne casestudien jeg bruker i min masteroppgave. Underveis i arbeidet med de innsamlede dataene fant jeg det interessant å undersøke hvordan elevene strevde med å forstå oppgaven og hva de skulle gjøre. Oppgaven elevene arbeidet med var relativt kompleks og hadde flere delmomenter. Det var også lagt opp til at elevene måtte foreta mange egne valg, som valg av tema, finne og velge ut kilder de skulle drøfte opp mot hverandre, og de skulle også aktivt bedrive kildekritikk. For mange av elevene var det en utfordring å komme i mål med oppgaven.

«Jeg synes det er veldig vanskelig for at man skal vise veldig mye kunnskap blanda inn, og jeg har ikke den kunnskapen da.» Sitatet er fra Anna, som er en av elevene jeg analyserer læringsforløpet til i denne oppgaven. Utsagnet er illustrerende for flere elevers utfordringer i arbeidsprosessen. Annas ytring forteller at det er mye som tyder på at hun ikke hadde, eller i det minste ikke stolte på at hun hadde, nok kunnskap til å utføre den relativt komplekse oppgaven hun og medelevene hennes arbeidet med. Oppgaven var forankret kompetansemålene i læreplanen i historie for Vg3 påbygging (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). Elevene skulle produsere et skriftlig sluttprodukt, med utgangspunkt i en oppgave der de skulle ta for seg en ideologi fra mellomkrigstiden, finne minst to ulike typer kilder som belyste et tema fra den aktuelle perioden, og diskutere hvordan ideologien kom til uttrykk gjennom de ulike kildene. I tillegg skulle de diskutere kildenes framstilling, troverdighet og representativitet. Oppgaven var altså ganske kompleks, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.2. Annas utsagn om ikke å ha kunnskapen som kreves, fikk meg til å ville se nærmere på hva det var elevene strevde med, hvilke kunnskaper eller ferdigheter de manglet, eller mente at de manglet, og hva læreren gjorde for å hjelpe dem på veien mot mer kunnskap, mer forståelse og mer mestring, i arbeidet med å finne kilder og produsere det skriftlige sluttproduktet.

Barn og unge frekventerer daglig sosiale medier og bruker internett med den største selvfølge når de skal finne informasjon, enten det er på fritiden eller på skolen. Det er en del av unge menneskers hverdag å bli konfrontert med kontroversiell og motstridende informasjon, blant annet fra venner, foreldre, lærere, TV og i aller høyeste grad på internett, og da særlig i

sosiale medier. I en tidsalder der skillet mellom fakta og fiksjon ser ut til å bli stadig mer utvasket, er det essensielt at elevene får hjelp til å styrke sin kritiske tenkning og lærer seg å vurdere om informasjon de møter er fakta eller fiksjon (Rasmussen, 2017). I snart ti år har alle elever i videregående opplæring hatt egen bærbar datamaskin og har således tilgang på «all informasjon i verden» når de gjør skolearbeid. Skoleelever har tilgang til ny og oppdatert informasjon, ikke bare i form av tradisjonelle eller digitale skriftlige tekster, men også informasjon presentert ved hjelp lyd, bilder og video (Furberg & Rasmussen, 2012; Prangsmå, Van Boxtel, & Kanselaar, 2008). Historisk sett har lærebøkene og den formidlende lærer hatt en sentral stilling i undervisningen (Furberg & Rasmussen, 2012; Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005; Skram, 2011), men i en skolehverdag der bruk av digitale læringsplattformer og nettbaserte læringsressurser blir stadig mer vanlig, er læring langt mer enn å lese og forstå det som står i lærebøkene. Økt bruk av digitale tekster i skolen stiller nye krav til elevers ferdigheter i strategisk kildevurdering (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014).

Læreplanen i historie legger dessuten opp til mer problemorientert undervisning, som stiller «elevene overfor oppgaver som de bare kan løse ved å sanke informasjon og vurdere denne kritisk og selv resonnerer seg fram til svar» (Skram, 2011, s. 20). Dette krever at elever må lese flere ulike tekster og kilder, som omhandler det samme temaet, altså må de lese multiple kilder. God forståelse av multiple kilder innebærer at en leser konstruerer forståelse av et tema eller saksområde, med utgangspunkt i flere kilder som omhandler samme tema eller saksområde. Kildene kan inneholde utdypende, overlappende eller motstridende informasjon, og elevene må vurdere påliteligheten til informasjonen de står overfor (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014; Britt & Aglinskas, 2002; Wiley & Voss, 1999). Bråten og Strømsø (2009) skriver at det trolig er mer krevende for elever å konstruere en godt integrert og sammenhengende forståelse av et tema eller saksområde basert på multiple tekster enn tilfellet er ved lesing av enkelttekster, som for eksempel i læreboka, og at det er rimelig å spørre seg om skolen virkelig bør slippe elevene løs i det tekstmangfoldet som i dag bare er et «klikk» unna. På den annen side viser studier at elever kan profitere på å arbeide med multiple tekster og på å lære strategier for oppbygging av argumenterende og resonnerende tekster (Britt & Aglinskas, 2002; Bråten & Strømsø, 2009; Wiley & Voss, 1999), men det krever at en del forutsetninger er på plass, som at læreren hjelper elevene med å mobilisere nødvendige forkunnskaper, og gir elevene eksplisitt undervisning og veiledning i strategisk kildevurdering, argumentasjon og støtte i skriveprosessen (Andriessen, 2005; Elvebakk & Jøsok, 2017).



En ting er altså å lese én enkelt tekst om et tema og forstå den, en annen ting er å lese multiple tekster om samme tema, og klare å forholde seg til og forstå informasjon som er utdypende, overlappende eller motstridende – og i tillegg vurdere påliteligheten til de ulike tekstene og kildene. Enda mer utfordrende blir det for elever når de skal produsere skriftlige sluttprodukter som viser hva de har lært, med utgangspunkt i multiple tekster. I denne komplekse prosessen blir lærerens rolle særdeles viktig når det gjelder å veilede elevene og mediere kunnskap. Det er med disse utfordringene som bakteppe at jeg i denne teksten skal belyse følgende problemstilling: Hvordan veileder en lærer elever i forbindelse med utfordringer de møter i et læringsforløp der de skal produsere et skriftlig sluttprodukt med utgangspunkt i multiple kilder?

Jeg studerer tre elevers læringsforløp og lærerens veiledning av disse elevene i arbeidet med en historiefaglig oppgave som skal resultere i et skriftlig sluttprodukt. Målet er å undersøke hvilke utfordringer elevene søker hjelp fra læreren til å løse underveis i arbeidet med den relativt åpne, komplekse oppgaven, som fordrer at elevene må arbeide med multiple kilder. I en mye omtalt metastudie, fant John Hattie (2009) at den aller viktigste faktoren for elevenes læring, er samhandling og interaksjon mellom lærere og elever. Dette understreker betydningen av å finne ut mer om hvordan lærere samhandler med og veileder elevene i ulike læringsaktiviteter. Denne studien er en kvalitativ, naturalistisk casestudie uten intervensjon. Min intensjon er å forstå hva som skjer i samhandlingen og kommunikasjonen mellom lærer og elev i arbeidet med multiple kilder og produksjonen av et skriftlig sluttprodukt i historiefaget. Ved å følge elevenes aktivitet over tid, vil det være mulig å forstå hvordan og hvorfor valgene og fokuset deres endrer seg, eller eventuelt ikke endrer seg (Linell, 2009; Rasmussen, 2012). Derfor har jeg valgt å analysere videoopptak av spontane veiledningssamtaler mellom enkeltelever og læreren mens elevene arbeider individuelt i klasserommet. Casestudier som dette kan ikke generaliseres i streng naturvitenskapelig forstand, men jeg anser likevel dette som et bidrag til den empiriske forskningen på hvordan en lærer kan bistå elever i arbeidet med multiple kilder, da funnene kan generaliseres analytisk. Det vil si at jeg generaliserer til det teoretiske rammeverket for studien i lys av relevant tidligere forskning (Yin, 2015). Det teoretiske rammeverket for oppgaven er et sosiokulturelt perspektiv på læring, noe jeg vil gjøre rede for i kapittel 3.

## 1.1 Oppgavens struktur

I tråd med problemstillingen vil jeg videre i kapittel 1 presentere relevante begreper, forskningsprosjektet ARK&APP, påbygging til generell studiekompetanse og historiefaget i Kunnskapsløftet.

Oppgaven er organisert på følgende måte: Kapittel 2 gir en gjennomgang av relevant forskning, og i kapittel 3 vil jeg gjøre rede for et sosiokulturelt perspektiv på læring, som er det teoretiske grunnlaget for oppgaven. I kapittel 4 begrunner jeg valg av analysemetode ut fra problemstillingen, samt redegjør for hvordan jeg har analysert det empiriske materialet. Det er min intensjon å gjøre studien og analysene så gjennomsiktede som mulig. Kapittel 5 tegner et bilde av helheten i klasseromssituasjonen, samt analyserer veiledningssekvenser i de tre elevenes læringsforløp. Og i kapittel 6 vil jeg svare på og drøfte problemstillingen, samt sette elevenes læringsforløp inn i en større sammenheng. I kapittel 6 diskuterer jeg også de pedagogiske implikasjonene av funnene i analysen, og jeg trekker noen konklusjoner på grunnlag av analysene.

## 1.2 Begreper

I det følgende vil jeg kort forklare fem sentrale begreper som benyttes i denne oppgaven. Disse er: læringsforløp, multiple kilder, scaffolding (stillasbygging), veiledning og dybdelæring.

**Læringsforløp:** Begrepet læringsforløp er hentet fra begrepet «trajectories of participation» og retter oppmerksomheten mot måten deltakere samhandler på, både i situasjoner og over tid (Lave & Wenger, 1991; Rasmussen, 2012). I denne oppgaven blir læringsforløp brukes for å karakterisere den enkelte elevs læringsprosess i perioden fra de møter oppgaveteksten første gang til de leverer det skriftlige sluttproduktet. Jeg vil beskrive begrepet ytterligere i kapittel 2.1.

**Multiple kilder:** Multiple tekster/kilder er flere ulike, og ofte motstridende, tekster/kilder som omhandler det samme temaet. Multipl tekstlesing handler om å lese og vurdere de ulike tekstenes opprinnelse, formål og standpunkter, og vurdere dem opp mot hverandre. Multipl tekstforståelse innebærer at man forstår de ulike perspektivene i de ulike tekstene, og vurderer dem opp mot hverandre (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014). Elevene i denne

studien bruker ikke bare tekster som kildemateriale i oppgavene sine, men også bilder. Derfor vil kilder av og til bli brukt i stedet for ordet tekster.

**Veiledning:** Veiledning er et mangefasettert begrep, som kan være vanskelig å avgrense og definere presist. Som Bratholm og Tholin påpeker (2003), dreier forskning og litteratur om veiledning seg i stor grad om veiledning av voksne, noe som ikke er direkte overførbart til veiledning av elever og unge mennesker. Elevene i denne oppgaven er unge mennesker som er i en elevrolle, og jeg legger følgende definisjon av veiledning til grunn for denne oppgaven: Veiledning er en «en strukturert utviklingsprosess hvor det handler om å hjelpe eleven til å hjelpe seg selv» (Høigaard, Jørgensen, & Mathisen, 2001, s. 14). Følgelig er lærerens rolle å legge til rette for og lede elevers læringsprosesser (Bratholm & Tholin, 2003). Begrepet veiledning vil bli brukt om de uformelle og spontane veiledningssekvensene som foregår mellom læreren og enkeltelever i klasserommet mens elevene arbeider individuelt.

**Scaffolding/stillasbygging:** Begrepet scaffolding, som jeg i tråd med Dysthe (1995) oversetter med stillasbygging videre i oppgaven, er valgt da det kan anses å være et nyttig analytisk verktøy for forståelsen av hvordan læreren veileder elevene mot oppgavens mål gjennom et læringsforløp. Stillasbyggingsbegrepet, som vil bli beskrevet utfyllende senere, referer til hvordan voksne tilrettelegger og veileder for og i aktiviteter som barnet foreløpig ikke mestrer på egen hånd (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Det finnes lite kunnskap om hvordan lærere fungerer som stillasbygger i spontane, individuelle veiledningssekvenser gjennom et læringsforløp.

**Dybdelæring:** I løpet av perioden jeg har arbeidet med denne oppgaven kom resultatet av Ludvigsen-utvalgets toårige arbeid med å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, i form av *NOU 2015:8 Fremtidens læring*. Et sentralt begrep i *NOU 2015:8* er *dybdelæring*, som er definert slik:

*Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. (NOU 2015:8, s. 14)*

Ludvigsen-utvalget understreker at kompetanseoppnåelse i mange tilfeller forutsetter dybdelæring. Det vil si at elevene hvis læringsløp blir undersøkt nærmere i denne oppgaven, må ha kapasitet til å ta i bruk allerede eksisterende kunnskaper og ferdigheter for å mestre utfordringer og løse oppgaver. Samtidig er det meningen at arbeidet deres med oppgaven skal

føre til dybdelæring. Elevenes kunnskap om og forståelse av det de har lært, hvordan de kan bruke det de har lært, og i hvilke situasjoner de kan bruke det, er viktig for å oppnå kompetanse (NOU 2015:8, 2015).

### 1.3 Om ARK&APP

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i data som ble samlet inn i en casestudie som var en del av forskningsprosjektet ARK&APP, som ble gjennomført av Institutt for pedagogikk (IPED) ved Universitetet i Oslo (UiO) i samarbeid med forskere fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS, også ved UiO), samt forskere ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU). I ARK&APP undersøkte man valg og bruk av læremidler i planleggingen, gjennomføringen og vurdering av undervisning i fagene matematikk, naturfag, engelsk og samfunnsfag på 5. – 7. trinn, ungdomstrinn og i videregående skole. Prosjektet ble finansiert av Utdanningsdirektoratet og pågikk fra 2013 til 2016. I løpet av perioden ble det gjennomført tolv casestudier og to landsdekkende kvantitative undersøkelser. I de sistnevnte undersøkelsene ble skoleeiere, skoleledere og lærere spurt om valg av læremidler og hvordan disse bidrar til operasjonalisering av læreplanen. I de tolv casestudiene ble klasseromsundervisning observert og filmet gjennom hele undervisningsforløp på to-fire uker (Gilje, et al., 2016).

Den spesifikke casestudien jeg bruker materiale fra i denne oppgaven ble utført våren 2014 i en historieklasse på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse (Vg3 påbygging) ved en videregående skole på Østlandet. Elevene arbeidet med temaet «mellomkrigstiden» i en periode på fire uker. I løpet av perioden arbeidet elevene individuelt med en oppgave som skulle resultere i et skriftlig sluttprodukt, og som innebar at de skulle ha om en gitt ideologi fra mellomkrigstiden, velge et tema innenfor ideologien, finne kilder og bruke kildene til å diskutere temaet. I tillegg skulle de diskutere kildenes troverdighet, representativitet og framstilling. Metode og empiri beskrives nærmere i henholdsvis kapittel 4 og 5. Resultatene av ARK&APPs analyse av resultatene fra denne casestudien, er å finne i rapporten *Kildearbeid, ideologier og oppgaveforståelse i historie: En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, videregående* (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014).

## 1.4 Påbygging til generell studiekompetanse (Vg3 påbygging)

Elevene i studien var elever ved Vg3 påbygging til generell studiekompetanse, som er et utdanningstilbud som gir studiekompetanse til elever som etter to år i et yrkesfaglig løp ønsker å kvalifisere seg til høyere utdanning. Elevene på Vg3 påbygging har enten fullført og bestått Vg1 og Vg2 fra et yrkesfaglig utdanningsprogram i den videregående skolen, eller oppnådd yrkeskompetanse, med eller uten fag- eller svennebrev (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Påbyggingsåret er et steg på veien mot høyere utdanning og fagene elevene møter der er primært teoretiske. Hvert år går over 10 000 elever fra yrkesfaglige studieretninger over til Vg3 påbygging. Elevene som går på Vg3 påbygging, er stort sett rundt myndighetsalder eller litt eldre, og har til felles at de har en yrkesfaglig bakgrunn. Det varierer hvilken yrkesfaglig studieretning eller bakgrunn elevene har, men drøyt 1/3 av elevene som begynner på påbygg hvert år kommer fra utdanningsprogram for helse og oppvekst. 2 av 5 som begynner på Vg3 påbygging består ikke, og får dermed ikke generell studiekompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

Som opplysningene i forrige avsnitt viser, har elevene på Vg3 påbygging varierende bakgrunn, og ulike forutsetninger for å forstå/tolke oppgaven som læreren har gitt dem og for å løse oppgaven på en måte som læreren mener at kjennetegnes av høy måloppnåelse. Elevenes forutsetninger har – som vi vil se i den empiriske delen av oppgaven – betydning for elevenes møte med en kompleks oppgave. Historie er et teoritunget fag, der elevene skal forholde seg til en stor stoffmengde bestående av ulike historiske perioder og hendelser, som elevene skal evne å belyse fra ulike synsvinkler. Faget krever at elevene skal utvikle, og etter hvert mestre, en rekke ferdigheter, som for eksempel i strategisk kildevurdering, å kunne finne, tolke og sammenstille informasjon fra flere ulike historiske kilder, og de skal kunne diskutere ulike kilder opp mot hverandre. Elevene skal også konstruere innsikt i hvordan de selv forstår og tenker og bruker historie, og hvordan andre forstår og tenker og bruker historie (Skram, 2011). Selv om elevene på Vg3 påbygging er unge voksne, har de fremdeles behov for veiledning i læringsprosessene de er i. De trenger hjelp til å strukturere oppgaven, dele den opp i mer håndterlige deler, råd om hva slags strategier de bør bruke for å nå målet og hjelp til å forstå sentrale begreper i tematikken de jobber med.

## 1.5 Historiefaget i Kunnskapsløftet

Siden denne studien følger elever gjennom et læringsforløp i historie, er det vesentlig å presentere historiefagets egenart og hvilke målsettinger som ligger til grunn for elevenes opplæring i historiefaget i henhold til læreplanverket for Kunnskapsløftet.

*Faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning. (...) Opplæringen skal styrke elevens viten om og innsikt i sentrale begivenheter og utviklingslinjer i historien. Faget skal fremme evnen til å bearbeide og vurdere historisk materiale og annen informasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2009b)*

Som utdraget fra formålskapittelet i læreplanen for historie viser, er det å fremme elevenes evne til kritisk tenkning og kildegransking en del av formålet med faget. I historiefaget er multipl tekstlesing og strategisk kildevurdering tett knyttet til fagkompetansen (Goldman, 2012; Rasmussen & Lund, 2015; Wineburg, 1991), og det er derfor nærliggende å se nærmere på hva en historiker gjør i møte med kilder:

*Historians examine accounts of the past on the basis of when, why, by whom, and for what purpose an account was created and where different accounts agree. For them, discrepancies between accounts of the past are the “stuff” of historical argument. (Goldman, 2012, s. 101)*

En historiker vil altså konstruere kunnskap om fortiden ved å studere når kilder i lys av når, hvorfor, av hvem og for hvilket formål kildene ble skapt, og ved å undersøke motsetninger og fellestrekk mellom ulike kilder. Hvordan blir så dette sentrale aspektet ved historiefaget ivaretatt i Kunnskapsløftet?

I Kunnskapsløftet er det fem grunnleggende ferdigheter som anses å være nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. De fem grunnleggende ferdighetene er muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016). I dette ligger det at alle lærere, uansett fag, har ansvar for at elevene utvikler og styrker disse ferdighetene på det enkelte fags premisser. Slik beskrives de grunnleggende ferdighetene i historie som var sentrale i oppgaven elevene i denne studien arbeidet med:

*Å uttrykke seg muntlig og skriftlig (...) betyr å kunne reflektere over meningsinnhold i tekster, bilder og film, og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i kilder og historisk litteratur.*

*Å kunne lese i historie (...) handler om å lese med kritisk blikk og reflektere over hvordan samfunnssyn påvirker en framstilling. 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.*

*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. (...) innebærer også å bruke digitale kommunikasjons- og samarbeidsredskaper i samspill med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2009d)*

Elevene skal altså søke målrettet etter informasjon, og kilder, som de skal lese, tolke, reflektere over og diskutere. De skal sammenligne informasjon fra ulike kilder, og de skal foreta kritiske vurderinger av kilders relevans, troverdighet og formål (Utdanningsdirektoratet, 2015). Arbeidet med å utvikle slike ferdigheter, kan styrke elevenes forståelse av hvordan ulike kilder kan framstille samme historiske hendelse på ulike måter. I videre forstand er slike ferdigheter sentrale for å kunne håndtere og bruke informasjon på en god måte i det teknologirike samfunnet vi lever i (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). I arbeidet med å utvikle de grunnleggende ferdighetene skal elevene benytte ulike meningsskapende artefakter, som for eksempel faglige tekster i lærebøker eller på internett, visuelle framstillinger, bilder, film, tegninger, grafer, tabeller og kart (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Med utgangspunkt i de grunnleggende ferdighetene er det utformet historiefaglige kompetansemål, som hovedsakelig er presiseringer av intellektuelle ferdigheter elevene skal øves i. Disse ferdighetene oppsummerer Korbøl og Skram (2016, s. 365) slik:

*«(...) informasjonsbehandling og kildekritikk, kausalitet, empati, kontinuitet og endring i historisk utvikling, multiperspektivitet, historiebevissthet, reise problemstilling og drøfte, endelig kunnskapstilegnelse og begrepsanvendelse. Kompetansemålene skaper en progresjon gjennom grunnskolen og med fortsettelse i videregående skole.»*

Det er altså ferdigheter som handler om å konstruere *forståelse* av fortidige hendelser, som er relevante i historiefaget slik det er formulert i læreplanen. Sentralt i læreplanen for historie er det at elevene skal øves opp til bevisst å undersøke en og samme historiske hendelse fra ulike synsvinkler. Dette kommer til uttrykk i beskrivelsen av hovedområdet *historieforståelse og metoder*, som «handler om hvordan mennesker tenker forskjellig om fortiden, og hvordan dette kommer til uttrykk i fortellinger og i historiske framstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2009c). Det kommer også til uttrykk gjennom flere av kompetansemålene i læreplanen, som

for eksempel at elevene skal «finne og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger» og at elevene skal «utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling» (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Skram (2011) kaller det at elevene skal bli bevisstgjort på at det finnes forskjellige perspektiver på historiske hendelser, og øves opp i å mestre ulike perspektiver, for *multiperspektivet*. Multiperspektivitet er viktig for at elevene bedre kan forstå at mennesker utenfor miljøene de selv er en del av, kan ha andre tolkninger og synspunkter på fortiden, fordi de har andre fellesminner og en annen referanseramme enn dem selv (Korbøl & Skram, 2016). Korbøl og Skram (2016) mener at elevene må kjenne logikkene bak ulike ideologier og hvilke grunnsatser de baserer seg på, og i tillegg forstå kritikken som kan reises mot ulike ideologier. Videre understreker de at «[f]orståelse av hvordan ideologier bygges opp og fungerer, er et sentralt aspekt ved multiperspektivitet» (Korbøl & Skram, 2016, s. 367).

Multiperspektivitet er relevant i denne oppgaven, da oppgaven elevene jobber med i læringsløpet jeg har observert, er en oppgave som skal trene elevene i nettopp multiperspektivitet. Oppgavene elevene jobber med i læringsforløpet jeg har fulgt, er utformet med utgangspunkt i læreplanens kompetansemål, og legger opp til at elevene skal sette kilder inn i en rikere kontekst og drøfte kildene opp mot hverandre og trekke slutninger. De skal også gjøre en vurdering av kildenes troverdighet, representativitet og framstilling (se kapittel 5.1). Dette understreker at multipl tekstforståelse er sentralt i historiefaget. Sentrale historiedidaktiske spørsmål i den forbindelse, vil være hvordan læreren kan hjelpe elevene med å utvikle strategier som kan ruste dem til å angripe faglige problemstillinger på en hensiktsmessig måte, og hvordan læreren kan engasjere elevene i historisk resonnering – det vil si å hjelpe dem til å anvende ferdigheter og kunnskap i arbeidet med en oppgave (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014).

:



## 2 Relevant forskning

Formålet med dette kapitlet er å gi en oversikt over forskningsfunn knyttet til oppgaveforståelse, nødvendigheten av eksplisitt skriveundervisning og veiledning i skriveprosessen, multippel tekstforståelse og lærerens rolle i elevers læringsforløp. Fokuset vil være på hvordan forskningen opplyser min studie, metodisk og tematisk.

### 2.1 Å studere læringsforløp

Linell (2009, ss. 231-232) skriver at:

*(...) one needs studies of trajectories of interaction that transcend current situations over to subsequent situations, or else one cannot ascertain if learning, or what kinds of learning, actually took place in the situation in focus.*

I dette ligger det at det er sjelden læring skjer som en enkeltstående «aha-opplevelse», og for å undersøke læring er det derfor nødvendig å studere deltakere i et læringsforløp over tid. Som nevnt i kapittel 1.2 er begrepet læringsforløp hentet fra begrepet «trajectories of participation» og retter oppmerksomheten mot måten deltakere samhandler på, både i situasjoner og over tid (Lave & Wenger, 1991; Rasmussen, 2012). Begrepet kan brukes for å analysere og beskrive læringsprosessen som endring over tid og er brukt i en rekke studier fra ulike situasjoner, for eksempel hjem og skole, og det har vært brukt i undersøkelser av personlige livsløp eller utvikling av ekspertise i et yrke, slik som i Lave og Wenger klassiske studier av skreddere. I studier av læring i skolen har begrepet blitt brukt for å beskrive de forløp/stier/veier som deltakerne forventes å følge når de jobber med en oppgave og at disse ofte har en del fellestrekk til tross for de individuelle forskjellene (Rasmussen, 2012). Det er gjort flere studier som følger elevers læringsforløp over tid. De aller fleste av disse fokuserer på gruppearbeid og kommunikasjon elever imellom, men noen av dem utforsker også hvordan læreren tilrettelegger og veileder elevene gjennom et læringsforløp (Furberg & Arnseth, 2009; Furberg & Rasmussen, 2012; Krangle, 2007; Nespor, 1987; Rasmussen, 2005; Rødnes & Ludvigsen, 2009). Det er denne typen studier som ligner mest på min studie av natur. Noen av disse studiene vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.4.

Det finnes også studier der forskere på en eller annen måte har intervenert eller utført et eksperiment i elevers læringsforløp, uten at de har fulgt elevene kvalitativt gjennom forløpet,

men hvor de vurderer elevenes læring på bakgrunn av mer kvantitative tilnæringer. I kapittel 2.3 vil jeg presentere et utvalg slike studier, som har hatt multipl tekstlesning og multipl tekstforståelse som fokus. Jeg har valgt å ta med disse studiene fordi de forteller noe om hva man kan forvente av elevene i studien når det gjelder tilnærming til og forståelse av arbeidet med multiple tekster.

## 2.2 Å forstå oppgaven – en kontinuerlig prosess

Begrepet *oppgave* blir i denne studien brukt for å referere til den sosiale og kognitive prosessen involvert i produksjonen av akademiske produkter som vurderes formelt (Nespor, 1987). Ofte blir oppgaver kontinuerlig rekonstruert av elever, i prosessen der de forsøker å oversette oppgaveformuleringen til et svar i form av en materiell eller semiotisk representasjon, som for eksempel en tekst, en presentasjon, en tabell eller en ligning (Lund & Rasmussen, 2008). Å belyse hvordan elever konstruerer kunnskap i samhandling med andre i en bestemt situasjon og de ressursene de har tilgang på, innebærer at man må rette oppmerksomheten mot hele prosessen med å forstå og gjøre oppgaven (Newman, Griffin, & Cole, 1984). Når elever får en oppgave, vil de tolke den i lys av den kunnskapen, de ferdighetene og de ambisjonene de har. Mer eller mindre ubevisst vil elever kontinuerlig gjennom arbeidet med en oppgave definere den, formulere eller fortolke mål for den, avgjøre relevante avgrensninger og identifisere ressurser som er tilgjengelige i konteksten oppgaven skal utføres i. Disse prosessene skjer i samhandling og interaksjon med lærer, medelever og tilgjengelige ressurser (Nespor, 1987; Newman, Griffin, & Cole, 1984), og det er viktig å understreke at elevers og læreres handlinger foregår i en bestemt institusjonell kontekst, nemlig skolen. Alle institusjoner har en rekke særegne, mer eller mindre eksplisitte, etablerte praksiser og normer for hvordan handlinger og aktiviteter skal utøves. Eksempler på slike praksiser og normer kan være hvordan læreren skal utøve sin rolle i klasserommet, hva som forventes av elevers oppførsel og deltakelse i læringsaktiviteter og krav og forventninger til kvalitet og form på elevers sluttprodukter (Furberg & Rasmussen, 2012). Variasjon i elevers prestasjoner og måloppnåelse kan komme av ulikheter i kunnskap og innsats, men også av at elevene har ulik oppfatning og definisjon av oppgaven enn det læreren har (Nespor, 1987, s. 204). En annen mulig årsak kan være at det ikke er tydelige vurderingskriterier, eller at det ikke er sammenheng mellom det lærerne sier at de skal vurdere, og hva de faktisk berømmer i vurderingen av oppgaven (Furberg & Rasmussen, 2012; Nespor, 1987; Rasmussen, 2005).

En studie som undersøkte hvordan elever forstår oppgaven både i arbeidet med oppgaver i et strengt strukturert læringsforløp og i et mer åpent læringsforløp, fant at det å tolke oppgaven var hovedaktiviteten i begge tilfellene (Rasmussen, Krange, & Ludvigsen, 2003). Dette funnet understreker hvor mye situasjonen og de tilgjengelige ressursene er en del av selve oppgaven (Lund & Rasmussen, 2008). Samtalene elevene hadde rundt den åpne oppgaven omhandlet selve prosessen – hvordan skulle de jobbe sammen og hva skulle de gjøre? Elevene måtte både velge hvilke ressurser de skulle ta i bruk og samtidig definere oppgaven. For mange elever ble dette mye å forholde seg til, og til en viss grad ville de at læreren skulle fortelle dem hva de skulle gjøre (Rasmussen, Krange, & Ludvigsen, 2003). Dette viser at dersom oppgaven blir for åpen for en elev, kan det bli mye fokus på prosessen og mindre på det faglige innholdet. I læringsforløp der elevene skal arbeide med åpne oppgaver, velge en problemstilling og sammenstille informasjon fra flere ulike typer tekster, har elevene behov for eksplisitt veiledning i hvordan de bør angripe oppgaven, samt at læreren avgrenser oppgaven og bidrar til at elevene holder en viss retning i arbeidet. Læreren bør tydeliggjøre formålet med oppgaven, markere kritiske elementer i oppgavearbeidet og demonstrere og modellere mulige løsninger. Dette er vesentlige funksjoner i lærerens rolle som stillasbygger i elevenes læringsprosesser (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Rasmussens (2005) kvalitative studie av læringsforløp i et prosjektarbeid i samfunnsfag siste året på barneskolen, viser at det å forstå oppgaven ikke skjer umiddelbart og endelig, men heller er en del av den kontinuerlige prosessen med å konstruere kunnskap og forståelse i gruppa. Dette samsvarer med funn fra andre studier som har konsentrert seg om oppgaveforståelse (Bergquist, 1990; Nespor, 1987; Newman, Griffin, & Cole, 1984).

Rasmussen (2005) fant også at lærerne tilpasset sin forståelse av oppgaven til elevenes forståelse. Selv om lærerne opprinnelig hadde presentert og beskrevet en oppgave som var ganske strengt definert, behandlet elevene oppgaven som åpen for modifisering og utvidelse. Gjennom arbeidet med oppgaven fulgte elevene sine interesser og utforsket de temaene de fant meningsfulle, og med det konstruerte de sin egen versjon av oppgaven og redefinerte rammene for den. Dette innebar at deler av sluttproduktet bar preg av rollelek, heller enn å være faglig orientert. Ved evaluering av sluttproduktet fikk elevene ros av læreren for den åpne tilnærmingen, og læreren anerkjente dermed at oppgaven var åpen for både tillegg og modifikasjoner. På den ene siden kan dette oppfattes som at læreren oppfordrer elevene til å være kreative og til å forfølge temaer og problemstillinger som de selv oppfatter som interessante, noe som kan skape engasjement og interesse hos elevene. På den andre siden

viser dette hvor avhengig elevene er av at læreren veileder dem og samhandler med dem for at de skal utvikle en mer vitenskapelig måte å resonnerer på (Rasmussen, 2005, s. 177).

Å forstå oppgaven er ofte, som vi så i kapittel 2.2, en kontinuerlig prosess gjennom et læringsforløp. Denne prosessen kommer til uttrykk, påvirkes og konstrueres gjennom samhandling med lærer, medelever og meningsskapende ressurser, og kan også observeres i elevens skriftliggjøring av tema, tentative forståelser, kildevurderinger og –tolkninger. Parallelt med å forstå oppgaven, konstruerer elevene kunnskap og begrepsforståelse som er nødvendige for å utføre oppgaven. Dette er også en kontinuerlig prosess, og prosessene påvirker hverandre gjennom læringsforløpet.

### **2.2.1 Eksplisitt skriveundervisning og Skrivehjulet**

I forskningen jeg refererer og drøfter om oppgaveforståelse, er fokuset på interaksjon og samhandling (se kapittel 2.2). Imidlertid er målet for elevenes læringsaktiviteter i den observerte perioden at de skal levere et skriftlig sluttprodukt, og derfor kommer elevenes oppgaveforståelse også til uttrykk gjennom deres skriftlige arbeid. Oppgaven elevene arbeider med, dreier seg om å utvikle tverrgående ferdigheter og kompetanser: Elevene skal utvikle ferdigheter i multipl tekstlesing, skriving og relevant bruk av digitale verktøy, samtidig som de skal konstruere historiefaglig kunnskap og ferdigheter. For at elevene skal utvikle nødvendig oppgaveforståelse, begrepsforståelse og fagkunnskap, må de samhandle med ulike meningsskapende ressurser, og kommunisere med lærere og medelever underveis i læringsforløpet. I kapittel 2.3 vil jeg fokusere på lesing og forståelse av multiple kilder, mens her vil jeg rette oppmerksomheten mot oppgaveformuleringer og skriveundervisning.

I Kunnskapsløftet er skriving definert som en av de fem grunnleggende ferdighetene, og er innarbeidet i kompetansemålene i alle fag gjennom hele grunnskolen og videregående skole. Skriving skal være et redskap for kunnskapsutvikling i alle fag, samtidig som man gjennom skriving kan vise måloppnåelse i et fag (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Berge (2005) skriver at å lære seg et fag er å lære å uttrykke seg om og i faget på en måte som oppfattes som faglig relevant. Dette innebærer at man forstår relevante fagbegreper og at man klarer å bruke dem når man uttrykker seg om og i faget. En konsekvens av dette er at alle lærere har ansvar for skriveopplæringen i sitt fag (Lorentzen, 2008). Elvebakk og Jøsok (2017) påpeker at flere studier av elevtekster de siste årene viser at mange elever har utfordringer når det gjelder bearbeiding og organisering av fagstoff, strukturering av tekster og bruk av fagspråk. Dette er

også tilfellet for elevene i denne studien, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 5 og 6. Videre skriver Elvebakk og Jøsok (2017) at eksplisitt undervisning, med vekt på systematisk bruk av skrivestrategier, og med fokus på planlegging, revidering og slutføring av tekster, er det mest effektfulle for å ruste elevene til å møte disse utfordringene. Særlig kan bruk av skriverammer være til hjelp (Elvebakk & Jøsok, 2017). Med eksplisitt undervisning menes all den aktive støtten som læreren gir elevene underveis i skriveprosessen (Elvebakk & Jøsok, 2017). Denne tenkningen bygger på Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1986) og Bruners metafor om å bygge stillas for eleven i læringsprosessen (Bruner, 1985; Wood, Bruner, & Ross, 1976). Jeg vil beskrive den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging i kapittel 3. Slike stillaser kan være strategier for arbeidet, konkrete (digitale) verktøy og metoder, direkte instruksjoner og annen støtte fra læreren. Læreren instruksjoner, støtte og veiledning er altså helt vesentlig for at elevene skal utvikle skriveferdigheter.

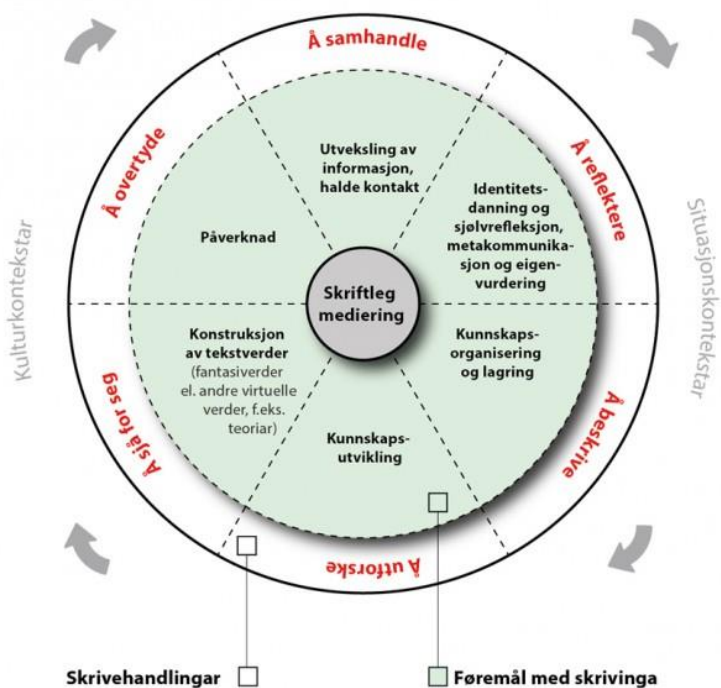
I tillegg til eksplisitt undervisning og aktiv veiledning fra læreren kan tydelige målformuleringer i oppgavene elevene skal arbeide med, fungere som støtte når elevene skal produsere tekster. Skrivehjulet (se figur 1) er en teoretisk og konkret modell for skriveopplæring, som kan brukes for å utforme skriveoppgaver på en måte som gjør at målformuleringene framkommer tydelig og gjør det lettere for elevene å forstå hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen av det skriftlige arbeidet oppgaven skal resultere i. Således kan oppgaven fungere som et stillas i elevenes læringsforløp. Berge (2005) skriver at Skrivehjulet er en slags generalisering over alt vi kan bruke skriving til. Samtidig er modellen fundert i LK06, og man ser den som realisert læreplan i klasserommet:

*Skrivehjulet «(...) encompasses the variety of written utterances we find in primary and secondary school. (...) We have considered existing Norwegian curricula and made use of our knowledge about the genres and acts of writing that are established practice in our schools» (Fasting, Thygesen, Berge, Evensen, & Vagle, 2009, s. 619).*

Skrivehjulet er bygd opp rundt dimensjonene skrivehandlinger (den ytterste sirkelen), skriveformål (den midtre sirkelen) og skriftlig mediering (Berge, 2014). Den ytre sirkelen i Skrivehjulet viser seks ulike skrivehandlinger: *å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å se for seg og å overbevise*. Den midtre sirkelen viser formålene som skrivehandlingene vanligvis blir knyttet til. De små pilene på siden av hjulet viser at modellen er dynamisk: Den ytre sirkelen kan dreies, og dermed kan ulike skrivehandlinger og formål kombineres etter behov. Det er formålet med skrivingen som bestemmer hvilken skrivehandling det vil være mest hensiktsmessig å bruke. I noen sammenhenger vil det være

naturlig å benytte seg av flere skrivehandlinger i den samme teksten. Evensen (2010) hevder at med tydelig presiserte målformuleringer, blir vurderingen mer pålitelig, og elevenes læringsutbytte bedre. Dette betyr at når elevene skal få en oppgave vurdert, er det viktig at de helt fra starten av arbeidsprosessen vet hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen. Oppgaver utformet med dette utgangspunktet vil kunne fungere som stillas for elevene i læringsprosessen. Det er her Skrivehjulet kommer inn:

### Framheving av funksjonelle sider ved skiving



Figur 1: Modell av Skrivehjulet<sup>1</sup>

Formål og tilhørende kriterier er ressurser som er utarbeidet sammen med Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014). En skriveoppgave som er utformet i tråd med Skrivehjulets intensjoner, vil ha et klart skriveformål, fremme relevante skrivehandlinger og gi elevene en tydelig retning i arbeidet med oppgaven. I kapittel 5.2 vil jeg presentere og analysere

<sup>1</sup> Hentet 22.02.2017 fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

oppgaveteksten i lys av Skrivehjulet, da jeg mener Skrivehjulet er en funksjonell modell for å tydeliggjøre oppgavens rolle i læringsforløp.

## 2.3 Multippel tekstforståelse

Å kunne lese er en grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet, noe som innebærer at alle lærere er leselærere. Som vi så i kapittel 1.5, stilles det i historiefaget høye krav til elevenes leseferdigheter. Blant annet er multippel tekstlesing og multippel tekstforståelse sentralt i arbeidet med flere av læreplanens kompetansemål. Begrepet multippel tekstforståelse handler om hvordan en leser skaper mening fra flere kilder som omhandler samme tema og inneholder motstridende informasjon. I det følgende vil jeg presentere et utvalg studier jeg anser som relevante i så måte.

I en av de tidlige studiene av multippel tekstforståelse, gjennomførte Wineburg (1991) en studie der han undersøkte deltakernes kildebevissthet i historie, og ulikheter i hvordan noviser og eksperter mestret å skape en sammenhengende mening om et komplisert tema ut fra multiple kilder. Ekspertene, som var erfarne historikere, brukte avanserte strategier, som innebar at de sammenlignet informasjon på tvers av dokumentene, og at de vurderte troverdigheten til de ulike dokumentene de ble presentert for gjennom kildeinformasjonen. Novisene, som i dette tilfellet var universitetsstudenter, leste hovedsakelig hver tekst uavhengig av de andre tekstene, og når de vurderte dokumentenes troverdighet, baserte de seg ofte på innholdet i stedet for kildeinformasjonen (Wineburg, 1991).

To eksperimentelle studier, hvis funn er referert i Wiley og Voss (1999), viste at forståelsen av et tema i historiefaget økte da studenter opptrådte som historikere og konstruerte sine egne modeller av en historisk hendelse. Elever som i stedet for lærebok hadde tilgang til en digital læringsressurs med multiple kilder, og som ble instruert til å skrive argumenter i stedet for å gjengi innhold, skrive sammendrag eller beskrivelser, skrev mer integrerte tekster med mer oppmerksomhet på årsakssammenhenger, og med mest forandring fra de originale kildene, i forhold til elever som hadde forholdt seg til læreboka. Disse elevene husket ikke nødvendigvis mest fra tekstene de hadde lest, men hadde en dypere forståelse av hendelsen de hadde undersøkt, noe forskerne mener har å gjøre med at disse elevene hadde vært mer aktive med å konstruere modeller om hendelsen, fordi de måtte sammenligne tekster, relatere informasjon i ulike tekster til hverandre og finne sammenhenger mellom kilder (Wiley &

Voss, 1999). I en lignende studie undersøkte Cerdan og Vidal-Abarca (2008) hvordan oppgaveformuleringer kan påvirke studenters forståelse i arbeidet med multiple tekster. Funn fra studien viser at å gi studentene i oppgave å formulere forklaringer på temaet som ble forklart i de multiple tekstene, resulterte i en dypere og mer integrert forståelse enn å stille studentene veldig spesifikke spørsmål som kunne bli besvart ved å søke etter, finne, memorere og reprodusere isolerte deler med informasjon. Studien viste også at lesere med lave forkunnskaper, klarte seg ofte bedre når de hadde til hensikt å lage en oppsummering, enn når de skulle produsere argumenter (Cerdan & Vidal-Abarca, 2008).

For flere år siden utviklet Anne Britt og hennes medarbeidere et program som de kalte *The Sourcer's Apprentice* (Britt & Aglinskas, 2002). Ved hjelp av dette programmet rettet de elevenes oppmerksomhet mot kildeinformasjon og vurdering av kildeinformasjon mens de utforsket historiske kontroverser og stridsspørsmål beskrevet i multiple tekster. I et sett med evalueringstudier av dette opplegget fant forskerne at elever som brukte *The Sourcer's Apprentice* forbedret sine ferdigheter i å identifisere og evaluere kildeinformasjon. De fant også at tekstene elevene skrev etter lesingen vitnet om at bruken av programmet hadde resultert i bedre forståelse av multiple tekster (Britt & Aglinskas, 2002). Dette viser at nettbaserte læringsressurser kan fungere som stillas i et læringsforløp der elever leser multiple tekster og skal vurdere kildeinformasjon.

Funnene fra Britt og Aglinskas' (Britt & Aglinskas, 2002) studier viste også at arbeid med multiple tekster kan bidra til at leseren konstruerer en dypere og bedre integrert forståelse av et tema, enn tilfellet er om leseren kun leser én enkelt tekst om det samme temaet. I en studie forsøkte elever i ungdomsskolealder å forstå kontroversielle historiske hendelser, eksempelvis Vietnamkrigen, ved å studere et sett med ulike tekster som handlet om disse historiske hendelsene. Tekstene varierte fra regjeringsrapporter til øyenvitneskildringer. Når elever som hadde arbeidet med multiple tekster, ble sammenlignet med elever som hadde studert det samme innholdet i form av én enkelt læreboktekst, viste det seg at de elevene som hadde arbeidet med flere separate tekster, skrev kvalitativt bedre tekster om den historiske hendelsen. Det vil si at de skriftlige framstillingene til disse elevene var bedre integrerte, siterte flere kilder og inneholdt mer informasjon fra primær- og sekundærkilder enn tekstene skrevet av elever som hadde lest en sammenhengende læreboktekst om den samme hendelsen (Britt & Aglinskas, 2002). Lignende funn er gjort i andre studier (De La Paz & Felton, 2010; Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014). Effekten av å lese multiple tekster skal likevel ikke



overdrives. I en studie der amerikanske high school-elever (tilsvarende videregående opplæring i Norge), leste 11 ulike dokumenter om en historisk hendelse, fikk de ikke økt forståelse i forhold til de som leste to tekster (Stahl, Hynd, Britton, McNish, & Bosquet, 1996). I tillegg hadde elevene en tendens til å skrive notater som nærmest var avskrift av tekstene de leste, uavhengig av formålet med lesingen. Funnene tyder på at elever i videregående opplæring vil ha lite utbytte av å lese multiple tekster med delvis motstridende synspunkter, dersom de ikke får spesifikke instruksjoner om hvordan de skal integrere informasjon fra ulike tekster (Stahl, Hynd, Britton, McNish, & Bosquet, 1996).

Nokes, Dole og Hacker (2007) fant i sin intervenserende, eksperimentelle studie at når historielærere brukte multiple tekster i stedet for lærebok, og eksplisitt underviste elevene i hvordan de skulle håndtere kildeinformasjon, forbedret elevene sin kildekompetanse betraktelig etter bare tre ukers undervisning. Funnene i denne, og i de ovenfor nevnte studiene, understreker viktigheten av at elevene får eksplisitt opplæring i lesestrategier og kildegransking, slik at de kan få større utbytte av multippel tekstlesing. Denne viktigheten understrekes ytterligere av funnene Anmarkrud, Bråten og Strømsø (2014) viser til fra to deskriptive studier, som viser at gode lesere på universitetsnivå spontant tar i bruk evalueringstrategier som vurderer tekstenes troverdighet når de leser tekster med motstridende informasjon. De gode leserne har altså internalisert metakognitive strategier som de benytter i lesingen. Anmarkrud, Bråten og Strømsø (2014) gjennomførte så en intervensjonsstudie for å finne ut om det er mulig å lære elever i videregående opplæring strategiene gode lesere på universitetsnivå bruker. Intervensjonen i elevenes læringsforløp viste seg å forbedre elevenes evne til å identifisere troverdige tekster. Den viktigste kunnskapen de trekker ut av studiene er at det er viktig å lære elever og studenter strategisk kildevurdering, da det «er en klar relasjon mellom strategisk kildevurdering og evaluering av kilders troverdighet og forståelse» (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014, s. 55). Som vi ser så synes det å være essensielt at lærere modellerer og forklarer strategier for hvordan elevene skal gå fram i lesing av og arbeid med multiple tekster. Elevene integrerer i liten grad informasjon fra ulike kilder spontant. De må få beskjed om hva de skal gjøre. Instruksjon om å integrere informasjon fra ulike kilder, øker sannsynligheten for at elevene faktisk gjør nettopp det.

I skole og studier er det vanlig med argumentasjonsoppgaver, og en del forskning som har undersøkt effekten oppgaveformuleringen/instruksen har på forståelsen av multiple tekster,

peker i retning av at oppgaver som ber leserne om å konstruere argumenter og forklare omtalte hendelser og fenomener, kan bidra til dypere og mer integrert forståelse. På den annen side er det også gjort funn som tyder på at dette ikke alltid stemmer. Gil, Bråten, Vidal-Abarca og Strømsø (2010) fant i en studie at studenter som leste tekstene med det formål å skrive et sammendrag av innholdet, viste bedre forståelse og integrasjon av innholdet i tekstene de hadde lest, enn studentene som hadde blitt instruert til å konstruere argumenter fra tekstene. Videre fant de at bare studenter som hadde gode forkunnskaper om temaet, hadde utbytte av å bli instruert til å konstruere argumenter. Studentene med lave forkunnskaper hadde mer utbytte av å bli instruert til å skrive sammendrag, og argumentasjonsoppgaven så ut til å ha en negativ effekt på utbyttet de hadde av lesingen (Gil, Bråten, Vidal-Abarca, & Strømsø, 2010).

I Hofer (2004) refereres funn fra et sett med tre eksperimentelle studier der man studerte tilstedeværelsen av epistemisk metakognisjon hos elever på videregående og studenter som søkte på internett. Funnene indikerte at de elevene og studentene som gjennom studien viste seg å oppfatte kunnskap som noe som er fast og sikkert, stoppet å søke etter informasjon tidlig i prosessen; de hadde ikke interesse av å fortsette søket eller av å forsøke å integrere informasjon fra multiple tekster, siden de allerede hadde funnet informasjon om temaet de skulle finne informasjon om. Et lignende funn har Bråten og Strømsø (2009) gjort, i form av at lesere som har oppfatning av at kunnskap er noe fast og sikkert, strever når de skal formulere og begrunne en personlig mening om et tema. Studien viste også at elever og studenter i stor grad vurderer hvorvidt informasjon er nyttig når det gjelder formålet, heller enn å vurdere tekstens eller kildens troverdighet og validitet (Hofer, 2004). Lignende funn er gjort i andre studier (Britt & Aglinskas, 2002).

I en intervensjonsstudie gjennomført av Bråten og Strømsø (2009) ble sammenhengen mellom personlig epistemologi og forståelse av multiple tekster undersøkt ved å studere elever i videregående opplæring og studenter ved høyere utdanning når det gjaldt oppfatninger om klimaendringer. Et av funnene er at lesere som har en oppfatning av kunnskapen om temaet de skal danne seg en helhetlig forståelse av, som teoretisk, sammenhengende og kompleks, heller enn isolert og enkel, vil ha en bedre forståelse av innholdet både intertekstuell og intratekstuell når de leser multiple tekster om temaet. Et annet funn er at dess mer sofistikerte oppfatninger leserne har om hvordan påstander bør begrunnes, dess bedre forståelse har leserne av multiple tekster om temaet klimaendringer (Bråten &

Strømsø, 2009). Bråten og Strømsø (2009) vurderer funnet som rimelig, fordi de antar at en kompleks oppgave, der leseren må forholde seg til ulike synspunkter og delvis motstridende informasjon fra flere ulike kilder, sannsynligvis medfører at troen på at påstander bør begrunnes eller rettferdiggjøres gjennom kritisk tenkning, bruk av systematiske undersøkelsesmetoder og kryss-sjekking av ulike kunnskapskilder, vil være en fordel. Bråten og Strømsø (2009) fant også at lesere som baserte sine troverdighetsvurderinger på kildeinformasjon, som opphavsperson og dokumenttype, hadde bedre forståelse av de multiple tekstene de leste.

Studier har også vist at den mentale representasjonen av et tema som ble konstruert på bakgrunn av lesing av multiple tekster, var mer fleksibel, på den måten at den mentale representasjonen ikke var knyttet til en bestemt tekst. Dette gjør det enklere for elevene å hente fram/bruke kunnskapen i nye sammenhenger (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014; Britt & Aglinskias, 2002; Prangma, Van Boxtel, & Kanselaar, 2008). Det er viktig å understreke at i mye av denne forskningen har elevene blitt tildelt tekster de skal lese og vurdere. De har altså ikke måttet søke opp og finne kilder selv, noe elevene i denne casestudien har måttet gjøre. Å måtte søke opp og velge ut kildene selv, tilfører ytterligere kompleksitet i arbeidet med multiple kilder. Dermed øker også lærerens betydning som støtte og veileder.

## **2.4 Lærerens rolle i elevers læringsforløp**

For at man skal lære noe, er det nødvendig at man engasjerer seg i læringsaktivitetene som foregår (Furberg & Rasmussen, 2012). En positiv relasjon mellom lærer og elever vil kunne bidra til å fremme elevenes engasjement, som igjen vil kunne føre til mer og bedre læring (Drugli & Nordahl, 2014). Ofte gir lærere mer positiv oppmerksomhet og støtte til engasjerte elever, mens elever som viser liten interesse og engasjement får mindre støtte i skolehverdagen. Dette kan føre til at de blir enda mindre interessert i å jobbe med faglige problemstillinger, og følgelig enda mindre positiv oppmerksomhet fra læreren (Drugli & Nordahl, 2014). Læreren har ansvar for å skape et godt læringsmiljø for alle elever. Det innebærer blant annet at læreren må vise positiv interesse for alle elever, ha respekt for det elevene står for, og bidra i elevenes læringsprosesser på elevenes premisser. Elever som føler seg anerkjent og støttet av læreren, vil sannsynligvis også bli mer interesserte og engasjerte i faglige aktiviteter, for eksempel gjennom at de tør å prøve og feile og viser mer utholdenhet i

læringsprosesser (Drugli & Nordahl, 2014). I veiledningssituasjoner må læreren altså anerkjenne og støtte eleven, gi konkrete tilbakemeldinger og ros, og legge til rette for elevens måte å lære på.

Veiledning som er tilpasset elevens behov og forutsetninger, kan fungere som stillasbygging i elevens læringsprosesser. I skolehverdagen veileder lærere elever kontinuerlig, men veiledningen kan være av varierende karakter. Veiledningen skjer som regel ganske spontant, i form av at læreren går rundt i klasserommet og hjelper enkeltelever mens de jobber med oppgaver. Dette fører til at veiledningssekvensene blir korte, fordi læreren som regel må forholde seg til flere elever om gangen (Bratholm & Tholin, 2003). Å gi grundig, gjennomtenkt og god veiledning kan være vanskelig i en klasseromssituasjon der mange elever trenger veiledning samtidig, og det bare er én lærer som kan gi elevene hjelpen de trenger. Bratholm og Tholin (2003) påpeker at det også kan være krevende for læreren å forstå og tolke innholdet i elevens meddelelse. Barn og unges kompetanse i å meddele seg tydelig er varierende, og læreren må tolke hver elev ut fra den enkeltes forutsetninger (Bratholm & Tholin, 2003). Funnene i studier av multipl tekstforståelse viser at det er essensielt at elever får eksplisitt undervisning i strategisk kildevurdering, og kvalitativt god støtte og veiledning når de skal arbeide med multiple kilder. Vi har sett hvordan digitale læringsressurser kan bidra (Britt & Aglinskas, 2002), men vi kommer ikke bort fra at lærerintervensjon og veiledning er sentralt i prosessen med å analysere innhold, trekke ut det essensielle og klare å bruke dette hensiktsmessig i skriveprosesser (Furberg & Rasmussen, 2012; Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). I den sammenheng er det viktig å påpeke at studier viser at i praksis gir lærere i liten grad elever veiledning på innholds- og meningsnivå når det gjelder elevenes arbeid, og heller inntar rollen som administrativ tilrettelegger mens elevene arbeider med informasjonsinnhenting og tekstproduksjon på data (Furberg & Arnseth, 2009; Furberg & Rasmussen, 2012; Krangle, 2007).

I historiefaget legges det opp til at elevene skal utvikle multiperspektivitet (jf. kapittel 1.5), og det er derfor sentralt at elevene utvikler kompetanse i strategisk kildevurdering. Som vi så i kapittel 1.4, er ikke innholdshistorie og faktakunnskap nok for å forstå fortiden. Elevene skal også lære seg historiefaglig kompetanse og å reflektere over ulike perspektiver, årsaker og sammenhenger (Goldman, 2012; Skram, 2011; Wineburg, 1991). Det krever en aktiv tilnærming fra lærerens side når det gjelder å gi elevene eksplisitt undervisning og erfaring

med multippel tekstlesing, kildegransking og øvelse i multiperspektivitet. Elevene må lære å manøvrere i det enorme antall kilder som er tilgjengelig for dem gjennom internett, og foreta valg på grunnlag av kildeinformasjon. Uten eksplisitt strategiundervisning og veiledning i den multiple tekstlesningen, vil det bli vanskelig for elevene å skape mening i denne prosessen (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014). Samtidig viser studier at undervisningen i historiefaget ofte er styrt av læreboka og at et ensidig fokus på innholdshistorie fører til at elevenes besvarelser ofte blir faktaorienterte (Furberg & Rasmussen, 2012; Justvik, 2014). I en studie der sju historielærere i videregående skole på Sørlandet ble intervjuet, forklarer lærerne lærebokas dominerende posisjon i undervisningen med at elevene har behov for boka, og at den overveldende mengden av faktakunnskap elevene skal lære gjør det vanskelig å få nok tid til å arbeide med historisk metode og kildegransking. Lærerne supplerer innholdet i læreboka med tilleggsstoff, hovedsakelig for å tilrettelegge for at elevene lærer det som står i læreboka (Justvik, 2014). Historielærere må altså balansere undervisning i historiske epokers innhold og veiledning av elevers eget arbeid med primærkilder (Rasmussen & Lund, 2015). Slik skal elevene få erfaring med og innsikt i hvordan historie blir til, og utvikle forståelse for at samme tema eller hendelse kan bli framstilt på ulike måter (Korbøl & Skram, 2016; Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). Flere av lærerne i Justviks (2014) studie mener at de ikke har tid til kildearbeid, og at elevene ikke er klare for det. De framhever viktigheten av at elevene lærer faktakunnskaper, og at oppøving i å problematisere, diskutere og resonnerer over historiske begivenheter, er noe elevene lærer dersom de velger å studere historie ved et universitet eller en høyskole. Dette er et tankekors, siden læreplanen i samfunnsfag (hvor historiefaget inngår i grunnskolen) legger opp til at elevene skal arbeide med multiple kilder allerede i kompetansemålene etter 4. årstrinn, med stigende progresjon gjennom utdanningsforløpet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dersom disse lærernes holdninger er representative for historielærerstanden, vil det si at elevene i liten grad får øvd seg i sentrale historiefaglige ferdigheter før sent i grunnopplæringen, stikk strid med læreplanens intensjon.

I Rasmussens (2005) doktorgradsavhandling studeres elevers læringsforløp i et prosjektarbeid, og hennes analyser viser hvordan læreren selv fungerer som stillas ved at han hjelper elevene med å sette ord på kunnskapene sine og gjøre dem eksplisitte. Han hjelper elevene til å utfordre kunnskapen de allerede har, og sammen konstruerer de ny kunnskap. I tillegg viser analysen at læreren bruker en mal for prosjektarbeid som stillas for elevene, ved at elevene kan ta utgangspunkt i malen for å utforske temaet for oppgaven og for å utvikle og

endre kunnskapen sin (Rasmussen, 2005). Dette viser at læreren er viktig både som stillas og stillasbygger i elevenes arbeid med åpne oppgaver.

Furberg og Rasmussen (2012) analyserer to ulike læringsforløp, som begge innebærer at elevene arbeider med nettbaserte læringsressurser. Furberg og Rasmussen (2012) bruker begrepsparet faktaorientering og forståelsesorientering for å forklare hvordan elevene forholdt seg til oppgavene på ulike stadier gjennom læringsforløpene. Faktaorientering innebærer at elevenes fokus tenderer mot å gjengi innhold, uten å reflektere eller diskutere innholdet. Forståelsesorientering vil si at elevenes fokus i større grad rettes mot vurdering, argumentasjon og forståelse av innhold og faglige begreper som omhandles i tekstene og kildene de møter. I det ene læringsforløpet bar det skriftlige sluttproduktet elevene leverte preg av å være faktaorientert, og var mer eller mindre en sammenstilling av to tekster elevene fant ved å søke på nettet. Furberg og Rasmussens (2012) analyse av videoopptak av disse elevenes interaksjon og samtaler i læringsforløpet, viser at elevenes orientering skiftet underveis i prosessen fram mot det skriftlige sluttproduktet: Fram til læreren påpekte at de hadde kort tid igjen på å ferdigstille det skriftlige sluttproduktet, var orienteringen deres i stor grad forståelsesorientert, og elevene resonnererte og argumenterte på et ganske avansert nivå. Elevenes orientering skiftet til å bli faktaorientert da de skulle sammenstille informasjon fra kildene de hadde funnet i ett endelig, skriftlig sluttprodukt. Furberg og Rasmussen (2012) nevner flere muligheter for hva som forklarer elevenes skifte i orientering. For det første var fagbegrepene sentrale. I den ene casen i studien arbeider elevene arbeider med en kompleks problematikk, nemlig genteknologi. Begreper som genteknologi, kloning og genmodifisering er abstrakte og vitenskapelige begreper som ikke er en del av elevenes hverdagspråk. Det er krevende å skulle forstå og anvende slike komplekse begreper og informasjon fra multiple tekster i et skriftlig sluttprodukt. Elevene hadde altså behov for veiledning i prosessen med å konstruere forståelse av de vitenskapelig er begrepene de jobbet med.

For det andre hadde elevene behov for støtte i hvordan de kunne nedtegne essensen fra diskusjoner de hadde hatt underveis i læringsforløpet. I denne, som i flere andre studier (for gjennomgang se Furberg & Rasmussen, 2012), fikk elevene lite veiledning av lærer eller av den nettbaserte læringsressursen i seg selv, når det gjaldt mening og innhold. Det var vanskelig for elevene å nedtegne essensen fra diskusjoner de hadde hatt underveis, og de fikk ingen støtte av læreren til å finne ut hvordan de kunne gjøre dette. Elevene klarte ikke å se betydningen av argumentene og diskusjonen de hadde tidligere i læringsforløpet. I stedet for å

stole på sine egne argumenter og forklaringer, valgte de å gjenbruke faktaorienterte eksperttekster som de hadde funnet i prosessen med å søke etter informasjon.

Sist, men ikke minst, tiden elevene hadde til rådighet var avgjørende. Analysene viser at elever valgte en «kopieringsstrategi» da de ble minnet om at tidsfristen for ferdigstillelsen av det skriftlige produktet nærmet seg. Elevene brukte mye tid på lesing og samtale før de satte i gang med tekstproduksjonen. Dette minner oss om at tidsaspektet har en strukturerende kraft i skolekonteksten. En annen mulig tolkning er at jentenes faktaorientering og kopieringsstrategi kan sees som en respons til krav og forventinger som blir stilt til dem i skolehverdagen. Slik sett kan det hende at endringen i elevenes orientering synliggjør hvordan institusjonelle praksiser og normer reflekteres i elevers arbeidsprosesser og sluttprodukter (Furberg & Rasmussen, 2012). Det kan altså være slik at skolen aksepterer elevenes kopieringsstrategi, selv om elevene innimellom blir minnet om at de ikke skal kopiere (Rasmussen, 2005). Elever kan ofte være forståelsesorienterte og ytre komplekse resonnementer underveis i prosessen, uten at de tar med seg resonnementene inn i tekstproduksjonen (Furberg & Rasmussen, 2012; Rødnes & Ludvigsen, 2009). For at elever i større grad skal klare å produsere tekster som reflekterer en forståelsesorientering, kreves det at læreren gir elevene veiledning på innholds- og meningsnivå (Furberg & Rasmussen, 2012).

## 2.5 Hvor står min studie?

Andriessen (2005), hevder at mange mennesker har problemer med å argumentere produktivt. Han hevder også at mange ikke er gode på å skille beviser fra teorier, og at de sjelden vurderer alternative posisjoner til sin egen eller til den teksten angir (Andriessen, 2005). Dersom man i liten grad evner å skille beviser fra teorier og sjelden vurderer alternative posisjoner til sin egen eller den man selv mener er mest «riktig», vil man sannsynligvis ikke være særlig opptatt av eller dyktig til å vurdere hva som er gode argumenter, beviser og valide påstander i tekster man leser. Ideelt sett bygger elevene sin forståelse på informasjon hentet fra troverdige kilder med et godt faglig grunnlag. I realiteten bygger elevene ofte sin forståelse på informasjon som ikke fortjener å bli betegnet som troverdig. Det finnes god empirisk dokumentasjon på at elever i videregående skole i liten grad legger merke til, og bruker kildeinformasjon, når de vurderer hvilke tekster de skal bruke i skolearbeid og tekstbasert læring (se f.eks. Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014; Britt & Aglinskas, 2002; Bråten & Strømsø, 2009). Denne forskningen har blant annet vist at elever i denne

aldersgruppa i større grad vurderer om teksten handler om det «riktige» temaet framfor hvor troverdig den er, når de avgjør om en tekst bør brukes i skolearbeid eller ikke. I flere undersøkelser er det dokumentert at elever og studenter ofte unnlater å vurdere kildene de leser, og at de ofte bruker overfladiske eller irrelevante kriterier når de vurderer troverdigheten til informasjonskilder (Britt & Aglinskas, 2002; Bråten & Strømsø, 2009; Hofer, 2004). Dette vil si at mange ungdommer ikke legger merke til kildens opphav, hva slags agenda kildens opphavsperson eller –gruppe har, når kilden er produsert og om kilden er en første- eller andrehåndskilde. .

Ved lesing av enkelttekster vil forfatterens bruk av tekstbindinger potensielt kunne veilede leserens meningskonstruksjon, gjennom å tydeliggjøre relasjoner mellom begreper, ideer, setninger og avsnitt i teksten. Når en leser skal konstruere en integrert forståelse av et tema med bakgrunn i multiple, kanskje motstridende tekster, må leseren selv avdekke og konstruere relasjonen mellom begreper, påstander og informasjon fra de ulike tekstene (Bråten & Strømsø, 2009). Når elevene i tillegg skal produsere et skriftlig sluttprodukt med utgangspunkt i de multiple tekstene, blir oppgaven enda mer kompleks. Dette er en prosess som er vanskelig og som krever veiledning og øvelse. Å argumentere og diskutere er komplekst og krevende, og for at elever skal mestre slike ferdigheter kreves det at læreren veileder og støtter dem (Andriessen, 2005). Det vil si at læreren må bygge stillaser for elevene i denne prosessen. Studier viser at elever trenger mer hjelp og veiledning fra læreren når de arbeider i med multiple tekster og nettbaserte læringsomgivelser, enn de gjør i tradisjonelle læringsomgivelser (Furberg & Arnseth, 2009; Furberg & Rasmussen, 2012). Andriessen (2005) mener at lærere simpelthen ikke kan si til elever at de skal lære gjennom å argumentere og diskutere, fordi å argumentere og å diskutere for å lære krever betydelig stillasbygging. For at undervisning og opplæring i argumentasjon og drøfting skal fungere, enten i et klasserom eller i nettbaserte læringsressurser der elever kommuniserer med hverandre på en eller annen måte, må dette skje på en slik måte at de som skal lære opplever at miljøet og konteksten fungerer som stillas, slik at de som skal lære opplever at det er trygt å prøve seg fram med ulike argumenter og slik at de lærende kan utfylle hverandre i oppbyggingen av drøftinger, argumenter og vurderinger (Andriessen, 2005). Elevene trenger ofte betydelig støtte, veiledning og eksplisitt undervisning og tydelige instruksjoner for å utvikle sine ferdigheter og kompetanse innenfor multipel tekstforståelse og argumentasjon.



Jeg har funnet få studier som fokuserer på innholdet i veiledningen og hva læreren gjør for hjelpe elever i læringsforløp der de arbeider med individuelle oppgaver. I sin doktorgradsavhandling etterlyser også Rasmussen (2005) studier som fokuserer hvordan elever blir veiledet og lærer i læringsforløp der de jobber individuelt med oppgaver, da få studier har undersøkt dette. Da individuelt arbeid med varierende grad av hjelp fra læreren er en vanlig måte å jobbe på i norske klasserom, er det høyst relevant å forstå hva slags læring som foregår i disse prosessene.

### 3 Teoretisk grunnlag

I pedagogikk finnes det et mangfold av perspektiver på læring, og noen av disse perspektivene er konkurrerende. Denne oppgaven er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring og kunnskapsutvikling (Vygotsky, 1978; 1986), slik det har blitt forstått og videreutviklet innenfor utdanningsvitenskapen de siste førti årene (Lave & Wenger, 1991; Wells, 1999; Wertsch, 1985; Wertsch, 1998; Wood, Bruner, & Ross, 1976). I dette perspektivet oppfattes læring som en sosial prosess som foregår i interaksjon mellom individer og ved hjelp av ulike artefakter. Det legges særlig vekt på det gjensidige samspillet mellom individ, språklige ytringer, gjenstander og sosial kontekst, og man kan definere læring på individnivå som de prosessene der mennesker approprierer kunnskaper og ferdigheter. Prosessene omfatter hvordan den lærende gjør seg kjent med, trenger inn i og evner å mestre ulike intellektuelle (eksempelvis begreper og begrepssystemer) og fysiske ferdigheter (Säljö, 2015). All interaksjon mellom mennesker innebærer på en eller annen måte at kunnskaper, vurderinger og ferdigheter føres videre til nye sammenhenger. Læring er dynamiske og subtile prosesser, som pågår hele tiden. Man kan ikke unngå å lære – spørsmålet er bare *hva* man lærer i ulike situasjoner (Säljö, 2015). Lave og Wenger (1991) understreker hevder at læring primært skjer gjennom å delta i praksisfellesskap. Læring kan således forstås som appropriering av institusjonelle begreper og kommunikative spilleregler. I begrepet *appropriere* ligger det at læring ikke er en prosess der kunnskaper, vurderinger og ferdigheter overføres til mennesker på et mekanisk vis, men at læring er en refleksiv prosess der man gjør kunnskaper, vurderinger og ferdigheter til sine egne (Säljö, 2015; Wertsch, 1998). Individet må tilpasse seg og tilegne seg ulike typer sosiale språk som eksisterer i institusjonene (Lave & Wenger, 1991; Wertsch, 1998). Slike spilleregler vil også eksistere innenfor utdanningsinstitusjoner, og funksjonell deltakelse dreier seg derfor om hvordan individer konstruerer kunnskap om og forståelse av institusjonelle begreper. Læring kan da forstås som en prosess som foregår over tid, og som kan observeres gjennom de sosiale aktørenes, i dette tilfellet læreren og elevenes, endring i bruk av artefakter (Rasmussen, 2012). Dette teoretiske grunnlaget gir et analytisk perspektiv som kan gi forståelseskraft til sammenhengen mellom de sosiale interaksjonene som finner sted i de uformelle veiledningssituasjonene i klasserommet. I denne sosiale interaksjonen er jeg særlig interessert i den funksjonen lærerens uformelle veiledning har for elevenes meningsskaping i læringsforløpet.

## 3.1 Læring er mediert

At læring er mediert er et sentralt poeng i det sosiokulturelle læringsperspektivet. Det vil si at de intellektuelle og praktiske ressursene vi har til gang til i ulike kontekster, påvirker hvordan vi forstår omverdenen og hvordan vi handler (Dysthe, 2001). Dette betyr at kunnskap og innhold blir formidlet gjennom sosial interaksjon og gjennom gjenstander vi anvender, og at læring skjer som følge av dette. I denne sammenhengen kalles alle former for språk og gjenstander vi bruker for artefakter (Säljö, 2015). Artefakter er en sentral del av all menneskelig virksomhet: Mennesket har til alle tider utviklet artefakter med bestemte egenskaper til bruk for bestemte formål, og utgjør en viktig del av vår kultur. Artefakter fungerer som meningsskapende ressurser som forandrer vår relasjon til omverdenen (Säljö, 2015).

Språket, med sine begreper og fagspesifikke termer, som brukes i den sosiale interaksjonen mellom elever og lærere, er en sentral artefakt som brukes for å formulere og bearbeide kunnskap og innsikt som det til enhver tid arbeides med i det enkelte fag. I skolen foregår læring gjennom sosial samhandling, og omgang med relevante medierende artefakter som lærebøker, datamaskiner, kladdebøker og pinner og andre læringsressurser som elever og lærere har tilgjengelig. Artefaktene skal fungere som støtte for å nå læreplanenes kompetansemål. Læringsprosesser i skolen innebærer å mestre de fysiske så vel som de intellektuelle artefaktene som vektlegges i skolesammenheng (Gilje, et al., 2016)..

## 3.2 Læring i den nærmeste utviklingssonen

Vygotsky (1978; 1986) hevder at språket er tenkningens sosiale uttrykk, og at språket og språkets funksjon er basis for all intelligensutvikling. Den som ikke har språk har heller ikke intelligens. Læring gjennom språket er en direkte mulighet i en praksis som bygger på Vygotskys teori. Fordi språket i sin natur er et sosialt fenomen, vil en didaktisk praksis som støtter seg til språk og språkbruk være en sosial praksis (Lindén, 1989). Således tjener språket som redskap, eller artefakt, for meningsskaping. Man kan faktisk si det sånn at språket *skaper* kunnskaper, for et begrep kan ikke skilles fra sitt språklige uttrykk. Vygotsky (1986) ser det som en overordnet pedagogisk oppgave å hjelpe barnet å vokse inn i de sosiale kontekstene, som de til enhver tid er en del av. I skolen vil dette si at lærerens jobb er å tilrettelegge sosiale samhandlinger og meningsskapende prosesser der eleven får mulighet til å appropriere nye

kunnskaper og ferdigheter. En vesentlig del av dette arbeidet innebærer at læreren tar hensyn til elevens nærmeste utviklingssone.

For å beskrive Vygotskys begrep *den nærmeste utviklingssone*, vil jeg forsøke meg på et språklig bilde: Vi kan tegne en sirkel som rommer alt det eleven mestrer på egen hånd. Rundt denne sirkelen kan vi tegne en litt større sirkel, som rommer alt det eleven kan greie med hjelp og veiledning fra andre. Denne ytre sirkelen kaller Vygotsky for elevens nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1986). I rommet mellom hva eleven mestrer og hva eleven ennå ikke mestrer, vil lærere, mer kompetente medelever og meningsskapende ressurser fungere som medierende artefakter som kan hjelpe eleven til å skape mening og utvikle sin kompetanse. Etter å ha fått tilstrekkelig med veiledning, støtte og hjelp vil eleven til slutt mestre den nye utfordringen på egenhånd, og ha flyttet grensene for hva eleven kan klare alene (Vygotsky, 1986). Dermed har den nærmeste utviklingssonen også flyttet seg. Læring skjer altså i sonen av ferdigheter, kunnskaper og kompetanser som eleven foreløpig ikke mestrer alene, men som eleven mestrer med nødvendig støtte. Når lærere skal gi elever læringsoppgaver, må de altså ta utgangspunkt i hva eleven har mulighet til å mestre med hjelp fra tilgjengelige artefakter.

Wood, Bruner og Ross (1976) bruker ordet «scaffolding» (stillasbygging) om den hjelpen som voksne og medelever gir i den nære utviklingssonen. Uttrykket er hentet fra byggebransjen, der man midlertidig setter opp et stillas mens byggingen foregår, og fjerner det når støtten ikke trengs lenger (Dysthe, 1995, s. 55). Lindén (1989) skriver at stillasbygging handler om å ta eleven på alvor, fordi pedagogen tilbyr eleven et redskap som denne kan bruke i sin problemløsning, som et redskap til å gjennomføre sine virksomheter. Stillaset er alltid knyttet til en utviklingssone, og stillaset og utviklingssonen står i et dialektisk forhold til hverandre: Stillaset forutsetter en utviklingssone, og utviklingssonen forutsetter et stillas. Det sistnevnte fordi grensen for hva som er elevens nærmeste utviklingssone, defineres av hvilken hjelp, støtte og tilrettelegging eleven har mulighet til å få for å mestre en gitt oppgave. Stillaset og sonen utvikler hverandre gjensidig, og etter hvert vil stillaset bli overflødig, dersom utviklingssonen flytter seg i positiv retning (Bruner, 1985; Lindén, 1989). Det er fristende å si at det ikke finnes noen grenser for *hva* som kan være et stillas for elevens læring. En nettbasert læringsressurs kan være eksempel på et stillas, mens lærerens veiledning, ros og tilrettelegging kan være andre eksempler. Wood, Bruner og Ross (1976, s. 97) skriver at i et læringsforløp der læreren bygger stillaser gjennom sosial

samhandling med eleven, må læreren ha en teori om hva som skal til for å løse oppgaven, og en teori om hvilke forutsetninger eleven har for å løse den. Disse teoriene må sees i sammenheng med hverandre, og kommer til uttrykk gjennom de ulike funksjonene læreren har som stillasbygger gjennom læringsforløpet: han må rekruttere elevens interesse og oppmerksomhet, avgrense oppgaven så eleven kan håndtere den, opprettholde retning i problemløsingen, markere kritiske elementer, kontrollere elevens frustrasjon og demonstrere løsninger når eleven kan gjenkjenne dem (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Lærerens rolle er altså å sørge for at eleven får mulighet til å konsentrere seg om å utføre og løse de delene av oppgaven som ligger innenfor elevens mestringsområde, gjennom at læreren tar kontroll over de delene av oppgaven som ligger utenfor elevens utviklingssone. Når en lærer planlegger undervisning og læringsaktiviteter, er det viktig at han tar utgangspunkt i hva elevene fremdeles ikke mestrer alene, men som de kan mestre med riktig støtte. I denne masteroppgaven er det relevant å belyse hvordan lærerens veiledning kan fungere som stillasbygging gjennom elevenes læringsforløp.

### 3.3 Læring gjennom dialog

I denne studien er det dialogen mellom lærer og elever som er fokus. En dialog kan «betraktes som en bestemt form for samtale som muliggjør læring gjennom utveksling av idéer.»<sup>2</sup> Som nevnt i kapittel 3 er språket et verktøy som setter oss i stand til å forstå hverandres kunnskap og perspektiver. Deltakerne i en dialog tenker sammen, og sammen konstruerer de ny kunnskap og forståelse. Dialog er altså en samtale med bestemt formål og karakter, og gode dialoger i klasserommet er vesentlig for å legge til rette for dybdelæring hos elevene.<sup>3</sup> Linell (2009) skriver at yringer har betydningspotensial, og at en ytrings betydning vil variere i ulike kontekster og i samhandling med ulike mennesker. Ord, begreper og ytringers betydningspotensial forhandles om og diskuteres i kommunikasjon og samhandling med andre, innenfor rammen av den sosiale konteksten kommunikasjonen foregår i. Lærerens rolle er sentral når det gjelder å hjelpe elever med å realisere begrepers betydningspotensial på en faglig relevant måte, som et ledd i å hjelpe elevene mot en dypere fagforståelse.

---

<sup>2</sup> Kilde: Forskningsprosjektet DiDiACs nettside: <http://digtaledialoger.no/understanding-classroom-dialogue?lang=nb> (lest 16.05.17)

<sup>3</sup> Se forrige fotnote.

### 3.4 Læring innebærer å utvikle fagspråket

Som Ludvigsen-utvalget understreker, dreier dybdelæring seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde (NOU 2015:8, 2015). Begrepsforståelse og forståelse for fagspråk er essensielt for å forstå fagtekster og for å forstå et fag (Berge, 2005). Uten den nødvendige begrepsforståelsen er det vanskelig å konstruere kunnskap og mestre arbeidet med en faglig krevende oppgave. Skillet mellom hverdagsspråk og vitenskapelige begreper er sentralt i det sosiokulturelle perspektivet (Mercer & Littleton, 2007; Rasmussen & Hagen, 2015). En av skolens sentrale oppgaver, er å utvikle elevenes hverdagsspråk, slik at de får en mer omfattende og dypere begrepsforståelse. I historiefaget dreier det å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig seg om å kunne presentere et faglig emne tydelig og presist, og å kunne bruke relevante fagbegreper i egen argumentasjon og begrunnelser. Bruk av fagbegreper er relevant i aktiviteter som innebærer å kunne reflektere over meningsinnhold i ulike kilder, som tekster, bilder, lydklipp og film, og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i kilder og historisk litteratur (Utdanningsdirektoratet, 2009d).

Dybdelæring krever deltakelse, engasjement og arbeid fra elevens side (Furberg & Rasmussen, 2012), men det er skolens ansvar å legge til rette for god læring. Sentrale deler av lærerens arbeid er å sørge for at elevene får nok tid til fordypning, at den enkelte elev og elevgruppen får utfordringer tilpasset sitt nivå, samt å sørge for at elevene får støtte og veiledning i læringsarbeidet (NOU 2015:8, 2015). Læreren og medelever besitter kunnskaper som er essensielle for utviklingen til enhver elevs forståelse. Ulike artefakter har også potensial til å bidra til elevers forståelse av vitenskapelig kunnskap og faglige begreper. I denne studien er det sentralt å forstå hvordan veiledningssamtalene mellom lærer og elev, kan bidra til at elevene realiserer fagbegrepers betydningspotensial, og bruke kunnskapen i oppgaven de arbeider med.

## 4 Metode

I dette kapittelet beskrives metodene og analysegrepene som er benyttet for å finne svar på problemstillingen. Først presenteres prosjektets design, deretter beskrives datamaterialet og analysestrategiene. Kapittelet avsluttes med et delkapittel om validitet og kvalitetssikring av studien. Jeg har valgt et forskningsdesign der jeg følger elever i arbeidet med en oppgave fra begynnelse til slutt, for å se hvordan uformelle veiledningssituasjoner kan være til hjelp for elevenes meningsskaping i et læringsforløp. Inspirasjon er hentet fra Rasmussen (2005), som studerer i hvilken grad det skapes kontinuitet mellom ulike læringssituasjoner i et læringsforløp. Gjennom å sette analytisk fokus på de uformelle veiledningssituasjonene mellom lærere og elever i klasserommet, ser vi hvordan veiledningen kan fungere som stillasbygging for gjennom elevenes læringsforløp i arbeidet med en kompleks oppgave.

Forskningsmetode er fremgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Metoden er avhengig av det man skal undersøke. Dataene jeg bruker ble samlet inn som en del av en casestudie i forskningsprosjektet ARK&APP, som jeg beskrev nærmere i kapittel 1.3, og følgelig la dette rammen for metodene som ble brukt for datainnsamling. Yin (2015, s. 195) definerer en casestudie som “[a]n empirical inquiry that closely examines a contemporary phenomenon (the case) within its real-world context.» En casestudie er altså en dyptgående studie av et spesifikt, komplekst fenomen (selve casen), slik det framstår i sin naturlige kontekst, uten inngripen. Mitt mastergradsprosjekt kan sies å være en casestudie i casestudien, siden jeg har valgt ut data som jeg analyserer i et litt annet øyemed enn casestudien som helhet, hvis formål var å studere «hvordan læremidler og læringsressurser benyttes i avgrensede undervisningsforløp, ved å legge vekt på den funksjonen de har i interaksjonen mellom lærer og elev, og hvordan de skaper engasjement og læring hos elevene.» (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014, s. 7).

Som grunnlag for denne masteroppgaven har jeg brukt kvalitative data. Kvalitative metoder har stor relevans når målet er å få mer innsikt i unike fenomener og problemer (Befring, 2015, s. 39), slik målet er i denne masteroppgaven. Kvalitativ metode har som mål å gå i dybden, og vektlegger betydning og forståelse, mens kvantitative metoder har fokus på utbredelse og antall (Thagaard, 2003). I følge Thagaard (2003) er målsettingen for kvalitative studier å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, slik fenomenet forstås av de personene som forskeren studerer. Det søkes etter svar på spørsmål om sosiale erfaringer og meninger om

sosiale fenomener. Fortolkning er derfor et sentralt element i kvalitativ forskning. Ved bruk av en kvalitativ metode får forskeren frem en dypere forståelse av det problemet som undersøkes. Målet mitt er altså ikke å generalisere i ren naturvitenskapelig forstand, men å forstå et fenomen i dybden.

## 4.1 Beskrivelse av feltarbeidet

Empirien ble samlet inn våren 2014. I forkant av datainnsamlingsperioden hadde forskningsgruppen møter som fungerte som forberedelse til feltarbeidet. Jeg deltok på disse møtene, og fikk dermed god innsikt i hva som skulle skje under feltarbeidet. I forkant av feltarbeidet fikk jeg også en kort opplæring i den tekniske bruken av videokameraer og mikrofoner.

Datainnsamlingen foregikk i historietimene til to påbyggklasser på en stor videregående skole på Østlandet fra 4. mars 2014 til 1. april 2014. I denne tidsperioden hadde klassene to enkelttimer og én dobbelttime med historie hver uke. I løpet av de fire ukene observasjonen vedvarte observerte vi 20 undervisningsøkter på 55 eller 110 minutter, totalt for begge klassene over 1600 minutter. Minst to forskere var til stede hver økt. Jeg fulgte bare den ene av klassene, og det er denne klassen jeg vil rette oppmerksomheten mot i denne oppgaven. Klassen hadde 26 elever, 12 jenter og 14 gutter. Alle historietimene klassene hadde denne perioden ble filmet. Øktene ble observert med utgangspunkt i observasjonsskjema (se vedlegg 1b i Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). Det ble også gjennomført intervjuer av historielærerne til hver av klassene og av rektor, og i tillegg gruppeintervjuer med et utvalg elever fra begge klassene (se vedlegg 2 for intervjuguide). Læremidler og læringsressurser som ble benyttet i timene, som for eksempel utdelte ark, bøker og PowerPoint-presentasjoner, ble samlet inn eller fotografert. Pre- og posttester ble også gjennomført (se vedlegg 2 i Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014), og elevenes besvarelser på oppgaveteksten, ble også samlet inn. Som grunnlag for denne oppgaven har jeg primært brukt transkripsjoner av videoopptak av spontane veiledningssamtaler mellom lærer og elev under arbeidsøkter i klasserommet. I tillegg har jeg brukt transkripsjoner av videoopptak fra andre situasjoner i klasserommet, observasjonsnotater og et gruppeintervju med elever. Jeg har også brukt elevenes skriftlige sluttprodukter. For mer utfyllende beskrivelse av metodene i casestudien, se rapporten *Kildearbeid, ideologier og oppgaveforståelse i historie: En casestudie i prosjektet*



*ARK&APP, samfunnsfag, videregående* (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014).

## 4.2 Observasjon og video

I denne oppgaven har jeg valgt å legge hovedvekten på data som er samlet inn gjennom observasjon og videoopptak. Observasjon med eller uten videoopptak innebærer at forskeren studerer og registrerer andre personers uttrykk gjennom kropp, språk og handling (Thagaard, 2003). I denne studien benyttes informert, systematisk og ikke-deltakende observasjon, med en observasjonsguide som styringsverktøy. Det er valgt ikke-deltakende observasjon for å oppnå konkret og grundig dokumentasjon på hva som skjer, og for ikke å intervensere og påvirke det som skjer i klasserommet.

Observasjon er en «sentral forskningsmetode når man skal studere mennesker, praksiser og meningsfulle objekter eller lokaliteter» (Rautaskoski, 2012, s. 82), og er kjernen i feltmetodikken. Observasjon kan gjøres med eller uten hjelpemidler (feltnotater, lyd eller videoopptak). Å skrive feltnotater underveis hjelper observatøren å huske det som skjer, samtidig er det ikke lett å skrive ned alt som skjer. Gjennom å bruke videoopptak får vi derimot registrert det som skjer i det sosiale samspillet som kamera er rettet mot. I ARK&APP ble det brukt både videoopptak og observasjon for å fange opp det som skjer i interaksjonene mellom elevene, lærerne og de benyttede ressursene.

Fordi perioden var på fire uker, var det ikke så mye tid til å bygge opp en relasjon til personene som ble observert, men lærerne og elevene fikk likevel en viss kjennskap til observatørene og vår rolle som forskere. Punktene i observasjonsguiden ble benyttet som grunnlag for systematisk observasjon, men oppsto nye relevante fenomener underveis, ble også disse notert. Dermed ble deler av observasjonen usystematisk. Målet med observasjonen er først og fremst å fremskaffe mer informasjon/data, for siden å bearbeide dette i analysen. I denne studien ble det også utført intervjuer med rektor, de to lærerne og noen elever. Observasjonen ble gjort i forkant av intervjuene, slik at spørsmålene i intervjuguiden kunne bli tilpasset og spisset i forhold til undervisningsforløpet som ble observert.

Ved observasjon får observatøren en sentral rolle i forskningen, noe som medfører metodiske og etiske utfordringer. En observatør gjør sine observasjoner på grunnlag av de erfaringer, kunnskaper og forforståelser hun har fra før. I mitt tilfelle var jeg helt fersk som forsker og

feltarbeider, og som utdannet lærer med erfaring fra skoleverket, måtte jeg stadig reflektere over hva som var min rolle som observatør og forsker i dette feltarbeidet. At jeg identifiserer meg med læreren kan representere både en styrke og en svakhet. På den ene siden kan jeg noenlunde raskt orientere meg i et klasserom og intuitivt forstå «hva som skjer». På den andre siden kan jeg være forutinntatt på områder jeg ikke selv er bevisst. Både å reflektere over min rolle som observatør, og det å bruke en systematisk og grundig observasjonsmetode var sentralt for å utfordre mine svakheter som observatør. Eksempelvis ville det være naturlig for meg å gå rundt i klasserommet og forsøke å hjelpe elevene videre i arbeidet når jeg observerte at de hadde utfordringer, men det var ikke min rolle som observatør. Jeg fant det vanskelig å skulle se og høre elever streve med å forstå oppgaven og ikke komme videre i arbeidet, uten at jeg kunne gå inn i situasjonen og forsøke å hjelpe dem. Som lærer er det min jobb å sørge for at elever opplever mestring, men nå var jeg der som observatør og ikke som lærer. Til tider ble jeg for vurderende i min observasjon av lærerens handlinger og vurderinger, da jeg mente at han gjorde feilvurderinger. Det skal sies at det er veldig lett for meg å si, som vurderte alle situasjoner i klasserommet «fra utsiden» og dessuten ikke kjente elevene.

Under feltarbeidet var vi fem observatører, deriblant to meget erfarne forskere som har lang erfaring med klasseromobservasjon og bruk av video for å hente inn forskningsdata. Som regel var vi to observatører i hvert av klasserommene. Den ene hadde ansvaret for videoopptakene, mens den andre skrev feltnotater. Opptak og feltnotater ble lagret på sikkert område i henhold til retningslinjer fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg har fått delta i mange utforskende og klargjørende samtaler om det som er observert, både underveis i observasjonsperioden og i ettertid. Dette har vært med på å sikre at observasjoner og feltnotater har blitt av god kvalitet. Videoopptak og feltnotater ble brukt til å dokumentere det som foregikk i klasserommet. Som grunnlag for analysene bruker jeg transkripsjoner av videoopptakene, og jeg benytter feltnotater til å gi supplerende informasjon til konteksten.

### **4.3 Beskrivelse av datamaterialet**

Nedenfor beskriver jeg datamaterialet jeg benytter i denne masteroppgaven, og hvordan innsamlingen foregikk. For mer utfyllende beskrivelser av datamaterialet i sin helhet, se ARK&APP-rapporten *Kildearbeid, ideologier og oppgaveforståelse i historie: En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, videregående* (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014).

**Videoopptak:** Alle historieøktene i observasjonsperioden ble filmet, slik at aktivitetene i klasserommene ble dokumentert. Denne typen data gjør det mulig å studere interaksjonen i klasserommene. Fra klassen jeg observerte og filmet, ble det tatt opp omtrent 15 timer med videodata. Læreren hadde på seg mikrofon hele tiden mens det ble filmet i klasserommet. Under individuelt arbeid vektla vi å filme interaksjon mellom læreren og elever i forbindelse med veiledning, og det er transkripsjoner av disse sekvensene jeg legger til grunn for mine analyser. En stor del av videoopptakene fra øktene er transkribert.

**Feltnotater:** Hver økt skrev forskerne feltnotater. Jeg har brukt feltnotatene for å få mer utfyllende beskrivelser av det som skjer i klasserommet enn det videoopptakene alene gir.

**Elevtekster:** I etterkant av prosjektet ble elevenes skriftlige sluttprodukter samlet inn. Dette er tekster på omtrent to-tre dataskrevne A4-sider, og de fleste har også bilder. I klassen jeg har valgt å bruke datamateriale fra i denne oppgaven, brukte elevene verktøyet Wikispaces til å skrive og levere oppgavene sine, samt kommentere medelevers oppgaver. I denne programvaren logges endringer elevene har gjort i tekstene sine fortløpende. Programvaren gjør det mulig å undersøke tekstene i ulike faser av prosjektet. Dette verktøyet kan dermed til en viss grad brukes til å dokumentere elevenes skriftlige aktivitet. Særlig eleven som blir kalt Anna i denne oppgaven (kapittel 5.4) brukte Wikispaces mye gjennom læringsforløpet, og det er således lett å spore gangen i den skriftlige produksjonen hennes. Selv om elevtekstene ikke er hovedfokus i denne oppgaven, har jeg brukt dem i noen grad for å belyse om, og eventuelt hvordan, lærers veiledning gjenspeiler seg i elevenes sluttprodukter.

**Intervjuer:** Uka etter at observasjonsperioden var over, ble det gjennomført intervju med rektor, lærere og grupper med elever fra hver klasse. Jeg gjennomførte gruppeintervju med to av de tre elevene hvis læringsløp analyseres i denne oppgaven. De deltok i gruppeintervjuet sammen med to andre elever. Intervjuet varte i 50 minutter og kan karakteriseres som semistrukturert, da jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 2), men intervjuet bar preg av å være en samtale og tok av og til avstikkere fra intervjuguiden. I intervjuet undersøkte jeg elevenes syn på og erfaringer med ulike læremidler, samt deres engasjement og holdning til historiefaget, og hvordan de erfarte sin egen læringsprosess. Jeg har transkribert intervjuene. Der det er naturlig, refererer jeg til intervjuet for å underbygge mine analyser og tolkninger.

## 4.4 Utvalget

Deltakerne i den tidligere omtalte casestudien i ARK&APP ble utgangspunkt for utvalget for denne oppgaven. De to klassene som ble observert i casestudien var allerede valgt ut da jeg ble en del av studien. Jeg legger vekt på hvordan læreren uformelt og spontant gir veiledning til tre av elevene i den ene klassen underveis i læringsforløpet som ble observert. Grunnen til at det ble akkurat disse tre elevene som ble fokus for min oppgave, er at jeg i mine gjennomganger av materialet oppdaget at disse tre kan oppfattes som representanter for tre ulike måter å forstå og arbeide med oppgaven på.

## 4.5 Analyseprosessen

Feltmetodikk handler om kritisk å analysere tekst. Tekst i denne sammenhengen er forskerens feltnotater og transkripsjoner av videopptak. I det følgende vil jeg derfor gjøre rede for hva jeg har lagt vekt på i transkripsjonen og hvordan jeg har gått fram i min analyse av materialet. «(...) det eneste som har sentral verdi for forskningen er sannheten: målet bør være å produsere sannferdige beretninger om sosiale fenomener.» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 293). Hva som er sannhet og hvordan det er mulig å komme frem til en slik sannhet er et særdeles omfattende tema innenfor vitenskapsteori. Mine fortolkninger av samtalene mellom lærer og elever i dette klasserommet kan neppe kalles den eneste sannheten om det som skjer i samtalene. Gjennom å være så transparent som mulig om hvordan jeg har gått fram for å komme fram til de fortolkningene jeg har gjort og ved å fundere fortolkningene i et solid teoretisk fundament, håper jeg at dette bidraget framstår som en sannferdig beretning om et sosialt fenomen.

### 4.5.1 Transkripsjon

Jeg har transkribert etter en svært forenklet versjon av Jefferson-systemet (se vedlegg 1). Kvale og Brinkmann (2015, s. 209) skriver at det verken er mulig eller nødvendig med spesialiserte former for transkripsjon når det dreier seg om meningsanalyse av store tekster. Selv om jeg ikke har vært nøye med å transkribere tonefall og pauser, har jeg tatt med gjentakelser og overlappinger i størst mulig grad. Dette fordi jeg mener at det kan være viktig for at samtalers og utsagns mulige tolkningsalternativer ikke skal gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg til at jeg observerte nesten alle historietimene i prosjektperioden,

har jeg transkribert store deler av videoopptakene fra klasserommet. Jeg har derfor jobbet nært på mye av datamaterialet som er samlet inn. Ved transkripsjon får budskapet en annen form, fordi vi mister noe når vi gjør svarene om til tekster. Nyanser i stemmen, ansiktsmimikk og kroppsspråk følger ikke med utskriftene (Dalland, 2000). I denne studien er det det transkriberte datamaterialet som analyseres, men jeg har i noen grad tatt med emosjonelle aspekter ved samtalene, som når jeg mener at en person høres oppgitt eller lattermild ut, sukker eller freser. Dette kan oppfattes som min tolkning av personenes følelsesuttrykk, og påvirker således transkripsjonens intersubjektive reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Likevel har jeg valgt å ta med disse uttrykkene, da jeg mener de er viktige for å få fram meningen i det elever og lærer sier til hverandre. I transkripsjonene har jeg forsøkt å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde i klasserommet og intervjuene, men jeg har lagt liten vekt på lingvistikk. I analysene forsøker jeg å beskrive hvordan situasjonen var, basert på de videoopptakene og feltnotatene.

#### **4.5.2 Analyse**

I arbeidet med materialet har jeg jobbet induktivt, noe som betyr at problemstillingen jeg belyser i oppgaven utkrystalliserte seg underveis i prosessen. Før og under datainnsamlingen hadde jeg mange tanker om hva jeg kunne tenke meg å skrive masteroppgave om, men oppfatningene mine endret seg underveis i gjennomgangen av datamaterialet. Ifølge Hammersley og Atkinson (1996, s. 234) bør etnografisk forskning ha en karakteristisk «trakt»-struktur, det vil si at den blir stadig mer fokusert. Dette innebærer at forskningsprosjektets problemstilling må utvikles eller endres over tid, eventuelt må rekkevidden klargjøres og nærmere fokuseres, og den indre strukturen stadig gjennomgås. Man er derfor ofte kommet langt inn i undersøkelsesprosessen før man oppdager hva forskningsprosjektet egentlig handler om, og dette viser seg ofte å være noe ganske annet enn de problemstillingene man så for seg i utgangspunktet. Dette mener jeg er betegnende for min arbeidsprosess med denne oppgaven.

Analysearbeidet har hatt tre nivåer: 1) Gjennomgang av videoopptak, intervjuer og feltnotater. 2) Utforskende analyser av uformelle veiledningssekvenser mellom lærer og elever, med etterfølgende skriftlige sluttprodukter. 3) Dybdeanalyse av tre elevers læringsforløp, der hvert læringsforløp består av de uformelle veiledningssekvensene mellom læreren og den enkelte eleven og det skriftlige sluttproduktet eleven har levert. I denne oppgaven har jeg valgt å

presentere en dybdeanalyse av tre elevers læringsforløp, med fokus på veiledningssekvensene, fordi jeg ønsker å studere hva elevene strever med underveis i læringsforløpet, jamfør oppgavens problemstilling.

Etter datainnsamlingen gjennomgikk jeg det omfattende datamaterialet og forsøkte å danne meg et bilde av helheten, samtidig som jeg forsøkte å fange opp gjennomgangstemaer som kunne være interessant å se nærmere på. Jeg lyttet gjennom og transkriberte intervjuene, så gjennom alle de videoopptakene og forsøkte å lage beskrivelser av klasseromssituasjonene, i tillegg til at jeg transkriberte situasjoner og interaksjoner jeg syntes var interessante. Jeg leste gjennom elevtekstene og skrev beskrivelser av dem og forsøkte å oppsummere hva som representerte dem. Da oppdaget jeg at elevene ofte trengte hjelp og veiledning til å forstå selve oppgaveteksten, og at mange elever strevde med å forstå hva de skulle gjøre. Å undersøke *hva* elevene strevde med, forekom det meg interessant å undersøke nærmere. Jeg så at det var variasjon i elevenes oppgaveforståelse og tilnærming til oppgaven, og at dette ofte kom til uttrykk i veiledningssituasjoner. Jeg bestemte meg derfor for å gjøre kvalitative næranalyser av noen få elevers læringsforløp. Etter at jeg hadde dannet meg et helhetsbilde og bestemt meg for å se nærmere på lærerens veiledning av elever i arbeidet med den skriftlige oppgaven, transkriberte jeg alle situasjonene jeg fant i materialet der læreren veiledet elever. Jeg har transkribert noen helklassesituasjoner fra klasserommet, men jeg har primært transkribert situasjoner der elevene arbeider individuelt og får hjelp/veiledning av læreren. Basert på disse transkripsjonene, de generelle beskrivelsene av hva som foregikk de ulike øktene, elevenes sluttprodukter og feltnotatene, identifiserte jeg tre læringsforløp som jeg opplevde som interessante. Grunnen til at jeg mener de er interessante, er at de viser tre elevers ulike tilnærminger til oppgaven og arbeidet med det skriftlige sluttproduktet, og hvordan læreren veileder disse elevene underveis.

## 4.6 Validitet, reliabilitet og generalisering

Kvaliteten på denne studien kan diskuteres i lys av begrepene validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og generalisering. Vurderingen av studiens validitet handler om at funnene det konkluderes med, har sammenheng med analysene det konkluderes på grunnlag av.

Reliabilitet har med studiens pålitelighet å gjøre, og kan styrkes ved at man dokumenterer de grepene man har tatt i datainnsamlingen og i analyseprosessen (Yin, 2015).

Validitet handler om styrken og gyldigheten til et utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). «Data i seg selv kan ikke være gyldige eller ugyldige; det som betyr noe er hvilke slutninger man trekker på grunnlag av dem» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 251). Det altså hvilke slutninger som trekkes på grunnlag av dataene, som er sentralt. Derfor er jeg åpen om grunnlaget jeg har for slutningene jeg trekker, slik at andre kan vurdere studiens validitet. I løpet av arbeidet med casestudien var det mange samtaler og drøftinger i forskningsfellesskapet, samt at jeg har hatt flere samtaler og diskusjoner med min veileder om mine analyser. På den måten har flere mulige tolkninger av ulike situasjoner i klasserommet blitt diskutert, og jeg har fått innspill til alternative tolkninger. Slik har jeg fått belyst flere aspekter i datamaterialet, noe som har bidratt å styrke studiens validitet.

Studios reliabilitet kan styrkes gjennom å observere fenomenet som studeres over lengre perioder, slik at man blir kjent med menneskene det gjelder og forstår deres kultur. Å dokumentere observasjonene gjennom feltdagbok og feltnotater, kan bidra til å styrke reliabiliteten (Yin, 2015). Vi observerte alle klassens historieøkter i fire uker, og gjennom observasjoner, intervjuer og uformelle samtaler med læreren, ble vi ganske godt kjent med kulturen i klasserommet. Yin (2015) skriver at reliabiliteten i en casestudie kan styrkes ved å gi en detaljert beskrivelse av framgangsmåten for datainnsamling og analysearbeid, slik at studien blir mest mulig transparent. Både reliabilitet og validitet kan dessuten styrkes gjennom triangulering, fordi man ved hjelp av «multiple sources of evidence» (Yin, 2015, s. 199), kan undersøke om funnene man mener å ha gjort, blir underbygd av ulike typer data. I casestudien ble det triangulert ved at det ble brukt flere observatører, slik at vi fikk flere ulike blikk på situasjonene i klasserommet, og vet at det ble det brukt flere metodiske tilnærminger i datainnsamlingen, som observasjon, filming, intervjuer, pre- og posttester og innsamling av sluttprodukter og læringsressurser (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). For å styrke reliabiliteten har jeg også lagt vekt på å beskrive forskningsprosessen inngående i metodekapittelet, og jeg gir såkalte tykke beskrivelser av den observerte konteksten (Geertz, 1973), noe som kan bidra til å gjøre studien mer transparent.

Jeg har tidligere påpekt at en casestudie ikke kan generaliseres i ren naturvitenskapelig forstand, men at man kan foreta en analytisk generalisering. En analytisk generalisering innebærer at man sammenligner de innsamlede dataene med eksisterende teori, og gir en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene har overføringsverdi eller kan gi en pekepinn på hva som kan komme til å skje i en annen eller tilsvarende situasjon (Yin, 2015). Denne

oppgaven er et lite bidrag til klasseromsforskningen og særlig til studier av hvordan lærere kan bistå elever som strever faglig i møte med multiple kilder. Den kan også sees som et lite bidrag til forskning som handler om oppgaveformuleringer, et felt som ser ut til å bli viet stadig mer oppmerksomhet. Målet med oppgaven er, som nevnt tidligere, å gi et bilde av hva som skjedde i akkurat dette klasserommet, i akkurat disse tre konkrete elevenes læringsforløp. Jeg ønsker, som nevnt tidligere, å beskrive og forsøke å forstå disse forløpene i dybden. Dog kan man se paralleller til funnene i analysen i tidligere studier, og følgelig kan generalisere analysene og tolkingene analytisk, noe jeg vil vise gjennom diskusjonene i kapittel 6.

## **4.7 Etikk**

Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). ARK&APP har stått for innhenting av samtykkeerklæringer fra rektor, lærere og elever, som gjennom samtykkeerklæringene har gitt informert samtykke til å delta i studien. Skolen, lærer og elever som omtales i denne oppgaven er anonymisert og jeg har gitt alle deltakerne nye navn, slik at de ikke skal kunne bli identifisert. I prosessen har det hele tiden vært viktig å behandle alle involverte med respekt, både da dataene ble innhentet og i analyse- og fortolkningsprosessen.

### **4.7.1 Sikker lagring**

Når det gjelder sikkerheten så blir video- og lydopptak oppbevart på en bærbar harddisk som er innelåst. I tillegg ligger alle dataene som er samlet inn i studien på en server ved UiO som kun de som har noe med prosjektet å gjøre har tilgang til. Slik unngås det at uvedkommende får tilgang til dataene.



# 5 Empiri

I dette kapitlet skal jeg beskrive helheten og foreta kvalitative næranalyser av tre elevers læringsforløp.

## 5.1 Beskrivelse av læringskonteksten

I casestudien fulgte jeg en klasse i faget historie på Vg3 påbygging i fire uker våren 2014. Klassen hadde 26 elever, 12 jenter og 14 gutter. Elevene hadde variert yrkesfaglig bakgrunn, og de fleste elevene var rundt 19 år. Klassen hadde en mannlig universitetsutdannet lærer i historie. Læreren hadde kun jobbet noen få år ved denne skolen, og det var hans første jobb som ferdigutdannet. Han framsto som svært engasjert og godt forberedt. Eksempelvis laget han omfattende PowerPoint-presentasjoner som han brukte i timene, og la ut på læringsplattformen It's learning, slik at elevene kunne bruke presentasjonene som ressurs i læringsprosessen.

Temaet for den fire uker lange perioden vi fulgte klassen, var «mellomkrigstiden». Som innledning til temaet, overvar klassen en forelesning på et auditorium sammen med en annen påbyggingsklasse. Der presenterte læreren for denne klassen og læreren for den andre klassen i fellesskap temaet for perioden. I tillegg ble oppgaven elevene skulle arbeide med og levere inn på slutten av perioden presentert og gjennomgått. Lærerne bestemte hvilken ideologi hver av elevene skulle skrive om, og i hver klasse hadde cirka fem elever om den samme ideologien. Oppgaven ble delt ut på ark, se kapittel 5.2, og ble i tillegg lagt ut på It's learning. Før den siste økten skulle elevene fullføre de skriftlige oppgavene sine i Wikispaces classroom<sup>4</sup>. I tillegg til den individuelle oppgaven, skulle elevene som del av vurderingsgrunnlaget skrive en skriftlig kommentar til oppgaven til en medelev. Læreren bestemte hvilke elever som skulle kommentere hvilke tekster. Resten av perioden foregikk opplæringen klassevis i den enkelte klassens klasserom. Inkludert introduksjonsforelesningen, observerte vi ti historieøkter denne perioden. Klassen hadde historie tre ganger i uka, fordelt på to enkelttimer og en dobbeltime. Øktene varte mellom 55 minutter (enkeltime) og 110 minutter (dobbeltime).

---

<sup>4</sup> [www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com)

Alle elevene ved denne skolen har hver sin bærbare datamaskin som de bruker til skolearbeid. I øktene foregikk en blanding av helklasseundervisning, gruppediskusjoner, arbeid med mindre, muntlige oppgaver og arbeid med den skriftlige innleveringsoppgaven.

Oppgaveteksten ble presentert og forklart av læreren flere ganger i plenum, og elevene hadde mulighet til å stille spørsmål om oppgaven både i plenum og mens de arbeidet individuelt. Omtrent halvparten av undervisningstiden gikk med til arbeid med oppgaven denne perioden (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). Den resterende tiden ble brukt til forelesninger om mellomkrigstiden og ideologier, diverse gruppeoppgaver og øvingsoppgaver i kildegransking, som skulle ruste elevene bedre for arbeidet med oppgaven. I undervisningen om kildegransking fokuserte læreren på undervisning i ideologier og kildekritikk, vurdering av kilder og hva det vil si å drøfte kilder opp mot hverandre. Her var øvelse i tolkning av illustrasjoner, fotografier og sitater sentralt. Læreren brukte bilder han viste fram på den interaktive tavla som utgangspunkt for gruppeaktiviteter som skulle lære elevene om hvordan de skulle vurdere en kildes opphav, troverdighet og framstilling. Det framgikk også at læreren, som også var klassens norsklærer, hadde arrangert et kildeprosjekt med elevene tidligere dette skoleåret, hvor elevene hadde lært om kildesøk og –gransking. Dette henviste han til stadig vekk i undervisningen. Kildegransking og arbeidet med multiple tekster var altså ikke nytt for elevene. Læreren laget også flere PowerPoint-presentasjoner om kildegransking, mellomkrigstiden og ideologier, hvor det inngikk små filmklipp. Alle PowerPoint-presentasjoner som ble brukt i undervisningen, ble gjort tilgjengelige for elevene på It's learning. På It's learning la læreren også ut andre ressurser elevene kunne bruke i arbeidet med oppgaven, blant annet et to A4-sider langt dokument om kildekritikk. Elevene hadde dessuten mulighet til å ha kontakt med læreren via læringsplattformen It's learning, der læreren besvarte spørsmål fra elevene. Læreren var også tilgjengelig for veiledning per e-post, for de elevene som eksempelvis ønsket at han skulle lese gjennom og kommentere tekstutkast. Det var altså en rekke ressurser tilgjengelig for elevene i tillegg til læreboka, internett og lærerveiledning i timene. Kommunikasjonen som foregikk på It's learning og via e-post har vi ikke hatt tilgang til og er derfor ikke en del av analysene, som fokuserer på interaksjonene i klasserommet.

Læreren gikk kort gjennom alle ideologiene i løpet av perioden. De elevene som hadde om ideologier som ble gjennomgått sent, måtte arbeide selvstendig med sine ideologier fram til de ble gjennomgått i fellesskap. Observasjonen viste at dette var vanskelig for flere av elevene. Læreren oppfordret elevene til først å lese i læreboka om ideologien de skulle ha om, for så å

lete etter informasjon i andre kilder. I første økt etter introduksjonsøkta for perioden, fikk elevene den første halvdelen av første time av økta tid til å lese i læreboka om ideologien de har fått tildelt, slik at de skulle bli kjent med ideologien. Læreboka som ble brukt, var den markedsledende læreboka *Cappelens Historie Vg3 Påbygg*, i en utgave fra 2008 (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014).

I periodene da elevene arbeidet med den skriftlige innleveringsoppgaven, vekslet læreren mellom å sitte ved kateteret og arbeide på en bærbar datamaskin og å gå rundt i klasserommet og bistå elevene. Hovedsakelig gikk han til elever som rakk opp hånden, men han oppsøkte av og til elever som ikke selv hadde bedt om hjelp. Det var stor variasjon i hvor mye hjelp og veiledning elevene fikk av læreren i perioden. Mens elevene skulle jobbe med innleveringsoppgaven, var det stort sett ganske stille i klasserommet. De elevene som hørte på musikk eller så på film hadde øreproppers/hodetelefoner, og så ikke ut til å forstyrre andre med systemene sine. Enkelte elever brukte mer tid på å velge musikk, se på film, lese nettaviser eller være på sosiale medier, enn de brukte på å arbeide med oppgaven. For mange elever er ikke-faglig internettbruk i skoletimene ofte normen heller en unntaket (Blikstad-Balas, 2013). Noen elever snakket også med hverandre i disse periodene, men disse var i mindretall. Selv om læreren ikke aktivt oppfordret elevene til å samarbeide om å finne ut hvordan de kunne gå løs på oppgaven, innhente informasjon og finne kilder, så var det noen elever som valgte å samtale om oppgaven og om mulige innfallsvinkler og hjalp hverandre i søk etter kilder. Steinar, som jeg skal komme tilbake til senere i oppgaven, var blant disse.

Under feltarbeidet og i arbeidet med transkripsjonen av video- og lydopptak, la jeg merke til at elevenes arbeid med og forståelse av oppgaven kunne deles inn i tre ulike læringsforløp. Dette fant jeg interessant, og ønsket å studere de tre forløpene nærmere. Alle de tre elevene er 18-19 år gamle, og en er gutt og to er jenter. Det ene forløpet vil jeg kalle forløp A, og det karakteriseres av engasjement for arbeidet med oppgaven og grunnleggende forståelse for materialet. Forløp B karakteriseres også av engasjement, men engasjementet bunner hovedsakelig i et ønske om å få god karakter på oppgaven. Forløpet karakteriseres også av at forståelsen for materialet ikke er helt på plass. Det siste forløpet, forløp C, mener jeg at blir karakterisert av mangel på interesse for å gjøre oppgaven, og av en mangel på forståelse av oppgaven. De tre læringsforløpene er ulike, men de har også noen likheter. I de følgende underkapitlene vil jeg presentere oppgaveteksten, og deretter beskrive de tre elevenes læringsforløp.

## 5.2 Oppgaveteksten

Oppgaveteksten er utformet av læreren, og ble utdelt på den innledende forelesningen og lagt på Fronter. Oppgaveteksten ser slik ut:

### Oppgave om mellomkrigstiden

---

**Kompetansemål**

- A) Finne og vurdere historisk material av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger.
- B) Vurdere ulike ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling på 1900-tallet
- C) Utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling.

**Læringsmål**

**Kildekritikk:** Eleven skal utvikle evner til å lese og vurdere ulike former for kilder, og kunne reflektere over hva som kjennetegner god kildekritikk ved bruk av konkrete eksempler.

**Ideologiforståelse:** Eleven skal kunne gjengi trekk ved en valgt ideologi ut fra ulike kilder, og kunne vurdere om disse uttrykkene er representative for ideologien som helhet.

**Oppgavetekst**

- A) Ta for deg en ideologi fra mellomkrigstiden. Finn minst 2 forskjellige typer kilder som belyser *et tema* fra den aktuelle perioden (For eksempel tekster, plakater, tale, bilde av monument etc.). Én av kildene kan gjerne være en artikkel fra nyere tid.
- B) Diskuter hvordan ideologien kommer til uttrykk gjennom de ulike kildene.
- C) Diskuter kildenes framstilling, troverdighet og representativitet.

Produktet skal være en tekst på 2 sider. Du kan ha med bilder, illustrasjoner, statistikker og lignende, men du skal ha 2 sider ren tekst. Du skal i tillegg skrive en kommentar til en medelev, der du vurderer din medelevs tekst på en saklig og hyggelig måte. Kommentaren skal være på 150 ord, og vil være en del av ditt karaktergrunnlag.

Linjeavstand: 1,5, Skrifttype: Calibri 11 eller Times New Roman 12

**Fem ideologier**

1. Sosialismen/Arbeiderbevegelsen
2. Kommunismen
3. Fascismen
4. Nazismen
5. Kapitalismen/liberalisme

Figur 2: Oppgaveteksten

Oppgaven har overskriften «Oppgave om mellomkrigstiden», noe som framhever at temaet elevene skal lære om i perioden er «mellomkrigstiden». Like under overskriften nevnes tre

kompetansemål fra læreplanen i historie for Vg3 påbygging. Deretter oppgis to læringsmål. Så følger selve oppgaveteksten, som er listet ved punktene A, B og C. Punktene forteller hva elevene skal gjøre, og inneholder imperativer som «ta for deg», «finn» og «diskuter», som altså er instruksjoner til elevene om hva de skal gjøre. Det oppgis også hvilke formelle kriterier sluttproduktet skal oppfylle. Avslutningsvis listes de fem ideologiene. Siden læringsmålene nevnes på oppgavearket, er det rimelig å anta at elevene skal oppnå læringsmålene gjennom arbeidet med oppgaven. De skal utforske kilder, og tilegne seg kunnskap om ideologier, som de så skal bruke til å diskutere kildene opp mot hverandre. Avslutningsvis skal de diskutere kildenes framstilling, troverdighet og representativitet. Basert på dette, vil skriveformålet kunne sies å være kunnskapsutvikling, slik et av skriveformålene i Skrivehjulet defineres. Som vi ser av imperativene i oppgaveteksten: *Ta for deg, finn og diskuter* impliserer at målet med oppgaven er å utvikle ny kunnskap og å utvikle ny forståelse av kunnskap. Således legges det opp til at skrivehandlingen elevene skal utføre skal være utforskende. Oppgaven er dermed utformet i tråd med Skrivehjulet sin grunnposisjon.

Instruksjonene til elevene forteller oss at dette er en kompleks oppgave. Elevene skal *finne* minst to ulike typer kilder som belyser et tema fra den aktuelle perioden. I dette ligger det at elevene skal jobbe med å søke opp og finne flere ulike tekster og/eller andre typer kilder som omhandler det samme temaet. Læreren understreket i sin gjennomgang av oppgaveteksten at det ville være mest formålstjenlig dersom kildene hadde ulike synspunkter på det samme temaet, slik at synspunktene i kildene ble lettere å drøfte opp mot hverandre. Videre skal elevene *diskutere* hvordan ideologien kommer til uttrykk gjennom de ulike kildene. I dette punktet er det altså ideologiforståelsen i de ulike kildene som skal diskuteres. Dermed vil elevene måtte lese multiple tekster/kilder med motstridende synspunkter og bruke dem som utgangspunkt for diskusjon i en skriftlig oppgave, noe vi så i kapittel 2 at kan være svært krevende for mange elever. I det siste punktet skal elevene diskutere kildenes «framstilling, troverdighet og representativitet». Her må de gå til verks som historikere og undersøke kildenes kilders opprinnelse, avsender, hvorfor kildene har blitt til, kildenes framstilling, og ved å undersøke motsetninger mellom ulike kilder, slik vi så i kapittel 1.4. at er vesentlige historiefaglige ferdigheter. Arbeidet med oppgaven er således egnet til å utvikle elevenes historiefaglige ferdigheter, samtidig som det krever innsikt i slike ferdigheter for å mestre oppgaven. I kapittel 2 refererte jeg til forskning som viser at oppgaver som instruerer elever til å produsere tekster på grunnlag av den multiple tekstlesingen der de skal konstruere argumenter og forklare omtalte hendelser og fenomener, kan bidra til dypere og mer integrert

forståelse. Denne oppgaven kan altså oppfattes som en tilrettelegging for elevenes dybdelæring. Samtidig mente Bråten og Strømsø (2009) å ha gjort funn i sin forskning som viste at denne typen oppgaver ikke er det optimale for alle elevers læring, særlig ikke for elever med lite forkunnskap og/eller et syn på kunnskap som noe isolert og enkelt. Oppgaven vil altså kunne bli oppfattet og forstått svært ulikt med utgangspunkt i elevenes forutsetninger.

### **5.3 Læringsforløp A: Steinar**

Steinar sitter på venstre side bakerst i klasserommet, sett bakfra. Han fanger tidlig min interesse i klasserommet, fordi han virker svært engasjert i timene og bruker mye tid på å snakke om faglige temaer med medelever. Han rekker ofte opp hånda og deltar ofte i diskusjoner, både i helklasse og med medelever i gruppe. Steinar sitter en del sammen med en medelev som heter Joakim, og de er to av fire elever som deltar i gruppeintervjuet etter at den fire uker lange observasjonsperioden er over. I intervjuet kommer det fram at begge er med i en gruppe som kalles 6er-klubben, som er et tilbud etter skoletid for elever som har karakteren fire eller bedre i fagene norsk, historie, matte og naturfag. Ifølge Steinar og Joakim er gruppa for de elevene som er ekstra engasjerte i faget – noe begge disse guttene mener at de er. Klassens historielærer er lærer i 6er-klubben. Det kan altså hende at Steinar har hatt kontakt med læreren ut over det vi har fanget opp under observasjon og på videoopptakene. Vi har ikke fulgt undervisningen på 6er-klubben og vet følgelig ikke noe om hvilken kommunikasjon Steinar har hatt der med læreren, eller om han har jobbet med oppgaven der. Derfor forholder jeg meg til veiledningen som er gitt i timene, intervjuet og det skriftlige sluttproduktet.

Kapitalisme er ideologien Steinar får tildelt. Det ser ut til at Steinar tidlig tolker oppgaven i en gitt retning og følger denne forståelsen gjennom forløpet. Tidlig i prosessen bestemmer Steinar seg for at han vil ha ulike syn på kapitalismen som tema for den skriftlige oppgaven. Steinar gir uttrykk for at han vet hva han ser etter når han leter etter kilder på nettet, nemlig kilder som har bestemte syn på kapitalismen. Den ene kilden skal ha et positivt syn på kapitalismen, mens den andre kilden skal ha et negativt syn på kapitalismen. Steinar er klar på at han ikke er noen tilhenger av kapitalisme som ideologi, og at han synes det er vanskelig å finne en kilde som er positiv til kapitalismen. Tre av de fire veiledningssekvensene jeg har funnet med Steinar, handler alle om kilder på en eller annen måte.

Det er sjelden at Steinar ber læreren om hjelp. Til gjengjeld observerer vi at han ofte snakker om oppgaven og faglige temaer med medelever, og da særlig med Joakim. Både Steinar og Joakim sier i intervjuet at de lærer bedre av å snakke om stoffet de skal lære. De to bruker hverandre som ressurs i læringsarbeidet, gjennom å drøfte oppgaven, mulige innfallsvinkler og potensielle kilder, og de viser hverandre ting de finner på nettet. Ofte ser de på samme dataskjerm. De bruker en hel del tid på å se på videoer på YouTube, særlig på YouTube-kanalen *CrashCourse*<sup>5</sup>, om faglig relevante temaer, som ideologiene de har om denne perioden og temaer relatert til mellomkrigstiden. De søker aktivt på nettet etter noe de på forhånd har definert, nemlig hva slags innhold de ønsker at kildene skal ha. Samtalene deres dreier seg i stor grad om faglig stoff, og bærer preg av å være utforskende, og av at de forsøker å sette temaene de har om inn i en større kontekst. Til tider søker de opp og leser om og snakker om helt andre ting enn ideologier og oppgaverelatert stoff. De har liten, nærmest ingen, skriftlig produksjon i timene. Basert på det jeg kan se av produksjonen deres i Wikispaces, ser begge ut til å skrive hele oppgaven i løpet av de to siste dagene før leveringsfristen. I intervjuet sier Steinar at han må tenke ut hele oppgaven i hodet først, før han skriver den ned, og at det er derfor han har skrevet veldig lite før de siste par dagene før innlevering. Han sier at han skrev nesten hele oppgaven på en gang og skrev til han ikke kom på noe mer relevant, og at han ikke forholdt seg til de formelle kravene om antall sider. Han skriver altså lite i løpet av prosessen, men leverer en omfangsrik tekst som læreren vurderer til karakteren 6 og gir meget god skriftlig tilbakemelding. Steinar og Joakim får begge karakteren 6 på den skriftlige oppgaven, som de eneste i klassen.

Utdraget som følger, har jeg valgt fordi det er den første gangen Steinar får hjelp av læreren i arbeidet med oppgaven. Dette er den tredje historieøkta elevene jobber med oppgaven. Utdrag 1 begynner med at Steinar viser læreren et bilde på dataskjermen. Steinar valgte å bruke dette bildet som kilde i oppgaven, og bildet ser slik ut:

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/user/crashcourse>



Figur 3: Steinars første kilde<sup>6</sup>

Steinar har i forkant av denne interaksjonen jobbet med å finne en kilde som er positiv til kapitalismen, noe han synes er vanskelig å finne. Han har allerede funnet en kilde som er negativ til kapitalismen, nemlig bildet vist i figur 3. Det er dette bildet han viser til læreren i begynnelsen av utdraget. Sekvensen tar tre minutter.

### Utdrag 1: «Det er vel ikke så vanskelig å se?»

1. Steinar Det er den ene kilden min.
2. Lærer Ja ja ja, kjempebra. Hvor kommer den kilden der fra?
3. Steinar Det er vel ikke så vanskelig å se?
4. Lærer Det *er* vanskelig å se.
5. Steinar Mmm, eh
6. Lærer Ikke sant, men det er litt av utfordringa di, at det skal jo helst da være en kilde som du kan spore opp. Er dette her fra mellomkrigstida eller er det en samtids-
7. Steinar ((avbryter læreren)) Den er samtidig. For den er fra denne nettsiden her. ((kort pause, mens Steinar finner fram nettsiden der han har funnet bildet)) English Russia.
8. Lærer Hva heter den siden der, hva står det?
9. Steinar EnglishRussia.com ((lattermild))
10. Lærer Ja. Hva kan det fortelle deg om kildens opphav [og troverdighet? Og fremstilling?
11. Steinar [Ja, at den er russisk.
12. Steinar Kan- jeg må bare finne en nedover her. ((kort pause mens Steinar scroller nedover siden)) Det var noe på siden her. *Kan-* den må være eldre. Jeg fant den her i stad.
13. Lærer Mm. Men det som blir en greie her, det er at du må ha to kilder som går mot et bestemt tema da.
14. Steinar Det er kapitalisme. ((Lærer: «mm»)) Sånn den er i dem sitt syn da, antageligvis, også kommunistisk syn på kapitalisme. ((Lærer: «mm»)) Så nå skal jeg lete egentlig etter pro capitalism ((ler kort)), men det-
15. Lærer Ja. Men hva er *teamet* ditt? Hvis du velger det bildet der?
16. Steinar Åssen da? På en måte synspunkter og sånt. Forskjellige synspunkter.
17. Lærer Ikke sant, «ta for deg en ideologi», skal vi se, «som belyser *ett tema* fra den aktuelle perioden.» Altså, det trenger ikke nødvendigvis være en hendelse, det kan jo være syn og perspektiv på ting.
18. Steinar Ja, nei, men det er det jeg tenkte. Synet på- på- åh- ((ler))
19. Lærer Mm. Det er nettopp- [det er det der du må finne ut av.

<sup>6</sup> Bilde hentet 07.05.2017 fra: <http://www.shiitman.ninja/wp-content/uploads/2013/05/capital.jpg>



20. Steinar [Det navnet jeg *aldri* husker. *Kapitalisme*. Husker det aldri når jeg trenger å huske det, også husker jeg det alltid når jeg ikke trenger det
21. Lærer Ja, men da var det kanskje bra at du fikk kapitalisme nå, selv om det kanskje virker litt irriterende akkurat mens du jobber med oppgaven. Men bare få formulert temaet ditt.
22. Steinar Mhm
23. Lærer Det er viktig. Sånn at kildene dine peker på det samme.
24. Steinar Ja, men det er vanskelig å finne noe som er *for det*, på en måte.
25. Lærer Og kanskje noe som er lurt også for deg, som går for litt høyere karakter, prøv å finn en kilde *fra* mellomkrigstida.
26. Steinar Det er det jeg egentlig ser etter ((lattermild))
27. Lærer Fordi da får du brukt for alle dine historiske kunnskaper, enn hvis du tar en fra bare en tilfeldig nettside i dag, ikke sant, så kan man jo finne ideologiske trekk, men du klarer ikke kanskje å knytte de til samtida på samme måte.

Steinar innleder med å vise læreren et bilde han allerede har bestemt at han skal bruke i oppgaven sin. Læreren spør hva nettsidens navn forteller om kildens opphav og troverdighet og om hvordan denne kan plasseres i tid (1:10). Samtalen dreies så fra kildekritikk til oppgaveforståelse. Læreren spør hva Steinar har valgt som tema (1:15,17). Lærer viser til oppgaveteksten for å få fram at Steinar skal skrive om *et konkret tema* (1:21). Steinar har allerede valgt seg et tema, nemlig ulike ideologiers syn på kapitalismen, noe han også forsøker å si noe om (1:20, 22). Mot slutten av sekvensen framkommer det tydelig at lærer har høye forventinger til Steinar, siden han er en elev som «går for litt høyere karakter» (1:25).

Det er tre sentrale aspekter som kommer fram i utdrag 3. For det første oppfordrer læreren Steinar til å bruke kildeinformasjon i sin vurdering av kilden. For det andre er læreren opptatt av at Steinar må formulere et tema, slik at kildene peker på det samme. Steinar og læreren har en uformell og hyggelig tone, og de ler begge godt av bildet (figur 3) Steinar viser fram. Læreren fester seg ved noe med bildet, nemlig at det er vanskelig å se hvor bildet stammer fra. Steinar spøker med at det ikke er vanskelig å se, og viser til nettsiden *Englishrussia.com*. Læreren spør Steinar hva nettsidens navn forteller om kilden opphav, troverdighet og framstilling (1:10). Det læreren trekker fram i veiledningen er uten tvil vesentlig i arbeidet med oppgaven. Som Goldman (2012, s. 93) skriver, så må historikere når de møter en tekst eller en kilde for første gang, se på og vurdere når, hvorfor og av hvem, teksten eller kilden ble skapt. I kapittel 1.5. så vi at dette er den ideelle arbeidsmåten når man jobber med kilder i historiefaget. Lærer minner om at dette er noe Steinar må gjøre i møte med kildene. For å se om Steinar har fulgt opp lærerens veiledning på dette punktet, har jeg sett på det skriftlige sluttproduktet til Steinar. I den ferdige teksten har han foretatt følgende vurdering av bildet i figur 2: «det sovietiske bildet er et subjektivt syn på kapitalisme, sett fra en side. flere sider med russisk skrift hadde det, så det er ganske sikkert at det i det minste er russisk.» Steinar vet

altså ingenting om kildens opprinnelse eller bakgrunn, men er bevisst på at kilden fremmer et subjektiv og ensidig syn på kapitalisme. Han skriver også at «Kilden fremstiller kapitalismen som et grådige samfunn det folk bare bryr seg om seg selv og sine. troverdigheten til kilden er mektig diskretbar, ettersom det finnes grådige kapitalister som ønsker alt selv, og kapitalister som Bill Gates som gir STORE mengder av sin rikdom til fattige og forskning. jeg ville anslå at det er korrekt i enkelttilfeller.»

Videre dreier samtalen i utdrag 1 over på oppgaveforståelse, da læreren minner Steinar om at han må ha «to kilder som går mot et bestemt tema da.» (1:13). Steinar svarer «Det er kapitalisme (...) sånn den er i dem sitt syn da, antageligvis, også kommunistisk syn på kapitalisme. Så nå skal jeg lete etter pro capitalism, men det-» (1:14). Steinar blir avbrutt av læreren, som lurert på hva temaet til Steinar er hvis han velger det bildet (1:15). Steinar svarer at det er forskjellige synspunkter, noe som nok blir for lite konkret for læreren, for læreren siterer fra oppgaveteksten og sier at Steinar må få formulert temaet sitt. På dette tidspunktet har Steinar allerede formulert et tema, noe som har framkommet i samtale mellom han og en medelev rett før læreren kom bort til dem. Når Steinar forsøker å fortelle hva temaet er, glemmer han først ordet «kapitalisme». Da han kommer på det igjen har læreren begynt å snakke og de snakker i munnen på hverandre. Læreren gjentar at det er viktig at Steinar får formulert et tema, slik at kildene hans peker mot det samme. Steinar sier at det er vanskelig å finne noe som er for kapitalismen (1:24), noe læreren ikke svarer på. Avslutningsvis viser læreren at han har høye krav til Steinars faglige prestasjoner, og at Steinar bør finne en kilde fra mellomkrigstida, slik at Steinar får brukt alle sine historiske kunnskaper (1:25, 27).

I forbindelse med det individuelle arbeidet med oppgaven får Steinar veiledning av læreren fire ganger i læringsforløpet. Tre av gangene sier Steinar i løpet av samtalen at han leter etter en kilde som framstiller kapitalismen positivt, så det er tydelig at det er en utfordring. Ved én anledning spør han læreren hvor han kan finne en slik kilde, og læreren viser ham kilder som ligger tilgjengelig på lærebokas nettsted<sup>7</sup>. Steinar velger ikke å bruke noe av det som ligger der, men søker videre på egen hånd. Søkene hans leder ham inn på mer eller mindre seriøse nettsteder, der han finner bilder eller sitater som han viser til medelever som sitter rundt ham. Dette fører ofte til latter, samtale og diskusjon, men det er få av kildene som får bli med

---

<sup>7</sup> Lærebokas nettsted: <http://historiev3p.cappelendamm.no/> (lest 25.05.17)

videre i prosessen. Mot slutten av læringsforløpet velger han et sitat fra den amerikanske økonomen Milton Friedman:

*What kind of society isn't structured on greed? The problem of social organization is how to set up an arrangement under which greed will do the least harm; capitalism is that kind of a system.*<sup>8</sup>

Steinar forteller til Joakim at han mener det er det beste sitatet, fordi Friedman framstiller kapitalisme som det beste man kan få, samtidig som Friedman innrømmer at kapitalismen er bygd på grådighet. Selv om Steinar har funnet et sitat han vil bruke, skriver han ikke på oppgaven, men fortsetter med kildesøk. Han engasjerer seg også flere ganger i samtaler med medelever om synet på kapitalismen. I samtalen hjelper elevene hverandre med å spisse temaet for oppgaven og med å finne innfallsvinkler. Skrivning gjør de lite av. Det neste utdraget fra Steinars læringsforløp er hentet fra den siste historieøkta før innlevering. Elevene jobber med oppgaven som de skal levere senest midnatt. Lærer kommer bort til Steinar og her følger et utdrag fra samtalen.

## Utdrag 2: «Jeg sliter med å se kapitalisme i et positivt lys»

1. Steinar Jeg sliter med å se kapitalisme i et positivt lys. ((Steinar har Wikispaces oppe))
2. Lærer ((ler))
3. Steinar Jeg kommer seriøst ikke videre ((ler))
4. Lærer Det var en grunn til at du fikk denne oppgaven ((humoristisk undertone, ler))
5. Steinar Det var det, ja? ((lattermild))
6. Lærer ((ler)) Nei da. Nå har ikke jeg lest oppgaven din, men du klarer ikke å se noen positive sider ved kapitalisme?
7. Steinar Jo, jeg greier vel for så vidt det, men jeg greier nok ikke å være helt objektiv.
8. Lærer Hva slags positive sider ser du da?
9. Steinar Det kan jo hjelpe veldig med- hjelper til velstand for visse personer. Det kan hjelpe for et lands velstand og øke deres velstand der.
10. Lærer Mm.
11. Steinar Men det gjør sosialisme bedre, ettersom de prøver å holde folket likt og prøver å fordele godene til flere enn bare til de rikeste.
12. Lærer Mm. Så du syns at sosialisme gjør det bedre enn kapitalisme?
13. Steinar Ja-
14. Lærer Har du noen eksempler på sosialisme da?
15. Steinar Norge.
16. Lærer Ja. Men vi er et sosialdemokrati, så det er en sånn sosialisme light.
17. Steinar Ja, altså innenfor sosialismen, sosialdemokrati, men-
18. Lærer Men er det kapitalisme i Norge?
19. Steinar Ikke helt kapitalisme. Det er ikke helt direkte det, men det har litt mer det sosialdemokratiet, men ja, det har blitt mer det enn det har- Det er vanskelig å si. ((ler))
20. Lærer ((ler)) Har vi noen snev av kapitalisme i norsk økonomi?
21. Steinar Eh, staten skal jo styre ting, da. Og den gjør for så vidt det. Den styrer visse ting. Det er ikke markedet som lar ting gå. Staten har jo-

---

<sup>8</sup> Kilde: [http://thinkexist.com/quotation/what kind of society isn-t structured on greed/168316.html](http://thinkexist.com/quotation/what_kind_of_society_isn-t_structured_on_greed/168316.html) (25.05.17)

22. Lærer Så markedet har ingenting å si i økonomien?
23. Steinar Jo-
24. Lærer Det er bare staten som-?
25. Steinar Det er liksom en mellomvei. Sosialisme er liksom den gylne mellomvei- eller sosialdemokratiet er liksom den gylne mellomvei mellom kapitalisme og- ((nøler, sukker)) det andre, som jeg glemte.
26. Naboeleven Sosialismen?
27. Steinar Nei. Kapitalisme og- ((nøler)) Jeg er utrolig dårlig på å huske de der på kommando. ((Lærer ler litt, og Steinar nøler)) Trotskij. Det russiske greiene, sier vi. Da kaller vi det det. Kanskje.
28. Lærer Eh. Hvis du bruker begrepene markedsøkonomi og planøkonomi.
29. Steinar Ånei! Ikke det der. Hørte om det i entreprenørskapen.
30. Lærer Mm.
31. Steinar Det var forferdelig. ((ler))
32. Lærer Nei, men det kan være greit for deg å kikke på det, altså.
33. Steinar Ja.
34. Lærer Du må finne ut av- altså, du finner noen sider ved kapitalismen som er bra og det finnes sikkert en del fler-

Utdrag 2 innledes med at Steinar forteller læreren at han ikke klarer å se kapitalismen i et positivt lys (2:1), og at han derfor ikke kommer videre (2:3). Lærer spør om Steinar ikke klarer å se noen positive sider ved kapitalisme (2:6), noe Steinar sier at han klarer, men at han ikke greier «å være helt objektiv» (2:7). Læreren spør hvilke positive sider han ser, og Steinar sier at det kanskje kan hjelpe til med velstand for visse personer (2:9), men at sosialisme gjør det bedre fordi godene da blir fordelt til flere enn de rikeste (2:11). Videre spør læreren om Steinar har noen eksempler på sosialisme. Steinar svarer «Norge» (2:15). Deretter følger en spørsmål-svar-sekvens knyttet til sosialisme, kapitalisme og økonomiske systemer, der lærer spør og Steinar svarer. Steinar får også beskjed om det kan være greit om han kikker på og bruker begrepene markedsøkonomi og planøkonomi (2:28, 32).

I dette utdrag 2 er det to hovedmomenter. For det første viser utdraget at Steinar har en oppfatning av kapitalismen som gjør at det er vanskelig for ham å komme seg videre i arbeidet med oppgaven. Læreren utfordrer ham på dette synet, uten eksplisitt å ytre positive sider ved kapitalismen, men ved å stille spørsmål som gjør at Steinar må begynne å tenke analytisk. For det andre viser utdraget hvordan læreren veileder Steinar mot å forstå begreper som er relevante i arbeidet med oppgaven, som kommunisme, kapitalisme, planøkonomi og markedsøkonomi, uten å definere begrepene. Steinar må selv konstruere meningen i begrepene. Dette er kompliserte begreper, og som Steinar selv sier benyttes eksempelvis begrepene markedsøkonomi og planøkonomi i flere fag, slik som historie- og samfunnsfag, økonomi og entreprenørskap.

Steinar trekker fram fordeling av goder som noe han syns sosialismen gjør bedre enn kapitalismen, og ut fra dette stiller læreren spørsmål som kan virke klargjørende i forhold til hvordan ideologiene sosialisme og kapitalisme fungerer i praksis, og ber Steinar bruke begrepene planøkonomi og markedsøkonomi. Steinar kjenner igjen begrepene planøkonomi og markedsøkonomi fra «entreprenørskapen» (2:29) (dette henviser til programfaget entreprenørskap og bedriftsutvikling), og sier spøkefullt at det var «forferdelig» (2:31). Spørsmål-svar-sekvensen fører til at Steinar må rekontekstualisere komplekse faglige begreper fra «entreprenørskapen» til historiefaget, da begrepene han kjenner til derfra er relevante for å komme videre med temaet i oppgaven han nå arbeider med. I denne samtalen er det Steinar som sier mest, som gjennom svareren på lærerens spørsmål må sette ord på sin forståelse av de ulike begrepene læreren spør han ut om. Begrepene er relevante for oppgaven og temaet Steinar har tatt for seg, nemlig ulike syn på kapitalismen. I det skriftlige sluttproduktet har Steinar tatt i bruk motsetningene mellom begrepene markedsøkonomi og planøkonomi for å beskrive kapitalismen.

Rett før innleveringsfristen skrev han følgende kommentar til oppgaven sin i Wikispaces:

*Temaet «Synet på kapitalisme» er et VELDIG vanskelig tema, ettersom det ikke direkte står så alt for mye om det. det er vanskelig å skrive om. det var også ganske vanskelig å finne relevante kilder til temaet, og kildene var ganske vanskelig å direkte drøfte... ettersom de var så... rett frem... jeg føler også at jeg ikke helt greide å treffe oppgaven.*

Selv om Steinar eksplisitt uttrykker at han syns det var et vanskelig tema, og han helt til dagen før innlevering slet med å se kapitalismen i et positivt lys, leverer han et sluttprodukt som læreren vurderer som godt nok til toppkarakter.

## **Oppsummering**

Steinar arbeidet med kapitalismen og bestemte seg tidlig i forløpet for å ha «ulike syn på kapitalismen» som tema. Fra analysen av Steinar sitt læringsforløp har jeg løftet fram følgende hovedmomenter:

- Steinar bruker mye tid på å snakke med medelever om faglige temaer, og han mener han lærer mest av å snakke med andre om faglige problemstillinger.
- Selv om Steinar tidlig velger tema, trenger han hjelp av læreren til å spisse problemstillingen og bli mer konkret i hva han ønsker å belyse.

- Læreren oppfordrer Steinar til å vurdere kilden på grunnlag av kildeinformasjon, og bruke denne informasjonen til å vurdere kildens opphav, troverdighet og framstilling. Steinar følger dette delvis opp.
- Steinars syn på kapitalismen gjør at han ikke kommer videre i arbeidet. Læreren oppfordrer ham til å ta i bruk fagbegreper, og stiller Steinar spørsmål som hjelper ham til å innta en mer analytisk tilnærming til tematikken.

## 5.4 Læringsforløp B: Anna

Anna sitter på midterste rad foran i klasserommet. Jeg legger tidlig merke til henne, fordi hun er veldig aktiv i timene. I helklassesituasjoner rekker hun ofte opp hånda for å komme med innspill, svare på spørsmål eller stille spørsmål til læreren. I gruppeaktiviteter er hun engasjert i diskusjoner, og i arbeidsøktene søker hun ofte veiledning fra læreren. Anna får tildelt ideologien kommunisme, og skal skrive oppgaven med denne ideologien som utgangspunkt for sin drøfting. Gjennom veiledningssamtalene Anna har med læreren under arbeidet med oppgaven og gruppeintervjuet framkommer det at Anna har høye faglige ambisjoner. Anna arbeidet aktivt med oppgaven hver gang elevene fikk mulighet til det. I timene bruker hun tiden på å lese, finne kilder på internett, skrive, få veiledning av lærer og til å snakke med sidemannen Johan om oppgaven. Anna og Johan bruker hverandre til å finne ut om kilder eller opplysninger de finner i internettsøk er relevante. Hun er altså veldig fokusert på det hun skal gjøre. Anna er den eleven det finnes flest opptak av når det gjelder uformell individuell veiledning. Jeg har funnet at hun fikk veiledning i alle historieøktene der elevene jobbet med den skriftlige oppgaven, noen ganger flere ganger per økt. I materialet har jeg funnet elleve sekvenser der Anne får veiledning fra lærer. Innholdet i veiledningen gjenspeiles i sluttproduktet. Anna produserer mye egen tekst og får karakteren 4 på oppgaven.

I den første historieøkta elevene jobber med oppgaven, forklarer læreren oppgaven både i plenum og til enkeltelever flere ganger. Han ber dem lese gjennom læreboka og ta utgangspunkt i et tema eller en hendelse de finner interessant, og så skal de finne to ulike kilder som belyser temaet. Da han forklarer oppgaven for Anna sier hun til læreren at hun ikke skjønner oppgaven, og at det blir rotete. Læreren svarer at det alltid er litt rot i starten, før man har kommet ordentlig i gang med oppgaven. Det første utdraget jeg presenterer fra Annas læringsforløp, utdrag 3, er hentet fra den andre økta der elevene jobber med oppgaven

på skolen. Utdrag 3 og 4 er én veiledningssekvens som er delt i to for analysens del. Anna er her helt i starten av arbeidet med den skriftlige oppgaven. Hun sitter ved sin bærbare datamaskin, har læreboka i historie foran seg, samt en notatblokk og pennal framme på pulten. Anna snakker med naboeleven, og de er enige om at de ikke helt forstår hva de skal gjøre når det gjelder oppgaven, de tilkaller læreren og ber om hjelp. Veiledningssekvensen starter med at lærer først snakker litt generelt om oppgaveteksten før han mer spesifikt sier hva han forventer at elevene skal gjøre.

### Utdrag 3: «Er det- er det en hendelse?»

1. Lærer (...) Men dere skal ta tak i to kilder, også hvordan det omtaler ett bestemt tema.
2. Anna Som en ideolo- nei, som en hendelse? Nei?
3. Lærer Det kan være en hendelse, ja. For eksempel.
4. Anna Som fremspeiler ideologien?
5. Lærer Ja, det kan man si. Absolutt.
6. Anna Nei, men, sånn, eller hva het den derre, under andre verdenskrig?
7. Medelev Rasismen? Nazismen?
8. Anna Ja, nazismen, da de drepte så masse jøder og sånn. Det var en spesiell-holocaust eller et eller annet. Nei, jeg husker ikke. Er det- er det en hendelse? Også er det en ideologi?
9. Lærer Det er en hendelse. Den ligger jo ikke i mellomkrigstida, men det er en hendelse.
10. Anna Ja, det var et eksempel da.
11. Lærer Ja. Jaja, men det er greit.
12. Anna Også to kilder som forteller. Skal vi se på om den personen som har den ene kilden da, er sosialistisk også den andre er nazistisk?
13. Lærer For eksempel. Også hvis du tar holocaust som eksempel, så, hvis du var her på torsdag så tok jeg jo Vigrid som eksempel ((Anna sier «ja»)), hvordan de fremstiller holocaust og hvordan- ja, egentlig alle andre fremstiller det ((Anna: «ja»)). Det er jo veldig forskjellig. ((Anna: «ja»)) Så hvordan kommer deres ideologi til uttrykk igjennom den kilden?

I utdrag 3 forklarer læreren at elevene skal ta tak i to kilder og undersøke hvordan de to kildene omtaler et bestemt tema (3:1). Anna spør om temaet kan være en hendelse (3:2), og bruker jødeforfølgelsen under andre verdenskrig som et eksempel på en hendelse (3:8). Læreren bekrefter at eksempelet hennes er en hendelse, men at hendelsen ligger utenfor mellomkrigstiden. Anna spør om de skal se på «om den personen som har den ene kilden da, er sosialistisk også den andre er nazistisk?» (3:12). Lærer bekrefter Annas tolkning (3:13). Så tar han utgangspunkt i Annas eksempel holocaust, med referanse til en kildekritikkaktivitet i historietimen dagen før, og spør Anna om hvordan Vigrids ideologi kom til uttrykk gjennom kilden de vurderte da (3:13).

Det ene hovedmomentet jeg ønsker å fokusere på i utdrag 3 er hvordan Anna bruker en hendelse hun har kunnskap om fra tidligere til å få klarhet i om hun har forstått hva oppgaven

innebærer. Et annet sentralt moment utdraget viser er hvordan Anna forsøker å forstå begreper som er sentrale for oppgaven hun jobber med. Utdraget er karakteristisk for hvordan Anna innledningsvis jobbet med å forstå oppgaven, da dette går igjen i flere samtaler Anna har med læreren (jf. feltnotater og veiledningssamtaler som ikke er gjengitt). Jeg mener at utdraget viser hvordan Anna prøver ut sin forståelse av oppgaven, gjennom å sette ord på hvordan hun forstår ordet/begrepet *hendelse*, ordet/begrepet *ideologi* og hvordan de to kildene skal brukes i oppgaven. Læreren forklarer Anna igjen at de skal ta to kilder, «også hvordan det omtaler ett bestemt tema.» (3:1). I oppgaveteksten (se kapittel 5.2.) står det i punkt A: «Finn minst 2 forskjellige typer kilder som belyser et tema fra den aktuelle perioden». I presentasjonen av oppgaven og i veiledningen av elever sier læreren at elevene skal ta for seg et tema, en hendelse eller en prosess som de finner interessant og som de kan fordype seg i, og ut fra dette finne to kilder. Dette sa han også til Anna i veiledning den første økta der elevene arbeidet med oppgaven. Han bruker ikke ordet hendelse nå, men Anna vil få klarhet i om en hendelse kan være et mulig tema for oppgaven: «Som en ideolo- nei, som en hendelse? Nei?» (3:2). Læreren svarer bekræftende på spørsmålet hennes (3:2). Som en del av undervisningsopplegget i historieøkta dagen før skulle elevene øve på å tolke og kritisere kilder, og da brukte læreren kilder som framstilte nazismen på ulike måter. Læreren brukte bilder og tekst fra en nettside der holocaust var tema og ba elevene vurdere bildene og teksten og forsøke å si noe om hva slags ideologi som kunne stå bak denne framstillingen av holocaust. Elevene fikk ikke vite at det var Vigrid som sto bak kilden før etter at de hadde gjort sine vurderinger og diskutert kilden i plenum. Anna bruker nå nazismen og holocaust som eksempler på henholdsvis en ideologi og en hendelse (3:8), for å få bekræftelse på at forståelsen hun har av betydningen av de to begrepene ideologi og hendelse i forbindelse med denne oppgaven, er på rett spor. Læreren understreker at den nevnte hendelsen ikke ligger i mellomkrigstiden, men at det *er* en hendelse (3:9). Han bekrefter på den måten Annas forståelse av hva som menes med ordet/begrepet hendelse i denne situasjonen, samtidig som han passer på å presisere at holocaust ikke ligger under mellomkrigstiden, og dermed implisitt ytrer at denne hendelsen ikke er en aktuell hendelse å bruke i oppgaven. Anna understreker at hun kun brukte dette som et eksempel (3:10), og setter ord på sin forståelse av oppgaven gjennom å stille ytterligere et spørsmål til læreren: «Også to kilder som forteller. Skal vi se på om den personen som har den ene kilden da, er sosialistisk også den andre er nazistisk?» (3:12). Læreren svarer med at dette er en mulighet. Så henviser han til kildeoppgavene som de



arbeidet med i plenum dagen før, og spør hvordan Vigrids ideologi kom til uttrykk gjennom kilden de så på i klassen da (3:13).

I utdrag 4 fortsetter dialogen mellom Anna og læreren:

#### **Utdrag 4: «Men Arbeiderpartiet var jo kommunistisk, var det ikke det da?»**

1. Anna Hvilken hendelse er- kommer sosialismen til uttrykk?
2. Lærer Mange. Du har en- side 186 så står det litt om tidlig sosialisme, på starten av 1800-tallet, men så kommer det også da masse i mellomkrigstida. Spesielt i Norge. Det var de sidene dere fikk i oppdrag å lese. Men sosialistiske- Men der sto det ikke sosialisme én gang.
3. Anna Men der sto det ikke sosialisme én gang.
4. Lærer I de sidene?
5. Anna Ja.
6. Lærer Ikke?
7. Anna Nei.
8. Lærer Nei, der bruker de arbeiderbevegelsen og Arbeiderpartiet, og det er det samme som sosialisme, kan du si.
9. Anna Okay. Men Arbeiderpartiet var jo kommunistisk, var det ikke det da?
10. Lærer Ja, en liten periode så var de nesten det. Men de- altså det landa på å være sosialistisk eller sosialdemokratisk.
11. Anna Okay.
12. Lærer Ikke sant. Så, men det er en spennende periode man kan se på; da Arbeiderpartiet ble kommunistisk en liten periode på en måte.
13. Anna Mm.
14. Lærer Der. Veldig god trening i å skille mellom kommunisme, sosialisme, sosialdemokrati. Ja. Mm.
15. Anna Mm.

Dette utdraget fortsetter der utdrag 3 stoppet. Anna følger ikke opp lærerens spørsmål om hvordan Vigrids ideologi kommer til uttrykk gjennom kilden han viste dem dagen før, men spør hvilken hendelse sosialismen kommer til uttrykk (4:1). Læreren sier at det er mange, og at det i læreboka er mange eksempler på hendelser i Norge i mellomkrigstida. Ifølge Anna står det ikke sosialisme én gang i læreboka (4:3), og læreren forklarer at i boka bruker de arbeiderbevegelsen og Arbeiderpartiet, som er det samme som sosialisme (4:8). Anna tror at Arbeiderpartiet var kommunistisk (4:9), noe læreren sier at de var en liten periode, før de endte opp med å være sosialistiske eller sosialdemokratiske (4:10). Læreren mener at perioden da Arbeiderpartiet ble kommunistisk er en spennende periode man kan se på (4:12).

I utdrag 4 får Anna veiledning knyttet til både oppgaveforståelse og faglig innhold, to prosesser som ofte går hånd i hånd, jf. kapittel 2.2. Innledningsvis viser utdrag 4 hvordan Anna forsøker å komme i gang med oppgavens punkt A ved å spørre læreren om hvilken hendelse sosialismen kommer til uttrykk. I stedet for å fortelle henne en hendelse, sier læreren

at det finnes flere hendelser i læreboka. Han forteller henne altså en mulighet for hvordan hun selv kan finne hendelser. Videre viser utdrag 4 hvordan Anna ved hjelp av læreren forsøker å fylle begrepet sosialisme med innhold, da hun ikke finner begrepet i boka. Avslutningsvis viser utdrag 4 hvordan læreren tar tak i Annas foreløpige kunnskaper om Arbeiderpartiet, og bruker dem til å formulere et mulig tema for henne (4:12). Dette kan hjelpe henne videre med oppgavetekstens punkt A (se kapittel 5.2), som er det spørsmålet i tur 4:1 dreier seg om å få hjelp til.

Utdrag 4 er nesten en nøyaktig gjentakelse av samtalen Anna og læreren hadde om oppgaven i historieøkta dagen før, som var første gang elevene arbeidet med oppgaven. Også da sa hun til læreren at det ikke står om sosialisme i læreboka og læreren forklarte at i boka bruker de Arbeiderpartiet og arbeiderbevegelsen i stedet for. Det er tydelig at Anna syns det er utfordrende å forstå hva oppgaven egentlig innebærer. Hun spør etter en konkret hendelse der sosialismen kommer til uttrykk. Læreren svarer at det er mange hendelser i læreboka (4:2). Fordi begrepet sosialismen, ifølge Anna, ikke brukes eksplisitt i læreboka, har hun ikke funnet eksempler på hendelser der. Anna tror Arbeiderpartiet var kommunistisk, noe læreren bekrefter at det var, men bare i en kort periode. Når Anna oppfatter at Arbeiderpartiet var kommunistisk i mellomkrigstiden, er det ikke så merkelig at hun ikke gjør koblingen mellom sosialisme og Arbeiderpartiet som læreren her opplyser henne om. Andre elever hadde i oppgave å arbeide med kommunismen, og dersom Anna oppfattet Arbeiderpartiet som kommunistisk, må hun ha oppfattet det som lite relevant for hennes oppgave. Oppgaven med å ta utgangspunkt i en gitt ideologi for så å velge et tema som har med ideologien å gjøre, må nødvendigvis bli utfordrende når hun ikke får grep om hva denne ideologien egentlig innebærer. Mot slutten av samtalen gir han henne et konkret forslag om et tema hun kan ta for seg, nemlig da Arbeiderpartiet ble kommunistisk en liten periode (4:12). Anna responderer nøytralt på dette forslaget, men det skal vise seg senere at hun har tatt det med seg videre i prosessen.

De neste to arbeidsøktene bruker hun tid på å lese om sosialismen, særlig i læreboka, men også på Wikipedia og SNL.no. Hun snakker også med læreren om hva oppgaven egentlig dreier seg om. Hun finner ingen hendelser hun vil skrive om, enda hun har lest boka flere ganger. Det er tydelig at hun helst vil ha en konkret hendelse å skrive om. Læreren spør om hun har lest i læreboka, og det har hun jo, det har kommet fram tidligere. Han tilbyr henne altså den samme prosedyren flere ganger. Anna stiller mange spørsmål til læreren. Skal

oppgaven handle om sosialisme i Norge eller i Sovjet? Må det være sosialisme *da* (i mellomkrigstiden) eller sosialisme *nå*? Skal hun tenke sosialisme hver gang hun hører Arbeiderpartiet? Halvveis i arbeidsforløpet virker det som at perspektivet hennes begynner å endre seg fra kunnskap om sosialismen og valg av tema, og mer over på kildegranskingsdelen av oppgaven, for da spør hun for første gang om kildesøk. Her følger et utdrag fra samtalen:

**Utdrag 5: «(...) også finner jeg sånn bilde som du fant, også bare skriver jeg om det?»**

1. Anna Er det ikke greit om jeg bare gjør det veldig enkelt og finner- søker på sosialisme også finner jeg sånn bilde som du fant, også bare skriver jeg om det?
2. Lærer Ja, hvis du finner ut hvor den- eller hvor det bildet er fra. Om du finner ut at det har stått i en avis i mellomkrigstida, så er det en kjempefin kilde. Det er akkurat sånn som vi har holdt på.
3. Anna Ja, for da <x>
4. Lærer Ja. Også kan det være lurt at den andre kilden du velger er noe skriftlig.
5. Anna Nei!
6. Lærer Jo, et lite utdrag. Det trenger ikke være fem sider, men at du har litt tekst også for da får du litt forskjellig innfallsvinkler.
7. Anna Ja, men det er så vanskelig! ((Lærer smiler/ler)) Kan jeg ikke søke på et eller annet han der Gerhardsen sa? Er ikke det greit?

Anna vil finne et bilde ved å bruke søkeordet «sosialismen» og skrive om bildet (5:1).

Læreren sier at hun kan gjøre det, men da må hun finne ut hvor bildet er fra. «Om du finner ut at det har stått i en avis i mellomkrigstida, så er det en kjempefin kilde. Det er akkurat sånn som vi har holdt på» (5:2). Læreren sier at det kan være lurt om den andre kilden er tekst, slik at hun får to forskjellige innfallsvinkler (5:4, 6). Anna vil helst ikke bruke tekst, men hun lurte på om hun kan bruke noe Gerhardsen sa (5:7).

Utdrag 5 viser hvordan Anna nå dreier mer over på leting etter kilder hun kan bruke til å besvare punkt B i oppgaveformuleringen (se kapittel 5.2). Igjen refererer Anna til noe læreren har modellert (5:1), slik hun også gjør i utdrag 4.s I kildegranskingsaktivitetene i klasserommet har læreren brukt bilder og tekster fra internett og latt elevene vurdere kildens opphav, troverdighet og framstilling av et tema eller en hendelse. Læreren presiserer at om hun skal gjøre det, må hun finne ut hvor bildet er fra. Videre framhever han at en kilde som har stått i en avis i mellomkrigstida er en ekstra god kilde (5:2). Her sier han ingenting om hvordan hun kan finne en slik kilde, eller hvordan hun kan finne ut om bildet hun eventuelt finner ble trykket i en avis i mellomkrigstiden. Læreren fremmer altså noen krav i forhold til hva som er en god kilde å bruke i oppgaven. Anna ber ham ikke om å utdype kravene og har ingen spørsmål om hvor hun kan finne en slik kilde. I stedet skifter fokus fra det potensielle

bildet til at læreren mener den andre kilden bør være tekst, fordi Anna da får to ulike innfallsvinkler. Anna har fremdeles ikke noe tema, men hun spør om hun kan bruke et sitat fra Gerhardsen. Han har hun lest om i læreboka, og der utdraget stopper, fortsetter samtalen mellom Anna og læreren mens de ser på det som står i læreboka om arbeiderbevegelsen. Læreren sier at Gerhardsen nok sa ting i mellomkrigstida, men at det er bedre om hun finner en propagandaplakat som ligner den i boka, og at hun nå har litt tid til å lete seg fram.

Så langt i læringsforløpet har Anna prøvd seg fram på hvordan hun skal forstå oppgaven og hvordan hun skal angripe den. Tre ganger gjennom læringsforløpet har hun bedt om hjelp fra lærer for å få hjelp til å finne en hendelse og for å finne ut mer om sosialismen, og nå er hun i gang med kildesøk etter en klar oppfordring fra læreren Temaet er fremdeles ikke klart. I den neste økta elevene arbeider med oppgaven bruker hun Google-bildesøk og finner en potensiell kilde, en valgplakat fra Arbeiderpartiet fra stortingsvalget i 1933 (figur 4). Hun har altså fulgt lærerens oppfordring om å finne en propagandaplakat.

Bildet av plakaten ser slik ut:



Figur 4: Valgplakat fra Arbeiderpartiets valgkamp i 1933<sup>9</sup>

Anna ber læreren komme bort til henne og se på bildet av valgplakaten. Her følger et utdrag fra samtalen:

---

<sup>9</sup> Bilde hentet 13.05.2017 fra: <http://www.nb.no/utstillinger/propaganda/bilder/pl52mo.jpg>

## Utdrag 6: «Er den relevant?»

1. Anna Er den relevant? ((referer til et bilde hun har oppe på skjermen, Google-bildesøk. Det er bilde av en valgplakat fra Arbeiderpartiet. *Denne plakaten bruker hun i sluttproduktet.*))
2. Lærer Mm. Hvordan kommer sosialismen- eller ja, sosialdemokratiet- hvordan kommer det til uttrykk gjennom den plakaten der? Hvilke tanker kan vi se her?
3. Anna Mm. Hele folket skal arbeide.
4. Lærer Det er én ting. Hele folket i arbeid. Hva slags type arbeid er det?
5. Anna Det er- ((nøler)) Ehm. Hva er det det heter for noe? Det er sånn- men hva heter det? Det er sånn landbruk og- ja, yrkesrettet-
6. Lærer Mm. Her er det jo fiske-
7. Anna Landbruk.
8. Lærer Jordbruk. Hva er det her da? ((Peker på bildet av bygning på plakaten))
9. Anna Fabrikk.
10. Lærer Fabrikk! Mm. Hva er slagordet her da?
11. Anna «By og land, hand i hand» ((Leser på bildet av plakaten på skjermen))
12. Lærer Ja. Vet du hvor den plakaten har liksom opphavet sitt da, hvor kommer den plakaten fra?
13. Anna Er det ikke Arbeiderpartiet?
14. Lærer Ja, men sto den her i en avis i mellomkrigstida eller er den moderne?
15. Anna Den er jo fra 1933.
16. Lærer Men hva slags plakat er det for noe?
17. Anna «Sosialdemokratiske Arbeiderpartiets valgkamp» ((leser på teksten som står ved siden av bildet på skjermen))
18. Lærer Valgplakat, ja. Mm.
19. Anna Med mer
20. Lærer Fint. Da har du sagt noen ting om kilden og hva slags type kilde det er.
21. Anna Også er det jo fler. ((Skifter til bilde av en annen plakat på Google bildesøk)) Jeg vet ikke om dette her er relevant, jeg. Det er jo flere sånne som kommer opp.
22. Lærer Jeg tror kanskje den forrige er- eller ja, det her kan fungere ((Anna har skiftet tilbake til bilde av den første plakaten. Lærer peker på skjermen)) Det fungerer som en kilde. Men da er du inne på valget i 1933.
23. Anna Ja
24. Lærer Og da kan du se om du finner en annen kilde som er fra 1933, som kanskje sier noen ting om valget.
25. Anna Men da må det være om sosialdemokratiet, da, eller må det ikke det? Det må vel handle om samme saken?
26. Lærer Ja, da finner du samme type ideologi.
27. Anna Skal jeg finne en avis da, med en valgplakat fra 1933?
28. Lærer Med mer
29. Anna Eller om- hvis jeg søker i for eksempel den derre ((skifter til *Retriever/Atekst*)) her. «Valg Norge» også «1933»? ((Sier høyt hva hun skriver i søkefeltet))
30. Lærer Mm. Det er jo en måte å gjøre det på.
31. Anna ((Anna søker og får ingen treff)) Kommer ingenting.
32. Lærer Hvis du skriver 1930-tallet da? Eller prøver et annet søkeord?
33. Anna «Også må-» ((Skriver et nytt søkeord, men man kan ikke se på skjermen hva hun skriver. Hun søker, og det blir fortsatt ingen treff.)) Nei. Men da gjør jeg det sånn med dato ((Klikker i datofeltet))
34. Lærer Mm. Du kan leite gjennom noen avisartikler. Men du kan jo bruke en moderne avisartikkel også.

35. Anna        Ja.
36. Lærer        Fordi på den plakaten du har, så ser du hvordan «by og land hand i hand», det er to litt forskjellige samfunnsgrupper som det er snakk om nå. Der er det kanskje noe å hente. Så det er egentlig bare å leite seg fram.
37. Anna        Ja. Ja, hva de mente om saken og hva-
38. Lærer        Har du lest om valget i 1933?
39. Anna        Nei.
40. Lærer        Det kan være lurt å gjøre da. Hvis du velger det som tema så er det lurt at du kan litt om det. ((Anna går inn på Google og søker mens læreren snakker))
41. Anna        Stortingsvalget?
42. Lærer        Mm. ((går vekk fra Anna))

Utdrag 6 innledes med at Anna spør læreren om bildet av plakaten er relevant, og læreren svarer med å spørre hvordan sosialismen kommer til uttrykk gjennom plakaten. Videre følger en spørsmål-svar-sekvens der læreren stiller spørsmål om plakaten som Anna besvarer (6:2-20), som læreren runder av ved å si at nå har Anna sagt noe om kilden. Læreren sier at Anna nå er inne på valget i 1933, og da kan hun se om hun finner en annen kilde fra samme år, som kanskje også sier noe om valget (6:24). Anna lurar på om den andre kilden også må handle om sosialdemokrati og samme sak, og læreren bekrefter at hun bør finne en kilde som handler om det samme(6:25-26). Forslaget til Anna blir da en valgplakat i en avis fra 1933. Hun begynner å søke etter kilder, men får ingen treff. Hun søker i *Retriever*, noe læreren oppmuntrer ved at han foreslår endring i søkeord eller spesifisering av årstall. Han sier så at hun godt kan bruke en moderne avisartikkel også(6:27-33). Læreren spør så om Anna har lest noe om valget, databasen noe hun ikke har. Hun får beskjed om at det er lurt å gjøre det (6:40).

I utdrag 6 er hovedmomentene hvordan læreren hjelper Anna i gang med å foreta en vurdering av den potensielle kilden hun har funnet, og hvordan læreren forsøker å vise Anna hvordan plakaten kan settes inn i en sammenheng, en sammenheng som kan være et potensielt tema. Anna følger opp lærerens forslag om å finne en propagandaplakat, og finner gjennom å søke på «sosialisme plakat» på Google-bildesøk. Med en gang hun har funnet den, tilkaller hun læreren og spør om plakaten er relevant (6:1). Læreren svarer ikke umiddelbart ja eller nei, men stiller spørsmål vedrørende plakaten, som Anna må svare på. Gjennom spørsmålene foretar de en overflatisk analyse av plakaten sine visuelle elementer. På den måten får Anna sagt litt om kilden, slik hun skal i tråd med oppgaveformuleringen. Læreren sier at plakaten fungerer som en kilde, og løfter så fram konteksten de har fått fram at plakaten opprinnelig var en del av, nemlig stortingsvalget i 1933. Anna vil gjerne søke etter en kilde til

umiddelbart, og foreslår selv at det kan være en valgplakat fra en avis i 1933. At læreren i tidligere samtaler og i plenum har sagt at dersom man har én kilde som er et bilde, så bør den andre være tekst, ser hun ut til å ha glemt for øyeblikket. Hun søker i avis- og tidsskriftarkivet *Retriever* men får ingen treff. At *Retriever* ikke gir noen treff på aviser i mellomkrigstiden er ikke så rart, da første tilgjengelige kilde der er fra 1945<sup>10</sup>. Læreren foreslår ingen alternative steder hun kan søke, men at det «bare er å leite seg fram» (6:36). Han råder også Anna til å lese om valget i 1933. Anna går straks ut fra *Retriever* og søker på «stortingsvalget 1933» på Google. I løpet av timen limer hun inn bildet av valgplakaten i Wikispaces og skriver følgende under bildet:

*Denne plakaten (bildet over) er en valgplakat fra arbeiderpartiet til valget i 1933, der arbeiderpartiet vant med 40% oppslutning. I plakaten er slagordet «by og land, hand i hand» der budskapet er at alle skal holde sammen samme hvor en er fra. Formålet med denne plakaten er at hele folket skal arbeide, der det blir vist bilde av smed, jordbruk, fiske og fabrikkarbeid. Der også alle bildene kommer til uttrykk på en veldig røff og maskulin måte, da for å tiltrekke seg mennenes interesse - hvem vil da ikke være tøffe?*

Veiledningen i utdrag 6 gjenspeiles i teksten, gjennom at Anna trekker fram slagordet på plakaten, hvem som har laget plakaten og for hvilken anledning og hva som er avbildet. To dager senere er det dobbelttime i historie, og Anna har fremdeles ikke funnet den andre kilden hun skal bruke i oppgaven. Det er en knapp uke igjen til innlevering. Hun har skrevet en del tekst, noe læreren sier til henne at er fint som innledning, men at hun nå må velge tema og finne kilder og begynne å skrive om dem. Anna blir overrasket over at teksten bare er nok til å være en innledning. Det tyder på at hennes og lærerens oppgaveforståelse ikke samsvarer. Læreren har også gitt Anna beskjed om å skrive noe tekst hun har skrevet i notatblokka si inn på Wikispaces. Hun skriver inn teksten, og etterpå ber hun læreren om å komme bort til henne igjen. Anna viser læreren teksten hun har skrevet i Wikispaces. Teksten er ganske generell og handler om Arbeiderpartiets forhold til kommunismen på 1920-tallet. Bildet av valgplakaten følger under teksten, og under valgplakaten følger den tidligere siterte teksten om plakaten. Teksten over valgplakaten har lite med valgplakaten og teksten under valgplakaten å gjøre. Læreren kommer bort og ser på teksten i Wikispaces som er oppe på Annas skjerm.

---

<sup>10</sup> Kilde: <http://biblioteket.kristiania.no/atekst-retriever/> (lest 16.05.2017)

## Utdrag 7: «(...) og jeg har ikke den kunnskapen da»

1. Anna Jeg er ferdig med å skrive det. Men jeg føler på en måte ikke at jeg har kommet noe særlig- jeg har skrevet *det*, det er det jeg har skrevet.
2. Lærer Mm. Også har du den kilden der? ((Henviser til valgplakaten fra 1933, se figur 4 som Anna har lagt inn i teksten sin))
3. Anna Med mer
4. Lærer Ja. Da blir- altså det blir som en sånn der bildeanalyse i norsken og retorisk analyse. Hva er det du ser? Hvilke forskjellige elementer er trukket fram? Hvilken effekt har det på den som ser?  
((Anna sier ja flere ganger mens lærer snakker))
5. Anna Det er litt av det jeg har skrevet, men jeg har skrevet veldig generelt-
6. Lærer Med mer
7. Anna Så jeg kan- ((avbryter seg selv))
8. Lærer Altså det her er jo knytta opp mot 1936 og altså når Arbeiderpartiet får makta ((Anna sier «mm»)). For de inngår jo en sånn allianse med Senterpartiet-
9. Anna Ja
10. Lærer Og det er jo kanskje noe man kan- du kan undersøke nærmere også, for her står det «by og land hand i hand». Egentlig så er jo landbruket, altså jordbruket, og industrien, de er liksom litt imot hverandre.
11. Anna Mm.
12. Lærer For begge vil selge varene sine dyrt, ikke sant, ((Anna sier «mm»)) men ingen vil kjøpe den andre sine varer dyrt.
13. Anna Nei
14. Lærer Så det er litt sånn egentlig sånn konflikt.
15. Anna Med mer
16. Lærer Men her har det skjedd et eller annet. ((Refererer til plakaten))
17. Anna Ja
18. Lærer Så da kan man lese om det. Det er noe som heter kriseforliket. Ikke krise for like, men kriseforliket ((ler kort))
19. Anna Ja, men- at- ehm- først skal jeg jo skrive kort hvordan- hva sosialisme er for noe
20. Lærer Med mer
21. Anna Og så skal jeg-?
22. Lærer Si at du har valgt å ta for deg, for eksempel-
23. Anna Med mer
24. Lærer ((nøler)) Om det er valget da, i 1935-
25. Anna Ja? ((spørrende tonefall))
26. Lærer Hvis det er det.
27. Anna Med mer
28. Lærer Så kan du skrive det på slutten her. Og så begynne å analysere bildet, eller utsagnet.
29. Anna Dette her er jo en valgplakat fra 1933.
30. Lærer Hm?
31. Anna 1933.
32. Lærer Den er fra 33 ja, okay, da var det en annen som var fra 35. Altså poenget er å se hvilken sammenheng blei den der laga
33. Anna Ja.
34. Lærer Så kan man heller si noen ting om den perioden og-
35. Anna Med mer
36. Lærer For å *bare* si noen ting om bildet i seg sjøl, det er jo- det er jo en norskoppgave.
37. Anna Ja.
38. Lærer Det er en- altså retorisk-
39. Anna Jeg synes det er veldig vanskelig for at man skal vise veldig mye kunnskap blanda inn, og jeg *har ikke* den kunnskapen da.
40. Lærer Men du må ikke legge lista for høyt for deg sjøl heller.
41. Anna Nei, men det er det jeg gjør.
42. Lærer Ja, det er det du har gjort i hele år så-



43. Lærer Bare skriv det som du- det som du brenner inne med, holdt jeg på å si, og så ikke legg lista såpass høyt at du ikke får skrevet noe. Det er kanskje det enkleste, beste tipset.

Utdrag 7 innledes med at Anna viser fram det hun har skrevet så langt. Læreren retter oppmerksomheten mot valgplakaten og sier at hun nå må foreta en bildeanalyse og en retorisk analyse, og gir eksempler på spørsmål hun da må besvare (7:4). Anna sier at hun har skrevet litt om det, men at hun har skrevet veldig generelt (7:5). Læreren antar at valgplakaten er knyttet til valget i 1936 og forteller hendelser i den forbindelse. Anna sier så: «Ja, men- at- ehm- først skal jeg jo skrive kort hvordan- hva sosialisme er for noe.» (7:19), «Og så skal jeg?» (7:21). Læreren forklarer at hun kan skrive temaet hun har valgt på slutten av innledningen sin, og så begynne å analysere bildet eller utsagnet (5:22-28). Anna sier at valgplakaten er fra 1933 (7:31). Læreren sier at poenget er å se hvilken sammenheng plakaten ble laget i (7:32), og at hun må si noe om perioden, for at det bare å si noe om bildet i seg selv er en norskoppgave (7:34-36). Anna sier at hun synes oppgaven er vanskelig fordi hun må vise mye kunnskap, og at hun ikke har den kunnskapen (7:39). Til det sier læreren at hun ikke må legge lista for høyt (7:40), noe Anna sier at hun gjør (7:41).

Utdrag 7 er hentet fra første halvdel av en 10 minutter lang veiledningssekvens, og her framkommer det tre sentrale momenter. Det første hovedmomentet dreier seg om oppgaveforståelse, og hvordan læreren bruker historiske opplysninger til å forklare oppgaven for Anna. Det andre hovedmomentet dreier seg om hvordan Anna ikke opplever at hun har den kunnskapen som skal til for å gjøre oppgaven. Når det gjelder det oppgaveforståelsen, griper læreren tak i det Anna har skrevet om valgplakaten og oppfordrer henne til å foreta en retorisk analyse av kilden i lys av temaet hun har om. Han stiller spørsmål til kilden som er vesentlige for analysen. Anna har fremdeles ikke valgt noe tema, og læreren tar tak i valgplakaten og perioden den ble til i, og foreslår potensielle temaer. Et eksempel er hva som har gjort at by og land nå vil gå hånd i hånd, selv om fabrikkarbeidere og jordbruksarbeidere egentlig har vært motstandere (7:10), et annet er valget plakaten ble laget i forbindelse med (7:24, 32). Læreren presiserer at poenget er å se på *sammenheng* plakaten ble laget i. Han holder altså fokus på hva som er *formålet* med fortolkningen av kildene, og er tydelig med Anna på hva som forventes når det gjelder analysene av kildene i arbeidet med denne oppgaven.

Det andre sentrale momentet er Annas replikk i tur 7:39, som viser at Anna opplever oppgaven som kompleks - den krever mye kunnskap «blanda inn» - kunnskap som hun mener at hun ikke har. At læreren nettopp har forklart henne omstendighetene rundt kriseforliket og forklart henne at hun må se på sammenhengen kilden hun har valgt ble laget i, har kanskje understreket hvor kompleks oppgaven er. Læreren sier at Anna ikke må legge lista så høyt at hun ikke får skrevet noe, og at hun må skrive det hun brenner inne med. Et sentralt spørsmål her er om Anna brenner inne med noe. Før læreren kom for å hjelpe henne i utdrag 7, hadde hun skrevet litt om plakaten, både årstall og sammenheng den ble brukt («Denne plakaten (bildet over) er en valgplakat fra arbeiderpartiet til valget i 1933, der arbeiderpartiet vant med 40% oppslutning.»), hva budskapet er («I plakaten er slagordet «by og land, hand i hand» der budskapet er at alle skal holde sammen samme hvor en er fra.») og plakatens formål («Formålet med denne plakaten er at hele folket skal arbeide, der det blir vist bilde av smed, jordbruk, fiske og fabrikkarbeid.»). Læreren sier ikke eksplisitt at det Anna har skrevet ikke er nok, men han understreker flere ganger at hun må begynne å analysere bildet eller utsagnet, og at hun må foreta en retorisk analyse. Han forklarer ikke hva en retorisk analyse er, og Anna spør heller ikke om det, så dette er tydeligvis kjent for henne fra før. Utdrag 7 viser at Annas oppgaveforståelse har beveget seg fra fokus på sosialismen generelt, til kildesøk, forsøk på kildeanalyse og tekstproduksjon, men at hun fremdeles veiledning når det gjelder oppgaveforståelse. Hun sier også at hun ikke har den kunnskapen som skal til for å analysere kildene på den måten læreren oppfordrer til.

I utdrag 8, som er det siste utdraget jeg har valgt ut fra Annas læringsforløp, ser vi andre del av sekvensen som utdrag 7 er hentet fra. Samtalen dreier nå over på faglig innhold, for Anna forklarer at hun ikke klarer å finne noen klar årsak til at Arbeiderpartiet forlot kommunismen og ble sosialdemokratiske. Det er dette teksten hun har skrevet over valgplakaten i Wikispaces delvis handler om, så det ser ut til at hun har begynt å formulere et tema, nemlig Arbeiderpartiets vei fra kommunistisk til sosialistisk parti. Nå vil hun ha klarhet i årsaken til partiets kursendring.

#### **Utdrag 8: «(...) det må jo være et eller annet som skjer etterpå?»**

1. Anna        Ja. Men aller aller først så var Arbeiderpartiet- de var et eller annet. ((kort pause, nøler)) Kommunistisk. Og da blir jo de snillere da?
2. Lærer        Hva sa du? De blir?
3. Anna        De blir snillere? Hvis du skjønner hva jeg mener.
4. Lærer        Når det blir kommunistisk? Kommunistene er jo for en sånn væpnet revolusjon, [ikke sant? Mm.

5. Anna [Ja, ja, det var det- ja. Og da blir de sosialistisk. Altså, de blir- Men jeg har ikke helt fått med meg hvordan de blir «snillere» ((Anna lager anførselstegn med pekefinger og langfinger på høyre hånd)) da, på en måte. Jeg skjønner ikke helt det. Og at det er jo det at de møter Lenin og han Martin et-eller-annet møter Lenin og så- ((nøler)) det må jo være et eller annet som skjer etterpå? Når de må bli- gå tilbake, bare LO sier at dere må samle dere igjen, på en måte.
6. Lærer Ja, og da er det jo interessant å se hva er det som får Arbeiderpartiet til å gå ut av Komintern og gå bort fra kommunismen. Altså de starter som sosial-
7. Anna Det er fordi at de at de ikke vil ta ordre.
8. Lærer Ja. Det er en viktig del av det. ((Anna sier «ja»)) Så de starter der, ikke sant, så går de inn i Komintern, blir kommunistisk en liten periode, også går de tilbake igjen. Den reisen der, det er et fint tema å snakke om. Og du har trekt inn LO, ikke sant? Hva sier LO om dette her?
9. Anna LO har ikke sagt noe i boka.
10. Lærer Hvor har du finni det om LO da?
11. Anna I boka. Men de har ikke sagt noe om det, de sa bare at de- en samlingskongress som gjorde at sosialistdemokratene gikk tilbake til Arbeiderpartiet.
12. Lærer Ja, da kan kanskje den samlingskongressen være en allright kilde. For da har de sikkert diskutert det der.
13. Anna Okay.

Utdrag 8 starter der utdrag 7 stopper. Anna er fokusert på å komme videre i arbeidet med oppgaven, og sier nå: «Ja. Men aller aller først så var Arbeiderpartiet- de var et eller annet. ((kort pause, nøler)) Kommunistisk. Og da blir jo de snillere da?» (8:1). Læreren forstår ikke helt hva Anna mener, men det blir klart at Anna mener at Arbeiderpartiet blir «snillere» når de går fra å være kommunistiske til å være sosialistiske. Hun lurer på årsaken til dette skiftet. Læreren forteller ikke hva årsakene er, men sier at det er et interessant tema, og at samlingskongressen er en mulig kilde.

I utdrag 8 er hovedpoenget at Anna forsøker å få klarhet i årsakene til at Arbeiderpartiet valgte å gå fra å være kommunistisk til å bli sosialistisk. Jeg har valgt å ta med utdrag 8 for å balansere inntrykket som gis i utdrag 7 av at Anna mangler kunnskap. Anna *har* kunnskap, men temaet hun har fokusert på å lære om er ikke direkte knyttet til valgplakaten hun har valgt ut som kilde. Dette kan være en konsekvens av at hun ikke hadde bestemt seg for et konkret tema før hun begynte å søke etter kilder. Temaet hun har begynt å skrive om handler om Arbeiderpartiets vei fra kommunistisk parti til sosialdemokratisk parti, en prosess som foregikk på 1920-tallet. Samlingskongressen som det refereres til i utdrag 8 fant sted i 1927 (kilde). Samtalen bærer preg av at Anna ønsker å forstå hendelsene knyttet til Arbeiderpartiets kursendring, og at hun tilsynelatende har brukt tid på å tilegne seg kunnskap om temaet: «(...) Og at det er jo det at de møter Lenin og han Martin et-eller-annet møter Lenin og så- ((nøler)) det må jo være et eller annet som skjer etterpå? Når de må bli- gå tilbake, bare LO sier at dere må samle dere igjen, på en måte.» (8:5). Læreren gir ikke svar på hva som er årsakene

kursendringen, men sier at det kan være interessant å se hva det er som får Arbeiderpartiet til å forlate Komintern og kommunismen. Anna sier det «er fordi de ikke vil ta ordre» (8:7). Læreren svarer at det er en del av det, og formulerer nok en gang et mulig tema. I tillegg sier han at hun bør skrive noe om hva LO sier om dette her (8:8). Anna sier at LO ikke har sagt noe, men at LO sørget for en samlingskongress som gjorde at sosialdemokratene gikk tilbake til Arbeiderpartiet (8:9). Samtalen avsluttes med at læreren sier at samlingskongressen kan være en fin kilde. Som vi ser av samtalen så vet egentlig Anna noe om årsakene til kursendringen allerede. Hun vet at LO ønsket at Arbeiderpartiet skulle samles igjen, og at Arbeiderpartiet meldte seg ut av Komintern fordi de ikke ville ta ordre.

Anna velger å skrive om temaet «Arbeiderpartiet sin ferd fra brennende kommunisme til sosialdemokrati». Oppgaven handler egentlig mer om temaet som læreren foreslo både i utdrag 1 og i utdrag 8, nemlig Arbeiderpartiets reise fra å være et sosialistisk parti, til å bli et kommunistisk parti, til å bli et sosialdemokratisk parti. I tillegg handler den om partiets oppslutning fram til 1936. Valgplakaten fra 1933 er med i oppgaven, men hun har skrevet at den er fra «valget i 1935». Hun velger seg utdrag fra en tekst om kriseforliket i 1935, som hun finner på studietorget.no som sin andre kilde. Det er ikke oppgitt navn på forfatteren.

Anna er ferdig med oppgaven flere dager før innlevering. Læreren forsøker å få henne til å skrive mer om kildene, men hun sier seg ferdig. Hun får karakteren 4 på oppgaven.

## **Oppsummering**

Helt sentralt i Anna sitt forløp er følgende:

- Anna har lite forkunnskap om mellomkrigstiden og sosialismen, og bruker mye tid på å tilegne seg og konstruere nødvendig kunnskap om temaer og begreper.
- Eleven ber ofte om hjelp og trenger mye veiledning når det gjelder oppgaveforståelse og begrepsavklaringer.
- Hun benytter hjelpen hun får, og følger eksempelvis lærers anbefaling om å bruke slagordet på plakaten, hvem som har laget plakaten og for hvilken anledning plakaten er laget og hva som er avbildet, i teksten hun skriver om plakaten. Et annet eksempel er at hun følger opp et av lærerens forslag til tema.

- Anna er ferdig med oppgaven i god tid før innlevering. Hun velger å avslutte arbeidet, på tross av at læreren mener hun kan skrive mer om kildene.

## 5.5 Læringsforløp C: Emilie

Emilie sitter i hjørnet bakerst i klasserommet på høyre side sett bakfra. Emilie har også fått tildelt ideologien kommunisme. Flere av elevene som sitter på bakerste rad fikk gjort lite i løpet av perioden. Denne lille elevgruppa, inkludert Emilie, bruker sine bærbare datamaskiner til å se på tv-serier eller filmklipp på internett, til å være på sosiale medier og de bruker tid på å velge musikk på Spotify. I løpet av perioden, observerer vi ikke at Emilie bidrar i helklassesamtalene og hun virker lite interessert i læringsaktivitetene i timene. Grunnen til at jeg ble interessert i å undersøke Emilie sitt læringsforløp var at hun virket frustrert og oppgitt i veiledningssituasjonene, og jeg ønsket å se nærmere på et forløp mellom en elev som uttrykker frustrasjon og læreren. Jeg fant fem veiledningssekvenser mellom Emilie og læreren i datamaterialet. Samtalene hun har med læreren gjennom dette læringsforløpet er ganske like, og handler mye om at hun ikke vet hva hun skal gjøre. Etter hvert forstår hun at hun skal velge et tema eller en hendelse, men hun vil gjerne at læreren skal velge tema for henne. Hun skriver lite, og leverer en tekst, som hovedsakelig består av klipp og lim fra to internettkilder. Teksten får karakteren 2/1 og en ganske negativ skriftlig tilbakemelding fra læreren.

Den første historietimen elevene arbeider med oppgaven leser Emilie gjennom sidene om kommunismen i læreboka. Etterpå skriver hun notater i notatblokka si. Læreren kommer da bort til henne og sier at etter hun er ferdig med å skrive notater, så kan hun se om det er noe hun har lest i læreboka som hun synes er spesielt interessant, som hun vil lære litt mer om, for eksempel en hendelse, som hun kan lese litt ekstra om og kanskje finne noen kilder hun kan bruke. Emilie spør da om hun skal skrive oppgave om det, noe læreren bekrefter at hun skal. Hun kommer ikke i gang med å skrive på oppgaven denne dagen, og dagen etter ber hun om hjelp fra læreren.

### Utdrag 9: «Også bare kopierer jeg inn når jeg er ferdig?»

- |           |  |
|-----------|--|
| 1. Emilie | Jeg har om kommunismen, ikke sant, også skjønner jeg liksom ikke, skal jeg ta noe fra boka? Eller? |
| 2. Lærer  | Har du lest delen om kommunisme?   |
| 3. Emilie | Ja   |
| 4. Lærer  | Ja. Var det noe der som du synes var litt interessant eller litt spennende?                        |
| 5. Emilie | Nei  |

6. Lærer        Ingenting? ((De småprater om sidetallene i boka mens Emilie blar til riktig side i læreboka. De ser sammen i læreboka.))
7. Lærer        Det her er jo et veldig sånt fint bilde for deg, egentlig, som man kan si litt på. Her kan man se på kanskje en hendelse, altså som selve revolusjonen. I 1917 så var det to revolusjoner. Det var en på våren og en på høsten. Og da kan man jo se på en av de revolusjonene, for eksempel.
8. Emilie        Og skrive om det?
9. Lærer        Ja. Også finne noen kilder som sier noe om det.
10. Emilie       Så jeg skal ikke skrive om det?
11. Lærer       Du kan skrive litt om det sånn som en innledning og sånn at du forklarer okay, hva var det som skjedde da, og så fortelle leseren litt om det til å starte med. Men etter det så må du finne noen kilder. Det kan være dagbøker eller det kan være brev eller det kan være at Lenin har sagt noen ting.
12. Emilie       Også bare kopierer jeg inn det når jeg er ferdig?
13. Lærer       ((ler)) Ikke akkurat kopierer det inn, men du finner de kildene, og det er starten på oppgava di og ut ifra det så kan du begynne å være kildekritisk. Okay. Da kan- og det blir på en måte neste steg, det kan vi ta når vi kommer dit.
14. Emilie       Ja.
15. Lærer       Men finn en hendelse først. Om det er revolusjonene der eller om det er borgerkrigen mellom de røde og de hvite, eller om det er Moskva-prosessene, som Stalin setter i verk, tar livet av hundretusener med mennesker bare. Er det særlig kommunistisk? Er det rettfærdig?
16. Emilie       Kan jeg få oppgavearket?
17. Lærer       Har du ikke det? Har du ikke det for hånd, holdt jeg på å si, eller har du ikke selve oppgavearket? Jeg trodde jeg hadde lagt det ut, men da skal jeg ta og legge det ut.
18. Emilie       Jeg har det ikke. Kanskje det ligger ute? Jeg vet ikke, jeg. Hvor skulle det ligge da?
19. Lærer       Men det ligger ikke noe på- nei, du, jeg må sjekke det der etterpå.

Sekvensen varer i tre minutter. Emilie forteller at hun har om kommunisme, og at hun ikke skjønner hva hun skal gjøre (9:1). Læreren spør om det var noe hun synes var interessant eller litt spennende i det hun har lest om kommunisme i læreboka (9:4), noe Emilie svarer nei på (9:6). Emilie blar så opp på sidene om kommunisme i læreboka. Læreren kommer med forslag til temaer Emilie kan ta for seg, mulige kilder og forslag til framgangsmåte.

Sekvensen avsluttes med at Emilie forteller at hun ikke har oppgavearket. Læreren ber dem da om å ta utgangspunkt i det som engasjerer dem med den ideologien de har valgt.

Utdrag 9 dreier seg om oppgaveforståelse. Emilie forstår ikke hva hun skal gjøre og hun har ikke funnet noe interessant om kommunismen i læreboka. Hun har fått med seg at de skal lese i boka for å finne noe, men hun er usikker på hva. Emilie spør læreren om hun skal «ta noe fra boka» (9:1). Det som følger er lærerens prosedyre for tilnærming til oppgaven (se også Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014, s. 34), som han har formidlet i plenum og i veiledningssituasjoner med enkeltelever flere ganger. Det første trinnet i prosedyren dreier seg om å lese om ideologien i læreboka og ta utgangspunkt i et tema eller en hendelse som engasjerer dem. Det andre trinnet i prosedyren er å finne kilder som kan

belyse det valgte temaet fra ulike ståsteder. Læreren spør altså Emilie om hun har lest det som står om kommunisme i læreboka (9:2), og om hun synes det var noe interessant eller spennende der (9:4). Senest i historietimen dagen før denne sa han til Emilie at hun burde ta utgangspunkt i noe hun synes er interessant i læreboka. Emilie svarer ja på at hun har lest (9:3), men svarer nei på om hun synes det var noe der som var litt interessant eller litt spennende (9:5). Emilie og læreren ser så i læreboka sammen. Læreboka fungerer som en medierende artefakt i interaksjonen mellom dem. Gjennom å se på det samme i læreboka har de et felles utgangspunkt for den sosiale samhandlingen som skal legges til rette for at Emilie skal skape mening av det hun har lest, og kunne bruke det som utgangspunkt for arbeidet med den skriftlige oppgaven. De ser på et bilde i læreboka. Læreren sier at bildet er fint for Emilie, og at hun kan bruke det til å se på en av revolusjonene i 1917 (9:7). Han gir henne altså et konkret tips om en hendelse som hun kan utforske i oppgaven sin. Emilie svarer «Og skrive om det?» (9:8). Lærer svarer bekreftende, og legger til at hun må «finne kilder som sier noe om det» (9:9). Emilies respons på dette er: «Så jeg skal ikke skrive om det?» (9:10). Lærer svarer med å forklare hvordan hun kan bygge opp oppgaven sin, med en forklarende innledning og at hun etter det må «finne noen kilder. Det kan være dagbøker eller det kan være brev eller det kan være at Lenin har sagt noen ting.» (9:11). Emilie spør: «Også bare kopierer jeg inn det når jeg er ferdig?» (9:12). Da jeg observerte dette i klasserommet, framsto det her som at Emilie fikk en såkalt aha-opplevelse, altså som at det gikk et lys opp for henne når det gjelder hva hun egentlig skal gjøre. Læreren respons tyder på at han har en annen oppgaveforståelse enn henne, for han svarer at hun ikke akkurat skal kopiere inn, men at kildene skal være starten på oppgaven og så kan hun begynne å være kildekritisk (9:13). Han gir henne så en muntlig instruks om hva hun skal gjøre for å komme i gang med å skrive det skriftlige sluttproduktet: «Men finn en hendelse først. Om det er revolusjonene der eller om det er borgerkrigen mellom de røde og de hvite, eller om det er Moskva-prosessene, som Stalin setter i verk, tar livet av hundretusener med mennesker bare. Er det særlig kommunistisk? Er det rettfærdig?» (9:15). I dette utdraget har læreren foreslått tre mulige temaer Emilie kan skrive om: En av revolusjonene i 1917, borgerkrigen mellom de røde og de hvite eller Moskva-prosessene. Emilie svarer: «Kan jeg få oppgavearket?». De potensielle temaene læreren har foreslått, blir ikke kommentert videre. Utdraget avsluttes med at læreren sier at han skal få lagt ut oppgaveteksten på læringsplattformen, og så går han videre til neste elev.

De neste øktene med oppgaveskriving sitter hun ofte og skifter sanger på Spotify, sjekker Facebook og prater innimellom lavmælt med medelever som sitter i nærheten av henne. Hun leser av og til i læreboka, og gjør noen oppgaverelaterte internettsøk. Tolv dager etter oppgavestart ber hun læreren om hjelp til å finne en hendelse hun kan skrive om. Han hjelper henne med å trykke seg inn på det han mener er et relevant område på nettstedet til læreboka, og sier at der står det om en kilde. Han forklarer ikke hvorfor kilden er relevant, men sier at hun må velge kilde, og at han ikke kan gjøre valget for henne. Hun spør om hun kan få mer hjelp til å jobbe med oppgaven i dobbelttimen i historie om to dager. Læreren sier ja til det. To dager senere, i første økt av en dobbelttime i historie, ber hun om hjelp fra læreren mens hun arbeider med oppgaven.

### Utdrag 10: «Selv om jeg har gått over det *tusen* ganger får jeg det ikke inn»

1. Lærer Ja.
2. Emilie Hva betyr total- totalitær?
3. Lærer Totalitær det er at de vil bestemme *totalt*, altså over *absolutt alt*. Som i Norge, så kommer ikke staten og sier hva du skal ha på deg og hva du skal tenke, men i en totalitær stat så kan staten være sånn «okay, du skal ikke få lov til å mene dette her, det der kan ikke du få lov til å si, du kan ikke få lov til å tenke hva du vil». Sånn er det i en totalitær stat. Den er total.
4. Emilie Hm hm. Når jeg sitter og hører på sånn her, så *hører* jeg det, men jeg får- jeg *lærer* ikke.
5. Lærer Okay?
6. Emilie Nei, jeg skjønner det ikke.
7. Lærer Mm.
8. Emilie Selv om jeg har gått over det *tusen* ganger får jeg det ikke inn.
9. Lærer Mm. Ja og hva kan vi gjøre med det?
10. Emilie Vet ikke.
11. Lærer Har du noen forslag?
12. Emilie Nei ((lattermild))
13. Lærer Jeg har ikke nødvendigvis noe forslag, altså ((lattermild)). Det eneste jeg kan tenke meg det er at du sitter- nå har ikke du blokk her da, men hvis du har en blokk, så kan du stoppe «okay, hva var det jeg ikke skjønnte nå», skriv ned, gå videre eller spørre meg.
14. Emilie Jammen, det er ikke bare sånne små ting, det er bare *alt*. Jeg *får det ikke med meg*.
15. Lærer Mm. Ja. Nei, hva skal vi gjøre med det? Prøv å tenke litt over hvorfor får du det ikke med deg?
16. Emilie Sikkert fordi jeg ikke interesserer meg.
17. Lærer Du er ikke interessert? Kan det være at du ikke har god nok fagkunnskap fra før, kanskje? Jeg vet ikke jeg. Det kan bli litt vanskelig- det er det som er med historien, hvis du ikke har lest det som har vært før, så blir det vanskelig å huske det som kommer etterpå.
18. Emilie Mm.
19. Lærer Men hvis det er noe trøst, hvis du prøver å få med deg dette her, så blir det mye lettere for deg å skjønne andre verdenskrig.
20. Emilie Åja. Ja. ((oppgitt tonefall))



Sekvensen innledes av at Emilie, som har påkalt læreren, spør ham hva begrepet *totalitær* betyr (10:2). Læreren forklarer begrepet (10:3), og Emilie sier at hun ikke klarer å lære dette stoffet (10:4), ikke bare småting, men *alt* (10:14). Læreren og Emilie har en kort samtale om hva Emilie kan gjøre for å få med seg mer, der læreren kommenterer at en grunn til at Emilie ikke lærer stoffet er fordi hun har for lite fagkunnskap fra tidligere. Sekvensen avsluttes med at læreren forsøker å oppmuntre Emilie med at dersom hun skjønner dette temaet, så vil det bli lettere for henne å skjønne andre verdenskrig.

I dette utdraget forekommer det to hovedmomenter. Det ene er at Emilie trenger hjelp for å forstå begrepet «totalitær». Ganske raskt kommer det andre hovedmomentet på banen, nemlig hvordan Emilie uttrykker frustrasjon over at hun ikke klarer å lære stoffet. Samtalen dreier da over på læringsstrategier og mulige årsaker til Emilies manglende læring. Innledningsvis forklarer læreren henne begrepet *totalitær* ved å sette opp en kontrast, der man i Norge kan ha på seg og tenke hva man vil, kan man ikke mene, ytre og tenke hva man vil i en totalitær stat (10:3). Emilie svarer: «Når jeg sitter og hører på sånn her, så *hører* jeg det, men jeg får- jeg *lærer* ikke.» (10:4). Om «hører på sånn her» refererer til situasjoner der læreren gir henne veiledning, eller om hun mener situasjoner i klasserommet generelt der hun hører på at læreren formidler kunnskap (f.eks. helklassesituasjoner med forelesning), vites ikke. Videre sier hun at hun har «gått over det tusen ganger» (10:8), og likevel så får hun det ikke inn. Emilie setter her ord på noe viktig, nemlig at hun rett og slett ikke klarer å *lære dette stoffet*. Hun forteller at hun hører det som blir sagt og at hun leser, men at det ikke fester seg. Gjennom spørsmålene Emilie har stilt til læreren både i denne sekvensen («Hva betyr totalitær?») - hun klarer ikke helt å uttale totalitær, noe som viser ytterligere at dette er et begrep hun ikke er fortrolig med), og i andre sekvenser (eksempler) ser vi at Emilie mangler *begreper og begrepsforståelse* som gjør at hun klarer å komme videre i arbeidet med oppgaven. Læreren sier at han ikke nødvendigvis har noen forslag til hvordan Emilie kan lære mer, men at det kan hjelpe om hun har en notatblokk ved siden av seg mens hun leser, der hun kan notere det hun ikke skjønner, og enten fortsette lesingen eller spørre læreren (10:13). Dette er en strategi som innebærer å overvåke egen lesing. Emilie sier ingenting om det i samtalen, men under observasjonen og på videoopptakene framkommer det at hun har notert mens hun har lest flere ganger tidligere i forløpet. Dette har tilsynelatende ikke hjulpet, for hun sier nå at hun ikke klarer å lære stoffet – og det er ikke bare småting, men alt. Læreren lurar på om hun vet hvorfor hun ikke får det med seg, og hun sier at det kan være fordi hun ikke interesserer seg. Læreren sier da at det kan være at hun ikke har god nok fagkunnskap fra

før: «(...) det er det som er med historien, hvis du ikke har lest det som har vært før, så blir det vanskelig å huske det som kommer etterpå» (10:17). Etter at læreren har fremmet at en mulig grunn til at Emilie ikke forstår og ikke lærer noe av stoffet de holder på med denne perioden, er at Emilie mangler fagkunnskaper, gir han henne noen oppmuntrende ord og går videre. Læreren forsøker her å gi Emilie en strategi som kan hjelpe henne videre, men Emilie mener at den ikke er nok, for det er ikke bare dette ene hun ikke forstår, det er *alt*. Det må nødvendigvis bli utfordrende for Emilie å komme videre i arbeidet med oppgaven når hun mangler forståelse for fagbegreper, og har mangelfulle historiekunnskaper.

Emilie gir flere ganger gjennom læringsforløpet uttrykk for at hun synes det er vanskelig å lære stoffet. Hun ber sjelden om hjelp, og læreren kommer sjelden til henne på eget initiativ. Jeg har valgt å ta med et tredje utdrag fra Emilies læringsforløp. Utdraget er foregått senere i samme økt som utdrag 10. Dette er siste veiledningssekvens jeg har funnet med Emilie i datamaterialet. Det er i underkant av en uke til det skriftlige sluttproduktet skal være ferdigstilt. Emilie ber læreren om hjelp. Lærer kommer bort til Emilie, og bøyer seg fram og leser på det som står på dataskjermen hennes. Man kan ikke se på videoen hva som er oppe på skjermen.

### Utdrag 11: «Men hva skal jeg *gjøre* med det da?»

1. Emilie Kan ikke du bare velge noe jeg skal skrive om da? Bare velg en ting! Så blir det lettere for meg. Det der er bare noe jeg trykka på. ((Det siste med henvisning til dataskjermen))
2. Lærer Du har fascisme- eller nazisme.
3. Emilie Nei, kommunisme.
4. Lærer Har du *kommunisme*? ((lyder overrasket))
5. Emilie Mm. Det har jeg.  
((Stille noen sekunder. Lærer begynner å bla i læreboka. Ingen av dem sier noe på nesten 30 sekunder))
6. Lærer Det er ganske mange kilder å bruke her. Ehm- nå står det her på russisk, da, så er ikke så lett å skjønne. Men her ser vi åssen da Lenin tar og koster bort alle disse kapitalistene, ikke sant. Bare bort. Det kan være et eksempel på syn på kapitalisme.((Han referer til læreboka, de ser i den sammen. Nå blar han om en side i boka)) Her kan vi se på kommunismens syn på religion da. Her går de rett og slett inn og bare plyndrer en kirke, og tar det som er der.
7. Emilie ((lager en knurrelyd)) Men hva skal jeg *gjøre* med det da? ((høres fortvilet ut))
8. Lærer Men har du lest alt som står her?
9. Emilie Ja.
10. Lærer Okay, men det var ingenting som du tenkte at «det her vil jeg gjerne lære litt mer om»?
11. Emilie Nei.
12. Lærer Ingenting? Nei. Jeg skal se om jeg kan hjelpe deg med å søke opp noe- jeg skal hjelpe deg litt med det.
13. Emilie Ja takk.

Utdrag 11 innledes med at Emilie spør læreren om han kan velge et tema for henne, slik at det blir lettere for henne (11:1). Etter å ha bladd opp på sidene som handler om kommunismen i læreboka, sier læreren at det er mange kilder å bruke her. Han peker i boka og forklarer, og gir eksempler på mulige temaer (11:6). Emilie knurrer og spør hva hun skal gjøre med det (11:7). Lærer spør om hun har lest alt som står i læreboka om kommunismen (11:8). Det svarer Emilie bekræftende på. Utdraget avsluttes med at Emilie takker ja til at læreren skal hjelpe henne med å søke opp noe.

Observante lesere vil legge merke til at utdrag 11 til forveksling ligner utdrag 9. Disse utdragene er representative for samtalene mellom Emilie og læreren i prosjektperioden. Det er to hovedpunkter i dette utdraget. Det ene er Emilies fortvilte respons på de to mulige temaene læreren gir, som viser at hun i liten grad har konstruert noen forståelse av hva oppgaven innebærer. Det andre er at læreren griper til samme repertoar som tidligere for å hjelpe Emilie å velge tema, enda denne prosedyren har vist seg ikke å fungere når det gjelder Emilie.

I utdrag 9 ga læreren Emilie forslag til tre ulike potensielle temaer. Senere i perioden viste han henne et område på lærebokas nettside der det ligger potensielle temaer og kilder hun kan bruke. Det har nå gått to uker siden oppgavestart og det er en knapp uke til innlevering, og Emilie sliter fremdeles med å velge tema. De har sett etter temaer i læreboka flere ganger og han har vist henne lærebokas nettside der hun kunne finne mulige temaer. Likevel vil Emilie nå at læreren skal velge tema for henne. De ser i læreboka sammen og læreren trekker ut mulige temaer, der det ene er «syn på kapitalisme» og det andre er «kommunismen syn på religion» (11:6). Når læreren nå foreslår temaer og kilder hun kan ta for seg i oppgaven, knurrer hun og spør fortvilet hva hun skal *gjøre* med det (11:7). Læreren fremmer så en variant av prosedyren med å lese i læreboka og velge et interessant tema, slik han har gjort før. Siden prosedyren denne gangen fremmes indirekte, i form av spørsmål om hvorvidt Emilie har lest i boka, kommer det fram at Emilie har lest og at hun ikke har funnet noe hun vil lære mer om. Læreren sier da at han skal hjelpe henne med å søke opp noe.

Om læreren søker opp noe til Emilie (11:12) vites ikke. Det kan hende det har foregått en e-postutveksling eller samtaler utenom historietimene, men siden jeg ikke vet om det er tilfelle, tar jeg utgangspunkt i det materialet jeg har tilgjengelig. Emilie benytter ingen av temaene læreren foreslår i teksten sin, men hun jobber langt mer synlig aktivt med oppgaven denne dobbelttimen enn de foregående øktene der elevene har arbeidet med oppgaven. Emilie produserer en tekst til fristen. I teksten har hun limt inn informasjon om sosialismen fra et

nettsted, definert et slags tema: «Jeg valgte å ta for meg GULag i Sibir, som var tvangsarbeidsleir», skrevet litt om fangeleirene, limt inn to bilder fra en leir og limt inn et utdrag fra en kilde og skrevet en slags drøfting av kildens troverdighet. Kilden er et brev fra en fange i en sovjetisk GULag, som hun finner på lærebokas nettsted. Læreren nevnte brev som en mulig kilde i tur 9:10. Emilie bruker ikke kilden til å diskutere temaet hun har tatt for seg, og mangler den andre kilden. En uke før innleveringsfristen sa læreren til klassen i plenum at de elevene som ikke hadde funnet to kilder, kunne bruke bare en kilde (jf. feltnotat). Kilden for teksten hun har limt inn fra et nettsted oppgis ikke i kildelisten. Hun får karakteren 1/2 (1 til 2) på teksten, og læreren kommenterer kopieringen av tekst.

### **Oppsummering**

Emilie strever med faget historie. Hennes forløp karakteriseres ved at:

- Hun interesserer seg ikke for faget, og bruker mye tid på ikke-faglig internettbruk, som Spotify, sosiale medier og tv-serietitting.
- Hun strever med å forstå oppgaven, og kommer sent i gang med å skrive.
- Læreren gir henne flere forslag til temaer hun kan ta for seg. Hun velger ikke å bruke noen av dem.
- Gjennom samtale med læreren kommer det fram at hun mangler forkunnskaper, fagkunnskaper og begrepsforståelse.
- Sluttproduktet hun leverer er preget av klipp-og-lim.

## 6 Diskusjon

**Hvordan veileder en lærer elever i forbindelse med utfordringer de møter i et læringsforløp der de skal produsere et skriftlig sluttprodukt med utgangspunkt i multiple tekster?** For å svare på dette spørsmålet valgte jeg å analysere en lærers veiledning gjennom tre elevers læringsforløp. Analysene av læringsforløpene gir oss innsyn i denne lærerens veiledning i forbindelse med en oppgave der elevene arbeidet med multiple kilder i faget historie. Jeg starter med en kort oppsummering av likheter og forskjeller i de tre elevenes læringsforløp. Deretter trekker jeg fram to sentrale karakteristika ved lærerens veiledning. Disse funnene i analysen skal jeg diskutere opp mot teori og relevant forskning, for å belyse problemstillingen.

Felles for læringsforløpene til Steinar, Anna og Emilie er at selve oppgaveforståelsen var en utfordring, både når det gjaldt hva de skulle gjøre, og valg av og konkretisering av tema. Innen læringsforskningen er det et velkjent funn at prosessen med å forstå oppgaven foregår parallelt med utviklingen av forståelsen av faglig innhold (Rasmussen, Krange, & Ludvigsen, 2003). Før man mestrer det faglige innholdet er det vanskelig å forstå hva man skal gjøre (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). I tillegg hadde elevene behov for veiledning i prosessen med å konstruere forståelse av sentrale begreper, og de strevde med å forholde seg til multiple kilder. Særlig det å søke etter, tolke og forstå kilder var en utfordring. Læringsforløpene til Steinar, Anna og Emilie skiller seg imidlertid når det gjelder deres orientering i forhold til det faglige innholdet. Som analysene viser, framsto Steinar og Anna, riktignok i ulik grad, som engasjerte og interesserte i teamet, og begge virket etter hvert mer forståelsesorienterte i sin tilnærming til oppgaven og fagstoffet. Motsatt viser utdragene og beskrivelsen av Emilie sitt læringsforløp, at Emilie var uinteressert i temaet for oppgaven, og at hun strevde med å forstå det faglige innholdet i tekstene hun leste. Dette gjorde det vanskelig for henne å mestre den komplekse oppgaven. Det var også stor variasjon i mengden veiledning elevene fikk. Anna fikk veiledning mer enn dobbelt så mange ganger som Emilie og Steinar, og det var også mer variasjon i innholdet i veiledningen Anna fikk, enn i veiledningen Emilie og Steinar fikk. Til slutt vil jeg nevne at bare Steinar og Anna fikk konkret veiledning knyttet til kildegransking, da Emilie ikke valgte kilde før sent i prosessen og verken læreren eller Emilie tok opp kildegransking i veiledningssekvensene.

Lærerens veiledning var hovedsakelig orientert mot elevenes utfordringer og behov, og lærerens opptreden var støttende og oppmuntrende. Gjennom å legge vekt på å ha en god relasjon til elevene, la læreren til rette for et godt læringsmiljø (Drugli & Nordahl, 2014). Store deler av veiledningen dreide seg om strategier knyttet til oppgaveforståelsen og arbeidsprosessen, men analysene viser også hvordan læreren jobbet med å utdype elevenes fagforståelse. Slik sett viser analysene samlet at læreren møtte elevene og utfordringene de hadde med to hovedstrategier:

**(1) Utgangspunkt i egne interesser.** For det første hjalp lærer elevene å forstå hva oppgaven innebar, gjennom å støtte elevenes utvikling av læringsstrategier og å oppmuntre elevene til å foreta mer strategiske vurderinger av kilder de møtte. Når elevene etterspurte fremgangsmåter for hva de skulle gjøre og hvordan de skulle gjøre det, forsøkte læreren å få dem til å ta utgangspunkt i noe de hadde blitt engasjert av i lærebokteksten om ideologien, for så å velge kilder. Læreren beskrev mulige framgangsmåter, og tok tak i elevenes mer faglig orienterte utsagn og brukte dem til å formulere mulige temaer for dem. I noen grad oppfordret læreren til, og deltok i, fagsamtaler, noe som ga elevene faglige perspektiver på strategien for oppgaveløsningen. På den måten la læreren til rette for at fag, innholds- og oppgaveforståelse kunne utvikles gjennom den enkelte elevs læringsforløp (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). At denne utviklingen ikke nødvendigvis skjedde for alle elevene, kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

**(2) Dreie samtalen mot historiefaget.** For det andre forsøkte læreren stadig å dreie samtalen over på historiefaglig innhold. Læreren vekslet altså mellom å støtte elevenes strategiske tilnærming til arbeidet gjennom å dele oppgaven inn i mer håndterlige deler, og å støtte elevenes prosesser vedrørende tolkning og forståelse av faginnhold og kilder de møtte. Dette er representativt for veiledningen i læringsløpene til de fleste av elevene som deltok i casestudien dataene er hentet fra, som også belyser hvordan lærer og medelever er viktige støttespillere i arbeidet med å utvikle ferdigheter i kildegransking og multipl tekstforståelse (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014).

## 6.1 Veiledning i den nærmeste utviklingssonen

Oppgaven instruerte elevene til å finne to forskjellige typer kilder som belyste et tema knyttet til en bestemt ideologi i mellomkrigstiden, til å diskutere hvordan ideologien kommer til

uttrykk gjennom kildene og til å utøve kildekritikk. Kompleksiteten i oppgaven forutsatte relevant fagkunnskap, at elevene mestret et spekter av lese- og læringsstrategier, ferdigheter i strategisk kildevurdering, og bruk av ulike læringsressurser (f.eks. læreboka, internettsider, bibliotekbøker og tekstredigeringsprogram). For faglig sterke elever med gode forkunnskaper om temaene, som Steinar, la oppgaven til rette for dybdelæring. Imidlertid hadde ikke alle elevene de nødvendige forutsetningene for å mestre oppgaven, og ikke alle elevene mestret de tidligere nevnte ferdighetene godt nok til at arbeidet med oppgaven førte til at potensialet for dybdelæring ble realisert. Særlig Anna og Emilie, som hadde begrensede forkunnskaper om temaene, og brukte mye tid på å konstruere nødvendig kunnskap, før de kunne starte arbeidet med å finne kilder. Både det forstå oppgaven og arbeidet med multiple kilder var krevende for disse elevene, og førte til at de trengte omfattende støtte og veiledning fra læreren i prosessen med å finne fram i informasjonsmylderet. De trengte veiledning for å konstruere kunnskap om begreper og faglig innhold, vurdere kilder, analysere innhold, trekke ut det essensielle og bruke innholdet på en relevant måte i egne tekster (Furberg & Rasmussen, 2012).

Som analysene i ARK&APP-rapporten viser, så var det vanskelig å komme i gang med oppgaven for flere elever (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). Emilie kom ikke i gang med å skrive før rett før innlevering. Gjentatte ganger forklarte læreren Emilie hvordan hun burde angripe oppgaven, gjennom den tidligere omtalte prosedyren. Han ga henne mulige temaer og pekte ut mulige kilder både i læreboka og henviste henne til lærebokas nettsted. På direkte forespørsel forklarte han et begrep for henne. Et påtrengende spørsmål er hvorfor Emilie ikke valgte å gå for et av forslagene til tema læreren ga henne. Det gir ikke de analyserte dataene noe svar på, men analysene viser at de faglige kravene nok befant seg utenfor Emilies nærmeste utviklingssone, og at læreren ikke helt klarte å bygge stillas for henne gjennom læringsforløpet. Den nærmeste utviklingssonen forutsetter et stillas, og et stillas forutsetter en utviklingssone – det ene finnes følgelig ikke uten det andre (Lindén, 1989). Wood, Bruner og Ross (1976, s. 97) mener at en effektiv veileder (tutor), altså læreren i dette tilfellet, må arbeide etter minst to teoretiske modeller: En teori om hvordan oppgaven kan utføres eller problemet kan løses, og en teori om elevens forutsetninger og ferdigheter i forhold til å utføre oppgaven eller løse problemet. Disse teoriene må sees i en sammenheng, slik at læreren er i stand til å gi riktig veiledning og støtte til den enkelte eleven, når det gjelder akkurat denne oppgaven, på akkurat dette tidspunktet (Helgevold, 2011). Til tross for at Emilie viste liten utvikling i oppgaveforståelse og forståelse av det faglige innholdet, endret læreren lite på innholdet i veiledningen han ga henne gjennom forløpet. Det kan tolkes som at

læreren ikke hadde en klar teori om hvilken veiledning Emilie egentlig hadde behov for, eller eventuelt at han ikke klarte å omsette de to teoriene til praksis i møte med Emilies behov. Analysene viser således at læreren i liten grad klarte å ivareta de funksjonene som stillasbygger som Emilie hadde behov for gjennom dette læringsforløpet.

Det var ikke bare lærerens veiledning som kunne fungere som stillas gjennom elevenes læringsforløp. Også læringsmiljøet og læringsaktiviteter kan fungere som stillas, og læreren kan bygge stillaser ved å legge til rette for aktiviteter og undervisning som kan hjelpe elevene videre. I tillegg til veiledningen i forbindelse med arbeidet med den individuelle oppgaven, foregikk det også andre læringsaktiviteter relatert til mellomkrigstiden, ideologier og kildegransking, i de fire ukene datainnsamlingen pågikk. Eksempler på slike læringsaktiviteter var forelesning, helklassesamtaler og gruppediskusjoner. Imidlertid viser analysene at det var krevende for elevene å overføre innholdet og kunnskapen fra disse situasjonene, til arbeidet med oppgaven. Eksempelvis ble det undervist om kommunismen helt i begynnelsen av forløpet, men Emilie så ikke ut til å dra nevneverdig nytte av det. I historiefaget, som i mange andre fag, er det slik at dersom man ikke har lært det som har vært før, eller har fragmenterte kunnskaper, blir det vanskelig å lære det som kommer etterpå. Man vil da ha et svakt grunnlag for dybdelæring. Da blir følgen en negativ kumulativ utvikling, der etterslepet i fagkunnskaper blir større og større.

Dersom en elev til stadighet opplever ikke å strekke til i skolefaglig sammenheng, kan konsekvensen bli at vedkommende velger å avbryte utdanningsløpet. Omtrent 1 av 4 unge som begynner på videregående skole, fullfører ikke i løpet av fem år (Bufdir, 2015). Vi vet fra forskning at mange av disse elevene har strevd i mange år og kanskje opplevd at de ikke strekker til (Lillejord, et al., 2015). Frafall fra videregående opplæring kan sees som en følge av en kumulativ negativ utvikling som har startet tidligere i elevenes liv, enten i løpet av grunnskolen, eller så tidlig som i barnehagen (Lillejord, et al., 2015). Det faglige utgangspunktet elevene har når de begynner på videregående skole, ser ut til å være den faktoren som har størst betydning for gjennomføring (Bufdir, 2015). For mange av elevene som faller fra videregående opplæring, kan det kanskje være slik at de faglige kravene som stilles er utenfor deres nærmeste utviklingszone, og at lærerne ikke har klart å tilrettelegge undervisningen og opplæringen på en måte som i tilstrekkelig grad har fungert som stillasbygging for elevene.



Det er en vanskelig jobb for en lærer å skulle veie opp for mange år med etterslep i fagkunnskaper. Historiefaget stiller høye krav til elevenes leseferdigheter og til avkoding av faglig innhold, og dersom man har lave forkunnskaper, liten begrepsforståelse og kanskje i tillegg er en lite strategisk leser, vil man streve med å forstå det man leser. Som studier har vist, kan lesere som har utviklet metakognitive lesestrategier og ferdigheter i strategisk kildevurdering, kunne få en dypere forståelse for temaet de leser om, ved multipl tekstlesing (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014). Mange elever i videregående opplæring, som Emilie, har i liten grad utviklet slike strategier. Sammen med dårlig utviklet forståelse for relevante begreper, vil de ha lite utbytte av multipl tekstlesing. Avanserte lesestrategier kan læres, med eksplisitt undervisning, tydelige instruksjoner og veiledning (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014). Emilie så ut til å ha behov for hjelp til dette, tilbød han kun de verktøyene hun allerede hadde tilgjengelig. Hun fikk altså ikke noen nye strategier hun kunne ta i bruk. Læreren hjalp elevene både i plenum og i individuelle veiledninger med å dele opp tilnærmingen til oppgaven i mindre deler, men der denne veiledningen fungerte godt for noen, som for eksempel Steinar og delvis for Anna, fungerte den tilsynelatende ikke så godt for Emilie. Da det var en uke igjen til innleveringsfristen, sa læreren ifra at de elevene som ikke hadde funnet to kilder, kunne bruke bare én. På den måten fjernet læreren elementet med å belyse det samme temaet fra flere ulike ståsteder, noe som var både et punkt i oppgaveteksten, men også et læringsmål og et kompetansemål i læreplanen. Dette var en modifikasjon av oppgaven gjennom en tilpasning til elevenes tilnærming til oppgaven, noe vi så i kapittel 2.2 at andre studier også har funnet at lærere ofte gjør. Likevel var oppgaven fremdeles vanskelig for Emilie.

I lys av at de faglige kravene så ut til å være for høye for Emilie, selv med det hun fikk av veiledning, er det nærliggende å spørre om oppgaven og undervisningen kunne vært lagt opp annerledes for henne. Selve oppgaveformuleringen kan ha vært et hinder for Emilie gjennom læringsforløpet. Argumentasjonsoppgaver er ikke hensiktsmessige for alle elever, særlig ikke for elever med lite forkunnskap om det gitte temaet (Bråten & Strømsø, 2009; Gil, Bråten, Vidal-Abarca, & Strømsø, 2010). Disse elevene har behov for ekstra stillasbygging når de skal lese multiple tekster i den hensikt at de skal konstruere og presentere egne argumenter om temaet de leser om (Gil, Bråten, Vidal-Abarca, & Strømsø, 2010). Som analysene viser, hadde Emilie lite forkunnskap om temaet, og hun klarte heller ikke å konstruere nødvendig kunnskap gjennom forløpet. Til tross for at det ble undervist om kommunismen tidlig i

forløpet og at hun leste om kommunismen i læreboka og på internett, ser det ikke ut til å ha hjulpet Emilie nevneverdig.

Hva kunne læreren ha gjort annerledes? Ut fra tidligere forskning kan vi anbefale læreren å ha enda mer fokus på å mobilisere Emilies forkunnskaper. Med det som utgangspunkt kunne han ha tatt mer kontroll over de delene av oppgaven som Emilie ikke mestret, slik at hun i høyere grad kunne ha opplevd mestring i arbeidet med oppgaven. For det første kunne læreren ha redusert frihetsgraden i oppgaven for henne (jf. stillasbyggingsprosessen, se kapittel 3.2). Dette kunne han ha gjort gjennom å velge tema for henne, og velge ut noen få, delvis motstridende tekster, som gjerne refererte til hverandre, som hun måtte vurdere, tolke og diskutere (Gil, Bråten, Vidal-Abarca, & Strømsø, 2010). For det andre kunne læreren ha gitt Emilie svært eksplisitte instruksjoner om hva hun skulle gjøre i møte med kildene. På den måten kunne han vist og markert kritiske elementer, slik at Emilie hadde fått en tydelig retning for arbeidet. Dersom elevene får tydelige instruksjoner, er det mer sannsynlig at de integrerer informasjon fra ulike kilder i tekstene de skriver (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014; Nokes, Dole, & Hacker, 2007). For det tredje kunne læreren ha tilbudt Emilie en skriveramme, som kunne ha fungert strukturerende i oppgavearbeidet, og han kunne ha satt klare delmål for arbeidet hennes med oppgaven. I den forbindelse kunne han ha demonstrert hvordan oppgaven kunne løses, eksempelvis gjennom å skrive en eksempeltekst sammen med elevene, eller ved å vise elevene en modelltekst som hadde de egenskapene han ville at deres skriftlige sluttprodukt skulle ha. Disse grepene kunne samlet ha fylt flere funksjoner i stillasbyggingsprosessen, og dessuten fungert som frustrasjonskontroll, da Emilie forhåpentligvis hadde følt mer mestring.

Et problem med denne tilnærmingen, er at eksamen i historie er lagt opp slik at elevene selv må velge problemstilling, for så å belyse den gjennom kilder de selv finner. Oppgaven elevene arbeidet med i dette læringsforløpet er altså eksamensrelevant. Det var også lærers intensjon at oppgaven skulle gi elevene eksamenstrening, jamfør intervju med læreren.

Kompetansemålene legger altså opp til at elevene skal finne kilder selv (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Et nærliggende spørsmål er om elevene er klare for det. Dette reiser også et spørsmål om prioriteringer som lærere må forholde seg til: Hva er viktigst: At elevene faktisk lærer kildevurdering og multippel tekstforståelse, eller at de har gjort det de skal til eksamen? Ikke alle elever er i stand til å nå alle kompetansemålene i like stor grad. Dersom elevene skal være klare til å ha en eksamen der de selv må formulere en

problemstilling ut fra et gitt tema, og finne kilder for å belyse problemstillingen, så må arbeid med multiple kilder være noe de har utstrakt erfaring med og ferdigheter til å mestre. Det kan godt være at læreren mente at Emilie ble bedre rustet til en muntlig eksamen gjennom arbeidet med denne oppgaven, men det er også mulig å hevde at dersom læreren i større grad hadde hjulpet Emilie med å konstruere forkunnskaper, bestemt et tema og valgt ut noen kilder for henne, så hadde Emilie hatt en mer reell mulighet til å arbeide med multiple kilder og få veiledning i hvordan hun kunne vurdere dem. Selv om denne reduksjonen i frihetsgrad i oppgaven hadde ført til at oppgaven ikke var like nært knyttet til læreplanmålene og muntlig eksamen, kunne det ha fungert som stillasbygging for Emilies læringsprosesser og lagt til rette for at hun utviklet ferdigheter i multipel tekstforståelse og multiperspektivitet.

Det er også mulig at Emilie kunne hatt nytte av at læreren oppsøkte henne oftere på eget initiativ, da det ikke er sikkert at hun selv var i stand til å overvåke egen læring så godt at hun visste når hun trengte hjelp. Som vi så i analysene, visste Emilie i liten grad hvilke spørsmål som var relevante å stille læreren for å få best mulig hjelp. Et eksempel er at i stedet for å stille oppfølgingsspørsmål til temaene han foreslo, begynte hun å snakke om andre ting. Som nevnt tidligere er relasjonen mellom lærer og elev den viktigste enkeltfaktoren for elevers læring (Drugli & Nordahl, 2014; Hattie, 2009). Faglig svake elever, som viser liten interesse og engasjement i faglige aktiviteter, får ofte mindre positiv oppmerksomhet, oppfølging og støtte av læreren, enn elever som lett tilpasser seg skolens forventninger og krav (Drugli & Nordahl, 2014). Emilie fikk mindre enn halvparten så mye veiledning som Anna, enda Emilie tydelig strevde med oppgaven. En årsak til dette, kan være at Anna ba oftere om hjelp, og dermed fikk hjelp framfor elever som ikke selv ba om hjelp like ofte. En annen årsak kan være at Anna engasjerte seg mer i arbeidet med oppgaven og framsto som mer interessert i temaet enn det Emilie gjorde. Der analysene viser at Annas perspektiv endret seg etter hvert som hun fikk mer forståelse av ideologien og hva oppgaven innebar, viser analysene at veiledningssekvensene med Emilie var nokså gjentakende og at det var lite utvikling i Emilies tilnærming til oppgaven. En tredje mulig årsak kan være at Anna aktivt fulgte opp lærerens innspill i veiledningssekvensene i sitt videre arbeid med oppgaven, mens Emilie i liten grad så ut til å nyttiggjøre seg lærerens veiledning. Det kan derfor være slik at læreren prioriterte å følge opp Anna framfor Emilie, fordi Annas utbytte av veiledningen kom tydeligere til uttrykk. Det tvinger fram spørsmålet: Hvem sitt ansvar er det at Emilie så ut til å ha lite utbytte av veiledningen?

En av funksjonene læreren har i stillasbyggingen, er å rekruttere elevens interesse. Læreren lyktes i liten grad med å vekke Emilies interesse i temaet for oppgaven. Likevel, hvor lett er det å veilede en elev som er uengasjert og uinteressert i faget og tematikken? Som Furberg og Rasmussen (2012) understreker, så må alle som skal lære noe engasjere seg i det de skal lære, for kunnskapskonstruksjon krever deltagelse, engasjement og innsats. Det gir derfor ingen mening å hevde at Emilie automatisk ville lært mer dersom læreren hadde tilpasset oppgaven, endret på undervisningen eller gitt Emilie mer veiledning, dersom Emilie var så uinteressert at hun uansett ikke ville lært noe. Imidlertid må det understrekes at Emilie gjorde forsøk på å gjøre oppgaven, og at hun kanskje gjorde så godt hun kunne ut fra sine forutsetninger. Hun leste i læreboka, søkte på internett og spurte av og til om hjelp. At hun snakket med læreren om opplevelsen hun hadde av ikke å klare å lære noe, kan oppfattes som et forsøk på å få mer tilpasset veiledning og opplæring. Dessuten var hun interessert nok til at hun fikk produsert et sluttprodukt til fristen. Interessen kan selvsagt ha vært rent instrumentell: Emilie måtte ha ståkarakter i alle fag fra Vg3 påbygging for å få studiekompetanse. Et poeng som er viktig å understreke, er at læreren hadde, som lærere alltid har for sine elever, ansvar for å legge til rette for Emilies læring og for å veilede henne på en måte som gagnet henne, og sørge for at hun fikk tilpasset opplæring i arbeidet med å nå læreplanens kompetansemål. Imidlertid hadde læreren 25 andre elever å forholde seg til, og i arbeidsøkter der mange elever ba om hjelp, hadde han begrenset tid til veiledning av hver enkelt elev. Når enkelte elever var svært engasjerte og ville prøve ut sin forståelse og sine ideer knyttet til oppgaven, var det kanskje ikke så lett for læreren å avvise disse elevene for å hjelpe elever som hadde liten interesse for faget og som manglet grunnleggende begrepsforståelse. Her er det viktig å understreke at det selvsagt ikke er slik at alle elever som strever med å forstå en oppgave, et tema eller begreper, er uinteresserte. Emilie sa selv at hun ikke interesserte seg for faget, og det er derfor jeg velger å belyse betydningen av interesse og engasjement i læringsaktivitetene i denne diskusjonen. For læreren kan tidspress ha ført til at han måtte foreta en avveining mellom å veilede elever som virkelig var interessert og engasjert i faget og ville lære, som ønsket å forstå og som i høyere grad var rettet mot faglig innhold, og å veilede elever som hadde liten interesse for faget og var lite engasjert i læringsarbeidet. I en forlengelse av dette kan man sette spørsmålsteget ved om alle elever har noe på Vg3 påbygging å gjøre. Vg3 påbygging er en forberedelse til høyere utdanning. Dersom man ikke har nevneverdig interesse av aktiviteter rettet mot å undersøke, utforske og diskutere, er kanskje ikke høyskole- eller universitetsutdanning det man bør satse på? På den annen side så har ungdommer rett til

videregående opplæring, og så lenge eleven er nettopp elev, er det lærerens ansvar å sørge for å tilrettelegge og veilede eleven i dennes læringsprosesser.

## 6.2 Å realisere begreper betydningspotensial

Å mestre et fag, innebærer å mestre fagets begreper. I historie dreier dybdelæring seg om den gradvise utviklingen av forståelse for begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor faget (NOU 2015:8, 2015). Å hjelpe eleven til å konstruere forståelse for vitenskapelige begreper, er undervisningens viktigste bidrag, ifølge Vygotsky (1986).

Vitenskapelige begreper og fagbegreper er både bærere av kulturelt innhold, samt medierende redskaper i utviklingen av mer abstrakt tenkning. Fagbegreper gjør det mulig å uttrykke abstrakte og komplekse forhold som ligger utenfor den konkrete situasjonen, og øker derfor elevens intellektuelle frihet (Helgevold, 2011). For at elevene skal kunne forstå fagbegreper, må begrepene brukes og gis mening i faglige sammenhenger, og elevene må få utforske og utdype dem gjennom bruk av hverdagspråk og spontane begreper (Helgevold, 2011; Wertsch, 1998). Som analysene viser, så var forståelse av fagbegreper høyst relevant i elevenes arbeid med å konstruere nødvendig kunnskap, søke etter kilder, og for å reflektere over meningsinnhold i både læreboktekster, tekster fra diverse nettsteder, bilder og plakater. Fagbegrepene var også viktige i arbeidet med å gjøre rede for og sammenligne synspunkter i ulike kilder. Med liten begrepsforståelse kom man ikke langt i arbeidet med denne oppgaven, noe Emilies læringsforløp er et eksempel på. Som en kontrast til Emilies læringsforløp, har vi Annas. Både Emilie og Anna tok fatt på oppgaven med tilsynelatende lite forkunnskap og liten begrepsforståelse. Men der Emilies læringsforløp viste lite endring i utvikling av begrepsforståelse og tilnærming til oppgaven, viste Annas læringsforløp at dersom man klarer å konstruere en viss forståelse for relevante begreper, kan det påvirke oppgaveforståelsen og tilnærmingen til det faglige innholdet positivt. I lærerens veiledning var det, som nevnt i kapittel 5.5, en prosedyre som gikk igjen, og læreren gjentok denne prosedyren flere ganger for både Anna og Emilie. Gjennom prosedyren markerte læreren kritiske elementer i oppgaven (velg tema – finn kilder – diskuter). Imidlertid fungerte ikke denne prosedyren umiddelbart for alle elever, som for eksempel Anna.

For at Anna skulle kunne følge opp lærerens oppfordring om å ta utgangspunkt i et tema hun fant interessant etter å ha lest om ideologien i læreboka, hadde hun behov for å få klarhet i hva som mentes med «ideologi» og «hendelse» i denne sammenhengen. I et sosiokulturelt

perspektiv på læring har ikke ytringer og fagbegreper universelle eller gitte betydninger. I stedet vektlegges det at ytringer har betydningspotensial, og deres potensielle betydninger blir forhandlet om og diskutert av deltakerne i sosiale interaksjoner (Furberg & Rasmussen, 2012; Linell, 2009). Det vil si at betydningene er kontekstavhengige og påvirkes av formålet med interaksjonen, og av deltakernes forforståelse og interesser (Linell, 2009). Dette kommer til syne i analysen av Annas læringsforløp. Gjennom samtale hjalp læreren Anna til å realisere betydningspotensialet til begrepene «hendelse» og «ideologi». Anna brukte hendelser og begreper hun allerede kjente til, nemlig Holocaust og nazismen, for å undersøke om hun hadde den rette forståelsen av hva en hendelse og en ideologi kunne være i forbindelse med denne oppgaven. Dette understreker betydningen av at læring er en sosial prosess som foregår i samhandling med andre.

Læring er altså en sosial prosess, men det er ikke bare de sosiale aktørene som er viktige, men også gjenstandene vi anvender. Fordi læring er mediert, påvirker de intellektuelle og praktiske artefaktene vi har til gang til i ulike kontekster, vår forståelse av omverdenen og hva vi velger å gjøre (Dysthe, 2001). Dette poenget understrekes i forbindelse med Annas manglende forståelse av lærebokas framstilling av sosialismen, hvor hun hadde behov for at læreren medierte innholdet boka. Anna, som hadde om sosialismen, fant ikke begrepet i læreboka, og konstaterte dermed flere ganger overfor læreren at det ikke sto om sosialisme i læreboka (se utdrag 4). Fordi hun ikke klarte å skape mening av det hun leste i læreboka, fikk hun heller ikke nyttiggjort seg av lærerens anbefalte prosedyre for tilnærming til oppgaven. Selv om læreboka var skrevet for elever på Vg3 påbygging, trengte Anna veiledning og støtte for å realisere sentrale begrepers betydningspotensial, og for å håndtere lærebokas informasjonsmengde og form. I sin doktorgradsavhandling skriver Nina Helgevold følgende om mange læreres forhold til læremateriell:

*Aktiviteter i klasserommet organiseres vanligvis rundt et strukturert lærermateriell. Blant mange lærere eksisterer det en slags tatt for gitthet om at læremateriellet i seg selv formidler et så entydig og tydelig kunnskapsinnhold at elevene på egenhånd er i stand til å tilegne seg dette, uten at situasjonen krever videre mediering. (Helgevold, 2011, s. 119)*

En del lærere tar det altså som en selvfølge at elevene forstår innholdet i læreboka uten støtte, og finner det ikke nødvendig å mediere innholdet for elevene i en videre kontekst. I analysene så vi at læreren gjentatte ganger oppfordret elevene til å lese i læreboka for å finne et tema de kunne skrive om. Dermed forutsatte han implisitt at innholdet i boka umiddelbart ga mening for elevene. Siden undervisning om de ulike ideologiene var fordelt gjennom

observasjonsperioden, tok det tid før alle ideologiene var gjennomgått. Noen ideologier ble ikke gjennomgått før rett før innleveringsfristen for det skriftlige sluttproduktet. Det kan oppfattes som at læreren tok det for gitt at begreper, kunnskapsinnhold og sammenhenger var så entydig og eksplisitt forklart i læreboka, at elevene forsto alt på egenhånd. Elevene kunne selvsagt be om hjelp dersom de ikke forsto, noe Anna ofte gjorde, og læreren stilte villig opp for å hjelpe. Men hva med de elevene som ikke forsto at de ikke forsto? Eller de elevene som av en eller annen grunn ikke *ville* be om hjelp? Som stillasbygger i elevenes læringsprosess hadde læreren ansvar for å hjelpe elevene å holde retning i arbeidet med oppgaven, og med å markere kritiske elementer i oppgaven. Dette kunne han ha gjort gjennom å ta ansvar for og initiativ til å mediere lærebokas, og andre læringsressursers, innhold for de elevene som hadde behov for det. Dette gjorde han for Anna flere ganger gjennom læringsforløpet, mens han i mindre grad gjorde det for Steinar og Emilie. Steinar hadde tilsynelatende ikke så stort behov for det, mens Emilie unektelig hadde det. Anna forsto selv at hun ikke forsto, eller trengte bekreftelse på at hun hadde forstått ting rett, og ba ofte om veiledning. Samtaler med læreren der begrepers betydning, innhold og forhold til hverandre, ble klargjort, var nødvendig for at Anna skulle konstruere mening av det hun hadde lest i læreboka. Her fungerte samhandlingen med læreren som stillasbygging i Annas nærmeste utviklingszone, og gjorde henne i stand til å komme videre i arbeidet med oppgaven.

### 6.3 Strategisk kildevurdering?

I arbeidet med oppgaven måtte elevene søke opp kilder utenfor læreboka, og alle brukte internett i en eller annen grad (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). Å bruke internett som læringsressurs har andre og mer komplekse utfordringer enn det å bruke læreboka, og fordrer at læreren gir elevene mye støtte på menings- og innholds nivå (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014; Bråten & Strømsø, 2009; Furberg & Arnseth, 2009; Furberg & Rasmussen, 2012; Kluge, 2016; Rasmussen, 2005; Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). Elevene måtte selv finne, velge ut, integrere og diskutere informasjon fra en rekke ulike kilder, som for eksempel avisforsider, brev, taler og biografier, tegninger, fotografier og plakater. Som analysene av de tre elevenes læringsløp viser, så var det å søke etter, tolke og forstå kilder svært krevende, selv for avgangselever på videregående skole. ARK&APP-rapporten viser at dette gjaldt flere elever (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). En grunn til at elevene fant dette krevende, kan være at elevene

hadde for lite forkunnskaper om tidsperioden, ideologien og temaet til at de klarte å gjøre hensiktsmessige søk etter kilder. I tillegg hadde elevene varierende grad av nødvendig begrepsforståelse, fagkompetanse og kildevurderingsferdigheter, noe som gjorde det vanskelig for dem å vurdere hva som var pålitelige og relevante kilder, samt å trekke ut hensiktsmessig informasjon fra kildene til bruk i oppgavene sine.

Når det gjaldt å hjelpe elevene med å manøvrere i den enorme kildejungelen internett representerer, viser analysene at svært lite av veiledningen av de tre elevene dreide seg om det. Læreren henviste Steinar og Emilie til lærebokas nettsted da han ville vise dem potensielle temaer og kilder, og han ga tips til Anna om å forsøke et annet søkeord når søket i *Retriever* ikke ga treff. Det siste viste seg å være fåfengt, fordi *Retriever* ikke har aviser fra tidsperioden Anna skulle finne en kilde fra. Steinar valgte ikke å bruke noe fra lærebokas nettsted, mens Emilie til slutt valgte å bruke et utdrag fra et brev hun fant på dette nettstedet. Lærerens henvisninger til lærebokas nettsted, kan oppfattes som et forsøk på å avgrense søkeområdet etter kilder. Nettstedet inneholdt et begrenset antall kilder som var relevante for ideologiene elevene arbeidet med, og dersom elevene hadde valgt å arbeide med et tema som en eller flere av kildene på nettstedet kunne knyttes opp mot, ville de kanskje ha brukt mindre tid på å søke etter kilder. Følgelig ville de hatt mer tid til å arbeide med det faglige innholdet i diskusjonen av temaet i lys av de valgte kildene. Således kan det se ut til at læreren forsøkte å gi arbeidet med oppgaven en tydeligere retning, gjennom å avgrense elevenes kildesøk. Å redusere frihetsgraden i arbeidet med oppgaven, kan være en måte å bygge stillaser for elevene, jf. Wood, Bruner og Ross' (1976, s. 98) oversikt over lærerens funksjoner i en stillasbyggingsprosess. Det kan godt hende at det å redusere antall potensielle kilder for elevene, kunne ha fungert som stillasbygging for alle tre elevene. Med et avgrenset utvalg kilder, blir ikke kildesøk blir den dominerende aktiviteten i læringsforløpet.

Å redusere antall kilder ser ut til å være noe lærere ofte gjør i oppgaver der elevene skal jobbe med kilder i historiefaget. Justvik (2014) skriver at kildearbeid i historiefaget ofte tar utgangspunkt i læreboka eller lærernes egne kildebanker, og at elevene derfor ikke får øvelse i selv å finne relevante kilder. Dette funnet blir underbygd i artiklene til henholdsvis Justvik (2014) og Rasmussen og Lund (2015), hvor intervjuede historielærere påpeker at elever har for lite kunnskap til å gjøre gode søk på internett, fordi de ikke vet hva de skal søke etter. Dessuten klarer få elever å trekke ut relevant kunnskap av kilder de finner, slik at de kan bruke kildene til å løse oppgaven. Denne oppfatningen deles i noen grad av elever



(Rasmussen & Lund, 2015; Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014). På den ene siden kunne det altså ha vært fornuftig av læreren å avgrense elevenes søk, eksempelvis ved å presentere dem for et utvalg delvis motstridende kilder om samme tema, som gjerne henviste til hverandre slik at det ble lettere for elevene å se tekstene i sammenheng med hverandre. Dette er i tråd med forskningsfunn som viser at kompleksiteten, men ikke nødvendigvis læringsutbyttet, øker med antall kilder i arbeidet med multiple kilder (Gil, Bråten, Vidal-Abarca, & Strømsø, 2010). Da hadde ikke kildesøk blitt hovedaktiviteten i arbeidet med oppgaven. På den andre siden *skal* elevene utsettes for den komplekse oppgaven det er å finne og vurdere kilder på egen hånd, da det inngår i kompetansemålene i læreplanen for historie at elevene skal finne, lese, vurdere og diskutere ulike typer kilder og få kunnskap om hvordan samme hendelse kan oppfattes og framstilles på ulike måter (Utdanningsdirektoratet, 2009a). At elever skal arbeide med multiple kilder og kildevurdering inngår i kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag, hvor historie er en del av faget, allerede etter 4. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2013), og således kunne man kanskje forvente at elevene i høyere grad hadde ferdigheter som gjorde at denne oppgaven ikke ble så utfordrende for dem. I lys av det Justvik (2014) skriver om historielæreres preferanse for formidlingsbasert undervisning framfor problemorientert undervisning, er det likevel forståelig at elevene i ulik grad strevde med å forholde seg til multiple tekster, kildevurdering og multiperspektivitet, da de kanskje i liten grad hadde forholdt seg til slike aktiviteter tidligere i skoleløpet. Lærere som satser mer enn de kanskje burde på å formidle faktakunnskaper i historiefaget, kan bidra til at elevene senere i livet møter en verden de mestrer dårligere enn sine medelever. Likevel skal man være forsiktig med å konkludere med at opplæringen har sviktet, da det kan være mange årsaker til at elever mangler kunnskap og ferdigheter.

Flere studier har vist at eksplisitt undervisning og veiledning i strategisk kildevurdering har effekt på elevers ferdigheter til å vurdere og benytte kildeinformasjon i arbeidet med multiple kilder, og at slik undervisning kan bidra til at elevene får bedre forståelse av kildene de møter (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014; Bråten & Strømsø, 2009; Nokes, Dole, & Hacker, 2007; Wiley & Voss, 1999). For at elevene skal mestre arbeidet med multiple kilder, er det sentralt at elevene får tydelige instruksjoner på hvordan de skal identifisere kildeinformasjon, vurdere kildens troverdighet og hva de skal bruke kildeinformasjonen til. Særlig er dette viktig for at elevene skal utvikle sentrale historiefaglige ferdigheter som strategisk kildevurdering, multiperspektivitet og historiebevissthet (Skram, 2011). I plenum handlet en

god del av undervisningen om kildegransking og viktigheten av at man foretar en grundig bakgrunnssjekk av kilden, og elevene deltok med varierende grad av engasjement i å tolke kilder læreren viste dem på den interaktive tavla i klasserommet. Likevel var det ingen automatikk i at elevene klarte å gjøre lignende vurderinger av kilder de selv fant i søkeprosessen. At elevene ikke helt klarte å bruke disse kunnskapene og ferdighetene i eget arbeid, kan tyde på at de ikke hadde appropriert dem og at de derfor trengte mer øvelse og veiledning i slike ferdigheter. Det kan også tyde på at elevene foreløpig ikke helt mestret å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. I lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring, vil det si at de ikke hadde lært disse ferdighetene, da det å ha lært noe innebærer at du klarer å bruke det du har lært i nye situasjoner, på tvers av kontekster (Linell, 2009).

Selv om internett gjør informasjon mer tilgjengelig, øker informasjonsmengden kompleksiteten i arbeidet med å finne, vurdere og velge ut relevante kilder. Det er en risiko for at søk etter kilder blir hovedaktiviteten i læringsforløpet, slik det i stor grad ble for Steinar. Steinar fant raskt et bilde han ville bruke, som han mente viste kommunismens syn på kapitalismen. Da læreren fikk se bildet, stilte han Steinar spørsmål angående hva navnet på nettsiden bildet var hentet fra kunne fortelle om kildens opphav, troverdighet og framstilling. Steinar hadde valgt en kilde ut fra en vurdering av at kilden «handlet om det riktige temaet», framfor en vurdering av kildens troverdighet og validitet, noe det er vanlig at noviser i kildevurdering gjør (Hofer, 2004; Wineburg, 1991). Gjennom samtale med læreren ble Steinar veiledet til å gjøre en vurdering av kildeinformasjonen. Læreren forkastet ikke Steinars kilde eller kritiserte grunnlaget for valget hans, men brukte kilden Steinar fant som utgangspunkt for spørsmål som kunne bidra til at Steinar konstruerte kunnskap om strategisk kildevurdering. Imidlertid må det understrekes at Steinar ikke fant ut hvor den første kilden han fant stammet fra, men han benyttet den likevel. I det skriftlige sluttproduktet sitt argumenterte han for hvorfor han mente at kilden kunne anses som relevant og genuin, men han påpekte også at kilden er subjektiv og at dens framstilling ikke er til å stole på.

Noe lignende så vi i en av lærerens samtaler med Anna, da Anna ville ha svar på om en valgplakat hun fant i et bildesøk var relevant (se utdrag 6). Der Steinars søk etter kilde tok utgangspunkt i et tema han ønsket å belyse, søkte Anna etter kilder med utgangspunkt i at læreren i en samtale hadde sagt til henne at det kunne være lurt om hun fant en valgplakat. Søket etter kilden var altså en respons på lærerens veiledning. I stedet for å svare på Annas spørsmål om relevans, stilte læreren Anna spørsmål om hvordan sosialismen kom til uttrykk

gjennom plakaten, om hvilke tanker som ble uttrykt på plakaten og om kildens opphav. På den måten måtte Anna se forbi det umiddelbare førsteinntrykket hun fikk av kilden. Videre hjalp han henne med å plassere plakaten i en sammenheng, nemlig stortingsvalget i 1933. Spørsmålene læreren stilte om kilden kan ha bidratt til å utvikle Annas kildevurderingsferdigheter. I tillegg bidro læreren til å gjøre plakaten relevant for Anna ved å plassere den inn i en sammenheng og ved foreslå et mulig tema hun kunne belyse ved hjelp av plakaten. I veiledningene knyttet til kilder, så vi at læreren aktivt la til rette for elevenes forståelsesorientering, gjennom å stille spørsmål som kunne oppmuntre til refleksjon rundt kildenes opphav og validitet. Samtalene tok utgangspunkt i konkrete artefakter som elevene hadde tatt interesse for, noe som gjorde at veiledningen ble konkret og tydelig.

## 6.4 Dybdelæring og multiperspektivitet

Oppgaven la opp til at elevene skulle øves i det som Skram (2011) kaller multiperspektivitet, som handler om at elever skal bli bevisste på at det finnes ulike perspektiver på historiske hendelser, og øves i å mestre å innta ulike perspektiver, altså «å se ting fra flere sider» (jf. kapittel 1.5). Særlig i Steinars læringsforløp kom det til uttrykk hvordan denne oppgaven både tilrettela for og krevde multiperspektivitet. På tross av at Steinar hadde definert hva han søkte etter, syntes han det var vanskelig å finne en kilde som oppfylte kravene hans, og han fant det vanskelig å se kapitalismen i et positivt lys (utdrag 2, kapittel 5.3). Mot slutten av forløpet sa Steinar til læreren at oppfatningen hans av kapitalismen gjorde det vanskelig for ham å komme videre med oppgaven, og læreren utfordret dette synet ved å stille Steinar spørsmål som kunne få ham til å definere kapitalisme og kommunisme tydeligere, i lys av økonomiske systemer. Ved å få Steinar til å rette oppmerksomheten mot ulike økonomiske systemer og hvordan ideologiene kommer til uttrykk i praksis, veiledet læreren Steinar inn på en mer forståelsesorientert og faglig tilnærming til oppgaven. Læreren fungerte her som stillas på et kritisk punkt i Steinars læringsforløp. Steinar hadde stagnert, og læreren ga ham støtte i prosessen med å konstruere dypere forståelse for relevante fagbegreper som kunne hjelpe ham i gang med en analyse av kapitalismen. Dermed markerte han sentrale elementer i oppgaven, og hjalp Steinar å holde retningen i oppgavearbeidet, jf. stillasbyggingsprosessen (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Måten læreren veiledet Steinar til en dypere begrepsforståelse, er i tråd med det sosiokulturelle synet på at begreper betydningspotensial er noe som forhandles om og diskuteres av deltakerne i den sosiale samhandlingen (Linell, 2009). Interaksjonen

mellom Steinar og læreren understreker hvor sentral begrepsforståelsen er i en læringsprosess. At læreren ikke definerte begrepene, men lot Steinar fylle begrepene med innhold, kan være fordi læreren kjente Steinar godt og visste hva han kunne mestre med litt hjelp. Læreren hadde tilsynelatende en teori om hvordan problemet kunne løses, og en teori om hvilke forutsetninger Steinar hadde for å løse det, slik Wood, Bruner og Ross (1978) skriver at en god stillasbygger må ha. Dermed kunne han bygge de nødvendige stillasene i Steinars nærmeste utviklingssone.

Både oppgavens utforming og lærerens måte å opptre på i veiledningene med Steinar la til rette for Steinars dybdelæring, fordi Steinar måtte ta i bruk eksisterende kunnskap for å videreutvikle sin forståelse for historiefaglige begreper, begrepssystemer og sammenhenger. Han måtte bruke sine evner til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring for å komme videre i oppgaven og konstruere ny kunnskap. Uten at læreren uttrykte det eksplisitt, la han til rette for at Steinar måtte bruke sine analytiske evner og begreper knyttet til økonomiske systemer for å se hva slags logikker og grunnsatser henholdsvis kapitalismen og kommunismen bygger på. Gjennom å konstruere kunnskap om vesentlige fagbegreper, ble det lagt til rette for at Steinars dybdelæring ble styrket. Lærerens veiledning så ut til å hjelpe Steinar med å konstruere en dypere begrepsforståelse og med å styrke hans evne til å uttrykke seg på en måte som oppfattes på en måte som oppfattes som faglig relevant. Ved å bruke fagbegrepene som analytiske verktøy, i stedet for å bruke sitt eget ståsted som utgangspunkt, er det mulighet for at Steinars multiperspektivitet ble utviklet.

## **6.5 Betydningen av eksplisitt skriveundervisning**

Arbeidet med oppgaven innebar at elevene skulle skrive et skriftlig sluttprodukt, og det var dette sluttproduktet som skulle vise om elevene hadde nådd læringsmålene for perioden. Analysene viser at det var utfordrende for elevene å strukturere og organisere fagstoffet, strukturere tekstene og bruke fagbegreper, noe studier viser at er en utfordring for mange elever (for gjennomgang se Elvebakk & Jøsok, 2017). Eksplisitt skriveundervisning, med vekt på systematisk bruk av skrivestrategier, og med fokus på planlegging, revidering og slutføring av tekster, er det mest effektfulle for å ruste elevene til å møte disse utfordringene, ifølge Elvebakk og Jøsok (2017). Elevene skulle være utforskende og diskutere ulike kilder opp mot hverandre, men fikk ingen eksplisitt veiledning i hvordan de kunne nedtegne diskusjoner og betraktninger som de hadde hatt underveis i forløpet. Anna oppfordret han

Anna til å «skrive mer om kildene sine» da hun sa seg ferdig med skrivearbeidet i god tid før innlevering. Imidlertid fulgte ikke Anna lærerens oppfordring, og diskuterte dermed ikke tema i lys av kildene. I stedet ble kildene stående som to elementer som kunne oppfattes som frittstående fra resten av teksten. Dette eksempelet viser hvordan veiledningen som dreide seg om skriving, var ganske implisitt. Andre eksempler på dette så vi da læreren forklarte elevene hva de skulle gjøre, eksempelvis i prosedyren angående tilnærming til oppgaven, beskjeden til Anna om at hun måtte foreta en retorisk analyse, eller at de måtte fylle på med mer tekst etter innledningen. Selv om læreren også var elevenes norsklærer, kan det se ut som at han ikke ser på seg selv som skriveleer under elevenes arbeid med oppgaven, da han ikke vektlegger skrivestrategier og å gi elevene hensiktsmessige rammer for skrivingen i arbeidet med oppgaven. I lys av dette var det kanskje vanskelig for ham å være mer eksplisitt når det gjaldt utformingen av teksten.

Læreren hadde en klar forståelse av oppgaven, og den ene gangen han adapterte sin forståelse, forkastet han et så sentralt element i oppgaven at kjernen i oppgaven ikke ble den samme for elevene som valgte å følge lærerens adaptasjon. I stedet for å modifisere oppgaven litt, ved eksempelvis å tilby elevene kilde nummer to og presentere elevene for en skriveramme og/eller en modelltekst, endret han oppgaven til å bli en helt annen oppgave, ved at elevene som kun hadde funnet én kilde da det var en uke igjen til innlevering, ikke trengte å finne en kilde til. I og med at elevene da ikke hadde to kilder å diskutere temaet ut ifra, viste ikke disse elevene multiperspektivitet eller evne til å diskutere et tema eller et saksområde fra ulike synsvinkler. Dette kan tyde på at læreren manglet teorier og strategier for hvordan han skulle bygge stillaser for de elevene som hadde liten framdrift og ikke klarte å konstruere nødvendig forståelse i arbeidet med oppgaven.

En av lærerens funksjoner som stillasbygger, er å demonstrere eller modellere mulige oppgaveløsninger. Læreren modellerte hvordan elevene kunne vurdere kilder, og han skisserte flere ganger hvilken prosedyre elevene burde følge i arbeidet med oppgaven. Imidlertid ga han i liten grad elevene rammer for skrivearbeidet. Som nevnt, tilbød han ingen modelltekst eller skriveramme som kunne ha fungert som støtte og gitt retning til de elevene som kunne hatt behov for det i skriveprosessen. Med tanke på hvor viktig det er med eksplisitt støtte på både deltekstnivå og heltekstnivå i skriveprosessen, er det påfallende hvor lite konkret veiledning elevene fikk angående skrivingen. Det kan være at dersom elevene hadde hatt en tydelig skriveramme, fått veiledning på konkrete skrivestrategier og skrivehandlinger

gjennom prosessen, og klare delmål for hvilke deler av teksten som skulle være klare til bestemte tider gjennom forløpet, kunne det ha hjulpet elevene til å skrive bedre strukturerte tekster, med større innslag av diskusjon og argumentasjon. En annen måte å hjelpe elevene til å skrive mer resonnerende og forståelsesorienterte tekster, kunne vært å legge opp til at elevene måtte diskutere kildeinformasjon, kildenes framstilling, troverdighet og relevans med medelever eller i det minste med læreren. Å argumentere og diskutere er komplekst og krevende, og elever har ofte behov for omfattende stillasbygging for å mestre dette (Andriessen, 2005). Ved å støtte elevene i å anvende egne argumenter og resonnementer i tekstene de produserer, ville læreren antageligvis ha bidratt til å styrke elevenes ferdigheter i å vurdere hva som er gode argumenter, beviser og valide påstander i tekster de leste og i tekster de selv skrev (Andriessen, 2005). Om elevene hadde måttet diskutere sin forståelse og sine valg med andre, kan det hende at det hadde vært lettere for dem å diskutere i tekstene sine, særlig dersom de fikk støtte av læreren til å nedtegne diskusjonene. Dette kunne ha hjulpet Emilie til å skrive mer argumenterende og reflekterende, framfor å benytte seg av en kopieringsstrategi. Steinar, og i noen grad Anna, samtalte og diskuterte uoppfordret med medelever om valg og retning underveis i oppgaven. Dette kan ha vært en støtte i læringsarbeidet, da de i større grad enn Emilie måtte begrunne valg av kilder og sette ord på sin vurdering av kildenes opphav, innhold og relevans.

For at elevene skal forstå hva de skal gjøre når de skal skrive, trenger de en tydelig oppgave med et klart formål. Dette vil mest sannsynlig også lette elevenes arbeid med å forstå oppgaven, da det er tydelig hva som er formålet med oppgaven, hvem som er mottaker av teksten og hvilke skrivehandlinger som er relevante. Oppgaven elevene arbeidet med, hadde læringsmålene spesifisert, men analysene viser at for Emilie, og delvis også for Anna, framsto formålet uklart. I tillegg virket de usikre på hvilke skrivehandlinger som var sentrale i prosessen. Steinar så ut til å forstå oppgaven på noenlunde samme måte som læreren, men likevel var han usikker på om han hadde truffet oppgaven, jf. kommentaren han skrev til sluttproduktet sitt. At elevene strevde med å se formålet med skrivningen, tyder på at en aktiv involvering av Skrivehjulet kunne ha vært en støtte for både elevene og læreren. Da ville både læreren og elevene ha kunnet blitt mer bevisstgjort på at tekster produseres med et gitt medium, i en gitt kontekst, for et gitt formål, for en gitt mottaker og med gitte, hensiktsmessige skrivehandlinger (Berge, 2014). Å skrive fagtekster i historie krever trening og veiledning, og er ikke noe elevene lærer av seg selv. Således kunne fokus på Skrivehjulets dimensjoner ha fungert som en støtte for læreren i hvilke elementer han burde rettet

oppmerksomheten mot i møte med elevene når han skulle veilede dem i skrivearbeidet. I forlengelse av dette, kan det godt være at oppmerksomheten på mediet elevene brukte til å produsere sluttproduktene med, nemlig Wikispaces, hadde kunne ført til at elever som strevde, som eksempelvis Emilie, kunne ha fått mer støtte i skriveprosessen. Wikispaces er et samskrivingsverktøy, men denne funksjonen var slått av da elevene brukte det. Dersom verktøyet hadde blitt brukt slik det var ment, kunne elevene ha støttet hverandre mer i skriveprosessen, ved at de kunne ha samskrevet, gitt hverandre respons på tekst og utfordret hverandres synspunkter og argumenter. Læreren kunne også ha gått inn i elevenes tekster og stilt spørsmål til tekstene, spørsmål som kunne ha fungert fremmede på elevenes tekstproduksjon.

## 6.6 Forståelsesorientering og faktaorientering

Oppgaven var utformet slik at elevene skulle diskutere et tema i lys av minst to forskjellige kilders framstilling av temaet, noe som inviterte til en forståelsesorientert tilnærming. På tross av at Steinar skrev lite gjennom perioden, var han engasjert i tematikken og brukte mye tid på å samtale med medelever om temaet sitt, lete etter kilder i læreboka og på internett og på å se på YouTube-filmer relatert til mellomkrigstiden og ulike ideologier. Han ble utfordret av læreren på sitt syn på kapitalismen og veiledet i konstruksjon av forståelse av relevante begreper, noe som så ut til å være til hjelp for ham. Steinar var altså svært engasjert i temaene for perioden og ønsket tilsynelatende å forstå stoffet i dybden. Han framsto som forståelsesorientert, noe særlig sluttproduktet hans gjenspeiler. Også Anna beveget seg fra en faktaorientering mot en forståelsesorientering gjennom forløpet, og det er i analysen av Annas forløp pendlingen mellom forståelsesorientering og faktaorientering er tydeligst. I begynnelsen var Anna orientert mot å forstå hva hun skulle gjøre, og mot å finne faktainformasjon om sosialismen. Etter hvert orienterte hun seg i større grad mot å finne og tolke kilder, og å forstå årsakssammenhenger, eksempelvis når det gjaldt Arbeiderpartiets kursendringer i mellomkrigstiden, selv om hun fremdeles strevde med temavalg og oppgaveforståelse. Således pendlet hun mellom faktaorientering til forståelsesorientering. I kontrast til dette, viser analysene av Emilies læringsforløp lite dynamikk når det gjelder oppgaveforståelse og tilnærming til det faglige innholdet. Å omtale Emilies tilnærming til oppgaven som hovedsakelig faktaorientert, kan forsvares ut fra at hun så ut til å ha en oppfatning om at oppgaven kunne besvares ved å benytte en kopieringsstrategi. Det kom til

uttrykk i utdrag 9, der hun lurte på om oppgaven var å skrive en generell innledning om kommunismen og så lime inn en kilde. Det kom også til syne i sluttproduktet hennes, som bar preg av klipp-og-lim fra to nettsider, med unntak av vurderingen hun gjorde av utdraget fra brevet hun brukte som kilde. Emilie benyttet seg altså av en kopistrategi i arbeidet med teksten, og kopierte tekstfragmenter fra internett eller skrev av læreboka. Dette er en praksis som er svært vanlig når elever skal skrive fagtekster, og kan være en gjenspeiling av en akseptert praksis i skolen (Furberg & Rasmussen, 2012).

Et sentralt spørsmål her er hvorfor Steinar i stor grad, og Anna i noen grad, klarte å produsere sluttprodukter der forståelsesorienteringen kommer til syne, mens Emilie ikke mestret dette. En mulig årsak kan være at i samhandlingen med Steinar og Anna lykkes læreren i høyere grad med å veilede elevene i prosessen med å konstruere en forståelse av relevante begreper i arbeidet med oppgaven, enn i samhandlingen med Emilie. Det kan være fordi Anna og Steinar hadde bedre forutsetninger enn Emilie når det gjaldt forkunnskaper, og at de hadde større interesse av å forstå begreper knyttet til temaet de arbeidet med. En annen årsak kan være at læreren lyktes bedre med å veilede Steinar og Anna i hvilke krav og forventninger som ble stilt til dem i arbeidsprosessen og til sluttproduktet. En tredje årsak kan være at Steinar og Anna ble utfordret av læreren og/eller medelever til å forklare hvorfor kilder de fant var relevante, reflektere over kildeinformasjon og forklare hvordan kilden kunne inngå i oppgaven som helhet. De hadde også samtaler med læreren og/eller medelever der de måtte anvende fagkunnskaper og begreper i forklaringer og diskusjoner. På den måten ble oppmerksomheten deres stadig ledet mot å utlede forklaringer, framfor å gjengi innhold.

Motsatt viser analysene at samtalene mellom læreren og Emilie hovedsakelig dreide seg om oppgaveforståelse, og mindre om forståelse og anvendelse av faglig innhold. Emilies sluttprodukt gjenspeiler at hun ikke klarte å møte de faglige kravene som ble stilt i perioden. I tillegg ble det ikke observert under observasjonsperioden at Emilie samtalte med medelever om faglig innhold under arbeidet med den individuelle oppgaven. Dermed måtte hun i liten grad forklare valg hun gjorde underveis i forløpet, bruke relevante begreper eller forklare årsakssammenhenger. På sett og vis trengte hun ikke å forholde seg til innhold i det hele tatt, fordi hun verken ble utfordret på sin forståelse av innholdet eller måtte anvende forståelsen sin av innholdet i samhandling med andre. Som Furberg og Rasmussen (2012) påpeker, kan man ikke være forståelsesorientert uten å ha et innhold å forholde seg til. At Emilie framsto



som hovedsakelig faktaorientert i sin tilnærming til oppgaven og fagstoffet, kan altså være fordi hun i liten grad trengte å forholde seg aktivt til innholdet.

Det kan være at Emilie kunne hatt utbytte av at det i denne perioden hadde vært lagt opp til mer samarbeid og samtale med medelever, og ikke fullt så mye individuelt arbeid. Som Bratholm og Tholin (2003) påpeker, er det ikke lett for en lærer å skulle gi dyptgående og målrettet veiledning til enkeltelever i en skolehverdag der mange elever trenger hjelp samtidig. En konsekvens av at mange elever trengte hjelp med oppgaveforståelse, kildevurdering og begrepsforståelse, var at hjelpen ble fragmentert og sjelden gikk i dybden når det gjaldt faginnhold og forståelse. En rekke studier viser at medelever kan være viktige støttespillere i arbeidet med forståelse av faglig innhold og begrepsforståelse (Mercer & Littleton, 2007). Dersom læring er en sosial prosess og kunnskap er noe man konstruerer i samhandling med andre, noe et sosiokulturelt perspektiv på læring forutsetter, er det fornuftig at elever får bruke hverandre som partnere i læringsarbeidet. Elevene kunne dratt nytte av hverandres kunnskap, ferdigheter og kompetanse, og både støttet opp under og korrigert hverandres forståelse av faglig innhold. Læreren ville fremdeles vært viktig som stillasbygger i elevenes læringsprosesser, men elevene ville ha fått prøvd sine begrunnelser i møte med andre, og på den måten ha fått tilbakemeldinger som kunne fungert retningsgivende. Elevene kunne også ha støttet hverandre i arbeidet med å konstruere nødvendige forkunnskaper før de satte i gang arbeidet med oppgaven.

Selv om læreren ikke aktivt oppfordret til samarbeid eller kommunikasjon med medelever i arbeidet med den individuelle oppgaven, samtalte Steinar mye med medelever om tema, vinkling, ideologiforståelse og begreper. Han brukte altså elever og i noen grad læreren til meningsskapende sosial interaksjon. Anna brukte i stor grad læreren til det samme. Emilie hadde fem korte veiledningssamtaler med læreren, men om det skjedde så mye meningsskaping i den sosiale interaksjonen mellom Emilie og læreren er vanskelig å si. Som Säljö (2015) skriver, så kan man ikke unngå å lære, spørsmålet er bare *hva* man har lært. Selv om produktet Emilie leverte ikke speiler at hun har nådd læringsmålene for oppgaven, så kan det hende hun lærte noe (nyttig) i denne perioden. Prosessen er større enn produktet, og det kan være at Emilie lærte noe om kildegransking eller problemløsning, på tross av at det ikke umiddelbart framkom gjennom samtaler hun hadde med læreren eller i det skriftlige sluttproduktet.

## 6.7 Pedagogiske implikasjoner

Som nevnt tidligere så har læreren behov for en teori om hvordan de skal veilede elever som strever faglig: Han må ha en teori om hvordan problemet kan løses, og de må ha en teori om elevenes forutsetninger for å løse problemet. Disse to teoriene må sees i sammenheng, slik at læreren evner å bygge de rette stillasene for eleven, til rett tid og i riktig situasjon (Helgevold, 2011; Wood, Bruner, & Ross, 1976). Læreren i denne studien hadde behov for et bredt spekter av veiledningsstrategier for å hjelpe elevene å mestre utfordringene de møter i arbeidet med oppgaven. Som vi har sett så lyktes han i varierende grad med stillasbyggingsarbeidet i veiledningen av de ulike elevene. Funnene understreker betydningen av at læreren har disse teoriene på plass, og at han evner å omsette dem i praksis når han skal bygge stillaser for elevenes læring. En teori må både beskrive og forklare et fenomen for at den skal ha noe for seg. Om lærerens teorier kun klarer å beskrive elevens vanskeligheter, uten å forklare dem, fungerer de i liten grad som støtte i stillasbyggingsarbeidet. Basert på mine analyser, vil jeg anbefale følgende i sammenhenger der elever skal arbeide med multiple tekster med det formål at de skal skrive argumenterende og reflekterende sluttprodukter:

For det første ser det ut til å være av stor betydning at læreren hjelper elevene til å mobilisere og styrke forkunnskaper om temaet de skal jobbe med. Dette kan gjøres gjennom undervisning, men elevene bør også oppfordres til å lese på egen hånd og skrive sammendrag av det de har lest, for så å diskutere innholdet med medelever. Det kan også være hensiktsmessig at arbeidet med tekstene legges opp til å bli en prosess der elevene veksler mellom å lese og skrive individuelt, og at de må samtale og diskutere innholdet med andre (gjærne mer kompetente) medelever (Gil, Bråten, Vidal-Abarca, & Strømsø, 2010). I en forlengelse av dette er det, som vi så i analysene, viktig at læreren veileder elevene i prosessen med å konstruere forståelse av relevante fagbegreper. Det er komplisert for elevene å arbeide med begreper som ikke er en del av deres hverdagspråk, og de trenger hjelp for å realisere avanserte begrepers betydningsinnhold.

For det andre virker det essensielt at læreren gir elevene konkrete og tydelige instruksjoner om hvordan de skal gå fram for å vurdere kilder og hvordan de skal integrere informasjon fra flere ulike kilder i egne tekster. Som vi så i analysene gjør elevene i liten grad dette på eget initiativ. Dersom de får tydelig beskjed om hva de skal gjøre, vil det kunne hjelpe dem arbeidet med å integrere informasjon (Britt & Aglinskas, 2002; Cerdan & Vidal-Abarca,

2008; Nokes, Dole, & Hacker, 2007; Wiley & Voss, 1999). Selv om læreren gir eksplisitt undervisning i kildegransking, og gjør informasjon om kildevurdering og instruksjoner om hvordan de skal gjøre det, tilgjengelig for elevene, tar ikke elevene i bruk disse strategiene umiddelbart. De trenger støtte og veiledning for å ta i bruk nye strategier. En sentral utfordring er også at elever og studenters personlige epistemologi kan påvirke hvordan de møter kilder, hvordan de oppfatter informasjon i tekster og hvilken interesse de har for å søke etter informasjon om et tema (Bråten & Strømsø, 2009; Hofer, 2004). Dette er vel så mye en utfordring for læreren, som for eleven. Eksempelvis vil elever som opplever kunnskap som en fast størrelse, mest sannsynlig ikke se verdien av å lete etter kunnskap utenfor læreboka når de skal skrive tekster som et tema, siden svaret allerede er gitt én gang for alle. Disse elevene vil sannsynligvis ikke se verdien av å lære å vurdere argumenter eller å lære å bygge opp egne argumenter i tekst og tale. Bråten og Strømsø (2009) mener at lesing av multiple kilder som framhever kontrasten mellom ulike perspektiver, kan være et godt utgangspunkt for eksplisitt, felles refleksjon om både tekstinnhold og epistemologiske oppfatninger i tilknytning til dette tekstinnholdet. Slik lesing og kollektiv refleksjon har trolig muligheten i seg til å hjelpe fram den typen endringer i epistemologiske oppfatninger som mange elever og studenter ser ut til å ha behov for, og kan bidra til å fremme synet på kunnskap som noe komplekst, midlertidig og flertydig.

For det tredje virker det hensiktsmessig at læreren velger ut noen få, relevante og delvis motstridende kilder om samme tema, særlig for elever med lite forkunnskap. Kildene kan gjerne referere til hverandre, da dette vil hjelpe elevene til å se tekstene i sammenheng (Bråten & Strømsø, 2009). Dess mindre forkunnskap elevene har om temaet, dess viktigere er det at læreren plukker ut relevante kilder. Kompleksiteten øker med antall kilder, men å lese og forholde seg til mange kilder fører ikke nødvendigvis til økt forståelse (Gil, Bråten, Vidal-Abarca, & Strømsø, 2010), så sant man ikke er en svært strategisk leser med gode forkunnskaper om temaet (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014). Imidlertid sier læreplanen i historie for Vg3 påbygging til generell studiekompetanse at elevene skal «finne og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2009a), noe som kan tolkes som at elevene må lete etter kildene på egen hånd, blant et større utvalg enn lærerens egen kildebank (Justvik, 2014). Likevel, hvis elevene ikke er klare for å begi seg ut i den jungelen av kilder som internett representerer, er det kanskje lite hensiktsmessig at de blir sendt ut i den? At læreren reduserer frihetsgraden i oppgaven ved å velge ut kildene for elevene, kan føre til at elevene i større grad klarer å integrere informasjon fra kildene i

sluttproduktene sine, og retter oppmerksomheten mot å forstå kildene framfor å søke etter kilder. I forlengelse av dette er det viktig at oppgaven ikke er så åpen at det blir vanskelig for elevene å vite hva de skal gjøre. Selv om oppgaveforståelse nærmest synes å være hovedaktiviteten i både lukkede og åpne oppgaver (Rasmussen, Krangle, & Ludvigsen, 2003), kan altså læreren ta grep for redusere kompleksiteten og gjøre oppgaven mer overkommelig for elevene. På tross av at disse grepene i noen grad minsker den nære koblingen til læreplanens kompetansemål, vil de kunne føre til økt læringsutbytte for elevene, noe som vel må antas å være det viktigste. En mulig årsak til at elevene i denne studien fant det krevende å søke etter kilder på egen hånd, kan være fordi de gjennom skoleløpet ikke hadde fått tydelig nok veiledning i og nok øvelse i hvordan de skulle vurdere kildeinformasjon, hva de skulle bruke den til og hvordan de skulle integrere informasjon fra kildene i egne tekster. Jeg vet ingenting om innholdet i elevenes tidligere opplæring, men Justvik (2014) påpeker at historielærere i liten grad bedriver problemorientert undervisning, og at de sjelden lar elever drive med kildearbeid. Derimot er det stor oppmerksomhet rettet mot «må vite-kunnskap» i historieundervisningen, noe som kan tyde på at lærerne i liten grad arbeider etter læreplanens intensjon om at elevene i større grad skal få erfaring med og ferdigheter i å arbeide med strategisk kildevurdering. Dersom arbeid med multiple kilder og strategisk kildevurdering i større grad hadde vært en del av opplæringen fra tidlig i grunnskolen, slik læreplanen i samfunnsfag legger opp til, hadde elevene kanskje hatt større ferdigheter innen strategisk kildevurdering og til å bruke og diskutere kildenes framstilling i egne tekster. Dette understreker betydningen av at kildevurdering og arbeid med multiple tekster blir en del av elevenes opplæring på et tidlig tidspunkt, og er integrert i fagopplæringen gjennom hele grunnopplæringen.

For det fjerde er det viktig at det legges til rette for sosial samhandling og interaksjon mellom deltakerne i det praksisfellesskapet en klasse er. Selv om, eller kanskje nettopp fordi, elevene har ulike utviklingssoner og ulike behov når det gjelder stillasbygging, er det viktig at læringsmiljøet og konteksten legger til rette for læringsaktiviteter der elevene må samtale og diskutere med hverandre. Dette kan bidra til at elever får øvelse i å anvende faglig innhold i forklaring og diskusjoner (Mercer & Littleton, 2007). At elevene får artikulere begrunnelser for egne vurderinger og meninger, og potensielt få korrigeringer, utvidelser og tilføyelser til kunnskapen de har, vil hjelpe elevene i konstruksjonen av kunnskap og ferdigheter. Det vil også kunne hjelpe elevene til å bli mer forståelsesorienterte i sin tilnærming til fagstoffet. Å la elevene diskutere vurderingene de har gjort av en eller flere kilder med medelever, vil kunne

hjelpe dem til å bli mer klar over hva de bør legge vekt når det gjelder kildeinformasjon, og hva de kan bruke kildeinformasjonen til. Elevene bør ha klare kriterier for hva de skal gi tilbakemelding til hverandre på når det gjelder kildevurderinger, slik at de kan stille relevante spørsmål og gi konkrete kommentarer til hverandre. Det kan også være lurt å ha delmål for arbeidet med oppgaven, som sier at elevene på et bestemt tidspunkt skal ha foretatt vurderinger av kildene i henhold til visse kriterier. På den måten vil elevene kunne utfordre hverandre til å forklare og utdype sine meninger og sin forståelse (Furberg & Rasmussen, 2012). Det er ikke bare det kildekritiske aspektet som er viktig, men også å styrke elevenes historiebevissthet og multiperspektivitet. Vi mennesker har en tendens til å tenke at vår kultur, våre tradisjoner og våre verdier er overlegne (Korbøl & Skram, 2016). Å styrke elevenes historiefaglige ferdigheter kan bidra til å gi dem et mer nyansert perspektiv, og til å styrke deres evne til multiperspektivitet.

For det femte må læreren støtte elevene arbeidet med å nedtegne diskusjoner de har hatt med medelever og lærer til egne skriftlige arbeider. Som Furberg og Rasmussen (2012) fant, kan elevene underveis i læringsforløpet ha avanserte diskusjoner der de bruker fagbegreper, begrunner meninger og belyser årsakssammenhenger, uten at dette nødvendigvis gjenspeiles i det skriftlige sluttproduktet. Elevene må få veiledning på innholds- og meningsnivå i oppgavearbeidet, og få hjelp til å overføre egne resonnementer og argumenter til tekst. En måte å få elevene til å se verdien av bidragene de har i diskusjoner, kan være at elevene må dokumentere hvilke temaer og argumenter som har kommet frem i diskusjoner underveis, og hvordan de kom fram til de valgte løsningene (Furberg & Rasmussen, 2012). Dette understreker lærerens rolle i å lære elevene fagskriving. Elevene trenger omfattende støtte i møte med multiple kilder, for det er utfordrende å konstruere en forståelse fra tekster med ulik vanskelighetsgrad, bakgrunn, tilblivelse, framstilling og ståsted. Det er også utfordrende å sette sammen fragmenter av informasjon til en større helhet. Elevene må få tydelig veiledning i hvilke krav og forventinger som stilles til dem som deltakere i en læringsaktivitet, og til tekster de skal produsere (Furberg & Rasmussen, 2012). Dersom læreren og skolen ikke ønsker kopiering, må de være tydelige på det overfor elevene. I tillegg må elevene få mulighet til å bruke innholdet i tekster de har lest, i samtaler og diskusjoner med andre. Dette kan bidra til at elever i større grad drister seg til å konstruere egne argumenter i tekster, og ikke bruker «kopieringsstrategi» eller «bruker sine egne ord» - altså omformulerer tekst de har funnet i kilder – når de skal produsere skriftlige sluttprodukter i arbeid med multiple tekster.

## 6.8 Refleksjon og konklusjon

Det er gått tre år siden dataene i denne studien ble samlet inn. Siden da har vi beveget oss inn i den post-faktuelle tidsalder, der nye begreper som alternative fakta og falske nyheter er sentrale (Rasmussen, 2017). Det vil si at utfordringene elevene i dette masteroppgaveprosjektet strevde med i arbeidet med multiple kilder er enda mer relevante nå, enn da studien ble gjennomført. Denne relevansen strekker seg langt utenfor rammene av historiefaget, og opplæring i ferdigheter som ruster elevene til å skille mellom fakta og fiksjon, bør være en del av all utdanning (Rasmussen, 2017). Strategisk kildevurdering, multipel tekstforståelse og evne til multiperspektivitet er sentralt i en verden der informasjonsmylderet er enormt, og hvor skillet mellom informasjon og desinformasjon blir stadig med utflytende. Skolen skal lære elevene ferdigheter som de får bruk for i det virkelige liv, og kompleksiteten i mediebildet og det enorme informasjonstilfanget vi har i dagens samfunn, krever samfunnsdeltakere som har gode ferdigheter i strategisk kildevurdering, multipel tekstforståelse og argumentasjon. Foreløpig finnes det få studier som har hatt et eksplisitt fokus på hvordan lærere kan bistå elever som strever faglig i møte med multiple kilder. Det betyr at lærere får lite hjelp av forskningslitteratur til å finne ut hvordan de bør gå fram når det gjelder stillasbygging for elever i slike læringsprosesser. Denne studien viste en lærer som hadde behov for et bredt spekter av strategier, og at selv om læreren var dyktig til å skape gode relasjoner med elevene, så var ikke det nok. Fordi det finnes lite forskning på veiledning av elever i arbeid med multiple kilder, må lærerne i stor grad prøve og feile på egen hånd for å finne ut hva som fungerer og ikke i veiledningen av ulike elever. Samtidig så finnes det, som vist i kapittel 2, flere studier som gir noen implikasjoner på hva som er viktig i veiledningen av elever i møte med multiple kilder, og denne studien føyer seg inn i rekken av de studiene. I lys av Wood, Bruner og Ross' (1976) påstand om teorier en god stillasbygger har behov for i stillasbyggingsprosessen, er det viktig at fremtidige studier undersøker nærmere hvordan lærer kan veilede elever i arbeid med multiple kilder og produksjon av et skriftlig sluttprodukt. En teori skal både beskrive og forklare et fenomen, og foreløpig finnes det ikke nok kunnskap om dette området, til at vi kan beskrive og forklare det fullt ut. Fremtidig forskning bør undersøke hvordan man kan hjelpe lærere til å utvikle de nødvendige teoriene, og man bør undersøke hvordan man kan jobbe med multiple tekster og kildevurdering med yngre elever. Det er også nødvendig med mer forskning på hvordan IKT kan brukes til å lære elevene å lære, framfor hovedsakelig å være en kilde til all verdens informasjon. Slik kan IKT fungere som et supplement til lærerens undervisning og veiledning.

# Litteraturliste

- Andriessen, J. (2005). Arguing to learn. I K. Sawyer (Red.), *Handbook of the Learning Sciences* (ss. 443-459). Cambridge: Cambridge University press.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(01/2014), ss. 47-57.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen, & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (ss. 161-187). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Berge, K. L. (2014). Å kunne uttrykke seg skriftlig. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 488-502). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergquist, K. (1990). *Doing schoolwork. Task premises and joint activity in the comprehensive classroom*. Linköping: Linköping University, Department of Communication Studies.
- Blikstad-Balas, M. (2013). *Redefining School Literacy: Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bratholm, B., & Tholin, K. R. (2003). "Kan du veilede meg, lærer"? Om veiledning og lærerrollen i grunnskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 87(05-06), ss. 250-261.
- Britt, A. M., & Aglinskias, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20(4), ss. 485-522. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/3233902>
- Bruner, J. S. (1985). Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspektive. I J. Wertsch, *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. London: Cambridge University Press.
- Bråten, I., & Strømsø, H. (2009). Multiple tekster - til innsikt og besvær. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(12/2009), ss. 386-398.
- Bufdir. (2015). *Gjennomføring og frafall i skolen*. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Barnehage\\_og\\_skole/Gjennomforing\\_og\\_frafall\\_i\\_skolen/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/)
- Cerdan, R., & Vidal-Abarca, E. (2008). The Effects of Tasks on Integrating Information from Multiple Documents. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), ss. 209-222. doi:10.1037/0022-0663.100.1.209

- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*(35), ss. 174-192.  
doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.001
- Drugli, M., & Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Hentet fra Psykologisk.no: <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elvebakk, L., & Jøsok, E. (2017). "Et bra prosjekt som har gjort meg til en bedre skriver" - arbeid med skrivestrategier i videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(1). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/download/4025/3992>
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers kompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord, & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skrivning* (ss. 13-22). Trondheim: Tapir forlag.
- Fasting, R. B., Thygesen, R., Berge, K. L., Evensen, L. S., & Vagle, W. (2009). National assessment of writing proficiency among Norwegian students in compulsory schools. *53*(6), ss. 617-637. doi:dx.doi.org/10.1080/00313830903302117
- Furberg, A., & Arnseth, H. C. (2009). Reconsidering Conceptual Change from a Socio-Cultural Perspective: Analyzing Students' Meaning Making in Genetics in Collaborative Learning Activities. *Cultural Studies of Science Education*, 4(1), ss. 157-191. doi:10.1007/s11422-008-9161-6
- Furberg, A., & Rasmussen, I. (2012). Faktaorientering og forståelsesorientering i elevers bruk av nettbaserte læringsomgivelser. I T. E. Hauge, & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (ss. 23-57). Cappelen Damm Akademisk.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), ss. 157-173. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.11.002
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., . . . Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra



- [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/arkapp\\_syntese\\_endelig\\_til\\_trykk.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf)
- Goldman, S. (2012). Adolescent Literacy: Learning and understanding content. 22(2), ss. 89-116. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/23317413>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). (T. M. Anderssen, & A. Sjøbu, Overs.) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Taylor & Francis.
- Helgevold, N. (2011). *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet: En kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185886/Helgevold,%20Nina%20PhD.pdf?sequence=1>
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching. *Educational Psychologist*, 39(1), ss. 43-55. doi:10.1207/s15326985ep3901\_5
- Høigaard, R., Jørgensen, A., & Mathisen, P. (2001). *Veiledningssamtaler med elever*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen - bare for elevenes skyld? *Acta Didactica Norge*, 8(1). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1098>
- Kluge, A. (2016). *Fra PC i skolen til læring med teknologi: Bruk av IKT i 12 klasserom*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra [http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/arkapp/kluge\\_teknologi\\_ark\\_app\\_2016.pdf](http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/arkapp/kluge_teknologi_ark_app_2016.pdf)
- Korbøl, K., & Skram, F. H. (2016). Gode lærebøker er viktig, men ikke nok. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 32(4), ss. 362-367. doi:10.18261/issn.1891-1781-2016-04-10
- Krange, I. (2007). Students' conceptual practices in science education. *Cultural Studies of Science Education*, 2(1), ss. 171-203. doi:10.1007/s11422-006-9040-y
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., . . . Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall\\_rapport\\_ksu\\_e.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf)
- Lindén, N. (1989). *Stillaser om barns læring*. Bergen: Caspar forlag.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Lorentzen, R. T. (2008). Å skrive i alle fag. I R. T. Lorentzen, & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (ss. 9-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, A., & Rasmussen, I. (2008). The right tool for the wrong task? Match and mismatch between first and second stimulus in double stimulation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning (ijCSL)*, 3(4), ss. 387-412. doi:10.1007/s11412-008-9050-8
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London, UK: Routledge.
- Nespor, J. (1987). Academic Tasks in a High School English Class. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 203-228. doi:10.1080/03626784.1987.11075286
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1984). Social constraints in laboratory and classroom tasks. I B. Rogoff, & J. Lave (Red.), *Everyday cognition: Development in social context* (ss. 172-193). Cambridge: Harvard University Press.
- 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), ss. 492-504. doi:10.1037/0022-0663.99.3.492
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU20152015000800DDDPDFS.pdf>
- Prangma, M. E., Van Boxtel, C. A., & Kanselaar, G. (2008). Developing a 'big picture': Effects of a collaborative construction of multimodal representations in history. *Instructional Science*(36), ss. 117-136. doi:10.1007/s11251-007-9026-5
- Rasmussen, I. (2005). *Project work and ICT: Studying Learning as Participation Trajectories*. Oslo: University of Oslo.

- Rasmussen, I. (2012). Trajectories of participation: temporality and learning. I N. M. Seel (Red.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (ss. 3334-3337). Springer.
- Rasmussen, I. (2017). Falske nyheter: Hva kan skolen gjøre? *Aftenposten innsikt*(4). Hentet fra <http://www.aftenposteninnsikt.no/kulturtrender/falske-nyheter-hva-kan-skolen-gjore>
- Rasmussen, I., & Hagen, Å. M. (2015). Facilitating student's individual and collective knowledge construction through microblogs. *International Journal of Educational Research*, 149-161. doi:10.1016/j.ijer.2015.04.014
- Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen - et partnerskap i endring? *Acta Didactica Norge*, 9(1). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2352>
- Rasmussen, I., Gilje, Ø., Ferguson, L., Ingulfsen, L., & Bakkene, H. (2014). *Kildearbeid, ideologier og oppgaveforståelse i historie: En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, videregående*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/publikasjoner/ideologi.html>
- Rasmussen, I., Krange, I., & Ludvigsen, S. R. (2003). The Process of Understanding the Task: How Is Agency Distributed between Students, Teachers and Representations in Technology-Rich Learning Environments? *International Journal of Educational Research*, 39(8), ss. 839-849. Hentet fra doi.org/10.1016/j.ijer.2004.11.006
- Rautaskoski, P. (2012). Observasjonsmetoder. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (ss. 81-99). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rødnes, K. A., & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur - Samtaler og tekst. *Nordic Studies in Education*, 29(02), ss. 235-249. Hentet fra <https://www.idunn.no/np/2009/02/art04>
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis (Rapport 1)*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skram, H. F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta Didactica Norge*, 5(1). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1063>
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i 'Normprosjektet'. *2015*(15), ss. 76-89.

- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31, ss. 430-456.
- Säljö, R. (2015). Lärande i det 21a århundradet. I R. Säljö, & J. Linderöth, *Utmaningar och e-frestelser: it och skolans lärkultur* (ss. 13-29). Lund: Studentlitteratur.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009a). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram: Etter Vg3 påbygging til generell studiekompetanse*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-pabygging-til-generell-studiekompetanse>
- Utdanningsdirektoratet. (2009b). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram: Formål*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2009c). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram: Hovedområder*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2009d). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram: Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag: Kompetansemaal etter 4. årssteget*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Skriving som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/skriving-som-grunnleggende-ferdighet2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Statistikknotat 3/2014: Vg3 Påbygging til generell studiekompetanse: Hva kjennetegner dem som lykkes?* Hentet fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=72680&epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *God leseopplæring - for lærere på ungdomstrinnet: Lesing som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og->

- trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å forstå grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-grunnleggende-ferdigheter/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wiley, J., & Voss, J. (1999). Constructing Arguments From Multiple Sources: Tasks That Promote Understanding and Not Just Memory for Text. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), ss. 301-311. doi:dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.301
- Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(5), ss. 495-519. doi:10.3102/00028312028003495
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), ss. 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Yin, R. K. (2015). Case Studies. I J. D. Wright (Red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2. utg., Vol. 3, ss. 194-201). USA: Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.10507-0

# Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

Følgende konvensjoner er brukt i transkripsjonen av veiledningssekvensene:

.,	Punktum og komma blir brukt for å gjøre transkripsjonene leselige.
((ord))	Doble parenteser blir brukt for å markere handling eller beskrivelse av måten noe blir sagt på. F.eks. ((lattermild)) eller ((scroller nedover siden)).
[	Venstreklammeparentes brukes for å markere overlappende ytringer.
!	Utropstegn brukes for å markere at noen legger ekstra trykk på en ytring.
-	Bindestrek brukes for å markere avbrudd i en ytring.

# Vedlegg 2: Intervjuguide for gruppeintervju med elever

## Guide for fokusgruppe intervjuer med elever

1. Opplever dere at det en forskjell yrkesfag og påbygg?
2. Hvis ja - hva består disse forskjellene av?
  - a. Øker kravene til dere faglig?
3. Vi så at de brukte PCer mye. Kan dere si litt om hvordan dere bruker PC?
  - a. Notater?
  - b. PCen gir tilgang til mange ting- Facebook, YouTube etc. Når bruker dere tiden i timene til dette? Er det i fag dere synes er kjedelige? Vanskelige etc? Kan dere si noe om det?
4. Vi så at læreboka var mye brukt i denne perioden. Er det vanlig?
  - a. Kan dere si noe om når dere bruker læreboka og når dere bruker andre ting, f.eks søker på nett eller låner bøker fra skolebiblioteket?
  - b. Er læreboka lett eller vanskelig?

## Om prosjektet som observeres

5. Hva syns dere om historie?
6. Hvordan jobber dere vanligvis i historietimene?
  - a. Samarbeid? Alene? Samtale i timene (dialogisk)
  - b. Lærerstyrt undervisning ved tavle? (monologisk)
  - c. Elevprodukt: Hvor ofte lager dere noe i fellesskap og hvor ofte er dette individuelt arbeid?
7. Hva syns dere om temaet kildekritikk?
  - a. Vanskelig, relevans, interessant? (holdning og forkunnskap)
8. Hva vil dere si at dere lærte mest av i dette prosjektet?
  - a. Lærer, Tavla, Lærebok, eget arbeid med oppgave
9. Når det gjelder kilder på nettet; hvilke kilder bruker dere oftest?
  - a. Hvorfor?
  - b. Hvilke kilder er det læreren oftest foreslår at dere skal bruke?

## **Faglig del**

10. Her kan vi spørre spørsmål fra pre-post testene





# Vedlegg 3: Steinars skriftlige sluttprodukt

Tekstene ble produsert i Wikispaces ([www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com)) og så følgelig ikke helt slik ut da de ble produsert. De er limt inn i Microsoft Word for at den som vil vurdere tekstene opp mot mine analyser, kan gjøre det. Navn på elever og lærer er anonymisert.

## Steinars tekst:

Kapitalisme



## Historie

Det er år 1918 og i Europa har første verdenskrig nettopp tatt slutt og det er store ødeleggelser over hele det Europeiske kontinent. Flere Europeiske land låner penger av U.S.A til å reparere alle ødeleggelsene, noe som fører til stor økonomisk vekst for U.S.A. På grunn av at krigen ble kjempet i Europa, har ikke U.S.A samme skadene og hadde derfor mulighet til å være med på å finansiere og støtte krigen, både med mat, våpen og menn. Dette skaper stor økonomisk vekst for den Amerikanske Kapitalistiske Økonomien.

Den økonomiske veksten gjorde at 1920 tallet fikk tillnavnet de glade 20 årene. Dette var som følge av de gode økonomiske forholdene for U.S.A etter første verdenskrig, der de assisterte Trippelententen (bestående av Storbritanni, Frankrike og Russland) i å bekjempe Trippelalliansen (bestående av Tyskland, Østerrike-Ungarn og Italia). i tillegg bistod de både Storbritannia og Frankrike økonomisk og matrielt så de kunne bygge landene sine opp igjen etter krigen. Produksjonen av disse matrialene

skapte mange arbeidsplasser for det Amerikanske folk, som igjen førte til at flere tok lån fra banker for å prøve å bli rik via aksjer. Bankene lånte dollar ut til de alle fleste, og dette førte til en velstand blandt de fleste, selv innen de lavere klassene.

Denne store økonomiske veksten for U.S.A fikk i midlertid til en brå slutt i 1929 da det brøt ut et børskrakk på Wallstreet. Dette skjedde ved at bankene skjønte at de hadde lånt ut mere penger enn de hadde, og kom til konklusjonen å kreve inn pengene de hadde lånt ut med renter. Dette førte videre til panikk blant de som hadde satt penger inn i aksjer. Panikken gjorde at de alle fleste prøvde å selge aksjene sine, noe som gjorde at verdien sank betraktelig og skapte en global finansiell krise.

## Kapitalisme

Kapitalisme er en politisk ideologi som er basert på at markedet, ledet av privatpersoner og bedrifter, regulerer seg selv, og at staten ikke skal sette begrensninger. Staten skal bare kontrollere byggesteinene i demokratiet, og ikke begrense noen form for handel, altså er det noe vi kaller markedsøkonomi. Markedsøkonomi er en form for økonomi der markedet og fri konkurranse bestemmer priser og fordeling av ressurser og goder, da også hjelp av markedskrefter som tilbud og etterspørsel. Det motsatte av Markedsøkonomi er noe som heter Planøkonomi, som er at staten bestemmer hva og hvor mye som skal produseres av varer og tjenester, hvordan dette skal fordeles og i hvilke mengder det skal produseres.

Det er flere former for kapitalisme, der blandt har vi Merkantilisme, som oppstod på 15 -16. hundre tallet. Denne typen kapitalisme gikk ut på handel, monopol og privilegier på et mer nasjonalt nivå. med andre ord var staten en type bedrift som styrte et land, og prøvde å få økonomiske fordeler når det kommer til handel med andre land og kolonier. En annen form for kapitalisme er Statskapitalisme som består av statlig eierskap av produksjonsmidlene i staten, og organisering av statlige virksomheter som kommersielle profittsøkende bedrifter.

Kapitalisme har mange likheter med Liberalisme, der i blandt fokuserer begge på enkeltmenneskets frihet og handlekraft. I dag forbinder man liberalisme med en politisk ideologi, mens kapitalisme blir ofte sett på som den dominerende samfunnsøkonomiske retningen. Kapitalismen kom inn for fullt rundt 1750 og tiden etter i forbindelse med den industrielle revolusjon. Dette var som følge av at det ble lettere å masseprodusere, og det ble dermed dannet en Arbeiderklasse som var villige til å selge sin egen arbeidskraft for kapital/lønn. I dag er kapitalisme utbredt over mer eller mindre hele verden, med noen få unntak - likevel er det store variasjoner i praktiseringen av denne ideologien.

## Drøfting av tema (Synet på Kapitalisme)

Jeg har valgt å ta synet på Kapitalisme som mitt tema, og da spesielt fokusere på Russland/Soviet sitt syn på den kapitalistiske styreform, noe som var deres rake motsetning. jeg kommer også til å drøfte kapitalismen fra en kapitalists ståsted og sammenligne/drøfte gode og dårlige sider rundt kapitalisme.

Den første kilden jeg valgte er en kommunistisk plakat, som illustrerer at kapitalistiske eiere ikke bare tjener penger på at arbeiderene blir utnyttet og undertrykket, men også at de tjener på at folk dør i krig. i teksten under står det:

“The purpose of Capitalism is always the same: Exploitation. Oppression. War. So that suffering and poor people bring it maximum profit”



Den andre kilden jeg valgte var et sitat fra Milton Friedman, som var kapitalist. han mener at alle samfunn er basert på grådighet og at kapitalisme er den ideologien som skader samfunnet minst.

“What kind of society isn’t structured on greed? The problem of social organization is how to set up an arrangement under which greed will do the least harm; capitalism is that kind of a system”

Milton Friedman quotes (American Economist, b.1912)

## Sett fra Komunistisk/Marxistisk side:

Det harseleres med at en privateier håver inn penger basert på arbeideres slit og strev. I den kommunistiske kapitalismen skulle en rettferdig stat stå som eier, og sørge for en jevn fordeling av goder mellom befolkningen. Staten skulle bestemme hva som skulle produseres, hvor mye og hvordan. Dette kalles planøkonomi. Marxistene mener at Kapitalistene gir menneske en lavere levestandard. Det blir også hevdet at kapitalister kun bryr seg om seg selv og egen fremgang, mens for komunister så er alle brødre. vi kan se på bildet ovenfor at komunistene mener at kapitalistene ikke er redde for «blod penger» eller «skittende» penger, noe som kan i enkeltilfeller være korrekt. Kilden fremstiller kapitalismen som et grådige samfunn det folk bare bryr seg om seg selv og sine. troverdigheten til kilden er mektig diskretbar, ettersom det finnes grådige kapitalister som ønsker alt selv, og kapitalister som Bill Gates som gir **STORE** mengder av sin rikdom til fattige og forskning. jeg ville anslå at det er korrekt i enkeltilfeller.

## Sett fra Kapitalistisk side:

For Kapitalister handler alt om penger og frihet til å gjøre det du vil. Kapitalismen er en ideologi for de som er grådige, noe Milton Friedman hadde selvinsikt nok til å si når han sa dette sitatet. kapitalisme er et resultat av to tankeganger, den ene er «du vinner ikke om du ikke satser» og den andre er « du er din egen lykkes smed». man kan si at amerika/U.S.A ble opprettet som en kapitalistisk stat, og da også opprettet på disse to tankegangene. Kapitalistene mener at alle ønsker å ha penger og rikdom, men at bare de som virkelig jobber for det og satser kommer til å få det. Kilden fremstiller kapitalismen som det bedre av mange forferdige ting. den har et negativt syn på menneskets tankegang og psykologi, og har et generelt pessimistisk syn på samfunnets organisering. avhengig av ditt pålitte stæsted er sitatet/påstanden diskuterbar (mildt sagt). det er også meget diskuterbart om denne kilden er representativ for hva kapitalismen egentlig er, men jeg ville si et den har noen grunleggende sanheter. ettersom kapitalismen er så utbredt ville jeg personlig si at dette har en rot i virkeligheten, og at det er noe i menneskets natur som gjør at vi ønsker makt i en eller annen form. her representert økonomisk.

## Generelt

Kapitalismen har ført til stor rikdom for noen mennesker, men også mye fattigdom. kapitalismen har vært et redskap i å føre menneskeheten teknologisk forover, men har samtidig ført til store tilbakeskritt i form av krig, rasehat og grådighet. det har skapt store sivilisasjoner, men også knust andre.

## Bra og Dårlige sider ved kapitalisme:

Gode ting:

Det forsvaret individers rettigheter

Det er generelt stor frihet

(hevdes) Personvern og Høyere levestandarder.  
belønning for utført arbeid (Motivasjon for å jobbe hardt)

Dårlige ting:

Du er alene uten støtte fra staten

ikke trygd

Ikke noen Fagforeninger

Ikke garantert job

Ikke garantert utdanning

Høy korrupsjonsrisiko

Fremmer grådighet

egosentriske tendenser

Tenker profitt uten tanke på natur, miljø eller annet.

Vurdering av kilder:

Kildene mine ville jeg si er ganske troverdige, ettersom det er wikipedia og en skole bok. wikipedia kan endres av hvem som helst, men de blir ofte redigert av eksperter, og det står det samme på andre sider og i boka kan jeg si at det er troverdig. når det kommer til troverdigheten til sitatet og om det faktisk er et sitat fra 1912 så googlet jeg hele sitatet og fant flere treff, så jeg går ut ifra at det er troverdig. det sovietiske bildet er et subjektivt syn på kapitalisme, sett fra en side. flere sider med russisk skrift hadde det, så det er ganske sikkert at det i det minste er russisk.

..

Kilder:

<http://no.wikipedia.org/wiki/Kapitalisme>

<http://en.wikipedia.org/wiki/Capitalism>

<http://shittman.net/wp-content/uploads/2013/05/capital.jpg>

<http://thinkexist.com/quotations/capitalism/2.html>

boka - historie vg3 påbygg

<http://no.wikipedia.org/wiki/Kommunisme>

<http://no.wikipedia.org/wiki/Marxisme>

<http://kjartan.iceleaf.net/wp-content/uploads/2011/09/kapitalisme.jpg>

## kommentarer

Temaet «Synet på kapitalisme» er et VELDIG vanskelig tema, ettersom det ikke direkte står så alt for mye om det. det er vanskelig å skrive om. det var også ganske vanskelig å finne relevante kilder til temaet, og kildene var ganske vanskelig å direkte drøfte... ettersom de var så... rett frem... jeg føler også at jeg ikke helt greide å treffe oppgaven.

### Lærerens skriftlige tilbakemelding til Steinars tekst:

Du har skrevet en meget god tekst. Du har en god innledning og redegjørelse. Du viser stor ideologiforståelse, men også gode evner innenfor kildekritikk. Du er flink til å bryte opp i generaliseringer og vise likheter og forskjeller mellom for eksempel kapitalisme og liberalisme. Du bruker en plakat og et sitat som kilde, og er flink til å diskutere begge. Analysen din er lettlest - selv om språket er best i den første delen av oppgaven (sett punktum oftere!) - og du kommer stadig vekk med gode poenger, reservasjoner, og kommentarer. Jeg slutter meg til Joakims kommentar: Her var det veldig mye bra! Forbedringspotensialet ditt ligger i å balansere vagheten og bestemtheten i teksten din. Få inn flere konkrete eksempler i form av hendelser, personer, sitater osv., for å få tekst som har enda mer «edge» i seg. Du er flink til å ikke trekke forhastede konklusjoner. Bare pass på at du ikke konkluderer med at vi ikke kan vite noe om noenting. En konklusjon hadde for øvrig også vært på sin plass her.

Dette var flisespikkeri. Teksten er meget god, og evnene dine innenfor ideologiforståelse og kildekritikk, er solide. Så håper jeg at du har fått noe ut av dette prosjektet til tross for at du fikk ideologien som du ønsket minst. For meg ser det ut som du har hatt godt utbytte av det.

Kommentaren din til din medelev er veldig god, i likhet med oppgaven hans.

Karakter: 6

# Vedlegg 4: Annas skriftlige sluttprodukt

## Sosialisme

Hva er sosialisme?

Sosialisme er en sekkebetegnelse for:

- Kommunisme, marxisme-leninisme (det samme): arbeiderne var i sentrum.
- Sosialdemokratene: Endring gjennom politisk deltakelse da ved hjelp av å danne partier og få stemmer.
- Anarko-syndikalistene: endring gjennom fagforeningene og streik.
- Maoisme: Kinesisk variant av stalinisme, bøndene står i sentrum.

Sosialismen oppsto etter industrialiseringen på 1800-tallet og bygger videre på tankene til Karl Marx. Klassesamfunnet vokste opp etter industrialiseringen, så det sosialismen ønsker et er klasseløst samfunn. Sosialistene ønsker økonomisk likhet i folket, da at alle får like mye og gir like mye. Det er ønsket at produksjonsmidlene er eid av staten eller et kollektiv.

Sosialismen peker i ulike retninger, det er fordi det er uenigheter om hvordan tiltakene skal skje og hvor fort de skal skje, dette kommer jeg tilbake til i "*Arbeiderpartiet sin ferd fra brennende kommunisme til sosialdemokrati*". Sosialistene ønsker ikke et fritt handels marked, fordi de mener dette øker skillene mellom rike og fattige.

### **Arbeiderpartiet sin ferd fra brennende kommunisme til sosialdemokrati:**

Arbeiderpartiet beundret bolsjevikrevolusjonen og det at Aleksandra Kollotaj, som var en russisk revolusjonær som opphold seg i Norge som politisk flyktning før den russiske revolusjonen. Beundringen gjorde at arbeiderpartiet bevegde seg mot å bli et mer revolusjonært parti. Martin Tranmæl, som var arbeiderpartiet sin leder, beundret også arbeidet til Tollootaj, og med en bakgrunn i USA der han ikke var redd for å gå i mot politi, militære og protestbrytere. Arbeiderpartiet meldte seg etterhvert inn i komitern, dette var et tydelig skritt mot venstre og for å støtte en verdensrevolusjon. Arbeiderpartiet gikk også i mot folkeforbundets medlemskap - fordi de trodde de gikk imot sosialistisk tankegang.

Einar Gerhardsen var en ung revolusjonær, som sammen med Martin Tranmæl hadde sittet i



fengsel grunnet at de anbefalte ungdom til å nekte militær tjeneste. Arbeiderpartiet feiret ikke 17. Mai, men de feiret arbeidernes dag 1. Mai. Det ble også oppmuntret til å bære flagg uten kors, da helt rødt. Arbeiderpartiet ville ikke ha en kristen tro, de mente at dette forstyrret arbeidet.

Det var uenighet i partiet om hvordan tiltak skulle skje og hvor lang tid det skulle brukes på å gjennomføre tiltakene, noen mente at en skulle endre samfunnet via parlamentarisk styre, da ved å gå til valg. Mens noen andre mente at demonstrasjoner og streik var tingen. De i arbeiderpartiet som fortsatt trodde de kunne bekjempe urettferdigheten i samfunnet via parlamentarisk styre dannet sitt eget parti, Sosialdemokratisk arbeiderparti. Det ble også diskusjon innad i partiet om de skulle fortsette sitt medlemskap i komitern, der ledelsen i komitern som befant seg i Moskva mente at alle som skulle delta måtte godta ordre, dette ville ikke Tranmæl eller Gerhardsen. Arbeiderpartiet meldte seg da ut av komitern med et knapt flertall, og valgte heller å fokusere på et kommunistisk Norge. Men de som fortsatt ville være i komitern av partiet dannet sitt eget parti med navnet NKP - norsk kommunist parti. LO likte ikke at partiet hadde blitt splittet og at de måtte komme til enighet i hele 3 partier på venstresiden for å kunne fremme krav for arbeiderledelsen. Stemmetallene sank og da dannet LO en samlingskongress som gjorde at sosialdemokratene gikk tilbake til Arbeiderpartiet.

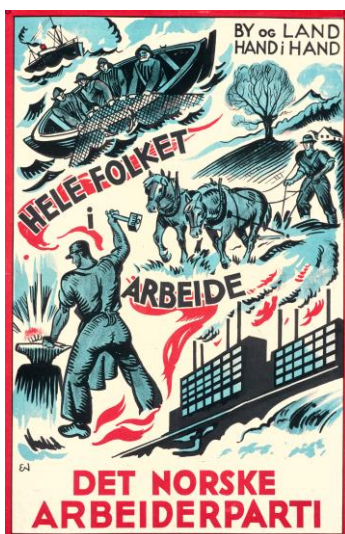
Arbeiderpartiet ble landets største parti med 37% av stemmene i 1927, mens NKP fikk 4% av stemmene. Det var de borgelige som vant valget, men siden venstre ikke klarte å danne regjering ba kong Haakon arbeiderpartiet om å danne en mindretalls regjering, da med Christopher Horsrud som statsminister. Regjeringen varte bare i 18 dager, fordi de fikk mistillitsforslag mot seg, fordi de ville ha en sosialistisk samfunnsordning i Norge. En ny mindretallsregjering tok over, da med en venstre leder Johan Ludvig Mowinckel.

Etter dette eksperimentet gikk arbeiderpartiet tilbake til å føre en litt mer radikal politikk. I 1930 valgte partiet å legge vekt på valgkamp, noe som ikke ble så godt tatt i mot. Men etter at Hitler hadde tatt over makten i Tyskland og at flere norske bønder og arbeidsløse hadde begynt å interessere seg for fascisme så gikk arbeiderpartiet til valg i 1933 med slagord som "hele landet i arbeid" og "by og land, hand i hand" (som på kilde nr. 1) Det er arbeiderpartiet inkluderte bøndene mer enn venstre gjorde at bondepartier begynte å følge arbeiderpartiet.

I 1935 gikk de to partiene sammen i et *kriseforlik* (avtale mellom bondepartiet og

arbeiderpartiet) og felte regjeringen. Bondepartiet støttet arbeiderpartiet i regjering med lederen Johan Nygaardsvold, mot det at arbeiderpartiet overførte mer penger og midler til Primærnæringene, som fiske, jordbruk og skogbruk. Samtidig som dette skjedde, fikk NHO og LO kommet frem til en avtale om hvordan konfliktene i arbeidslivet skulle håndteres, arbeidslivets grunnlov. Arbeiderpartiet og LO gikk fra klassekamp til klassesamarbeid, noe som gjorde at arbeiderne feiret 17. Mai for første gang, året etter.

### Kilde 1.



Denne plakaten (bildet over) er en valgplakat fra arbeiderpartiet til valget i 1935, her hadde arbeiderpartiet kommet til en enighet med bondepartiet ang. salg av varer.

By speiler arbeiderpartiet, fordi arbeiderne bodde og arbeidet i byene, der fabrikkene var. Mens på landet arbeidet bøndene, derav "by og land, hand i hand". Budskapet er at alle skal holde sammen samme hvor en er fra og det at arbeiderne på fabrikkene og de på jordene kan samarbeide. Formålet med denne plakaten er at hele folket skal arbeide sammen i et fellesskap for å bygge landet. Det blir vist bilde av smed, jordbruk, fiske og fabrikkarbeid, plakaten er formet på det måten at flammene som knytter forskjellige yrkene sammen. Røde flammer knyttes opp til sterk intensitet. Rød er en aggressiv farge som er lett å få øye på.

Der også alle bildene kommer til uttrykk på en veldig røff og maskulin måte, da for å tiltrekke seg mennenes interesse - hvem vil da ikke være tøffe? I sosialismen er det viktig med likhet i

samfunnet, da økonomisk likhet mellom samfunnsmedlemmene. På plakaten ser en at de røde flammene knytter arbeiderne sammen - da likhet.

Kilden er veldig preget av arbeiderpartiet sin synsvinkel, der arbeiderpartiet sin mening, intuisjon og drivkraft kommer sterkt til uttrykk. Eksempel det at det ikke skal være forskjell på folk, på plakaten kommer det til uttrykk at selv om en har forskjellige yrker skal en jobbe sammen for å oppnå et bedre fellesskap og samfunn - for å motvirke et klassesamfunn. En ser veldig godt at denne plakaten er laget i arbeiderpartiet sin fordel, for å få flere velgere og mer støtte. Hvis denne plakaten hadde vært laget av partier som f.eks. venstre - som gikk til valg mot arbeiderpartiet så ville arbeiderpartiet bli satt i dårlig lys, der f.eks. slagord som "Ja til venstre, Nei til arbeiderparti" osv.

## **Kilde nr. 2.**

*"I 1935 inngår de et kriseforlik hvor Bondepartiet vil hjelpe Arbeiderpartiet til regjeringsmakt mot at de setter i verk krisebevilgninger mot den hardt rammede landsbygda. Sammen med Hovedavtalen mellom AFL og NAF utgjorde kriseforliket et viktig skritt i retning av arbeiderbevegelsens tilpasning til det borgelige samfunnet." (Kilde nr. 2 er hentet fra studenttorget.no,)*

Arbeiderpartiet og Bondepartiet hadde en avtale som førte til dannelsen av regjeringen Nygaardsvold. De ble enige om forliket i mars 1935 og avtalen innebar at Bondepartiet støttet Arbeiderpartiets budsjettforslag for å øke sysselsettingen. Til gjengjeld gikk Arbeiderpartiet inn for økte jordbrukssubsidier. Denne avtalen førte til nesten 30 år med arbeiderpartistyre. Samarbeidet brutt i 1936, og frem mot 1940 fungerte i stedet Venstre som parlamentarisk støtteparti for Nygaardsvold-regjeringen.

Kilden er hentet fra "<http://www.studenttorget.no/index.php?artikkelid=1201>" Jeg anser dette som er troverdig kilde, der kilden er skrevet av en nøytral person som ikke viser at h\*n mener en eller en annen ideologi er mer rett. Kilden er skrevet for å gi herav studenter innsikt i historiske hendelser. Kilden er veldig konkret og belyser viktige områder, derav avtaler, situasjonen på landsbygda og arbeiderbevegelsens vei mot et borgerlig samfunn. Jeg anser dette som en god og troverdig kilde. Den sosialistiske tankegangen kommer ikke godttil

uttrykk i denne kilden, siden den er nøytral, men den forteller om arbeiderpartiets tankegang.

Kildeliste:

<http://no.wikipedia.org/wiki/Sosialisme>

<http://snl.no/sosialisme>

<http://www.studenttorget.no/index.php?artikkelid=1201>

<http://no.wikipedia.org/wiki/Kriseforliket>

<http://snl.no/kriseforliket>

Historie vg3 - bok.

Lærerens skriftlige tilbakemelding til Annas tekst:

Du har skrevet en god tekst om sosialismen og Arbeiderpartiet i Norge. Du finner mye relevant stoff, og presenterer noen viktige trekk ved ideologien. Du skriver mye om begivenheter på 1920-tallet og Aps vei til regjeringsmakten. Den redegjørende delen er litt lang, og her konsentrerer du deg mest om forholdet mellom sosialismen og kapitalismen, mens du i kildeanalysen etterpå har vektlagt forholdet mellom arbeiderne og bøndene. Et eksamenstips er at det er sammenheng mellom redegjørelsen din og analysen din, selv om slik kronologisk fremstilling som du har, også kan fungere godt.

Du viser god ideologiforståelse, og noe kildekritikk. Kilden "studenttorget" er kanskje ikke verdens beste kilde å bruke, da den ikke gir deg så store muligheter til å vise hvor mye du kan om kildekritikk. Et alternativ kunne ha vært plakater fra de andre politiske partiene, for da kunne du ha sammenlignet kildene i større grad. Jeg slutter meg for øvrig til Lenes kommentar.

Du har skrevet en god og konkret kommentar til din medelev. De tingene du trekker fram som positive ved hans oppgave, er noe du kan ta meg deg videre.

# Vedlegg 5<sup>11</sup>: Emilies skriftlige sluttprodukt

## Kommunismen

Kommunismen er en sosial, politisk og økonomisk ideologi som tar sikte på å etablere et klasseløst og sosialistisk samfunn bygget på felles eierskap av produksjonsmidlene uten privat eiendomsrett. En kommunist er en person som er tilhenger av et kommunistisk parti, eller ønsker et kommunistisk samfunn virkeliggjort. Kommunisme som ideologi er bygd på ideene til filosofene Karl Marx og Friedrich Engels. Det grunnleggende målet for kommunismen er sosial og økonomisk likhet for alle, som fører til et klasseløst samfunn. Kommunisme fikk for første gang politisk innflytelse i 1917, når Lenin og Bolsjevikpartiet tok over ledelsen i Sovjetunionen gjennom Oktoberrevolusjonen og innførte kommunisme.

Jeg valgte å ta for meg GULag i Sibir, som var tvangsarbeidsleir. Det ble etablert i 1919, men systemet ble ikke noe stort før i 1930 – årene. Det var både politiske, kriminelle og religiøse fanger i tvangsleirer. På denne tiden var det Stalin som styrte og var Sovjetunionens statsminister.

Fangene jobbet med mye forskjellig f.eks. bygging av Kvitsjø – Østersjø – kanalen i 1931 – 1933, de jobbet også med landbruk, tømmerhogst, gruvedrift, flyindustri, byggevirksomhet og militærindustri. I leieren produserte de en god del av landets gull, kull og tømmer. På denne tiden var det mye vold, terror og dårlig behandling av fangene. Det var så dårlig at fra 1929 til 1953 da Stalin døde var det rundt 18 millioner mennesker som var på leieren i forskjellige perioder, 4,5 millioner mennesker kom aldri tilbake og minst 2,7 millioner mennesker mistet livet sitt i leierne. Som dere ser på bildene under var det både kvinner, menn og barn som måtte arbeide på leierne. Man ser også at de jobber med store, tunge steiner som selvfølgelig er et veldig tungt arbeid. På den tiden var det ikke maskiner som kunne hjelpe dem med å flytte ting fra punkt A til punkt B, noe som førte til at de ble veldig utslitt både fysisk og psykisk.

---

<sup>11</sup> For ytterligere vedlegg til oppgaven, se rapporten *Kildearbeid, ideologier og oppgaveforståelse i historie: En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, videregående* (Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014).



Kilde: Brev fra fanger (<http://portal.fagbokforlaget.no/menypunkt.cfm?id=131-520-1&mpid=6808>)

«Vi er fanger som nå returnerer fra Solovetski konsentrasjonsleir på grunn av dårlig helse. Vi dro dit fulle av energi og ved god helse, og nå returnerer vi som invalide, knust og forkrøplet psykisk og fysisk. Vi ber dere om å se nærmere på den vilkårlige bruken av makt og den volden som råder i Solovetski konsentrasjonsleir i Kemi og i alle andre konsentrasjonsleire. Det vanskelig for et menneske å forestille seg terroren, tyranniet, volden og lovløsheten. (...) Folk dør som fluer, det vil si de dør en lang og pinefull død. Vi understreker at denne lidelse er lagt på skuldrene til det fattige proletariatet, dvs arbeidere som kom i en uheldig situasjon under begivenhetene rundt Oktoberrevolusjonen, og som begikk forbrytelser for å redde seg selv og sine familier fra sultedøden. De har allerede sonet sin straff for disse forbrytelsene, og flesteparten av dem vil heller utføre ærlig arbeid. (...) Viss du klager eller skriver noe (Gud forby!) anklager de deg for fluktforsøk eller noe annet, og skyter deg som en hund. De stiller oss opp nakne i 22 kuldegrader og lar oss være ute i opp til en time. (...) Vi håper at det i kommunistpartiet er folk som er humane og sympatiske.

Den ene kilden som jeg bruker er et brev fra noen fanger fra den leieren. Ved første øyekast så virket ikke nettsiden så veldig troverdig. Det var noe med åssen nettsiden var organisert og bildene som er på nettsiden. Det virket egentlig litt rotete med engang, men når jeg fikk sett litt mer av nettsiden så virket det mer troverdig. Jeg så at denne siden er en nettutgave av en skolebok, altså en bok man bruker på skolen og andre steder, på bilde til nettsiden er det også et lite bilde av «fagbokforlaget», noe som fikk meg til å stole mer på denne kilden. Begynner jo selvfølgelig å lure på hvordan de har fått tak i dette brevet fra fangene og om brevet faktisk er ekte eller om det bare har blitt funnet på. Ifølge nettsiden er brevet egentlig lenger, men det var mye som ble tatt bort og erstattet med (...), noe som betyr at det egentlig skal stå mer der,

men at de ikke er så viktig. Noe som også fikk meg til å lure litt. Denne kilden er også blitt tatt fra et annet nettsted: «Fra nettstedet *Revelations from the Russian Archives*, 2003 (oversatt av forfatterne)». Da begynner man jo å lure på om de har tatt brevet fra en troverdig side eller ikke. Selv om det er en bok som blir brukt på skole osv, så betyr det ikke at alt er 100% riktig. Men til syvende og sist så tror jeg denne nettsiden har god og mye riktig fakta.

14. desember 1926

G. Zheleznov, Vinogradov, F. Belinskii»

Kilder:

<http://snl.no/GULag>

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0d/Canal\\_Mer\\_Blanche.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0d/Canal_Mer_Blanche.jpg)

[http://urokiistorii.ru/sites/all/files/gulag\\_01\\_steinbrocken\\_0.jpg](http://urokiistorii.ru/sites/all/files/gulag_01_steinbrocken_0.jpg)

[http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/gulag/pics/galerie/10\\_DHM\\_Gulag\\_Kinderarbeit.jpg](http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/gulag/pics/galerie/10_DHM_Gulag_Kinderarbeit.jpg)

<http://portal.fagbokforlaget.no/menypunkt.cfm?id=131-520-1&mpid=6808>

Lærerens skriftlige tilbakemelding til Emilies tekst:

Du har skrevet en tekst om kommunismen og Gulagene i Sovjetunionen. Du skriver først om hva kommunismen er. Her må du huske på å markere i "anførselstegn" når du bruker tekst fra andre forfattere. Store deler av innledningen din er hentet fra wikipedia og hva-er.no, og jeg ser ikke at disse er satt opp i kildelista di. Selv om du setter opp disse kildene, må du huske på å sette teksten du "låner" i anførsestegn.

Du har skrevet om en primærkilde som er veldig spennende. Du skriver noe om hvordan nettstedet ser ut, og at dette påvirker troverdigheten, noe som sikkert kan stemme begge veier. Kilden din er etter min mening troverdig da denne gir førstehåndsinformasjon om begivenheter og forhold som lar seg bevise i ettertid. Siden kilden er troverdig, kan man sammenligne hva Lenin sa om kommunismen og hva kilden sier om hvordan

kommunismen ble praktisert.

Du har skrevet en fin kommentar til din medelev.