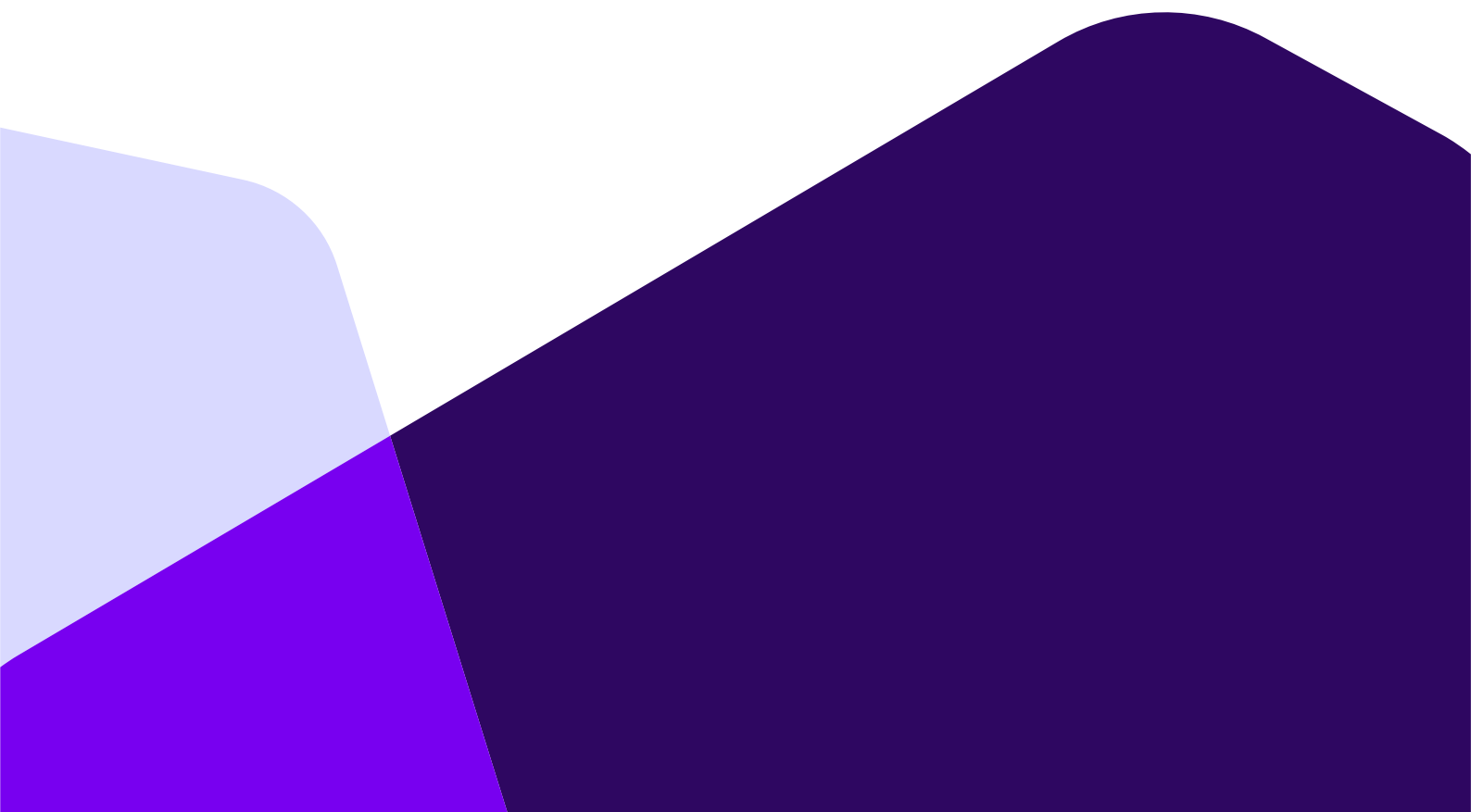


Ola Vigdal

# Storyline som verktøy for læring gjennom historie og roller

En studie om lærerens bruk av pedagogiske verktøy i historieundervisning på ungdomstrinnet.



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Ola Vigdal

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie som vil dreie seg om hvordan lærere velger å legge opp undervisningen i historie-delen av samfunnsfag. Formålet med studie er å se hvordan lærere legger opp undervisningen innenfor temaet andre verdenskrig og hvordan de bruker læring gjennom historier som verktøy. Det er gjennomført en observasjon på ungdomstrinnet, som er analysert og diskutert. For å besvare problemstillingen, bruker jeg disse forskningsspørsmålene: 1) I hvor stor grad benytter lærerne seg av praktiske undervisningsmetoder med inspirasjon av Storyline i undervisningen? 2) Hvordan kan lærerne se elevenes utvikling av historiebevissthet over en gitt periode, ut fra valgte undervisningsmetoder? 3) Hvordan skaper lærerne interesse rundt undervisningen? For å besvare disse forskningsspørsmålene diskuterer jeg teori opp mot funnene i observasjonen. Der hvor konklusjonen på forskningsspørsmålene er at lærere bruker tett oppfølging til elevene, variasjon i undervisningsmetodene og kreative løsninger for å sikre læringsutbytte hos elevene, samt det å kunne måle elevenes kunnskapsnivå.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN .....	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	9
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	10
<b>2 TEORI</b> .....	<b>11</b>
2.1 BEGREPSAVKLARING .....	13
2.2 TEORI .....	13
2.2.1 <i>Historiedidaktikk</i> .....	14
2.2.2 <i>Historiebevissthet</i> .....	17
2.2.2 <i>Den åpne skalamodellen</i> .....	18
2.2.3 <i>Bruken av historie</i> .....	20
2.3 STORYLINE .....	21
2.3.1 <i>Storyline i klasserommet</i> .....	22
2.3.2 <i>Aktivitet og initiativ</i> .....	23
2.3.3 <i>Aktiv læring</i> .....	25
2.4 SAMARBEID, PRAKTISK ARBEID OG KOLLEKTIVE LØSNINGER .....	25
2.4.1 <i>Dybdelæring og fagdidaktikk</i> .....	26
<b>3 TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>30</b>
3.1 TIDLIGERE FORSKNING VED FYSISKE LÆRINGSAKTIVITETER I SKOLEN .....	31
3.1.1 <i>Bolstad sin forskning med storyline</i> .....	32
3.1.2 <i>Tidligere forskning av Fredriksen</i> .....	33
3.2 HVILKE FAKTORER PÅVIRKER BRUKEN AV AKTIV LÆRING TIL UNDERVISNING .....	33
<b>4 METODE</b> .....	<b>35</b>
4.1 METODEVALG .....	36
4.1.1 <i>Vitenskapssyn</i> .....	37
4.2 UTVALG .....	37
4.3 DATAMATERIALE .....	38
4.3.1 <i>Observasjon</i> .....	39
4.4 ETISKE REFLEKSJONER OG FORSKERROLLEN .....	41

4.4.1	<i>Konfidensialitet</i>	42
4.4.2	<i>Informert samtykke</i>	42
4.4.3	<i>Forskerrollen</i>	42
4.4.4	<i>Reliabilitet</i>	43
4.4.5	<i>Validitet</i>	43
<b>5</b>	<b>RESULTATER</b>	<b>44</b>
5.1	FØRSTE KLASSE (LÆRER 1)	48
5.2	ANDRE TIME (LÆRER 2)	50
5.3	PRESENTASJON	52
5.3.1	<i>Veiledning</i>	52
5.3.2	<i>Videre arbeid etter presentasjon</i>	53
5.3.3	<i>Tverrfaglig tema</i>	53
5.3.4	<i>Film som faglig innhold</i>	54
5.3.5	<i>Generelle trekk under hele perioden</i>	54
<b>6</b>	<b>DRØFTING</b>	<b>56</b>
6.1	FØRSTE DEL	56
6.2	ANDRE DEL	57
6.2.1	<i>Eksempler på løsninger fra observasjonen</i>	59
6.2.2	<i>Prosessen underveis</i>	60
6.2.3	<i>Nærhet</i>	62
6.2.4	<i>Aktive løsninger krever bakgrunnskunnskaper</i>	63
6.2.5	<i>Tredje del: presentasjonen</i>	63
6.2.6	<i>Vurdering</i>	64
6.2.7	<i>Storyline-metodens påvirkning i prosjektet</i>	65
6.2.8	<i>Dybdeløring og fagdidaktikk</i>	67
6.3	FILM ETTER PROSJEKTET	68
<b>7</b>	<b>KONKLUSJON</b>	<b>69</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>74</b>
	<b>OVERSIKT OVER FIGURER</b>	<b>76</b>
	<b>VEDLEGG</b>	<b>77</b>
	VEDLEGG 1: OBSERVASJONSSKJEMA	77
	VEDLEGG 2: VURDERING SIKT	78
	VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING	80

# Forord

Det har vært spennende og lærerikt å se dypere på tematikken i denne masteren. Det har vært en interessant prosess, som har gitt meg motivasjon til å se på lærernes jobb i klasserommet og hvilke pedagogiske verktøy de benytter seg av i historieundervisning på ungdomstrinnet. Det har vært interessant å se hvordan de bruker ulike pedagogiske verktøy med hjelp av Storyline-metoden for å gi elevene læringsutbytte og skape interesse rundt tematikken.

Først og fremst vil jeg takke Line Jensen og Thor Christian Bjørnstad for gode, tydelige og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Ikke minst deres tålmodighet og tips rundt det strukturelle i oppgaven.

Jeg vil takke familien min og venner som har støttet meg gjennom hele masteroppgaven. Takk til mine medstudenter som har gitt meg noen fine og lærerike år på lektorstudiet.

<Mjøndalen, 29.05.24>

<Ola Vigdal>

# 1 Innledning

Historiedelen av samfunnsfag er et bredt tema innenfor faget, der man ofte har store hendelser med mange detaljer elevene skal lære over tid. Dette gjør lærerens jobb med oppbygningen av undervisningen svært sentral for å finne en effektiv, men også lærerik undervisningsform for elevene. Man må derfor se på grunnprinsippene bak det historiedidaktiske for å så knytte dette opp mot læringsstrategier som kan funke inn mot elevgruppen man har. Det finnes mange ulike læringsstrategier for å tilegne seg kunnskap. Det er derfor viktig at man gir elevene mulighet til å prøve ut de ulike strategiene underveis i skolegangen slik at de finner noe som passer til dem selv og at de kan finne ulike strategier som passer til ulike undervisningstemaer. Dette bidrar til at elevene blir mer bevisste over egen læring og gir de en mulighet til å kunne mestre og feile underveis i prosessen. Man må dermed ha rammer i undervisningen slik at de har noe å forholde seg til, men samtidig gi de muligheten til å lære ut fra de rammene som er satt. Dette vil gi de en blanding av frihet og ansvar for egen læring, men samtidig gi lærer kontroll over det faglige innholdet.

Samfunnsfag er et av de muntlige fagene i skolen og det er dermed mange muligheter for å kombinere det skriftlige med muntlige aktiviteter i undervisningen. Her kan man legge opp til praktiske læremetoder der man knytter tematikken opp til en læringsaktivitet og man vil kunne bruke mer aktive læringsformer. Dette åpner for at elevene kan lære i det sosiale og lære av hverandre innenfor et gitt tema. Fordelen med samfunnsfag som et praktisk fag er at man kan gjøre mye ut av det som samarbeid i og utenfor klasserommet; ekskursjoner, samarbeidsprosjekter, praktiske oppgaver med muntlig innhold, etc. Dette gjør at man i store deler av undervisningen kan sette sammen grupper med læringspartnere for at man skal få muligheten til å lære av hverandre og i felleskap.

Ulike praktiske oppgaver i undervisningen der elevene må samarbeide for å finne løsninger gjør at de må lære å jobbe i et felleskap med andre, noe som er en fin erfaring å ta med seg inn i arbeidslivet senere. Da mange yrker i Norge er avhengig av samarbeid i grupper med variasjon på størrelse, vil øvelse i samarbeid med medelever i skolen gi erfaringer man kan ta med seg videre ut i hverdagslivet. Dette gir muligheten til åpne diskusjoner der man kan se ulike sider av saker, man kan få ideer til videre læring og muligheten til å bli hørt av medelever.

Samfunnsfag er et av fagene i skolen der man har mange muligheter for å utforske temaene man skal igjennom, noe som gjør det enda viktigere for samfunnsfaglærere å ha deler av undervisningen som omhandler historie integrert med historiedidaktikk. Disse læringsstrategiene kan brukes innenfor andre emner i faget, men er svært sentrale i historie-delen av samfunnsfag i skolen.

For å imøtekomme mange av disse læringsstrategiene må man legge til rette for at elevene skal kunne utforske og få tilrettelagt muligheten til å gå dypere i tematikken. Det vil derfor være viktig å gjøre et godt forarbeid, slik at undervisningen blir lærerik og effektiv for elevene. Dette kan gjøres ved å gi elevene mulighet til å ha en medvirkning inn mot undervisningen med tanke på innhold, men også hvilke læringsstrategier de bruker inn mot tematikken. Ved å gi elevene ulike læringsverktøy de selv kan velge mellom, gjør at de får en frihet til hvordan de skal tilegne seg kunnskapen og de får en medvirkende del i læringshverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 1.1 Bakgrunn

Historie-delen av samfunnsfag er ofte en omfattende del der tematikken er stor og inneholder mange detaljer elevene skal lære seg på relativt kort tid. Dette gjør at man som samfunnsfaglærer må kunne legge opp undervisning der elevene får mest mulig utbytte av undervisningen på en effektiv, men lærerik måte. En del av historieundervisningen krever at elevene skal kunne reflektere rundt konsekvenser og årsaker i tidligere og nåværende konflikter. Videre skal de da kunne reflektere rundt hvordan disse konfliktene kunne vært unngått (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette krever en stor bakgrunnsforståelse og evnen til å diskutere tematikken med ulike syn for å se eventuelle løsninger. Dette gjør historiedelen av samfunnsfag svært åpen for å diskutere, og skape ulike perspektiver ut fra tidligere og nåtidige hendelser. For at elevene skal kunne skape et bredere perspektiv kan man dermed benytte seg av læring i sosiale kontekster der elevene lærer av hverandres synspunkter. Dette vil gi innspill til hvert enkelt individ om synspunkter man ikke har tenkt gjennom. Historiedelen av samfunnsfag vil dermed være en gyllen mulighet for elevene til å lære av hverandre og benytte seg av ulike læringsstrategier for å tilegne seg kunnskapen de trenger. En av disse læringsstrategiene er Storyline, som innebærer å sette seg inn i en rolle innenfor et gitt tema. Denne metoden er noe jeg mener passer godt inn mot historiedelen av samfunnsfag og kan også brukes tverrfaglig med andre fag i skolen. Jeg har valgt å se på nettopp dette og hvordan det kan benyttes i historie-delen av samfunnsfag, slik at jeg kan ta med meg dette som et verktøy inn mot undervisningen i min lærerhverdag.

Bakgrunnen for studie er interessen for å se bruken av praktiske undervisningsopplegg, der elevene kan bruke læringsaktiviteter som inneholder løsningsorienterte og kreative oppgaver i faget



samfunnsfag på ungdomsskolen, og hvordan man tilegner seg kunnskap i felleskap med andre. Jeg har selv erfaringer som elev med ulike praktiske undervisningsopplegg som krever at man setter seg inn i roller underveis i læringsprosessen. Denne studie vil vise ulike metoder man kan bruke for å ha aktiv læring sammen med elevene i grupper og benytte seg av roller for at de skal forbedre sin historiebevissthet rundt tema andre verdenskrig. Dette studie vil kunne se hvordan lærere benytter seg av historiedidaktikken inn mot samfunnsfag undervisning som omhandler historie. Når man har gjennomført ti år med skolegang har man visse kriterier man skal utfylle som lærer for at elevene skal ha muligheten til å tilegne seg kunnskap rundt ulike emner innenfor faget.

Gjøre rede for årsaker til konsekvenser av sentral historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene»  
(Kunnskapsdepartementet, 2019)

For å dra dette inn i undervisningen kan man benytte seg av flere ulike metoder innenfor samfunnsfag, slik at elevene får den kunnskapen de trenger. Man kan benytte seg av lese-oppgave strategier eller man kan gjøre noen mer praktiske metoder som ekskursjon, gruppearbeid og tverrfaglig arbeid. Kompetansemålene man skal være ferdig med etter 10.trinn er blant annet:

«Reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det er med det viktig at elevene får metoder de kan bruke for å tilegne seg denne kunnskapen. Siden samfunnsfag er et av de muntlige fagene vil muntlig kommunikasjon og samarbeid i timene kunne bidra til økt kunnskapsnivå og forbedre refleksjonen rundt tema. Som lærer er det derfor viktig at man lærer bort ulike læringsstrategier for at eleven får et bredere repertoar av strategier for læring.

Kompetansemålene fra Kunnskapsdepartementet setter krav til sammenligning, redegjøring, refleksjon og utforskning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette krever en varierende undervisning for at eleven skal kunne oppnå kunnskapen de skal ha tilegnet seg i løpet av ungdomstrinnet. Ved å benytte seg av roller i undervisningen vil man åpne opp undervisningen for at elevene kan få noe som er fjernt til å bli nært. Dette ved å da lese om historien og handlingene som skjedde før de selv skal sette seg inn i hvordan det var å være ungdom i de ulike situasjonene. Man kan derfor trekke

det til noe nært hos elevene, for å senere trekke det til nasjonalt og internasjonalt (Bolstad, 2021). Dette gir elevene mulighet til å skape en relasjon inn mot temaet for å så sammenlikne og trekke det videre ut i verden for å se likheter, forskjeller og fremskritt. Et undervisningsopplegg som omhandler roller i historien, kan man som lærer trekke inn til kompetansemålene fra kunnskapsdepartementet.

"Sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag" (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Formålet er å se på hvordan lærere benytter seg av aktiv læring inn i samfunnsfag og hvilke undervisningsopplegg de velger for å gjennomføre i undervisningen. Det vil dermed bli fokus på lærerens rolle og strategiske valg av pedagogiske verktøy i undervisningen. Samfunnsfag er et praktisk fag og noe av fokuset på observasjonen vil se på det sosiokulturelle i undervisningen for å se hvordan lærerne motiverer eleven til å jobbe på en praktisk måte i samhandling med andre elever. Skolen er bygd opp rundt det sosiokulturelle med tanke på at samfunnet vi lever i er i mer eller mindre grad avhengig av at vi samarbeider uavhengig av jobbene vi har. Studie vil da også dreie seg om i hvor stor grad dette brukes inn i samfunnsfag-undervisningen med tanke på historie som tematikk.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

«Hvilke strategiske valg lærerne gjør i planlegging og gjennomføringen av et undervisningsopplegg i historie, basert på Storyline-metoden».

Problemstillingen i denne oppgaven er legger vekt på hvordan lærere velger å planlegge og gjennomføre historieundervisning som omhandler andre verdenskrig og hvordan de benytter seg av læring gjennom historier med bruk av Storyline-metoden. I dette studie vil lærerens valg av pedagogiske verktøy og metoder bli vurdert med teori fra Lund (2020) sin historiedidaktikk, Jensen (2003) sin skalamodell, Bolstad (2021) sitt syn på storyline med innspill fra Motzfeldt (2023) og Vingdal (2014) sin teori rundt fysisk aktiv læring. Disse fire temaene er sentrale med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålene, når disse er spesielt innstilt på historiedelen av samfunnsfag og metoden lærerne velger å bruke. Dette er temaer som vil påvirke lærere i planleggingen av undervisningen og gjennomføringen av selve undervisningen i klasser. Skolen er stadig i endring for å tilpasse seg samfunnet og forberede elevene til å kunne bidra i fremtidig

samfunnsmodeller. Dette gjør at man må legge undervisningen til noe relevant for elevene slik at de kan skaffe seg kunnskap og verktøy de kan bruke i senere settinger. Hvis man ser tilbake i tid ser man hvor mye mer teoretiske undervisningsmetoder ble benyttet, kontra undervisning i dag som ofte legger opp til problemløsning i grupper. Dette er et resultat av samfunnsutvikling som i flere situasjoner krever mer samarbeid hos elevene (Vingdal, 2014, s.67).

Forskningsspørsmål:

- 1) I hvor stor grad benytter lærerne seg av praktiske undervisningsmetoder med inspirasjon av Storyline i undervisningen?
- 2) Hvordan kan lærerne se elevenes utvikling av historiebevissthet over en gitt periode, ut fra valgte undervisningsmetoder?
- 3) Hvordan skaper lærerne interesse rundt undervisningen?

Med hjelp av disse forskningsspørsmålene vil man kunne se hvordan lærerne planlegger og gjennomfører et undervisningsopplegg rundt andre verdenskrig med hjelp av Storyline, som baserer seg på aktive løsninger der man setter seg inn i en rolle (Bolstad, 2021). For å se om elevene får et utbytte av undervisningen vil utviklingen av historiebevisstheten til hvert enkelt individ være sentral med tanke på læringsutbytte elevene sitter igjen med etter perioden (Lund, 2020). Til slutt vil jeg se på hvordan læreren skaper interesse rundt tematikken med hjelp av ulike pedagogiske verktøy og klasseledelse.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Denne studien skal omhandle forskning på lærerens rolle i samfunnsfagundervisningen på 9.trinn. Observasjonen vil gå på hvordan lærere benytter seg av ulike undervisningsmetoder, roller og fysisk aktiv læring for å skape nærhet i undervisningen om andre verdenskrig. Jeg vil derfor se hvordan lærerne legger til rette for denne type undervisning og hvordan de gjennomfører undervisningen sammen med elevene. For å få en nøyaktig datainnsamling valgte jeg å observere lærerens utførelse i klasserommet og gjennomføre feltsamtaler før og etter observasjonen. Etter observasjonene og feltsamtalene ferdigstilte jeg notatene skriftlig, og jobbet videre med dette i de påfølgende dagene slik at alle detaljer ble tatt med. Dette resulterte i et sammendrag av alle observasjonstimene og hvilke funn som fant sted under observasjonen. Når dette var klart drøftet jeg mine funn opp mot teorien for å finne studiens relevans for samfunnsfag i skolen og hvilken betydning dette arbeidet har for meg.

## 2 Teori

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å se på strategiske valg læreren gjør i planlegging og gjennomføringen av et undervisningsopplegg i historie, basert på Storyline-metoden. For å kunne besvare dette har jeg valgt å ha tre forskningsspørsmål:

- 1) I hvor stor grad benytter lærerne seg av praktiske undervisningsmetoder med inspirasjon av Storyline i undervisningen?
- 2) Hvordan kan lærerne se elevenes utvikling av historiebevissthet over en gitt periode, ut fra valgte undervisningsmetoder?
- 3) Hvordan skaper lærerne interesse rundt undervisningen?

Disse forskningsspørsmålene skal jeg drøfte opp mot historiedidaktikken med Erik Lund (2020) sin tidligere forskning, Jensen sin skalamodell og dens innvirkning på historieundervisningen, aktiv læring av Vingdal (2014) og Storyline metoden av Bolstad (2021) med innspill fra Motzfeldt (2023). Mye av fokuset i teori delen vil dermed være på hvordan disse påvirker historiedelen av samfunnsfag og undervisningen rundt historie på ungdomstrinnet. Dette er fire sentrale begreper i denne oppgaven med tanke på forskningsspørsmålet. Hvor godt det blir jobbet for å legge til rette for elevenes historiebevissthet med innspill av storyline-metoden, vil være i fokus under observasjonen og vurderingen av studie. Dette kan sees gjennom deres tanker underveis i prosjektet og hvilke produkt de ender opp med. Med tanke på at andre verdenskrig er tema, og det at elevene skal innhente informasjon i grupper og sette seg inn i en rolle, vil deres historiebevissthet avgjøre hvordan resultatet av prosjektet deres blir.

Historiedidaktikken til Lund (2020) er sentral når man ser på tema historie innenfor samfunnsfag på ungdomstrinnet og vil gi lærere nyttige verktøy de kan bruke i undervisningssammenheng. Enda mer spesifikt, når man ser etter utviklingen til elevenes historiebevissthet. Dette vil dermed være en viktig del av oppgaven for å se hvordan lærerne kan se elevens utvikling av historiebevissthet over tid. Dette vil dreie seg om elevenes kunnskaper og evner til å tolke og reflektere rundt tematikken.

Den relevante teorien rundt historie og historiebevissthet vil være hentet fra Lund (2020) og Jensen (2003). Disse forklarer utdypende fra sine refleksjoner og forskning rundt temaene historiedidaktikk og skalamodellen og vil med det være tyngden av teoridelen i denne oppgaven. Det historiedidaktiske dekker mye av teorien grunnet tematikken andre verdenskrig, med et innspill av

skalamodellen til Jensen (2003) som forklarer menneskers møte med historie. Storyline og aktiv læring vil være de to neste teoriene jeg kommer til å trekke frem i oppgaven, med tanke på at dette ofte er to sentrale pedagogiske verktøy i prosjekter som omhandler historie.

Som lærer er det viktig å være bevisst på hvordan elever blir påvirket av historie i hverdagen. Dette kan ha en stor innvirkning på deres tolkning av historie og vil dermed være sentral for elevenes bakgrunnskunnskaper. Skalamodellen viser hvilke faktorer som har en påvirkning på elevene. Dette vil i skolesammenheng være alt fra personer, til historie og fag. De ulike faktorene i skalamodellen vil ha en innvirkning på elevens historiebevissthet, og forklarer det at hvert individ kan ha ulik oppfatning av historie grunnet ulik bakgrunnskunnskap. For å se innvirkning av dette vil det bli spennende å se resultatet av aktiv læring inn mot historiebevissthet. Et slik undervisningsopplegg vil gjøre at elevene må dele sine tolkninger av historie og finne informasjon i felleskap. Dette kan ha mange innvirkninger som vil påvirke positivt, men kan også føre til forvirring blant elevgruppen.

Fysisk aktiv læring vil være en aktuell del av teoridelen i dette kapittelet grunnet det praktisk/aktive undervisningsopplegget i observasjonen som spiller på kreativitet og en aktiv tilnæringsmetode. Dette undervisningsopplegget legger til rette for ulike aktiviteter der elevene blant annet kan lage et skuespill eller en film som løsning på oppgaven. Når elevene jobber sammen i grupper for å tilegne seg kunnskap er det flere løsninger som kan benyttes i læringsfasen, blant annet aktiviteter der elevene produserer noe praktisk på bakgrunn av det teoretiske. Med praktisk og aktiv undervisning menes det mer fysisk læringsmetoder der elevene produserer noe praktisk med bakgrunn av deres teoretiske kunnskaper. Læringsmiljøet eller læringsklimaet elevene befinner seg i har stor betydning for elevene (Vingdal, 2014, s.22). En faktor som spiller inn her er hvor gode relasjoner man har i undervisningssammenheng. «Læringsklimaet sier noe om arbeidsplassen til elevene, hvilke praksisfellesskap elevene er i. Hvor godt og hensiktsmessig fungerer eleven, elevene og læreren sammen» (Vingdal, 2014, s.22).

Storyline er en metode som man kan benytte seg av inn mot praktiske undervisningsopplegg. Denne metoden dreier seg om først og fremst om å gjøre historie gjennom roller og narrativ, der elevene tilegner seg kunnskap gjennom nærhet til en rolle. Når man setter opp et undervisningsopplegg innenfor historie som går over en periode, vil det ofte være noen preg av Storyline. Det er ikke nødvendigvis alltid et prosjekt bestående av kun denne metoden, men flere av kvalitetene med storyline metoden kan styrke et slik prosjekt. Storyline som metode består av mange punkter som gjør at man skaper en atmosfære i klasserommet der man skal sette seg inn i en historie (Bolstad,

2021). Dette gjør at jeg gjerne vil se om det er noe bruk av Storyline-metoden i observasjonen jeg skal gjennomføre.

## 2.1 Begrepsavklaring

I dette studie er historiedidaktikk og innenfor dette, historiebevisstheten sentral. Innenfor historiedidaktikk er historiebevissthet et sentralt begrep som senere blir tatt opp i diskusjonen og konklusjonen. Når jeg snakker om historiebevissthet refererer jeg til Lund (2020), som beskriver historiebevissthet på hvor godt man forstår seg på historie og dens innvirkning på fortiden, nåtiden og fremtiden. Dette er noe som er vanskelig å måle hos enkeltindividet, men kan sees gjennom utviklingen av forståelse. Elevens historiebevissthet vil være påvirket av hva de kan fra tidligere og hvordan de har blitt påvirket av ulike faktorer. Hvert enkelt individ blir påvirket av mange faktorer i hverdagslivet, som igjen er med på å påvirke vårt syn på historie (Jensen, 2003). Målet må dermed være at man klarer å få et mer fordypende syn på historie og dens påvirkning. Ofte kan man låse seg i en retning, det er dermed viktig å lære eleven til å se ulike sider av historien og få de til å reflektere rundt de ulike perspektivene rundt historien. Her kommer man inn på hvordan hendelser oppstod, hvordan hendelsesforløpet var, hvordan det endte og hvordan ulike hendelser kunne endret hele historien.

## 2.2 Teori

Elevene blir påvirket av mange ulike faktorer underveis i livet, og det er fullt av historier og meninger. Mange ganger kan det være vanskelig å sette de riktige brikkene sammen for å skape et helhetlig bilde av historien. «Vi er i konstant samspill med andre, samfunnet, verden» (Vingdal, 2014, s.43). Dette gjør at vi hele tiden får nye inntrykk som vi bearbeider i hodet med tidligere erfaringer og opplevelser. Denne samspillsprosessen forgår hele tiden mens man er våken og vi er i større eller mindre grad bevisste på samspillet i situasjoner der vi mottar en mengde informasjon, som vi prosesserer og bearbeider på bakgrunn av våre tidligere erfaringer (Vingdal, 2014, s.43). Ifølge den åpne skalamodellen ser man hvilke faktorer som påvirker elevene med tanke på historie og historiebevissthet. Det kan være problematisk om skolen ikke gjør en god jobb med å legge frem tilstrekkelig med informasjon til elevene rundt historien, dette vil kunne minske historiebevisstheten hos elevene ved at eleven blir låst innenfor ett syn på historien. En del av historiebevisstheten er å kunne reflektere rundt historie, der det ikke nødvendigvis kun er en løsning.

## 2.2.1 Historiedidaktikk

De fleste fag i skolen har innebygd progresjonen på en naturlig måte, som for eksempel matte, fremmedspråk og naturfag. Dette gjør progresjonen forholdsvis lett målbar for elever og lærere innenfor disse fagene. Historieundervisningen blir mer et fag der ny informasjon møter elevene hver time og sjeldent bygger på timene tidligere (Lund, 2020, s.183). Men hva vil det si å bli flinkere i historie? Erik Lund forklarer det slik:

«Progresjonen i historien er i all hovedsak forstått som økning i mengden kunnskaper. Dette behøver ikke bare være kvantitative mål. «Flere» kunnskaper øker muligheten til å tenke i sammenhenger og skjønne mer av en utvikling. Det innebærer at progresjonen i faget får en utvidet definisjon bygd på elevenes økende forståelse av nøkkelbegrepene» (Lund, 2020, s.183).

Det vil si at mengden informasjon og nøkkelbegrepene vil kunne gjøre elevene flinkere i historie. I dette undervisningsopplegget vil nøkkelbegrepene være viktig for elevene å notere underveis og benytte seg av i prosessen, da de skal sette seg inn i en rolle og utdype hvordan ulike hendelser foregikk. De ulike nøkkelbegrepene er det som minner oss på historien. Dette kan være alt fra datoer, sentrale begreper eller navn som kan knyttes til en historisk handling (Lund, 2020, s.183). Forståelsen av nøkkelbegreper kan sees som god innsikt i historien. Man må dermed tenke godt igjennom hvordan man skal teste kunnskapen til elevene for å se om de har den fulle forståelsen på plass. Ofte kan historieprøver og oppgaver legge fokus på «vite at»-kunnskap, noe som gjør det mer til memorering og reproduksjon fra elevenes side (Lund, 2022, s.183). Slike prøver, og oppgaver legger ikke nødvendigvis vekt på forståelsen, men kun elevenes evne til å huske. Dette vil si at elevene kan oppnå gode resultater ved å kun memorere hendelser uten å virkelig forstå de, noe som ikke er ønskelig da målet er at elevene skal få en dypere forståelse.

For å kunne sørge for at elevene får en mer dypere forståelse kan man legge fokuset på nøkkelbegrepene i historien. Ved å legge fokuset på nøkkelbegrepene får alle noen holdepunkter de kan jobbe utfra og dermed bygge kunnskapen sin rundt disse. Da vil «vite hvordan»-kunnskapen bli mer sentral, og man vil se en høyere forståelse fra elevene. Hvis man som lærer blir mer bevisst på bruken av «vite hvordan»-kunnskap i undervisningssammenheng vil det føre til at man endrer det tradisjonelle kunnskapsbegreper som fremdeles er dominerende i samfunnsfag som fag og i offentligheten (Lund, 2020, s.184). Denne type kunnskap vil gjøre at man får en dypere forståelse av de ulike temaene og dermed et større kunnskapsgrunnlag.

Som lærer kan man da legge opp et undervisningsopplegg som vil innebære et før- mellom- etter arbeid i arbeidsprosessen med tematikken for å gi elevene større tidsrom for å tilegne seg kunnskap rundt temaet. «Vi tilegner oss et innhold, som er det vi lærer, og en drivkraft, psykisk energi som skal til for å gjennomføre læringsprosessen» (Vingdal, 2014, s.43). Det Vingdal mener her er at gjennom en gitt prosess tilegner vi oss kunnskap, ved å mestre denne kunnskapen får man en drivkraft til å drive videre. For å tilegne seg denne kunnskapen er det viktig at elevene er psykisk forberedt på å tilegne seg mye ny informasjon over en gitt periode. Tilegningen og bearbeiding av ny informasjon vil gjøre at elevene får et mer helhetlig bilde av hvordan alt foregår og dermed være mer bevisste over historien og dens betydning for samfunnet. De vil utvikle en bredere forståelse rundt historiske hendelser og kunne se sammenhengen mellom historien. Ulike historier er noe som vil møte elever og lærere hele tiden, og dermed være noe som påvirker og danner vår historiebevissthet (Jensen, 2003, s.87). Man kan ha mange ulike oppfatninger av historien når man kun vet en del av det eller en side av historien. Dermed er det lærerens jobb å legge til rette for at elevene kan bygge videre på den historiebevisstheten de har fra før av for og med det danne seg et oversiktlig bilde av historien (Lund, 2020). Dette vil gjøre at man danner seg et bredere kunnskapsnivå der man kan trekke sammenhenger og se ulike sider av historien, uten å nødvendigvis ta noen side.

Ingen er historieløse når man ser på hvordan vi mennesker fungerer i samfunnet og hvordan hjernen vår er laget for å prosessere informasjon i større eller mindre grad (Lund, 2020, s.28/31). Alle mennesker har en form for historiebevissthet der de tolker og forstår tidligere eller nåtidige hendelser ut fra et perspektiv. Denne tolkningen baserer vi på erfaringer og kunnskaper vi har fra tidligere, og eventuelt ny kunnskap som vi tilegner oss underveis i læringen om noe nytt. Dette kan vi trekke inn til klasserommet i forhold til elevenes tidligere kunnskap og hvordan de kan tilegne seg ny kunnskap for å utvikle historiebevisstheten. Vi har alle dannet oss vår egen historiebevissthet. Alle mennesker har en historiebevissthet som er mer eller mindre bevisst, denne skapes av de tre dimensjonene som spiller sammen og danner en indre sammenheng (Lund, 2020, s.28). Dette er spesielt viktig å tenke på når man skal undervise innenfor historie. Historiebevisstheten hos elevene vil hjelpe de med å kunne fordype seg inn mot tematikken og gi de en forståelse rundt hendelser og konsekvenser. «Historiebevisstheten kan altså ikke isoleres til å bare handle om fortid. Vår tolkning av fortiden og vår forståelse av nåtiden former våre forventninger til fremtiden» (Lund, 2020, s.28). Det Erik Lund forklarer her er at vår



historiebevissthet ikke kun handler om hvilke handlinger som har forgått tidligere, men også at den kunnskapen blandet med det vi opplever i nåtiden gir oss forventninger til fremtiden.

Når man begynner på ungdomstrinnet, begynner alle fag å sette høyere kriterier til fordypning inn mot faget. Dette er for at elevene skal ha mer kunnskap innenfor de ulike fagene og det vil bli satt høyere forventninger. Disse forventningene vil også komme fra samfunnet da man forventer en bredere forståelse hos elevene når de blir eldre. Skolen bygger på utvikling over tid og at man hele tiden skal lære seg mer etter hvert som man blir eldre. Dette er for å øke kunnskapsregisteret til hvert enkelt individ og er en del av menneskers dannelse. I samfunnsfag på ungdomstrinnet skal man gjennom ulike deler som politikk, geografiske betydninger og historie. Historiedelen av undervisningen omhandler ofte flere hendelser, både stor og små. For å kunne vurdere og hjelpe elevene underveis, vil det være nyttig å se på hvilke utsagn faget legger til grunn for sin identitet. «Den ene typen handler om hva vi vet innenfor faget. Det kalles faktakunnskap, realhistorisk kunnskap og substansiell kunnskap. Vi samler det under betegnelsen *vite at*-kunnskap» (Erik Lund, 2020, s.19). «*Vite at*»- kunnskap viser hva elevene kan om regn faktakunnskap innenfor faget, og vil si noe om de vet for eksempel handlingsforløpet i andre verdenskrig. Inn mot historiedelen av samfunnsfag vil dette kunne sees på som kunnskap elevene tilegner seg uten å vite hvordan handlingen foregikk eller hvilke konsekvenser dette forårsaket.

For at man skal få dypere forståelse av hendelsesforløpet og sammenhengen tematikken har i det store bildet, vil det være lærerens jobb å legge til rette for at «*vite at*»-kunnskapen blir mer fordypende ved å trekke inn «*vite hvordan*»-kunnskapen til elevene. Da vil eleven kunne trekke sammenhenger mellom de to utsagnene som er relevant innenfor historiefaget. «*Vite hvordan*»-kunnskap er det som gir oss grunnlag for hvordan vi kan bevise det vi vet om i «*vite at*»-kunnskap. «Begge disse aspektene ved et fag er like viktige. Bare innsikt i «*vite hvordan*» kan gi et gyldig grunnlag for «*vite at*»-kunnskap. Utelukkende «*vite at*»-kunnskap kan derfor ikke telle som kunnskap, bare informasjon» (Lund, 2020, s.19). Som Lund forklarer, henger *vite at*- og *vite hvordan* kunnskapen sammen og vil gi en evne til å tolke, utdype og begrunne kunnskapen man har. Å benytte seg av disse, vil være viktig for å skaffe seg et helhetlig bilde av historien og gir elevene muligheten til å forstå konsekvenser av historien, hvordan historien har blitt som den har blitt og hvilke faktorer som påvirker handlingene gjennom historien (Lund, 2020, s.19). Denne kunnskapen kan elevene nå ved å gjennomføre bruk av roller og historier som man bruker i Storylinemetode. Dette gjør at elevene må tolke og drøfte rundt hvordan rollen skal bli basert på kunnskapen de tilegner seg (Bolstad, 2021).

## 2.2.2 Historiebevissthet

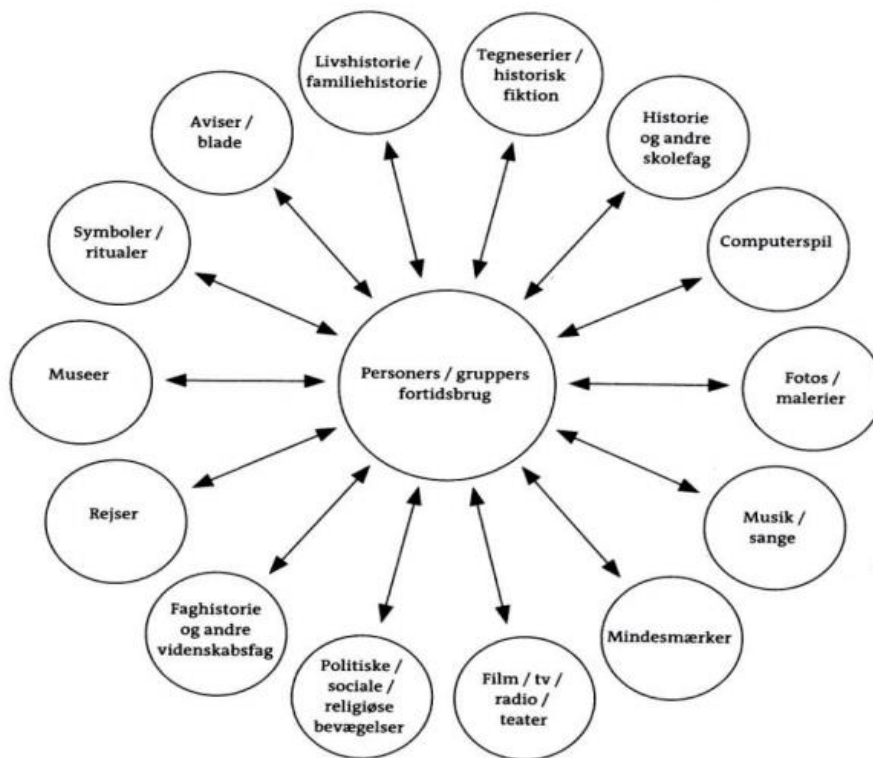
Historiebevissthet som begrep ble først introdusert i læreplaner på midten av 1900-tallet. Dette skulle utvikle historiefaget til noe mer betydningsfullt og elevsentrert med tanke på tidsperspektivet rundt historien. «Det komplekse som ligger i «*samspill* mellom tidsdimensjoner», virket forlokkende, utfordrende og åpent for nye visjoner om at historiefaget kunne bety noe langt mer for elevene i deres verden her og nå enn det vanligvis gjør» (Lund, 2020, s.32 og s.33). Fra og med nå skulle tidsdimensjonene ha en større rolle i faget og historie skulle bli sett på som noe som skapes hele tiden. «Tidsdimensjonene ble satt i spill, og historiefaget kunne bryte ut av en tradisjonell ramme og fagforståelse» (Lund, 2020, s.32 og s.33). Dette setter selvfølgelig nye krav til historiefaget og hvordan man skal undervise for å interessere elevene til videre kunnskap rundt historie. Dette er fremdeles noe som man må jobbe med og legge til rette for i dagens undervisning. Ved feiltolkning av dette vil man kunne falle tilbake til den gamle tankegangen der prøver og oppgaver er det som skal definere historiefaget. Det var da det stort sett var karakterer som ble gitt på bakgrunn av fakta sjekk av kunnskap hos elevene (Lund, 2020, s.32 og s.33). Dette vil føre til at historiebevissthet uteblir fra samfunnsfag og historiedelen av faget, noe som ikke er ønskelig. Da vil vi gå vekk fra de vurderingskriteriene vi har nå som er satt for å samfunnsfag og historieundervisning. «Eleven identifiserer og bruker og kombinerer sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold for å belyse samfunnsfaglige tema/problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er et eksempel på vurderingskriterier for høy måloppnåelse i LK20. Et slikt vurderingskriterie vil sette krav til undervisningen om hvilke kompetanse man gir elevene og hvordan man tilrettelegger undervisningen slik at elevene kan utfordre sitt potensiale.

Historieundervisningen i samfunnsfag kan være krevende for mange. Historie inneholder mange detaljer og kan for mange virke litt rotete. Som lærer vil det være viktigere å legge opp til en mer interessant undervisning for å skape engasjement hos elevene. Det at samfunnsfag ikke hadde skriftlige eksamener i de nordiske landene, gjorde det vanskeligere å vurdere resultater og måle fremgangen i selve faget hos elevene (Lund, s.32 og s.33). Eksamen i samfunnsfag er en muntlig eksamensform og et praktisk fag. Det kan dermed være enkelte emner som blir vanskeligere for lærer å vurdere. Dette kan løses med flere små vurderinger underveis i de ulike emnene. Prosjekter der man har en skriftlig del og en muntlig del, eller en skriftlig prøve som skal forsvares muntlig i etterkant.

### 2.2.2 Den åpne skalamodellen

Elevenes historiebevissthet vil hele tiden bli preget av ny informasjon i undervisningen og ellers i samfunnet. Lærere må dermed legge til rette for at deres historiebevissthet blir utviklet med et samspille fra tidligere hendelser, det som skjer i nåtiden og hva vi ser fremover mot. «Det sentrale ordet i Jensens formulering er *samspill* mellom tidsdimensjonene. Det betyr at påvirkningen kan gå begge veier» (Lund, 2020, s.28). Denne kunnskapsutviklingen krever tid og kunnskap, men vil gi elevene mer reflekterte syn på samfunnet. Den kunnskapen vi har som individ om fortiden blir påvirket av hva vi er opptatt av i nåtiden og hva vi ønsker oss i fremtiden. Hvis det skjer drastiske endringer i våres forståelse av samtiden og våre framtidsforventninger, kan dette begrunnes med våres tolkning av fortiden (Lund, 2020, s.28). Dette kan trekkes til Jensens teori rundt historiebevissthet og skolen kan bidra til å utvikle historiebevisstheten til elevene.

Samfunnsfaget og skolen er bare en av mange arenaer hvor elevene vil møte historien i løpet av livet sitt, og som vil være med å danne deres historiebevissthet. Dette illustrerer tydelig samspillet mellom historiebevisstheten og historiebruken, og Jensen (2003) har skissert en modell som skal forklare dette:



*Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder.*

*Figur 1 Den åpne skalamodellen fremstilt av Jensen (2003, s. 88)*

### Indre og ytre motivasjon

Den åpne skalamodellen viser hvor mange plattformer elever kan få informasjon om historie i dagens samfunn. De blir påvirket av så mange ulike faktorer gjennom et døgn som er med på å skape et bilde av historien for hvert enkelt individ. Dette bilde er ikke alltid helt konkret eller ferdig stilt og kan derfor sørge for at en del av historien mistolkes av hvert enkelt individ. Et tidligere problem elever har erfart i møte med historiefaget, er at skolen med sin historieundervisning, og virkeligheten med de historiene de erfarer der, har vært to vidt forskjellige ting (Jensen, 2003, s. 87).

Som Jensen forklarer har elever mange informasjonskapsler som gir de inntrykk og informasjon nesten døgnet rundt. Dette er alt fra relasjoner med andre personer, aviser og sosiale medier, inntrykk man får i ulike sosiale settinger og skolen. Inntrykkene hvert enkelt individ får i løpet av en dag gjør at man bygger opp tanker og et perspektiv rundt ulike temaer. Dette kan være basert på kunnskap man har rundt tema eller kunnskap fra liknende situasjoner. Det vil dermed være viktig å bevisstgjøre elevene om at man ofte kan ha ulike ståsteder i en sak uten at noe av sidene

nødvendigvis har feil (Jensen,2003, s.87 /88). Dette er med på å prege deres tolkning av historien og deres historiebevissthet. Erik Lund forklarer dette slik:

«Den følelsesmessige tilknytningen til fortiden kommer sterkest frem i forbindelse med familiesamlinger. I slike sammenhenger formidles det kunnskap om fortiden på ulike måter, avhengig av rammene rundt familiesamlingen, fra fødselsfeiring til gravferd. Historiebevisstheten gir næring, fra det individuelle og slektsmessige ut i det lokale, nasjonale og kanskje globale. Det å bruke bilder, både foto og levende bilder, som handler om fortiden, og å gjøre det sammen med familie og venner med muligheter for samtale og utdypning, er en utbredt aktivitet» (Lund, 2020, s.29)

Det Lund forklarer her kan være en erfaring som elevene kan ta med seg inn mot skolen og historiedelen av samfunnsfag, da de skal trekke linjer fra fortiden til nåtiden. Erfaringen de har med å trekke inn fortiden til nåtiden kan være ubevisst, og dermed ikke nødvendigvis være et verktøy elevene benytter seg av altfor ofte (Lund, 2020 s.29). Bevisstgjøring av dette vil hjelpe de med å sette seg inn i tematikken, og trekke linjer mellom hendelser og konsekvenser fra historien og frem til i dag. Slike grep i undervisningen vil kunne skape interesse og større forståelse rundt faget. «Hvis historiefaget skal være meningsfylt for elevene og bety noe i deres liv, må det som former elevens historiebevissthet, trekkes inn og gjøres til en del av faget» (Lund, 2020, s.29). Meningsfylt undervisning som Lund påpeker her, er en viktig faktor for at elevene bygger opp motivasjon og interesse i faget og tematikken.

### **2.2.3 Bruken av historie**

Når man skal undervise i historie på ungdomstrinnet er det viktig at man som lærer setter i gang tankeprosessene hos elevene, slik at elevene kan danne en sammenheng mellom hendelser og konsekvenser gjennom historien. For at elevene skal kunne se sammenhenger mellom historie og nåtid kan en rask introduksjon av historiebevissthet være lurt. «Hvordan bruker vi fortiden? En rask gjennomtekning forteller at den er i daglig bruk, bevisst og ubevisst. De mest dagligdagse hendelser kan utløse tanker om hva som gikk forut, og hva som kan komme til å skje» (Lund, 2020, s.28). Det å trekke det ned til noe helt grunnleggende vil gjøre at de kan benytte seg av denne tankegangen for å forstå og utdype seg innenfor et gitt tema. Slike undervisningsopplegg vil gjøre at elevene evner å fordype seg i forståelsen i faget og dyrke den refleksive delen av undervisningen (Lund, s.28, 2020). Mestringsfølelsen hos elevene når de oppnår oppgaver kan være det som trengs for å skape

gode læringsøyeblikk og en lyst til å jobbe mer. Når man oppnår slike øyeblikk, får man lyst til å lære mer. Man opplever en glede ved å lære, noe som gjør oss mer effektive (Vingdal, 2014, s.76). Hva som gleder elevgruppen kan variere fra klasse til klasse, men variasjon i arbeidsmetoder mellom det akademiske og praktiske kan ofte være en løsning for å oppnå mestring.

## 2.3 Storyline

Storyline er en undervisningsmetode som består av fire steg. Disse fire stegene er noe man ofte kan se passe inn i ulike prosjekter som varer over tid. I dette prosjektet ser man tydelige sammenliknbare trekk mellom undervisningsopplegget lærerne har valgt og Storyline som metode. Første steg i Storyline er å skape et univers. Dette vil si en tanke, sted eller handling. I denne klassens tilfelle vil det bli 1939-1945, andre verdenskrig og mer spesifikt den oppgaven de er tildelt. Andre steg er hendelsene som skjer i universet, som skaper spørsmål som må besvares. Disse spørsmålene blir sett på som nøkkelspørsmål og vil kreve et gravearbeid. Dette vil bli den spesifikke rollen elevene har fått i oppgaven. Denne rollen skal utforskes og forstås. Tredje steg er de ulike fagene man er igjennom ved en besvarelse på problemet. Dette kan sees på som tverrfaglig arbeid i timen. Storylinemetoden ble funnet opp for å skape et tverrfaglig arbeid på skotske skoler på 1960-tallet og dette er fortsatt en viktig del av prosessen i storyline. Det tverrfaglige binder flere fag sammen rundt et tema og gjør at man kan fordype seg på et bredere grunnlag (Bolstad, 2021, s.32). For elevene i dette prosjektet vil dette bli blant annet det tverrfaglige opplegget de hadde i norsk. Men kan også trekkes til valgfaget sal og scene med tanke på kreative videoer. Det fjerde steget av storyline er at det universet elevene har etablert samsvarer med noe som faktisk er virkelig. Dette vil si at deres tolkninger stemmer overens med det som faktisk har skjedd. Storyline er en metode der tanken er at alt starter med elevens egne engasjement, og deretter blir videreutviklet av mer fagstoff og kunnskap. Denne type metode vil passe inn til mange ulike undervisningssammenhenger i skolen, men det krever en del av elevgruppen. For at et slikt opplegg skal funke må man sørge for at elevene kommer godt i gang og man må som lærer jobbe aktivt rundt for å hjelpe alle med oppgaven. Det er også utfordrende å ha nok tid til å gjennomføre et opplegg som kan trekke inn de ulike fagene man har i skolen og fremdeles holde elevene inne i et univers (Motzfeldt, 2023, s.15-38). Det er derfor viktig å sørge for at elevene har tilstrekkelig med arbeid og at de får tid til å trekke inn det som er relevant til deres prosjekt. Dette kan gjøre ved å gi felles tidsfrist på ulike deler av prosjektet slik at elevene har noen mellomtider å forholde seg til.

Til tross for at denne oppgaven har sine likheter med Storyline-metoden er det noen ulikheter eller ting som ikke nødvendigvis er helt likt, men flere av prinsippene i storyline vil passe inn til undervisningsopplegget som er gjennomført. For å spesifisere dette kan man se på de ulike kvalitetene med Storyline-metoden og sammenlikne det med kvalitetene til undervisningsopplegget som er gjennomført under observasjonen. Storyline er ofte et omfattende prosjekt der man visualiserer tematikken i klasserommet. Dette kan gjøres ved å kle seg ut, bytte regler, gjennomføre et rollespill over tid eller andre mer omfattende oppgaver (Motzfeldt, 2023, s.25). Denne undervisningen er noe omfattende, men samtidig mer lavterskel for elevene. Undervisningsopplegget som er gjennomført under observasjonen er preget av Storyline-metoden, men er også noe forenklet med tanke på tidsrammene. Slike løsninger kan være lurt for å komprimere tidsbrukene av de ulike prosjektene man vil gjennomføre.

### 2.3.1 Storyline i klasserommet

Først og fremst legger Storyline opp til at elevene skal kunne bruke det de kan og vet fra tidligere erfaringer. Storyline tar utgangspunkt i det man vet fra før av eller det de antar. Så i stedet for at læreren skal formidle kunnskapen elevene skal tilegne seg, skal elevene tilegne seg den kunnskapen de trenger og undersøke tematikken nærmere. Dette selvfølgelig med hjelp og støtte fra lærer (Bolstad, 2021, s.10). Dette åpner for at eleven selv kan drøfte og diskutere ulike løsninger og svar på spørsmålene. Noe som vil kunne gi flere innspill og tanker fra elevene. Videre kommer nøkkelspørsmålene inn og skaper en kontekst i historien. I dette tilfelle vil det være rollen elevene skal sette seg inn i. Denne rollen skaper et fundament for hva elevene skal finne ut og hva som er forventet at de lærer seg. Slike nøkkelspørsmål er ledende med tanke på at dette ofte kan brukes som hjelpemiddel for å få elevene til å jobbe målrettet mot et gitt tema og det hjelper ofte med en avgrensning av det de skal undersøke. Avgrensningen gjør det lettere for elevene å spesifisere svarene sine og fokusere på de nødvendige detaljene. For å få elevene godt i gang med oppgaven kan det være lurt å ha noen ulike læringsaktiviteter klare slik at de har muligheten til å utforske materiale på flere ulike måter (Motzfeldt, 2023). Dette kan skape et engasjement hos elevene som igjen vil kunne bidra til utholdenhet ved vansker i oppgaven. Det som ofte skjer når elevene får utdelt noen nøkkelspørsmål er at de raskt kan resonere sammen med andre hva de kan fra tidligere erfaringer og de kan dermed lage et "bilde" av historien individuelt eller sammen i grupper. Disse spørsmålene er svært viktig i det elevene får oppgaven og skal sette seg inn i en rolle. Denne rollen er noe elevene kan bygge historien rundt og som hjelper de med å gjøre det hele mer realistisk.

(Motzfeldt, 2023, s.84). Ved å drøfte rundt hvordan det egentlig var på bakgrunn av tidligere erfaringer og nyere kunnskap vil elevene kunne lage seg et fiktivt bilde rundt sted og handling.

Når man jobber med en slik oppgave er det, som nevnt tidligere, viktig at læreren går aktivt rundt til alle gruppene. Når læreren er aktiv og kommer med spørsmål til de ulike gruppene, må elevene gjøre seg opp en tanke om temaet. Denne formen for undervisningsmetode krever mye aktivitet fra lærer i starten av prosjektet for å veilede alle elevene inn på riktig retning. Elevene er satt sammen i grupper som skal jobbe sammen under hele prosjektet. Disse gruppene er forhåndsbestemt av lærerne og det er tatt høyde for ulike kvaliteter. Grunnlaget for å sette sammen gruppene på forhånd vil ofte være kontroll og muligheten til å sette sammen grupper som kan prestere godt under samarbeidet (Motzfeldt, 2023, s.90). Dette prosjektet ender i et resultat der kunnskapen elevene har innhentet skal presenteres fremfor klassen. Det vil derfor være lurt å sørge for at elevgruppen er innforstått med alvorligheten rundt tema man fordypet seg innenfor. I dette tilfelle kan det være lurt å ha dialoger og forklaring på alvorligheten sammen med elevene i klassen og sette av tid til å forstå hvor alvorlig dette er (Motzfeldt, 2023, s.93). Kontinuerlig oppfølging med alle elevene gir en oversikt over forståelsen de har og hvor langt de har kommet i oppgaven. Dette er også en gylden mulighet til å gjennomføre samtaler om alvoret i tematikken.

### **2.3.2 Aktivitet og initiativ**

Storyline i klasserommet er avhengig av at elevene blir med inn i et skapt univers. Det vil være mange måter å kunne engasjere elevene til et Storyline undervisningsopplegg. Noen av disse kan eksempelvis være besøk utenfor skolen, tekster, film eller bilde (Bolstad, 2021, s.19). Aktivitetene man gjennomfører under et undervisningsopplegg som benytter seg av Storyline-metoden, varierer ut fra spesifikke behov til oppgaven. Det er mange måter å tilegne seg kunnskap på, så det vil dermed være viktig å finne hvilke verktøy som passer best for å øke læringsutbytte. Klassens og oppgavens behov må dermed vurderes før man setter i gang prosjektet. Oppgaven skal være gjennomførbar, men også legge opp til at elevene skal gjøre en innsats for å løse. Når elevene setter i gang med prosjektet skal de undersøke og finne informasjon sammen i gruppene. Denne informasjonen skal danne en presentasjon der de skal vise til hvordan det var å være ungdom under andre verdenskrig i ulike settinger (Bolstad, 2021, s.21). Dette gjør at deres troverdighet i oppgaven vil være avgjørende for å se dybdeforståelsen til elevene rundt tema. Da vil man se om «vite hvordan»-kunnskapene til elevene er utviklet.



Utover i prosjektet som oppgaven til elevene tar mer og mer form, vil det være viktig at de fremdeles har et klart bilde og identifikasjon på personen i deres oppgave. Den kontinuerlige jobbingen med å lage en identitet på ungdommen under andre verdenskrig er det som i dette tilfellet vil vise mest av hvor mye elevene har forstått av tematikken. For at Storyline som undervisningsopplegg skal fungere som læringsressurs må visualiseringen og handlingen være troverdig (Bolstad, 2021, s.21). Slike detaljer som dette er viktig at er spesifisert når elevene jobber med oppgaven slik at de er klar over hva som kreves.

Underveis i prosessen er det viktig at man som lærer passer på at alle gruppene fungerer og at elevene forstår seg på oppgaven. Dette kan gjøres gjennom å gi de noen tips og spørsmål underveis i prosessen. Man skal ikke gi elevene løsningene på oppgavene, men man kan stille de nøkkelspørsmål som de kan drøfte videre i gruppene for å finne løsninger. Disse nøkkelspørsmålene kan være konkrete spørsmål som elevene kan besvare for å holde seg til tema eller spørsmål de kan ha til ettertanke, slik at de må vurdere ulike løsninger og svar. Nøkkelspørsmålene man stiller som lærer kan være alt fra små viktig punkter for å opprettholde flyten i arbeidet eller større, som reflekterende spørsmål som krever mer undersøkelse fra elevene (Bolstad, 2021, s.25). Disse spørsmålene kan gjøre at elevene må ta stilling til karakterene de har i oppgaven. Hva er etisk korrekt, og hva tror de er et sannsynlig utfall av en hendelse i deres historie.

Når man skal gjennomføre et undervisningsopplegg som inneholder storyline må man som lærer være nøyaktig i planleggingsfasen. Dette kan gjøres ved å ta en oversiktsplanlegging, der man lager en enkel oversikt på sted, tid, personer, fagsløyer og hendelser. For deretter å sette opp en plan i kronologisk rekkefølge for de ulike undervisningsøktene. Hvis man som lærer ikke velger å ha en oversiktsplan, kan man benytte seg av storyboard (Bolstad, 2021). Storyline er en metode som egner seg til undervisningsopplegg der man kan benytte seg av historie. Dette vil si å skape en historie sammen med elevene og la de utforske et nytt tema. Skolen har et dannelses- og utdanningsoppdrag, som man skal gjennomføre underveis i grunnskolen. Danning skjer i praktiske situasjoner skolehverdagen og kan kalles erfaringsrikdom (Motzfeldt, 2023, s180). Denne dannelsen skjer gjennom et undervisningsopplegg som Storyline, der elevene får utforske og skape noe innenfor et gitt tema. Den erfaringen de tar med seg vil være en del av deres dannelses og gi de tilknytning til undervisningen. "Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring, og også for storyline" (Motzfeldt, 2023, s.180). Denne metoden vil fungere inn mot opplegg som andre verdenskrig. Dette ser man i undervisningsopplegget som er observert og analysert senere i teksten.

### 2.3.3 Aktiv læring

Undervisningsopplegget i klassene er et aktivt opplegg der de bruker ulike ressurser til å innhente informasjon av kunnskap. Dette gjør at elevene vil få en mulighet til å variere arbeidet sitt selv i timene mellom innhenting av informasjon som en mer akademisk metode og å forme informasjonen på en kreativ og aktiv måte. En slik type oppgave gjør at man må samarbeide i felleskap på gruppene for å tilegne seg kunnskapen man trenger. Det er mange måter å se på læring på og det finnes mange definisjoner på læring, men de fleste er enige om at læring ofte oppstår i en sosial kontekst sammen med andre (Vingdal, 2014, s.42). Denne formen for undervisning vil gi elevene verktøy de kan benytte i senere undervisning og ellers i samfunnet. Aktiv læring i skolen vil kunne styrke relasjonene mellom elevene og læreren over tid, og vil med det kunne være et verktøy man benytter seg av i ulike undervisningstimer som lærer. Dette kan gjøre det lettere for læreren å forstå seg på elevene og deres behov. «En lærer som har vært sammen med elevene ute eller inne i fysisk aktivitet, vil kunne ha større forutsetninger for å «lese» elevene» (Vingdal, 2014, s.51). Dette vil jo da også gjelde aktive undervisningsopplegg der man møter elevene på en annen måte en tradisjonell klasseromsundervisning. Den relasjonen man skaper ved å møte elevene på ulike måter i undervisningen vil kunne styrke læringsutbytte til elevene ved at man dekker et større område av ferdigheter. Men det vil da også være viktig å ta hensyn til eventuelle elever som har ekstra behov for oppfølging eller tilhører risikogrupper. «For elever i Risikogrupper ser det ut til å være ekstra viktig at læreren er tydelig og elevstøttende når deltakelse og innsats er utilfredsstillende» (Vingdal, 2014, s.51).

## 2.4 Samarbeid, praktisk arbeid og kollektive løsninger

Det finnes flere metoder man kan benytte seg av under praktisk arbeid i undervisningssammenheng. Dette kan være alt fra samarbeid i grupper, roller og prosjekter. Dette kan man velge ut fra hva som passer inn mot de ulike temaene. Noe som alltid må ligge til grunn for at elevene skal få utbytte under slike undervisningstimer er gode læringsmuligheter. «Læringsmiljøet eller læringsklimaet har stor betydning for læring. Læringsklimaet sier noe om arbeidsplassen til elevene, hvilke praksisfellesskap elevene er i» (Vingdal, 2014, s.53). Den innvirkningen et klassemiljø kan ha på hvert enkelte individ har mye å si når man skal jobbe med praktiske oppgaver og samarbeid i klassen. Dette er noe man som lærer og enkeltindivid i klassen må jobbe for at skal bidra til å bygge en god læringskultur i klassen, med fokus på trygge rammer. Dette krever relasjoner og trygghet i klassen, noe man må bygge over tid og fokusere på gjennom relasjonsbygging. «Hvor godt og

hensiktsmessig fungerer eleven, elevene og læreren sammen. På samme måte som lærere trenger relasjonskompetansen (Nordenbo mfl., 2008), trenger elevene å øve seg på å være en støtte for hverandre» (Vingdal, 2014, s.53). Dette vil være viktig for elevens læringsmiljø på skolen og vil kunne bidra til videre erfaringer de kan ta med seg i andre kontekster av livet.

Læringsaktiviteter som inneholder samarbeid, krever ofte en del planlegging slik at det er gjennomførbart og læringsrikt. Om man får en flyt i samarbeidet på de ulike gruppene, vil elevene kunne få mange verktøy de kan ta med seg videre og ikke minst utbytte av undervisningen (Vingdal, 2014). Men dette krever da trygge og klare rammer slik at de vet hva de skal holde seg innenfor. «Samarbeidslæring legger vekt på at deltakerne jobber sammen i små heterogene grupper, der hver enkelt deltaker skal ha en meningsfylt rolle» (Vingdal, 2014, s.67). Slike samarbeidsgrupper vil oppleve glede ved suksess, men også frustrasjon når det ikke fungerer. For at slike undervisningstimer skal fungere ligger noe av ansvaret på elevene. Dette ansvaret er å hjelpe hverandre til å oppnå suksess, formidle og tilegne seg kunnskap sammen. «Elevene eller studentene skal lære, de skal løse oppgaver sammen, og de skal hjelpe hverandre i gruppa med å lære» (Vingdal, 2014, s.67). Denne type undervisning vil for mange være motiverende og lærerik.

Denne type undervisning vil kunne fungere for mange, men det vil også være et problem at noen ikke kommer helt i gang eller sliter med denne type undervisning. Det vil da være lærerens oppgave å hurtig oppdage misoppfattelser eller mangel på motivasjon for å veilede og få disse elevene med i undervisningen. Denne type oppfølging vil få elevene i gang og de vil etter hvert komme inn i en konsentrasjonsboble der de jobber godt alene og sammen med andre «Å være konsentrert og ha ferdigheter til å løse utfordringer er tilfredsstillende. Slik tilfredstillelse fører ofte til at vi opplever flyt» (Csikszentmihalyi, 2008; Seligman, 2007). Denne typen flyt er ønskelig for lærerne da man setter i gang ulike undervisningsopplegg. Spesielt da man sitter i grupper og det kan være vanskeligere å konsentrere seg.

### **2.4.1 Dybdelæring og fagdidaktikk**

Samfunnsfag har utviklet seg gjennom en lang periode og man jobber stadig for at man skal gjøre det relevant og interessant for elevene. Som praktisk fag kan man gjøre mye ut av undervisningen, men det viktigste er at elevene forstår seg på tematikken og evner å reflektere rundt den kunnskapen de tilegner seg. «Historiefaget er nyttig for elevene hvis de kan bruke det til å orientere seg i tid. Det betyr å kunne forstå samspill mellom tidsdimensjonene, inkludert det å utvikle et reflektert forhold

til fremtid» (Lund, 2020, s.32). Dette krever at elevene får utfordret seg på dette å se sammenhenger mellom historien. Planleggingen av undervisningen vil dermed være ekstremt viktig med tanke på innholdet og oppgavene elevene skal gjennomføre. Med fordel kan oppgavene utfordre elevene i ulik grad på samspillet mellom tidsdimensjoner og hvordan historien preger fortiden. Men det er ikke alltid man som lærer klare å engasjere elevgruppen med et undervisningsopplegg. «Det er ingen automatikk i at et materiale som historielæreren mener har gode kvaliteter både kognitivt og emosjonelt og lett lar seg relatere til kompetansemål, vil engasjere elevene» (Lund, 2020, s.203). Dette kan komme opp som en av utfordringene til lærere i undervisningen på ungdomstrinnet da man skal engasjere rundt 30 elever i en klasse. Elevene er som alle andre individer i samfunnet der man har ulike egenskaper og preferanser. Det gjør at man som lærer må kjenne til elevgruppen og tilpasse undervisningen slik at man sørger for at alle elevene sitter igjen med et kunnskapsutbytte.

Den teoretiske delen av samfunnsfag gjennomføres gjerne før man starter en aktivitet eller en praktisk oppgave. Dette kan føles tungt og vanskelig, og til tider være krevende å få eleven gjennom det teoretiske. Til tross for dette havner man til tider i situasjoner som lærer der man må gjennom det som er tungt og vanskelig før man går over til mer engasjerende oppgaver. «Formen kan være mer avgjørende enn innholdet. Det betyr at et materiale som i utgangspunktet kan synes både fjernt og teoretisk, vil kunne fange elevene i et intenst gravearbeid» (Lund, 2020, s.203). Disse undervisningstimene vil være nødvendige å ha til tider, nettopp for at elevene skal tilegne seg nok kunnskap før man kan gjennomføre ulike praktiske oppgaver og aktiviteter. Mange av aktivitetene man skal gjennomføre krever en form for bakgrunnskunnskap (Lund, 2020, s.204). Dette er i tilfellene der aktivitetene krever en hvis grad av kunnskap før man gjennomfører. For å unngå dette kan man legge opp til aktiviteter der man gjennomfører og tilegner seg all kunnskap underveis i aktiviteten.

Slike arbeidsmetoder vil være en motiverende faktor for elevene, da de tilegner seg kunnskap underveis i prosessen på ulike måter. Kombinasjonen av praktisk arbeid og akademisk arbeid kan få elevene inn i det vi kan kalle for en flyt-periode. «Å være i flyt er opplevelsen av å møte håndterbare utfordringer, få tilbakemelding fra seg selv eller andre, justere ut fra tilbakemeldinger, og så får det til» (Vingdal, 2014, s.76). Undervisningsopplegget som krever at elevene skal jobbe i grupper om å sette seg inn i en gitt rolle, vil gi de muligheten til å hele tiden tilegne seg kunnskap, gi hverandre tilbakemeldinger og rette på informasjonen de samler inn. Dette er en ønsket arbeidsflyt for lærere og gjør at elevene også føler seg mer selvstendig i sin egen læring.

Fordelen med samarbeidsgrupper i undervisningen er styrken av å lære i felleskap og av hverandre. Dette er noe som man ser ligger til grunn iblant annet den sosiokulturelle læringsteorien til Lev Vygotskij. Han forklarer dette blant annet med: «Det barnet kan gjøre sammen med en voksen eller annen elev i dag, kan det gjøre alene i morgen» (Vygotskij, 1978, hentet fra Vingdal, 2014, s.44). Dette er en form for undervisning der man ser læring som en sosial kontekst og man mestrer øvelser med hjelp av hverandre før man klarer det selv. Skolen som vi kjenner den i dag er lagt opp for at slike metoder skal prege hverdagen til elevene, men man vet også at dette kan være vanskelig å få til i alle fag (Vingdal,2014, s.44). Samfunnsfag er derfor et fag man kan benytte seg av slike metoder for å venne seg til å samarbeide med andre og man får dette som en del av verktøykassen man tar med seg videre i livet.

Vanskelighetsgraden i undervisningen kan dermed settes noe høyere da man kan gi elevene noe å strebe etter. Det skal ikke være umulig men overkommelig ved hjelp av samarbeid. «Elever må strekke seg mot det de ikke kan, og som de har mulighet til å lære» (Vingdal, 2014, s.44). Dette gjør skolen til en god læringsarena der man har medelever og lærer til stedet, som kan hjelpe med å øke kunnskapen i et felleskap. Slike timer vil kunne gi elevene mulighet til å tilegne seg mer kunnskap på det de allerede vet fra før av. Dette beskriver Koritzinaky (2012) slik:

«Ny kunnskap må hektes sammen med den som allerede sitter – det eleven vet, kan og tror fra før. – Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk» (Koritzinsky, 2012, s.29).

Aktive undervisningsopplegg legger fort opp til at elevene skal bruke den kunnskapen de har og tilegne seg mer for å få frem et resultat. Dette er timer som legger opp til mer elevarbeid, uten at lærer holder en tradisjonell forelesning. Slike undervisningsopplegg vil gi elevene stort ansvar for egen læring. «Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Opplæringen må knyttes til egne iakttagelser og opplevelser» (Koritzinsky, 2012, s.29). Dette er noe som er tilsvarende det undervisningsopplegget jeg fulgte under observasjonen og jeg har erfart at slike timer krever god oppfølging fra lærerne.

Underveis i undervisningsoppleggene som krever deltakelse og kreativitet fra elevene, vil det gi erfaringer de kan ta med seg videre. Når en oppgave som denne krever at elevene må sette seg inn i en rolle, vil elevene erfare nærhet til emne. De blir mer deltakende til egen læring og har et større

ansvar, som for noen kan være det som gir de mer fokus inn mot undervisningen. «Den legges opp slik at elevene etter hvert får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med å utvikle» (Koritzinsky, 2012, s.29).

### 3 Tidligere forskning

For å finne mer informasjon rundt forskningsspørsmålet har jeg dermed sett på tidligere forskning som omhandler tematikken. Her ser vi fra Erik Lund sin bok *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* hvordan historiedidaktikken ble endre og formet etter skolens behov og videreutvikling av kunnskap:

«Det historiedidaktiske arbeidsfeltet ble radikalt utvidet fra det å arbeide med formidling av faghistorier fra vitenskapsdelen av historiefaget i skolen til det å undersøke hvordan historiebevisstheten ble dannet i og utenfor skolen, hvordan historie ble brukt av alle mennesker i deres egne livsverden, og hvilken betydning dette hadde for utviklingen av egen og gruppers identitet» (Lund, 2020, s.29)

Tidligere er det forsket på hvordan man kan legge til rette for praktiske undervisningsopplegg i skolen slik at man variere innholdet og metodebruken i undervisningen for at elevene skal få erfare ulike læringsstrategier. «Elevene lærer på mange måter, og læring styrkes ved å lære på ulike måter. Slik vil fysisk aktiv læring gi mer læring for flere» (Vingdal, 2014, s.48). Lærerens valg av variasjon i undervisningsmetodene vil være en viktig avgjørelse for elevenes læringskurve.

Ved å gjennomføre en form for praktisk undervisning i samfunnsfag vil man kunne variere undervisningen for at elevene skal kunne ha ulike verktøy for å tilnærme seg kunnskap. Variasjon i undervisningen viser at elevene vil få et større engasjement rundt temaene og læringsgrunnlaget utvides ved ulike læringsmetoder. «Og gi lærerne tid til å utvikle, eller videreutvikle, undervisningsopplegg med utgangspunkt i at læring, sanser og emosjoner henger sammen og kan forsterke læringa» (Krogtoft, 2022, s34). Tidsaspektet vil være viktig med tanke på planlegging slik at man som lærer har muligheten til å legge til rette for at sanser og emosjoner er en del av undervisningen. Hvis elevene får benytte sansene i undervisningen vil undervisningsopplegget bli mer praktisk og man trekker seg vekk fra tradisjonell undervisning i form av en forelesning. «Og hvis elevene får se, høre, ta på, lukte, kanskje smake på noe av det de lærer om, og hvis de kan forholde seg også emosjonelt til det de lærer, ja, så vil skolen faktisk bli mer praktisk» (Krogtoft, 2022, s.34). Sanser passer godt inn med historiebevissthet og historieundervisning i skolen. Dette ved å bruke sansene til å se historie som tidligere hendelser og nåtidige hendelser. Dette kan brukes i et undervisningsopplegg med ekskursjon eller andre praktiske oppgaver rundt

historieundervisning. «Å bruke sansene i læringa involverer elevene mer, det vil gi mer elevaktivitet» (Krogtoft, 2022, s.34).

Som Krogtoft beskriver her er det viktig at elevene får mulighet til å bruke sansene i undervisningen for å utvikle forståelsen rundt et tema. Et undervisningsopplegg som omhandler observasjon, lytting, lukt, berøring og smak, vil gi elevene muligheten til et helhetlig innblikk i tematikken, erfaring med å ta temaet innover seg og forsterke opplevelsen. Et inkluderende undervisningsopplegg som gjør at elevene er mer delaktige, dette grunnet sanser og at de føler seg som en del av undervisning på en praktisk og teoretisk måte. Slike undervisningsopplegg vil gi elevene mulighet til å bli mer bevisste rundt temaet og ikke minst gi de muligheten til å lære på en annen metode enn tradisjonell klasseromsundervisning.

### **3.1 Tidligere forskning ved fysiske læringsaktiviteter i skolen**

Det å være aktiv underveis i undervisningen gjør at man må være til stede i undervisningen og man blir mer deltagende ved at man faktisk er deltakende på en aktiv måte (Krogtoft, 2022). Bruk av steder og observasjon sammen med informasjon bidrar til at man får et inntrykk av hvordan historien har formet seg og hvordan det har utviklet seg. Observasjonen av omgivelsene vil kunne bidra til å skape en illusjon sammen med informasjonen elevene har og får kontinuerlig gjennom undervisningen, noe som gir de muligheten til andre læringsmetoder enn i klasserommet. Det at man bruker flere sanser i undervisningen viser at man får et mer helhetlig bilde av historien og det som ligger til grunn. Når man har et praktisk undervisningsopplegg vil sansene spille inn i den grad at de vil gi elevene muligheten til å feste teori til en opplevelse.

"Poenget her er at en forbedret skole, en bedre undervisning, bør involvere sansene. Læring involverer naturligvis sansene, og i klasserommet er alle sansene i bruk. Men hva er sansene rettet mot? Det er der vi bør konsentrere innsatsen. En elev som skal lære om fugler, og som observerer fuglen i skogen, vil ha sansene rettet mot fuglen og skogen. Han kan høre fuglekvisper, se fuglen, trær og maur, og kjenne skogbunnen under beina, lukte furu eller myr osv. Og han vil kunne høre en lærer som forteller om fuglen. Å reflektere over det man sanser, er en forutsetning for læring" (Krogtoft, 2022, s.34).

Sansene kan ha en stor innvirkning på elevenes læringsutbytte og det er med det en vurdering fra lærerens side hvordan man kan legge til rette for at undervisningen skal gi muligheter for å



inneholde gode sanseinntrykk. Dette kan man tilrettelegge med eksempelvis: praktiske oppgaver, ekskursjoner, gruppearbeid og muntlig aktiviteter.

### **3.1.1 Bolstad sin forskning med storyline**

Bolstad (2021) viser til et undervisningsopplegg som er bygget på prinsipper fra storyline i sin bok. Det ene eksempelet han viser til er hvordan man kan bruke Storyline inn mot steinalderen i en del av historieundervisningen innenfor samfunnsfag. I dette undervisningsopplegget har de lagt opp til tverrfaglig undervisning om folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling. Bolstad beskriver at elevene har fått en hovedoppgave, og det er å bygge en steinalderboplass på Minecraft som er et program elevene er kjent med. Videre skal elevene finne informasjon om hvordan en steinalderboplass ser ut slik at det blir mest mulig troverdig og tilnærmet likt en opprinnelig steinalderboplass (Bolstad, 2021, s.55).

I denne undervisningen er hovedfokuset at elevene skal finne informasjon som gir de muligheten til å bygge en boplass som tilsvarer realiteten på den tiden. Dette krever at elevene jobber for å finne informasjon og bilder, slik at de kan bruke denne kunnskapen inn mot å bygge en teknologisk boplass i Minecraft.

Videre ser man at Bolstad legger frem et storyline undervisningsopplegg som heter «Fra bønder til byfolk», som er et Storylineopplegg som er blitt brukt på Ringstabekk skole, i ulike variasjoner og navn. Der kan man se at lærerne har lagt opp til at elevene skal lage et rollespill eller lage familier. På side 57 (Bolstad, 2021), ser man et systematisk Storyboard der man ser hva elevene har gjort, nøkkelspørsmålene de har blitt tildelt, stikkord/nøkkelord de har fått, gjennomføringen, hvordan de skal jobbe med tematikken og produktet de skal ende opp med. Her ser man at læreren har klare nøkkelspørsmål og stikkord elevene kan ha bruk for inn mot oppgaven, noe som legger til rette for at elevene skal kunne sette seg inn i en rolle og bruke historien til en fortelling. Dette er en oversiktlig måte å sette opp et slikt prosjekt, men det krever selvfølgelig god oppfølging underveis slik at elevene får det de trenger av hjelp inn mot oppgaven.

Bolstad nevner videre at HL-senteret har lagt opp det de selv kaller for skisser til storyline, der den ene handler om jødeforfølgelsen i Norge. Denne oppgaven setter elevene i en rolle i en norsk-jødisk familie. Den andre setter elevene i en rolle som politi og ser forfølgelsen fra overgriperperspektivet. Dette er to Storyline-opplegg som viser to sider av saken og er tilpasset ungdomsskolen og

videregående (Bolstad, 2021, s.62/63). HL-senteret påpeker at det er noen fallgruver som man må ta hensyn til ut fra elevenes utgangspunkt. Begge disse kan formes av elevenes fordommer og stereotype fremstillinger av personer med ulik bakgrunn enn seg selv. Dette kan påvirke hvordan de går inn i rollen. HL-senteret påpeker dermed videre at dette kan være et godt redskap om elevene og lærere er enige om hvordan de kan løse det innenfor visse rammer og respektere rollene før man starter (Bolstad, 2021, s.63).

### **3.1.2 Tidligere forskning av Fredriksen**

Magnus Aareskjold Fredriksen har tidligere forsket på undervisning i andre verdenskrig. Han har en kvalitativ studie av hvordan undervisning i andre verdenskrig forgår i enkelt norske klasserom. Gjennom hans studie ser han fire informanter som blant annet forklarer hvordan de formidler budskapet de ønsker å formidle og hva de tenker om budskapet og formidlingen. Et av funnene hans er at elevene selv skal få muligheten til å jobbe med fagstoffet og emnene, noe som gir elevene mulighet til å utforske og ta eierskap til fagstoffet (Fredriksen, 2022). "Andre verdenskrig er ifølge informantene et godt utgangspunkt for elever dybdelæring hvor de skal lære seg å tilnærme seg informasjon og kunnskap som kan brukes til andre fag og som en del av elevenes individuelle dannelsesprosess" (Fredriksen, 2022, s.80/81).

Videre forklarer han at elevene skal få lov til å være med å delvis bestemme hvordan de jobber med tematikken. Dette kan gjøres gjennom hvilket innhold de skal gjennom og hvordan de jobber med tematikken. Dette gjør at elevene får en frihet der de kan velge ulike metoder de kan benytte seg av for å tilegne seg kunnskap og motivasjonen vil stige med tanke på elevmedvirkningen og eierskapet til undervisningen. Informantene til Fredriksen forteller om hvordan man kan bruke nærmiljøet til undervisning for å trekke tematikken nærmere elevene og nærområdet. Han skriver at det tradisjonelt blir brukt tavleundervisning når man har om andre verdenskrig, men mener at dette er mindre relevant enn andre undervisningsmetoder. Han påpeker videre at det er mer relevant med prosjektarbeid, diskusjoner, ekskursjoner og drøftinger i klasserommet (Fredriksen, 2022, s.82).

## **3.2 Hvilke faktorer påvirker bruken av aktiv læring til undervisning**

For å kunne bruke aktiv læring i undervisningen er man nødt til å se hvilke tilgang man har til ressurser og tidsaspektet man har til rådighet. Dette er avgjørende med tanke på hvor omfattende undervisningen kan være og hvilke begrensninger man må sette som lærer i oppgavene som skal gjennomføres. Man skal gjennom undervisning om de ulike temaene uten at det er forskyndende og

alle elever skal få muligheten til lik kunnskap. Dermed må man legge til rette for alle i klasserommet uavhengig hvilken kulturell bakgrunn de har. Noen av temaene man skal undervise om vil kunne være sårbare og det vil derfor være viktig som lærer å snakke om dette med elevene slik at man har en gjensidig respekt for tematikken.

## 4 Metode

Metoden i dette studie vil være observasjon og vil se på hvordan lærere benytter seg av praktiske metoder i undervisningen innenfor samfunnsfag på ungdomstrinnet. «Observasjon som forskningsmetode er fruktbar når vi ønsker å innhente informasjon om undervisning og læring, og når vi ønsker å få direkte tilgang til autentiske situasjoner og settinger som skoler, klasserom, lærerværelser, grupperom og barnehage» (Gall et al., 2007; Vedeler, 2000, s.9). Observasjonen vil fokusere på lærerens rolle og hvordan man kan legge til rette for å benytte seg av praktiske undervisningsmetoder i klasserommet. Det jeg kommer til å se etter under observasjonen er undervisningsmetode, og håndtering av elevgruppen innenfor det gitte temaet i faget. Dette vil gå på kvaliteten læreren gir hele elevgruppen gjennom undervisningen.

Grunnlaget for observasjon som metode er å plassere seg selv som observatør inn i undervisningssituasjonen og se hvordan det fungerer i praksis. «Videre egner observasjon seg godt når vi ønsker å beskrive ulike lærings situasjoner og aktiviteter som foregår i skole og barnehage» (Gall et al., 2007; Vedeler, 2000, s.9). For å få stor mengde data til analyse velger jeg å gå for en inaktiv observasjon, dette vil si at jeg er ikke deltakende under observasjonen av undervisningen. Dette gjør at observasjonen vil bli gjennomført uten noen form for innblanding underveis i undervisningen. For å gjennomføre dette studie på konkret og profesjonell måte er det derfor viktig å se de ulike prinsippene som Dalland, Hølland og Mifsud tar opp i sin bok «Observasjon som metode», med tidligere forskning av blant annet Gall et al og Vedeler. Dette studie tar for seg disse prinsippene som et holdepunkt i observasjonene slik at jeg som observatør har konkrete punkter å gå ut fra når jeg skal observere, tolke og analysere.

Før innsamlingen av data starter har jeg valgt å bruke observasjon som tema til denne masteroppgaven. Grunnen til at observasjon passer til forskningsspørsmålet er for å kunne se hva lærerne gjør i undervisningen og hvordan de legger opp undervisningen med tanke på en mer praktisk økt, enn vanlig klasseromsundervisning i form av en type forelesning. For å ha noen holdepunkter har jeg brukt punktene som Blikstad-Balas og Dalland poengterer i boken «Observasjon som metode».

Før du formulerer en problemstilling, er det lurt å besvare disse spørsmålene (Blikstad-Balas & Dalland, 2021; Dalland, 2020, s.17 og 18):

- Hva vil du vite noe om? Hvilke tema eller felt ønsker du å observere?
- Hvem vil du vite noe om? Hvilke personer ønsker du å observere?
- Hvor kan du best mulig observere dette? Hvor foregår det du vil observere?
- Hvordan kan du observere dette? Hvilke observasjonsmetoder vil du benytte?
- Hva vet vi om temaet fra før, har det vært forsket på dette tidligere? I så fall, hvilke forskningsmetoder er brukt, og hva slags funn har du blitt presentert?

Disse punktene gjør det lettere for meg å finne klare punkter og funn under observasjonene. Å være klar for observasjonen er viktig og det krever en del forarbeid for at man skal samle konkret og riktig data ute i felt. Gode forberedelser, gjør innsamlingen av data mer profesjonell og åpner for muligheten til gode felt-samtaler når man observerer. Jeg brukte disse punktene for å finne hva jeg ville forske på i min observasjon og hvem jeg ville observere. Videre fant jeg ut hvordan jeg kunne observere det, hvor observasjonen skulle foregå, hvilke observasjonsmetode som passet best og hva jeg vet om det jeg skal observere før jeg starter observasjonen.

## 4.1 Metodevalg

Til forskningen i slike undersøkelser er det viktig å finne hvilke metode/metoder som kan fungere til innsamling av data. Metoden kan være helt avgjørende med tanke på hvilken data man samler inn og hvordan man får analysert dataen i forhold til forskningsspørsmålet. I denne oppgaven har jeg valgt observasjon som metode, da denne egner seg best med tanke på å se funnene uten noen ytterligere faktorer som spiller inn. Grunnlaget for dette er alle sidene observasjon gir til forskningsspørsmålet i dette studie. Observasjonen gir deg en mengde data som er tolket fra forskerperspektivet, da uten innvirkning av personlige følelser hos observasjonsobjektene. Dette gjør at datainnsamlingen ikke blir påvirket av ytterligere faktorer, så lenge observatør klarer å holde seg så nøytral som mulig. Dette kan være vanskelig da man som observatør blir påvirket av tidligere erfaringer og personlige interesser (Andersson-Bakken et al., 2021, s.129). Jeg er derfor bevisst på mine tidligere erfaringer rundt forskningsfeltet og prøver deretter å la dette ha en så liten innvirkning som mulig. Metodevalget er en betydelig del av et forskningsprosjekt, og vil ha innvirkning på funn og resultater. Det vil dermed være viktig å være klar over forskerens tolkninger og perspektiver på funnene i oppgaven. Dette kan gjøres ved å gi innsyn til forskningsprosessen, slik at man kan se hvordan prosessen er gjennomført (Andersson-Bakke et al., 2021, s.127). Jeg har

derfor beskrevet godt hvordan jeg skal observere underveis i dette prosjektet og informert om mitt tidligere kjennskap med klassen og lærerne. Under prosjektet bruker jeg de fleste observasjonstimene inne i klasserommet for å se hvordan lærerne bruker de pedagogiske verktøyene, samt noe tid på feltsamtaler før og etter observasjonene.

### 4.1.1 Vitenskapssyn

Observasjon som metode innenfor vitenskapelig forskning er der vi registrere funn som er våres observasjon. Dette vil si at alle sansene man har er i bruk ved en observasjon av noe. Lukt, syn, hørsel og det vi føler er de sansene vi benytter oss av under observasjon, dette avhenger selvfølgelig av hva vi er ute etter å finne ut. «Observasjon betyr å iaktta eller legge merke til noe. En vitenskapelig observasjon innebærer at vi samler inn informasjon om den sosiale og fysiske verden ved å registrere det vi ser, hører, lukter og føler» (Gall et al., 2007; Gundersen, 2020; Vedeler, 2000, s.9). Det er ikke nødvendigvis alle sansene som er like viktig for å få en presis og nøyaktig observasjon til det man søker å finne ut. Når man observerer samles mange tanker og det er derfor viktig å få dette ned skriftlig slik at man husker alt og dermed kan gå over til tolkningen og analysen av observasjonen. «Vi må derfor observere først, før vi deretter tolker og forstår det som er observert. Observasjon består av mer enn direkte sanseinformasjon, og vi er nødt til å finne mening, samt reflektere over, den informasjonen vi har samlet inn» (Gall et al., 2007; Gundersen, 2020; Vedeler, 2000, s.9). Observasjonen vil være preget av egen bakgrunn, forståelse og de holdningene man har fra tidligere. Dette gjør det viktig å være klar over egne holdninger og verdier for å unngå at dette påvirker observasjonen. «Fordi vi preges av egen bakgrunn og forståelse, er det viktig å være bevisst egne holdninger og verdier når vi observerer, slik at disse ikke påvirker observasjonene våre» (Gall et al., 2007; Gundersen, 2020; Vedeler, 2000, s.9). Dette vil bli svært gjeldende i denne observasjonen da det finnes kjennskap fra tidligere.

## 4.2 Utvalg

Utvalget i dette studiet er to lærere på ungdomstrinnet, som har samfunnsfag på 9.trinn. Fokuset i observasjonen vil være hvilke trekk læreren gjør i undervisningen og i hvilken grad resultatene vil sees på elevene. Jeg har kjennskap med lærerne og elevene fra tidligere. noe som kan sees på som en fordel og ulempe i selve observasjonen. Jeg har fått innsikt og kunnskap over tid på hvordan disse lærerne jobber inn mot faget og hvordan de er som klassestyrere. Metodene og undervisningsformen de bruker gjorde at jeg ville forske på deres innvirkning på elevene i samfunnsfag innenfor temaet andre verdenskrig. Kjennskapet jeg har med lærerne vil bidra til at jeg ser valgene de gjør tydeligere med tanke på elevgruppen.

Kjennskapet mitt til elevgruppen vil være en styrke i observasjonene da jeg som forsker vil ha en underbevisst eller bevisst forventning til de ulike elevene og klassene med tanke på tidligere erfaringer. Dette kan gi både positive og negative opplevelser med tanke på at resultatene og handlingene kan variere fra forventningene (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.40).

Opplevelser fra tidligere med de to klassene er at den ene siden ofte er mer kreativ enn den andre siden. Dette har vært spesielt synlig under praktiske oppgaver. Disse forventningene jeg har laget meg fra tidligere erfaringer er derfor noe jeg må legge til side under observasjonene for å unngå påvirkning av resultatet. På tross av dette vil det være menneskelig at disse forventningene er mer eller mindre til stede under observasjonene. Dette er ikke nødvendigvis negativt med tanke på det overaskende man kan oppleve i observasjonen og innvirkningen dette kan ha på analysen.

Kjennskapet mitt til de to lærerne fra tidligere vil også ha en innvirkning på observasjonen grunnet de underliggende forventningene. Det vil dermed være et fokusområde å ikke tolke noe i observasjonen på bakgrunn av tidligere kunnskap, men notere og analysere nøyaktig det jeg ser som observatør inne i timene (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.40). Jeg har valgt å holde lærerne jeg skal observere så anonyme som mulig og har derfor ikke nevnt alder, kjønn, arbeidsplass eller utdanning. Jeg har valgt å la slik informasjon utebli fra forskningsprosjektet da det ikke har noe innvirkning på resultatet.

### 4.3 Datamateriale

I denne studie skal jeg observere undervisningstimer for å se lærerens bruk av roller og fysisk aktiv læring for å skape nærhet til tematikken *andre verdenskrig*. For å finne ut av dette har jeg valgt å observere to klasser på 9.trinn, der det skal gjennomføres et prosjekt over en periode med for- og etter arbeid. For å innhente nok data har jeg valgt å observere de to klassene, men også gjennomført feltsamtaler med lærerne før og etter observasjonene. Grunnlaget for å velge en kvalitativ forskningsmetode som observasjon med bruk av feltsamtaler, er grunnet problemstillingen «Hvilke strategiske valg lærerne gjør i planlegging og gjennomføringen av et undervisningsopplegg i historie, basert på Storyline-metoden». Denne problemstillingen krever ikke spesifikk tallinformasjon i innhenting av data, men eksempler på hvordan man gjør det og begrunnelsen bak. Kvalitativ forskning gjør at man kommer nærmere på de man forsker på, som gjør at man hele tiden forholder seg til informantenes opplevelser og meninger (Tjora, 2021, s.27). Dette vil være

passende med tanke på det undervisningsprosjektet jeg skal observere over tid vil gi elevene og lærerne mange erfaringer og følelser.

### 4.3.1 Observasjon

Dette studie skal undersøke en spesifikk problemstilling som ser etter lærerens bruk av pedagogiske verktøy i samfunnsfag. Grunnet problemstillingen denne oppgaven er bygget rundt, faller det naturlig å bruke observasjon som metode for innhenting av data. Den kvalitative observasjonen jeg bruker vil være passende og nøyaktig til oppgaven ved konkret analysing. En kvalitativ observasjon vil handle om en dypere forståelse av hva som skjer i klasserommet og hvilke hendelser og handlinger som er forventet (Brottveit, 2018, s.66). Når man skal observere dette kommer man inn på de ulike observasjonsrollene man kan benytte seg av underveis i innsamlingsperioden. Der har man fullt deltakende observatør, delvis deltakende observatør og ikke deltakende observatør (Andersson-Bakken et al., 2021, s.137).

Jeg valgte å være en ikke deltakende observatør for å få full oversikt under hele observasjonene og ikke ha noe innvirkning på lærerne og elevene. Under den ikke deltakende observasjonen valget jeg å ta feltnotater av observasjonen og feltsamtaler. Jeg kunne valgt video-observasjon, men dette ville krevd samtykke fra elevene, noe jeg ikke føler var nødvendig for å samle inn data til dette prosjektet. Underveis i observasjonen passet jeg på at mine tidligere erfaringer og holdninger ikke skulle styre resultatene, selv om jeg visste at de kom til å være med på å forme oppgaven. En observatørs personlige perspektiver, erfaringer og holdninger kan påvirke observasjonen da man ser verden gjennom sine egne perspektiver (Andersson-Bakken et al., 2021, s.129). Som forsker har man på sine egne briller når man observerer og dette vil si at to forskere vil kunne se to ulike ting underveis i observasjonen på bakgrunn av sine egne erfaringer og personlige perspektiver. Dette er noe som utfordrer validiteten i observasjonen, siden validitet er det som viser oss om forskningen måler det den skal utforske (Nyeng, 2012, s.111).

På bakgrunn av at jeg har kjennskap til lærerne og elevene på forhånd av observasjonen vil dette kunne gjøre at jeg allerede før observasjonen lager meg noen forventninger på hvordan det vil gå. Disse forventningene vil alltid være der når man har tidligere erfaringer og kjennskap til observasjonsobjektene. Dette kan være noe som er med på å senke validiteten i prosjektet, men det trenger ikke nødvendigvis gjøre det. En positiv fordel med dette er at man som observatør har laget seg noen forventninger og når det ikke går som forventet vil man få et klart fokus på det overraskende. I tillegg til dette vil mitt nærvær i klasserommet kunne prege adferden til lærere og



elever når det ikke er en vanesak at jeg er i klasserommet deres hele tiden (Andersson-Bakken et al., 2021, s.130). Dette vil være en mindre påvirkning i dette prosjektet med tanke på at de fleste av disse elevene er vandt til at jeg er noe inne i timene deres fra en tidligere arbeidsposisjon jeg har hatt. For at elevene ikke skal endre atferd under observasjonen og at det skal bli reelt, har jeg valgt å informere de om at jeg er der for å fokusere på lærerens jobb og ikke elevene.

#### 4.3.1.1 Observasjonsskjema

Observasjonsskjema med tanke på hva som blir gjort, hvordan det blir gjort og hvilken effekt det har på elevgruppen: observasjonsskjemaet vil være svært viktig i prosessen av innsamling av data. For å få mest mulig konkret data underveis i observasjonen vil det være veldig viktig å notere på observasjonsskjema flittig. Dette vil styrke data mengde og funnene man finner ut fra timene man observerer. Sammen med konfidensialitet vil dette skape et grunnlag for tyngden i denne studien om aktiv læring i samfunnsfag.

#### 4.3.1.2 Gjennomføringen av observasjonen

Observasjonen i dette studiet skal være en ikke-deltakende observasjon, der fokuset er på lærerens rolle. Ved en ikke deltakende observasjon vil jeg som observatør kunne legge til rette for å få med meg mest mulig detaljer underveis i undervisningen. Observasjonen som skal gjennomføres har fokuset på å følge med på lærerens metodebruk og håndtering av tema. Fokuset vil være knyttet til hva lærere gjør for å få respons fra elevene i undervisningen knyttet til tema. Som observatør vil fokuset være på å se det positive og negative ved undervisningen og kunne evaluere med lærerne i etterkant for å se hva som fungerte og hva som eventuelt kan være problematisk med en sårn type undervisning. Dette vil altså bli en observasjon av første orden ifølge prinsippene som Bjørndal beskriver her:

"Man kan i utgangspunktet tenke seg to ulike former for observasjon. For det første har vi *observasjon av første orden*: når pedagogen, eleven, studenten eller en utenforstående observere den pedagogiske situasjonen og har dette som primær oppgave. Dette bidrar til å sikre høy kvalitet i observasjonen, fordi observatøren ikke trenger å konsentrere seg om andre oppgaver. For det andre finnes det *observasjon av andre orden*: lærerens eller veilederens kontinuerlige observasjon av den pedagogiske situasjonen han eller hun selv inngår i. Observasjonen foregår samtidig med den pedagogiske aktiviteten og er ikke primær, men en komplementær og sidestilt oppgave med undervisning eller veiledning. Det er verken mulig å undervise

eller veilede uten stadig å iaktta situasjonen aktivt. Den gode lærer eller veileder må samtidig være en god observatør - både av seg selv og elevene eller studentene" (Bjørndal, 2017, s.32).

Som Bjørndal beskriver, er disse to observasjonsmetodene viktige å benytte seg av i ulike settinger. Dette studie benytter seg av observasjon av første orden for å kunne ha et primært fokus på observasjonen uten forstyrrende elementer. Dette gjør observasjonen mer spesifikk og gjør meg som observatør mer observant på fokusområdet. «Ein observatør som tek ei passiv rolle, kallar vi ein marginal deltaker. Då får observatøren høve til å ta eit steg tilbake og sjå ekstra nøye på det de spesifikt er interessert i» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Under observasjonen er det derfor viktig å være klar over inntrykkene man får og hva som er relevant med tanke på studie.

*Observasjon av første orden* eller som Utdanningsdirektoratet beskriver som *marginal deltaker*, vil være den metodiske tilnærmingen som vil gi denne studien mest konkret data. Dette grunnet klassestørrelse på 30 elever, der man skal kunne få med seg mest mulig gjennom timene man observerer. Jeg har derfor valgt å være en ikke deltakende observatør, dette for å få med meg mest mulig detaljer underveis i observasjonen uten noen distraksjoner. Ved å være ikke deltakende observatør har jeg kun en oppgave og det er å observere nøyaktig det som skjer i undervisningen.

#### **4.4 Ethiske refleksjoner og forskerrollen**

Underveis i et forskningsprosjekt vil man kunne møte på ulike situasjoner og hendelser som oppstår. Når slike situasjoner og hendelser oppstår er det viktig at man har full oppmerksomhet og vurderer dette nøyaktig for å samle inn konkret data. Som forsker i et prosjekt har man ofte en interesse eller tidligere erfaring rundt tematikken av prosjektet, dette vil være med å forme hele forskningsarbeidet og kan være med på å styrke eller svekke oppgaven ut ifra hvordan forskeren bruker sine personlige interesser og erfaringer fra tidligere. Som forsker må man derfor være bevisst over sine rolle i forskningen og ta høyde for dette under hele prosjektet (Tjora, 2021, s.28). Dette gjør at jeg i mitt forskningsprosjekt vil legge fokus på min rolle under hele prosjektet, spesielt i innsamlingen av data. Jeg har reflektert over mine tidligere erfaringer og fokuserer på at det kommer til å forme forskningsarbeidet, men ikke resultatet av forskningen. Ved å være bevisst på mine egne forventninger og tolkninger, vil jeg kunne sørge for at det ikke påvirker resultatet av funnene. For å kunne gjennomføre denne forskningen har jeg meldt det inn til SIKT for å få godkjent mitt forskningsforslag. Det er også skrevet en kontrakt til observasjonsobjektene med informasjon til dem.

#### **4.4.1 Konfidensialitet**

For å beskytte informantenes konfidensialitet, har jeg anonymisert skole og lærerne som er med som observasjonsobjekt. Videre i analysen av observasjonen og der det er relevant å reflektere rundt observasjonen vil de bli anonymisert ved bruk av nummer bak tittelen(Lærer). Dataene ble oppbevart på et sikkert sted der kun jeg har tilgang og denne dataen ble slettet etter dette studies avslutning. Ved å gjennomføre innhenting av data på denne måten vil man minimalisere muligheten for at skole og deltager i observasjonen blir identifiserbare.

#### **4.4.2 Informert samtykke**

I dette studie er lærerens rolle i fokus og det er dermed de involverte lærerne som er informert om hva som skal observeres, og at de har muligheten til å trekke seg underveis om det er ønskelig. Elevene er også informert om at jeg skal observere lærerne i undervisningen og at undervisningen vil være normal til tross for at jeg sitter som observatør inne i timen. Enhver forskningsaktivitet må følge prinsippet om at forskeren skal innhente informert samtykke fra deltakerne. Informantene må få kjennskap til prosjektets formål og ha muligheten til å trekke seg når som helst. Forskningsprosjektet skal ikke startes før informantene har gitt samtykke, og de må gi tillatelse til å delta i forskningen. Forskeren må respektere informantenes autonomi og rett til å kontrollere informasjonen som deles med andre (Thagaard, 2006).

#### **4.4.3 Forskerrollen**

Rolle min som observatør og forsker i klasserommet vil kunne påvirke eleven i undervisningssammenheng. Grunnlaget for at jeg skal være ikke-deltagende observatør er blant annet at jeg har kjennskap til lærerne og elevene fra tidligere, og jeg vil unngå å påvirke timene under observasjonen. Kjennskapet jeg har til klassene og lærerne fra før av er viktig å bevisstgjøre før jeg starter min observasjon. Bevisstgjøringen min rundt dette kjennskapet kan bidra til at tidligere erfaringer fra klasseromsledelsen og klasseromsdynamikken ikke påvirker resultatet av observasjonen. Selv om man er klar over dette kunne inntrykkene og dataene jeg samlet inn vært preget av tidligere kunnskap rundt de som observeres. Det blir derfor viktig at jeg som observatør må være så objektiv som mulig for at resultatene blir konkrete. Dette vil si å notere ned nøyaktig hva som skjer i observasjonene og ikke legge til noe mer på bakgrunn av tidligere erfaringer med disse klassene (Tjora, 2021, s.28).

#### 4.4.4 Reliabilitet

God reliabilitet i en forskningsoppgave er når man klarer å utelukke personlige interesser, politiske interesser og andre faktorer som ikke er gjort rede for i forskningen. Det er med det viktig at man kjenner seg selv og sine måter å tolke på for at man skal kunne analysere data konkret og nøyaktig, uten å gå inn mot en forhåndsbestemt retning. Reliabilitet handler om å opprettholde en konstant sammenheng gjennom hele prosjektet (Tjora, 2017). Dette går gjennom hele prosessen fra forarbeidet før datainnsamling, prosessen med å samle inn data og hvordan teorien passer inn med de ulike delene av oppgaven. En viktig del man må ha med seg er at ingen kan forstå forskerens tolkningsprosess av data helt fullstendig med tanke på at individer har ulike verdier, forkunnskaper og perspektiver. «Forventingane og forestillingane observatøren har med seg, kan påverke observasjonen. Det er lett å rette merksemda mot det de forventar å sjå, at de har såkalla utveljadede merksamnd» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Likevel kan forskeren styrke undersøkelsens reliabilitet ved å gi en grundig presentasjon av forskningsresultatene og en åpen beskrivelse av de valgene som ble gjort undervegs i forskningsprosjektet (Tjora, 2017).

#### 4.4.5 Validitet

Validiteten i denne oppgaven vil være avhengig av hva som dukker opp i observasjonen og hvordan jeg har valgt å undersøke mitt forskningsspørsmål. Uansett hva resultatet fra observasjonen blir vil det bli noen funn, men spørsmålet er om disse funnene går inn under forskningsspørsmålet. Validiteten i en forskningsoppgave viser i hvilken grad oppgaven klarer å måle det man skal måle i lys av problemstillingen. «En validitetsvurdering vil derfor være uttrykk for en systematisk drøfting, ikke bare av datamaterialet, men av hele forskningens undersøkelsesopplegg» (Nyeng, 2012, s.111). Det er derfor viktig at alt er dokumentert og godt beskrevet underveis i prosessen. For validitetens skyld er det viktig at man beskriver forskningen så nøyaktig at noen kan teste akkurat det samme i en annen anledning. Ved en eventuell retest av denne forskningen må man også være klar over at resultatet ikke nødvendigvis blir det samme. Dette studie vil dermed kunne være til nytte for meg selv og andre, ved å sammenlikne med lignende forskning fra tidligere. Dette vil kunne gi et mønster på utviklingen og innspill til hvordan man kan gjennomføre slike undervisningsopplegg.

## 5 Resultater

I denne delen av studie kommer resultatene fra observasjonen frem. Jeg observerte to lærer i to forskjellige klasser, der andre verdenskrig skulle være tematikken. Jeg hadde spesielt fokus på lærerens arbeid i undervisningen, med syn på hvilke pedagogiske verktøy og hvilke undervisningsmetoder de tok i bruk under denne perioden. For å anonymisere observasjonsobjektene har jeg valgt å navngi de som Lærer 1 og Lærer 2. Dette er resultatet fra min observasjon:

Resultatet fra observasjonen ble varierende fra de to klassene og det ga et bilde på hvordan slike opplegg kan ha ulike innvirkninger på ulike klasser. Jeg fulgte først Lærer 1 i en time før jeg deretter fulgte Lærer 2 i en time. De siste timene med observasjon brukte jeg i begge klasserommene for å se konkrete sammenlikninger når de var like langt i prosjektet. Før jeg startet observasjonen hadde jeg en feltsamtale med Lærer 1 og Lærer 2 som forklarte meg hvordan de neste ukene kom til å se ut med tanke på innhold. Dette var det jeg fikk forklart:

Elevene har i en periode jobbet med historie innenfor første verdenskrig og mellomkrigstiden. De skal derfor over på andre verdenskrig der de skal ha et kreativt undervisningsopplegg, der mye av kunnskapen de tilegner seg er noe de selv skal finne frem til. Det starter med en gjennomgang av noe av det grunnleggende i andre verdenskrig. Her går lærerne igjennom start og sluttdato, jødeforfølgelsen, invasjoner i ulike land og hvor bredt andre verdenskrig spredte seg i verden. Deretter får elevene en oppgave de skal løse sammen i grupper. Lærerne har satt sammen grupper som de selv mener kan fungere bra til et slik prosjekt. «Vi valgte å sette sammen gruppene, slik at man har ulike ferdigheter og personligheter i gruppene» (Lærer 2). Når elevene har satt seg i grupper får de utdelt oppgaven, som er følgende:

## Andre verdenskrig: muntlig presentasjon

### Mål:

- Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidig konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene.
- Reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst.
- Utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon.
- Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlig presentasjoner og skriftlige fremstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer.

### Informasjon:

I løpet av uke 48-50 skal dere jobbe med en muntlig presentasjon i forbindelse med temaet «Andre verdenskrig». Dere blir delt i grupper og hver gruppe skal fordype seg i en oppgave. Vi bruker norsk- og samfunnsfagstimene på skolen til å jobbe med presentasjonen. I tillegg må dere jobbe hjemme slik at dere er ferdig til avtalt tid.

### Praktiske opplysninger:

- Muntlig presentasjon: Mandag i uke 50, det betyr at alle må være klare til fremføring mandag 11. desember.
- Fremføringen skal være på 10 minutter pr. Gruppe.
- Det er viktig at presentasjonen er ryddig og oversiktlig slik at det faglige innholdet kommer tydelig frem.
- Dere kan bruke bilder, men tenk nøye gjennom hvilke bilder dere velger. Bildene må være relevante.
- Bruk gjerne digitale verktøy på en fornuftig måte.
- Alle på gruppa skal bidra under fremføringen.

*Figur 2 Prosjektoppgave laget av lærere, utklipp 1*

#### Oppgaver:

- 1) Dere er jødiske ungdommer i Warszawa
- 2) Dere er jødiske ungdommer i Oslo
- 3) Dere er unge, jødiske jenter som blir forelsket i tyske soldater
- 4) Dere er unge, norske soldater i Hirden
- 5) Dere er ungdommer i Hitlerjugend
- 6) Dere er unge motstandsmenn og motstandskvinner i Norge
- 7) Dere er unge, norske krigsseilere
- 8) Dere er 14 år i (stedsnavn) og året er 1940
- 9) Dere er barn i den norske kongefamilien

#### Oppgaven skal bestå av to deler:

- a) Fortelle om historisk fakta
- b) Fortelle om hvordan det var å være ungdom under andre verdenskrig

#### Vurdering:

- Faglig innhold, og bruk av faglige ord og begreper
- Kunne utforske og vise refleksjon og forståelse for hvordan det var å være ung under andre verdenskrig
- Ryddig og oversiktlig presentasjon
- Gode fremføringsteknikker

*Figur 3 Prosjektoppgave laget av lærere, utklipp 2*

Før elevene starter på selve oppgaven har de en undervisningstime der de lærer generell kunnskap om andre verdenskrig. Her står Lærer 1 og Lærer 2 med en PowerPoint i hvert sitt klasserom og går igjennom grunnleggende kunnskap rundt krigen. De benytter seg av samme PowerPoint noe som gjør at de to klassene får samme informasjon før prosjektet starter. Lærer 1 starter med å forklare

«Andre verdenskrig brøyt ut i Europa i 1939, da Tyskland invaderte Polen. Etter invasjonen av Polen ble det en krigserklæring fra Frankrike, England, samt flere land i Europa». Deretter går Lærer 1 videre inn på detaljer rundt bakgrunnen for krigens start og den utvikling: «Tyskland var misfornøyd etter å ha blitt en sydebukk etter første verdenskrig og de ble holdt kontrollert under Versaillestraktaten. Hitler startet en våpenopprustning og fikk med seg nasjonen med hjelp av en følelsesstyrt propaganda der han poengterte at Tyskland skulle bli store igjen». Lærer 1 fortsetter med å forklare hvordan jødeforfølgelsen ble en del av krigen og hvor dramatisk dette var. Videre forklarer Lærer 1 rundt konsentrasjonsleirene som ble bygd og hvordan det fungerte.

Lærer 2 starter med det samme som Lærer 1 og går videre med hvordan andre verdenskrig ble styrt av ideologier og hvilke sentrale ideologier som preget krigen. Etter å ha forklart rundt dette blir det visst på skjermen i klasserommet hvilke land som støttet hverandre under krigen. «Ser dere noen sammenhenger på tavlen» (Lærer2). En elev rekker opp hånden og forklarer at landene med lik eller liknende ideologi er på samme side. «Helt riktig» (Lærer 2). Videre går timen fort gjennom sentrale hendelser med eksempler fra krigens utvikling i Europa og verden, slaget ved Sovjetunionen, kampen mellom Frankrike med hjelp av England mot Tyskland, krigen i Norge og hvordan krigen på en måte ble avsluttet med bombingene av Hiroshima og Nagasaki.

Etter denne timen skal elevene starte selve prosjektet med oppgaven ovenfor. Lærerne har derfor satt opp 9 ulike settinger på ungdommer under andre verdenskrig og delt elevgruppen inn i ulike grupper som skal samarbeide under prosjektet. Gruppene får tildelt hver sin situasjon å fordype seg i og presentere dette i klassen etter to ukers arbeid. Lærerens oppgave underveis i denne prosessen er å aktivt hjelpe de som trenger det underveis, komme med tips og støtte opp kreative forslag. Dette kan løses med å lage skuespill, fortellinger, film eller andre alternative løsninger. Elevene fikk utdelt oppgaven på Teams der all informasjonen ovenfor stod klart og tydelig i et dokument. I tillegg til dette stod det hvilke grupper de ulike elevene slik at de selv kan se gruppene. Hvis noen var syke den dagen ville de også kunne sjekket inne på Teams for å se sin egen gruppe og deretter kontakte disse for å samarbeide hjemmefra. Elevene fikk muntlig beskjed om at lærerne anbefalte de å lage chat-grupper der de ga hverandre lekser til prosjektet. «Vi forventer at dere jobber med noe av dette hjemme for å oppnå best mulig resultat. Samarbeid godt og ta ansvar på gruppa» (Lærer 1 og Lærer 2). Elevene aksepterte forventningene rundt oppgaven og virket motiverte til å sette i gang med prosjektet. Etter hver time sjekket Lærer 1 og Lærer 2 at alle gruppene hadde gitt hverandre gjøremål og hadde en plan videre fremover i arbeidet. Dette gjennom raske dialoger på slutten av timene med de ulike gruppene.



## 5.1 Første klasse (Lærer 1)

De ble delt inn i grupper og plassert rundt i klasserommet. «Da er det bare å sette i gang med oppgaven» (Lærer 1). Elevene begynner å diskutere oppgaven de har fått med en gang. Lærer 1 går rundt i klasserommet og lytter til hva elevene diskuterer og kommer med noe veiledende spørsmål på runden, «Hvilke kilder bør dere bruke? Skolestudio, campus, snl.no eller har dere tenkt på noe annet?» (Lærer 1).

Dette prosjektet har de to uker på å gjennomføre. Lærerens oppgave er å jobbe aktivt rundt på gruppene slik at alle får den hjelpen de trenger. «Vi går rundt for å se og høre hvordan det ligger an, slik at vi kan bidra med innspill til alle gruppene om det trengs» (Lærer 1). Lærer 1 holder seg aktiv i klasserommet og oppsøker flere av gruppene kort tid etter oppstarten. Dette er direkte etter elevene har sett oppgaven og satt seg i gruppene. Lærer 1 holder dialoger med flere av gruppene og gir veiledende tips, noe som ser ut til at elevene kommer raskt i gang. «Hvordan tenker dere å løse oppgaven», «Hvis dere ser for dere at dere hadde vært der, hvordan hadde det føltes» (Lærer 1). Vedkommende bruker positive ord rundt oppgaven og er oppmuntrende mot elevene. «Her har dere mange muligheter til å vise frem masse kunnskap» (Lærer 1). Lærer 1 nevner flere ting fra andre verdenskrig som er relevant for de ulike gruppene å sette seg inn i, slik at de får flere holdepunkter i oppgaven. «Hvis dere søker opp Norge under andre verdenskrig vil dere få opp mange kilder som de der (peker på elevens skjerm som viser søkeresultatene på nettleseren), med ulike detaljer dere kan bruke til deres historie» (Lærer 1). Energien vedkommende tar med seg rundt virker til å smitte over på elevene og det blir en arbeidsmoral i timen som setter elevene i et intenst gravearbeid. Elevene tar frem notatark og skriver ned tanker de har. De begynner å diskutere hvilke kilder de skal bruke og fordeler oppgaver innad i gruppen.

Eksempelvis ser man at i den ene klassen med Lærer 1 har gruppene ulike løsninger. Den ene gruppen har valgt å hente inspirasjon fra tegneserier som omhandler hvordan det var å være jødisk ungdom i Oslo under andre verdenskrig. Her er Lærer 1 inne med aktiv og ledende veiledning for å få elevgruppen inn på riktig spor. «Her kan det være lurt at dere sjekker med det som står inne på Skolestudio rundt hvordan krigen var i Norge» (Lærer 1). I denne gruppen er blant annet fokuset på tegneserie til virkelighet og informasjon fra andre kilder et hovedfokus for å få en gjennomført god historie der man presenterer et reelt bilde av situasjonen. «Ja, så dere bruker tegneserien til å fortelle en historie?» (Lærer 1). Lærer 1 hører videre på forslagene og sier «dette blir bra».

Lærer 1 er nøye med å stadig være i bevegelse rundt hos gruppene for å være tilgjengelig. Dette kan også sees på som et lurt trekk ved at elevene ser Lærerens initiativ og stiller dermed flere spørsmål som ikke nødvendigvis trenger en lang forklaring, men likevel er veiledende. «Skal dere legge frem dette som en vanlig presentasjon eller er det lurere å ha noe mer?» (Lærer 1). Lærer 1 oppsøker ofte de elevene med språkvansker for å sørge for at de forstår oppgaven og kan bidra til fellesskapet i klassen. Dette hindrer eventuelle utfordringer med språk og forståelse av oppgaven.

I den tredje timen klassen til Lærer 1 har rundt dette prosjektet, ser man at prosjektene begynner å forme seg i de ulike gruppene. Elevene har snart ferdig presentasjonene og de har begynt å gjøre ferdig de kreative løsningene de har valgt. Den ene gruppen som skal filme er nesten ferdig med det de skal og prater om hvordan de skal gjennomføre presentasjonen. Lærer 1 går rundt og sjekker hvordan det går med gruppene og hvilke løsninger hver enkelt gruppe endt opp med.

Lærer 1 legger spesielt vekt på at elevene skal gå inn i rollen og finne ulike vinklinger som kan funke. «Det er viktig at dere forstår fagbegrepene slik at dere får med det faglige innholdet i presentasjonen» (Lærer 1). Dette gjør vedkommende ved eksempler på å trekke historien fra noe fjernt til noe nært. «Andre verdenskrig preget store deler av verden, men også Norge. Dere kan se mer på tog-eksplosjonen i Mjøndalen» (Lærer 1). I tillegg til dette er Lærer 1 flink til å appellere til følelsesaspektet til elevene under veiledning av oppgaven. Dette gjør Lærer 1 gjennom dialoger med elevene der vedkommende forklarer hvor ille det var og hvor viktig det er at vi respekterer historien. «Denne delen av historien er veldig dramatisk, og det er den krigen der flest mennesker har mistet livet» (Lærer 1). «Men det er viktig for oss at vi fremdeles minnes og lærer om det brutale som skjedde. Dette er noe som påvirket den jødiske kulturen, men også resten av verden på grunn av de brutale hendelsene» (Lærer 1). Denne timen ser Lærer 1 at den ene gruppen er i ferd med å filme og ferdigstille prosjektet. Lærer 1 gir de muligheten til å filme inne på et grupperom og går innom for å se at alt går bra underveis i prosessen. «Dette ser ut som det blir veldig bra» (Lærer 1).

Generelle trekk Lærer 1 viser under hele prosessen er motiverende ord rettet mot oppgaven for å holde elevene interessert og effektive i undervisningen. Lærer 1 gir eksempler på faginnhold elevene kan benytte seg av og stiller kritiske spørsmål til de ulike gruppene. Lærer 1 viser frem til sidene de har inne på Skolestudio der det står om blant annet: jødeforfølgelsen, motstandsbevegelsen i Norge, USA sin rolle inn mot krigen og mer. Lærer 1 begrunner den aktive rollen med «Det er ikke bare for å ha kontroll, men mest for å hjelpe der det trengs» (Lærer 1).

Lærer 1 passer på at alle elevene henger med på oppgaven og gruppearbeidet gjennom hele prosessen. Dette krever en del arbeid da det er mange elever som er delt opp på ulike grupper og plassert på ulike steder i nærheten av klasserommet.

## 5.2 Andre time (Lærer 2)

I den andre klassen er Lærer 2 lærer og har mye av den samme fremgangsmåten som Lærer 1. Det starter med å få gruppene til å sette seg ned for å finne frem oppgaven. Deretter tar Lærer 2 imot eventuelle spørsmål rundt oppgaven, før elevene setter i gang med gruppearbeidet. Lærer 2 starter med å få en oppdatering av hvordan alle gruppene ligger an i oppgaven og snakker oppmuntrende rundt oppgaven før og undervis i timen. Dette er den andre timene elevene jobber med prosjektet og Lærer 2 bruker tid på oppfølging rundt hos de ulike gruppene i starten av timen. Lærer 2 gjør som Lærer 1 og fokuserer på rollene, og trekke informasjonen elevene innhenter fra noe fjernt til noe nært. «Hvordan hadde dere følt at det var» (Lærer 2). Lærer 2 går aktivt rundt hos elevene og gir flere eksempler til hvordan de kan gå videre i oppgaven. «Dere kan bruke disse sidene inn mot deres oppgave (viser sidene om motstandsbevegelsen i Norge inne på Skolestudio)» (Lærer 2). Dette gjør vedkommende med flere av gruppene og sørger for at alle blir sett og får den hjelpen de trenger. Lærer 2 er også god på å legge opp undrende spørsmål hos elevene slik at elevene begynner å diskutere seg frem til en løsning. «Hvordan tror dere de hadde det?» (Lærer 2). Dette er et av flere spørsmål Lærer 2 bruker, og det virker til å sette i gang følelsesspekteret hos elevene knyttet til tema. Lærer 2 er oppmuntrende rundt oppgaven selv om det er en viss alvorlighet rundt tema. Måten Lærer 2 gir tilbakemeldinger på virker som en oppmuntrende og positiv måte, noe elevene ser ut til å respondere bra til. Lærer 2 bruker positive ladde ord der vedkommende blant annet sier «dette får dere til, bare husk at dere bruker riktig informasjon som dette (peker ned på skjermen med en side på Skolestudio som viser informasjon om Norge under krigen) og jobber godt sammen» (Lærer 2). Etter at elevene har hatt en rask prat med Lærer 2 virker det som at de umiddelbart setter i gang for å jobbe videre. Lærer 2 legger vekt på oppmuntrende tilbakemeldinger, men også alvorret rundt informasjonen de innhenter i arbeidsprosessen. «Dette er veldig bra, husk at dere sjekker kildene deres når dere henter informasjon» (Lærer 2).

Denne klassen ser ut til å ikke ha så mange kreative løsninger i starten. Når Lærer 2 går rundt for å se hvordan det går med gruppearbeidet er det flere av gruppene som virker litt usikre på veien videre. Den ene gruppen som sliter litt med å komme i gang er en gruppe som skal lage en historie om hvordan det var å være unge motstandsmenn og motstandskvinner under krigen. «Hvis dere

finne frem Skolestudio så står det en del der om Tysklands innovasjon av Norge og Blücher, som dere kan bruke til inspirasjon til oppgaven» (Lærer 2). Lærer 2 tar ansvar for og går rundt med innspill til gruppene «Dette går an å løse med en sammensatt historie, der dere bruker bilder, video eller andre virkemidler for å få frem historien deres mens dere fremfører.» (Lærer 2). Etter å ha stilt spørsmål blir læreren værende for å høre hva elevene tenker og er åpen for spørsmål. «Si ifra hvis dere trenger mer hjelp til oppgaven» (Lærer 2). Lærer 2 begrunner den aktive rollen med: «Det kan være vanskelig å rekke innom alle på en time, da hjelper det ofte med effektive dialoger med elevene slik at mann får hjulpet flest» (Lærer 2).

I nesten time med klassen til Lærer 2 skal elevene fortsette å jobbe der de slapp. Dette er den tredje timen de jobber med dette prosjektet og man begynner å se at gruppene begynner å produsere et materiale. Lærer 2 oppmuntrer de elevene som faller ut av arbeidsprosessen og får de inn i arbeidsmodus igjen med oppfølging. Lærer 2 bruker noe av tiden til å fange opp de som har vært borte og oppdaterer de slik at de kan bidra i gruppearbeidet og følger opp elever for å passe på at de kommer inn i gruppearbeidet. «Dere jobber jo med dette (viser til en tekst på Skolestudio om ungdom i Norge under Andre verdenskrig på pc-en), du kan jo se litt på det her også» (Lærer 2). Timen ser ut til å gå med en flyt og man hører arbeids-støy rundt i klasserommet.

I denne timen går Lærer 2 rundt og skaffer en oversikt over hvor langt gruppene har kommet. «Hvor langt har dere kommet (navn på elev)?» (Lærer 2). Når Lærer 2 går rundt for å skaffe en oversikt, spør vedkommende de ulike gruppene noen kritiske spørsmål for å se om gruppene har tenkt på de ulike innfallsvinklene. «Hva hadde skjedd om den hendelsen ikke hadde oppstått» (Lærer 2). Det meste av timen har likhetstegn med den forrige timen Lærer 2 ble observert.

Generelle trekk hos Lærer 2 er den aktive rollen som Lærer 2 tar med vandringen rundt til gruppene. Vedkommende rekker innom samtlige grupper underveis i timen og viser engasjement rundt oppgaven. Når elevene står fast, er Lærer 2 raskt til stede og hjelper de med å komme inn på riktig retning. Lærer 2 sier nødvendigvis ikke så mye, men får likevel elevene inn på riktig spor.

## 5.3 Presentasjon

På presentasjonsdagen setter Lærer 1 seg ned, og sender frem en og en gruppe. Elevene legger frem hvordan de har løst oppgaven, før de presenterer løsningen. Underveis noterer Lærer 1 stikkord og følger godt med mens elevene presenterer. Lærer 1 søker blikkontakt fra elevene under alle presentasjonene. På presentasjonsdagen setter Lærer 2 seg ned og notere stikkord mens elevene presenterer. Lærer 1 og Lærer 2 er veldig like i vurderingsprosessen da de sitter stille og følger med på de ulike presentasjonene mens de noterer. Elevene vet om rekkefølgen de skal presentere i og hver gang den gruppa som har presentert går ut for tilbakemelding, gjør neste gruppe seg klar til å presentere. Dette skaper en flyt på presentasjonene og man rekker å gå igjennom mange på den tiden man har til rådighet. Dette er en åpen oppgave der elevene kan velge ulike løsninger, der de kan være kreative for å presentere sin case. Lærer 1 og Lærer 2 fokusere på faginnholdet de har med rundt oppgaven og hvordan de har valgt å løse det på den kreative delen. Her ser man ulike løsninger med historiefortellinger, kortfilmer og faktafortellinger.

### 5.3.1 Veiledning

"Hvordan det er å være 14-åring i Eiker i 1940."

Veiledning skjer direkte etter fremføring. Lærer 1 spør først gruppen hvordan de føler de presterte og hvordan de har fordelt oppgavene. Etter gruppen har fått lagt frem det de vil kommer Lærer 1 med tilbakemelding og innspill på hvordan de har gjort det og en tydelig fremover melding på hva de må jobbe videre med. Tilbakemeldingen fungere fint som en dialog hele veien der eleven hele tiden får mulighet til å svare og alle blir sett. Veiledningen er i grupper, men de får tilbud om å ha individuell tilbakemelding i tillegg om de vil det. Lærer 2 spør hvordan elevene føler det gikk og lar de få ordet i starten. Deretter er det en dialog mellom elevene og Lærer 2 der de prater om hele prosessen fra arbeidet i forkant og presentasjonen. Alle får muligheten til å svare. Den type vurdering Lærer 1 og Lærer 2 har valgt til oppgaven er noe tidskrevende, men med tydelige fremover meldinger går vurderingene relativt fort. Denne prosessen går også noe fortere enn forventet, noe som kan skyldes de klare forventningene begge lærerne har lagt frem til elevene underveis i arbeidsprosessen.

### 5.3.2 Videre arbeid etter presentasjon

Videre er det oppgavejobbing med temaet der de tar opp igjen tråden på de ulike hendelsene. Her ser man blant annet bilder fra de ulike konsentrasjonsleirene, de ulike sidene av krigen med de allierte og aksemaktene, krigen i Norge og krigens påvirkning i USA og Asia. Her går man dypere inn i tematikken med tanke på at eleven har dannet seg et inntrykk og tilegnet seg kunnskap om andre verdenskrig. Fra feltsamtale med både Lærer 1 og Lærer 2 forklarer de videre arbeidet av prosjektet slik: «De oppgavene de skal jobbe med nå er blandet fra den kunnskapen de tilegnet seg helt i starten og det de fikk gjennom presentasjonen» (Lærer 1). Lærer 2 legger til videre «i tillegg er det ny kunnskap som de leser og ser, som kan gjøre at de kobler sammenhengen mellom hendelsene». Den bakgrunnskunnskapen de har tilegnet seg ved å sette seg inn i rollen til en ungdom under andre verdenskrig er noe lærerne legger til grunn for videre kunnskap innenfor temaet. Lærerne bruker derfor deres tidligere arbeid inn mot undervisningen.

Arbeidstimene de bruker i etterkant er lagt opp til en del selvlæring inne på nettsiden Skolestudio med noen deler felles. Både Lærer 1 og Lærer 2 legger opp til at elevene skal bygge videre på kunnskapen de har tilegnet seg i gruppearbeidet. Den informasjonen de tilegner seg i denne prosessen sjekker læreren ved å spørre tilfeldige elever i klassen. Disse spørsmålene kan dreie seg om spesifikke hendelser, årstall eller forklaring av bilder. Store deler av oppgavene elevene får inneholder et bilde fra en reell eller illustrert hendelse. Disse bildene er til bruk for å illustrere hendelser og hjelpe elevene med forståelse. Lærer 1 og Lærer 2 går rundt mens elevene jobber, og hjelper til der det trengs. Lærer 1 går bort til flere av elevene og spør «husker du hva dette er», mens Lærer 1 peker på et bilde. Dette fører til en samtale om bildet eleven ser og sammen i en dialog finner de sammenhengen mellom bildet og andre verdenskrig. Lærer 2 stopper hos elever på runden rundt i klasserommet og oppsøker en dialog med elevene. Lærer 2 spør: «Hvor var det dette skjedde?», elevene svarer: «Japan». Lærer 2 fortsetter deretter å spørre om hvorfor elevene tror dette skjedde. Elevene svarer mer utdypende og trekker sammenhengen til angrepet på Pearl Harbor.

### 5.3.3 Tverrfaglig tema

Tematikken med andre verdenskrig er også tatt opp i norskundervisningen, der de blant annet har sett på snublesteiner for å fremdeles holde tematikken nær elevene. Lærerne la opp til at elevene skulle søke opp inne på nettsiden og fordype seg i kunnskap om ulike personer. I et så sterkt tema vil dette gjøre et inntrykk på elevene og trekke det fra det fjerne og til det nære. Dette da spesielt

med tanke på at ofte ser man på andre verdenskrig i Mellom-Europa, men nå ser de faktisk hvordan det hadde innvirkning på Norge. Dette igjen er et opplegg da eleven setter seg inn i en rolle. Lærer 1 og Lærer 2 lot elevene bruke sine erfaringer fra gruppearbeidet til denne selvstendige oppgaven, med en forventning at elevene satt seg inn i rollen.

Den røde tråden de bruker gjennom hele undervisningsopplegget er rollen elevene skal sette seg inn i til enhver tid. Dette startet ved å sette seg inn i en rolle om hvordan det var å være ungdom i ulike settinger under andre verdenskrig og deretter sette seg inn i rollen til valgfri person gjennom snublesteinene for å se en annen siden av saken. For at dette skal ha en faglig innvirkning hos elevene spør Lærer 1 og Lærer 2 ofte drøftende spørsmål for at elevene skal tenke utdypende.

### **5.3.4 Film som faglig innhold**

Etter en periode der elevene har jobbet med prosjektet og oppfølgingsoppgaver rundt andre verdenskrig, legger Lærer 1 og Lærer 2 opp til en dobbel økt med film. Perioden elevene har vært igjennom har vært krevende med tanke på all informasjonen de har innhentet til prosjektet og perioden har krevd arbeidsinnsats og disiplin fra elevene. Selv om filmen blir en variasjon fra det teoretiske rundt andre verdenskrig, med prosjektet, lesing og oppgavejobbing, er det fremdeles en faglig vinkling som vil gi elevene mulighet til enda mer innputt fra andre verdenskrig. Lærer 1 og Lærer 2 har valgt filmen «Kongens nei». Denne filmen tar for seg Norge under andre verdenskrig med en vinkling fra kongefamilien og deres rolle. Lærer 1 tar med alle elevene inn på filmrommet og forklarer raskt hvilken film de skal se. Deretter setter Lærer 1 på filmen og sørger for at det er ro blant elevene mens filmen går.

### **5.3.5 Generelle trekk under hele perioden**

Både Lærer 1 og Lærer 2 legger hele tiden vekt på at det å feile i en prosess ikke er farlig, men derimot en lærdom man tar med seg videre. De er veldig opptatt av at elevene skal jobbe i grupper og selvstendig på ulike måter for å tilegne seg kunnskap. De legger vekt på hvor brutalt andre verdenskrig var slik at elevene forstår alvoret og behandler historien med respekt. Dette da ved å stille spørsmål om "hvorfør tror dere vi har om andre verdenskrig fremdeles, da dette var en hendelse som skjedde for over 70 år siden?". Som de videre følger opp med "for at vi ikke skal glemme" og "dette er noe som blir sett på som allmennkunnskap". Både Lærer 1 og Lærer 2 bruker slike fordypende spørsmål under prosessen der de setter alvoret i kontekst, men likevel har en trygghet hos elevene slik at de føler de kan komme med forslag. I en oppsummerende del bruker de

også bilder som elevene har tilgang til på Skolestudio. Dette som et verktøy der man kan visualisere og koble kunnskap til bilder.

I en del av perioden med andre verdenskrig ser man at Lærer 1 og Lærer 2 legger opp til flere ulike aktiviteter. Hele prosjektet starter med det to uker lange prosjektet hvor elevene skulle sette seg inn i hvordan det var å være ungdom i ulike settinger under andre verdenskrig. Denne oppgaven krevde at elevene satte seg inn i fagstoffet på egenhånd og samarbeidet om et felles mål innad i gruppa. Oppgaven var lagt opp til at de skulle sette seg inn i hvordan det var å være ungdom, altså jevnaldrende, under andre verdenskrig i ulike settinger. Denne oppgaven legger opp til at elevene skal føle nærhet til oppgaven sin og hendelsen rundt den historien de forteller. Videre jobbet de med oppgaver etter presentasjonen for å innhente mer informasjon. I samme periode jobbet de med snublesteiner i norsk timene. Den oppgaven krevde også at eleven aktivt leitet etter informasjon og satte seg inn i en rolle. Over en periode i observasjonen ser man at Lærer 1 og Lærer 2 velger å legge opp mye av undervisningen til utforskning fra elevenes side og utfordre de på å sette seg inn i en rolle. Den første oppgaven krever mer aktiv læring fra elevens side, der de må være kreative i fremleggsmetoden. Det oppfølgende arbeidet etter presentasjonene er mer påfyll av informasjon, men likevel kreative arbeidsmetoder for å tilegne seg kunnskap.



## 6 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte funnene fra observasjonene opp mot teorien. Observasjonen er gjennomført over en periode der lærerne hadde lagt opp til ulike undervisningsmetoder, med temaet andre verdenskrig. Før jeg begynte observasjonen fikk jeg vite at elevene nettopp hadde hatt om første verdenskrig og mellomkrigstiden, som gir elevene en kunnskap om hvordan stemningen var i verden og spesielt Europa. Observasjonen startet med noe informasjon rundt andre verdenskrig, så gikk det over til et gruppeprosjekt som skulle ende i en presentasjon. Etter presentasjonen hadde de faglige diskusjoner rundt andre verdenskrig, før de avsluttet med å se filmen «Kongens nei». Lærerne som er observert har valgt å ha mye variasjon i undervisningen, der de jobber med andre verdenskrig som tema.

### 6.1 Første del

Undervisningsopplegget som er gjennomført i starten av perioden er en form for mer tradisjonell undervisning. Her velger lærerne å starte opp nytt tema med en standardisert form for undervisning. De starter med å gå igjennom starten av andre verdenskrig og generelle trekk rundt krigen. Dette forgår rett etter elevene har lært om første verdenskrig og mellomkrigstiden, noe som jeg observert som en fin overgang og ikke minst relevant for prosjektet de skal starte.

Historiedelen av samfunnsfag kan være en omfattende del å undervise i og det kan oppleves krevende å aktualisere temaene mot elevene. Det er derfor viktig å finne kreative løsninger som kan motivere elevene slik at de får utbytte av undervisningen og sitter igjen med noe i etterkant. Får man elevene til å engasjere seg i tematikken og faget, vil man kunne se at de tilegner seg litt mer kunnskap for hver time. Denne kunnskapen kan de bygge videre på det de vet fra før av og slik vil de kunne fortsette helt til de har nok kunnskap innenfor et gitt tema. Dette vil gi de en helhetlig forståelse av historien de nettopp har satt seg inn i og de får et mer drøftende perspektiv (Koritzinsky, 2012, s.29). Progresjonene elevene har underveis vil være at man ser mer forståelse og kunnskap rundt tematikken. Denne progresjonen er en måte man som lærer ser om elevene har blitt flinkere i faget og utviklet mer kunnskap.

## 6.2 Andre del

Prosjektet som er gjennomført underveis i observasjonen er kreativt og utfordrer elevene på å jobbe selvstendig samtidig som de samarbeider. Lærerne har lagt opp til at elevene skal finne mye av informasjonen ved hjelp av bøker, nettsøk eller andre aktuelle og troverdige kilder. Storyline-delen av undervisningen som varte fra start av prosjektet til presentasjonen, satte krav om at elevene skulle lage en historie rundt hvordan det var å være ungdom under andre verdenskrig i ulike settinger. Dette gjorde at eleven måtte sette seg inn i rollen til en ungdom på den tiden og finne informasjon om hvordan dette egentlig oppleves, for å skape et bilde av hele situasjonen.

Prosjektet starter med at elevene blir delt inn i grupper og får utdelt oppgaven. Disse gruppene er satt sammen på forhånd av lærerne, noe som gjør at de kan sette opp grupper som kan fungere godt sammen i denne type prosjekt. Lærerne går gjennom oppgaven sammen med elevene, samt kriteriene som ligger til grunn for prosjektet. Etter gjennomgangen av oppgaven, starter elevene med selve prosjektet. Hver av gruppene fikk udelt en oppgave hver, som jeg velger å beskrive som situasjon i denne oppgaven. De ulike situasjonene elevene fikk var:

- 1) Dere er jødiske ungdommer i Warszawa
- 2) Dere er jødiske ungdommer i Oslo
- 3) Dere er unge, jødiske jenter som blir forelsket i tyske soldater
- 4) Dere er unge, norske soldater i Hirden
- 5) Dere er ungdommer i Hitlerjugend
- 6) Dere er unge motstandsmenn og motstandskvinner i Norge
- 7) Dere er unge, norske krigsseilere
- 8) Dere er 14 år i (stedsnavn) og året er 1940
- 9) Dere er barn i den norske kongefamilien

Disse situasjonene gjør at elevene må skaffe seg nok bakgrunnskunnskap for å kunne sette seg inn i en rolle. Den første delen av oppgaven krever at elevene skaffer seg nok informasjon rundt tematikken andre verdenskrig. Etter de har tilegnet seg kunnskap er det viktig at de prater om dette i gruppen og finner en løsning de alle er enige i. De må derfor dele informasjonen de har og drøfte sammen hvordan de skal løse oppgaven. Det er i denne prosessen man ser de ulike oppfatningene av historien og hvordan de kan lære ulike perspektiver fra hverandre (Jensen, 2003). Slike diskusjoner og samtaler er det viktig at man som lærer prøver å oppnå i alle gruppene underveis i

prosjektet. Dette kan gjøre ved å sette opp dette som et krav i oppgaven eller løse det som Lærer 1 og Lærer 2, og aktivt søke samtaler med elevene som drar i gang diskusjoner.

Ved å kontinuerlig søke diskusjoner og samtaler med de ulike gruppene vil man som lærer få muligheten til å korrigere og hjelpe elevene på veien videre. Lærere 1 og Lærer 2 er begge veldig aktive underveis i prosjektet og bruker mye tid på å gå rundt til de ulike gruppene for å ta en rask prat. Dette tolker jeg som at lærerne velger helt tydelig å oppsøke gruppene for å hjelpe de med å finne riktig type informasjon gjennom prosjektet. For at elevene hele tiden skal ha noen holdepunkter vil de underveis i prosessen oppdage noen nøkkelbegreper som de kan benytte seg av (Bolstad, 2021, s.25). Dette er sentrale begreper som gir de faste og konkrete holdepunkter i historien. Det variere fra gruppe til gruppe hvilke nøkkelbegreper som er relevante siden de har ulike setninger på oppgaven, men det er likevel viktig at de finner noe fast de kan bruke når de gjenforteller historie. Forståelsen av nøkkelbegrepene vil man se gjennom presentasjonen de har på slutten ved at man ser om elevene sitter igjen med "vite at"-kunnskap, der de har kontroll på når det skjedde og hva som skjedde. Eller om elevene har klart å gjøre et dypdykk i materialet og tilegnet seg mer "vite hvordan"-kunnskap, som gir de en mer helhetlig forståelse og kunnskap rundt selve hendelsene. "Vite hvordan"-kunnskapen er det som er ønskelig for læreren at elevene lærer seg i historie (Lund, 2020, s.184). Dette nettopp fordi det viser at elevene forstår mer rundt historien, og er mer drøftende og kritiske. Nøkkelbegrepene vil danne noen nøkkelspørsmål underveis i arbeidet og man ser i observasjonen at dialogene Lærer 1 og Lærer 2 har med elevene, ofte omhandler disse nøkkelspørsmålene og nøkkelbegrepene. På denne måten hjelper lærerne elevene til å fokusere på det sentrale og viktige før de fyller inn relevant informasjon til oppgaven.

Lærerne legger opp til at elevene skal tilegne seg kunnskap om tematikken gjennom ulike læringsstrategier. Dette får de frem med å bruke storyline-metoden, som verktøy inn mot selve prosjektet. Dette gjør at elevene setter seg inn i en rolle med å finne informasjon selv i grupper og sette seg inn i historien. Den kunnskapen de tilegner seg underveis kan de bruke til å bygge videre på det de vet fra før (Koritzinsky, 2012). Slik vil de kunne utvikle mer forståelse og kunnskap rundt historien og andre verdenskrig. Denne prosessen vil fortsette helt til de er ferdig med prosjektet. Gjennom oppgaven er de nødt til å tilegne seg kunnskap som de videre utvikler med ny informasjon for at de skal ende med et godt resultat.

## 6.2.1 Eksempler på løsninger fra observasjonen

Gruppen med tegneserien har valgt å hente informasjon fra Skolestudio og en virkelighetsbasert tegneserie rundt andre verdenskrig. Denne gruppen skal sette sammen en helhetlig presentasjon av sin rolle med en blanding av inspirasjon fra en rolle i tegneserien og informasjonen de har til å bli en sammensatt historie. Lærer 1 er ofte innom denne gruppen for å sjekke at historien deres blir realistisk og troverdig. Lærer 1 spør «Ja, så dere bruker tegneserien til å fortelle en historie?» og kommenterer «Her kan det være lurt at dere sjekker med det som står inne på Skolestudio rundt hvordan krigen var i Norge» (Lærer 1) for å hjelpe de underveis i prosessen. Dette er et av eksemplene på hvordan man som lærer må være aktiv rundt for å hjelpe elevene slik at de holder seg innenfor tematikken, på tross av de frie kriteriene til oppgaven. I denne gruppen har de valgt en kreativ løsning med tanke på historiefortellingen. Gjennom dette får de vist hvordan de har løst oppgaven, og ikke minst hvordan de utvikler sin forståelse innenfor tematikken (Koritzinsky, 2012). Denne gruppen har valgt flere metoder for å tilegne seg kunnskap, noe som gir de et bredt spekter på ulike læringsstrategier og metoder de kan benytte seg av i andre sammenhenger (Vingdal, 2014)

En annen gruppe har valgt å lage en film som oppsummerer deres rolle knyttet til andre verdenskrig. De tar med seg elementer fra krigen og bygger en rolle på bakgrunn av dette. På tross av at det kan være vanskelig å nøyaktig beskrive følelsene til en person under andre verdenskrig, kan man gjennom nærhet til oppgaven få dette frem med tolkningen av historien. Ved å lage en film til presentasjonen får de muligheten til å både vise faktakunnskaper om andre verdenskrig i innledningen og vist kunnskap og gruppens tolkning av tematikken gjennom filmen (Bolstad, 2021). Lærer 1 påpeker for denne gruppen at samarbeidet deres vil være avgjørende for å lage en sammensatt presentasjon med flere ledd som er tidkrevende. Gruppen setter umiddelbart i gang en diskusjon der de fordeler roller. Senere i timen går Lærer 2 bort til gruppen igjen og ser at de bruker den siste tiden av timen til å informere hverandre og planlegge videre. Dette er et tydelig eksempel på at undervisningsopplegget gir elevene mange muligheter til å tilegne seg kunnskap og engasjere seg rundt oppgaven, samt det å jobbe i grupper og samarbeide om å tilegne seg kunnskap gjennom hele prosjektet (Vingdal, 2014, s.67). De får selv mulighet til å velge hvordan de gjør det, så lenge det er innenfor kriteriene til oppgaven.

## 6.2.2 Prosessen underveis

I observasjonen ser jeg at lærerne ofte oppsøker flere grupper og har en rask dialog der det er mye faglig innhold på kort tid. Elevene responderer med å jobbe videre etter dialogen og ser ut til å ta med seg dialogen de hadde med læreren inn mot oppgaven. Lærer 1 og Lærer 2 gjør dette for at alle elevene skal henge med og har noe å jobbe med i prosjektet ved å være aktive rundt i klasserommet. Dette ser man at fører til et gravearbeid og flyt som Vingdal (2014) beskriver det. Flytsonen elevene havner i er mye grunnet arbeidet Lærer 1 og Lærer 2 gjør med å gå rundt i klassen, men også de kontinuerlige tilbakemeldingene de får av hverandre underveis i gruppearbeidet. Den dialogen de selv fører seg imellom på gruppene er nesten like viktig som den dialogen de har med Lærer 1 og Lærer 2. Tilbakemeldingene på gruppa og diskusjonene fører til at de sammen kommer frem til et reflektert syn på historien og gir de et felleskap i oppgaven. I et prosjekt som dette skjer mesteparten av læringen i en sosial kontekst der elevene lærer sammen og av andre rundt seg. Dette kan sees på som en sosiokulturell læringsmåte, noe som er vanlig å bruke i skolen i 2024. Vygotskij (1978) nevner flere av de positive sidene ved å lære sammen med andre. Blant disse beskriver han at det barn kan gjøre sammen med en voksen eller en elev i dag, kan barnet selv gjøre alene i morgen. Dette er selvfølgelig satt litt på spissen, men grunnlaget for at man lærer sammen med andre for å så kunne utvikle den kunnskapen eller ferdigheten alene er noe man ser gjentatte ganger i skolen.

Ved å lære sammen med andre vil man kunne ha ulike perspektiver på tematikken. Dette er som Jensen (2003) nevner i skalamodellen. De ulike bakgrunnskunnskapene man har påvirker perspektivet man har og vil derfor variere fra individ til individ. Dette gjør det ekstra spennende å høre elevenes tanker underveis i et prosjekt. Historien er skrevet, men det er likevel mulig å ha ulike perspektiver på hvordan man skal løse en oppgave som elevene har fått. Ved å bruke deler av Storyline-metoden slik at elevene skal sette seg inn i en rolle, vil det bli ulike meninger om hvordan det skal gjøres og hva som er relevant. Siden elevene skal komme frem til noe som er nært realiteten og formidle det sammen med historie, vil de få utfordret seg på å innhente riktig informasjon, men også være kreative med tanke på hvordan de løser oppgaven.

Eleven lærer mye av å kunne være aktiv i læringen. I dette undervisningsopplegget er de aktive ved å finne informasjon selv, lage filmer, skuespill, historier eller andre kreative løsninger. Dette gjør at eleven også utfordrer seg på å gjøre noe annet enn å kun ha en presentasjon med lysbilder og tekst. Gjennom denne fasen av prosjektet har lærerne lagt opp til at elevene er aktive og kreative på eget initiativ. Elevene får selv velge hvordan de velger å løse det, noe som gjør at de elevene som er

kreative og mer praktiske enn teoretiske får vist kunnskapen sin gjennom en form for kreativ løsning. Friheten elevene får med å kunne velge selv hvordan de løser oppgaven, tolker jeg som en bidragsyter til engasjement rundt undervisningsopplegget (Vingdal, 2014).

Samarbeidet under en slik prosess er viktig for at gruppenes dynamikk skal fungere (Vingdal, 2014). Lærerne har i dette tilfelle satt sammen gruppene på forhånd med tanke på hva som kan funke og hvordan de kan få mest mulig ut av hver gruppe. Et slikt arbeid kan få frem mange ulike kvaliteter og hele prosjektet kan bli påvirket av hvilke kvaliteter hver enkelt gruppe har hos enkeltindividet og sammen som gruppe. Ved å sette sammen grupper med ulike kvaliteter, vil man sette elevene i en situasjon der de kan lære av hverandre og finne ulike løsninger sammen (Bolstad, 2021). Dette vil kunne starte diskusjoner og uenigheter, men også lære de å se på oppgaven med ulike synspunkter og løsningsforslag (Jensen, 2003). Det er derfor spennende som lærer å se hva de ulike gruppene ender opp med som løsning og hvordan de jobber praktisk og akademisk med oppgaven, ikke minst hvordan lærerne jobber underveis i hele prosessen. Eksempelvis i observasjonen fra Lærer 2 på s. 49 ser man at vedkommende har en dialog med gruppen som skal ha om unge norske motstandsmenn og motstandskvinner under krigen. Lærer 2 veileder og kommer med flere tips til gruppen «Hvis dere finne frem Skolestudio så står det en del der om Tysklands innovasjon av Norge og Blücher, som dere kan bruke til inspirasjon til oppgaven» (Lærer 2). Videre forklarer Lærer 2 en mulig løsning med å bruke en sammensatt historie. Dette gjør at elevene får noen innspill de kan drøfte sammen i grupper og utvikle til et ferdig produkt. Dette gjør at de får flere muligheter til å tilegne seg kunnskap på og utvikle en dypere «vite hvordan» -kunnskap (Lund, 2020).

Underveis i dette prosjektet vil elevene lære å bruke historie på en fornuftig måte. De får muligheten til å undersøke mye selv og gjøre det om til noe eget, men også realitetsbasert. Som i dette opplegget starter vi med å se på historien i felleskap før vi starter med prosjektet. Dette gjør at elevene har noe generell kunnskap rundt temaet før de begir seg ut på selve prosjektet. Denne kunnskapen kan de videreutvikle ved å tilegne seg mer kunnskap i selve prosjektet og dermed gå dypere i tematikken. Lærer 1 og Lærer 2 har lagt opp til at elevene skal hele tiden bygge videre på den informasjonen de har, noe som gir de muligheten til å se sammenhengen mellom hendelser og utdypende forståelse mellom fortid, nåtid og fremtid (Koritzinsky, 2012). Dette undervisningsopplegget bruker historie med å begynne med det mest grunnleggende i tematikken der lærerne har en gjennomgang med klassen. Videre går de over til at elevene skal tilegne seg kunnskap om historien i samarbeidsgrupper og ende opp med et produkt til presentasjon på slutten

av prosjekt-perioden. Deretter følger Lærer 1 og Lærer 2 opp med mer informasjon i klasseromsundervisning og med hjelp av film. Hele perioden variere mellom hvilke læringsmetoder som blir benyttet og elevene får utforske flere læringsmetoder, men også utforske tematikken på egenhånd (Häggström og Motzfeldt, 2023).

### 6.2.3 Nærhet

Lærerne som er observert har lagt opp til at elevene skal føle en viss nærhet til temaet under hele prosessen. Dette ser man blant annet med valget av oppgave, der elevene skal se for seg hvordan det var å være ungdom under andre verdenskrig. Dette legger direkte opp til at elevene skal se for seg hvordan noen på deres alder hadde det under slike forhold. Ved at de selv skal gjøre et dypdykk for å finne informasjonen rundt hvordan det oppleves å være ungdom under andre verdenskrig, vil det gi elevene en opplevelse av at de selv opparbeider seg sin egen kunnskap, tilegner seg ferdigheter og utvikler holdningene sine til tematikken. Når lærerne legger opp til undervisning der de selv skal tilegne seg mye av kunnskapen vil elevene føle en mer nærhet til egen læring og videre utvikling i følge Koritzinsky (2012). Dette ser man at stemmer underveis i observasjonen da elevenes interesse for oppgaven blir større når de kommer godt i gang.

Dette vil si at når man gjennomfører et undervisningsopplegg som dette, er det viktig at man gjør som Lærer 1 og Lærer 2. Gå rundt og oppsøk elevene for å se hvor langt de har kommet og hva de jobber med. Dette gir en oversikt over hvordan det går, men også en mulighet for lærerne å hjelpe til med å få de inn på riktig retning. Som beskrevet i observasjonen ser man hele tiden den aktive rollen Lærer 1 og Lærer 2 tar i undervisningstimene, og hvordan de prater med elevene aktivt gjennom hele prosjektet. De får dermed muligheten til å veilede elevene over til å tilegne seg "vite hvordan"-kunnskap, som vil hjelpe elevene til å forbedre kunnskapsnivået deres (Lund, 2020, s.183). Når lærerne går rundt til de ulike gruppene får de muligheten til å legge igjen noen nøkkelbegreper som elevene kan jobbe videre med (Bolstad, 2021). Ved å gjennomføre korte samtaler med alle gruppene får man som lærer en oversikt over hvor langt de har kommet og hva man som lærer kan hjelpe de med videre i prosjektet. Dette er en stor fordel og noe som syns underveis i hele prosjektet til Lærer 1 og Lærer 2.

Siden Lærer 1 og Lærer 2 er aktive rundt for å hjelpe elevene, er det viktig at de leverer informasjonen på en forståelig måte. For å rekke rundt til alle gruppene er de avhengig av å være effektive men likevel presise i alle tilbakemeldinger til elevene. For at det ikke skal bli et stress

rundt hele prosjektet er det viktig at Lærer 1 og lærer 2 er tydelige når de hjelper elevene, men likevel ikke gir bort svaret. Dette er en balanse lærerne holder godt gjennom hele prosjektet og det bidrar til en god flyt (Vingdal, 2014, s.76).

#### **6.2.4 Aktive løsninger krever bakgrunnskunnskaper**

Før man setter i gang aktiviteter innenfor en gitt tematikk er det ofte viktig med en form for bakgrunnskunnskap som elevene kan ta med seg inn i oppgaven. I dette tilfelle er det generell informasjon rundt andre verdenskrig. Dette er en vurdering man må gjøre som lærer før man begynner prosessen. I noen tilfeller kan man gå rett på aktiviteten og gi elevene muligheten til å tilegne seg all kunnskapen de trenger underveis i prosessen. Dette er en vurderingssak man som lærer må tenke på før man setter i gang et nytt prosjekt i undervisningen (Vingdal, 2014). I observasjonen ser man at lærerne velger å gi de noe informasjon før start, deretter er det elevene som skal innhente informasjonen de trenger for å mestre oppgaven. I denne delen av prosjektet jobber Lærer 1 og Lærer 2 rundt i klasserommet med alle gruppene og passer på at de får med seg det som trengs. Dette gjør de gjennom dialoger der de stiller veiledende spørsmål og drøfter kort rundt viktige begreper. Dette gjør at lærerne har oversikt over de ulike gruppene og de får hjulpet der det trengs, slik at alle får læringsutbytte av denne formen for undervisning. Etter prosessen ser man at lærerne har valgt å undervise mer rundt andre verdenskrig og fylle inn med informasjon i form av dialoger og bilder i undervisningsform. Dette er en måte å sørge for at elevene får med seg den informasjonen de trenger innenfor tematikken og man dekker over eventuelle kunnskapshull.

#### **6.2.5 Tredje del: presentasjonen**

Etter at elevene har jobbet med dette prosjektet over en periode på 2 uker, skal de holde en presentasjon framfor klasse. Her skal de fremstille rollen de har satt seg inn i og fremstille denne med fakta om historie. Hvordan de gjør dette er opp til hver enkelt gruppe, noe som gjør oppgaven åpen for kreative løsninger. Noen av gruppene i observasjonen velger å ha en kort historie om rollen sin der de knytter inn relevant fakta fra andre verdenskrig. Andre grupper har valgt mer kreative løsninger, der de har laget en kort film om rollen og deretter knytter fakta om andre verdenskrig til filmen og rollen i etterkant.



Presentasjonen som avslutter prosjektet, er en fin måte å vurdere elevene og arbeidet de har gjennomført. Her får lærerne sjekket at eleven klarer å utfylle kravene til oppgaven og de kan se hvordan elevenes historiebevissthet har utviklet seg gjennom denne prosessen. Når andre verdenskrig er tematikken, vil det være helt naturlig for en lærer å se etter historiebevisstheten til elevene for å se hvordan de tolker og forstår historien (Lund, 2020). For å kunne se en utvikling her er det viktig med god oppfølging slik at man ser de drøftende tankene og forhåpentligvis mye «vite hvordan» - kunnskaper hos elevene (Lund, 2020, s.183). Dette kan man gjøre på flere måter, en av måtene er slik Lærer 1 og Lærer 2 har valgt å gjøre. De følger opp elevene og gruppene med å gå rundt, noe som gjør at de er oppdatert på hvor langt de har kommet, men også utviklingen i elevens kunnskapsregister.

### 6.2.6 Vurdering

I en form for undervisningsopplegg som dette vil man som lærer se etter hvordan historiebevisstheten til elevene blir påvirket og endres underveis i prosessen. Det er vanskelig å kunne måle historiebevissthet nøyaktig, men det kan sees på som fagforståelsen og resultatet etter de har jobbet med temaet. Lund (2020) forklarer historiebevissthet som noe mer betydningsfullt og kan sees på gjennom forståelsen av hva som skapte historien. For å kunne se en utvikling av historiebevisstheten hos elevene er man avhengig av å se hvordan de utvikler seg innenfor tematikken og hvordan de bruker informasjonen de har til å lage et helhetlig bilde av historien (Lund, 2020, s.32/s.33). Siden det er vanskelig å måle historiebevissthet hos elevene vil det være viktig for læreren å være aktive rundt og gjennomføre små dialoger der man får et inntrykk av hvordan elevene forstår tematikken. Lærer 1 og Lærer 2 er veldig aktive underveis i undervisningen og går rundt for å sjekke hvordan det går med alle gruppene. Oppfølgingen av alle gruppene krever kontroll og struktur fra lærerens side. De små dialogene kan være det som er nøkkelen for at elevene skal videreutvikle sin historiebevissthet.

En fin måte for å se elevenes utvikling av historiebevissthet vil kunne være å se på hvordan de bruker litteraturen de finner (Lund, 2020). I prosjektet skal de selv finne litteratur som er relevant for deres oppgave og dette vil gi elevene muligheten til å sette sammen informasjon fra mange ulike kilder til å bli et produkt som tilsvarer virkeligheten. Et eksempel på dette er den ene gruppen som fant en tegneserie som omhandlet ungdommer under krigen. Lærer 1 sin oppfølging av denne gruppen gjør at vedkommende ser hvordan elevene bruker tegneserien til å virkeliggjøre historien. Her får elevene mulighet til å knytte en faktabasert tegneserie opp mot litteratur de finner på nett og

i undervisningsmaterialet, for å lage en historie som tilsvarer virkeligheten. Dette er en konkret og tydelig måte der man kan se utviklingen av historiebevisstheten til elevene ved at de utvikler en bredere forståelse ved hjelp av ulike litteraturkilder (Lund, 2020). De starter med kunnskapen de har og bygger videre på denne slik at de kan lage en fortelling om en ungdom under krigen som faktisk er i likhet med realiteten. Da får man se hvordan de utvikler deres forståelse og kunnskap rundt temaet.

Elevenes forståelse av historie avhenger av mange faktorer, og en av disse er samspill gjennom tidsdimensjoner. Dette vil si at elevene forstår seg på hvordan fortiden kan påvirke nåtiden og være med på å skape fremtiden. Forståelsen rundt dette krever tid og mye informasjon, men vil gi elevene muligheten til å få et mer reflektert bilde av historien og samfunnet vi lever i (Lund, 2020, s.28). For å sette seg inn i hvordan vi mennesker forstår historie, kan man benytte seg av den åpne skalamodellen. Denne vises i Jensen (2003) og viser hvilke plattformer som kan påvirke vårt syn på historien. Den grunnleggende tankegangen til hvert enkelt individ er påvirket av så mange ulike faktorer gjennom et døgn. Denne informasjonen bruker vi til å lage et bilde av historien på grunnlag av de inntrykkene og informasjonen vi har fra før av.

Eksempelvis ser vi at undervisningsopplegg med preg av Storyline som metode vil kunne fungere godt så lenge elevene blir fulgt opp. Hver enkelt elev vil danne seg en individuell tanke på bakgrunn av kunnskapen de har fra før av etter de har lest om noe. Dette vil si at hvert enkelt individ på gruppen i dette prosjektet har en tanke etter de har begynt å tilegne seg kunnskap om fagstoffet. Det er etter dette den spennende prosessen begynner. Nå kan elevene begynne å forme prosjektet mer og utvikle en rolle som henger sammen med oppgaven de har fått. I observasjonen kan det virke som en blanding av varierte undervisningsformer og frihet til oppgaven, gjør at elevene havner i en flyt-sone der de jobber godt med oppgaven (Vingdal, 2014). Dette ser man bidrar inn mot oppgavens oppbygning som er inspirert fra Storyline-metoden.

### **6.2.7 Storyline-metodens påvirkning i prosjektet**

I de øvrige kapitlene ser man hvordan undervisningsopplegget Lærer 1 og Lærer 2 har laget, at det er flere trekk inn mot Storyline som metode. Storyline metodens innvirkning på dette prosjektet gjør at elevene får en mer nærhet til tematikken med å sette seg inn i en rolle og lage en historie i felleskap på de ulike gruppene. Undervisningsopplegget har mange preg av Storyline i seg og byr

på kreative løsninger fra elevene. Dette krever selvfølgelig god oppfølging av lærer, slik at man holder elevene innenfor gitte rammer. Storyline er en metode som åpner opp for bruk av kreative løsninger og resultater (Bolstad, 2021). For at det skal bli hensiktsmessig å bruke dette inn mot undervisningen må det derfor være spesifikke rammer som må være på plass for at det skal fungere (Bolstad, 2021, s.32). Dette kan gjøre eksempelvis som Lærer 1 og Lærer 2 har gjort i deres prosjekt, der de har laget et skriv med tydelige rammer om hva oppgaven innebærer, hva de skal gjøre underveis og hvilke produkt de skal ende med etter en gitt periode. Oversikten er tilgjengelig for elevene slik at de kan kontrollere at de er innenfor oppgavens beskrivelse. Storyline handler ofte om å skape et univers som elevene lever seg inn i. Dette kan bli sett på som en omfattende oppgave og man kan gjøre dette veldig avansert. Eller så kan man trekke det ned til et undervisningsopplegg som beskrevet i observasjonen. Å leve i et skapt univers over tid kan ofte være tidkrevende og vanskelig i skolehverdagen. Derfor kan et undervisningsopplegg som tidvis holder elevene inne i et univers spare mye tid, men likevel sørge for gjennomføring og læringsutbytte (Bolstad, 2021).

Disse delene krever selvfølgelig at man får elevene til å komme inn på riktig spor i undervisningen. Derfor vil noen veiledende samtaler med lærer underveis i prosjektet hjelpe de med å utvikle forståelsen, men også få elevene til å føle at det er noe de utvikler i stor grad på egen hånd. Dette sørger for at lærerne har kontroll på at elevene holder seg innenfor tematikken, men det gir også elevene mulighet til å lære mye på egenhånd (Koritzinsky, 2012). Elevene lærer mye av å kunne være aktiv i læringen. I dette undervisningsopplegget er de aktive ved å finne informasjon selv, lage filmer, skuespill, historier eller andre kreative løsninger. Dette gjør at elevene også utfordrer seg på å gjøre noe annet enn å kun ha en presentasjon med lysbilder og tekst.

Samarbeidet under en slik prosess er viktig for at gruppenes dynamikk skal fungere. Lærerne har i dette tilfelle satt sammen gruppene på forhånd med tanke på hva som kan funke og hvordan de kan få mest mulig ut av hver gruppe. Et slikt arbeid kan få frem mange ulike kvaliteter og hele prosjektet kan bli påvirket av hvilke kvaliteter hver enkelt gruppe har hos enkeltindividet og sammen som gruppe. Ved å sette sammen grupper med ulike kvaliteter, vil man sette elevene i en situasjon der de kan lære av hverandre og finne ulike løsninger sammen. Dette vil kunne starte diskusjoner og uenigheter, men også lære de å se på oppgaven med ulike synspunkter og løsningsforslag. Det er derfor spennende som lærer og se hva de ulike gruppene ender opp med som løsning og hvordan de jobber praktisk og akademisk med oppgaven.

Den delen av undervisningen som bærer preg av Storyline er selve prosjektet, og det er dette som er hovedoppgaven i denne perioden for elevene. Man ser ut fra observasjonene at elevenes frihet er en faktor for motivasjonen inn mot oppgaven, men også den gode oppfølgingen rundt. Det at elevene selv får sette seg inn i en rolle som de selv lager med bakgrunnskunnskap åpner opp for mange mulige kreative løsninger (Bolstad, 2021). Ved hjelp av lærer underveis i denne prosessen for å få inn fagstoffet på en god måte, vil elevene sitte igjen med mye kunnskap om krigen generelt og spesifikke inntrykk rundt hvordan unge hadde det på denne tiden. Denne delen gjør selvfølgelig tematikken nær for elevene, noe som bidrar til motivasjon og arbeidslyst rundt oppgaven (Koritzinsky, 2012).

### **6.2.8 Dybdelæring og fagdidaktikk**

I samfunnsfagundervisning som omhandler historie er det viktig at elevene forstår seg på tematikken og klarer å reflektere rundt det de har lært. Undervisningsopplegget som er satt opp for elevene gir nettopp denne muligheten. Når elevene har fått oppgaven må de bygge videre på kunnskapen de har og dermed drøfte sammen hvordan historien deres blir. Her må de velge hva som er viktig å ta med i selve historien og hvilke elementer fra andre verdenskrig som vil prege deres oppgave (Lund, 2020). For å kunne få en oversiktlig og helhetlig historie er det derfor viktig at de har gjort seg noen tanker og kan drøfte rundt informasjonen de har tilegnet seg individuelt og som gruppe (Vingdal, 2014). Historiedelen av samfunnsfag kan ofte være omfattende og fjernt for elevene. Det er derfor viktig å se etter de viktige elementene elevene får av å ha historieundervisning der de ser og forstår hvordan historien er formet. Lund (2020) beskriver dette som nyttig for at elevene skal orientere seg i tid. Dette vil si at de klarer å utvikle et reflektert forhold til fremtiden på bakgrunn av fortiden. Disse delene er krevende å få til, men kan realiseres med trening i oppgaver som krever et reflekterende svar. Det er ikke nødvendigvis alltid et fasitsvar og man kan ikke nødvendigvis forstå hva som skjer i fremtiden med tanke på fortiden og nåtiden, men man kan reflektere seg frem til mulige scenarioer som kan skje i fremtiden på bakgrunn av fortiden (Lund, 2020, s.28).

I undervisningsopplegget har lærerne lagt opp til at elevene får noe kunnskap om andre verdenskrig før prosjektet starter. Deretter er det elevenes oppgave å tilegne seg informasjonene de trenger for å gjennomføre oppgaven. En slik inngang til gruppearbeid og prosjekter kan være med å gjøre tematikken mer engasjerende og elevene mer nysgjerrige på temaet. I observasjonen ser man flere tegn på at dette gjør at elevene havner i et gravearbeid etter informasjon og en læringslyst som man gjerne vil oppnå i klasserommet. Gruppene jobber effektivt både med tanke på tidsfristen de har,

men også fordi de interesserer seg i å innhente informasjonen de trenger. Denne måten å bygge opp undervisningen på vil kunne gjøre at elevene jobber mer med tematikken og øker læringsutbytte. Lund (2020) mener at formen på undervisningen kan være mer avgjørende enn innholdet for å skape et engasjement rundt tematikken. Han beskriver dette med at materiale som kan virke fjernt for elevene kan med riktig undervisningsform gjøre at elevene blir fanget i et intenst gravearbeid.

### **6.3 Film etter prosjektet**

Etter prosjektet er gjennomført og de elevene har holdt presentasjoner, velger lærerne å gå over til en annen form for undervisning. De tar med hele klassen for å se «Kongens nei», som er en norsk film basert på kongefamilien under andre verdenskrig. Dette er enda en variasjon i undervisningsmetoder som gjør at elevene varierer måten de tilegner seg kunnskap på. I dette tilfellet mener jeg som observatør at dette kommer på et godt tidspunkt i prosessen. Elevene har gjennom en periode fått informasjon om andre verdenskrig, før de selv har funnet informasjon og utviklet en rolle underveis i prosjektet. Dette gjør at de allerede har tilegnet seg en stor mengde kunnskap om andre verdenskrig og vil dermed forstå mye av filmen på bakgrunn av dette (Koritzinsky, 2012, s.29). Filmen vil også fungere som en input av informasjon på det de allerede vet. Det er mange detaljer av filmen som er veldig spesifikke for Norge under andre verdenskrig, noe som holder tematikken nært til elevene. Ved å velge akkurat denne filmen, får Lærer 1 og Lærer 2 fortsatt tematikken til å sitte nært elevene og elevene kan kjenne igjen mye av det som skjer i filmen ut fra hva de har lest og lært om tidligere. En slik type undervisningsmetode fungerte veldig godt i dette tilfellet og de valgte å se film på riktig tidspunkt i forhold til mengden informasjon elevene kunne om tematikken.

## 7 Konklusjon

Ut fra denne studien om lærerens valg av historieundervisning innenfor andre verdenskrig og læring gjennom historier, har jeg fått frem noen funn. I dette kapitlet kommer konklusjonen av drøftingen frem, basert på de funnene jeg har. I denne observasjonsperioden ser man at lærerne har lagt opp til ulike undervisningsmetoder for å variere hvordan elevene jobber med tematikken. De starter perioden med et vanlig undervisningsopplegg, før de går over til prosjektet som kan sees på som hovedopplegget i denne perioden. Dette prosjektet er det som tar store deler av perioden før de går over til noen timer der de jobber med oppgaver og diskuterer bilder i felleskap. Avslutningsvis ser de filmen «Kongens nei», en film som passer inn med tematikken og oppgaven de har hatt. Når man ser konkret på undervisningsopplegget som tilhører prosjektet, ser man at det er lagt flere kriterier som elevene må holde seg innenfor, men de har likevel en frihet med tanke på hvordan de kan jobbe underveis i prosjektet og hvordan de løser oppgaven de har fått utdelt. Oppgaven de har fått handler om å sette seg inn i en rolle og se for seg hvordan det var å være ungdom i ulike settinger under andre verdenskrig. Allerede her ser man at lærerne ønsker å skape en nærhet til tematikken, ved at de velger at elevene skal se på hvordan noen på deres alder hadde det under krigen.

- 1) I hvor stor grad benytter lærer seg av praktiske oppgaver med inspirasjon av Storyline i undervisningen?
- 2) Hvordan kan lærerne se elevenes utvikling av historiebevissthet over en gitt periode, ut fra valgte undervisningsmetoder?
- 3) Hvordan skaper lærerne interesse rundt undervisningen?

For å besvare forskningsspørsmålene ser man at underveis i hele perioden at Lærer 1 og Lærer 2 legger opp til at elevene skal jobbe med forskjellige læringsteknikker. I starten så får elevene en mengde informasjon av lærerne som de skal tilegne seg. Deretter skal de jobbe sammen og videreutvikle den kunnskapen de har tilegnet seg til en bredere forståelse av tematikken. På denne måten legger de opp til at elevene har noe å strebe etter. De får en smakebit på tematikken som de senere i perioden skal utvikle til en fullstendig forståelse. Ved å sette de sammen i grupper får de en effekt av at alle på gruppen må delta og gjøre sin del av arbeidet for å forstå oppgaven. Dette gjør at på tross vanskelighetsgraden på oppgaven er det ikke uoverkommelig for elevene i samarbeidsgrupper. Vingdal (2014) poengterer at elevene må strekke seg etter det de kan lære, som

de ikke kan fra tidligere. Ved å ha med en oppgave der elevene selv skal finne informasjonen for å så videreformidle dette til en historie, vil elevene kunne motiveres med at de selv har ansvaret for det de får til. Dette gjør at hver enkelt elev har ansvar for at gruppen skal klare å gjennomføre prosjektet. Et slikt felleskap rundt en oppgave bidrar i dette tilfellet til at alle er ute etter å finne på kreative løsninger med konkret og god informasjon rundt andre verdenskrig. Med tanke på den kreative delen av prosjektet vil dette kunne bli brukt inn mot aktiv læring der elevene selv skaffer seg erfaringer med tanke på faginnhold, samarbeid og kreativitet. Elevene bygger selv opp mye av kunnskapen sin og som Koritzinsky (2012) forteller, opparbeider de sine egne ferdigheter og utvikler holdninger. Kunnskapen, ferdighetene og holdningene de opparbeider seg vil i dette tilfelle utvikles i samspill med andre i gruppen når de bygger på den tidligere kunnskapen de har, med den nye kunnskapen de tilegner seg underveis.

Lærer 1 og Lærer 2 bruker dermed historie inn mot undervingen på en måte der elevene får informasjon i en mer klassisk klasseromsundervisning i starten, før de går over til å jobbe med fagstoffet i grupper og til slutt videre arbeid i varierte undervisningsformer. Fra elevene får den generelle gjennomgangen i starten til de ser film og diskuterer bilder i timene, har de fått muligheten til å tilegne seg kunnskap om historien rundt andre verdenskrig på mange ulike måter. Den raske gjennomgangen vil være en introduksjon til det de senere skal fordype seg i, mens selve prosjektet er påfyll av nyttig informasjon der de må finne det som er relevant til oppgaven og bygge den kunnskapen på det de har lært tidligere (Koritzinsky, 2012, s.29). Dette gjør at diskusjonene rundt bildene etter at prosjektet er ferdig vil være preget av mer elevdeltagelse og faglig innhold. Kunnskapen elevene sitter igjen med etter dette vil da være til hjelp når de skal se film om andre verdenskrig. Filmen de så var "Kongens nei", og elevenes forutsetning for å forstå handlingsforløpet og alvoret i filmen var helt klart preget av det tidligere arbeidet de har lagt ned. Som Lund nevner i sin bok om historiedidaktikk, kan det være lurt å starte med noe helt grunnleggende før de går mer i dybden og "vite hvordan"-kunnskapene til elevene utvikles. Denne måten å bygge opp læringskurven i undervisningen på samsvarer med det Koritzinsky (2012) forteller om. Der nevnte forteller at kunnskaper, ferdigheter og holdninger som utvikles når man bruker den kunnskapen man har fra før av og legger til ny kunnskap.

Når man ser konkret på undervisningsopplegget som tilhører prosjektet, ser man at det er lagt flere kriterier som elevene må holde seg innenfor, men de har likevel en frihet med tanke på hvordan de kan jobbe underveis i prosjektet og hvordan de løser oppgaven de har fått utdelt. Oppgaven de har

fått handler om å sette seg inn i en rolle og se for seg hvordan det var å være ungdom i ulike settinger under andre verdenskrig. Allerede her ser man at lærerne ønsker å skape en nærhet til tematikken, ved at de velger at elevene skal se på hvordan noen på deres alder hadde det under krigen. Rollene elevene får utdelt er med på å sette de inn i en historie og skape et univers i grupper. Hver enkelt gruppe har ulike roller de skal sette seg inn i, noe som gjør at de til en viss grad kan skape et univers der de er inne i rollen og tenker som rollen de har fått utdelt. Dette er med på å skape nærhet og engasjement rundt oppgaven (Bolstad, 2021). I tillegg til dette er lærer 1 og Lærer 2 flinke til å gå rundt for å passe på at elevene forstår seg på rollen og finner informasjon som kan få frem historien og følelsene rundt.

Et slikt undervisningsopplegg som har tilsvarende mengde påvirkning av Storyline-metoden, vil gi elevene mulighet til å utforske historien på en kreativ og meningsfylt måte. De får muligheten til å sette seg inn i en rolle ved hjelp av faglig kunnskap og tilegne seg generell og spesifikk kunnskap rundt krigen. Dette vil si at når man gjennomfører et undervisningsopplegg som dette, er det viktig at man gjør som Lærer 1 og Lærer 2. Gå rundt og oppsøk eleven for å se hvor langt de har kommet og hva de jobber med. Dette gir en oversikt over hvordan det går, men også en mulighet for lærerne å hjelpe til med å få de inn på riktig retning. Som beskrevet i observasjonen ser man hele tiden den aktive rollen Lærer 1 og Lærer 2 tar i undervisningstimene, og hvordan de prater med elevene aktivt gjennom hele prosjektet. De får dermed muligheten til å veilede elevene over til å tilegne seg "vite hvordan"-kunnskap, som vil hjelpe elevene til å forbedre kunnskapsnivået deres (Lund, 2020). Når lærerne går rundt til de ulike gruppene får de muligheten til å legge igjen noen nøkkelbegreper som elevene kan jobbe videre med (Bolstad, 2021). Ved å gjennomføre korte samtaler med alle gruppene får man som lærer en oversikt over hvor langt de har kommet og hva man som lærer kan hjelpe de med videre i prosjektet. Dette er en stor fordel og noe som syns underveis i hele prosjektet til Lærer 1 og Lærer 2.

For å måle elevens historiebevissthet må man kunne se deres utvikling gjennom en periode. Historiebevissthet er noe som er vanskelig å måle helt konkret, men man kan måle elevens utvikling med å følge de tett opp og se hvordan deres syn på historie endrer seg gjennom en periode (Lund, 2020). For at dette skal gå som lærer er det viktig at man følger opp elevene og gjennomfører faglig diskusjoner. Slike diskusjoner og samtaler vil kunne gjøre at man ser hvordan eleven uttrykker seg annerledes eller mer utdypende innenfor tematikken. Ofte kan man se dette ved å skille mellom «vite at» – kunnskap og «vite hvordan»-kunnskaper (Lund, 2020). Dette går direkte på elevens evne til å reflektere rundt historien og dens innvirkning på hvordan verden har utviklet seg, noe disse lærerne legger opp til underveis i denne observasjonen. De følger opp gruppene



underveis i prosjektet der de har faglige samtaler sammen med elevene, de kan se elevenes utvikling gjennom hvordan de tolker tematikken i starten og helt frem til oppgavene elevene jobber med på slutten av perioden, sammen med de faglige diskusjonene ut fra bildene som blir visst på tavlen. Dette gjør at lærerne kan se elevenes utvikling på hvordan de forstår historien og hvordan de klarer å reflektere rundt andre verdenskrig som tematikk.

Det er også lagt opp til at elevene kan ha en kreativ del på presentasjonen der de kan vise historien gjennom en kreativ løsning. Dette gjør at elevene kan lage en film eller et skuespill om rollen hvor de appellerer til følelsene som var under krigen. Med tanke på at mye av informasjonen elevene tilegner seg underveis i prosjektet er selvlært, vil elevene føle at de utvikler forståelsen på egenhånd og i samhandling med medelever (Koritzinsky, 2012). Samarbeidet de har på gruppen vil være avgjørende for sluttproduktet og det er dermed viktig med god oppfølging av lærer, slik at alt går som det skal. I en slik prosess vil man at elevene skal kunne klare å bygge opp kunnskapen i felleskap med andre og lærer (Vingdal, 2014). Dette gir elevene mulighet til å lære av hverandre og deres tidligere erfaringer og tanker rundt tematikken. Hver enkelt elev har som oftest i ung alder noe ulike tanke sett når det kommer til historie, dette er grunnet tidligere påvirkningsfaktorer som vises i skalamodellen til Jensen (2003). Dette vil si at elevene vil kunne lære mye av hverandre og se forskjellige sider av en sak, ved at de jobber og diskuterer tematikken sammen. Lærer 1 og Lærer 2 legger opp til at elevene skal kunne jobbe med tematikken på mange ulike måter og at mye er selvvalgt.

Perioden som er observert er preget av flere ulike undervisningsmetoder, noe som kan sees på som en motivasjonsfaktor for elevene. Lærer 1 og Lærer 2 varierer perioden med noe vanlig tavleundervisning i starten for å gi elevene noe informasjon rundt andre verdenskrig før de starter prosjektet. Dette vil kunne sees på som en introduksjon på perioden de skal inn i. Deretter er det elevene som velger hvordan de vil jobbe med tematikken. Dette er lagt opp med hjelp av Storyline-metoden der elevene skal skape et univers sammen og en rolle. Selv om elevene har rammer de må holde seg innenfor er det mulig å jobbe på mange ulike måter. Dette vil fungere som en motivasjonsfaktor, med tanke på at elevene får selv velge hvordan de jobber med tematikken og hvordan de løser oppgaven.

Engasjementet lærerne skaper underveis i prosjektet og generelt rundt tematikken er en viktig rolle for at elevene skal kunne ha glede av undervisningen og forhåpentligvis sitte igjen med relevant kunnskap etter perioden. I dette tilfelle skaper lærerne engasjement rundt oppgaven ved at de gir elevene mye spillerom til kreative løsninger der de selv bestemmer løsningen på selve oppgaven.

Ved å være aktive rundt og hjelpe elevene underveis i hele prosessen får lærerne ikke bare kontroll hvor langt elevene har kommet, men også muligheten til å aktivt veilede de underveis.

Slike varierende opplegg kan være krevende å gjennomføre, men med god planlegging vil det kunne gi et stort læringsutbytte til elevene. Undervisning med varierende undervisningsmetoder kan ofte kreve mye planlegging og tilrettelegging, men vil gi elevene erfaringer med ulike verktøy de kan bruke til å tilegne seg kunnskap. I perioder som denne vil det kunne være lønnsomt å benytte seg av Storyline inn mot undervisningen. Ved å bruke elementer av Storyline inn mot undervisningen vil man kunne ha kreative oppgaver der elevene jobber mye med kunnskapen på et praktisk plan der de former et produkt gjennom en periode. Dette vil som man ser ovenfor i denne oppgaven, skape engasjement og tilhørighet til oppgaven.

Lærerne i observasjonen bruker flere trekk fra Storyline-metoden, men det trekket som er mest synlig er å skape en rolle/univers elevene skal skape i felleskap. Dette ser man på hvordan lærerne jobber med å få elevene nær tematikken og sette seg inn i en situasjon som unge, på elevenes alder befant seg i under andre verdenskrig. For å se progresjonen elevene har hatt gjennom en periode vil det derfor være hensiktsmessig å ha et mål å jobbe mot. Undervisningsopplegget har lagt opp til en presentasjon/fremvisning av oppgaven på slutten av prosjektperioden. Dette gjør at elevene har noe å jobbe mot og lærerne kan følge progresjonen gjennom timene med å se hvordan prosjektet utvikles og hva elevene presenterer, noe som vil gi de mulighet til å måle elevenes historiebevissthet til en viss grad. Hele perioden jobber elevene innenfor den historiedidaktiske delen av faget og de møter historie på ulike måter grunnet ulike pedagogiske undervisningsmetoder av lærerne. Ved at lærer har laget et undervisningsopplegg med mye preg av Storyline, får de frem en god periode der prosjektet utvikler elevenes historieforståelse og historiebevissthet, samt gir elevene læringsverktøy og teknikker de kan bruke inn mot andre oppgaver.

# Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E., Bjørnstad, E. & Dalland, C. P. (2021). *Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning*. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. (2011). *Det vurderende øyet – Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). *Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning*. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2021). *Storyline – Engasjerende tverrfaglig læring*. Fagbokforlaget.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder – Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.
- Dalland, C. P., Hølland, S. & Mifsud, L. (2023) *Observasjon som metode – i lærerutdanningene*. Fagbokforlaget.
- Fredriksen, M. A. (2022) *Masteroppgave om undervisning i andre verdenskrig og en ny grunnfortelling?: En kvalitativ studie av hvordan undervisning i andre verdenskrig foregår i enkelte norske klasserom*. [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Jensen, B.E. (2003). *Historie – livsverden og fag*. Oslo: Gyldendal.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring* (5. utgave). Universitetsforlaget.
- Krogtoft, M. (2022). *Fra praktisk til estetisk – om å ta sansene i bruk i undervisningen*. *Bedre skole, tidsskrift for lærere og skoleledere*, 34(4), 34-36.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2023/03/08/BS0422-WEB.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kjennetegn på måloppnåelse – samfunnsfag 10.trinn (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-samfunnsfag-10-trinn/>
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere* (6.utgave). Universitetsforlaget.
- Motzfeldt, G. C. (Red.). (2023). *Storyline i ungdomsskolen og i videregående opplæring – En pluralistisk og kritisk tilnærming til bærekraft*. Universitetsforlaget
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næsje, R. L. (Red.). (2023). *Storyline i begynneropplæringen – En estetisk og leken tilnærming til læring*. Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Vingdal, I. M. (2014). *Fysisk aktiv læring* (1. utgave). Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society – Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

# Oversikt over figurer

Figur 1 Den åpne skalamodellen fremstilt av Jensen (2003, s. 88) .....	19
Figur 2 Prosjektoppgave laget av lærere, utklipp 1 .....	45
Figur 3 Prosjektoppgave laget av lærere, utklipp 2 .....	46

# Vedlegg

## Vedlegg I: Observasjonsskjema

Sted: Klasserommet	Antall elever og lærere: 60 elever, 2 lærere
Tidspunkt:	Hvordan ser klasserommet ut? Hvordan sitter elevene?
Dato:	

Observasjon	Respons	Tolkning

# Vedlegg 2: Vurdering SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

29.05.2024, 18:02



## Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

833813

Vurderingstype

Automatisk

Dato

01.11.2023

Tittel

Masteroppgave MGLU

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig Line

Jenssen

Student

Ola Vigdal

Prosjektperiode

23.10.2023 - 03.06.2024

Kategorier personopplysninger Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

<https://meldeskjema.sikt.no/65266cc5-2ebf-4387-a40a-6dbb59ac8e89/vurdering>

Side 1 av 2 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

29.05.2024, 18:02

- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

#### Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

### Deltakelse i et forskningsprosjekt – samtykkeerklæring og informasjon om studien

#### Tema:

“praktisk undervisning i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Hvilke pedagogiske verktøy lærer velger å bruke inn mot historie undervisning.»

Takk for at du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt. Formålet med forskningen er å bidra til innsikt og forståelse av hvilke pedagogiske verktøy lærere kan benytte seg av i historie undervisning.

Denne forskningen er en mastergradsavhandling i innovasjon og ledelse, ved Universitetet i Sør-Øst Norge (45 stp)

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør – Øst Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir observert i undervisningssammenheng og samtale i felt.

#### Det er frivillig å delta

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Universitetet i Sør Øst Norge, vi studenter og veileder Thor Christian Bjørnstad og Line Jenssen som vil ha tilgang til dataene.

Ditt navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Vi vil også lagre alt datamateriale på en sikker server. Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven, alt vil anonymiseres.

#### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 3.juni 2023. Etter prosjektslutt slettes alle personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

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

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

Thor Christian Bjørnstad: [thor.bjornstad@usn.no](mailto:thor.bjornstad@usn.no)

Line Jenssen: [line.jenssen@usn.no](mailto:line.jenssen@usn.no)

- - Universitetet i Sør-Øst ved
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på

telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Ola Vigdal*

Student Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «praktisk undervisning i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Hvilke pedagogiske verktøy lærer velger å bruke inn mot historie undervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ◆ å delta til observasjon fra Ola Vigdal

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)