

# Vurdering i historiefaget – mellom idealer og realiteter

Læreres erfaringer med vurdering i historiefaget i den videregående skolen.



**Universitetet i Bergen**

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Masteroppgave i historie

Julia Aars Prestegård

Våren 2023

## **Abstract**

The implementation of the new curriculum in history aims at the use of complex competencies. Historically, the assessment practices in history education have been testing students' ability to memorize factual historical knowledge. There is limited knowledge about how history teachers currently practice assessment. In history didactics, the assessment of complex competencies presents a challenging field. This study intends to examine a group of history teachers' experiences with assessment in upper secondary school. A central objective of the study is to highlight the challenges and opportunities that arise when the assessment of goals of history didactics meets the realities in the schools. Assessment is seen in relation to the implementation of the new curriculum and the teachers' goals for history education, as well as how these goals are assessed.

The research questions were examined through a qualitative method, using in-depth interviews with six history teachers in upper secondary schools. The interviews were conducted when the new curriculum recently had been implemented. The results show that there was a common consensus among the teachers that the traditional assessment practices in history were not adequate for the goals of history education. The teachers aim for complex goals, such as critical thinking, understanding history, and historical consciousness. A common feature when translating the goals into more concrete characteristics of competence is the ability to see relations and draw lines in various ways. A challenge emerges when historical consciousness is an important goal, yet it is difficult to articulate and translate into visible indicators of competence. This highlights a challenge that arises when goals of history didactics meets the school's assessment regime.

It becomes clear that it is easier to describe what assessment should not be than how it should be when assessing complex competencies. However, the findings suggest a practice where projects and submission tasks have a central place, and where variation is an important principle. In assessments, students are expected to not merely reproduce knowledge but to use it through discussions, source analysis, exploration, and participation in informal interactions in the classroom. The study also reveals that the lack of specific instructions in the new curriculum provides teachers with a wide range of possibilities, requiring them to address challenging questions in history didactics that arise in the intersection of a traditional and a "new" approach to the subject of history. This can be perceived as a challenge, particularly if the teacher lacked support during the implementation of the new curriculum.

## Forord

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven fremsto dette som en god mulighet til å få innsikt i et emne som jeg ønsket å bli bedre i for å bli klar for rollen som historielærer. I løpet av utdanningen var jeg blitt klar over at jeg ikke ante hvor jeg skulle ha startet hvis jeg skulle ha forsøkt for å fange opp elevenes kompetanse i historiefaget, slik det fremsto i historiedidaktikken og den nye læreplanen.

Min personlige motivasjon for masteroppgaven har vært å få kunnskap om vurdering til min egen fremtidige historieundervisning. Forhåpentligvis kan det være et nyttig bidrag også for andre lærere, skoleledere eller historiedidaktikere. Det har også vært spennende å få gi ut et eget bidrag til et spennende og lite forskningsfelt i norsk kontekst.

Først og fremst vil jeg takke lærerne som valgte å prioritere å stille til intervjusamtale og sende eksempler på vurderingsoppgaver i en travel lærerhverdag. Jeg er veldig takknemlig for at dere har hatt tillit til å dele både gode og utfordrende erfaringer og tanker om vurdering og Fagfornyelsen.

Takk til veileder Christian Sæle for gode råd og for at du gang på gang har overbevist meg om at prosjektet har gått fremover.

Takk til min kjære samboer, Steffen, for at du tok deg tid til å lese gjennom oppgaven før levering.

Julia Aars Prestegård,

Bergen, 05. mai 2023.

# Innhold

Abstract .....	ii
Forord.....	iii
Kapittel 1: Introduksjon.....	1
1.1 Tematikk og kontekst .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3 Formål med masteroppgaven .....	4
1.4 Tidligere forskning .....	4
1.5 Oppgavens struktur.....	5
Kapittel 2: Historiedidaktikk og historiefaget i skolen.....	7
2.1 Det historiedidaktiske fagfeltet .....	7
2.2 Et skolefag i endring - fra å huske kunnskap til kompleks tenking.....	8
Historiefagets utvikling i skolen.....	8
Kompleks tenking i historiefaget.....	10
2.3 Historiedidaktiske perspektiver på vurdering.....	11
Å vurdere historiebevissthet .....	11
Å vurdere historisk tenking .....	14
Noen utfordringer i vurdering av kompleks tenking .....	15
2.4 Historiefaget og vurdering i den norske skolen.....	16
Kapittel 3: Metode.....	23
3.1 Kvalitativt forskningsdesign og dybdeintervju .....	23
3.2 Innhenting av kildemateriale .....	24
Utvalg og rekruttering av intervjupersoner .....	25
Forberedelse og intervjuguide .....	27
Gjennomføring av intervju .....	28
3.3 Analyse og fremstilling av resultat.....	30
Kapittel 4: Målsettinger og kjennetegn på kompetanse i historiefaget .....	32
4.1 Historiefaget handler om <i>mer enn</i> kunnskaper om fortiden .....	32
4.2 Fra mål til kjennetegn på kompetanse .....	37
Forståelse, refleksjon og historiebevissthet .....	37
Kildekritikk og formidling .....	42
Kritisk tenking .....	44
4.3 Diskusjon: Fra målsettinger til kjennetegn på kompetanse .....	45
Kapittel 5: Vurdering i et fagfornyhet historiefag .....	49
5.1 Perspektiver på den tradisjonelle kunnskapsprøven.....	49

5.2 Drøftingsoppgaver, kildeoppgaver, utforskende oppgaver og uformelle vurderingssituasjoner.	53
Drøftingsoppgaver.....	54
Kildeoppgaver .....	57
Utforskende oppgaver .....	57
Uformelle vurderingssituasjoner .....	59
5.3 Diskusjon: Vurdering i et fagfornyhet historiefag.....	61
Kapittel 6: Fagfornyelsen .....	64
6.1 Muligheter og utfordringer i møte med læreplanens åpenhet.....	64
6.2 Eksamen i fagfornyelsen .....	69
6.3 Diskusjon: Læreplanens åpenhet i et historiefag i endring.....	71
Kapittel 7: Konklusjon .....	74
Kunstig intelligens og vurdering i fremtiden.....	77
Litteraturliste .....	78
Vedlegg .....	82
Vedlegg 1 – Invitasjon til intervju.....	82
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	83

# Kapittel 1: Introduksjon

## 1.1 Tematikk og kontekst

Skoleårene 2021 og 2022 ble det som en del av Fagfornyelsen innført nye læreplaner i historiefaget i den videregående skolen. I denne prosessen har dybdeløring og utvikling av kjerneelementer for fagene vært sentralt. I historiefaget beskriver den nye læreplanen fire kjerneområder for faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a):

1. Historiebevissthet
2. Utforskende historie og kildekritisk bevissthet
3. Historisk empati, sammenhenger og perspektiver
4. Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid

Sammen med et utvidet og mer komplekst kompetansebegrep illustrerer dette hvordan den nye læreplanen sikter mot at elevene skal tilegne seg kompleks kompetanse, som skal gi en varig forståelse og kunne brukes på tvers av fagområder. Den nye læreplanen sikter mot målsettinger som lenge har stått sentralt i historiedidaktikken. Disse idealene kan sees i motsetning til en tradisjonell praktisering av historiefaget i skolen, der det å huske kunnskap om fortiden har stått sentralt. Det fins lite kunnskap om hvordan vurdering i historiefaget har foregått de siste årene, men historiedidaktisk litteratur og enkelte studier indikerer at den tradisjonelle vurderingspraksisen knyttet til reproduksjon av faktakunnskaper i større eller mindre grad har vært til stede i skolen de siste årene. Vi vet også lite om hvordan historielærere løser vurdering som tar sikte på kompleks kompetanse i historiefaget.

Vurdering av komplekse målsettinger i historiefaget er en uttalt utfordring i den historiedidaktiske forskningslitteraturen (se for eksempel Lund, 2020 eller Ercikan og Seixas, 2015a). Samtidig er en vurderingspraksis som svarer til målsettingene sentralt for hvorvidt det vil skje en reell fagfornyelse av historiefaget. Leder for Utdanningsforbundet, Steffen Handal, innledet i 2019 et seminar om vurdering og Fagfornyelsen ved å trekke frem hvordan et tidligere prosjekt indikerer vurderingspraksisens avgjørende rolle for at læreplanendringer også medfører endringer i praksis:

*Norcan synes å bekrefte det mange lærere erfarer; et fastlåst vurderingssystem vil konservere eksisterende praksis. Og her ligger kanskje også en hovedforklaring på at*

*flere tidligere læreplanendringer har medført begrenset endring av praksis (Handal, 2019)*

Også historiedidaktikeren Erik Lund peker på vurdering som avgjørende for om den nye læreplanens fokus på historiebevissthet og nøkkelbegreper vil få betydning for historiefaget, slik det blir praktisert i klasserommet:

*Hva dette [historiebevissthet og sentrale nøkkelbegreper], og de åpne innholdsbestemmelsene, vil bety for læring i klasserommet, vil i stor grad avhenge av oppgaveforming, underveisvurdering, sluttvurdering eller eksamen (Lund, 2020, s. 68).*

Til tross for betydningen vurdering har for fagenes utvikling er dette et område som har fått relativt lite oppmerksomhet i historiedidaktikken i Norge. I denne studien søker jeg å oppnå mer kunnskap om vurdering i historiefaget gjennom noen historielæreres tanker og erfaringer fra lærerhverdagen omkring dette temaet.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Vurdering blir i Store Norske Leksikon definert som «bedømmelse av en elev eller students læringsprosess og læringsresultater» (Forsgren og Burner, 2023). Vurdering som skjer underveis i løpet av skoleåret skal også ha en læringsfremmende funksjon for elevene, såkalt formativ vurdering (forskrift til opplæringslova, kapittel 3). Elevvurdering vil alltid innebære en måling eller bedømming av elevenes læring, men skal i de fleste tilfeller også bidra til å fremme læring. I tillegg har vurdering en sorterende funksjon ettersom karakterene fra standspunktvurdering og eksamen i den videregående skolen kan virke inn på elevenes muligheter for valg av yrke.

Elevvurdering i skolen er med andre ord et omfattende felt som man kan nærme seg fra flere innfallsvinkler, for eksempel gjennom fokus på ulike aspekt ved formativ eller rettfærdig vurdering. Denne studien tar for seg vurdering fra et historiedidaktisk utgangspunkt. Dermed er den konsentrert rundt det historiefaglige innholdet, mens det pedagogiske aspektet og andre rammefaktorer også er til stede i analysen. Vurdering i historiefaget i skolen vil bli sett i et helhetlig perspektiv, der historiefaglige målsettinger og lærerhverdagens rammer blir sett i sammenheng.

Oppgavens overordnede problemstilling er som følger:

### *Hvilke erfaringer har lærere med vurdering i historiefaget?*

Problemstillingen innebærer at vurdering blir belyst med utgangspunkt i historielæreres erfaringer, i en kontekst der komplekse historiefaglige målsettinger blir vektlagt i en ny læreplan. Oppgaven er avgrenset gjennom tre forskningsspørsmål:

1. Hva mener lærerne er målsettinger i historiefaget og hvordan kan disse omsettes til kjennetegn på kompetanse?
2. Hvordan går lærerne frem for å vurdere kompleks kompetanse i historiefaget?
3. Hvordan opplever lærerne Fagfornyelsens åpenhet og hvilke forventninger har de til eksamen?

De to første forskningsspørsmålene tar for seg ulike deler av vurderingsprosessen, mens det siste er rettet mot lærernes erfaringer med den nye læreplanen. Til sammen belyser de ulike aspekt ved problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet tar for seg lærernes syn på historiefagets målsettinger og hvordan disse konkret kan gjenkjennes som kompetanse. Dette er et viktig utgangspunkt for å forstå lærernes tilnærminger og erfaringer omkring vurdering og Fagfornyelsen. Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan lærerne vurderer målsettingene i det fagfornyeede historiefaget. Her er begrepet «kompleks kompetanse» en sammensetning av to begreper. For det første viser det til «kompleks tenking», som Ercikan og Seixas (2015a) bruker for å beskrive målsettinger i dagens historiefag. I denne sammenhengen bør det forstås som tenking som innebærer bruk av komplekse kognitive prosesser, som historiebevissthet og historisk tenking, i motsetning til reproduksjon av kunnskap, som kjennetegner det tradisjonelle historiefaget. Når jeg har valgt å bytte ut «tenking» med «kompetanse» er det fordi kompetansebegrepet brukes om elevenes læring i skolen, samt at begrepet inkluderer både kunnskaper og ferdigheter. Forskningsspørsmålet viser altså til hvordan lærerne legger til rette for vurderingssituasjoner når de sikter på målsettingene i det fagfornyeede historiefaget. Det tredje forskningsspørsmålet retter seg mot innføringen av Fagfornyelsen, og da spesielt hvordan læreplanens åpne karakter kan oppleves av lærerne og hvilke forventninger de har til eksamen i Fagfornyelsen.



### **1.3 Formål med masteroppgaven**

Formålet med oppgaven er å bidra til innsikt i vurdering av historiedidaktiske målsettinger, som i stor grad er til stede i den nye læreplanen, i møte med lærernes hverdag i skolen. Gjennom intervjuer med lærere som nylig har tatt i bruk de nye læreplanene søker jeg å forstå hvordan vurdering i historiefaget ved innføringen av Fagfornyelsen oppleves for historielærere i den videregående skolen. Ved å se lærernes erfaringer i lys av historiefaget i et overordnet perspektiv, historiedidaktisk litteratur og relevante styringsdokumenter tar jeg sikte på å synliggjøre utfordringer og muligheter i vurdering i historiefaget i den videregående skolen.

### **1.4 Tidligere forskning**

Vurdering i historiefaget i den norske skolen er et tema som har fått lite oppmerksomhet, og det finnes derfor lite kunnskap om hvordan vurdering praktiseres eller hvilke utfordringer som oppstår i møte med læreplanene og i det norske skolesystemet.

Elevvurdering i historiefaget har en lang tradisjon for å teste elevenes evne til å huske og reprodusere faktakunnskap om fortiden (Lund, 2020). Dette er vurderingsmetoder som i liten grad reflekterer dagens læreplanmål. Et sentralt spørsmål for denne oppgavens utgangspunkt er derfor hvilken plass reproduksjon og faktakunnskaper har i vurderingssituasjoner i dag eller om det har vært endringer som tar sikte på mer kompleks kompetanse. For å få innsikt i dette spørsmålet er både historielæreres syn på hva som er viktig i faget og undersøkelser som tar for seg vurderingspraksis i historiefaget relevant.

Flere masteroppgaver og studier har tatt for seg historielærere sitt syn på ulike aspekt ved historiefaget, der de også har kommet inn på vurdering. Én masteroppgave har hatt som hovedformål å undersøke hvordan noen historielærere praktiserer vurdering. Samlet sett tyder disse på at det finnes en variasjon i tankegang og praktisering vurdering blant ulike lærere i historiefaget i den norske skolen gjennom de siste ti årene.

Noen studier fant at den tradisjonelle tankegangen, der reproduksjon er et sentralt element, har vært til stede hos flere lærere de siste årene. Studier av historisk tenking sin plass i historieundervisning på ungdomsskolen og i den videregående skolen indikerer at læreboken har vært styrende for innholdet i vurderingsoppgaver (se Johanson, 2015 og Haveland, 2017). I Haveland sin masteroppgave kom det frem en tydelig praksis der lærebokens innhold blir

sett som viktig å kunne til eksamen, noe som fører til at elevene gjennom prøver blir testet i hvor godt de husker lærebokens innhold (Haveland, 2017, s. 51).

I andre studier kommer det frem spenninger mellom lærernes målsettinger og hvilket historiefaglig innhold som får mest fokus. Rønneberg (2017) fant i sin masteroppgave at flere lærere ser metodekunnskap som viktig, men at det likevel får lite plass i historiefaget. Dette kommer også til syne hos Haukanes (2021), der noen av lærerne i studien forteller om en vurderingspraksis som blir mer «pugging» enn historieforståelse, til tross for at de har et ønske om at historisk metode skal få større plass i faget (Haukanes, 2021, s. 45). Haukanes peker på at der lærerne ser realhistorisk kunnskap som en nødvendig forutsetning for dybdelæring, trekker kravet om vurdering faget i retning av realhistorisk kunnskap.

Selv om noen av studiene peker i retning av at en tradisjonell vurderingspraksis fremdeles er tilstedeværende i historiefaget er det også flere indikasjoner på at andre former for vurdering er til stede samtidig. I Rønneberg (2017) sin studie er lærerne opptatt av at vurdering ikke skal handle om reproduksjon av faktakunnskap. Lærerne tar avstand fra tradisjonelle prøver der elevene vurderes på evne til å «pugge» kunnskap. I stedet vurderer lærerne i den videregående skolen elevene gjennom arbeid med problemstillinger som ender i muntlige presentasjoner (Rønneberg, 2017, s. 86). Haukanes (2021) fant at flere av lærerne i studien tar sikte på å vurdere elevenes, ferdigheter, refleksjon og evne til å se sammenhenger.

Funnene i tidligere forskning på feltet tyder dermed på at både tradisjonell og en ny vurderingspraksis har vært til stede det siste tiåret, der en tradisjonell praksis ikke nødvendigvis kommer av at lærerne har andre målsettinger enn lærerne med andre tilnærminger til vurdering.

## **1.5 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket for analysen. Her er både et historiedidaktisk bakteppe, historiefagets utvikling som skolefag og Fagfornyelsens rammer og føringer relevant for den videre analysen.

Kapittel 3 tar for seg oppgavens metodiske utgangspunkt. Her redegjør jeg for valg som er tatt underveis i prosessen og hvordan metoden har blitt gjennomført.

Analyse og funn er presentert i kapittel 4, 5 og 6. Hvert analysekapittel tar i hovedsak for seg ett forskningsspørsmål.

I kapittel 7 blir forskningsspørsmålene sett i sammenheng og problemstillingen besvart i oppgavens konklusjon. Til slutt deler jeg noen avsluttende refleksjoner om hvordan utviklingen av kunstig intelligens, som nylig har fått mye oppmerksomhet, kan påvirke vurdering i fremtiden.

## **Kapittel 2: Historiedidaktikk og historiefaget i skolen**

Oppgavens tematikk befinner seg i et krysningspunkt mellom ulike fagfelt. Det historiedidaktiske fagfeltet er det mest sentrale for oppgavens teoretiske utgangspunkt. Historiedidaktikken grenser mot det pedagogiske fagfeltet, som er relevant med hensyn til vurdering og læreplaner i skolen. I tillegg til disse teoretiske fagfeltene er kontekst omkring historiefaget i Fagfornyelsen og andre styringsdokumenter i skolen viktig for lærernes praksis og opplevelser omkring historiefaget og vurdering. Etersom jeg har valgt en historiedidaktisk tilnærming til temaet vil hoveddelen av kapittelet ta utgangspunkt i historiedidaktisk litteratur.

Kapittelet er delt i fire temaer. I første del gir jeg et kort overblikk over det historiedidaktiske fagfeltet, før jeg i andre del tar for meg hvordan historiefaget i skolen har vært og er i en endringsprosess. I tredje del skisserer jeg noen historiedidaktiske perspektiver på vurdering før jeg til slutt tar for meg historiefaget og vurdering i den norske skolen, der Fagfornyelsen står sentralt.

### **2.1 Det historiedidaktiske fagfeltet**

Tradisjonelt har historiedidaktikken vært skilt mellom to retninger; en tysk og en anglosaksisk tilnærming. Der den tyske tradisjonen har sine røtter i eksistensielle spørsmål er den anglosaksiske tradisjonen tettere knyttet til historievitenskapen og hvordan elevene kan lære seg å tenke som historikere. De to retningene er tilknyttet ulike historiedidaktiske begreper, henholdsvis historiebevissthet og historisk tenking. Historiebevissthet, slik det ifølge Lund (2020) oftest forstås i dag, setter menneskers forståelse av samspillet mellom de tre tidsdimensjonene i sentrum: «Det [historiebevissthetsbegrepet] refererer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning» (Jensen, 1996, s. 5-6). Denne bevisstheten er noe alle mennesker innehar, og historiedidaktiske grunnspørsmål på dette feltet er dermed mer vidtomfangende enn i den anglosaksiske tradisjonen. Blant annet knyttes det til hvordan historiebevissthet blir utviklet, hvordan historie blir brukt av alle mennesker og hvilken betydning det har for individuell og kollektiv identitet (Lund, 2020, s. 29). Historisk tenking i den anglosaksiske retningen kan beskrives som at elevene skal lære å praktisere historie slik som historikerne gjør det (Lund, 2004, s. 101). I denne forståelsen vektlegges begreper som er sentrale for å snakke om historisk metode, som kausalitet, historisk beretning, kilde osv. Lund omtaler dette som historiefagets nøkkelbegreper (Lund, 2020, s. 23).

Til tross for at ulikhetene i tilnærmingene legger opp til ulike spørsmål innenfor forskningen representerer ikke dette et absolutt skille i historiedidaktikken i dag. Det har blitt foreslått flere modeller for å integrere begrepene slik at de utfyller hverandre (se for eksempel Lund, 2020 og Seixas, 2015a). I den nordiske historiedidaktikken ble de angloamerikanske nøkkelbegrepene knyttet til den etablerte historiebevissthetstradisjonen utpå 2000-tallet (Lund, 2020, s. 29). Ved en rundbordsdiskusjon i 2015, hvor seks nordiske historiedidaktikere diskuterte hvor historiedidaktikken stod i de nordiske landene var et av samtaleemnene nettopp hvor man stod i forhold til de to tradisjonene. Her beskriver den finske didaktikeren Sirkka Ahonen den nordiske historiedidaktikken som «en *melting pot*» for de to tradisjonene. (Ludvigsson, 2015, s. 30). Dette kommer også til syne i de nordiske læreplanene, der elementer fra de to tradisjonene har blitt kombinert (Lund, 2020). I rundbordsdiskusjonen er det ulike synspunkter på hvorvidt tradisjonene kan integreres eller om det leder mot to ulike historiedidaktiske retninger i Norden (Ludvigsson, 2015, s. 33-35).

## **2.2 Et skolefag i endring - fra å huske kunnskap til kompleks tenking**

Historiefaget i skolen har i løpet av de siste 100 årene endret målsettinger og fokus i takt med læreplanreformer og endringer i skolen. Vi kan her snakke om et tradisjonelt og et «nytt» historiefag. Det særegne med historiefaget er at denne endringsprosessen fremdeles er til stede. Man kan si at historiefaget befinner seg i spenningsfeltet mellom en tradisjonell og en ny tilnærming. Dette blir spesielt tydelig når man snakker om vurdering. I det følgende vil jeg først gjennomgå noen hovedtrekk i denne utviklingen og deretter gå nærmere inn på kompleks tenking, som er beskrivende for en stor del av målsettingene for dagens historiefag.

### **Historiefagets utvikling i skolen**

På mange måter kan man snakke om en overordnet brytning mellom to tilnærminger historiefaget i skolen som i grove trekk er beskrivende for hovedlinjene i utviklingen fra tidlig 1900-tallet og frem til i dag. Thue (2019) skisserer en utvikling fra et «heldekkende, kronologisk organisert kunnskapsfag», der kunnskap om fortiden stod i sentrum, til et historiefag som har fokus på elevenes kompetanse og ferdigheter, der historisk bevissthet og metode vektlegges. Lund (2020) beskriver denne utviklingen som en utvidelse av kunnskapsbegrepet, hvor en tradisjonell forståelse er at kunnskap er ensbetydende med «vite at»-kunnskap, mens en utvidet forståelse også innebærer «vite hvordan»-kunnskap,

begrepskunnskap og historiebevissthet. Her bør «vite at»-kunnskap, også kalt utsagnskunnskap, forstås som hva man vet om realhistorien, mens «vite hvordan»-kunnskap, også kalt metodekunnskap, bør forstås som kunnskap om hvordan realhistorisk kunnskap blir til. En kan altså skille mellom to ytterpunkter av tilnærminger til historiefaget; et tradisjonelt historiefag der innlæring av «vite at»-kunnskap står i sentrum og et «nytt» historiefag, der historisk metode og historiebevissthet står i sentrum. Selv om læreplanutviklingen skisserer en utvikling i denne retningen er det ikke nødvendigvis slik at praksisen i klasserommet gjenspeiler læreplanens idealer. For eksempel peker Lund på at det tradisjonelle kunnskapsbegrepet fremdeles har «en dominerende plass» i dagens historiefag (Lund, 2020, s. 184). Med andre ord er elementer fra det tradisjonelle historiefaget fremdeles til stede i dag.

Telhaug og Mediås (2003, s. 443) beskriver hvordan skolens historie må sees som skiftende regimer, der nye regimer gradvis vokser frem både i spenning til og i videreførelse av tidligere regimer. Thue (2017) argumenterer for at man derfor må se til et historisk perspektiv for å forstå lærerrollen. Altså må lærernes rolle forstås som et spenningsfelt mellom ulike regimer. I historiefaget kan brytningene mellom det tradisjonelle kunnskapsfaget og det «nye» historiefaget beskrives som ulike regimer, der motsetningsforhold kan føre til spenninger i et regimeskifte som preges av både kontinuitet og forandring.

Denne brytningen kommer kanskje aller mest til syne i elevvurdering i historiefaget. Her forbindes det tradisjonelle historiefaget med prøver der elevene memorerer lett kontrollerbare faktakunnskaper. Denne måten å vurdere på har en lang tradisjon i historiefaget (Lund, 2020, s. 183). Ercikan og Seixas (2015b) peker på en global læreplanutvikling av historiefaget mot komplekse målsettinger og en mangel på en tilsvarende utvikling i vurdering. Vurdering av dagens målsettinger blir av Lund omtalt som en «akilleshæl» i historiefaget (Lund, 2020, s. 184). Det er altså utfordringer når det kommer til å vurdere målsettingene tilknyttet det «nye» historiefaget. Kjernen i hva denne utfordringen består i kan illustreres gjennom Lund (2020) sitt valg av tittel på kapittelet om vurdering; «Elevvurdering – fra reproduksjon til tenking». Vurderinger i skolen skal sikte mot å vurdere elevenes tenking, ikke hvor godt de klarer å gjengi kunnskap. Utfordringen består i å legge til rette for vurderinger som oppnår nettopp dette. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg senere i kapittelet trekker frem ulike historiedidaktiske perspektiver på vurdering.

## Kompleks tenking i historiefaget

Målsettingene i dette «nye» historiefaget omtales av Ercikan og Seixas (2015a) som «kompleks tenking». I denne sammenhengen bør begrepet forstås som en samlebetegnelse for ulike forståelser av historisk tenking og historiebevissthet. I spørsmålet om hvordan man kan oppnå og vurdere kompleks tenking er historiefagets forhold til «vite at»-kunnskap helt sentralt. Der faglig progresjon, ifølge Lund (2020), tradisjonelt har blitt forstått som en økt mengde realhistorisk kunnskap, sikter dagens læreplaner mot målsettinger som inkluderer elevenes tenking og bevissthet. Ulike forståelser av hvordan «vite at»-kunnskaper står i denne sammenhengen er sentralt for å forstå vurdering og hvordan praksiser fra det tradisjonelle historiefaget kan virke inn på dagens historiefag.

En kjent, pedagogisk læringsmodell er Blooms taksonomi, som ble publisert i 1956. Modellen illustrerer ulike nivåer av læring ordnet i en pyramidestruktur. Kategoriene er som følger, fra nederst til øverst i pyramiden; kunnskap, forståelse, bruk, analyse, syntese og evaluering. Her viser «kunnskap» til at eleven kan huske og gjengi faktakunnskap, mens ved «evaluering» gjør elevene selv vurderinger, for eksempel av ideer eller et materiale (Leighton, 2011, s. 152). Slik modellen ofte har blitt forstått har de øverste nivåene blitt oppfattet som mer verdifulle enn de lavere (Alexander mfl., 2011, s. 50). I tillegg har den en iboende forventning om at de ulike nivåene kan rangeres hierarkisk, slik at man må mestre de lavere nivåene før man kan oppnå de høyere nivåene (Leighton, 2011, s. 152). En slik kumulativ forståelse vil i historiefaget innebære at elevene må lære kunnskap *før* de kan oppnå mer kompleks kompetanse, som for eksempel historisk tenking eller historiebevissthet.

Den amerikanske historiedidaktikeren Wineburg hevder at måten Blooms taksonomi har blitt forstått og brukt i klasserommet har hindret elevene i å lære historisk tenking (Wineburg, 2018, s. 88-92). Han peker på at historikerens fremste mål er å oppnå ny kunnskap om fortiden. For å oppnå dette må man tenke historisk, altså å tolke kilder fra fortiden i lys av opphavssituasjonen og i kontekst av kildens samtid (Lund, 2020, s. 96). Wineburg kritiserer tenkemåten som han hevder har blitt en vanlig forståelse av taksonomien, der realhistorisk kunnskap blir sett som mest sentralt for å kunne oppnå de egentlige målene, som kritisk tenking. Dette impliserer at kritisk tenking og vurderinger kan gjøres basert på at kunnskap er noe fastlagt i stedet for at målet er å stille spørsmål for å oppnå ny kunnskap. Elevene lærer da ikke hvordan de bør tenke for å vurdere dokumenter historisk, og vil da i stedet ta utgangspunkt i sin egen forståelse, preget av nåtidens holdninger, for å vurdere dokumentene. Wineburg fant også at mange lærere la vekt på spørsmål knyttet til nåtiden, og ikke til

dokumentets samtid eller opphavssituasjon, da de ble bedt om å stille spørsmål for å stimulere til historisk tenking (Wineburg, 2018, s. 86). En slik presentistisk tankegang, som på norsk kan oversettes til nåtids-isme (Lund, 2020, s. 96), er det motsatte av historisk tenking. Dette kan altså komme til uttrykk i hva læreren vektlegger i undervisningen og hva som blir sett som god kompetanse, men også i hvilke spørsmål læreren stiller i vurderingsoppgaver. Wineburg argumenterer for at den historiske tenkemåten må ligge til grunn for historiefaget, og at man derfor bør tenke at man skal starte med å stille spørsmål, altså det som Lund omtaler som «vite hvordan»-kunnskap, i stedet for «vite at»-kunnskap blir elevenes eneste kunnskapsbase.

Tankegangen som taksonomien impliserer har også fått kritikk fra andre hold. Kvande og Naastad advarer mot den hierarkiske forståelsen av Blooms taksonomi ettersom modellen ikke nødvendigvis er overførbart til historiefaget (Kvande og Naastad, 2013, s. 34). Lund sin forståelse av de ulike kunnskapstypene er at de er i et symbiotisk forhold, altså at de er gjensidige avhengig av hverandre (Lund, 2020, s. 21). Det virker dermed å være en rådende forståelse at den hierarkiske tankegangen er en utdatert forståelse av hvordan læring fungerer i historiefaget. Likevel er den fremdeles relevant for denne studien fordi den fremdeles har en påvirkning i norske klasserom (Kvande og Naastad, 2013, s. 34).

### **2.3 Historiedidaktiske perspektiver på vurdering**

Som tidligere nevnt er vurdering av det som kan omtales som kompleks tenking i historiefaget en uttalt utfordring i historiedidaktikken. Selv om dette begrepet omfatter begge tradisjonene går det et tydelig skille mellom forskning som sikter mot å vurdere historiebevissthet og den som sikter mot historisk tenking. I det følgende vil jeg trekke frem ulike historiedidaktiske perspektiver på vurdering og hvordan historiedidaktikere har forsøkt å løse disse utfordringene, og deretter beskrive tre felles hovedutfordringer Ercikan og Seixas (2015a) trekker frem for vurdering av kompleks tenking i historiefaget.

#### **Å vurdere historiebevissthet**

Historiebevissthet er, ifølge Jensen (1996), noe alle mennesker har fordi vi alle tolker fortiden og har forventninger til fremtiden. Han peker også på at dette er knyttet blant annet til menneskers kollektive og individuelle identitet. En kan da stille spørsmål til hvordan noe som gjerne knyttes til eksistensielle spørsmål kan være gjenstand for bedømming i en



vurderingssammenheng. En vanlig oppfatning er at man kan utvikle sin historiebevissthet, slik at man kan skille mellom ulike utviklingsstadier (Kvande og Naastad, 2013, s. 46). Dette er en nødvendighet dersom man skal kunne snakke om å vurdere eller måle elevenes historiebevissthet.

Selv om begrepet står sentralt i historiedidaktisk forskning er det ikke selvsagt hvordan det kan fungere som et operativt begrep i klasserommet. I 2013 hevdet Kvande og Naastad at «Historiebevissthet er et fenomen som, samme hvor spesifikt man velger å definere det, er vanskelig å operasjonalisere og enda vanskeligere å evaluere» (Kvande og Naastad, 2013, s. 49). Ifølge Lund har historiebevissthet fått lite plass i klasserommet i den norske skolen, selv om det har stått sentralt i beskrivelsen av fagets formål siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (Lund, 2020, s. 26 og s. 61). Man møter altså på utfordringer når begrepet overføres fra teoretiske beskrivelser til praktisk bruk i klasserommet.

Gjennom det siste tiåret har det blitt gjort flere forsøk på å operasjonalisere og vurdere historiebevissthet, både gjennom læreplaner og historiedidaktisk forskning. Lund (2020) peker spesielt på nøkkelbegreper og det som kalles «Big History» som to verktøy for å operasjonalisere og utvikle elevenes historiebevissthet. Big History, som også kan omtales som «store spørsmål», ble utviklet av britiske historiedidaktikere med utgangspunkt i forskning som viste at elevene ofte manglet evnen til å se sammenhenger over tid, slik at historien ble oppfattet som isolerte hendelser som i liten grad virket inn på elevenes virkelighetsorientering i dagens verden (Lund, 2020, s. 47). Konseptet som ble utviklet går ut på at elevene skal øve seg på å oppdage sammenhenger og generalisere, og dermed utvikle historiebevissthet, ved å følge lange linjer i historien. Deretter kan man formulere nøkkelspørsmål hvor man går i dybden på enkelte tidsperioder eller ser på et tema over lengre tid, slik at rammeverket blir utvidet. Ved å se overordnet på ulike temaer eller hovedlinjer som spenner over et svært stort tidsrom kan fortiden knyttes til nåtiden i løpet av én historietime (Lund, 2020, s. 47-51). Dette er et konkret verktøy for å operasjonalisere og utvikle historiebevissthet, men blir ikke knyttet direkte til vurdering i Lund sin håndbok.

Selv legger Lund vekt på nøkkelbegreper som en inngang til å utvikle elevenes historiebevissthet (2020, s. 30). I denne forståelsen blir utviklingen sett i sammenheng med en historiebevissthet basert på logikk og kildebaserte undersøkelser fra det vitenskapelige historiefaget i stedet for de eksistensielle aspektene ved begrepet (Lund, 2020, s. 31-32). Slik blir historiebevissthet forstått i kombinasjon med den anglosaksiske forståelsen av historisk

tenking. For vurdering av disse målsettingene foreslår han at vurderingsoppgaver skal forutsette bruk av nøkkelbegreper, inkluderer bruk av et spekter av historisk materiale og innebærer bruk av ekspressive arbeidsformer (Lund, 2020, s. 196).

Lund (2020) peker på de svenske nasjonale prøvene fra 2013 som et viktig bidrag til vurdering av historiebevissthet. De ble laget med formål om å konkretisere innholdet og bruken av læreplanen, der historiebevissthet og historisk tenking stod sentralt (Lund, 2020, s. 190). Her inngår bruk av nøkkelbegreper som beskriver endring som ett av fire kompetanseområder som fungerer som en konkretisering av historiebevissthet, slik det var omtalt i den svenske læreplanen. De andre kompetansene bestod av å kunne bruke en historisk referanseramme bestående av realhistorisk kunnskap, kompetanse i hvordan historisk kunnskap blir til og historiebruk (Lund, 2020, s. 190-191). Slik blir historiebevissthet både av Lund og i de svenske nasjonale prøvene operasjonalisert gjennom en kombinasjon av den tyske og anglosaksiske tradisjonen.

Også andre historiedidaktikere har forsøkt å operasjonalisere historiebevissthetsbegrepet slik at det kan bli gjenstand for vurdering. Noen av dem er samlet i Ercikan og Seixas (2015a) sin antologi, der ulike måter å forstå og designe oppgaver der historiebevissthet vurderes, samt utfordringer som følger med, blir diskutert. Emnet har også blitt forsket på gjennom avhandlinger, som den svenske didaktikeren Alvén (2011) som i sin doktoravhandling utvikler og analyserer en historieprøve som tar sikte på å vurdere elevenes historiebevissthet, slik det var beskrevet i den svenske læreplanen. Her blir historiebevissthet knyttet blant annet til elevenes indre fortellinger og evne til kritisk og analytisk tenking. I tillegg kan elevene uttrykke historiebevissthet ved å være bevisst andres historiebevissthet, som blant annet innebærer å kunne se ulike perspektiver og å forstå at spørsmålene vi stiller til historien er utviklet i samtiden. I 2023 ga den norske historiedidaktikeren Ketil Knutsen ut en praktisk veileder for historiebevissthet og historiebruk i skolen. Her beskriver han at begrepets betydning for hva elevene i praksis skal lære lenge har vært diffust (Knutsen, 2023, s. 20). Videre presenteres en modell han har utviklet, kalt *historiebevissthets- og historiebruksmodellen* (HHM-modellen). Modellen gir en konkret beskrivelse av elevenes historiebevissthet, basert på en forståelse der historiebruk og historiekultur står sentralt. Tilhørende HHM-modellen er en rekke spesifikke spørsmål og kriterier presentert i et vurderingsskjema, som læreren kan bruke til å vurdere elevenes utvikling av historiebevissthet (Knutsen, 2023, s. 59-61).

Forskningsfeltet består altså av en rekke ulike tilnærminger til hvordan historiebevissthetsbegrepet kan operasjonalisere og vurderes, der alle forsøker å løse utfordringene som vurdering av historiebevissthet medfører. Det kommer frem at didaktikerne knytter an til ulike sider ved begrepet. Noen ser det i relasjon med anglosaksiske nøkkelbegreper og kildearbeid, mens andre er tettere knyttet til den tyske tradisjonen ved å ha fokus på fortellinger eller historiebruk. Selv om operasjonaliseringene av historiebevissthet ikke står i et klart skille til historisk tenking blir det tydelig at historiedidaktikerne som har sitt utgangspunkt i den anglosaksiske tradisjonen har en annen tilnærming til vurdering, som er nærmere knyttet til et mål om at elevene skal lære å tenke som historikere.

### **Å vurdere historisk tenking**

Historisk tenking-tradisjonen er tettere knyttet til de historievitenskapelige metodene og tilhørende begreper og ferdigheter. Studier som med dette utgangspunktet tar sikte på å vurdere historisk tenking fokuserer i større grad på ulike aspekt ved tolkning av historiske kilder.

To prosjekter med dette formålet er *History Assessment of Thinking* (HATs), utviklet ved Stanford University, og *The case of an one-hour test*, utviklet i forlengelse av Canada sitt *Historical Thinking Project*. HAT ble utviklet av Wineburg, Smith og Breakstone med formål å lage formative vurderingsoppgaver som vurderer elevenes historiske tenking. Her blir historisk tenking spesifisert gjennom tre hovedområder; historisk kunnskap, tolkning av historiske kilder og å kunne bruke disse tolkningene for å kunne si noe om fortiden (Breakstone, 2014, s. 460-461). Breakstone beskriver at alle oppgavene som ble laget i tilknytning til prosjektet er sentrert rundt primærkilder, da dette er «the building blocks of history» (Breakstone, 2014, s. 454). Også vurderingsoppgavene i *The case of an one-hour test* sikter på å vurdere elevenes historiske tenking i møte med primærkilder (Seixas, Gibson og Ercikan, 2015). Kriteriene som beskriver elevene historisk tenking er her tilknyttet tolkning av primærkilder i henhold til den historievitenskapelige metoden, i likhet med HAT-prosjektet. Ved å lage oppgaver sentrert omkring vedlagte historiske kilder, der elevene skal arbeide og tenke som historikere, skiller disse prosjektene seg fra den mer mangfoldige tilnærmingen til vurdering av historisk tenking.

## Noen utfordringer i vurdering av kompleks tenking

I *New directions in assessing historical thinking* (2015a) beskriver Ercikan og Seixas tre hovedutfordringer som oppstår når man skal vurdere kompleks tenking i historiefaget, som går på tvers av ulike historiefaglige mål innenfor begge tradisjonene. Den første utfordringen handler om at man må definere målene i historiefaget på en måte som gjør dem mulig å teste i vurderinger. Dette innebærer å gjøre det tydelig hva som blir vurdert, sammen med en forventet faglig utvikling av det en vil teste. De peker på at dette er spesielt viktig i historiefaget fordi det finnes så mange ulike tilnærminger og målsettinger, noe som kommer frem av antologien:

*In the chapters that follow, readers will find a multiplicity of approaches to history education. Even the names diverge: historical thinking, historical consciousness, narrative competence, heritage education. [...] Precisely because of the broad range of conceptions of history education, clear definitions of what is being assessed (that is, the cognition model) are an imperative starting point* (Ercikan og Seixas, 2015a, s. 1-2).

For historiefaget i skolen vil dette avhenge av læreplanen og hvordan læreplanens innhold tolkes av lærerne. Den andre utfordringen består i å designe oppgaver som er egnet til å fange opp hva elevene kan om målsettingene man sikter mot. Dette innebærer å beskrive hvordan elevene kan uttrykke denne kompetansen på en måte som er mulig å observere, og deretter å lage oppgaver som krever at elevene tar i bruk denne observerbare kompetansen. I denne prosessen er studien til den svenske historiedidaktikeren Rosenlund (2010) svært relevant. Han analyserte prøvespørsmål som lærere hadde laget og sammenlignet dem med elevenes lærebøker. Rosenlund fant at ved prøver der innholdet tar utgangspunkt i læreboken, innhold i undervisningen eller andre utdelte ressurser stod svarene lærerne var ute etter allerede i læreboken eller hadde på andre måter blitt presentert for elevene tidligere. Selv om oppgaven ber elevene om å forklare, sammenligne eller analysere vil prøven i realiteten teste elevenes evne til å huske, i stedet for den komplekse tenkingen som man sikter imot. Rosenlund konkluderer med at det derfor er viktig å bruke materiale som er ukjent for elevene i vurderingssituasjoner. Den tredje og siste hovedutfordringen Ercikan og Seixas beskriver handler om hvordan man kan være sikker på at man tolker elevbesvarelsene på en måte som svarer til målene som er satt for vurderingen. For at vurderingen skal teste elevene i kompleks tenking, og at det nettopp er dette som gir uttelling for karakteren, spiller prosessene beskrevet i de to forrige nevnte utfordringene en vesentlig rolle.

## 2.4 Historiefaget og vurdering i den norske skolen

Ved innføringen av Fagfornyelsen i 2020 ble det også innført nye læreplaner. Sammen med blant annet opplæringsloven er dette dokumenter som legger føringer for målsettinger, verdier og handlingsrom for lærerne i skolen. I det følgende tematiserer jeg først tidligere læreplanskifter i historiefaget, før jeg beskriver sentrale prinsipper og innhold i det fagfornyeede historiefaget. Til slutt ser jeg nærmere på føringer og retningslinjer som gjelder for vurdering i skolen og i historiefaget.

### Tidligere læreplanskifter i historiefaget

Nye læreplaner er en sentral faktor i den overordnede brytningen mellom et tradisjonelt og et «nytt» historiefag. Man kan snakke om to skifter i historiefaget som er sentralt i denne oppgaven; et langsamt regimeskifte fra et tradisjonelt til et «nytt» historiefag og et læreplanskifte, som i dette tilfellet inngår som en del av det større skiftet. Lærernes rolle må sees i lys av begge disse skiftene, da de befinner seg i et spenningsfelt der tidligere forståelser både kan videreføres og endres (Telhaug og Mediås, 2003 og Thue, 2017).

Læreplanskifter kan også i seg selv gi informasjon om historiefagets utvikling og noen gjennomgående utfordringer i faget. Læreplaner er dokumenter fastsatt av regjeringen som bestemmer formål og innhold i skolefagene. Etersom læreplanen er politisk bestemt gir de informasjon om hvordan politikerne ønsker at historiefaget skal være, og ikke nødvendigvis hvordan det praktiseres i skolen. Ved å se på hvilke endringer som har blitt gjort kan man se indikasjoner på hva som ikke har fungert etter hensikten (Lund, 2020, s. 55). Slik kan man trekke noen linjer i hvilke utfordringer læreplanskiftene i historiefaget har forsøkt å løse.

Selv om «vite hvordan»-kunnskap har blitt stadig sterkere vektlagt i læreplanene for historiefaget de siste tiårene det vært en gjenganger at «vite-hvordan»-kunnskapen har blitt nedprioritert i klasserommet til fordel for «vite-at»-kunnskaper (Lund, 2020, s. 63). Dette henger sammen med en stoffmengdeproblematikk, som kan beskrives som balanse mellom oversikt og dybde, samt «kampen mot pensum og stor kunnskapsmengde» (Lund, 2020, s. 58). Dette har ført til at realhistorien gang på gang har blitt prioritert til fordel for historiefaglige metoder. I reform 94 forsøkte man å løse denne utfordringen på en radikal måte ved å gi lærerne handlingsrom til selv å bestemme hvilken historisk kunnskap som skulle lede frem til målsettingene (Lund, 2020, s. 60). Dette førte til at det i stor grad ble

lærebøkene som konkretiserte innholdet i historiefaget, og der fikk «vite hvordan»-kunnskapen igjen lite plass. I 2006 ble historiebevissthet innført som historiefagets overordnede formål. Det er derimot usikkert i hvilken grad begrepet har blitt operasjonalisert i klasserommet (Lund, 2020, s. 61-62). I læreplanen i Fagfornyelsen blir historiebevissthet og «vite hvordan»-kunnskapen nok en gang satt i fokus, denne gangen integrert i kjerneelementer og en uttalt målsetning om dybdelæring.

### **Historiefaget i fagfornyelsen**

Fagfornyelsen bygger blant annet på rapporten ved navnet *Fremtidens skole*, som ble lagt frem i 2015 med formål om å vurdere elevenes kompetansebehov i fremtiden (NOU 2015: 8). Her beskrives et spekter av kompetanser som ifølge utvalget burde ligge til grunn for skolen i fremtiden. Fremtidige utfordringer, samfunnsendringer og en svært omfattende informasjonstilgang gjør at elevene vil ha behov for kompetanser som inkluderer blant annet kompleks problemløsning og kommunikasjon, å kunne håndtere og vurdere kompleks informasjon kritisk og å ta bevisste beslutninger (NOU 2015: 8, s. 19-20). Dette kommer til uttrykk i Fagfornyelsen blant annet gjennom vektleggingen av dybdelæring og et utvidet kompetansebegrep. Læreplanen i historiefaget tar også sikte på å løse historiefaglige utfordringer, som mengdeproblematikken, og at «vite hvordan»-kunnskap og historiebevissthet skal bli en sentral del av historiefaget.

Ifølge Utdanningsdirektoratet har den nye læreplanen i historiefaget en mer metodisk tilnærming enn den forrige læreplanen. Den legger også mer vekt på historiebevissthet og forståelse for historiske sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Læreplanen består av kompetansemålene for de ulike fagkodene og en overordnet del, «Om faget», som er felles for historiefaget i den videregående skolen. Den overordnede delen inkluderer «fagets relevans og sentrale verdier», «tverrfaglige temaer», «grunnleggende ferdigheter» og «kjerneelementer». Kompetansemålene springer ut fra fagets kjerneelementer og de andre tekstene beskrevet i «Om faget» (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Fagets kjerne er beskrevet i de fire kjerneelementene i læreplanen. Kjerneelementet «Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid» blir av Lund (2020, s. 64) beskrevet som det som skiller seg mest ifra den forrige læreplanen. Her beskrives blant annet fem historiske hovedspørsmål som omhandler fem overordnede temaer. Dette er et krysningspunkt med det som Lund kaller «big history», som er en av flere måter som historiebevissthet kan operasjonaliseres gjennom (Lund, 2020, s. 53).

Ifølge Lund svarer dette kjerneelementet til det som i LK06 ble kalt «Samfunn og mennesker i tid», og som formidler hvilke historiske epoker og realhistorisk kunnskap elevene skal lære om. Gjennom åpne spørsmål overlater den nye læreplanen i stor grad fastsettelsen av det realhistoriske innholdet til historielæreren (Lund, 2020, s. 65). Et annet kjerneelement i læreplanen er «historiebevissthet». Her defineres begrepet som at «Elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Historiebevissthet utvikles, ifølge beskrivelsen i kjerneelementet, gjennom arbeid med de tre andre kjerneelementene. Dette innebærer arbeid med store spørsmål, som beskrevet ovenfor, samt kjerneelementene «Utforskende historie og kildekritisk bevissthet» og «Historisk empati, sammenhenger og perspektiver». Dette inkluderer blant annet at elevene skal arbeide med kildemateriale og nøkkelbegrepene årsak, virkning, kontinuitet og endring. Slik blir historiebevissthetsbegrepet både knyttet opp mot nøkkelbegreper og store spørsmål. Den nye læreplanen kjennetegnes altså av et fokus på historiebevissthet og nøkkelbegreper, samt at den legger få føringer for hvilken realhistorisk kunnskap elevene skal lære.

En sentral målsetting for fagfornyelsen er målet om dybdelæring. Dybdelæring blir av Utdanningsdirektoratet definert som «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I støttemateriell til læreplanen forklarer Utdanningsdirektoratet at hensikten med dybdelæring er at elevene skal kunne «lære å forstå det viktigste i fagene» og se sammenhenger innad og imellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dybdelæring handler altså både om faglig fordypning gjennom vektlegging av fagets kjerne og å kunne forstå dette i et større perspektiv slik at man kan bruke det man har lært også i andre situasjoner. Utredningen av *Fremtidens skole* legger til grunn at hvis man skal bruke mer tid på «det viktigste» i fagene må andre fagområder nedprioriteres for å unngå stofftrengsel (NOU 2015: 8, punkt 1.1.3). Det å gå i dybden på mer konsentrerte fagområder legges frem som en løsning på denne utfordringen. I læreplanen har dette kommet til uttrykk gjennom kjerneelementene, som har til hensikt å støtte dybdelæring ved å presisere hva som er «det viktigste», altså kjernen i faget (Karseth, Kvamme og Ottesen, 2022, s. 95).

I historiefaget har dybdelæring en uklar definisjon (Lund, 2020, s. 66). Utdanningsdirektoratet sitt støttemateriale til det fagfornyeede historiefaget gir en pekepinn på hvordan det kan forstås,

men ingen tydelig definisjon. Der trekkes det frem at blant annet kjerneelementenes fokus på sammenhengene i historiske perioder og færre kompetansemål, med fokus på utforskning, refleksjon, vurdering og analyse, skal fremme dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Lund (2020, s. 66) hevder at dybdelæring i historiefaget må forstås som en gradvis økt forståelse av nøkkelbegrepene. Lund beskriver dette som historiefagets «kvalitative» sider, i motsetning til de «kvantitative» sidene, som mengde av realhistorisk kunnskap. Man vektlegger da fokus på hvordan kunnskap blir til fremfor et mengdefokus med overfladisk læring. Dette innebærer at dybdelæring ikke avhenger av tid eller mengde realkunnskap, ettersom elevene kan få økt forståelse av nøkkelbegreper i løpet av en kort tidsperiode (Lund, 2020, s. 66). Lund beskriver denne prioriteringen som en løsning på stoffmengdeproblematikken, og at dette er noe som læreplanens åpne karakter gir mulighet til.

Ettersom læreplanen ikke legger tydelige rammer for hvordan dybdelæring kan forstås i historiefaget er det interessant å se hvordan dette tolkes av lærebøker. Tre læreverk for historiefaget som tematiserer dette på sine nettsider er «Historie på tvers» av Argus forlag, NDLA og «Alle tiders historie» av Cappelen Damm. Det relativt nye og temabaserte læreverket «Historie på tvers» legger til grunn at dybdelæring skjer ved arbeid med store spørsmål. De vektlegger derfor å trekke linjer i historien ved hjelp av en tematisk inndeling framfor å arbeide på detaljnivå (Argus forlag, 2023). Også det digitale læreverket NDLA har endret struktur fra en kronologisk til et tematisk rammeverk (NDLA, 2021). «Alle tiders historie» holder derimot fast på den kronologiske grunnfortellingen, men forklarer at det er lagt til rette for dybdelæring blant annet gjennom «rammetekster» basert på kjerneelementene (Cappelen Damm, 2023). Dette viser at læreplanen åpner for ulike tilnærminger til historiefaget og at dybdelæring operasjonaliseres på ulike måter.

### **Vurdering i fagfornyelsen**

Opplæringsloven og den nye læreplanen gir både føringer og støtte for hvordan vurdering skal foregå i skolen. Videre vil jeg først gjøre rede for noen generelle føringer som gjelder for vurdering i skolen og deretter gå videre inn på hva dette betyr for historiefaget.

De siste årene har det vært fokus på vurdering i skolen, mer spesifikt det som omtales som «vurdering for læring» (Øyum mfl., 2023). Dette handler om en dreining fra vurdering som testing av læringsresultater til vurdering som skal bidra til læring (Helle, 2023). Ifølge Øyum mfl. har fagfornyelsen i forlengelse av dette også et fokus på vurdering, både gjennom en



fagspesifikk tekst om vurdering i læreplanene og i en ny vurderingsforskrift i opplæringsloven (Øyum mfl., 2023). I forskriften gjøres det tydelig at undervisvurdering skal ha en formativ funksjon: «formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Den slår også fast at grunnlaget for vurderingene er fagets kompetansemål, men at disse skal forstås i lys av teksten «om faget». Forskrift til opplæringsloven § 3-10 gir også tydelig uttrykk for at læring og vurdering skal være synlig og forståelig når den spesifiserer at elevene både skal være deltagende i vurderingen av egen læring og utvikling og «forstå kva dei skal lære og hva som blir venta av dei» (forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Det ligger altså føringer på hva som skal vurderes, at dette skal gjøres synlig for elevene og at undervisvurderinger skal fremme læring.

Læreplanen er bygget på en kompetanseorientert forståelse av læring der kompetansemålene danner vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kompetanse er dermed et sentralt begrep for å forstå hva som skal vurderes. I overordnet del av læreplanen blir det beskrevet hvordan kompetansebegrepet skal forstås. I LK20 defineres det som følger: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kompetansebegrepet har med LK20 blitt mer komplekst i den nye læreplanen, da det blant annet har blitt utvidet med at kompetanse skal brukes i både kjente og ukjente sammenhenger, samt at kritisk tenkning og refleksjon er lagt til i definisjonen (Evensen, 2022, s. 26). I en video om vurdering av kompetanse i fagfornyelsen forteller Fjørtoft at det er utfordrende å lage summative vurderinger som vurderer elevenes kompetanse slik det er beskrevet i LK20, omtalt som kompetanseorienterte vurderingsformer, ettersom begrepet er både komplekst og upresist definert (Fjørtoft, 2020). Tiden etter innføringen av LK20 beskrives som et spennende eksperiment, der vi kan lære mye og teste ut mye nytt.

Vurderingsforskriften slår fast to sentrale prinsipper for vurderingsgrunnlaget i standpunkt karakteren, som inngår i sluttvurderingen. For det første skal det være «uttrykk for den samla kompetansen eleven har i faget ved avslutninga av opplæringa», og for det andre eleven skal ha fått mulighet til «å vise kompetansen sin på fleire og varierte måtar» (forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-15). Begge punktene beskriver hvordan elevene kan vise kompetanse som gir grunnlaget for en standpunkt karakter. Det at det er elevenes samlede

kompetanse som skal vurderes betyr at hele læreplanen må sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Altså må læreren se helhetlig på elevenes kompetanse. At eleven skal få vise kompetansen på flere og varierte måter er en omformulering og presisering av det som tidligere ble omtalt som et «bredt vurderingsgrunnlag». Utdanningsdirektoratet spesifiserer dette som at elevene skal få uttrykke kompetanse i ulike situasjoner og at læreren skal benytte seg av varierte vurderingsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2021). Evensen peker på at vurdering ifølge forskriften ikke trenger å avgrense vurdering til formelle vurderingssituasjoner. Læreren er hele tiden ute etter å fange opp elevenes kompetanse (Evensen, 2022, s. 64). Dette innebærer at vurdering foregår både i formelle og uformelle situasjoner.

Ovenfor har jeg nevnt noen prinsipper som ifølge opplæringsloven skal gjelde for vurdering i skolen i alle fag. Dette legger noen rammer for hvordan lærerne kan praktisere vurdering. Det er derimot i stor grad opp til skolene og lærerne selv å tolke hva dette betyr for hvordan vurdering bør foregå i historiefaget. Læreplanen i historie gir likevel noen beskrivelser for vurdering i historiefaget. Den fagspesifikke læreplanen inneholder to tekster om vurdering; en om underveisvurdering og en om standpunktvurdering. Lund hevder at på grunn av den generelle tilnærmingen gir disse «begrenset veiledning i konkret og praktisk utarbeiding av oppgaver og prøver» (Lund, 2020, s. 68). Tekstene beskriver blant annet hvordan elevene utvikler og viser kompetanse i historiefaget og gir noen føringer på hvordan elevene skal få vise kompetansen. Beskrivelsen vektlegger «vite hvordan»-kunnskap på ulike måter. Dette inkluderer bruk av historiefaglige metoder, historiefaglig materiale og å formulere faglige problemstillinger, men også å presentere ulike perspektiver i fortidige hendelser, forstå menneskers utfordringer og handlinger i historiske kontekster og reflektere over bruk av historien og hvordan de selv blir preget av fortiden (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elevene skal få vise sin kompetanse på varierte måter, både gjennom «muntlige, skriftlige og praktiske måter». Det blir også her beskrevet hvordan kompetanse skal inkludere forståelse, refleksjon og kritisk tenking, samt at standpunktvurderingen skal gjøres basert på kompetansen elevene viser når de bruker kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon. Dette er en presisering av definisjonen av kompetansebegrepet og tilfører lite nytt for hva dette betyr for historiefaget spesifikt.

Selv om disse tekstene kan bidra til å forstå hvordan historiefaget bør forstås i fagfornyelsen gir det lite konkrete føringer for hvordan lærerne kan legge til rette for å vurdere elevenes

kompetanse. Det samme gjelder de veiledende kjennetegn på måloppnåelse som ble lagt ut for å støtte lærerne i arbeidet med standpunktvurderingene ved å beskrive hvordan elevenes kompetanse kan se ut på ulike nivå (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Her blir det også beskrevet at på grunn av læreplanens åpne handlingsrom er disse formulert på et overordnet nivå. Selv om dette gir noe mer veiledning på hva som menes med historiefaglig kompetanse er dette først og fremst et verktøy for å beskrive progresjon i historiefaget, altså hva som generelt kjennetegner kompetanse ved lav, middels og høy måloppnåelse.

## Kapittel 3: Metode

For å styrke studiens reliabilitet er det viktig å synliggjøre fremgangsmåte og vurderinger som er gjort gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg gikk frem for å svare på problemstillingen. Dette inkluderer de ulike fasene av prosessen, fra valg av et kvalitativt forskningsdesign og dybdeintervju som metode, videre til innhenting av kildemateriale og til analyse og fremstilling av resultat. Arbeidet med studien kan best karakteriseres som en prosess der jeg gradvis har beveget meg mellom ulike faser. Kapittelet er bygget opp for å synliggjøre de ulike fasene av arbeidet og vurderinger som har blitt gjort underveis.

I utarbeidelse av prosjektets metode har jeg i de overordnede rammene tatt utgangspunkt i Tove Thagaard sitt verk om kvalitative metoder; *Systematikk og innlevelse* (2018). For forberedelser og gjennomføring av dybdeintervju har jeg benyttet meg av metodikken til Rachlew, Løken og Bergstuen, beskrevet i *Den profesjonelle samtalen* (2020).

### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign og dybdeintervju

Som overordnet metode for å svare på problemstillingen har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. Dette innebærer en grundig undersøkelse av et mindre antall enheter, med sikte på å utvikle en forståelse av sosiale fenomener. Dette må sees i motsetning til kvantitative studier, som tar for seg en større mengde data for å undersøke mengde eller frekvens (Thagaard, 2018, s. 15-16).

Prosjektets tentative problemstilling i startfasen var som følger: «Hvilke perspektiver har lærerne på vurdering, og har Fagfornyelsen ført til en endring i vurderingspraksis?». Denne kan undersøkes både ved en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Dersom formålet hadde vært å gjøre en kartlegging av historielæreres vurderingspraksis ville det være hensiktsmessig å gjøre en kvantitativ studie for å få et mest mulig representativt resultat. Hvis man derimot vil undersøke hvordan lærerne forstår eller opplever vurdering i historiefaget vil det være hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming der en gjør en mer omfattende undersøkelse av et mindre antall historielærere. Dette gir mulighet for å få frem kompleksiteten som er til stede i møtet mellom lærernes forståelser og krav og forventninger som de møter i skolen. En sikter altså mot en større forståelse av lærernes perspektiv på vurdering i historiefaget i stedet for en representativ kartlegging. Valg av forskningsdesign virker altså også inn på hvilken type kunnskap studien er egnet til å produsere.

Kvalitative studier er prosessorienterte og kan derfor tilpasses forholdene omkring studien underveis i prosessen (Thagaard, 2018, s. 16). Jeg valgte en induktiv og eksplorerende tilnærming til temaet ettersom det er gjort lite forskning på feltet i norsk kontekst og det derfor var lite grunnlag for å utvikle spesifikke problemstillinger basert på tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Forskningsspørsmålene ble derfor avgrenset underveis i prosessen, med utgangspunkt i kildematerialet. Denne åpne tilnærmingen åpner for at nye perspektiver kan oppdages underveis, slik at undersøkelsen kan fange opp elementer som ikke ville kommet frem i en teoretisk tilnærming.

For å samle inn empirisk data til forskningsprosjektet har jeg valgt å bruke dybdeintervju som metode. Ettersom jeg ville undersøke vurdering i historiefaget fra et lærerperspektiv falt det som et naturlig valg å intervju lærere for å få innsikt i deres forståelser og opplevelser. Ved intervju som forskningsmetode vil kunnskapsproduksjonen i studien være preget av interaksjonen mellom forsker og intervjupersoner. I hvilken grad dette blir vektlagt avhenger av om man har et positivistisk eller et konstruktivistisk ståsted. Dette representerer to ytterpunkter, der man ser forskeren som henholdsvis en tilnærmet nøytral mottaker av informasjon eller som den ene parten i et samarbeid om å skape mening av intervjupersonens erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89). Min tilnærming minner om det Thagaard beskriver som en mellomposisjon mellom disse ytterpunktene. Min inngang er at intervjupersonenes svar blant annet vil kunne påvirkes av den sosiale interaksjonen mellom intervjupersonen og forskeren, hvordan spørsmålene formuleres og hvordan intervjupersonene er vant til å uttrykke seg om temaet. Samtidig benytter jeg meg av en metode som baserer seg på at forskerens påvirkning kan begrenses. Ved å benytte meg av Rachlew, Løken og Bergstuen (2020) sin intervjuetodikk har jeg forsøkt å begrense min egen påvirkning på intervjupersonenes svar. Likevel vil jeg som forsker fremdeles være delaktig i kunnskapsproduksjonen, noe som gjør at åpenhet omkring forberedelsene og intervjusituasjonen er sentralt.

### **3.2 Innhenting av kildemateriale**

Hovedvekten av kildematerialet i studien består av intervju med seks historielærere som arbeider i den videregående skolen. I tillegg fikk jeg tilsendt materiale som viser eksempler på vurderingsoppgaver fra noen av lærerne. I det følgende vil jeg redegjøre for fremgangsmåte og beslutninger som er gjort underveis i prosessen ved innhenting av kildematerialet. Dette inkluderer rekruttering av intervjupersoner, en kort presentasjon av utvalget, samt

forberedelse og gjennomføring av intervju. Til slutt er det en kort redegjørelse for hvordan det tilsendte materialet ble brukt som et supplement til intervjuene.

### **Utvalg og rekruttering av intervjupersoner**

Ved forskning som innebærer studier av et utvalg mennesker vil både strategi for utvelging av deltakere og rekrutteringsprosessen kunne påvirke resultatet. For å svare på problemstillingen i denne studien vil i utgangspunktet alle historielærere som underviser historie i den videregående skolen være gode intervjukandidater. Det finnes derimot mange ulike videregående skoler og enda flere historielærere, der ulike lærere vil kunne belyse ulike aspekt ved min problemstilling. Jeg ønsket å undersøke hvordan forskjellige lærere løser utfordringene relatert til vurderingspraksis i historiefaget og forsøkte derfor å oppnå det Thagaard omtaler som et typisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 58). Dette innebærer at deltagerne er valgt ut på bakgrunn av at de representerer ulike trekk ved problemstillingen, slik at datamaterialet vil kunne si noe om hva som er typisk for denne gruppen. Dette står i motsetning til det som omtales som et spesielt utvalg, som representerer tilfeller som kan være spesielle ved et fenomen, heller enn typiske (Thagaard, 2018, s. 58). For å få til variasjon i utvalget må det være tydelig hva som er relevante variabler innenfor målgruppen. I mitt tilfelle kan interessante variabler være blant annet utdanning, erfaring, kjønn, alder, holdning til historiefaget eller arbeidsplass.

I rekrutteringsprosessen kontaktet jeg mange ulike videregående skoler med forespørsel om de kunne videresende henvendelsen til sine historielærere. Med unntak av én lærer ble alle historielærerne rekruttert på denne måten. Det viste seg å være utfordrende å få tak i historielærere som ønsket å bli intervjuet, blant annet fordi mange lærere på dette tidspunktet var i streik, og dermed ikke kunne kontaktes gjennom arbeidsplassen. I henvendelse til potensielle intervjupersoner fikk de tilsendt et kort skriv med informasjon om intervjuet og om hva masteroppgaven skal handle om (se vedlegg 1). Det har blitt nøye vurdert hvilken informasjon som ble gitt for at intervjupersonene skal oppleve en trygghet ved å vite hva intervjuet vil handle om samtidig som at det opprettholdes en åpen tilnærming til tematikken. Lærerne som svarte på henvendelsene fikk tilsendt et informasjonsskriv om personvern og rettighetene deres som deltakere (se vedlegg 2). Antall intervjupersoner var ikke satt på forhånd, men ble bestemt delvis på bakgrunn av vanskeligheter med å få tak i historielærere og delvis fordi jeg opplevde at kildematerialet var blitt av et rikt og omfattende omfang etter dybdeintervju med 6 historielærere.

Selv om jeg hadde til hensikt å få til et typisk utvalg ble det i realiteten det som Thagaard omtaler som et tilgjengelighetutvalg, som vil si at intervjupersonene i stor grad ble rekruttert basert på at de var tilgjengelige for intervju (Thagaard, 2018, s. 56). Ved kvantitative studier kan en spesifikk gruppe mennesker være mer villig til å svare på henvendelsen om intervju enn andre. Selv om utvalget viste seg å bli relativt variert med tanke på arbeidsplass og kjønn kan det tenkes at det faktisk at det var lærerne som ønsket å bli med og valgte å prioritere intervjuet var den avgjørende faktoren for hvem som ble rekruttert. Det kan tenkes at lærere som opplever å mestre lærerrollen og at deres tanker om vurdering svarer til idealene i dagens læreplan er mer villig til å bli intervjuet enn lærere som ikke opplever det slik. I et forsøk på å bøte på dette ble det presisert i invitasjonsskrivet at «det er like interessant å snakke med dem som opplever dette som utfordrende og vanskelig som dem som ikke gjør det» (vedlegg 1). Med tanke på hva jeg fant i intervjuene kan man anta at utvalget endte opp som et spesielt utvalg, der mange av lærere er både erfarne og engasjert i faglige problemstillinger. Thagaard peker på at en konsekvens kan være at det blir mindre fokus på utfordringer og konfliktfylte forhold (Thagaard, 2018, s. 57). Basert på mine erfaringer gjennom intervjuprosessen og analysen vil jeg også anta at lærere som benytter seg av en tradisjonell vurderingspraksis er underrepresentert i forhold til gruppen av historielærere i den norske skolen. Dette er faktorer som må tas hensyn til i tolkning av funn og vurdering av studiens overførbarhet.

### **Presentasjon av utvalg**

Utvalget består av seks historielærere som arbeider på fem ulike videregående skoler. Det er en god variasjon mellom ulike skoler, slik at noen lærere underviser påbygg for tidligere yrkesfagelever, mens andre underviser ved studiespesialiserende i vg2 eller vg3. Det er en balansert kjønnsfordeling, med en aldersfordeling fra tidlig 30-årene til slutten av 40-årene. De fleste har mange års erfaring som lærer. Basert på disse kategoriene er utvalget med andre ord relativt variert, med unntak at én av lærerne er relativt nyutdannet. Faktorene jeg har drøftet ovenfor er dermed ikke et resultat av faktorer som var synlige før intervjuene ble gjennomført, men kan like fullt være relevant for resultatene.

## Forberedelse og intervjuguide

I forberedelsen og gjennomføringen av intervjuene har jeg tatt utgangspunkt i metodikken til Rachlew, Løken og Bergstuen, beskrevet i *Den profesjonelle samtalen* (2020). Denne metoden har fokus på at intervjupersonene skal forklare seg så fritt som mulig om et gitt tema. Formålet er at opplysningene som kommer frem er så pålitelige som mulig, samtidig som at de er relevante og inneholder nok detaljer (Rachlew, Løken og Bergstuen, 2020, s. 43). Dette svarer til mitt ønske om at datamaterialet fra intervjuene i størst mulig grad skal belyse intervjupersonenes egne tanker og erfaringer og i minst mulig grad reflektere mine egne forventninger. Pålitelighetsidealet handler i mitt tilfelle hovedsakelig om nettopp dette – at svarene skal være egnet til å gi et godt innblikk i lærernes holdninger, praksis og hverdag i relasjon til mitt tema. Ved å ta i bruk verktøy fra denne metoden ønsker jeg å utarbeide et datagrunnlag som åpner for andre perspektiver enn dem jeg selv forventer å finne, og som kan gi et godt utgangspunkt for å undersøke tematikken fra lærernes ståsted. Metoden innebærer at intervjuets struktur sentreres omkring oppfordringer om å fortelle. Det er gjennom disse oppfordringene at forskeren setter tema for samtalen. Intensjonen er at intervjupersonen på oppfordring fritt skal fortelle om dette temaet. Etter hvert kan forskeren stille sonderende spørsmål for å få svar på spørsmål som ikke har blitt besvart under den frie forklaringen eller gå nærmere inn på detaljer (Rachlew, Løken og Bergstuen, 2020, s. 195-196). For å få mest mulig informasjon bør disse spørsmålene være åpne og nøytrale. Man bør for eksempel unngå spørsmål som kan være ledende eller som bare åpner for enkelte svaralternativer. Etter hvert kan forskeren komme med en ny oppfordring innenfor neste tema, og slik gjennomgår man ulike faser i løpet av intervjuet.

I forberedelsen til mitt intervju har jeg valgt å bruke en noe mer strukturert intervjuguide i forhold til slik metoden er beskrevet av Rachlew, Løken og Bergstuen. Årsaken er at jeg ønsker å komme innom de samme tematikkene for å kunne ha et visst sammenligningsgrunnlag mellom intervjupersonene. Jeg har da vektlagt den sonderende fasen i større grad enn det som skisseres i metoden. Oppfordringene og den frie forklaringen består for hovedtematikkene, mens jeg styrer tematikken i sonderende fasen i større grad enn det som er beskrevet hos Rachlew, Løken og Bergstuen. Strukturen svarer dermed til det Thagaard omtaler som et delvis strukturert intervju; temaene er i hovedsak fastsatt på forhånd, men fordi rekkefølgen ikke er fastsatt kan intervjueren følge fortellingen til intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 91). Hovedpunktene i intervjuguiden, som jeg har brukt som utgangspunkt for intervjuene, er utformet som følger:



## Tema 1: Vurderingspraksis

Oppfordring: Fortell om hvordan du tenker når du skal planlegge vurderinger.

- Hvilke vurderingsmetoder læreren bruker og hvorfor.
- Hvilke kunnskaper eller ferdigheter læreren vektlegger i vurderingene, og hvordan dette blir gjort målbart.
- Hvilken støtte læreren får til å utforme vurderingspraksis.

## Tema 2: Lærerens tanker om historiefaget og vurdering

Oppfordring: Fortell om hva du tenker er en god vurdering.

- Hvilke kunnskaper eller ferdigheter læreren ser på som grunnleggende i historiefaget.
- Lærerens egen vurderingspraksis i lys av hva læreren selv mener er en god vurdering.

## Tema 3: Fagfornyelsen

Oppfordring: Fortell om dine tanker rundt Fagfornyelsen og historiefaget.

- Hvilke utfordringer/muligheter læreren opplever med Fagfornyelsen i historiefaget\*.
- Hvorvidt læreren har gjort eller planlegger å gjøre endringer i sin vurderingspraksis i møte med Fagfornyelsen\*.

\* Fagfornyelsen knyttes her spesielt opp mot kjerneelementene i historiefaget og tverrfaglighet

## **Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble i de fleste tilfellene gjennomført på intervjupersonenes arbeidsplass. Før intervjuet startet formelt var det litt småprat for å lage en god og trygg atmosfære og dermed et godt utgangspunkt for at intervjupersonene opplever det som trygt å fortelle. Selve intervjuene startet med at jeg ga en kort oppsummering av temaet og fortalte hvordan intervjuet vil foregå. Rachlew, Løken og Bergstuen peker på at metakommunikasjon er viktig både før og underveis i intervjuet. Ved å være åpen om hva som vil skje gir intervjueren fra seg makt til intervjupersonen. Dette muliggjør et mer symmetrisk forhold mellom intervjupersonen og forskeren og gjør at intervjupersonen kan konsentrere seg om samtalen i

stedet for å lure på hva som vil skje. På den måten kan metakommunikasjon føre til en mer naturlig samtale (Rachlew, Løken og Bergstuen, 2020, s. 92-96).

Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon og deretter transkribert. Jeg tok enkelte notater underveis for å notere tanker som dukker opp underveis i intervjupersonens fortelling og som jeg ønsket å gå nærmere inn på, men disse ble ikke brukt videre i analyseprosessen. Med unntak av ett intervju, hvor to lærere fra samme skole ønsket å bli intervjuet sammen, foregikk alle intervjuene individuelt.

Selv om intervjuene baserte seg på en spesifikk metode har prosessen vært preget av en læringskurve, der den praktiske tilnærmingen på noen punkter skilte seg fra det teoretiske idealet. Da jeg hadde det første intervjuet var tankegangen min at jeg skulle passe på spesielt to ting; å komme innom alle temaene i intervjuguiden og å ha en nysgjerrig og utforskende tilnærming. Det sistnevnte er et verktøy for å legge mine egne meninger og fordommer til sides og heller fokusere på å ha en åpen nysgjerrighet til hvorfor læreren tenker som hen gjør. Dette er, ifølge Rachlew, Løken og Bergstuen (2020, s. 41), et viktig premiss for en samtale som gir pålitelig informasjon. Både denne tilnærmingen og tematikkene i intervjuguiden har jeg forsøkt å følge opp gjennom alle intervjuene. Jeg har derimot oppdaget at selv med grundige forberedelser er det også i stor grad gjennom erfaring at man utvikler evnen til å lede et godt intervju. Dette gjelder spesielt for intervjuer med lite struktur, hvor rekkefølgen og perspektiv på tema i stor grad bestemmes av hva intervjupersonen forteller. Blant ble dette merkbart for et verktøy som Rachlew, Løken og Bergstuen omtaler som aktiv lytting, som benyttes for å få til god kommunikasjon. Dette innebærer at man ikke bare skal høre hva intervjupersonen sier, men også prøve å forstå og sette inn i en kontekst. Dette er viktig for å stille gode spørsmål i den sonderende fasen. I praksis er dette et verktøy som krever øvelse for å mestre. Kvaliteten på intervjuene har med stor sannsynlighet blitt påvirket av at dette er en krevende øvelse som til tider ble ganske utfordrende. Jeg oppdaget blant annet at jeg hadde en tendens til å være så opptatt av å være lyttende at jeg glemte å skrive ned momenter som jeg ønsket å følge opp videre. I ettertid ser jeg at dette har ført til at det ble noe tilfeldig hvilke temaer som ble best belyst og at jeg kan ha gått glipp av noen interessante momenter.

### **Eksempel på vurderingsoppgaver som supplement til intervjuene**

I etterkant av intervjuene fikk intervjupersonene spørsmål om de ønsket å sende et eksempel på en vurderingsoppgave, gjerne med vurderingskriterier og eksempler på hvordan

elevbesvarelsene blir vurdert. Det ble spesifisert at dersom de ønsket å sende meg dette ville det bli brukt i forlengelse av intervjuene for å få en bedre forståelse av hvordan de tenker og hvordan det de forteller i intervjuene kan se ut i praksis. Fem av lærerne fulgte opp henvendelsen, der noen av dem sendte oppgaver med vurderingskriterier og andre også la ved eksempler på hvordan elevbesvarelser ble vurdert.

### **3.3 Analyse og fremstilling av resultat**

Den tidlige analyseprosessen startet allerede ved gjennomføring og transkribering av intervjusamtalene, da dette bidro til å skaffe meg oversikt og forme mitt inntrykk av materialet. I starten skaffet jeg meg oversikt ved å kategorisere svar i overordnede kategorier. Disse ble delvis utarbeidet på bakgrunn av temaene i intervjuet og delvis av hva som ble vektlagt av intervjupersonene. Ved å lage kategorier for interessante perspektiver i analysen fremhever man tendenser i materialet. Samtidig fører dette til at andre perspektiver enn de man har valgt blir mindre tydelige (Thagaard, 2018, s. 154). Gjentatte gjennomganger av kildematerialet har ført til at jeg har blitt oppmerksom på nye perspektiver også i de senere stadiene av prosessen.

Min forståelse av empirien i den tidlige fasen la grunnlaget for prosjektets videre retning. I denne prosessen har jeg hele tiden vekslet mellom et fokus på de enkelte lærerne og å se disse i sammenheng med helheten i analysen. Ifølge Thagaard kan dette bidra til å utvikle en helhetlig og nyansert forståelse av kildematerialet og gjøre analyseprosessen mer kreativ (Thagaard, 2018, s. 161-162). Dette har vært tidkrevende, men har bidratt til at jeg har opparbeidet meg en forståelse av kompleksiteten i lærernes hverdag.

Gjennom analyseprosessen har jeg tatt sikte på å få innsikt i hvordan lærerne forstår og opplever historiefaget, vurdering og fagfornyelsen. Empirien har blitt sett i lys av didaktisk og pedagogisk litteratur, samt de regler og instruksjoner som lærerne må forholde seg til i skolen. Kildematerialet har blitt analysert i en induktiv tilnærming, der empirien har vært utgangspunktet for videreutvikling av problemstilling og kategorisering av funn. Thagaard peker på at selv eksplorerende tilnærminger bærer preg av en dialektisk veksling mellom den empiriske analysen og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 187). Blant annet vil min egen forforståelse av temaet, forankret både i litteratur og egne erfaringer, virke inn på analyseprosessen.

Resultatet av analysen har i hovedsak blitt fremstilt gjennom det som Thagaard omtaler som en typologi. Dette er kategorier som er laget for å fremheve hovedtendenser i kildematerialet (Thagaard, 2018, s. 201). Som en følge av den induktive tilnærmingen har jeg brukt empirinære begreper for å beskrive kategoriene. Jeg har derimot ikke utelukkende benyttet meg av en typologisk fremstilling. I kapittel 6 har jeg for eksempel valgt å fremheve to ulike opplevelser i stedet for å fremheve en hovedtendens blant intervjupersonene.

## Kapittel 4: Målsettinger og kjennetegn på kompetanse i historiefaget

Et viktig utgangspunkt for vurdering er klare og tydelige målsettinger om hva som skal vurderes. I et historiefag i endring, der det i tillegg finnes flere ulike didaktiske tilnærminger, er det spesielt relevant å se nærmere på lærernes tilnærming til historiefaget. I det følgende kapittelet vil jeg se nærmere på hvordan lærerne i utvalget uttrykker hva som er viktige målsettinger i historiefaget og hvordan disse kan omsettes til kjennetegn på kompetanse.

Første del av kapittelet tematiserer lærernes overordnede målsettinger, mens andre del går nærmere inn på hvordan disse blir beskrevet mer konkret. Hensikten er å få et innblikk i hvordan målsettingene kan komme til uttrykk som kjennetegn på kompetanse, slik at de kan være til gjenstand for vurdering. I diskusjonen ser jeg analysen i sammenheng og peker på en utfordring som kommer til syne i krysningspunktet mellom historiedidaktiske målsettinger, en åpen læreplan og vurderingsregimets krav og forventninger.

### 4.1 Historiefaget handler om *mer enn* kunnskaper om fortiden

Alle lærerne uttrykker på ulike måter at de ønsker å bryte med den tradisjonelle forståelsen av historiefaget, som setter «vite at»-kunnskap i sentrum. Flere av lærerne uttrykker hva historiefaget er i lys av den tradisjonelle forståelsen, og da i hovedsak i motsatt retning av denne; historiefaget handler om *mer enn* fortidskunnskap, og kompetanse er *mer enn* å gjengi kunnskap. Det er et gjennomgående trekk at lærerne forstår kompetanse som noe som vises når elevene *braker* kunnskap fremfor å gjengi. Det å gjengi kunnskap blir forbundet med det tradisjonelle historiefaget som lærerne vil vekk ifra. Kristine er likevel kritisk til at den nye forståelsen helt skal ekskludere det å kunne realkunnskap om fortiden som en verdi i seg selv. Lærerne beskriver altså et spenningsfelt mellom ulike tilnærminger, der kunnskapens plass i historiefaget er en sentral del av diskusjonen.

Et sitat fra Marius er illustrerende for den overordnede tendensen til å se historiefaget som noe *mer enn* et fag om fortidskunnskap: «vi må vekk ifra det der at historie er det som har skjedd da, for å si det sånn. At det er mye mer» (Marius). Her uttrykker Marius at historiefaget består av mye *mer enn* kunnskap om fortiden. Historiefaget består også av det Marius omtaler som «ferdigheter», som inkluderer blant annet historiebevissthet, kritisk tenking og «vite hvordan»-kunnskap. Sitatet gir uttrykk for at det eksisterer en oppfatning om et historiefag sentrert omkring denne «vite at»-kunnskapen. Tatt i betraktning Marius sin

vektlegging av det han omtaler som ferdigheter kan dette forstås som at han vil vekk fra den tradisjonelle forståelsen av hva kompetanse i historiefaget innebærer og mot en videre forståelse av kompetanse som kan karakteriseres som «vite hvordan»-kunnskaper og historiebevissthet. Dette svarer til utviklingen historiefaget har gjennomgått i læreplanene, da læreplanen i Fagfornyelsen tydelig gir uttrykk for en forståelse der denne kompetansen skal stå sentralt.

Blant de andre lærerne kommer tendensen til å se historiefaget som *mer* enn kunnskap om fortiden til uttrykk på litt ulike måter. Marius og Anders beskriver altså faget som todelt, der elevene på den ene siden skal lære «kunnskap, altså historisk oversikt over hva som har skjedd, og så det andre er ferdighetene i faget» (Marius). De uttrykker altså et ønske om å vektlegge det de omtaler som ferdigheter. Også Kristine beskriver et skille mellom to deler av historiefaget, der kunnskap utgjør den ene delen. Hun forteller:

*Jeg skiller egentlig ganske mye mellom kunnskap og kompetanse. Altså, jeg tuller litt med elevene da, at du kan jo kunne boken din på rams, og så likevel sliter du med å få en sekser. De pleier å få det likevel altså, omtrent, det skal ganske mye til for å ikke gjøre det. For de klarer ikke reflektere hvis ikke. Men for meg er det en som klarer å anvende og bruke det de har lært, altså kunnskapene (Kristine).*

Kunnskap blir her karakterisert som å kunne gjengi innholdet i læreboken. Dette er ifølge Kristine ikke nok for vise høy kompetanse. Det er først når elevene *braker* kunnskapen at det utgjør kompetanse. Dette er et gjennomgående trekk også blant de andre lærerne. Alle gir tydelig uttrykk for at de tar avstand fra et historiefag som handler om å gjengi kunnskap om fortiden. Kristine forteller videre: «du skal bruke fagkunnskapene til å reflektere og se sammenhengene [...], at de gjennomskuer faget på en måte» (Kristine). Det å bruke kunnskapene knyttes her til refleksjon og å kunne se sammenhenger, noe som flere lærere beskriver som viktig. Her kommer det også frem at det å bruke kunnskap er knyttet til en mer diffus målsetting, nemlig å «gjennomskue» faget.

Det at kompetanse blir sett som å bruke kunnskap, fremfor å gjengi, fremstår som en konkret måte man kan forstå dette «nye» historiefagets forhold til kunnskap. Sett i lys av det utvidede kompetansebegrepet i LK20 er ikke dette en overraskende utvikling, ettersom kompetansebegrepet spesifikt legger til grunn at elevene skal «anvende kunnskaper og ferdigheter», og at det presiseres at dette innebærer «forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her blir det tydelig uttrykt at det å gjengi i

seg selv ikke er en kompetanse. Selv om dette er en mer konkret forståelse av hva kompetanse er gir det ingen tydelig definisjon som forklarer hva det å bruke kunnskap egentlig innebærer i historiefaget.

Kristine er opptatt av å få frem at kunnskap om fortiden også har verdi i seg selv. Hun er kritisk til at historie skal bli sett som et samtidsfag ved at «alt i dagens samfunn skal styre faget på en måte» (Kristine). Det er nærliggende å tenke at hun sikter til at det «nye» historiefagets fokus på elevenes ferdigheter fremfor kunnskap om fortiden kan skyve ut verdien av realhistorisk kunnskap. Dette fremstår som et tilsvar til et ensidig fokus på det å komme seg vekk ifra realhistorisk kunnskap, og spesielt det å gjengi kunnskap. Kristine forteller:

*Jeg synes at du skal kunne litt historie og, sant? At historie på sine egne premisser, på en måte. Sånn at... Ikke som et kunnskapsfag, det er ikke det jeg sier. Men man skal ikke være kunnskapsløse heller. Selv når man sier at alt kan finnes på mobilen og alt kan finnes på Wikipedia. Du skal være et reflektert menneske og da må du ha litt kunnskaper og, tenker jeg (Kristine).*

Kristine argumenterer for at realhistorisk kunnskap også bør ha en plass i historiefaget. Det er interessant at hun øyeblikkelig forsvarer påstanden sin ved å presisere at hun ikke mener det som et kunnskapsfag. Dette vitner om en oppfatning av at det ikke er akseptert å se historie som et kunnskapsfag, og kanskje også at kritikk mot det samtidsrettede faget fort kan bli oppfattet som en tilslutning til det andre ytterpunktet. Kristine sitt kritiske perspektiv på historie som et samtidsfag bidrar til å nyansere det som ellers virker å være hovedtendensen blant lærerne i utvalget, nemlig at det å huske kunnskap om fortiden først får verdi når det brukes som et middel for å nå målet, slik at det ikke sees som et mål i seg selv.

Flere av lærerne peker på læreplanen som en del av dette skiftet i hva som sees som kompetanse i historiefaget. Rune forteller om en utvikling av historiefaget fra et fag om faktakunnskaper om fortiden til en mer metodisk tilnærming til faget:

*Da jeg gikk på videregående, så drev vi jo litt med sånt, vi satt jo mye med faktaprøver. Jeg husker jo enda den prøvepugging fra Romerriket, sant? De ulike slagene og de ulike faktakunnskapene. Men det er ikke sånn historiefaget fremstår i læreplanen nå. Nå er det mer, jeg vil si mer metodisk over det hele. Hvordan du skal drøfte og ta utgangspunkt i problemstillinger, jobbe med kilder og ikke så mye pugging av årstall og hendelser og om personer og sånn som det var i min tid (Rune).*

Her beskriver Rune en tydelig drening fra «vite at»-kunnskaper til «vite hvordan»-kunnskaper, slik han ser at historiefaget er beskrevet i læreplanen. Dette skiftet innebærer en utvikling fra å huske kunnskaper om fortiden, som blir beskrevet som utdatert, til kildearbeid, drøfting og arbeid med problemstillinger. Dette er et eksempel på hvordan fagfornyelsens uttrykk for en utvidet kompetanse kan tolkes i historiefaget. Etersom kompetansebegrepet er så komplekst og vidt, og læreplanen er åpen av karakter, åpner dette for ulike tolkninger for hvordan brytningen med det tradisjonelle faget kan se ut.

Lærerne legger vekt på litt ulike målsettinger når de beskriver hva de ser som viktig i historiefaget, altså hva dette *mer* enn fortidskunnskaper innebærer. Noen av målsettingene er knyttet til elevenes ferdigheter. Dette gjelder spesielt målene som ble tilknyttet kritisk tenking og kildekritikk. Rune forteller at kritisk tenking er et tydelig hovedformål med historiefaget: «jeg har én oppgave, og det er at dere skal ikke være letturte når dere forlater meg i historiefaget» (Rune). Det å tenke kritisk knyttes hos Rune spesielt til det å stille kritiske spørsmål. Ingrid er spesielt opptatt av at elevene oppnå ferdigheter i kildebruk, og ser det å kunne bruke kilder på en riktig måte som helt sentralt for historiefaget:

*Det er mange elever som i hvert fall tilsynelatende, og kanskje reelt og, synes det er vanskelig å vite hva som er riktig kildebruk og hva som rett og slett er plagiering eller juks. Men hvis det er noe vi skal liksom ha som mål i historiefaget så er det jo akkurat å skille mellom de tingene, tenker jeg da (Ingrid).*

Dette er altså målsettinger som sikter mot konkrete ferdigheter, som å stille spørsmål og å kunne bruke og referere til kilder på riktig måte.

En stor del av målsettingene som beskrives av lærerne handler om elevenes forståelse, bevissthet og tenking. Her blir det brukt ulike begreper som ligner på hverandre, der de delvis har overlappende innhold, som å «tenke historie», «forstå historie», «historieforståelse» og «historiebevissthet». Dette er begreper som alene kan karakteriseres som abstrakte eller diffuse, der det ikke er åpenbart hvordan de bør forstås i møte med klasserommet. Når lærerne i intervjuene skal forklare hva de mener med disse målsettingene er det en tendens til at flere sliter med å formulere seg eller bruker veldig mange ord for å forklare hva de mener. Dette kan tyde på at det er en uklarhet i hva som ligger i begrepene, eller i det minste at det er vanskelig å sette ord på hva de innebærer.

Lise og Kristine sine beskrivelser av hva de ser som viktige mål i faget illustrerer hvordan deres målsettinger er delvis overlappende, men beskrives med ulike begreper. Dette illustrerer



at det kan være utfordrende å sette fingeren på hva disse målsettingene innebærer helt konkret. Ettersom de brukte mange ord på å forklare dette har jeg sammenfattet det i noen linjer med sikte på å få frem hovedpoenget deres. Kristine forteller at elevene skal lære å «tenke» historie. Dette brukes som et samlebegrep for mange ulike målsettinger, blant annet det å kunne forstå sammenhenger, være reflektert, kritisk og bevisst. Blant annet skal elevene bli bevisst på at de selv er historieskapte, og at alle mennesker er «barn av sin samtid» (Kristine). Dette er delvis overlappende med Lise sin beskrivelse, som retter fokus mot at elevene skal «forstå» historie, i motsetning til bare å kunne gjengi det som står i læreboken. Hvis man har «forstått» historie innebærer dette «at man tenker litt mer» (Lise). Med andre ord skal elevene ikke bare reprodusere kunnskap – de skal også tenke selv.

Selv om lærerne vektlegger ulike deler av faget og bruker ulike begreper for å forklare målsettingene er de på et mer overordnet plan samstemte om viktige mål for historiefaget, som at elevene skal lære seg å tenke kritisk, bli bevisst og forstå faget. Målsettingene og begrepene går også igjen i den nye læreplanen for historiefaget. Når Kristine forteller at elevene skal bli bevisst på at de selv er historieskapte er dette helt i tråd kjerneelementet historiebevissthet, der «elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Verbet «å forstå» blir blant annet brukt for å beskrive kjerneelementene historiebevissthet, kildekritisk bevissthet, historisk empati, sammenhenger og perspektiver. Det å stille spørsmål og å bruke kilder på riktig måte inngår henholdsvis i kjerneelementene og de grunnleggende ferdighetene i faget. Sammenhengen med læreplanen kommer spesielt tydelig frem i intervjuet med Marius og Anders, som ble intervjuet sammen. Her kom vi ikke inn på fagets overordnede formål, men det kom likevel tydelig frem at de legger stor vekt på det de omtaler som «ferdigheter» i historiefaget. På spørsmål om hva dette innebærer ramser Marius opp begreper som står helt sentralt i den nye læreplanen: «kildekritikk, perspektivmangfold, historisk empati, historiebevissthet, historiebruk, alle de tingene der» (Marius). Marius sin beskrivelse av det han ser som mest sentralt i historiefaget kunne like gjerne ha vært en oppsummering av størstedelen av kjerneelementene i fagfornyelsen.

Læreplanen er relativt vag i beskrivelsene av hvordan disse kjennetegnene helt konkret kan komme til uttrykk hos elevene. Videre vil jeg gå nærmere inn på konkrete kjennetegn på lærernes målsettinger, som et nødvendig ledd i prosessen mot vurdering av elevenes kompetanse.

## **4.2 Fra mål til kjennetegn på kompetanse**

Hvis man skal kunne vurdere målsettingene i historiefaget må man kunne kjenne igjen når eleven har oppnådd disse målsettingene. Lærerne må altså vite hva som kjennetegner god kompetanse. Dette innebærer at målsettinger som er abstrakte eller kan forstås på flere måter må defineres og kobles til observerbare kjennetegn. På den måten er det mulig å lage vurderinger som legger til rette for at elevene får vist kompetansen man sikter på og at man kan kjenne igjen i hvilken grad eleven har vist denne kompetansen i vurderingssituasjonen. Ercikan og Seixas (2015a) peker på at klare definisjoner er spesielt viktig i historiefaget på grunn av mange ulike oppfatninger om sentrale begreper og historiefagets innhold. Tydelige kriterier for vurdering er også sentralt i lærernes og skolens mål om formativ vurdering, samt at elevene har en lovfestet rett til å vite hva de blir vurdert i (forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10).

I det følgende vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner de ulike målsettingene. For å få en forståelse av hva lærerne tenker om denne prosessen og hvordan målene de beskriver kan se ut når de er brutt ned i observerbare kriterier, har jeg brukt både intervjuene og de tilsendte vurderingsoppgavene, ofte med medfølgende vurderingskriterier, som grunnlag. Her har jeg først forsøkt å få en oversikt over hva lærerne faktisk vurderer, altså hvilke kriterier som avgjør om elevene blir vurdert til lav eller høy måloppnåelse. Deretter har jeg sett på hvordan lærerne i intervjuene beskriver hva målsettingene innebærer og hvordan de forklarer hvordan de vurderer. Selv om jeg hadde noe ulik mengde med informasjon fra de ulike lærerne, da det ikke var alle som sendte inn vurderingskriterier, har dette samlet sett gitt meg et overblikk for å kunne peke på noen tendenser og interessante aspekt ved prosessen.

Kapittelet er inndelt i tre kategorier som representerer ulike målsettinger ved faget.

Inndelingen reflekterer tendensene som kom frem av det samlede materialet når det gjelder hva lærerne ser som kjennetegn på kompetanse for historiefagets målsettinger. Jeg har valgt dele målsettingene inn i de tre kategoriene ettersom jeg fant at de ulike områdene synliggjør ulike utfordringer.

### **Forståelse, refleksjon og historiebevissthet**

En betydelig del av målsettingene beskrevet i første del av kapittelet kan sammenfattes gjennom begrepene forståelse, refleksjon og historiebevissthet. Det kommer frem i kildematerialet at disse målsettingene er tett knyttet til hverandre. For eksempel kan

refleksjon kjennetegnes ved at elevene kan se sammenhenger, mens historiebevissthet blant annet kan kjennetegnes ved refleksjon og å kunne se sammenhenger. En gjennomgående tendens er at det å se sammenhenger og trekke linjer mellom historiske hendelser, mellom seg selv og historiefaget eller mellom de tre tidsdimensjonene er kjennetegn på kompetanse på flere områder. Samtidig blir det tydelig at historiebevissthet er en målsetting som det er vanskelig å definere, og som er vanskelig å knytte til konkrete kjennetegn.

Gjennom intervjuene og vurderingskriteriene i eksempeloppgavene kom det frem at det å se sammenhenger og trekke linjer går igjen når lærerne på et mer konkret nivå gir uttrykk for hva som utgjør god kompetanse. Lise peker på dette som et kjennetegn på hvordan hennes mål om at elevene skal forstå historie kan komme til uttrykk i elevbesvarelser. Samtidig gir hun også uttrykk for at det er vanskelig å formulere nøyaktig hva hun ser etter hos eleven. Selv om hun kommer frem til noen relativt spesifikke kjennetegn synes hun altså at det er utfordrende å sette ord på hva som kjennetegner at elevene har «forstått» noe. Lise knytter målet om forståelse og hvorvidt elevene har klart dette først og fremst til hvorvidt eleven har reprodusert noe eller om de har tenkt selv. Hun forteller om det å se sammenhenger som det motsatte av å presentere fragmenterte biter av fakta. Elevene må blant annet kunne svare på spørsmål som hvorfor og hvordan noe skjedde:

*dette med, på en måte, å se alt i sammenheng, sant. Ikke bare si det at første verdenskrig startet sånn og sånn, og så sånn og sånn, og så skjedde det, og så skjedde det, og så skjedde det, og så var den ferdig da. Fint, du har lest i boken og du har pugget disse tingene. Men hvorfor skjedde det? Hvordan? (Lise).*

Spørsmålene «hvorfor» og «hvordan» dette skjedde kan også omtales som årsaker. Begrepene «årsak og virkning» bruker hun senere i intervjuet for å forklare hvordan hun kan vite om elevene har forstått det eller om det er reproduksjon, om de har fått med «disse her lange linjene» (Lise). Dette tyder på at det å trekke linjer og se sammenhenger blant annet kan forstås som å se sammenhenger i fortiden gjennom å kunne vurdere årsaker og virkninger av historiske hendelser. Hun gir også eksempel på at det kan bety å sammenligne et fenomen ved å trekke linjer i tid og rom. Denne kompetansen kan altså konkretiseres på ulike måter, men det Lise hele tiden kommer tilbake til, og som gjelder for begge forståelsene, er at oppgaven ikke blir besvart gjennom fragmenterte biter av fakta.

Det å se sammenhenger og trekke linjer blir også knyttet til andre kompetanser. Blant annet blir det ofte satt i sammenheng med refleksjon. Det at elevene skal bli reflektert er et begrep

som gikk igjen i lærernes beskrivelse av historiefagets målsettinger. Det er også et verb som blir brukt i flere kompetansemål i læreplanen i historiefaget, der det gis en generell og vid definisjon der elevene blant annet skal «tenke gjennom ulike sider» eller «prøve ut egne tanker og holdninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det sier altså noe om at elevene skal komme med egne tanker om noe. I et vurderingsskjema tilknyttet Marius sin oppgave om historiebruk i film er høy kompetanse i «evne til refleksjon» beskrevet som følger: «Eleven viser en meget god evne til å reflektere selvstendig, se sammenhenger og trekke overordnede linjer» (Marius, eksempeloppgave). Å se sammenhenger og trekke linjer blir her beskrevet som kjennetegn på refleksjon.

I stedet for å beskrive hva som kjennetegner refleksjon peker Ingrid på sitt profesjonelle skjønn når hun forteller hvordan hun tenker når hun ser etter elevenes kompetanse i en oppgavebevarelse. Det fremstår som at noen kompetanser har konkrete kjennetegn som man kan se etter, mens andre kompetanser, som refleksjon, krever at man legger mer vekt på sitt profesjonelle skjønn. Hun forteller hvordan hun vurderer elevenes evne til refleksjon i forbindelse med en kildeoppgave: «Og så er det alltid en bit med refleksjon fra elevene, som også skal vurderes. Sant og da må man jo bruke profesjonelt skjønn, som man alltid må ha med seg» (Ingrid). Dette kan tyde på at lærernes profesjonelle skjønn har en rolle i vurderingene der det fyller inn på områder der det er vanskeligere å formulere konkrete kjennetegn, til tross for idealet om at det skal være tydelig for elevene hva de blir vurdert i.

Det å vurdere historiebevissthet blir beskrevet som et utfordrende felt i historiedidaktikken. Derfor fikk alle lærerne spørsmål om hvordan de forholdt seg vurdering av til historiebevissthet, som en del av kjerneelementene. Den mest fremtredende tendensen som kom frem her er at historiebevissthet sees som noe grunnleggende for historiefaget, men at det er vanskelig å sette ord på nøyaktig hva det innebærer. Der lærerne kommer inn på hva det innebærer knyttes det opp mot både refleksjon og det å se sammenhenger. Det handler blant annet om å se sammenhenger i til seg selv og samfunnet og å se sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Noen av lærerne peker også på at det handler om å se hvordan historien har relevans for elevene og samfunnet. Selv om lærerne forklarer det på ulike måter er det en tydelig rød tråd at det handler om å kunne trekke linjer og se sammenhenger, noe som igjen knyttes til refleksjon.

Uklarheten i historiebevissthetsbegrepet kom til syne blant annet i intervjuene med Kristine og Ingrid. Der Ingrid beskrivelse synliggjør paradokset i at historiebevissthet er helt

grunnleggende samtidig som at det er utfordrende å vurdere, forteller Kristine eksplisitt at det er en utfordring å bryte dette ned i vurderingskriterier. Ingrid betegner historiebevissthet som noe som alltid er til stede i historiefaget: «Det tenker jeg er en sånn grunnleggende kompetanse da. Sånn jeg sa det før at du kan ikke egentlig drive med historie uten det» (Ingrid). Samtidig karakteriserer hun sin egen forståelse av historiebevissthet som «vidløftig». Jeg tolker i denne sammenhengen «vidløftig» til å bety noe abstrakt, komplekst og ambisiøst, altså noe som kjennetegnes av å være lite konkret og derfor også vanskelig å vurdere. Historiebevissthet sees altså både noe grunnleggende og alltid tilstedeværende - en del av historiefagets kjerne - og som noe som av natur er utfordrende å måle og vurdere. Det samme paradokset kommer til syne i intervju med Kristine. På spørsmål fra meg om det er vanskelig å vurdere historiebevissthet svarer hun bekræftende; «steinvanskelig» (Kristine). Hun forteller også at det er utfordrende å bryte historiebevissthet ned til vurderingskriterier, men forsøker likevel å beskrive hva hun legger i begrepet:

*det er jo fryktelig vanskelig å sette noen vurderingskriterier på noe sånt [historiebevissthet], sant, men man kan prøve å sette opp liksom i måloppnåelsen at hvis du klarer å se sammenhenger og diskutere sammenhenger og reflektere rundt det og hva posisjon samfunnet og vi har i det, så kommer du jo veldig inn på det, sant (Kristine).*

Kristine uttrykker her at det er så vanskelig å sette vurderingskriterier på at hun bare «kommer [...] veldig inn på det» når hun forsøker å sette ord på hva det innebærer. Samtidig forteller hun i løpet av intervjuet også om hvordan nøyaktige vurderingskriterier er viktig for at elevene skal kunne vite hva som kjennetegner de ulike karakterene. Hun forteller at dette bør forklares enda mer presist enn de veiledende kjennetegnene på måloppnåelse, som er vedlagt læreplanen i fagfornyelsen som en støtte til lærerne:

*Selvfølkelig bruker man det [måloppnåelsene] som staten og kommer med. Men jeg har prøvd å presisere hva en femmer og en sekser er. [...] hvis ikke jeg kan forklare og sette ord på hva er forskjellen mellom fem og seks, hvordan i huleste skal de [elevene] da vite hva som kreves for å få en sekser hvis de ligger på en femmer, sant? Bare mer av? Bare litt til? (Kristine).*

Hun uttrykker at læreren må kunne sette ord på nøyaktig hva som kreves av elevene. Når historiebevissthet er krevende å sette ord på samtidig som at det er vanskelig å beskrive nøyaktig i vurderingskriterier kommer paradokset til syne; historiebevissthet blir både uttrykt

som en del av historiefagets kjerne og som noe som er vanskelig å sette ord på, og dermed blir det også vanskelig å vurdere.

Flesteparten av lærerne gir ikke et tydelig svar på hvordan de rent konkret vurderer historiebevissthet. Noen kommer derimot inn på hva som kan være kjennetegn på dette, der det fortsatt er refleksjon og det å se sammenhenger som er den mest tydelige tendensen. I sitatet ovenfor der Kristine uttrykker hvordan det er vanskelig å sette kriterier på historiebevissthet forsøker hun også å formulere hvordan hun tenker at man nærmer seg det historiebevissthetsbegrepet innebærer. Her brytes begrepet ned til å se, diskutere og reflektere rundt sammenhenger og reflektere over hvilken posisjon en selv og samfunnet har i dette. Kristine kommer ikke nærmere inn på noen eksempler, men basert på hva hun forteller i intervjuet kan det tolkes til at det handler om at elevene skal kunne se sammenheng mellom historiefaget og elevenes eget liv og samfunnet rundt dem. Andre lærere uttrykte lignende beskrivelser av hva historiebevissthet innebærer. Lise peker også på at elevene skal kunne se historiefagets relevans for sitt eget liv, mens Ingrid peker på refleksjon som en måte å utvikle historiebevissthet på.

Marius er den læreren i utvalget som mest konkret forklarer og gir eksempel på hva som kan være kjennetegn på historiebevissthet. Han har tidligere i intervjuet uttrykt at historiebevissthet handler om å se sammenhenger på tvers av fortid, nåtid og fremtid. Her gir han et eksempel på hvordan elevene kan uttrykke historiebevissthet på en muntlig eksamen dersom temaet er industriell revolusjon:

*[...] industriell revolusjon, knytte det mot dagens klimaproblemer. Sant, det er en måte å uttrykke historiebevissthet, at man ser det som skjedde der og da. Ja, det var positivt type for eksempel hva man har av ting tilgjengelig og så videre, sant, utvikling. Men det har og en bakside, for eksempel for miljøet. Så den typen ting er viktig (Marius).*

Her blir det å se sammenhenger på tvers av tidsdimensjonene eksemplifisert ved å se at en fortidig hendelse har betydning for oss i dag. Elever kan altså uttrykke historiebevissthet blant annet ved å vurdere hvilke virkninger av historiske hendelser, perioder eller ideer har i nåtiden, enten for samfunnet eller for sitt eget liv.

## Kildekritikk og formidling

I kildematerialet kom det også frem målsettinger om mer konkrete ferdigheter. Her vil jeg trekke frem to områder som jeg opplevde som relevant når det gjelder hva lærerne vurderer, nemlig kildekritikk og formidling. Kildekritikk gikk igjen hos flere lærere som noe som var viktig i historiefaget, mens formidling var et mindre uttalt mål for historiefaget i seg selv. Begge representerer likevel en tendens i kildematerialet for hva lærerne la vekt på når de vurderte elevene. Begge områdene kjennetegnes av konkrete, lett observerbare kjennetegn, slik at det er lett gjenkjennelig når elevene viser kompetanse på disse områdene.

Blant lærerne ble kildebegrepet brukt både om historiske kilder og i den mer generelle betydningen som steder der man henter informasjon. Dette kan inkludere både å finne, vurdere og referere til kilder. I forbindelse med at hun snakker om en oppgave der elevene skulle vurdere en kilde viser Ingrid til noen konkrete kjennetegn som hun kan bruke for å vurdere elevenes kildekritiske kompetanse:

*Har de med hvem forfatteren er? Har de med hvem som har publisert den? Hvortid var det? Holder kilden vitenskapelig kvalitet? Og hvordan? Er det referanser i kilden? Så det er jo egentlig litt sånn konkrete ting som man kan måle etter da (Ingrid).*

Kildekritikken har noen etablerte spørsmål som på en helt konkret måte bidrar til å vurdere kilder. Slik jeg tolker Ingrid betyr det at dersom elevene tar utgangspunkt i disse spørsmålene når de gjør kildevurderinger er dette kjennetegn på god kildekritikk. Kjennetegnene strekker seg altså fra tekniske ferdigheter til selvstendige vurderinger, men alt dette virker å være innenfor godt etablerte og synlige rammer hentet fra kildekritikkens spørsmålsbatteri.

Formidling gjennom språk og struktur i oppgavebesvarelser fremstår også som en del av vurderingsgrunnlaget i større eller mindre grad hos alle lærerne. Imens Ercikan og Seixas omtaler språk og formidling som et hinder og mulig feilkilde når man skal vurdere elevenes historiske tenking, da de ikke ser elevenes lese- og skriveferdigheter som en del av denne kompetansen (Ercikan og Seixas, 2015a, s. 6), virker det som at lærerne i hovedsak ser språket som en del av elevenes kompetanse i historiefaget. Dette kommer til uttrykk på to ulike måter hos Rune og Lise, der de uttrykker to ulike grunner til at formidling kan være kjennetegn på kompetanse i historiefaget.

Rune forteller at han ser fagspråk i seg selv er et kjennetegn på høy kompetanse i historiefaget. Han forteller om et mål om at elevene skal kunne uttrykke seg som en fagperson, altså en historiker, i stedet for en skoleelev:

*På videregående, snart videre i høyere utdanning må du klare å høres ut som en fagperson. Så da er vi i gang med å få formalisert språket deres, og den uttrykksmåten, sånn at de får en sånn der fagpersonsseltillitt. Få bort det her skolespråket (Rune).*

Rune vektlegger altså det å kunne uttrykke seg formelt. Det er nærliggende å tenke at det å uttrykke seg som en historiker også innebærer å bruke fagbegreper. Elevenes utvikling av et fagspråk er dermed et konkret kjennetegn som hos Rune er en del av den faglige progresjonen i historiefaget.

Hos Lise beskrives elevenes formidling, mer spesifikt hvorvidt elevene har et sammenhengende språk, som et kjennetegn på at elevene har forstått det de skriver om, som altså er det som Lise vektlegger mest når hun beskriver hva som utgjør kompetanse i historiefaget. Her blir formidlingen et kjennetegn på at elevene mestrer kompetanse som ikke egentlig handler om språk. Hun peker for eksempel på at det er viktig at elevene begrunner hvorfor innhold er relevant å ha med, og at dette har sammenheng med hvordan teksten er formulert:

*Det som veldig ofte skiller er jo de som bare skriver ned denne faktaen og så gjør de det ikke om til sitt, eller de viser ikke... De forklarer ikke hvorfor jeg har valgt å ta med dette. [...] det er ikke bare liksom sånn «ifølge Store Norske Leksikon så har bla bla bla bla», sant. Men at det kommer mer en sånn «dette har sammenheng med»... Altså viser at de har forstått hva de skriver om, sant [...]. Og spesielt sånn hvis det blir litt sånn der hakkete, altså, at det ikke er noe flyt i teksten heller, sant. Disse her mellomformuleringene, at man... Ja... (Lise).*

Det Lise omtaler som «mellomformuleringene», som elevene bruker til å begrunne innholdets relevans, skaper flyt i teksten og er dermed en del av elevenes formidlingsevne. Samtidig gjør dette at eleven får tydeliggjort historiske sammenhenger, som blir sett som en sentral kompetanse. Lise uttrykker her en sammenheng mellom formidling og hvilken kompetanse elevene uttrykker. Dette kan tolkes som at elevene som mestrer språket får uttrykt sin kompetanse godt. En kan også tenke seg at dersom elever ikke klarer å se sammenhenger, som er et kjennetegn på at de «forstår» faget, vil teksten deres bære preg av opprømsing av



fakta. Som tidligere er nevnt ser Lise fragmenterte biter av fakta et tegn på at elevene ikke har «forstått» det. Slik kan en tenke at elevene som har god kompetanse i å se sammenhenger får bedre flyt i teksten, og dermed bedre språk, nettopp fordi de klarer å se disse sammenhengene som gir teksten flyt og innhold.

### **Kritisk tenking**

Alle lærerne i utvalget nevnte kritisk tenking som et mål med historiefaget. Videre vil jeg trekke frem hvordan Rune og Kristine beskriver hvordan kritisk tenking kan komme til uttrykk hos elevene. Begge lærerne peker på det å stille spørsmål som kjennetegn for kritisk tenking, mens Kristine også peker på refleksjon og å utfordre læreboken eller læreren. Alt dette innebærer at elevene ser historiefaget som et fag som sentreres omkring forestillinger om fortiden, i motsetning til et fag der svaret alltid finnes i læreboken.

Rune, som uttrykker kritisk tenking som hovedformålet med historiefaget, fremhever at han er mer opptatt av at elevene skal stille spørsmål enn at de skal finne svaret. Han forteller at dette er noe han vektlegger når han ser etter høy kompetanse, her i forbindelse med en oppgave der elevene skulle bruke kilder for å svare på en oppgave:

*Det er jo der du skiller den virkelige toppkandidaten fra dem som ikke helt er der oppe. Det er hvem er det som underveis klarer å skjønne at her er det en del ting jeg ikke klarer å finne svar på, så jeg har en del spørsmål å stille videre i drøftingen min (Rune).*

Dersom elevene innser at det ikke er alt kildene kan gi svar på og bruker dette til å formulere spørsmål sees det som et kjennetegn på høy kompetanse i historiefaget. Senere i intervjuet poengterer han at «en god historiker sitter igjen med flere spørsmål enn svar» (Rune). Elevene skal altså lære å tenke kritisk ved å lære å tenke som en historiker, mer konkret ved å stille spørsmål som kan lede til ny innsikt i fortiden. Dette svarer til hvordan Wineburg (2018) beskriver en god historieundervisning. Han hevder at den historiske tenkemåten bør ligge til grunn for historiefaget, og at dette krever at elevene først og fremst lærer hvordan de skal stille gode og kritiske spørsmål til historisk materiale. For at det skal være mulig å ha et mål om ny kunnskap om fortiden kan ikke kunnskap sees som noe fastlagt, og historiefaget kan ikke være som et «fasitfag». Da må historiefaget sentreres omkring «vite hvordan»-kunnskaper i stedet for realhistorisk kunnskap om fortiden.

I likhet med Rune peker også Kristine på det å stille spørsmål som et kjennetegn på kritisk tenking. I tillegg peker hun på refleksjon og det å utfordre læreboken og læreren. Kristine forteller:

*å undre seg, å stille spørsmål og... Reflektere og utfordre meg og utfordre boken. Er ikke det å være kritisk da? Jeg synes i hvert fall det (Kristine).*

Hun presiserer ikke hvordan hun tenker at elevene kan utfordre henne eller boken, men ettersom man ikke kan forvente at elevene skal ha mer kunnskap enn læreren eller læreboken er det nærliggende å tenke at det handler om hvordan fortiden blir fremstilt. Hvis elevene skal utfordre den etablerte fortellingen man kan tenke at læreren eller læreboken representerer innebærer det at de må se historie som *forestillinger* om fortiden heller enn et faktaorientert fag omkring «det som har skjedd».

Både Rune og Kristine sine beskrivelser av kritisk tenking innebærer at elevene må tenke selv, i stedet for å være passive mottakere av informasjon. Det å stille spørsmål er en relativt avanserte kompetanse blant annet fordi det krever at elevene ser historiefaget som et fag der ulike oppfatninger om fortiden står i sentrum i stedet for et fag der man er ute etter et fasitsvar. Den historiske tenkemåten som Rune ser som viktig kompetanse kan bli forhindret nettopp av at elevene oppfatter kunnskaper om fortiden som noe fastlagt. Det er også vanskelig å utfordre læreboken eller læreren dersom en ser disse som kilder til en fasit. Elevenes forståelse av historisk kunnskap som gitt kan ifølge Lund (2020) sperre for at elevene oppnår ny kunnskap. Lund viser til Shemilt (1987, referert i Lund, 2020, s. 38) sin nivåinndeling for å beskrive hvordan elevene kan utvikle sin forståelse fra en hverdagsforestilling til en historikers tenkemåte gjennom en økt forståelse av nøkkelbegrepene, som altså er helt sentralt i det Lund beskriver som «vite hvordan»-kunnskaper. Når det lærerne beskriver som kjennetegn på kritisk tenking krever at elevene er på vei mot en historikers forståelse av historisk kunnskap blir det tydelig at de kjennetegnene som først fremsto som relativt enkle i realiteten krever relativt avansert kompetanse.

### **4.3 Diskusjon: Fra målsettinger til kjennetegn på kompetanse**

Gjennom kapittelet kommer det frem en rekke målsettinger lærerne ser som viktige i historiefaget. Disse blir blant annet beskrevet som at elevene skal bli bevisst, tenke kritisk, at de skal forstå faget og lære å «tenke» historie. Målsettingene samsvarer med målene som uttrykkes i læreplanen i Fagfornyelsen og er i tråd med det som kan omtales som det «nye»

historiefaget. Samtidig kommer det frem at historiefaget befinner seg i et bryningsfelt mellom det tradisjonelle og det nye regimet, der det å se historie som et kunnskapsfag oppfattes som en utdatert tilnærming som ikke samsvarer med målene i dagens læreplan. Lærernes beskrivelse av kompetanse som å *bruke*, i stedet for å *huske* kunnskap, fremstår som en praktisk tilnærming til vurdering av kompleks kompetanse. Selv om det kan minne om den nivådelte tilnærmingen i Blooms taksonomi er lærernes bruk av begrepet mer fleksibelt, da de ikke skiller mellom hvorvidt kunnskapen brukes til blant annet refleksjon, til å se sammenhenger eller å drøfte. Man kan si at det å bruke kunnskap ikke er målsettingen i seg selv, men at det fremstår som en fellesnevner og et kjennetegn på lærernes målsettinger.

Kritisk tenking og kildekritikk er to målsettinger som ble forbundet med relativt konkrete kjennetegn. For å kunne oppnå kjennetegnene på kritisk tenking innebærer dette blant annet å stille spørsmål til det man ikke finner svar på, reflektere og utfordre autoriteter, som læreren eller læreboken. Dette krever at elevene ser historisk kunnskap som forestillinger om fortiden, i stedet for at det blir sett som en fasit. Dette er avansert kompetanse som står i samsvar med lærernes mål om at historiefaget skal handle om *mer enn* å huske kunnskap. Der tradisjonelle vurderinger baserer seg på spørsmål med fasitsvar, slik at kunnskap blir en fasit som elevene «pugger» seg til, sikter det «nye» historiefaget på historisk kunnskap som noe som bør utfordres og stilles spørsmål ved. Dette reflekteres i lærernes holdninger til vurdering i historiefaget. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i neste kapittel, der det kommer frem at det å unngå fasitsvar i vurderinger både er utfordrende og en nødvendighet for å vurdere kompleks kompetanse. Det at kjennetegn på målsettingene krever kompleks kompetanse er kanskje nettopp en konsekvens av utviklingen mot målsettinger om mer kompleks kompetanse i historiefaget.

For en stor del av målsettingene blir det å se sammenhenger og trekke linjer trukket frem som viktige kjennetegn på kompetanse, spesielt der målsettingene i seg selv fremstår som abstrakte. Dette kan være ulike former for sammenhenger. Blant annet kan det være å se sammenhenger på tvers av tidsdimensjoner, sammenhenger mellom historiske hendelser eller fenomener, eller det kan handle om å kunne se sammenhenger mellom historiefaget og seg selv og samfunnet man lever i. Dette kan være kjennetegn på målsettinger som refleksjon, historiebevissthet eller forståelse. Noen av lærerne uttrykker hvordan det å se sammenhenger kan komme til uttrykk gjennom å vise til årsaker og virkninger. En av lærerne peker også på elevenes språklige formuleringer i besvarelsene som et kjennetegn på om elevene klarer å se sammenhenger. Lærernes vektlegging av det å kunne se sammenhenger minner om målet til

de engelske historiedidaktikerne som tok sikte på å operasjonalisere historiebevissthet gjennom «Big History», der utgangspunktet var at elevene var dårlige til å se sammenhenger over tid, og dermed også hadde vansker med å se fagets relevans til seg selv og sitt samfunn (Lund, 2020, s. 47). Her er vi inne på kjernen ved én måte å forstå historiebevissthet på, der det å se sammenhenger på tvers av tid, slik lærerne har som mål, også er med på å utvikle elevenes historiebevissthet.

Selv om lærernes målsettinger og kjennetegn på måloppnåelser tyder på at historiebevissthet og annen kompleks kompetanse og historiebevissthet er sentralt i hva lærerne ser som viktig i faget kommer det frem noen utfordringer relatert til historiebevissthetsbegrepet. På spørsmål fra meg kom det frem at historiebevissthet både er noe grunnleggende ved historiefaget, samtidig som at det er vanskelig å sette ord på nøyaktig hva dette innebærer.

I historiedidaktikken er vurdering av kompleks tenking en gjennomgående utfordring som har blitt forsøkt løst gjennom ulike studier i løpet av de siste ti årene. Her blir spesielt historiebevissthet trukket frem som noe som er utfordrende å operasjonalisere og vurdere. Knutsen (2023, s. 20) uttrykker at det er «diffust» hva det innebærer at elevene skal lære i praksis dersom begrepet ikke blir konkretisert. I læreplanen i Fagfornyelsen blir historiebevissthet beskrevet med en relativt generell definisjon, samt ved at det er noe som utvikles blant annet gjennom arbeid med nøkkelbegreper og store spørsmål. Dette er to av flere mulige måter historiedidaktikere har nærmet seg begrepet for at det skal kunne fungere på en måte der det er mulig å beskrive en utvikling og vurdere. Læreplanen antyder altså hvordan historiebevissthet skal operasjonaliseres. Den åpne karakteren gir lærerne et stort handlingsrom, men samtidig gir den begrenset veiledning når det kommer til praktiske løsninger på vurdering (Lund, 2020, s. 68). På mange måter blir det overlatt til skolene og lærerne selv å finne ut hvordan historiebevissthet kan vurderes i klasserommet.

Når innholdet i historiebevissthetsbegrepet er vanskelig å uttrykke samtidig som at det er grunnleggende ved faget oppstår det utfordringer i møte med skolens vurderingsregime, som stiller en rekke krav og forventninger for hvordan vurdering skal foregå. Blant annet tilsier forskriftsfestede prinsipper for læringsfremmende vurdering at elevene skal forstå hva de skal lære og hva lærerne forventer av dem i underveisvurderinger (forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Etersom læreplanen i seg selv kan være utfordrende å forstå for elevene, samt at den kan tolkes av lærerne på ulike måter, tilsier dette at lærerne må sette ord på hva som utgjør god kompetanse i faget og i de enkelte vurderingene slik at elevene kan forstå hva som

forventes av dem. Dette kan for eksempel gjøres gjennom læringsmål eller vurderingskriterier, der sammensatte målsettinger brytes ned til kjennetegn på kompetanse. Det at forventninger og beskrivelser av måloppnåelser settes ord på og gjøres synlig blir av Fjørtoft omtalt som en eksplisitt vurderingskultur (Fjørtoft, 2009, s. 18-19). Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 32) peker også på at en vurderingskultur der eksplisitte kriterier skaper et tolkningsfellesskap mellom lærere og elever er viktig for å fremme formativ vurdering, som er et sentralt mål i skolen.

Synlig og eksplisitt vurdering virker å være en forventning blant lærerne i utvalget for denne studien, da alle enten uttrykte muntlig at de mente dette var viktig eller brukte ulike former for vurderingskriterier til eksempeloppgavene de sendte inn. Jeg ønsker å sette fingeren på at selv om det tilsynelatende er en eksplisitt vurderingskultur blant lærerne er det ikke nødvendigvis mulig å fange opp alle deler av historiefaget på en måte der kjernen i begrepene blir beholdt samtidig som at det skal formuleres i eksplisitte kriterier som er forståelige for elevene. Paradokset kommer til syne blant annet når Kristine på den ene siden presiserer hvor viktig det er å ha eksplisitte og tydelige vurderingskriterier og på den andre siden forteller at det er vanskelig å fange inn hele historiebevissthetsbegrepet i vurderingskriterier.

I denne sammenhengen er det interessant at Ingrid viste til sitt profesjonelle skjønn for hvordan hun vurderte elevenes refleksjon, i motsetning til elevenes kildekritiske kompetanse, der hun pekte på noen tydelige kriterier. Selv om dette ikke kom klart frem hos de andre lærerne er det ikke utenkelig at også de andre målsettingene som kan oppleves som diffuse også i større grad vurderes basert på lærerens profesjonelle skjønn. Jeg skal ikke ta stilling til hvordan dette står i forhold til vurderingsregimets krav om en eksplisitt vurderingskultur. I stedet vil jeg sette fingeren på hvordan denne løsningen ikke synliggjør utfordringene som fortsatt er til stede når de komplekse historiedidaktiske begrepene ikke blir satt ord på og oppleves som diffuse. For det første er det som er vanskelig å sette ord på også vanskelig å diskutere. Dersom det i tillegg er forventet at lærerne skal ha en eksplisitt vurdering der elevene forstår hva de blir vurdert i kan dette også bidra til at utfordringene ikke blir synliggjort dersom bare de synlige kriterier legger premisset for diskusjonen. En annen mulig konsekvens kan være at den delen av historiefaget som sentreres omkring abstrakte og komplekse begreper blir nedprioritert i vurdering nettopp fordi det er vanskelig å formulere i kriterier. I neste kapittel ser jeg nærmere på hvordan lærerne i utvalget forsøker å løse disse utfordringene når de skal vurdere elevenes kompetanse i disse komplekse målsettingene.

## **Kapittel 5: Vurdering i et fagfornyhet historiefag**

Mens jeg i forrige kapittel tok for meg noen utfordringer omkring vurdering i sammenheng med historiefagets målsettinger vil jeg i dette kapittelet se nærmere på hva lærerne gjør for å løse disse utfordringene. Etersom de i stor grad uttrykker hva de selv gjør i forhold til den tradisjonelle måten å vurdere på i historiefaget vil første del omhandle lærernes perspektiver på den tradisjonelle kunnskapsprøven. Andre del av kapittelet omhandler hvordan lærerne mer konkret løser vurdering i historiefaget. Gjennom intervjuene og tilsendte eksempler på vurderingsoppgaver lærerne har jeg sett på hvordan lærerne helt konkret vurderer elevene, altså hvordan de legger til rette for å fange opp elevenes kompetanse i vurderingssituasjoner. Kapittelet omhandler dermed både hvordan lærerne mener at vurdering i historiefaget burde foregå og hvilke løsninger som kommer til syne i kildematerialet.

### **5.1 Perspektiver på den tradisjonelle kunnskapsprøven**

Uten at de fikk spørsmål om det i intervjuene kom alle lærerne inn på hvordan de oppfattet det som kan omtales som den tradisjonelle kunnskapsprøven. Begrepet sikter til prøver med faktasentrerte spørsmål der elevene viser kompetanse ved å huske realhistorisk kunnskap. Denne knyttes til det tradisjonelle historiefaget der «vite at»-kunnskaper om fortiden står sentralt. Lund hevder at vurdering i historie ofte består av spørsmål som skal måle hva elevene husker fra læreboken og undervisning. Denne vurderingsformen er preget av «vite at»-kunnskap og reproduksjon (Lund, 2020, s. 184). I det følgende vil jeg trekke frem lærernes perspektiver på den tradisjonelle kunnskapsprøven og hvordan dette vitner om et historiefag i endring.

Lærerne i utvalget var overraskende samstemte i holdningene til den tradisjonelle kunnskapsprøven. Alle hadde en tendens til å beskrive sin egen praksis i negasjon til denne måten å vurdere på. Dette viser at de tar tydelig avstand fra den tradisjonelle kunnskapsprøven, og også at det sannsynligvis er mer tydelig hva de beveger seg vekk fra enn hva de beveger seg imot. Flere av lærerne forteller om hvordan den ikke egner seg til å vurdere de komplekse kompetansene som ble beskrevet i forrige kapittel. De forteller også om en endringsprosess der endringen består i å bevege seg vekk ifra de tradisjonelle prøvene. Denne beskrives både i relasjon til egen vurderingspraksis og en mer generell endring i vurderingskulturen blant historielærerne. Et annet gjentakende moment som blir uttrykt er at de tradisjonelle prøvene ikke er egnet til å vurdere elevene i tråd med den nye læreplanen. Det

kommer også frem at det er mer utfordrende å vurdere de komplekse målsettingene som medfølger det «nye» historiefaget enn den reproduksjons- og kunnskapssentrerte tradisjonelle vurderingsmåten. Det at lærerne tar avstand fra disse prøvene betyr derimot ikke at de aldri kan brukes som én del av vurderingen. Variasjon i vurderingsmetoder blir også sett som et viktig prinsipp i seg selv.

Flere av lærerne peker på at tradisjonelle kunnskapsprøver ikke er egnet til å vurdere den komplekse kompetansen som dagens historiefag sikter mot, da de kun er egnet til å vurdere elevenes evne til å gjengi, eller «pugge» kunnskap. Kristine forteller at hun aldri kunne hatt en ren faktaprøve fordi dette er noe elevene kan pugge seg til (Kristine). Lise forteller også at disse tradisjonelle prøvene kun vurderer elevenes evne til å huske og gjengi kunnskap, og dermed ikke egner seg til å vurdere forståelse, som hun ser som en viktig målsetting:

*Jeg liker ikke prøver [...]. Jeg føler i hvert fall ikke at det blir et rettferdig resultat på en måte [...]. Altså at man ikke får vist kunnskapen sin, eller, altså, forståelsen. Du får bare vist «jeg er god på å pugge» eller «jeg er dårlig på å pugge» (Lise).*

De tradisjonelle prøvene tar altså ikke sikte på det lærerne ønsker å vurdere, nemlig de mer komplekse kompetansene beskrevet i forrige kapittel, som blant annet forståelse, historiebevissthet, kildekritikk og kritisk tenking. Denne forståelsen av slike prøver er en gjennomgående tendens blant lærerne i utvalget.

Det lærerne i utvalget forteller vitner om at vurdering i historiefaget er i en endringsprosess. Flere av lærerne forteller om en endring i egen vurderingspraksis og ellers i faget, og hvordan denne endringen påvirker vurdering. Både Rune, Lise og Anders forteller om hvordan de selv har vært eller er i en endringsprosess som består i å gå vekk fra den tradisjonelle vurderingspraksisen med prøvene beskrevet ovenfor, mens Ingrid forteller om hvordan hun opplever denne endringen i vurderingskulturen i historiefaget. Brytningen mellom det tradisjonelle og det «nye» historiefaget, der jeg i forrige kapittel beskrev hvordan lærernes mål overordnet sett svarte til dette «nye» faget, spiller dermed også en stor rolle for hvordan lærerne tenker om vurdering. Her blir læreplanen etter fagfornyelsen omtalt som en pådriver for denne endringen, og dermed også en pådriver for en endring i vurderingspraksis.

Rune forteller om en endring for noen år siden der han fjernet de tradisjonelle prøvene fordi de ikke forteller ham nok om elevenes kompetanse i historiefaget. Han forteller at «jeg la om og fjernet de her testene og de mer klassiske prøvene for 4-5 år siden» (Rune). Videre forteller han at «det [disse prøvene] har jeg kuttet ut helt fordi jeg mener at prøver er ikke noe vi...

Man kan ha det for å sjekke at de forstår en del fagbegreper, sånn metodebegrep og sånne ting, men det å finne noe ut av de vurderingene...» (Rune).

Også Anders forteller at han omstilte undervisningen og gikk bort fra de tradisjonelle kunnskapsprøvene. Anders sin endring er derimot mer nylig enn Rune, da han forteller at han nettopp hadde lagt om i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen. Han forteller at slik han vurderte tidligere resulterte i at kunnskapsdelen av faget ble viktigst, og at dette ikke er forenlig med den nye læreplanen:

*I og med at LK20 ble innført på påbygg først i år, sant, så har ikke jeg tenkt noe mer over det før. Men jeg har... Vi har snakket litt om det og... Jeg har sett at eksempelvis kildekritikk og den metodedelen da ikke har vært så tydelig i min undervisning som jeg skulle ønske. Jeg har slitt litt med å få det til på en god måte. Og det gjenspeiles og i vurderingsvirksomheten min, sant, at da faller man fort ned på prøver eller prosjekter hvor det er kunnskapsbiten som er viktigst. Og sånn skal det ikke være tenker jeg da, etter LK20 (Anders).*

Den nye læreplanen blir her beskrevet som årsaken til at han endret vurderingspraksis, da den ikke stod i tråd med den mer tradisjonelle vurderingsmetoden, der kunnskapsbiten står i sentrum. Den nye læreplanen blir også av flere andre lærere beskrevet som en pådriver for det man kan omtale som et overordnet regimeskifte, der historiefaget har gått fra et fokus på «vite at»-kunnskap og reproduksjon til å handle om at elevene skal bli bevisste, kritiske og reflekterte. Flere lærere peker på at den nye læreplanen er mer metodisk rettet enn tidligere. Rune peker på at historiefaget de siste tiårene har gått fra å ha fokus på å lære seg faktakunnskaper til å ha mer fokus på det metodiske:

*Da jeg gikk på videregående, så drev vi jo litt med sånt, vi satt jo mye med faktaprøver. Jeg husker jo enda den prøvepugging fra romerrike, sant? De ulike slagene og de ulike faktakunnskapene, men det er ikke sånn historiefaget fremstår i læreplanen nå. Nå er det mer, jeg vil si mer metodisk over det hele. Hvordan du skal drøfte og ta utgangspunkt i problemstillinger, jobbe med kilder og ikke så mye pugging av årstall og hendelser og om personer og sånn som det var i min tid (Rune).*

Rune peker her på et skifte i hvordan historiefaget fremstår i læreplanen, og at han tolker dagens læreplan til å være mer rettet mot drøfting og kildearbeid i stedet for å lære seg kunnskap om fortiden utenat. Dermed er ikke vurderinger som retter seg mot reproduksjon av kunnskap om fortiden egnet for å vurdere dagens læreplanmål. Dette kommer også tydelig til



uttrykk hos Ingrid. Også hun forteller om dette i sammenheng med hvordan hun har opplevd en endring i historiefaget og vurderingskulturen i løpet av de siste årene:

*Jeg tenker det er et veldig stort hopp fra den typen vurderinger som jeg, så vidt jeg husker, som ble brukt da jeg startet da for 15 år siden. For da var det egentlig bare sånne prøver der de skulle reprodusere det som stod i boken. Og jeg tror jo, eller, det vil si at jeg vet jo, at det er en del av det enda [...]. Men jeg tenker, ut ifra hva som står i den nye læreplanen, så kan man ikke gjøre det lenger. Jeg synes det er så tydelig kommunisert, i alle fag da egentlig (Ingrid).*

Ingrid forteller at til tross for at hun mener at det ikke svarer til læreplanen bruker mange historielærere fortsatt tradisjonelle kunnskapsprøver i sin vurderingspraksis. Jeg har verken grunnlag til eller til hensikt å undersøke årsakene til dette. Det er likevel interessant når Lise forteller om hvordan hun synes det er utfordrende å vurdere elevenes kompetanse, som innebærer mer enn å gjengi kunnskap. Samtidig uttrykker hun også at det ville vært enklere løsning å vurdere elevenes evne til å gjengi kunnskap i kunnskapsprøver:

*Det er jo på en måte en av grunnene til at kanskje mange velger heller å kjøre prøver fordi at det er veldig enkelt å vurdere, sant. Det er veldig enkelt å si at dette er rett eller dette er galt. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det fordi at det er jo litt av det som på en måte er vanskelig med å få elevene til å forstå hvorfor det er høy måloppnåelse, eller det er middels eller... (Lise).*

Hun forteller at de tradisjonelle kunnskapsprøvene er enklere å vurdere fordi læreren kan vurdere om elevenes svar er rett eller galt, altså finnes det et fasitsvar. Ved mer komplekse kompetanser, som Lise ønsker å vurdere, synes hun det er vanskelig å sette ord på hva som kjennetegner de ulike måloppnåelsene. Ettersom hun aktivt tar sikte på å ikke vurdere elevenes evne til reproduksjon, men heller vil vurdere mer komplekse ferdigheter, kan man ikke lenger peke på et fasitsvar. Dette kan gjøre det mer utfordrende å tolke elevbesvarelsene og forklare hva som utgjør god kompetanse. Igjen kommer utfordringen som jeg fremhevet i forrige kapittel til syne. Lærerne mener at de tradisjonelle prøvene ikke egner seg til å vurdere de komplekse kompetansene som måloppnåelsene og fagfornyelsen sikter på, men hvis man skal endre vurderingspraksis i retning av det «nye» historiefaget møter man på flere utfordringer relatert til kompleksiteten og uklarheten i målene som man tar sikte på å vurdere. Sitatet fra Lise viser hvordan utfordringene fra forrige kapittel kan få konsekvenser for vurdering.

Til tross for den tydelige avstanden til tradisjonelle prøver som uttrykkes gjennom intervjuene forteller noen av lærerne at de fortsatt noen ganger kan bruke prøver og vurdere elevenes evne til å huske kunnskap. Marius og Anders er opptatt av å påpeke at det viktigste er variasjon i vurderingsformer. Marius poengterer at selv om han har tenkt nytt omkring vurdering i historiefaget behøver ikke det å bety at man ikke lenger kan ha prøver: «Man trenger ikke gå vekk ifra noe som man har hatt tidligere bare fordi at man skal alltid være nytenkende» (Marius). I stedet for at man bytter ut en vurderingsform med en annen sees variasjon mellom ulike vurderingsmetoder, det at man bruker hele handlingsrommet lærerne har, som viktig i seg selv. Anders forteller at de selv synes at de er gode på å variere mellom ulike vurderingsformer. Han forklarer at dette innebærer et spenn fra den tradisjonelle kunnskapsprøven til prosjekter der elevene skal produsere eller presentere et produkt:

*fra den klassiske kunnskapsprøven, som jeg fortsatt vil få lov til å ha, til mer høytstående prosjekter til tverrfaglighet til bruk av digitale hjelpemidler, sant. I at elevene skal skape noe eller produsere noe, presentere noe, ja... Vi kjører ganske vidt spekter der altså (Anders).*

Dette er altså en nyansing i lærernes holdninger til kunnskapsprøven som Marius mente var viktig at kom frem. Selv om det gjennom intervjuene med lærerne i utvalget kom tydelig frem at den tradisjonelle vurderingsformen som kunnskapsprøvene representerer ikke er egnet til å vurdere elevenes kompetanse sett i lys av fagets målsettinger betyr det ikke nødvendigvis at denne erstattes med én vurderingsmetode. Det kan like gjerne være at den tradisjonelle vurderingsmetoden blir skiftet ut med et større spekter av variasjon i vurderingsmetoder.

## **5.2 Drøftingsoppgaver, kildeoppgaver, utforskende oppgaver og uformelle vurderingssituasjoner**

Til nå har det kommet tydelig frem hvordan lærerne vil bort ifra den tradisjonelle måten å vurdere på i historiefaget på fordi historiefaget ikke lenger handler om å gjengi kunnskap om fortiden. En av lærerne kommer inn på hvordan det er mer utfordrende å vurdere når man tar sikte på de mer komplekse målsettingene, mens to av dem peker på variasjon som et viktig stikkord for hvordan man bør vurdere i dette «nye» historiefaget. Videre presenterer jeg noen måter lærerne prøver å løse utfordringen med hvordan man kan vurdere når man tar avstand fra det tradisjonelle historiefagets praksiser og sikter mot noe *mer*. Gjennom et utvalg eksempeloppgaver ser jeg nærmere på hvilke typer oppgaver lærerne lager, samt hvordan de

også utenom disse vurderingssituasjonene leter etter elevenes kompetanse. Hensikten er å gi et omriss på hva endringen i vurdering fra det tradisjonelle til det «nye» historiefaget kan bestå i.

Jeg har valgt å fremheve fire konkrete måter å løse disse utfordringene på. Kategoriene har til hensikt å synliggjøre noen tendenser som kommer frem av kildematerialet. En tendens som gjør seg gjeldende for alle kategoriene er at gode vurderingsoppgaver kjennetegnes av at elevene bruker kunnskap, heller enn å gjengi, for å vise kompetanse. Dette blir spesielt tydelig hos noen av lærerne som forteller om drøftingsoppgaver. Ulike former for drøftingsoppgaver er også det som er den mest gjentakende tendensen som kom til syne i kildematerialet, da dette ble nevnt av de fleste lærerne. Det kom også frem at kilder og kildekritikk inngikk i flere av lærernes vurderingsoppgaver, her ikke begrenset til historiske kilder, og det er også her variasjon i ulike former for kildeoppgaver. En mer spesifikk oppgavetype er det jeg har valgt å omtale som utforskende oppgaver. Disse oppgavene kjennetegnes av at elevene skal utforske og oppdage noe som viser at fortiden er mer kompleks enn det de på forhånd hadde sett for seg. Denne kategorien speiler ikke en gjennomgående tendens, men er beskrivende for hvordan Rune forteller om sin vurderingspraksis, samt for én av eksempeloppgavene til Marius. Mens de tre første kategoriene kan knyttes til formelle vurderingssituasjoner der læreren har designet en oppgave som skal gi elevene mulighet til å vise kompetanse handler den siste kategorien om uformelle vurderingssituasjoner. Kontinuerlige vurderinger av elevene i undervisningssituasjoner fremstår som en utbredt måte å vurdere elevene på, i tillegg til de formelle situasjonene. Denne vurderingsformen knyttes både til løsninger og utfordringer, som jeg vil trekke frem til slutt.

### **Drøftingsoppgaver**

Oppgaver der elevene skal drøfte fremstår som en praktisk måte å få til vurderinger som sikter mot å vurdere elevenes kompetanse slik den blir beskrevet av lærerne og i læreplanen. Et fellestrekk blant lærerne i utvalget er at de beskriver vurderingsoppgaver som ikke skal besvares med et fasitsvar, altså at det ikke er ett riktig og ett galt svar. Dette kan sees som en naturlig forlengelse av hvordan de tar avstand til reproduksjon og pugging. Drøfting kan defineres som å «ta for seg og granske [noe] fra forskjellige sider» (Drøfte, 2023). Dermed blir drøftingsoppgaver en praktisk måte å lage oppgaver der det ikke er ett riktig og ett galt svar, der elevene må bruke kunnskap fremfor å gjengi. Kunnskapene skal da opparbeides for å brukes til å kunne drøfte og reflektere i stedet for at målet blir å huske og reprodusere kunnskapene. Eksemplene som blir beskrevet nedenfor er samlet under kategorien

«drøftingsoppgaver» fordi alle på en eller annen måte innebærer at elevene skal drøfte. Drøftingen kan være én del av oppgaven og trenger ikke være eksplisitt nevnt i oppgaveinstruksen. Hensikten er å fremheve drøfting som et fellestrekk i flere ulike typer oppgaver som tar sikte på å vurdere elevenes kompetanse. Drøftingsoppgaver som kom fram i kildematerialet som jeg har valgt å trekke frem er påstandsoppgaver, der elevene skal drøfte en påstand som er gitt av læreren, en refleksjons- og drøftingsoppgave om historiebruk i byrommet og den velkjente oppgaven om en historisk person.

En type drøftingsoppgave som ble trukket frem som eksempel på en vurderingsoppgave Kristine og Lise hadde gitt til elevene sine er det jeg har valgt å omtale som påstandsoppgaver. Disse består i at elevene skal drøfte og ta stilling til en påstand. Lærerne peker på at denne oppgaven krever at elevene må gjøre noe *mer* enn å reprodusere fakta. Lise trakk fram et eksempel på en oppgave der elevene skal drøfte påstanden «det moderne demokratiet startet i Athen». Hun forklarer at en slik oppgave egner seg til å fange opp om elevene har «forstått» det fordi den krever at de må tenke over og bruke kunnskap:

*Altså, ikke bare å liksom gulpe opp fakta. Men at de må tenke over de faktaene de har. Altså den kunnskapen de har, og så må de bruke den på en eller annen måte. At det ikke bare blir sånn her oppramsing av ting, men at de... Det er jo vanskelig hvis du ikke har forstått det (Lise).*

Oppgaven krever at elevene aktivt må bruke kunnskapen sin for å skrive en god besvarelse. Sitatet er også illustrerende for hvordan Lise bryter av når hun skal sette ord på hva hun rent konkret er ute etter, altså hva dette som ikke er «oppramsing av ting» består i. Her blir det tydelig at selv om det å bruke kunnskap fremstår som en løsning på å vurdere kompetanse er utfordringene ved målsettinger som er vanskelig å sette ord på fremdeles til stede. Også Kristine er også opptatt av at vurderingsoppgavene skal stimulere elevene til å gjøre mer enn å gjengi faktakunnskap. Hun trakk frem en oppgave om den franske revolusjonen der elevene skal drøfte påstanden «revolusjonen spiser sine barn» som et eksempel på hva hun tenker på som en god oppgave. Hun forteller at elevene da må bruke faget når de diskuterer hva påstanden betyr. På spørsmål om hva hun tenker er et godt spørsmål til vurdering svarer hun:

*Det er noe som utfordrer de til å ikke bare gjengi fakta, selvfølgelig. Det handler om å stille... Hvorfor noe skjer og hvilken virkning det får i mye større grad enn å gjøre rede for. Selvfølgelig. Det er jo obvious egentlig, synes jeg (Kristine).*

Påstandsoppgaven er altså god fordi den krever at elevene tar stilling til årsaker og virkninger av en historisk hendelse heller enn å be dem gjengi hva som skjedde. Som hos Lise er dette noe som krever at elevene må tenke selv. Slik blir påstander et verktøy for å utfordre elevene til å tenke selv, der elevene må bruke fagkunnskapen når de drøfter med utgangspunkt i påstanden.

Også Marius gir eksempler på vurderingsoppgaver der det ikke er ett riktig og ett galt svar. I en av oppgavene han nevner i intervjuet skal elevene diskutere hva man egentlig minnes i byrommet i Bergen. Her kan man diskutere blant annet hvorfor man nesten bare minnes hvite menn. Han forteller at elevene må argumentere og drøfte ulike perspektiver når de svarer på oppgaven:

*det er ikke så interessant å høre... hva skal jeg si... Fakta om det som skjedde i tiden, men at de må på en måte skjønne hva kan jeg bruke disse faktaene til? Og her er det jo ingen fasit, altså vi kommer til å få inn veldig mange forskjellige retninger her. Det som er viktig er at... Verken det ene eller det andre er riktig. Men du må bygge opp argumentasjonen din. Dette er mitt perspektiv på det, så har noen andre perspektiv på det, og så videre (Marius).*

Som hos Kristine og Lise er hensikten at oppgaven skal svare til mer enn å gjengi fakta. På spørsmål fra meg svarer han bekreftende på om drøfting og refleksjon er viktig i denne oppgaven, nettopp fordi elevene skal bruke kunnskapen sin framfor å gjengi.

Flere lærere nevner også oppgaver der elevene skal drøfte hvordan en historisk person ble påvirket av sin egen samtid. Dette gjelder blant annet Marius, som viser til hvordan denne har potensiale til å utvikle og vurdere elevenes historiebevissthet. Han forteller at hensikten med oppgaven er «å fange samtiden til den personen, se hvilke muligheter og begrensninger som var for den» (Marius). Denne oppgaven gir, ifølge Marius, også mulighet for at elevene kan knytte dette til sitt eget liv, for eksempel ved å se hvordan denne historiske personen har bidratt til å forme elevenes eget liv der det er tilfelle:

*Jeg har elev som er her i Norge på grunn av Saddam Hussein. Og Irakkriegen og så videre. Så da prøver vi å se liksom sammenheng mellom hvordan har livet ditt blitt på bakgrunn av dette her. Hvilke muligheter og begrensninger gir det deg videre (Marius).*

Oppgaven åpner altså opp for muligheten til at eleven kan knytte den historiske personen til seg selv, og se på hvordan de selv har blitt påvirket av fortiden og hvordan dette påvirker

deres egen fremtid. Dette eksempelet illustrerer hvordan vurderingsoppgaver har potensiale til å videreutvikle elevenes historiebevissthet, da det knytter an til hvordan historiebevissthet i kjerneelementene er definert blant annet som å «forstå seg selv som historieskapt og historieskapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

### **Kildeoppgaver**

Flere av lærerne har beskrevet kildekritikk som en viktig ferdighet. Dette fokuset kommer til syne i noen av vurderingsoppgavene. Eksemplene viser ulike varianter av kildeoppgaver, der noen er en del av en drøftingsoppgave der elevene skal bruke kilder når de svarer på oppgaven, mens andre er egne oppgaver der elevene skal undersøke historiske kilder. Spesielt oppgavebeskrivelsene til Anders og Ingrid, sett sammen med Rune sitt kildeprosjekt, viser mangfoldet av hva kildeoppgaver kan være.

I begge vurderingsoppgavene til Ingrid skal elevene selv finne og bruke kilder når de svarer på oppgavene. Den ene oppgaven ber om at elevene skal finne «minst to kilder du mener belyser problemstillingen på en pålitelig og relevant måte» (Ingrid, eksempeloppgave). Elevene må da selv vurdere hvilke kilder de mener belyser problemstillingen slik oppgaven ber om. I oppgaveeksemplet fra Anders, der elevene skal finne kilder selv, skal elevene i tillegg gjøre en eksplisitt kildekritisk vurdering av kildene de har valgt å bruke i oppgaven, slik at selve kildevurderingen blir en del av oppgavebesvarelsen. Rune forteller om et stort kildeprosjekt der elevene skal undersøke hvordan yrkessammensetningen i Bergen har endret seg gjennom den industrielle revolusjonen ved å arbeide med folketellinger i digitalarkivet (Rune). Her er det et poeng at elevene skal oppleve at kildene i digitalarkivet ikke gir svar på alt, og at nettopp de som klarer å stille spørsmål til kildens svakheter og hvilken informasjon kilden egentlig gir er «den virkelige toppkandidaten» (Rune). Både Anders, Ingrid og Rune er opptatt av at elevene skal gjøre kildekritiske vurderinger, men der dette hos Anders og Ingrid inngår som en del av en oppgave er disse vurderingene nettopp hovedformålet med prosjektet hos Rune.

### **Utforskende oppgaver**

Flere av kompetansemålene i Fagfornyelsen beskriver at elevene skal utforske. Blant lærerne i utvalget mitt er det særlig Rune som legger vekt på dette aspektet i sin vurderingspraksis. Han forteller om en prosjektbasert vurderingsform der elevene selv skal utforske ulike problemstillinger og gjennom dette utfordre sin egen forståelse. Marius gir et eksempel på en enkeltstående vurderingsoppgave med en utforskende tilnærming. Både Rune sine prosjekter

og Marius sin eksempeloppgave er oppgaver der poenget er at elevene skal lære seg å bli kritisk til egen forforståelse ved selv å oppdage at det ikke var slik de trodde på forhånd.

For å se nærmere på hvordan Rune gjennom vurderingsoppgaver legger opp til at elevene selv skal utforske vil jeg trekke frem to eksempler som han fortalte om i intervjuet. Den første oppgaven går ut på at elevene selv skal oppdage hvordan dagens fremstilling av historie ikke nødvendigvis stemmer overens med realitetene slik de var. De skal da arbeide med drøftingsoppgaven «Har Norge større eller mindre påvirkningskraft over egen skjebne i 1905 enn i 1814? Hvorfor tror du dette er tilfelle?» (Rune, eksempeloppgave). I intervjuet viser Rune til 17. mai-feiringen sitt fokus på 1814 som frigjøringsåret og at det er den svenske kongen Karl Johan sin statue og navn som har hedersplassen foran slottet. Elevene må da undersøke utviklingen frem mot 1905 og se på hva som gjør at vi hadde mer råderett i 1905 enn i 1814. Han forteller at han ikke underviser noe om 1814 og i 1905, og at elevene selv må oppdage hvordan prosessene utspilte seg:

*Vi er jo bare et resultat av at Sverige skal ha oss som krigsbytte i en traktat vi ikke har noen representanter til å kunne si noe som helst om selv. Dermed så er jo vi bare en liten brikke i et politisk storspill blant stormaktene. Og det må dem jo.. Det vet ikke de på forhånd... For vi vet det at vi fikk grunnloven i 1814 og hurra for det. Men vi hadde nok ikke så stor råderett over egen skjebne som vi kanskje feirer, sånn som vi feirer 17. mai da. Så tar vi ikke opp den med historisk litt mer korrekte bildet. Så det må de jo oppdage. Så da har dem jo sånn sammenlign to årstall. Uten undervisning om emnet i det hele tatt, men veiledning underveis (Rune).*

Elevene blir konfrontert med sin egen forståelse av historien når de selv skal oppdage at fortiden ikke nødvendigvis stemmer helt overens med slik det blir fremstilt når vi feirer nasjonaldagen. Rune underviser da ikke om 1814 eller 1905 verken før eller underveis i prosjektet. I stedet gir ham dem veiledning om hva de bør finne ut av. Han forteller at han ser at elevene etter disse oppgavene kan masse om temaene, selv om han selv ikke har undervist i det på forhånd. Det at elevene selv skal oppdage ting gjennom oppgaver er en fremgangsmåte som går igjen i flere av eksemplene på vurderingsoppgaver som Rune trekker frem. Blant annet skal elevene gjennom en sammenligning av Norge og Venezuela oppdage at det ikke er oljen alene som gjør Norge til et rikt land, som Rune forteller at mange av elevene tror. Da må elevene se til velferdsutviklingen, før de i konklusjonen må ta stilling til «hvorfor er du rik?»

(Rune). Begge vurderingsoppgavene til Rune tar sikte på å utfordre de etablerte fortellingene på en måte der elevene selv skal oppdage at realitetene er mer komplekse enn slik de trodde.

Man finner igjen noen av disse prinsippene i Marius sitt eksempel på en oppgave der elevene selv skal oppdage at ulike fremstillinger er knyttet til ulike perspektiver. I oppgaven fikk elevene utdelt kilder som understøtter enten det sovjetiske eller det amerikanske perspektivet på den kalde krigen. Med bakgrunn i informasjonen i kilden skal de skrive en tekst. Deretter får de også se på det andre perspektivet og skal da diskutere disse sidene opp mot hverandre og se på hva som egentlig skjedde. Elevene skal gjennom denne oppgaven bli bevisst på at man fikk ulik informasjon om saken, og de skal oppdage at ulike perspektiver kan fremstille ting på helt ulike måter. Ved å «lure» elevene til å først se den kalde krigen fra ett perspektiv før de blir konfrontert med et annet skal elevene selv oppdage at ulike fremstillinger er knyttet til ulike perspektiver av hendelsene:

*Jeg har på en måte litt lurt dem inn til å tenke den og den. Og så skal på en måte se at «oi, dette ser de helt annerledes på den andre siden». Så det er på en måte mye mer komplisert enn de tenkte (Marius).*

Oppgaven er laget spesifikt for at elevene selv skal utforske og oppdage at det finnes flere ulike perspektiver på fortiden. I dette ligger det også at ens egen forståelse bare er ett av flere mulige perspektiver, og på den måten kan de også lære seg å være kritisk til sin egen forforståelse. Slik finner vi igjen mange av de samme prinsippene i oppgavene til Rune og Marius; oppgavene er designet slik at elevene skal utforske og oppdage noe som viser at fortiden er mer kompleks enn det de på forhånd hadde sett for seg.

### **Uformelle vurderingssituasjoner**

Til nå har jeg presentert eksempler på ulike typer oppgaver som er laget for at elevene skal få mulighet til å vise kompetanse i historiefaget. Men elevene viser også kompetanse utenom de formelle vurderingssituasjonene. Flesteparten av lærerne i utvalget forteller at vurdering av elevene også foregår i historieundervisningen ellers, i såkalte uformelle vurderingssituasjoner. Videre vil jeg fremheve hvordan Kristine presenterer dette som en løsning på hvordan man kan vurdere de mer diffuse målsettingene beskrevet i forrige kapittel og hvordan Marius og Anders peker på at dette er en vesentlig, men utfordrende del av vurdering i historiefaget.

Kristine forteller at de uformelle vurderingssituasjonene er viktig for å vurdere elevenes kompetanse i historiebevissthet, historisk empati og kritisk tenking. Hun peker på at det er få



formelle vurderinger i løpet av skoleåret som en årsak til dette: «jeg får ikke sett historiebevissthet eller historisk empati, som læreplanen nå legger veldig klart opp til, ved å bare ha to samtaler med de i året, eller to vurderinger i året» (Kristine). Ettersom de tilrettelagte, formelle vurderingssituasjonene ikke er nok for å fange opp elevenes kompetanse i historiebevissthet eller historisk empati ser hun også etter hvilken kompetanse elevene viser utenom disse vurderingsoppgavene. Hun peker også på uformelle situasjoner som viktig for å kunne vurdere kritisk tenking. Hun forteller at hun ser etter elevenes kritiske tenking gjennom hvilke spørsmål de stiller fordi dette gir henne et inntrykk av elevenes tenkemåte:

*Når de stiller sånne type spørsmål og vi får sånn diskusjon og... Disse endrer seg i løpet av året, sant. Og du får de til å stille spørsmål, og de stiller spørsmål og graver og sånne ting. Du får et inntrykk på hvordan de tenker. Du gjør det, men du må være tett på elevene. Det er vanskelig med de introverte, stille, sant. Kjempevanskelig (Kristine).*

Elevenes tenkemåte kan komme til syne gjennom muntlig aktivitet i klasserommet dersom hun er tett på dem, men dette krever at elevene er muntlig aktive i timene. Dermed kan det i dette tilfellet være utfordrende å fange opp de stille elevene sin kompetanse i kritisk tenking, og sannsynligvis også deres historiebevissthet og empati.

Marius og Anders er også opptatt av å fange opp kompetansen elevene viser utenom de formelle vurderingssituasjonene. Dette fremheves som et utfordrende område innenfor vurdering, noe som de ønsker å bli bedre på. Utfordringene handler om å fange opp når elevene viser kompetanse i timene på en systematisk måte, samtidig som man unngår at det blir redusert til et skjemavelde. Anders forteller:

*Jeg mangler nok et system... [...] Altså, det å fange opp når eleven viser kompetanse utenom vurderingssituasjonene, om det nå er innleveringer eller presentasjoner eller hva som helst, det har jeg ikke tilstrekkelig. Og jeg er litt sånn redd for skjemaveldet også. Litt sånn redd for at nå utvikler jeg et eller annet svært opplegg hvor jeg liksom bare haker av på et skjema. Så jeg vet ikke om det er løsningen. Jeg har ikke løsningen, for elevene viser jo kompetanse hele tiden, sant (Anders).*

Det oppleves altså som utfordrende å fange opp elevenes kompetanse i klasserommet på en måte som både systematiserer og at man unngår for mange skjemaer. Det Anders og Kristine forteller om uformelle vurderingssituasjoner tilsier at dette er en del av vurderingspraksisen som er knyttet til flere problemstillinger og utfordringer som kan være vanskelige å løse.

### 5.3 Diskusjon: Vurdering i et fagfornyhet historiefag

I dette kapittelet har jeg sett nærmere på lærernes tanker om hvordan vurdering bør foregå i historiefaget, samt hvordan lærerne legger til rette for vurderingsformer som tar sikte på å vurdere kompleks kompetanse. Videre vil jeg diskutere hva jeg har funnet og hva dette kan si om hvordan vurdering i det «nye» historiefaget kan se ut.

I første del tematiserte jeg lærernes perspektiver på den tradisjonelle kunnskapsprøven, da det er en gjennomgående tendens at lærerne forklarte sin egen vurderingspraksis som det motsatte av den tradisjonelle vurderingspraksisen. I forrige kapittel beskrev jeg hvordan lærerne i stor grad tok avstand fra den tradisjonelle forståelsen av historiefaget, og her blir det tydelig hvordan dette kommer til uttrykk i lærernes holdninger til vurdering. Det at avstanden til de tradisjonelle kunnskapsprøvene av alle lærerne blir vektlagt i beskrivelsen av hvordan de selv vurderer gir inntrykk av at det er lettere å sette ord på hva de *ikke* gjør enn hva de faktisk gjør. Dette kan komme av at lærerne i utvalget sikter på å vurdere komplekse målsettinger, der mange av begrepene fremstår som diffuse og dermed er vanskelig å sette ord på. Det kan også være en indikasjon på at det er mer uklart hvordan man bør vurdere enn hvordan man ikke bør gjøre det. Med andre ord kan det tyde på at det er et vakuum mellom en tydelig etablert vurderingspraksis i den tradisjonelle forståelsen av historiefaget og det «nye» historiefaget som sikter mot komplekse og tidvis abstrakte målsettinger. Samtidig viser lærernes løsninger at det finnes noen tendenser for hvordan dette kan foregå. En plausibel antagelse vil være at det er en felles retning for vurdering i det «nye» historiefaget, men at denne består av et større mangfold og er mindre tydelig etablert enn den tradisjonelle vurderingspraksisen.

Med utgangspunkt i det som kommer frem av kildematerialet er det altså mulig å peke på noen indikasjoner på hva de tradisjonelle kunnskapsprøvene erstattes med, altså hvordan vurdering kan foregå når det tar sikte på de komplekse målsettingene beskrevet i forrige kapittel. En gjennomgående tendens er at dette består i å lage vurderinger der det ikke finnes et fasitsvar. Dette krever at elevene må bruke kunnskapen sin i stedet for å gjengi, noe som i forrige kapittel ble beskrevet som nødvendig for at elevene skal kunne vise kompetanse. Det kommer også frem av to av lærerne at variasjon i vurdering er et viktig prinsipp i seg selv. Et krav om variasjon i hvordan elevene får mulighet til å vise kompetanse er også beskrevet i vurderingsforskriften (forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-15). Basert på mangfoldet av eksempler som kommer frem om vurderingsformer i kildematerialet kan det være en

sannsynlig tendens at den tradisjonelle vurderingsmetoden er erstattet med et større spekter av vurderingsmetoder. Eksemplene fra kildematerialet, som er beskrevet i siste del av kapittelet, virker i hovedsak å være prosjektbasert eller innleveringsoppgaver. De består likevel av et mangfold av ulike oppgavetyper, i hvert fall sammenlignet med den tradisjonelle vurderingspraksisen. Etersom kildematerialet fra de fleste lærerne kun består av et fåtall vurderingsoppgaver er det ikke tydelig om mangfoldet som kommer til syne i utvalget også kjennetegner den enkelte lærers vurderingspraksis eller om det i stedet tyder på variasjoner mellom lærerne.

De ulike vurderingsformene som er fremhevet i andre del av kapittelet gir et innblikk i hvordan lærerne forsøker å vurdere målsettingene beskrevet i forrige kapittel. Her er det drøftingsoppgavene som er den mest gjennomgående tendensen i kildematerialet, mens kildeoppgaver og utforskende oppgaver blir fremsatt som en viktig del av vurderingen hos noen av lærerne i utvalget. Drøfting fremstår som en praktisk løsning på å lage oppgaver der elevene må tenke selv fremfor å gjengi faktakunnskap. Kildeoppgavene kan inngå som en del av en drøftingsoppgave ettersom kildebegrepet ikke nødvendigvis sikter spesifikt til historiske kilder, men innebærer bruk og vurdering av kilder generelt. Disse oppgavene spenner altså fra større prosjekter der elevene skal bruke historiske kilder gitt av læreren til oppgaver der det å finne og bruke kilder på nettet er en del av oppgaveinstruksen. De utforskende oppgavene skiller seg fra de foregående kategoriene ved at det i hovedsak er Rune som virker å bruke denne tilnærmingen jevnt over i sin vurderingspraksis. Den siste kategorien viser at også uformelle vurderingssituasjoner i historieundervisningen er en del av lærernes vurderingspraksis. Her er det interessant å se hvordan en av lærerne peker på disse vurderingssituasjonene som en viktig arena for å vurdere historiebevissthet, historisk empati og kritisk tenking, som alle er komplekse målsettinger. I hvilken grad disse vurderingssituasjonene spiller inn for lærernes vurderinger av de diffuse og komplekse målsettingene kommer ikke frem av denne analysen, men det kan være en indikasjon på at de mest utfordrende og diffuse målsettingene i større eller mindre grad delvis løses gjennom observasjoner og diskusjoner i historieundervisningen. Dette er en interessant indikasjon ettersom det åpner for at lærernes profesjonelle skjønn kan være en stor del av vurderingen uten at det gjøres synlig gjennom spesifikke vurderingskriterier i vurderingsoppgaver.

Gjennom kapittelet kommer det frem at lærerne er svært samstemte i hvordan de tar avstand fra den tradisjonelle forståelsen av vurdering i historiefaget og tar sikte på å vurdere kompleks kompetanse gjennom situasjoner der elevene skal bruke kunnskapen sin til å drøfte, vurdere

kilder, reflektere og stille spørsmål. Den sterke samstemtheten er et overraskende funn, tatt i betraktning at både nyere historiedidaktisk litteratur og flere av lærerne i utvalget uttrykker at den tradisjonelle vurderingspraksisen fortsatt er til stede i historiefaget. Selv om analysen ikke har til hensikt å gi et representativt innblikk i historielæreres vurderingspraksis er det viktig å presisere at det er sannsynlig at lærerne i utvalget har valgt å dele sine erfaringer fordi de selv opplever at de har en forståelse av historiefaget og en vurderingspraksis i tråd med læreplanen, som hos disse lærerne fremstår som den mest aksepterte forståelsen i et historiefag i endring. En må også huske at lærerne selv har trukket frem eksempler på vurderingsoppgaver, og at selv om disse kan gi et innblikk i noen tendenser forteller det ikke om lærernes helhetlige vurderingspraksis. Dermed kan det ligge flere utfordringer knyttet til det å lage vurderingsoppgaver som svarer til kompleks kompetanse uten at det kommer til syne i dette kapittelet, der det fremstår som at lærerne har et bredt spekter av ulike løsninger for vurdering i det «nye» historiefaget. Det er også viktig å få med at selv om siste del av kapittelet kan være gode løsninger for å legge til rette for vurderingsformer som krever at elevene tar i bruk kompleks kompetanse, er det langt ifra fullstendige løsninger på utfordringen med diffuse målsettinger beskrevet i forrige kapittel. Uformelle vurderingssituasjoner kan være interessant i denne sammenhengen, men ellers tar ikke dette kapittelet for seg hvordan lærerne kan tolke elevbesvarelsene og gi vurderingskriterier og tilbakemeldinger på en måte som gjør at elevene forstår hva de blir vurdert i. Dette viser hvordan vurdering i historiefaget i seg selv er en kompleks prosess som innebærer mange ulike utfordringer i ulike deler av prosessen.

## **Kapittel 6: Fagfornyelsen**

Fagfornyelsen kan sees som en del av et større regimeskifte fra et tradisjonelt til et «nytt» historiefag. Samtidig gir læreplanens åpenhet et stort handlingsrom, noe som gir lærerne ansvar for selv å finne løsninger for å nå frem til idealene i det «nye» historiefaget. Eksamen kan fungere som en rettesnor for hvordan man kan vurdere kompleks kompetanse, men dette forutsetter at den er i tråd med målsettingene i den nye læreplanen.

Lærerne ble intervjuet på et tidspunkt der de enten hadde ett år eller noen ukers erfaring med Fagfornyelsen i historiefaget, avhengig av om de underviste på vg2 eller vg3. Altså ble de intervjuet i en brytningsperiode, noe funnene også bærer preg av. Denne brytningen kan også knyttes til et overordnet regimeskifte, der det tidligere i analysen har kommet frem at Fagfornyelsen blir sett som en pådriver for denne endringsprosessen. I funnene i dette kapitlet kommer det også frem spenninger som følger av at lærerne står i denne brytningen. Denne spenningen kommer til syne blant annet gjennom brytningen mellom overfladisk realhistorisk kunnskap og dybdelæring, samt i en kronologisk versus tematisk struktur i historiefaget. Begge er knyttet til hvordan lærerne forholder seg til realhistorisk kunnskap. Også eksamen kan sees i lys av regimeskiftet i historiefaget, ettersom det kommer til syne en mulighet for brytning mellom det tradisjonelle kunnskapsfokuset og en eksamen i samsvar med det «nye» historiefaget.

Kapitlet er todelt. I første del av kapitlet ser jeg denne spenningen i lys av hvordan lærerne opplever den nye læreplanens åpenhet, både i form av at den åpner for en oppløsning av den kronologiske grunnstrukturen i faget og ved at den i stor grad overlater til lærerne å velge hvordan man skal oppnå dybdelæring. I andre del av kapitlet tar jeg for meg lærernes forventninger til eksamen i Fagfornyelsen. Her vil jeg fremheve hvordan også eksamen står i en brytningsfase dersom Fagfornyelsens målsettinger skal reflekteres i hvordan elevene vurderes. Til slutt diskuterer jeg funnene i lys av læreplanens åpenhet og det som kan omtales som et regimeskifte, som den nye læreplanen virker å være en pådriver for.

### **6.1 Muligheter og utfordringer i møte med læreplanens åpenhet**

Den nye læreplanen legger svært få føringer for hvilke realhistoriske kunnskaper man skal gjennomgå i løpet av skoleåret. Gjennom både kompetansemål og «om faget» beskriver læreplanen hva som skal være viktig i historiefaget, men det er i stor grad opp til lærerne hvordan målet om dybdelæring skal løses i historiefaget. Åpenheten gir lærerne et stort

handlingsrom, men den gir også lite støtte når lærerne skal finne ut hvordan dette kan løses i klasserommet. Videre vil jeg fremheve hvordan læreplanens åpenhet ble opplevd av noen historielærere på to ulike skoler kort tid etter at læreplanen var blitt innført. Her har jeg valgt å trekke frem to opplevelser som står i kontrast til hverandre, og som kom tydelig frem i to av intervjuene. I det følgende vil jeg først ta for meg en utfordring som Ingrid lanserer, og deretter Marius og Anders sitt forslag til hvordan man kan løse dybdelæring og vurdering i historiefaget.

I løpet av intervjuet setter Ingrid ord på en velkjent utfordring i historiefaget som kommer av fagets særegne forhold til kunnskap, der elevene ofte møtes med nye fakta hver historietime (Lund, 2020, s. 183). Hun opplever at hun står i et spenn mellom to sider ved historiefaget. På den ene siden er det fagfornyelsens og hennes egne målsettinger ved historiefaget, som begge sikter mot kompleks kompetanse og dybdelæring. På den andre siden er det «vite at»-kunnskapen, som hun tenker må være på plass før elevene kan oppnå målsettingen om dybdelæring. Hun forteller hvordan hun på grunn av denne kollisjonen opplever at hun ikke kommer dit hun ønsker i historiefaget:

*Jeg føler av og til at det er litt sånn utilfredsstillende fordi at det er så mye jeg har lyst til at elevene skal lære eller skjønne da. Og så ser man liksom at jeg kommer aldri dit fordi at før de kan få en dypere forståelse så må de jo liksom ha den der grunnleggende kunnskapen da. Altså, du må jo vite noe før man kan reflektere for eksempel. Og så kommer man bare til det der vite noe. Så er det vanskelig å komme lengre, og det er jo litt sånn... (Ingrid).*

Når Ingrid forstår kunnskap som noe som må komme *før* dybdelæring er dette et eksempel på en tenkemåte som svarer til en hierarkisk forståelse av Blooms taksonomi, som i historiedidaktisk litteratur fremstår som en utdatert forståelse av læring. En alternativ forståelse, som blant annet er til stede hos Lund (2020), er at «vite-at»-kunnskap og mer kompleks kompetanse er i et symbiotisk forhold, der de påvirker hverandre gjensidig.

Videre setter Ingrid denne frustrasjonen i sammenheng med Fagfornyelsen, som hun opplever at stiller krav om både dybdelæring og realhistorisk kunnskap om fortiden innenfor de samme rammene som tidligere:

*Hvis man da ser på den nye læreplanen, sant. Som legger vekt på dybdelæring. Ja, hvordan tenker de at vi skal ha dybdelæring med to timer historie i uken? Det lurer jeg på. For meg så går det ikke opp. Og så skal vi da, på de to timene i uken, så skal vi*

*dekke da fra tidenes morgen til ca. 1750. Det går jo ikke an det [...]. Det er jo helt umulig. Sant, men da må jo læreplanen stå i forhold til de rammene man har da. Du må ikke si at man skal ha dybdelæring da. Da kan man si at «ja, vi ønsker bare at elevene skal ha en overfladisk kunnskap om», for det er egentlig det man klarer da (Ingrid).*

Ingrid skildrer en brytning mellom dybdelæring og overfladisk kunnskap om det som har skjedd i fortiden. Fordi hun opplever at begge deler er viktige, som jo er naturlig hvis man ser læring av overflatekunnskap som nødvendig før man kan nå målet om dybdelæring, opplever hun at læreplanen stiller høyere krav til elevenes kompetanse uten at det er en økning i fagets timeantall. Det Ingrid beskriver svarer til den klassiske mengdeproblematikken, som består i at det er for stor mengde lærestoff i forhold til fagets omfang. Dette blir av Lund (2020) beskrevet som en grunnleggende utfordring i historiefagets historie i skolen. I Fagfornyelsen er utfordringen med stofftrensel forsøkt løst ved at man skal gå i dybden i fagets kjerne, beskrevet i kjerneelementene. Ved at læreplanen i stor grad overlater bestemmelsen av det realhistoriske innholdet til lærerne løser den opp den tradisjonelle kanon som i mye større grad var til stede i LK06 gjennom føringer i kompetansemålene tilhørende «samfunn og mennesker i tid» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er trolig denne kanoniske tilnærmingen Ingrid sikter til når hun mener at hun i løpet av vg2 skal gjennomgå «fra tidenes morgen til ca. 1750». Når Ingrid opplever at hun både skal oppnå dybdelæring og at hun må gjennomgå den tradisjonelle kanon fra tidligere læreplaner står hun i spenn mellom to ulike tilnærminger til historiefaget. Det kan her være relevant at Ingrid også uttrykker at hun savner støtte for hvordan lærerne i de spesifikke fagene kan forholde seg til fagfornyelsen. Hun opplever at ansvaret for å løse fagfornyelsen i historiefaget blir lagt på hver enkelt lærer, uten at de har fått ekstra planleggingstid for å legge om til fagfornyelsen. Hun forteller at det forventes at lærerne skal klare å løse dette på egen hånd: «Det er liksom forventet at vi bare skal kunne snu om og løse det uansett. Det er ingen opplæring, ingen videreutdanning» (Ingrid). Dette gir lærerne et stort faglig handlingsrom, men det skaper også forventninger som i en travel lærerhverdag kan oppleves som urealistiske. I dette handlingsrommet må lærerne selv avgjøre i hvilken grad den tradisjonelle kanon skal være styrende for faget i den nye læreplanen.

Lund (2020, s. 66) hevder at dersom man vektlegger å gå i dybden på historiefagets nøkkelbegreper fremfor å fokusere på å lære en størst mulig mengde kunnskaper vil dette være en løsning på stoffmengdeproblematikken samtidig som at man driver dybdelæring. Dette innebærer at faget sentreres omkring «vite hvordan»-kunnskaper, i stedet for den

tradisjonelle tilnærmingen med en kronologisk strukturering omkring «vite at»-kunnskaper. Lund fremmer her en løsning som står i motsetning til den tradisjonelle, kronologiske oppbyggingen som sentreres omkring realhistorisk kunnskap.

En løsning der den kronologiske oppbyggingen er oppløst til fordel for en mer tematisk tilnærming har blitt mer og mer vanlig. Dette kommer både frem gjennom hva lærerne forteller i intervjuene og ved at halvparten av lærerne i utvalget forteller at de selv benytter en tematisk strukturert undervisning. Lise og Ingrid peker også på at de tenker at den nye læreplanen legger opp til en mer tematisk tilnærming. Lærerne i utvalget som arbeider tematisk baserer seg på det som omtales som «historie på tvers». Begrepet viser til navnet på et læreverk som legger til grunn at dybdelæring skjer ved arbeid med store spørsmål (Argus forlag, 2023). Disse spørsmålene, eller temaer som legger til rette for slike spørsmål, legger da rammeverket for undervisningen. Denne løsningen er litt forskjellig fra Lund sitt forslag om nøkkelbegreper som struktur, men oppløsningen av kronologien som en bærende struktur for resten av undervisningen er felles.

Både Kristine og Ingrid, som begge har beholdt en kronologisk struktur, er kritiske til hvordan en oppløsning av kronologien påvirker historieundervisningen. Kristine forteller: «veldig mange er veldig glad i tematisk nå. Men jeg tenker at historien er en kronologisk vei, og det er mange ting som kan bli vanskelig hvis man glemmer litt det» (Kristine). Hun stiller blant annet spørsmål til hvordan man kan lære om historiske hendelser dersom det er løsrevet fra sin historiske kontekst:

*Hvordan kan du ha om 1814 hvis du ikke har... Eller franske revolusjonen, og du skal ha om samfunnsendringer på 1700-tallet? Jeg skjønner ikke helt hvordan man kan ha om de uten å sette det inn i en kontekst på en måte (Kristine).*

Hun ser altså historiefaget som et fag tett knyttet til den kronologiske utviklingen og er kritisk til hvordan elevene kan lære nok om den historiske utviklingen til å kunne sette hendelser inn i en kontekst dersom man velger bort kronologien. Kristine er også veldig klar på at man kan drive dybdelæring selv om man har en kronologisk struktur, ettersom man kan arbeide overordnet med store temaer gjennom de ulike historiske periodene. Det kommer altså til syne ulike synspunkt for hvordan man bør løse historiefaget i Fagfornyelsen, der alle har dybdelæring som mål. De ulike løsningene henger tett sammen med hvorvidt man velger å bruke en kronologisk periodisering eller nøkkelbegreper og/eller temaer som fagets struktur. Ettersom læreplanen åpner for at man kan løse opp den tradisjonelle kanon og ikke legger



føringer for hvordan lærerne skal komme frem til målet om dybdelæring, åpner den for et mangfold av ulike praksiser. Det kommer derimot frem av Ingrid at denne åpenheten kan oppleves som krevende når den kombineres med lite støtte i innføringen av den nye læreplanen samtidig som at den representerer et spenn mellom to ulike tilnærminger til faget, som i hennes tilfelle virker å komme på kollisjonskurs med hverandre. Videre vil jeg gå nærmere inn på hvordan Marius og Anders beskriver at de har løst undervisning og vurdering i fagfornyelsen.

Marius og Anders, som ble intervjuet sammen, forteller om noen prinsipper som begge er enige i. Begge forteller at de har valgt en tematisk strukturert undervisning. Deres løsning innebærer at det er temaer og ferdigheter, som hos dem beskrives som den delen av historiefaget som ikke er realhistorisk kunnskap, som setter rammene for undervisningen og vurderingssituasjonene. Anders forteller hvordan han i undervisningen lar elevene øve på en ferdighet gjennom undervisningen. I en vurderingssituasjon på slutten av denne perioden får elevene en oppgave der de skal bruke denne ferdigheten, men i en litt annen kontekst. Dette åpner for at elevene selv får være med å bestemme hvilken kunnskap de ønsker å lære seg og vise i vurderingssituasjonene. Anders gir et eksempel på hvordan dette kan se ut i en periode der temaet var «konflikt» og ferdighetene var «årsak og virkning»:

*Nå har vi hatt første verdenskrig her. Vi ser på årsakene og virkningene av det, og skal gjøre det samme på andre verdenskrig. Så får elevene øve på det. Og så blir da vurderingen om noen uker «velg din egen konflikt og se på årsak og virkning i den konflikten». Det er liksom det ukjente da, har jeg tenkt (Anders).*

Her blir den kronologiske oppbyggingen oppløst til fordel for å se på ulike fenomener i historien i sammenheng. Slik Anders har valgt å knytte temaet til en ferdighet blir det i dette tilfellet også sentrert omkring nøkkelbegreper, slik som Lund hevder er løsningen på dybdelæring og mengdeproblematikken. Lærerne peker på at denne måten å strukturere undervisningen og vurderingen på svarer til flere aspekt ved fagfornyelsen. Anders kaller det at elevene skal bruke ferdigheten i en litt annen kontekst for et «ukjent» element i vurderingssituasjonen. Ifølge Rosenlund (2010) er dette et viktig prinsipp dersom man skal teste elevenes komplekse tenking, og ikke deres evne til å huske. Slik kan det bidra til at vurderingene tester det lærerne ser som viktig kompetanse, som innebærer mer enn å gjengi kunnskap. Prinsippet om at elevene skal bruke ferdighetene sine i en litt annen kontekst i vurderingssituasjonen har også flere fordeler, ifølge lærerne. Marius forteller at det støtter opp

under dybdelæring, forstått som å kunne bruke ferdigheter i ulike sammenhenger; «det er en veldig sann god måte å tenke på at når de er ferdig på skolen så har de disse ferdighetene som de kan bruke i livet generelt» (Marius). Han peker også på at elevene lærer noe nytt også i vurderingene, samtidig som at vurderingssituasjonene åpner for at elevene kan ta utgangspunkt i noe de selv interesserer seg for. Slik legger løsningen til rette både for formativ vurdering og elevautonomi.

Både Marius og Anders forteller om åpenheten i Fagfornyelsen som noe positivt. Marius forteller at han opplever fagfornyelsen som veldig positiv fordi den har mye løsere rammer, noe som gjør det enklere å ta utgangspunkt i det elevgruppen eller enkeltelever interesserer seg for. Anders omtaler løsrivelsen fra den kronologisk strukturerte planen som læreplanens handlingsrom åpner for som en «befrielse» (Anders). De opplever å ha funnet en løsning der de i stor grad har sluppet taket i den tradisjonelle tilnærmingen, slik Fagfornyelsen åpner for. Dette er altså et eksempel på at handlingsrommet har åpnet opp for muligheter til å prøve ut nye løsninger på komplekse utfordringer, både i undervisning og vurdering.

## **6.2 Eksamen i fagfornyelsen**

Eksamen er en summativ vurdering som elevene kan trekkes ut til ved slutten av den videregående opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Den består av en forberedelsesdel og en muntlig vurdering på inntil 30 minutter, der faglærer har utarbeidet forslag til eksamensoppgaver, mens ekstern sensor avgjør karakteren dersom det er uenighet mellom sensorene (forskrift til opplæringslova, 2006, §§ 3-23 og 3-28). På intervjutidspunktet var det mer enn et halvt år til muntlig eksamen ville bli avholdt etter innføringen av fagfornyelsen, og alle lærerne som kom inn på dette var spent på hvordan det ville bli med den nye læreplanen. Her ble spesielt to utfordringer trukket frem, der den ene er knyttet til læreplanens åpenhet og den andre handler om hvordan man kan få til en eksamen der kjerneelementene er en sentral del av vurderingen.

Den ene utfordringen flere av lærerne pekte på er at når den nye læreplanen er mer åpen kan det også være større forskjeller i hva elevene skal ha lært i historiefaget ved slutten av opplæringen. Dette er et relativt praktisk problem, der det ble foreslått rent praktiske løsningsforslag. Rune foreslår at ekstern sensor må få en mer passiv rolle under eksamen, mens Anders foreslår at faglæreren formulerer en slags rapport til sensor før eksamen. Begge

forslagene vil være mulige løsninger på hvordan man kan håndtere læreplanens åpenhet i en eksamenssituasjon.

Det fremstår som en større utfordring hvordan eksamen kan avholdes i tråd med den nye læreplanens målsettinger som inkluderer mål om historiebevissthet og et mer metodisk rettet fag. Flere av lærerne uttrykker at det var en tydelig konsensus blant lærerne hvordan læreplanen skulle tolkes for eksamen i LK06. Anders forteller at dette tolkningsfellesskapet ikke eksisterer for den nye læreplanen enda:

*Og alle har en forståelse av hva man spør om etter LK06 på muntlig eksamen. Det tolkningsfellesskapet finnes ikke etter fagfornyelsen, sant. Så der må det gå noen år (Anders).*

Ingrid forteller hvordan eksamen etter hennes erfaring frem til nå har vært preget av fokus på realhistorisk kunnskap. Dette kan tyde på at det tidligere tolkningsfellesskapet har vært sentrert omkring den klassiske kanon, som var til stede i LK06. Ingrid er usikker på om eksamen i Fagfornyelsen vil gjøre endringer for å fjerne seg fra den kunnskapscentrerte vurderingen som eksamen har representert i flere tiår:

*Jeg har hatt ganske mange elever oppe til muntlig eksamen i historie og vil påstå at ingen av dem har fått vist den kompetansen de for eksempel har om kildebruk og kritisk tenkning. Det handler alt for mye om å bare vise hvilken kunnskap de har om det som har skjedd [...]. Jeg er litt skeptisk til om alle de historiesensorene der ute faktisk vil gjøre det [endringene], eller om de vil fortsette å gjøre det på samme måten som de har gjort de siste 25 årene, sant (Ingrid).*

Blant lærerne i utvalget var det Marius og Anders som tydelig kom med forslag til hvordan eksamen kan endres slik at elevene blir vurdert i tråd med kjerneelementene, som skal beskrive det viktigste i det fagfornyede historiefaget. De foreslår blant annet at lærerne på skolen utveksler ideer om hvordan dette kan løses, som for eksempel å ha med noen enkle kilder på eksamen, der elevene må vise kildekritisk kompetanse gjennom å vurdere kilden. Marius foreslår også at andre kjerneelementer, som historiebevissthet, kan vurderes ved at man for eksempel knytter historiske hendelser opp mot dagens utfordringer. Begge gir uttrykk for at de er i en idémyldringsfase når det kommer til hvordan man kan legge til rette for at kjerneelementene blir en del av eksamen, men at dette er noe som kan løses lokalt på skolene.

### 6.3 Diskusjon: Læreplanens åpenhet i et historiefag i endring

I dette kapittelet har jeg tematisert hvordan noen av lærerne opplever innføringen av Fagfornyelsen. To helt ulike opplevelser har gitt innblikk i hvordan den nye læreplanens åpenhet kan oppleves både som en utfordring og en mulighet. Forskjellene består i stor grad av hvilken plass man gir realhistorien i historiefaget. Der noen lærere velger å løse opp kronologien for å løse dybdelæring og mengdeproblematikken er andre lærere kritisk til at man løsriver historiske hendelser fra sin kontekst. I slutten av kapittelet tok jeg for meg noen perspektiver på eksamen i Fagfornyelsen. Lærernes opplevelser av eksamen frem til nå, og deres tanker om eksamen i Fagfornyelsen indikerer at også eksamen står i en brytningsperiode der man må finne løsninger for hvordan man kan vurdere kompleks kompetanse. Videre vil jeg diskutere dette i lys av læreplanens åpenhet og brytningen mellom to regimer i historiefaget.

Hos Ingrid blir læreplanens åpenhet opplevd som utfordrende. Der intensjonen i Fagfornyelsen er at det viktigste i faget, fagets kjerneelementer, skal bidra til dybdelæring ved at dette prioriteres, opplever hun det i stedet som et mål som kommer i tillegg til den realhistoriske kanon av historiske perioder som var til stede i LK06. Dette er tilfellet selv om hennes målsettingene i faget tydelig står i samsvar med Fagfornyelsens fokus på dybdelæring og innholdet i kjerneelementene. Utfordringen hun opplever kan komme av tankegangen der realhistorisk kunnskap må komme *før* dybdelæring, da dette impliserer at dybdelæring krever at man først skal gjennomgå realhistorien. Men det kan også forklares ved at regimeskifter i skolen må forstås som noe som legges «lag på lag» slik at tidligere regimers tankeganger og praksiser delvis videreføres i nye regimer (Thue, 2017). I dette tankesettet kan Ingrid sin utfordring forstås som at hun står i et spenningsfelt mellom to regimer i historiefaget som delvis står i motsetning til hverandre. Når innhold fra det tidligere regimet videreføres samtidig som nye mål skal nås skaper dette en mengdeproblematikk som kan forklare Ingrid sin opplevelse av at elevene ikke får lært det hun ønsker at de skal lære. Det er som at hun står i spenn mellom forventningene som knyttes til to ulike regimer. Hun opplever i tillegg at hun manglet støtte for å løse historiefaglige utfordringer ved innføringen av Fagfornyelsen. Med dette bakteppet er det ikke vanskelig å forstå hvordan læreplanens åpenhet, der det i stor grad blir overlatt til lærerne å finne ut hvordan disse faglige utfordringene skal løses i klasserommet, kan oppleves som en utfordring.

Marius og Anders, som virker å ha løst Fagfornyelsens utfordringer i samarbeid med hverandre, har løsrevet seg fra kronologien som en bærebjelke for fagets oppbygging. De opplever Fagfornyelsens åpenhet og handlingsrommet det medfører som en mulighet for å kunne legge om undervisning og vurdering på en måte som de ser som en god løsning både for vurdering av dybdelæring, formativ vurdering og elevautonomi. Der Ingrid befinner seg i brytningen mellom to ulike regimer har Marius og Anders i større grad brutt med det gamle regimets realhistoriske, kronologiske kanon, og på den måten mener de å ha funnet en løsning på hvordan historiefaget kan legges opp på en måte som svarer med fagfornyelsens målsettinger. Selv om denne løsningen minner om det Lund hevder er løsningen på dybdelæring og mengdeproblematikken stiller Kristine og Ingrid spørsmål ved hvordan man kan løsrive fortiden fra sin historiske kontekst. De ulike synspunktene som kommer frem gjør det tydelig at lærerne forholder seg til Fagfornyelsen på ulike måter, der noen har valgt å prøve en ny løsning, mens andre peker på hva man går glipp av når man går bort ifra kronologien.

Lærernes perspektiver på eksamen indikerer at også denne står i en brytning mellom de to regimene. Det kommer frem at det har vært en klar konsensus rundt hva som utgjorde det faglige innholdet i eksamen frem til nå, der Ingrid pekte på at denne forståelsen resulterte i en eksamen som ensidig vurderte elevenes realhistoriske kunnskap. Noen av lærerne peker på at hvis man i eksamen i Fagfornyelsen skal rette seg mot å vurdere på en måte der også innholdet i kjerneelementene blir inkludert krever dette at man tenker nytt. Marius og Anders uttrykker at det er mange mulige løsninger innenfor rammene av en muntlig eksamen og foreslår at historielærerne på skolene diskuterer dette sammen. I så fall er viktig at utfordringer tilknyttet vurdering av kompleks kompetanse i historiefaget blir synliggjort og diskutert. Igjen kan utfordringene skissert i kapittel 4 bli en utfordring, da det er vanskelig å diskutere det som kan oppfattes som vagt og diffust. Samtidig vil en eksamen som gjennomføres i et samarbeid mellom faglærer og ekstern sensor stille større krav til klarhet i hva som utgjør god kompetanse. Det er da en mulighet at nettopp dette på et tidspunkt tvinger frem en diskusjon som kan lede en synlig og felles forståelse av hvordan kjerneelementene kan forstås og vurderes.

Læreplanen i Fagfornyelsen fremstår som en pådriver for det som kan omtales som et regimeskifte i historiefaget. Samtidig overlater læreplanens åpenhet i stor grad til lærerne å løse det handlingsrommet de har blitt gitt. De løse rammene kan åpne både for utfordringer og muligheter. Eksamen kan muligens bidra til en diskusjon av utfordringene som oppstår når

man skal vurdere i henhold til det nye regimet. En slik diskusjon vil kanskje også lede til en diskusjon om ulike muligheter som følger med læreplanens åpenhet og hva man går glipp av og hva man oppnår ved de ulike løsningene. Dette vil bidra til å synliggjøre de historiefaglige utfordringene og kanskje også bidra til å støtte historielærere som skal løse disse utfordringene på hver sin skole eller i hvert sitt klasserom.

## Kapittel 7: Konklusjon

Denne studien har tatt for seg et utvalg læreres erfaring med vurdering i historiefaget. Gjennom belysningen av denne problemstillingen har det kommet frem flere interessante resultater. Et funn som er gjennomgående for alle forskningsspørsmålene er hvordan lærernes erfaringer gir uttrykk for et historiefag i endring. Denne endringen er en del av fagets utvikling i skolen fra et «tradisjonelt» til et «nytt» historiefag, der målsettinger som innebærer kompleks kompetanse etter hvert har fått en sentral plass. Her fremstår læreplanen i Fagfornyelsen som en pådriver for det «nye» historiefaget, slik at læreplanskiftet inngår som en del av spenningsfeltet mellom et overordnet regimeskifte. I lys av oppgavens forskningsspørsmål kommer det frem flere utfordringer om vurdering i møtet mellom lærerhverdagens realiteter, målsettinger om kompleks kompetanse og en åpen læreplan. Samtidig kommer det frem noen måter lærerne i studien har løst vurdering av kompleks kompetanse.

Lærernes målsettinger sikter mot kompleks kompetanse i historiefaget, slik som kritisk tenking, forståelse og historiebevissthet. Noen målsettinger kan omsettes til konkrete kjennetegn på kompetanse, mens andre er mer diffuse og vanskelig å sette ord på. Et gjennomgående kjennetegn på kompetanse handler om å se sammenhenger og trekke linjer på ulike måter. Mye tyder på at nettopp dette er en fellesnevner for lærernes forståelse av kompleks kompetanse som en målsetting.

En sentral målsetting i historiedidaktikken og læreplanen, som implisitt eller eksplisitt også ble uttrykt av lærerne, er historiebevissthet. Her kom det frem et paradoks, hvor historiebevissthet blir sett både som grunnleggende og er vanskelig å sette ord på. Dermed er det en målsetting som er vanskelig å omsette til kjennetegn på kompetanse. Begrepet er hentet fra historiedidaktikken, der det har blitt forsøkt vurdert på ulike måter av ulike didaktikere. En kan altså si at historiebevissthet blant annet kjennetegnes av at det er utfordrende å vurdere. Når en grunnleggende del av historiefaget er vanskelig å vurdere og sette ord på, slik at det kan vurderes på en måte som er synlig og forståelig for elevene, belyser dette et paradoks som oppstår i møtet mellom historiedidaktiske begreper, Fagfornyelsens målsettinger og skolens vurderingsregime.

Funnene beskrevet ovenfor synliggjør noen tendenser og utfordringer i prosessen der målsettinger omsettes til kjennetegn på kompetanse, slik at det kan vurderes i tråd med dagens

vurderingsregime. En annen sentral del av studien tar for seg hvordan lærerne går frem for å legge til rette for vurderingsformer som sikter på kompleks tenking i historiefaget.

Funnene tyder på at det er mer tydelig hva lærerne beveger seg bort fra enn hva de beveger seg mot. Alle lærerne uttrykte tydelig at den tradisjonelle kunnskapsprøven ikke egner seg som en primær vurderingsform i det fagfornyede historiefaget. Jeg fant tendenser til at lærerne i stedet sikter seg mot mer variasjon i vurderingsformene, der prosjekter eller innleveringsoppgaver uten fasitsvar har en sentral plass. En betydelig del av eksemplene lærerne trekker frem er ulike former for oppgaver som innebærer at elevene skal bruke kunnskap til å drøfte. Det er også flere eksempler på oppgaver der elevene skal vurdere, bruke og referere til kilder for å vise kompetanse. Spesielt én av lærerne lager vurderingsoppgaver der elevene selv skal utforske og oppdage sammenhenger som viser at fortiden er mer kompleks enn det elevene hadde sett for seg på forhånd. En del av vurderingen av elevenes kompetanse skjer gjennom uformelle vurderingssituasjoner i klasserommet. Dette blir sett som en måte å få innsikt i elevenes tenking, men er også knyttet til utfordringer ved å kontinuerlig fange opp elevenes kompetanse og samtidig unngå skjemaveldet.

Når historielærerne skal vurdere målsettingene om kompleks kompetanse gir læreplanen føringer for mål og innhold for faget. Den nye læreplanen legger få føringer for hvordan målene skal oppnås og hvilket realhistorisk innhold som skal inkluderes. I studien kom det frem at læreplanens åpne karakter åpner for et handlingsrom for å utvikle nye løsninger på undervisning og vurdering. Samtidig kommer det frem at denne åpenheten, i kombinasjon med manglende støtte i innføringsfasen, kan oppleves som utfordrende. Denne utfordringen kan relateres til det klassiske historiedidaktiske spørsmålet om den realhistoriske kunnskapens plass i historiefaget og brytningen mellom både læreplanen og det mer overordnede regimeskiftet i historiefaget. Der idealer og mål tilknyttet den tradisjonelle kanon fra den forrige læreplanen videreføres med et tankesett om at kunnskap må komme *før* dybdelæring vil den nye læreplanens målsettinger kunne oppleves som urealistiske. Slik opplever en av lærerne å stå i spenn mellom ulike idealer. I en ellers travel lærerhverdag, der det er kombinert med lite støtte, kan det store handlingsrommet i et historiefag i endring oppleves som utfordrende. Her kan det tenkes at mer fagspesifikk støtte eller diskusjon omkring de historiedidaktiske utfordringene lærerne står i vil være nyttig for den pågående utviklingsprosessen innenfor vurdering.



Læreplanen åpner for ulike løsninger på hvordan historieundervisningen og vurderingene forholder seg til det realhistoriske innholdet. Der noen av lærerne har valgt å beholde den kronologiske oppbyggingen av faget har andre valgt å løse opp kronologien til fordel for nøkkelbegrep eller temaer som historiefagets rammeverk. To av lærerne som har valgt den nye løsningen uttrykker at dette er en løsning for en undervisning og vurdering i tråd med målene i den nye læreplanen, mens to av dem som har beholdt kronologien stiller spørsmål til hvordan man kan løsrive fortiden fra sin historiske kontekst. Dette er altså en pågående diskusjon som lærerne må ta stilling til, der brytningene mellom det tradisjonelle og det «nye» historiefaget kommer til syne.

Før innføringen av Fagfornyelsen har det, ifølge lærerne, vært en klar konsensus omkring hva elevene blir vurdert i på muntlig eksamen. Dersom den kommende eksamen skal vurdere i tråd med målsettingene og kompetanseforståelsen i den nye læreplanen krever det at man tenker nytt og diskuterer muligheter innenfor rammene av den muntlige eksamen. Ettersom det ikke enda er et tolkningsfellesskap i den nye læreplanen er det muligheter for endring, men lærerne selv er spente på om denne endringen vil skje. Dette tyder altså på at også eksamen som avsluttende vurdering også står i en mulig brytningsperiode, der det kan være behov for endringer som gjør at den legger til rette for å vurdere elevenes kompetanse, slik det er beskrevet i Fagfornyelsen.

Gjennom denne studien har jeg satt søkelys på flere utfordringer tilknyttet vurdering i historiefaget. Funnene peker klart i retning av at flere av de historiedidaktiske utfordringene som oppstår når lærerne skal vurdere kompleks kompetanse i historiefaget først blir utfordringer i møte med skolens vurderingsregime. Historiedidaktiske målsettinger av en mer abstrakt karakter som tar sikte på å utvikle elevenes bevissthet eller tenking er vanskeligere å sette ord på, og dermed også å vurdere i tråd med en eksplisitt vurderingskultur. Det er lett å peke på at disse begrepene må operasjonaliseres og konkretiseres slik at de passer inn i skolens vurderingsregime. Men kanskje bør man også rette fingeren mot det resultatorienterte utdanningssystemet som skaper forventningene om at det er det som vurderes som er viktig, og at det som vurderes skal være eksplisitt formulert slik at elevene skal forstå hva de blir vurdert i?

## **Kunstig intelligens og vurdering i fremtiden**

Avslutningsvis vil jeg rette oppmerksomheten mot en utvikling som har foregått parallelt med den siste halvdelen av arbeidsprosessen for denne studien. I etterkant av intervjusamtalene med lærerne har det dukket opp en ny utvikling i diskusjonen om vurdering, der spørsmål om hvordan man kan forholde seg til kunstig intelligens i vurderingssituasjoner har stått sentralt. Diskusjonene oppsto etter at Open AI sin chatbot, Chat GPT, ble tilgjengelig for alle i slutten av 2022. En del av diskusjonen har omhandlet hvordan kunstig intelligens nå gjør det enkelt å jukse på vurderinger der elevene kan bruke internett.

En av lærerne i studien uttrykte i etterkant av innsending av et eksempel på en prosjektbasert vurderingsoppgave at på grunn av denne utviklingen måtte oppgaven ha blitt formulert på en annen måte hvis han skulle brukt den i dag. Gjennom denne studien kom det frem tendenser til at en utvikling av vurdering av kompleks kompetanse i historiefaget går i retning av prosjektbaserte innleveringsoppgaver. Hvis lærerne ikke kan være sikker på om de vurderer elevenes tenking eller en besvarelse laget av en kunstig intelligens må man diskutere hvorvidt en slik vurderingspraksis i dag egner seg til å vurdere elevenes historiefaglige kompetanse. Det er fremdeles et åpent spørsmål hvordan denne utviklingen vil påvirke hvordan lærerne vurderer elevene i historiefaget. Kanskje vil man forsøke å vurdere kompleks tenking gjennom prøver der elevene ikke har tilgang til internett, eller kanskje man etter hvert tar i bruk den nye teknologien i lærings- og vurderingssituasjoner. Uansett blir det spennende å følge med på den videre utviklingen, der innsikt i hvordan man kan vurdere elevenes historiefaglige kompetanse blir enda mer aktuelt.

## Litteraturliste

Alexander, P. mfl. (2011) Higher order thinking and knowledge: Domain-general and domain-specific trends and future directions, i Schraw, G. og Robinson, D. (red.) *Assessment of higher order thinking skills*. Charlotte: Information Age Publishing, s. 47-88.

Alvén, F. (2011) *Historiemedveande på prov: En analys av elevers svar på oppgifter som prøvar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lunds universitet: Forsskarskolan i historia och historiedidaktik.

Argus forlag (2023) *Dybdelæring i historie*. Tilgjengelig fra: <https://www.historiepatvers.no/dybdelaering-i-historie/> (hentet: 23. 02. 2023).

Breakstone, J. (2014) Try, Try, Try Again: The Process of Designing New History Assessments, *Theory & Research in Social Education*, 42(4), s. 453-485.

Cappelen Damm (2023) *Alle tiders historie vg2-3 (LK20)*. Tilgjengelig fra: [https://www.cappelendammundervisning.no/\\_alle-tiders-historie-vg23-lk20-9788202590949](https://www.cappelendammundervisning.no/_alle-tiders-historie-vg23-lk20-9788202590949) (hentet: 23. 02. 2023).

Drøfte (2023) i *Ordbøkene*. Tilgjengelig fra: <https://ordbokene.no/bm/search?q=dr%C3%B8fte&scope=ei> (hentet 13. 04. 2023).

Ercikan, K. og Seixas, P. (2015a) *New directions in assessing historical thinking*. New York og London: Routledge.

Evensen, K. (2022) *Helhetlig vurderingspraksis i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Forskrift til opplæringslova. *Forskrift 23. juni 2006 til opplæringslova*.

Fjørtoft, H. (2009) *Effektiv planlegging og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fjørtoft, H. (2020) *Vurdering av kompetanse i Fagfornyelsen*. Tilgjengelig fra: <https://ntnu.cloud.panopto.eu/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=630e4000-7910-40d2-936b-ac1e008e7a21> (hentet: 20. 04. 2023).

Fjørtoft, H. og Sandvik, L. (2016) *Vurderingskompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forsgren, A. og Burner, T. (2023) Vurdering (pedagogikk), i *Store Norske Leksikon*. Tilgjengelig fra: [https://snl.no/vurdering\\_-\\_pedagogikk](https://snl.no/vurdering_-_pedagogikk) (hentet 02. 05. 2023).

- Handal, S. (2019) *Hva skjer på vurderingsfeltet når vi får nye læreplaner?* Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/hva-skjer-pa-vurderingsfeltet-nar-vi-far-nye-lareplaner/> (hentet 01. 05. 2023).
- Haukanes, S. (2021) «*Historiefaget er jo et fag som handler mer om nåtid enn fortid, sant?*». *En studie av korleis eit utval lærarar i vidargående opplæring uttrykkjer føremålet med historiefagleg undervisning*. Masteroppgave. Universitetet i Bergen. Tilgjengelig fra: <https://bora.uib.no/bora-xmloi/handle/11250/2770400> (hentet 02. 05. 2023).
- Haveland, R. (2017) *Historieundervisning i den videregående skolen. En analyse av et utvalg historielæreres syn på historieundervisning i den videregående skolen*. Masteroppgave. Universitetet i Bergen. Tilgjengelig fra: <https://bora.uib.no/bora-xmloi/handle/1956/15707> (hentet 02. 05. 2023).
- Helle, L. (2023) Vurdering for læring, i *Store Norske Leksikon*. Tilgjengelig fra: [https://snl.no/vurdering\\_for\\_l%C3%A6ring](https://snl.no/vurdering_for_l%C3%A6ring) (hentet 28. 04. 2023).
- Jensen, E. B. (1996) Historiebevidsthed og historie – hvad er det?, i Brinckmann, H. og Rasmussen, L. (red.) *Historieskabde så vel som historieskabende*. Gesten: OP-forlag, s. 5-18.
- Johanson, L. B. (2015) *The Norwegian curriculum in history and historical thinking: a case study of three lower secondary schools*, *Acta Didactica Norge*, 9(1), art. 5.
- Karseth, B, Kvamme, O. A. og Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk*. Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser 4. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: [https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4\\_eva2020\\_290622.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf) (hentet 02. 04. 2023).
- Knutsen, K. (2023) *Historiebevissthet og historiebruk i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvande, L og Naastad, N. (2013) *Hva skal vi med historie?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Leighton, J. (2011) A cognitive model for the assessment of higher order thinking in students, i Schraw, G. og Robinson, D. (red.) *Assessment of higher order thinking skills*. Charlotte: Information Age Publishing, s. 151-181.
- Ludvigsson, D. (2015) Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktikken i dag? *Tidskrift för historisk forskning*, 81 (2), s. 14-35.

Lund, E. (2004) Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper, i Ahonen, S. mfl. (red.) *Hvor går historiedidaktikken?* Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet.

Lund, E. (2020) *Historiedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

NDLA (2021) *Om faget: historie og fagfornyelsen*. Tilgjengelig fra:

<https://ndla.no/nb/subject:1:ff69c291-6374-4766-80c2-47d5840d8bbf/topic:1:ecfeab11-9ac1-4713-a401-1425221d2629/> (hentet: 23. 02. 2023).

NOU 2015: 8. *Fremtidens skole*

Rachlew, A, Løken, G. E. og Bergstuen, S. T (2020) *Den profesjonelle samtalen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rosenlund, D. (2010) Är en förklaring alltid en förklaring?, i Eliasson, P. og Karlsson, K. mfl (red.) *Historia på väg mot framtiden: historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*. Malmö: Lunds universitet.

Rønneberg, K. (2017) *Mer enn en kopimaskin – En kvalitativ undersøkelse av historielæreres individuelle elevvurdering i faget*. Masteroppgave. Høgskulen på Vestlandet. Tilgjengelig fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2481617> (hentet 02. 05. 2023).

Seixas, P. (2015) A model of historical thinking, *Educational philosophy and theory*, 49(6), s. 593-605.

Seixas, P, Gibson, L. og Ercikan, K. (2015) A design process for assessing historical thinking: The case of an one-hour test, i Ercikan, K. og Seixas, P. (red.) *New directions in assessing historical thinking*. New York og London: Routledge, s. 102-113.

Telhaug, A. og Mediås, O. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo: Abstrakt forlag.

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thue, F. (2017) Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), s. 92-116.

Thue, F. (2019) Den historiske allmenndannelse, *Historisk tidsskrift*, 98(2), s. 167-190.

Utdanningsdirektoratet (2009) *Læreplan i historie fellesfag (HIS1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2009. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-studieforberedende-utdanningsprogram>.

Utdanningsdirektoratet (2018) *Film: Dybdeløring*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/> (hentet: 06. 03. 2023).

Utdanningsdirektoratet (2019a) *Hva er nytt i historie?* Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-historie/> (hentet: 23. 01. 2023).

Utdanningsdirektoratet (2019b) *Dybdeløring*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/> (hentet: 06. 03. 2023).

Utdanningsdirektoratet (2020a) *Læreplan i historie fellesfag (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>.

Utdanningsdirektoratet (2020b) *Kompetansebegrepet*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/> (hentet 10. 04. 2023).

Utdanningsdirektoratet (2020c) *Kjennetegn på måloppnåelse – historie vg3 / vg3 påbygging*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-historie-vg3-og-vg3pabygging/> (hentet: 02. 04. 2023).

Utdanningsdirektoratet (2021) *Individuell vurdering Udir-2-2020*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/?depth=0&print=1#-3-15-standpunkt karakterer-i-fag> (hentet: 02. 04. 2023).

Utdanningsdirektoratet (2022a) *Hvordan ta i bruk læreplanene?* Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-historie/> (hentet: 04. 02. 2023).

Utdanningsdirektoratet (2022b) *Sluttvurdering*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunkt vurdering/#a173400> (hentet: 05. 03. 2023).

Wineburg, S. (2018) *Why learn history (when it's already on your phone)*. Chicago og London: The University of Chicago press.

Øyum, L. mfl. (2023) *Fagfornyelsen, profesjonsfelleskap og partssamarbeid*. 2022:00963.

Tilgjengelig fra:

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/27272/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

(hentet: 05. 03. 2023).

## Vedlegg

### Vedlegg 1 – Invitasjon til intervju

Vil du bidra til mer kunnskap om vurdering i historiefaget?

Hei

I arbeidet med min masteroppgave om elevvurdering i historiefaget søker jeg lærere som underviser i historie på vg2 eller vg3. Gjennom en intervjusamtale ønsker jeg å høre hva lærere mener er viktig innhold i historiefaget, hvordan de tenker når de utarbeider vurderingsopplegg og hvilke metoder de bruker. I tillegg er jeg interessert i lærernes tanker rundt fagfornyelsen og historiefaget, og hvorvidt dette krever endringer i vurderingspraksis. Det er like interessant å snakke med dem som opplever dette som utfordrende og vanskelig som dem som ikke gjør det.

Formålet med intervjusamtalen er å få et innblikk i lærernes egne meninger og opplevelser rundt vurdering i historiefaget, samt rundt fagfornyelsen og historiefaget. Disse opplysningene vil bli brukt som grunnlag for en masteroppgave om vurdering i historiefaget i møte med dagens læreplanmål.

Intervjuet vil vare kortere enn en time og krever ingen forberedelser. Det kan gjennomføres på din arbeidsplass eller et annet sted etter ditt ønske. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. All personidentifiserende data vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert.

Gi meg gjerne tilbakemelding på e-post [julia.prestegard@student.uib.no](mailto:julia.prestegard@student.uib.no) dersom du vil bidra med et intervju eller om du har noen spørsmål.

Mvh

Julia A. Prestegård, masterstudent ved UiB

## **Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Masteroppgave om vurdering i historiefaget”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan vurdering i historiefaget blir oppfattet og praktisert i den videregående skolen i dag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med intervjusamtalen er å få et innblikk i lærernes egne meninger og opplevelser rundt vurdering i historiefaget, samt Fagfornyelsen og historiefaget. Disse opplysningene vil bli brukt som grunnlag for en masteroppgave om vurdering i historiefaget i møte med dagens læreplanmål.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir kontaktet fordi du underviser i historiefaget i den videregående skolen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i en intervjusamtale. Denne vil ikke ta mer enn en time og kan gjerne gjennomføres på din arbeidsplass. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er student Julia Aars Prestegård og veileder Christian Sæle som vil ha tilgang til opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data. I publikasjon vil opplysningene bli anonymisert slik at deltakerne ikke skal kunne gjenkjennes.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes tidlig sommer 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger destrueres.



## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen ved masterstudent Julia Prestegård på [julia.prestegard@student.uib.no](mailto:julia.prestegard@student.uib.no) eller veileder Christian Sæle på [christian.sele@uib.no](mailto:christian.sele@uib.no).

Med vennlig hilsen

*Julia Aars Prestegård*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave om vurdering i historiefaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)