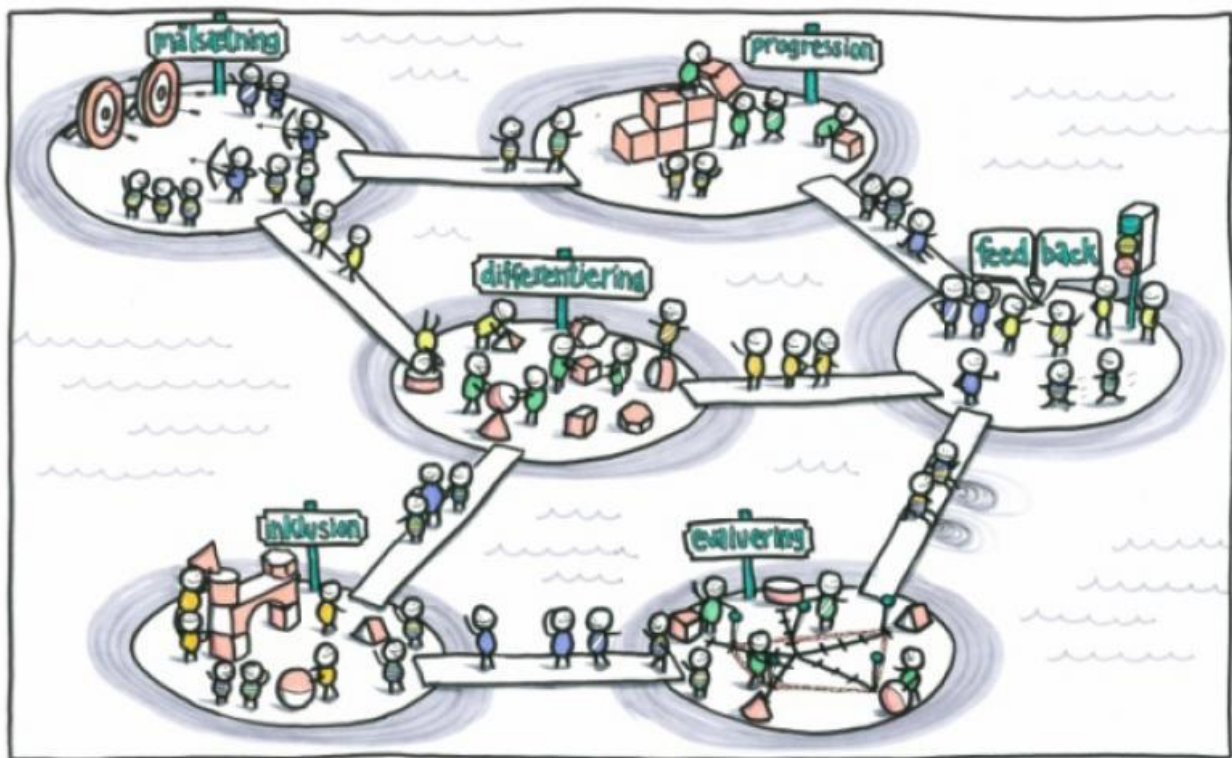


# Historie – en del af en målstyret hverdag



*Børne- og ungdomsforvaltningen, Københavns kommune*

Professionshøjskolen Metropol – Institut for Skole og Læring - Læreruddannelsen

Juliane Helle Bødker Arrild (30121118)

Professionsbachelorprojekt i linjefaget historie

Historiske vejleder: Marie Veisegaard Olsen

&

Pædagogiske/psykologiske vejleder: Ebbe Kromann-Andersen

Anslag: 66.473 svarende til 25,5 sider

Antal bilag: 5

## Indholdsfortegnelse

<b>1.0 Indledning</b> .....	<b>4</b>
<b>2.0 Problemformulering</b> .....	<b>5</b>
<b>3.0 Læsevejledning</b> .....	<b>5</b>
<b>4.0 Forskningsoversigt (State of the art)</b> .....	<b>6</b>
4.1 Før reformen .....	6
4.2 Efter reformen – introduktionen til målstyret læring .....	7
4.3 Fremtidig forskning .....	7
<b>5. Begrebsafklaring</b> .....	<b>8</b>
5.1 Fra kontinental til angelsaksisk .....	8
5.1.1 Kontinental dannelsesstradition .....	8
5.1.2 Den angelsaksiske curriculumtradition .....	9
5.1.3 At skabe et mål – fra fælles mål til læringsmål .....	9
5.2 Målstyret undervisning .....	10
5.3 Tydelighed og målopfyldelse.....	11
5.3.1 Den selvregulerende elev – Feedback.....	11
5.4 En målbar hverdag – historie .....	12
5.4.1 Historiebevidsthed.....	13
5.4.2 Historiebevidsthed – kan det måles? .....	13
5.4.3 Nøglebegreber & historisk tænkning .....	14
5.4.4 Operationalisering af historiebevidsthedsbegrebet.....	14
<b>6. Indsamling af empiri</b> .....	<b>15</b>
<b>7. Analyse og diskussion</b> .....	<b>16</b>
7.1 Opbygningen af undervisningsforløbet.....	16
7.2 Målsætning.....	18
<b>8. Udførelse af undervisningen</b> .....	<b>21</b>
<b>9. Evaluering af undervisningen</b> .....	<b>24</b>
<b>10. Konklusion</b> .....	<b>29</b>
10.1 Handleperspektiv .....	30
<b>11. Perspektivering – Målstyret læring – hvad er problemet?</b> .....	<b>31</b>
<b>12. Litteraturliste:</b> .....	<b>33</b>
<b>13. Bilagsoversigt</b> .....	<b>38</b>

Bilag 1: Uddrag af undervisningsplanen.....	38
Bilag 2: Spørgsmål til interview (Uge 45 & Uge 48) .....	39
Bilag 3: Elevinterviews.....	39
Bilag 4: Målmapper .....	42
Bilag 5: Lærer logbog.....	44

---

*”Alle elever i den danske folkeskole skal blive så dygtige, som de kan. Uanset om de er faglige stærke eller har brug for et fagligt løft. Uanset hvilke baggrund de har. De skal trives. Det er dét, den nye folkeskole handler om.”*

(UVM1, 2014: 4)

## 1.0 Indledning

Et af de gennemgående elementer i aftaleteksten til folkeskolereformen, der trådte i kraft i sommeren 2014, er, at fælles mål skal præciseres og forenkles! (UVM2, 2014). En forenkling af disse mål skal medføre, at læreren i højere grad arbejder ud fra en målbaseret praksis, hvor intentionen er, at elevernes læringsudbytte og faglige progression i højere grad kommer til udtryk (ibid.). Ved udgivelsen af John Hatties bog *Visible learning*, kom der i skoleoffentligheden, lokalt i kommunerne og på de enkelte skoler fokus på brugen af målsætning (Stovgaard, Svarstad & Kabel, 2014: 3). Bogen gav et indblik i, hvordan en kombination af synlighed og mål, kan være med til at forbedre elevernes læring betydeligt (Hattie & Yates, 2014:1).

Der er dog forskellige instanser der har sat sig i opposition til denne nye tankegang. Den svenske professor Claes Nilholm argumenterer, at målstyret læring fokuserer for meget på effekten på uddannelsesniveaue, hvilket betyder at dannelselementet kommer til at stå i baggrund for dette (Frank, 2013). Siden 1739 har det været en af folkeskolens primære opgaver at danne eleverne; enten til gode kristne, gode borgere eller med vægt på åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Thejsen, 2009). Herved opstår der et dilemma, da flere af folkeskolens almene fag skal have implementeret målstyret læring, samtidig med at faget skal have et dannende perspektiv.

I historiefaget arbejder man med, at ”elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres levevilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund” (EMU1). Vi skal derved i historieundervisningen have skabt en sammenhængsforståelse hos eleverne, som eleverne kan sætte i perspektiv til de holdninger og handlinger, som de oplever i nutiden (Lund, 2013: 24-25). Hertil argumenterer Bernard Eric Jensen, at når vi arbejder med historiebevidsthed kommer vi automatisk til at arbejde med identitetsdannelse (dvs. deres socio-kulturelt konstruerede selv), samt elevernes levede liv (dvs. de erfaringer, de gør, og de handlinger, de udfører for at virkeliggøre deres projekter). Det er derfor nødvendigt, for at kunne arbejde med et levet menneske- og

samfundsliv, at menneskers historiebevidsthed er centralt i historieundervisning (Jensen, 2012: 21-22).

Man kan langsomt se, at der begynder at opstå et dilemma ift. hvordan man i historie undervisningen både kan tage hensyn til mål, samt historiebevidsthed, der bidrager med et dannelsesperspektiv på undervisningen. Det er således med det ovennævnte in mente, at jeg definerer undersøgelsesfeltet for min bacheloropgave.

## 2.0 Problemformulering

***I hvilken grad kvalificeres elevernes historiebevidsthed gennem brugen af konkrete læringsmål og selvregulering?***

## 3.0 Læsevejledning

Dette bachelorprojekt vil behandle den overstående problemformulering, og vil belyse, hvordan man ved implementeringen af mål i en 7. klasse kan skabe en kvalificering af elevernes historiebevidsthed i en undervisning, der omhandler kildekritik. Intentionen med denne problemstilling er at få et indblik i, hvordan målstyret læring fungerer i praksis, samt at få mulighed for at udvikle metoder, som kan være med til at påbegynde refleksioner til videre arbejde.

Den primære frustration bygger på, hvordan man i planlægningen af et historieforløb, kan have lige meget fokus på indholdet, målsætningen og dannelsesaspektet, samtidig med, at man skal opbygge en undervisning, som er motiverende for de pågældende elever.

Opgaven er delt op af seks afsnit.

1. *Forskningsoversigten (State of the art)*, hvor forskning og undersøgelser, der er lavet inden for samme emne, bliver præsenteret. Afsnittet er opdelt i tre kategorier; før reformen, efter reformen – introduktion til målstyret læring og fremtidig forskning.
2. *Begrebsafklaringen*, hvor de centrale modeller og begreber bliver defineret. Denne del af opgaven er opdelt i to kategorier; den almindidaktiske del og den fagdidaktiske del.
  - a. I den almindidaktiske del vil der blive taget udgangspunkt i, hvordan målstyret læring har vundet indpas i den danske folkeskole, samt hvordan denne fungerer i praksis.

- b. I den fagdidaktiske del vil der være fokus på historiebevidsthedsbegrebet, og om hvorledes dette kan operationaliseres.

Det skal pointeres, at der er sket en positionering ift. de teorier, som bliver beskrevet. Dvs. at der er taget udgangspunkt i få teoretikere, da dette er med til at begrænse opgavens omfang.

3. *Empiriafsnittet*, hvor brugen af målmapper bliver præsenteret, samt den supplerende empiri, interviews og logbog, bliver beskrevet. Undervejs i afsnittet vil der blive taget stilling til reliabilitet og validitet af disse dataindsamlingsmetoder. Den vigtigste pointe i dette empiriafsnit er, at de forskellige metoder skal ses, som værende komplementære, hvilket betyder, at de alle har lige stor indflydelse på opgavens resultat.
4. *Analyseafsnit*, hvor de indsamlede data analyseres med de begreber, som blev præsenteret i begrebsafklaringen. I dette afsnit vil mange af de elementer, som bliver analyseret, også blive diskuteret. Disse diskussioner vil tage udgangspunkt i nogle af de debatter, som er opstået i forbindelse med den nye folkeskole reform.
5. *Konklusion og handleperspektiv*. I dette afsnit vil problemformuleringen blive besvaret på baggrund af den analyse og de diskussioner, som er blevet foretaget undervejs i opgaven. Derudover vil der blive inddraget et handleperspektiv, hvor der vil være refleksioner over, hvordan der kan udvikles på praksis.
6. *Perspektivering*, hvor det overvejes, om problematikken i folkeskoledebatten har haft indflydelse på, hvordan denne opgave er blevet vinklet.

## 4.0 Forskningsoversigt (State of the art)

Intentionen med dette afsnit er at belyse, hvilken central forskning der er vedrørende målstyret læring, og dennes implementering i historieundervisning, da dette har relevans for opgavens problemformulering. Formålet er at give et tydeligt indblik i, hvilken forskningsinteresse, der er på området, og derved skabe et overblik over, hvordan den ønskede undersøgelse skal gribes an.

### 4.1 Før reformen

I 2012 lavede Danmarks Evalueringsinstitut en undersøgelse af, hvordan lærerne gjorde brug af de fælles mål, som var blevet indført i den danske folkeskole i 2003. Rapporten byggede på en kvalitativ undersøgelse af fem skolars brug af fælles mål. Undersøgelsens primære mål var at udforske, hvilke tanker lærerne gjorde sig i arbejdet med at omsætte fælles mål til pædagogisk praksis, samt hvilke

udfordringer de stødte på undervejs. Denne undersøgelse viste, at lærerne ikke var målstyrede i den måde, de planlagde og tilrettelagde deres undervisning på. Dette pegede derved på, at lærerne ikke syntes at efterleve den målstyringspræmis for undervisningen, som var intentionen med 1993-lovgivning (EVA, 2012:7).

Som et resultat af en 15 år lang proces, der inkluderede 50,000 studier og over 800 meta-analyser af millioner af elever, kunne professor John Hattie præsentere, hvad der ifølge hans undersøgelse, i realiteten fungerer, når man skal kvalificere elevernes læring i skolen (SGV, 2010). Hans undersøgelse bygger på en rangering af forskellige elementers positive og negative indflydelse på elevens læring. Hattie fandt ud af, at den gennemsnitlige effekt for alle de tiltag, som han havde studeret, var på 0.40. Han besluttede derudfra, at alle de tiltag, som han skulle bedømme, skulle bedømmes derudfra. Ud fra disse undersøgelser konkluderede Hattie, at det var essentielt, hvis elevernes læring skulle kvalificeres, at læringen blev synlig (Waack,U.Å.) og målene blev eksplicite (SGV, 2010).

#### 4.2 Efter reformen – introduktionen til målstyret læring

Danmarks Evalueringsinstitut lavede i 2015 en undersøgelse, der tog udgangspunkt i erfaringer med de forenklede fælles mål. Undersøgelsens fokus var, at få et indblik i, hvordan de forenklede fælles Mål fungerede skriftsprogligt som anvendelse i den pædagogiske praksis. Den del af undersøgelsen, som har relevans for denne opgave, bygger på 12 fokusgruppeinterviews med lærere, der var opdelt efter fag eller faggruppe (EVA, 2015: 7). Undersøgelsen viste, at lærer inden for historiefaget, giver udtryk for, at de forenklede fælles mål har medført strammere styring end tidligere. Derudover bliver der konkluderet, at historiekanon, der indebærer fokus på faktuel viden, harmonerer dårligt med det fokus på kompetencemål, der er grundlæggende i de forenklede fælles Mål (EVA, 2012: 8).

#### 4.3 Fremtidig forskning

I 2014 gik Aalborg Universitet og COK (center for offentlig kompetenceudvikling) sammen med tolv kommuner om et skoleudviklingsprojekt, som skulle dokumentere mærkbare forbedringer i elevernes læring og trivsel, i forbindelse med den nye folkeskolereform. Projektet har en varighed på fire år (2018), og intentionen er at demonstrere, hvordan fremtidens folkeskole kan realiseres med et solidt resultat allerede efter 1-2 år. Derudover er baggrunden for at skabe dette projekt også, at levere et vidensgrundlag, som kan bruges af alle praktikere i folkeskolen. Dette vil bidrage med problembaseret, praksisnær kompetenceudvikling (Pedersen, 2014).

Projektets baggrundsgruppe er repræsenteret ved nogle af de vigtigste parter i den danske folkeskole, samt tre af de internationalt førende forskere i skoleudvikling og skoleledelse: professor John Hattie, professor Michael Fullan og professor Viviane Robinson (ibid.).

## 5. Begrebsafklaring

### 5.1 Fra kontinental til angelsaksisk

#### 5.1.1 Kontinental dannelsesstradition

I mange år har den danske skoletænkning været baseret på den kontinentale dannelsesstradition, hvor planlægningen har været baseret på opstillingen af indhold ud fra formålet med undervisningen (dannelse) gennem fortolkning af formål og fagformål, som tager udgangspunkt i filosofiske refleksioner på grundlag af lærerens grundfaglighed i pædagogik og fag. Grundkategorierne har været mål (hvorfor?), indhold (hvad?) og metode (hvordan?). Metodikken inden for denne dannelsesstradition har oprindeligt adskilt sig fra didaktikken, dog har metodespørgsmålet indgået i nye bredere opfattelser af didaktikken f.eks. i Himm og Hippes relations model (Hedegaard, Rasmussen, Simonsen, 2015: 70-71).



Model 1: Himm (1999): "9. Opsummering af helhedsmodellen", side 99.

Intentionen med Himm og Hippes model er, at få læreren til at reflektere over sin undervisning, så eleverne opnår læring. Modellen er relationel, hvilket betyder at alle kategorierne i modellen er afhængige af hinanden (UCN). Modellen består af seks kategorier; læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreprocessen og vurdering (Himm, 1999: 100-105).

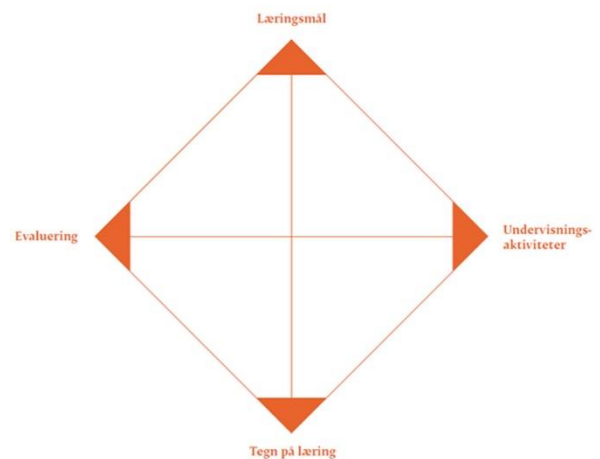
Himm og Hippe lægger, i denne model, primært vægt på, at analysering og vurdering af det gennemførte arbejde er lige så vigtigt som planlægningen af undervisningen. Hensigten med modellen er, at man som lærer bliver vant til at reflektere over sit arbejde med at tilrettelægge lærerprocessen ud fra et bredt didaktisk perspektiv (ibid.).



### 5.1.2 Den angelsaksiske curriculumtradition

I kølvandet på, at den neoliberale uddannelsespolitik og de internationale sammenlignende skoleundersøgelser (PISA) har vundet indpas i den danske skolepolitik, ved indførelsen af målstyret undervisning og forenklede fælles mål, har den danske folkeskole vendt sig mod den angelsaksiske curriculumtradition. En tradition, hvor planlægningen bliver opfattet som en fastsættelse og tilrettelæggelse af læringserfaringer ud fra læreplan/curriculum m.a.o. en mål-middel-didaktik (Hedegaard, Rasmussen, Simonsen, 2015: 71-72).

Undervisningsministeriet har i deres beskrivelse af læringsmålstyret undervisning beskrevet en didaktisk ramme, der kan blive brugt i undervisningsplanlægningen. I læringsmålstyret undervisning hænger valg af læringsmål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering tæt sammen. I planlægningen af et forløb bliver der fastsat specifikke læringsmål, som læringsaktiviteterne vælges ud fra. Samtidig bliver det overvejet, hvilke tegn, der kan vise, hvor langt eleverne er fra at opfylde det opsatte læringsmål. I slutningen af undervisningen bliver der evalueret på elevernes fremskridt, hvilket dikterer hvilke aktiviteter og mål, der videre skal sættes for eleverne i klassen. Overordnet set, kan man sige, at målstyret undervisning hele tiden sigter mod *et mål* for elevernes læring (UVM3).



Model 2: UVM3, "Kom godt i gang med læringsmålstyret undervisning".

Derudover kan man udlede, at målstyret undervisning i bund og grund er en cirkulær proces, der omhandler planlægning, gennemførelse og evaluering. Relationen mellem de forskellige kategorier er tæt, hvilket bliver illustreret i modellen (*Model 2*). Dette betyder også, at lærerens overvejelser om relationen mellem de fire kategorier skal finde sted både i undervisningens planlægnings-, gennemførsels, og evalueringsfase (UVM4, 2014: 9).

### 5.1.3 At skabe et mål – fra fælles mål til læringsmål

Fælles mål blev indført i den danske folkeskole i 2003. Intentionen med disse mål var at skabe nationale mål for, hvad eleverne skulle lære i skolens fag og emner (UVM5, 2014: 5).

De nye forenkledede fælles mål har til opgave at gøre det muligt for alle elever, at opnå deres fulde potentiale. De nye mål består af få kompetencemål, hvilket beskriver, hvad eleverne overordnet set skal kunne på et pågældende trin (ibid.). Kompetencemålene består i historiefaget af tre forskellige trin; efter 4. klasses trin, efter 6. klasses trin og efter 9. klasses trin (UVM6). Det skal dog pointeres, at det varierer, hvor mange trin der er repræsenteret, baseret på, hvor mange klasses trin faget strækker sig over (UVM7). Disse kompetencemål er derefter bygget op af færdighed- og vidensmål, der beskriver de færdigheder og



Model 3: UVM3, "Kom godt i gang med læringsmålstyret undervisning".

den viden, som eleverne skal tilegne sig frem mod kompetencemålet opfyldelse. Færdighed- og vidensmålene bliver beskrevet, som værende etårs læringsmål, der bliver arbejdet med komplementært igennem hele skoleåret (UVM3). Funktionen af disse er, at sikre en systematik mellem det, eleven skal kunne og undervisningsindholdet (UVM5,2014: 5).

Det er lærerens opgave i undervisningsplanlægningen at oversætte og nedbryde disse fælles mål til konkrete mål for, hvad eleverne skal kunne ved afslutningen af en undervisningssession eller et undervisningsforløb (UVM3).

## 5.2 Målstyret undervisning

Fra skoleåret 2015/2016 blev det lovpligtigt, at alle folkeskoler skulle implementere de nye forenkledede fællesmål. Ved at lave en præcisering og forenkling af fælles mål, havde undervisningsministeriet den intention, at skabe læringsmål, der skulle sikre, at elevernes læringsudbytte skulle være mere i fokus. Tydelige mål for elevernes læring skulle bidrage til, at elevernes faglige niveau skulle øges (EMU2). Undervisningsministeriet har i forbindelse med dette nye fokus sat målstyret læring højt på den didaktiske dagsorden (Olsen (1), 2015). Som nævnt tidligere, er det den australske didaktiker Johan Hattie, der har sat fokus på vigtigheden af målstyret undervisning. Han argumenterer, hvordan det i læring er nødvendigt, at der bliver orienteret i forhold til de mål, som der er opstillet (Hattie & Yates, 2014:1).

### 5.3 Tydelighed og målopfyldelse

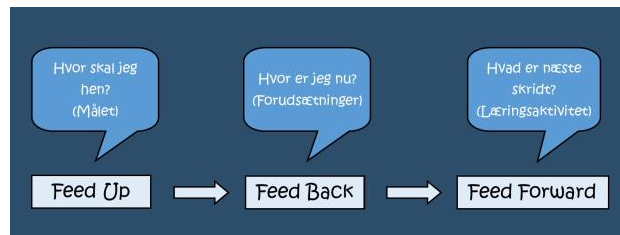
Hattie beskriver i sin bog *Synlig Læring – for lærere*, hvordan målstyret læring består af to dele. Den første del er tydelighed. Læreren skal være tydelig med hensyn til, hvad der skal læres igennem lektionen/lektionerne (læringsmålene). Den anden er målopfyldelse. Man skal have en metode til at vide, om den ønskede læring er opnået (kriterier for målopfyldelsen). Det er derfor elementært, at læreren ved, hvor han/hun gerne vil hen med lektionen, og derved sikre sig, at eleverne også ved, hvordan de kommer derhen. Tydeligheden bliver derfor essentiel, da læreren er nødt til at vide, hvordan han/hun skal holde klassen på sporet hen imod læringsmålet, og derefter vurdere alle elevernes fremskridt (Hattie, 2013: 89).

Læringsmålene skal derfor, ifølge Hattie, bestå af overflade, dybde og begrebslig læring, og kombinationen af dette afhænger af læreren, og hvordan dette passer ind i læreplanen. Gode læringsmål gør det klart for eleven, hvilken præsentation man forventer, og hvilket niveau de skal præstere på. Eleverne får derved en opfattelse af, hvor og hvornår de skal investere energi, strategier og tænkning, og hvor de er i forhold til målet. På denne måde ved de også, hvornår de har opnået den ønskede læring. Det er derved lærerens opgave at fastlægge passende udfordrende mål og derefter strukturere situationer, så eleverne kan nå disse mål. Hvis læreren ikke er afklaret med, hvad han/hun ønsker, at eleverne skal lære, er det heller ikke sandsynligt, at eleverne selv vil kunne udvikle metoder til at vurdere deres læring (Hattie, 2013: 89).

#### 5.3.1 Den selvregulerende elev – Feedback

Gennem sit forskningsarbejde konstaterede Hattie, at feedback, evaluering og respons har stor indvirkning på elevernes læring (Undervisningsministeriet, 2014: 3). Men ved dette mener han dog ikke kun, at dette skal være givet af læreren. Tværtimod snakker Hattie om *Den selvregulerende elev*, hvor eleverne får udviklet kompetencer, der gør det muligt for dem selv at regulere deres læring (Green, 2013). Hattie vælger derfor, at opstille et feedbackbegreb, der dækker over et bredere spekter af underbegreber, som hver især præciserer, hvad eleven har brug for gennem læringens forskellige faser (EMU3, 2014).

Hattie deler først og fremmest feedback op i tre forskellige typer, der hver har deres funktion og grundspørgsmål:



Model 4: EMU3(2014): "Målstyret undervisning (7):  
Feedback"

Feed Up er en reference til det læringsmål/læringsmålene, der er opsat for forløbet. Feed Back henviser til tegn på læring. Funktionen af denne er at synliggøre over for både læreren og eleven, hvor eleven befinder sig i processen. Feed Forward gives på baggrund af Feed Up og Feed Back dvs. elevens læringsforudsætninger, og målet der dikterer næste skridt i processen (EMU3, 2014).

Det er dog væsentligt at nævne, at feedback bør gives og modtages af alle parter i klasserummet, da feedback er nødvendigt såvel fra elev til lærer, som fra lærer til elev. Pointen med feedback er ikke kun at eleverne får indsigt i egen læring, men også i høj grad at give læreren en indsigt i egen undervisning (EMU3, 2014).

#### 5.4 En målbar hverdag – historie

Som nævnt tidligere opsætter læreren, ved brugen af læringsmålstyret undervisning, nogle tegn, der kan vise, hvor langt eleverne er fra at kunne opnå det opstillede læringsmål. Det sker dog ikke altid i bogstavelig forstand, at det er muligt at opstille tegn for læring; nogle gange kan læringen iagttages gennem observationer, opgavelæsninger eller andet, mens det andre gange er mere arbitrært (Rasch-Christensen, 2015: 7).

I faget historie, er det ifølge undervisningsministeriets *Vejledning til faget historie*, lærerens eget ansvar at tage stilling til, hvordan det er mest hensigtsmæssigt at se, om det opstillede mål er opfyldt. I historiefaget kan opfyldelsen af målet testes, måles og vurderes, alt efter, hvad læreren finder relevant i den aktuelle kontekst. Det skal herved pointeres, at majoriteten af de test, der bliver foretaget i historieundervisningen sigter mod elevernes paratviden inden for faget, og en indsigt i elevernes historieforståelse, historiebrug og historiebevidsthed bliver derved nedprioriteret (EMU4).

#### 5.4.1 Historiebevidsthed

Historiebevidsthed har gjort sit indtog i det danske uddannelsessystem siden 1985 (Jensen, 1985: 503, Jensen, 1996: 5). Når man referer til historie i en folkeskole-, gymnasie- og seminariesammenhæng, sker det altid med udgangspunkt i dette begreb. Det er det gennemgående element i fagformålene for folkeskolefaget, og det har derved en strukturerende indflydelse på resten af faghæftet for faget (Jensen, 1996: 5).

Begrebet tager afsæt i, "(...) at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid inngår der altid så vel en erindrret fortid som en forventet fremtid" (Lund, 2013: 24) dvs. det sammenspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Jensen, 1996: 6). Bernard Eric Jensen beskriver, at man ved at udvikle sin historiebevidsthed kommer til at få en bedre forståelse af det forhold, at mennesker på samme tid er historieskabte og historieskabende (Jensen, 1996: 5). Historiebevidsthed er derved ikke et spørgsmål om at vide noget om historie, men derimod også et spørgsmål om, at forstå at vi er historie. Mennesker har nogle fælles træk f.eks. fysiologiske, biologiske og psykologiske, men vi er også fælles om, hvad man kalder en "historisk natur". Dette betyder, at personer og grupper har forskellig historie, som er med til at gøre, at vi bliver forskellige. Der er meget i menneskers måde at opleve, føle, tænke og handle på, som kan forklares i den "historiske natur", som vi er en del af (Jensen, 1996: 6). Det er derfor elementært, at man, for at kunne forstå og forklare væremåder, handlemåder, livsformer og institutioner hos en bestemt gruppe, sætter sig ind i dennes kultur og historie. Dette gælder både, når det drejer sig om andre, og når det drejer sig om en selv. At studere fortiden bliver derved en indgang til at forstå, hvorfor nutiden er, som den er, og hvilke muligheder der vil være i fremtiden (Jensen, 1996: 6).

#### 5.4.2 Historiebevidsthed – kan det måles?

Bernard Erik Jensen argumenterer, at der er en føjelig sammenhæng mellem historiebevidsthed og handlingsteori, da menneskers individuelle historiebevidsthed består af de betydningslagte historier, som mennesker gør brug af i det levede liv (Jensen, 2012:16). Historiebevidsthedsbegrebet bliver derved, med udgangspunkt i Karsten Schnacks teori om handlekompetencer, et dannelsesideal. Dette betyder, at det hverken er en undervisningsmetode eller et mål, som man kan nå. Det er derfor vanskeligt at måle udviklingen af elevernes historiebevidsthed. Man kan evaluere på elementerne, men historiebevidsthed, som helhed, er uhåndgribelig. Derudover er det heller

ikke, ifølge Schnack, muligt at lave en operationalisering af begrebet ved at oversætte det til en sum af iagttagelige fænomener (Schnack, 2003: 15).

Erik Lund er dog ikke enig i, at det er umuligt, at operationalisere historiebevidsthed til iagttagelige fænomener. Han argumenterer, at elevernes historiebevidsthed kan udvikles med indsigt og brug af nøglebegreber (Lund, 2011: 25).

#### 5.4.3 Nøglebegreber & historisk tænkning

Erik Lund beskriver *nøglebegreberne*, som værende kilder, historieberetninger, årsager, erindringer, udvikling og empati (Lund, 2011: 19). *Nøglebegreberne* ligger til grund for en række metoder og læringsaktiviteter, som man gør brug af i historiefaget. Ved at gøre brug af nøglebegreberne øges muligheden for, at eleverne både oplever og opfatter flere af indholdsbegreberne og det substantielle stof, indholdet. *Nøglebegreberne* gør det muligt, at kunne arbejde med progression, som værende noget mere end opsamling af fakta (Lund, 2011: 20).

I denne opgave bliver der taget udgangspunkt i *nøglebegrebet* kilder. Erik Lund problematiserer det at arbejde med kilder, ved at italesætte, at elever naturligt vil læse og tolke kilderne med samtidens briller på. Dette er ikke noget negativt. Tværtimod er dette en naturlig og intuitiv måde, at gå til skrevne tekster på. Sam Wineburg kalder dette presentisme, hvor fortiden vurderes med nutidens øjne. Han indikerer også, at *historisk tænkning* er en "unaturlig" måde at tænke på (Lund, 2011: 29-30). *Historisk tænkning* skal læres, da det afgørende for at få en opfattelse af fortidens mennesker, samt for at modvirke misbrug af historie i dagens samfund (Lund, 2011: 88).

#### 5.4.4 Operationalisering af historiebevidsthedsbegrebet

Erik Lund beskriver fire forskellige niveauer, hvorpå elevernes kildeforståelse bevæger sig. På niveau et har eleven den opfattelse, at historisk viden er givet. Eleven kan ikke se forskel på lærebogens tekster og de kilder, der befinder sig i lærebogen. Med andre ord kan eleven ikke skelne mellem, hvad vi ved, og hvordan vi kan vide dette. På niveau to er den historiske viden noget, som kan opdages og på niveau tre må den arbejdes frem. Der findes vidner, som kan fortælle om fortiden, og eleven har begreber til at stille spørgsmål til tekstens troværdighed. På niveau fire begynder eleven at indse, at de historiske fremstillinger er en rekonstruktion, som kan skabe synlige sammenhæng og motiver, som dem der levede på den aktuelle tid ikke havde kendskab til. Dette betyder, at eleven får en forståelse for kilder og kildebrugernes historitet; eleven begynder at se, hvor vigtig sammenhæng og baggrund er for at kunne bruge en kilde, dvs. ophavssituationen. Eleven

ser, at historiske fremstillinger er baseret på kildemateriale, som kan afdække sammenhæng og årsager (Lund, 2011: 31).

## 6. Indsamling af empiri

I indsamling af data til denne opgave er der blevet taget udgangspunkt i et kvalitativt undersøgelsesdesign, der omfatter interviews, målmapper og en logbog. Målmapperne er det primære udgangspunkt for undersøgelsen, da disse kan give et indblik, hvordan eleverne opfatter deres egen proces fra start til slut. Oplysningerne fra disse målmapper er dog ikke tilstrækkelige til at belyse problemstillingen alene, så de er suppleret med interviews. Ved brugen af det kvalitative interview bliver der skabt en forståelse for, hvordan elevernes historiebevidsthed er individuel og i stadig progression (Pietras og Poulsen, 2011: 77). Derudover er det også en metode som kan belyse, i symbiose med målmapperne, sammenhængen mellem historiebevidsthed og brugen af mål i historieundervisningen. I gennemførelsen af interviewet er der anvendt en semistruktureret interviewform, hvor der inden interviewet er lavet nogle spørgsmål (bilag 2) (Brinkmann og Tanggaard, 2015: 37-42). Fordelen ved at bruge denne metode er, at interviewerne har mulighed for at afvige fra de spørgsmål, som der var udgangspunktet for interviewet. Interviewpersonen får derved lov til at forfølge den historie, som denne er mest optaget af. Dette resulterer også i, at interviewpersonen ofte selv kommer ind på de spørgsmål, som ville blive stillet senere i processen (Ibid.). Der er dog også nogle ulemper ved at implementere denne metode, da interviewpersonerne kan have svært ved at forstå intentionen med spørgsmålene, da der kan ske en overlapning mellem forsknings- og interviewspørgsmål (Ibid.). Denne overlapning kan have stor betydning, da interviewpersonen kan få svært ved at relatere til de spørgsmål, der bliver stillet, hvis de bliver for teoretiske og ukendelige ift. deres proces.

Logbog bliver i denne opgave også brugt som primær data. Grunden til at logbog bliver implementeret som en del af dataindsamlingen er, at logbogen er med til at dokumentere nogle af de refleksioner, som læreren gør undervejs i forløbet (Bjørndal, 2003: 72). Dette giver også et andet perspektiv på forsøget, da der i interviewene og målmapperne kun er fokus på elevernes progression og holdninger til processen. Ved at bruge logbogen får man derved dokumenteret praksis, da der bliver inddraget en subjektiv dybdegående forståelse af det, som hændte i forløbet (Ibid.). I udarbejdelsen af logbogen blev der brugt en ustruktureret log (bilag 5), da denne log grundlæggende ikke har nogle struktur. Det eneste den skelner imellem, er det tidsrum den er

skrevet i. Fordelen ved at gøre brug af denne log, er at den er åben over for ting, der bliver opdaget undervejs. Man kan derved opdage elementer, som ikke var centrale i bevidstheden, men udvikler sig i løbet af det valgte tidsrum (Bjørndal, 2003: 74). Men der er også ulemper ved brugen af den ustrukturerede log, da den efterfølgende kræver behandling og analyse. Hvis loggen er skrevet over længere tid, kan man let producere så meget tekst, at det er svært at se et mønster i det, der er skrevet. Det kan derved skabe meget arbejde at bearbejde loggen, og derefter få et overblik over det skrevne (Ibid.).

Intentionen ved at implementere tre forskellige måder at indsamle data på er, at de i de kommende afsnit skal complimentere hinanden, så der bliver skabt et helhedsbillede af arbejdet med målstyret undervisning i historiefaget i 7. klasse på Bavnehøjskolen, Sydhavnen.

## 7. Analyse og diskussion

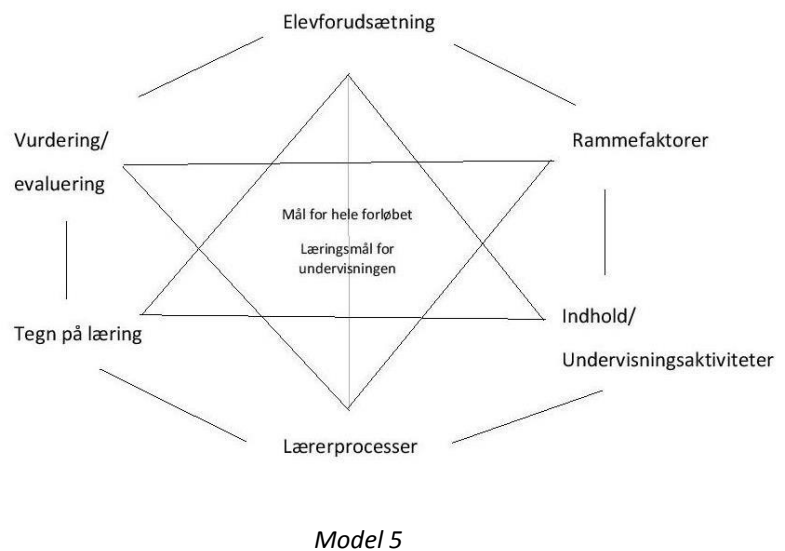
### 7.1 Opbygningen af undervisningsforløbet

Dorte Marie Søndergaard, professor i social psykologi, beskriver, i sit indlæg *Faglighed, trivsel & klasseledelse* i fagbladet KvaN, den overbevisende klasseleder, som værende en, der "(...) kan bringe fagligheden relevant og overbevisende ind i den relation, han eller hun etablerer til eleverne, og som kan udvikle og jonglere med de mest effektive virkemidler til formålet" (Søndergaard, 2015: 95). Et øget fokus på faglige krav og resultater, skaber også nogle flere krav til lærerne, da en skoleklasse ikke er en mekanisk størrelse, der kan indstilles til produktion ud fra særlige bestemmelser af mål. Den komplekse sammenhæng, der er i samarbejdet mellem elever og lærere, nødvendiggør en øget bevågenhed på, hvordan fagligheden interageres med det sociale, det relationelle, det kollektive, samt individuelle udviklingsprocesser (ibid.). Der blev, med dette in mente, i undervisningsplanlægningen af historieundervisningen i 7. klasse på Bavnehøjskole, taget udgangspunkt i Himm og Hippos *relationsmodel*, da denne tager afsæt i seks forskellige kategorier, der fokuserer på de fysiske, psykiske og sociale elementer hos eleverne (Himm, 1999: 100-105). I begyndelsen af undervisningsplanlægningen var det ikke bestemt, hvilken model der skulle arbejdes ud fra. Men efter en introduktion til klassen af praktikvejlederne blev det hurtigt synligt, at den planlægningsramme, der skulle bruges, skulle indeholde læringsforudsætninger, samt læreprocesser. Klassen blev beskrevet, som værende meget heterogen ift. faglighed. Drengene var primært fagligt stærke, mens pigerne var svage. Det blev derfor nødvendigt, inden planlægningen,



at skabe et overblik over, hvor stor forskellighed, der var mellem de to grupper; og derudfra planlægge, hvordan vi kunne inkludere begge grupper på lige fod.

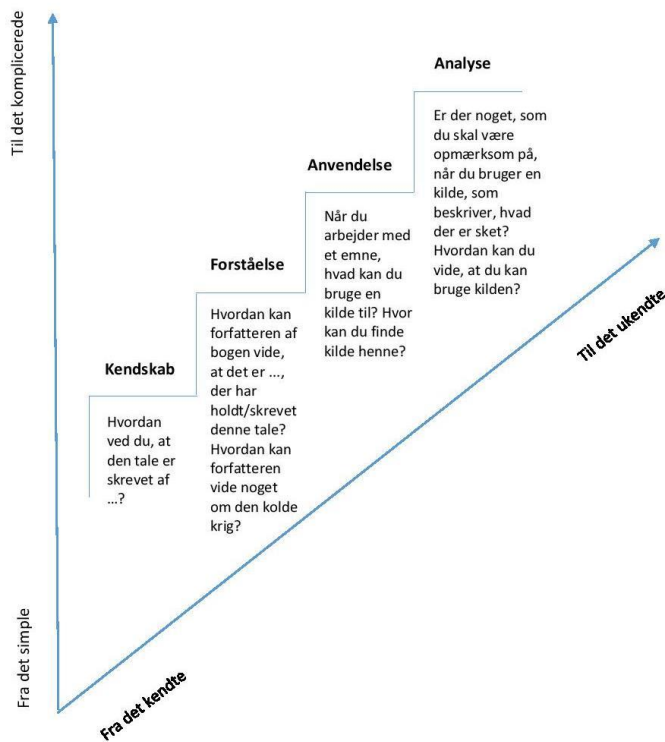
Intentionen inden praktikken var, at skabe et undervisningsforløb, hvor læringsmål var primus motor. Dette blev dog sat på spidsen efter mødet med praktikvejlederne, da der var nogle faktorer, der blev prioriteret. Der opstod derved en diskussion omkring, muligheden for at inkludere begge modeller i planlægning, hvor målene for undervisningen stadig kunne få den primære rolle. Der blev derved udarbejdet en model (*model 5*),



hvor begge modellers værdier blev implementeret. Modellens hovedrolle blev skabt på baggrund af undervisningsministeriets didaktiske ramme for læringsmålstyret undervisning, hvor målene for undervisningen er omdrejningspunktet (UVM3). De øvrige kategorier var inspireret af begge modeller, og bliver, med inspiration fra Himm og Hippes *relationsmodel*, sat i relation til hinanden, med undtagelse af mål (Ibid.) (Himm, 1999: 100-105). Intentionen med modellen er, at der hele tiden bliver sigtet imod et mål for elevernes læring (UVM4, 2014: 8), så planlægningen sker for læring og ikke for aktiviteterne (Hvidberg, 2015: 61).

## 7.2 Målsætning

De overordnede mål blev skabt på baggrund af de spørgsmål, der lå til grund for det interview (bilag 2), som blev lavet med fire af eleverne. Grundlaget for disse spørgsmål var, at de skulle vise, om eleverne gennemgik en udvikling igennem forløbet, samt gøre det muligt at stilladsere elevernes



Model 6

selvevaluering. Spørgsmålene blev udviklet med inspiration fra Blooms taksonomi, som kategoriserer sværhedsgraderne, som al undervisning bygger på (Nielsen, 2013: 39). I forløbet arbejdede eleverne primært på de fire første niveauer af Blooms taksonomi; kendskab, forståelse, anvendelse og analyse, som også er synligt i de opstillede spørgsmål. Eleverne havde før arbejdet med kildekritik, men der var stadig nogle vigtige elementer, som de ikke var bevidste om. Elevernes zone for nærmeste udvikling (Pietras og Poulsen, 2013: 112) blev derved udgangspunktet for de opstillede mål, som i dette tilfælde

primært var begrænset til de fire første niveauer (Nielsen, 2013: 39).

Ved at introducere eleverne for tre forskellige mål, der bevægede sig inden for fire trin i taksonomien, blev det indirekte muligt at differentiere eleverne (Nielsen, 2013: 8). Intentionen var derved, at eleverne skulle vælge deres mål på baggrund af deres daværende niveau, og ud fra deres selvrefleksion ville de indirekte kunne beslutte om de var klar til at bevæge sig videre til næste taksonomiske niveau (Green, 2013).

Intentionerne, i forhold til implementeringen af målstyring i forløbet, var klare. Metoden skulle give et øget fokus på elevernes læringsudbytte (EMU2), samt skabe selvindsigt hos eleverne (Green, 2013). Men der opstod dog hurtigt en udfordring, som ændrede forventningerne til den valgte metodes funktion.

Da de overordnede mål skulle omdannes til læringsmål var der hele tiden en bevidsthed om, at disse mål skulle være udgangspunktet for undervisningen (Hvidberg, 2015: 61), men dette blev dog ikke altid en realitet. Målene blev flere gange skabt på baggrund af de aktiviteter, som opstod, på kreativ vis, under udarbejdelsen af forløbet (Hvidberg, 2015: 61), samt valg af indhold. Det er dog svært at sige, om de overordnede mål for undervisningen, ikke allerede inden planlægningen, skabte en ramme, når disse aktiviteter blev kreeret. Med andre ord, om der ikke indirekte blev taget stilling til et læringsmål, mens aktiviteten tog form. For ser man på undervisningsplanen (bilag 1), kan man se, at de læringsmål, der er blevet opsat, med afsæt i aktiviteterne, baner vej for en opfyldelse af de overordnede mål (UVM3). Man kan derved sætte spørgsmålstejn ved, hvor vigtigt det er, at målene går forud for de andre kategorier, når man planlægger et forløb i et fag som historie.

Jens Rasmussen og Andreas Rasch-Christensen argumenterer, at ved planlægningen af målstyret undervisning, skal første fase af planlægningen bestå af nedbrydelsen af det fælles mål, som skal arbejdes frem mod i det undervisningsforløb, der planlægges. Dette betyder, at udgangspunktet for undervisningen ikke alene er indholdet, men også det mål, som bliver fastlagt (Rasmussen & Rasch-Christensen, 2015: 122-123). Ser man på de forenklede fælles mål for faget historie, bliver det tydeligt, at der er fokus på de videnskabelige metoder i faget. Dette kan derved betyde, at indholdet, i nogle tilfælde, kan blive negligeret til fordel for fagets metodiske afsæt (UVM6), hvis man, som Rasmussen og Rasch-Christensen argumenterer, skal planlægge med udgangspunkt i målene. Dette problematiserer May-Brith Ohman Nielsen, da hun beskriver historie og historisk bevidsthed, som værende tosidigt; historie som videnskabelig analyserbart og drøftende, samt historie som værende gådefuldt, poetisk, fællesskabende og legitimerende. Hun begrundet derved vigtigheden af, at eleverne i historiefaget ikke kun får en indsigt i de historiskfaglige metoder, færdigheder og begreber. Skolen er derudover også nødt til at være åben over for den del af historien, som ikke kan gribes an med videnskabelige metoder. Dette er primært de dele af historiefaget, hvor essentielle spørgsmål, det uforståelige, identitet osv. er omdrejningspunktet (Lund, 2013: 27-28). I arbejdet med dette bliver der skabt en distance til målet, og indholdet kommer i fokus. Hun argumenterer dog, at disse to ikke skal ses, som værende adskilt. Tværtimod skal disse arbejde symbiotisk med hinanden (Lund, 2013: 27-28). Som nævnt tidligere tyder det på, at man ved implementeringen af de forenklede fælles mål skaber en distance til indholdet i undervisningen. Det kan dog diskuteres, om dette har været intentionen fra undervisningsministeriets side. Læser man lidt nærmere på *Læringsmålstyret undervisning i historie* bliver det beskrevet, at

”Læringsmålstyret undervisning tager afsæt i de læringsmål, der fremgår af Fælles Mål. Som udgangspunkt kan det foregå efter to fremgangsmåder: Efter beslutning om det emne eller tema med problemstilling, der skal arbejdes med, vælges de relevante læringsmål, og det indhold, forløb og de aktiviteter, der indgår i emne/tema-arbejdet, tilpasses, så læringsmålene kan nås. Efter den anden fremgangsmåde vælger læreren læringsmålene, og de bliver styrende for efterfølgende valg af emne eller tema med problemstilling, indhold, forløb og aktiviteter.” (EMU4)

Ud fra dette citat, kan man udlede, at der i udarbejdelsen af de forenklede fælles mål for faget historie, har været fokus på at skabe en velfungerende ramme for historielærerne ved implementering af målstyret læring. En ramme der gør det muligt, at planlægge med udgangspunkt i emnet, samt indholdet, samtidig med, at målene for undervisningen stadig spiller en vigtig rolle.

Disse fremgangsmåder, opstillet af undervisningsministeriet, eliminerer dog ikke lærerens skepsis ift. læringsmålenes indflydelse på historiefagets indhold. I 2015 lavede Danmarks Evaluerings Institut en rapport, hvor lærernes og forældrenes forståelse af de forenklede fælles mål blev undersøgt. I denne rapport bliver det beskrevet, hvordan lærerne oplever, at det fokus, som implicit ligger i de forenklede fælles mål, ikke harmonerer med en historiekanon. De vurderer, at historiekanon indebærer, at der er et fokus på konkret faktuel viden, hvilket spiller dårligt sammen med et fokus på kompetencemål. Med andre ord, er det svært at få skabt en sammenhæng mellem de to. Oplevelsen er, at der er en fare for, at læringsmålene kommer til at fokusere for meget på fakta, da der skal være fokus på historiekanon samtidig (EVA, 2015: 39). En historielærer beskriver:

”Man har nogle mål, som beskriver, ikke hvad det skal være om, men hvad det skal være. Og så har man en kanon om, hvad man skal lære om.” (EVA, 2015: 39)

Der begynder langsomt at opstå et paradoks ift., hvad det er der spænder ben for implementeringen af de forenklede fælles mål i historieundervisningen. Er det, at indholdet kommer til at fylde for meget? Eller at indholdet i undervisningen bliver negligeret? Andreas Rasch-Christensen beskriver de forenklede fælles måls overordnede funktion således; ” (...) [de skal ses] i forhold til fagenes indhold, og lærerens undervisning er dér, hvor mål, fag og rammer kobles. Målene kan aldrig i sig selv skabe den gode undervisning, hvor elever trives, lærer og udvikler sig. Men målene kan være en hjælp, når de er formuleret, så læreren kan bruge dem” (Olsen, 2015: 36). Dette citat sætter

fælles målene i et nyt perspektiv, da de her bliver beskrevet, som værende en stilladserende metode, som gør, at læreren udnytter sit didaktiske og faglige potentiale.

Med de argumenter, der er blevet aktualiserede i denne diskussion, er det tydeligt at se, at der er forskellige oplevelser og forventninger til, hvordan de forenklede fælles mål har en indflydelse på lærerens praksis, og hvordan de skal bruges. Undervisningsministeren Ellen Thrane Nørby (V) har dog en vigtig pointe i sine udtalelser i denne debat, da hun understreger, at den nye Folkeskolereform ikke er et færdig produkt (Ravn, 2015).

”Der er mange ting, der endnu ikke er på plads. Det er naturligt med så stor en reform, men rapporterne kan pege på, hvor det går godt, og hvor der er rum for forbedring.” (Ravn, 2015)

## 8. Udførelse af undervisningen

Det er ikke kun i selve undervisningsplanlægningen, at det er bemærkelsesværdigt, hvordan målstyret læring har en indflydelse på undervisningssessionens struktur. Den pågældende 7. klasse var igennem hele forløbet meget nysgerrige. De havde mange opklarende spørgsmål, som var både relevante og vigtige at uddybe. Der opstod derved en tvivl ift., hvad der kom i første række; Var det elevernes nysgerrighed? Eller var det at opnå det pågældende mål for undervisningen? I logbogen blev der efter undervisningssessionen gjort disse refleksioner:

*”Jeg bemærkede noget undervejs i undervisningen; hvor stor en indflydelse målene har på den undervisning, som jeg udførte. Vi gennemgik emnet, med udgangspunkt i den plan, som jeg havde udarbejdet. Jeg havde planlagt, at vi i slutningen af undervisningen skulle arbejde med kildekritik, hvilket var det primære mål for undervisningen. Der opstod dog et problem, da eleverne begyndte at stille en masse spørgsmål. Disse spørgsmål var rigtig gode, og de havde relevans ift. det emne, som vi arbejdede med. Problemet var dog bare, at dette kom til at tage alt for meget tid, hvilket betød, at eleverne aldrig blev introduceret til det, som var målet for undervisningen. Jeg tog mig selv i flere gange, at overveje at stoppe elevernes nysgerrighed, men det kunne jeg simpelthen ikke, da dette ikke ville have en positiv effekt ift. elevernes interesse for emnet og faget. Eleverne var generelt drevet af deres nysgerrighed.” (bilag 5.2)*

Jens Aage Poulsen har i en spørgeskemaundersøgelse fået elever i 7.-, 8.- og 9.klasse til at give skolefagene point mellem nul og fem efter, hvor godt de kunne lide dem. Det blev synligt i denne undersøgelse, at historie ikke scorede særligt høje point. Elevernes besvarelser tydede på, at den primære grund til, at de fandt historiefaget mindre interessant, var måden hvorpå disse timer blev tilrettelagt (Pietras og Poulsen, 2011: 114-115). Med logbogens refleksioner og denne undersøgelses resultat in mente, kan man spørge sig selv, om det ville have haft en positiv effekt på elevernes læring, at kortslutte deres nysgerrighed, for at arbejde med det intenderede mål. Målstyret læring er et af de elementer, som er gældende i den nye folkeskolereform (EMU2). Men den overordnede intention med den nye folkeskolereform er, at eleverne skal blive så dygtige, som de kan (UVM1,2014: 1). Eleverne i den pågældende klasse var motiverede, da deres nysgerrighed blev anerkendt og tilfredstillet. Det er derfor relevant at se på, at det der, ifølge Pietras og Poulsen, forudsætter iværksættelsen af en intenderede lærerproces er, at eleven er motiveret (Pietras og Poulsen, 2011: 116). Elevernes nysgerrighed kan derfor, i dette tilfælde, være et positivt element i elevernes læring, da elevernes erkendelsesinteresser får mulighed for at udfolde sig (Ibid.). Men dette betyder dog ikke, at målene skal negligeres. Rasch-Christensen argumenterer nemlig, at selvom eleverne ikke altid lærer det, som de skal, bare fordi der er mål for det, betyder det ikke, at man ikke kan få gavn af, at eleverne kender til de forventninger, som man har til dem. Han beskriver, at målene skal bruges som en mulighed for, at man kan danne et team med sine elever. Læreren er faglig leder af dette team, men eleverne kender til undervisningens dagsorden og målsætning (Olsen, 2015: 36). Denne bevidsthed kom også til udtryk i et interview med elev H:

**I: Hvad synes du om at lave denne målmappe?**

*H: Jeg har lært meget om de der første- og andenhånds kilder*

**I: (...) Synes du, når du har sat de her mål – har de hjulpet dig?**

*H: De har ikke sådan hjulpet meget. De har sådan hjulpet mig til at huske, hvad jeg skulle. Hvis jeg så glemmer det, så kigger jeg bare i den der mappe.*

*(bilag 3.5)*

Det bliver her tydeligt, at elev H har haft et udbytte ved, at der blev sat mål for hans læring; selvom undervisningen primært har været styret af elevernes nysgerrighed. Elev H bruger begreberne, hvilket kan tyde på, at der indirekte i undervisningen er blevet gjort brug af disse. Man kan derved

reflektere over, om det ikke var en mulighed, at eleven undervejs i forløbet selv har søgt at få den nødvendige viden, så han kunne opnå sit mål. Folkeskolelærer Tine Mitchell beskriver, i et debatindlæg i dagbladet Information, at ” (...) meget læring foregår ubevidst, mens man er i gang med noget andet, så længe man har det sjovt og er motiveret. (...). Men læring er for mig snarere at se en livslang proces, hvor refleksionen udvikles og forfines” (Mitchell, 2015). Det, at elev H ubevidst har opsøgt den viden, som er nødvendig for, at han opnår sit mål, tyder på, at han har taget ansvar for egen læring. Formand for KL’s børne- og kulturudvalg, Anna Mee Allerslev, argumenterer, at dette er fordelene ved den nye folkeskolereform. Den åbner op for den mulighed, at eleverne kan blive inddraget i tilrettelæggelsen og udførelsen af undervisningen. Dette bliver afgørende for eleverne, da de derved ved, hvad der skal læres, så de aktivt kan tage ansvar for deres egen læring – med støtte fra læreren (Allerslev, 2014).

Det var dog ikke en generel oplevelse, at eleverne ubevidst selv søgte, den viden som de havde behov for. Undervejs blev det nemlig indikeret, at nogle af eleverne havde brug for, at der blev opsat nogle rammer for deres læring. Elev E beskrev sin læring således:

*E: Jeg har ikke fået styr på den opgave, som jeg havde.*

**I: Synes du, at det var svært at skulle gå efter et mål?**

*E: Det var lidt, ja. Fordi hvis jeg sådan skal lære en ting – sådan få det ind i hjernen – så skal jeg have det forklaret sådan en gang. Og hvis jeg sådan ikke kan forstå det på den anden gang, så synes jeg at læreren skal prøve at forklare det på en anden måde, som jeg forstå det på.*

*(Bilag 3.3)*

Det bliver her tydeligt, at elev E ikke mener, at den undervisning, som hun har modtaget, har gjort det muligt for hende at opnå det mål, som hun har opsat for sin læring. Man kan derved sætte spørgsmålstejn ved, om undervisningen ville have haft en mere positiv effekt på elev Es læring, hvis man havde begrænset nysgerrigheden, og derved havde fokuseret på målene, der var opstillet. Det, der er elementært i den nye folkeskolereform er, at den skal favne alle elever (UVM1, 2014: 4), så man kan spørge sig selv, om denne nye reform i virkeligheden er gearret til at støtte op om både elev Es og elev Hs læring? Til dette argumenterer Rasch-Christensen, at han ” (...) finder det problematisk, hvis man implementerer synlig læring eller læringsmålstyret undervisning som metode. Sådan er

opbygningen af de nye fælles mål slet ikke tænkt (...) Det er i øvrigt heller ikke tanken, at målene skal nedbrydes til individuelle læringsmål for alle elever, sådan som det praktiseres i nogle kommuner. Det skal være lærerens professionelle skøn, der afgør, hvordan der skal arbejdes med målene, hvordan de skal evalueres, og om der i givet fald skal være forskellige mål for mindre grupper af elever." (Olsen, 2015: 36-37). Denne beskrivelse giver et nyt og nuanceret syn på brugen af målstyret læring, da det bliver pointeret, at det er lærerens opgave selv at vurdere, hvordan dette fungerer i praksis. Dette understreger også, at det ikke er reformens opgave at differentiere eleverne, men derimod lærerens, hvilket var problemet i den pågældende 7. klasse. Undervisningen blev baseret på de elever, der var nysgerrige, opsøgte deres mål, og derved opnåede det mål, som de havde sat for deres læring. De elever, der derimod havde brug for, at arbejdet med at målene var mere synligt, fik ikke opnået det mål, som de havde sat for deres læring.

## 9. Evaluering af undervisningen

John Hattie argumenterer, at et af de elementer, der har størst effekt på elevers læring er, når eleverne selv får mulighed for at evaluere på deres læring (Hattie (1), 2013). Men dette betyder ikke, at lærerens evaluering af eleverne skal negligeres. Læreren skal løbende evaluere på, hvor eleverne er i forhold til de opstillede læringsmål, og derved støtte og udfordre, så eleverne kan komme videre i retningen af målene (UVM5, 2014:11). Det var intentionen før praktikken, at eleverne individuelt skulle have feedback på deres læring igennem forløbet. Det blev dog hurtigt tydeligt, at dette ikke var en mulighed, da tiden var knap. Elevernes selvevalueringer blev derved det primære, mens der løbende blev lavet interviews med fire af eleverne for at se, hvorvidt deres historiebevidsthed blev kvalificeret. Det blev hurtigt synligt, ud fra disse interviews, at eleverne, i arbejdet med kildekritik, befandt sig på forskellige niveauer (Lund, 2011:31). Elev Mar beskriver i sin målmappe, at han ønsker at arbejde med, hvordan man kan skelne mellem en første- og en anden håndskilde (bilag 4.3), og at han ingen viden har omkring dette emne. Ud fra denne udtalelse, ville man placere denne elev, som værende på niveau *et* (Lund, 2011:31). I det første interview med elev Mar kan man dog sætte spørgsmålstegn ved, om man ville karakterisere elev Mar, som værende på niveau *to* (ibid.). Elev Mar beskriver, hvordan forfatteren til den udvalgte historiebog, kunne have kendskab til talens ophavsmand:

**I: Når du læser denne bog, kilden kom fra en bog. Hvordan tror du, at forfatteren af denne bog kunne vide, at det var Churchill, der havde skrevet den her tale?**



*Mar: Måske har han fået det at vide af nogle – en anden kilde måske – eller måske hvis han havde en advokat. Eller da denne her bog blev udgivet kunne der have været en avisartikel omkring, at han skulle lave den her tale.*

*(bilag 3.2)*

Det er tydeligt i denne udtalelse, at elev Mar har gjort sig nogle refleksioner ift. kildens ophav, hvilket indikerer, at han bevæger sig på niveau *to* (Lund, 2011: 31). Elev Mar benytter dog ikke fagbegreberne, da han beskriver den brugte kilde. Men der er sandsynlighed for, at han ved introduktionen til disse, vil kunne skabe en sammenhæng, og derved bruge dem i fremtidige refleksioner.

Elev Mar beskriver overordnet i sin målmappe, at han igennem forløbet har gennemgået en progression; han er gået fra ikke at have nogen forståelse for emnet (bilag 4.3) til at forstå sit mål (bilag 4.4). Dette er også en progression, der er synlig i det sidste interview, der blev lavet:

**I: (...) Hvordan kunne du vide, at det var ham, der havde skrevet talen?**

**(...)**

*Mar: Det er fordi, at jeg tvivler på, at det er ham, der har skrevet den ned. Fordi der er sikkert en, der har lyttet til, hvad han sagde, (...) skrevet det ned – enten med skrivemaskine eller i hånden. Så er den blevet grammatistere, sådan så der ikke er stavefejl, og så der ikke er ting, som ikke burde stå der. Og så er den sikkert blevet taget videre til et ordentligt dokument, hvor den så er blevet skrevet ned og så udgivet.*

*(bilag 3.4)*

Elev Mar argumenterer, at selvom det bliver beskrevet, at talen er skrevet af Truman, skal man stadig være kritisk over for dette. Han begynder derved langsomt at bevæge sig op på niveau *tre* (Lund, 2011: 31), da han sætter spørgsmålstegn ved kildens troværdighed. Er kilden troværdig? Og kan man i oversættelsesprocessen stadig kalde kilden en førstehåndskilde? Der opstår dog en problematik, når der analyseres på elev Mars besvarelser i interviewet. Det er tydeligt, at han igennem forløbet har lært noget omkring, hvordan man arbejder med kilder. Men på intet tidspunkt

gør han brug af de fagbegreber, som er blevet introduceret. Det er derved svært at sige direkte, om han har forstået hvorledes man fagligt arbejder med kildekritik, eller om det blot er hans fornuft, der taler.

Pointen med det udarbejdede forløb var, at elevernes historiebevidsthed skulle kvalificeres. Men ved at elev Mar ikke gør brug af faglige begreber, betyder det så, at hans historiebevidsthed ikke har gennemgået en udvikling? Tine Mitchell argumenterer, at problematikken ved de forenkede fælles mål er, at der kan sættes et grønt flueben ved målet, når det er lært (Mitchell, 2015). Det er denne problematik, der opstår i vurderingen af elev Mars udvikling, da de tydelige tegn, som kunne indikere at han havde opnået målet, ikke er til stede. Brian Degn Mårtensson problematiserer dette, da han beskriver, at "[n]år man styrer hårdt efter læringsmål, er menneskets unikke møde med faget og stoffet underordnet. Competenceoutputtet og tilpasningsprocessen er i stedet det væsentlige" (Olsen, 2015: 35). Dette sætter et spørgsmålstejn ved funktionen af læringsmål, når man arbejder med et dannelsesbegreb, som f.eks. historiebevidsthed, da der inden for Klafkis humanistiske dannelses-teori argumenteres, at "[d]annelse er det, der frembringer den unikke personlighed og dens frie selvrealisering og vækst – i en fri og uendelig indre proces, som er et mål i sig selv. Derfor må der ikke stå for mange hindringer og begrænsninger i vejen for den enkeltes selvudfoldelse, ikke for meget stat og erhvervsliv med deres målsætninger om opdragelse til nyttige borgere." (Bjernrod, 2005: 27). Man kan derved spørge sig selv, om man ved at sætte mål for elev Mars dannelse skaber en begrænsning, da der bliver skabt konkrete tegn på, hvad dannelse er. Til dette beskriver Jens Rasmussen, at man ved implementering af de nye forenkede fælles mål ikke ønsker at begrænse dannelse. Tværtimod forsøger man, ved indførelsen af kompetencemål, at skabe en sammenhæng mellem elevens alsidige udvikling og udviklingen af kundskaber og færdigheder, som grundlag til videre uddannelse (Rasmussen, 2015: 33). Professor Lars Qvortrup understøtter dette, da han sætter spørgsmålstejn ved, om "[m]an er dannet, når man sidder i lænestolen og læser skønlitteratur, når man deltager i dannede diskussioner ved middagsbordet, eller når man agerer som samfundsborger i den offentlige debat. Men dannet er man ikke, når man læser og skriver eller laver et ordentligt regnskab eller står på et stillads og pudser en mur op." (Qvortrup, 2014). Han argumenterer herefter, at det er her at problematikken ift. den nye folkeskolereform opstår, da det ifølge kritikerne ikke er dannet at have kompetencer, tilegne sig redskaber eller gøre nytte. Men i dag har vi en folkeskole, hvor finanskrisen har sat sine spor, og hvor nytte, kundskaber, læringsmål og kompetencer igen er blevet relevante ord i uddannelsesdebatten og den danske folkeskole

(Qvortrup, 2014). Derudover beskriver Jens Rasmussen også, at der er sket et ekstremt boom i den viden, som er tilgængelig i dag. Det er derfor nødvendigt, at eleverne ikke længere kun skal tilegne sig en bestemt faglig viden, men de skal tilegne sig færdigheder og kompetencer, som de kan gøre brug af. Meningen med læringen bliver refleksiv, da eleverne ikke længere kun skal skifte bekendtskab til et bestemt indhold. De skal derudover også kunne forholde sig refleksivt til denne viden og disse færdigheder, og derved være i stand til at bringe dem i anvendelse (Rasmussen, 2015: 35). Vender man tilbage til elev Mars refleksioner over kildens troværdighed, kan man ud fra disse argumenter spørge sig selv, om han i realiteten ikke har opfyldt de mål, som er blevet opsat. Han bruger ikke de begreber, som er blevet introduceret; men det tyder på, at han igennem forløbet har udviklet nogle kompetencer til, hvordan man refleksivt arbejder med kildekritik.

Det var ikke alle eleverne, der mente, at de igennem forløbet, gennemgik en progression. I elev Es målmappe er det tydeligt, at hun mener, at hendes læring igennem processen har været statisk (bilag 4.1 + 4.2). I første målrefleksion beskriver hun, at ”jeg tror, [at] jeg ved en lille smule om det” (bilag 4.1), hvilket også er gældende i den sidste refleksion, som hun laver. Denne begrænsede progression, er også synlig i de interviews, som blev lavet med elev E undervejs. I det første interview beskriver hun, hvordan forfatteren til historiebogen har fundet den pågældende kilde:

**I: (...) [H]vordan kan den person der har skrevet denne her bog, tror du, vide alt det der er sket? Hvor får de alt den information fra?**

*E: Det er noget, som han har arbejdet med, hvis han har gået i folkeskolen eller i gymnasiet eller noget. Så har han haft en historielærer, som har undervist i det.*

*(Bilag 3.1)*

Dette interview bevidner, at elev E i sin redegørelse får problemer på niveau *et*. Elev E sidder fast i sin hverdagsforestilling om, hvordan forfatterne, ligesom hende selv, får sin viden fra en formidler (Lund, 2011: 31-32). I det videre forløb blev det flere gange italesat, at der findes forskellige måder, hvorpå man kan finde en kilde (Roslyng-Jessen, 2010: 188-238). Det er dog tydeligt i det sidste interview, at elev E, igennem denne introduktion, ikke har kunne sætte dette i relation til hendes mål.

**I: Hvordan kan ham, der har skrevet bogen vide, at det er Truman, der har skrevet talen?**

*E: (...) Ham, han har måske søgt på nettet eller fået undervisning – eller sådan noget der – hvor han selv har lært det, og så har han skrevet det ned. Og så har han lavet sådan en hæfte eller sådan en bog ud af det. Hvor han har synes, at det her skulle videre eller sådan noget.*

*(Bilag 3.3)*

Det er svært at sige præcis hvad, der var skyld i, at elev E ikke gennemgik en progression i forløbet. Noget tyder dog på, at problematikken opstod i forbindelse med konkretiseringen af målene. Dette kom til udtryk i elev E's beskrivelse af, hvordan hun oplevede at arbejde med målmappen:

**I: Synes du, at det var svært at nå de mål?**

*Elev E: Ja, det var det lidt (...).*

**I: Når jeg havde skrevet de her mål (...). Forstod du, når du havde opnået de her mål?**

*Elev E: Nahhh.*

**I: Synes du, at det var svært selv at skulle overskue? (...) Skulle jeg have lavet lidt flere rammer?**

*Elev E: Ja. Sådan forklare det lidt bedre.*

*(Bilag 3.3)*

Det er tydeligt, at elev E ved udfyldelsen af målmappen har været frustreret. Eleven har haft brug for specifikke kriterier, der kunne fortælle, hvad hun specifikt skulle gøre og hvordan (Slemmen, 2012), så hun kunne opnå sit mål. Inden praktikken var der blevet gjort nogle refleksioner omkring, hvordan man, på baggrund af Hatties teori om den selvregulerende elev, kunne stilladsere eleverne individuelt, så de, med vejledning fra læreren, kunne lære at vurdere, hvor langt de var ift. deres mål (Green, 2013). Dette blev dog ikke en mulighed, da der i en praktikperiode på fem uger, bestående af to historietimer om ugen, ikke var tid til at arbejde med eleverne individuelt. Mange af de problematikker, som opstod undervejs ift. målmappen blev ofte drøftet i plenum. Dette betød,

at eleverne på forhånd skulle have en veludviklet selvindsigt eller skulle skabe denne på meget kort tid (Green, 2013). Flere af eleverne, som f.eks. elev E, blev derfor tabt i løbet af målmappeprocessen, hvilket resulterede i, at der blev skabt frustration ift. de mål, som eleverne skulle opnå. I logbogen blev elevernes frustrationer beskrevet således:

*”Mange af eleverne fandt hele processen besværlig, da de aldrig før havde arbejdet med mål. De var usikre på, hvordan de skulle svare på dem, og om det overhovedet var muligt for dem at opfylde det mål de havde opsat. Dette betød også, at nogle af eleverne blev frustreret over målene, da de undervejs i processen glemte at vende tilbage til dem, og derefter fandt det svært at vurdere deres egen læring.*

*Grunden til at eleverne havde svært ved at svare på spørgsmålene i deres målmappe, var måske også grundet min introduktion. Jeg havde selv rigtig svært ved at italesætte præcis, hvordan eleverne skulle svare på de forskellige spørgsmål. De elever, der spurgte om hjælp, fik forskellige versioner af, hvordan man kunne svare på spørgsmålene, hvilket også gjorde, at der var en diversitet ift. hvordan eleverne har svaret.” (Bilag 5.1)*

Logbogen beskriver, at det ikke kun var elevernes manglende erfaring med mål, der kunne have skabt forvirring. Tværtimod kunne dette også være opstået på baggrund af den introduktion, som eleverne fik. Undervisningen skal være bygget på mål, som skal være synlige for eleverne, så de ved, hvad de skal igennem, samt hvilken præsentation, man forventer af dem (Hattie, 2013:89). Dette burde også være gældende i introduktionen til målmapperne, hvor målet, samt intentionen, skulle være tydelige for både elever og lærer (ibid.). Læreren er nødt til at vide, hvor hun vil hen med målmapperne. Hvis dette ikke er gældende, er det heller ikke sandsynligt, at eleverne vil kunne se, hvad der forventes af dem (ibid.).

## 10. Konklusion

Udgangspunktet for dette bachelorprojekt var at arbejde med en problemstilling, som man, efter indførelsen af den nye folkeskolereform, bliver mødt med i arbejdet som folkeskolelærer. Der blev derfor, i praktiken, prøvet kræfter med, hvordan implementeringen af konkrete mål og selvregulering i historieundervisningen kunne kvalificere elevernes historiebevidsthed.

I opgavens analyse blev det dog hurtigt tydeligt, at der i den pågældende klasse, var meget forskel på, hvad eleverne fik ud af, at konkrete mål og selvregulering blev en del af undervisningen. Nogle af eleverne fandt det nemt at arbejde med målene, og de brugte målmapperne, som et redskab i deres læring. Disse elever har igennem processen beskrevet, at de har gennemgået en progression, hvilket også var tydeligt i deres interviews, hvor kvalificeringen af deres historiebevidsthed blev analyseret. I modsætningen til dette var der også nogle af eleverne, som ikke så målmapperne som et brugbart redskab. De fandt det svært at reflektere over deres proces, da målene ikke var konkretiseret nok. Det er synligt, at de elever, som fandt arbejdet med mål besværligt, ikke har gennemgået nogen betydelig udvikling.

Ud fra disse modsætninger kan det konkluderes, at det kræver meget af lærerne, når der skal skabes et sundt læringsmiljø, hvor konkrete mål og selvregulering er undervisningens omdrejningspunkt. Det kræver, at man kender sine elever, og at der bliver differentieret imellem dem. Derudover er det også nødvendigt, at eleverne undervejs i forløbet for mulighed får, at evaluere og diskutere deres proces sammen med deres lærer.

Samtidig kan det ud fra analysen også konkluderes, at lærernes fokus på mål undervejs i forløbet har været begrænset. Der har været fokus på at implementere målmapperne, og at eleverne har skulle bruge disse, som en del af deres læring. Men undervisningen blev primært drevet af elevernes nysgerrighed, og ikke af de mål, som blev opsat forud for forløbet. Dette betød, at de elever, som ikke selv indirekte kunne aflæse indholdets relevans for deres mål, ikke fik mulighed for at få kvalificeret deres læring i den konkrete retning. Denne konklusion bevidner også om en af de generelle udfordringer, som man møder i forbindelse med brugen af målstyret læring i historieundervisningen; nemlig balancegangen mellem implementering af mål, tegn på læring, dannelse, indhold m.m., samt prioriteringen af disse.

### 10.1 Handleperspektiv

På baggrund af den foregående analyse er det indlysende, at der er nogle elementer, som skal reflekteres på, hvis der med udgangspunkt i denne opgave, skal ske en udvikling af praksis. Brugen af målstyret læring i historieundervisningen har uden tvivl potentiale. Man er dog nødt til, som lærer, at gøre sig nogle refleksioner ift. hvad intentionen ved implementeringen af mål er, samt hvordan man har tænkt sig at implementere disse. Ved at skabe disse rammer, kan man, lige såvel som eleverne skaber mål for deres læring, også skabe mål og forventninger til, hvordan

implementeringen af mål, skal have indflydelse på undervisningen. Denne klargørelse kan derved fungere som en stilladsering af lærerne i undervisningsplanlægningen, da der er opsat konkrete rammer, som denne skal fungere indenfor. Dette betyder også, at man, som i situationen beskrevet i analysen, kan have gjort sig nogle overvejelser ift. hvordan man kan konkretisere og tydeliggøre målene for eleverne, samt prioriteringen mellem elevernes nysgerrighed og læringsmålene.

I forbindelse med dette er det også en nødvendighed, at eleverne får mulighed for at ytre sig ift. hvordan de mener, at målene fungerer i praksis. Igennem praktikken fik majoriteten af eleverne kun lov til at reflektere over deres egen læring i målmapperne. Dette betød, at der i realiteten kun blev evalueret på, hvad de kunne gøre bedre. Til videre refleksion kunne man overveje, om det var en mulighed, at eleverne igennem processen også fik lov til at lave en evaluering af læreren og undervisningen generelt (EMU3, 2014). Dette kunne derved, i samarbejde med målmapperne give et nuanceret indblik i, hvad der fungerede og ikke fungerede i det aktuelle forløb (Krogh-Jespersen, 2006: 54), og derved bruges som refleksion til videre tilrettelæggelse af undervisningen.

## 11. Perspektivering – Målstyret læring – hvad er problemet?

Igennem dette bachelorprojekt er der opstået mange diskussioner om, hvorvidt målstyret læring fungerer i praksis. Rektor for professionshøjskolen Metropol, Stefan Hermann, beskriver dog, at der er opstået en problematik i denne debat, da den pædagogiske politik og den didaktiske politik bliver blandet sammen (Olsen, 2015: 37). Det er derfor elementært, at man er selektiv ift., hvilke briller man tager på. I den didaktiske debat er der fokus på, at nogle mener, at læringsmålstyret undervisning er den eneste rigtige måde at undervise på, samtidig med at andre mener, at det er en blandt flere metoder. I den pædagogiske debat er der derimod fokus på læring som psykologisk kategori (læring er noget der sker i hoved og krop på elever) versus læring som administrativ kategori (læring er noget, som staten måler i nationale test). Hermann understreger derved, at det er i sammenblandingen af de to, at skoledebatten kan gå galt (ibid.). Det er relevant, når man tager denne udtalelse in mente, at overveje hvordan dette bachelorprojekt kunne have haft et bredere perspektiv, hvis der undervejs i opgavens diskussioner, var taget hensyn til denne problematik. Hvis man havde skabt en distance mellem de to, og derved havde kunne lavet komparativ analyse af de to retninger, og deres argumenter. Men igen ville der opstå en problematik, da det ikke kun er Stefan Hermann, der kommer med en hypotese for, hvorfor denne debat ikke fungerer. Marianne Jelved (B) beskriver, at det, der primært er gået i galt i debatten omkring den nye folkeskolereform er, at

”lærerne oplever, at deres professionalisme er taget fra dem. De oplever, at de er bundet af nogle bestemte måder at tænke på. Derfor er det vigtigt at få afdramatiseret læringsmålene. Alt det kedelige bunder i, at lærerne ikke har medejerskab til reformen.” (Kaare, 2015).

Diskussionerne omkring den nye folkeskolereform er på sit højeste, og der er mange forskellige fagpersoner, der ytrer sig i denne debat. Men én ting, som Ellen Trane Nørby mener, at man skal have in mente, når man forholder sig til sådan en stor reform er, at det tager tid (Vissing, 2015). Dette betyder, at der i fremtiden kommer til opstå mange forskellige problemstillinger, som man kan og skal forholde sig til, prøve af og evaluere på i sin praksis, som lærer.

---



## 12. Litteraturliste:

- Bjernrod, Poul Henrik (2005): "Dannelsesfilosofi imellem det modern og det senmoderne", *Grundbog i pædagogik*, Gyldendal.
- Bjørndal, Cato R. P. (2003): "3. Log som vurderende øje" (s. 71-81) ,*Det vurderende øje*, Forlaget Klim
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.) (2015): "Interview" (s. 29-53), *Kvalitative metoder – en grundbog*, 2. udgave, Hans Reitzels forlag
- Børne- & Ungdomsforvaltningen, Københavns Kommune: *Læring der ses*, Børne- og ungdomsforvaltningen, Mitbuf.KK.dk, fundet på <http://mitbuf.kk.dk/L%C3%A6ringderses> – [17-01-2016]
- Danmarks Evaluerings Institut (EVA) (2015): "Resume" (s. 7) og "8. Kulturfag – historie " (s. 39), *Undersøgelse af læreres og forældres forståelse af forenkede fælles mål* , Danmarks Evalueringsinstitut, fundet på [file:///C:/Users/Juliane/Downloads/Undersogelse%20af%20laereres%20og%20foraeldres%20forstaelse%20af%20forenkede%20Faelles%20Mal\\_www.pdf](file:///C:/Users/Juliane/Downloads/Undersogelse%20af%20laereres%20og%20foraeldres%20forstaelse%20af%20forenkede%20Faelles%20Mal_www.pdf) – [28-12-2015]
- Danmarks Evaluerings Institut (EVA) (2012): "1. Resume" (s. 7-9), *Fælles mål i folkeskolen – en undersøgelse af lærerens brug af Fælles mål*, Danmarks Evaluerings institut, fundet på [file:///C:/Users/Juliane/Downloads/Faelles%20Mal%20rapport\\_web%20pub%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Juliane/Downloads/Faelles%20Mal%20rapport_web%20pub%20(3).pdf) – [07-01-2016]
- EMU Danmarks Læringsportal (EMU1): "Fagformål", *Historie – fælles mål, læseplan og vejledning*, Styrelsen for IT og læring, fundet på <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning> - [06-12-2015]
- EMU Danmarks læringsportal (EMU2): *Forenkling af fælles mål – generelt*, Styrelsen for It og Læring, fundet på <http://www.emu.dk/modul/forenkling-af-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-generelt> - [06-12-2015]
- Emu Danmarks Læringsportal (EMU3) (2014): *Målstyret undervisning (7) – Feedback*, Styrelsen for IT og Læring, fundet på <https://emunns.wordpress.com/2014/11/04/malstyret-undervisning-7-feedback/#more-469> - [06-12-2015]
- EMU Danmarks Læringsportal (EMU4): "3.2. Læringsmålstyret undervisning i historie", *Vejledning for faget historie*, Styrelsen for IT og læring, fundet på <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie> - [06-12-2015]
- Frank, Lise (2013, november): *Hattie: Høj Faglighed og dannelse går hånd i hånd*, folkeskolen.dk, udgivet d. 27. november 2013, fundet på: <https://www.folkeskolen.dk/537120/hattie-hoej-faglighed-og-dannelse-gaar-haand-i-haand> - [06-12-2015]

- Green, Gunnar (2013): *Hattie – det nye sort?*, Folkeskolen.dk, udgivet 18. april 2013, fundet på <https://www.folkeskolen.dk/527894/john-hattie---det-nye-sort> - [06-12-2015]
- Hattie, John (2013): "At forberede lektionen", s. 73-118, *Synlig læring – for lærer*, 1 udg., Dafolo forlag.
- Hattie, John (1) (2013): "How to have an effect on student achievement", Visible-learning.org, fundet på <http://visible-learning.org/wp-content/uploads/2013/02/visible-learning-infographic.jpg> - [13-01-2015]
- Hattie, John & Yates, Gregory (2014): "Introduction", s. 1, *Visible learning and the science of how we learn*, Routledge
- Hedegaard, K. M., Rasmussen, T. N. og Simonsen, S.: "Kan man have noget imod målstyret undervisning?", *Målstyret undervisning*, s. 70-82, KvaN 101, april 2015, 35. årgang, Tidsskrift for læreruddannelsen og skole
- Hiim, Hilde (1999): "9. Opsummering af helhedsmodellen" (s. 99-112), *Undervisningsplanlægning for faglærere*, Gyldendalske boghandel.
- Hvidberg, Conny (2015): "Målstyret læring i praksis", *Målstyret undervisning*, s. 58-94, KvaN 101, april 2015, 35. årgang, Tidsskrift for læreruddannelsen og skole
- Jensen, Bernard Eric (1996): "Historiebevidsthed & historie – hvad er det?", i H. Brinckmann et al. (red.), *Historieskabte, såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*, fundet på <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/historiebevidsthed-og-historie.pdf>, [17-10-2015]
- Jensen, Bernard Eric (2012): "Historiebevidsthed – En nøgle til at forstå og forklare historisk-socialt processer", *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: historiemedvetende-historiebruk*, fundet på [http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/HIN9\\_BEJ.pdf](http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/HIN9_BEJ.pdf), [17-10-2015].
- Krogh-Jespersen, Kirsten & Knoop, Hans Henrik (2006): 'Hvad ved vi? Om den dygtige professionelle lærer & nogle almen principper...'. I: *God Undervisning. Unge pædagoger*, s. 43-55.
- Kaare, Jan (2015) *Debat: lærernes professionalism i fare i reformen*, Folkeskolen.dk, udgivet d. 13. september 2015, fundet på <http://www.folkeskolen.dk/570333/debat-laerernes-professionalisme-i-fare-i-reformen> - [07-01-2016]
- Lund, Erik (2011): "Nøkkeltbegreber – historiefaget som kunnskapsform" (s. 13-20), "Nøkkeltbegreber og historiebevissthet" (s. 23-34), "Læringsstrategier og Læringsstiler" (65-82) & "Kildegransking" (s. 85-109), *Historiedidaktikk – En håndbok for studerende og lærere*, 4. udgave (2015), Universitetsforlaget.
- Mitchell, Tine (2015): *Målstyring og stiletter*, Dagbladet Information, d. 1. august 2005, fundet på <http://www.information.dk/540817> - [29-12-2015]

- Nielsen, Bodil (2013): "Indledning" (S. 7-9) & "2. læringsmål"(29-45), *Læringsmål og Læringsmåder – undervisningsdifferentiering i praksis*, 1. udg., Gyldendals Lærerbibliotek
- Olsen, John Villy (2015): *Læringsmålstyret undervisning skiller vandene*, Folkeskolen – fagblad for undervisere, nr. 22, 2015, udgivet d. 17. december 2015, side 34-37.
- Olsen, John Villy (1) (2015): *Sådan kan du lave målstyret undervisning i dansk*, Folkeskolen.dk, udgivet d. 12 januar 2015, fundet på - [https://www.folkeskolen.dk/555544/saadan-kan-du-lave-maalstyret-undervisning-i-dansk-\[06-12-2015\]](https://www.folkeskolen.dk/555544/saadan-kan-du-lave-maalstyret-undervisning-i-dansk-[06-12-2015])
- Pedersen, Trine Schloss (COK) (2014): *Forskningsinformeret, målstyret skole- og kompetenceudvikling*, Center for Offentlig Kompetenceudvikling, udgivet d. 03. november 2014, fundet på <http://www.cok.dk/forskningsinformeret-malstyret-skole-kompetenceudvikling> - [07-01-2016]
- Pietras, Jens & Poulsen, John Aage (2011): "Historiebevidstet i centrum" (s. 62-82) og "Elevens historieforståelse" (102-119, ), *Historiedidaktik – fra teori til praksis*, 1. udgave, 2. oplag, Gyldendal
- Professionshøjskolen University College Nordjylland (UCN): *Pædagogisk model – nogle væsentlige overvejelser at gøre sig*, Professionshøjskolen University College, fundet på [http://www2.ucn.dk/forside/kurser-og-videreuddannelser/sundhed/diplomuddannelser/klinisk\\_vejlederforum/l%C3%A6ringsredskaber/p%C3%A6dagogisk\\_model.aspx](http://www2.ucn.dk/forside/kurser-og-videreuddannelser/sundhed/diplomuddannelser/klinisk_vejlederforum/l%C3%A6ringsredskaber/p%C3%A6dagogisk_model.aspx) – [06-12-2015]
- Qvortrup, Lars (2014): *Folkeskolereformen – et dannelsesprojekt, der savner tydelighed*, Folkeskolen.dk, udgivet d. 20. marts 2014, fundet på <https://www.folkeskolen.dk/542336/folkeskolereformen--et-dannelsesprojekt-der-savner-tydelighed> - [07-01-2016]
- Rasch-Christensen, Anders (2015): "Mål for elevernes læring", *Målstyret undervisning*, s. 7-15, KvaN 101, april 2015, 35. årgang, Tidsskrift for læreruddannelsen og skole
- Rasmussen, Jens & Rasch-Christensen, Andreas (2015): "Målstyring: nye Fælles mål" (s. 113-132), Rasmussen, Jens, Holm, Claus og Rasch-Christensen, Andreas (red.), *Folkeskolen – efter reformen*. 1. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, Karen (2015): *Ellen Thrane: det kommer til at tage tid*, Folkeskolen.dk, udgivet d. 17. november 2015, fundet på <https://www.folkeskolen.dk/574966/ellen-trane-det-kommer-til-at-tage-tid> - [28-12-2015]
- Roslyng-Jessen, Palle (2010): "Den Kolde Krig" (s. 188-237). Hansen, Ole Steen, Michaelsen, Karsten Kjer, Poulsen, Jens Aage og Roslynd-Jensen, Palle, *Historie B*, 1. udgave, Gyldendal.
- State Government Victoria – Department of Education an Early Childhood Development (SGV) (2010): *Visible learning: what's good for the goose* (s. 1-3 ), State Government Victoria – Department of Education an Early Childhood Development, april 2010, fundet på

<http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/research/ravisablelearning.pdf> - [07-01-2016]

- Stovgaard, M., Svarstad, L. K. & Kabel, K. (2014): "Baggrund", *Faglig målsætning i skolen – et narrativt review med dansk og engelsk som case*, side 3, Aarhus Universitet, Professionshøjskolen Metropol, UCC Professionshøjskolen, fundet på: [https://ucc.dk/files/rapport\\_faglig\\_malsaetning\\_i\\_skolen\\_0.pdf](https://ucc.dk/files/rapport_faglig_malsaetning_i_skolen_0.pdf) - [17-10-2015]
- Svendsen, Niels Holm (1985): "Historiebevidsthed: Fortidsfortolkning  $\leftrightarrow$  Nutidsforståelse  $\leftrightarrow$  Fremtidsforventning.", *Historie og samtidsorientering*, fundet på <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/historiebevidsthed-interview.pdf> - [17-10-2015]
- Søndergaard, Dorthe Marie (2015): "Faglighed, trivsel og klasseledelse", s. 95-111, *Målstyret undervisning*, KvaN 101, april 2015, 35. årgang, Tidsskrift for læreruddannelsen og skole
- Thejsten, Thorkild: "Kampen om folkeskolens formål", Folkeskolen.dk, udgivet februar 2009, fundet på: <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf> - [17-10-2015]
- Undervisningsministeriet (UVM1) (2014): "Et fagligt løft af folkeskolen" (s. 4) *Den nye folkeskole – en kort guide til reformen*, Undervisningsministeriet, fundet på <https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf> - [16-12-2015]
- Undervisningsministeriet (UVM2) (2014): *Forenkling og præcisering af fælles mål*, Undervisningsministeriet, fundet på <http://www.emu.dk/nyhed/forenkling-og-pr%C3%A6cisering-af-f%C3%A6lles-ma%C3%A5l> - [06-12-2015]
- Undervisningsministeriet (UVM3): *Kom i gang med læringsmålstyret undervisning*, Styrelsen for IT og Læring, fundet på <http://www.emu.dk/modul/kom-i-gang-med-l%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret-undervisning#> - [06-12-2015]
- Undervisningsministeriet (UVM4) (2014): "Didaktiske ramme for læringsmålstyret undervisning" (s. 8- 16), *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen – en vejledning*, Undervisningsministeriet i samarbejde med UCC, VIAUC, UC Sjælland og Institut for uddannelse og pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, fundet på [http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen\\_vejledning.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen_vejledning.pdf) – [06-12-2015]
- Undervisningsministeriet (UVM5) (2014): "Fælles mål" (s.4-7) og "Et kig ind i den læringsmålstyrede undervisning" (s. 8-13), *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen – Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*, Undervisningsministeriet i samarbejde med UCC, VIAUC, UC Sjælland og Institut for uddannelse og pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, fundet på <https://www.folkeskolen.dk/~9/5/laeringsmaalistyret-undervisning-i-folkeskolenintroduktion.pdf> - [06-12-2015]

- Undervisningsministeriet (UVM6): "Historie – kompetencemål", Forenklede fælles mål for faget historie, undervisningsministeriet, fundet på <http://www.emu.dk/sites/default/files/F%C3%A6lles%20M%C3%A5l%20for%20faget%20historie.pdf> – [16-12-2015]
- Undervisningsministeriet (UVM7): "Håndværk og design – kompetencemål", Forenklede fælles mål for faget håndværk og design, undervisningsministeriet, fundet på <http://www.emu.dk/sites/default/files/F%C3%A6lles%20M%C3%A5l%20for%20faget%20%C3%A5ndv%C3%A6rk%20og%20design.pdf> – [16-12-2015]
- Vissing, Emilie Holt (2015): "Det tager tid, at få folkeskolereformen helt på plads", Jyllands Posten, udgivet d. 16. august 2015, fundet på <http://jyllands-posten.dk/indland/ECE8024170/Det-tager-tid-at-f%C3%A5-folkeskolereformen-helt-p%C3%A5-plads/?ref=lokalavisen> – [07-01-2016]
- Waack, Sebastian (U.Å.): *Hattie Ranking: Influences And Effect Sizes Related To Students Achievement*, Visible-learning.org, fundet på <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> - [07-01-2016]

## 13. Bilagsoversigt

### Bilag 1: Uddrag af undervisningsplanen

#### **Undervisningsplan for historie i 7. klasse d. 3. november 2015**

**Mål for hele forløbet:** A) At eleverne kan skelne mellem en først- og en andenhånds kilde, B) At eleverne, med udgangspunkt i kilden, kan gennemskue ophavsmanden, og dennes mål med kilden, C) At eleverne har en viden omkring, hvor de kan finde en kilde, samt gennemskue om denne har relevans for den valgte problemstilling.

**Læringsmål for undervisningen:** Målet for denne lektion er, at eleverne bliver introduceret til kildekritik, og at de får et indblik i, hvordan de kan bruge dette i praksis.

**Elevforudsætninger:** Eleverne har i sidste uge haft avisuge, hvor de er blevet introduceret til forskellige kilder, og hvordan man arbejder med disse.

**Rammefaktorer:** Smartboard, computer

**Indhold/undervisningsaktiviteter:** Der vil i denne undervisningssession blive introduceret til, hvordan vi igennem forløbet skal arbejde med mål og målmapper. Eleverne skal før undervisning prøve at udfylde deres målmapper for første gang, og de skal derved begynde inden undervisningen at reflektere over deres læring. Derefter vil vi lave en brainstorm, hvor eleverne skal reflektere over det forløb omkring 2. verdenskrig, som de arbejdede med før avisugen. Efter denne forforståelsesøvelse vil vi begynde at arbejde med den kolde krig. Der vil igen blive lavet en brainstorm, hvor elevernes viden, vil give os et indblik i, hvad de ved i forvejen. Derefter vil vi vise en film, som beskriver nogle af de centrale træk ved den kolde krig. Dette vil ende ud i, at eleverne skal lave en ordbank, hvor nogle af de centrale ord vil blive hængt op, samtidig med at der vil ske en uddybning af disse. Til sidst vil eleverne blive præsenteret for, hvordan man kan arbejde med kildekritik. I forbindelse med dette vil der blive taget udgangspunkt i Churchills tale fra 1946, som er at finde i Historie 8-bogen.

**Lærerprocessen:** Undervisningen vil primært bestå af plenumundervisning, hvor eleverne isamarbejde med læreren vil skabe et fundament for videre udvikling.

**Tegn på læring:** Kan eleverne forstå, hvorfor det er relevant at foretage en kildekritisk analyse? Har eleverne fået en forståelse for, hvordan man foretager denne analyse? Kan eleverne bruge de kildekritiske begreber?

**Vurdering/evaluering:** Det vil undervejs, i brugen af den kildekritiske analyse, blive vurderet, hvorvidt eleverne kan bruge denne i praksis. Denne observation vil blive brugt til videre planlægning i dette forløb.

### Bilag 2: Spørgsmål til interview (Uge 45 & Uge 48)

1. Hvordan ved du, at den tale er skrevet af Churchill/Truman?
2. Hvordan kan forfatteren af bogen vide, at det er Churchill/Truman, der har holdt/skrevet denne tale?
3. Hvordan kan folk, som skriver bøger vide noget om den kolde krig?
4. Når du arbejder med et emne, hvad kan du bruge en kilde til?
5. Hvor kan du finde kilde hende?
6. Er der noget, som du skal være opmærksom på, når du bruger en kilde, som beskriver, hvad der er sket?

### Bilag 3: Elevinterviews

#### **Første interview d. november 2015**

##### ***Bilag 3.1 - Elev E:***

*(...)*

I: Hvordan tror du, at forfatteren af denne bog, det er en bog, som jeg har lånt, der hedder Historie 8, ved at det er Churchill, der har skrevet denne tale?

E: Det er måske noget, der har stået der i lang tid eller sådan noget. Eller et andet sted. Måske i sådan en gammel bog.

I: Ja?

E: I gamle dage, det havde man også de der ruller. Eller hvordan det var? Hvor der stod sådan nogen, og så er de blevet gemt.

I: Så det er noget, der blevet gemt?

E: Ja, det kan godt være?

I: Hvordan kan.... Hele denne her bog, som jeg har lånt, der er også nogle tekster, hvor det ikke er en direkte kilde, altså Churchills kilde eller tale, men der er også sådan nogle tekster, hvor der står en masse fakta og information omkring en tid, hvordan kan den person der har skrevet denne her bog, tror du, vide alt det der er sket? Hvor får de alt den information fra?

E: Det er noget, som han har arbejdet med, hvis han har gået i folkeskolen eller i gymnasiet eller noget. Så har han haft en historielærer, som har undervist i det.

I: Kan du vide, at det som din historielærer står og fortæller er det rigtige?

E: Neejjj jaaa, nogen gange.

(...)

### **Bilag 3.2 – Elev Mar**

(...)

M: Han skulle med det der med verdenskrigene. Han skulle sige en eller anden tale til en eller anden person eller et eller andet folk

I: Det er okay, at du ikke kan huske det. Hvordan vidste du, at det var Churchill, der havde, at det var hans tale?

M: Jeg tror, at det var en underskrift eller det der stod nederest.

I: Når du læser denne bog, kilden kom fra en bog. Hvordan tror du, at forfatteren af denne bog kunne vide, at det var Churchill, der havde skrevet den her tale?

M: Måske har han fået det at vide af nogle – en anden kilde måske – eller måske hvis han havde en advokat. Eller da denne her bog blev udgivet kunne der have været en avisartikel omkring, at han skulle lave den her tale.

I: Ja. Næste spørgsmål – Hvordan kan ham, som har skrevet denne tale vide noget om den kolde krig? Altså denne her bog, det er en hel bog, der er en masse fakta tekster, som vi også læste, hvor der f.eks. stod, at den kolde krige det skete der og der. Hvordan kan de vide det, som står der?

M: De kunne have lavet noget research om det.

I: Hvor kunne de have gjort det henne?

M: For det første kan de se en dokumentar om folk, der har overlevet den hele den kolde krig, første- og anden verdenskrig og alle de der krige, som kan fortælle om deres oplevelser, hvordan de havde det? Og om de mistede nogen. Det er det jeg tror. Jeg har selv set om alle de der nazister, som fortæller "Ich Hat Ham".

(...)

### **Sidste interview d. 27. november 2015**

#### **Bilag 3.3. – Elev E**

(...)

I: Hvordan kan ham, der har skrevet bogen vide, at det er Truman, der har skrevet talen?



E: Nårhh ja, altså ham... Eller ham der har skrevet efter Trumans tale – fordi talen er jo oprindeligt på engelsk, så den er blevet oversat for engelsk til dansk. Så nogle af ordene er ikke, som han har sagt dem. Men det er hvert fald sådan, at den skal være på dansk. Ham, han har måske søgt på nettet eller fået undervisning – eller sådan noget der – hvor han selv har lært det, og så har han skrevet det ned. Og så har han lavet sådan en hæfte eller sådan en bog ud af det. Hvor han har synes, at det her skulle videre eller sådan noget.

I: Den her bog, som ham her forfatteren har lavet er fyldt med facts, hvor tror du, at han har fået den viden fra?

E: Okay, jeg har to bud. Internettet, og så måske et museum. Hvor der måske var sådan en udstilling om ham her Truman, hvor de havde sådan nogle papirer, hvor han havde skrevet sådan nogle ting på.

(...)

I: Jeg har nogle spørgsmål omkring målmapperne. Hvad synes du om at bruge dem?

E: Det var okay, men jeg har ikke opnået mit mål.

I: Nej? Er det noget du tænker, at du vil arbejde videre på?

E: Jeg vil gerne arbejde videre på det. Fordi, når jeg sætter mig ind i noget, så vil jeg gerne have det færdigt. Uanset hvor lang tid det tager, bare jeg sådan selv får styr på det.

I: Syntes du, at der var noget svært ved at arbejde med mappen?

E: Altså det eneste vi skulle skrive var, hvad vi har lært eller sådan noget der. Og jeg har skrevet det samme hele tiden.

I: Hvorfor har du det?

E: Jeg har ikke fået styr på den opgave, som jeg havde.

I: Synes du, at det var svært at skulle gå efter et mål?

E: Det var lidt, ja. Fordi hvis jeg sådan skal lære en ting – sådan få det ind i hjernen – så skal jeg have det forklaret sådan en gang. Og hvis jeg sådan ikke kan forstå det på den anden gang, så synes jeg at læreren skal prøve at forklare det på en anden måde, som jeg forstå det på.

Interviewer: Synes du, at det var svært at nå de mål?

E: Ja, det var det lidt (...).

Interviewer: Når jeg havde skrevet de her mål (...). Forstod du, når du havde opnået de her mål?

E: Nahhh.

Interviewer: Synes du, at det var svært selv at skulle overskue? (...) Skulle jeg have lavet lidt flere rammer?

E: Ja. Sådan forklare det lidt bedre.

### **Bilag 3.4 – Elev Mar**

I: Hvordan kunne du vide, at det var Truman, der havde skrevet talen?

Mar: Den lød ret bestemt. Den lød som om han vidste, hvad han skulle sige. Og han havde nogle rigtig gode punkter. Og den havde noget med den der kolde krig at gøre, right? Så burde han lige skrive en tale om, at det her var en dårlig ting. Enten er han blevet overtalt til at holde talen, så han kunne blive highlighted, som en der gerne ville stå for slutningen, der var en, der skrev talen til ham

I: Jeg gentager lige spørgsmålet igen. Hvordan kunne du vide, at det var ham, der havde skrevet talen?

Mar: Det er fordi, at jeg tvivler på, at det er ham, der har skrevet den ned. Fordi der er sikkert en, der har lyttet til, hvad han sagde, (...) skrevet det ned – enten med skrivemaskine eller i hånden. Så er den blevet grammatiseret, sådan så der ikke er stavefejl, og så der ikke er ting, som ikke burde stå der. Og så er den sikkert blevet taget videre til et ordentligt dokument, hvor den så er blevet skrevet ned og så udprintet.

I: Hvordan kunne ham, der har skrevet talen vide, at det var Trumans tale?

Mar: Han kunne have spurgt vidner. Folk der har kendt Truman. Folk der har haft sådan ordentlig information. Så kunne man spørge sådan "vidste du?", og så kan man sådan demokratiet sige, hvor mange sagde ja, og hvor mange sagde nej.

(...)

### **Bilag 3.5 – Elev H**

(...)

I: Så vil jeg gerne stille dig nogle spørgsmål om målmapperne. Hvad synes du om at lave denne målmappe?

H: Jeg har lært meget om de der første- og andenhånds kilder

I: (...) Synes du, når du har sat de her mål – har de hjulpet dig?

H: De har ikke sådan hjulpet meget. De har sådan hjulpet mig til at huske, hvad jeg skulle. Hvis jeg så glemmer det, så kigger jeg bare i den der mappe.

I: Vidste du godt, hvad du skulle gøre for at nå dit mål? Eller var det svært at se, hvor langt du var?

H: Det var ikke så svært at se, hvor langt jeg var. Men selve emnet omkring første- og andenhånds kilder var svært.

(...)

### **Bilag 4: Målmapper**

#### **Bilag 4.1 - Elev Es målmappe d. 3. november 2015:**

Hvad er mit mål?	Hvor langt er jeg?
Mit mål er: C. Jeg har en viden omkring, hvor jeg kan finde en kilde og jeg kan gennemskue om denne har relevans for denne valgte problemstilling.	Jeg tror jeg ved en lille smule om det

Hvor skal jeg hen? Jeg ville gerne lære om hvordan jeg kan finde en kilde	Hvad er mit næste skridt? Jeg ville gerne lærer at lytte til læren og hører hvad hun siger for er vigtigt det hun kommer til at sige og det lærigt.
--	--

**Bilag 4.2 - Elev Es målmappe d. 24. november 2015:**

Hvad er mit mål? Mit mål er: C. Jeg har en viden omkring, hvor jeg kan finde en kilde og jeg kan gennemskue om denne har relevans for denne valgte problemstilling.	Hvor langt er jeg? Jeg tror jeg ved en lille smule om det
Hvor skal jeg hen? Jeg ville gerne lære om hvordan jeg kan finde en kilde	Hvad er mit næste skridt? Jeg ville gerne lærer at lytte til læren og hører hvad hun siger for er vigtigt det hun kommer til at sige og det lærigt.

**Bilag 4.3 - Elev Mars målmappe d. 3. november 2015:**

Hvad er mit mål? A: Jeg kan skelne mellem en første- og en andenhånds kilde.	Hvor langt er jeg? Jeg har ingen idé om emne
Hvor skal jeg hen? Jeg skal lære om første og anden kilder	Hvad er mit næste skridt? Jeg vil vide hvad de forskellige kilder betyder

**Bilag 4.4 - Elev Mars målmappe d. 24. november 2015:**

Hvad er mit mål? A	Hvor langt er jeg? Forstår mit mål
Hvor skal jeg hen? Vide alt.	Hvad er mit næste skridt? Vide mit mål

## Bilag 5: Lærer logbog

### ***Bilag 5.1 – Logbog: Introduktion til mål d. 3. november 2015***

(...)

. Men da de skulle uddybe, hvordan de ville arbejde med disse mål var det slet ikke nemt. De blev ved med at spørge, om hvordan de kunne svare på det, og jeg kunne se, at det resulterede i, at de skrev meget af efter, hvad jeg ”mente”, at de skulle skrive. Mange af eleverne fandt hele processen besværlig, da de aldrig før havde arbejdet med mål. De var usikre på, hvordan de skulle svare på dem, og om det overhovedet var muligt for dem at opfylde det mål de havde opsat. Dette betød også, at nogle af eleverne blev frustreret over målene, da de undervejs i processen glemte at vende tilbage til dem, og derefter fandt det svært at vurdere deres egen læring.

Grunden til at eleverne havde svært ved at svare på spørgsmålene i deres målmappe, var måske også grundet min introduktion. Jeg havde selv rigtig svært ved at italesætte præcis, hvordan eleverne skulle svare på de forskellige spørgsmål. De elever, der spurgte om hjælp, fik forskellige versioner af, hvordan man kunne svare på spørgsmålene, hvilket også gjorde, at der var en diversitet ift. hvordan eleverne har svaret.

Jeg nævnte dog for eleverne, at det var første gang, at vi prøvede at arbejde med mål, så de skulle lige ind i det. Vi ville arbejde videre med det, så de kunne komme mere ind i det. Derudover nævnte jeg også, at de læringsmål, som jeg havde opstillet ikke var delt op ift. sværhedsgrad. Det var derfor ikke relevant for dem at vælge deres mål ud fra deres niveau.

(...)

### ***Bilag 5.2 – Logbog: andet forsøg med mål d. 24 november 2015***

(...)

I denne undervisningssektion sat jeg målene op, så eleverne hele tiden kunne vende tilbage til deres mål. Men jeg lagde mærke til, at eleverne slet ikke kiggede på de mål, som var opsat. Der tror jeg, at det ville fungere bedre, hvis jeg vendte tilbage til målene i løbet af undervisningen. Elevernes fokus var et helt andet sted, og de er slet ikke vant til at opsætte målene for undervisningen – for dem selv.

Jeg bemærkede noget undervejs i undervisningen; hvor stor en indflydelse målene har på den undervisning, som jeg udførte. Vi gennemgik emnet, med udgangspunkt i den plan, som jeg havde udarbejdet. Jeg havde planlagt, at vi i slutningen af undervisningen skulle arbejde med kildekritik, hvilket var det primære mål for undervisningen. Der opstod dog et problem, da eleverne begyndte at stille en masse spørgsmål. Disse spørgsmål var rigtig gode, og de havde relevans ift. det emne, som vi arbejdede med. Problemet var dog bare, at dette kom til at tage alt for meget tid, hvilket betød, at eleverne aldrig blev introduceret til det, som var målet for undervisningen. Jeg tog mig selv i flere gange, at overveje at stoppe elevernes nysgerrighed, men det kunne jeg simpelthen ikke, da dette ikke ville have en positiv effekt ift. elevernes interesse for emnet og faget. Eleverne var generelt drevet af deres nysgerrighed.