



VIA University College

LIÅ Bachelorprojekt Historie 12.35

72484, maj/juni 2016

Prædefineret information

Startdato:	10-04-2016 09:00	Termin:	Sommertermin
Slutdato:	28-04-2016 12:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
SIS-kode:	BE0036181	ECTS:	10
Intern bedømmer:	Jens Hansen Lund		
Intern bedømmer:	Marianne Axelsen Leth		

Deltager

Navn:	Bettina Karina Johansen
VIA-id:	141764@uiauc.dk

Information fra deltager

Lærer/Underviser *:	Marianne Axelsen Leth og Jens Hansen Lund
Titel *:	Historiebevidsthed gennem synlig læring
Anslag - besvarelse *:	69838
Tro og love erklæring *:	Valgt

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Læsevejledning.....	3
Sociokulturel læringsteori	4
Begrebsafklaring.....	5
Synlig læring	5
Evaluering.....	5
Historiebevidsthed	6
Teori	6
Feedback/evaluering	6
<i>Feedbackens tre spørgsmål</i>	9
Hvor er jeg på vej hen?	10
Hvordan klarer jeg mig?	10
Hvor skal jeg hen herfra?.....	10
Hvad er viden?	11
De 4 vidensformer	11
Emperi	13
Beskrivelse af empiri:	15
Transskription af interviewet.....	15
Beskrivelse af undervisningsforløb om mellemkrigstiden i 8.klasse	18
Analyse af undervisningsforløbet i praktikken i en 8.klasse	18
Historiebevidsthed i praksis	18
Synlig læring og evaluering i praksis.....	20
Analyse af synlig læring og historiebevidsthed på baggrund enkelte elever fra 8.b.....	23
Resultater af empiri	26
Kjetil Steinholt's kritik af John Hatties teori om feedback	27
At skabe historiebevidsthed igennem synlig læring- kan man det?	28
Konklusionen.....	31
Handleperspektiv	32
Porteføljen; et evalueringsredskab i historieundervisningen	32
Perspektivering	33
Bibliografi	34

Indledning

Samfundet har i de sidste årtier været offer for en tsunamibølge af evalueringskultur. Vi evaluerer som aldrig før, for hele tiden at kunne udvikle det bedste, fremfor at tænke i fremskridt. Denne bølge finder sted både teknologisk, social, politisk, økonomisk og på personlig plan. Udviklingen er vigtig og uomgængelig, men den ses let som en tvang, noget som man ikke kan slippe for, og resultaterne er noget man glemmer at begejstre sig over. (Dahler- Larsen, 2006). Denne evalueringskultur har med den nye folkeskolereform i 2013 fået mere plads i folkeskolen. Dette ses f.eks. i den nye folkeskolelov 2013 § 13 stk. 2, hvor jeg, som lærer, skal evaluere eleverne i forhold til udbyttet af undervisningen. Evalueringen skal tegne et billede af elevernes læring, samt om de tilegner sig de forskellige kundskaber og færdigheder i diverse fag, som står skrevet i de nye forenklede Fælles Mål”...som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder af elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder i fag og emner set i forhold til kompetencemål, færdigheds - og vidensmål og opmærksomhedspunkter.” (Undervisningsministeriet, Retsinformation, 2014). Ser vi mere specifikt på stk. 3, står der, at undervisningsministeren udarbejder test til udvalgte klassetrin og fag, som læreren skal anvende i den formative evaluering af undervisningen. Derudover skal der mindst to gange om året gives standpunktskarakter fra 7.klasse og opefter. Ved siden af skal der på den dertil hørende læringsplatform til skolen udvikles individuelle elevplaner fra børnehaveklassen til og med 9.klasse, som skal indeholde individuelle mål, læringsstatus samt en plan for, hvordan der skal følges op på elevens videreudvikling i faget. (Undervisningsministeriet, Retsinformation, 2014)

Ovenstående viser, at jeg som lærer skal evaluere undervisningen og vores elever. Dette skal gøres for at kunne bedømme, hvor eleverne befinder sig læringsmæssigt. Denne evaluering skal både være formativ og summativ, som betyder, at lærerne skal planlægge undervisningen ud fra et procesorienteret- og målorienteret fokus, hvor de favner alle elever i klassen. Men på trods af en lov, som påpeger at lærerne skal evaluere, er det så det, der sker ude i praksis i historiefaget, og er der nok evaluering, samt opfølgning på den?

I henhold til fagformål for historiefaget i folkeskolen stk.3 skal eleverne gennem historie undervisningen styrke deres historiske bevidsthed og identitet, sådan at de forstår, hvordan de

selv og andre er historieskabte og historieskabende, og på den måde kan påvirke deres samtid og fremtid. Herved vil de opnå forudsætninger for at kunne leve og omgås i et demokratisk samfund. *"Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte."* (læringsportal, Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning, 2016). Dette kan ske i en historieundervisning, som lægger vægt på faglighed og skabelse af historieske scenarier på baggrund af den viden, som eleverne tilegner sig i undervisningen.

Undervisningsministeriet har på baggrund af forskellig international forskning udarbejdet nye forenklede Fælles Mål. Ideen med revurderingen af Fælles Mål var, at man ønskede at implementere tydelige læringsmål i de forskellige fag i folkeskolen, da flere internationale forskningsresultater viste, *"at arbejdet med mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring"*. (Undervisningsministeriet, Fælles Mål for folkeskolens fag og emner, 2015). Endvidere skal de tydelige læringsmål i undervisningen *"... gøre det klart for eleverne, hvad de skal lære, og de kan følge med i deres egen læringsfremgang"*. (Undervisningsministeriet, Fælles Mål for folkeskolens fag og emner, 2015). Denne synliggørelse af målene for eleverne skal fremme motivationen hos dem samt gøre dem bevidste om betydningen af deres egen aktive medvirken. (Undervisningsministeriet, Fælles Mål for folkeskolens fag og emner, 2015).

For at kunne evaluere på elevernes læring, er det vigtigt at man, som historielærer, tænker læringsmål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering sammen, da alle elementerne hænger sammen, og derfor ikke kan undlades i planlægnings- og gennemførselsfasen. Derudover er det centralt at se evalueringen af elevernes læringsudbytte i forlængelse med evalueringen af undervisningen, da planlægningen af næste undervisningsforløb afhænger af det gennemførte, for at kunne stilladsere undervisningen i forhold til elevernes zone for nærmeste udvikling, for at fremme elevens læringsniveau bedst muligt.

I forhold til ovenstående punkter må læreren derfor tage stilling til, hvordan de bedst muligt og hensigtsmæssigt kan måle og se, om de opstillede mål for undervisningen er opfyldt. Dette kan både testes, måles og vurderes ud fra dialogen i læringsfællesskabet og andre elevaktiviteter.

Ifølge min egen opfattelse har en god historiebevidsthed stor betydning for vor dannelse i vort senmoderne samfund. I den forbindelse og på baggrund af ovenstående vil jeg undersøge om, og

hvordan evaluering kan være med til at styrke elevernes historiebevidsthed. Dette og ovenstående leder mig frem til denne problemformulering:

Hvilke muligheder og begrænsninger er der for at fremme elevernes historiebevidsthed gennem evaluering med vægt på synliggørelse af elevernes læring?

Læsevejledning

Til at starte med vil opgavens teoretiske fundament blive præsenteret. Her vil der først blive redegjort for Lev Vygotskys sociokulturelle læringssyn, da dette er del af forståelsen for opgavens læringssyn, samtidig med at Lev Vygotskys teori omkring læring går godt i spil med de andre teoretiker, som anvendes i opgaven. Herefter er der en kort begrebsafklaring på begreberne evaluering, synlig læring og historie bevidsthed, da de er relevante i forhold til resten af opgaven, samt besvarelsen af problemformuleringen. Bagefter redegøres der for John Hatties teori omkring evaluering, feedback og de tre spørgsmål. Teorien om feedback, i form af evaluering og John Hatties tre spørgsmål, er valgt med det henblik at gøre læringen synlig for eleverne. I forbindelse med at undersøge problemformuleringen, er det sandsynligvis en fordel at evaluere, hvor eleverne befinder sig henne, på deres vidensniveau. Til dette kan man benytte sig af Lars Qvortrups 4 vidensformer. Da han skitserer, hvornår vidensformen for historiebevidstheden indtræffes hos eleverne. Derfor følger der en redegørelse for hans teori.

Efter teoriafsnittet vil der være et afsnit empiri. Den efterfølgende empiri, der præsenteres i dette afsnit vil primær være empiri i form af et kvalitativt interview med 2 elever fra en 8.klasse. Udover en præsentation af interviewet og undersøgelsesdesignet, byder afsnittet også på en kort gennemgang af udarbejdelsen og gennemførelsen af interviewet. Derudover vil der også være en kort beskrivelse af mit undervisningsforløb fra praktikken, som jeg har valgt at inddrage i opgaven som empiri. Empirien vil blive analyseret i analyseafsnittet, hvor den i samspil med teorien og analysen har det formål at hjælpe til med at belyse opgavens problemformulering.

I opgavens analyseafsnit anvendes førnævnte teori og empiri til at belyse og undersøge problemet i problemformuleringen. I dette afsnit vil interviewet blive analyseret i forhold til den anvendte teori, samt det beskrevne undervisningsforløb vil blive analyseret, til at understøtte om elevernes

historiebevidsthed er blevet fremmet. Dertil følger en analyse over den pædagogiske filosof Kjetil Steinholts kritiske synspunkter på John Hatties teori omkring feedback.

Efter analyseafsnittet kommer der en kritik af John Hatties teori omkring evaluering, hvor jeg vil inddrage noget Kjetil Steinholts kritik. Kritikken skal hjælpe med at belyse og diskutere, hvilke begrænsninger og muligheder der kan forekomme, når man vil fremme historiebevidstheden gennem evaluering med fokus på synliggørelse af læringen.

Endvidere, er der en diskussion omkring, hvilke begrænsninger og muligheder der er, når man skal fremme elevernes historiebevidsthed, hvor jeg vil inddrage.

Endelig bydes der på en konklusion, som gerne skulle svare på opgavens formulering. Konklusionen er bygget på de vigtigste hovedpunkter fra opgavens tidligere afsnit, og der præsenteres derfor ikke noget nyt i detteafsnit.

Afslutningsvis vil opgaven indeholde et handleperspektiv, der omhandler ideer til, hvordan nuværende og fremtidige lærere kan implementere opgavens pointer i undervisningen, så den på bedst mulige måde gennem evaluering fremmer historiebevidstheden hos eleverne. Derudover indeholder det sidste afsnit en perspektivering til andre relevante og interessante emner, som jeg er stødt på undervejs, men som opgavens afgrænsning ikke tillod at grave dybere ned i.

Sociokulturel læringsteori

For mig som lærer, er læring noget mentalt og individuelt, og noget som finder sted inde i elevens hoved. Derudover kan læringen også forstås på et andet plan, nemlig som en social proces, da læringen ikke finder sted, hvis eleven/ individet ikke står i samspil med de sociale omgivelser, hvad enten det er på håndboldbanen eller i klasseværelset. Derfor giver det mest mening at studere samspillet mellem den lærende og omgivelserne. Til at uddybe dette anvendes den russiske psykolog Lev Vygotsky. Vygotsky mener, at man ikke kan adskille mennesket fra dens historiske- og sociale sammenhæng, det lever under. *"Menneskets levevilkår påvirker dets tænkemåde."* (Imsen, 2006). Vygotsky mener, at det er de fællesegenskaber i omgivelser, som medfører, at vi forenes i vores måder at tænke og forstå hinanden på. Endvidere antager han også, at mennesket skal forstås i dens historie, altså fortid, samtid og fremtid, som også er et af grundelementerne ved historiebevidsthed.

Som historielærer kan man lade sin undervisning inspirere af Lev Vygotskys tanker og teori omkring "zonen for den nærmeste udviklingszone". Den nærmeste udviklings zone kan hjælpe læreren til at støtte eleven i forhold til lærings- og dannelsesprocessen bedst muligt. For at få kendskab til elevens zone for nærmeste udvikling, skal de først tolke og analysere den, som kan ske gennem diverse evalueringmetoder, som kan vurdere eleverne i forskellige læringsprocesser. En vigtig pointe i Lev Vygotskys teori, er, at læreren er elevens medierende og guidende hjælper, og at det er lærerens ansvar at finde ud af i hvilken grad den enkelte elev skal udfordres og motiveres, så det er passende til den enkelte elevs behov. (Imsen, 2006, s. 218-235).

Begrebsafklaring

Før at kunne undersøge problemformuleringen, er der to begreber, som er relevante at få afklaret; historiebevidsthed og evaluering. En definition af disse to begreber skaber grundlag for opgavens videre forløb.

Synlig læring

Ifølge John Hattie er synlig læring, når læringen bliver det centrale og er det tydelige mål for undervisningen. Mål som eleverne kender til, og som er tilpas udfordrende for eleverne, og som både læreren og eleverne søger at nå eller vurdere i hvilken grad det er opnået. Synlig læring og undervisning sker, når undervisningen er bevidst og der søges og gives feedback af og mod målet. Det samme sker, når læringshandlingen er fyldt med passionerede, engagerede og aktive elever. For at processen i synlig læring og undervisning skal ske, er det vigtigt, at læreren kan se tegn på læringen hos eleverne, samt at eleverne kan se undervisning som nøglen mod deres fortsatte læring og oplysning (Hattie, Synlig læring - for lærere, 2013, s. 41).

Evaluering

Evaluering er et begreb, som kan beskrives, som det at kunne vurdere. Vurdering er som regel en fokuseret bedømmelse af noget specifikt. Evaluering omfatter, det at kunne anvende særlige systematikker og vælge fokus, metoder, samt formål, når man evaluerer elevernes præstationer og læringsprocesser. Vurdering indenfor evalueringsområdet bliver mere set, som vurdering i en større sammenhæng, hvor man medtænker flere faktorer på en gang. Disse faktorer er f.eks. mål, tegn, kriterier, osv. (Madsen, 2014, s. 35).

Historiebevidsthed

Til at redegøre kort for begrebet historiebevidsthed, anvendes Bernard Eric Jensen, som er Mag. art i historie, og er lektor på DPU i Århus. Hans definition af historiebevidsthed er valgt, da den også ses i historiefagets læsevejledning, Nemlig at historiebevidstheden skal videreudvikles i mennesket gennem vores erfaringer i livet. Menneskets historie skal ses som en helhed, som starter fra fortid, over i nutid og sluttelig fremtid; *"Historie er således integreret i vores liv, og det er et eksistentielt grundvilkår, at vi er historieskabte og medskabere af historien"*. (Læringsportal, Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning, 2016). Derudover hænger Bernard Eric Jensens teori om historiebevidsthed også godt sammen med Lev Vygotskys sociokulturelle læringssyn, som tidligere beskrevet.

Mennesket lever i historien og anvender historien hele tiden. Derudover er mennesket også historieskabende. Historieskabende, fordi vi er med til at påvirke verden med vores fortolkning af historien. En fortolkning, som kommer af vores kobling mellem nutidsforståelse, fortid og fremtid. Denne kobling betegner Bernard Eric Jensen som vores historiebevidsthed. Historiebevidstheden kan være med til at danne menneskets identitet, vha. selvfortællingen, som er knyttet til den måde vi opfatter os selv på, altså vores identitet. (Jensen, 2012).

Teori

John Hattis teori om feedback er valgt, da han opstiller en model for hvordan man kan give feedback i forhold til at kunne skabe synlig læring hos eleverne. Nedenstående teoriafsnit er skrevet med inspiration af min eksamensopgave i didaktik.

Feedback/evaluering

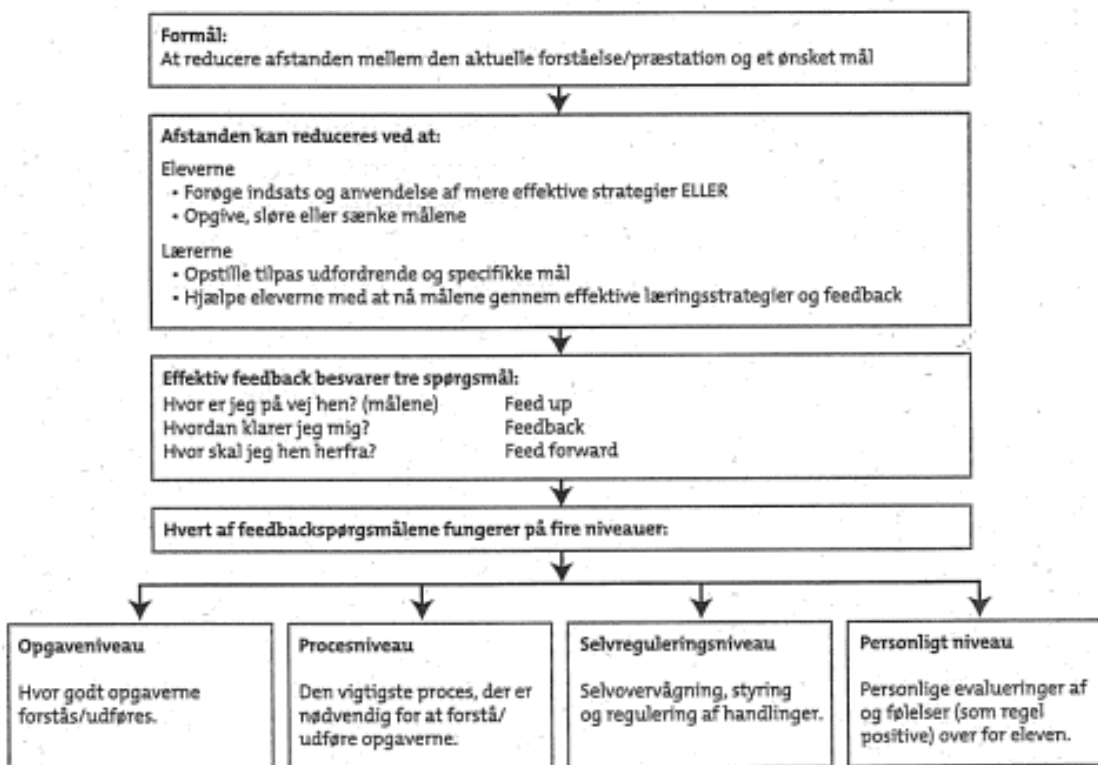
Inden for evaluering kan man også fremhæve det at give feedback. Man kan bruge feedback, som en måde at evaluere på. Feedbacken giver information, til den der skal evalueres om f.eks. hvad der er godt og hvad der kan forbedres osv.

Ifølge John Hattie er der to måder, hvorpå man kan forklare feedback. John Hattie siger, at feedback er en *"information givet af en agent (lærer, forældre, kammerater osv.) med hensyn til aspekter af ens præstationer eller forståelse."* (Hattie, Styrken ved feedback, 2013). Yderligere siger han, at for at feedbacken skal være kvalitativ, er det vigtigt den bliver givet i en

læringskontekst, fordi den ikke kan stå alene, da den er en del af læringsprocessen. (Hattie, Styrken ved feedback, 2013).

Gennem metaanalyser har Hattie fundet ud af, hvornår feedback har sin største effekt. Det viser sig at være, når eleverne modtager informativ feedback om opgaver i forhold til, hvordan de kan løse den mere effektivt osv. Derudover fungerer det også bedst med feedback, når målene for f.eks. en opgave er meget specifikke, konkrete, men samtidig udfordrende. Det viser sig også, at feedback har den ringeste effekt, når den er relateret til belønninger, straf og ros. Ifølge Hattie har ros nærmest ingen effekt, når det omhandler f.eks. feedback af en opgave, grundet ros indeholder meget lidt læringsorienteret information. Her er jeg dog kun delvis enig med Hattie, da ros kun har en hæmmende effekt, hvis den ikke indeholder noget konstruktivt. (Hattie, Styrken ved feedback, 2013).

Feedback kan man anvende på mange forskellige niveauer. Kvaliteten og effektiviteten af feedback afhænger af, hvilket niveau man anvender den på. De omtalte niveauer er; opgaveniveau, procesniveau, selvreguleringsniveauet og det personlige niveau. Niveauerne er vist i modellen nedenfor. (Hattie, Styrken ved feedback, 2013). Modellen skitsere, hvordan man bedst kan sikre sig, at eleverne har opnået læring, dvs. reducere den kløft, der er imellem det de allerede ved, og *det de gerne skulle opnå at vide*.



Figur 1. En model for feedback som læringsforstærker.

Opgaveniveauet handler om et produkt eller en opgave. (Er arbejdet f.eks. udført korrekt eller ukorrekt? (Hvordan får jeg mere viden omkring noget, hvilket også kaldes for korrektiv feedback, hvor man får viden omkring nogle resultater?) Der er mange der blander korrektiv feedback sammen med feedback på et personligt niveau. Det er ytringer, som f.eks. *”Det er korrekt, hvor er du dygtig”*. (Hattie, Styrken ved feedback, 2013).

Procesniveauet drejer sig om den feedback, der gives i forhold til den proces, som er anvendt til at skabe et produkt eller udføre en opgave. Måske finder man ud af, at man er nødsaget til at anvende andre strategier, for at skabe det bedste resultat i en opgave, eller udvikle en mere effektiv informationssøgning. Derfor skal feedbacken hjælpe med at udvikle nye opgaveløsningsstrategier og effektivisere informationssøgningen. Dermed kan der opstå en dybere læring end på opgaveniveauet, da der i opgaveniveauet kun fokuseres på om opgaven er løst korrekt eller ukorrekt. Hvor man på procesniveauet tilegner sig forskellige

opgaveløsningsstrategier, hvilket kan føre til mere korrekte opgaver. (Hattie, Styrken ved feedback, 2013).

Selvreguleringsniveauet handler om selvregulerende feedback. Altså at skabe sig bedre færdigheder i selvregulering, så man kan opnå en større tiltro til ens egne evner. For at opnå denne tiltro skal eleverne informeres om, og/eller opmuntres til, hvordan de selv kan arbejde bedre med eller mere effektivt med opgave.

Det sidste niveau er det personlige niveau. Her er feedbacken rettet mod selvet uden relationer til præstationen i forbindelse med f.eks. en opgave eller opgaveprocessen. Denne form for feedback er mindst effektiv, da den kun består af ytringer som *"Du er en meget dygtig elev"*, men ikke siger noget om, hvorfor man er en dygtig elev og hvad der kan forbedres i opgaven. Derfor virker denne feedback kun på læring, hvis den kan skabe en ændring i elevens arbejdsindsats, engagement eller en følelse af effektivitet i forhold til læring eller de strategier eleven anvender. Såfremt man ønsker at benytte sig af denne feedback, er det vigtigt, at den sættes sammen med enten opgavefeedback eller procesfeedback, så eleven får information om, hvorfor eleven er dygtig; *F.eks. " Du er virkelig dygtig, fordi du har gennemført denne opgave, da du kunne anvende dette begreb"*. (Hattie, Styrken ved feedback, 2013).

Det har vist sig, at den mest effektive feedback er den *"der sigter mod at bevæge eleverne fra opgave til udførelse og derefter fra udførelse til selvregulering."* (Hattie, Styrken ved feedback, 2013). Dvs. at for at feedbacken har størst effekt, skal den omkring alle niveauer.

Feedbackens tre spørgsmål

Feedback kan også betragtes, som det didaktiske middel, der skal bidrage med at mindske den afstand man har mellem ens aktuelle forståelse og ens ønskede forståelse. Ifølge Hattie er det vigtigt, at man stiller tre spørgsmål, når man skal bruge feedback. *"Hvor er jeg på vej hen?(hvad er målene?), hvordan klarer jeg mig?(hvilke fremskridt er der tale om i forhold til målene?), og hvor skal jeg hen herfra? (hvilke aktiviteter må vi iværksætte for at gøre fremskridt?)"* (Hattie, Styrken ved feedback, 2013).

I skemaet ses de tre spørgsmål over for de fire feedbackniveauer. (Hattie, Lektionens gennemførelse- effektiv feedback, 2013).

Niveauer		Vigtige spørgsmål	Tre feedbackspørgsmål
1	Opgave	Hvor godt er opgaven blevet løst? Rigtigt eller forkert?	Hvor er jeg på vej hen? Hvad er mine mål?
2	Proces	Hvilke strategier er påkrævet for at løse opgaven? Er der alternative strategier, som kan anvendes?	Hvordan klarer jeg mig? Hvilke fremskridt gør jeg hen imod mine mål?
3	Selvregulering	Hvori består den viden og forståelse, der er påkrævet for at vide, hvad du gør? Selvovervågning, styring af processer og opgaver.	Hvor skal jeg hen herfra? Hvilke aktiviteter må nu iværksættes for at gøre større fremskridt?
4	Selv	Personlig evaluering og affekt vedrørende læringen.	

Figur 7.1 Feedbackniveauer og -spørgsmål.

Hvor er jeg på vej hen?

Spørgsmålet handler generelt om de læringsmål der opstilles, som kan fremme målrettet handling og vedholdenhed med hensyn til opgaveløsning, når man står over for vanskeligheder og derefter støtter genoptagelsen af afbrudte opgaver, selv når der er mere attraktive alternativer. Målene skal altid indeholde udfordringer og engagement. Det er vigtigt, at der sættes klare mål og tegn for læring, for ellers er det svært at vide, om man har opnået dem, og om eleverne har vanskeligt ved at se den kløft der er mellem den nuværende læring og den tilsigtede læring. Derved ser de ikke et behov for at lukke kløften, dvs. at opnå ny læring. Feedbacken hjælper til at kunne opstille nye og tilpassede udfordrende mål, så man sikrer en kontinuerlig læring.

Hvordan klarer jeg mig?

Her skal der bruges en person til at give informationer/feedback i relation til en opgave eller præstation. Det er vigtigt, at feedbacken er konstruktiv, så den kan give information om, hvordan man kan komme videre, fra der hvor man er i sin læring.

Hvor skal jeg hen herfra?

Spørgsmålet skal sikre, at læringen er vedvarende. Dog fører spørgsmålet tit til, at elever enten får flere opgaver, flere forventninger eller mere information og dette er ikke ideen med spørgsmålet.

Derimod skal der skabes muligheder for dybere læring. Dvs. større udfordringer, flere opgaveløsningsstrategier og processer, bedre færdigheder og automatisering, mere selvregulering i læringsprocessen, dybere forståelse, osv. (Hattie, Lektionens gennemførelse- effektiv feedback, 2013) (Johansen & Kokholm, 2015, s. 6-10).

Ovenstående teori bygger på, at læreren kender til elevens vidensniveau, og derfor kræver det at man, som historielærer kender til de forskellige videns former. Til at belyse disse videns former, har jeg valgt nedenstående at anvende Lars Qvortrup, som er professor på Institut for læring og filosofi i Aalborg, da han skitserer, hvordan elevernes historiebevidsthed kan udvikles.

Hvad er viden?

Ifølge Lars Qvortrup er viden *"dynamisk, dvs. at den i samspillet med omverden kan føre til ny viden."* (Qvortrup, 2004, s. 84). Lars Qvortrup definerer viden, som et dialektisk forhold, da verden forandrer sig, og derfor gør vidensforandring mulig. Denne definition på viden leder os frem til at kunne kategorisere viden i fire vidensformer (Qvortrup, 2004, s. 83-84).

De 4 vidensformer

Verden bliver større, og derfor er det som borgere vigtigt at kunne forholde sig kritisk til politik og kulturelt. Før i tiden var det nok at have fokus på kvalifikationer, altså besidde en skarp paratviden, men i dag kræver det lidt mere, at holde os opdaterede på, hvad der sker rundt om i verden. Derfor ligger fokus nu på videnskompetencer. Altså hvordan vi skaffer os viden, fordi *"Man skal ikke bare lære. Man skal lære at lære"* (Qvortrup, 2004, s. 73). Det, Lars Qvortrup udtaler sig om her er, at det blevet vigtigere end nogensinde før, at individet ikke kun har paratviden, men også andre former for viden. F.eks. viden i forhold til at vide, hvad man skal bruge sin viden til.

Men hvad er det så vi skal vide i dag? (Qvortrup, 2004, s. 73).

Lars Qvortrup anser viden som et mysterie, da den opfører sig kontra-intuitivt. dvs. på en anden måde, end man skulle antage. Man har med tiden erfaret, at jo mere man ved, desto mere ved man, at man ikke ved. *"Viden fungerer ikke som et kar, der langsomt fyldes, men som en kikkert: Jo stærkere den er, des klarere kan vi se, at der er uendeligt meget, vi ikke kan se."* (Qvortrup, 2004, s. 19). Dvs. at mere viden ikke kun giver viden, men også mere viden om, hvad det er, vi ikke ved. Viden og læring er dermed uhåndgribelige og komplekse størrelser, og noget vi aldrig bliver

færdige med. "Alle har et personligt ansvar for at uddanne sig hele livet[...]" (Qvortrup, 2004, s. 68).

For at kunne evaluere elevernes læring/-viden er det, ifølge Lars Qvortrup, vigtigt at kende de forskellige vidensstyper. Lars Qvortrup har opstillet fire vidensformer ud fra den amerikanske antropolog og erkendelsesteoretiker Gregoru Batesons teori om læring og kommunikation, som mener, at læring og kommunikation kan inddeles i fire kategorier: første, anden, tredje og fjerde ordens læring. (Qvortrup, 2004, s. 83). Ved at anvende Gregoru Batesons teori om læring og kommunikation, mener Lars Qvortrup, at man ud fra en systemteoretisk tilgang kan identificere fire vidensformer, som nedenstående skema skitserer. I skemaet er historiefaget anvendt, som eksempel (Qvortrup, 2004, s. 99).

Vidensformer	Vidensbetegnelser	Historiefaget
1. ordensviden: Kvalifikationer	Faktuel viden (viden om noget)	Historie som stof
2. ordensviden: Kompetencer	Situativviden (viden om vidensanvendelse)	Historie som nytte
3. ordensviden: Kreativitet	Systemisk viden (viden om videnssystemet)	Historie som optik
4. ordensviden: Verdensviden/kultur	Metassystemisk viden (viden om betingelserne for videnssystemet)	Historie som forudsætningen for "historie"

Afsættet i historiefaget, er at det handler om noget. Historie er forløb, fortællinger om begivenheder, personer og forestillinger om tidligere tiders samfundsstruktur, og hvordan det engang var. Ved 1. ordensviden tilegner eleven sig en faktuel viden, som Lars Qvortrup kalder kvalifikationer. Herefter vil man spørge sig selv, hvad nytter historien? Hvorfor skal vi sætte os ind i 1.verdenskrig? Hvorfor skal vi vide noget om genforeningen? osv. Disse spørgsmål kommer i forlængelse af, at historiefaget ikke blot er et vidensfag, hvor vi skal samle en masse paratviden, men at det også er et fag, hvor eleverne skal lære at anvende deres viden, nemlig historiebrug. Det er det de lærer i 2.orden, altså erhverve kompetencer til at kunne nyttiggøre deres viden

(Qvortrup, 2004). *"Knowing-that forudsætter knowing how"* (Qvortrup, 2004, s. s.100). Her er det vigtigt at forstå, at både den faktuelle og situative viden står i forlængelse den systemiske viden. Det gør den fordi, det vi ser afhænger af i hvilken optik, vi ser det i. Mere specifikt; lagttagelsen af historien afhænger af hvilke briller vi tager på. Dog er det vigtigt, at eleverne har den faktuelle viden med sig, da det er selve substansen og forudsætningen for at kunne bruge sin historie. *"Man kan være nok så god til at snakke. Hvis man ikke ved, hvad man snakker om, fører det sjældent nogen steder hen"* (Qvortrup, 2004, s. 98).

Til sidst har vi den 4.vidensform; verdensvidens. Den skal forstås som at *" historie, som fag eller som en fælles viden om begivenheder i fortiden forudsætter den verden, som vi lever i.* (Qvortrup, 2004, s. 98). Dvs. at eleverne selv skal forstå, at de er en del af historien og selv er medskabere af den. *"Vi bruger historien til at orientere os og forstå og forklare at forandringer- til at finde svar på, hvorfor det er blevet, som det er- og dermed opnå et kendskab til egne og omgivelsernes forudsætninger."* (Pietras & Poulsen, 2013, s. 16). Lars Qvortrup mener, at forudsætningen for at vi kan have denne viden om en fælles fortid og kalde den for *"vores historie"* skyldes, at vi sammen udgør et socialt og kulturelt fællesskab, som opbygges af de fortællinger om os selv, som vi deler med hinanden. I historiefaget vil 4.orden komme til udtryk gennem elevernes refleksion over historie, som fag og undervisning, som ifølge Qvortrup defineres, som det dialektiske forhold. (Qvortrup, 2004, s. 97-99).

Grundet ovennævnte er det, derfor yderst vigtigt, at jeg som historielærer kender og kan anvende de forskellige vidensformer i min historieundervisning, samt at jeg kan føre dem videre til eleverne. Denne transformation af viden omkring hvordan man lærer, forudsætter, at man som lærer kender elevernes forskellige læringsniveauer og deres nærmeste udviklingszone, som jeg vil uddybe i nedenstående afsnit vha. Vygotskys sociokulturelle læringsteori.

Emperi

Eftersom opgaven tager udgangspunkt i at undersøge om en historieundervisning, med fokus på synliggørelse af elevernes læring, kan fremme elevernes historiebevidsthed, anvendes interview, som en kvalitativ undersøgelsesmetode. Denne undersøgelsesmetode lægger vægt på elevens livsverden og erfaring frem for en summativ færdighedsmåling. Den valgte undersøgelsesmetode har fokus på at undersøge enkelte elevs erfaring med evaluering og synliggørelse af læringen,

samt om de mener, at det at kunne se sin progression i læringen har en effekt hos dem, både negativt og positivt. Til sidst skal undersøgelsen være med til at belyse om elevernes historiebevidsthed er blevet fremmet i løbet af en historieundervisning, hvor der er fokus på bevidst synlig læring og evaluering. Ydermere skal interviewene nuancere resultaterne i analysen af undervisningsforløbet.

Undersøgelsen er blevet udarbejdet på min praktiskskole; Vestervangskolen. Vestervangskolen er en pilotskole. Derudover blev skolen lagt sammen med tre andre skoler efter sommerferien, og gik fra at have ca. 400 elever til ca.1200 elever. Undersøgelsen blev foretaget lige efter den sidste time af praktikken, da elevernes lagret viden stadig er frisk, og dermed vil give interviewet en bedre kvalitet. Interviewet fandt sted i et lille lokale, væk fra andre elever på skolen. Dette var for at skabe et trygt miljø for informanterne.

Da jeg har tænkt mig længere nede at analysere mit eget undervisningsforløb i praktikken, er det derfor mest fordelagtigt at foretage interviewet i den 8.klasse, som historieundervisningen foregik i. De to informanter, som er udvalgt, er to tilfældige elever, da opgaven har til hensigt at undersøge, om der kan ses en historiebevidsthed hos dem. I gennemførelsen af det konkrete interview er der anvendt en semistruktureret interviewform med spørgeguide. Det har den fordel, at jeg via en struktur og mine spørgsmål har et mål og fokus med interviewet, som gør, at jeg får besvaret min problemstilling. Dog er der givet plads til en mere dynamisk samtale, da eleverne bliver interviewet som en gruppe og derfor kan supplere og hjælpe hinanden. Endvidere kan et semistruktureret interview åbne op for elevernes erfaringer, da de har mulighed for at snakke frit og eftertænke det de siger. Ulemperne derved er, at jeg, som interviewer, skal være nærværende og opmærksom under hele forløbet. Dette kan blive vanskeligt, da jeg er nødt til at holde et bevidst fokus i forhold til at få besvaret min problemformulering. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 170-171).

Oplysningerne fra interviewet er ikke tilstrækkelige til at kunne belyse problemstillingen, så de er derfor suppleret med en analyse af mit undervisningsforløb i praktikken, hvor der fokuseres på, om der findes evaluering og synliggørelse af elevernes læring deri.

Alternativet til interview og dokumentanalyse kunne være, observation af andre læreres historieundervisning, men denne metode er ikke valgt, fordi ingen af lærerne på min praktiskskole praktiserede synliggørelse af elevernes læring, i deres undervisning.

Beskrivelse af empiri:

Nedenstående er fra min transskription af fokusinterviewet. Jeg har valgt at transskribere det således, at det ikke bliver talesprog, men skriftsprog. Dvs. at diverse pauser og fyldeord fx "hmm" og "øhh" udelades, da det ikke er relevant for analysen. Jeg har taget hensyn til, at "øhh, mhh og grin" kan være et tegn på nervøsitet fra elevernes side.

Jeg har valgt at omdøbe de interviewede elever A og B. På nogle tidspunkter i interviewet nævner eleven en lærer eller mig. Læreren har jeg valgt at omdøbe A. Da det er hele interviewet, der bliver brugt i undersøgelsen, er hele transskriptionen af interviewet med i opgaven.

Transskription af interviewet

I= interviewer

A= Elev A

B= Elev B

I: Kan I lide historie?

A: Ja det er fint nok, kommer an på hvilke emner man har.

B: Ja... (tøvende).

A: Og hvad der interesserer en og hvordan det man lærer bliver præsenteret, og hvordan man lærer det.

B: Jaaa.

A: Hvis det kun er i en bog, så er det jo klart det godt kan blive lidt kedeligt.

I: Hvorfor tror I, at I har historie i folkeskolen?

A: Viden om det der er sket. (Eleven griner lidt nervøst)

I: Hvad tror I, at I skal bruge den viden til?

A: Jeg kan lide at vide, hvad der er sket.

B: Mhhh

A: Så man kan bruge det i fremtiden

I: Nu siger du bruge det i fremtiden, kan du uddybe det?

- A: Sådan hvis man hører om krig, altså 2.verdenskrig, så ved vi. Altså hvis der ikke var nogen der fortalte os om det, så vidste vi jo ikke, hvad vi skulle gøre, hvis det skete igen. Eller så vil vi heller ikke undgå, hvis det skete igen.
- I: Nej det kan der være noget om. Hvordan hjælper tydelige læringsmål i undervisningen jer?
- A: Altså vi har prøvet det. Du mener der her med at vi får formidlet, at vi kan skal lære det her? Og hvordan jeg når mit mål?
- B: Det har vi lavet.
- A: Nogle gange synes jeg lidt man glemmer det. Da A bruger det i starten af forløbet, men ikke i slutningen af forløbet. Det er ikke sket i praktikken med dig.
- B: Det virker fint.
- A: Men så længe det ikke er for mange mål på en gang, for så kan det godt blive sådan lidt....
- B: Mhhh...
- I: Hvis der bare er to læringsmål sat op for undervisningen i en time? Hvad gør det for jer?
- A: Jeg kan godt lide jeg får skrevet programmet for undervisningen op. Det synes jeg er rart.
- B: Ja for så ved man også hvad man skal lære i dag. Og det gør at jeg går ud fra det og gør lidt mere ud af det.
- A: Så får man også lidt mere ud af opgaverne, hvis man kan se, der kommer en opgave mere efter det. Måske...
- I: Ja spændende. Hvad sker der hos jer, når læreren evaluerer jeres læring? Altså det I har lært, og I så kan se I har udviklet jer? Har det nogen effekt på jer?
- B: Ja, så vil man jo godt lære og lave videre. Når man ved det har en nytte.
- A: F.eks. når man får ros, fordi du siger at vi er blevet bedre til noget. Det er ret fedt.
- B: Det gør ligesom bare man vil lære videre og mere, da det øger motivationen.
- I: Nu skal vi tænke lidt tilbage. Kan I huske det sidste forløb vi arbejde med?
- A: Vi snakkede om at Danmark blev delt op, Genforeningen, Versaillestraktaten.
- B: Krakket, Kanslergadeforliget.
- I: Nu har vi arbejdet med forløbet Mellemløbet, hvad kan I bruge jeres viden derfra til?

- A: Vi kan bruge det i vores historietimer med A når vi skal snakke videre om andre emner. Det er meget lettere, da vi har noget viden derom, som gør vi kender årsagen til vores emne nu. 2.verdenskrig.
- B: Derudover kan man også bruge det den viden vi får i andre fag, f.eks. samfundsfag.
- A: Ja det gør, at man nogle gange kan forstå tingene bedre, og derfor snakke med om det. Da der er meget historie i samfundsfag.
- I: Mener I at konflikter i verden skal undgås for en hver pris?
- B: Nej hvis vi forsøger at undgå det, kan det godt skabe flere konflikter.
- A: Jeg synes det er godt nok med konflikter, for ellers kommer man aldrig frem til en løsning.
- B: Der bliver nødt til at være konflikter nogle steder.
- A: Ja, men konflikten efter 1.verdenskrig gik jo ud over tyskerne, som gjorde, at de ikke havde det særlig godt.
- I: Tror I så det var en af grundene til 2.verdenskrig?
- B: Ja.... (tøvende)
- A: Ja (Bestemt)
- B: Det var det vel. Hitler ville jo gerne tage hævn, da han var ret sur over det der skete.
- A: Så hvis dolkestødet mod tyskerne i Versailles ikke var sket, var 2.verdenskrig sikkert ikke sket. (Lille pause) Men hvis der er et problem skal man jo heller ikke undgå det. Men i denne sammenhæng var det dumt, da Hitler ønskede hævn. Det skal man tage med sig i dag, da det tit kan ende ud i man blot ønsker hævn, og på den måde for det måske ingen ende, som nogle af konflikterne der er i verden i dag.
- B: F.eks. terrorangrebene og krigene i Mellemøsten.

Beskrivelse af undervisningsforløb om mellemkrigstiden i 8.klasse

Undervisningsforløbet er udarbejdet ud fra SMTTE-modellen og er tiltænkt en homogen 8.klasse, hvor niveauet er fordelt på alle niveauer. Derfor har det været vigtigt at inddrage undervisningsdifferentiering, som bl.a. er sket via lærings aktiviteter og gruppedannelse efter Cooperative Learning -struktur. Undervisningsforløbet fokuserer på tiden efter 1.verdenskrig; Mellemkrigstiden, også kaldt de glade 20'er og triste 30'er. Da der ikke er mange elever der kender til Mellemkrigstiden, men ved en masse om 1.verdenskrig og 2.verdenskrig, finder jeg emnet relevant at undervise i. Måden eleverne bliver undervist på er, at eleverne gennem tekster og film, får en masse faktuel viden omkring afslutningen af 1.verdenskrig, samt mellemkrigstiden. Denne faktuelle viden skal eleverne bruge for at kunne skabe en kronologisk sammenhæng i historien, med forlængelse af fortiden, samtid og i fremtiden.

Udover SMTTE-modellen er der anvendt synlig læring. Både via synlige læringsmål i klassen, men også gennem en formativ og summativ evaluering, som har fundet sted løbende under hele forløbet via test, vurderingsskema, klassesdialoger og Jeopardy som afslutning på hele forløbet.¹

Analyse af undervisningsforløbet i praktikken i en 8.klasse

I dette afsnit vil der analyseres, om evaluering med fokus på om synliggørelse af elevernes læring kan være med til at fremme elevernes historiebevidsthed.

Historiebevidsthed i praksis

I undervisningsforløbet er der blevet anvendt alle Lars Qvortrups betegnelser for viden; faktuel viden, situativ viden, systemisk viden og metasystemisk viden. Den faktuelle viden er blevet anvendt gennem hele forløbet, da historiefaget i sig selv, kun er stof og faktuel viden. Det faktuelle stof har eleverne læst til hver time. At eleverne skulle læse nyt stof til hver time, skyldtes at de kun havde 1 time historieundervisning om ugen, bestående af 60 minutter. Det læste stof var nøje valgt ud, i forhold til emne, elevernes zone for nærmeste udvikling, og de fastsatte læringsmål for timen og forløbet. Inden forløbet gik i gang blev eleverne introduceret for forløbet og målene med forløbet. De fik fortalt, hvorfor de skulle lære noget om Mellemkrigstiden, samt, hvad de skulle bruge denne viden til i slutningen af forløbet. Inden den sidste time sluttede, fik eleverne en forforståelse for det nye stof, samt hvad de skulle bruge det til. Udover det kunne eleverne læse

¹ Undervisningsforløb er vedlagt som bilag 1

dagsorden for næste time i ugeplanen. Det er her den situative viden bringes i spil. Når eleverne kender grunden til, hvorfor de skal læse stoffet, og vide noget om Mellemlkrigstiden bliver de bevidste om, hvad denne viden er nyttig til. Dette er et af de vigtigste elementer for at kunne bruge sin tilegnede viden fra historiefaget. Som nævnt i teori afsnittet er det ikke nok blot at erhverve os kvalifikationer, men vi skal også erhverve os kompetencer, altså viden om, hvordan vi nyttiggør vores viden. Ved at eleverne fik denne forforståelse, var de klædt på til næste time.

Når man kigger på den systemiske viden i undervisningsforløbet, er den til stede gennem alle de tekster, som eleverne skal læse. Eleverne skal ikke blot læse tekster, som kan belyse følgerne i mellemkrigstiden, efter 1.verdenskrig i forhold til tyskernes syn på det, men også andre landes syn, samt de følger det havde for de forskellige lande; Genforeningen, de glade 20'ere, krakket, Kanslergadeforliget samt ismernes indførelse. På denne måde vil eleverne få størst viden om perioden; samt kunne drage flere årsager og paralleller til videre forløb. Den systemiske viden kommer særligt til udtryk, når eleverne skal analysere sig frem til Hitlers overtagelse af magten, med fokus på, hvorfor det skete.

Den sidste videns form; verdensviden, kommer til udtryk i slutningen af timen med Kanslergadeforliget, hvor eleverne skal lave aktiviteten "Spør efter Kanslergadeforliget". Her skal de reflektere over hvilke følger, det havde for dagens Danmark samt finde spor efter Kanslergadeforliget. Ydermere kommer det til udtryk i forløbets afslutning, hvor de skal diskutere deres egne synspunkter og holdninger til diktatur og demokrati, samt hvordan situationen i verden ser ud, nu.

Da alle fire videns former/betegnelser anvendes i undervisningsforløbet kan der være mulighed for at fremme elevernes historiebevidsthed. Da eleven gennem sin viden fra 1.orden, får mulighed for at reflektere over historieundervisningen og selve fænomenet "historie". På denne måde vil eleven blive bevidste om, at historie er en forudsætning, for at historien findes og vil fortsætte. Det er nemlig her historiebevidsthed kommer til udtryk! At eleverne er bevidste om, at de er historieskabte og historieskabende.

Synlig læring og evaluering i praksis

Når man anvender evaluering i sin undervisning, er der nogle spørgsmål, som man kan tage med sine didaktiske overvejelser. Hvad skal evalueres? Hvorfor skal denne evaluering foretages? Skal evalueringen anvendes resultatorienteret, procesorienteret eller begge dele? Skal evalueringen hjælpe med at dokumentere og sammenligne et læringsresultat, eller er det for at finde frem til elevens nærmeste udviklingszone og gøre læringen synlig for eleven for derved at styrke den videre læringsproces? Skal evalueringen hjælpe med at vurdere, om der er tegn på læring? Hvem er modtageren og afsenderen af resultatet?

I forhold til ovenstående didaktiske spørgsmål omkring brugen af evalueringsformer i undervisningen, er der i dette undervisningsforløb blevet anvendt synlig læring og alle John Hatties fire niveauer for feedback; opgaveniveau, procesniveau, selvreguleringsniveau og personligniveau.

Synlig læring, er blevet anvendt gennem hele forløbet. Eleverne skulle inden forløbets start med Mellemløbet besvare et spørgeskema om perioden. Spørgeskemaerne eleverne udfyldte i var tænkt, som en procesorienteret støtte og udvikling af deres læringsproces, samtidig med, at resultatet kunne afdække elevernes forforståelse, og derved fungere som stilladsering for historieundervisningen og de synlige læringsmål for forløbet. På længere sigt kunne resultaterne understøtte revurderinger i undervisningsmetoder. Resultaterne kunne også medføre revurderinger i undervisningsmetoder, mål og indhold på længere sigt. Ydermere skulle testen give et udgangspunkt for, hvor klassen befandt sig i forhold til Lev Vygotskys zone for nærmeste udvikling, for på denne måde kunne undervisningen opbygges efter elevernes vidensniveau. At eleverne udfyldte spørgeskemaerne sidst i forløbet igen var med til at gøre elevernes læringsproces synlig for dem selv, da de blev præsenteret for resultaterne. Derudover skulle resultaterne og deres refleksioner være med til at belyse, om deres historiebevidsthed var blevet fremmet i løbet af de 6 uger med forløbet med mellemløbet, samtidig med, at eleverne havde fået mere viden, og at de var blevet undervist ud fra Lars Qvortrups fire videns former.

Efter testen blev eleverne præsenteret for de forskellige læringsmål for forløbet. De præsenterede læringsmål blev også hængt op på en af klassens opslagstavler. På denne måde blev de synlige for eleverne under hele forløbet, hvilket medførte, at eleverne hele tiden vidste, hvad de skulle lære under forløbet.

I kildearbejdet med teksterne, var det mest fordelagtigt, at eleverne analyserede en kilde, først sammen på klassen og derefter individuelt. Kilden de analyserede individuelt, skulle eleverne aflevere til mig. Herefter fik eleverne feedback på deres analyse af kilden. Feedbacken var givet ud fra John Hatties fire niveauer for feedback.

På opgaveniveauet er analysen af kilderne blevet evalueret vha. de fastsatte kriterier for opgaven, som understøttede de fastsatte læringsmål for undervisningsforløbet. Ved begyndelsen af opgaven fik eleverne udleveret en opgaveformular, hvor kriterierne for opgaven var beskrevet. På denne måde havde eleverne noget at forholde sig til. Nogle elever fik skriftlig feedback, mens andre, som havde behov for det, fik mundtlig feedback. Feedbacken på opgaven omhandlede kun, om de havde løst opgaven rigtigt eller forkert. Herefter gik jeg videre til procesniveauet, hvor jeg kiggede på den proces, der havde været til stede under skriveprocessen. Til at evaluere på procesniveauet blev der anvendt John Hatties tre spørgsmål; Hvor er jeg på vej hen; Hvordan klarer jeg mig?; Hvor skal jeg hen her fra?

Det første spørgsmål; "Hvor er jeg på vej hen?" Henviser til de fastsatte læringsmål for forløbet, som eleverne skal opnå. F.eks. eleverne kan læse en historisk kilde, eleven kan skelne mellem en primær og sekundær kilde, eleven kan anvende forskellige analyse redskaber for at kunne analysere en kilde, og eleven kan bruge faktuel viden i forhold til at analysere kilden ud fra en historisk sammenhæng. Alle ovenstående mål understøtter undervisningsforløbets endelige afslutning, nemlig at eleverne vha. af faktuel viden fra forløbet skal kunne gennemføre en debat om demokrati og diktatur, med henblik på at kunne perspektivere og reflektere over verdenssituationen i dag.

"Hvordan klarer jeg mig?" Dette er den formative evaluering, som fortæller, om, der er tegn på læring hos eleverne og om de er på vej mod undervisningsforløbets mål. Imens eleverne skrev deres analyse af kilden, fik de hjælp under hele processen. Yderligere havde eleverne mulighed for at aflevere deres opgave inden den endelige aflevering. De af eleverne, som valgte denne

mulighed fik en individuel respons på, hvordan det gik dem i skriveprocessen, og om de skulle bruge andre strategier til at løse opgaven. "Hvor skal jeg hen herfra?" For at eleven ikke skulle føle, at det var hele opgaven, som skulle revurderes, satte jeg to-tre fokuspunkter, som eleven fik feedback på. Dette gjorde, at eleverne fik informationer, om hvilke strategier de kunne tage i brug, for bedre at opfylde opgavens kriterier. Fokuspunkterne var differentierede, da de var sat ud fra den enkelte elevs behov.

Den formative evaluering er også blevet brugt under selvreguleringsniveauet, da eleven skulle skrive noter til hver time. Her har eleverne kunne overvåge deres egen læringsproces. Det sidste niveau; personligt niveau er blevet brugt to gange. Først i timerne, når eleverne fik respons på det de sagde i klassedialogerne. Derudover er det blevet anvendt i forbindelse med de andre niveauer f.eks. "Rigtig fin analyse, fordi du har anvendt denne strategi for at løse opgaven". I det her eksempel er det personligniveau koblet sammen med procesniveauet.

Til sidst i timerne er der blevet evalueret summativt via evalueringsredskabet Kahoot. Enkle gange var det mig, som havde fremstillet spørgsmålene ud fra de læste tekster, og andre gange eleverne. At eleverne lavede spørgsmål til teksten, for at de kom til at arbejde med gennemgangen af teksterne på en anden måde, samtidig med, at de selv havde hænderne i læringsprocessen. Forløbet blev afsluttet med en omgang Jeopardy, som skulle bruges til at evaluere på, om eleverne havde opnået de opstillede mål for forløbet.

I forhold til ovenstående analyse af undervisningsforløbet i historie i 8.klasse, er der anvendt mange evalueringsformer, sågar John Hatties tre spørgsmål, evalueringsniveauer, som blev anvendt under formativ og summativ evaluering.

Den formative evaluering, som blev brugt via de tre spørgsmål under procesniveauet i responsen til eleverne under skriveprocessen, indeholdte en konstruktiv feedback, fordi den skulle være med til at hjælpe eleverne videre i deres arbejde med analysen, vha. af de konkrete fokuspunkter.

Den formative evaluering blev brugt i alle timer, da historie er et faktuel sprog, og man derfor har observeret og evalueret på alt, hvad eleverne har sagt i timen. Derudover er der også anvendt summativ evaluering i form af diverse evalueringsredskaber; vurdering på elevernes analyse af kilden, spørgeskema, multiple choice, Kahoot, og til sidst Jeopardy.

Analysen er udarbejdet for at tydeliggøre, hvordan man kan implementere evaluering med særlig fokus på synliggørelse af elevernes læring i sin undervisning. Ydermere skal analysen understøtte diskussionen længere nede i opgaven.

Analyse af synlig læring og historiebevidsthed på baggrund enkelte elever fra 8.b

For at gøre analysen af mit interview mere overskueligt, har jeg valgt at beskrive et spørgsmål af gangen. I forhold til, hvad jeg ønsker at undersøge ved at stille spørgsmålet, samt elevernes svar.

1. Kan I lide historiefaget?

Spørgsmålet stiller jeg for at undersøge, om eleverne kan lide eller ikke lide faget, da det kan have betydning for deres svar længere nede i interviewet. Derudover er det også en god start på et interview, da det er et ja eller nej spørgsmål, og på denne måde er isen brudt, og interviewet er i gang. Til spørgsmålet svarer eleverne A: *"Ja det er fint nok, kommer an på, hvilke emner man har" og Hvad der interesserer en og hvordan det man skal lære bliver præsenteret, samt hvordan man lærer det.*

Til det svarer elev B *"Ja hvis det kun er i en bog, så er det jo klart det godt kan blive lidt kedeligt"*

Både elever A og B kan lide historiefaget, men selve deres læring afhænger af, hvordan faget, og emnet bliver præsenteret og formidlet i undervisningen.

2. Hvorfor tror I, at I har historie i folkeskolen?

Begge elever siger, at de skal have en viden, om det der er sket. Her vælger jeg, som interviewer at forlade mine spørgsmål og spørge mere ind til deres svar, for at få dem til at uddybe det. "Hvad tror I, I skal bruge den viden til?" Elev A: *"Jeg kan lide at vide, hvad der er sket i fortiden, så man kan bruge det i fremtiden. F.eks. hvis man hører om krig, altså 2.verdenskrig så ved vi... Altså hvis der ikke var nogen der fortalte os om det, så vidste vi jo ikke, hvad i skulle gøre, hvis det skete igen, eller så vil vi heller ikke undgå det, hvis det skete igen"*

Ifølge Lars Qvortrups model omkring, hvordan vidensformer kan placeres hos eleverne i folkeskolen, befinder eleverne sig her på 2. ordens viden, altså den situative, da de har en viden

om, hvad de kan anvende deres viden fra historieundervisningen til. Det kaldes historie som nytte. Derudover viser eleverne også, at de har en forudsætning om, at de kan/ skal anvende deres historiske viden i fremtiden, hvis noget lignende sker. Dette stemmer overens med Bernard Eric Jensens teori, omkring historiebevidsthed og historiebrug. Nemlig at eleverne kan anvende deres historiske viden i forhold til, at de er historieskabte og historieskabende.

3. Hvordan hjælper tydelige læringsmål jer i undervisningen?

Både elev A og B har prøvet synlig læring i deres historieundervisning. Elev A siger *"Nogle gange synes jeg lidt man glemmer det. A bruger det i starten af et forløb, men ikke i afslutningen af forløbet. Men det er ikke sket, da vi havde dig."* Elev B: *"Nej du fortæller os, hvilke læringsmål der er for forløbet, samt slutter forløbet af med, at spørge, os om vi synes vi har lært det. Til sidst får vi en test, hvor vi også selv kan se, hvad vi har lært. Det gør jeg vil lære mere."*

Eleverne synes, tydelige mål, samt evalueringen af forløbet virker godt, hvis læreren husker det. Derimod synes elev B, at tydelige mål og evaluering er med til at øge hendes motivation og lyst til at lære mere i historie. Dette hænger sammen med John Hatties teori omkring synlig læring. For at synlig læring skal fungere i praksis, er det vigtigt, at den er bevidst både hos lærere og elever i undervisningen. Er dette tilfældet, kan den være med til at øge elevernes motivation og lyst til læring.

4. Hvad sker der hos, jer, når læreren evaluerer jeres læring, og I kan se, hvad I har lært?

Elev B: *"Ja man vil jo godt lære og lave videre, når man ved det har en nytte."*

Elev A: *"F.eks. når man får ros, fordi du siger/ sagde, at vi er blevet bedre til noget, eller hvordan vi skal blive bedre. Det er ret fedt. Elev B: Ja det gør ligesom bare, at man vil lære videre og mere, da det øger motivationen."*

Både elev A og B siger, at evaluering af deres læring, er med til at give dem mere motivation for faget, og for at lære mere. Derudover siger de, at ros eller feedback er ret fedt.

5. Nu har vi arbejdet med forløbet Mellemløbet, hvad kan I bruge jeres viden derfra til?

Elev A: *"Vi kan bruge det i vores historietimer med A, når vi skal snakke om andre emner. Det gør det lettere, at vi allerede har noget viden, som gør vi kender årsagen til vores nye emne 2. verdenskrig."*

Elev B: *"Derudover kan jeg også bruge den viden vi får, i andre fag, f.eks. samfundsfag."*

Elev A: *"Ja, det gør, at man nogle gange kan forstå tingene bedre og derfor snakke med om det. Da der er meget historie i samfundsfag."*

Både elev A og B mener og siger, at de kan bruge deres viden fra historiefaget i andre fag. Derudover synes de undervisningen i historie bliver nemmere, når de skal begynde på et nyt emne, da de kan trække paralleller fra viden fra tidligere emner.

6. Mener I, at konflikter skal undgås for enhver pris?

Svarene til overstående spørgsmål bliver til en samtale mellem elev A og elev B. Derfor har jeg valgt at tage alle svar på spørgsmålet med og ikke blot uddrag.

Elev B: *"Nej! Hvis vi forsøger at undgå det, kan det skabe flere konflikter."*

Elev A: *"Jeg synes det er godt nok med konflikter, for ellers kommer man aldrig frem til en løsning"*

Elev B: *"Der bliver nødt til at være konflikter nogle steder."*

Elev A: *"Ja, men konflikten efter 1.verdenskrig gik jo udover tyskerne, som gjorde, at de ikke havde det særlig godt."*

Interviewer: *"Tror I så det var en af grundene til 2. Verdenskrig?"*

Elev B: *"Ja..."*

Elev A: *"Ja..."*

Elev B: *"Det var det vel... Hitler ville jo gerne tage hævn, da han var ret sur over det der skete."*

Elev A: *"Så hvis Dolkestødet mod tyskerne i Versailles ikke var sket var 2.verdenskrig sikkert ikke sket."* Lille pause. *"Men hvis der er et problem, skal man jo heller ikke undgå det. Men i den sammenhæng var det dumt, da Hitler ønskede hævn. Det skal man tage med sig i dag, da det tit*

kan ende ud i man blot ønsker hævn, og på den måde for det måske ingen ende, som nogle af konflikterne der er i verden i dag.”

Elev B: *”Ja f.eks. terrorangrebene og krigene i Mellemøsten.”*

Det der sker i sidste spørgsmål i interviewet er, at eleverne anvender alle deres vidensordener i historiefaget. Dette gør de ved at anvende deres faktuelle viden omkring dolkestødet på tyskerne i Versailles, for derefter at koble den sammen med deres viden til begyndelsen på 2.verdenskrig. Nærmere specifikt den situative viden. Herefter via deres refleksioner anvender de 3.ordens viden, da de ser årsagen til 2.verdenskrig gennem tyskernes øjne, via dolkestødet og de erstatningskrav tyskerne blev beordret, samt hvilke konsekvenser det havde for tyskerne; *”Ja men konflikten efter 1.verdenskrig gik jo ud over tyskerne, som gjorde, at de ikke havde det særlig godt.”* Ikke nok med, at de ser dette uddrag af historien ud fra tyskernes perspektiv, så viser deres refleksioner også, at de drager en kronologisk sammenhæng mellem de to forløb i historien, og at de dermed ved, at mennesket selv er medskabere af historien. Dette hænger også sammen med, at Lars Qvortrup siger, at eleverne skal vide, at historie er en forudsætning for historien, der er gået, samt den fremtidige historie. Historiebrug bliver dog fremstillet tydeligere til sidst, da elev A og B samtaler om, at de også selv er historieskabende, da de påpeger, at man ikke skal sætte en krig i gang for en hver pris, da den ene part ofte kun ønsker hævn. Elev B afslutter interviewet med at drage en parallel til terrorangrebene, samt krigen i Mellemøsten.

Resultater af empiri

Når man kigger på ovenstående besvarelser af elev A og B', kan man se, at eleverne har været bevidste omkring de synlige læringsmål, samt at målene er med til at motivere dem til at lære mere i faget. Derudover kan man også se, at eleverne i samtalen kan anvende deres faktuelle viden i deres refleksioner, omkring den verden, vi lever i i dag. Dette understøtter også Qvortrups teori, om at alle fire videns former hænger sammen, og er afhængige af hinanden for at 4.ordens viden kan komme til udtryk hos eleverne.

Når man arbejder med interview, som undersøgelsesmetode, er det en god ide, at man i sine vurderinger af resultaterne tænker fordele og ulemper med. En af ulemperne ved gennemførelsen af interviewet er, at det kun er to tilfældige elever fra klassen, som bliver interviewet. Dette kan

betyde, at interviewet kun fremstiller to elevers forståelser og meninger, om en undervisning med synlig læring og evaluering.

Det at informanterne har en relation til interviewerens kan være en risikogruppe, som både kan være negativ og positiv. Positiv fordi informanterne føler sig trygge under interviewet. Negativ, fordi informanterne vil intervieweren det bedste, og derved gerne vil give det bedst kvalificerende svar, og på den måde skaber usikkerhed i sit eget svar.

Derudover kan man ud fra interviewet heller ikke være sikker på, at historiebevidsthed har fundet sted, da man ikke kan generalisere ud fra to elevers svar, opfattelser og erfaringer. Man kan også være usikker på, om man var kommet frem til det samme resultat, hvis man havde holdt sig til de planlagte spørgsmål, og ikke havde spurgt indtil elevernes svar. En anden faktor kunne også være, at svarene havde ændret sig, hvis det havde været enkelinterviews, så de ikke kunne supplere og støtte hinanden. Det kan også her være tilfældet, at den ene informant tager styringen under interviewet, og derved er det kun en informants erfaringer og meninger man hører.

Kjetil Steinholts kritik af John Hatties teori om feedback

Overalt kan man læse om John Hatties undersøgelser af feedback og dens effektivitet. Men kan man som lærer, altid stole på evidensbaseret viden, når man skal udføre det sin egen pædagogiske praksis?

En af dem som kommer med kritik til John Hatties evidensbaserede viden er en norsk pædagogisk filosof, Steinholt. Han siger;

“De midler, vi bruger i pædagogikken, er ikke neutrale, når det gælder de mål vi ønsker at realisere. Vi kan ikke bruge et hvilket som helst middel, blot fordi det er “effektivt”. pædagogik er først og fremmest en moralsk praksis, og vurderinger og beslutninger i pædagogikken drejer sig derfor ikke kun om, hvad der er muligt(en faktisk vurdering), men også om, hvad der er pædagogisk ønskeligt(en værdivurdering).” (Hartberg Wieder, Dobson, & Gran, 2012, s. 136).

Steinholt mener, at det er vigtigt, at vi stadig husker på at være kritiske, da forskning ikke kan overtage/erstatte lærerens professionelle vurderinger. Feedback kræver altså en professionel vurdering, som kun læreren kan give.

Man skal derfor, som lærer bevare sin kritiske sans overfor undersøgelser og evidensbaseret viden. Det er vigtigt, at man husker sin profession og gør sig sine egne erfaringer, da det skal passe til den praktiske kontekst man er indlejret i. Derfor må man, ikke låse sig fast på, at det den evidensbaserede viden siger, er det eneste rigtige at gå efter. Den evidensbaserede viden kan derfor ikke, benyttes som facit liste til, hvad der er rigtig og forkert at gøre i sin undervisning.

Ovenstående kritik leder hen til, opgavens nedenstående diskussion, om hvilke begrænsninger og muligheder der kan være, når historiebevidstheden skal fremmes gennem synlig læring..

At skabe historiebevidsthed igennem synlig læring- kan man det?

På baggrund af analyse- og teoridelen vil jeg diskutere, hvilke muligheder og begrænsninger der kan være, når man vil fremme elevernes historiebevidsthed gennem evaluering med fokus på synliggørelse af elevernes læring.

Når vi tænker på evalueringsbølgen, som har fundet frem til folkeskolen, og de erfaringer som jeg selv har gjort mig i min praktik, kan man diskutere, hvilke udfordringer der kan være, når man skal tænke synlig læring og evaluering ind i sin undervisning. Hvilken teori skal man læne sig op ad? Det store spørgsmål er så, om man bare kan læne sig op ad, hvad forskerne siger, og anvende det i sin praksis uden nogle eftertanker? Til det siger Steinholt *"De midler, vi bruger i pædagogikken, er ikke neutrale, når det gælder de mål, vi ønsker at realisere. Vi kan ikke bruge et hvilket som helst middel, blot fordi det er "effektivt". Han siger også "at pædagogisk praksis, inklusiv feedback, kræver professionelt skøn, og dette må ikke kvæles af evidensbaseret viden"* (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012, s. 136). Det er utrolig vigtigt, at være kritisk over for de teorier, man anvender i praksis. Man er nødt til at se dem i egen kontekst og ud fra den elevgruppe, man skal give feedback til. Dette skyldes, at eleverne ikke er robotter, men små individer, som også har sociale færdigheder og følelser, som man er nødt til at tage hensyn til og tænke med ind, når man vil anvende John Hatties teorier omkring feedback. Dette er især en vigtig faktor, da John Hattie kobler feedback og kognitive tankeprocesser sammen, altså kun elevens læring og ikke elevens personlighed og følelser. F.eks. anvendte jeg i min praktik en summativ test i starten af forløbet med "Mellemløbetiden". Dette gjorde jeg for at analysere mig frem til elevernes zone for nærmeste udvikling, for på den måde at kunne stilladsere en undervisning. Jeg tog hensyn til, hvor eleverne i klassen befandt sig for at kunne skubbe eleverne mod opnåelsen af læringsmålene,

samt udfordre dem fagligt. En stilladsering af undervisningen stemmer også overens med, hvad Lev Vygotsky siger *”Undervisningen er kun god, når den løber foran udviklingen”...* for så vækker den de funktioner i den proksimale zone som er i færd med at modnes.” (Imsen, 2006). Ydermere hjalp testen også eleverne med at gøre dem bevidste om deres egen læring. En identisk afsluttende test i forløbet skulle vise eleverne deres progression i forløbet, og på den måde gøre læringen synlig for dem.

I forhold til min feedback til eleverne i praktikken stødte jeg på nogle begrænsninger, som er værd at diskutere, når man snakker feedback og synlig læring i skriveopgaver. En af udfordringerne var, at man skal kende sine elevers forudsætninger rigtig godt, for at kunne give den mest fyldestgørende respons til den enkelte elev. Her kan det være vanskeligt at vide, hvor ens elever befinder sig i deres læringsproces, da alle elever er forskellige og tilegner sig viden, på hver deres måde. En manglende viden om elevens forudsætning kan medføre en vanskelighed ved at konkretisere de præcise mål til eleverne. Dette kan medføre, at feedbacken ikke bliver kvalitativ, da målene for opgaven bliver for abstrakte og flyvske.

I forhold til at gøre læringen synlig for eleverne, er det vigtigt, som eleverne i interviewet også var inde på, at læreren hele tiden husker at inddrage læringsmålene i undervisningen. F.eks. ved at henvise til dem i undervisningen. Hvis dette ikke er tilfældet, er det synlige læringsmål for undervisningen blot et opskrevet mål i klassen, men ikke et mål, som er bevidst hos den lærerende eller læreren selv. Dette kan medføre, at den bevidste synlige læring forsvinder fra lærerens syn og med tiden hos eleven. Til det kan man så diskutere, om et mål der ikke bliver opfyldt, ikke også er en begrænsning i fremmelsen af elevens historiebevidsthed, da læring uden mål, blot er undervisning uden målstyret læring, hvor man ikke aner, hvad eleven tilegner sig.

Endvidere kan man diskutere, om man ved anvendelse af multiple choice, Kahoot og spørgeskemaer kun favner elevernes faktuelle viden. Derfor er det særligt vigtigt, at man nøje udarbejder spørgsmål, som giver eleven plads til at reflektere over den faktuelle viden, og på den måde anvende hele sin viden fra historiefagetsamt Lars Qvortrups fire videns former.

I forhold til at måle/evaluere elevernes historiebevidsthed er der en udfordring. Historiebevidsthed er noget, der med tiden kan dannes og udvikles hos eleven. Derfor er det heller ikke muligt ved alle elever at måle historiebevidstheden, da læring ifølge Vygotsky sker mentalt, og derfor ikke er noget vi kan styre. Eftersom Vygotsky siger, at elevens læring og udvikling altid indeholder et element af uforudsigelighed, er det ikke til at vide, om eleverne er i stand til at opnå historiebevidsthed, da vi, ifølge Vygotsky, ikke kan styre elevernes læring fuldt ud. *"Elevens egen læring og udvikling vil altid indeholde et element af uforudsigelighed. Den kan ikke fastlægges på forhånd"* (Imsen, 2006, s. 227).

Derfor ville det være mest effektivt, hvis man kunne lave en kontinuerlig vurdering af elevernes historiebevidsthed gennem små individuelle kvalitative samtaler, hvor eleverne har plads til at kunne reflektere og blive hørt, end hvis de sad i en klasse med 27 andre elever, som kæmpede om at komme til orde. På denne måde kunne karaktererne blive fordelt rigtig ud. Hvordan kan man vide, hvilke karaktere eleverne er kvalificeret til, når der kun er 1 historieundervisning om ugen, og derfor begrænset tid til at skabe reflektive klassesdialoger? Ovenstående diskussion er en problematik i den summative evalueringskultur. Risikoen ved den summative evalueringskultur kan være, at elevernes faglighed vægtes højere end dannelsen af eleverne.

Ifølge Vygotsky er problemet ved zonen for nærmeste udvikling, at læring er noget, der finder sted mentalt, og derfor er uforudsigelig og ikke kan ses. Vi kan dermed ikke præcis sige, hvornår eleven får en AHA-oplevelse. Derudover kan vi heller ikke planlægge en forståelse hos eleven på forhånd. Dette betyder, at jeg ikke kan styre og planlægge undervisningen gennem diverse læreplaner, velstruktureret undervisning med gode og synlige læringsmål. Derfor kan historielæreren heller ikke være sikker på, at historiebevidstheden bliver fremmet hos eleven.

Hvis man sammenligner det Vygotsky siger, om læringens uforudsigelighed med analysen af interviewet af de to elever fra 8.klasse, kan man se en uoverensstemmelse samt en overensstemmelse i mellem teorien og analysen af interviewet. Som nævnt i analysen kan det ses, at eleverne har opnået en vis historiebevidsthed, på trods af, at læring ifølge Vygotsky er uforudsigelig. Dog er det ikke til at vide, om denne historiebevidsthed er blevet fremmet i undervisningsforløbet med fokus på synlig læring, eller om det er noget, de har opnået før undervisningsforløbet eller uden for skolen?

Det er vigtigt, at eleverne kan anvende deres historiebevidsthed, da det er et af målene i de nye forenklede Fælles Mål i historiefaget. Skal dette være muligt, er de nødt til at modtage noget feedback om, hvordan de når frem til målet. Ser vi her på elevernes mening i forhold til virkningen af synliggørelse af læring i undervisningen, så virker det, da det er med til at motivere eleverne til at lære mere og arbejde videre med historiefaget. Denne motivation som eleverne får gennem synliggørelse af deres læring, er vigtig, da fremmelsen af historiebevidstheden kun er til stede, hvis eleverne opfylder alle Qvortrups fire videns former. Grundstenen for at opfylde historiebevidsthed, er at man har noget faktuel viden om noget, og man kan finde ud af at anvende denne viden.

Konklusionen

Efter at have undersøgt, hvilke begrænsninger og muligheder, der er for at fremme elevernes historiebevidsthed ved hjælp af evaluering, med særlig fokus på synliggørelse af elevernes læring, kan det konkluderes, at historiebevidsthed bliver skabt, når eleven beskæftiger sig med fortid, nutid og fremtid og kan koble disse tre tider sammen til en kronologisk sammenhæng. For at kunne opfylde det kan man, som historielærer stilladsere sin undervisning ud fra Qvortrups fire videns former, samt en læringsteori, som tilgodeser alle elever og hjælper læreren i at finde elevernes ståsted i forhold til zonen for den nærmeste udvikling.

Der kan yderligere konkluderes, at inden for evaluering og synliggørelse af elevernes læring, findes mange forskellige teorier. Derudover kan der ud fra analysen af interviewet konkluderes, at John Hatties teori om feedback virker i forhold til at gøre læringen synlig for eleverne. Dog er der i analysen af Kjetil Steinholts kritik af John Hatties teori fundet frem til, at man ikke bare kan basere sin undervisning og feedback på evidensbaseret viden, som ikke tager hensyn til elevernes personligheder og følelser. Derfor kan man ud fra undersøgelsen konkludere, at man skal overveje, hvilken kontekst feedbacken skal foregå i.

Endvidere kan der også konkluderes, at der er begrænsninger og muligheder, når man ønsker at fremme historiebevidstheden hos eleverne vha. synliggørelse af deres læring, hvis man ikke kender elevernes forudsætninger, da de er med til at bevirke, at man som lærer kan opstille mål,

som er tilpasset elevernes læringsniveau. Dette kan med tiden medføre konsekvenser for elevernes læringsproces, da man ikke kan evaluere og opstille videre læringsmål, som er tilpasset eleven, fordi de kan være for urealistiske i forhold til elevens læringsforudsætninger.

Endelig kan der konkluderes, at der er mange måder, man kan lave synlig læring på, men at synliggørelse af elevens læring gennem feedback kan skabe motivation hos eleverne til at lære videre, som interviewet også understøtter. Trods det, kan jeg dog ikke være sikker på, at det er den synlige læring, som har fremmet deres historiebevidsthed, da de har haft historie i mange år, og det derfor kun viser et øjeblik af deres læring. Men at gøre læringen synlig for eleverne, kan med tiden udvikle deres historiebevidsthed, da eleverne kontinuerligt bliver bevidste omkring deres egen læring, igennem evaluering, der gør deres læring synlig.

Handleperspektiv

Porteføljen; et evalueringsredskab i historieundervisningen

Da jeg igennem opgaven, har fundet frem til, at synlig læring er en god ting, da eleverne motiveres, samt at de også selv kan følge i deres læringsproces, vil jeg skitsere, hvordan man kan gøre læringen endnu mere synligt for eleverne.

Til det vil jeg implementere portefølje, som et evalueringsredskab i mit undervisningsforløb, Implementeringen af porteføljen skyldes, at jeg ved at anvende den, som et didaktisk evalueringsredskab, kan belyse, hvordan man kan anvende og gøre evalueringen/ det lærte synligt for eleverne, samt fremme og udvikle deres historiebevidsthed. Ved at anvende porteføljen i min historieundervisning, har eleverne et sted, hvor de kan samle al deres viden fra deres historieundervisning i et helt skoleår. Til hver periode skal eleverne skrive om det, de har lært i historie fra den igangværende periode i årsplanen. Samtidig med, at man efter forløbet skal finde viden, om deres egen historie fra den periode. Dette kan ske eventuelt ved at interviewe bedsteforældre, eller at eleven finder steder uden for skolen, som kan have forbindelse til perioden. På denne måde sikrer man, at elevernes historiebevidsthed og identitet bliver videreudviklet vha. de mange produktionssteder i og uden for skolen, som er en del af elevernes livsverden. Samtidig kan eleven og læreren følge med i elevens progression, og på denne måde kan læringen blive mere synlig for eleverne. Derudover er en portefølje differentierende, så alle elever kan gøre det på deres eget niveau og feedback bliver differentieret. En form for formativ

feedback, som kunne kvalificeres yderligere ved kvalitative samtaler og målfastsættelser med den enkelte elev.

Perspektivering

Noget som jeg stødte på i undersøgelsen af problemformuleringen, er de didaktiske aspekter af implementeringen af evaluering. Hvad kræver det at bruge evaluering i sin undervisning? Derudover undrer det mig, hvorfor mange af de lærere, som jeg spurgte på min praktiskskole om evaluering, ikke anvender det i praksis? Skyldes dette den summative evalueringskultur?

Derudover kunne det være interessant at undersøge, om motivation kan være med til at fremme elevernes historiebevidsthed? Samt hvilke didaktiske og pædagogiske aspekter der ligger bag motivation.

Bibliografi

- Dahler- Larsen, P. (2006). Evalueringsbølgen i samfundet og dens betydning for skolen. I D.-L. Peter, *Evalueringskultur- Et begreb bliver til* (s. 44). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hartberg Wieder, E., Dobson, S., & Gran, L. (2012). Efterord om feedback og evidensbaseret viden. I E. Hartberg Wieder, S. Dobson, & L. Gran, *Feedback i skolen* (s. 133-141). Frederikshavn: Dafolo A/S .
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). Efterord om feedback og evidensbaseret viden. I E. W. Hartberg, S. Dobson, & L. Gran, *Feedback i skolen* (s. 133-140). Frederikshavn: Dafolo Forlag og forfatteren.
- Hattie, J. (2013). Lektionens gennemførelse- effektiv feedback. I J. Hattie, *Synlig læring- for lærere* (s. 183-216). Frederikshavn: Dafolo A/S .
- Hattie, J. (2013). Styrken ved feedback. I J. Hattie, *Feedback og vurdering for læring* (s. 13-58). Frederikshavn: Dafolo A/S .
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo Forlag og forfatteren.
- Imsen, G. (2006). Sociokulturelle perspektiver på læring. I G. Imsen, *Elevers verden, indføring i pædagogisk psykologi* (s. 218-235). København: Gyldendalske Boghandel. Nordisk Forlag A/S, København.
- Jensen, B. E. (2012). Historiebevidsthed- en nøgle til at forstå og forklare historisk- sociale processer. *Historiedidaktik i Norden 9.del 1. historiemedvetande-historiebruk*, s. 14-34.
- Johansen, B., & Kokholm, S. (2015). *Feedback/evaluering*. Århus . (Upubliceret materiale)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview- Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Læringsportal, E. D. (20. Oktober 2015). *Vejledning for faget historie*. Hentede 9. April 2016 fra EMU Danmarks læringsportal: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>
- Læringsportal, E. D. (2. Marts 2016). *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. (T. Schack, Red.) Hentede 9. April 2016 fra EMU Danmarks læringsportal: <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Madsen, C. (2014). Evaluering. I C. Madsen, *Involverende læringsevaluering-- når evaluering fremmer læring* (s. 35-49). Frederikshavn: Dafolo A/S Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2013). Mødet med histore. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik- fra teori til praksis* (s. 15-29). København: Gyldendal A/S, København.
- Qvortrup, L. (2004). Viden og vidensformer. I L. Qvortrup, *Det vidende samfund- mysteriet om viden, læring og dannelse* (s. 67-113). København: Unge pædagoger og forfatteren .
- Undervisningsministeriet. (24. juni 2014). *Retsinformation*. Hentede 9. April 2016 fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=176327>

Undervisningsministeriet. (9. September 2015). *Fælles Mål for folkeskolens fag og emner*. Hentede 9. April 2016 fra Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling:
<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetal-og-overgange/Faelles-Maal/Om-Faelles-Maal?smarturl404=true>