



Trine Nornes

## Kildekritikk og literacy

En studie av historielæreres utfordringer i arbeidet med kildekritikk i undervisningen

Masteroppgave i historie - femårig lektorutdanning  
Veileder: Jan Frode Hatlen  
Trondheim, mai 2017



Trine Nornes

## Kildekritikk og literacy

En studie av historielæreres utfordringer i arbeidet  
med kildekritikk i undervisningen

Masteroppgave i historie - femårig lektorutdanning  
Veileder: Jan Frode Hatlen  
Trondheim, mai 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for historiske studier

## Forord

Oppgavens tema sprang ut av en lidenskap for undervisning og historiefaget, og jeg bestemte meg allerede i første praksisperiode for at jeg ville skrive didaktisk master. Å skrive denne masteroppgaven har vært en reise med mange oppturer og nedturer, en reise som har gitt meg mye innsikt i faget jeg skal undervise i. I den forbindelse er det mange jeg vil takke.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Jan Frode Hatlen. Takk for at du hele perioden har hatt tro på meg – spesielt i de periodene jeg ikke hadde tro på meg selv. Ditt gode humør og kritiske blikk har satt sitt preg på dette arbeidet, og din store interesse for temaet har inspirert meg. Du har krevd mye av meg og latt meg komme frem til løsningen på problemer på egenhånd: Jeg går ut av lektorstudiet som en mer selvstendig og selvsikker forskerspire takket være deg. *Festina lente.*

Jeg må også rette en stor takk til min beste venninne Kristine. Vi har sikkert pratet høl i huet på alle rundt oss om fagdidaktikk, undervisningsopplegg og verdier i fagene. Våre samtaler fyrer opp under lidenskapen for undervisning som ligger til grunn for denne oppgaven, og jeg er utrolig takknemlig for at du har vært min sparringspartner gjennom hele studiet (og livet).

Jeg vil også takke Cecilie, Isabel, Marte, Silje, Gunn Solvor og Frida, i tillegg til resten av klassen og bassegjengen. Takk for godt humør, klaging, gråt, trøst og baste i en hektisk periode, samt fem uvurderlige år! Dere er gull, og jeg ønsker dere masse lykke til som kommende lektorer. En ekstra spesiell takk for korrekturlesing rettes til Silje og Kristine, og takk til Mari for et flott forsidebilde!

I tillegg vil jeg takke informantene mine, og alle lærerne som svarte på spørreundersøkelsen. Uten dere hadde ikke denne oppgaven sett dagens lys! Takk for spennende og gode samtaler, åpenhet og mange kopper kaffe.

Og sist, men ikke minst, takk til mamma og pappa. Takk for lange telefonsamtaler og oppmuntring, ikke bare gjennom masterperioden, men også fem studieår.

Trine Nornes  
Trondheim, 15.05.17



# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Forkortelser</b> .....	<b>v</b>
<b>1.0 Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Tema</b> .....	<b>1</b>
1.1.1 Problemstilling .....	2
<b>1.2 Teori og begrepsavklaring</b> .....	<b>2</b>
1.2.1 Historisk literacy .....	3
1.2.2 Kildekritisk lesing .....	5
1.2.3 Multiple tekster .....	6
1.2.4 Hva innebærer god undervisning i kildekritisk lesing? .....	8
<b>1.3 Tidligere forskning</b> .....	<b>10</b>
1.3.1 Fra «wie es eigentlich gewesen ist» til kunnskapsrelativisme .....	10
1.3.2 Faktakunnskap og prosedyrekunnskap i historiefaget .....	12
1.3.3 Bruk av lærebok i historiefaget .....	13
1.3.4 Lesing av multiple tekster .....	13
<b>1.4 Metode</b> .....	<b>15</b>
1.4.1 Valg av forskningsdesign og metode .....	15
1.4.2 Innsamling av datamateriale .....	16
1.4.3 Kvalitet og etikk .....	18
1.4.4 Analyse og hovedfunn .....	20
<b>1.5 Videre struktur</b> .....	<b>22</b>
<b>2.0 Literacy og kildekritikk i læreplan og lærebok</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1 Literacy og kildekritikk i Kunnskapsløftet</b> .....	<b>23</b>
<b>2.2 Literacy og kildekritikk i læreverk brukt av informantene</b> .....	<b>25</b>
<b>2.3 Er det konflikt mellom læreplanen og lærebøkene?</b> .....	<b>28</b>
<b>3.0 Lærernes bruk av læreplan og lærebok</b> .....	<b>31</b>
<b>3.1 Hvilket syn har lærerne på LK06 som styrende for virksomheten?</b> .....	<b>31</b>
3.1.1 Vite-at-kunnskap innehar hovedrollen i historiefaget .....	33
<b>3.2 Hvor styrende er lærebøkene for undervisningen?</b> .....	<b>35</b>
3.2.1 Bruk av lærebok for elevenes skyld .....	36
3.2.2 Læreboka som levning .....	37
3.2.3 Bruk av kildeoppgaver i ulike læreverk .....	39
<b>3.3 Oppsummering</b> .....	<b>42</b>
<b>4.0 Lærernes syn på kildekritikk</b> .....	<b>43</b>
<b>4.1 Hvilket syn har lærerne på begrepet <i>kilde</i>?</b> .....	<b>43</b>
<b>4.2 Hva legger de i begrepet <i>kildekritisk lesing</i>?</b> .....	<b>45</b>
<b>4.3 Hvordan leser lærerne kildekritisk?</b> .....	<b>48</b>
<b>4.4 Er informantene opptatt av danning?</b> .....	<b>50</b>
<b>4.5 Oppsummering</b> .....	<b>51</b>
<b>5.0 Undervisning i kildekritikk</b> .....	<b>53</b>
<b>5.1 Hva sier informantene om fagets formål?</b> .....	<b>53</b>
<b>5.2 Elevenes forutsetninger for å jobbe med kildekritikk</b> .....	<b>54</b>
5.2.1 Elevene er dårlige lesere .....	55
5.2.2 Eksplisitt undervisning i fagspesifikke lesestrategier .....	56
<b>5.3 Hvordan underviser lærerne i kildekritisk lesing?</b> .....	<b>58</b>

5.3.1 Geirs eksempel: “Skolen er jo en utviklingsarena” .....	60
<b>5.4 Oppsummering .....</b>	<b>62</b>
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>65</b>
<b>6.1 Kort oppsummering .....</b>	<b>65</b>
<b>6.2 Konklusjon .....</b>	<b>65</b>
<b>6.3 Forslag til videre forskning .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg A: Intervjuguide .....</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg B: Spørreskjema .....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg C: Kommentarer til spørsmål 3 i spørreskjema .....</b>	<b>77</b>
<b>Bibliografi .....</b>	<b>85</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>85</b>
<b>Nettsteder .....</b>	<b>89</b>

## Forkortelser

UKG	Utdanningsdirektoratet om Grunnleggende ferdigheter i LK06
UKK3	Utdanningsdirektoratet om Kompetansemål for historie VG3 i LK06





# 1.0 Introduksjon

## 1.1 Tema

Å kunne forholde seg kritisk til informasjon og forstå beslutninger som blir tatt på egne og andres vegne, er viktig i et demokratisk perspektiv. Å kunne tenke kritisk er også viktig for å kunne ta gode avgjørelser og valg i eget liv, for eksempel knyttet til helse. Mange yrker vil innebære bruk av forskningsbasert kunnskap og krever forståelse av vitenskapelige metoder og tenkemåter.<sup>1</sup>

Slik omtaler Ludvigsen-utvalget viktigheten av kildekritikk. I Kunnskapsløftet (LK06) handler 8 av 14 kompetansemål under hovedområdet *Historieforståelse og metoder* om arbeid med kilder.<sup>2</sup> I tillegg fremheves arbeid med historiske dokumenter som “sentralt” i skrevet om grunnleggende ferdigheter i historie for den videregående skolen.<sup>3</sup> Dette burde tilsi at arbeid med kilder og historiske dokumenter har en klar plass i historieundervisningen.

Denne masteroppgaven vil undersøke hva norske historielærere tenker om bruk av kilder i sitt fag. Spesifikt vil jeg spørre hvorvidt kildekritikk nedprioriteres i skolefaget historie, og se på hvilke utfordringer som kan knyttes til undervisning i kildearbeid. Kildekritikk er en selvfølgelig del av historie som vitenskapsfag, men å undervise i kildekritikk handler om mer enn å undervise i vitenskapelig metode. Jeg vil vise at kildekritikk ikke bare handler om å få innsikt i en historikers arbeid eller historie som disiplin, men også om historiebevissthet. Arbeid med kildekritikk i et literacy-perspektiv vil trene elevene i historisk tenking, empati, utfordre deres verdensbilde og legge til rette for danning.<sup>4</sup>

Donald Trumps valgkamp under presidentvalget i USA ga fraser som “falske nyheter” og “alternative fakta” stor oppmerksomhet i sosiale medier og i nyhetsbildet. I tillegg til mangfoldet av tekst elevene møter i det daglige, aktualiserer dette evnen til å tenke kritisk og er følgelig en av de viktigste ferdighetene våre elever tilegner seg. Ola Svein Stugu skriver at faget skal fungere som redskap for elevenes personlige modning.<sup>5</sup> Det er skolens ansvar å oppdra elevene til aktive og kritisk dannede medborgere som selvstendig kan møte hverdagen utenfor skolen. Jeg vil argumentere for at historiefaget er godt egnet til denne oppdragelsen.

---

<sup>1</sup> *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*, NOU 2015: 8, Kunnskapsdepartementet, Oslo 2015: 33.

<sup>2</sup> Se kapittel 2.1 side 24.

<sup>3</sup> Utdanningsdirektoratet, “Grunnleggende ferdigheter” i *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*, hentet fra <[https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)> sist aksessert 01.04.17. Heretter referert til som UKG 2009 (se liste over forkortelser).

<sup>4</sup> Mer om kildekritikk i et literacy-perspektiv i kapittel 1.2 side 2 – 8.

<sup>5</sup> Ola Svein Stugu, *Historie i bruk*, Oslo 2010: 128.

### 1.1.1 Problemstilling

Oppgavens problemstilling lyder: *Nedprioriteres kildekritikken i historieundervisningen, og i så fall hvorfor?*

Som nevnt mener jeg historiefaget står i en særstilling når det gjelder oppøving av elevenes kritiske ferdigheter. Kildekritikken er en del av fagets disiplinspesifikke tenkemåter og verdier, og innebærer ferdigheter og kompetanser som vil ruste elevene til livet utenfor skolen. Jeg vil argumentere for at kildekritikk ikke fremmes eller ivaretas som en sentral del av historiefaget, dette til tross for at lærerne i denne undersøkelsen har god kompetanse på kildekritikk. Kildekritikken nedprioriteres på et slikt nivå at den reduseres til en subdisiplin heller enn fagets grunnmur.

Grunnen til dette mener jeg ligger i utfordringene lærerne møter i faget. Disse utfordringene påpekes både av lærerne selv, men jeg ser også utfordringer utover deres egne uttalelser. Jeg har identifisert følgende utfordringer:

- 1) Lærebøkene samsvarer ikke med læreplanen når det gjelder kildekritikk.
- 2) Læreboka brukes i for stor grad i den daglige virksomheten.
- 3) Tiden strekker ikke til, både fordi kompetansemålene er for mange og fordi vite-att-kunnskap prioriteres på bekostning av ferdigheter.
- 4) Lærernes begrepsforståelse og kunnskapssyn legger føringer for både forståelsen av faget og for kildekritikkens rolle i undervisningen. Dette virker både negativt og positivt inn på undervisningspraksis og kildekritikkens plass i faget.
- 5) Lærernes forventinger til elevenes evner hemmer undervisningen i kildekritikk.

Hvordan oppgaven struktureres videre vil bli nærmere beskrevet under delkapittel "1.5 Videre struktur".

### 1.2 Teori og begrepsavklaring

Dette delkapittelet vil presisere og utbrodere følgende sentrale begreper: *historisk literacy*, *kildekritisk lesing* og *multiple tekster*. Avslutningsvis vil jeg beskrive hva som kan regnes som god undervisning i kildekritisk lesing.

Mange disipliner adopterer ofte teorier fra andre fagområder – historiefaget med sine subdisipliner står frem som et klart eksempel her. Teorien som anvendes for å forklare begrepene brukt i oppgaven er hentet fra flere fagområder, for eksempel pedagogikk, utdanningspsykologi og historiedidaktikk. Dette er et bevisst valg, da jeg mener teoriene

innenfor de ulike disiplinene kan brukes til å belyse sammenhenger mellom begrepene.

### 1.2.1 Historisk literacy

Begrepet *literacy* kan vanskelig oversettes til norsk, men har blitt forsøkt oversatt til blant annet tilgangskompetanse eller skriftkyndighet.<sup>6</sup> Denne oppgaven fokuserer på fagspesifikk literacy. Marte Blikstad-Balas skriver at fagspesifikk literacy kan forstås som den kunnskapen og de ferdighetene en må ha for å mestre tekstkulturen innenfor en gitt disiplin.<sup>7</sup> For at elevene skal lære et fag må de inkluderes i og gjøres oppmerksomme på fagets tekstkultur, tenkemåter og intellektuelle verdier.<sup>8</sup> I historie er det *historisk literacy* som gjør seg gjeldende, og historiefaget har en tekstkultur som er svært sammensatt og kompleks.

Matthew T. Downey og Kelly A. Long lister opp et sett med kriterier for når en person er historiekyndig.<sup>9</sup> En må ha kunnskap om fortiden, forstå hvordan historisk kunnskap konstrueres, kunne utøve kildekritikk, være kjent med tekstkulturen, og en må være i stand til å lese kritisk, skrive ettertenksomt og engasjere seg i meningsfulle diskusjoner om fortiden.<sup>10</sup> Sam Wineburg og Abby Reisman skriver at fagspesifikk literacy gir leseren “agency”,<sup>11</sup> fordi historisk literacy krever at leseren er aktiv og nysgjerrig. En historiekyndig person har evnen til å samle inn kilder, gjenkjenne og beskrive synspunkt, identifisere bekræftende og motstridende bevis, og bygge logiske og forsvarlige tolkninger.<sup>12</sup>

Skolens danningsmål er å “eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode” og “fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling.”<sup>13</sup> Kildekritikk i et literacy-perspektiv har en klar danningsdimensjon gjennom myndiggjøring av eleven.<sup>14</sup> Dette understrekes av Wineburg og Reisman da de skriver at fagspesifikk literacy handler om medborgerskap.<sup>15</sup> I tillegg sier Wineburg at historisk tenking ikke handler om historie, men om å delta kritisk, informert og intelligent i samfunnet.<sup>16</sup> Svein Lorentzen

---

<sup>6</sup> Henning Fjørtoft, *Norskdidaktikk*, Bergen 2014: 71.

<sup>7</sup> Marte Blikstad-Balas, *Literacy i skolen*, Oslo 2016: 26.

<sup>8</sup> Blikstad-Balas 2016: 26 – 27.

<sup>9</sup> Min oversettelse av “historically literate”.

<sup>10</sup> Matthew T. Downey & Kelly A. Long, *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom*, New York 2016: 7 – 8.

<sup>11</sup> Sam Wineburg & Abby Reisman “Disciplinary Literacy in History, A Toolkit for Digital Citizenship”, nr. 8 (58) i *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2015: 636.

<sup>12</sup> Jeffrey D. Nokes, *Building Students’ Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*, New York 2013: 21.

<sup>13</sup> Utdanningsdirektoratet, “Det integrerte mennesket” i *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-integrerte-mennesket/>>, sist sett 31.01.17 kl 13:30.

<sup>14</sup> Lise Kvande & Nils Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, Oslo 2013: 73.

<sup>15</sup> Wineburg & Reisman 2015: 637.

<sup>16</sup> Sam Wineburg, “Why Historical Thinking is Not about History”, nr. 2 (71) i *History News*, 2016: 13 – 16.

knytter også danning i historiefaget opp mot arbeid med kilder.<sup>17</sup> I likhet med Lorentzen hevder Lise Kvande og Nils Naastad at “empirisk kunnskap, kombinert med analytiske redskaper for å vurdere denne kunnskapen, er avgjørende elementer for å kunne oppdra elevene til kritisk danning”.<sup>18</sup> Danning handler da ikke bare om å være informert, men også om å behandle informasjonen spørrende.<sup>19</sup> På bakgrunn av dette vil jeg hevde at historisk literacy kan sidestilles med danning i historiefaget, og at å ha et literacy-perspektiv på undervisningen vil være det samme som å ha et dannelsesperspektiv.

Historisk literacy handler ikke bare om tekstkultur og kildekritikk, men også et høyere mål for undervisningen og en forståelse av hva som er sentralt i faget.<sup>20</sup> Historielærerens perspektiv på hva som er fagets formål vil ha innvirkning på hvordan læreren legger opp undervisningen.<sup>21</sup> Dersom læreren er opptatt av at elevene skal tenke historisk, og læreren har den nødvendige kunnskapen om slik undervisning, vil lærerens valg av, og arbeid med, tekst i faget reflektere denne holdningen.<sup>22</sup> Historisk literacy handler heller ikke bare om ferdigheter, lesestrategier og tilgangskompetanse, men også om hvordan en betrakter verden rundt seg og sin egen rolle i samfunnet.<sup>23</sup> Jeffrey D. Nokes mener at historisk literacy handler om at elevene skal mestre livet utenfor skolen.<sup>24</sup> Han skriver:

Instead of focusing solely on historical information, teachers have the potential to prepare students to survive and thrive for a lifetime in a world where texts must be evaluated, conflicting accounts must be weighed, and information must be questioned. Historical literacy is crucial for participation in a democratic and increasingly globally-linked world.<sup>25</sup>

Dette handler om kildekritisk lesing, lesing av multiple tekster, og om danning, og gjelder ikke kun primærkilder, men også sekundærkilder og andre tekster. Det går frem av læreplanen (LK06) at elevene etter endt utdanning skal bli historiekyndige.<sup>26</sup> Dette forutsetter som nevnt at elevene inkluderes i tekstkulturen, tenkemåtene og verdiene i faget. Hvordan historisk literacy kan prege undervisningen vil bli nærmere behandlet under “1.2.4 Hva innebærer god

---

<sup>17</sup> Svein Lorentzen, “Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk. Dannelsingsdimensjoner og arbeidsmåter i skolefaget historie”, i Børhaug, Fenner & Aase (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*, Bergen 2005: 168.

<sup>18</sup> Kvande & Naastad 2013: 74.

<sup>19</sup> Dag Fjeldstad & Rolf Mikkelsen, “Samfunnsfaglig danning som demokratiforberedelse – konvensjon og kritikk” i Per Arneberg & Lars Gunnar Briseid, *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*, Bergen 2008: 126.

<sup>20</sup> Downey & Long 2016: 7.

<sup>21</sup> Jeffrey D. Nokes, “Observing Literacy Practices in History Classrooms”, nr. 4 (38) i *Theory & Research in Social Education*, 2010: 516.

<sup>22</sup> Nokes 2010: 516.

<sup>23</sup> Downey & Long 2016: 6.

<sup>24</sup> Nokes 2013: 9.

<sup>25</sup> Nokes 2013: 9.

<sup>26</sup> Se kapittel 2.1 side 23 – 24.

undervisning i kildekritisk lesing?”.

### 1.2.2 Kildekritisk lesing

Kildekritisk lesing legger til rette for historisk literacy og danning. Utdanningspsykologen Sam Wineburg gjennomførte på 90-tallet undersøkelser i den amerikanske videregående skolen, og resultatene viste at elever var flinkere enn historikere på vite-at-kunnskap. Historikerne var derimot langt bedre på vite-hvordan-kunnskap, og gjennomgikk helt andre prosesser enn elevene mens de leste og analyserte historiske dokumenter og bilder.<sup>27</sup> Wineburgs forskning har vært starten på forskningen på kildekritisk lesing, og har vært førende for amerikansk historiedidaktikk.

Wineburg beskriver fire prosesser ekspertleserne (historikerne) gjennomgikk underveis i lesingen: sourcing, contextualization, corroboration og close-reading. Heretter vil jeg referere til disse prosessene som *vurdering av opphav, kontekstualisering, korroborering og nærlesing*.<sup>28</sup> *Opphav* innebærer at leseren tenker over forfatteren og skapelsen av dokumentet. *Kontekstualisering* handler om å plassere dokumentet (og hendelsene som blir beskrevet) i tid og sted. *Korroborering* går ut på å stille spørsmål til kilden og sammenlikne detaljer og viktige elementer med andre kilder for å avdekke bekreftende eller motstridende bevis.<sup>29</sup> Nærlesing vil si å lese selve innholdet i teksten, der man for eksempel ser nærmere på påstander og argumentasjon eller tekstens språk.

M. Anne Britt og Cindy Aglinskas beskriver disse prosessene som literacy-ferdigheter på dokumentnivå som rutinemessig tas i bruk av ekspertlesere som leser historiske dokumenter.<sup>30</sup> Prosessene Wineburg beskriver kan sidestilles med det Blikstad-Balas kaller *kritisk literacy*. Hun skriver at man kan legge til rette for kritisk literacy gjennom å gi elevene mulighet til å “vurdere hvem som har skrevet tekster, hva slags motiver denne personen kan ha, hva vedkommende ønsker å oppnå med teksten sin, hva slags informasjon som eventuelt tilbakeholdes, og så videre”.<sup>31</sup> Dette passer med kildekritikk i et literacy-perspektiv.

---

<sup>27</sup> Sam Wineburg, “Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence”, nr. 1 (83) i *Journal of Educational Psychology*, 1991a: 83. Se også Cynthia Shanahan, Timothy Shanahan & Cynthia Mischia, “Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics, and Chemistry”, nr. 4 (43) i *Journal of Literacy Research*, 2011: 393 – 429 om ekspertlesere i historie.

<sup>28</sup> Begrepet corroboration er oversatt til korroborering fordi begrepet tidligere er blitt oversatt av Øistein Anmarkrud, Ivar Bråten og Helge I. Strømsø i deres artikkel “Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende”. Publisert i *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr 1 (98) 2014.

<sup>29</sup> Sam Wineburg, “Thinking Like a Historian”, nr. 1 (3) i *Teaching With Primary Sources Quarterly*, 2010: 3.

<sup>30</sup> M. Anne Britt & Cindy Aglinskas, “Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information”, nr. 4 (20) i *Cognition and Instruction*, 2002: 485.

<sup>31</sup> Blikstad-Balas 2016: 109.

Det er viktig å påpeke at Wineburgs kildekritiske lesing kun er eksempel på én modell for undervisning i historiefaget. Peter Seixas har utviklet en annen modell, The Big Six Historical Thinking Concepts: 1) historisk signifikans, 2) arbeid med kilder, 3) kontinuitet og forandring, 4) årsak og virkning, 5) historisk perspektiv og 6) den etiske dimensjon.<sup>32</sup> Disse seks konseptene er ment til å fungere som et rammeverk for lærere i historie,<sup>33</sup> og innenfor konseptene eksisterer problemstillinger og dilemmaer som krever forståelse og problemløsning. Seixas skriver at historien tar form gjennom å jobbe med disse utfordringene, og at elevers historiske tenking kan måles ut i fra hvordan de forsøker å løse dem.<sup>34</sup> Han mener også at kildelesing handler om mer enn et sett med retningslinjer for hvordan dokumentet skal analyseres, og problematiserer Wineburgs prinsipper for å jobbe med kilder.<sup>35</sup> Han etterspør elementene spenning og dilemma i lesingen.<sup>36</sup>

Wineburg selv beskriver sine leseprosesser som en måte å se verden på.<sup>37</sup> Med dette mener han at disse prosessene ikke er et sett med regler eller strategier, men heller en manifestasjon av et disiplinspesifikt perspektiv.<sup>38</sup> Ekspertene går gjennom disse prosessene automatisk og flytende. Wineburg påpeker at det ikke faller naturlig for oss å tenke historisk, og at de fleste av oss tenderer mot nåtidisme – å se fortiden gjennom nåtidens briller.<sup>39</sup> Altså må novisene lære å tenke historisk. Dersom elever lærer å lese kilder på denne måten vil de dermed oppnå moden historisk innsikt. I tillegg er et av Wineburgs poeng at kildekritisk lesing ikke bare er en måte å se verden på, men også en måte å myndiggjøre elevene på. Han hevder at essensen i å oppnå en moden historisk tenkemåte er å navigere kildematerialet.<sup>40</sup> Dette mener jeg har en klar sammenheng med danning og literacy. Ferdighetene og tenkemåten som oppøves gjennom kildekritisk lesing er ikke bare begrenset til historiefaget, men kan hjelpe oss å utvide vår forståelse av hva det betyr å være menneskelig.<sup>41</sup>

### 1.2.3 Multiple tekster

Lesing av multiple tekster vil si å lese flere tekster om samme tema. Disse tekstene kan være

---

<sup>32</sup> Peter Seixas, "A Model of Historical Thinking", nr. 6 (49) i *Educational Philosophy and Theory*, 2017: 598 – 603.

<sup>33</sup> Seixas 2017: 597.

<sup>34</sup> Seixas 2017: 597.

<sup>35</sup> Seixas 2017: 599.

<sup>36</sup> Seixas 2017: 599.

<sup>37</sup> Wineburg & Reisman 2015: 636.

<sup>38</sup> Wineburg 1991a: 83 – 84.

<sup>39</sup> Sam Wineburg, "Historical Thinking and Other Unnatural Acts", nr. 7 (80) i *Phi Delta Kappan*, 1999: 496.

<sup>40</sup> Wineburg 1999: 490.

<sup>41</sup> Wineburg 1999: 490.

av forskjellig sjanger, de kan tilby motstridende informasjon, eller de kan være samstemte og utdypende.<sup>42</sup> Når man leser en enkelttekst kan forfatteren veilede leserens forståelse av teksten, for eksempel ved å bruke tekstbindinger som “derfor”, “i likhet med” eller “for det første”.<sup>43</sup> Lesing av multiple tekster krever derimot at leseren må pusle sammen informasjon fra flere kilder for å skape en helhetlig forståelse for temaet. En elev som leser multiple tekster kan få en dypere og mer integrert forståelse for et tema enn en elev som leser én enkelt kilde (for eksempel læreboka).<sup>44</sup> Anmarkrud, Bråten og Strømsø skriver også at slik lesing vil kunne gjøre det lettere for elever å anvende og hente frem kunnskap i nye situasjoner, ettersom elevenes kunnskap ikke er knyttet til én bestemt tekst.<sup>45</sup> I tillegg handler lesing av multiple tekster om å kunne vurdere troverdigheten til tekstene som leses, for slik å skape logisk og velbegrunnet koherens.<sup>46</sup> For at elevene skal få utfordret sitt verdensbilde er det viktig å stille spørsmål som handler om mer enn hva som er “sant”, og også stille spørsmål ved hvilke perspektiver som fremmes og hvilke som utelates.<sup>47</sup>

Ettersom lesing av multiple tekster kan hjelpe elever å anvende kunnskapen i nye situasjoner, vil dette bidra til å møte dannelsingsoppdraget til skolen. Elevene skal kunne bruke kunnskapen og ferdighetene de oppøver på skolen senere i livet, i en omskiftelig verden.<sup>48</sup> I tillegg kan selvstendigjøring iscenesettes i kontakt med lærestoff som yter motstand, der eleven gjennom lesing av multiple tekster kan møte perspektivrikdom og kontrovers.<sup>49</sup> Blikstad-Balas skriver at kritisk literacy innebærer å lese kontroversielle tekster grundig, diskutere dem, og å sammenlikne ulike tekster med ulik inngang til samme tema.<sup>50</sup> Lesing av multiple tekster vil slik inngå i historisk literacy. Også kildekritisk lesing handler om å sammenlikne informasjon fra flere kilder. Kildekritisk lesing vil derfor kunne sidestilles med lesing av multiple tekster, fordi leseren gjennomgår de samme leseprosessene og leser med det samme formålet. Sam Wineburg skriver at skapelsen av sammenheng er kjernen i historisk ekspertise, og at å skape sammenheng basert på multiple tekster er en stor kognitiv

---

<sup>42</sup> Øistein Anmarkrud, Ivar Bråten & Helge Strømsø, “Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende”, nr. 1 (98) i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2014: 48.

<sup>43</sup> Anmarkrud, Bråten & Strømsø 2014: 48.

<sup>44</sup> Ivar Bråten & Helge Strømsø, “Multiple tekster – til innsikt og besvær”, nr. 5 (93) i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2009: 387.

<sup>45</sup> Anmarkrud, Bråten & Strømsø 2014: 49.

<sup>46</sup> Anmarkrud, Bråten & Strømsø 2014: 49 – 50.

<sup>47</sup> Blikstad-Balas 2016: 109.

<sup>48</sup> Fjeldstad & Mikkelsen 2008: 127.

<sup>49</sup> Fjeldstad & Mikkelsen 2008: 126.

<sup>50</sup> Blikstad-Balas 2016: 109.

bragd.<sup>51</sup> Lesing av multiple tekster kan dermed bidra til utvikling av historisk tenking, dypere forståelse, og innblikk i disiplinens metoder, tekstkultur og tenkemåter.

#### 1.2.4 Hva innebærer god undervisning i kildekritisk lesing?

Jeg har trukket linjer mellom lesing av multiple tekster og kildekritisk lesing, og hevdet at kildekritisk lesing legger til rette for historisk literacy og danning. Bråten og Strømsø skriver at å trenes opp i å lese multiple tekster er tidkrevende.<sup>52</sup> LK06 sier ingenting om *hvordan* kildekritikk skal utføres,<sup>53</sup> men Kvande og Naastad har vist at en funksjonell kildekritikk er å foretrekke fremfor en instrumentell kildekritikk.<sup>54</sup> Den funksjonelle kildekritikken løfter det kildekritiske blikket utover begreper og spørsmål om autensitet, opphav og tendens, og fokuserer i tillegg på hvorfor historien blir fortalt som den blir.<sup>55</sup> Elever må kunne kjenne igjen “underliggende holdninger, motiver og ideologier i tekster”,<sup>56</sup> og gjøres oppmerksom på ulike narrativer. Dette vil ikke si at en skal forkaste undervisning i spørsmål om opphav, men fokuset må også ligge på hvordan kilden kan brukes til å skape bilder av fortiden.

God undervisning i kildekritisk lesing forutsetter arbeid med tekst, og bruk av historiske dokumenter og sekundærlitteratur spiller derfor en nøkkelrolle i undervisningen. Lesestrategier kan her være en fruktbar måte å jobbe med kildekritisk lesing på. Elever leser et brev og et utdrag fra læreboka på samme måte, men ved eksplisitt instruksjon i disiplinspesifikk lesing og mye øving vil de utvikle historiekyndighet.<sup>57</sup> Den fagspesifikke lesestrategien IREAD kan brukes, da denne fokuserer spesielt på lesing av kilder.<sup>58</sup> IREAD står for I) Identify the author, R) Read each paragraph and find the author’s main idea, E) Examine the author’s reliability, A) Assess the influence of context, og D) Determine the quality of the author’s facts and examples. Her inkluderes både vurdering av opphav, kontekstualisering og nærlesing. Korroborering kan tilføyes dersom elevene har andre tekster tilgjengelig. Å inkludere multiple tekster i undervisningen vil gi positivt utslag for elevenes

---

<sup>51</sup> Sam Wineburg, “Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts”, nr. 3 (22) i *Cognitive Science*, 1998: 337.

<sup>52</sup> Bråten & Strømsø 2009: 397.

<sup>53</sup> Se kapittel 2.1 side 25.

<sup>54</sup> Kvande & Naastad 2013: 77.

<sup>55</sup> Kvande & Naastad 2013: 78.

<sup>56</sup> Blikstad-Balas 2016: 108.

<sup>57</sup> Nokes 2010: 523. Se også Susan Goldman, “Adolescent Literacy: Learning and Understanding Content”, nr. 2 (22) i *The Future of Children*, 2012: 89 – 116.

<sup>58</sup> Chauncey Monte-Sano, Susan De La Paz & Mark Felton: *Reading, Thinking, and Writing About History. Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Common Core Classroom, Grades 6-12*, New York 2014: 22 – 24 og 180.



historieforståelse.<sup>59</sup> Dersom elevene jobber med flere kilder om samme tema, vil de få en dypere forståelse for tematikken. Om disse multiple tekstene eksempelvis kombineres med skriving av en argumenterende tekst vil forståelsen bli enda dypere.<sup>60</sup>

I en slik lese- og skriveoppgave må elevene gjøre bruk av tre typer kunnskap: faktakunnskap, prosedyrekunnskap og anvendelseskunnskap.<sup>61</sup> Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik skriver at “utvikling av anvendelseskunnskap krever at det brukes tid til å snakke om problemer og hvordan de kan løses, til å analysere problemene og til å begrunne valgene”.<sup>62</sup> Lesing av multiple kilder i kombinasjon med for eksempel oppgaveskriving vil derfor være gunstig, fordi elevene må anvende kunnskapen de har om kildekritikk og kildens innhold. Dette vil også si at undervisning i kildekritisk lesing innebærer en diskusjon med elevene rundt *hvorfor* de skal lære kildekritikk, og det innebærer samtidig en god del øving.

I et sosiokulturelt perspektiv vil kildearbeid innebære både eksplisitt instruksjon og stillasbygging fra lærer, men også at eleven konstruerer kunnskap i dialog med lærer, hverandre og seg selv.<sup>63</sup> Elever som møter utfordrende tekster med assistanse fra lærer eller dyktige medelever, vil være rustet til å lese selvstendig senere.<sup>64</sup> Elevene skal selv komme frem til en løsning gjennom tilstrekkelig hint og forklaringer fra lærer,<sup>65</sup> og jobbe i sin næreste utviklingszone. Å hjelpe elevene stille epistemologiske, kognitive eller metakognitive spørsmål i arbeid med kilder kan derfor være gunstig for elevenes læring, og hjelpe dem å mestre kildekritikk på egenhånd senere.<sup>66</sup>

God undervisning i kildekritisk lesing begrenser seg derimot ikke til disse spørsmålene, men stiller også affektive spørsmål: Hvilke holdninger tar jeg med meg inn i tolkning av historien? Hvorfor tror jeg på dette? Hva tenker jeg om det jeg har oppdaget? Hva betyr dette for meg?<sup>67</sup> For å kunne danne elevene til myndige medborgere er det essensielt at empati og utforskning av eget verdensbilde spiller en rolle i undervisningen.<sup>68</sup> Lorentzen

---

<sup>59</sup> Se for eksempel Nokes, Dole & Hacker 2007; Britt & Aglinskias 2002; Wineburg 1991a.

<sup>60</sup> James F. Voss & Jennifer Wiley, “A Case Study of Developing Historical Understanding via Instruction”, i Stearns et al. *Knowing, Teaching & Learning History – National and International Perspectives*, New York 2000: 381 – 382.

<sup>61</sup> Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Oslo 2011: 22.

<sup>62</sup> Skaalvik & Skaalvik 2011: 24.

<sup>63</sup> Skaalvik & Skaalvik 2011: 58.

<sup>64</sup> Lev S. Vygotsky, “Interaksjon mellom læring og utvikling” i Erling Lars Dale (red.) *Om utdanning – klassiske tekster*, Oslo 2009: 160. Oversatt av Bente Christensen.

<sup>65</sup> Skaalvik & Skaalvik 2011: 58.

<sup>66</sup> Skaalvik & Skaalvik 2011: 58.

<sup>67</sup> Christine Gutierrez, “Making Connections. The Interdisciplinary Community of Teaching and Learning History” i Stearns et al. *Knowing, Teaching & Learning History – National and International Perspectives*, New York 2000: 369.

<sup>68</sup> Gutierrez 2000: 368 – 372.

skriver for eksempel at det har liten hensikt å gi elevene innsikt i den fortidige verden om den ikke oppfattes relevant for elevenes samtid.<sup>69</sup> Ved å la elevene stille slike spørsmål kan de, slik Wineburg uttrykker det, utvide sin forståelse av hva det betyr å være menneskelig.<sup>70</sup>

### 1.3 Tidligere forskning

#### 1.3.1 Fra «wie es eigentlich gewesen ist» til kunnskapsrelativisme

Vitenskapsfaget legger premisset for skolefaget historie, og det er derfor viktig å skissere hvordan kildekritikk er blitt diskutert i det historievitenskapelige miljøet. Historiefaget ble profesjonalisert på 1800-tallet med Leopold von Ranke og hans «wie es eigentlich gewesen ist» i spissen. For å kunne rekonstruere fortiden *slik den egentlig var* måtte empirien stå i sentrum.<sup>71</sup> Dette måtte skje ved bruk av objektiv vitenskapelig metode og kildekritiske prinsipper. Disse kildekritiske prinsippene innebar å studere dokumenter fra den aktuelle perioden, og ikke senere framstillinger.<sup>72</sup> I følge Ranke var objektiv kunnskap om fortiden mulig gjennom vurdering av kildens selvstendighet og tendens, samt bruk av tekstkritikk for å skille det sanne fra det usanne i kildematerialet.<sup>73</sup> Erling Sandmo påpeker at Rankes premisser i seg selv ikke ble avgjørende for senere historieskriving, men at konseptet om å finne ut hvordan fortiden egentlig var har satt spor: En må forstå historien på fortidens premisser, og historien har et “egentlig” nivå.<sup>74</sup> Ottar Dahl skriver for eksempel at førstehåndskilder er å foretrekke fremfor andrehåndskilder, og at samtidige kilder er å foretrekke fremfor senere kilder.<sup>75</sup> Rankes prinsipper ble førende for all historisk forskning, fra Keyser og Munch til etterkrigsempiristene,<sup>76</sup> og er fortsatt gjeldende i dag, om noe moderert.

E. H. Carr skriver derimot: “The belief in a hard core of historical facts existing objectively and independently of the interpretation of the historian is a preposterous fallacy, but one which it is very hard to eradicate.”<sup>77</sup> Carr var motstander av empirisme og Ranke. I *What is History?* argumenterer han mot at objektiv kunnskap er mulig i historie, og at fakta ikke taler for seg selv, men skapes av historikerens utvelgelsesprosess.<sup>78</sup> *What is History?* ble først publisert i 1961, og plasserer Carr i overgangen til postmodernismen. Postmodernismen

---

<sup>69</sup> Lorentzen 2005: 168.

<sup>70</sup> Wineburg 1999: 490.

<sup>71</sup> Leidulf Melve, *Historie. Historieskriving frå antikken til i dag*, Oslo 2010: 113 – 114.

<sup>72</sup> Knut Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var – en innføring i historiefaget*, Oslo 2010: 59.

<sup>73</sup> Melve 2010: 115.

<sup>74</sup> Erling Sandmo, *Tid for historie. En bok om historiske spørsmål*, Oslo 2015: 133 – 134.

<sup>75</sup> Ottar Dahl, *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*, Oslo 1997: 74.

<sup>76</sup> Kjeldstadli 2010: 64.

<sup>77</sup> E. H. Carr, *What is History?* Basingstoke 2001: 6.

<sup>78</sup> Carr 2001: 3 - 5.

bevegde seg vekk fra empirismen,<sup>79</sup> og brakte med seg blant annet den språklige vendingen og teoretikere som Michel Foucault og Hayden White. Den språklige vendingen satte fokus på diskurs og at sannhet er språklig konstituert, og at det derfor er problematisk å få tilgang til en objektiv fortid utenfor språket.<sup>80</sup> White identifiserte fire typiske narrativer eller troer i historiske fremstillinger: romanse, tragedie, satire og komedie.<sup>81</sup> Han hevdet at det språklige var så avgjørende for meningsinnholdet at det ikke var mulig å finne en objektiv fremstilling av historien, men kun ulike fortolkninger.<sup>82</sup> Postmodernismens historikere og teoretikere er i ettertid blitt anklaget for å fjerne seg så langt fra kildekritikken at all historisk kunnskap ble relativistisk.<sup>83</sup> I Norge står Erling Sandmo klart frem som postmodernist når han skriver at sannhet er et sosialt, kulturelt og historisk fenomen.<sup>84</sup> Han skriver: “Jo mer vi fordyper oss i fortidens verdensbilder, desto mer usikre vil vi bli på våre egne – og dermed også på vår egen tro på at vi kan si noe definitivt sant om historie”.<sup>85</sup>

Fra Ranke til Sandmo har det åpenbart skjedd et skifte fra troen på objektiv kunnskap til kunnskapsrelativisme og problematisering av sannhet. I dag er historikere langt mindre komfortable med å hevde at objektiv kunnskap er mulig. Likevel hevder Leidulf Melve at til tross for radikale postmoderne utsagn er det svært få historiske verk som er skrevet etter postmoderne mal.<sup>86</sup> De kildekritiske prinsippene er fortsatt en sentral og selvsagt del av historie som vitenskap, men troen på at absolutt sannhet kan oppdages i kildematerialet er en tanke som hører til 1800-tallets historikere.<sup>87</sup> Utvalg av empiri og hva en synes er relevant bestemmes ut i fra en forhåndsoppfatning av saken, og historikeren er dermed ikke objektiv. I tillegg hevder Kjeldstadli at historikere i seg selv er både historisk og sosialt plassert.<sup>88</sup> Sandmo skriver for eksempel at historikerens kildetilfang er ubegrenset, men at sikre sannheter kun finnes i form av protokollopplysninger. For at slike opplysninger skal bli historie må de gjøres interessante, men med da blir det vanskelig å definere dem som sanne.<sup>89</sup> Det metodiske kildearbeidet til historikere er likevel fortsatt så sentralt at Kunnskapsløftet inkluderer arbeid med kilder i sine kompetansemål for historie i videregående opplæring.

---

<sup>79</sup> Kjeldstadli 2010: 71.

<sup>80</sup> Melve 2010: 224.

<sup>81</sup> Melve 2010: 226.

<sup>82</sup> Melve 2010: 227.

<sup>83</sup> Melve 2010: 228.

<sup>84</sup> Sandmo 2015: 205 – 206.

<sup>85</sup> Sandmo 2015: 206.

<sup>86</sup> Melve 2010: 230.

<sup>87</sup> Beverly Southgate, *Why Bother with History?* Harlow 2000: 130.

<sup>88</sup> Kjeldstadli 2010: 60.

<sup>89</sup> Sandmo 2015: 185 – 186.

### 1.3.2 Faktakunnskap og prosedyrekunnskap i historiefaget

Vitenskapsfaget har vært premissleverandøren for skolefaget historie.<sup>90</sup> Da historie kom inn i skolen som obligatorisk fag på 1800-tallet var undervisningen preget av klassisk moraliserende undervisningsteori. Som reaksjon på moralismen kom den mer faktasentrerte objektivismen. Historie ble oppfattet som et fag med en gitt mengde faktakunnskap som skulle pugges og huskes.<sup>91</sup> Om en kaster et blikk på hva elever tenker om historiefaget i dag, virker det ikke som om noe har forandret seg siden mellomkrigstiden. Elevene forventer at lærer og lærebok gir den riktige tolkningen av historien, mens deres oppgave kun er å huske og reprodusere denne sannheten.<sup>92</sup> På 70- og 80-tallet kom en ny undervisningsteori som fokuserte på metodekunnskap, eller prosedyrekunnskap. Metodisk undervisningsteori fokuserer på at elevene skal arbeide med kilder og utvikle sin kritiske sans.

Knut Kjeldstadli forsøker å nyansere bildet av den metodiske undervisningsteorien. Han hevder for eksempel at ferdighetene man oppøver gjennom arbeid med kilder sjelden lar seg overføre til situasjoner utenfor skolen.<sup>93</sup> Han trekker også inn at det metodiske arbeidet elevene gjør er en grov forenkling av hva historisk metode er, og slik ikke gir ordentlig innsikt i historisk arbeid.<sup>94</sup> Engelién og Skram påpeker derimot i likhet med Wineburg og Reisman at målet ikke er å gjøre elevene til mini-historikere.<sup>95</sup> I dag er det sterkt fokus på at elevene skal utvikle ferdigheter de kan ta i bruk utenfor skolen. En kan bare gå ut i fra at den metodiske undervisningsteorien er blitt praktisert på annerledes fra 70-tallet og frem til i dag.

Undervisning i dag er på vei bort fra de tre normative undervisningsteoriene, men bærer fortsatt preg av dem. Til tross for at metodisk arbeid er blitt gitt et eget hovedområde i LK06, er det fortsatt en utbredt oppfatning at historie handler om årstall og fakta. Sam Wineburg kommer med eksempelet om Kevin i artikkelen “Thinking Like a Historian”: Kevin ble spurt om hva som var viktig for å gjøre det bra i historie, og Kevins svar var “god hukommelse”.<sup>96</sup> Slik sett henger den objektivistiske undervisningsteoriens tankegang igjen: Historie består av en begrenset mengde fakta som skal pugges og huskes. Dette minner også om Rankes «wie es eigentlich gewesen ist» fordi det antas at objektiv kunnskap er mulig.

---

<sup>90</sup> Kirsti Engelién & Harald Frode Skram, “Å tenke historie og å skape historie” i Mikkelsen & Fladmoe, *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*, Oslo 2013: 277.

<sup>91</sup> Kjeldstadli 2010: 276 – 278.

<sup>92</sup> Engelién & Skram 2013: 278.

<sup>93</sup> Kjeldstadli 2010: 280.

<sup>94</sup> Kjeldstadli 2010: 280.

<sup>95</sup> Wineburg & Reisman 2015: 637; Engelién & Skram 2013: 280.

<sup>96</sup> Wineburg 2010: 2.

### 1.3.3 Bruk av lærebok i historiefaget

Historiefagets tekstkultur er sammensatt og kompleks, og består blant annet av primærkilder, sekundærlitteratur, lærebøker, bilder, kart og tabeller. Likevel er læreboka den hyppigst brukte teksten i skolen.<sup>97</sup> Kildekritisk lesing er en intellektuelt krevende oppgave, spesielt dersom elevene er vant med å lese læreboka i historie. Sam Wineburg mener at læreboka er bygget på et prinsipp som skaper en illusjon om at det som står der er beskrevet akkurat slik det var. Noen av taktikkene som brukes er for eksempel å eliminere metadiskurs eller deler av teksten der forfatterne uttrykker usikkerhet.<sup>98</sup> Nokes skriver at de følger et tradisjonelt historisk narrativ som inkluderer få forklaringer, og eksplisitte forsøk på å overtale leseren til å se på lærebokas presentasjon av historien som troverdig.<sup>99</sup>

En viktig del av kildekritisk lesing er intensjonen med lesingen. Wineburg skriver at elever leser for å hente ut informasjon, mens ekspertlesere leser for å løse et problem.<sup>100</sup> Blikstad-Balas tilføyer at elever ofte leser på denne måten fordi oppgaver i lærebøkene legger opp til at elevene skal søkte etter fakta.<sup>101</sup> Elever har en tendens til å vurdere all informasjon i læreboka som sann og absolutt, og Wineburg skriver at også historielærere gjør dette.<sup>102</sup> Forskning viser også at elever som får eksplisitt undervisning i kildekritisk lesing i tillegg til realhistorie, og leser multiple tekster, får større læringsutbytte enn elever som kun jobber med læreboka.<sup>103</sup>

### 1.3.4 Lesing av multiple tekster

Utdanningsdirektoratet skriver at “[K]unnskapssamfunnet krev ei form for lesekompetanse som inneber at lesaren kan forstå og integrere informasjon frå fleire ulike kjelder og vurdere kjeldene kritisk.”<sup>104</sup> Her omtaler de lesing av multiple tekster. Øistein Anmarkrud, Ivar Bråten og Helge Strømsø skriver at god forståelse av multiple tekster betyr at “en leser konstruerer

---

<sup>97</sup> Janet Hodgson, Wenche Rønning, Anne Sofie Skogvold & Peter Tomlinson, *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*, NF-rapport nr. 3/2010: 6, og Jeffery D. Nokes, Janice A. Dole & Douglas J. Hacker, “Teaching High School Students to Use Heuristics While Reading Historical Texts”, nr. 3 (99) i *Journal of Educational Psychology*, 2007: 502.

<sup>98</sup> Wineburg 1999: 493. Se også Britt, Perfetti, Van Dyke & Gabrys, “The Sourcer’s Apprentice: A Tool for Document-Supported Instruction”, i Stearns et al. *Knowing, Teaching & Learning History – National and International Perspectives*, New York 2000: 438.

<sup>99</sup> Nokes 2013: 22 – 23.

<sup>100</sup> Wineburg 1991a: 85, 1991b: 512 og 2010: 2.

<sup>101</sup> Blikstad-Balas 2016: 108.

<sup>102</sup> Sam Wineburg, “On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy”, Nr. 3 (28) i *American Educational Research Journal*, 1991b: 512.

<sup>103</sup> Nokes, Dole & Hacker 2007: 501.

<sup>104</sup> Utdanningsdirektoratet, “Korleis arbeide med informasjon frå fleire kjelder?”, henta fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/ressurser-til-arbeidet-med-lesing/korleis-arbeide-med-informasjon-fra-fleire-kjelder/>>, sist aksessert 30.03.17.

en koherent mental representasjon av et tema eller saksområde med utgangspunkt i flere tekster som omhandler dette temaet/saksområdet.”<sup>105</sup> Jeg mener som nevnt at forskning på multiple tekster kan overføres til forskning på kildekritisk lesing. Leseren må ved multippel tekstlesing gjennomgå de samme prosessene som beskrevet av Wineburg, da leseren må vurdere tekstenes troverdighet, kontekstualisere, korroborere og nærlese.

Bråten og Strømsø presenterer i sin artikkel resultater fra studier knyttet til prosjektet “Learning in a knowledge society: Constructing meaning from multiple information sources”.<sup>106</sup> Her fokuserte de på elevenes personlige epistemologi, og elevenes evne til å vurdere kildeinformasjon. Deltakernes forkunnskaper ble kartlagt, før de ble gitt 7 autentiske tekster om samme tema. I etterkant ble deltakerne bedt om å vurdere troverdigheten til hver tekst de hadde lest, for deretter å bli spurt om hvilke kriterier de la til grunn for denne troverdighetsvurderingen.<sup>107</sup> Resultatene viste at jo bedre deltakerne klarte å begrunne sine vurderinger av troverdighet, jo høyere forståelse hadde de for tekstene de leste.<sup>108</sup> Bråten og Strømsø bemerker at det er ”verdt å satse pedagogiske ressurser på tiltak som kan bidra til at elever og studenter lærer seg å evaluere de kildene de leser ved å bruke relevante kriterier.”<sup>109</sup>

Bråten og Strømsø trekker frem både Bruce VanSledright og Britt og Aglinskas, og deres arbeid for å utforme undervisningsopplegg som legger til rette for kildekritisk lesing og lesing av multiple tekster.<sup>110</sup> De viser også til Nokes, Dole og Hackers resultater. Undersøkelsen til Nokes et al. viste at elever som leste multiple tekster gjorde det best av testgruppene, uavhengig av om de hadde fokus på Wineburgs leseprosesser eller tekstenes innhold.<sup>111</sup> Elever som leser multiple tekster får et større innblikk i fagets tekstkultur, og må gjøre bruk av fakta-, prosedyre- og anvendelseskunnskap. Dersom en eksplisitt instruerer elevene i vurdering av opphav, kontekstualisering og korroborering vil elevene få en dypere forståelse for historiske hendelser og tema, spesielt i kombinasjon med multippel tekstlesing. Uten eksplisitt undervisning i disiplinspesifikke strategier vil ikke elevene utvikle seg til å bli historiekyndige.<sup>112</sup> Dette er derimot en tidkrevende prosess som fordrer systematisk og langvarig innsats.<sup>113</sup>

---

<sup>105</sup> Anmarkrud, Bråten & Strømsø 2014: 48.

<sup>106</sup> Bråten & Strømsø 2009: 386 – 400.

<sup>107</sup> Bråten & Strømsø 2009: 391 – 393.

<sup>108</sup> Bråten & Strømsø 2009: 396 – 397.

<sup>109</sup> Bråten & Strømsø 2009: 397.

<sup>110</sup> Se M. Anne Britt & Cindy Aglinskas 2002: 485 – 522, og Bruce A. VanSledright, “Fifth Graders Investigating History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment” i *The Elementary School Journal*, nr. 2 (103) 2002: 131 – 160.

<sup>111</sup> Nokes, Dole & Hacker 2007: 501.

<sup>112</sup> Nokes 2010: 523.

<sup>113</sup> Bråten & Strømsø 2009: 397.

## 1.4 Metode

Dette delkapittelet vil gjøre rede for valg av metode, og innsamling og behandling av datamaterialet som brukes i oppgaven. Jeg vil også kort gjøre rede for reliabilitet, validitet, generalisering og etikk.

### 1.4.1 Valg av forskningsdesign og metode

Forskningsdesignet for denne undersøkelsen er forankret i fenomenologi, da fenomenologien er ute etter å beskrive essensen i erfaringer med, og forståelser av, et fenomen.<sup>114</sup> Designet legger føringer for hvilken metode det er hensiktsmessig å bruke, og ettersom undersøkelsen er ute etter erfaringer, holdninger og perspektiver er dybdeintervjuet best egnet. For å besvare problemstillingen best mulig har jeg også valgt å metodetriangulere ved kombinasjon av dybdeintervju og spørreskjema. Dette ble gjort for å styrke undersøkelsens grunnlag for generalisering, og for å få bekreftet eller avkreftet funn gjort tidligere i intervjuene.

Det kvalitative dybdeintervjuet henger tett sammen med fenomenologi som tilnærming.<sup>115</sup> Dybdeintervju er blitt valgt fremfor andre metoder av flere årsaker. Jeg har søkt etter essensen i informantenes opplevelser, og har spurt “hvordan” og “på hvilken måte” informantene opplever det jeg spør om.<sup>116</sup> Gjennom dybdeintervju fikk jeg også sjansen til å stille oppfølgingsspørsmål om svarene var uklare, en sjanse man ofte ikke får i kvantitativ metode. Kvalitativ metode stiller også andre spørsmål enn kvantitativ metode, og gir andre former for empiri.<sup>117</sup> Likevel kan disse forskjellige dataene styrke hverandre – et spørreskjema kan for eksempel bekrefte funn gjort i dybdeintervjuene.

Et semistrukturert kvantitativt spørreskjema ble derfor også valgt som metode. Denne avgjørelsen ble tatt etter at alle dybdeintervjuene var gjennomført og analysert. Dette har jeg gjort fordi metodetriangulering vil kunne styrke troverdigheten til oppgaven.<sup>118</sup> En spørreundersøkelse kan samle inn data fra mange respondenter på kort tid, og gir mulighet for generalisering.<sup>119</sup> Der dybdeintervjuet fokuserer på informantens subjektivitet og

---

<sup>114</sup> Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte & Line Christoffersen, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo 2010: 82.

<sup>115</sup> Aksel Tjora, *Fra nysgjerrighet til innsikt – Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Trondheim 2009: 56.

<sup>116</sup> John W. Creswell, *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*, Los Angeles 2013: 76.

<sup>117</sup> Aksel Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo 2012: 22 – 23.

<sup>118</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 230.

<sup>119</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 259.

livsverden,<sup>120</sup> gir spørreskjemaet muligheten for å undersøke om disse subjektive oppfatningene også kan være generelle innenfor samme populasjon.

## **1.4.2 Innsamling av datamateriale**

### ***1.4.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter og respondenter***

Totalt syv informanter deltok i denne undersøkelsen, derav tre kvinner og fire menn. Av hensyn til anonymitet har alle fått nye navn: Lise, Else, Karin, Geir, Henrik, Pål og Ola. Ola jobber i ungdomsskolen (men har også jobbet i videregående skole), mens de resterende jobber i den videregående skolen. Informantene har forskjellig stillingstittel og fagkrets, men alle underviser i historie. Lise, Pål og Else har ikke historie som hovedfag. Alder strekker seg fra tidlig i tjueårene til sent i sekstiårene. Karin er nyutdannet og har jobbet som lærer i 1,5 år. Pål, Lise og Geir har lengst fartstid i profesjonen, og har undervist i 27 – 38 år. Henrik, Else og Ola har undervist i 10 – 16 år.

Dybdeintervjuer genererer ofte store mengder data.<sup>121</sup> Utvalget er derfor begrenset til syv informanter av hensyn til tid og arbeidsmengde. Det som er viktig er ikke antall informanter, men kvaliteten på informasjonen i intervjuene. Dybdeintervjuet gir informanten rom til å gå i dybden på og reflektere rundt spørsmål, i tillegg til temaer informanten selv synes er viktige.<sup>122</sup> Jeg har valgt å kun undersøke én gruppe informanter – historielærere. Å inkludere andre grupper, for eksempel elever, innebærer både etiske og praktiske hensyn som det ikke ble tid eller plass til i denne undersøkelsen.

Rekruttering av informanter har foregått over telefon og e-post, gjennom bruk av eget og andres nettverk. Etter å først kontakte skolene, tok jeg kontakt med enkeltlærere på e-post. Noen av skolene ga meg også lister over ansatte jeg kunne ta kontakt med. Enkelte informanter tilbød seg å spørre andre historielærere ved sin skole, så noen av informantene er også skaffet på dette viset. Dette faller inn under det Johannessen, Tufte og Christoffersen kaller snøballmetoden.<sup>123</sup> Rekrutteringen av informanter er begrenset til Trøndelag.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut via e-post til kontaktpersoner ved 317 skoler spredt over hele landet, som igjen videresendte undersøkelsen til sine historielærere. Skoleutvalget var tilfeldig, da tilfeldig utvalg i følge Johannessen, Tufte og Christoffersen vil gjøre det mulig å generalisere.<sup>124</sup> Fordelingen mellom videregående skoler og ungdomsskoler var jevn,

---

<sup>120</sup> Tjora 2012: 105.

<sup>121</sup> Tjora 2012: 32.

<sup>122</sup> Tjora 2012: 105.

<sup>123</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 113.

<sup>124</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 106.



og det samme var fordelingen mellom fylkene. E-posten som ble sendt ut inneholdt informasjon om prosjektet, min kontaktinformasjon og lenke til spørreundersøkelsen. 176 respondenter svarte på undersøkelsen, der 16,5 % var fra ungdomsskolen og 83,5 % fra den videregående skolen. Det var en noe jevn fordeling mellom kjønnene, der 44,3 % var kvinner og 55,1 % var menn.

#### **1.4.2.2 Utforming av intervjuguide og spørreskjema**

Aksel Tjora skriver at målet med et dybdeintervju er å skape “[...] en situasjon for en relativt fri samtale fokusert rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd.”<sup>125</sup> I planleggingsfasen før intervjuene ble gjennomført lagde jeg en semistrukturert intervjuguide. En intervjuguide plasserer seg mellom det strukturerte og det ustrukturerte intervjuet, ved at spørsmålene bærer preg av å være åpne, men temaene for samtalen er bestemt på forhånd.<sup>126</sup> Intervjuguiden ble laget basert på det Monica Dalen kaller “traktprinsippet”: Jeg skapte en dramaturgi for intervjuet,<sup>127</sup> der guiden inneholdt oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundings spørsmål.<sup>128</sup> Dette er også et ledd i å kunne skape en så avslappet stemning som mulig, noe Tjora beskriver som en viktig forutsetning for et dybdeintervju.<sup>129</sup> Etter at intervjuguiden var utformet gjennomførte jeg to prøveintervju for å teste ut hvorvidt spørsmålene i guiden var åpne nok, om utstyret fungerte og for å teste meg selv som intervjuer.<sup>130</sup> Basert på prøveintervjuene regnet jeg med at intervjuene kom til å vare i omtrent 45 minutter. Intervjuguiden ligger vedlagt i slutten av oppgaven som vedlegg A.

Spørreskjemaet ble utformet i mars måned og var basert på funn gjort i intervjuene. Undersøkelsen besto av seks påstander respondentene måtte ta stilling til, og prosjektet var ikke meldepliktig. Påstandene i skjemaet var prekodet med svaralternativer som strakk seg på en skal fra *helt enig* til *helt uenig*. Faste spørsmål og svaralternativer gir mulighet til å kunne generalisere, samt se likheter og forskjeller i måten respondentene svarer på.<sup>131</sup> Respondentene måtte også begrunne svaret sitt på ett av spørsmålene: *Bruker du kilder aktivt i undervisningen?* De måtte svare enten *ja* eller *nei*, og deretter gi en kort kommentar. Her viste det seg at spørsmålet ikke var presist nok, da flere av respondentene spurte om hva som mentes med ordet “aktivt”. Disse respondentene inkluderte likevel en kommentar om sin

---

<sup>125</sup> Tjora 2009: 56.

<sup>126</sup> Monica Dalen, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Oslo 2004: 29.

<sup>127</sup> Dalen 2004: 30.

<sup>128</sup> Tjora 2009: 61.

<sup>129</sup> Tjora 2009: 58.

<sup>130</sup> Dalen 2004: 34.

<sup>131</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 259.

kildepraksis i svaret, så spørsmålsformuleringen fikk ingen store konsekvenser for resultatet. Grunnet bruk av kommentarfelt var spørreskjemaet semistrukturert, da det kombinerte både åpne og lukkede spørsmål.<sup>132</sup> 137 av 176 respondenter benyttet seg av kommentarfeltet. Spørreskjemaet ligger vedlagt i slutten av oppgaven som vedlegg B, og kommentarene ligger vedlagt som vedlegg C.

### **1.4.2.3 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble gjennomført i perioden desember 2016 – januar 2017, og varte i alt fra 30 minutter til over en time. For å skape en så uformell situasjon som mulig, og slik gjøre intervjuet mer avslappet, lot jeg informantene selv velge hvor intervjuet skulle foregå.<sup>133</sup> Intervjuene ble i stor grad holdt ved informantenes arbeidsplass, med unntak av ett tilfelle der intervjuet ble holdt på NTNU Dragvoll. Mitt håp var at dersom informantene ble intervjuet på sin arbeidsplass var det mindre rom for stress, med tanke på at en lærers hverdag er hektisk. Etersom jeg regnet med at intervjuet kom til å vare i ca. 45 minutter kunne det gjennomføres i løpet av en skoletime.

## **1.4.3 Kvalitet og etikk**

### **1.4.3.1 Reliabilitet, validitet og generalisering**

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Dersom oppfølgingsspørsmål blir ledende forteller ikke svarene bare noe om informanten, men også om forskeren.<sup>134</sup> Til tross for idealet om objektivitet er det derimot umulig for forskeren å være fullstendig nøytral.<sup>135</sup> Som forsker er det derfor viktig å være bevisst sin egen forforståelse, slik at denne forforståelsen kan bli en ressurs heller enn et hinder for prosjektets pålitelighet.

Relasjonen mellom forsker og informant har også betydning for reliabiliteten. Dersom relasjonen ikke fungerer kan informanten holde seg selv tilbake i intervjusituasjonen.<sup>136</sup> Jeg forsøkte i intervjusituasjonen å gjøre det så bekvemt som mulig for informanten, og jeg har inntrykk av at relasjonen mellom meg og informantene var god. Relasjonen mellom forsker og informant kan by på andre utfordringer: Dersom forskeren kjenner informanten fra før, kan informanten pynte på sannheten for å fremstå bedre i forskerens øyne. Jeg var i tvil om jeg

---

<sup>132</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 261.

<sup>133</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 142 – 143.

<sup>134</sup> Thor Arnfinn Kleven, Finn Hjørdemaal & Knut Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, Bergen 2014: 40.

<sup>135</sup> Tjora 2009: 126.

<sup>136</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 142 – 143.

skulle bruke en tidligere lærer som informant, men valgte av hensyn til reliabilitet å la være.

Intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert. Jeg kunne da vise til direkte sitater fra informantene. Dette for å styrke forskningens troverdighet, fordi leseren får høre informantens “stemme”,<sup>137</sup> og får innsyn i både mine og informantenes formuleringer. Slik kan leseren avdekke om intervjueren stiller ledende spørsmål, eller vurdere om empirien blir mistolket eller tolket i en bestemt retning. Bruk av sitater vil også vise mangfoldet i datamaterialet, og om noen informanter brukes mer enn andre.<sup>138</sup> Noen sitater er valgt ut fordi de representerer flere informanters syn, mens andre er valgt ut fordi de skiller seg ut fra de andre informantene. Teori og forskning som ligger til grunn for prosjektet, samt gjengående temaer beskrevet av informantene, har også bidratt til utvelgelsesprosessen.

Validitet handler om resultatenes gyldighet. For å sikre at resultatene er gyldige i kvalitativ forskning kan man for eksempel benytte seg av metodetriangulering.<sup>139</sup> Som nevnt har jeg brukt både dybdeintervju og spørreundersøkelse som metoder. Jeg har også stilt kontrollspørsmål fortløpende under intervjuene, der jeg har forsøkt å sammenfatte meningsinnholdet i det informanten nettopp har sagt. På den måten har jeg forsøkt å formidle resultatet til informantene underveis i intervjuene, og informanten har fått mulighet til å bekrefte eller avkrefte min oppfatning av det de har sagt.<sup>140</sup>

Generalisering er knyttet til en undersøkelses gyldighet utover undersøkelses fokusområde.<sup>141</sup> Kvantitativ metode bruker ofte statistisk generalisering, mens kvalitativ metode behandler generalisering annerledes.<sup>142</sup> Kvalitativt kan det informantene beskriver være overførbart til andre populasjoner, for eksempel geografilærere eller norsklærere. Når informantene snakker om lite tid i faget er dette en utfordring andre lærerpopulasjoner muligens kan kjenne seg igjen i og sammenlikne seg med. Kvantitativt vil svarene i spørreundersøkelsen kunne generaliseres, fordi et visst antall respondenter i populasjonen er enige. Ettersom gruppen respondenter er begrenset til lærere som underviser i historie, vil en kunne si noe om hva historielærere som populasjon mener om disse temaene.<sup>143</sup>

### **1.4.3.2 Etikk**

Enhver forsker må arbeide ut i fra et sett forskningsetiske prinsipper og retningslinjer. Etikk i

---

<sup>137</sup> Tjora 2009: 127 - 128.

<sup>138</sup> Tjora 2012: 197.

<sup>139</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 230.

<sup>140</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 230.

<sup>141</sup> Tjora 2012: 202.

<sup>142</sup> Tjora 2012: 207.

<sup>143</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 240 – 241.

forbindelse med dybdeintervju er knyttet til presentasjon av data.<sup>144</sup> I tillegg spiller etiske hensyn inn under innsamlingen av datamaterialet. Mine informanter ga et informert samtykke ved underskrift, de ble opplyst om at de kunne avslutte intervjuet eller trekke seg fra prosjektet når som helst, og prosjektet ble meldt inn til og godkjent av NSD. I følge forvaltningsloven skal all informasjon som er direkte personidentifiserende være taushetsbelagt.<sup>145</sup> Når det gjelder presentasjon av datamaterialet har mine informanter derfor blitt tildelt pseudonymer. Alle personidentifiserende opplysninger er blitt anonymisert, bortsett fra kjønn, fagkrets og aldersgruppe.

I de fleste kapitlene vil det bli brukt sitater fra informantene. På den måten vil leseren komme nærmere empirien enn om bare forskerens tolkninger ble presentert.<sup>146</sup> Det er ikke foretatt sitatsjekk, men alle informanter har samtykket til å bli sitert.

#### **1.4.4 Analyse og hovedfunn**

Spørreskjemaet viser at nesten 90 % av respondentene mener de bruker kilder aktivt i undervisningen.<sup>147</sup> Begrunnelsen for dette kan deles inn i tre typiske svarkategorier: 1) arbeid med kilder levendegjør faget, 2) innsikt i historisk metode oppøver kritisk tenking og er det viktigste i faget, og 3) kildekritikk er en del av læreplanen og må derfor undervises i. De bruker kilder av varierende type, og de ser på kildekritikken som sentral i faget. Noen synes derimot å ha misforstått begrepet “kilde”.<sup>148</sup> Dette kan være fordi begrepet er “belastet med atskillig mangetydighet og villedende assosiasjoner”.<sup>149</sup> Det kan hende flere slike misforståelser ligger til grunn for den høye prosentandelen, ettersom ikke alle respondentene benyttet seg av kommentarfeltet. I underkant av 12 % sier de ikke bruker kilder aktivt. Deres svar kan deles inn i to kategorier: 1) det er ikke nok tid, og 2) elevene er ikke gode nok til å lese eller klarer ikke tenke sofistisert nok. Mange uttrykker at de ønsker å jobbe mer med kilder, men at rammene rundt ikke tillater det. Kommentarene til spørsmål 3 er vedlagt som vedlegg C. Grafer og tabeller som viser eksakt prosentandel per svar per spørsmål ligger vedlagt som vedlegg B.

For å analysere intervjuene vil jeg først gi en kort sammenfatning av

---

<sup>144</sup> Tjora 2012: 159.

<sup>145</sup> Forvaltningsloven §13e. Hentet fra <[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL\\_1?q=forvaltningsloven#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_1?q=forvaltningsloven#KAPITTEL_1)>, sist aksessert 16.01.17.

<sup>146</sup> Tjora 2012: 197.

<sup>147</sup> Se vedlegg B.

<sup>148</sup> Mer om dette i kapittel 5.1 side 54.

<sup>149</sup> Dahl 1997: 31.

meningsinnholdet i informantenes svar og mitt helhetsinntrykk av datamaterialet.<sup>150</sup>

Informantene sier at undervisning i kilder og lesing ikke får mye oppmerksomhet, og det virker som om de ble bevisstgjort dette underveis i intervjuet. Noen mener at kildekritikk er en sentral del av faget, men at det ikke er tid til å undervise i det. De prioriterer realhistorie og er stort sett lærebokstyrt. Likevel, når jeg spør dem om det er viktig å være kritisk i historie, så sier alle ja. Jeg spør dem også om hvilke prosesser de selv går gjennom mens de leser et historisk dokument, og nesten alle beskriver Wineburgs leseprosesser. De har altså kompetanse, men det blir ikke lært bort til elevene. Alle underviser i kildekritikk i noen grad. Denne undervisningen virker derimot lite fokusert, og lite eksplisitt, og skjer “når det passer seg”. Ingen underviser eksplisitt i disiplinspesifikke lesestrategier, men noen av informantene har undervist i lesing i historie. Alle er enige i at det er mye lesing i historie, og noen av dem uttrykker bekymring for elevenes leseferdigheter. Mange erkjenner at de underviser lite i metode, og sier at de “burde gjort mer”.

Jeg har i analysearbeidet kodet transkripsjonene induktivt, i tillegg til å unntaksvis kode deduktivt ut i fra teori.<sup>151</sup> Jeg begynte med en svært empirinær koding, der jeg tok utgangspunkt i hva informantene konkret snakket om. Deretter gikk jeg gjennom analysematerialet på nytt for å kode deduktivt. Her tok jeg utgangspunkt i både intervjuguiden og i teori om, og tidligere forskning på, kildekritisk lesing og literacy. Gjennom induktiv og deduktiv koding satt jeg igjen med 21 forskjellige koder, som igjen ble sortert inn i syv forskjellige kategorier:

- 1: Hva legger de i begrepet “kildekritisk lesing”?
- 2: Hva forstår de som kilder?
- 3: Bevissthet rundt egen bruk av kilder i undervisning
- 4: Bevissthet rundt lesing i eget fag
- 5: Erfaring med bruk av kilder
- 6: Syn på elevenes evne til å jobbe med kilder
- 7: Lærernes syn på læreboka

Disse kategoriene ble igjen analysert for å identifisere mønstre, likheter og forskjeller.<sup>152</sup> Ut i fra kategoriene og videre analyse av transkripsjoner har jeg kommet frem til ett hovedfunn: Til tross for at informantene har kompetanse på kildekritikk blir ikke kildekritikken fremmet i

---

<sup>150</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 173.

<sup>151</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 174.

<sup>152</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 176 – 177.

undervisningen. Dette mener jeg henger sammen med de ulike utfordringene lærerne møter i arbeidet med kildekritikk.

## **1.5 Videre struktur**

Basert på funn gjort i intervjuene har jeg som nevnt identifisert flere utfordringer knyttet til undervisningen i kildekritikk. Jeg mener disse utfordringene kan ha innvirkning på hvorfor kildekritikk ikke fremmes og ivaretas som en sentral del av faget. Oppgaven vil struktureres basert på disse utfordringene:

- 1) Læreboka tar for stor plass i den daglige virksomheten, og står i konflikt med læreplanen. Dette vil bli nærmere diskutert i kapittel 2 og 3.
- 2) Tiden strekker ikke til, både fordi det er for mange kompetansemål i faget og fordi faktakunnskap prioriteres på bekostning av ferdigheter. Dette blir diskutert i kapittel 3.
- 3) Lærernes forståelse av begrepene “kilde” og “kildekritikk” tyder både på at de har kompetanse og god begrepsforståelse, men også det motsatte. Dette diskuteres nærmere i kapittel 4.
- 4) Undervisningen i kildekritikk skjer unntaksvis, og preges av kunnskaps- og begrepsforståelsen i både positiv og negativ forstand. Forståelsen av hva faget handler om spiller også inn her. Dette blir diskutert nærmere i kapittel 5.
- 5) Lærerne ser på elevene som for dårlige eller utrente lesere til å kunne jobbe godt med kilder. Dette blir diskutert nærmere i kapittel 5.

## 2.0 Literacy og kildekritikk i læreplan og lærebok

Læreplanverket og tilgjengelige læremidler danner viktige rammer for undervisningen. Jeg mener at disse ikke kun er viktige for undervisningen, men også for hva som regnes som fagets kjerne. Hva slags type kildekritikk som uttrykkes i Kunnskapsløftet (LK06) og læremidler er viktig å se nærmere på når en skal undersøke kildekritikkens plass i faget.

Dette kapittelet vil først analysere hvordan LK06 kan sies å være en literacy-reform: Her vil jeg fokusere på historisk literacy, lesing som grunnleggende ferdighet og kompetansemålene i fellesfagene historie i den videregående skolen. Deretter vil jeg analysere hvordan læremidler brukt av informantene fremstiller kildearbeid. Til slutt vil jeg diskutere om det eksisterer noen motsetninger mellom hva som beskrives i Kunnskapsløftet og hva som beskrives i lærebøkene, og om lærebøkene kan sies å være preget av literacy i samme grad som læreplanen.

### 2.1 Literacy og kildekritikk i Kunnskapsløftet

LK06 er bygget opp rundt tre hoveddeler: formålet med fagene, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål innenfor fagenes hovedområder. I den videregående skolen er historie et eget fellesfag med egen læreplan, med de to hovedområdene *Historieforståelse og metoder* og *Samfunn og mennesker i tid*.<sup>153</sup> LK06 signaliserer med hovedområdene et ønske om at elevene etter endt utdanning skal oppnå meta-historisk innsikt – det er ikke kun faktakunnskapen som er viktig, men også innsikt i hvordan kunnskapen produseres og brukes.<sup>154</sup>

Kunnskapsløftets grunnleggende ferdigheter kan i følge Henning Fjørtoft forstås som literacy,<sup>155</sup> og ettersom det finnes grunnleggende ferdigheter i alle fag kan disse forstås som fagspesifikk literacy. Fagspesifikk literacy er som nevnt de ferdighetene og den kompetansen en trenger for å mestre tekstkulturen innenfor en gitt disiplin.<sup>156</sup> Historisk literacy innebærer mye, blant annet evnen til å lese kritisk.<sup>157</sup> Tekst spiller en viktig rolle i historiefaget, og lesing er derfor en sentral ferdighet. Om lesing i historie skriver Utdanningsdirektoratet:

*Å kunne lese i historie er å utvikle ordtilfang og allmenne språkferdigheter gjennom lesing av historiske tekster. Det handler om å lese med kritisk blick og reflektere over hvordan samfunnssyn påvirker en framstilling. Å lese og tolke historisk materiale av ulik art, av ulikt*

---

<sup>153</sup> Utdanningsdirektoratet, "Hovedområder" i *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra < <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Hovedomraader>>, sist aksessert 09.03.17.

<sup>154</sup> Ola Svein Stugu, "Nye læreplanar og metodebasert historieundervisning", nr. 3 i *HIFO-nytt* 1999: 5 – 6.

<sup>155</sup> Fjørtoft 2014: 71.

<sup>156</sup> Blikstad-Balas 2016: 26.

<sup>157</sup> Se kapittel 1.2.1 side 3.

opphav og fra ulike historiske perioder er sentralt. Dette innebærer å lese og tolke bilder, film, historiske kart og annet grafisk materiale, gjenstander og skriftlige kilder.<sup>158</sup>

Lesing i historie handler i følge LK06 i stor grad om å kunne lese historiske tekster med et kritisk blikk. De andre grunnleggende ferdighetene peker også på arbeid med kilder: Elevene skal for eksempel kunne “gjøre rede for og sammenligne synspunkter i kilder og historisk litteratur” og “utvikle en kildekritisk bevissthet knyttet til bruk av Internett i faglige sammenhenger”.<sup>159</sup> Historisk literacy går igjen i de grunnleggende ferdighetene, og bidrar til å gjøre LK06 til en literacy-reform.

Arbeid med historiske tekster og forskjellige typer kilder kommer også frem i kompetansemålene for samme skoleslag. Hovedområdet *Historieforståelse og metoder* vier her 8 av 14 kompetansemål til arbeid med kildemateriale:

VG2:<sup>160</sup>

- finne og vurdere historisk materiale som kilder og bruke det i historiske framstillinger
- bruke digitale verktøy til å hente informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk i egne framstillinger
- identifisere ulike historiske forklaringer og diskutere hvordan slike forklaringer kan prege historiske framstillinger

VG3:<sup>161</sup>

- identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger
- bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale
- tolke og bruke historisk tallmateriale i faglig arbeid
- utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling
- gi eksempler på kontroversielle historiske emner og drøfte motstridende årsaksforklaringer til en historisk hendelse

En historiekyndig elev innehar meningsfull og sammenhengende kunnskap basert på kritisk evaluering av kildematerialet, i tillegg til å ha en forståelse for at historisk kunnskap er

---

<sup>158</sup> UKG 2009.

<sup>159</sup> UKG 2009.

<sup>160</sup> Utdanningsdirektoratet, “Kompetansemål etter Vg2 studieforbereende utdanningsprogram” i *Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram*, hentet fra <<https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemal/etter-vg2-studieforbereende-utdanningsprogram>> sist aksessert 03.04.17.

<sup>161</sup> Utdanningsdirektoratet, “Kompetansemål etter Vg3 studieforbereende utdanningsprogram” i *Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram*, hentet fra <<https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemal/etter-vg3-studieforbereende-utdanningsprogram>> sist aksessert 03.04.17. Heretter referert til om UKK3 2009 (se liste over forkortelser).



konstruert basert på ulike forståelser og tolkninger.<sup>162</sup> Ikke alle målene bruker ordet “kilde” eller “kildekritikk”, men alle kompetansemålene kan innebære å arbeide med kilder av ulikt slag og omfang. Det finnes ingen mål som sier noe om hva kildekritikk faktisk innebærer, men det påpekes at elevene etter endt utdanning skal være i stand til å “identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder”. Dette forutsetter at elevene både vet hva en kilde kan være og hvordan de skal vurdere den. Det skilles også mellom kunnskap og ferdigheter i LK06, men ferdighetstrening fremstår som minst like viktig som kunnskapstilegnelse.

Til tross for at fremgangsmåten ikke gjøres rede for, uttrykker kompetansemålene et noe postmoderne kunnskapssyn. Ut av målene kan man lese at historisk kunnskap ikke er objektiv, for eksempel gjennom vektlegging av forfatteres valg av innfallsvinkel og motstridende årsaksforklaringer. Dette viser at epistemologiske diskusjoner i vitenskapsfaget historie har funnet veien til skolefaget. At læreplanen unnlater å instruere i hvordan kildekritikk praktiseres gir læreren stor frihet, men det postmodernistiske kunnskapssynet legger likevel noen føringer for hva slags kildekritikk som skal utøves. Historisk literacy og meta-historisk innsikt kan ikke oppnås gjennom ren instrumentell punktkritikk, og krever derfor en kildekritikk som kan løfte blikket utover tekniske forhold ved kilden. En mer funksjonell kildekritikk blir derfor å foretrekke.

## **2.2 Literacy og kildekritikk i læreverk brukt av informantene**

Seks av syv informanter benytter seg av ferdiglagde kildeoppgaver i lærebøker som *Tidslinjer*, *Alle tiders historie*, *Portal*, *Historie Vg3* og *Perspektiver*. Jeg har videre valgt å trekke frem lærebøkene *Perspektiver*, *Tidslinjer* og *Portal*, da disse brukes av flest informanter. De andre lærebøkene innehar mange av de samme trekkene som de overnevnte. Noen informanter bruker også Norsk Digital Læringsarena (NDLA), som skiller seg fra lærebøkene på flere områder. For å få et bedre innblikk i hvordan disse læremidlene kan påvirke undervisningen i kildekritikk har jeg kort analysert hvilke elementer ved kildekritikk som er vektlagt i de overnevnte læringsressursene.

Først og fremst vil jeg trekke frem hvor mye plass som er viet til kildekritikk i de ulike lærebøkene. *Perspektiver* (Gyldendal) har i sin papirutgave for VG2 og VG3 viet 14 av 540 sider til “Del 1: Fremgangsmåter”.<sup>163</sup> I tillegg har de viet tre sider til “Kurs: Arbeid med

---

<sup>162</sup> Downey & Long 2016: 7.

<sup>163</sup> Per Andreas Madsen, Inger Hilde Killerud, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen & Eivind Sæther, *Perspektiver, Historie VG2/VG3*, Oslo 2013: 9 – 540.

kilder”.<sup>164</sup> *Tidslinjer* (Aschehoug) bruker plass på innsiden av omslaget, i tillegg til å ha ett delkapittel i hvert kapittel som omhandler *Historieforståelse og metoder*.<sup>165</sup> *Portal* skiller seg ut her ved å vie en hel bok til metode (*Arbeidsportal*), men vier til gjengjeld to bøker til realhistorie. Jevnt over er det én ting alle disse lærebøkene har til felles: Det er viet betraktelig større plass til vite-at-kunnskap enn vite-hvordan-kunnskap.

*Perspektiver* vier som nevnt få sider til arbeid med kilder. Her ramses det opp begreper som levninger, beretninger, deskriptive og normative kilder, primærkilder og så videre.<sup>166</sup> I tillegg har *Perspektiver* en elektronisk tilgjengelig kildepakke. I kildepakken ligger det videoklipp som det anbefales at læreren viser til elevene før de jobber med kilder, og videoene har navnet “Steg for steg – arbeid med kilder”. Det som trer tydelig frem i *Perspektivers* “guide” til kildekritikk, er at kildekritikken i stor grad er instrumentell. Fremstillingen av metodisk arbeid blir så spesifikk for historiefaget at ferdighetene elevene tilegner seg vanskelig kan la seg overføre til andre områder. Her ligger noe av grunnlaget for kritikken mot den metodiske undervisningsteorien,<sup>167</sup> og er en av grunnene til at noen historielærere forsømmer kildekritikk.<sup>168</sup> Kildekritikken som fremheves av *Perspektiver* tilhører en tilbaketrukket pragmatisk historieteori, der undervisningsaktivitet blir begrenset til punktkritikk og en studie av tekniske forhold ved kilden.<sup>169</sup>

Delkapittelet “Historieforståelse og metoder: Del 2” i *Tidslinjer* handler om å finne, vurdere og bruke historiske kilder.<sup>170</sup> Her behandler *Tidslinjer* begreper som normative kilder, primær- og sekundærkilder, levninger og førstehåndsberetninger. Det legges også vekt på korroborering. I tillegg nevnes det kort hvordan historisk kunnskap blir til, og at det “finnes mange “sanne” historiefortellinger om samme fenomen som avviker mye fra hverandre”.<sup>171</sup> *Tidslinjer* forsøker en balansegang mellom empirisme og postmodernisme: Postmoderne i den forstand at det finnes mange sannheter, empiristisk ved at tilnærmingen til disse sannhetene er instrumentell og svært teknisk. Dette fenomenet blir diskutert av David Rosenlund.<sup>172</sup>

---

<sup>164</sup> Madsen et al. 2013: 540 – 542.

<sup>165</sup> Jørgen Eliassen, Ola Engelién, Tore Linné Eriksen, Egil Ertresvaag, Ole Kristian Grimnes, Synnøve Veinan Hellerud, Lene Skovholt, Knut Sprauten, Herdig Wiig & Andreas Øhren, *Tidslinjer 1+2 – Verden og Norge*, Oslo 2011: 559 – 562 og innsiden av omslaget.

<sup>166</sup> Madsen et al. 2013: 20 – 22.

<sup>167</sup> Kjeldstadli 2010: 280.

<sup>168</sup> Se kapittel 1.4.4 side 20 og vedlegg C.

<sup>169</sup> Kvande & Naastad 2013: 77.

<sup>170</sup> Eliassen et al. 2011: 70.

<sup>171</sup> Eliassen et al. 2011: 71.

<sup>172</sup> David Rosenlund, “Source criticism in the classroom: An empiricist straitjacket on pupils’ historical thinking?” nr. 2 (1) i *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2015: 47 – 57.

Rosenlund hevder at kildekritikk blir en empiristisk tvangstrøye for elevene, fordi det er konflikt mellom et postmoderne kunnskapssyn og en empiristisk tilnærming. Han påpeker at det kan være problematisk dersom kildekritiske prinsipper, slik de er beskrevet i lærebøkene, blir brukt som utgangspunkt for undervisningen.<sup>173</sup> Dette fordi elevene bruker prinsippene for kildekritikk mekanisk i søken etter en objektiv sannhet. Dersom det i tillegg påpekes at historisk kunnskap er et resultat av historikernes utvalg og perspektiv, vil disse synene kollidere: Elevene kan avvise en kilde som upålitelig, men likevel bruke den i sine historiske framstillinger.<sup>174</sup>

Læreverket *Portal* (Det Norske Samlaget) har i tillegg til de to ordinære lærebøkene en bok kalt *Arbeidsportal*<sup>175</sup> viet til oppgaver og arbeidsopplegg. Her presenteres en rekke skriftlige kilder med tilhørende oppgaver, og hver kilde blir kort beskrevet for elevene. Kapittel 1 omhandler kildebruk og kildegransking, og her presenteres vurdering av opphav, kontekstualisering og korroborering.<sup>176</sup> Kapittel 2 er en fordypningsoppgave der elevene må anvende kunnskapene de har lest om i kapittel 1.<sup>177</sup> Slik sett legger *Arbeidsportal* opp til både prosedyrekunnskap og anvendelseskunnskap.<sup>178</sup> Det er derimot et stort fokus på begrepene “levning” og “beretning”, og fremgangsmåten som vises på side 8 er et prakt eksempelpå punktkritikk.<sup>179</sup> Denne listen med kildekritiske spørsmål forenkler historisk metode, og krever at elevene skal være i stand til å for eksempel vurdere om en kilde er ekte eller ikke.<sup>180</sup> Slik sett havner *Arbeidsportal*, i likhet med *Tidslinjer*, mellom to stoler. *Arbeidsportal* skriver om grader av sannsynlighet og at en subjektiv kilde ikke nødvendigvis må forkastes,<sup>181</sup> men dette budskapet drukner i tekniske aspekter.

Som nevnt skiller NDLA seg fra lærebøkene. NDLA Historie presenterer også begrepene primær- og sekundærkilder og levninger og beretninger, men dette er de eneste begrepene elevene blir introdusert for. De skriver for eksempel at “Det er viktig å huske at læreboka eller den digitale læringsressursen du har tilgang til på skolen, bare er én av flere mulige måter å tolke fortida på.”<sup>182</sup> De presenterer også en liste over spørsmål det er viktig å

---

<sup>173</sup> Rosenlund 2015: 55.

<sup>174</sup> Rosenlund 2015: 53.

<sup>175</sup> Ellen Arnesen, Ståle Dyrvik, Erik Lund, May-Brith Ohman Nielsen & Pia Skøyen, *Arbeidsportal – Verdenshistorie og Norgeshistorie*, Oslo 2008: 4 – 240.

<sup>176</sup> Arnesen et al. 2008: 10 – 11.

<sup>177</sup> Arnesen et al. 2008: 14 – 16.

<sup>178</sup> Se kapittel 1.2.4 side 9.

<sup>179</sup> Arnesen et al. 2008: 6 – 13.

<sup>180</sup> Arnesen et al. 2008: 8.

<sup>181</sup> Arnesen et al. 2008: 10.

<sup>182</sup> Patricia Haeck, Gunn Løwe & Riksarkivet, “Hva er en historisk kilde?” hentet fra <<http://ndla.no/nb/node/132925?fag=52253>> publisert 29.04.14, sist aksessert 17.02.17.

stille seg når en skal jobbe med primærkilder: Hva slags kilde er dette? Når ble kilden skapt? Hvem laget kilden? Hva var formålet med å lage denne kilden? Hvor ble kilden til? Hvorfor ble kilden skapt?<sup>183</sup> Disse spørsmålene passer godt inn i kildekritisk lesing. Her inkluderes både vurdering av opphav og kontekstualisering, og det er ikke et stort fokus på tekniske aspekter ved kilden. NDLA har også en egen side viet til det å lese som en historiker.<sup>184</sup> Her nevnes blant annet vurdering av opphav, kontekstualisering, korroborering og nærlesing. Denne teksten er tydelig påvirket av forskning på kildekritisk lesing, da den formidler sentrale verdier som medborgerskap, kritisk danning og deltakelse i informasjonssamfunnet.<sup>185</sup>

NDLA formidler et postmodernistisk kunnskapssyn, men holder seg unna kunnskapsrelativisme. De skriver for eksempel: “Vi kan bygge argumenter som er støttet av bevis for hva vi tror skjedde gjennom å sjekke kilde, sette hendelse i kontekst, lese nøye og sammenligne kilden med andre kilder.”<sup>186</sup> Her vektlegges verken objektivitet eller kunnskapsrelativisme, men logiske slutninger basert på kildene som er tilgjengelige for oss. Slik sett plasserer kildekritisk lesing seg mellom empirisme og postmodernisme. Skolefaget historie er ikke en historikerfabrikk som skal produsere mini-historikere, men et fag som skal danne og utdanne aktive medborgere. Da er det viktig at ferdighetene elevene tilegner seg kan benyttes også utenfor faget. Det fagspesifikke er også viktig, men å sette likhetstegn mellom instrumentell kildekritikk og disiplinspesifikk metode blir for enkelt. Historisk literacy handler ikke bare om tekstkulturen eller fremgangsmåten, men også om historiedisiplinens tenkemåter.<sup>187</sup>

### **2.3 Er det konflikt mellom læreplanen og lærebøkene?**

Det eksisterer en motsetning mellom læreplanverket og de ulike læremidlene. LK06 fremmer et mer postmoderne kunnskapssyn, mens kildekritikken beskrevet i lærebøkene kan plasseres innenfor et objektivistisk kunnskapssyn. For det første har lærebøkene et overveldende fokus på faktakunnskap. Lærebøkene bidrar til en “pugg-og-husk”-tradisjon ved å vie markant større plass til fakta enn metodekunnskap.

For det andre: Slik lærebøkene beskriver kildekritikk, handler det om rent tekniske elementer ved kilden. Selv om kildekritikken grovt forenkles, fører reduseringen i tillegg til

---

<sup>183</sup> Hæck, Løwe & Riksarkivet 2014.

<sup>184</sup> Magnus Sandberg, “Lese som en historiker” hentet fra <<http://ndla.no/nb/node/156120?fag=52253>> publisert 13.01.16, sist aksessert 17.02.17.

<sup>185</sup> Sandberg 2016.

<sup>186</sup> Sandberg 2016.

<sup>187</sup> Se kapittel 1.2.1 side 3.

punktlistor med titalls tekniske spørsmål. Målet med kildekritikken i lærebøkene synes å være at elevene skal opptre som mini-historikere, et mål som eksplisitt avvises av for eksempel Wineburg og Reisman, og Engelién og Skram.<sup>188</sup>

For det tredje: Det kan ikke spores historisk literacy i lærebøkene. *Tidslinjer* og *Arbeidsportal* er inne på noe når de omtaler subjektive kilder og ulike sannheter, men jevnt over begrenser alle lærebøkene seg til det instrumentelle. Det ser ut til at de har forsøkt å gi elevene et innblikk i tekstkulturen, men nyansene i tekstkulturen har blitt redusert til begrepskunnskap. Der lærebøkene synes å sette likhetstegn mellom det å være kritisk og det å være skeptisk, gjør ikke NDLA det samme. NDLA beveger nærere kildekritisk lesing og literacy ved å vektlegge at kildekritikk ikke bare handler om tekniske forhold ved kilden, men også om hvordan vi ser på verden og informasjonssamfunnet vi lever i.

Slik Rosenlund påpeker kan dette motsetningsforholdet mellom syn på kunnskap være problematisk. Selv om lærebøkene følger læreplanen, og selv om læreplanen ikke spesifiserer hvordan kildekritikken skal utøves, kolliderer to vidt forskjellige kunnskapssyn. I tillegg er historisk literacy i stor grad fraværende, til tross for at LK06 bærer preg av å være en literacy-reform. Neste kapittel vil se nærmere på hvordan de syv lærerne i denne undersøkelsen jobber innenfor rammene som settes av LK06 og læreverkene.

At lærebøkene ikke fremmer det samme kunnskapssynet som læreplanen kan være en utfordring for arbeidet med kildekritikk. Målet med kildekritikk i LK06 synes å være danning og historisk literacy, mens målet med kildekritikken i lærebøkene synes å være at elevene skal kunne analysere en kilde fordi det står i læreplanen. Kapittel 3 vil vise at lærebøkene er styrende for informantenes virksomhet. Det er derfor også en utfordring at det er viet så lite plass til kildekritikk i læreverkene – dette gir et sterkt inntrykk av at faget i all hovedsak handler om realhistorie, og ikke om ferdigheter. Lærebøkene reduserer kildekritikk og historisk tenking til undertemaer i faget, på lik linje med for eksempel mellomkrigstiden eller Cubakrisen. Dette er problematisk med tanke på kildekritikkens plass i faget.

---

<sup>188</sup> Wineburg & Reisman 2015: 637; Engelién & Skram 2013: 280.



### 3.0 Lærernes bruk av læreplan og lærebok

Kunnskapsløftet ble i forrige kapittel beskrevet som en literacy-reform, og står slik i motsetning til lærebøkene. Dette kapittelet vil undersøke hvordan lærerne jobber innenfor rammene satt av lærebøkene og læreplanen, og hvordan dette påvirker arbeidet med kilder.

Det viser seg at læreboka er styrende for informantenes virksomhet. Mine funn viser også at informantene vektlegger faktakunnskap på bekostning av prosedyrekunnskap, noe som eksempelvis resulterer i at kompetansemål innenfor *Historieforståelse og metoder* nedprioriteres. Noen er også av den oppfatning at elevene først må lære fakta, og deretter ferdigheter. Jeg vil definere disse funnene som utfordringer for arbeidet med kilder i undervisningen, og mener disse utfordringene hemmer lærerne i deres arbeid.

#### 3.1 Hvilket syn har lærerne på LK06 som styrende for virksomheten?

Mange historielærere som sier de bruker kilder aktivt begrunner dette ut i fra læreplanmålene, og ser på dette som selvsagt.<sup>189</sup> I tillegg så fem av syv informanter på det som innlysende å bruke læreplanen som planleggingsverktøy. Informantene Henrik og Pål beskriver derimot hvordan kompetansemålene blir for vage, og tar heller utgangspunkt i det de selv synes er viktig når de planlegger sin undervisning:

Intervjuer: Bruker du læreplanen når du skal planlegge et år eller en time?

Henrik: Når vi... starter et nytt kapittel så viser jeg til dem [kompetansemålene] først, og så synes jeg kanskje at de mange ganger er litt... vage og ullene. Og så har jeg egentlig ganske klare meninger om hva jeg synes er viktig etter hvert selv. Så det er fint der det matcher, men jeg er ikke en sånn paragrafrytter, som hele tiden viser til kompetansemålene.

Pål: Jeg gjør... Jeg må jo være ærlig og si at det gjør jeg ikke. Jeg har så lang fartstid i det her at jeg ser at... "Det her kjører vi fort over og det her bruker vi lenger tid på". [...] Det å sette seg ned og begynne å lese kompetansemål, for eksempel, å bli sånn målstyrt, det blir nesten latterlig synes jeg, da. Jeg må si det altså. Det har noe med den friheten du tolker inn også. Og hvis du er veldig opptatt av å lese chilensk historie under Pinochet på 70-tallet, så gjør vi det, så får noen andre gjøre noe annet.

Henrik sier at han ikke er en "paragrafrytter", et ordvalg som tilsier at han nedvurderer bruk av kompetansemålene. Det samme gjelder Pål, som beskriver målstyring som latterlig. Pål antyder også at han må vike fra læreplanen for å få undervise i chilensk historie, selv når LK06 er skapt for å være mindre detaljert.<sup>190</sup> LK06 skiller seg fra tidligere læreplaner fordi

<sup>189</sup> Se for eksempel R4, R7, R37 og R112 i vedlegg C.

<sup>190</sup> Rolf Mikkelsen, "Læreplaner og Kunnskapsløftet", i Mikkelsen & Fladmoe (red.) *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*, Oslo 2013: 84.

det ikke eksisterer en klar kanon, og oppfordrer lærere til å fylle de “nakne” kompetansemålene.<sup>191</sup> Til tross for at mange bruker LK06 som utgangspunkt for planlegging sier flere av informantene at de opplever kompetansemålene som ambisiøse, vage og mange. Spørreundersøkelsen viser at denne oppfatningen deles av andre historielærere.<sup>192</sup> Britt Ulstrup Engelsen skriver at dette ikke er en ukjent holdning blant lærere etter implementeringen av LK06: målene er langt fra entydige.<sup>193</sup> Hun skriver at valg av innhold og undervisningsaktiviteter må gjøres av lærerne, fordi det er de som kjenner elevene og de lokale forholdene best. Det som derimot kan bli en utfordring er at de sentralt gitte nasjonale kompetansemålene kan bli til noe annet enn det som var tenkt.<sup>194</sup> At informantene finner målene vage og ambisiøse kan resultere i at historiefaget ikke formidler det som er tenkt nasjonalt og sentralt.

Selv om de fleste informantene bruker læreplanen som planleggingsgrunnlag, velger mange bort kompetansemål om metode. Begrunnelsen for denne avgjørelsen er hovedsakelig at de ikke har tid til å komme seg gjennom alle kompetansemålene i løpet av et skoleår. Lise sier at hun nedprioriterer mål om metode av hensyn til tid, og Ola sier det samme:

Ola: Når det kommer til den der *Utforskaren*, den har jo kommet til nå seinere, den har jeg ikke brukt noe særlig. Ikke egentlig, i alle fall ikke bevisst, jeg bruker den kanskje litt ubevisst. Men det er jo sånne ting som jeg kanskje har litt å gå på, da. Og så er det litt det å rekke alt, altså... Hva skal man på en måte prioritere?

Flere av informantene er enige med Lise og Ola. I tillegg mener nesten 60 % av historielærere på landsbasis det er for lite tid i faget til å jobbe med kildekritikk, dette til tross for at ca. 90 % bruker kilder i undervisning.<sup>195</sup> Det trer dermed tydelig frem at historielærere ser på tid som en utfordring for arbeidet med kildekritikk. Når kompetansemålene om kildekritikk i tillegg velges bort, i kombinasjon med at noen av informantene unnlater å forholde seg til kompetansemålene overhodet, står vi igjen med en situasjon der kildekritikk og metode ikke undervises i. Kompetansemålene under *Historieforståelse og metoder* er klart forankret i historisk literacy,<sup>196</sup> og villigheten til å forkaste disse målene kan tyde på at de ikke ses på som like viktige som andre kompetansemål.

---

<sup>191</sup> Mikkelsen 2013: 87.

<sup>192</sup> Se for eksempel R129, R131 og R136 i vedlegg C.

<sup>193</sup> Britt Ulstrup Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* Oslo 2012: 110.

<sup>194</sup> Engelsen 2012: 110.

<sup>195</sup> Se kapittel 1.4.4 side 20 og vedlegg B.

<sup>196</sup> Se kapittel 2.1 side 23 – 25.



### 3.1.1 Vite-at-kunnskap innehar hovedrollen i historiefaget

I sitatet ovenfor spør Ola: “Hva skal man prioritere?” Det viser seg at prioriteringer i faget er en utfordring for kildekritikkens plass i klasserommet. De fleste av informantene uttrykker at det viktigste i historiefaget er realhistorien og å “komme seg gjennom målene”. Informantene som svarer at de nedprioriterer metode bruker i stedet tid på hovedområdet *Samfunn og mennesker i tid*, og det virker som om mange av informantene skiller mellom de to hovedområdene. Dette kunstige skillet mellom kunnskap og ferdigheter er ikke unikt for mine informanter. Jeffrey D. Nokes skisserer to “leirer” i historielæreres forståelse av fagets formål: den ene mener faget skal formidle kulturarv, mens den andre mener at faget handler om historisk literacy.<sup>197</sup> Jeg spurte derfor om informantene mente det var en motsetning mellom undervisning i metode og faktakunnskap:

Lise: Nei, jeg mener de utfyller hverandre. De må jo henge sammen.

Pål: Ja, litt det, ja. Kildearbeidet blir nedprioritert, kan man si. For man har mer enn nok med hoved... Men noe er jo kildebasert, da vet du, så... Men jeg skjønner jo hva du spør om, da. Å bruke tid på eksplisitt, å holde på med kilder. Det er kanskje i litt for liten grad.

Else: (lang pause) Jeg tenker at de burde ha smeltet sammen. Men ut i fra elevene sine forkunnskaper, så må de ha en del realhistorie på plass før de kan anvende det mer selvstendig. Og mange kommer ikke så langt at de kan anvende det selvstendig, dessverre.

Lise uttrykker det samme budskapet som LK06: ferdigheter og kunnskap henger sammen.<sup>198</sup> Slik sett hører hun hjemme i Nokes’ “literacy-leir”, der det er fokus på undervisning både i realhistorie og historisk tenking.<sup>199</sup> Selv om Lise sier at det ikke er noen motsetning mellom kunnskap og ferdigheter, er de fleste av informantene enige med enten Pål eller Else. Pål uttrykker at arbeid med kilder blir en bi-aktivitet i faget. Han forsnakker seg riktignok i det overnevnte sitatet når han sier: “For man har mer enn nok med *hoved...*”,<sup>200</sup> men dette sier likevel noe om hans syn på metodisk arbeid og fagets formål. Else uttrykker et ønske om at de to hovedområdene kunne “smeltet sammen”, men konkluderer med at de i praksis ikke gjør det. Hun forklarer hvorfor:

Else: Det er veldig viktig å være kritisk i historie. I og med at det er sånn... Det er jo tolkning, det er det jo. All historie er jo tolkning, men... Sånn som det er lagt opp på videregående, så har de jo på en måte læreboka, og det som står i den, det er... sant.

---

<sup>197</sup> Nokes 2010: 516.

<sup>198</sup> Se kapittel 2.1 side 23 – 25.

<sup>199</sup> Nokes 2010: 516.

<sup>200</sup> Min utheving.

Intervjuer: Den er jo på en måte skrevet sånn.

Else: Ja. Og det er litt sånn... På det stadiet, da, for de fleste, for flertallet av elevene så vil jeg si at det er det de klarer å håndtere. For hvis du skal begynne å være veldig kritisk, og så si at “Noen historikere vil si at det er sånn, og andre ikke”, ja. Så blir det totalt kaos og forvirring, og så skjønner de ikke noen ting. Så på en måte gi dem et sånt, skjelett, da, så kan de senere bli... veldig kritisk i sin... virksomhet, forhåpentligvis.

Nokes siterer Woodrow Wilson når han skal beskrive lærere som mener at historisk tenking er for komplisert for elever: “avoid introducing what is called scientific history in the schools, for it is [a] history of doubt, criticism, examination of evidence and it tends to confuse young people”.<sup>201</sup> Dette sitatet beskriver det Else sier om sine elever, og hennes syn på faget. Else ser på det som utfordrende for elevene å skulle sammenlikne historikers tolkninger, selv om dette er et kompetansemål i læreplanen. Elevene skal “utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling”.<sup>202</sup> Hun er altså opptatt av at elevene skal bli kritiske en gang i fremtiden, men at hennes oppgave består i å gi dem et “skjelett” av kunnskap først. Ut i fra det hun forteller her er det ikke hennes oppgave å utvikle elevenes kritiske ferdigheter – denne oppgaven må noen andre, eller elevene selv, ta seg av på et senere tidspunkt. Dersom denne holdningen ligger til grunn for undervisningen kan en anta at kilder spiller en liten rolle.

Det er klart at en historiekyndig person må ha kunnskap om fortiden, men dette er kun en liten del av historisk literacy. Harald Frode Skram påpeker at å prioritere at elevene først skal tilegne seg kunnskap kan føre til at det blir liten tid til å øve opp ferdighetene, og at elevene kan oppfatte metoden som atskilt fra faktakunnskapen.<sup>203</sup> Dette er problematisk med tanke på historisk literacy, ettersom både kunnskap og ferdigheter må ligge til grunn for at elevene skal bli dannet.<sup>204</sup> LK06 som literacy-reform legger bedre til rette for at ferdighetslæring og kunnskapstilegnelse kan skje samtidig enn det R94 gjorde,<sup>205</sup> men det ser ut til at de fleste informantene fortsatt ser på ferdigheter og kunnskaper som to separate ting. I tillegg ser det ut til at kunnskapstilegnelse prioriteres.

Spørreundersøkelsen viser derimot at andre historielærere er delt på dette området: 54,1 % sier de ikke prioriterer vite-at-kunnskap i faget, mens 39,5 % sier at de fokuserer på realhistorie.<sup>206</sup> At over halvparten av historielærere ikke prioriterer faktakunnskap er et godt

---

<sup>201</sup> Nokes 2010: 516.

<sup>202</sup> UKK3 2009.

<sup>203</sup> Harald Frode Skram, “Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre”, nr. 1 (5) i *Acta Didactica Norge*, 2011: 7.

<sup>204</sup> Se kapittel 1.2.1 side 3.

<sup>205</sup> Skram 2011: 6.

<sup>206</sup> Se vedlegg B.

tegn, og kan også si noe om hvordan disse lærerne ser på fagets formål. Det er likevel bekymringsverdig at nesten 40 % sier de prioriterer vite-at-kunnskap. R127 sier: “Fordypning kan gå på bekostning av overordnet oversikt og forståelse, som jo tross alt er det viktigste for oss.”<sup>207</sup> I et literacy-perspektiv er dette uheldig, da arbeid med kilder ses på som en god måte å skape historieforståelse hos elevene.<sup>208</sup>

Basert på hvordan informantene ser på kompetansemålene i LK06 er det grunn til å anta at det i liten grad benyttes historiske dokumenter eller andre kilder i undervisningen. Faktakunnskap prioriteres på bekostning av prosedyrekunnskap, og noen av informantene er av den oppfatning at faktakunnskap må læres før en kan utvikle ferdigheter. Anvendelseskunnskap synes også å være fraværende. Målene forankret i historisk literacy blir nedprioritert og sett på som uviktige nok til å kunne kuttet ut. Selv om tid og kompetansemålenes formulering er de eneste utfordringene lærerne selv trekker frem, ser jeg også at holdningen til fagets formål og nedvurderingen av læreplanen kan hemme undervisningen i kildekritikk.

### 3.2 Hvor styrende er lærebøkene for undervisningen?

Forskning viser at elever som får undervisning i kildekritisk lesing i tillegg til realhistorie får større læringsutbytte enn elever som kun jobber med læreboka.<sup>209</sup> Med tanke på hvordan lærebøkene skriver om kildekritikk, ble alle informantene spurt om hvor viktig læreboka var i deres undervisning. Læreboka viser seg å være sterkt førende for virksomheten, og noen av lærerne som hevdet å ikke bruke læreboka i stor grad gjør det likevel. Henrik, som tidligere har hevdet at han tar utgangspunkt i seg selv og sin egen kunnskap når han planlegger, henviser stadig til hvilket kapittel han og klassen jobber med:

Eksempel 1: Det er jo at man hele tiden uansett hvor man er hen, prøver å kople litt fram og tilbake i tid. Nå har vi holdt på med første verdenskrig, da har vi snakket mye om hvordan industrialiseringen har hatt mye å si, **nasjonalismekapittelet** har hatt mye å si, kolonialisme, imperialisme, alt dette her henger jo sammen med det som skjer. [...] **Også når vi er på et nytt kapittel prøver vi å se frem og tilbake.**

Eksempel 2: Ja, hvis vi skal snakke om første verdenskrig så må vi jo tilbake til **de forrige kapitlene** for å få en forklaring på det som skjer. Og det synes jeg er fint med nyere historie. **At du har de koblingene fra kapittel til kapittel.**

Eksempel 3: I den første uka med historie så viser jeg til en side som har alle kompetansemålene. **Og så står det hvor i boka du finner dem.** [...] Sånn at... **Det er mer det**

---

<sup>207</sup> Se R127 i vedlegg C.

<sup>208</sup> Se kapittel 1.2.1 side 3 og kapittel 1.2.2 side 6.

<sup>209</sup> Nokes, Dole & Hacker 2007: 501.

**der med hva jeg synes er viktig i hvert kapittel...** Hvilke nøkkelord skal de tenke og lese etter når de jobber med tema, det synes jeg er mye viktigere enn å... Hele tiden vise til kompetansemålene.<sup>210</sup>

Dette kan tyde på at det er læreboka som er styrende for virksomheten. Gunn Imsen skriver at læreboka ofte er blitt sett på som den egentlige læreplanen, og at læreboka tar over den tolkningen av læreplanen som læreren selv skulle foretatt.<sup>211</sup> Henrik påpeker likevel at det ikke bare er én lærebok som brukes, men også NDLA, dokumentarer, lærebokas nettside og andre læreverk.

### 3.2.1 Bruk av lærebok for elevenes skyld

Til tross for bruk av andre ressurser enn læreboka setter læreboka likevel rammen for *hva* det skal undervises om:

Henrik: Ja, den gjør jo det. Elevene kan bli litt sånn... Hvis du beveger deg veldig mye ut av det der... Så det kan man jo ikke gjøre heller, men... Følger ikke boka slavisk, nei. Så er det jo sånn at noen kapitler er bedre enn andre, så det vil jo variere litt.

Henrik uttrykker i likhet med de andre lærerne at det er for elevenes skyld at læreboka brukes i så utstrakt grad. For mange av informantene handler bruken av lærebok nemlig om å gjøre faget tilgjengelig for elevene. Geir beskriver boka som en “inngangsportal”, og Else sier: “Den er på en måte grunnlaget, og det er den som strukturerer læringen deres.”

Nils Martinius Justvik ved Universitetet i Agder skriver om lærere og læreverk i en av sine artikler.<sup>212</sup> Han viser til at også hans informanter sier at det er for elevenes skyld at de bruker lærebøker i så utstrakt grad.<sup>213</sup> Elevene har “mer enn nok med lærebokas stoff”,<sup>214</sup> og lærerne nøler derfor med å gå “utenfor” læreboka. I tillegg blir det liten tid til metodisk arbeid, nettopp fordi vite-at-kunnskapen prioriteres i overveldende grad. Det Justvik skriver stemmer overens med mine funn. Alle bortsett fra Ola sier at bruken av læreboka tildels skyldes at den virker strukturerende for elevene.

De fleste informantene mener altså at bruk av læreboka er til elevenes beste. Denne oppfatningen av lærebokas rolle er interessant i et literacy- og dannelsesperspektiv. Synet på fagets formål vil påvirke hvilke tekster som brukes i undervisningen.<sup>215</sup> Dersom elevene skal

---

<sup>210</sup> Mine uthevninger.

<sup>211</sup> Gunn Imsen, *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*, Oslo 2009: 331.

<sup>212</sup> Nils Martinius Justvik, “Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld?”, nr. 1 (8) i *Acta Didactica Norge*, 2014: 1 – 20.

<sup>213</sup> Justvik 2014: 9.

<sup>214</sup> Justvik 2014: 9.

<sup>215</sup> Nokes 2010: 516.

dannes gjennom læring må det skje i møte med lærestoff som yter motstand,<sup>216</sup> for eksempel multiple motstridende eller kontroversielle tekster eller kilder. Det virker derimot som om lærerne er ute etter å gjøre det mest mulig komfortabelt for elevene. Dette kan tyde på en svak bevissthet rundt historisk literacy og lesing av multiple tekster, og fordelene disse fører med seg. I et sosiokulturelt perspektiv kan det være ugunstig å jobbe med den samme typen tekst gjennom hele skoleløpet. Lev Vygotskys tanker om “den nærmeste utviklingszone” kan anvendes her: Vi kan skille mellom det eleven kan gjøre uten hjelp og det eleven kan gjøre med veiledning.<sup>217</sup> Ved å presentere andre og mer utfordrende tekster for elevene, i tillegg til å veilede og støtte dem i lesingen, kan en jobbe i den næreste utviklingssonen.<sup>218</sup> Å anta at elevene ikke takler å gå utenfor læreboka, eller at elevene ikke klarer å reflektere ved bruk av multiple tekster, kan innskrenke utviklingen av elevenes historiske tenking. Kapittel 5 vil diskutere nærmere hvordan lærerne forholder seg til elevenes evner som en utfordring for kildearbeid.

### 3.2.2 Læreboka som levning

Mange av mine informanter trekker frem at de ikke nødvendigvis følger én lærebok slavisk, men at de veksler mellom flere forskjellige lærebøker. Dette kan være positivt for elevenes utvikling av kritisk tenking. Lærebøker er som nevnt skrevet på en slik måte at metadiskurs og usikkerhet elimineres, og forskning tilsier at elever tar lærebokas ord for sant.<sup>219</sup> Dersom læreboka behandles som en levning, vil læreboka derimot kunne fortelle elevene noe utover sitt konkrete, skrevne budskap. Å få lese forskjellige lærebøker kan derfor være bra dersom elevene bevisstgjøres at historien kan fremstilles ulikt i forskjellige læreverker. Jeg spurte derfor alle informantene om hvorvidt læreboka kan være en kilde.

Else: Det kan den jo avgjort [være]. Det er jo en sånn ting som vi ser veldig godt når vi har byttet læreverker, nå. Så ser vi ulike fremstillinger av historien. Eller ikke ulike fremstillinger, men jeg synes at Stalin fremstilles markant mer positivt i den ene læreboka enn den andre. Den ene læreboka peker på hans gode sider, og den andre gjør ikke det i så stor grad. Så det er litt sånn småtteri. Ja, det var noe en elev gjorde meg oppmerksom på, når vi kom til Koreakrigen. Så snakker man om Nord-Korea, og så snakker man om “det korruperte regimet” i sør støttet av amerikanerne. Så det var... Interessante formuleringer. Den ene læreboka forklarer kapitalisme som begrep, og har ganske mye om kapitalisme som system. Den andre læreboka nevner ikke det.

Her sier Else at læreboka kan være en kilde og et uttrykk for sin tid. Henrik er enig i dette, og

---

<sup>216</sup> Se kapittel 1.2.3 side 7.

<sup>217</sup> Vygotsky 2009: 160.

<sup>218</sup> Skaalvik & Skaalvik 2011: 58.

<sup>219</sup> Se kapittel 1.3.3 side 13.

viser til et eksempel der han brukte spanske og engelske lærebøker som kilder.<sup>220</sup> Else nevner også at en av elevene hennes gjorde henne oppmerksom på formuleringer i læreboka. Jeg spurte henne om hun diskuterte slike fremstillinger med elevene sine: “Ikke alle elevene mine, nei. Du har alltid noen du kan diskutere sånne ting med, mens noen har mer enn nok med å huske 17. mai 1814.” Karin mener også at læreboka kan være en levning. Hun mener i tillegg at læreren bør gå vekk fra læreboka i større grad:

Karin: Jeg synes jo mange lærere bør vende seg litt bort fra utelukkende læreboka. Selv om den er viktig, for den er oppslagsverket til elevene, så bør man anvende andre ting også.

Intervjuer: Hvorfor tenker du at man må gå utenfor læreboka?

Karin: Det handler jo nettopp om det her at... En lærebok er jo et resultat av en eller flere historikere sin forståelse. Og da tror jeg det er sunt for elevene å kanskje se litt andre perspektiver, andre måter å formulere seg på.

Karin er den eneste av informantene som sier at det å gå utenfor læreboka kan være positivt for elevene. Noen av respondentene i spørreundersøkelsen er enig med henne, og sier at læreboka er altfor begrenset og at det er viktig å bruke andre kilder enn læreboka.<sup>221</sup> Karin beskriver videre hvordan hun legger ut PDF-filer på elevenes læringsplattform (ItsLearning), og hvordan elevene får i lekse å lese gjennom det hun legger ut i forkant av en klasseromsdiskusjon. Karin viser her at hun er bevisst lærebokas dominerende rolle som tekst i undervisningen, og at elevene gjennom den kun blir presentert for ett perspektiv. Hennes løsning på dette er å inkludere andre kilder i undervisningen. De andre lærerne nevner riktignok at de går utenfor læreboka, men da sier de som regel at de bruker andre læreverker.

Dette viser at lesing av multiple tekster har en svak plass i disse lærernes klasserom. Dersom det i hovedsak er andre læreverker som supplerer læreboka vil det si at det er læreboktekst elevene er vant med å lese, og de møter dermed ikke lærestoff som tilbyr kontrovers eller yter motstand. Med mindre læreboka er et tydelig eksempel på en levning, slik som Else beskriver i sitt sitat, og med mindre læreren påpeker denne dimensjonen ved læreboka, vil ikke elevene finne motstand i lærebøkene. Dette fordi de tar lærebokas ord for sant,<sup>222</sup> og fordi de ikke blir presentert for andre tekstsjangre eller perspektiver.

Alle informantene fikk også spørsmål om hvordan de trodde *elevene* forholdt seg til

---

<sup>220</sup> Den spanske læreboka fremstilte historien om den spanske armadaen markant annerledes enn den engelske læreboka. Slik brukte Henrik læreboka som kilde, og eksempel på forskjellige fremstillinger av samme hendelse. Opplegget er for øvrig hentet fra Erik Lund i hans *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, Oslo 2016: 120.

<sup>221</sup> Se R29 og R66 i vedlegg C.

<sup>222</sup> Se kapittel 1.3.3 side 13.

læreboka. Her var svarene preget av at elevene enten likte læreboka eller ikke, men få nevnte noe om elevenes forhold til læreboka som *kilde*. Dette kan tyde på at lærerne ser på det som uproblematisk at elevene tar bokas ord for sant. Karin er igjen den eneste informanten som presenterer et annet perspektiv:

Karin: Jeg tror ikke de [elevene] vurderer læreboka som en kilde. Det spørres jo hvilken forståelse av begrepet de har. Jeg tror det hovedsakelig er et oppslagsverk. At læreboka egentlig ikke har så gode konnotasjoner hos elevene. Jeg tror det er "Det her må vi lese". Og da... Tror jeg jo automatisk at det blir litt artigere når vi går bort fra læreboka, bare for at... Alle lærebøker er forbundet med det å slite før en prøve.

Intervjuer: Du snakket om det at læreboka er en produksjon av en eller flere forfattere, og at den representerer et syn. Tror du elevene er klar over dette?

Karin: Nei. Jeg tror at det bør historielæreren gjøre dem bevisst på. Hvis man har studert historie et par år, så blir man jo mer og mer bevisst på det, at det er ulike perspektiver på hendelser. For jeg tenker liksom, i en historiebok, så er... én ting er at den kan fungere som en kilde, en informasjonskilde. Men kanskje det viktigste verktøyet en lærebok kan gi er jo nettopp teoretiske og metodiske verktøy som legger til rette for at man er i stand til å oppsøke informasjon selv. Og til dels være kritisk til læreboka, da, men det er læreren sin oppgave, det kommer ikke naturlig.

Karin påpeker flere viktige aspekter ved læreboka og historieundervisning generelt. For det første mener hun at en av lærebokas viktigste funksjoner ikke bare er å være en informasjonskilde, men et teoretisk og metodisk hjelpemiddel. Hvordan lærebøker presenterer kildearbeid er derfor særs relevant. For det andre påpeker Karin at disse metodiske verktøyene skal hjelpe elevene å oppsøke informasjon på egenhånd. For det tredje sier hun at elevene ikke naturlig er kritisk til læreboka, og at det primært er lærerens oppgave å gjøre elevene oppmerksomme på ulike perspektiver og fremstillinger. Karin viser at hun har et literacy-perspektiv på faget, og er i tråd med Wineburg når hun påpeker at historisk tenking må læres.<sup>223</sup> Å tenke historisk innebærer å være i stand til å stille spørsmål ved etablerte sannheter. Elevene ser på læreboka som allmektig – det er viktig at læreren ikke gjør det samme.

### 3.2.3 Bruk av kildeoppgaver i ulike læreverk

Til tross for delte meninger om hvorvidt det er bra eller dårlig å la læreboka være styrende for undervisningen, så er det én ting seks av syv informanter har til felles: Alle unntatt Ola benytter seg av ferdiglagde kildeoppgaver i lærebøker som *Arbeidsportal*, *Tidslinjer* og *Perspektiver*. Karin skiller seg litt ut ved å mest bruke oppgaver fra NDLA. Hverken Lise,

---

<sup>223</sup> Se kapittel 1.2.2 side 6.

Else, Pål eller Geir går nærmere inn på hvilke oppgaver de har brukt fra lærebøkene eller hvordan de jobber med disse, men Henrik beskriver hva slags *type* oppgaver han bruker: “Jeg bruker det ordinære læreverket [*Portal*] litt og *Arbeidsportal* veldig mye. Spesielt påstandene som de legger inn med jevne mellomrom synes jeg er fine som utgangspunkt for videre diskusjon.”

Karin beskriver hvordan hun arbeidet med elevene sine med oppgaver fra NDLA:

Intervjuer: Hvordan jobbet du med dem med kilder?

Karin: Nei, da brukte jeg jo NDLA historie ganske mye. For der er det oppgaver som er tilrettelagt for hver enkelt kilde, så det er jo... Litt juks for en lærer i tidsklemma. Men det fungerte. Da var det lesbart, og de fikk sitte og jobbe ut i fra spørsmålene som var der, og da var det blant annet det her med opphav, publikum... De fikk analysere kilden i seg selv, da.

Karin beskriver bruk av ferdiglagde kildeoppgaver som “juks”, men som nødvendig for en lærer med dårlig tid. At hun beskriver det som juks tilsier at hun forventer av seg selv at hun skal være i stand til å finne kilder på egenhånd. Hun beskriver hvordan hun tidligere fant frem til kilder selv, men at disse kildene ble for vanskelige for elevene:

Karin: [...] vi jobbet med kilder med en gang vi kom opp på middelalderen. Da fikk de se originaler av sånne svartebøker som lå ute på nett. [...] målet mitt har vært at de skal få jobbe med ting selv. Noen ganger ble det veldig vanskelig, de svartebøkene var ikke egnet for elever å sitte og lese på egenhånd, for de skjønnte ikke skriften. Så de møtte jo egentlig på de samme problemene som historiestudenter gjør. Ting er vanskelig å tyde. Og da, da dabbet interessen fort av.

Slik hun beskriver det er det nødvendig å “jukse” for å sikre at elevene forstår det de leser og får noe ut av kilden de jobber med. Hun beskriver oppgavene fra NDLA som “lesbare”, og påpeker vanskeligheten med å lese svartebøkene hun hadde funnet frem til selv. Det finnes flere utfordringer i denne situasjonen. For det første sier ikke Karin noe om hvilke instruksjoner hun har gitt i forkant av lesingen. Hun sier at elevene sitter og leser kildene på egenhånd, men det kommer ikke frem av datamaterialet om hun instruerer dem i *hvordan* elevene skal lese kilder. Eksplisitt undervisning i hvordan elevene skal lese, i kombinasjon med multiple tekster, gir størst læringsutbytte for elevene i arbeid med kildekritisk lesing.<sup>224</sup>

En annen utfordring er at teksten var vanskelig å tyde. Sam Wineburg og Daisy Martin skriver om dette i en av sine artikler.<sup>225</sup> Wineburg og Martin skriver at historielærere ofte står ovenfor et dilemma, der læreboka står på den ene siden og kildene på den andre. Én av

---

<sup>224</sup> Se kapittel 1.3.4 side 14.

<sup>225</sup> Sam Wineburg & Daisy Martin, ”Tampering with History: Adapting Primary Sources for Struggling Readers”, nr. 5 (73) i *Social Education*, 2009: 212–216.



grunnene til historielæreres forsømmelse av kilder er at kildene blir for vanskelige å lese selv for de beste elevene, og at det vil være urettferdig ovenfor de svake leserne å kreve at de skal lese primærkilder.<sup>226</sup> De skriver at en løsning på denne utfordringen er å tilpasse kildene slik at elevene ikke blir demotiverte.<sup>227</sup> Dette krever tid og innsats fra læreren. For Karin ble det lettere å finne ferdige oppgaver enn å lage de selv, og tid presenteres som den største grunnen til dette. Om de andre informantene gjennomgår det samme vites ikke, men Geir uttrykker at han bruker mye tid på arbeid med kilder med elevene.<sup>228</sup> Mange av informantene sier likevel at de *burde* jobbet mer med kilder:

Pål: Jeg gjør det [bruker kilder i undervisning], men jeg kunne sikkert brukt mye mer.

Ola: Så det er klart, bruken av kilder, som tekst... Jeg bruker ikke kjempemye av det, men litt bruker jeg av det. [...]Men det er jo sånne ting som jeg kanskje har litt å gå på, da.

Henrik: Egentlig et ganske rolig og avslappet forhold [til bruk av kilder i undervisning]. Det er ikke noe... Jeg burde helt sikkert ha fokusert mer på det, ehm...

Informantene erkjenner at de kunne fokusert mer på kildearbeid enn de gjør. Dette er en holdning som også går igjen hos flere av respondentene i spørreskjemaet.<sup>229</sup> Tidligere i dette kapitlet sa Pål, Ola og Henrik at de i liten grad brukte kompetansemålene som planleggingsgrunnlag, og alle tre sier at de bruker læreboka mye. Det at de føler de burde brukt kilder mer enn de gjør, viser at de befinner seg midt i konflikten mellom læreplanen og læreverkene: i læreplanen fremheves literacy, mens vite-at-kunnskap fremmes i lærebøkene.

Basert på informantenes svar vil det være rimelig å anta at læreboka er styrende for virksomheten hos de aller fleste: De jobber seg gjennom kapitlene, de stoler på at læreboka oppfyller kompetansemålene, de bruker læreboka for elevenes beste, og de bruker oppgaver de finner i læreverkene. Dersom fokuset i faget ligger på lærebokas innhold og læreboka som tekst vil ikke undervisningen handle om kildekritikk, men om realhistorie. Jeg ser på det som en utfordring for arbeidet med kildekritikk i et literacy-perspektiv at læreboka er dominerende i det daglige. De bruker aktivt lærebøker som vier så stor plass til faktakunnskap at prosedyre- og anvendelseskunnskap kommer i andre rekke. Lesing av multiple tekster er i stor grad fraværende, og læreboka er den mest brukte teksten i undervisningen.

---

<sup>226</sup> Wineburg & Martin 2009: 212.

<sup>227</sup> Wineburg & Martin 2009: 214.

<sup>228</sup> Mer om dette i kapittel 5.3.1 "Geirs eksempel: «Skolen er jo en utviklingsarena»" side 59.

<sup>229</sup> Se for eksempel R126, R129, R130 og R133 i vedlegg C.

### 3.3 Oppsummering

Kilder og literacy spiller en svært liten rolle i undervisningen. Lærebøkene brukt av informantene vier betraktelig større plass til vite-at-kunnskap enn vite-hvordan-kunnskap, og fremmer en instrumentell kildekritikk. I tillegg er det læreboka som legger føringene for hva som skal undervises i, og er den hyppigst brukte teksten blant informantene. Denne typen tekst utfordrer ikke elevene, spesielt ikke dersom læreren ikke påpeker at teksten er en levning. Selv om de fleste informantene er enige i at læreboka kan brukes som kilde, er det kun Karin og Henrik som uttrykker at de påpeker dette ovenfor elevene. Likevel forsøker seks av syv informanter å inkludere kildearbeid i undervisningen. Lærerne slites mellom kompetansemålene, deres syn på hva som er viktigst i faget, og hva de føler de *burde* gjøre.

At lærebøkene er styrende for virksomheten er ugunstig for elevenes utvikling av historisk tenking. Det er ingen av informantene som *aldri* jobber med kilder, men tilnærmet alle ser på slikt arbeid som for tidkrevende og underordnet faktakunnskap. Dette avslører en forståelse av historiefaget der ferdigheter blir en bi-aktivitet. Dette synet kan springe ut av lærebokas fremstilling av faget. Den utstrakte bruken av lærebok og prioriteringen av faktakunnskap medfører at kildekritikk blir redusert til et undertema aktivitet i faget, på lik linje med andre verdenskrig eller imperialismen.

Spørreundersøkelsen viser derimot at historielærere på landsbasis ikke prioriterer faktakunnskap i faget. Enkelte lærere sier likevel at de prioriterer oversikt heller enn dybde, og tilnærmet alle som ikke bruker kilder begrunner dette med at tiden ikke strekker til.<sup>230</sup> At spørreundersøkelsen ikke bekrefter alt informantene sier kan muligens forklares ved at et spørreskjema gir andre svar enn et dybdeintervju. Å bli intervjuet i en time er annerledes enn å bruke fem minutter på å krysse av på et spørreskjema, og de forskjellige metodene innebærer forskjellige nivå av refleksjon. For eksempel sa fem av syv informanter først at de brukte læreplanen som utgangspunkt for undervisningen, men ved nærmere refleksjon viste de at de dropper kompetansemål og lar seg styre av læreboka.

Til tross for dette har kapittelet vist at det finnes flere utfordringer tilknyttet kildearbeid, og at informantene derfor nedprioriterer kildekritikk. Utstrakt bruk av lærebok, forståelsen av historiefaget som et faktafag, tidsmessig begrensning og forkasting av kompetansemål om metode er utfordringer som bidrar til å minske kildekritikkens plass i undervisningen.

---

<sup>230</sup> Se vedlegg B og R127 i vedlegg C.

## 4.0 Lærernes syn på kildekritikk

I kapittel 1 skrev jeg at lærerne har kompetanse på kildekritikk. Dette kapittelet vil vise at flere av lærerne har en utvidet forståelse av begrepene “kilde” og “kildekritisk lesing”, og at de leser som ekspertlesere. Det finnes derimot unntak: Noen har en mer instrumentell forståelse av kildekritikk enn andre. Det ser også ut til at det er en sammenheng mellom deres forståelse av kildekritisk lesing og deres kunnskapssyn. Kapittelet vil vise at kunnskapssyn og begrepsforståelse både kan fremme og begrense kildekritikkens plass i undervisningen.

### 4.1 Hvilket syn har lærerne på begrepet *kilde*?

Med utgangspunkt i Kristian Erslev definerer Ottar Dahl begrepet “historisk kilde” som “alle arter av observasjonsdata som historikeren bygger på i sin forskning”.<sup>231</sup> De fleste lærerne har den samme forståelsen av kildebegrepet: Alt er potensielle kilder. Lise sier at kilder kan være det aller meste: “En plakater, et bilde, et kart, et brev, en lov, et partiprogram... Ja. Ting, gjenstander, et hus.” Flere svarer i tråd med Lise, og viser at de har et godt innblikk i fagets tekstkultur. Dette synet på kildebegrepet reflekteres også i spørreundersøkelsen.<sup>232</sup> Lise påpeker også at film og romaner kan være kilder, så lenge de *brukes* som kilder. Hun beskriver her forskjellen på å lese og se film i norskfaget og historiefaget:

Lise: Men i alle fall, det å bruke spillefilm da, ikke sant, som du kan sammenlikne med roman, du ser den jo på en annen måte enn om du ser den i en norsktime. For da tenker vi jo “Hvordan kan den her brukes som historisk kilde?”

Lises kommentar om hvordan en film kan *brukes* som kilde svarer til det May-Brith Ohman Nielsen skriver om kildebegrepet. Ohman Nielsen skriver for eksempel at en levning er materiell og ikke blir en kilde før den blir brukt av en historiker med en problemstilling. Alt som eksisterer rundt oss er derfor potensielle kilder, men er ikke kilder før de blir *brukt* som kilder.<sup>233</sup> Læreboka som levning er et godt eksempel på dette. Den blir ikke behandlet som mer enn et oppslagsverk dersom den ikke brukes som et uttrykk for sin tid.

Karin sier at hun umiddelbart tenker på primærkilder når hun hører ordet “kilde”. Hun erkjenner likevel at kilder kan være andre ting enn originaldokumenter fra et arkiv, og trekker frem mennesker som kilder. Ola er den eneste andre informant som sier at mennesker kan være kilder, og beskriver hvordan han bruker muntlige kilder som grunnlag for diskusjoner

---

<sup>231</sup> Dahl 1997: 31.

<sup>232</sup> Se for eksempel R10, R40, R46, R50, R75 og R119 i vedlegg C.

<sup>233</sup> May-Brith Ohman Nielsen, “Et historiedidaktisk blikk på kildeterminologien. Kan historiefaget tjene på å omformulere sine «læresetninger?»” nr. 3 (86) i *Historisk tidsskrift*, 2007: 381 – 384.

med elevene sine:

Ola: Jeg bruker jo litt andre type kilder innimellom. Bestefaren min bruker jeg av og til, og han har vel vært død i 20 år, men... Men han var veldig glad i å fortelle. [...] Han var i garden og så endte han opp som gårdsgutt hos en som het Sundby som var finansminister i regjeringen til Hundseid [sic.] i 1933. Så bestefaren min møtte Quisling, faktisk, på den tiden der. Og som han sa at, Maria Quisling, hun var så pen at han snudde seg bort. Så det... Det er faktisk såne kilder som jeg ikke har tenkt på, før for noen år siden. For plutselig begynte det å demre at "Det her er jo ting jeg kan bruke".

Ved å trekke frem muntlige kilder for elevene sine utvider Ola elevenes forståelse av fagets tekstkultur og deres forståelse av kildebegrepet. Det kommer derimot ikke fram i intervjuet om han jobber med elevene med disse kildene på andre måter enn gjennom diskusjon, og han sier lite om hva disse diskusjonene innebærer.

De fleste av lærerne er som sagt enige om at kilder kan være det meste. Pål skiller seg noe fra de andre ved at svaret hans bærer preg av at kilder på et vis må *kvalifisere* som kilder:

Pål: Det er jo mye som er kilder. Gode kilder og... Men hvis jeg bruker avis, da, som kilde, for eksempel. En tekst i en avis som er skrevet av en journalist der... Både mailadressen og personen som har skrevet det ligger der så ville jeg jo kunne bruke det, synes jeg. Men anonymisert eller der navn på en måte ikke ligger fremme, så...

Pål uttrykker at han kan bruke en avisartikkel som kilde i undervisning kun dersom forfatteren har oppgitt kontaktinformasjon. Dette kan være problematisk for elevenes forståelse av hva en kilde er og kan være. Tekstkulturen i historiefaget er kompleks, og begrenser seg ikke til kilder med tydelig opphavsperson. Jeffery D. Nokes kategoriserer tekst i historiefaget som enten "bevis",<sup>234</sup> sekundærkilder, tærtærkilder eller populærhistorie, og plasserer kategoriene i en tabell ut i fra hvor ofte de brukes og til hvilke formål.<sup>235</sup> Han skriver at denne kategoriseringen kan hjelpe lærere og elever til å forstå at forskjellige typer tekster kan brukes til forskjellige formål, og at en tekst som avvises som upålitelig i ett tilfelle kan være hovedkilden i et annet tilfelle.<sup>236</sup> Det finnes forskjellige fremgangsmåter for forskjellige typer kilder, og ikke alle kilder har oppgitt forfatter. Pål uttrykker derimot at dersom han vet hvem som har produsert kilden han bruker, om det er film eller tekst, så er kilden troverdig:

Pål: Og vi har noen glimrende filmer [...] som er laget av NRK. Det er Lagesen som er kommentator. Fantastisk. Stalins Sovjet fra 1927 og fremover er glimrende. [...] Fantastisk til oversikt og beskrivelser og... Kommentatoren synes jeg er glimrende, for han stiller spørsmål og

---

<sup>234</sup> "Evidence" på engelsk. Ordet brukes som regel om primærkilder.

<sup>235</sup> Nokes 2013: 23.

<sup>236</sup> Nokes 2013: 23.

svarer, da, i overensstemmelse med hva vi faktisk ser. Så det er en fantastisk kilde, da, for å si det sånn. Den er 120% troverdig.

Pål omtaler denne dokumentaren som “120 % troverdig”. Han reflekterer ikke over hvordan dokumentar som kilde lett kan manipuleres, men velger å tro det han ser. Påls forståelse av kildebegrepet er preget av en naiv personlig epistemologi. Å undersøke opphavet til en kilde er viktig for å kunne analysere den, men Pål følger dette prinsippet til det ekstreme. Ved å vektlegge at en kilde kun er troverdig dersom forfatters kontaktinformasjon er oppgitt er et tegn på at de kildekritiske prinsippene tolkes overdrevent instrumentelt. Det samme gjelder å anta at dersom kontaktinformasjonen er oppgitt, så *må* kilden være troverdig. Å omtale noe som “120 % troverdig” passer under et objektivistisk og empiristisk kunnskaps- og kildesyn. Hvordan Pål går frem når han skal lese kildekritisk vil bli tatt opp senere i kapittelet.

Oppsummert har informantene en bred forståelse av kildebegrepet: Det er ingen av informantene som begrenser seg til skriftlige dokumenter i sine definisjoner. Snarere tvert i mot – når informantene snakker om kilder snakker de mer om bilder, gjenstander og film enn de snakker om tekst. Kildekritisk lesing henger derimot tett sammen med tekst som kilde. Videre vil kapittelet se nærmere på hvordan informantene forstår begrepet kildekritisk lesing.

#### **4.2 Hva legger de i begrepet *kildekritisk lesing*?**

Alle lærerne tar utgangspunkt i tekst som kilde når de snakker om hva kildekritisk lesing kan være, til tross for at de definerte kildebegrepet svært bredt. De fleste av informantene beskriver Wineburgs leseprosesser: vurdering av opphav, kontekstualisering, korroborering og nærlesing. Noen av informantene er mer usikre i sine svar, og nesten alle uttrykker at de ikke er kjent med begrepet fra før. De ulike lærerne kan deles inn i to grupper: De som har en instrumentell og empiristisk forståelse, og de som har en funksjonell og mer postmoderne forståelse. De lærerne som uttrykker en instrumentell eller empiristisk forståelse bærer preg av et Ranke-perspektiv på kilder. Pål og Else er de som lettest kan plasseres i denne gruppen.

Intervjuer: Hva legger du i begrepet “kildekritisk lesing”?

Else: (lang pause) Det er vel så enkelt som det at man ikke bare aksepterer det som står i kilden som... sannheten. Rett og slett. At man ikke tror folk på ordet. Sånn at man veier det opp mot annen informasjon man har om det samme, og sammenlikner flere ting, rett og slett.

Pål: Nei, det... Det er vel et sånt begrep som handler om utvidet forståelse... Ville jeg kanskje sagt. For å gå... Springe etter for å sikre at ting er rett og sånt. At man får et utvidet tolkningsgrunnlag, kanskje. Gir deg nye innfallsvinkler.

Else setter likhetstegn mellom kildekritisk lesing og det å være skeptisk til teksten. Hun

uttrykker et syn på historisk kunnskap som enten sann eller falsk, og representerer slik et objektivistisk kunnskapssyn. Riktignok beskriver hun også korroborering, men hovedbudskapet hennes synes å være at kildekritisk lesing handler om skepsis. Pål sier noe av det samme. Han virker noe usikker i svaret sitt, men sier at det blant annet handler om å “springe etter” for å verifisere innholdet. Her ligger det et fokus på at historisk kunnskap er enten rett eller galt, som er i tråd med et objektivistisk kunnskapssyn. Det er godt etablert at elever ofte har et slikt kunnskapssyn, men Wineburg peker på at også lærere kan ha det.<sup>237</sup> Et slikt kunnskapssyn innebærer at man gjennom kritikk av kildene kan avdekke om kunnskapen er sann eller ikke, og en tro på at kunnskap om fortiden er objektiv.<sup>238</sup>

Pål og Elses forståelse av kildekritisk lesing kan også plasseres innenfor instrumentell kildekritikk. En slik tilnærming forenkler den historiske metoden ved å fokusere på begreper innenfor kildekritikk, som for eksempel “levning”, “beretning”, “tause kilder”, “normative kilder” og “tendens”. Instrumentell kildekritikk analyserer kilder gjennom slike begreper, med en underliggende antakelse om at informasjonen er falsk, og håper dermed å avdekke kildens troverdighet.<sup>239</sup> At Else og Pål kan ha en slik forståelse kan muligens forklares ved den utstrakte bruken av lærebok. Lærebøkene fremmer som nevnt et empiristisk og instrumentelt syn på kilder.<sup>240</sup> Dersom det er læreboka som ligger til grunn for undervisningen i kildekritikk, og forståelsen av kildekritikk generelt, kan dette hemme kildekritikkens plass i faget. En instrumentell kildekritikk legger ikke til rette for at elevene skal kunne bruke ferdighetene utenfor skolen og historiefaget, og kan da bli sett på som unødvendig. Dette uttrykkes også i spørreundersøkelsen, der en av grunnene til at lærere ikke underviser i kildekritikk er fordi elevene ikke vil få noe ut av det.<sup>241</sup>

Den andre gruppen informanter har en mer utvidet forståelse av kildekritisk lesing. Geir, Lise, Karin, Ola og Henrik beskriver i større grad prosessene som inngår i begrepet.

Henrik: Litt de HV-ordene igjen, da. Hva er det du leser? Hvem har skrevet det? Når er det skrevet? Er det i samtid, er det tusen år etterpå? Hva er hensikten med det? Så det er jo egentlig litt de derre standard kildekritiske spørsmålene, det er vel ikke så mye mer hokus pokus enn det. Ikke for meg i alle fall. Jeg tenker jo at dette ligger litt latent etter hvert da, at de er litt internalisert. Og da er det kanskje sånn at bevisstheten ikke er så kjempemye, men det ligger forhåpentligvis litt i ryggmargen etter hvert da. Så det er ikke mer hokus pokus enn det.

---

<sup>237</sup> Se kapittel 1.3.3 side 13 og Wineburg 1991b: 512 - 513.

<sup>238</sup> Se kapittel 1.3.1 side 10.

<sup>239</sup> Rosenlund 2015: 49.

<sup>240</sup> Se kapittel 2.2 side 28 - 29.

<sup>241</sup> Se R134 og R135 i vedlegg C.

Henrik legger vekt på opphav og kontekstualisering, og han er opptatt av “de standard kildekritiske spørsmålene”. Her synes han å vise til det han kaller for HV-ordene: Hvem, hva, hvordan og hvorfor. Han innrømmer også at hans bevissthet rundt lesing av kilder ikke er kjempestor. Det som er interessant med Henriks svar er at han antar at de kildekritiske ferdighetene hans er internalisert. Her beskriver han de automatiserte leseferdighetene til en ekspertleser. En ekspertleser leser en kilde uten å nødvendigvis tenke over hva han gjør.<sup>242</sup> Det at han ikke er så bevisst kan derfor ha noe å gjøre med at han har internalisert de kildekritiske ferdighetene og at de foregår automatisk uten videre “hokus pokus”.

Lise: Jeg forstår det sånn at man må være veldig obs! på det jeg nevnte i stad, det der om “hvem har skrevet det her? Og hva er situasjonen?” Når du leser et amerikabrev, for eksempel. Vi leste ulike amerikabrev da, ikke sant, med ulike synspunkt på hvordan det var å være i Amerika. Så jeg legger vel egentlig vekt på at de må være veldig obs! på hva opphavet til kilden er, og hvordan situasjonen var der og da når den kilden ble til. Og hvordan vi oppfatter det i dag, i vår samtid. Og hvordan skal vi oppfatte ut i fra datiden og nåtiden? Så det diskuterer vi en del.

Lise beskriver her vurdering av opphav og kontekstualisering. Hun vektlegger også leserens egen oppfattelse av kilden og hvordan vi tolker en kilde gjennom nåtidisme. Nåtidisme er som nevnt en tilstand som faller oss naturlig, mens det å tenke historisk må trenes opp.<sup>243</sup> At Lise legger vekt på å diskutere forskjellen mellom å tolke kilden gjennom samtidens eller nåtidens “briller” kan være med på å øke elevenes historieforståelse. Ola beskriver i likhet med Lise hvordan nåtidens syn på verden kan prege lesingen. Han trekker også inn elementet “tidsånd”, som kan plasseres under kontekstualisering:

Ola: Kildekritisk lesing? Eh... [...] altså, jeg tenker at en må lese kilden, en må prøve å finne ut kontekst, og så sammenheng, tidsepoke, tidsånd. Altså, du må lese Knut Hamsun i forhold til kommunistfrykt, så må du kanskje tenke Knut Hamsun på 30-tallet: “OK, en gammel mann som er redd for kommunister”. Ja, litt forenklet da. Men det er en del sånne ting. For du kan godt fordømme en tekst umiddelbart og si at “Det her er håpløst, det her er rasistisk” eller hva som helst. Men også det å... Og da å se konteksten. Hvorfor var det her en sak? Og hvorfor står det at jøder og jesuitter er forbudt i Norge i Grunnloven i 1814? Altså, hva i all verden, det er jo helt sykt, ikke sant? Men hva kommer det fra? Altså, det er jo en del sånne ting en må... Og der tenker jeg at historiefaget, altså har du null kompetanse på historie, da, så har du ikke sjanse til å få til den kritikken, være kildekritisk. Da vil du lese det og så er du ferdig.

Ola viser en god forståelse av kildekritisk lesing, selv om han ikke nevner vurdering av opphav og korroborering. Han fokuserer på kontekstualisering og nåtidisme, og påpeker også at det er viktig å mestre historisk tenking. Han viser her et tydelig literacy-perspektiv på kildekritikk og historiefaget. Senere i intervjuet sier han at han diskuterer dette med elevene.

---

<sup>242</sup> Se kapittel 1.2.2 side 6.

<sup>243</sup> Se kapittel 1.2.2 side 6.

Slike diskusjoner kan bidra til å gjøre elevene historiekundige, da de får innsikt i disiplinens vitenskapelige tenkemåter og intellektuelle verdier. Karin har en litt mer begrenset forståelse, og fremstår som noe usikker i sitt svar:

Karin: Det er jo det at de får en slags overordnet forståelse for at... det de leser er et resultat av noen sin forståelse, og deres forståelse er et resultat av deres lesing av kilder.

Selv om Karin ikke kommer med noen videre forklaring enn dette, bærer hennes forståelse preg av en postmoderne tankegang. I motsetning til objektivismen er en postmodernistisk forståelse mer preget av kunnskapsrelativisme.<sup>244</sup> Karin forstår ikke kildekritisk lesing som en søken etter absolutt sannhet, men uttrykker at historisk kunnskap er basert på historikerens egen forståelse av fortiden.

Intervjuet med Geir var ikke like styrt av intervjuguiden som de andre intervjuene. Han ble ikke stilt spørsmål direkte om hva han la i begrepet kildekritisk lesing, fordi han gjennomgående i intervjuet snakket om sin forståelse av kildekritikk og historisk literacy. Han legger vekt på at skolen er en utviklingsarena der arbeid med kilder innehar et øvelsesmoment. Han påpeker også at han hadde lagt mye tid i forberedelser, slik at han kunne legge til rette for at elevene kunne være undersøkende. Han snakker også om at han ikke jobber ut i fra en instrumentell forståelse:

Geir: [...] i dag så snakker man vel kanskje mer om en sånn funksjonell forståelse, av... av kilder og kildekritikk, og det vil jo si... rett og slett tekstlesing, tekstkritisk lesing. Fordi at verken jeg eller du eller elevene kan si hva som er absolutt, hundre prosent sant. Men det kan være relativt sant, og da... må man diskutere, da, og argumentere på bakgrunn av det... kildematerialet som vi har brukt.

Her viser Geir en mer postmoderne forståelse av historisk kunnskap. Han har likevel ikke et kunnskapsrelativistisk syn – han påpeker at man kan komme med kvalifiserte gjetninger om fortiden, men skyr unna tanken på at man kan gjenskape historien “hundre prosent”. Han sier at han har en mer funksjonell forståelse, da i motsetning til en instrumentell forståelse. Funksjonell kildekritikk handler ikke om å relativisere, slik at alt blir like viktig eller sant, men om å utvikle kritiske ferdigheter som kan brukes utenfor historiefaget.

### **4.3 Hvordan leser lærerne kildekritisk?**

Jeg spurte alle informantene om hva de synes er viktig å tenke på underveis i lesingen av en kilde. Svarene her var i stor grad samstemte. De fleste presiserer at man må undersøke hvem

---

<sup>244</sup> Se kapittel 1.3.1 side 10 - 11.



forfatteren av dokumentet er, og med hvilken hensikt dokumentet er skrevet. Sammenheng og tidsperiode er også et gjennomgående fokus hos informantene.

Lise beskriver også i hvilken rekkefølge hun ville lest: “Nei, da ville jeg først se hvem er det som har skrevet det her, og når, og hva er sammenhengen? Og så leser jeg vel.” Hun beskriver her en av de store forskjellene på noviser og ekspertlesere: Noviser leser tekst fra topp til bunn, og opphavsinformasjonen er gjerne noe av det siste de leser.<sup>245</sup> I et klasserom vil det være lærerne som er ekspertleserne, mens elevene er noviser. Geir sier det samme som Lise: “Ja, det er jeg lært opp til, jeg ser like mye på hvem som har skrevet det som på innholdet.” Innholdet i selve kilden har altså ikke hovedrollen i lesingen, og lærerne viser at de innehar noen av tenkemåtene og verdiene i disiplinen.

De aller fleste informantene svarer i tråd med Lise og Geir. Pål er derimot et unntak. Svaret hans bærer preg av å hoppe fra tema til tema, uten at spørsmålet noen gang blir ordentlig besvart. Han tar opp at man må analysere språket før man “kommer inn i meningsformidlingen”, før han går over til å beskrive film som kilde. Når han snakker om hvordan en film kan analyseres som historisk kilde legger han vekt på formålet med filmen, og samsvar mellom filmen og materialet filmen bygger på. Han går deretter videre til å snakke om middelalderkilder, og at disse er mer troverdige fordi de har “gjennomgått så mange kanaler for vurdering”. Han sier dette om mer moderne kilder:

Pål: Men i moderne tid så... Så hviler det litt mer på din egen tolkning, din egen evne til å være kritisk... Men det er vel at det... At du må tviste sannhetsgehalten, hva som er troverdig, henger det sammen og så videre. Det ligger noe i... kan du si, konteksten når du leser en sann tekst, så tenker du alltid på det altså. Det er med hele tiden. Men å instruere andre til å gjøre det på vårt nivå, det synes jeg er vanskelig.

Her beskriver Pål kontekstualisering. Korroborering er for så vidt også tilstede i svaret fordi han er opptatt av om ting henger sammen, som i og for seg fordrer at man dobbeltsjekker informasjon med andre kilder. Det som er interessant med Påls svar i sin helhet er at han har en noe objektivistisk inngang til kildekritikk. Det at han vurderer middelalderkilder som mer troverdige fordi de er lest og analysert av så mange, viser en svak bevissthet rundt opphavssituasjonen til denne typen kilder. For Pål virker det som om middelalderen er ferdig utforsket, og at kunnskapen vi har om denne perioden er mer objektiv enn kunnskap om moderne historie. Pål er også særs opptatt av innholdet i teksten, da han flere ganger legger vekt på “meningsformidlingen”. Han er altså mer opptatt av hva teksten forteller enn hvem som har skrevet den og hvorfor. I tillegg innrømmer han at han synes det er vanskelig å

---

<sup>245</sup> Wineburg 1991a: 83.

undervise i kildekritikk. At han synes dette er utfordrende kan ha en sammenheng med at han virker usikker på hvordan han selv skal gå frem i kildearbeidet.

Geir knytter instrumentell kildekritikk opp mot manglende forståelse for historie som disiplin. Han forteller om kollegaene som ikke har historie som hovedfag, og beskriver hvordan kollegaene hans er mer instrumentelle i sin tilnærming, for eksempel ved å være opptatt av hva som skiller en primærkilde fra en sekundærkilde. I tillegg til å handle om kildekritiske begreper innebærer instrumentell kildekritikk også et sterkt fokus på troverdighet og sannhet. Pål har historie i fagkretsen sin, men han har ikke historie som hovedfag. Om dette kan være en forklaring på hans instrumentelle tilnærming og noe nølende svar på spørsmålet vites ikke. Det er likevel rimelig å anta at en historielærer med mastergrad i historie vil være bedre til å lese historiske dokumenter kildekritisk enn en som ikke har det.

#### **4.4 Er informantene opptatt av danning?**

Det er ingen som direkte snakker om danning når de snakker om kildekritisk lesing og kilder. Danning og myndiggjøring er en viktig del av kildekritisk lesing og historisk literacy, men informantene ser ingen umiddelbar sammenheng mellom disse. Indirekte snakker informantene om danning ved å beskrive Wineburgs leseprosesser og nåtidisme: Her fokuserer de på perspektiver, nyanser og ferdigheter elevene får bruk for utenfor skolen. Informantene viser her at de sitter med taus kunnskap om hvordan en skal lese og tenke i historiefaget, men de setter ikke ord på disse tenkemåtene og verdiene i form av konkrete begreper. Informantene ble ikke spurt om de så på seg selv som kompetente i kildekritikk, men spørreundersøkelsen viser at 73,3 % av historielærere føler seg kompetente.<sup>246</sup>

Kildekritikk og det å være kildekritisk er ikke disiplinspesifikt for historiefaget. Hva som inngår i begrepet kildekritikk er heller ikke lett å fastslå fordi det er så generelt. Hvis man derimot snakker om instrumentell eller funksjonell kildekritikk kan man jobbe mer målrettet mot danning, og her er det den funksjonelle kildekritikken som ses på som best egnet.<sup>247</sup> Det er kun Geir som bruker begrepene “instrumentell” og “funksjonell”, og han er følgelig også den eneste som skiller mellom de to og har tatt et aktivt valg mellom dem. De andre informantene bruker kun begrepet “kildekritikk” eller “kildekritisk”, og uttrykker ikke at dette er problematisk. Uproblematisk er det likevel ikke. Å unnlate å presisere hva som inngår i “kildekritikk” kan bety eller medføre at begrepet fylles med hva som helst.

---

<sup>246</sup> Se vedlegg B.

<sup>247</sup> Se kapittel 1.2.4 side 8.

Bevisstheten rundt hva kildekritisk lesing innebærer og representerer er derfor ikke svært høy, men hos flertallet av informantene er den heller ikke svært lav. Geir, Lise, Karin, Ola og Henrik peker alle på prosesser som inngår i kildekritisk lesing, og de viser at de leser som ekspertlesere. De sitter altså inne med stor kompetanse på kildekritisk lesing selv, men de mangler et begrepsapparat for å sette ord på den tause kunnskapen. Det er i stor grad dannelsesperspektivet som mangler når informantene reflekterer.

#### 4.5 Oppsummering

Mange av informantene viser at de har kompetanse på kildekritisk lesing, men ikke alle klarer å sette ord på denne kompetansen. Dette er hovedsakelig fordi de ikke er kjent med begrepet fra før. Til tross for dette virker det som om tilnærmet alle informantene leser kildekritisk: De vurderer opphav, de kontekstualiserer, de korroborerer og de nærleser, og ter seg slik som ekspertlesere i historie. Mange av informantene viser seg altså å være historikere, da kildekritisk lesing forutsetter at leseren er aktiv, kritisk og undersøkende.<sup>248</sup>

De fleste av informantene viser tegn til et postmodernistisk syn på kunnskap. Pål viser derimot hvordan han vurderer en kilde som enten “120 % troverdig” eller ubrukelig. Hans forståelse av kildekritikk er unyansert og naiv, da han ikke synes å ha innsikt i disiplinens intellektuelle verdier og tenkemåter: Påls kildekritikk kan lett sammenliknes med Rankes. Oppfatningen av hva kildekritikk innebærer er med andre ord foreldet og snever. En kan anta at dersom en oppfatter kildekritikk som ekstremt disiplinspesifikk og teknisk, vil ikke kildekritikken bli fremmet grunnet manglende relevans for elevene. Kapittel 5 vil vise at noen historielærere blant annet ser på elevene som for intellektuelt svake til å jobbe med kilder. Om dette henger sammen med at kildekritikken er teknisk og vanskelig vites ikke.

Sett bort i fra dette unntaket har informantene en utvidet forståelse av hva kildekritikk og kildekritisk lesing innebærer. Likevel ser det ut til at kildekritikken blir nedprioritert i faget, noe som er interessant med tanke på lærernes kompetanse. En mulig forklaring på hvorfor kildekritikken forsømmes kunne vært at lærerne manglet kompetanse, men dette kapitlet har vist at dette ikke er tilfellet. Historisk literacy handler om mer enn kildekritikk, og er i tillegg en forståelse av fagets formål og kjerne.<sup>249</sup> Hvordan informantene ser på fagets formål og hvordan de underviser i kildekritikk vil bli temaet for neste kapittel.

---

<sup>248</sup> Se kapittel 1.2.1 side 3.

<sup>249</sup> Se kapittel 1.2.1 side 4.



## 5.0 Undervisning i kildekritikk

Dette kapittelet vil se nærmere på hvordan informantene underviser i kildekritikk og kildekritisk lesing, og hvordan dette kan henge sammen med hva de mener er fagets formål. Informantene peker på en utfordring i kildearbeidet: Elevene er for dårlige til å lese til at de får noe ut av det. Hvordan informantene forsøker å løse denne utfordringen vil derfor bli diskutert. Det kommer frem i kapittelet at informantene mangler kompetanse på leseopplæring, men samtidig viser flere kompetanse på kildekritikk i sine beskrivelser av undervisningen.

### 5.1 Hva sier informantene om fagets formål?

I begynnelsen av hvert intervju ble informantene spurt om hva de anså som den viktigste funksjonen til historiefaget i skolen. Den tysk-nordiske didaktiske tradisjonen trer frem her, da Lise, Henrik, Ola og Pål sier at faget handler om å skape historiebevissthet. Geir snakker om nysgjerrighet og kildekritikk, og at faget handler om å stimulere utforskertrang og problemløsning. Karin og Else er de eneste informantene som sier at faget først og fremst handler om danning. De knytter danning umiddelbart opp mot kildekritikk, grunnleggende ferdigheter og formålet med faget. Det kommer også frem i spørreundersøkelsen at mange historielærere legitimerer kildekritikkens plass i undervisningen gjennom et høyere mål om kritisk danning og historisk tenking.<sup>250</sup> For eksempel sier R81 at det er viktig å jobbe med kilder “både for å bygge argumenter, men også for å kunne kritisk tolke argumenter”, mens R86 sier: “Eg brukar kjelder hovudsakleg av to grunnar: fordi det er del av læreplanmåla og fordi det i dagens overveldande informasjonssamfunn er viktig at elevane klarar å skilja skit frå kanel.”<sup>251</sup> Her beskrives det ferdigheter elevene skal bruke når de er ferdige på skolen, noe som er i tråd med både danning, literacy og kritisk tenking.<sup>252</sup>

Selv om Geir, Karin og Else er de eneste informantene som ser en klar kobling mellom fagets funksjon og kritisk tenking, trekkes kritisk tenking også inn av de andre informantene etter hvert. Lærernes forståelse av fagets formål og funksjon står i noe kontrast til hva de sier senere i intervjuene. Selv om Else sier at faget først og fremst handler om danning og kildekritikk, mener hun også at elevene ikke kan jobbe med kritisk tenking før faktakunnskapen er på plass.<sup>253</sup> Om en slik praksis legger til rette for danning er usikkert, da

---

<sup>250</sup> Se kapittel 1.4.4 side 20 og vedlegg C.

<sup>251</sup> Se R81 og R86 i vedlegg C.

<sup>252</sup> Se kapittel 1.2.1 side 3 – 4.

<sup>253</sup> Se kapittel 3.1.1 side 33 – 34.

historisk literacy innebærer at ferdighet og kunnskap jobbes med simultant.<sup>254</sup> Det samme gjelder Pål og Ola. Karin holder derimot fast ved sin forståelse. Hun snakker om hvilke ferdigheter som er viktige å trene opp i faget:

Karin: Ja, det er jo grunnleggende ferdigheter... Det å lese godt og forstå det man leser. Skrive godt, formidle. Men selvfølgelig, som det her handler om, det er jo kildekritikk. Og det mener jeg jo også, at de kildekritiske ferdighetene man lærer i historiefaget er anvendbart på tvers av fag. Og det er noe de vil få bruk for som mennesker og voksne mennesker i samfunnet.

Hun uttrykker gjennomgående at det er ferdigheter og hva elevene skal bruke faget til senere i livet som er fagets formål. Karin føyer seg her til gruppen lærere som mener faget handler om literacy og historisk tenking, slik Nokes beskriver.<sup>255</sup> Geir kan sies å høre til i samme gruppe, men Geir vil bli behandlet for seg selv senere i kapitlet.

Spørreundersøkelsen viser at ca. 90 % av historielærere jobber aktivt med kilder. Uavhengig av skoleslag begrunnes dette ut i fra kildekritikkens dannelsingsdimensjon, levendegjøring av faget, at historisk metode er en del av fagets kjerne, og at de er nødt til å jobbe med kilder fordi det står i LK06. Det skal her nevnes at ikke alle respondentene har forstått spørsmålet: Noen svarer at de kun kilderefererer i sine PowerPoint-presentasjoner, mens andre sier at de ikke bruker kilder aktivt (men har likevel krysset av for at de gjør det).<sup>256</sup> At 90 % av respondentene sier de bruker kilder aktivt kan derfor være noe misvisende, men det er fortsatt et overveldende flertall som gjør det. De som derimot ikke jobber med kilder begrunner dette ut i fra manglende tid og at elevene ikke klarer tenke sofistikert nok.<sup>257</sup>

## **5.2 Elevenes forutsetninger for å jobbe med kildekritikk**

Bruce VanSledright gjorde en undersøkelse knyttet til femteklassingers arbeid med historiske kilder. Elevene i VanSledrights prosjekt kunne i løpet av fire måneder analysere og diskutere historiske hendelser, og reflektere rundt hvordan historisk kunnskap produseres.<sup>258</sup>

Informantene i min undersøkelse uttrykker derimot at elever på videregående nivå ikke klarer tenke sofistikert nok til å jobbe ordentlig med kilder. Dette vises som nevnt også i spørreundersøkelsen. Noen av informantene snakker om sterke og svake elever, og at det er en forutsetning for god undervisning i kildearbeid at elevgruppen er sterk. Eksempelvis snakker Else om da hun jobbet med elevene om hva tyskerne mente om Versailles-traktaten:

---

<sup>254</sup> Se kapittel 1.2.1 side 3.

<sup>255</sup> Nokes 2010: 516.

<sup>256</sup> Se R15, R40, R49, R58, R69, R77, R88, R93 og R111 i vedlegg C.

<sup>257</sup> Se kapittel 1.4.4 side 20 og vedlegg C.

<sup>258</sup> VanSledright 2002: 133.

Else: “Jeg skjønner ingenting av det her!” sier de. “Men det står jo ingenting om det her! Hva de synes om det,” sier de. “Ja, men virker de litt glade eller virker de litt sinte...?” “De virker litt sinte”. Så får de jo noe ut av det likevel. Men den måten å lese på er veldig... Uvant. Og så det at de skal finne ut av noen selv, synes de er veldig, veldig utfordrende. Så det krever på en måte en sterk gruppe, da. Eller så man legge opp til veldig mye enklere, kortere kilder og enkle spørsmål til. Å bare lese noe på et språk som ikke er tilpasset en moderne tenåringsleser er jo en utfordring.

Else mener altså at slike kildeopplegg utnyttes bedre av sterke elever, og peker på at elevene finner både språk og tenkemåte vanskelig. Elever som er vant med læreboktekst har ofte en naiv epistemologisk oppfatning,<sup>259</sup> og et møte med multiple tekster kan derfor bli frustrerende. Ut i fra Elses sitat vil jeg trekke frem to betydninger av “sterke elever”: Evne til å tenke sofistikert nok, og gode leseferdigheter. De andre lærerne definerer også sterke elever ut i fra disse to egenskapene. I spørreundersøkelsen sier R135 at “vellykket kildebruk/kritikk krever litt for mye kunnskaper og tidsbruk, begge er en mangelvare hos mange elever”, mens R134 sier: “Elevene har for lite kompetanse til å nyttiggjøre seg kilder utover å synse, føle eller mene noe om kildene. Faktisk bruk av kilder tilhører et universitetsnivå.”<sup>260</sup>

Historielærere synes derimot å være delt når det kommer til elevenes leseferdigheter: 38,1 % mener at elevene er for dårlige, mens 60,8 % mener det motsatte.<sup>261</sup> Elevenes evner fremstår likevel som en klar utfordring for informantene. Jeg vil videre fokusere på hvordan lærerne jobber med elevenes leseferdigheter.

### 5.2.1 Elevene er dårlige lesere

Informantene viser til at elevene, uavhengig av interesse for faget, leser lite. Geir beskriver hvordan hans elever ikke klarer å lese lange tekster:

Geir: For jeg tror vi står ovenfor en hel generasjon som... egentlig er sånn “flimmer-generasjon”. Hva skal man si... De leser kanskje på skjerm i to minutter, og forventer at det skal poppe opp noe artig. Men det skjer ikke, du må konsentrere deg. [...] Men det er jo en slags utfordring vi har, da, hvordan skal man forholde seg til å lese mengdetekster, eller...

Intervjuer: De har dårlig ”lesekondis”?

Geir: Ja, for å si det sånn.

Henrik er enig med Geir i at det er en stor mengde tekst som skal leses i historiefaget, og

---

<sup>259</sup> Utdanningsdirektoratet, “Å lese i historie”, i *Lesing i Samfunnsfag*, 2015: 2. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/a-kunne-lese-i-historie/>, sist aksessert 23.03.17.

<sup>260</sup> Se R134 og R135 i vedlegg C.

<sup>261</sup> Se vedlegg B.

erkjenner at elevene leser mye tekst på nett. Han tror også at elevene jevnt over leser svært lite på fritiden. Karin, Else og Pål er enige. Lærerne uttrykker at elevene tilhører en “pek-og-klikk”-generasjon, da elevene er vant med å lese tekst på nett. At elevene er dårlige til å lese vil selvfølgelig vanskeliggjøre arbeidet med historiske dokumenter i undervisningen. Kritisk literacy innebærer mer enn å vurdere om fakta fra Store Norske Leksikon (SNL) er korrekt eller ikke.<sup>262</sup> Dersom elevenes erfaring med tekst hovedsakelig består av lærebøker og nettleksikon som Wikipedia og SNL vil det å lese et historisk dokument føles uvant. I tillegg er lærebøker og nettleksikon preget av å tilby konkrete svar i teksten, og man behøver sjelden tenke seg frem til hva teksten kan bety eller hvorfor den er produsert.

### 5.2.2 Eksplisitt undervisning i fagspesifikke lesestrategier

Lesestrategier gir bedre leseforståelse hos elevene og legger til rette for en aktiv leseprosess.<sup>263</sup> Eksplisitt undervisning i fagspesifikke lesestrategier er viktig for at elever skal bli gode lesere i historie, spesielt siden det å tenke historisk gjerne faller unaturlig for en novise.<sup>264</sup> Eksplisitt undervisning vil si at læreren konkret og direkte underviser i, og demonstrerer, effektive lesestrategier.<sup>265</sup> Modellering av lesestrategier kan eksempelvis innebære at læreren viser hvordan strategien brukes, og tenker høyt for elevene mens hun bruker strategien.<sup>266</sup> Målet er da å rette elevenes oppmerksomhet mot hva de selv kan gjøre for å bedre forstå tekstene de skal lese.

Til tross for at mange av informantene hevder at elevene deres har dårlige leseferdigheter, er det svært få som setter i gang tiltak for å løse denne utfordringen. Lise, som har norsk i fagkretsen sin, sier at hun har jobbet med lesestrategier i norskfaget, men ikke i historiefaget. Karin visste ikke hva en lesestrategi var for noe. Else, Henrik, Geir og Pål sier at de bruker ulike former for lesestrategier, men det er kun Geir som systematisk og kontinuerlig jobber med lesing. Else er opptatt av at elevene skal forstå tekstene de leser, og hun jobber med førlesningsstrategier ved bruk av for eksempel bilder eller assosiasjoner. Hennes undervisning virker mer implisitt enn eksplisitt. Implisitt undervisning vil eksempelvis innebære at elevene besvarer kontrollspørsmål etter at de har lest en tekst, eller at læreren forklarer vanskelige ord og begreper på forhånd. Elevene vil da få en forståelse for innholdet i

---

<sup>262</sup> Blikstad-Balas 2016: 108.

<sup>263</sup> Øistein Anmarkrud, “Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse”, i Ivar Bråten (red.) *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, Oslo 2008: 223.

<sup>264</sup> Se kapittel 1.2.2 side 6.

<sup>265</sup> Rune Andreassen, “Eksplisitt opplæring i leseforståelse”, i Ivar Bråten (red.) *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, Oslo 2008: 253.

<sup>266</sup> Anmarkrud 2008: 223.



den aktuelle teksten, men læreren har ikke forklart strategien hun har brukt for å hente relevant informasjon.<sup>267</sup>

Henrik har en mer eksplisitt tilnærming, der han bruker strategien BISON<sup>268</sup> i tillegg til å kontinuerlig fokusere på nøkkelord i historiefaget: årsak, virkning, drivkrefter og forutsetninger. Disse nøkkelordene begrenser seg derimot ikke bare til lesing, men til alt arbeid i historiefaget. Om det da kan sies å være en lesestrategi er uvisst, men Henriks bruk av nøkkelordene er likevel et tegn på at han forsøker å få elevene til å forstå det de leser. Geir bruker hyppig sekundærlitteratur og andre historiske kilder i sin undervisning, og har i tillegg et fokus på lesetrening:

Geir: Men det som er et generelt problem, og det tror jeg over hele linja, ikke bare her. Og det tror jeg man kaller “langlesing”, hvis det går an å si noe sånt. Altså, gi elevene tid nok til å lese lange tekster. Vi prøver, da, å sette av litt tid til at, “Nå er det 17 og et halvt minutt, nå skal vi lese. Prøv å bruke noen av disse knepene dere har lært til å avdekke tekstens budskap. Hva er det de sier her?” Og sånne ting må vi trene på.

Geir har norsk i fagkretsen sin, og trekker frem at norskfaget og historiefaget henger sammen når det kommer til lesing. Han trekker frem lesestrategier som å lese i par og overvåke egen leseprosess, i tillegg til å sette av tid til det han kaller “langlesing”.

Informantene jobber ikke med fagspesifikke lesestrategier. Ved spørsmål om det er annerledes å lese i historie enn i andre fag, sier de fleste av informantene at det ikke er noen betydelig forskjell. Dette viser en svak bevissthet rundt betydningen av fagspesifikk lesing og historiefagets tekstkultur og egenart. Wineburg og Reisman skriver at generelle lesestrategier er nødvendige, men at de lar elevene stå igjen som passive tilskuere og ikke som deltakere.<sup>269</sup> Generelle lesestrategier hjelper eleven å forstå det de leser, men ikke stort mer enn det. Fagspesifikk literacy kan likevel ikke reduseres til et sett konkrete lesestrategier, fordi det også handler om verdier og tenkemåter.<sup>270</sup> Dette kan for eksempel formidles gjennom bruk av strategien IREAD,<sup>271</sup> eller gjennom å stille epistemologiske, kognitive, metakognitive og affektive spørsmål til de multiple tekstene som leses.<sup>272</sup> Å kombinere lesingen med det å skrive en oppgave vil eksempelvis få elevene til å anvende kunnskapen, og slik vil de få innsikt i historiefagets verdier, tenkemåter og tekstkultur.<sup>273</sup>

---

<sup>267</sup> Andreassen 2008: 253.

<sup>268</sup> BISON står for B) Bilde, I) Innledning, S) Sammendrag, O) Overskrifter og N) NB!-ord. Dette er en såkalt førlesingsstrategi, der elevene får oversikt over nytt fagstoff i for eksempel læreboka eller andre skriftlige kilder.

<sup>269</sup> Wineburg & Reisman 2015: 636.

<sup>270</sup> Blikstad-Balas 2016: 27.

<sup>271</sup> Se kapittel 1.2.4 side 8.

<sup>272</sup> Se kapittel 1.2.4 side 9.

<sup>273</sup> Se kapittel 1.2.4 side 9.

At det ikke jobbes med grunnleggende ferdigheter i den videregående skolen er ikke et ukjent problem. Frøydis Hertzberg beskriver lesing som et ikke-tema,<sup>274</sup> og Rune Andreassen påpeker at det ofte foregår implisitt lesestrategiundervisning i norsk skole.<sup>275</sup> Historielærerens forståelse av leseprosesser vil påvirke hvorvidt elevene instrueres i historisk lesing og tenking.<sup>276</sup> Dersom en historielærer er lite opptatt av lesing, samt mangler kunnskap om leseopplæring, vil dette få konsekvenser for elevenes undervisning i kildekritisk lesing. Datamaterialet viser at informantene er bevisste på leseferdighetsutfordringen, men det ser ut til at de hovedsakelig plasserer undervisning i lesestrategier innenfor språkfagene.

I følge informantene krever lesing av kilder sterke elever som kan drøfte, tenke kritisk og lese godt. Dette finner jeg interessant: Læreboka viser seg å være styrende for mange av informantenes virksomhet, og elevene deres er vant med å lese læreboktekst. Slik Wineburg og Nokes påpeker er lærebokteksten preget av mangel på metadiskurs. I tillegg er elevene også vant med å finne svaret i teksten. Å forvente at elevene skal tenke mer sofistikert enn dette er derfor problematisk, fordi elevene ikke er blitt trent opp til å lese og tenke som en historiker. Slik lesing og tenking krever øvelse og eksplisitt instruksjon, og denne utviklingsprosessen tar lang tid.<sup>277</sup>

### 5.3 Hvordan underviser lærerne i kildekritisk lesing?

Det kom frem i kapittel 3 at kilder spiller en liten rolle i disse informantenes undervisning. Alle informantene erkjenner likevel at kritisk tenking er en viktig del av faget, og mange av dem er også bekymret for at elevene forholder seg ukritisk til informasjon de finner på for eksempel Internett. Lise beskriver her en situasjon med en elev:

Lise: Men jeg ser jo at de gjerne går inn på nettet og sjekker og finner tilleggsinformasjon altså, så de bruker nettet mye. Men jeg sier jo gjerne til dem at “Sjekk først i læreboka, for du vet ikke hva du finner på nettet. Hvor mye kan du stole på de kildene du fikk der?” Og det sa jeg til en gutt i klassen i dag, for de fikk tre spørsmål de skulle svare på ut i fra læreboka. Og så så jeg at han satt på nettet, og så spurte jeg “Har du først sjekket i læreboka?” Den lå jo lukket igjen. Så sa jeg at “Sjekk først i læreboka, og så kan du se på nettstedene, men du må tenke: Hva slags nettside er det jeg sjekker på? For det kan være mye feilinformasjon.”

Lise sier her at læreboka tilbyr mer troverdig informasjon enn det nettet gjør, og hun viser her at hun formidler dette til elevene sine. Det samme gjør Ola og Else. De sier til elevene sine at

---

<sup>274</sup> Frøydis Hertzberg, “Skolen og grunnleggende ferdigheter”, i Møller, J., Prøitz, T. og Aasen, P. (red.). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*, Oslo 2009: 144.

<sup>275</sup> Andreassen 2008: 253.

<sup>276</sup> Nokes 2010: 517.

<sup>277</sup> Se kapittel 1.3.4 side 14.

det er viktig å være kritisk til informasjonen man finner, men de bidrar også til å skape et bilde av læreboka som en kilde til sikker og *riktig* viten. Om dette skyldes den utstrakte bruken av læreboka, et syn på læreboka som allmektig, eller mangel på kunnskap om andre måter å undervise i kildekritikk på vites ikke.

Selv om vite-at-kunnskap innehar hovedrollen i undervisningen, jobber informantene unntaksvis med kildearbeid. Lise kom tidligere med et eksempel der klassen leste amerikabrev,<sup>278</sup> Karin fortalte om svartebøkene,<sup>279</sup> og Henrik viste til et eksempel der klassen leste to forskjellige utdrag fra lærebøker fra Spania og England.<sup>280</sup>

Karin viser gjennom et eksempel hvordan hun jobber med kilder med sine elever:

Karin: Vi hadde én oppgave som var ganske fin, der de fikk... Det var om vikingene som kom til Lindisfarne. Så var det tre forskjellige skriftlige kilder på det, da, i *Perspektiver*. Den var ganske fin, for da fikk de liksom vurdere, og så sa jeg, "Den her, den beskriver vikinger som drager som spruter ild. Er det en god kilde?" (ler) Og så, da opplevde jeg at de hadde en viss ferdighet til å vurdere, "Nei, det var nå sånn som de opplevde det, da." Mens kanskje den [kilden] som fortalte at de kom og drepte masse folk, men ikke var drager, var bedre. Ja, det blir jo veldig basic, da, men det tyder jo litt på at de forsøker å vurdere.

Karin jobber her med å vurdere om kilden er troverdig eller ikke. Det går ikke frem av svaret om hun jobber med vurdering av opphav eller kontekstualisering, men hun jobber med korroborering. Elevene hennes jobber med flere kilder og sammenlikner informasjonen for å avdekke om de stemmer overens. Dette er likevel ikke et eksempel på arbeid med multiple tekster, da elevene jobber med kildeutdrag fra én lærebok.

Henrik beskriver flere situasjoner der han jobber med kilder med elevene. En av situasjonene han beskriver inkluderer kontekstualisering og tidsperspektiv:

Henrik: Snorre, blant annet. Da har vi jo litt kildearbeid. Og da fokuserer vi litt på, "okay, det her med tid og sted", og kontekst, da. Kontekst er jo kjempeviktig alltid, det er et sånt ord som går igjen. [...] Hvor trygg kan vi være på Snorre? Og så er det litt sånn morsom lek da, der vi starter med en muntlig setning som skal gå gjennom klasserommet. Ender vi der vi begynte? Så starter vi med noe enkelt, og forhåpentligvis kommer det fram hvis ingen tuller. Etter hvert så problematiserer vi jo at setningen blir lenger og lenger og lenger, og det er jo sånn... et enkelt poeng for å få frem den potensielle forskjellen. Men tid og sted snakker vi mye om. Mye mer om kontekst sånn sett enn den der "dette er en primærkilde og dette er en sekundærkilde". Det er ikke så ofte i løpet av et år, altså. Men tid og sted, minst en gang i uka. Det ligger innbakt.

Dette eksemplet beskriver en muntlig øvelse, og innebærer ikke lesing av noe historisk dokument. Likevel jobber Henrik med viktige aspekter ved kildekritisk lesing og historisk

---

<sup>278</sup> Se kapittel 4.2 side 47.

<sup>279</sup> Se kapittel 3.2.3 side 40.

<sup>280</sup> Se kapittel 3.2.2 side 37 - 38.

literacy, som for eksempel kontekstualisering, og han illustrerer for elevene hvordan historien kan forandre seg over tid. Henrik sier at han ikke har et særlig fokus på hva som skiller en primærkilde fra en sekundærkilde, men at han fokuserer på andre elementer ved kildekritikk. Han kommer med enda et eksempel:

Henrik: Når vi snakker om enten media i norsken eller Gulfkrigen i historie, så tar vi hun Nayirah, hun som var datteren til den kuwaitiske ambassadøren, som står og forteller om at irakiske soldater tar spedbarna fra kuvøsene og slenger dem ut i grøfta. Og så sier jeg at de [elevene] skal diskutere. [...] Kan det være noe ved krig som gjør at mennesker er i stand til å gjøre sånne ting? Jeg overdriver nesten litt på måten de skal jobbe med det. Og så kommer det mye innspill. Og så sier jeg at: "Det er bare ett problem. Det her er tull." Da kan det jo hende at de blir litt mer sånn... "Oi". Den har jeg brukt hver gang jeg har fagene som kan kobles på den der. For da kan de jo se nytten av... Egen hverdag er ganske preget av det her.

Denne øvelsen viser at Henrik har et literacy- og dannelsesperspektiv på kildekritikk. Øvelsen handler om nyheter og kildekritikk, og han påpeker hvordan denne øvelsen umiddelbart kan knyttes til elevenes hverdag. Han ønsker at de skal "se nytten av" historie og kildekritikk: Henrik sier her at han er opptatt av at ferdighetene elevene tilegner seg gjennom denne øvelsen skal kunne brukes utenfor historiefaget. Denne øvelsen, i likhet med den overnevnte, innebærer heller ikke lesing av historiske dokumenter. Likevel formidler han at kritisk danning er viktig til elevene ved å trekke klare linjer til elevenes livsverden.

### **5.3.1 Geirs eksempel: "Skolen er jo en utviklingsarena"**

Geir skiller seg fra de andre informantene når det gjelder arbeid med kilder: Han er den eneste som jobber systematisk. Geir har jobbet med klassen sin i lang tid for å bedre deres historiske tenking, og nå som elevene er kommet i tredjeklasse ser han resultater. Dette viser at utvikling av historisk tenking er en lang prosess, men Geir ser ikke på dette som et problem:

Geir: Nei, for det første, sånn som jeg oppfatter historiefaget, det... det har en brodd i seg av å undersøke ting og finne ut av ting. Og det jeg synes har vært det viktigste, er å la elevene få lov til å finne ut av ting. Og da må jeg legge til rette for det. [...] Så jeg har gjort ganske mye forarbeid for at de skal være i stand til å løse oppgaver, slik som vi kanskje ønsker at de skal være... altså undersøkende. I noen grad så har jo det gjort at jeg har måttet styre littegrann, altså en lærerstyrt kildebit. Men nå er jo skolen en utviklingsarena, så overgangen til at de skal bruke kildene på en kvalitativt god måte selv, er jo et øvelsesmoment som kommer kanskje bedre nå på slutten, nå på sisteåret. Andreåret er så trangt, det er et totimersfag, så det er for så vidt få timer, men... vi prøver også der å være undersøkende, i stor grad.

Geir beskriver at han ser på nysgjerrighet og selvstendig anvendelse av kilder som et øvelsesmoment, og har satt av tid i snart to år for å la elevene være undersøkende. Han sier at kildene er lærerstyrt, og dette er ikke nødvendigvis en negativ ting. Ettersom det å finne og

vurdere kilder er noe man må lære, er det nødvendig at lærer styrer i begynnelsen.

Geir legger ut sekundærkilder og primærkilder til elevene på ItsLearning. Han beskriver hvordan disse lærerutvalgte kildene brukes i forbindelse med oppgaveskriving om første verdenskrig. Elevene har jobbet med oppgaven i tre uker, og Geir har lagt ut tips til kildearbeid på ItsLearning i tillegg til kilder. I løpet av intervjuet viste han meg ressursmappen på Itslearning:

Geir: Altså, vi er i utvikling, da. Men... her, så har vi foreslått ting de kan skrive om, for eksempel Folkeforbundet, spanskesyken, kvinner i arbeid og så videre. Men, forutsetningen da, er at de kommenterer minst tre av de kildene som allerede er lagt ut, som følger tema, og resten må de velge, selv da. Og de må bruke kildene aktivt i teksten, det har vi prøvd å øve oss på, da.

Geir demonstrerer her en av de gode måtene å jobbe med kildekritisk lesing på. Å kombinere lesingen med oppgaveskriving er bevist læringsfremmende, fordi elevene må gjøre bruk av faktakunnskap, prosedyrekunnskap og anvendelseskunnskap.<sup>281</sup> I tillegg er dette noe de har øvd på over lang tid. Geir snakker gjennomgående i intervjuet om hvilke undervisningsopplegg han har gjennomført med sine klasser. Han har tatt med elever til arkeologiske utgravinger på Trondheim torg, og til Statsarkivet på Dora. Han beskriver her hva som skjedde på Dora:

Geir: Men hvordan historie blir til, det ser ut til at det gradvis synker det inn, litt sånn her "OK, det er omtrent sånn, man skriver oppå hverandre, det er sånn historien kanskje blir til", da. Mens vi leser, vi leser læreboka som omdreiningspunkt, da. Så... Ja. Det er der, det er den kritikken, da, som vi prøver å oppøve, da.

Geir forklarer hvordan en tur til arkivet kan sette i gang tanker hos elevene om hvordan historisk kunnskap konstrueres. Han beskriver dette som en prosess som skjer gradvis. I tillegg til oppgaveskrivingen og ekskursjonene gjennomfører Geir andre undervisningsopplegg. Han sier for eksempel at han aktivt inviterer kilder inn i klasserommet der han diskuterer dem med elevene sine:

Geir: Og som du så, så har jeg ganske mange kilder som jeg har lagt ut, da. Så blant annet så har det vært lagt ut fra *Folk og forsvar*, temahefte. Det er jo for at elevene skal definere noen kilder selv, og ta det opp til debatt om vi kan bruke dem. Og så er det lagt opp sånn at de kan spørre faglærer til råds, da. Og det er mye bedre enn at de da, ukritisk bruker internettkilder og bare lafler på en masse... Men det å invitere kilder inn og diskutere dem ordentlig, det prøver vi å få til og om vi lykkes, det vet jeg ikke alltid, men... hvis man har holdt på en stund over lang tid, så går det sakte men sikkert inn, da.

Geir uttrykker gjennomgående i intervjuet at han jobber for at elevene skal være i stand til å

---

<sup>281</sup> Se kapittel 1.2.4 side 9.

finne og bruke kilder selvstendig. Han ser på det som sin oppgave å veilede dem og legge til rette for denne prosessen, og han er klar over at dette er tidkrevende. Det virker som om det er dette som skiller Geir fra de andre informantene. Geir bruker kilder aktivt som en integrert del av undervisningen, og han fortsetter å øve med klassen selv om de ikke alltid lykkes like godt. De andre informantene, som for eksempel Else, uttrykker at de slutter å prøve dersom elevene ikke får det til på første eller andre forsøk. Det konkluderes med at elevene ikke klarer å tenke sofistikert nok, eller at de er for dårlige til å lese. Geir ser de samme utfordringene, men han velger å fortsette å prøve. Det at han bruker andre kilder enn læreboka i utstrakt grad medfører at hans elever er bedre rustet til å lese multiple kilder enn elever som nesten utelukkende leser læreboktekst. Geir synes dermed å være den eneste informanten som ikke ser på det som en utfordring at kildearbeid og kildeforståelse tar lang tid. Der de andre informantene sporadisk og unntaksvis jobber med kilder, prioriterer Geir kildearbeid og omtaler kilder som en selvsagt komponent i faget. Kildekritikk synes dermed å spille en større rolle i Geirs undervisning enn hos de andre.

## 5.4 Oppsummering

Kapittel 3 konkluderte med at kilder spiller en minimal rolle i undervisningen, og kapittel 4 viste at informantene har et varierende kunnskapssyn og varierende kompetanse på kildearbeid. Til tross for dette ser det ut til at informantene er inne på noe når de først underviser i kildekritikk. Karin og Henrik beskriver undervisningsopplegg om kontekstualisering og korroborering, og Henrik forsøker også å knytte kildekritikken opp mot elevenes liv. Slik inkluderer Henrik danning i sin tilnærming til kildekritikk. Geir skiller seg likevel ut, da han jobber systematisk med kilder over lang tid. Basert på Geirs intervju ser han på kilder som en naturlig og selvfølgelig del av historiefaget, og han har lagt ned store forberedelser for å øve elevene sine i både nysgjerrighet og historisk tenking.

Geir føyer seg her til det respondentene svarte om bruk av kilder i undervisningen. Her uttrykkes det at kildekritikk er en sentral og innlysende del av faget.<sup>282</sup> I tillegg ser Geir nytten med å kombinere lesing av multiple tekster med skriving som grunnleggende ferdighet. Det ser også ut til at de lærerne som ser på historiefaget som et dannelses- og literacyfag underviser mer i kilder enn de andre. Om en ser tilbake til kapittel 4 kan dette også knyttes opp mot informantenes kunnskapssyn og kompetanse, da Geir, Henrik og Karin alle viser en bred forståelse av “kilde” og “kildekritisk lesing”.

---

<sup>282</sup> Se for eksempel R2, R3, R5, R13 og R44 i vedlegg C.

Selv om tre av informantene skiller seg ut, er det én ting alle har til felles: De mangler kompetanse i leseopplæring. Ingen av informantene uttrykker at det er noe disiplinspesifikt ved å lese historie, men tilnærmet alle er enige i at historie er et teksttungt fag. Mange av dem sier at elevene er dårlige til å lese, men svært få underviser i lesestrategier for å løse denne utfordringen. De som underviser i lesestrategier uttrykker at de underviser mer implisitt enn eksplisitt, og de disiplinspesifikke tilnærmingene er fraværende. I tillegg tenderer lærerne mot å plassere undervisning i lesestrategier innenfor språkfagene.<sup>283</sup> Informantene er altså bevisste på både leseutfordringen og behovet for kritisk danning, men mangler kompetansen for å løse utfordringene.

---

<sup>283</sup> Med noen unntak: Else sier for eksempel at hun ser at metodene i engelsk kan overføres til historie.





## 6.0 Avslutning

Dette kapittelet vil gi en oppsummering av viktige funn i oppgaven, og gi en konklusjon på oppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg komme med forslag til videre forskning både på denne oppgavens tema og beslektede temaer innen historiedidaktikk.

### 6.1 Kort oppsummering

Det kom frem av intervjuene at de fleste informantene hadde god kompetanse på kildekritikk. I tillegg viser spørreundersøkelsen at hele 73,3 % mener de ikke mangler kompetanse. Det er derfor interessant at kildekritikken har en svak plass i undervisningen. Innledningsvis spurte jeg hvorfor kildekritikk ikke fremmes eller ivaretas i faget. Jeg har identifisert fem utfordringer lærerne møter i arbeidet med kilder, og mener disse kan bidra til å forklare hvorfor kildekritikk nedprioriteres:

- 1) Lærebøkene samsvarer ikke med læreplanen når det gjelder kildekritikk.
- 2) Læreboka brukes i for stor grad i den daglige virksomheten.
- 3) Tiden strekker ikke til, både fordi kompetansemålene er for mange og fordi vite-at-kunnskap prioriteres på bekostning av ferdigheter.
- 4) Lærernes begrepsforståelse og kunnskapssyn legger føringer for både forståelsen av faget og for kildekritikkens rolle i undervisningen. Dette virker både negativt og positivt inn på undervisningspraksis og kildekritikkens plass i faget.
- 5) Lærernes forventninger til elevenes evner hemmer undervisningen i kildekritikk.

### 6.2 Konklusjon

Ingen av informantene sier at fagets funksjon er å lære seg fakta om fortiden. Tvert i mot mener de at faget skal legge til rette for historiebevissthet, danning og nysgjerrighet hos elevene, i tillegg til kritisk tenking. Utfordringen ligger i at dette synes å være et prinsipp heller enn en realitet. Mange av informantene vektlegger at elevene må lære seg faktakunnskap før de kan lære seg ferdigheter, og fordi det er så mange kompetansemål å komme seg gjennom blir det aldri tid til ferdighetstrening. Vite-at-kunnskapen får så stor plass i faget at det kun unntaksvis undervises i kildekritikk. Slik type kunnskap får så stor plass kan henge sammen med at det synes å være læreboka, og ikke læreplanen, som legger føringene for undervisningen. Kildekritikken forsømmes grunnet fokuset på å komme seg gjennom læreboka og kompetansemålene, her med vekt på hovedområdet *Samfunn og mennesker i tid*. Det overveldende fokuset på realhistorie kan risikere at det kunstige skillet

mellom kunnskap og ferdighet blir et reelt skille for elevene, og at ferdighetene de tilegner seg ikke er anvendelige utenfor skolen.

Det viser seg at de fleste informantene har et kunnskapssyn som grenser mot det postmodernistiske. Disse informantene viser seg også å være de informantene som inkluderer Wineburgs leseprosesser når de underviser i kildekritikk, og de leser kilder selv som ekspertlesere. Jeg ser her en sammenheng mellom deres kunnskapssyn, forståelse av kildebegrepet og deres undervisning. Noen av lærerne har derimot et mer objektivistisk kunnskapssyn, og dette ser jeg på som en utfordring for dem. Flere respondenter i spørreundersøkelsen skrev at elevene ikke får noe ut av kildearbeidet. Dersom kildekritikken er instrumentell kan nok dette være sant. Kildekritikk som beskrevet i lærebøkene er så disiplinspesifikk at den ikke kan anvendes utenfor historiefaget. Det ser også ut til at kildekritikken som utøves av informantene med et objektivistisk kunnskapssyn er instrumentell, i Pål's tilfelle til det ekstreme. Dersom kildekritikken ses på som lite fruktbar, lite relevant, altfor teknisk eller for vanskelig, kan det tenkes at kildekritikken nedprioriteres.

Alle informantene og 58,6 % av respondentene i spørreundersøkelsen er enige i at det er for liten tid i faget til å undervise i kildekritikk: De mener det er for mange kompetansemål som må arbeides med på for kort tid. Resultatet er at de nedprioriterer kompetansemålene under hovedområdet *Historieforståelse og metoder*. Dette er en stor utfordring for kildekritikkens plass i faget, og kan i verste fall føre til at kildekritikk ikke undervises i overhodet. Dette viser seg derimot ikke å være tilfellet, da alle informantene underviser i kildekritikk i ny og ne. Også spørreundersøkelsen viser at mange finner tid til å undervise i kilder av ulike grunner: De peker på kildekritikkens verdi i seg selv, danning, levendegjøring av faget, og at de *må* fordi det står i læreplanen. Alle innvendingene *mot* kildekritikk synes å handle om tid. Det er ikke tid til å komme seg gjennom målene, det er ikke tid til å gå i dybden, og det er ikke tid til å øve elevene å lese kildekritisk.

De fleste informantene og 38,1 % av respondentene sier at elevene er for dårlige til å lese. Kildearbeid blir derfor utfordrende, spesielt hvis en skal lese primærkilder eller kilder på et annet språk. Tross denne uttalte utfordringen er det få av informantene som jobber systematisk med lesing som grunnleggende ferdighet. Selv om forskning tilsier at dette ikke er overraskende, er det likevel problematisk for undervisningen i kildekritikk. Grunnen til at en underviser i kildekritikk er at elevene skal få noe ut av det, spesielt om en ser kildekritikken i et literacy- og danningperspektiv. Dersom elevene aldri blir bedre til å lese, eller aldri lærer seg hvordan de skal lese kilder og multiple tekster, vil utfordringen vedvare. Informantene har altså kompetanse på kildekritikk, men mangler kompetanse på fagspesifikk

leseopplæring.

Kunnskapsløftet er en literacy-reform, og legger dermed føringer for hvordan en skal jobbe med kildekritikk. Et helt hovedområde er viet til historieforståelse og metode, og selve tittelen på hovedområdet forankrer disse kompetansemålene i historisk literacy. Lærebøkene brukt av informantene presenterer derimot en kildekritikk som ikke harmonerer med dette. *Perspektiver, Tidslinjer* og *Portal*<sup>284</sup> fremstiller kildekritikk som en teknisk og empiristisk gjerning, og setter ikke kildekritikken i et større meta-historisk perspektiv. *Tidslinjer* og *Arbeidsportal* forsøker unntaksvis å formidle et mer postmoderne budskap, men dette kan gjøre mer skade enn nytte: Elever som står i klem mellom postmoderne tankegang og empiristisk fremgangsmåte kan komme til å avvise en kilde som lite troverdig, men likevel bruke den i sine fremstillinger. NDLA viser seg derimot å være tydelig forankret i forskning på kildekritisk lesing, og tilbyr også oppgaver i samsvar med forskningen.

At læreboka er den dominerende teksten i klasserommet er en utfordring. Elevene presenteres for den samme teksten og møter ikke lærestoff som yter motstand – da kan de ha problemer med heller seg til kritisk dannende medborgere. Det skal likevel sies at lærerne ikke er ubevisste denne utfordringen. De forsøker å trekke inn andre tekster, for eksempel bilder, tabeller og sekundærlitteratur, men ofte er det andre lærebøker som skaper tekstvariasjon. Det er utfordrende for kildekritikkens plass i undervisningen at de empiristiske lærebøkene får legge føringer for hva faget skal inneholde. Lærebøkene vier betraktelig større plass til faktakunnskap enn prosedyrekunnskap, og bidrar slik til både et uproduktivt syn på fagets formål og en pugg-og-husk-tradisjon. Læreboka er skrevet uten metadiskurs, hever seg over kritikk og fremstiller historien som ferdig utforsket. Når elever i tillegg ikke stiller spørsmål til det de leser, bidrar dette til utviklingen av et objektivistisk kunnskapssyn hos elevene. Å fremheve læreboka som levning og bruke den som en kilde kunne vært et skritt i riktig retning, men dette er det svært få informanter som gjør.

Denne undersøkelsen har bidratt med å kartlegge hvilke utfordringer historielærere møter i arbeidet med kildekritikk i undervisningen. Ved å klargjøre hvilke utfordringer lærerne står ovenfor kan en jobbe mer målrettet for å overkomme disse utfordringene og utvikle undervisningen. Oppgaven har også vist at lærerne har kompetanse på kildekritikk. Løsningen på disse utfordringene behøver derfor ikke å innebære omskolering av generasjoner med historielærere. Selv om lærerne i denne undersøkelsen leser som ekspertlesere og selv føler

---

<sup>284</sup> Det samme gjelder læreverkene *Alle tiders historie* og *Historie 3*.

seg kompetente, bærer undervisningen preg av å være ufokusert og sparsom. Kildekritikk omtales som et undertema heller enn bæreveggen i historiefaget, og nedprioriteres til fordel for å komme seg gjennom læreplanen. Samtidig omtales kildekritikk som noe av det viktigste i faget, men praksis stemmer ikke overens med dette synet. Dette kan tyde på at det er forståelsen av fagets formål og kjerne som er den største utfordringen av alle. Lærerne virker delt mellom hva de *vil* faget skal handle om, og hva som er gjennomførbart innenfor fagets rammer. Hvordan en skal kunne løse utfordringene overskrider denne oppgavens omfang, og har heller ikke vært oppgavens formål, men vil være verdt å se nærmere på.

### 6.3 Forslag til videre forskning

Denne undersøkelsen har kartlagt fem utfordringer i arbeidet med kildekritikk. Forskning som vil forsøke å løse disse utfordringene vil ha stor verdi for utvikling av historiefaget i norsk skole. En større landsdekkende undersøkelse av samme tema vil i større grad kunne gi en indikator på hvilke utfordringer som må løses i tilknytning til kildearbeid. Det er også mulig at de utfordringene som gjelder for den videregående skolen ikke gjelder i ungdomsskolen. Å forske på hvordan elever opplever kildekritikk kan også være av interesse. Mitt forslag vil være å utforme en aksjonsstudie. Her kunne man testet hvordan undervisningsopplegg forankret i kildekritisk lesing og historisk literacy ville fungert i norske klasserom, og undersøkt hvilken læringseffekt disse ville hatt for elevene.<sup>285</sup>

Å undersøke nærmere hvordan en kan anvende Wolfgang Klafkis kategoriale dannelses og eksemplariske prinsipp for å trene kildekritiske ferdigheter kan være av interesse. Her kan kilder brukes som representative eksempler på problemstillinger gjennom historien. Klafki hevder slike eksempler åpner for innsikt og ansvarsfølelse hos eleven, og at eleven gjennom en god kilde som eksempel kan forstå andre historiske hendelser som “står i samme historiske sammenheng”.<sup>286</sup> Å bruke kilder som et dypdykk i historien kan derfor, om en trener nok, legge til rette for både dybdelæring, historisk innsikt og tidsbesparelse i et timefattig fag. Å utvikle undervisningsopplegg for historiefaget knyttet opp mot denne teorien kan derfor være fruktbart.

---

<sup>285</sup> For eksempel undervisningsopplegg formet etter oppleggene til Stanford History Education Group og the Historical Thinking Project.

<sup>286</sup> Wolfgang Klafki, “Kategorial dannelses. Bidrag til en dannelsessteoretisk fortolkning av moderne didaktikk” i Erling Lars Dale (red.) *Om utdanning – klassiske tekster*, Oslo 2009: 191 - 192. Oversatt av Arnt Gylland. For mer om kategorial dannelses, se Westbury, Hopmann & Riquarts 2000 og Klafki 1983.

## Vedlegg A: Intervjuguide

### Innledende spørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. I hvor mange år har du vært lærer?
3. Hva er din stillingstittel?
  - a. Hva er ditt fag 2?

### Generelt om historie i skolen

1. Hva anser du som de viktigste funksjonene med historiefaget i skolen?
2. Hvilke undervisningsmetoder og –opplegg benytter du deg mest av?
  - a. (Hvorfor?)
3. Hvilke undervisningsmetoder vurderer du at elevene lærer mest av?
4. Bruker du kompetansemålene i planleggingsfasen?
5. I undervisningsplanlegging, ser du mot fagets formålsbeskrivelse?
6. Hvilke ferdigheter ser du på som viktige å trene opp i historiefaget?
  - a. (Hvordan gjør du dette?)
  - b. Hvordan vurderer du om elevene innehar disse ferdighetene?

### Om lesing i historie

1. Hva tenker du er lesing i historie?
  - a. (Er det annerledes å lese i historie enn i andre fag?)
  - b. (Hva er det som leses i historie?/Hva er tekst i historie?)
2. Hvor viktig er læreboka?
  - a. (Kan læreboka være en kilde?)
  - b. (Hvilket forhold tror du elevene har til læreboka som tekst?)
3. Leser elevene dine mye historie?
  - a. (Leselekse, lese i timen, etc.?)
  - b. (Hva leser de da?)
  - c. (Hvorfor leser de ikke?)

### Om kildekritisk lesing

1. Hvor viktig er det å være kritisk i historie?
2. Hva vil du beskrive som “en kilde”?
3. Hva tenker du når du skal lese en kilde?
  - a. (Hvilke prosesser går du gjennom mens du leser?)
  - b. (Hva er viktig å ha i bakhodet?)
4. Hvilket forhold har du til bruk av kildemateriale i undervisningen?
5. Bruker du kilder i undervisningen din? Hvordan?
  - a. (eksplisitt/implisitt)
6. Hvordan forstår du begrepet “kildekritisk lesing”?
  - a. (Hvilke ferdigheter inngår i dette?)
  - b. (Hva innebærer det å undervise i kildekritisk lesing?)
  - c. (Underviser du eksplisitt i lesestrategier i historie?)
    - i. (Gjør du det i ditt fag 2?)

7. Er det en forskjell på å lese primærkilder og sekundærlitteratur?
  - a. Leser man på samme måte?
  - b. Hva er viktig å tenke på når man skal lese sekundærlitteratur?
  - c. Hva med primærkilder?
8. Hvilket utbytte tror du elevene får av å jobbe med kildekritisk lesing?

### **Om kollegiet**

1. Kan du si noe om hvorvidt undervisning i kildekritisk lesing diskuteres innad i fagseksjonen?
2. Hvordan opplever du at undervisning i kildekritisk lesing oppfattes blant dine kolleger i samme fagseksjon?

### **Avsluttende spørsmål**

(Velg ett av spørsmålene)

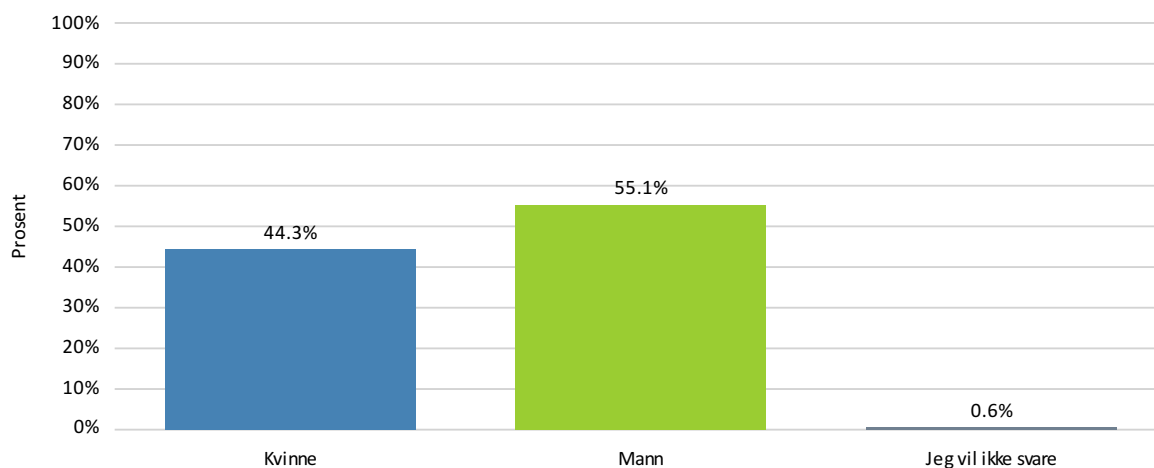
1. Hva vil det si å “tenke historisk”?
2. Hva interesserer deg med historie?
3. Hva interesserer deg med historiefaget i skolen?
4. Kan du si noe om hva du tenker om overgangen fra vgs til høyere utdanning?/fra ungdomsskole til vgs?

## Vedlegg B: Spørreskjema

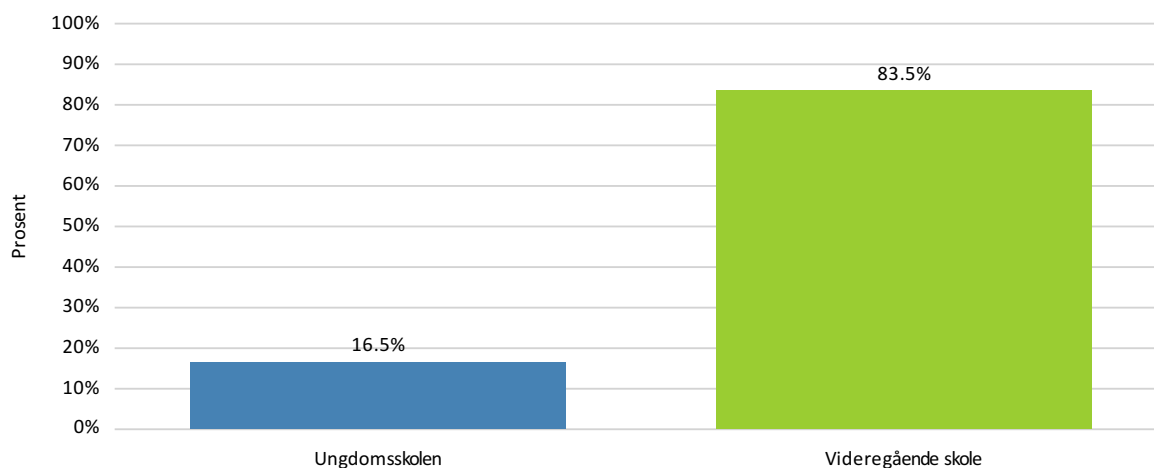
Totalt 176 historielærere svarte på spørreskjemaet. Kommentarer til spørsmål 3 finnes som eget vedlegg (Vedlegg C).

### Tittel: Kildekritikk og historisk literacy

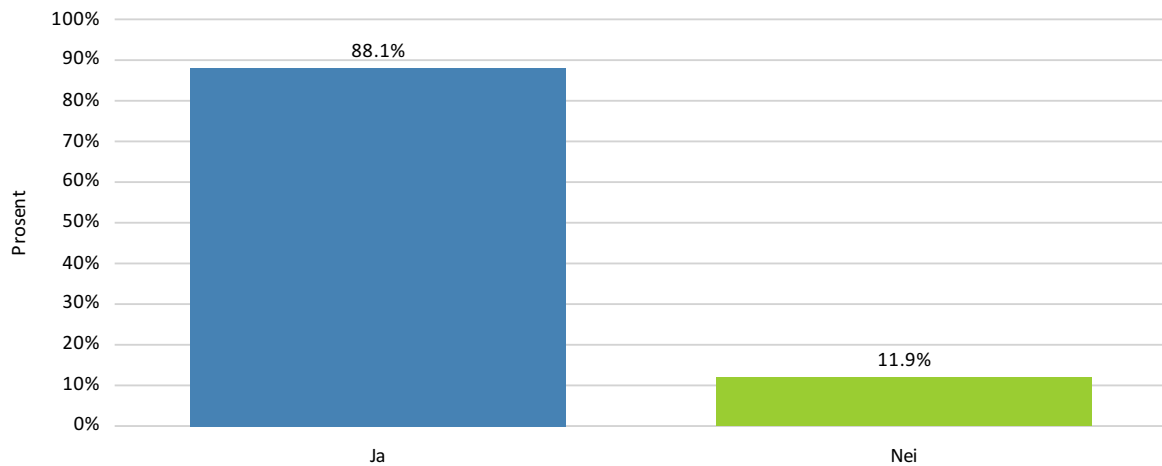
#### 1. Kjønn



#### 2. Hvor underviser du? (trinn)

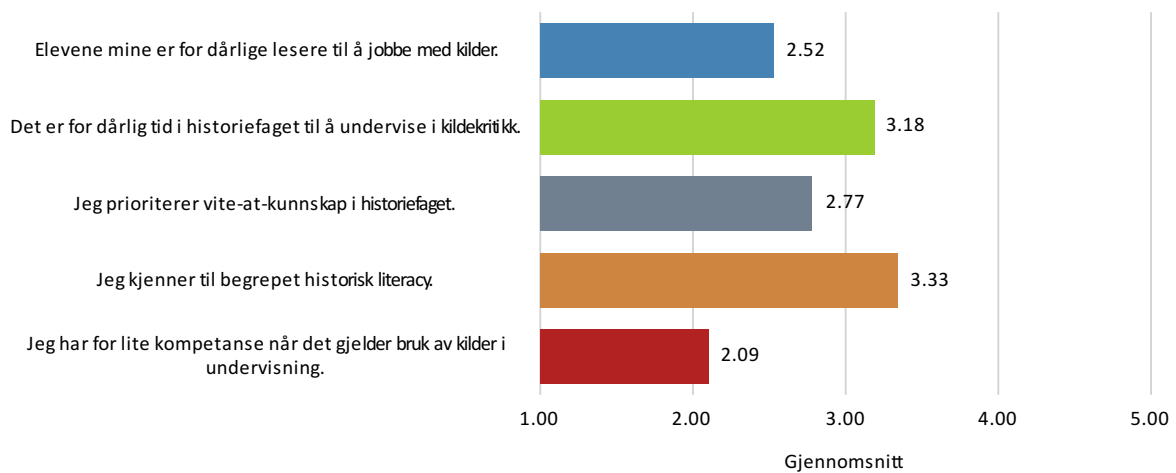


### 3. Jeg bruker kilder aktivt i undervisningen.



Navn	Prosent
Ja	88,1%
Nei	11,9%
N	176

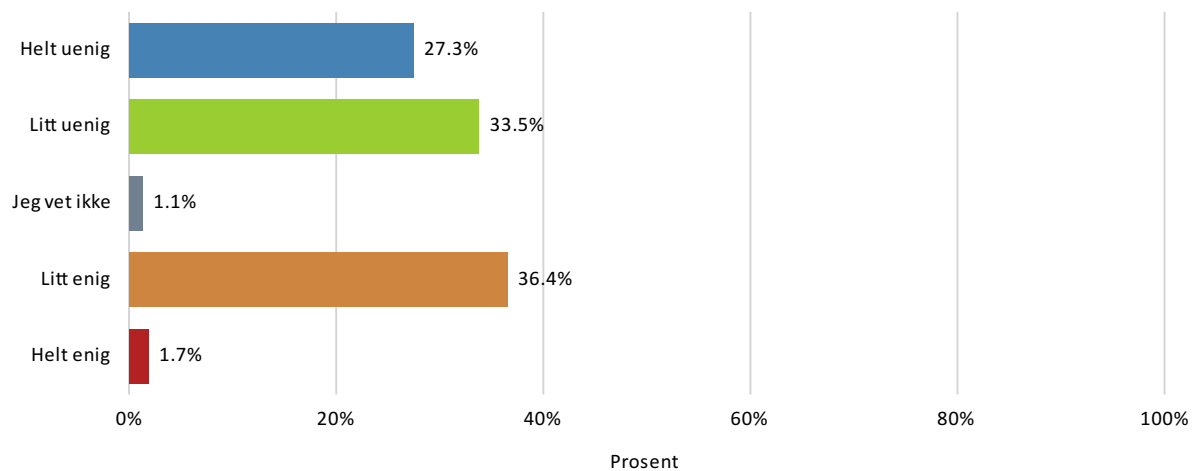
### 4. Gjennomsnitt for hvor enige respondentene er i følgende påstander:



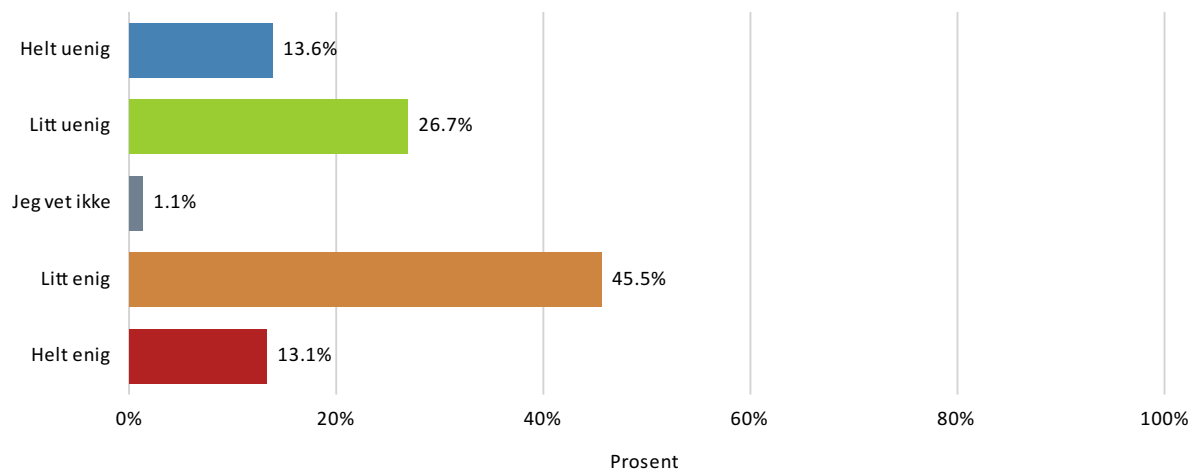
Spørsmål	Gjennomsnitt	N
Elevene mine er for dårlige lesere til å jobbe med kilder.	2,52	176
Det er for dårlig tid i historiefaget til å undervise i kildekritikk.	3,18	176
Jeg prioriterer vite-at-kunnskap i historiefaget.	2,77	172
Jeg kjenner til begrepet historisk literacy.	3,33	175
Jeg har for lite kompetanse når det gjelder bruk av kilder i undervisning.	2,09	176



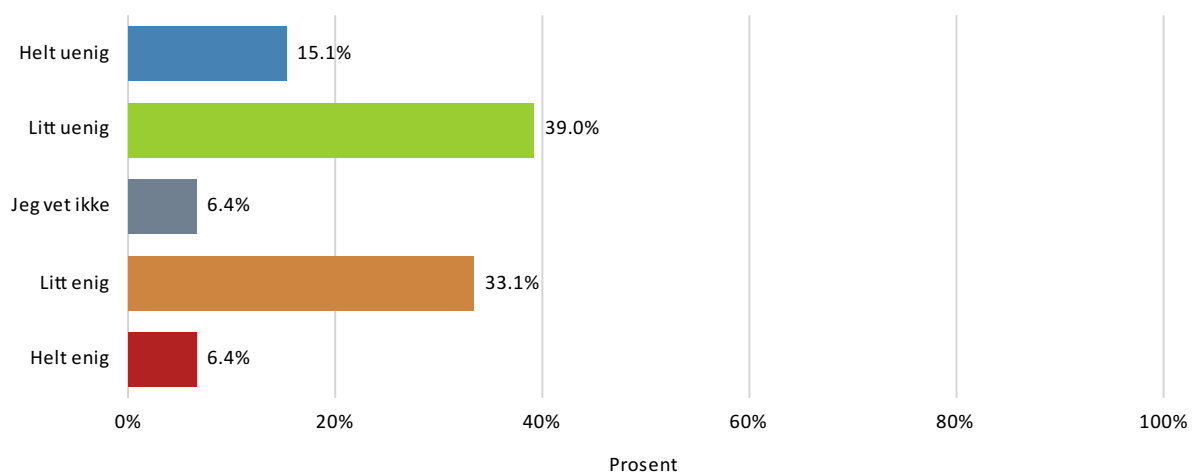
### 5. Elevene mine er for dårlige lesere til å jobbe med kilder.



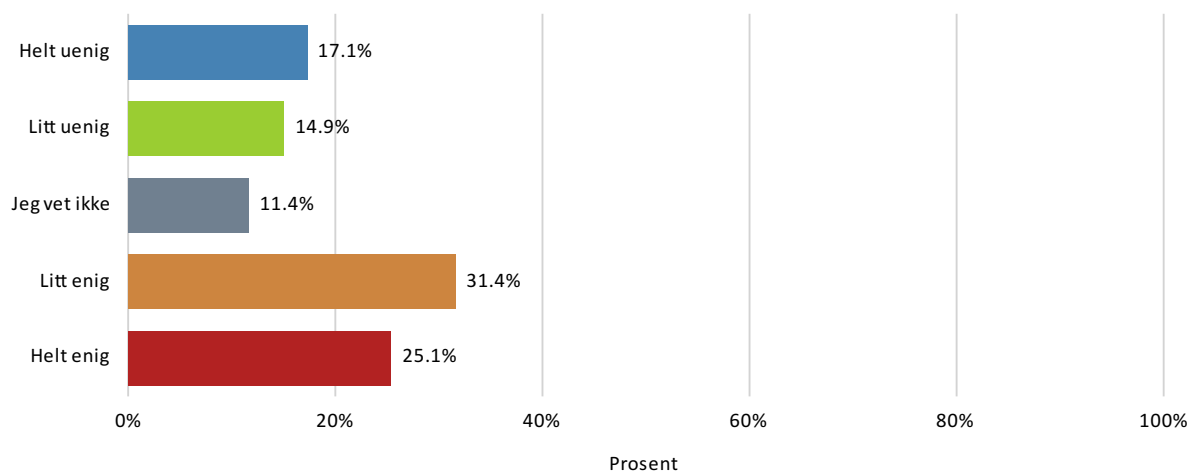
### 6. Det er for dårlig tid i historiefaget til å undervise i kildekritikk.



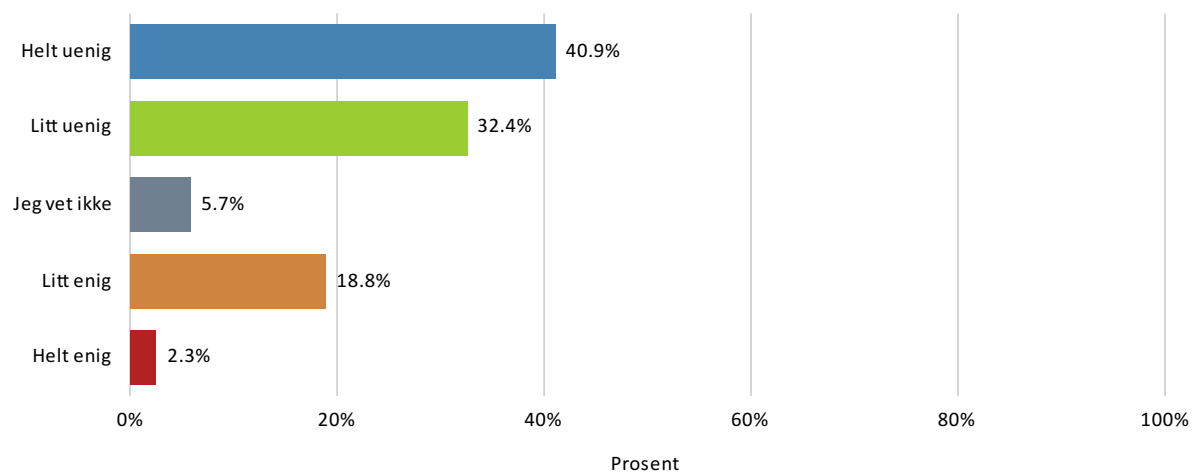
## 7. Jeg prioriterer vite-at-kunnskap i historiefaget.



## 8. Jeg kjenner til begrepet historisk literacy.



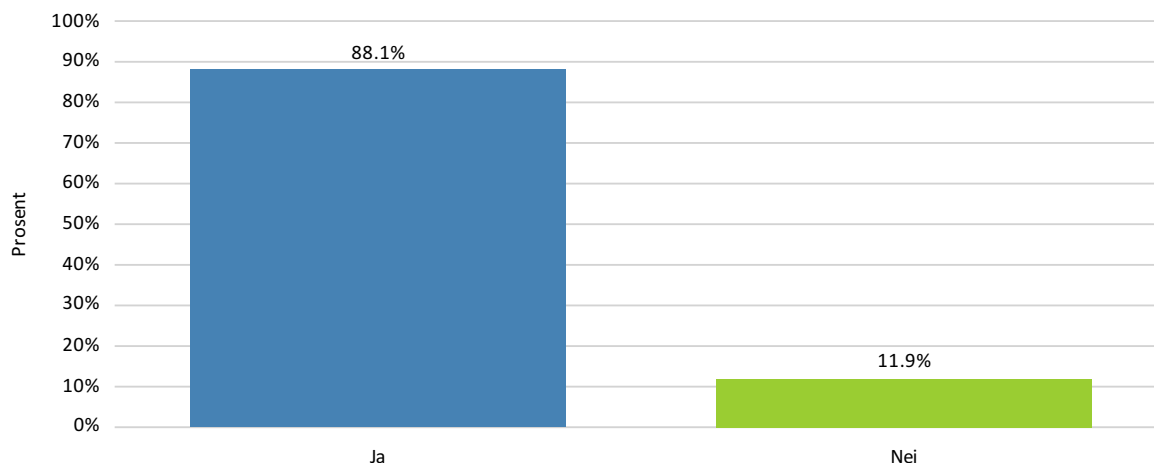
### 9. Jeg har for liten kompetanse når det gjelder bruk av kilder i undervisning.





## Vedlegg C: Kommentarer til spørsmål 3 i spørreskjema

### 3. Jeg bruker kilder aktivt i undervisningen.



Alle respondenter ble bedt om å begrunne sitt svar på spørsmål 3. Ikke alle respondentene benyttet seg av kommentarfeltet. Disse kommentarene kommer fra 137 av 176 respondenter. Kommentarene er ikke blitt redigert, og er sortert etter hvem som sa de brukte kilder aktivt og hvem som sa de ikke gjorde det.

R = respondent

Respondent	Kommentar til spørsmål 3: Hvorfor bruker du/bruker du ikke kilder?
Bruker kilder aktivt	
R1	Mest filmer i moderne historie, f.eks. taler m.m.
R2	Det viktigste i faget. Lærer kildekritikk, og tolke kilder. Bruker dem aktivt med egne oppgaver, eller som del i andre oppgaver f.eks krav om å ha med i presentasjonen f.eks.
R3	Å lære kildekritikk er en av fagets viktigste oppgaver.
R4	Ut fra læreplanen så skal levne lære seg å bruke historiske kilder. Det er også greit å bruke historiske kilder som eksempler i de aktuelle historiske tema.
R5	Bruk av kilder har med historiefagets egenart å gjøre.
R6	Gode kilder fra læreverket og fra feks nrk, både for å øve opp kildekritikk og for å lære stoffet .
R7	Viktig kompetansemål i historie og spesielt i HiFi
R8	Viktig del av faget

R9	Historiefaget avhenger av kildenes kvalitet. Dessuten er det en fin anledning til å demonstrere behovet for å være kritisk.
R10	Bruker kildeoppgaver fra NDLA, gjenstander jeg selv eier, kilder jeg selv finner på Internett (som f.eks. taler av Churchill, Hitler osv.) +++
R11	Det er pensum på IB. Det er en nyttig ferdighet i vgs.
R12	Vet hvor mye som skal til for at noe regnes som "aktivt" brukt, men jeg bruker kilder i en del timer.
R13	Kildekritisk tenking er en essensiell del av mange fag på vgs, også historiefaget. Feil/ukritisk bruk av kilder gir ukorrekte og upålitelige resultater.
R14	Viktig å bruke kilder som viser ulike synspunkt og standpunkt
R15	Jeg gjør, men i varierende omfang etter tema, det innbefatter da også f eks film (sekundærkilde m/primærkilder innbakt)
R16	Historieforståelse og læreplankrav
R17	I alle ledd av undervisningen.
R18	Det er avhengig av klassens nivå. I klasser hvor elevene har mer enn nok med boken, bruker jeg av og til enkle kilder ( 1 gang hver annen måned ca.) I klasser med faglig høyt nivå, bruker jeg kilder aktivt oftere
R19	Elevene må jobbe aktiv for å finne opplysningene og trene seg i å stille spørsmål/problemstillinger
R20	Det er veldig viktig å lære elevene om kildekritikk, spesielt når de skal skrive egne oppgaver etc. Ellers er det viktig for dem å vite noe om historiske kilder og hvordan man kan bruke dem, og hvordan de kan misbrukes.
R21	Bruker kilder for at elevene skal lære hvordan historikere arbeider, og hvordan ulike ståsted påvirker fremstillingen
R22	Det er ein viktig del av historiefaget og korleis historie blir vurdert i ettertida + står i kompetansemåla.
R23	Det er viktig for at elevene skal forstå hvordan historie blir til og begrensningene/mulighetene kildene gir
R24	Vi leser kilder underveis, bruker digitalarkiv, elevene skriver kildebaserte oppgaver, men jeg skulle gjerne brukt kilder enda mer aktivt.
R25	for at elevene skal vite hvor informasjonen kommer fra
R26	Viktig del av historiefaget samt læreplanen
R27	For å understreke emnene i historien og for å lære de kildekritikk
R28	I perioder vurderer elevene kildene og vi ser på ulike fortolkninger av kildene, bl.a hvem som har skrevet dem, er de normative eller beskrivende, primær eller sekundær
R29	Viktig å bruke andre kilder enn læreboka + gjøre elevene oppmerksomme på hvordan vi har fått denne kunnskapen og at noen kilder er mer troverdige enn andre.
R30	Jeg bruker bestandig kilder
R31	Viktig for å begrunne/lære elevene å begrunne de historiske teoriene vi har. Viktig for forståelsen av faget

R32	Det handler kort sagt om å vurdere teksters troverdighet i en tildels kaotisk mediehverdag. Her trenger elevene trening.
R33	Det er viktig å gjøre elevene bevisst på kilder og troverdigheten til publikasjonen hvor de henter informasjon.
R34	Viktig å lære elevene dette fra starten
R35	Det er selvsagt at elevene skal kunne gjøre seg opp en egen mening om hvordan ulike begivenheter blir tolket, kan bli tolket og bør tolkes.
R36	Det er viktig å belyse fra ulike sider. Elevene blir nødt til å reflektere og være kritiske til fakta de omgås
R37	Kildebruk er en del av læreplanen i historie, ellers jeg ser stor verdi i å jobbe både med kildebegrepet i seg selv og bruke primærkilder til historie aktivt i undervisningen.
R38	Nærhet til historien. Bruker ikke kilder i hver eneste time, men til hvert hovedtema.
R39	Viktig for å levendegjøre faget, og for å øve kildekritikk - viktig ferdighet både for historiefaget og generelt for videre studier.
R40	Det kommer litt an på hva du mener med "aktivt", men jeg gjør det av og til: Jeg trekker ofte inn f.eks. sagautdrag eller ser på bilder av statuer og gamle gjenstander, og snakker litt om dette. Dette skjer helst i VG2 Historie.
R41	For å gjøre elevene bevisst på hvor "faktakunnskap" kommer fra og for å belyse hvordan kilder kan tolkes forskjellig. Og for å lære elevene å skjelne mellom ulike kilder
R42	Jeg bruker kilder så ofte det lar seg gjøre. Kildekritikk er en viktig ferdighet historielæreren kan gi elevene.
R43	Viktig å oppøve kritisk sans hos elevene, vurdere kilder.
R44	Kilder er "byggeklossene" som legger grunnlaget for all historie. For å forstå hvordan historie blir til, må elevene jobbe med kilder
R45	Vi legger inn aktuelle kildeoppgaver til de ulike temaene
R46	Primærkilder som dagbøker, brev etc.
R47	Det er viktig å lære elevene å være kritiske til informasjonen de finner. I tillegg hjelper det med kilder for å underbygge argumenter, noe de kommer til å trenge senere.
R48	En del av grunnverktøyet innen historie
R49	Ja og nei. Bruker kilder som illustrerer poeng i undervisningen, men lite som en utforskende og vurderende aktivitet for elevene.
R50	sitater, plakater, bilder o.l. brukes for å øve elevenes refleksjon. Må imidlertid innrømme at jeg bruker dette langt mer på VG3 enn på Vg2 - både pga. temaer/kildetilfang og tidsbruk.
R51	Jeg mener det er en viktig del av faget.
R52	Litt usikker på hva som ligger i begrepet "aktivt"
R53	Ønsker at elevene skal tenke over at det som blir skrevet sjelden er objektivt men farget av forfatter og kontekst
R54	Ja, jeg tar i bruk primærkilder i undervisningen til nesten hvert tema i nyere i historie og i eldre historie der det passer/finnes tid.
R55	Bruker både historiske primærkilder og sekundærkilder. Bruker / viser i Power point, i kildeoppgaver elevene jobber med m.m.

R56	Føler at elevene deltar mer aktivt i timene når de får bruke kilder. Virker mer aktiviserende
R57	Prøver å bruke noen kilder for bl.a. å øke elevens evne til kritisk tenkning og tolkning av kilder.
R58	Bruker kilder bare av og til. Det er mange linjer og sammenhenger elevene skal ha oversikt over, og det å arbeide med kilder er tidkrevende, derfor blir det ikke så ofte som man kunne ønske.
R59	Fordi kildene er selve grunnlaget for faget. Bruker nesten bare kildeoppgaver i undervisningen.
R60	forsøker å lære elevene til å orientere seg bredt blant kilder
R61	Fungerer godt som praktisk oppgave
R62	Kilder er viktig for å forstå historie og for å øve kildekritisk syn
R63	Imøtekommer læreplanmål
R64	Kilder er med på å knytte oss mer direkte til historiske hendelser og mennesker som har levd før oss.
R65	Det skal vi jo. Dessuten er det umulig ikke å gjøre det.
R66	Læreboka er altfor begrenset. Elever må lære kildekritikk og lære å finne relevante kilder.
R67	Det er en del av kompetansemålene
R68	Kilder er grunnlaget for faget
R69	Aktivt og aktivt, heller innimellom.
R70	Det er viktig for en mer levende historieforståelse - og for å trene kildekritikk
R71	Belyse fagstoff, gi konkrete eksempler, få nærhet til historien, refleksjon og opplevelse. Lære å lese kunnskap ut av kilder.
R72	Det er viktig å vise elevene hvordan man bruker kilder i undervisningen også utenom de timene man setter av til kildeundervisning
R73	Kilder i sine forskjellige utforminger er et vindu inn i fortiden som viser at hendelsene historieboken skriver om og faktaene historielæreren snakker om er faktisk skapt av mennesker – uavhengig av hva de ville oppnå med dette.
R74	I undervisningen ser vi på kilder i forskjellige sammenhenger, ofte flere motstridene kilder som omhandler en hendelse .
R75	Historiske dokumenter, bilder, plakater, bokutdrag, taler, dokumentarer og spillefilmer brukes mye, noe av dette nesten hver time.
R76	Bruker disse som en del av oppgavejobbing for elevene - ikke som et isolert kildeopplegg
R77	Har med i power pointer osv. Nevner kildebruk
R78	Jeg bruker oftest relativt klare og lette kilder knyttet til ulike tema. Det kan dreie seg om utdrag fra taler, propagandaplakater, vitneutsagn, tabeller osv. Som oftest er disse fra lærebøkene.
R79	bruker nettsider for å lære om pålitelige nettkilder og supplere læreboka
R80	Bruker kilder - viktig del av historiefaget
R81	Det er viktig å kunne vurdere kilder som bevis. Både for å bygge argumenter, men også for å kunne kritisk tolke argumenter. Altså fokus både



	på å bruke kilder, men også på hvordan kilder brukes, og ikke brukes (historiebruk). Kilder blir først kilder når de brukes.
R82	Både fagbøker, video, internett og tilleggslitteratur
R83	Konkretisering av teori som ellers kan være vanskelig både mht kildekritikk og forklaring av historiske sammenhenger.
R84	Å bruke kilder som forteller ulike ting om samme sak er en flott måte å få elevene til å tenke kritisk.
R85	Fordi elevane må lære seg kjeldekritikk og da må eg bruke alle moglegheiter til å vise korleis dei kan gjere det.
R86	Eg brukar kjelder hovudsakleg av to grunnar: fordi det er del av læreplanmåla og fordi det i dagens overveldande informasjonssamfunn er viktig at elevane klarar å skilja skit frå kanel.
R87	Skulle ønske at eg klarte å bruke kjelder i endå større grad, men prøver å bruke det aktivt.
R88	Jeg oppgir alltid kildene til min informasjon korrekt (Harvard systemet) i slutten av PP/leksjonen
R89	Viktigere enn noensinne å finne så pålitelige kilder som mulig.
R90	Mål er å oppøve kildekritisk tenkning, dog på ganske enkelt nivå i ungdomsskolen.
R91	Læreplanmål
R92	identiske kilder
R93	Elevene må bruke kilder når de skriver fagartikler, men vi har ikke jobbet konkret med historiske kilder i år.
R94	All informasjon kommer fra en eller flere kilder
R95	Viktig for å lære kildekritikk
R96	For å aktivisere elevene og virkeliggjøre undervisningen prøver jeg så ofte som mulig å knytte kompetansemål og undervisning opp mot kilder.
R97	Kilder er grunnlaget for historiefaget
R98	Detter er et av kompetansmålene i læreplanen og generelt en viktig kunnskap / ferdighet.
R99	Fordi det vanligvis er mer enn en bestemt måte å forstå fagområdene
R100	viktig at elevene lærer å vurdere informasjon og tolke sannhetsgehalten i kilder
R101	Så godt som det let seg gjera nyttar eg tekst, gjenstandar eller liknande i undervisninga som er frå perioden me snakkar om.
R102	Uten kilder er det jo umulig at elevene selvstendig kan danne seg et bildet om fortid. (I tillegg er det et kompetansemål)
R103	Det er viktig at elevene forstår at historiefaget ikke er en eksakt vitenskap, men at ulike kilder gir ulike bilder av en hendelse.
R104	Bruker alt fra lærebok til snl og wikipedia og digitalarkivet
R105	Det gir variasjon i undervisningen, kan skape mer interesse og innlevelse, og det er et viktig kompetansemål (kildekritikk)
R106	Kilder og kildekritikk er vesentlig i de fagene jeg underviser i
R107	Viktig for å lære elevene å være kritisk til infostrømmen i samfunnet.

R108	Hører til kompetansemåla
R109	Jeg bruker kilder som jeg finner online (f.eks. ndla.no) til oppgaver elevene får i mine timer.
R110	refleksjonsverdi, levendegjøring
R111	Kunne likevel gjort dette oftere, men føler at det vert for lite tid til det.
R112	Litt usikker på hvilken begrunnelse jeg skal bidra med her? Ja, jeg bruker kilder i undervisningen, det fremkommer tydelig av styringsdokumentet at det skal gjøres.
R113	Bruker dem både til drøfting av kilder, kildekritikk og som utgangspunkt for drøftinger
R114	Å lære kildekritikk er en del av faget.
R115	Vi er til stadighet innom forskjellige historiske kilder i undervisningen
R116	Det trener elevenes evne til å tenke kritisk, og det er relevant til eksamen.
R117	Ja, jeg bruker kilder for å belyse ulike sider av historien
R118	læreplanen sier at man skal gjøre det, dessuten er det jo en nyttig arbeidsform.
R119	Det kan være f.eks være fotografi, propagando, brev, offentlige dokumenter og partiprogram.
<b>Bruker ikke kilder aktivt</b>	
R120	Men har alltid kildene mine tilgjengelige hvis elevene lurar på hvor informasjonen kommer fra. Tar for mye tid å gå gjennom hver kilde som blir brukt.
R121	Bruker kilder, men ikke nok på grunn av tidsnød. (For mange kompetansemål og for liten tid)
R122	Det er mye fagstoff som skal jobbes med og lite tid. Jeg bruker noe kilder, men ikke på alle tema
R123	Jeg prøver, men tida går og det blir ofte ikke tid til å jobbe ordentlig/fullføre. Velges nok litt for mye bort..
R124	Aktiv kildebruk krever mye tid., men jeg bruker kilder i noe omfang.
R125	Elevene følger et spesielt studieløp (TAF) med kun 4 timer historie i uken over ett år. Ut over dette to hele fagdager. Tiden til aktiv kildebruk er derfor liten, men har i noen grad blitt benyttet. eksempelvis brev og fotografier.
R126	Burde absolutt gjort det, men har rett og slett ikkje kome i gang med dette.
R127	Noen ganger, men det kommer an på hva du mener med "aktivt". Fordypning kan gå på bekostning av overordnet oversikt og forståelse, som jo tross alt er det viktigste for oss.
R128	Det er varierende bruk av kilder. Når elevene skriver oppgaver eller skal ha framføringer så er det fokus på kilder. Når jeg går igjennom stoffet i læreboka er det mindre fokus på kilder.
R129	Jeg bruker kilder, men det er sjeldent at elevene jobber med kilder. Dette er noe vi i seksjonene ønsker å endre på. Gunnen til at det blir slik er for lite tid i forhold til hvor mye pensum som skal dekkes.

R130	Dette er noe jeg kan bli bedre på. Jeg bruker det noen ganger, særlig ved å opplyse elevene om å være kritiske til alt de finner på nett. Feks. sjekke flere enn en nettside for å se om informasjonen stemmer.
R131	Jeg føler ofte at jeg ikke har tid/mulighet til å fordype elevene i viktig kompetanse i faget grunnet mengden av stoff som vi skal gjennom, for å dekke kompetansemål. Dersom jeg utelukkende fokuserte mot eksamen (muntlig, påbygg), ville jeg nok kunne brukt mer kilder og annet, men jeg føler også en lojalitet overfor kompetansemålene. Sånn sett håper jeg at den nye læreplanen, slik signalene er, gir mer rom for fordyping og historiske ferdigheter - og mindre reproduksjon.
R132	Jeg er ikke god nok
R133	Dette er min dårlige samvittighet. Jeg har lyst å bruke kilder mye, men får ikke tid
R134	Elevene har for lite kompetanse til å nyttegjøre seg kilder utover å synse, føle eller mene noe om kildene. Faktisk bruk av kilder tilhører et universitetsnivå.
R135	Konsentrerer meg om læreboka og litt film, vellykket kildebruk/kritikkritikk krever litt for mye kunnskaper og tidsbruk, begge er en mangelvare hos mange elever
R136	Jeg bruker mye kilder, særlig bilder, i mine lærerforedrag, men det er sjelden tid til å gi elevene store kildeoppgaver. Tiden strekker ikke til. Læreplanen er for omfattende, gitt antall årstimer i faget.
R137	Bruker kilder noe. Føler at tida ikke strekker til. Iallfall ikke i vg2.



# Bibliografi

## Litteratur

- Andreassen, Rune: “Eksplisitt opplæring i leseforståelse”, i Ivar Bråten (red.) *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, Oslo 2008: 252 – 285
- Anmarkrud, Øistein: “Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse”, i Ivar Bråten (red.) *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, Oslo 2008: 221 – 251
- Anmarkrud, Øistein, Ivar Bråten & Helge Strømsø: “Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende”, nr. 1 (98) i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2014: 47 – 57
- Arnesen, Ellen, Ståle Dyrvik, Erik Lund, May-Brith Ohman Nielsen & Pia Skøyen: *Arbeidsportal – Verdenshistorie og Norgeshistorie*, Oslo 2008
- Blikstad-Balas, Marte: *Literacy i skolen*, Oslo 2016
- Britt, M. Anne, Charles A. Perfetti, Julie A. Van Dyke & Gareth Gabrys, “The Sourcer’s Apprentice: A Tool for Document-Supported Instruction”, i Stearns et al. *Knowing, Teaching & Learning History – National and International Perspectives*, New York 2000: 437 – 470
- Britt, M. Anne & Cindy Aglinskas: “Improving Students’ Ability to Identify and Use Source Information”, nr. 4 (20) i *Cognition and Instruction*, 2002: 485 – 522
- Bråten, Ivar & Helge Strømsø: “Multiple tekster – til innsikt og besvær”, nr. 5 (93) i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2009: 386 – 400
- Carr, E. H.: *What is History?* Basingstoke 2001
- Creswell, John W.: *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*, Los Angeles 2013
- Dahl, Ottar: *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*, Oslo 1997
- Dalen, Monica: *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Oslo 2004
- Downey, Matthew T. & Kelly A. Long: *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom*, New York 2016
- Eliassen, Jørgen, Ola Engelién, Tore Linné Eriksen, Egil Ertresvaag, Ole Kristian Grimnes, Synnøve Veinan Hellerud, Lene Skovholt, Knut Sprauten, Herdig Wiig & Andreas Øhren: *Tidslinjer 1+2 – Verden og Norge*, Oslo 2011

- Engelien, Kirsti & Harald Frode Skram: “Å tenke historie og å skape historie” i Mikkelsen & Fladmoe, *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*, Oslo 2013: 273 – 290
- Engelsen, Britt U.: *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* Oslo 2012
- Fjeldstad, Dag & Rolf Mikkelsen: “Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse – konvensjon og kritikk” i Per Arneberg & Lars Gunnar Briseid, *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*, Bergen 2008: 125 – 142
- Fjørtoft, Henning: *Norskidaktikk*, Bergen 2014
- Goldman, Susan: “Adolescent Literacy: Learning and Understanding Content”, nr. 2 (22) i *The Future of Children*, 2012: 89 – 116
- Gutierrez, Christine: “Making Connections. The Interdisciplinary Community of Teaching and Learning History” i Stearns et al. *Knowing, Teaching & Learning History – National and International Perspectives*, New York 2000: 353 – 374
- Hertzberg, Frøydis: “Skolen og grunnleggende ferdigheter”, i Møller, J., Prøitz, T. og Aasen, P. (red.). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*, Oslo 2009: 137 – 146
- Hodgson, Janet, Wenche Rønning, Anne Sofie Skogvold & Peter Tomlinson: *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*, NF-rapport nr. 3, 2010
- Imsen, Gunn: *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*, Oslo 2009
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte & Line Christoffersen, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo 2010
- Justvik, Nils M.: “Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld?”, nr. 1 (8) i *Acta Didactica Norge*, 2014: art. 6
- Kjeldstadli, Knut: *Fortida er ikke hva den en gang var – en innføring i historiefaget*, Oslo 2010
- Klafki, Wolfgang: *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Utvalgte artikler ved Sven Erik Nordenbo*, København 1983
- Klafki, Wolfgang: “Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk” i Erling Lars Dale (red.) *Om utdanning – klassiske tekster*, Oslo 2009: 167 – 203. Oversatt av Arnt Gylland, originalt publisert i 1959
- Kleven, Thor A., Finn Hjardemaal & Knut Tveit: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, Bergen 2014

- Kvande, Lise & Nils Naastad: *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, Oslo 2013
- Lorentzen, Svein: "Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk. Danningsdimensjoner og arbeidsmåter i skolefaget historie", i Børhaug, Fenner & Aase (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*, Bergen 2005: 157 – 170
- Lund, Erik: *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, Oslo 2016
- Madsen, Per A., Inger Hilde Killerud, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen & Eivind Sæther, *Perspektiver, Historie VG2/VG3*, Oslo 2013
- Melve, Leidulf: *Historie. Historieskriving frå antikken til i dag*, Oslo 2010
- Mikkelsen, Rolf: "Læreplaner og Kunnskapsløftet", i Mikkelsen & Fladmoe (red.) *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*, Oslo 2013: 71 – 88
- Monte-Sano, Chauncey, Susan De La Paz & Mark Felton: *Reading, Thinking, and Writing About History. Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Common Core Classroom, Grades 6-12*, New York 2014
- Nokes, Jeffery D., Janice A. Dole & Douglas J. Hacker: "Teaching High School Students to Use Heuristics While Reading Historical Texts", nr. 3 (99) i *Journal of Educational Psychology*, 2007
- Nokes, Jeffrey D.: "Observing Literacy Practices in History Classrooms", nr. 4 (38) i *Theory & Research in Social Education*, 2010: 492 – 504
- Nokes, Jeffrey D.: *Building Students' Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*, New York 2013
- NOU 2015:8, *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*, Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Ohman Nielsen, May-Brith: "Et historiedidaktisk blikk på kildeterminologien. Kan historiefaget tjene på å omformulere sine «læresetninger»?" nr. 3 (86) i *Historisk tidsskrift*, 2007: 369 – 387
- Rosenlund, David: "Source criticism in the classroom: An empiricist straitjacket on pupils' historical thinking?" nr. 2 (1) i *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2015: 47 – 57
- Sandmo, Erling: *Tid for historie. En bok om historiske spørsmål*, Oslo 2015
- Seixas, Peter: "A Model of Historical Thinking", nr. 6 (49) i *Educational Philosophy and Theory*, 2017: 598 – 603

- Shanahan, Cynthia, Timothy Shanahan & Cynthia Mischia, "Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics, and Chemistry", nr. 4 (43) i *Journal of Literacy Research*, 2011: 393 – 429
- Skaalvik, Einar M. & Sidsel Skaalvik: *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Oslo 2011
- Skram, Harald Frode: "Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre", nr. 1 (5) i *Acta Didactica Norge*, 2011: art. 2
- Southgate, Beverly: *Why Bother with History?* Harlow 2000
- Stugu, Ola S. "Nye læreplanar og metodebasert historieundervisning", nr. 3 i *HIFO-nytt*, 1999: 14 – 30. Tidsskriftet ligger ikke tilgjengelig på nett, men artikkelen ble sendt av forfatter i Word-format. Sidetall i fotnoter stemmer derfor ikke overens med sidetall i tidsskriftet
- Stugu, Ola S.: *Historie i bruk*, Oslo 2010
- Tjora, Aksel: *Fra nysgjerrighet til innsikt – Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Trondheim 2009
- Tjora, Aksel: *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo 2012
- VanSledright, Bruce A.: "Fifth Graders Investigating History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment" i *The Elementary School Journal*, nr. 2 (103) 2002: 131 – 160
- Voss, James F. & Jennifer Wiley, "A Case Study of Developing Historical Understanding via Instruction", i Stearns et al. *Knowing, Teaching & Learning History – National and International Perspectives*, New York 2000: 375 – 389
- Vygotsky, Lev S.: "Interaksjon mellom læring og utvikling" i Erling Lars Dale (red.) *Om utdanning – klassiske tekster*, Oslo 2009: 151 – 165. Oversatt av Bente Christensen, originalt publisert i 1978
- Westbury, Ian, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (red.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*, London 2000
- Wineburg, Sam: "Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence", nr. 1 (83) i *Journal of Educational Psychology*, 1991a: 73 – 87
- Wineburg, Sam: "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy", Nr. 3 (28) i *American Educational Research Journal*, 1991b: 495 – 519
- Wineburg, Sam: "Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts", nr. 3 (22) i *Cognitive Science*, 1998: 319 – 346



- Wineburg, Sam: “Historical Thinking and Other Unnatural Acts”, nr. 7 (80) i *Phi Delta Kappan*, 1999: 488 – 499
- Wineburg, Sam & Daisy Martin, “Tampering with History: Adapting Primary Sources for Struggling Readers”, nr. 5 (73) i *Social Education*, 2009: 212 – 216
- Wineburg, Sam: “Thinking Like a Historian”, nr. 1 (3) i *Teaching With Primary Sources Quarterly*, 2010: 2 – 4
- Wineburg, Sam & Abby Reisman “Disciplinary Literacy in History, A Toolkit for Digital Citizenship”, nr. 8 (58) i *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2015: 636 – 639
- Wineburg, Sam, “Why Historical Thinking is Not about History”, nr. 2 (71) i *History News* 2016: 13 – 16

### Nettsteder

- Forvaltningsloven §13e, hentet fra <[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL\\_1?q=forvaltningsloven#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_1?q=forvaltningsloven#KAPITTEL_1)>, sist aksessert 16.01.17
- Haeck, Patricia, Gunn Løwe & Riksarkivet, “Hva er en historisk kilde?” hentet fra <<http://ndla.no/nb/node/132925?fag=52253>> publisert 29.04.14, sist aksessert 17.02.17
- Sandberg, Magnus “Lese som en historiker” hentet fra <<http://ndla.no/nb/node/156120?fag=52253>> publisert 13.01.16, sist aksessert 17.02.17
- Utdanningsdirektoratet, “Det integrerte mennesket” i *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-integrerte-mennesket/>>, sist aksessert 29.04.17
- Utdanningsdirektoratet, “Grunnleggende ferdigheter” i *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*, hentet fra <[https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)> sist aksessert 01.04.17

Utdanningsdirektoratet, “Hovedområder” i *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra <<https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Hovedomraader>>, sist aksessert 09.03.17

Utdanningsdirektoratet, “Kompetansemål etter Vg2 studieforberedende utdanningsprogram” i *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*, hentet fra <<https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg2-studieforberedende-utdanningsprogram>> sist aksessert 03.04.17

Utdanningsdirektoratet, “Kompetansemål etter Vg3 studieforberedende utdanningsprogram” i *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*, hentet fra <<https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-studieforberedende-utdanningsprogram>> sist aksessert 03.04.17

Utdanningsdirektoratet, “Korleis arbeide med informasjon frå fleire kjelder?”, hentet fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/ressurser-til-arbeidet-med-lesing/korleis-arbeide-med-informasjon-fra-fleire-kjelder/>>, sist aksessert 30.03.17

Utdanningsdirektoratet, “Å lese i historie”, i *Lesing i Samfunnsfag*, 2015: 2. Hentet fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/a-kunne-lese-i-historie/>> sist aksessert 23.03.17