



Jimmi Bo Jeppesen • Patrick Birch Braune

Når målet er *læring*

Læringsmålstyret undervisning i historie

UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN

Når målet er læring

Læringsmålstyret undervisning i historie

*Professionsbachelorprojekt udarbejdet af Jimmi Bo Jeppesen
& Patrick Birch Braune*

Vejledere: Oluf Lind Hansen & Gunnar Green

Historie og lærerens grundfaglighed

90.635 anslag, 34,9 sider

UCC Professionshøjskolen, Blaagaard/KDAS

Indholdsfortegnelse

1 Indledning	5
1.1 Problemformulering	6
1.2 Læsevejledning	6
1.3 Valg af teori	7
1.4 Begrebsafklaring	7
1.4.1 Historiebrug	7
1.4.2 Læringsmålstyret undervisning	7
2 Teori	8
2.1 FFM og historiebrug	8
2.1.1 Historiebevidsthed	9
2.2 Mestringskulturen	9
2.2.1 Motivation	9
2.2.2 Mestringsforventninger	10
2.3 Modstand mod læring	12
3 Empiri	12
3.1 Metoder	12
3.1.1 Interview	13
3.1.2 Observationer og logbog	14
3.1.3 Aktionsforskning	15
3.2 Undervisningsforløb	15
3.2.1 Arbejdet med historiebevidsthed	16
4 Analyse	18
4.1 Del 1 – analyse af læringsmålstyret undervisning	18
4.1.1 Aktionsforsøg om målets effekt	19
4.1.2 Den præstationsorienterede elev	20
4.1.3 Den mestringsorienterede elev	21
4.1.4 Når mål styrer	23
4.1.5 Opsummering	23
4.2 Del 2 - analyse af elevernes historiebevidsthed	24
4.2.2 Kan man sætte mål for historiebevidsthed?	25

5 Diskussion og handleperspektiv	29
6 Konklusion	31
7 Perspektivering	32
Litteratur	32
Bilag	35
Bilag 1: Interviewguide til elevinterview i 5. klasse	35
Bilag 2: Eksempel på transskribering af elevinterview (Anne)	37
Bilag 3: Eksempel på logbogsnotater og observationer	38
Bilag 4: Opgaveark til aktionsforsøg om effekten af mål	39
Bilag 5: Undervisningsforløbets enkelte lektioner	41

1 Indledning

I den seneste tid er der sket det, mange kalder en ”lærifisering” af skolesystemet. Man har således bevæget sig væk fra *undervisning* og imod *læring* (Caeli & Andersen, 2015, s. 5). Men det er ikke nyt. Lærifiseringen altså. 1950’ernes læringsdiskurs var fyldt med taksonomiske tankegange, der blev modificeret i 80’erne, hvor også læringsbegrebet og nye læringsteorier begyndte at blomstre. Dette ”*flyttede fokus væk fra undervisning, indhold og didaktik hen imod læring som en generel proces*” (Ibid.). Men hvilke konsekvenser har dette mon haft for undervisningen generelt og ikke mindst i historie?

Fagformålet i historie lægger op til, at eleverne opnår en *historisk bevidsthed*, således de forstår, ”*hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte*” (EMU, 2016). Den historiske bevidsthed defineres i de forenklede Fælles Måls (fremover FFM) vejledning for historie som samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (en definition, der minder om Karl-Ernst Jeismanns definition af historiebevidsthed (Kvande & Naasted, 2013, s. 45)), og er et centralt omdrejningspunkt i fagets kompetenceområde *historiebrug*. Dette skal give eleverne kompetencer til at indgå i den etablerede demokratiske samfundsorden. Samtidig beskrives historiebevidsthed generelt som særligt vanskeligt at operationalisere og endnu vanskeligere at evaluere (Ibid. s. 49). Hermed sættes den læringsmålstyrende historielærer i et dilemma, når målet for undervisningen netop er elevernes udvikling af historiebevidsthed. En væsentlig faktor i lærerens udformning af læringsmål er nemlig, at målene forfattes som evaluerbare entiteter (Ministeret for Børn, Undervisning og Ligestilling (fremover MBUL), 2016). Målene skal herved lægge op til, og lede imod evalueringen, hvilket medfører en prioritering af de mål, der kan måle elevernes grad af målopfyldelse, mens de umålbare mål må tilsidesættes (Rømer, 2016), som herunder indbefatter mål for historiebevidstheden.

Vi mener, at en vigtig opgave som historielærere er at skabe rammerne om elevernes videreudvikling af historiebevidstheden. Som kommende historielærere stiller vi os derfor kritiske overfor den læringsmålstyrede undervisnings muligheder for, at eleverne kvalificerer deres historiebevidsthed, når fokus er på målbarhed og evaluering. Vi har derfor sat os for at finde frem til, hvori forbindelsen mellem historiebevidsthed og målstyring befinder sig.

Netop mål og styringen imod dem er i skrivende stund noget, som de fleste lærere må forholde sig til i deres daglige virke. Der stilles spørgsmål som: Hvad er læringsmålstyret undervisning egentlig? Og hvordan praktiserer man den? To helt grundlæggende spørgsmål, som stadig diskuteres, og hvis svar har skabt en todeling i den aktuelle læringsdiskurs. Det ene ringhjørne kalder målstyringen for et middel til en arbejdsmarkedsorienteret kompetenceproduktion med et fokus på elevernes forberedelse til at blive medarbejderborgere (Olsen, 2015, s. 35). Tendenser, som sættes i relation til konkurrencestatens indtog i Danmark, og hvis nedsivning i grundskolen har medført et intensivt fokus på elevernes kompetenceudvikling, og det frygtes, at skolens brede almindendannende formål er kommet under pres (Pedersen, 2011). I læringsdiskursens modsatte hjørne anses målstyringen omvendt som en hjælpende hånd til lærerens planlægning, gennemførelse og evaluering, og der argumenteres for, at almindendannelsen ikke nedprioriteres, men nærmere konkretiseres og defineres mere transparent, og dermed bliver lettere at sætte *i spil* for lærerne (Olsen, 2015, s. 36).

Hvordan skal historielæreren forholde sig til dette? Historie er et fag, hvor det kan være svært at fange elevernes interesse, da emnerne som regel tager udgangspunkt i fortidens begivenheder samt beretninger om ”[...] gamle, døde, hvide mænd” (Christiansen, 2015). Eleverne kan have svært ved at forholde sig til emner, der tidsmæssigt er så anerledes end deres egen livsverden, og herved er inddragelsen af historiebevidsthedsudviklende aktiviteter og brugerstyret historiedidaktik (jf. Jensen, 2012, s. 102) en mulighed for at give sammenhæng og perspektiv for den enkelte elev. Men med det ekstreme fokus på

udviklingen af kompetencer – lærificeringen – spørger vi os selv i denne opgave, om målstyringen kan medføre et læringsmiljø, hvor konkurrencen om at leve op til det ”målbare”, og om frygten for at fejle fylder så meget, at elevernes mestringsorientering udfases. Og lige præcis mestringsorienteringen er vigtig for at eleverne udvikler kompetencer til selvregulering. En kompetence som Hattie også vægter højt i sin forestilling om synlig læring (Hattie, 2013), og som opgaven undersøger, om kan bidrage til kvalificeringen af historiebevidstheden. Det ville derfor være paradoksalt, hvis konsekvensen af målstyringen – som bruger Hatties teorigrundlag – er, at elevernes selvregulerende adfærd undermineres. Disse overvejelser har ledt os til følgende problemformulering.

1.1 Problemformulering

I denne opgave vil vi undersøge og besvare følgende problemformulering:

Hvordan påvirker læringsmålstyret historieundervisning elevernes orientering i læringssituationer, og hvad kan man som lærer gøre for at sikre mestringsorienteringen? Samt hvilket potentiale har målstyret undervisning, for at eleverne videreudvikler deres historiebevidsthed?

1.2 Læsevejledning

Problemformuleringen indeholder to parametre:

1. Elevernes mestringsorientering i historie, når der arbejdes målstyret
2. Historiebevidsthedens operationalisering i en læringsmålstyret kontekst

Vi vil undersøge dem hver for sig, og til sidst forholde dem til hinanden for at give en samlet vurdering og handleperspektiv til den læringsmålstyrede undervisning i historie.

Vi vil i opgaven gøre rede for historiebrug og læringsmålstyret undervisning. Dette gøres med henblik på at kunne undersøge, hvilke konsekvenser den læringsmålstyret tilgang til undervisningen har i historie. Begreberne indgår herefter, som beskrevet, i opgaven, og ansues ud fra det konstruktivistiske paradigme.

I opgavens teoriafsnit vil vi indlede med at redegøre for historiefagets mål inden for kompetenceområdet historiebrug. Dette gøres for at komme nærmere på en forståelse af den didaktiske ramme, skolerne opsætter, når der arbejdes med læringsmål. Vi tager udgangspunkt i kompetencemålet historiebrug, og herunder det faglige felt historisk bevidsthed. Vi søger en afklaring af den didaktiske synsvinkel, man som lærer må have, hvis kompetencemålet skal udledes. Dette gør vi ved at inddrage to historiedidaktiske paradigmer for at tilnærme os en vinkel rettet mod historiebrug og historiebevidsthed.

Herefter vil vi udpensle følgerne af hhv. mestrings- og præstationsorienteringen, som vi i problemformuleringen søger sammenholdt med læringsmålstyret undervisning. I forlængelse heraf definerer vi ud fra Knud Illeris, hvordan modstand mod læring kan opstå.

I opgavens empiriafsnit præsenterer vi vores indsamlede materiale, der baserer sig på elevinterviews, observationer og logbogsnotater, samt aktionsforskning. Endvidere vil vi inddrage et undervisningsforløb gennemført i tre 5. klasser. Dette gøres med henblik på at kunne inddrage et handlingsperspektiv i opgaven.

I analyseafsnittet vil vi først vise, hvordan de undersøgte elever forholder sig til læringsmålstyret undervisning, samt hvad læringsmålenes effekt er. Herefter stiller vi to elever over for hinanden, der hhv. tenderer til at være præstations- og mestringsorienteret for at determinere en generel orientering, når der målstyres.

I analyseafsnittets anden del undersøger vi, hvordan historiebevidstheden bedst kvalificeres med læringsmålstyret undervisning. Det gøres bl.a. gennem et aktionsforsøg, der stiller to typer læringsmål op mod hinanden – hhv. dikterende og åbne læringsmål. Dette vil vi underbygge med observationer fra forløbet, hvor elevernes historiebevidsthed muligvis har været i spil.

Vi afrunder med at sammenkæde analysens del 1 og 2, og diskuterer, hvad den læringsmålstyrende historielærer må være særligt opmærksom på.

Til sidst vil vi opsamle alle væsentlige pointer, og konkludere med udgangspunkt i vores problemformulering. Vi vil følge op med en perspektivering, der skal tjene som et oplæg til diskussion.

1.3 Valg af teori

I dette afsnit gives en kort redegørelse for den teoretiske ramme for opgaven. Opgavens formål er at undersøge den læringsmålstyrede undervisningspraksis i historiefaget ud fra både et almindidaktisk og historiedidaktisk perspektiv. Teorivalget knytter sig således til en ambition om, at kunne opstille et analyseapparat, der kan belyse elevernes læringsorientering og motivation i historiefaget, samt hvordan historiebevidstheden operationaliseres i en læringsmålstyret kontekst.

For at kunne forbinde Fælles Mål i undersøgelsen af målstyringen har vi valgt at inddrage Jens Aage Poulsen, der har været med i udfærdigelsen samt Nikolaj Petersen, der sammen har udgivet bogen *Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning*. For at kunne undersøge elevernes historiebevidstheder, definerer vi begrebet ud fra Karl Ernst Jeismann, og opsætter Jörn Rüsens fire typer af historiebevidstheder, samt Marianne Poulsens undersøgelse af hvordan historiebevidstheden manifesterer sig i skolen.

Vi definerer motivation ud fra Gunn Imsen, der sætter denne i forbindelse med målet for aktivitetsvalg. Vi anvender Dorte Ågårds forståelsesgrundlag for Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori, samt Albert Banduras begreb *self-efficacy*. Dette gøres for at kunne skildre mestrings- og præstationskulturen. Endvidere vil vi redegøre for Knud Illeris forståelse for og modstand mod læring.

1.4 Begrebsafklaring

1.4.1 Historiebrug

Historiebrug handler om, hvordan eleven iscenesætter den fortalte historie, og elevens omgang med historien (EMU, 2016). Historiebrug refererer til, hvordan historiekulturen bruges og/eller eventuelt misbruges til forskellige formål (Kvande & Naasted, 2013, s. 45).

Historieundervisningens grundvilkår er, at undervisningens omdrejningspunkt for eleverne har et genstandsfelt. Det kan være fortiden eller den levede historie, der i sig selv er forsvundet. Dermed er man nødsaget til at iscenesætte den som en beretning eller fortalt historie for at beskæftige sig med den (Ibid. s. 58). Den historie, der fortælles i nutiden, er således en konstruktion, hvis form og indhold bliver til, forstås og bruges i samspil mellem fortidsfortolkningen, nutidsforståelsen og fremtidsforventningen.

1.4.2 Læringsmålstyret undervisning

Læringsmålstyret undervisning tager udgangspunkt i mål, som tydeliggør den forventning, der er til det, eleverne skal lære, og man må bevæge sig væk fra at fokusere på undervisningens form og indhold, til at opstille mål for læring (Rasch-Christensen, 2015, s. 7). Læringsmål skal hermed formuleres tydeligt og synligt for alle skolens aktører (Nielsen, Læringsmål og progression, 2015, s. 25).

Den målstyret undervisning skal i lærerens planlægnings-, gennemførsels- og evalueringsarbejde lede hen imod, at eleverne udvikler kompetencer (Andersen T. , 2015, s. 75). MBUL har hertil udviklet en didaktisk relationsmodel, der illustrerer den læringsmålstyret undervisning som sammenhængen mellem undervisningens fire dynamiske faktorer: læringsmål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering (MBUL, 2016, s. 8). Læringsmål formuleres således før et forløb i forlængelse af en forudgående evaluering, så elevernes forudsætninger medtænkes. Undervisningsaktiviteterne skal understøtte læringsmålene, og tegn på læring, som er målopfyldelsesindikationer udformet som en slags dellæringsmål, der skal hjælpe læreren i evalueringsfasen (Nielsen, Styr på mål - Læringsmål, tegn og progression, 2015).

I næste afsnit vil vi sætte ovenstående begreber ind i en bredere teoretisk ramme.

2 Teori

Historie er et fag, der aldrig har haft en helt tydelig målsætning for elevernes læringsudbytte, som man fx ser det i fagene dansk og matematik (Poulsen & Petersen, 2015, s. 13). Lærernes holdninger til, hvad faget historie i realiteten skal lede hen imod i folkeskolen, er meget forskellige. Skal faget have en centralstyret didaktisk vinkel jf. Anders Holm Thomsen (Thomsen, 2008, s. 35-36) med en kanon som det ledende element? Eller skal faget hellere tage en mere brugsdidaktisk vinkel jf. Bernard Eric Jensen (Jensen B. E., 2012, s. 103), hvor elevernes livsverden er det styrende? I denne opgave indtager vi det sidste – et brugsdidaktisk perspektiv – for at kunne undersøge begrebet historiebevidsthed, som vi i det følgende kommer mere ind på.

2.1 FFM og historiebrug

Historieundervisningen finder sted i 3. til 9. klasse, og skal fremstå som et sammenhængende forløb, hvor målene progredierende bygger ovenpå. Undervisningens omdrejningspunkt er fagets tre kompetenceområder: Kronologi og sammenhæng, Kildearbejde og Historiebrug (EMU, 2016). I vores undervisningsforløb har der været et særligt fokus på kompetenceområdet *historiebrug*.

Historiebrug har tre underliggende faglige felter: Historiske scenarier, konstruktion og historiske fortællinger og historisk bevidsthed. På historiefagets forside på EMU-portalens gives der følgende forklaring på, hvad kompetenceområdet historiebrug involverer:

”Elevernes forståelse, for hvorledes de og andre bruger og har brugt historie med forskellige sigter, styrkes – og dermed hvordan de og andre oplever sig og har oplevet sig som historieskabte og historieskabende. Eleverne udvikler deres forståelse af samspil mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser gennem arbejdet med konstruktion af historiske scenarier og fortællinger”

(EMU, 2016)

Der lægges således op til en sammenhæng mellem kompetencerne inden for historiebrug og historiebevidsthed. Jens Aage Poulsen, én af ophavsmændene til ovenstående, udtrykker også selv, at historiebrug har fået en større plads i de nye FFM, og understreger sammenhængen mellem historiebrug og historiebevidsthed, idet kompetenceområdet skal bidrage til *”elevernes forståelse af sig selv og deres samfund – med et fremtidsrettet perspektiv”* (Poulsen J. A., 2014). I kompetenceområdet forsøges der herved, at indlemme historiebrugen som elevens kompetencer til at handle i nutiden og leve sig ind i fortiden (Poulsen & Petersen, 2015, s. 61).

I ”Vejledningen for faget historie” står der, at eleverne i historieundervisningen skal få færdigheder og viden om, hvordan historie bliver til og bruges, samt påvirker mennesker (EMU, 2016). Der lægges op til, at eleverne udvikler historiske kompetencer, som herunder indebærer historisk refleksion. På denne vis skal den enkelte elev *”kvalificere deres egen brug af historie ved at øve sig i at forestille sig, ræsonnere over og forhåbentlig blive klogere af tidligere tideres måder at leve og agere på – og de skal forholde sig til og navigere i forhold til, hvordan fortiden er blevet fremstillet forskelligt til forskellige tider”* (Poulsen & Petersen, 2015, s. 60-61).

2.1.1 Historiebevidsthed

Historisk bevidsthed sammenkædes af MBUL med det mere didaktiserede begreb *historiebevidsthed* (EMU, 2016). Vi bruger derfor Karl Ernst Jaismanns definition af historiebevidsthed, der beskriver det som sammenhængen mellem individets fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Kvande & Naasted, 2013, s. 45).

Historiebevidstheden er noget alle har, og noget som ikke kun udvikles i skolen (Ibid. s. 46). Eleven får input alle steder fra, der kan kvalificere historiebevidstheden – nogle gange i højere grad uden for skolen (Binderup, 2007). At have en historiebevidsthed vil således sige, at man er i stand til at historisere sig selv, hvilket betyder, at man kan sætte sig selv ind i en historisk kontekst i både tid og rum.

For at kunne identificere elevernes historiebevidsthed vil vi introducere Jörn Rüsens fire historiebevidstheder, der i praksis vil interagere og indgå i vekselvirkning med hinanden:

- **Traditionel historiebevidsthed** – forestillingen om at fortid, nutid og fremtid udgør et sammenhængende forløb.
- **Eksemplarisk eller progressiv historiebevidsthed** – forestillingen om, at man kan lære af fortiden. Man kan bruge historien som et kvalificeret grundlag for at træffe valg i nutiden.
- **Kritisk historiebevidsthed** – historien bruges som en reference- og refleksionsramme i og med at fortiden leverer med- og modfortællinger, der kan anvendes i afklaringen, perspektiveringen og til at problematisere nutidens værdigrundlag, adfærdsmønstre og livsformer.
- **Skabende eller genetisk historiebevidsthed** – historie erkendes som relativ og som en konstruktion.

(Poulsen & Petersen, 2015, s. 68-69)

Historiebevidstheden er lagret i alle som tavs viden (Poulsen M. , 1999, s. 47). Skal den manifestere sig i skolen, skal denne viden italesættes gennem elevens egne fortællinger, og via disse skal historiefagets traditionelle temaer kobles. Kvalificeringen af historiebevidstheden sker således, idet eleven indtager et metaperspektiv, hvor den italesættes, og der reflekteres over den.

Med denne ramme for faget historie i skolen, vil vi nu redegøre for, hvordan mestringskulturen udspiller sig, således at vi kan analysere, om den gør det i en målstyret praksis.

2.2 Mestringskulturen

Vi vil indlede dette afsnit med at sammenkæde motivationsbegrebet og mestrings- og præstationskulturen, som vi til sidst stiller overfor hinanden.

2.2.1 Motivation

Motivation defineres som *”det der forårsager aktivitet, det som holder denne aktivitet ved lige, og det som giver den mål og mening”* (Imsen, 2011, s. 325).

Som fundament for mange nutidige motivationsteorier finder man *selvbestemmelsesteorien* af Edward Deci og Richard Ryan (Ågård, 2014, s. 20) med to grundlæggende antagelser om motivation. Den første handler om betydningen af de basale menneskelige behov, som er menneskets medfødte lyst til at være aktiv og udfolde sig, når de psykologiske behov for at opleve kompetence, tilhørsforhold og selvbestemmelse er opfyldt (Ibid.). Er alle tre behov opfyldt, vil ens handlinger baseres på en *indre motivation*, som er følelsen af at have lyst til at vide eller gøre noget, fordi det i sig selv er interessant og tilfredsstillende. I skolen opleves den indre motivation, når eleven arbejder af egen lyst og ikke skal sættes i gang, da de indre skub er drivkraft nok. Omvendt er den *ydre motivation* en tilstand, hvor individets handlen baseres på det resultat, eller den konsekvens, der kan komme ud af handlingen eller manglen herpå. Den ydre motivation opleves især i eksamenssituationer, hvor ønsket om høje karakterer, eller angsten for at dumpe er drivkraften for eleven (Ibid.).

Motivation er dog en dynamisk tilstand, og man kan ikke entydigt kategorisere elever som værende enten indre eller ydre motiveret, da man som regel er, eller ikke er, begge ting på én gang (Ibid. s. 23). Det betyder derfor også, at man kan udvikle sin motivation. Det kan i skolen ske, når eleverne frigør sig fra ydre presfaktorer og støtte, og gradvist overtager lærerens holdninger, værdier og adfærd. På den måde bliver eleverne efterhånden mere indremotiverede, som også er hensigtsmæssigt, da det forbindes med en bedre faglig performance, en bedre trivsel i skolen og en mindre risiko for frafald (Ibid. s. 24).

Ydremotivation fremmer overfladelæringen, men forsømmer dybdelæringen, da elevens handlen ikke opstår ud fra et ønske om forståelse (Ibid.). Er drivkraften udelukkende ydre incitamenter, afføder det uselvstændige individer, der konstant skal have en dosis ydremotivation for at arbejde. I *self-determination* teorien kan de ydre incitamenter, som fx at lægge vægt på karakterer, brug af konkurrenceelementer, trusler og deadlines, lede til en underminering af elevernes oplevelse af at have selvbestemmelse i deres egen læringsituation, og herved modarbejdes den motivationsfremmende indre styring (Ibid.). Ens forventninger til læringsaktiviteten har dog også stor indflydelse på, hvad udkommet bliver.

2.2.2 Mestringsforventninger

Skal man klare sig godt, om det er i skolen, i fritiden eller i en specifik opgave, har ens forventninger til, hvor godt man regner med at klare sig, lige så stor betydning som ens IQ (Ågård, 2014, s. 29). Det er præcis dette, som Albert Banduras centrale begreb *self-efficacy* (mestringsforventninger) drejer sig om.

Elevernes tiltro til egne evner og forventninger om at kunne løse en given udfordring, altså deres mestringsforventninger, skabes over tid som summen af egne erfaringer, og udspringer fra fire domæner:

1. Egne tidligere erfaringer – tidligere resultater, succeser eller nederlag.
2. Andenhåndsoplevelser – andres opgaveløsning og erfaringer.
3. Verbal feedback – evalueringer og kommentarer fra tidligere udførte opgaver.
4. Fysiske fornemmelser – kroppens reaktion på opgaven, fx hjertebanken eller glæde (Ibid. s. 29).

Elevernes mestringsforventninger er situationsbestemte, hvilket indebærer, at tiltroen til egne evner kan variere. Elever kan have stærke eller svage mestringsforventninger. Nogle har kun i specifikke situationer tiltro til egne evner, mens andre har en stabil tiltro i meget vekslende opgavetyper (Ibid.). Nogle mener, at de kan håndtere de mest krævende udfordringer, og omvendt vil andre altid vælge de letteste løsninger.

I præstationssituationer kan to impulser have betydning for, hvad udkommet bliver: Som det første den eksisterende *lyst* til at ”gå løs” på opgaven, og som det andet den eksisterende *angst* for at mislykkes (Imsen, 2011, s. 342). Disse reciproke handlingsimpulser vil konkurrere om at trække en person mod eller væk fra en given aktivitet, som afgøres af hvilken tendens, der har størst magt. Men mestringsforventningerne er ikke den eneste faktor, der spiller ind, når vi taler om motivation til en given opgave. Opgaven i sig selv skal også have

værdi eller mening for den enkelte elev, og opgaven skal således afstemmes efter elevens præstationsniveau (Ibid.).

2.2.2.1 Præstation eller mestring

Målorienteringsforskningen opstiller to forklaringer på, hvorfor elever kaster sig over en læringsopgave. Det kan kort gengives som elevens orientering mod mestringsmål eller præstationsmål (Thronsen & Turmo, 2010, s. 41).

Er eleven mestringsorienteret, vil der være en optagethed af at forbedre sin forståelse, tilegne sig nye færdigheder og øge sin kompetence. Læring ses som et mål i sig selv (Ibid.). Er eleven præstationsorienteret vil der være en optagethed af, at demonstrere sin egen dygtighed, at blive opfattet som klog (eller undgå, at blive opfattet som dum), mere end, hvad der faktisk læres. Typisk vil målorienteringen ikke være rendyrket det ene eller det andet, men nærmere være orienteret mod både mestrings- og præstationsmål på en og samme tid. Det er imidlertid vigtigt, at være opmærksom på, hvilken af de to, der dominerer (Ibid. s. 42).

Mestringsorienteringen har en positiv effekt på en række kognitive- og motivationsprocesser, der betragtes som vigtige i læringsituationer (Ibid.). Orienteres der mod mestringsmål, engagerer eleven sig mere i læringsaktiviteten, end hvis der orienteres mod præstationsmål, bl.a. fordi der bruges et bredere spektrum af læringsstrategier. Eleven opleves som indremotiveret, hvor indsatser anses som mere lystbetonet, og forbindes med dybdelæring, mens præstationsorienteringen forbindes med overfladelæring.

Målstrukturen i klasserummet har stor betydning, for den målorientering eleverne udvikler, idet de vil være tilbøjelige til at adoptere den målstruktur, der eksisterer (Ibid.). Er lærer- og undervisningspraksissen primært mestringsorienteret, vil der blive lagt vægt på, hvor vigtigt det er, at eleverne forstår fagstoffet, at det er okay at lave fejl, og at man kan lære af dem, samt at læring kræver en indsats. Er praksissen primært præstationsorienteret vil der være tilbøjelighed til at belønne de elever, som gør det godt, fremhæve de kloge og sammenligne elevernes resultater.

Vi kan således opstille følgende skematiske skildring for præstations- og mestringskulturen:

Mestringskultur	Præstationskultur
Større sandsynlighed for at være interesseret og indremotiveret i fagstoffet	Større sandsynlighed for at være ydremotiveret, og til at snyde for at opnå gode karakterer
Kompetencer udvikles over tid gennem øvelse og bestræbelse	Kompetencer er stabile og ikke formbare – enten har man det, eller også har man ikke
Udviser mere selvregulerende læring og adfærd	Udviser mindre selvregulerende tendenser
Brug af læringsstrategier, der fremmer forståelsen	Bruger læringsstrategier, der fremmer udenadslære og kan trække tiden ud
Vælger opgaver, der udfordrer og maksimerer mulighederne for læring	Vælger opgaver, som maksimerer muligheden for at demonstrere kompetence og undgår opgaver, som får dem til at se inkompetente ud
Keder sig ved for lette opgaver	Reagerer med stolthed og lettelse over succes i lette opgaver
Søger feedback, som præcist beskriver ens evner, og som hjælper med at forbedre sig	Søger anerkendende feedback, der flatterer dem
Evner at samarbejde med andre for at øge læringen	Samarbejder med andre, når det får dem til at fremstå kompetente
Anser fejl som et tegn på at arbejde hårdere	Fejl er et tegn på fiasko og inkompetence
Fejl er en almindelig del af læring og skal bruges konstruktivt	Finder på undskyldninger for at retfærdiggøre fejl
Læreren er en ressource	Lærere er en dommer, der belønner eller straffer
Er tilfredse med deres indsats, så længe der er fremgang	Er kun tilfredse hvis de får succes.
Er mere sandsynlige til at blive entusiastiske omkring skolen og blive involveret i skolens aktiviteter	Er mere sandsynligt, at de distancerer sig fra skolens miljø

Figur 1. Konsekvenser af hhv. præstations- og mestringskulturen (baseret på Linnenbrink (2005) & Thronsen & Turmo (2010)).

Vi vil herunder udvide den læringskultur ovenstående afsnit tydeliggør, ved at redegøre for hvordan modstanden mod læring kan imødekommes.

2.3 Modstand mod læring

Læring er:

"enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"

(Illeris, 2007, s. 15)

Illeris' definition lægger op til en bred forståelse for læring, hvor alle involverede processer - socialisering, kvalificering, kompetenceudvikling og terapi - finder sted i vekselvirkning med hinanden. Ved at favne dem alle, kan sammenhænge og samspilsmønstre lettere gøres synlige. Læringens tre dimensioner: de indholds-, drivkrafts- og samspilsmæssige vil alle indgå og påvirke det lærende individ (Ibid. s. 38).

Endvidere indlejres i definitionen de begrænsninger og fordrejninger, der engang imellem kan udspille sig, når der læres. På den måde er læring ikke blot en fremadskridende proces, der aldrig møder modstand. Læreprocessen kan forhindres og møde barrierer, der hæmmer læringen (Ibid. s. 165-166). Illeris belyser modstandsbegrebet, som et individs eventuelle barrierer mod læring. Modstanden er noget, *"der mobiliseres i særlige situationer, hvor man som individ står over for forhold, man ikke kan eller vil acceptere"* (Ibid. s. 178). Modstand er herved noget, der pludselig kan opstå, uden man selv er klar over det, og som kan modvirke elevens tilegnelsesproces. På den anden side, kan modstanden vendes og bruges som drivkraft i læreprocessen, og derved kan en akkomodativ læring opstå. Modstanden skal dermed identificeres og anerkendes, for herefter at kunne give et med- eller modspil alt efter hvad der er behov for.

3 Empiri

Vores undersøgelser finder sted på Søborg Skole, som er en del af Gladsaxe Kommune, og er indsamlet ifm. vores 4. årgangs praktikforløb i historie. Vi søger et svar på, hvordan kvalificeringen af historiebevidstheden og målstyret undervisning kan gå i spænd med hinanden. Historiebevidstheden kan være svær at måle og evaluere i en konkret undervisningssession, og vi vil derfor, i sammenhæng med fremstillingen af dokumentationsmaterialet, også redegøre for de overvejelser vi gjorde os ifm. forløbet.

For at synliggøre den måde empirien er blevet til på, vil vi i næste afsnit beskrive empiriindsamlingen og empiribearbejdelsens faser.

3.1 Metoder

Opgaven arbejder ud fra et konstruktivistisk paradigme, hvor elevernes adfærd forklares ud fra det sociale livs organisering, og al sandhed er konstrueret (Maaløe, 1999). Derfor skal alle undersøgelserne tages med forbehold for, at elevernes adfærd og udtalelser, og i lige så høj grad vores egen ageren og spørgsmål, vil være konstrueret ud fra ens egen virkelighed. Alle undersøgelser har således et subjektivt præg, som vi anerkender vil påvirke de situationelle omstændigheder. Målet i opgaven er at dekonstruere den socialt konstruerede virkelighed, og det gøres ud fra vores eget perspektiv, og den endegyldig sandhed vil derfor aldrig opnås – den vil altid være konstrueret.

Vi vil her gøre rede for de anvendte metoder, som bliver inddraget i analysen.

3.1.1 Interview

Vi interviewede syv elever i 5. klasse. Gennem kvalitative interviews har vi forsøgt at få indsigt i deres hverdag med læringsmål i historiefaget. I samråd med klassens historielærer udvalgte vi elever, der enten udviste mestrings- eller præstationsorienterede træk, for dermed at få et så nuanceret billede af konsekvenserne af den læringsmålstyrede undervisning. Vi har yderligere interviewet to historielærere, begge med titlen *læringsagent* på deres skole. Disse vil ikke indgå i opgavens analyseafsnit – men vi vil alligevel i afsnittet *Vurdering af interviewene* udlede én væsentlig pointe herfra.

Det kvalitative interview er en effektiv måde til at få indblik i og forstå vores medmennesker (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 30). Synliggørelsen af elevernes erfaringer med læringsmål kan give indsigt i deres forståelses- og oplevelsesrammer, og da dette har været udgangspunktet, har vi fundet det oplagt at lave et livsverdensinterview. Her er hensigten netop at opnå viden om oplevelser, erfaringer, meninger og holdninger om en specifik tematik (Kjær, Pedersen, & Kristiansen, 2011, s. 79). I vores tilfælde har det været den læringsmålstyrede undervisning og muligheden for at bevare en mestringskultur i historiefaget, når læringsmålene skal være styrende. Vi har derfor også lavet semistrukturerede interviews, da de enkelte informanternes oplevelser, erfaringer, meninger og holdninger på forhånd ikke er afklarede. Interviewene vil derfor kunne tage vidt forskellige retninger, og lige netop dette tillader det semistrukturerede interview. Her stilles brede og åbne spørgsmål, så informanternes tanker om de stillede spørgsmål er guideline for interviewet. Dette medvirker også til, at interviewguiden (se bilag 1) har en semifast struktur, hvor spørgsmålene kun anskueliggør de tematikker og problemstillinger, vi ønsker besvaret, men samtidig kan fastholde fokus på emnet.

Ulempen ved det semistrukturerede interview er, at sammenligningen af interviewene vil være svær, da det jo netop forfølger den enkelte informants livsverden og forståelsesramme om de tematikker, man inddrager i interviewet. Det centrale vil derfor i det ene interview måske ikke være nær så relevant at forfølge i det andet. Interviewet vil heller aldrig kunne betragtes som en neutral metode, hvor der opnås upåvirkede svar (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 30). Det er en aktiv interaktion mellem os og eleverne, og det vil lede til socialt forhandlede og kontekstuelte baserede svar. De spørgsmål vi stiller, vil dermed medkonstruere bestemte svar, da interviewet netop er en social praksis, *"der er situeret i en specifik historisk og kulturel sammenhæng"* (Ibid.). Derfor er interviewguiden ikke den dominerende faktor, men at der lyttes til informanternes svar og hertil stilles brede og uddybende spørgsmål, der ikke påvirker svarene (Kjær, Pedersen, & Kristiansen, 2011, s. 80).

Vores interviewplanlægning har i hovedtræk baseret sig på det som Brinkmann og Kvale kalder *"De syv faser af en interviewundersøgelse"* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151), som uddybes i interviewguiden (bilag 1).

3.1.1.1 Elevinterview

Vi interviewede syv elever i alderen 11-12 år, der alle på forhånd var vurderet til at være enten præstations- eller mestringsorienterede af klassens lærere. Dette gjorde vi mhp. at finde to elever, der reelt kunne kategoriseres som mestrings- eller præstationsorienterede, og vi har derfor i vores analyse valgt at fokusere meget på Rasmus og Anne, da de netop lever op til disse kriterier. Rasmus blev af lærerne set som en middeldygtig elev, som var generelt på god fod med alle i klassen. Anne blev set som en fagligt dygtig elev, og hun var en del af en mindre pigegruppe, som hun havde det rigtig godt sammen med, men havde det også fint med resten af klassen. Derudover vil vi inddrage et tredje elevinterview med Hanne, der giver et indblik i lærernes brug af læringsmål.

Vi valgte at interviewe eleverne én ad gangen, da vores mål var at få indblik i de enkelte elevers tanker og erfaringer. I gruppeformationen kan der være tendens til gruppetænkning, hvor beslutningstagningen og meningsdannelsen bliver et resultat af presset fra eksempelvis en gruppeleder eller en anden dominerende

enhed, som herved fremmer en bestemt løsning eller fremgangsmåde (Jørgensen, 2010). Ved at interviewe eleverne enkeltvis, undgås presset om at leve op til gruppens normer, og interviewet vil være mere validt ift. at få elevens egne meninger, synspunkter og holdninger om læringsmål og motivation.

Ulempen ved eneinterviewet er paradoksalt nok, at den enkelte elev måske kan have svært ved at finde på noget at sige til de stillede spørgsmål, hvor tankeprocesserne måske ville kunne igangsættes af en gruppes diskussioner. Dette forsøgte vi at imødegå ved at være særligt opmærksom på at stille stilladserende spørgsmål og sætte os ind i elevens livsverden, så alle tanker og meninger havde mulighed for at blive vendt i interviewet. Her er det vigtigt, ikke at være dikterende for elevernes tanker, da de hurtigt kan blive påvirket til at hoppe med på det, man fremhæver. Det lykkedes dog ikke altid helt, som vi også uddyber i vurderingen af interviewene.

Et interview er en opstillet situation, og det kan til dels sammenlignes med en eksamenssituation for eleverne, hvor de vil gøre alt for at tilfredsstille interviewer, og sige det, vi gerne vil høre. Det er ikke hensigten, og derfor har vi gjort os nogle specifikke overvejelser over, hvordan vi kunne opstille en så tryk interviewkontekst som muligt for eleverne. Ved at etablere en åbenhed omkring indhold og formål, skabes en så tryk atmosfære for interviewet som muligt (Sørensen, 2014). Vi sørgede derfor for at interviewene af eleverne først fandt sted sent i forløbet, så vores gensidige relationer – elever og lærer imellem – var så etablerede som muligt. Ligeledes blev interviewet foretaget i deres klasselokale – et kendt, og som udgangspunkt trykt sted for eleverne, og de blev gjort opmærksomme på, at interviewet kunne stoppes, og hvad formålet og indholdet var.

3.1.1.1.1 Vurdering af interviewene

Vi fandt hurtigt frem til, at eleverne ikke havde mødt læringsmålstyret undervisning i historiefaget, før vi gennemførte vores forløb. De havde dog mødt det i andre fag som matematik og dansk, og interviewet tog derfor en drejning væk fra historiefaget og over mod deres erfaringer i disse fag. Dette stemmer også overens med vores konklusioner fra lærerinterviewene, hvor lærerne selv udtrykker deres manglende erfaringer med læringsmålstyret undervisning i historiefaget (se vedlagte lærerinterviews), hvilket er den ene grund til at vi har fravalgt at bruge lærerinterviewene i denne opgave. Den anden grund, som samtidig er yderst interessant, var, at lærerne udtrykte, at de ikke brugte de FFM i deres planlægning af undervisningen, som er udgangspunktet i læringsmålstyret undervisning. Dette til trods for, at de begge var frontpersoner i implementeringen af læringsmålstyret undervisning og synlig læring på deres skole, qua deres uddannelse som læringsagent. Vi har derfor ikke fundet det specielt relevant at bruge yderligere ressourcer på lærerens interviewmateriale, andet end at vi i diskussionen vil lægge op til en debat om lærernes indstilling til implementeringen af læringsmålstyret undervisning, som vi i analysen vil vise smitter af på eleverne.

Interviewene bar præg af, at eleverne engang imellem havde svært ved at sætte ord på deres meninger og følelser. Der var derfor tidspunkter, hvor vi som interviewer stillede ledende spørgsmål, hvor eleverne enten svarede ja eller nej. Dette kan i en analysekontekst ikke i lige så høj grad anvendes og inddrages som en valid afspejling af den enkelte elevs reelle ståsted. Analysen tager derfor overvejende udgangspunkt i de svar, hvor eleverne selv formår at sætte ord på deres meninger og følelser. Man kunne have interviewet eleverne igen, for netop at få sat ord på deres ja og nej svar.

3.1.2 Observationer og logbog

Vi har valgt at inddrage et logbogsmateriale og kvalitative observationer fra undervisningen i 5.b (se bilag 3). Formålet var at kunne redegøre for, hvordan historiebevidstheden kan udspille sig i praksis. Derfor udførte vi også brede systematiske og ikke-deltagende observationer struktureret i et kategoriseringsskema (Andersen & Boding, 2010, s. 46), hvor en lærerstuderende (fremover lærer 1) gennemførte det undervisningsforløb, vi vil

præsentere i næste afsnit. Vi havde således mulighed for at observere og notere konkrete udtalelser i undervisningen, og fokusere på enkelte elever og hele klassen efter behov.

3.1.2.1 Vurdering af observationerne

Vi placerede os et så diskret sted som muligt for at undgå at påvirke situationen, hvilket også gjorde det fordelagtigt at være praktikant på lige fod med lærer 1, så tilstedeværelsen ikke virkede kunstig for eleverne. Vi varierede også vores synsvinkel i observationerne for at tage højde for vores egen kausale tilskrivning og sansemæssige opfattelse, således at eksterne situationsbestemte faktorer også blev medtænkt (Taylor & Fiske, 1975).

Observationerne er noteret ud fra det, eleverne og lærer 1 selv har sagt og gjort. Da vi ikke har filmet lektionerne, er de enkelte citeringer med forbehold for at observatøren engang imellem har måttet gengive det sagte ud fra hukommelsen. Det kan være svært at notere lige så hurtigt, som der tales, men noteringerne er lavet i situationen. Der tages således forbehold for at den selektive perception, der finder sted i alle observationer, blot giver observatørens konstruktion af virkeligheden.

3.1.3 Aktionsforskning

I vores undervisningsforløb gennemfører vi to aktionsforsøg med henblik på at skabe ny viden og nye handlinger (Bayer, et al., 2004, s. 17). Vores fokus har været at undersøge den læringsmålstyret undervisningspraksis, hvor refleksionen af disse har til hensigt at aflede og iværksætte nye handlingsperspektiver med det mål at skabe undervisning, hvor historiebevidstheden kvalificeres.

I vores aktionsforsøg er det os selv, praktikerne, der forsker i egen praksis med den intention at udvikle praksis gennem aktionsforskning og refleksionen heraf. Et centralt redskab i aktionsforskningen er dens cykliske proces, hvor faserne kan variere. Vi tog således udgangspunkt i konkrete oplevelser i undervisningen, hvor refleksioner og observationer af et givent problem havde ledt til en eksperimentel tilgang til praksis (Jensen A. A., 2000):

De to aktionsforsøg har haft følgende fokus:

- Målets effekt – hvad betyder læringsmålet for elevernes læring og for læringens synlighed?
- Typen af læringsmål – forskellen på dikterende og åbne læringsmål. Hvilke læringsmål kan kvalificere elevernes historiebevidsthed?

I næste afsnit gennemgås de didaktiske overvejelser i det gennemførte undervisningsforløb.

3.2 Undervisningsforløb

Vi har gennemført et undervisningsforløb i tre 5. klasser ifm. vores praktik på Søborg Skole, der fuldt ud har adopteret MBULs målsætning om læringsmålstyret undervisning og tydelig læring (Willems & Aagaard, 2014). Det centrale historiske omdrejningspunkt i forløbet var mayaerne, et tema, der var blevet udstukket af praktiklæreren. Vores egen agenda var at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Ved første øjekast var det svært at forene de to, da mayaerne er et tema, der umiddelbart er svært at forbinde med elevernes livsverden, og kun i begrænset udstrækning, har mayaernes fortid haft indflydelse på elevernes nutid. Efter nærmere granskning fandt vi dog frem til flere muligheder:

- Mayaernes kalender og profeti af dommedag
- Tallet "0"
- Mayaernes byer vs. Søborg
- Mayaernes historiebrug

- Boldspillet Pok-a-Tok

Klasserne var fagligt meget nær hinanden, hvor 5.a og 5.b blev beskrevet som meget dygtige, mens 5.c haltede lidt efter. Eleverne havde det socialt godt med hinanden, og samlet bestod klasserne af en stor gruppe dygtige elever, en stor gruppe middelelever og en mindre gruppe under middel elever. Deres historielærer var linjefagsuddannet i historie, og vi vil kategorisere hende som en ”slår op i bogen og tager næste tema”-lærer.

Forløbet tog udgangspunkt i MBULs didaktiske relationsmodel, og derfor vil læringsmål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering indgå som en del af vores didaktiske overvejelser.

3.2.1 Arbejdet med historiebevidsthed

Forløbets formål var, at eleverne videreudviklede og fik kvalificeret deres historiebevidsthed ved at de skulle ”*perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum*” (kompetencemålet for historiebrug i 5.-6. klasse, EMU, 2016). Tilgangen vi tog, var at italesætte historiebevidstheden overfor eleverne ved at bruge begreberne *historieskabte*, *historieskabende* og *historiebrug*, som er lettere at relatere sig til og forstå end historiebevidstheden (Petersen, 2015). Undervisningen havde til hensigt at arbejde med udvalgte begivenheder i mayaernes fortid, som eleverne skulle omdanne til meningsfulde fortællinger, der kunne bruges til at orientere sig i deres samtid og til at tage pejling af fremtiden (Poulsen & Petersen, 2015, s. 16). Eleverne skulle bevidstgøres om, at historiske og samfundsmæssige forhold påvirker deres egen tænkning og handling, samt at mennesker fra andre tidsperioder, ikke nødvendigvis er blevet påvirket på samme måde, men at deres handling og tænken skal ses ud fra den tid, de levede i. Endvidere skulle eleverne have indsigt i to måder at være historieskabende på: 1. gennem ens handlinger kan man forandre eller bevare de vilkår, man har og 2. ved at skabe fortællinger.

Vi vil herunder kort give et overblik over forløbet.

3.2.1.1 Formål og FFM

Eleverne skulle arbejde med mayaernes brug og funktion af deres fortalte historie, og endvidere få et overblik over de særtræk mayaernes historie har og sammenligne dem med deres egne. På den måde skulle eleverne opnå en indsigt i, hvordan mayaerne har været med til at skabe historien og i forlængelse drøfte, hvordan de selv er historieskabte og historieskabende.

Vi tog udgangspunkt i kompetencemålet **Historiebrug**, og fulgte de to underliggende faglige felter:

- *Konstruktion og historiske fortællinger*
 - Færdighedsmål: Eleven kan forklare historiske fortællingers sammenhæng med fortidsfortolkninger og nutidsforståelser.
 - Vidensmål: Eleven har viden om enkle sammenhænge mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser.
- *Historisk bevidsthed*
 - Færdighedsmål: Eleven kan analysere brug og funktion af fortalt historie.
 - Vidensmål: Eleven har viden om særtræk ved fortalt historie.

(EMU, 2016).

3.2.1.2 Læringsmål og tegn på læring

Læringsmålene for forløbet er opstillet og omsat i overensstemmelse med MBULs tanker om nedbrydning og operationalisering af målene, samt guideline om ca. 3 læringsmål til et forløb (MBUL, 2016). Der blev opstillet læringsmål for hele forløbet, samt for de enkelte lektioner, som blev tydeliggjort for eleverne i de pågældende lektioner. Samtidig blev forløbets mål klargjort i første lektion, så eleverne fik en idé om

progressionen henimod evalueringen. Forløbets mål blev således på et mikro- og makroniveau tydeligt gennemgået.

For at gøre læringsmålene meningsfulde for eleverne, og være noget som de kunne sætte i kontekst, blev de præsenteret efter en tankebrainstorm, hvor eleverne blev stillet et eller flere refleksionsspørgsmål i relation til læringsmålet for lektionen, som de først individuelt, så i par og til sidst i plenum skulle diskutere. Tanken bag var, at eleverne ville have en viden, de kunne relatere læringsmålene til. Vi tog desuden et bevidst fravalg om at plastre samtlige opslagstavler til med læringsmål – der var nok i forvejen – men bad eleverne om selv at skrive læringsmålet for dagen ned i en notesbog, og på den måde lade målet for dagen være synligt.

Herunder har vi opsat forløbets læringsmål og tegn på læring:

Eleverne kan fortolke og analysere mayaernes fortid, og drage paralleller til elevernes egen levevis, og evt. fremtidige.

1. Eleven forklarer, hvordan mayaerne har påvirket nutiden og dem selv.
2. Eleven undersøger, hvordan de selv kan være med til at påvirke synet på mayaerne.
3. Eleven vurderer, hvordan mayaernes historie bruges i dag.

Eleverne kan relatere sig til mayaernes livssyn ved at sammenligne det med deres eget.

1. Eleven redegør for deres forståelse af, hvem mayaerne er, fx som indianere eller stammekrigere, og forholder sig til, hvad der påvirker denne forståelse.
2. Eleven udarbejder tre ord, der har relevans i forhold til mayaerne, fx religiøse, intelligente, kalender, ofringer, astronomi, og tre ord, der beskriver dem selv, og kan sammenligne dem.
3. Eleven vurderer, hvordan mayaernes livssyn påvirkede deres levevis, samt hvordan elevernes livssyn påvirker deres egen levevis.

Eleverne kan give eksempler på, hvordan mayaerne brugte deres historie mens de levede, og hvordan de selv og deres familie bruger historie i dagligdagen.

1. Eleven redegør for, hvilke artefakter mayaerne brugte til at videregive deres historie.
2. Eleven forklarer, hvordan man bruger artefakter i dag til at forme historien.
3. Eleven vurderer, hvordan og hvad de selv og deres familie bruger til at genfortælle og fastholde bestemte situationer og oplevelser.

I bilag 5 gennemgås de enkelte lektioner, herunder fokus, læringsmål, materialer, aktiviteter og begreber sat i spil.

3.2.1.3 Evaluering

Evalueringen af forløbet tog udgangspunkt i, at eleverne udarbejdede nogle præsentationer ud fra konkrete læringsmål. Læringsmålene lagde op til at kvalificere og operationalisere elevernes historiebevidsthed, ved at de ud fra selvvalgte tematikker om mayaerne skulle sammenligne og forholde sig til mayaernes historiebrug, deres egen og ikke mindst demonstrere deres bevidsthed om at være historieskabte og historieskabende. Dette er omdrejningspunktet i analysens anden del.

Med ovenstående overvejelser vil vi nu præsentere første del af analysen.

4 Analyse

I analysens første del argumenteres der for, hvordan den læringsmålstyret undervisning kan påvirke elevernes motivation i historie, samt deres mulighed for at indgå i en meststringsorienteret undervisningskultur. Dette vil vi gøre på baggrund af vores indsamlede empiri, samt med udgangspunkt i den viden teoriafsnittet har givet. I anden del af analysen vil vi undersøge, hvordan eleverne kan videreudvikle deres historiebevidsthed i læringsmålstyret undervisning. Dette vil tage afsæt i vores observationer og logbogsnotater fra undervisningsforløbet, og vi vil endvidere præsentere, hvordan typen af læringsmål påvirker målopfyldelsen i et aktionsforsøg.

4.1 Del 1 – analyse af læringsmålstyret undervisning

Vi fik de interviewede elever til at rangere hvor meget målene betød for deres læring. På en skala fra 1, der betød, at målene hjalp dem rigtig lidt, til 10, der betød, at de hjalp rigtig meget, var den elev, der placerede målene lavest Anne. Hun placerede målene på 3. Lavere end gennemsnittet, som fx Kristine, der placerede dem på: *"4 eller 5 eller sådan noget"* (Kristine, 2016, 06:07-06:20). Der var ingen af eleverne, der gav et klart udtryk for, at målene havde en udelukkende positiv indflydelse. Endvidere var der enkelte, der gav udtryk for, at målene ikke var noget nyt:

"... i vores klasse har det sådan været, at vi hele tiden har arbejdet sådan med mål"

(Susan, 2016, 03:45-03:51)

Selvom målene altid har været en del af undervisningen, beskriver samme elev da også, at målene er blevet mere tydelige i undervisningen (Ibid., 04:10-04:18). Dette er selvfølgelig forventeligt og i overensstemmelse med skolens fokus på tydelige læringsmål.

Samlet set er holdningen til målene blandt eleverne enten tydeligt negativ eller i retning af at være ligegyldig og uden indflydelse for deres læring.

En anden interessant pointe er, hvordan eleverne adopterer lærernes holdning til læringsmålene og synlig læring. Hanne fortæller her, hvordan hendes lærer er med til at påvirke hendes holdning til målene:

"Jeg kunne bedre lide, da der ikke var mål, og vores dansklærer hun er også sådan helt: 'Nu skal vi have nogle målsætninger'. Hun kan heller ikke lide det [...] jeg tror ikke engang, at alle lærerne de gør det, fordi de har lyst til det. Jeg tror bare, at de gør det, fordi at de skal [...] Hvis DE var rigtig glade for det, så tror jeg også, at jeg var glad for det"

(Hanne, 2016, 05:19-06:35)

Hannes udtalelser udtrykker, hvor stor betydning lærernes holdning til læringsmålstyret undervisning og synlig læring er, og hvor meget eleverne pådrages samme indstilling som lærerne. Som Hanne fortæller, har hun mødt lærere, der var negativt indstillet til konceptet, og som overfor eleverne har udtrykt deres frustrationer. Det giver et dårligt udgangspunkt for, at målstyringens skal have en chance for at lykkes i praksis, og det fortæller os, at lærernes implementering af læringsmålstyret undervisning i bedste fald har været halvhjertet. Samme elev giver her også et indblik i, hvordan lærerne konkret arbejder med synlig læring. Noget vi også selv bemærkede på Søborg skole.

"... jeg synes det er rart at vide fx at man ved, at man kan det her, når det er færdigt. Men jeg synes ikke man skulle gøre så meget op af målene, fordi at det eneste, der hænger inde på vores opslagstavle, det er næsten mål"

Den almindelige praksis omkring synlig læring, synes at være den *visuelle synlighed*: at man præsenterer de mål, man arbejder med i starten af hver lektion eller forløb, og herefter hænger dem op synligt i klasseværelset, for så til sidst i lektionen eller forløbet at spørge eleverne, om de er nået. Vi gjorde selv meget ud af i vores forløb at starte med at lave en ”målnær” aktivitet, der satte den viden og de færdigheder i spil, som målene satte ord på. Fx en brainstorm om, hvad eleverne tror mayaerne brugte statuer, malerier og udsmykning til, samt hvordan man bruger det samme i dag. Herefter fulgt af læringsmålet: Eleverne kan give eksempler på, hvordan mayaerne brugte deres historie mens de levede, og hvordan de selv og deres familie bruger historie i dagligdagen. Eleverne har derved et udgangspunkt, som de kan associere læringsmålet til, og kan hjælpe med at italesætte og gøre læringsmålet synligt på et metaplan. I næste afsnit vil vi, i forlængelse af ovenstående, inddrage et aktionsforsøg fra undervisningen i 5. klasse, der havde til formål at vise, hvor meget læringsmål betyder for elevernes læring i historie.

4.1.1 Aktionsforsøg om målets effekt

Vi undersøgte i de tre 5. klasser om målenes synlighed i sig selv havde betydning for elevernes læring (logbog, lektion 3, 2016). Vi lavede en aktivitet, hvor eleverne tegnede deres egen maya-by ud fra et opgaveark (bilag 4), og herefter lavede en film med en præsentation af deres by, samt en sammenligning mellem mayaernes byer og deres egen. I alle tre klasser arbejdede eleverne med de samme mål, men vejen til målene og arbejdsarkets diktering af, hvad der skulle være med på deres tegninger af byerne, var differentieret. Formålet var at kunne måle, hvilken effekt de synlige mål havde for elevernes læring. Målet og de tegn på læring, som eleverne arbejdede med, lød: *Eleverne kan give eksempler på, hvordan maya-byen og Søborg by adskiller sig eller er ens.*

5.a fik synligt præsenteret målet og arbejdsarket dikterede, hvilke bygninger og andre elementer, der skulle med i byen, fx: et tempel, huse til de rige og et observatorium. Vi bestemte derved præcist, hvad indholdet skulle være på deres tegninger, og tilgangen var derfor meget deduktiv. Samtidig gav vi kun en kort introduktion til opgaven og arbejdsarket, hvorefter de blev sat i gang med opgaven i de enkelte grupper. Metoden var derfor mere induktiv, med arbejdsarket som det eneste styrende element.

I 5.b gjorde vi indholdet mindre deduktivt og metoden mindre induktiv. Arbejdsarket lavede vi om til kun at have fem elementer, der skulle være med i byen. Aktiviteten blev også gennemført med en stor grad af styring fra vores side, ved at opdele aktiviteten i mindre sekvenser, der skulle gennemføres inden for en tidsramme, og hvor eleverne kunne opdatere os om, hvor langt de var i processen.

I 5.c gennemførte vi undervisningen på samme måde som i 5.b, med den ene undtagelse, at vi ingen mål gav eleverne på noget tidspunkt.

Den efterfølgende evaluering baserede vi på elevernes tegninger og videooptagelser (logbog, lektion 3, 2016). Der var ingen synlig forskel på, i hvor høj grad eleverne levede op til læringsmålet eller ej, og dermed ingen sammenhæng mellem synligheden af læringsmålet og læringsoutputtet. Til gengæld blev den formative evaluering af elevernes læring tydeligere for læreren gennem den fastere struktur. Lektionen i 5.a havde været meget kaotisk, for læreren udtalte efterfølgende ”at han ikke vidste, om eleverne havde opfyldt målene eller ej” (Ibid.).

I 5.b og 5.c var det meget tydeligt, hvilke elever, der var med, og hvilke elever der skulle have en hjælpende hånd til at komme i mål. Ved at indlægge feedbackrunder undervejs, hvor vi kunne spørge ind til elevernes status af, hvor de var i. målopfyldelsen, kunne vi følge læreprocessen tydeligt, og guide dem videre fra deres individuelle ståsteder. I 5.c tydeliggjorde vi, som sagt ikke målene for eleverne, og det gav væsentligt længere tid til at gennemføre feedbackrunderne.

At arbejde ud fra synlige læringsmål gav således ikke eleverne en fordel til at lære mere, og uden var der mere tid til formativt at evaluere elevernes arbejdsproces, samt selektivt tilpasse aktiviteten til den enkelte elevs behov. Det, at vi havde udformet læringsmål, gjorde dog, at vi lettere kunne evaluere mhp. at komme i mål.

I dette afsnit vil vi argumentere for, hvordan elevernes motivation påvirkes i en præstationsorienteret og/eller mestringsorienteret retning. Det gør vi med afsæt i Anne og Rasmus' interview, der som nævnt har forskellige tilgange til undervisningen.

4.1.2 Den præstationsorienterede elev

I nedenstående udsnit spørger vi Anne, hvad hun synes om mål og præsentationen af dem i undervisningen. I uddraget kommer hendes klare holdning til læringsmål og lærerens brug af dem til udtryk. Hun er ikke vild med dem.

Anne: Jeg hader de der målskemaer. Jeg synes det er irriterende, at man skal sådan... man skal kunne noget. Og fordi at hvis man ikke kan det, så er det ligesom sådan, så skal man bare lære det med det samme. Og det synes jeg ikke er sådan... jeg synes bare det er irriterende med alle målene og sådan noget.

Interviewer: Kan du prøve at sige lidt mere om det?

Anne: Altså, hvis nu man skal lære et eller andet, og man så overhovedet ikke kan det, og man så skal kunne det og man bare ikke kan lære det, så... så bliver man nødt til ligesom og sådan prøve alt hvad man kan og lære det... og det synes jeg bare er irriterende.

Anne, 2016, 05:24-06:10

Anne beskriver her, at målene, og ikke mindst forventningerne til konstant at "kunne" noget og vise, at man kan det, frembringer en frygt for at fejle hos hende. Hun bruger ordet *irriterende* i relation til de følelser, målene sætter i gang. Det er måske et forsøg på at udtrykke denne indre frygt for at fejle? Samtidig udtrykker hun et had til målskemaer. Had er et voldsomt ord, der refererer til en ubehagelig følelse, og når det sættes i kontekst til læringsmålsstyret undervisning, er det på grænsen til at være modstand mod læring (jf. Illeris). Her kunne man i interviewet godt være vendt tilbage til ordvalget for at få uddybet den følelse, mål frembringer i hende. Det står dog klart, at Anne i hvert fald påvirkes følelsesmæssigt negativt, når hun stilles overfor mål, og dermed påvirkes drivkraftsdimensionen i hendes læring.

Der ses ligeledes en tendens til at have lave mestringsforventninger til de stillede mål. Vi spurgte her, hvad hun synes om, at læreren fremstiller, hvad der skal læres:

"Altså, jo selvfølgelig vil jeg jo godt lære det, fordi at øhh, altså... nu er det jo målsætningen, og jeg gider ikke sådan ikke have lært det, når det er et mål. Så jeg vil selvfølgelig... jeg prøver selvfølgelig at lære det, så godt jeg kan, men hvis man så ikke lærer det, så er det sådan... så er det sådan..."

(Anne, 2016, 07:00-07:19)

Hun får desværre ikke afsluttet sætningen her, men man må antage, at de følelser, der sættes i gang i hende, når hun ikke kan leve op til målene, påvirker hendes frygt for at fejle og bevirker en modstand mod at lære. Og netop denne frygt for at fejle og ikke at leve op til læringsmålene, kan påvirke hendes mestringsforventninger i en negativ retning. I nedenstående citat udtrykker Anne også, hvordan hun lettere kan slappe af, når der ikke er mål.

"Jamen, jeg synes bare, at det sådan... at man koncentrerer sig mere uden at tænke på, at: ej nu skal jeg gøre det her, og nu skal jeg lære det her og sådan noget. Og så syns jeg bare, at man kan slippe mere af, hvor man bare sådan tænker, nu laver jeg bare det her, og så må vi se, hvor god jeg bliver til det."

(Anne, 2016, 08:49-09:11)

I historieundervisningen observerede vi flere tendenser for hendes valg af opgaver:

Eleverne fik udleveret fire billeder, hvor de skulle vurdere, hvad det fortalte om mayaerne (mayaernes historiebrug).

Eleverne fik mulighed for at gå sammen med en makker om opgaven, eller lave det alene. Som udfordringsopgave fik eleverne mulighed for, at udvælge et af billederne og lave en kildekritisk analyse.

Under opgaven med de fire billeder, var Anne alene. Lærer 1 spurgte Anne, om hun ikke kunne tænke sig at lave udfordringsopgaven. Hun svarede: *"Det har jeg ikke så meget lyst til. Jeg kan ikke finde ud af det"*.

Logbog, lektion 2, 2016

Anne er en dygtig elev, og ville godt kunne have lavet udfordringsopgaven, men vælger den her aktivt fra. Dette kan være et udtryk for hendes lave mestringsforventninger til opgaven. Hun stoler ikke på, at hun vil kunne udføre opgaven, og hendes frygt for at fejle kommer til at diktere hendes handlen. Samme tendens viste sig i forløbets afsluttende fase. Her blev eleverne sat til at lave deres egne præsentationer om mayaerne. En opgave, der lagde op til en stor grad af elevstyring og medbestemmelse (logbog, lektion 4, 2016). Her formåede hendes gruppe ikke at opfylde målkriteriet, og det kan have været på grund af lave mestringsforventninger. Dette vil vi komme mere ind på i analysens anden del.

Anne må siges at repræsentere den gruppe elever, der har tendens til at være mest præstationsorienteret, og det giver nogle indikationer på, hvordan målsætningerne får præstationsorienterede elever til at føle sig tvunget til at præstere, og i nogle tilfælde kan det lede til en frygt for at fejle. Denne frygt kan være en stærk ydre motivationsfaktor, og være drivkraften for at eleven yder en stor indsats, evt. for at undgå at fremstå som dum. Det ses bl.a. hos Anne, hvor de ydre motivationsfaktorer driver hende i opgaveløsninger og aktiviteter med det mål, at hun ikke fremstår som den dumme foran de andre elever: *"når man ligesom laver noget, så kan jeg godt lide, at det sådan er godt, så de andre ikke tænker: woow, det var ikke særlig godt"* (Anne, 2016, 04:49-05:04). Annes præstationer gennem undervisningsforløbet om mayaerne var da også tenderende til en over middel præstation. Problemet ved dette kan bare være, at Annes præstationsorientering i længden vil blive stimuleret så meget, at hun bliver afhængig af disse ydre motivationsstimuleringer, samt risikerer at fravælge de opgaver, hvor der er en mulighed for at fejle. Ifølge Annes udtalelser og observationerne af hende afføder den læringsmålstyret undervisning således ikke noget trykt læringsmiljø, hvori hendes fejl bruges konstruktivt og som skridt på vejen til at udvikle sig. Tværtimod opleves det, at hun har en modstand, som jf. Illeris konstant skal have mod- eller medspil, for at den ikke overtager og modvirker tilegnelsesprocessen.

4.1.3 Den mestringsorienterede elev

I dette afsnit vil vi undersøge, hvordan Rasmus, der er mestringsorienteret, agerer i en læringsmålstyret kontekst. I følgende uddrag bliver Rasmus spurgt om, hvordan han arbejdede med den afsluttende præsentation i forløbet:

Rasmus: Øhh... vi startede med at finde et, sådan, emne vi ville bruge, og så skrev vi så en side med det. Men så kunne vi ikke finde på en så lang præsentation, så vi sad de første ti minutter på den, og så havde jo masser af tid til at lave mere. Så tænkte vi, vi kan tage en masse fag og så tage en slide hver på PowerPoint med de forskellige fag.

Interviewer: Og når du siger fag, så mener du emner?

Rasmus: Ja, eller emner ja. Og så, hvis vi havde mere tid, så ville vi lave en Kahoot. Og det havde vi så.

Interviewer: Så det var sådan I lavede en brainstorm, hvor I sagde, det og det kunne være spændende og så satte I det ind. Er det normalt for dig at arbejde sådan?

Rasmus: Jeg prøver mig altid frem med opgaven, og så hvis der er noget, jeg ikke kan, så rækker jeg fingeren op og spørger læreren.

Interviewer: Okay, så du bruger læreren, hvis du har svært ved noget?

Rasmus: Øhh... ja. Men opgaven skal også give mening. Så... det er sådan irriterende, når opgaven er for svær. Eller let.

Interviewer: Okay. Kan du prøve at sige noget mere om det?

Rasmus: Jaa... Altså... Jeg kan godt lide opgaver, der sådan er... der sådan selvfølgelig udfordrer, men... men ikke er for svære.

Rasmus, 2016, 08:48-10:40

Rasmus' mestringsorientering ses tydeligst i måden, han indgår i gruppearbejde på, hans opgaveløsning samt hans tilgang til, hvilke opgaver, der udvælges. Han beskriver, at han gerne vil udfordres, men at opgaverne ikke må være for lette eller svære. Han bliver frustreret af for lette opgaver, da han gerne vil udvikle sig, og vælger de opgaver, der netop kan leve op til dette. Samtidig anser han læreren som en ressource til at få opgaverne til at give mening, og han anser ikke, som den mere præstationsorienterede elev, læreren som en dommer, der giver belønninger eller straf.

Ovenstående uddrag giver som nævnt et lille indblik i Rasmus' tilgang til opgaveløsningen i skolen, samt hvilke læringsstrategier han normalt bruger. Han fortæller, at han normalt anvender en struktureret tilgang, og i den her stillede opgave om at lave en præsentation, startede han ud med en brainstorm for at få et overblik over, hvordan de ville løse opgaven, og herefter arbejde ud fra dette. Han udviser en grad af selvregulering, hvor han og hans gruppe bl.a. ville se om det var muligt at inkorporere en Kahoot som en del af præsentationen. For Rasmus har opgaveløsningen ikke en lukket og fast form, men nærmere en dynamisk form, der tillader afvigelser og tilføjelser til den endelige løsning. Denne selvregulerende tendens er typisk for mestringsorienteringen.

I gruppearbejdet er det vigtigt for Rasmus, at gruppen består af elever på forskellige niveauer og forudsætninger. Samtidig oplever han sig selv som god til at samarbejde med andre ligegyldigt hvilket niveau, de er på (Rasmus, 2016, 01:25-01:36).

"At den gruppe kan arbejde godt sammen... altså, at det ikke hele tiden er ens bedste venner. At man også prøver noget nyt, fordi dem man er venner med, kan man godt finde på at fjolle, også selvom det er dem man allerhelst vil arbejde sammen med, så kan man godt finde på at fjolle ret tit. Jeg synes der både skal være nogen der er gode og så er der nogen der ikke er så gode, som de andre"

(Rasmus, 2016, 11:03-11:38)

Han søger det gruppearbejde, der kan øge læringsoutputtet, hvilket igen indikerer en mestringsorientering. Den præstationsorienteret elev ville søge en gruppesammensætning af dygtige elever, der kunne give ham muligheden for at fremstå som kompetent foran resten af klassen. Modsat ville man kunne argumentere for, at han måske netop søger de niveauvarierede grupper for at kunne fremstå som den kompetente i gruppearbejdet. Han giver dog selv udtryk for, at hans rolle i gruppearbejdet skifter meget (Rasmus, 2016, 01:25-01:36), og vi må derfor vurdere hans ønske om gruppesammensætningen som en mestringsorienteret tendens.

Det spørgsmål, der naturligt rejser sig, er så, hvordan den læringsmålstyret undervisning påvirker elever som Anne og Rasmus, der hver især repræsenterer en præstationsorienteret og mestringsorienteret elev. Bliver de fastholdt i deres orientering? Og fremavler målstyringen en mere mestrings- eller præstationsorienteret kultur?

4.1.4 Når mål styrer

Målet for Anne bliver i den læringsmålstyret undervisning ikke at fejle. Hun gør alt for at vise, at hun kan forstå, lave og vurdere. Med tiden kan hendes præstationsorientering komme til at fylde så meget, at hun helt undgår opgaver og aktiviteter, som hendes lave mestringsforventninger fortæller hende, at hun ikke kan klare. Det er ikke nødvendigvis et resultat af den læringsmålstyret undervisning, men målstyringen er i høj grad med til at stimulere og brødføde præstationskulturen. Anne har sandsynligvis altid været præstationsorienteret, også før hun blev udsat for målstyret undervisning. Det er dermed ikke nødvendigvis det, at der styres mod mål, der er grunden til, at hun er præstationsorienteret. Men ligegyldigt hvad det faglige mål er, vil det blive undermineret af det sociale mål – ikke at fejle og se dum ud. Hun vil fremstå som den kloge, og det lykkedes til dels, når hun stilles overfor opgaver, som hendes mestringsforventninger kan tøjle. Problemet opstår, idet hendes mestringsforventninger dikterer hendes adfærd og medvirker til, at hun flygter fra udfordringer.

Rasmus vurderer vi som overvejende mestringsorienteret, men ser tendenser hos ham, som han selv udtrykker det, hvor målstyringen medvirker til en negativ præstationskultur. Han oplever bl.a., at der sker en opdeling og udstilling af elevers specifikke niveau:

"Nogen gange kan det godt være lidt irriterende med de der mål. Så skal man sætte sig ind i, om man er god, dårlig eller dårligere. Så kan alle de dårlige sætte sig ned i bunden... det er mærkeligt! Så kan lærerne sige, du er dårlig, du kan sætte dig dernede [...] men nogen gange, hvor der står her, hvor langt er du, hvor klog er du, kan du det, det, det og det. Så hvis du ikke kan det, så skal du sætte dig derover"

(Rasmus, 2016, 05-58-06:57)

Som Rasmus her fortæller, oplever han, at de tydelige mål ekspliciterer hvilke elever, der ikke lever op til målene. Dette vil vi beskrive som en negativ præstationskultur, hvor eleverne udstilles hhv. som de dumme eller kloge, og lige præcis denne tendens, kan måske gå hen og fastholde allerede præstationsorienterede elever i deres orientering, samt skubbe de mestringsorienterede elever længere ind i denne kultur, og dermed medføre at elever som Rasmus bliver mere præstationsorienteret.

4.1.5 Opsummering

Vi må konstatere, at den første del af analysen bibringer et nødvendigt opmærksomhedsfelt for historielæreren, der arbejder med læringsmålstyret undervisning. Ud fra elevernes udtalelser viste det sig, at tilgangen hovedsageligt opererer i præstationskulturen. Elevernes holdninger til målstyringen var overvejende, at de ikke betød noget, eller at de påvirkede dem negativt. Anne følte sig presset til konstant at vise sit værd – overfor læreren og kammeraterne, og overfor sig selv – og havde en frygt for, at hendes værd på et tidspunkt skulle vise sig ikke at være nok. Præstationsorienterede elever klarer sig dermed ikke nødvendigvis bedre end mestringsorienterede elever i præstationskulturen. Tværtimod. Mestringsorienterede elever som Rasmus

bliver dog stadig trukket mod den, og må forholde sig til, at elever bliver udstillet foran hinanden på baggrund af deres faglige niveau og opfyldelse af målkriterierne.

Som historielærere anser vi det derfor som yderst nødvendigt at være bevidste om målenes indvirkning på de enkelte elever, således at præstationerne ikke er det eneste der fylder i undervisningen. Der er behov for både at blive indre og ydre motiveret i historieundervisningen. Et behov for at undervisningen både sigter efter mestringen og præstationen. Gøres dette, kan vi måske begynde at videreudvikle elevernes historiebevidsthed. Dette leder os til næste del af analysen.

4.2 Del 2 - analyse af elevernes historiebevidsthed

I det følgende afsnit vil vi undersøge, hvordan eleverne kan få kvalificeret deres historiebevidsthed med en læringsmålstyret undervisningstilgang, og om afkastet af præstationsorienteringen gør det lettere eller sværere.

4.2.1.1 Kvalificering af elevernes historiebevidsthed i 5. klasse

I forløbet med 5. klasse gjorde vi meget ud af, at lave læringsmål, der matchede elevernes forforståelser og forudsætninger. Derfor opstillede vi tre læringsmål til hele forløbet og konkrete læringsmål til de enkelte lektioner (bilag 5). Vi var helt indstillet på, at rette lektionsmålene og aktiviteterne ind løbende, men hele tiden med udgangspunkt i de tre overordnede læringsmål, der alle fokuserede på historiebrug og kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed.

Som konstateret hænger elevernes livsverden nøje sammen med deres historiebevidsthed og kvalificeringen af den. Derfor startede vi forløbet med at spørge ind til elevernes hverdagsinteresser og livsverden. Herunder er et uddrag fra logbogen, hvor en elev svarer på, hvilke fritidsinteresser han har:

Elev: Når jeg kommer hjem fra skole plejer jeg bare at spille computerspil.

Lærer: Når, hvad spiller du så?

Elev: Det er forskelligt. Jeg kan godt lide skydespil og sådan.

Logbog, lektion 1, 2016

Enkelte elever viste, at de allerede havde kendskab til mayaerne på forhånd, men den generelle tendens var, at de ingen forudgående viden havde. Susan viste bl.a. et forkendskab til mayaerne i en observation fra undervisningen: Susan sidder med sin sidekammerat og taler om opgaven: *"Mayaerne. Er det ikke dem der, med det der dommedag?"* Sidemakker: *"Det ved jeg ikke"*. Susan: *"Jo, det tror jeg det er"* (Logbog, lektion 1, 2016).

Dette forudgående kendskab, samt indblikket i elevernes livsverden, som for os på ingen måde var dybdegående på dette tidspunkt, var alligevel den første mulighed for at inddrage elevernes interesser og gøre undervisningen virkelighedsnær. Deres interesser blev bl.a. brugt til at skabe sammenhæng mellem mayaernes og deres egen verden, og dermed første led i kvalificeringen af historiebevidstheden. Elevens interesse for skydespil sammenlignede vi bl.a. med mayaernes egen brug af våben og krigsførelse. Derudover diskuterede vi, hvad de troede mayaer på deres egen alder kunne have haft af fritidsinteresser, og om de også spillede computerspil. Her inddrog vi bl.a. mayaernes boldspil, Pok-a-Tok, som eksempel på en fritidsaktivitet (Ibid.).

Endvidere spurgte vi eleverne, hvad de synes historie er, efter de havde skrevet deres egne fortællinger ud fra et maya vægmaleri. Flere nikkede genkendende til en elevs udsagn om, at historie handler om fortiden (Ibid.). Denne indstilling gav os et indtryk af, at elevernes anså historie som noget faktuel, hvor tiden således opleves

som absolut. Hele historiefagets brugsværdi blev dermed overset. En vigtig del af kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed måtte dermed først og fremmest handle om at italesætte denne indstilling og arbejde med deres kompetencer til at reflektere historisk. Herved gøres eleverne selv bevidste om deres forhold til historie, samt hvordan historien formes ud fra samtidens opfattelse af fortiden. Lærer/elev samtalen fortsatte herefter også på dette metaplan:

Lærer 1 spørger så: "Hvad er en historie så?"

Kristine svarede: "at det er når én fortæller noget... som fx, når man læser en bog og sådan"

Lærer 1 spørger Kristine, om andet end bøger kunne fortælle noget. Hun ser først lidt skeptisk ud, og svarer så: "Tjahh, måske"

Lærer 1 kigger rundt i klasseværelset og stiller samme spørgsmål.

Rasmus svarede: "Billeder kan jo også godt fortælle noget. Hvis de fx viser noget. Hvis det er et billede af vikinger, der slås, så fortæller det noget om, hvordan de slås."

Herefter snakker lærer og eleverne om, hvad aktiviteten lige gik ud på. Der bliver diskuteret, om elevernes fortællinger var sande eller ej. Eleverne mener ikke, at de er sande.

Læreren spørger, om de tror det, vægmaleriet fortæller, er sandt.

Anne svarer, at det er mere sandt end deres egne (elevernes) historier. Rasmus bryder ind, og siger: "De kunne jo lige så godt have løjet... dem der har tegnet det altså."

Ibid.

Denne samtale mellem lærer 1 og eleverne var første skridt i retningen af at give eleverne indblik i deres egen og andres indflydelse på historien. Med andre ord at de oplever sig selv og andre som historieskabende og historieskabte. Det foregår i 5. klasse og bærer præg af, at deres erfaringer med historie er, at det kun handler om fortiden. Hele omvendingen, hvor de selv bliver bevidste om, at historie handler om vores (deres egen, lærerens, historikernes etc.) måde at tolke fortiden på, virker enormt abstrakt på dem til at starte med. Ikke desto mindre så vi det som første skridt på vejen til kvalificeringen af historiebevidstheden.

Den forudgående opgave, hvor de selv skulle skrive en fortælling ud fra et vægmaleri, styrede også henimod, at eleverne kunne *give eksempler på, hvordan mayaerne brugte deres historie mens de levede, og hvordan de selv og deres familie bruger historie i dagligdagen* (bilag 5, lektion 1). Ved at skrive en fortælling om maleriet blev eleverne selv bevidste om, hvordan de tolkede maleriets indhold, som de præsenterede for hinanden. De fik dermed et indblik i, hvor varieret vægmaleriet (fortiden) kunne tolkes, og at det i høj grad handler om øjet, der ser. Denne indsigt blev brugt til at tale om, hvordan mayafolket (især de øverste i samfundet) brugte lignende malerier til at iscenesætte sig selv som værende mægtigere krigere, dygtige handelsmænd eller gode ledere. I en classesamtale talte læreren og eleverne netop om, at maleriets indhold ikke nødvendigvis behøvede at give et fuldstændigt troværdigt billede af mayaernes levevis, men at det kunne fortælle, hvordan mayaerne gerne ville fremstille sig selv foran hinanden, og måske hvilke værdier de vægtede i samfundet (logbog, lektion 1, 2016).

4.2.2 Kan man sætte mål for historiebevidsthed?

Som afslutning på forløbet skulle eleverne lave deres egne præsentationer om mayaerne, hvor de skulle arbejde ud fra mål. Formålet var at undersøge, hvordan man bedst kunne sætte mål for elevernes videreudvikling af historiebevidstheden. Derfor opstillede vi to typer læringsmål:

1. **Dikterende læringsmål** – tydeligt læringsmål, der indholdsmæssigt er meget transparente, og hvor der ingen indforståethed er (jf. Nielsen, 2015).
2. **Åbne læringsmål** – mindre tydelige læringsmål med større grad af elevstyring og selvregulering.

Med disse overvejelser ville vi undersøge, hvilken rolle de åbne og dikterende læringsmål havde for elevernes målopfyldelse. Vi besluttede os derfor for at gennemføre aktiviteten forskelligt i de tre klasser:

- 5.a fik dikterende læringsmål
- 5.b fik åbne læringsmål
- 5.c var kontrolgruppe, hvor ingen læringsmål blev givet, de fik kun at vide, at de skulle lave en præsentation om mayaerne, og at de skulle forsøge at inddrage nogle af de tematikker, vi havde arbejdet med i forløbet.

Vi omsatte følgende dikterende læringsmål:

- Eleverne kan beskrive, hvordan mayaernes kalender har påvirket mennesker til at tro, at verden ville gå under i 2012.
- Eleverne kan beskrive, hvordan bl.a. mayaernes dyrkning og brug af kakaobønnen har ledt til chokoladens opdagelse.
- Eleverne kan redegøre for, hvordan mayakongerne brugte vægmalerier og statuer af dem selv og deres sejre i krig for at fremstå mægtigere.
- Eleverne kan beskrive, hvordan man har brugt mayaerne kommercielt til underholdningsbrug i fx film og bøger.

Disse læringsmål fortæller eleverne tydeligt, hvilket indhold læreren forventer, men kan omvendt ikke rumme en så stor deltagerenskab, da læringsmålene forudsætter en viden og bevidsthed, som enkelte elever måske ikke har erhvervet sig endnu. På den anden side kan et meget dikterende læringsmål hjælpe eleverne med, hvad de skal fokusere på, for at leve op til forløbets mål.

Følgende åbne læringsmål blev også omsat:

- Eleverne kan komme med eksempler på, hvordan mayaerne har påvirket nutiden og dem selv.
- Eleverne kan redegøre for, hvordan mayaerne selv ”brugte” historien.
- Eleverne kan komme med eksempler på, hvordan man i dag ”bruger” fortællingen om mayaerne.

Læringsmålene dikterer ikke én rigtig løsning, men lægger differentieret op til elevernes egne forståelsesrammer, som har til hensigt at kvalificere deres historiebevidsthed gennem en undersøgelsesproces.

Vi opstillede herefter en målramme for at kunne vurdere og evaluere elevernes præstationer. Alle grupper ville få en individuel vurdering af deres resultat, der baserede sig på deres endelige præsentation, og i hvor høj grad eleverne levede op til eller ydede noget udover de fastlagte målkriterier. Følgende karakterskala blev brugt:

- Under middel – lever ikke op til målkriterieret
- Middel – lever op til målkriterieret
- Over middel – bryder positivt med målkriterieret

Eleverne fik ikke at vide, hvor de placerede sig på skalaen, men fik feedback på, hvad de gjorde godt, og hvad der kunne forbedres. Skalaen blev udelukkende brugt til at bestemme elevernes målopfyldelse. Gruppernes placering er fastlagt på baggrund af to tilstedeværende lærerstuderende og klassernes historielærer. Alle har givet en individuel vurdering, og efterfølgende er de tre parter blevet enige om én samlet karakter. Grupperne placerede sig således (logbog, lektion 5, 2016):

5.a		5.b		5.c	
Gruppe 1	Middel	Gruppe 1	Over middel	Gruppe 1	Under middel
Gruppe 2	Middel	Gruppe 2	Over middel	Gruppe 2	Middel
Gruppe 3	Under middel	Gruppe 3	Middel	Gruppe 3	Middel
Gruppe 4	Over middel	Gruppe 4	Over middel	Gruppe 4	Middel
Gruppe 5	Middel	Gruppe 5	Under middel		

Det interessante ved denne undersøgelse er sammenhængen mellem elevernes målopfyldelse, og om der er givet dikterende eller åbne læringsmål. 5.b, der gennemførte aktiviteten med åbne læringsmål præsterede højere end 5.a, der gennemførte aktiviteten med dikterende læringsmål. I 5.b var der tre grupper, der præsterede over middel, hvilket vil sige, at de levede op til læringsmålene, men brød rammerne positivt, ved at yde noget ud over det forventede. Rasmus' gruppe blev vurderet til over middel, og i en observation af deres arbejde, fornemmer man her, hvordan hans egen historiebevidsthed er i spil:

Rasmus fortæller til en anden elev under gruppearbejdet: "Den der film der... 2012. Jeg så den i vinterferien"

Lidt senere i gruppearbejdet kommer Rasmus ind på filmen igen: "Mayaerne er med i 2012"

En af de andre elever spørger hvordan mayaerne er med i filmen, og Rasmus svarede: "Det er ikke meget. Men de bliver nævnt i sådan en nyhedsudsendelse, hvor deres kalender... hvor de fortæller, at mayaerne forudsagde dommedag"

Logbog, lektion 4, 2016

Rasmus trækker her på sin kritiske historiebevidsthed (jf. Jörn Rüsen), hvor han selv er klar over, at mayaerne er blevet brugt som referenceramme i filmen *2012*. Han befinder sig ikke på et metaplan, hvor selve historiebevidstheden italesættes, men den er synlig som en tavs tilstedeværelse (jf. Marianne Poulsen). I en senere vejledning fanger lærer 1, at Rasmus har set filmen, og han prøver at få ham til at uddybe lidt, således at metaniveauet fremtvinges:

Lærer 1: "Hvorfor tror du... eller hvorfor tror I alle sammen, at man har valgt at have mayaerne med i den film Rasmus har set?"

En elev svarer: "Det kunne jo være, at det gør filmen mere spændende"

Lærer 1: "Hvorfor tror du det?"

Samme elev: (griner) "Det ved jeg ikke. Jeg har jo ikke set den"

Lærer 1: "Okay, fair nok. Hvis I nu prøver at tænke på dét, vi har snakket om ift. at bruge historien til forskellige ting. Hvad tror I så?"

Rasmus: "Det at mayaerne er med, gør måske, at flere tror på den"

Logbog, lektion 4, 2016

Her gives et lille indblik i, hvordan læreren forsøgte at få eleverne til at reflektere over historiebrugen i filmen. Rasmus er lidt inde på, at det måske kan gøre lidt ved troværdigheden. Det er dog svært for eleverne, og læreren skal stilladsere dem meget, før han kommer til denne konklusion. Det er dog svært at slutte, at historiebevidstheden helt konkret kvalificeres, da læreren ikke forsøger at få Rasmus til at uddybe yderligere. Man kunne måske have fået Rasmus' viden i spil om mayaernes kalender og deres kultur, og fået skabt en sammenhæng med nutiden gennem filmens brug af mayaerne.

I 5.a oplevede vi ikke samme tendens som i 5.b, men havde en stor middelgruppe, som også kontrolgruppen, 5.c, havde. Resultatet af undersøgelsen kan dermed konkluderes at være: at jo mindre dikterende læringsmålene er, jo større sandsynlighed er der for, at eleverne kvalificerer deres historiebevidsthed mest muligt. Endvidere kan man sige, at de dikterende læringsmål, som MBUL dels lægger op til at man laver, vil give en stor middelgruppe, der alle lever op til læringsmålene, men som ikke giver eleverne samme mulighed for at bryde rammerne.

Vi må også konstatere, at det ikke er let at måle videreudviklingen af historiebevidstheden, og at målet i sig selv på ingen måde kan stå alene. Men ud fra ovenstående resultater må vi dog stadig konstatere, at både dikterende og åbne læringsmål kan være medvirkende faktorer i kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed. Dog understøtter de åbne læringsmål en større grad af kvalificering, da der ikke sættes en øvre grænse for kvalificeringen. Dette kan skyldes, at de åbne læringsmål i en bredere udstrækning tillader, at eleverne anvender deres egne ståsteder og inddragelsen af deres individuelle livsverden i aktiviteten. De åbne læringsmål cementerer ikke vejen imod målet på samme måde, og dette giver eleverne mulighed for at bevæge sig i andre og kreative retninger, der kan være medvirkende til, at eleverne præsterer ud over det forventede. Samtidig blev der i 5.b lagt op til en højere grad af selvregulering, som udmøntede sig, da eleverne netop selv kunne definere vejen mod målet.

Der er selvfølgelig nogle fejkilder ved sådan en undersøgelse. Den kan for det første på ingen måde gøres generel, da resultatet måske er gældende her, men det betyder ikke, at samme resultat vil være gældende på en anden skole eller klassetrin. Der må endvidere også tages højde for klassernes forskellige faglige niveau. Noget som vi forsøgte ved at sammenligne de to klasser, der mindede mest om hinanden: 5.a og 5.b, og lade 5.c, være kontrolgruppe, som fra klasselærerens side var vurderet til at være fagligt svagere end de to andre klasser. Der skal derudover også tages højde for gruppesammensætningen i de enkelte klasser. Var grupperne: heterogene eller homogene, udelukkende bestående af dygtige eller mindre dygtige elever. For at imødekomme dette så meget som muligt på forhånd, sørgede vi for i samråd med klassens lærere at inddele eleverne i heterogene grupper, så de i hver gruppe havde minimum én kategoriseret dygtig elev og maksimum én kategoriseret mindre dygtig elev.

En anden yderst interessant ting ved denne undersøgelse var, at Anne var i gruppe 5 i 5.b. Hendes gruppe præsterede, som skemaet viser: under middel. Med den viden, vi er kommet frem til om hendes holdning til læringsmål, samt hendes præstationsorienteret adfærd holdt sammen med dette endelige resultat, kommer vi så tæt på, vi kan komme på at kunne underbygge en sammenhæng mellem præstationsorienteringen, læringsmålstyret undervisning og kvalificeringen af historiebevidstheden. Under gruppearbejdet er der desværre ikke mange observationer af Annes gruppe, kun denne ene:

Lærer 1 havde flere gange fat i én af grupperne, som bl.a. Anne var en del af, fordi de arbejdede "ukoncentreret".

Annes gruppe havde svært ved at komme i gang. De blev ved med at sidde og læse målene, for så at blive distraheret, og gik i gang med noget andet end opgaven.

Overhørt under gruppearbejdet i Annes gruppe, hvor lærer 1 forsøger at få dem ind på rette spor:

Elev: "Hvad skal vi gøre?"

Lærer 1: "Det er faktisk jer, der skal bestemme det, men lad os kigge på målene."

Lærer 1 læser målene op.

Anne: "Jeg synes det er nogle dårlige mål!"

Lærer 1: (Griner) "Det er også helt okay. Prøv at starte med at tænke over, hvilke temaer vi har haft om i forløbet. Og så skal I lave en præsentation, hvor I viser mig, at I kan leve op til målene. Er det en aftale?"

Logbog, lektion 4, 2016

Annes præstationsorientering fornemmes i observationen, hvor hun udtrykker, at hun synes, det er nogle dårlige mål. Det er muligt, at målene har været dårlige for Anne. At de ikke har hjulpet hende på nogen måde, og dermed heller ikke har hjulpet hende til at kvalificere hendes historiebevidsthed på samme måde, som vi oplevede det med Rasmus. Lærer 1 formår ikke at få sat gruppearbejdet i gang på en måde, der ledte dem imod målkriteriet, hvilket også resulterede i en under middel præstation. Der kan selvfølgelig have været mange faktorer, der har spillet ind i den konkrete situation. Eleverne kunne have været uoplagte på dagen, målene kunne have været for svære eller for åbne, lærerens forklaring kunne have været dårlig. Der kan have været socio-emotionelle problemer imellem nogle af gruppemedlemmerne eller eleverne i klassen, som har gjort, at det har været svært at fokusere på opgaven. Anne mødte ikke op til den sidste lektion og endelige præsentation. Flygtede hun mon fra en opgave, hvor hendes præstationsorienteret frygt blev aktiveret?

5 Diskussion og handleperspektiv

Når målet er at leve op til målene, afføder det en evalueringskultur, hvor elevernes præstationer konstant måles og vejes, hvilket Thomas Aastrup Rømer (2016) også pointerer. I historiefaget, hvor målsætningen engang imellem ikke er nær så evaluerbar som fx i matematikfaget, er dette et dilemma historielæreren må forholde sig til. Elevernes kildekritiske kompetencer er nok det mest målbare i historiefaget, hvor historiebevidstheden befinder sig i den anden ende. Kan man måle historiebevidstheden? Vi har forsøgt at opstille nogle målbare entiteter ifm. historiebevidstheden, hvor vi brugte Jörn Rüsens fire historiebevidsthedstyper, samt Marianne Poulsens begreb om historiebevidstheden lagret som tavs viden. Trods dette har det været svært konkret at finde eksempler på kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed. Kan man da tale om læringsmålstyret undervisning, der netop tager udgangspunkt i det målbare, og som her har kvalificeret historiebevidstheden? Måske. Selvom historiebevidstheden er specielt vanskelig at måle, er det jo ikke ensbetydende med, at den ikke har været i spil.

Læringsmålstyret undervisning er for os undervisning, der i en planlægningsfase forinden omsætter FFM til konkrete læringsmål med afsæt i den deltagerskare, man har med at gøre. Disse mål anvendes herefter i undervisningens gennemførelsesfase, mhp. at gøre elevernes læring mere synlig i evalueringsfasen. I det

konstruktivistiske læringssyn, hvor eleven konstruerer sin egen viden, kan dette være et dilemma. For kan man planlægge, hvad eleverne lærer? Nej, elevernes læring vil altid variere – eleverne kan tolke undervisningens læringsmål og aktiviteter forskelligt. Læringen finder dermed sted, idet eleverne responderer på den planlagte undervisning, og dét giver et varieret læringsoutput. Læringsmålene kan dog give en rettesnor for mange elever, der guider dem og gør vejen mod læringen mere transparent. Eleverne skal ikke bombarderes med mål, da konsekvensen her bliver den fuldstændige præstationskultur. Mål er som udgangspunkt en ydre motivationsfaktor, der synliggør, hvor man skal bevæge sig hen for at blive bedre - men giver målet ikke motivation eller et bedre læringsoutput, som fx hos Anne, er målet ikke gunstigt. Læringsmål skal bruges, når det giver mening, og ikke "bare" fordi man skal. Dette kræver, at den enkelte historielærer selv formår at reflektere over brugen og kan anvende dem i undervisningen dér, hvor behovet er. Og måske endnu vigtigere: at undlade målene, der hvor de modvirker og avler modstand mod læring. I vores lærerinterviews, som ikke har fyldt meget i opgaven, men som vi stadig har pointeret, viste der sig et klart billede. Disse to lærere formår ikke at omsætte FFM til læringsmål. De formår ikke at skabe meningsfuld synlig læring i den udstrækning MBUL tiltænker, og deres holdning til læringsmålene smitter af på eleverne. Den ene lærer udtalte, at tiden er knap, og at andre ting bliver prioriteret højere end refleksion og udfærdigelse af brugbare læringsmål (læringsagent 2, 2016, 04:53-07:08). Vi vil ikke dømme lærerne, da mange faktorer spiller ind, som der slet ikke er taget højde for. Men det er problematisk, hvis praksis baseres på ureflekteret målstyring. Konsekvenserne heraf bliver i yderste tilfælde en snæver centralstyret historiedidaktisk tilgang, hvor historiefaget udelukkende handler om fortidens begivenheder og "*gamle, døde, hvide mænd*" (Christiansen, 2015). Historiefagets brugsværdi, hvor elevernes dannelse, identitet og ikke mindst historiebevidsthed er i højsædet, bliver dermed forsømt og skubbet til side til fordel for eksempelvis kanonpunkternes snævre forvaltning. Det er der for så vidt heller ikke noget galt i, hvis du spørger Anders Holm Thomsen (2008). Men FFM opstiller en klar målsætning om, at historiebevidstheden skal på skemaet i historie, og en mere reflekteret tilgang til læringsmålstyret undervisning er da nødvendig.

Idet præstationskulturen, som vores undersøgelser har vist, er den mest dominerende faktor, når man arbejder med læringsmålstyret undervisning, må man derfor som historielærer, kunne have et handleperspektiv, der modvirker denne tendens. Mestringsorienteringen er klart at foretrække i historiefaget af flere grunde. Mestringsorienteringen vil i højere grad lede til, at eleverne vælger opgaver, der højner muligheden for læring, og eleverne vil ligeledes aktivt søge udfordringer, hvor det at fejle, anses som skridt på vejen til at blive dygtigere. Samtidig har eleverne et bedre udgangspunkt for at udvikle sine selvregulerende kompetencer. Stilles dette overfor den viden analysen har givet, begynder der at tegne sig et billede, hvor læringsmålstyret undervisning, mestringskulturen og kvalificeringen af historiebevidstheden kan hænge sammen. Vores ene aktionsforsøg viste, at eleverne i højere grad videreudviklede deres historiebevidsthed med åbne læringsmål, hvor eleverne selv skulle styre mod målene og dermed krævede en højere grad af selvregulering. På denne vis underbygges mestringskulturen gennem åbne læringsmål, der kan styre eleverne mod kvalificeringen af historiebevidstheden. Åbenheden omkring flere "rigtige" løsninger ser vi derfor som en betydelig faktor, hvis historiefaget skal kvalificere og videreudvikle elevernes historiebevidsthed mest muligt. Dette hænger måske også sammen med, at man ikke på samme måde som i matematikfaget dikterer én rigtig løsning (fx at dividere på), men er nødt til at lade elevernes egne forståelsesrammer være bestemmende for videreudviklingen af

historiebevidstheden. Det står også klart, at mestringskulturen må få et større indpas i historiefaget. Skal det lade sig gøre, må man arbejde reflekteret og med meningsfulde læringsmål, der ikke altid behøver at være synlige for eleverne. Synligheden af læringsmålene er ikke nødvendigvis altid ensbetydende med, at eleverne har lettere ved at leve op til dem. Derimod afføder synlige læringsmål engang imellem også en synlig opdeling af, hvem der præsterer godt og dårligt. Der må derfor tages nøje bestik af, hvem det gavner at få synlige mål, og hvem det ikke gør. Her er Anne et godt eksempel på en elev, der måske ville have haft fået et større udbytte, samt et større læringsoutput, hvis den afsluttende præsentation ikke havde indeholdt mål.

Som historielærer må man være bevidst om, hvilken orientering der eksisterer i ens klasse. Self-determination teorien anser, som beskrevet i teoriafsnittet, ydre incitamenters som fx at lægge vægt på karakterer, bruge konkurrenceelementer, trusler og deadlines som modvirkende faktorer for mestringskulturen og den indre motivation. Dermed ikke sagt, at man aldrig må gøre brug af disse elementer, men når man praktiserer læringsmålstyret undervisning, der gennem de synlige mål ligeledes inddrager ydre incitamenters, skal man nok holde igen, og være bevidst om, hvilken orientering ens didaktiske valg medfører.

6 Konklusion

Vi er kommet frem til, at styringen mod læringsmål i historieundervisningen præger elevernes læringsorientering. Målene indgår i læringssituationen som ydre incitamenters, som enten kan være negative eller positive for elevernes motivation. I self-determination teorien anses den ydre motivation som en medfaktor til at skabe en præstationsorientering. Vi har taget udgangspunkt i Rasmus og Anne, der er blevet kategoriseret som hhv. mest præstations- eller mestringsorienteret. På baggrund af de udførte interviews, må vi konkludere at målstyringen bidrager til, at eleverne enten fastholder eller bliver trukket imod præstationsorienteringen.

For at gøre undervisningen mere mestringsorienteret skal man som lærer have en reflekteret tilgang til brugen af læringsmål. Det er vigtigt, at målene bruges meningsfuldt, hvilket vi ikke oplever, at de gør i praksis. Man må også understøtte elevernes indre motivation ved at give dem en del af definitionsmagten i undervisningen, samt at operere med mere åbne læringsmål, der lægger op til en større grad af selvregulering. Læringsmålene behøver ikke være synlige i hver lektion, men kan være med i baggrunden, som et værktøj til lærerens formative evaluering. Det afgørende må altid være, at målet gives, når målet kan bruges.

Elevernes kvalificering af deres historiebevidsthed handler mest af alt om at få dem til at reflektere historisk. Således skabes en bevidsthed om deres forhold til historie, og hvordan historien formes af samtidens forståelse. Undersøgelsen af arbejdet med åbne- og dikterende læringsmål gav et udtryk for, hvordan man kan arbejde kvalificeret med læringsmål og udvikling af historiebevidsthed. De åbne læringsmål fremtræder som mest udviklende for historiebevidsthed. De åbne læringsmål leder ikke på samme måde op til, at eleverne skal arbejde løsningsorienteret, men i stedet arbejde med deres forståelsesramme i løbet af undersøgelsesprocessen. Eleverne i vores undersøgelse, der arbejdede med åbne læringsmål, præsterede bedre i forhold til læringsmålene. De ydede en ekstra indsats og brød rammerne i aktiviteten på en positiv facon. Vi ser en sammenhæng mellem jo mindre dikterende læringsmål, jo bedre præstationer. De dikterende læringsmål vil ifølge vores undersøgelse bidrage til at flere lever op til målene, men kreativiteten og det at yde en ekstra indsats minimeres. Vi kommer frem til, at det ikke er let at opstille læringsmål med henblik på udvikling af historiebevidsthed. Men arbejdes der med åbne læringsmål bliver det muliggjort. De åbne

læringsmål gav i højere grad eleverne mulighed for at tage udgangspunkt i eget ståsted og tænke i nye kreative baner. En øget grad af selvregulering blev også tydelig, og eleverne fandt deres egen vej mod målet. Vi kommer derved frem til, at en åbenhed omkring løsninger, og derved en øget selvregulering, er afgørende for at opnå potentialet for elevenes udvikling af deres historiebevidsthed i en læringsmålstyret kontekst.

7 Perspektivering

Opgavens resultater giver et nuanceret syn på læringsmålstyret undervisning. Vi problematiserer lærernes implementering og anvendelse, og vi lægger op til, at man ikke glemmer sin faglige refleksivitet som lærer. Mål skal anvendes og gøres synlige, dér hvor det gavner. Det gør det engang imellem. Men som opgaven viser ikke altid. Lærerne føler sig muligvis pressede til at læringsmålstyle, idet kommunerne har dikteret implementeringen. Og tiden er knap, fortæller lærerne. Den nemme løsning for den enkelte lærer har måske derfor været, blindt at gøre hvad der er blevet påbudt, måske som en blanding af protest mod og eftergivelse af det ovenfra dikteret. ”Okay, så målstyret vi fandme!” kunne man forestille sig komme ud af munden på en lærer, samtidig med at der blev hængt den nyest udfærdigede planche med læringsmål op i klassen. Det har måske affødt et mindre fokus på refleksivitet, fordi der nu dikteres, at man skal arbejde læringsmålstyret. Men formår man refleksivt at indtages et metaperspektiv i undervisningen, kan der måske endda vindes tid i undervisningens planlægningsfase, idet der skal bruges mindre tid på måludfærdigelsen. Samtidig kan en målrettet brug af læringsmål berige undervisningen med en større grad af mestringsorientering, da enkelte elever tillades at eftersætte dét, målet ikke tillader i undervisningen. Kreativitet og differentiering længe leve.

Det kunne endvidere være spændende, at bruge opgavens resultater til at undersøge hvor hensigtsmæssigt hhv. dikterende og åbne læringsmål er inden forskellige fagområder. I humanistiske fag som historie, samfundsfag og kristendomskundskab kan løsningen, svaret og fortolkningen tit diskuteres, mens der i de naturvidenskabelige fag som matematik og naturfagene tit forefindes én rigtig løsning, svar eller fortolkning. Vil elevernes læringsoutput adskille sig fra hinanden alt efter det specifikke fag og typen af læringsmål? Vil de naturvidenskabelige fag give et bedre læringsoutput med dikterende læringsmål? Og hvorfor?

Litteratur

- Andersen, G. B., & Boding, J. (2010). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Dafolo.
- Andersen, T. (2015). Læringsmålstyret undervisning i praksis. I J. A. Poulsen, & N. Petersen, *Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsækning* (s. 73-80). Historie LAB - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarbsformidlinge.
- Arronson, P. (2004). *Historiebruk - att använda det förflutna*. Studentlitteratur.
- Bayer, M., Buchardt, M., Bøndergaard, J., Fibæk Laursen, P. F., Nielsen, L. T., & Plauborg, H. (2004). *Læreres læring - Aktionsforskning i folkeskolen*. København: CVU København & Nordsjællands Forlag.
- Binderup, T. (2007). Hvordan lærer man historie. *Historie og Samfundsfag*, s. 4.

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative Metoder* (s. 29-53). Hans Reitzels.
- Caeli, E. N., & Andersen, P. (2015). Målopfyldelse gennem taksonomier - At finde balancen mellem det læringsfremmende og det læringshæmmende. I A. Rasch-Christensen, E. N. Caeli, & A. M. Vinther, *Læringsmål og taksonomiske redskaber* (s. 5-22). Frederikshavn: Dafolo.
- Christiansen, R. (2015). Historieundervisningen skal ikke spille skolens tid. (S. Grynberg, Interviewer)
- EMU. (2016). *Historie*. Hentet fra emu.dk d. 07.05 2016: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie>
- EMU. (2016). *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet fra EMU.dk d. 25.04.2016: <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- EMU. (2016). *Vejledning for faget historie*. Hentet fra emu.dk d. 07.05 2016: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie#afsnit-5-historiefagets-kompetenceomraader>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Dafolo.
- Illeris, K. (2007). *Læring*. Roskilde Univeristetsforlag, 2006.
- Imsen, G. (2011). Følelser og motivation. I G. Imsen, *Elevers verden - Indføring i pædagogisk psykologi* (s. 325-356). Gyldensdals lærerbibliotek.
- Jensen, A. A. (2000). Aktionsforskning som efteruddannelse. I A. A. (red.), *Fornyelse af egen praksis : eksperiment og refleksion i sprogundervisningen* (s. 86-92). Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I H. Brinckmann, & L. Rasmussen, *Historieskabt såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays* (s. 5-18). OP-forlag i samarbejde med Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag.
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. I T. Binderup, & B. Troelsen, *Historiepædagogik* (s. 97-112). Kvan.
- Jørgensen, B. A. (2010). Irving Janis' begreb om grupptænkning. I Å. H. Lading, & B. A. Jørgensen, *Grupper: Om Kollektivets Bevidste Og Ubevidste Dynamikker* (s. 145-159). Roskilde: Frydenlund Academic.
- Kjær, N. K., Pedersen, H. C., & Kristiansen, E. (2011). *Guide til spørgeskemaundersøgelser, interview og observationer*. Brabrand: Forlaget '94.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvande, L., & Naasted, N. (2013). *Hva skal vi med historie? - Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology Vol. 97, No. 2*, 197-213.
- MBUL. (2016). *Læringsmål - Inspiration til arbejdet med læringsmål i undervisningen*. Minisiteriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

- Maaløe, E. (1999). *Case Studier*. Akademisk Forlag.
- Nielsen, B. (2015). Læringsmål og progression. I A. Rasch-Christensen, E. N. Caeli, & A. M. Vinther, *Læringsmål og taksonomiske redskaber* (s. 25-30). Dafolo Forlag.
- Nielsen, B. (2015). *Styr på mål - Læringsmål, tegn og progression*. Hanz Reitzels Forlag.
- Olsen, J. V. (2015). Læringsmålstyret undervisning skiller vandene. *Folkeskolen*, 34-37.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzel Forlag.
- Petersen, N. (2015). *Lad dine elever skabe historie*. Hentet fra historielab.dk d. 30.04 2016: <http://historielab.dk/lad-dine-elever-skabe-historie/>
- Poulsen, J. A. (2014). Historiebrug får større plads i nye Fælles Mål, hentet på folkeskolen.dk d. 07.05 2016: <http://www.folkeskolen.dk/544937/historiebrug-faar-stoerre-plads-i-nye-faelles-maal>. (A. B. Riise, Interviewer)
- Poulsen, J. A., & Petersen, N. (2015). *Forenklete Fælles Mål i historie – en håndsrækning*. HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling,.
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Samdundslitteratur.
- Rasch-Christensen, A. (2015). Mål for elevers læring. *KVAN - Målstyret undervisning*, s. 7-16.
- Rømer, T. A. (2016). *Kritik af John Hatties teori om Visible Learning*. Hentet fra www.thomasastruproemer.dk d. 07.03 2016: <http://www.thomasastruproemer.dk/kritik-af-john-hatties-teori-om-visible-learning.html>
- Sørensen, S. P. (2014). *Spørg børnene – en artikel om børneinterviews som metode til dokumentation og evaluering i SFO*. Hentet 19. 10 2015 fra g-o-d.dk d. 28/02 2016: <http://g-o-d.dk/spoerg-boernene-en-artikel-om-boerneinterviews-som-metode-til-dokumentation-og-evaluering-i-sfo/>
- Tanggaard, L. (2015). Dræber læringsmål kreativitet? *KVAN - Målstyret undervisning*, s. 83-95.
- Taylor, S., & Fiske, S. (1975). Point of view and perception so causality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 439-445.
- Thomsen, A. H. (2008). *Hvem ejer skolefaget historie? - En kritik af overgreb på kulturarv og fagtradition*. Informations Forlag.
- Throndsen, I., & Turmo, A. (2010). Elevers utvikling av regneferdigheter - Betydningen av målorientering. *Bedre Skole*, s. 41-45.
- Willems, K., & Aagaard, M. (2014). *Realiseringen af folkeskolereformen i Gladsaxe - status*. Hentet fra <http://www2.gladsaxe.dk/> d. 28/02 2016: [http://www2.gladsaxe.dk/C12575EB003B3720/0/96F2AFA9D34BDFF5C1257D4F003DBEED/\\$FILE/Bilag_118.1.1_Status%20p%C3%A5%20realiseringen%20af%20folkeskolereformen%20i%20Gladsaxe%20Kommune.pdf](http://www2.gladsaxe.dk/C12575EB003B3720/0/96F2AFA9D34BDFF5C1257D4F003DBEED/$FILE/Bilag_118.1.1_Status%20p%C3%A5%20realiseringen%20af%20folkeskolereformen%20i%20Gladsaxe%20Kommune.pdf)
- Ågård, D. (2014). *Motivation*. Frydenlund.

Bilag 1: Interviewguide til elevinterview i 5. klasse

Herunder gennemgås vores interviewplanlægning, der tager udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns syv faser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151):

1. **Tematisering** – formålet med undersøgelsen
Vores formål har været at få indblik i elevernes oplevelser og erfaringer med læringsmålsstyret undervisning i historie, og mere specifikt, om denne tilgang til undervisning, har indflydelse på deres motivation, samt om mestringskulturen har mulighed for at blomstre i en sådan kontekst.
2. **Design** – hvordan opnås den tilsigtede viden?
Vi har valgt at bruge det semistrukturerede livsverdensinterview. Desuden har vi udarbejdet en interviewguide, som følger herunder.
3. **Interview** – interviewsituationens interpersonelle forhold og udførelse
Vores interviewguide var guidelinen for interviewet, og her fremgår de væsentligste tematikker og spørgsmål (bilag 1). Vi vil i afsnittet *Elevinterview* i så vid udstrækning det er muligt, gøre rede for vores forhold til eleverne, samt beskrive den konkrete interviewsituation
4. **Transskription** – fra talesprog til skreven tekst
Alle interviewene er blevet transskriberet, hvor alle elevernes notationer er gengivet. Transskriberingen indeholder minut- og sekundangivelse der hvor et spørgsmål eller svar starter og slutter, og vil blive brugt, når vi i analysen henviser til dem. Find et eksempel af vores transskriptioner i bilag 2.
5. **Analyse**
Vi har valgt primært at fokusere på to elevers interviewudsagn, da de repræsenterede to modpoler i klassen. Dette vil vi uddybe nærmere i afsnittet *Elevinterview*.
6. **Verifikation** – fastslå validitet, reliabilitet og generaliserbarhed
Vi vil i afsnit *Vurdering af interviewene* fastslå faldgrupper ved de udførte interviews.
7. **Rapportering** – undersøgelsens resultater og anvendte metoder
I analyseafsnittet vil vi præsentere de pointer og fortolkninger, som interviewene har afledt.

Følgende interviewguide er blevet anvendt ifm. elevinterviewene:

Tema	Spørgsmål
Præsentation og briefing	• Præsentation af interviewer, og formålet med interviewet. • Interviewer fortæller eleven: ○ at der er mulighed for at stoppe interviewet undervejs og stille spørgsmål, eller tage en pause efter behov. ○ at der ingen forkerte svar er. Det er kun elevens egen holdning og oplevelser, som interviewet skal tage udgangspunkt i. Kan eleven ikke svare på et spørgsmål, er det helt i orden, og der vil være mulighed for at stille opklarende spørgsmål fra elevens side.
God undervisning generelt og historiefaget	• Fortæl om, hvad du synes, god undervisning er. • Fortæl om, hvad du synes om historiefaget.
Motivation	• Hvis du nu skulle beskrive, hvad motivation betyder for én, der aldrig har hørt ordet før – hvad ville du så sige?

	• Hvornår føler du dig motiveret til at lære noget i skolen? I historie? ○ Kan konkurrence motivere? ○ Kan læreren motivere? ○ Kan en belønning motivere? ○ Kan det, at du skal vise det du har lavet, foran klassen, motivere?
Læringsmålstyret undervisning	• Hvad mener du, om alle de her mål lærerne giver jer? Hjælper de dig? På en skala fra 1-10, hvor 10 er meget, og 1 er lidt – hvor meget hjælper de dig så? Hvordan? • Hjælper de dig i historie? Hvordan?
Opgaveløsning og gruppearbejde	• Da du blev sat til, at lave en præsentation om mayaerne, hvordan startede du så denne opgave ud? Ville du tænke: ○ Hvordan løser jeg denne opgave? ○ Hvordan klarer jeg mig bedre end de andre? • Hvad er vigtigt for dig, når du arbejder i en gruppe? Er det vigtigt: ○ At dem du er sammen med, er dygtige ○ At du er gode venner med dem, du er sammen med. ○ Det er lige meget hvem jeg er sammen med, vi skal nok nå målet alligevel.

Bilag 2: Eksempel på transskribering af elevinterview (Anne)

Interviewer 05:20-05:24	Når.. alle de her mål som lærerne, de er begyndt at lave og vise for jer og sådan noget... Hvad synes du om dem?
Anne 05:24-06:48	Jeg hader de der målskemaer. Jeg synes det er irriterende, at man skal sådan.. man skal kunne noget. Og fordi at hvis man ikke kan det, så er det ligesom sådan, så skal man bare lære det med det samme. Og det synes jeg ikke er sådan... jeg synes bare det er irriterende med alle målene og sådan noget.
Interviewer 05:48-05:51	Hvorfor? Kan du prøve, at sige lidt mere om det?
Anne 05:51-06:10	Altså, hvis nu man skal lære et eller andet, og man så overhovedet ikke kan det, og man så skal kunne det og man bare ikke kan lære det, så.. så bliver man nødt til ligesom og sådan prøve alt hvad man kan og lære det.. og det synes jeg bare er irriterende.
Interviewer 06:11-06:27	Okay, så hvis du skulle prøve at sætte det her på en skala, hvor 10 det er rigtig meget og 1 det er meget lidt – hvor meget hjælper målene dig så?
Anne 06:27-06:40	Øhhh.. ikke særlig meget.. øhh.. sådan 3 eller sådan noget.
Interviewer 06:40-07:00	Okay.. så det her med, at læreren går ind og fortæller, at det er det her og det her og det her I skal kunne når vores forløb er færdigt – det går ikke på nogen som helst måde ind og påvirker?
Anne 07:00-07:19	Altså, jo selvfølgelig vil jeg jo godt lære det, fordi at øhh, altså.. nu er det jo målsætningen og jeg gider ikke sådan ikke have lært det, når det er et mål. Så jeg vil selvfølgelig.. jeg prøver selvfølgelig at lære det så godt jeg kan, men hvis man så ikke lærer det så er det sådan... så er det sådan....
Interviewer 07:19-07:25	mmm.. hvordan ville du så have, at lærerne skulle gøre det?
Anne 07:25-07:55	Altså.. de kunne fx sådan sige sådan: I dag skal vi arbejde med dét, og hvad det nu hedder. Øhh.. så.. hvis I så ikke kan det, når I går hjem, så har vi mere om det på et andet tidspunkt, og hvis I så alle sammen godt kan det, så stopper vi bare med at have om det eller sådan noget. Men altså, er det stadig svært at have om noget, selvom man kan det sådan, fordi at.. men det er bare ikke svært, hvis man sådan kan alt man skal.. man må gerne sådan få mere at vide om det.
Interviewer 07:55-08:06	mmm.. ja.. okay.. I forhold til historie, har I haft meget med mål i historie, eller er det først nu her, hvor vi er kommet med ind?
Anne 08:06-08:34	Ja, jeg synes ikke rigtig vi har haft så meget med mål, altså vi har haft sådan.. øhh. Sådan når vi skulle.. når vi skulle sådan lære noget om mayaerne så øhm... så var det sådan.. så kan vi lave det, og så skal man ligesom, så lærer man ligesom selv noget af det, men jeg synes ikke der var sådan nogle specielle mål for, hvad man skulle lære.
Interviewer 08:34-08:40	Nej okay. Så det her forløb kunne stadig motivere dig eller?
Anne 08:40-08:46	Ja. Jeg synes det er bedre, når der ikke er mål, end sådan når der er mål, så kan man lære mere.
Interviewer 08:46-08:46	Okay, så man lærer simpelthen mere, når der ikke er mål?
Anne 08:47-08:48	Ja.
Interviewer 08:48-08:49	Hvorfor synes du det?
Anne 08:49-09:11	Jamen, jeg synes bare, at det sådan.. at man koncentrere sig mere uden at tænke på, at, ej nu skal jeg gøre det her og nu skal jeg lære det her og sådan noget. Og så synes jeg bare, at man kan slappe mere af, hvor man bare sådan tænker, nu laver jeg bare det her, og så må vi se, hvor god jeg bliver til det.

Bilag 3: Eksempel på logbogsnotater og observationer

Uge 5, lektion 2

Sted, dato og tid		Tema	Tilstedeværende	Observatør
Søborg Skole, klasseværelse, 01/02 2016, 08:00-09:30		Mayaernes kultur og historiebrug	21 elever og tre lærere	Jimmi Bo Jeppesen
Observationer			Hvad skete der i timen?	
Klassesamtale	Samtale mellem elever indbyrdes	Privat tale (kommentarer, associationer)		
	Anne gik hurtigt sammen med Susan under walk n' talken, og Susan lagde ud: "der var det der... det der... uhh.. hvad var det nu det hedder... de der templer der" Anne svarede: "ja, ja, ja... det er rigtigt! Og der var det der boldspil..." Susan: "ja, PokaBok eller TokaLok eller sådan noget" Anne henvendte sig til observatør: "Jimmi, var det ikke Pokabok, det der boldspil, de der mayaere spillede?" Observatør svarede: "Det hed PokaTok, men ellers rigtig flot husket" Anne grinte: "Yes!!! Og så var der de der templer... og deres guder... er det ikke rigtigt?" Observatør: "Jo, men du skal snakke med Susan om det"	Lærer 1 gave følgende læringsmål til walk n' talken: <i>I skal kunne fortælle om mindst 3 ting, I kan huske om fordybelsesdagen sidst.</i> I den samlede opsummering efter walk n' talken, var Anne hurtig til at række hånden op, og var meget ivrig efter at blive taget. Hun flagrede med hånden og sagde: "Jeg ved det. Jeg ved det. Jeg ved det." Under opgaven med de fire billeder, var Anne alene. Lærer 1 spurgte Anne, om hun ikke kunne tænke sig at lave udfordringsopgaven. Hun svarede: "Det har jeg ikke så meget lyst til. Jeg kan ikke finde ud af det".	Lærer 1 starter lektionen ud med dagsordenen på tavlen og en gennemgang heraf. Da der i sidste uge var enormt meget information, grundet den lange dag, fandt vi det meget vigtigt, at følge op på, hvad eleverne havde fået fat på, og hvor der måske er mangler. Derfor satte Lærer 1 eleverne til at lave en "walk nd talk", hvor de skulle gå rundt mellem hinanden og to og to talte om, hvad de lærte sidst. Efter 1 min. skiftede de makker, og kunne herved inddrage det, de havde hørt fra hinanden, i den nye makkergruppe. Lærer 1 lavede en opfølgning fælles i klassen, for at få et samlet indblik i, hvad der var blevet talt om. Herefter definerede Lærer 1, hvad ordet "kultur" som "levevis" og "vaner". Eleverne fik herefter udleveret fire billeder, hvor de skulle vurdere, hvad det fortalte om mayaerne (mayaernes historiebrug). Billederne forestillede: 1. Et vægmaleri af en mayakonge og hans gæster omkring et bord, hvor mayakongens tjener serverede kakao for gæsterne. 2. En mayakriger statue 3. Et vægmaleri af en mayadronning, der ofrer blod til guderne 4. En maya jaguarpræst, malet i ansigtet med en jaguarkåbe og fjer – udklædning Eleverne fik mulighed for at gå sammen med en makker om opgaven, eller lave det alene. Som udfordringsopgave fik eleverne mulighed for, at udvælge et af billederne og lave en kildekritisk analyse. Eleverne blev herefter sat til, når de blev færdige med ovenstående, at læse en artikel om mayaernes kalender og filmen 2012, og diskuterede begrebet historiebrug. Lærer 1 opsummerede samlet i klassen.	

Bilag 4: Opgaveark til aktionsforsøg om effekten af mål

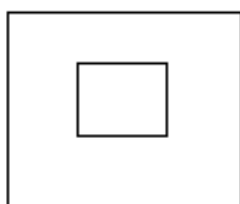
En mayaby bliver til

Året er 654 evt. Du er rådgiver for kong Pakal i mayabyen Palanque. Pakal vil bygge en ny by. Han har bestemt størrelsen, og at et udvalgt område skal deles i 20 lige store firkanter. Kongen Jasaw fra byen Tikal har i lang tid været en god ven af Pakal, men kongerne fra de to byer er blevet uvenner, og Pakal forventer, at de snart skal i krig med hinanden.

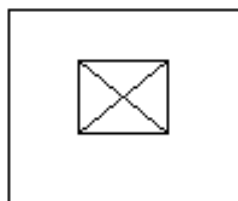
Du skal lave en plan, der viser, hvordan byen kan se ud. Tegn de enkelte dele ind, og vurder nøje, hvad du skal tage hensyn til:

Hvad byen skal have med	Ting du skal tage hensyn til
Et inskriptionstempel, som kan bruges til gravsted til kongen	Kong Pakal vil have et storslået tempel, hvor alle hans store gerninger i livet skal males på væggene, og der skal laves statuer af ham sammen med guderne. Han vil også kunne bo i det, hvis han skulle få brug for det. Templet skal bygges på en pyramideformet trappe.
Et jaguar-tempel, til den ypperste og mægtigste af jaguarpræsterne	Det skal være tæt på inskriptionstemplet, og bygges af kalksten, og også bygges på en pyramideformet trappe.
Store huse til de rige.	Større stenhuse eller træhuse.
Huse til de fattige.	Små træhuse med stråtag. Beboerne skal være i stand til at kunne arbejde for at skaffe byen mad og varer som træ, samt transportere handelsvarer.
Vagtposter	Pakal vil have, at tre vagtposter placeres, så byens krigere kan blive advaret, hvis krigen mod Kong Jasaw fra Tikal skulle bryde ud.

OBS! I 5.a, med de dikterende læringsmål, var der i ovenstående skema yderligere: en boldbane, et observatorium, en offerbrønd, et vandkar, en voldgrav, statuer og steler, stenveje og majsmarker.



Inskriptions-Tempel



Jaguar-Tempel

Roller i gruppen:

1. Tidsholder og oplæser – en i gruppen har ansvaret for at være tilbage i klassen til tiden, og at læse at hvad der står på papiret op.
2. Tegner – en i gruppen har ansvaret for at tegne byen.
3. Politimand – en i gruppen sørger for at alle siger noget, og at alle bliver hørt.

OBS! I 5.a, med de dikterende læringsmål, blev der ikke givet roller til eleverne.

Opgave 1:

Tegn en mayaby på kortet på næste side, med så mange bygninger I kan huske. Er I i tvivl, eller kan I på et tidspunkt ikke finde på flere, så kom til læreren. Husk at overholde tiden.



Opgave 2:

Når I har tegnet jeres by skal I lave en videopræsentation på minimum 2 min.

I jeres videopræsentation skal I besvare følgende:

- Gennemgang af hvilke bygninger I har tegnet, hvor I har placeret dem og hvorfor I har placeret dem der.
- Er der noget I har tegnet med i jeres maya-byer, som man også kan finde i Søborg? Hvad og hvor?
- Hvad skal man have i en maya-by, før man kan kalde det en by? Hvad skal man have i dansk by, før man kan kalde det en by?

Bilag 5: Undervisningsforløbets enkelte lektioner

Herunder er et overblik over undervisningsforløbets enkelte lektioner:

Lektion 1

Fokus	Introduktion til mayaerne – dommedag og tallet ”0”
Læringsmål	Eleverne kan relatere sig til mayaernes verden ved at sammenligne mayaernes liv med deres eget
Materialer	Mayansk vægmaleri ;
Aktiviteter	Introduktion til forløbet; Tegning af elevernes forståelse af mayaerne; Læreroplæg om mayaerne, herunder deres kalender, indførelsen af tallet 0 og dommedag; Historiefortælling om fundet af mayakongen Pakal; Eleverne laver en mayafortælling ud fra et maya vægmaleri; Quiz
Begreber	Historieskabende; historieskabte

Lektion 2

Fokus	Kultur og historiebrug
Læringsmål	Eleverne kan vurdere, hvordan mayaernes kalender er blevet brugt gennem tiden. Eleverne kan give eksempler på, hvordan mayaerne brugte deres historie mens de levede, og hvordan de selv og deres familie bruger historie i dagligdagen.
Materialer	Artikel ”Maya-kalender forudså jordens undergang” ; Et vægmaleri af en mayakonge og hans gæster omkring et bord, hvor mayakongens tjener serverede kakao for gæsterne; En mayakriger statue; Et vægmaleri af en mayadronning, der ofrer blod til guderne; En maya jaguarpræst, malet i ansigtet med en jaguarkåbe og fjer – udklædning
Aktiviteter	Walk and talk; Definition af begrebet kultur og historiebrug; Vi drikker en kop kakao og taler om mayaernes medvirken til udbredelsen af kakao, og deres brug af kakaobønner; Mayaernes historiebrug gennem analyse af fire billeder; Eleverne læser artiklen ”Maya-kalender forudså jordens undergang” og diskuterer mayaernes indflydelse på nutiden.
Begreber	Kultur; historiebrug

Lektion 3

Fokus	Maya-byen og Søborg (aktionsforsøg)
Læringsmål	Eleverne kan give eksempler på, hvordan maya-byen og Søborg by adskiller sig eller er ens.
Materialer	Opgaveark – lav din egen maya-by (se bilag 4)
Aktiviteter	Eleverne laver og tegner deres egne maya-byer; videopræsentationer med begrundelse for deres valg, og overvejelser over, hvad der kategorisere en by.

Lektion 4

Fokus	Lav en præsentation
Læringsmål	Eleverne kan komme med eksempler på, hvordan mayaerne har påvirket nutiden og dem selv. Eleverne kan redegøre for, hvordan mayaerne selv ”brugte” historien. Eleverne kan komme med eksempler på, hvordan man i dag ”bruger” fortællingen om mayaerne.
Aktiviteter	Eleverne laver og forbereder sig på deres præsentationer med vejledning fra læreren.
Note	Eleverne fik også deres lektiecafé-tid til denne opgave, dvs. i alt 3 klokketimer.

Lektion 5

Fokus	Elevpræsentationer og evaluering
Læringsmål	Eleverne kan komme med eksempler på, hvordan mayaerne har påvirket nutiden og dem selv. Eleverne kan redegøre for, hvordan mayaerne selv ”brugte” historien. Eleverne kan komme med eksempler på, hvordan man i dag ”bruger” fortællingen om mayaerne.
Aktiviteter	Eleverne viser deres præsentationer og får feedback; evaluering