

Historieundervisning om 1. verdenskrig i et flerkulturelt klasserom

av

Aria Ahmadi

Veileder: Annika Wetlesen, Samfunnsfag

Kandidatnummer: 108.



Bacheloroppgave i lærerutdanning for tospråklige lærere

(Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode)

Emnekode: TOSB3900

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

April, 2018

Antall ord: 5500

Sammendrag

Denne oppgaven tar opp temaet historieundervisning om 1. verdenskrig i et flerkulturelt klasserom. Temaet er interessant for meg på grunn av min egen kurdiske bakgrunn. I tillegg finnes det mindre forskning på temaet i det flerkulturelle Norge. Dagens historieundervisning i et flerkulturelt klasserom er utfordrende siden elevene har ulik historisk bakgrunn. Vi trenger dermed kunnskap om dette temaet. Gjennom denne oppgaven har jeg derfor undersøkt denne problemstillingen: ***Hvordan tilrettelegger og gjennomfører samfunnsfaglærere undervisning om 1.verdenskrig i et flerkulturelt klasserom? På hvilken måte begrunner lærerne sine valg av innhold og arbeidsmåter? Hvordan vurderer de elevenes læringsutbytte?***

I oppgaven har jeg valgt kvalitativ metode i form av observasjon og intervju, fordi jeg ville få innsikt i menneskets livsverden og dermed forstå lærerens undervisning i praksis. I den teoretiske delen har jeg valgt historiedidaktikkens hovedbegreper for å analysere empirien min. Resultatene fra mine undersøkelser konkluderes med det at lærernes undervisning er delvis basert på relevante perspektiver fra historiedidaktikken. På den ene siden samarbeider de godt og fokuserer på elevenes bakgrunn, forkunnskap og interesse. De arbeider kontinuerlig med ord og begrepsforklaring. Videre bruker de andre læringsressurser enn bare læreboka, og de ser på elevenes bakgrunn som ressurs. På den andre siden er arbeidet med fremtidsperspektiv, kildekritikk og nøkkelbegrepene (årsak og virking) fraværende eller utfordrende hos lærerne.

Denne oppgaven har skapt bedre forståelse og utvidet mitt perspektiv for temaet. Jeg håper dermed at min undersøkelse danner grunnlag for videre forskning om temaet, siden forskning på dette feltet er svært begrenset.

Nøkkelbegreper: historiedidaktikk, historiebevissthet, historiebruk og historiekultur, flerkulturelle elever

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Innledning.....	3
Fagdidaktiske perspektiver.....	4
Historiefagdidaktikk og historiebevissthetsdidaktikk	4
Historiebevissthet, historiekultur og historiebruk	5
Historiebevissthet i en flerkulturell kontekst.....	6
Metode.....	8
Metodevalg og gjennomføring	8
Analyse	11
1.Lærerens arbeidsform.....	11
Samarbeid	11
Elevenes forkunnskap, interesse og engasjement	11
Vurdering	14
2. Bruk av læreboka og andre læringsressurser.....	15
3.Lærerens syn på elevenes bakgrunn	16
Konklusjon	18
Litteratur	19
Vedlegg	23
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	23
Vedlegg 2: Egenerklæring angående fusk og plagiering.....	24
Vedlegg 3: Lærerens undervisningsmateriale og elevaktiviteter	25

Innledning

Menneske er historisk, historieskapt og historieskapende (O. Nielsen, 2011, s.270).

Mangfold og flerkulturalitet er et aktuelt tema i dagens Norge. Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2017) har 16,8 % av Norges befolkning innvandringsbakgrunn. I Oslo er tallet høyere. Hver tredje Oslo-borger har innvandrerbakgrunn. Fire av ti elever ved osloskolene er minoritetsspråklige elever. De utgjør flertallet ved 52 av Oslo-skolene (Oslo Kommunes statistikkbank 2016; TV2, 2015). Internasjonalt sett er kunnskap om flerkulturalitet blir enda viktigere enn før på grunn av globalisering og teknologifremgang, som har forenklet kommunikasjonen mellom mennesker med ulike kulturer. Den nye internasjonale PISA-testen som ville måle elevens kulturelle og globale kompetanser viser denne viktigheten (Aftenposten, 2018). Dette aktualiserer min undersøkelse som gjennomføres i to flerkulturelle klasserom i Oslo-øst. Elevene i disse klassene går i 9. klasse og har bakgrunn fra 20 forskjellige nasjoner. Temaet for oppgaven er «historieundervisning om 1.verdenskrig i et flerkulturelt klasserom». Oppgavens problemstilling er: ***Hvordan tilrettelegger og gjennomfører samfunnsfaglærere undervisning om 1.verdenskrig i et flerkulturelt klasserom?*** I tillegg stiller jeg følgende underspørsmål: *På hvilken måte begrunner lærerne sine valg av innhold og arbeidsmåter? Hvordan vurderer de elevenes læringsutbytte?*

En rekke didaktiske begrunnelser, samt min egen interesse danner grunnlag for litteraturen og valget av denne undersøkelsen. Det finnes generelle historiedidaktiske studier om historieundervisning og historiebevissthet (Bøe 2006, Lund 2011, Ohman 2011, Stugu 2008, Kvande & Naastad 2016). Derimot finnes det generelt mindre forskning om historieundervisning i et flerkulturelt klasserom, spesielt om 1. verdenskrig. Denne krigen førte til store endringer og konsekvenser i verden. Elevene i disse klassene har bakgrunn og røtter fra ulike land som ble rammet av 1. verdenskrig. Eksempelvis bidro den til 2. verdenskrig, innføring av «statssystem», ekstreme politiske og religiøse ideologier, inndeling av religiøse og etniske grupper, som har ført til store konflikter til og med til i dag (Brazier & Kirkhusmo, 2018). Samtidig er dagens historieundervisning i et flerkulturelt klasserom en av vår tids store utfordringer ettersom elevene har hatt forskjellig oppvekst og har dermed ulik historie i bagasjen sin (Kvande og Naastad, 2016, s.144). Kvande og Naastad (2016, s. 60) hevder at et tema kan ha ulik betydning for ulike elever. Derfor må lærere ta utgangspunkt i elevens livsverden. I en flerkulturell klasse kan et tema som 1. verdenskrig ha ulik betydning

for flerspråklige elever og etnisk norske elever. For eksempel er 1. verdenskrig et interessant tema for meg på grunn av min egen kurdiske bakgrunn fordi stormaktene delte Kurdistan mellom fire land etter 1. verdenskrig. Vi trenger dermed kunnskap om hvordan historielærere legger til rette undervisningen i en flerkulturell klasse.

Jeg har valgt kvalitativt forskningsmetode i form av intervjuer og observasjon til å undersøke problemstillingen fordi denne metoden gir rom for å høre om lærernes erfaringer og observere deres historieundervisning i praksis. For den teoretiske delen har jeg valgt sentrale og relevante begreper fra historiedidaktikken som jeg vil bruke til å analysere empirien min. Etter presentasjon av metode og gjennomføring av forskningen, drøfter jeg funnene. I konklusjonen svarer jeg på min problemstilling.

Fagdidaktiske perspektiver

Historiefagdidaktikk og historiebevissthetsdidaktikk

Historiedidaktikk handler om refleksjoner over «hva historie er i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det kunne eller burde være» (Ohman Nielsen, 2004, s. 213). Historiefagdidaktikk er kjent som nedsilingssteori, nedsilingsmodell eller historie light, og ble innført på 70-80 tallet. Målet var å tilpasse vitenskapsfaget til elevens interesse, forkunnskap og modenhetsnivå, men i virkeligheten overså denne tilnærmingen individets forståelse av fortiden utenfor og innenfor skolen. Historiefagdidaktikk vektla mest et rent akademisk vitenskapsfag og i mindre grad kunnskapsformidling. (Bøe, 2006, s. 31-32, 38; Kvande og Naastad, 2016, s. 20-23, 30-31).

Historiebevissthetsdidaktikk ble introduserte av Jeismann i Tyskland etter 1989/90. Denne vendingen oppsto mot det å se på historie som «objektiv og verdifri» (Kvande og Naastad, 2016, s. 31). Kunnskap om historie finnes ikke bare i det kognitive rommet, men også i individets liv og læringserfaringer (Levsen, 2006: s. 31). Historiebevissthetsdidaktikk rettet folks på hverdagsopplevelser av historie uavhengig av forskningsfag og skole (Kvande og Naastad, 2016, s. 23). Historiebevissthetsdidaktikk handler om «vite at og vite hvordan - kunnskap» (Lund, 2011, s. 16). Elevene skal altså lære at historiske fakta/sannhet om er skrevet og preget av dagens politiske og sosiale tendenser. Alt rundt oss er påvirket av fortid. Det vi gjør i dag kan påvirke fremtiden.

Historiebevissthet, historiekultur og historiebruk

Kvande og Naastad (2016, s. 45, 51) definerer *historiebevissthet* som «sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver. Den handler om å se selv som et historisk vesen som er historieskapt og historieskapende. Ifølge Ohman Nielsen (2011, s. 273) har alle historiebevissthet som er mer eller mindre bevisst og reflektert. Stugu (2008, s.15; 2004) fremhever at implementering av begrepet er en utfordring i undervisning og kaller dette «historiedidaktikkens dilemmaer». Utvikling av historiebevissthet krever dermed trening og faglig læring (Kvande & Naastad, 2016, s. 51). For eksempel ved å bruke den vitenskapelige historie kan elevene utvide perspektiv og lære på en faglig måte. Ved den gåtefulle delen kan elevens bakgrunn benyttes, noe som er viktig for deres interesse og motivasjon for læring. Ifølge O. Nielsen (2011, s. 271-274) handler vitenskapelig historie om «metoder, ferdigheter og begreper som kildekritikk, analyse, teori, årsak- virkning, stabilitetforandring, historiefilosofi, konstruksjon og kritisk analyse av historiske fremstillinger». Derimot handler gåtefulle og poetiske historier om «eksistensielle spørsmål, det uforståelige, estetikk, fellesskap, myter, identitet, tilhørighet, trygghet, trøst og gjenkjennelse, samt fortiden som gjenstand for fantasi og underholdning». Historiebevissthet formes altså ved hjelp av de to dimensjonene. For eksempel kan et tema fra 1. verdenskrig sees fra et politisk og religiøst perspektiv. Ved å se på en fakta/sannhet fra ulike sider kan elevens historiebevissthet utvikles.

Bøe og Knutsen (2012, s. 16) definerer *historiekultur* som «kilder, produkter, ritualer og vaner som finnes i museer, arkiver, biblioteker og i privatliv om hvordan vi tenker og opptrer. Det viser hvordan en kultur eller et samfunn bruker fortiden i form av minnesmerker, høytidsdager, festivaler og liknende». Historiekultur for Stugu (2008: 20) er «all slags produksjon og bruk av historie i det offentlige rommet, uavhengig av om førestellingane og forteljingane har sitt opphav i faghistorisk verksemd eller har andre røter». I sin historiekultur bruker for eksempel syriske og assyriske elever en annen fortelling om 11. september, enn skolens historieundervisning (Kvande & Naastad, 2016, s.153). Mennesker bruker historiekultur for spesifikke mål og interesse.

Historiebruk refererer til hvordan denne historiekulturen blir brukt og misbrukt for ulike mål (Kvande og Naastad, 2016, s. 45). Historiebruk strekker seg til forskjellige akademiske felt.

Det finnes ulike typer av historiebruk; blant annet vitenskapelig, eksistensielt, moralsk, ideologisk, ikke-bruk av historien og underholdende historiebruk som angår alle, men mest populærkulturen (Bøe & Knutsen, 2012, s.18). Ifølge Lenz og Nilssen (2011, s. 12) er bevisstheten rundt hvordan fortiden har blitt tolket og formidlet viktig, ettersom dette kan skape et kritisk blikk og lære oss mye om «etterkrigstidens kontekst og samtidens mekanismer» for historiebruk.

Begrepene ovenfor henger tett sammen og er nødvendig for lærerens planlegging, særlig for flerspråklige elever (Kvande & Naastad, 2016, s. 45). Disse elevene kan ha en annen historiekultur utenfor skole enn det de har på skolen. Historiske hendelser kan tolkes, formidles og brukes annerledes i deres familiekultur. For eksempel kan elever med tyrkisk og palestinsk bakgrunn henholdsvis ha et annet syn på «folkemord på armenerne i Tyrkia» og «holocaust» (Kvande & Naastad, 2016, s.153). Dette synet er sannsynligvis preget av politiske og religiøse konflikter. Dermed kan deres historiebevissthet utvikles når de lærer at det finnes andre fortellinger om historien på skolen, enn det de har i sine familier og minoritetsgrupper.

Begrepene er relevant for læreplanen for samfunnsfag. Faget skal «undersøke og drøfte hvordan mennesket og samfunnet har forandret seg gjennom tidene, hvordan mennesket skaper bildet av og former sin egen forståelse av fortida, og hvordan dette innvirker på nåtida» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Historiebevissthet i en flerkulturell kontekst

Læreplanen for samfunnsfag fastslår at «menneske skal forme seg selv og faget skal medverke til medviten identitetsdanning» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Historie er altså et «identitetsoppbyggende/identitetsforsterkende» fag (Kvande & Naastad, 2016, s.142). Historien til flerspråklige elever er fraværende i lærebøker, noe som skaper utfordring for lærerne. Derfor bør lærerne møte elevene «der de er, uansett deres bakgrunn, i deres tenkning og forhold til fortiden» (Kvande & Naastad, 2016, s.153).

Videre henviser Kvande og Naastad (2016, s. 152-158) til svenske forskere D. Mellberg, M. Johansen og K. Nordgren som har skrevet om dette temaet. Mellberg vektlegger forståelse av

innvandrerelevens *historiekultur og historiebruk*. Han ber lærere å lytte til elevenes fortellinger og forståelse av historie fordi deres historiebevissthet utvikles godt ved å ta «utgangspunktet i elevens verden og det som gir mening for eleven». Johansson hevder at narrativ kompetanse er vesentlig for å utvikle disse elevenes historiebevissthet. Narrativ kompetanse handler om "hvordan innlevelse og innsikt i fortida danner grunnlag for selvforståelsen i dag og bidrar til å forberede oss for framtidig handling" (Eikeland, 2002, s. 126). Johansson mener lærere må bruke elevenes kunnskapsbakgrunn og tolkningsevne. For eksempel kan en vellykket klasseromsdiskusjon bevisstgjøre elevene både på egne og andres tolkninger av verden. Dermed kan historiske hendelser sees fra ulike perspektiv. Nordgren poengterer historiebevissthet og historiebruk som et forhold mellom elevens kultur og skolefaget. Han viser for eksempel til at syriske og assyriske ungdommers forståelse i stor grad formes utenfor skolen. Historiedidaktisk kunnskap er viktig for å bygge undervisningen basert på innvandrerelevens egen historiebevissthet og historiebruk. Dette skaper motivasjon og fremmer multiperspektiv hos elevene.

Levsen (2006: s. 30) hevder at historieundervisning burde skape historiebevissthet og historisk identitet hos den enkelte eleven. Kjennskap til sin egen historisk bakgrunn kan til og med skape interesse for norsk og europeisk historie hos flerkulturelle elever. På denne måten «forebygges en tendensiøs historieformidling på hjemmebane eller f.eks. ved religiøse møtesteder». Levsen påstår at historieundervisning i flerkulturelle klasserom stiller nye krav til lærere, lærerutdanningen og etterutdanning med tanke på å tilegne seg ny kompetanse i andre lands historie, justering og pensumutviding. Virta, professor i historie i Finland (2009, s. 286-7), henviser til en del forskere og påstår at "a relevant attitude to diversity is to be sensitive to and observant of differences, because that is the way to create equal opportunities". Altså et grunnleggende mål for lærere er å skape like muligheter for alle elever ved hjelp av deres kulturelle og etniske bakgrunn. For eksempel ved å bevisstgjøre mangfold og synliggjøre ulike syn på historiske hendelser, kan lærere utvide elevenes perspektiv. Videre mener hun at internasjonal og kulturell kompetanse er nødvendig for historielærere.

Med dette som utgangspunkt vil jeg analysere om lærerne tar hensyn til elevenes forkunnskap, interesse og engasjement. Deretter ser jeg om lærerne bruker andre læringsressurser enn bare læreboka. Videre vil jeg analysere om lærerne bruker elevenes bakgrunn som ressurs.

Metode

Metoden er en bestemt vei mot et mål for å se virkeligheten bedre (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 16). Kvalitativ metode har lite fokus på tall og et lite utvalg av mennesker. Metoden er egnet til å få innsikt i menneskets livsverden og forstå praksis (Bjørndal, 2017, s. 30).

Fleksibilitet er en egenskap i kvalitative metode. Metoden bruker åpne forskningsspørsmål, intervju og observasjon, som gir mulighet for samspill mellom forskere og deltakere. I tillegg gir kvalitative metode dypere forståelse av problemstilling fordi den ser mer direkte på realiteten og har et mer «livsnært» syn (Bjørndal, 2017, s.30). En svakhet ved kvalitativ metode er at det kan være vanskelig å sammenligne innhentete data. Kvalitativ metode åpner ikke for statistisk generalisering fordi utvalget er lite og ikke representativt (Kvale, 1997, s.61; Postholm, 2010, s. 37).

Metodevalg og gjennomføring

For denne forskningen valgte jeg kvalitativ metode fordi denne metoden gir rom for balansering av åpenhet og sikring. Det vil si å være åpen for all type informasjon og sikre seg svar på hovedtemaer/spørsmål som kan belyse problemstillingen (Bjørndal, 2017, s. 109). I tillegg hevder Kvale (1997, s.53) at man må ta hensyn til forskningsmål i metodevalg. Kvalitativ metode egnet seg til mitt forskningsmål ettersom jeg ville forske på læreres undervisning i klasserommet. Jeg brukte derfor både observasjon og intervju. Hensikten var å få avklaring, oppsummering og dypere forståelse av både temaet og mine deltakere, nemlig det de sier om undervisningen sin og gjør i undervisningssituasjonen. Som «åpen observerende deltaker/ ikke-deltaker» satt jeg meg på en stol bakerst i klassen og registrerte det som skjedde ved å notere ned i en skrivebok. På denne måten fikk jeg mulighet til å observere læreren og skaffet dermed kunnskap om hvordan læreren underviser historie i praksis. Intervjuene var semistrukturerte og basert på en intervjuguide. En intervjuguide er en oversikt over forskningsspørsmålene som skal stilles til alle informantene. Denne fleksibiliteten er en fordel ettersom intervjueren kan endre på rekkefølgen av spørsmål og stille oppfølgingsspørsmål (Bjørndal, 2017, s. 130). For å lage intervjuguide tok jeg utgangspunkt i min forkunnskapserfaring, relevante teorier som jeg har lest i forkant, samt tidligere bacheloroppgaver.

Jeg fikk tilgang til mine informanter gjennom en bekjent. Lærerne var to menn på 9. trinn på en ungdomsskole, jeg kaller dem Tor og Odin. Navnene er ikke identiske med virkeligheten fordi jeg vil anonymisere dem i tråd med forskningsetiske retningslinjer (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.74). Tor har 3,5 års lærererfaring, har undervist samfunnsfag på alle trinn, har bachelorgrad i sosiologi og samfunnsfagdidaktikk fra praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Odin har 10 års erfaring som samfunnsfaglærer på alle trinn og underviser på 9. og 10. klasse nå. Han har utdannet seg i mellomfagene statsvitenskap og historie, samt samfunnsfagdidaktikk fra praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).

Jeg opplyste Tor og Odin på forhånd at undersøkelsen kun handler om historieundervisning om 1. verdenskrig og at fokuset ville være på dem under observasjonen. Jeg nevnte ikke nøkkelbegrepene. Heller ikke det at oppgaven tar utgangspunkt i en flerkulturell kontekst. Målet var å beholde objektivitet og troverdighet ved å ikke påvirke deres svar på oppgaven (Thagaard, 2003, 178). Jeg ville altså finne ut om lærerne er kjent med disse begrepene og se deres vanlige undervisning i et flerkulturelt klasserom uten å bli påvirket av min undersøkelse. Jeg innhentet informert samtykke ved å opplyse dem at deltakelse er frivillig, at de kan trekke seg når som helst, at jeg tar opptak med deres tillatelse, anonymiserer deres navn og sletter hele intervjuet etter at jeg blir ferdig med direkte transkripsjon. Etter deres samtykke, fikk jeg tre timers observasjon i Tors klasse og to timer hos Odin. Deretter gjennomførte jeg intervjuene i et rom som informantene valgte selv. I forkant hadde jeg tenkt til å gjennomføre intervjuet først og observasjonen deretter. Planen endte opp omvendt fordi jeg ville rekke observasjon av undervisningen om 1. verdenskrig, som foregikk i denne perioden.

Intervjuene transkriberte jeg fra lydopptak. Jeg sorterte informasjonsmengden etter tema, og fikk frem den mest interessante og relevante informasjonen i min skrivebok.

Datamaterialet fra intervjuene og observasjonene kategoriserte jeg etter en temainndeling i malen under.

Tema	Likheter	Ulikheter	Min tolkning

Styrken med materialet jeg fikk gjennom observasjon, var at jeg kunne se lærerens undervisning direkte, samt hans læremateriell som PowerPoint, lærebøker, artikler, vurderingslogg og liknende. Problemet med observasjon var at jeg ikke kunne observere alt som foregikk i klassen samtidig. Observasjon er heller ikke tilstrekkelig for å lese lærerens tanker (Bjørndal, 2017, s. 125).

Fordelen med funnene jeg gjorde gjennom intervju, var at jeg fikk informasjon som utfylte det mine observasjoner ikke gav svar på. Jeg fikk både dybdekunnskap og spesifikke opplysninger om måten lærerne tenkte ved planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Alt i alt kan jeg si at materialet fra min undersøkelse er tilstrekkelig til å svare på min problemstilling. Materialet jeg innhentet, gav meg godt grunnlag for å gi meg en dypere forståelse av det jeg ville finne ut av. I tillegg hjalp notater og materialet meg å huske observasjonene, og det gav meg bedre oversikt. Materialet gav meg anledning til å sammenlikne teori og praksis. Gjennom både intervju og observasjon fikk jeg også ikke-verbale signaler som er viktig tilleggsinformasjon (Bjørndal, 2017, s. 125).

Analyse

I det følgende vil jeg analysere lærerens arbeidsform (samarbeid, elevenes forkunnskap, interesse og engasjement, vurdering), bruk av lærebok og andre læringsressurser, samt lærerens syn på elevenes bakgrunn.

1.Lærerens arbeidsform

Samarbeid

Både Tor og Odin, samt en annen samfunnsfaglærer, har et fagsamarbeidsmøte en gang i måneden før de lager sitt eget opplegg. Her blir de enige om en fellesform av vurdering, og diskuterer blant annet valg av innhold, temaer, arbeidsmåter, tid og mål. Tor sier «vi har et fagrom hvor vi deler ideer, ressurser, PowerPoint osv.». Odin forteller at de «snakker om ulike arbeidsmåter og oppgaver for alle elevenes nivå». Læreplanmålene for faget er «store, brede og omfattende». Derfor har de laget sin lokale læreplan hvor de «tar ned målene fra LK06, omskriver og konkretiserer til elevenes forståelsesnivå».

Samarbeid er en viktig del av Tor og Odins arbeidsform, og kan sees som en forutsetning i læreryrket. Samarbeid kan øke de faglige og sosiale ferdighetene hos både elever og lærere (Rønning & Skogvold, 2010, s. 124). Gjennom sitt samarbeid legger de planer for undervisningen med utgangspunkt i lokal læreplan. Undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes forståelsesnivå. De jobber i tråd med læreplanen i samfunnsfag, som vektlegger «samarbeid, medvirkning og demokrati» i og utenfor skole.

Elevenes forkunnskap, interesse og engasjement

Både Tor og Odin integrerer *elevenes forkunnskap* i sin planlegging og gjennomføring av undervisning. Under min observasjon startet Tor timen med et bilde på sin PowerPoint hvor det stod «se på notatene dine fra forrige time. Hva husker du om 1.verdenskrig? Skriv tre faktasetninger». Odin gjorde det samme i sin time. I intervjuet spurte jeg ham om grunnen til at hans valgte å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskap. Han svarte at det var for «å vite at elevene kan noe fra før. Det er også litt for min egen del, for å høre hvilke ord *de* bruker for å danne et bilde, om de har sett en TV-serie, sett noe på nett, lest boka og hørt noe fra familien sin». Å hente fram forkunnskap og elevaktivitet sees som et viktig didaktisk og pedagogisk

prinsipp innenfor kognitivt læringssyn, hvor elevenes aktivitet og indre motivasjon for læring er sentral. Aktivisering av forkunnskap skaper motivasjon, selvmestring, nysgjerrighet og interesse for temaet elevene skal jobbe med (Imsen, 2005, s. 234).

Odin sier han velger «forskjellige innfallsvinkler» for å vekke elevenes interesse for temaet. Eksempelvis bilde, par- og gruppearbeid, tidslinjer, kart, filmer, elevenes egne interesser, muntlig aktivitet og fortellinger. Dette er i samsvar med teorien som sier elevenes læring må knyttes til deres egne interesser og erfaringer fordi nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger tilegnes gjennom egenaktivitet (Koritzinsky, 2014, 33). Han tenker på faglig ulikhet blant elevene og sier «det å fortelle om utløsende og underliggende årsaker, samt konsekvenser, er krevende for en del elever». For å spille på elevenes interesse vil han at disse faglig svake elevene slipper å fortelle om «årstall og navn på hovedpersoner», men helst «fortelle om tider, personer og hendelser». For eksempel å «plassere 1. verdenskrig på tidslinje og vite Wilson var USAs president, enn å diskutere hvorfor USA gikk med i krigen». Dette er i strid med forskning, siden elevenes historiebevissthet utvikles ved å forstå sammenhengen mellom tidsdimensjonene, årsaker og virkninger. Lærerne skal tilpasse undervisningen til alle elever og integrerer begrepene årsak og virkning i sin undervisning, selv om disse begrepene er på et høyt «abstraksjonsnivå» (Lund, 2011, s. 25, 68).

Tor nevner også eksemplene ovenfor som variasjon i sine arbeidsmåter. Han er derimot opptatt av nøkkelbegrepene: «Jeg legger mest vekt på begrepene årsak og virking i min historieundervisning fordi elevene skal forstå at det alltid noe har skjedd og noe kommer til å skje nå og fremover. Så elevene skal forstå hvordan disse tingene henger seg sammen». Videre sier han at «lærerens egne engasjement for temaet, samt å være en god og underholdende lærer» er viktig for å vekke elevenes interesse. Han vil «sette elevene i historie ved å fortelle historier heller enn å fortelle bare fakta. For eksempel hvordan dagen til attentatet G. Princip har vært, enn bare snakke om det skjedde. Jeg prøver å få elevene å forstå at dette handler om mennesker, at det kunne vært de eller noen andre». På denne måten jobber Tor i samsvar med det Ohman kaller det vitenskapelige og det gåtefulle siden av historie. Han viser interesse for historiefaget og integrerer nøkkelbegrepene årsak og virkning som er viktig for elevenes historiebevissthet.

Generelt sett viser utsagnene fra lærerne at de er delvis bevisste på historiebevissthet, historiebruk og historiekultur uten å nevne disse begrepene. Odin vil for eksempel danne seg

bilde av hvor elevene har forkunnskaper fra, og hvilke ord de bruker for å beskrive dem. Både Tor og Odin er opptatte av å stimulere elevenes forkunnskap, samt å lære om elevenes historiebakgrunn og historiebruk utenfor skole. Begge ba elevene skrive ned faktasetninger de husket fra forrige time, eller dette kunne gjøres muntlig. Odin og Tor bruker bilder i historieundervisning, noe som kan skape interesse og utvikle historiebevissthet hos elevene. Bilder skaper mulighet for å sammenligne ulike mennesker og samfunn i ulik tid. Ifølge Lund (2011, s. 223) er det viktigste prinsippet med historiebevissthet å kunne se fortiden i nåtiden. Dette kan nås ved å knytte dagens bilder til historiske bilder. I etterkant av undervisningen spurte jeg Tor om kildekritikk av tekst, film og bilde er noe de jobber med. Til det kunne han svare at de ikke hadde begynt med det grundig, men de skal jobbe med kildekritikk om noen uker. Arbeidet med kildebruk og kildekritikk sees som et kjernepunkt i historiefaget fordi den utvikler elevenes innsikt i faget, og lærer dem å unngå misbruk av historie i dagens samfunn (Lund, 2011, s. 83). Tor og Odin burde dermed prioritere kildekritikk i sin undervisning og ta den på alvor.

Odin nevner elevenes fortelling og aktivitet som en måte å vekke elevenes interesse på. Tor vektlegger det å *fortelle historier* heller enn å *fortelle bare fakta*:

«Det handler mest om mitt eget skuespill i klasserommet. For eksempel å bruke bilder, å fortelle historier heller mer enn å fortelle bare fakta, fortelle om enkelte hendelser som en historiefortelling heller enn en historiefakta opprømsing. Eksempelvis når vi snakker om skuddene i Sarajevo, må vi gjøre det mer personlig ved å snakke om de forskjellige menneskene og snakke om hvordan de opplevde dette.»

Historieundervisning basert på slike holdninger og arbeidsmåter påvirker den emosjonelle dimensjonen hos eleven som har stor betydning for elevens interesse og motivasjon for videre arbeid (Vesterdal 2011, s. 174). Å fortelle en historie istedenfor å fortelle bare fakta går i denne retningen som Ohman-Nielsen kaller gåtefulle historie. Dette er både trening og faglig læring, og kan utvikle elevenes historiebevissthet (Ohman-Nielsen, 2011, s. 271-274). Ifølge Kvande og Naastad (2016, s. 46) kan utvikling av historiebevissthet øke bevissthet rundt sin egen identitet, siden de to begrepene henger tett sammen. Jeg fikk det inntrykket av både Odin og Tor at de ville ta utgangspunktet i elevenes livsverden, som er en vel anerkjent prinsipp i historieundervisning (Kvande og Naastad, 2016, s. 200).

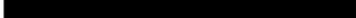
Det var enklere for elevene å følge med når det var bilder på skjermen. Men det var også lett å forestille seg at det ble dannet bilder i elevenes hoder når Odin fortalte.

I forskningen min fant jeg ut at det fremtidige perspektivet i historie ikke er helt til stede i undervisningen. Odin fortalte at han ikke bruker det fremtidige perspektivet i undervisningen sin. Da jeg spurte om grunnen til det, svarte han slik: «Jeg har rett og slett ikke tenkt over hvorfor jeg ikke gjør det». Derimot var Tor bevisst det fremtidige perspektivet. Han fortalte at han brukte «kontrafaktiske spørsmål» innimellom, selv om det var litt krevende for elevene, ettersom det krever mye faglig kunnskap og refleksjon. Han mener «et typisk kontrafaktisk spørsmål om 1. verdenskrig kunne være; hadde 1.verdenskrig startet om skuddene i Sarajevo ikke hadde skjedd?» Under min observasjon brukte Tor kontrafaktisk spørsmål muntlig i sin undervisning. Tor spurte elevene om «2. verdenskrig kunne skje dersom Tyskland ikke ble straffet så hardt? Hva tror dere kommer til å skje hvis et land ble straffet hardt?» En elev svarte enkelt og sa «da blir landet sint og vil ha hevn i fremtiden».

Det fremtidige perspektivet utvikler elevenes historiebevissthet og fremmer perspektivutvidelse ettersom den gir rom for refleksjon og sammenligning av fortid, nåtid og fremtid (Lund, 2011. s. 187). Kontrafaktiske spørsmål kan hjelpe elevene for å forstå at de er historiske aktører og kan påvirke fremtiden og skape nye historier.

Vurdering

Både Odin og Tor forholdt seg til samme vurderingskriterier. Vurderingen ble gitt muntlig av Odin, mens Tor gav skriftlig tilbakemelding. I intervjuet forklarte Tor at han bruker *«gruppresentasjon og muntlige aktiviteter i timene som vurderingsformer. Jeg gir undervis-vurdering, samt skriftlige tilbakemeldinger på ITs Learning hvor jeg forklarer hva de har fått til og hva de skal jobbe med videre»*. Derimot uttrykker Odin at han *«vurderer både faglig innhold og fremføringsteknikk, men det faglige vektlegges mest»*.

Studenter	Vurdering
	5-
Kommentar	
+ Du var flink til å bruke fagbegreper i din del av presentasjonen.	
+ Du forteller godt om alliansebyggingen.	
- Du kan gå dypere inn hvorfor det at det Osmanske riket trakk seg tilbake var relevant.	
- Dere brukte ikke begrepet "grunnleggende årsaker" i presentasjonen deres.	

Denne tilbakemeldingen fra Tor er basert på formativ vurdering/vurdering for læring som hjelper eleven videre utvikling (Kvande & Naastad, 2016, s.33). Tilbakemeldingene i de to

første setningene er uklare. Tor skriver ikke noe om hva slags fagbegreper eleven er flink til å bruke, eller hvordan eleven fortalte godt om alliansebygging.

Odin og Tor er opptatte av faktakunnskap, men også elevenes mening om temaet. Kvande og Naastad (2016, s. 24) mener «uten et grunnlag av historisk kunnskap eller fakta, er det ikke mulig å lage meningsbærende historier». Formidling av faktakunnskap har altså en sentral plass i lærerens undervisning og vurdering. Likevel er pugging av fakta er nesten borte. Ifølge vurderingskriteriene Tor/Odin hadde gitt elevene, var bruken av faktakunnskapen avgjørende for om eleven fikk lav eller høy måloppnåelse. Kriteriene for karakteren 5-6 forutsetter både forståelse, egne tanker og meninger om temaet, sammenlikning og analyse av en bred samfunnsfaglig kunnskap. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å forklare hva som skjedde under 1.verdenskrig, men også hvorfor det skjedde og hva konsekvensene ble. Årsak og konsekvens har en sentral plass i Tors undervisning og vurdering. Dette utdyper han i intervjuet med tanke på årsak og virkning, i undervisningsmaterialet og vurderingskriteriene. Vurderingskriteriene er krevende men kan utvikle elevenes historiebevissthet ettersom de skal forstå årsaker, virkninger og sammenhenger. Samtidig kreveres det at elevenes deler sine egne tanker og meninger om temaet.

2. Bruk av læreboka og andre læringsressurser

Begge klassene bruker boka «Historie: H. Skjønberg», men Odin og Tor forteller at de bruker andre lærebøker for å tilpasse og variere. Eksempelvis er bøkene «Makt og menneske (Ingvaldsen & Kristensen), Nye makt og menneske (Haagensen og Helland), Matriks (Hellerud; Knutsen & Moen)». Ifølge lærerne er bøkene svært like, målene samsvarer med LK06 uten at lærerne velger målene derfra. Odin og Tor kritiserer bøkene med tanke på språket. Bøkene er «tunge å lese og bruker for vanskelig språk». Dette er spesielt utfordrende for elever med flerkulturell bakgrunn.

Lærerne bruker også en del nettressurser for å «varierte undervisningen» og gjøre det «spennende» for elevene. Eksempler på nettressurser som er nevnt i intervjuet og observasjoner i klassen er «mennesket.net», og Youtube som «Crash Course World History». Odin og Tor mener at nettbruk er viktig for å tilpasse opplæring og opprettholde elevenes interesse. Ifølge dem finner særlig elever som sliter med lesing støtte i digitale kilder. Da finner de historieundervisningen både «spennende, interessant og underholdende». Hverken

Odin eller Tor har jobbet med kildekritikk av film og bilder. De svarte at dette er et tema de kommer til senere. Odin var veldig nøye med å passe på at elevene brukte internett på å skape mening, ikke bare å finne svaret, noe som Kvande og Naastad (s. 90) påpeker som en viktig rolle for læreren. Bruk av IKT er i tråd med MAKVISE-tankegangen som vektlegger motivasjon, aktualitet, konkretisering, visualisering, individualisering, samarbeid og evaluering. I tillegg utvikler IKT og kildekritikk digital kompetanse og historiebevissthet hos både lærerne og elevene (Lund, 2011, s. 86).

Tor har også laget tidslinje basert på elevenes pararbeid om 1. verdenskrig. Å lage tidslinje er nyttig og lærerikt for historiebruk og historiebevissthet. Det å lage linjer fra viktige hendelser er viktig fordi det har betydning for oss i dag (Kvande og Naastad 2016, s.63-69). Lund (2011, s. 223) forteller at levende bilder i form av film skaper innlevelse og innsikt på en annen måte enn bilde og tekst kan. Film er dermed viktig for å forme elevenes historiebevissthet.

Alt i alt følges ikke læreboka slavisk, og lærerne bruker også andre kilder. Dette gir rom for å tilpasse både innhold, språk og perspektiv. Når det gjelder innhold, viste hverken Odin eller Tor kritisk holdning. Globaliseringen har gjort at det eurosentrisk syn på historie har blitt mindre aktuelt (Marks, 2007, s. 32). Levsen (2006, s. 32) mener vi kan skape historiebevissthet og historisk identitet hos flerspråklige elever ved å gjøre dem kjent med *sin* historiske bakgrunn. Kanskje kan lærebøker med både innhold og språk tilpasset minoritets elever og deres historie skape interesse for norsk og vestlig historie. Dette er viktig med tanke på historiebevissthet, integrering og vår felles fremtid.

3.Lærerens syn på elevenes bakgrunn

Det finnes både ressursorientert og problemorientert syn på flerspråklige elever i norske skoler (Hauge, 2007, s.23). Den første [ser på mangfold som ressurs og mulighet mens den andre ser på mangfold som problem](#). Ut fra forskningen kan jeg generelt sett si at lærere har et ressursorientert syn på elevens bakgrunn enn problemorientert. På veggen i klassene var det flagg fra alle land elevene hadde bakgrunn fra, noe som har betydning for elevenes anerkjennelse og identitetsbekreftelse. Det virket som at lærerne hadde god kjennskap og

kunnskap om flerkulturelle elever og deres bakgrunn slik eksemplene nedenfor viser. I intervjuet kom det til uttrykk at de fokuserer på elevenes bakgrunn, forkunnskap og interesse. Odin fortalte at han bruker elevene som ressurs hvis han ser at de har et bevisst forhold til et tema. Om det finnes en elev som kan noe om et tema, så passer han på å gi eleven en oppgave om dette. Han nevnte temaer som «Tyrkia og det Osmanske rikets rolle under 1.verdenskrig, tidligere Jugoslavia, Serbia, Kroatia, Ali Jinnah og deling i Pakistan i 1947, Indias frigjøringskamp, Vietnamkrigen». Odin sier han prøver å få elevene til å tenke seg hvordan det var å leve på den aktuelle tiden: «Hvordan var det på oldemors tid? Hvor i verden levde hun? Hva slags liv levde hun på bygda eller i byen? Jobbet hun utenfor hjemmet eller ikke?». Tor sier han bruker temaer som er relevante for elevenes bakgrunn fordi slike temaer er «spennende og morsomme, og elevene vil kjenne kulturen sin igjen da». Han mener «det er viktig at læreren hele tiden er bevisst på det». Disse utsagnene fra Odin og Tor er i tråd med dagens historiedidaktikk, som mener lærerne bør ta utgangspunkt i elevenes verden og å bygge bro mellom faget historie og elevenes verden. Uten personlig motivasjon og engasjement blir dermed vanskelig å utvikle elevenes historiebevissthet og kunnskap (Kvande og Naastad, 2016, s.51; Lund, 2011, s. 26).

Odin og Tor nevnte at elevene er gode til å snakke hverdagsspråk, men sliter med det faglige språket. De arbeider dermed systematisk, «hver eneste time», med begrepsforklaring, ord og uttrykk. I begge klassene observerte jeg at lærere forklarte ord og begreper, for eksempel «front, flåte, revelasjon, attentatet». Under min observasjon forklarte Odin ord og begreper med andre ord, laget ordbok, brukte bilder og kroppsspråk. Tor brukte kroppsspråk, muntlig forklaring, internett og bilder. Odin fortalte i intervjuet at han bruker Word, kolonnenotat og får elevene til å lage egen ordbok bakerst i kladdeboka si. I observasjonen brukte han i stor grad tavla til å skrive definisjoner, i tillegg til muntlige forklaringer. Arbeidet med ord og begreper er i tråd med litteratur om flerspråklighet og begrepslæring. For eksempel mener at mangel på ordforståelse kan skape problem med å forstå fortid, nåtid og fremtid (Kvande & Naastad, 2016, s. 178).

Konklusjon

Bevissthet innenfor kompetansemålene, historiedidaktikk og pedagogikk er essensielt for lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning. På den ene siden viser min undersøkelse at undervisning til de to lærerne er til dels basert på relevante perspektiver fra historiedidaktikken. Innholdet i hovedbegrepene som historiebevissthet, historiebruk og historiekultur er i bruk, noe som er nødvendig for å planlegge undervisning i samsvar med læreplanene. På den andre siden er arbeidet med fremtidsperspektiv, kildekritikk og nøkkelbegrepene (årsak og virking) fraværende eller utfordrende hos lærerne, særlig hos Odin.

Samfunnsfaglærerne i min undersøkelse tilrettelegger og gjennomfører undervisningen om 1. verdenskrig i et flerkulturelt klasserom ved å samarbeide i sin planlegging og valg av sine mål og tema. Dette gjør de ved å arbeide kontinuerlig med ord og begrepsforklaring, ved å fokusere på elevenes bakgrunn, forkunnskap og interesse. Lærerne begrunner sine valg av innhold og arbeidsmåter ut fra fagdidaktikken og læreplanen for samfunnsfag. Lærerne bryter ned kompetansemålene til elevenes språklige og faglige nivå, ved å lage fagplan og periodeplan i sitt fagmøte. De vurderer elevenes læringsutbytte gjennom å bli enig om vurderingskriterier for hver periode på fagmøter. Videre bruker de både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg si at hensikten med denne oppgaven var å gi et innblikk i historieundervisning hos to lærere, og å se forholdet mellom praksis og didaktiske teorier i undervisning. Jeg håper denne undersøkelsen danner grunnlag for videre forskning og historiedidaktisk refleksjon rundt temaet historieundervisning i en flerkulturell kontekst. Problemstillingen er ikke mindre aktuell hvis man ser på uro i mange land i verden. Kanskje kan ressursorientert undervisning i flerkulturelle klasserom skape en annen historie?

Litteratur

- Aftenposten (2018). *Toleranse skal bli en del av de internasjonale PISA-testene i skolen*. Hentet 17.02.2018 fra [\[https://www.aftenposten.no/norge/i/5VnXm6/Toleranse-skali-bli-en-del-av-de-internasjonale-PISA-testene-i-skolen-Norge-og-flere-andre-land-sier-nej\]](https://www.aftenposten.no/norge/i/5VnXm6/Toleranse-skali-bli-en-del-av-de-internasjonale-PISA-testene-i-skolen-Norge-og-flere-andre-land-sier-nej)
- Bjørndal, C.R.P. (2017). *Det vurderende øyet – observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Brazier, E.; Kirkhusmo, A. (2018). *Første verdenskrig*. Hentet 23.02.18 fra [\[https://snl.no/f%C3%B8rste_verdenskrig\]](https://snl.no/f%C3%B8rste_verdenskrig)
- Bøe, J. (2006). *Å lese fortiden- historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: høgskoleforlaget
- Bøe, J., & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Oslo: Cappelen Damm Høgskoleforlaget
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Halvdan Eikeland (2002). *Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse*. Hentet 14.04.2018 fra [\[http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-04/rapp4-2002.pdf\]](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-04/rapp4-2002.pdf)
- Hauge, A. M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi (4.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget. 4. utgave

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvande, L., & Naastad, N. (2016). *Hva skal vi med historie? – Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: universitetsforlaget
- Lenz, C., & Nilssen, T., R (red) (2011). *Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidling av andre verdens historie*. Oslo: universitetsforlaget
- Lenz, C., & Nilssen, T., R (red) (2011). *Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidling av andre verdens historie*. Oslo: universitetsforlaget.
- Levsen, D. (2006). * *Fremtidens historieundervisning for elever med flerkulturell bakgrunn: Eurosentrisme eller individuell tilpasset opplæring?* I :HIFO-nytt, Nr 2. Oslo: den Norske historiske forening
- Lund, E. (2011) **Hvordan kvalifisere elevens historiebevissthet ved å bruke bilder?* I Lenz, C., & Nilssen, T., R (red) Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidling av andre verdens historie. Oslo: universitetsforlaget
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk- En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: universitetsforlaget
- Marsk, R. B (2007) *Den moderne verdens opprinnelse: En global og økologisk beretning fra det femtende til det tjueførste århundre*. Oslo: Pax forlag
- Ohman Nielsen, M.B. (2004). * *Historiebevissthet og erindringsspor*. I Ahonen, Poulsen, Stugu, Torkellson og Zander: Hvor går historiedidaktikken?. Nr. 45 i skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag (s. 214-15). Trondheim: NTNU
- Ohman Nielsen, M.B. (2011)*. *Mennesker i historie, historie i mennesker -hvorfor og hvordan undervise om emosjonelle og kontroversielle emner knyttet til Norge under den annen verdenskrig*. I Lenz, C., & Nilssen, T., R (red) Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidling av andre verdens historie. Oslo: universitetsforlaget

- Oslo Kommunes statistikkbank (2016-2017) *Andel minoritetsspråklige elever i grunnskolen*. Hentet 30. desember 2017 fra [http://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/]
- Pestholm, M.B (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rønning, W., & Skogvold, A. S. (2010). ** lærersamarbeid – et verktøy i skoleutvikling*. I Ekholm, Lund, - Roald & Tislevoll [Red.]: skoleutvikling i praksis. Oslo: universitetsforlaget
- Statistisk sentralbyrå (2013). *Stort mangfold i lille Norge*. Hentet 11.01.2018 fra [http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/stort-mangfold-i-lille-norge]
- Statistisk sentralbyrå (2017). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 30. desember 2017 fra [https://www.ssb.no/innvbef]
- Stugu, O. S. (2004). **Historiedidaktikkens dilemmaer*. I Ahonen, Sirkka mfl. (red.), *Hvor går historiedidaktikken?* Nr. 45 i skriftserie for historie og klassiske fag (s. 15-24). Trondheim: NTNU
- Stugu, O. S. (2008): *Historie i bruk*. Oslo: samlaget forlag
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metode*. Bergen: fagforlaget
- TV2 (2015). *Barn av innvandrere utgjør flertall ved en tredel av Oslo-skolene*. Hentet 8. januar 2018 fra [https://www.tv2.no/a/6471075/]
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet 20.02.18 fra [https://www.udir.no/kl06/SAF1-03]

- Vesterdal, K (2011): **Historieformidling -fra teori til praksis*. I Lenz, C., & Nilssen, T., R (red). Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidling av andre verdens historie. Oslo: universitetsforlaget

- Virta, A (2009). *Learning to Teach History in Culturally Diverse Classrooms*. Intercultural Education, 2009, Vol.20(4), p.285-297

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Kan du fortelle litt om deg selv? For eksempel om hvor lenge du har jobbet som samfunnsfaglærer, har du utdanning innenfor faget, hvilke trinn du har hatt og har nå.
2. Hvordan presenterer du et nytt tema i samfunnsfag, For eksempel 1.verdenskrig?
3. Hvordan samarbeider du med andre samfunnsfaglærere om dette temaet?
4. Hva gjør du for å vekke elevenes nysgjerrighet og interesse for temaet? Oppfølging: Med andre ord, hva gjør du for å gjøre historien levende for elevene, slik at de settes i en historisk tid og sted som er fjernt fra nåtiden?
5. Hva er sentralt mål for din undervisning? Hvilket innhold har du for å nå målene?
6. Bruker du læreboka i historie for å undervise om 1.verdenskrig? Hva synes du om lærebøkene?
7. Samsvarer lærebøkene med målene i LK06 læreplanen for samfunnsfag? Eller har denne skolen egen lokale lærerplan som du må forholde deg til?
8. Hva slags andre lærerressurser bruker du for undervising av 1.verdenskrig? Hvordan og hvorfor?
9. Hva slags vurdering bruker du til måloppnåelse om 1.verdenskrig?
10. Har du noen kommentar/spørsmål angående det intervjuet burde ta opp?

Vedlegg 2: Egenerklæring angående fusk og plagiering

Vedlegg 3: Egenerklæring angående fusk og plagiering

Innleveringsfrist: Se høgskolens læringsplattform

Ved Høgskolen i Oslo og Akershus – fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier må studentene ved alle eksamener uten tilsyn (hjemmeoppgaver, semesteroppgaver, bacheloroppgaver og liknende) fylle ut et skjema for obligatorisk erklæring vedrørende fusk. Ett av punktene som studenten eksplisitt bekrefter ved innlevering av dette skjemaet, er at man har oppgitt alle referanser/kilder i litteraturlisten.

Obligatorisk egenerklæring

Jeg erklærer herved at min skriftlige bacheloroppgave (fyll ut tittel hvis du har)

Historieundervisning om 1. verdenskrig i et flerkulturelt klasserom...

1. er utført av undertegnede
2. ikke har vært brukt til samme/en annen eksamen ved instituttet/universitetet/høgskole innenlands eller utenlands
3. ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse, ikke gjengir eget tidligere arbeid uten å oppgi kilde
4. oppgir alle referanser i litteraturlisten

Jeg er kjent med at brudd på ovennevnte er å betrakte som fusk/forsøk på fusk og kan medføre annullering av eksamen og mulig utestenging fra universiteter og høgschooler i Norge, jf Universitets- og høgschooleloven §§ 4-7 og 4-8 og Forskrift om studier og eksamener ved Universitetet i Oslo § 9.

Ved brudd på bestemmelsene vil saken bli behandlet som *mistanke om fusk/forsøk på fusk*. Det er institutt/fakultet som er saksforberedende instans og som eventuelt sender saken videre til Den sentrale klagenemnd. Den sentrale klagenemnd vedtar hvilke sanksjoner som eventuelt skal settes i verk. Konsekvenser kan være annullering av eksamen og utestenging fra alle landets universiteter og høgschooler. Vi viser til *Retningslinjer ved behandling av fusk/forsøk på fusk til eksamen* som ligger ute på høgschoolens nettsider: <https://student.hioa.no/retningslinjer-fusk-eksamen>

Hver enkelt student ved Høgskolen i Oslo og Akershus plikter å gjøre seg kjent med reglementet for fusk.

Jeg godtar at plagieringskontrollverktøyet Ephorus brukes på min oppgave.

HiOA ønsker også å publisere utvalgte, gode bacheloroppgaver i fagarkivet.hioa.no.

Jeg godtar at HiOA publiserer min bacheloroppgave i fagarkivet.hioa.no. JA: NEI:

Jeg godtar at HiOA bruker min bacheloroppgave i forskning. JA: NEI:

Oslo, den 17.04.2018

Studentens underskrift Aria Ahmadi

Studentens navn (blokkbokstaver) ARIA AHMADI

Vedlegg 3: Lærerenes undervisningsmateriale og elevaktiviteter

Materialet nedenfor er kun hentet fra Tors PowerPoint og undervisning i klassen. Jeg har ikke fått tilgang til Odins undervisningsmateriale.

Læringsmål for perioden

- Kunne drøfte årsaker til den første verdenskrigen.
- Kunne fortelle om hvordan det var å være både soldat og sivilbefolkning.
- Kunne fortelle om krigsoppgjøret og hvilke virkninger dette fikk for Tyskland.

Vurderinger/plan for perioden

- Aktivitet i timene
- Saktekst skrevet i timen
- Lydfil
- Gruppepresentasjon

Uke/Time	Tirsdag	Torsdag	Fredag
41		Innledning	Årsaker
42	Årsaker	Krigens gang	
43	Oppgjøret	Konsekvenser	Norge
44	Arbeid i grupper		
45	Presentasjoner	Presentasjoner	Oppsummering

Vurderingskriterier

1. verdenskrig presentasjon – Gruppe:

Nivå	Innhold, fakta og begreper	Muntlig fremstilling, argumentasjon og vurdering
5-6	<p>Du viser svært god forståelse av temaet, gjennom tydelig forklaring, sammenligning, analyse og/eller fordypning.</p> <p>Du begrunner og forklarer eksempler knyttet til temaet.</p> <p>Du bruker og forklarer fagbegreper.</p> <p>Du bruker bred samfunnsfaglig kunnskap for å utdype og drøfte fagstoffet.</p>	<p>Du snakker fritt om temaet og bruker dine egne ord.</p> <p>Du begrunner dine egne tanker og meninger om temaet.</p> <p>Du vurderer og begrunner, og viser at du kan sette fagstoffet inn i mange sammenhenger.</p> <p>Du finner passende informasjon i ulike typer kilder og vurderer kildene kritisk.</p>
3-4	<p>Du viser god forståelse av temaet, gjennom gjengivelse av fakta, forklaring, sammenligning, analyse og/eller fordypning.</p> <p>Du bruker noen eksempler knyttet til temaet.</p> <p>Du bruker fagbegreper.</p> <p>Du bruker samfunnsfaglig kunnskap for å utdype fagstoffet.</p>	<p>Du snakker for det meste fritt om temaet og bruker stort sett dine egne ord.</p> <p>Du deler dine egne tanker og meninger om temaet.</p> <p>Du vurderer og begrunner en del, og viser at du forstår en del sammenhenger.</p> <p>Du finner passende informasjon i ulike typer kilder og vurderer kildene.</p>
2	<p>Du viser noe forståelse av temaet, særlig gjennom gjengivelse av fakta.</p> <p>Du bruker noen få eksempler knyttet til temaet.</p> <p>Du bruker noen fagbegreper, men har vanskeligheter med å utdype fagstoffet.</p>	<p>Du gjengir fakta om temaet, men det kan være vanskelig å snakke fritt og bruke egne ord.</p> <p>Du deler noen egne tanker og meninger om temaet.</p> <p>Du kan begrunne noe av det du sier, men har vanskeligheter med å utdype og vise sammenhenger.</p> <p>Du finner informasjon i ulike typer kilder.</p>
1	<p>Du viser ikke forståelse for temaet og bruker ingen eksempler eller fagbegreper.</p>	<p>Du klarer ikke å gjengi fakta eller snakke om egne synspunkter knyttet til temaet.</p>

Refleksjonsoppgave og logg

Refleksjonsoppgaver

Var det riktig å legge så strenge krav på Tyskland etter krigen?

Hvem syntes du hadde skyld i første verdenskrig?

Hvis du var tilstede under fredsforhandlingene, hva ville du ha rådet til?

Tor brukte denne loggen for at elevene skulle komme med egne refleksjoner over stoffet.

Logg – Den første verdenskrigen Navn: _____

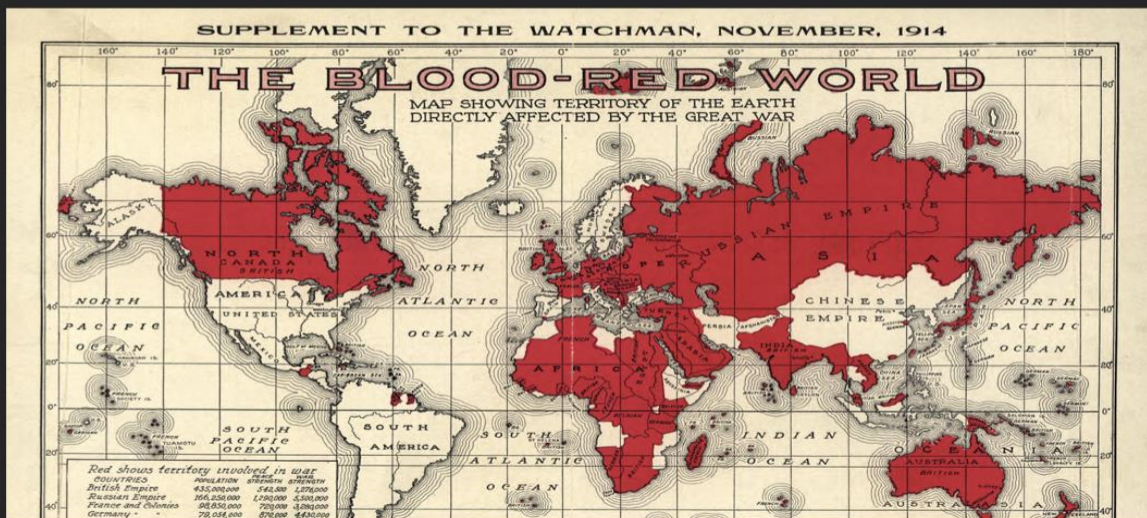
Svar på spørsmålene så utfyllende du klarer

Hva syntes du har vært mest spennende å lære denne perioden, hvorfor?
Hva lærte du mest av denne perioden?
Hvordan synes du det var å lage/holde en gruppepresentasjon?
Hvordan fungerte arbeidet på din gruppe? Jobbet alle like mye? Jobbet dere effektivt?
Hvordan vurderer du din egen innsats, både i denne perioden og i gruppearbeidet?
Hva skal du gjøre annerledes neste periode?

Start av timen og elevens forkunnskap



- Hva husker du fra forrige time?
- Think-Pair-Share



Utløsende og grunnleggende årsaker



En utløsende årsak

- Årsak: Det som fremkaller en forandring eller endring.
 - For eksempel: en årsak til at en elev gjør det bra på en prøve er at man forberedet seg godt.
- I historie skiller vi ofte mellom utløsende og grunnleggende årsaker.
 - En utløsende årsak er en enkelthendelse som setter i gang flere hendelser.
 - En grunnleggende årsak er en årsak som ligger til grunn for forskjellige hendelser.



Elevaktivitet og tidslinje

World War One 1914 - 1918		
28 th December	Triple Alliance Expanded	1912
28 th June	Assassination of Franz Ferdinand	1914
28 th July	Austria declares war on Serbia	1914
1 st - 4 th August	Declarations of war under terms of alliances	1914
1 st August	Battle of Tannenberg	1914
1 st September	Triple Entente - no separate peace	1914
1 st October	Beginning of trench warfare	1914
January	First Zeppelin raid on Britain	1910
April	Poison gas first used	1915
7 th May	Lusitania torpedoed	1915
18 th December	Douglas Haig commander of British forces	1915
9 th February	Conscription introduced in Britain	1916
February, November	Battle of Verdun	1916
31 st May	Battle of Jutland	1916
1 st July	Battle of the Somme	1916
15 th September	Tanks first used	1916
20 th November	First Aeroplane Raid	1916
12 th February	German unrestricted U-boat campaign	1917
6 th April	United States declared war on Germany	1917
July	Battle of Passchendaele	1917
November	Battle of Cambrai	1917
3 rd March	Treaty of Brest Litovsk took Russia out of the war	1918
April	1918 turned	1918
August	Battle of Amiens	1918
3 rd November	Kaiser Wilhelm abdicated	1918
11 th November	Armistice signed	1918

Krigens gang

- Dere skal jobbe i grupper med ulike hendelser under den første verdenskrig.
- Sluttprøvet skal være en oppsummering av de viktigste punktene for deres hendelse.
- Dere er nødt til å bruke kilder på nettet (som må oppgis i oppsummeringen).
- Til slutt skal vi lime oppsummeringen deres på tidslinjen.

Grupper og temaer

Skuddene i Sarajevo	██████████
Krigserklæringene	██████████
Slaget ved Marne	██████████
Slaget ved Tannenberg	██████████
Julefreden	██████████
Ubåtkrig	██████████
Senkingen av Lusitania	██████████
Slaget ved Verdun	██████████
Slaget ved Somme	██████████
USA blir med i krigen	██████████
Balfour-erklæringen	██████████
Russland går ut av krigen	██████████
Wilson's 14 punkter	██████████
Versaillesfreden	██████████

Skuddene i Sarajevo (28.juni 1914)

Skuddene i Sarajevo var attentatet på Erkehertug Franz Ferdinand av Østerrike-Ungarn og Sophie Von Hohenberg. [...]

Kilde: Wikipedia, Underveis Historie 9

Tre lærebøker

- Dere skal nå jobbe med de grunnleggende årsakene til krigen fra tre forskjellige lærebøker.
- Les teksten du får utdelt og skriv sammendrag.
- Etterpå skal dere sitte i grupper å diskutere hva dere har lest.



Tidslinje ut fra elevenes arbeid

FORSTE VERDENSKRIG

1914

1915

1916

1917

1918

Versaillesfreden 1919

1. 1. januar 1914 ble det utbruttet en verdenskrig mellom Tyskland og Frankrike. Dette var begynnelsen på den første verdenskrig. 2. 4. august 1914 erklærte Tyskland krig mot Frankrike. 3. 1. september 1914 erklærte Tyskland krig mot Storbritannia. 4. 11. november 1918 ble det signert et fredsavtale i Versailles, som avsluttet krigen.

1. 1. januar 1915 ble det utbruttet en verdenskrig mellom Tyskland og Frankrike. Dette var begynnelsen på den første verdenskrig. 2. 4. august 1914 erklærte Tyskland krig mot Frankrike. 3. 1. september 1914 erklærte Tyskland krig mot Storbritannia. 4. 11. november 1918 ble det signert et fredsavtale i Versailles, som avsluttet krigen.

1. 1. januar 1916 ble det utbruttet en verdenskrig mellom Tyskland og Frankrike. Dette var begynnelsen på den første verdenskrig. 2. 4. august 1914 erklærte Tyskland krig mot Frankrike. 3. 1. september 1914 erklærte Tyskland krig mot Storbritannia. 4. 11. november 1918 ble det signert et fredsavtale i Versailles, som avsluttet krigen.

1. 1. januar 1917 ble det utbruttet en verdenskrig mellom Tyskland og Frankrike. Dette var begynnelsen på den første verdenskrig. 2. 4. august 1914 erklærte Tyskland krig mot Frankrike. 3. 1. september 1914 erklærte Tyskland krig mot Storbritannia. 4. 11. november 1918 ble det signert et fredsavtale i Versailles, som avsluttet krigen.

1. 1. januar 1918 ble det utbruttet en verdenskrig mellom Tyskland og Frankrike. Dette var begynnelsen på den første verdenskrig. 2. 4. august 1914 erklærte Tyskland krig mot Frankrike. 3. 1. september 1914 erklærte Tyskland krig mot Storbritannia. 4. 11. november 1918 ble det signert et fredsavtale i Versailles, som avsluttet krigen.

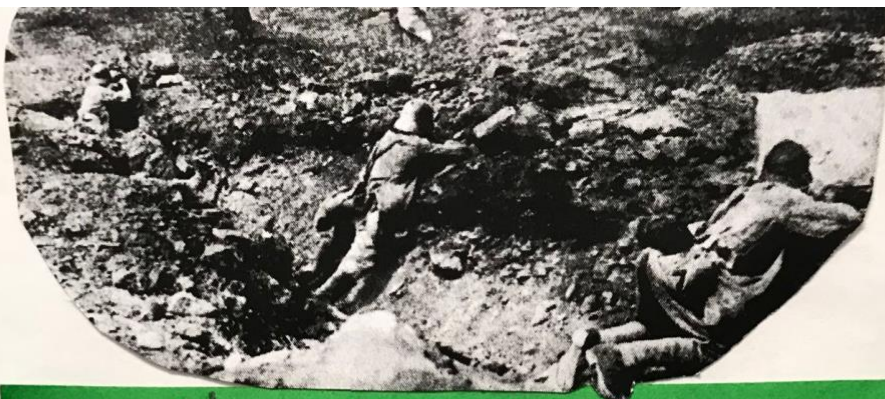
Ubåtkrig (1. februar 1915)

- Uinnskrenket ubåtkrig er en type sjøkrig hvor ubåter senker fartøy som tankskip og kulkskip uten forvarsel.
- 1. Februar 1915 erklarte Tyskland at farvannet rundt de britiske øyene var en krigszone. Ingen skip uansett nasjonalitet kunne være trygge innenfor denne sonen.

Kilde: Wikipedia, SNL



Pararbeid: slaget ved Marne



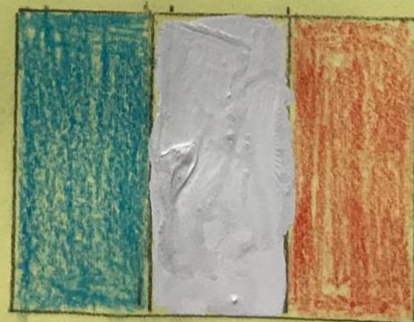
Slaget ved Marne
(5 september 1914)

Slaget ved Marne, var et slag ved elva Marne i Frankrike.

- Det skjedde i begynnelsen av første verdenskrig
 - Slaget var mellom Tyskland og England men England fikk hjelp av Frankrike.
 - Det varte fra 5-9 september 1914
- Bilder på Wikipedia

Slaget ved Verdun (21. Feb. 1916)

Slaget ved Verdun var den største og blodigste slaget noensinne. Det var et slag mellom tyske og franske tropper som skjedde litt uten for byen Verdun i Frankrike. Slaget varte fra 21. februar 1916 til 18. desember 1916. Tyskerne startet krigen ved å kaste bomber rett mot de franske stillingene og byen Verdun. Hensikten bak angrepet var rett og slett å blø ut Frankrike fordi de ville erobre Paris. Det ble en fransk seier og cirka 700000 mennesker døde under slaget. Slaget ved Verdun ble stående som et symbol på krigens redsler.



Pararbeid: Russland går ut av krigen

Kilder: Wikipedia

1918

Russland går ut av krigen

Det bryter ut revolusjon i Russland 1917.

Det er en av grunnene Russland trakk seg ut av krigen. Freden i Brest-Litovsk var en fredsavtale mellom Sentralmaktene og Den russiske føderative sovjetrepublikk. Avtalen ble undertegnet den 3. mars 1918 i byen Brest-Litovsk, og førte til at Russland trakk seg ut av første verdenskrig.

3.12.1917
~~1917~~