

BACHELORPROJEKT

Stilladsering af den faglige læsning i historiefaget

Anslag: 87618

Marie Brouw Askov (186559)

Mette Brouw Jensen (97899)

Læreruddannelsen, Silkeborg

Indhold

Indledning	3
Begrundelse for emnevalg.....	3
Problemformulering	4
Begrebsafklaring: Et sociokulturelt syn på læring - Vygotsky og stilladsering	4
Læsevejledning.....	5
Metode.....	6
Hermeneutik som videnskabsteoretisk tilgang	6
Operationalisering af videnskabsteori.....	6
Induktion og deduktion	7
Valg af teori	7
Beskrivelse af empiri	8
Hvem har ansvaret for, at eleverne bliver aktive og målrettede læsere?	8
De faglige tekster i historiefaget	9
Et generelt fokus på læseprocesser.....	10
Læsning er en aktiv meningssøgende proces	10
Hvad skal der til for at blive en god læser?.....	10
Læserens aktivering af forhåndsviden om tekstens emne	11
Læserens evne til at drage følgeslutninger under læsningen	11
Læserens kendskab til teksters struktur (teksttyper)	11
Læseforståelse og metakognition.....	11
Læringsstrategier – hvordan skabes læringsprocesser?	13
Hvad er tænkningen bag læringsstrategier?.....	13
Erik Lunds TT-strategier	13
TT-strategier og metakognition	14
TT-strategier – fælles træk	14
Hvorfor har vi ladet os inspirere af TT-strategierne?.....	15
Før-, under- og efterlæsning – vores bud på en effektiv læringsstrategi.....	16
Elisabeth Arnbaks fasestrategi	16
Før læsning.....	17
Under læsning	19
Efter læsning	20
Analyse af spørgeskemaundersøgelse.....	22
Diskussion: Er dannelsen på spil i videnssamfundet?	28

Konklusion.....	31
Perspektivering – faglærernes handlemuligheder samt ansvar	33
Litteraturliste.....	36
Bilag 1: Spørgeskemaundersøgelse	38
Bilag 2: Tekstkort.....	40
Bilag 3: Eksempel på en elevrefleksion.....	42

Indledning

Læsning er grundlaget for læring i alle fag. De seneste års store indsats for at styrke læseindsatsen i indskoling har affødt positive resultater¹, og de danske elever ligger nu over OECD-gennemsnittet i læsning. De yngste elever er blevet et helt klassetrin bedre til at læse end før, og de knækker læsekoden langt tidligere.² Det er imidlertid ikke nok, at eleverne knækker læsekoden og mestrer det tekniske aspekt ved læsning. Eleverne skal samtidig have stærke faglige læskompetencer. Begrebet faglig læsekompetence hentyder til de sproglige og skriftsproglige kompetencer, der er nødvendige for, at et individ selvstændigt kan tilegne sig viden gennem læsning.

En god faglig læsekompetence og en alderssvarende sprogudvikling går hånd i hånd og er forudsætninger for tilegnelse af viden i så godt som alle folkeskolens fag. Der er derfor tale om en grundlæggende kompetence i forhold til fagligt udbytte, ligesom solide faglige læsekompetencer er af væsentlig betydning for elevernes gennemførelse af en ungdomsuddannelse og senere videregående uddannelse.³

Går vi en del år tilbage, havde man i folkeskolesammenhæng en traditionel opfattelse af, at det var dansklærerens opgave, at lære eleverne dansk sprog. Det er stadig en kernefaglighed i faget dansk, at eleverne lærer, hvordan sprog fungerer i forskellige kommunikationssammenhænge og i forskellige teksttyper. I dag er der dog sket et skred, og lærerne i alle fag skal i stigende grad være opmærksomme på den sproglige dimension med dertilhørende fagtekster, som hører til hvert enkelt fag.⁴ I publikationen *Læsning i fagene*⁵ (Undervisningsministeriet, 2011) defineres faglig læsning som: » (...) tilegnelse af viden gennem læsning af tekster i faget.« Endvidere forklares det, at undervisning i faglig læsning ikke handler om at lære eleverne at læse. Det handler om at give eleverne stor erfaring med at læse fagtekster. Det handler om at hjælpe dem med at håndtere læseopgaven, så de får et godt udbytte af læsningen. Undervisning i faglig læsning har ét formål, nemlig at styrke elevernes faglige viden og indsigt.⁶ Faglig læsning er derfor en yderst vigtig bestanddel af fagundervisningen, da denne understøtter elevernes tilegnelse af faglige kundskaber.

Begrundelse for emnevalg

Vi vil i denne opgave stille skarpt på den faglige læsning i historiefaget. Begrundelsen herfor skal bl.a. findes i rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* fra 2016, hvis formål er, at kortlægge, hvad der foregår i historieundervisningen i danske grundskoler, herunder hvilke opfattelser af historie som skolefag elever og lærere giver udtryk for at have.

¹ (Ministeriet, PISA 2015, 2016)

² (Clearingshouse, 2014, s. 1)

³ (Clearingshouse, 2014, s. 1)

⁴ (Mulvad, 2009, s. 11)

⁵ (Ministeriet, Faglig læsning i fagene - i folkeskolen, u.d.)

⁶ (Ministeriet, Hvad er faglig læsning, og hvad er læsning i fagene?, u.d.)

Rapporten afslører bl.a., at de danske elever føler, at læsestoffet (og mængden af denne) i historiefaget gør faget ”tungt”. Ydermere beskrives det, at eleverne ikke altid forstår det læste samt det overordnede formål med læsningen.⁷ Rapporten forelægger altså, at eleverne oplever, at de har svært ved at håndtere læseopgaven i historiefaget, og at teksttyperne samt tilrettelæggelsen af den faglige læsning gør, at faget føles ”tungt”. Allerede i 2009 blev det bygget ind i Faghæfterne, at lærerne vedvarende skal arbejde med elevernes læsefærdigheder i de respektive fag.⁸ Derfor er det kritisk, at der ifølge ovenstående rapport stadig er en stor del elever, som ikke får understøttet og udviklet deres læsefærdigheder inden for historiefaget og dermed mister muligheden for større faglig viden og indsigt.

I vores søgen efter viden samt deciderede materialer, der forholder sig specifikt til den faglige læsning i historiefaget, er vi stødt på få titler og teoretikere. Den faglige læsning i historiefaget opleves altså forsømt og med udgangspunkt i indledningens pointe om vigtigheden af den faglige læsning i alle fag, står det klart, at dette område inden for historieundervisningen kræver en langt større opmærksomhed. Vores opgave har derfor til formål at undersøge samt give et konkret bud på, hvordan historielærere kan arbejde med den faglige læsning i faget med henblik på, at eleverne opnår erfaring, der gør dem i stand til at håndtere læseopgaven, og i kraft af dette skaber grobund for videnstilegnelse samt større indsigt i historiefaget.

Problemformulering

I henhold til overstående lyder vores problemformulering således:

Hvordan kan man stilladsere den faglige læsning i historiefaget, så elevernes metakognitive færdigheder udvikles og skaber elever, der aktivt deltager i læreprocessen?

Begrebsafklaring: Et sociokulturelt syn på læring - Vygotsky og stilladsering

For at forstå begrebet stilladsering i denne kontekst vil vi kort redegøre for begrebets opståen samt betydning.

Den russiske psykolog Lev Vygotsky interesserede sig for barnets udviklingsfaser og psykologiens anvendelsesmuligheder inden for pædagogikken.⁹ Vygotsky stod op imod mange af datidens psykologer, der var af den opfattelse, at barnets udvikling var betinget af modning og derfor kunne bero på intelligenstests. Vygotsky mente dog, at udvikling sker på baggrund af et socialt, menneskeligt samvær.¹⁰ I et velkendt citat fra Vygotsky udtrykkes denne opfattelse således: » (...) det, som barnet kan udføre i dag i en samarbejdssituation, kan det udføre selvstændigt i morgen.«¹¹

⁷ (Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen, u.d.)

⁸ (Ministeriet, Fælles mål 2009 (historiske), u.d.)

⁹ (Jerlang, 2008, s. 367)

¹⁰ (Jerlang, 2008, s. 368)

¹¹ (Jerlang, 2008, s. 368)

Med dette citat siger Vygotsky, at hvis barnet får den rigtige hjælp af en voksen eller et dygtigere barn, vil dette resultere i en udvikling af barnet, således at udfordringen vil kunne løses selvstændigt næste gang. Barnet vil imitere den voksne/det dygtigere barn. Fasen, som barnet befinder sig i med støtte fra en voksen, er den, der kendes som *zonen for nærmeste udvikling*. Dette er en sociokulturel måde at se læring på. Læring sker gennem interaktion mellem andre mennesker, og er som professor Gunn Imsen udtrykker det: » (...) en overlevering fra kulturen, der bliver internaliseret hos individet.«¹²

At have en indsigt i den nærmeste udviklingszone vil kunne give barnet den optimale støtte i udviklingen. Undervisning har den største effekt, hvis den foregriber udviklingen via en støttende underviser og et støttende materiale. I relation til Vygotskys teori er der senere, af Jerome Bruner, blevet dannet det, der på dansk kaldes stilladsering.¹³ Forestiller man sig et bygningsstillads, kan man se, at det er en konstruktion, der muliggøre arbejde på et højere niveau end det, der ellers var muligt. Læreren udgør stilladset med støtte og vejledning. Når eleven er så sikker på udfordringen, at læreren kan fjerne stilladset, opstilles et nyt stillads, der støtter eleven til at nå et endnu højere niveau. Det er i de situationer, hvori eleven stilles høje krav, men samtidig modtager en stærk stilladsering, det største læringsudbytte sker.

Læsevejledning

Opgaven er opdelt i fire dele og er således disponeret:

Den første del af opgaven består af indledning, problemformulering, begrebsafklaring i forhold til stilladseringsbegrebet, læsevejledning samt metodeafsnit, hvor den videnskabsteoretiske tilgang til opgaven præsenteres. I forlængelse heraf begrundes vi vores valg af teoretikere, hvis synspunkter vil gøre sig gældende gennem opgaven. Som afslutning på del 1. redegøres der for opgavens empirigrundlag – en spørgeskemaundersøgelse foretaget i en 6. klasse efter endt undervisningsforløb.

Anden del danner den teoretiske ramme for opgaven. I denne del definerer og redegør vi bl.a. for fagteksterne i historiefaget, og vi stiller skarpt på læseprocesser, samt hvad der skal til for at blive en dygtig læser med veludviklede metakognitive kompetencer. Ligeledes afdækker vi begrebet læringsstrategi og i denne forbindelse redegør vi for Erik Lunds TT-strategier, der netop hører under denne kategori.

Den tredje del af opgaven indeholder vores analyse, som behandler vores afprøvede selvudviklede-undervisningsforløb, og i denne forbindelse analyserer vi også dertilhørende empiri (spørgeskemaundersøgelsen). Afslutningen på del 3 er vores diskussionsafsnit, hvor vi forholder os til dannelsens rolle i videnssamfundet. I denne sammenhæng forholder vi os desuden til konsekvenserne af kontinuerlig stilladsering, hvor målet er det faglige udbytte.

¹² (Imsen, 2011, s. 152)

¹³ (Ring, 2015, s. 30)

Den fjerde og sidste del af opgaven består af den sammenfattende konklusion samt perspektivering, hvor vi bl.a. fokuserer på, hvorledes lærerteamet omkring en klasse bedst kan støtte op omkring elevernes udvikling af faglige læsekompetencer.

Metode

Vores problemformulering lægger op til en fortolkende tilgang til opgaven, hvor konkrete handlinger/løsningsforslag i henhold til feltet (stilladseringen af den faglige læsning i historiefaget) er formålet. Opgavens metode er hermeneutisk, og vi vil kort redegøre for denne.

Hermeneutik som videnskabsteoretisk tilgang

Hermeneutikken har sit udspring i en række humane videnskaber fra 1600 – og 1700 – tallet.

Oprindeligt blev hermeneutikken brugt til fortolkning af bibelske tekster i teologien, da disse tekster ofte forelå i ufuldstændige udgaver, hvor en samlet fortolkning af disse var vigtige. Hermeneutikken blev derfor brugt til at rekonstruere en såkaldt "rigtig version" af disse udgaver.

I 1880'erne blev hermeneutikken dog formuleret som en almen fortolkningsteori inden for de humanistiske fag af den tyske filosof Wilhelm Dilthey.¹⁴

Hermeneutikken opfatter derfor de humanistiske fags opgave som den at fortolke humane fænomener ved for eksempel at placere dem i kulturelle og historiske sammenhæng og ved at forstå en persons intention med at udtrykke sig. Hermeneutikken opfatter endvidere de humanistiske fags forståelse og fortolkning som analog med den medmenneskelige forståelse gennem indlevelse i den anden persons intentioner.¹⁵ Derudover er den menings- og helhedsorienteret i sin tilgang på videnskabeligt arbejde, og den søger at forstå det unikke ved et menneske gennem indlevelse og ved meningsfulde kulturelt betingede helheder.

Ved hermeneutikken omtales desuden den hermeneutiske cirkel, som er et samspil mellem del og helhed, der optræder ved forståelsen af et humant fænomen.¹⁶ Med dette menes der, at man er nødt til at forstå de enkelte dele af et fænomen for at kunne forstå helheden, men samtidig er man også nødt til at forstå helheden for at kunne forstå de enkelte dele. Det vil altså sige, at man inden for hermeneutikken arbejder med et fortolkende og helhedsorienteret perspektiv på det humane fænomen, som samlet set er den såkaldte hermeneutiske cirkel.

Operationalisering af videnskabsteori

I forhold til den valgte videnskabsteori (hermeneutik) anvendes der både deduktion og induktion som metode til besvarelse af vores problemformulering. Man kan derfor sige, at vi arbejder abduktivt som en vekselvirkning mellem teori og empiri, hvor hovedformålet er at skabe en "løsningsmodel" med henblik på vores problemformulering.

¹⁴ (Rønn, 2006, s. 178)

¹⁵ (Rønn, 2006, s. 178)

¹⁶ (Rønn, 2006, s. 179)

Induktion og deduktion

I opgaven anvendes en tilgang, der både omhandler induktion og deduktion. Dette begrundes med, at der visse steder i opgaven vil blive brugt en tilgang baseret på teoretisk forståelse og i andre tilfælde en teorifri (erfaringsbaseret) tilgang til opgaven. Induktion handler om at observere eller undersøge enkelte tilfælde, hvor man efterfølgende konkluderer noget generelt.¹⁷ I forhold til vores opgave handler det om at undersøge ud fra en enkelt afprøvelse af et tilrettelagt undervisningsforløb, hvilket udbytte/hvilke færdigheder, eleverne får med sig. I praksis bruger man blandt andet induktion til at finde ud af, hvordan enkelte ting ser ud i virkeligheden, for derefter muligvis at udvikle teori, baseret på allerede eksisterende viden. Altså går den induktive tilgang således fra empiri til teori.¹⁸

Deduktion adskiller sig derimod fra induktion ved at have en logisk gyldig slutningsform, hvor konklusionen følger af præmisserne – det vil sige, at hvis præmisserne er sande må konklusionen også være sand. Deduktion som metode betyder derfor også, at man tager noget generelt og afprøver det på et særtilfælde, hvilket i praksis betyder, at man for eksempel kan tage noget teori, der siger noget generelt om en ting for derefter at afprøve teorien i virkeligheden.¹⁹ I henhold til vores opgave benytter vi os bl.a. af Elisabeth Arnbaks teori om faglig læsning og tilpasser denne til vores specifikke område, faglig læsning i historiefaget, samt afprøver teorien i praksis.

Valg af teori

Opgavens teoretiske fundament bærer i høj grad præg af tænkningen bag læringsstrategier. Vi har valgt at inddrage teoretikerne Elisabeth Arnbak og Erik Lund, der begge beskæftiger sig med læringsstrategier i henholdsvis en generel faglig-læsningsssammenhæng samt en historiefaglig-læsningsssammenhæng.

Læseforsker og lektor på Danmarks Pædagogiske Universitet Elisabeth Arnbak har i bogen *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces* beskæftiget sig med at omsætte forskningsbaseret viden om læsning til praksis. I bogen præsenterer Arnbak en række forslag til, hvordan undervisere kan udvikle elevernes færdigheder i at tilegne sig ny viden gennem læsning. *Faglig læsning* omhandler udelukkende forhold af relevans for læsning og fagtekster. Bogen henvender sig til alle faglærere i grundskolen.

Historiedidaktikeren Erik Lund har udviklet et koncept, han kalder for TT-strategier. Disse TT-strategier er læringsstrategier, der er specielt udviklet med henblik på at kunne ”fag-danne” eleverne inden for historiefaget. I arbejdet med ”fag-dannelsen” indgår den faglige læsning selvfølgelig, og Lund viser med TT-strategierne en utraditionel måde at bearbejde fagtekster i historiefaget på. TT-strategierne fungerer som stilladser for eleverne, hvis formål er at støtte dem i udviklingen af deres metakognitive kompetencer.²⁰ Netop derfor er Lund højaktuel i forhold til

¹⁷ (Laursen, u.d.)

¹⁸ (Laursen, u.d.)

¹⁹ (Laursen, u.d.)

²⁰ (Lund, 2013, s. 68)

vores opgave og dennes formål: at stilladsere den faglige læsning i historiefaget, så elevernes metakognitive færdigheder udvikles og skaber elever, der aktivt deltager i læreprocessen.

Beskrivelse af empiri

Vores empirigrundlag er forankret i en spørgeskemaundersøgelse²¹, der er foretaget i en 6. klasse på en folkeskole i Herning. Undersøgelsen er afholdt i forbindelse med afprøvelsen af et undervisningsforløb, der er blevet udarbejdet til denne opgave. Undersøgelsen består af 12 udsagn, som eleverne skulle forholde sig til efter afprøvelsen af undervisningsforløbet. 18 elever deltog i vores afprøvelse af undervisningsforløbet, og 18 elever besvarede spørgeskemaerne.

Undervisningsforløbet spændte over en dobbeltlektion (2x45 minutter, 1 historielektion samt 1 USU-lektion), og efterfølgende skulle eleverne besvare spørgeskemaet. Undervisningsforløbets struktur, emne m.m. vil blive udpenslet senere i opgaven, og i denne sammenhæng vil vi også begrunde valget af den pågældende struktur og dertilhørende aktiviteter. Vores oplevelser i forbindelse med afprøvningen af undervisningsforløbet vil også blive bearbejdet, og i forlængelse heraf vil vi analysere spørgeskemaundersøgelsen, hvor elevernes egne oplevelser og udbytte bliver blotlagt.

Hvem har ansvaret for, at eleverne bliver aktive og målrettede læsere?

Det kan til tider være svært at skelne mellem læseundervisning og det, man traditionelt kalder fagundervisning f.eks. i historie eller biologi. Fagundervisningens primære formål er at præsentere eleverne for fagets kerneelementer og særlige undersøgelses- og analysemetoder. Men det er bestemt også lærerens ansvar at vejlede eleverne i, hvordan de mest effektivt kan læse og tilegne sig indholdet af fagets tekster.

Læreren skal hjælpe eleverne til at blive bevidste om fagteksternes disponering af stoffet og sammenhængen mellem de forskellige faglige emner, der behandles i teksten (tekstens argumentationsstruktur), så de bliver i stand til at danne sig et overblik over tekstens indhold på en strategisk og effektiv måde.²² Det er også lærerens ansvar at sikre, at eleverne har kendskab til og kan forstå fagets kerneordforråd.

Alle fag benytter sig af tekster i den faglige undervisning. Læsning og skrivning er tværfaglige kompetencer og dermed et fælles ansvar for alle lærere. Dansklæreren har som hovedregel ansvaret for at undervise eleverne i læsefærdigheder og strategier, der gør dem i stand til at udvikle sig til effektive læsere og skrivere. Det er til gengæld alle lærers ansvar at anvende disse færdigheder og strategier i deres undervisning og hjælpe eleverne med at (videre)udvikle disse færdigheder.

²¹ Bilag 1

²² (Arnbak, 2009, s. 17)

Der er mange forhold, der påvirker den enkelte elevs mulighed for at tilegne sig viden. Der er selve aktørerne på scenen: eleven selv, læreren og klassekammeraterne. Dertil kommer de fysiske og administrative rammer for undervisningen. God undervisningspraksis søger at optimere så mange af disse forhold som muligt.²³ Når fokus er på elevernes færdigheder i at læse for at lære, så må man sikre at:

- Læreren har et godt fagligt overblik, ved hvilke faglige emner eleverne skal lære, og hvordan disse emner er relateret til andre emner inden for faget.
- Læreren kender til teorier om viden, hukommelse og læreprocesser.
- Læreren er bevidst om faktorer, som har betydning for fagteksters indholdsmæssige og sproglige tilgængelighed.
- Læreren har kendskab til læsekravene i faget, og hvordan man støtter elevernes tilegnelse af viden gennem læsning.
- Læreren sikrer, at eleverne er klædt fagligt på til at kunne læse for at lære.
- Læreren støtter eleverne i at knytte bånd mellem det, de ved, og det, de skal lære.
- Der er mulighed for gruppeinteraktion og diskussioner både blandt eleverne alene og elever sammen med en lærer.
- Eleverne forstår, hvorfor de skal arbejde med emnet.
- Elevernes bevidsthed om egen tænkning og læring udvikles.²⁴

De faglige tekster i historiefaget

Fagtekster i historie rummer nogle særlige udfordringer, bl.a. fordi teksterne handler om en anden tid, som er uden for deres egen erfaringsverden, og derfor er det nødvendigt at bruge begreber, der er ukendte for eleverne.²⁵ Faglærerens vurdering af f.eks. en historiebogs egnethed må derfor bygge på, hvad forfatteren og forlaget har gjort for at gøre læremidlet tilgængeligt – hvad der indlysende er en forudsætning for, at det er brugbart for målgruppen. Læreren kan undersøge læremidlets tilgængelighed ud fra forskellige vinkler: sproglig tilgængelighed (mængden af nye informationer, begreber og kompleksiteten i sætningsstrukturen), visuel tilgængelighed (hvordan de forskellige udtryksformer er placeret) og indholdsmæssig tilgængelighed (emnet/temaets kompleksitet, og om informationerne er organiseret i en hensigtsmæssig rækkefølge).²⁶

De tekster, der læses i historiefaget er typisk af den informerende genre. Der gives oplysninger om en bestemt begivenhed eller periode. Den informerende genres primære opgave er at give læseren ny viden gennem en oplysende tekst, en tekst, der bygger på noget "sandt", en objektiv viden om noget virkeligt. Fagtekster vil sige noget "sandt" om verden, og det altoverskyggende genretræk er, at teksterne vil vidensdele og oplyse/informere. Hensigten med den faglige læsning

²³ (Arnbak, 2009, s. 19)

²⁴ (Arnbak, 2009, s. 19)

²⁵ (Poulsen, 2013, s. 146)

²⁶ (Poulsen, 2013, s. 147)

er som Undervisningsministeriet udtrykker det: » (...) at styrke elevernes faglige viden og indsigt.«²⁷

Det særlige ved teksterne i historiefaget er, at det ofte er multimodale tekster, hvilket vil sige, at de indeholder forskellige komponenter. Disse komponenter kan være figurer, faktabokse, billeder og hovedtekst. Faglitteratur vil desuden ofte indeholde forskellige fagord, der kan vanskeliggøre læseprocessen og forståelsen, hvis man ikke er fortrolig med disse.²⁸

Et generelt fokus på læseprocesser

De kommende afsnit omhandler de læseprocesser, der må finde sted for, at læseren kan få et fuldbyrdet udbytte af læsningen. Den anvendte teori er forankret i Elisabeth Arnbaks tænkning samt forskning inden for faglig læsning.

Læsning er en aktiv meningssøgende proces

Læsning er i bund og grund en meningssøgende aktivitet. Vi læser for at få informationer samt oplevelser ud af teksten. Udbyttet af læsningen er det vi kalder læseforståelse, og det er et resultat af et kompliceret samspil af sproglige og kognitive processer, der alle bidrager til, at vi kan få mening ud af teksten. Hvis vi skal have et tilstrækkeligt godt udbytte af læsningen, må disse sproglige og kognitive processer fungere effektivt.²⁹

At læse er ikke bare at "aflæse" indholdet af teksten. Læsning er en aktiv proces, hvor man genskaber indholdet af teksten ved at identificere de enkelte ord i teksten og ved at aktivere vores forhåndsviden om teksten indhold. Tekster fungerer som en slags skitser med huller eller indforståede elementer, og man må gå teksten i møde med sin viden om tekstens emne og skabe mening og sammenhæng i tekstens informationer. Vi udfylder altså "huller" i tekstens informationer og skaber sammenhæng i dem ved at drage følgeslutninger (inferencer) på baggrund af tekstens informationer og den viden om verden, vi nu engang er i besiddelse af. Under læsningen vil vores indre forestillingsbilleder om tekstens emne løbende blive suppleret, justeret og reorganiseret. Læseforståelse er således en aktiv meningssøgende proces, der forløber under læsningen, ikke et resultat af tekstlæsningen.³⁰

Hvad skal der til for at blive en god læser?

»At være i besiddelse af en funktionel læsefærdighed vil sige, at man forstår, kan anvende og reflektere over skrevne tekster, så man kan nå sine mål, udvikle sin viden og sit potentiale og kan deltage aktivt i samfundslivet.«³¹ (OECD/PISA, 1998)

²⁷ (Ministeriet, Hvad er faglig læsning, og hvad er læsning i fagene?, u.d.)

²⁸ (Brudholm, 2002, s. 41)

²⁹ (Arnbak, 2009, s. 21)

³⁰ (Arnbak, 2009, s. 22)

³¹ (Arnbak, 2009, s. 25)

Som det ses af overstående definition af funktionel læsefærdighed er det ikke tilstrækkeligt, at vi kan læse og forstå de enkelte ord i teksten. Vi skal også kunne anvende tekstens informationer i forskellige arbejdssammenhænge. Vi skal ligeledes kunne forholde os til tekstens budskab og vurdere dens sandhedsværdi eller kunstneriske værdi. Kort sagt skal vi som tidligere nævnt være aktive læsere, der går teksten i møde med vores viden om verden.

Læserens aktivering af forhåndsviden om tekstens emne

Hvis vi skal forstå de tekster, vi læser, må vi under læsningen af teksten aktivere relevant viden om emnet, teksttypen og tekstens formål – det gælder for læsning af alle former for skrevne budskaber, hvad enten det er overtalende tekster (f.eks. reklamer), informerende tekster (f.eks. avisartikler, fagtekster) eller opslagstekster (f.eks. tabeller). En af faktorerne, der især har vist sig at adskille gode læsere fra svage læsere, er læserens evne til at aktivere sin forhåndsviden om emnet under læsningen af teksten, dvs. aktivere et indre forestillingsbillede af tekstens indhold.³²

Læserens evne til at drage følgeslutninger under læsningen

Det er dog ikke tilstrækkeligt, at vi kan aktivere relevant viden om tekstens emne under læsningen. Vi må også kunne udnytte denne viden til at udfylde huller i tekstens informationer (drage følgeslutninger). Jane Oakhill, professor ved University of Sussex i England, og hendes kolleger har i en årrække undersøgt komponenter i læseforståelse. Hun har bl.a. dokumenteret, at læserens evne til at sammenkæde informationer på tværs af teksten og til at drage følgeslutninger på basis af sin viden om emnet og tekstens informationer er årsagsrelateret til god læseforståelse.³³ Oakhills undersøgelser peger endvidere på, at disse færdigheder til dels er betinget af, at læseren kan fastholde de læste informationer i arbejdshukommelsen, mens forarbejdningen af informationerne finder sted.

Læserens kendskab til teksters struktur (teksttyper)

En effektiv læsning forudsætter, at læseren kan tilpasse sin læsemåde (læsestrategi) til tekstens udformning. Læseren skal være bevidst om karakteristika ved forskellige teksttyper og vælge en effektiv læsestrategi på basis af sit læseformål og sin viden om teksttypens måde at organisere informationer på.³⁴ Det betyder, at den gode læser både justerer på sin læsehastighed og sin læsemåde efter behov. Skal man eksempelvis sætte sig ind i en ny problemstilling ved at læse om den i en informationstæt fagtekst, så bør man læse relativt langsomt, hvorimod samme emne behandlet i en populærvidenskabelig artikel rettet mod lægfolk uden problemer kan hurtiglæses. Man læser eksempelvis oftest sammenhængende tekster som avisartikler fra ende til anden, hvorimod man vil læse et skema, der indeholder oplysninger om sammen emne, mere selektivt.

Læseforståelse og metakognition

Den sidste brik i puslespillet er læserens evne til at styre og regulere sit udbytte af læsningen. Metakognition er betegnelsen på vores viden om og evne til at styre og regulere vores tænkning, i

³² (Arnbak, 2009, s. 25)

³³ (Kate Cain, 2001)

³⁴ (Arnbak, 2009, s. 29)

dette tilfælde det tænkearbejde, der forgår før, under og efter læsning af tekst.³⁵ Kate Cain fra University of Sussex har undersøgt komponenter i læseforståelse blandt yngre elever, der havde samme niveau af ordlæsefærdighed, men forskellige læseforståelse. Elever med ringe læseforståelse var mindre i stand til at opstille et læseformål og til at styre og regulere deres læseudbytte end elever med god læseforståelse. Samme resultater er fundet i en lang række undersøgelser af gode og svage læsere blandt børn, unge og voksne. I disse undersøgelser har læserens evne til at opstille et formål med at læse en tekst og evne til at styre og regulere udbyttet af sin læsning (en metakognitiv indstilling til læsearbejdet) vist sig at være af stor betydning for læseforståelsen.³⁶ Forskningen i metakognition understreger betydningen af, at læseren kan anvende viden og strategier inden for tre forskellige områder: *deklarativ viden*, *procedural viden* og *conditional viden*.³⁷ De tre typer af viden eksemplificeres nedenfor.

Deklarativ viden

Læseren skal kende til relevante færdigheder og strategier i læsning. Hvis man f.eks. støder på nye ord i teksten, må man kende teknikker, man kan anvende til at identificere ordet (og dermed dets betydning). Det kan dreje sig om afkodningsstrategier som stavelsesdeling. Man skal også vide, at man somme tider kan gætte ordets betydning på basis af konteksten.

Procedural viden

Læseren skal vide, *hvordan* man anvender forskellige strategier i læsearbejdet. Man kan eksempelvis aktivere sin forhåndsviden om et emne ved at brainstorme om emnet. Man kan slå et ord op i ordbogen, hvis man ikke kender betydningen af det, og man ikke kan regne betydningen ud via konteksten.

Conditional viden

Læseren skal vide *hvorfor* og *hvornår* det er nyttigt at anvende disse strategier. Læseren skal f.eks. vide, det forringer forståelsen af en tekst, at der er alt for mange ord og udtryk, man ikke helt forstår, og det derfor er nyttigt at anvende tid på at læse og forstå ordet. Ligeledes skal læseren vide, at vores hukommelse støttes af, at vi strukturerer de informationer, vi har brug for at huske, på netop den måde, der passer os bedst. Det kan være at nedskrive stikord, lave understregninger eller noget helt tredje.

Det er især vigtigt, at læseren er i besiddelse af procedural- og conditional viden, dvs. at læseren ved, hvordan bestemte strategier bør anvendes, og hvorfor og hvornår man bør anvende disse. Opsummerende kan det konkluderes, at god læseforståelse kræver:

- Læseren kan identificere de enkelte ord i teksten.

³⁵ (Arnbak, 2009, s. 29)

³⁶ (Arnbak, 2009, s. 30)

³⁷ (Arnbak, 2009, s. 30)

- Læseren kender betydningen af tekstens nøgleord (centrale ord, begreber og informationer i en tekst).
- Læseren kan aktivere relevante indre forestillingsbilleder af tekstens emne, som informationen fra teksten kan "hænges op" på.
- Læseren kan drage følgeslutninger på basis af de indre forestillingsbilleder.
- Læseren har en velfungerende arbejdshukommelse.
- Læseren kan udnytte sin viden om teksttyper til at vælge en effektiv læsestrategi til løsningen af læseopgaven.
- Læseren er bevidst om sit formål med at læse teksten og kan styre og regulere sin læsning efter dette formål.

Læringsstrategier – hvordan skabes læringsprocesser?

At blive en god læser er selvsagt ikke nogen nem opgave, men tværtimod en langvarig proces, der udspiller sig gennem hele elevens uddannelsesforløb, og som vi har understreget må finde sted i alle fagene. Med udgangspunkt i overstående afsnit ved vi nu, hvad der skal til for at blive en dygtig og funktionel læser, men hvordan kan man konkret arbejde med den faglige læsning i historiefaget, så eleverne netop bliver i stand til at håndtere læseopgaven, der er er kendetegnende for dette fag?

Hvad er tænkningen bag læringsstrategier?

Begrebet læringsstrategier bruges i mange sammenhæng. Det er i første omgang knyttet til læsning (afkodning), læseforståelse og læseforståelsesforskning.³⁸ Det handler om de metoder, en læser bruger i sit arbejde med en tekst, fra de enkle strategier som understregning, til aktiv omformning med egne ord. På det øverste niveau er læseren metakognitiv – her overvåger og vurderer læseren sin egen forståelse. Læseren er klar over, hvad han forstår, og hvad han ikke forstår, og hvilken tilgang han må benytte for at løse problemstillingerne.

Kernen i læringsstrategitænkningen er, at eleven skal udvikle evne til at selvregulere sin læring. Eleven skal lære at tilpasse sig til forskellige læringsbetingelser samt forskellige teksttyper.³⁹

Erik Lunds TT-strategier

Historiedidaktikeren Erik Lund har udviklet forskellige læringsstrategier, som han kalder for TT-strategier. Et fællestræk ved flere af TT-strategierne er, at eleverne skal ordne, sortere og klassificere et materiale (f.eks. en faglig tekst) med et centralt fagligt indhold.⁴⁰ Lund forklarer, at begreber ikke læres isoleret, men begrebslæring er derimod et resultat af arbejdet med at løse et fagligt "problem" (induktiv tilgang). Begrebslæring er et vigtigt element med henblik på elevernes faglige læseudvikling. Når eleverne er "begrebsdannet" kan de skelne mellem sætninger og udsagn på forskellige abstraktionsniveauer. Det er karakteristisk for historiske fremstillinger, at de

³⁸ (Lund, 2013, s. 66)

³⁹ (Lund, 2013, s. 66)

⁴⁰ (Lund, 2013, s. 68)

ofte veksler mellem udsagn, som beskriver en konkret og specifik hændelse eller udsagn som generaliserer.⁴¹ Derfor er begrebsdannelsen et centralt element i flere af Lunds læringsstrategier.

TT-strategierne arbejder desuden også med to typer af begreber, der i det hele taget er essentielt for historiefaget - nemlig *nøglebegreber* og *indholdsbegreber*. Nøglebegreber definerer og konstituerer historiefagets egenart. Det er begreber som *kilder*, *erindringer* og *årsag*. Disse ligger på et højere abstraktionsniveau end indholdsbegreber, som er byggestenene for fagets substans, det "faglige" indhold.

TT-strategier og metakognition

Vygotskys sociokulturelle syn på læring er stadig højaktuel i vores tid. Nutidens læringsforskere fremhæver, at metakognitiv kompetence læres bedst i en social sammenhæng, og at det er en færdighed, som læres langsomt.⁴² Rapporten *Forskningskortlægning – Læseforståelse og faglige læsekompetencer* understøtter denne påstand.⁴³ Pågældende rapport har forholdt sig til en række studier, hvor der tages afsæt i forskellige former for samarbejdsorienterede læringsformer. Det beskrives i flere af studierne, at læring med afsæt i elev-til-elev samarbejde tilskynder eleverne til at indtage en mere aktiv rolle i relation til deres læringsproces, sammenlignet med læringsformer, der udelukkende er lærerstyrede. I et af studierne (Van Keer, 2010) argumenteres der med afsæt i tidligere forskning for, at en forudsætning for, at elever kan blive dygtige og selvregulerende læsere, netop er, at de formår at indtage en aktiv rolle i relation til deres læsning. Det indebærer, at eleverne selv er i stand til både at genkende, hvornår en tekst er svær, og hvilke strategier der skal anvendes for at forstå teksten, hvilket også er påpeget tidligere i opgaven.

For at udvikle metakognitive færdigheder skal eleven stilladseres ved hjælp af bestemte modeller/aktiviteter. Aktiviteterne og lærerens støtte samt vejledning udgør stilladset. TT-strategierne skal netop ansues som "stilladser", der støtter elevens udvikling af metakognitive kompetencer, hele tiden med et klart fagligt fokus i form af faglig begrebsdannelse.⁴⁴

TT-strategier – fælles træk

Læringsstrategierne har nogle fælles træk, som vi kort vil skitsere:

- Materialet/læremidlet, der anvendes er underlagt princippet om, at læsedelen ikke må være det dominerende element, det er tænkningen derimod.
- Materialet/læremidlet giver sjældent ét korrekt svar, men åbner op for forskellige kvalitative svar.
- Aktiviteten/strategien giver læren et godt grundlag for diagnostisk og formativ vurdering.
- Aktiviteten/strategien opmuntrer eleverne til at bruge deres for forståelse.

⁴¹ (Lund, 2013, s. 68)

⁴² (Lund, 2013, s. 68)

⁴³ (Clearingshouse, 2014, s. 28)

⁴⁴ (Lund, 2013, s. 68)

- Opgaven udføres i første del af timen som gruppesamarbejde, hvor samtalen, den mundtlige aktivitet er i højsæde.
- Læreren giver kun hjælp, når det er absolut nødvendigt.
- I klasesamtalen, der følger efter gruppearbejdet, drøftes både løsninger og hvordan selve opgaven blev udført.
- Arbejdet giver et godt grundlag for elevernes selvstændige arbejde med historiske tekster.

Arbejdet med TT-strategierne forløber i faser og er desuden tiltænkt at skulle vare 1 skolelektion. Læreren står centralt i alle de fem faser - først ved at forme opgaven og dernæst sætte arbejdet i gang gennem en kort, præcis og motiverende introduktion. Derefter foregår arbejdet i grupper indtil sidste etape, hvor læreren leder klasesamtalen. Nedenstående model (tekstramme 4-1) viser opgavestrukturen og arbejdsmåden, som karakteriserer en TT-lektion.

Arbeidsetapper	Oppgavestruktur og arbeidsmåte (1 skoletime) Eksempel: «Hva hendte med Hecht-familien?» Se s. 71 og s. 195. TT-strategien Mysterier.
1 Stille spørsmål	Nøkkelspørsmålet bestemmes av lærer. Oppgavestrukturen og materialet gjør at elevene stiller egne spørsmål underveis i arbeidet med nøkkelspørsmålet. Grupper.
2 Finne relevant informasjon	Elevene vurderer relevans innenfor den nøye avgrensede informasjonsmengden de har fått. «Lite å lese, mye å tenke.» Grupper.
3 Omdanne informasjon til kunnskap	Materialet er ikke entydig. Skaper diskusjon. Mulige «svar» må stadig prøves på nytt. Fase 2 og 3 vil være rekursive (tilbakevendende). Grupper.
4 Trekke konklusjoner	Materialet åpner for flere mulige konklusjoner. Grupper.
5 Organisere og kommunisere kunnskapen, debriefing og metakognisjon	Lærerledet klasesamtale om faglige resultater og om læreprosessen. Kan følges opp med at elevene lager historiske tekster (s. 83).

Tekstramme 4-1 Strukturert problemløsning innenfor én skoletime.

Hvorfor har vi ladet os inspirere af TT-strategierne?

Som vi fremlagde i det tidligere afsnit *Hvad skal der til for at blive en god læser?*, mener Arnbak, at god læseforståelse bl.a. kræver, at læseren kender betydningen af tekstens nøgleord (centrale ord, begreber og informationer i en tekst). Denne anskuelse er ganske forenelig med Lunds TT-strategier, der vægter begrebsdannelsen – for uden forståelse for historiefagets sprog og begreber, kan læseren ikke orientere sig i den pågældende tekst samt anvende dennes budskab/viden til at udbygge egen forståelse og indsigt i historiefaget.

Arnbak siger endvidere, at god læseforståelse også kræver, at læseren kan udnytte sin viden om teksttyper til at vælge en effektiv læsestrategi til løsningen af læseopgaven. TT-strategiernes formål er ligeledes at udvikle læserens metakognitive kompetencer. Strategierne viser, hvordan læseren kan strukturere arbejdet med fagtekster. Desuden er vi af den opfattelse, at princippet om, at læseomfanget ikke skal være den dominerende del, men derimod tænkningen, kan ændre elevernes negative opfattelse af historiefaget som et læsetungt fag.⁴⁵ Aktiviteterne, der benyttes i strategierne, sørger for, at eleverne i fællesskab forholder sig aktivt til materialet/læremidlet, da de benytter en problemorienteret tilgang til opgaven. Vægten på elevernes mundtlighed både i gruppearbejdet samt den opfølgende klassesamtale gør, at eleverne hele tiden kommer på banen med deres forståelse og refleksion. Der skabes en fælles referenceramme, som giver eleverne en større mulighed for at tilegne sig viden og indsigt i faget. I interaktionen med læreren samt de andre elever hjælpes den enkelte elev med at tage ansvar for egen læring og udvikle sin bevidsthed om og regulering af egne tankeprocesser (metakognition).⁴⁶ Rapporten *Historiefaget i fokus* har desuden også afdækket, at eleverne i grundskolen oplever, at undervisningen i historiefaget er meget præget af lærerstyret-undervisning: »Læreren er meget ”på” – dvs. han/hun styrer forløbet, gennemgår stoffet og stiller spørgsmål.«⁴⁷, hvilket omtalte strategier retter op på ved at skabe en balance mellem undervisningens forskellige tilrettelæggelsesmuligheder.

Før-, under- og efterlæsning – vores bud på en effektiv læringsstrategi

I overstående afsnit gjorde vi rede for begrebet læringsstrategi, og hvorfor dette begreb er central for elevers læring i henhold til den faglige læsning. Vi stillede i denne sammenhæng skarpt på Lunds TT-strategier, der netop har været en stor del af vores inspiration med henblik på udformningen af vores undervisningsforløb, og vi argumenterede for strategiernes anvendelighed. I de kommende afsnit vil vi gøre rede for, begrunde samt behandle vores undervisningsforløb, der er en sammensmeltning mellem tænkningen bag TT-strategierne og Arnbaks udlægning af en faglige læsningsstrategi, hvor komponenterne før-, under- og efterlæsning danner rammerne.

Elisabeth Arnbaks fasestrategi

Elisabeth Arnbak har i sin forskning i faglig læsning et særligt fokus på tre grundlæggende ting, en læser skal forholde sig til i sin læsning (tre faser):

1. Læseren skal aktivere sin egen viden om tekstens emne (før læsning).
2. Læseren skal sammenholde ny viden med kendt viden (under læsning).
3. Læseren skal integrere ny viden i sin eksisterende viden (efter læsning).

⁴⁵ (Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen, u.d.)

⁴⁶ (Arnbak, 2009, s. 38)

⁴⁷ (Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen, u.d., s. 9)

Arnbaks fasestrategi får opbakning af rapporten *Forskningskortlægning – læseforståelse og faglige læsekompetencer*. Rapporten er bestilt af Undervisningsministeriet og har til formål at afdække national og international forskning inden for særlige væsentlige områder, der knytter sig til folkeskolereformens ønske om at løfte det faglige niveau i folkeskolen – helt specifikt elevernes faglige læsekompetencer. Rapporten skal danne grundlag for praksisrettede publikationer om virkningsfulde initiativer og indsatser, som kan understøtte opfyldelsen af målsætninger for folkeskolereformen.⁴⁸ Omtalte rapport har sammenlignet forskellige studier, der alle havde det til fælles, at de benyttede sig af en række læsestrategier. De mest udbredte strategier var før-, under- og efterlæringsstrategier. Rapporten dokumenterer i denne sammenhæng at før-, under- og efterlæringsstrategier kan understøtte elevernes faglige læsning i konkrete fag med positiv effekt.⁴⁹

Arnbak er desuden særligt inspireret af VØL-modellen, der har til formål at udvikle elevernes aktive og målrettede faglig læsning. Modellen hedder i dansk og norsk litteratur VØL-modellen, fordi den tydeliggør sammenhængen mellem elevernes forhåndsviden om tekstens emne (V = hvad ved jeg allerede?), elevens læseformål (Ø = hvad ønsker jeg at vide?) og deres udbytte af tekstlæsningen (L = hvad har jeg lært?)⁵⁰. Modellen omfatter de tre overstående faser, og disse faser samt deres formål ses tydeligt i vores beskrivelse af undervisningsforløbet.

Hvad ved jeg allerede? V	Hvad ønsker jeg at vide Ø	Hvad har jeg lært? L

Et eksempel på VØL-modellen

Før læsning

Arnbak påpeger vigtigheden af, at eleverne oplever, at deres viden og erfaringer har betydning for undervisningen.⁵¹ Anerkendelsen af at ens egen livsverden har betydning er en motiverende faktor, der hjælper eleven med at blive en aktiv deltager i læreprocessen. Derfor er det vigtigt, at der er en før-læringsfase, hvor eleverne kan arbejde med eksisterende viden om emnet og inddrage egne erfaringer. Herunder brainstorm, mindmap, erfaringsudveksling eleverne imellem m.m.

I denne sammenhæng belyser Arnbak desuden problematikken ved svage læsere og faglig læsning. En elev med basale vanskeligheder med skriftsproget bruger for meget af sin kognitive energi på basale processer under læsningen. Eleven mister derfor ofte såvel overblikket over læsningen som styringen med og kontrollen af eget læseudbytte. Faglæreren kan afhjælpe noget af problematikken ved at hjælpe eleverne til at blive bevidste om deres forhåndsviden om emnet

⁴⁸ (Clearingshouse, 2014, s. 1)

⁴⁹ (Clearingshouse, 2014, s. 28)

⁵⁰ (Arnbak, 2009, s. 96)

⁵¹ (Arnbak, 2009, s. 84)

samt karakteristika og mening med den teksttype, de skal til at læse. Kort sagt skal før-læsningsaktiviteter hjælpe eleverne med at tilegne sig det faglige indhold af teksten på trods af deres læsevanskeligheder.

I henhold til overstående skal læreren bedømme tekstens faglige niveau i forhold til elevernes forudsætninger. Selvom en fagtekst er skrevet og tiltænkt 3. klasse, betyder det ikke, at denne matcher netop den pågældende klasses læseforudsætninger. Læreren må altså via sit analytiske beredskab vurdere en tekst inden læsningen, således ingen tabes undervejs i læsningen. Inden vores afprøvelse af undervisningsforløbet på testskolen havde vi en dialog med klassens respektive historielærer omkring de læremidler, hun anvendte i undervisningen. Historielæreren benyttede sig af systemet *Indblik og udsyn* til 6. klasse.

Vores vurdering af systemet *Indblik og udsyn* er, at det er et meget kompakt samt komplekst læremiddel. I grundbogen skal eleverne hente informationer fra forskellige elementer (modaliteter), nemlig selve brødteksten, ordforklaringer, faktabokse, billeder og illustrationer og dertilhørende tekster. Eleverne skal være trænet til at forstå bogens "læserute", da informationerne ikke altid er placeret hensigtsmæssigt. Teksterne har generelt en overkommelig sætningsstruktur (for en alderssvarende læser vel at mærke), men da teksterne er meget informationstunge samt indeholder en del fagbegreber, bliver det svært for eleverne at holde rede på alle informationer og i det hele taget forstå de længere tekstpassager. Et eksempel på en sådan passage ses her:

»Når man sætter krigen fra 1618 til 1648, hænger det sammen med to konkrete begivenheder. I 1618 blev nogle katolske embedsmænd smidt ud af et vindue i Prag. Denne handling startede en række krige, som man så har sat som begyndelsen. Og i 1648 indgik nogle af de stridende parter en fredsaftale i Osnabrück og Münster. Begge byer ligger i det område, der kaldes Westfalen i Tyskland, og derfor kaldes freden Den Westfalske Fred.«⁵²

Vi snakkede med historielæreren omkring udfordringen vedrørende teksternes læsbarhed, og hun var enig i vores betragtninger. Historielæreren fortalte endvidere, at der i klassen var et par svage læsere (primært tosprogede), og at disse i særdeleshed havde svært ved at få et ordentligt udbytte i arbejdet med fagteksterne, hvilket de komplekse emner i grundbogen ikke gjorde lettere. Vi vægtede derfor før-læsningsfasen højt i vores udformning af undervisningsforløbet, da vi kunne se, at klassen som helhed og især eleverne med læsevanskeligheder ville kunne få et udbytte af en før-læsningsfase.

Den før-læsningsaktivitet vi benyttede i vores undervisningsforløb hedder *gruppediskussion*⁵³, og den er én blandt mange kvalificerede før-læsningsaktiviteter, som Arnbak har udarbejdet. Vi startede dog først ud med en kort introduktion til emnet, nemlig 30 års-krigen. Introduktionen

⁵² (Rønn T. M., 2010, s. 44)

⁵³ (Arnbak, 2009, s. 88)

fungerede også som en opsamling på elevernes foregående lektioner – klassen havde arbejdet med emnet i de to foregående lektioner.

Derefter lod vi eleverne diskutere i grupper af 4-5. Eleverne diskuterede, hvad de hver især vidste om emnet. Som vi har nævnt tidligere i opgaven, er læring med afsæt i elev-til-elev samarbejde medvirkende til, at eleverne indtager en mere aktiv rolle i relation til deres læringsproces, og derfor vægtede vi gruppearbejdet særdeles højt.⁵⁴ Sammensætningen af grupperne havde vi fået hjælp til. Elevernes historielærer havde på forhånd dannet grupper ud fra Cooperative Learning principperne for gruppedannelse: »Principperne for gruppedannelsen skal fremme deltagernes tolerance, samarbejdsfærdigheder, demokratiske sindelag og konstruktive dialog. Der arbejdes grundlæggende med heterogene teams bestående af fire elever, 2 drenge og 2 piger, 1 stærk, 1 svag og 2 middel.«⁵⁵ Grupperne var altså jævnbyrdige i deres udgangspunkt og denne sammensætning gavnede især de svage elever, der fik indblik i kammeraternes viden og erfaringer. Man kan sige, at gruppesammensætningen også fungerede som et stillads, der hjalp eleverne (især de svage) med at opfylde opgavens formål. Ved at udpege en ordstyrer (typisk den stærke elev), der skrev stikord ned og samtidig fik til opgave at sikre at alle i gruppen fik taletid, sørgede vi for, at alle elever fik muligheden for at ytre sig og deltage aktivt i samtalerne.

Grupperne skulle efterfølgende fremlægge deres stikord for klassen. Vi skrev stikordene på tavlen, og da alle grupper havde fremlagt, havde vi en klassesamtale, hvor vi relaterede elevernes egne ord til de fagord og begreber, der anvendes i fagteksten, som eleverne efterfølgende skulle arbejde med. En gruppe nævnte bl.a., at der var to typer af kristne, som var sure på hinanden. Vi tog derfor fat i begreberne *katolik* og *protestant* og forklarede (kort), hvad forskellen på disse var. Som afslutning på før-læsningsfasen, forklarede vi eleverne, at den kommende tekst, som de skulle arbejde med, var en informerende tekst, der havde til formål at give eleverne ny viden inden for emnet (30 års-krigen). Vi forklarede endvidere, at teksten de fleste ville være konkret i sin formidling af informationer (bl.a. ved hjælp af årstal), mens den andre steder kunne være mere implicit.

Under læsning

Under læsningen er hovedformålet selvfølgelig, at eleverne gør sig bekendte med indholdet i teksten og har fokus på dette. Ved at bruge bestemte aktiviteter kan man hjælpe eleverne til at fokusere på og huske de centrale informationer i teksten eller de informationer, som eleven skal bruge for at få opfyldt sit læseformål.

Det er karakteristisk for svage læsere, at de ikke forholder sig til de oplysninger, de læser.⁵⁶ Etableringen af før-læsningsfasen, hvor elevernes for forståelse/forhåndsviden blev inddraget (og havde en værdi), og hvor den kommende teksts karakteristika blev udpenslet, betød at eleverne

⁵⁴ (Clearingshouse, 2014, s. 28)

⁵⁵ (Alinea, Cooperative Learning, u.d.)

⁵⁶ (Arnbak, 2009, s. 125)

fik bedre forudsætninger med henblik på deres forestående læsning. Men hvordan kunne vi få eleverne til at forholde sig til teksten under selve læsningen, så de rent faktisk fik noget ud af den? Svaret på dette spørgsmål fandt vi i arbejdet med Erik Lunds TT-strategier.

At etablere et læseformål er som overstående forklarer yderst vigtigt, og i denne sammenhæng er TT-strategien *mysterier*⁵⁷ yderst anvendelig. Eleverne skulle løse et problem ud fra et nøglespørgsmål, der i vores forløb hed sig: Hvorfor trådte Christian d. 4. ind i 30 års-krigen? Teksten, som eleverne skulle arbejde med, havde vi klippet op i mindre informationsbider, som grupperne fik udleveret som små kort, der var gemt i en konvolut.⁵⁸ Selve teksten var skabt ud af mange mindre tekstpassager, som vi havde taget fra forskellige sider i grundbogen (*Indblik og udsyn*) og sat sammen i en kronologisk rækkefølge. Herefter skulle grupperne arbejde med tekstkortene, der umiddelbart virkede som små fragmenter uden nogen sammenhæng (kronologi). Det var dog elevernes opgave at finde frem til mulige sammenhænge ved hjælp af nøglespørgsmålet. Grupperne arbejdede ivrigt med opgaven, og der blev diskuteret mange mulige sammenhænge, hvor eleverne fik indblik i kammeraternes tænkning og dermed også fik udfordret deres egen tænkning. Selve arbejdsformen var med til at gøre elevernes tænkning synlig, da eleverne arbejdede med kortene på bordene. Når en elev lagde to kort ved siden af hinanden, fordi vedkommende så en forbindelse mellem disse, blottede eleven også sin egen tænkning. Lund omtaler denne strategi som "hjernen på bordet".⁵⁹

Før selve aktiviteten brugte vi tid på at tydeliggøre dennes udformning samt formål. En del af eleverne havde svært ved at forholde sig til, at der i aktiviteten ikke var fokus på "det rigtige svar", men derimod flere mulige svar, og at det handlede om at kunne begrunde svarene. Vi endte med at bruge lidt mere tid end beregnet på denne informerende del, men undervejs i aktiviteten, fik de fleste grupper som nævnt godt gang i diskussionsarbejdet. De grupper, hvor arbejdet gik i stå, hjalp vi videre i processen ved at stille ledende spørgsmål, og i sidste ende kom alle grupper i mål med deres udlægning af sammenhænge mellem kortene. På trods af, at nogle grupper kæmpede en smule med opgaven, følte vi, at alle grupper havde et godt samarbejde, og at alle elever deltog i aktiviteten.

Efter læsning

Efter-læseaktiviteter skal hjælpe eleverne til at fastholde fokus på centrale informationer i teksten (eller de informationer, som eleverne har brug for i en bestemt faglig sammenhæng). Derudover fokuserer aktiviteterne på elevernes bevidsthed om læseudbyttet. Efter-læseaktiviteter er gavnlige for svage læsere, der endnu ikke har lært at forholde sig til aktivt til tekstens indhold under læsningen. Ligeledes er efter-læseaktiviteter vigtige for elever med læsevanskeligheder, fordi

⁵⁷ (Lund, 2013, s. 70)

⁵⁸ Bilag 2

⁵⁹ (Lund, 2013, s. 70)

deres langsomme og besværede læsning ofte medfører, at de glemmer det, de har læst, og de mister der let overblikket over teksten.⁶⁰

Efter elevernes gruppearbejde med tekstkortene samlede vi op på klassen. Grupperne fortalte, hvad de havde fundet frem til. Størstedelen af grupperne mente, at Christian d. 4. trådte ind i krigen, fordi han ikke ønskede, at Sverige bragte hans position som den ledende magt i Nordeuropa i fare. En del af grupperne havde også fanget, at den religiøse dimension havde noget at sige (den protestantiske Christian ville stoppe den katolske fremrykning). Eleverne fik sat ord på, hvordan de havde tænkt i arbejdet med tekstkortene, og hvorfor de havde fundet frem til netop deres svar på nøglespørgsmålet. Nogle elever havde i opgaveløsningen støttet sig en del op ad årstallene, mens andre havde fokuseret mere på selve indholdet. Gruppesammensætningerne fungerede også rigtig godt i mysterieaktiviteten, da vi tydeligt kunne mærke, at der havde været forskellige tilgange på spil i grupperne. Ved hjælp af de forskellige gruppers informationer rekonstruerede vi på tavlen, hvad der egentlig var sket i teksten (vi satte kortene sammen i den korrekte kronologiske rækkefølge), og vi fik blotlagt, at der netop var flere grunde til Christians indtrædelse i 30 års-krigen.

Foruden selve målet med at etablere et læseformål valgte vi, at eleverne skulle arbejde med teksten på denne problemorienterede måde, da det netop ville styrke deres begrebsdannelse med henblik på at kunne navigere i en tekst – altså blev eleverne trænet i at udvælge udsagn samt dele af teksten, der var relevante for besvarelsen af nøglespørgsmålet/problemformuleringen. Derudover var aktiviteten også hensigtsmæssig i forhold til elevernes forståelse af historiefagets nøglebegreb *årsag*. Ved at give eleverne indsigt i, at historiske hændelser eller fænomener udspiller sig som virkning af noget andet, bliver faget mere interessant for eleverne, og samtidig åbnes der op for elevernes egen forståelse af, at de selv har et handlingsrum og dermed et ansvar.⁶¹ Historiefaget skal gennem elevernes skolegang belyse, at vi bruger historien til at orientere os og forstå og forklare forandringer – til at finde svar på, hvorfor det er blevet, som det er – og dermed opnå et kendskab til egne og omgivelsernes forudsætninger.⁶² Det danner grundlaget for at tage bestik af fremtiden og vores handlemuligheder. I det lange løb skal eleverne altså forstå, at vi både er historieskabte samt historiemedskabende: » (...) vi påvirkes af og påvirker den historiske udvikling, at vi er historiens, men ikke nuets fange, og at vi er bevidste om denne historiske dobbelthed, er en vigtig del af at være menneske.«⁶³

Når man arbejder med årsagstænkning i historiefaget, vil det også være naturligt at inddrage kontrafaktiske momenter. I vores undervisningsforløb eller i det hele taget forløbet omkring 30 års-krigen, kunne det have været spændende, hvis man havde valgt at inddrage en aktivitet, hvor eleverne skulle forestille sig, hvordan udfaldet ville have set ud, hvis eksempelvis Christian d. 4

⁶⁰ (Arnbak, 2009, s. 145)

⁶¹ (Lund, 2013, s. 68)

⁶² (Poulsen, 2013, s. 16)

⁶³ (Zander, 2004, s. 25)

ikke havde tabt slaget ved Lutter am Barenberg. At arbejde med elevernes kontrafaktiske tænkning er ligeledes et tiltag, der potentielt kan udvikle deres historiske bevidsthed, og som kan overskride den dominerende opfattelse af, at fortiden er død og borte og ikke har noget at gøre med elevernes nutid.⁶⁴

I den afsluttende del af efter-læringsfasen skulle eleverne kort skrive i deres hæfter, hvad de havde lært ved at arbejde med teksten på denne måde.⁶⁵ Eleverne blev altså udfordret med henblik på egen bevidsthed omkring udbyttet af undervisningen. I denne forbindelse talte vi med eleverne om, at undervisningen havde forløbet i faser, der havde haft til formål at integrere den nye viden med elevernes eksisterende viden. Vi bad dem derfor tænke godt over, om denne strategi havde hjulpet dem med at forstå teksten, og om de rent faktisk havde fået et udbytte? Desuden var besvarelsen af spørgeskemaet ligeledes en refleksion af eget udbytte, og vi vil i det efterfølgende afsnit analysere elevernes besvarelser. Spørgeskemaundersøgelsen foregik i de første 10 minutter af elevernes spisebrikvarter, hvilket selvfølgelig ikke var hensigten, men det blev nødvendigt, da introduktionen til mysterieaktiviteten tog længere tid end beregnet. Introduktionen var dog vigtig for elevernes forståelse af aktiviteten, og vi kunne derfor ikke have skåret ned på dette element. Eleverne var heldigvis godmodige og besvarede spørgeskemaet uden protester. Vi gennemgik selvfølgelig skemaet med eleverne inden de individuelt skulle besvare det, så der ikke opstod forvirring med hensyn til de forskellige udsagn.

Analyse af spørgeskemaundersøgelse

Vi har valgt at analysere resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen ved hjælp af cirkeldiagrammer, der skal illustrere de 18 elevers besvarelser. Resultaterne vil vi sætte op mod vores egen oplevelse af forløbet, som vi behandlede i det foregående afsnit, og vi vil se om vores intentioner med undervisningsforløbet har gjort sig gældende i elevernes besvarelser.

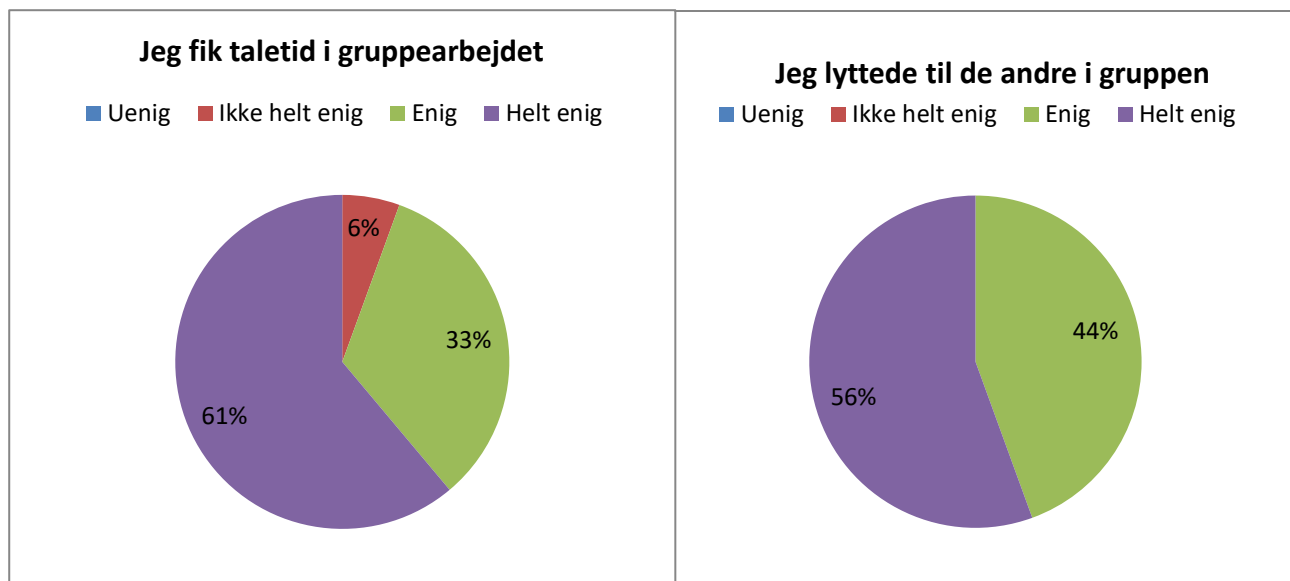
Det første udsagn, som eleverne skulle forholde sig til, udsprang sig af hensigterne bag gruppesammensætningerne, hvor det bl.a. var vigtigt, at alle elever fik taletid og deltog i gruppearbejdet. Som det fremgår af nedenstående cirkeldiagram til venstre oplevede størstedelen af eleverne, at de fik taletid i gruppearbejdet. 6 % var dog ikke helt enig i dette og denne opfattelse skal selvfølgelig tages alvorligt, men omvendt er det et meget flot resultat, at 94 % af eleverne oplevede, at de fik ydret sig.

Det efterfølgende diagram viser, at alle elever følte, at de lyttede til hinanden i gruppearbejdet. Resultatet understøtter vores opfattelse af, at eleverne fik indsigt i hinandens tænkemåder og viden. Vi må dog forholde os til, hvorvidt eleverne tog i mod hinandens synspunkter. Var de blot passive lyttere, der ikke forholdte sig til klassekammeraternes betragtningsmåder eller udspillede

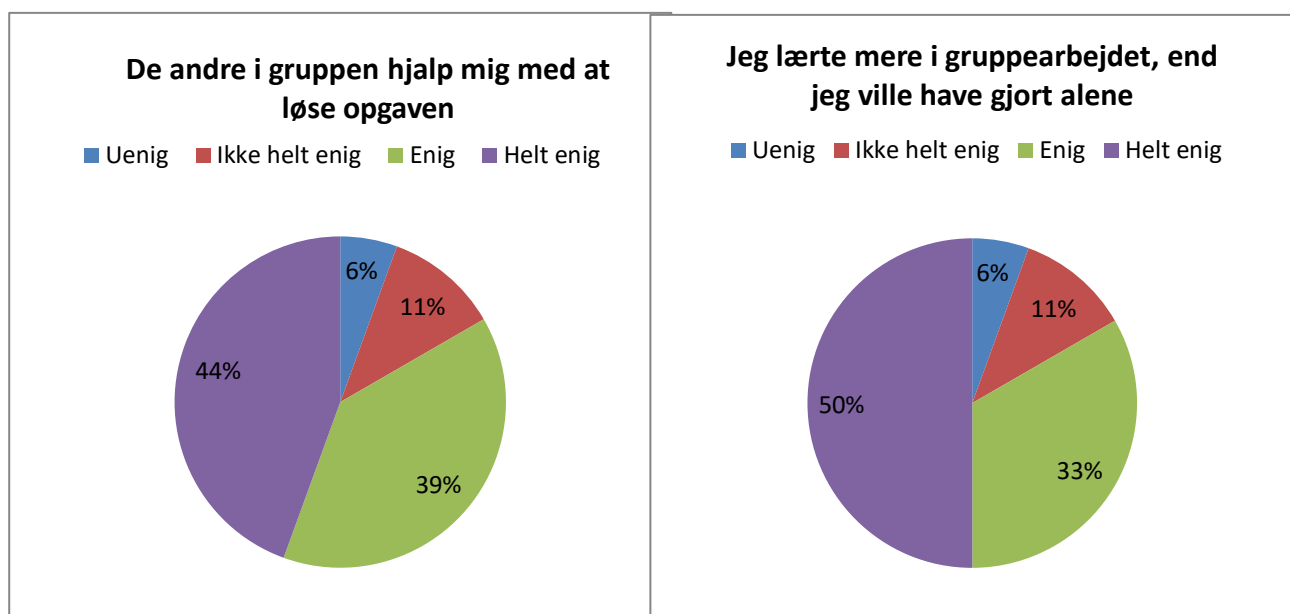
⁶⁴ (Lund, 2013, s. 37)

⁶⁵ Bilag 3

der sig episoder, hvor dialogen medførte, at nogle elever ændrede holdning eller inkorporerede andre elevers holdninger med egen?



De to følgende diagrammer omhandler elevernes opfattelse af gruppearbejdet med henblik på eget udbytte. Diagrammerne viser tydeligt, at langt størstedelen af eleverne oplevede gruppearbejdet som et positivt tiltag, der hjalp dem i deres læringsproces.



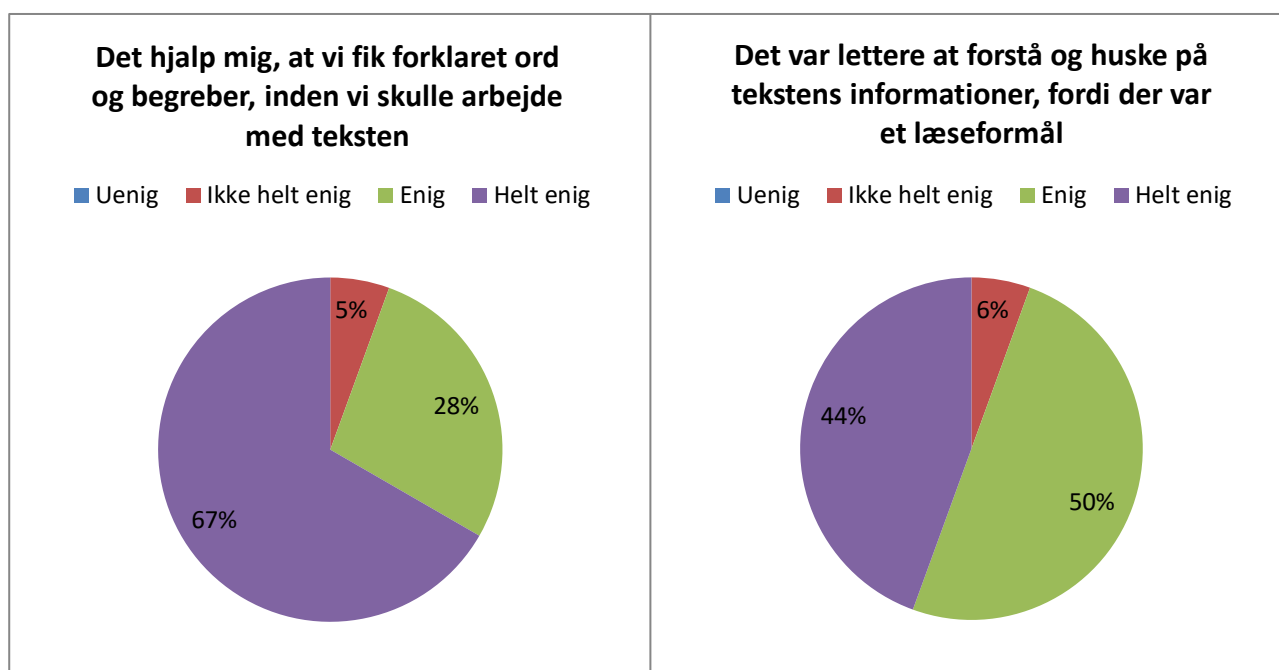
Resultatet er desuden med til at understøtte det forhenstående diagram, der omhandler elevernes evne til at lytte til andre. Når begge diagrammer afspejler, at 83% af eleverne oplevede, at de havde lettere ved at løse opgaven (mysterieaktiviteten), og i det hele taget fik et større fagligt udbytte via gruppearbejdet, indikerer det også, at eleverne lyttede samt brugte hinandens

tænkemåder i arbejdet. I det hele taget mener vi, at resultaterne i forhold til gruppearbejdet viser, at størstedelen af eleverne påtog sig en aktiv rolle i relation til deres læringsproces i det afprøvede forløb.

Som det næste, vil vi behandle elevernes resultater med henblik på et af tiltagene i før-læringsfasen, hvor vi fik ekspliceret betydningen af vigtige ord/fagord og fagbegreber. Vi vil ligeledes behandle resultaterne i forhold til betydningen af etableringen af et læseformål.

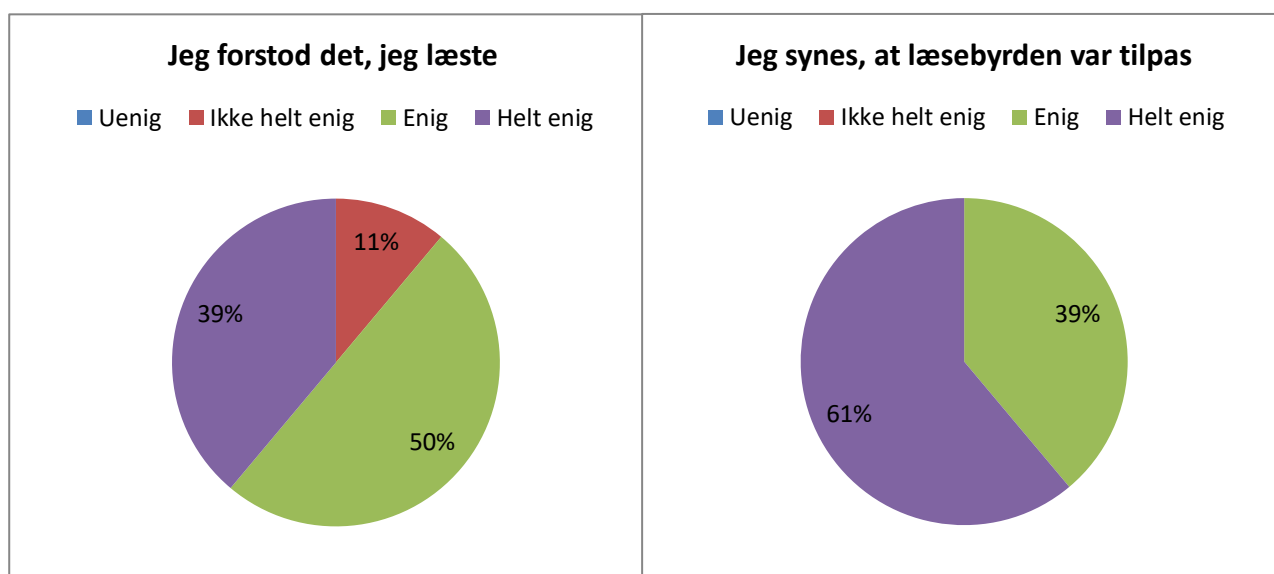
Ser man på nedenstående diagram til venstre, var størstedelen af eleverne enige eller helt enige i, at det var en god støtte, at få forklaret betydningen bag diverse fagord og fagbegreber, der knyttede sig til den tekst, eleverne skulle arbejde med. 5% af eleverne var ikke helt enig i denne anskuelse, og om det skyldes, at vedkommende allerede forstod sig på de ord og begreber, der blev behandlet eller tværtimod stadig havde svært ved at forstå disse samt resten af teksten på trods af gennemgangen, vides ikke.

Diagrammet til højre afslører, at 94 % af eleverne oplevede, at etableringen af læseformålet (nøglespørgsmålet til teksten) gjorde det lettere at forstå samt huske på tekstens informationer. I og med, at alle grupper fik sammenstykket et eller flere svar til nøglespørgsmålet, har eleverne selvfølgelig også anvendt de informationer, som blev udvalgt og lagret i hukommelsen. Resultatet bevidner om læseformålets gyldighed, og i det hele taget afspejler begge diagrammers resultater, at tiltagene (stilladseringen) er gavnlige for elevernes (både de læsesterke-, men så sandelig også de læsesvage elever) faglige udbytte.



Efterfølgende diagrammer beskæftiger sig med elevernes overordnede læseforståelse samt oplevelse af læsebyrden. Ovenstående diagram (til venstre) beskrev, hvordan langt størstedelen af eleverne, oplevede før-læsefasen som en god støtte i henhold til tydeliggørelsen af fagord og begreber, som de efterfølgende skulle forholde sig til i læsearbejdet. Nedenstående diagram til venstre viser, at 89% af eleverne også oplevede, at de forstod hele teksten, som blev behandlet i mysterieaktiviteten. Vi er rigtig glade for, at næsten alle elever oplevede, at de kunne håndtere læseopgaven, og resultatet hænger godt sammen med gruppernes velfunderede løsninger på nøglespørgsmålet (det problemorienterede læseformål), der netop demonstrerede, at de havde forstået og brugt informationerne fra de forskellige tekstkort.

De elever (11%), som ikke var helt enige i diagrammets udsagn, må vi selvfølgelig forholde os til. Forløbet kunne f.eks. redidaktiseres i forhold til før-læsefasen, hvor vi kunne afsætte mere tid til at "klæde eleverne på" til den forestående læseopgave. Vi kunne arbejde mere med elevernes baggrundsviden om emnet og i denne sammenhæng anvende andre informationskilder (f.eks. billedmateriale og videoer), der giver eleverne en bredere indføring i emnet. Man kunne desuden også fokusere mere på at udvikle elevernes ordkendskab, hvilket bl.a. kunne gøres via en "ordbank". En "ordbank" er en liste af ord, som eleven selv vælger, fordi de er vigtige for forståelsen af det emne, der arbejdes med.⁶⁶ Eleven udvælger alene eller sammen med sin gruppe de fagord og begreber i teksten, som er vigtige for at kunne forstå emnet (læreren kan selvfølgelig også hjælpe til i udvælgelsesfasen). Det kan både ske som en opfølgning på elevernes brainstormning om tekstens emne (i vores tilfælde gruppediskussionen) og som et led i selve tekstlæsningen. På et kort skrives en overskrift, f.eks. 30 års-krigen, og i alfabetisk rækkefølge noteres fagord og begreber med en forklaring på fænomenet og evt. også eksempler på, hvordan det pågældende ord anvendes i faglige sammenhænge.



⁶⁶ (Arnbak, 2009, s. 108)

Vi kunne også havde valgt at fokusere mere på efter-læseaktiviteter, der netop beskæftiger sig med elevernes udbytte og dermed forståelse af teksten. Inden for forskning i læseforståelse er referat/resumé en meget anvendt metode, når man skal vurdere elevernes forståelse af det læste.⁶⁷ Det er dog vanskeligt at skrive et godt resumé af en tekst, fordi læseren skal have identificeret og forstået tekstens kernelementer. De elever, som besidder stærke læsekompetencer og samtidig er alderssvarende i forhold til deres sprogudvikling, vil kunne påtage opgaven med resumé-skrivning og blive konstruktivt udfordret. Mange elever med læsevanskeligheder vil dog have svært ved at skrive gode resuméer, fordi deres problemer med retstavning og skrivning gør det vanskeligt for dem at fokusere på centrale dele i teksten og samtidig nedskrive dem.⁶⁸ De kan have brug for redskaber som f.eks. en diktafon, der gør dem i stand til at formulere resuméet og høre det igen, mens de nedskriver det. Man kunne også vælge, at eleverne skulle gengive tekstens centrale elementer via en grafisk afbildning. Når eleverne arbejder med at indsætte (omdanne) tekstens indhold i en figur eller tabel, øger de deres forståelse for og hukommelse af tekstens centrale ideer/elementer. Dette er dokumenteret i en del undersøgelser, hvor man har søgt at forbedre svage elevers læseforståelse.⁶⁹

Med hensyn til elevernes opfattelse af læsebyrden, glæder det os, at alle elever følte, at denne var tilpas. Rapporten *Historiefaget i fokus*⁷⁰ gjorde os som sagt opmærksomme på, at en stor del elever oplever historiefaget som et "tungt" fag pga. teksttyperne (komplekse, informerende tekster) og den til tider store læsebyrde. Vi ville gerne have, at eleverne oplevede faget som værende alt andet end "tungt", hvilket også var én af grundene til, at vi lod os inspirere af Lunds TT-strategier, der vægter elevernes aktive tænkning fremfor passiv læsning af lange kapitler i en grundbog.

Vi bliver ved elevernes opfattelse af historiefaget, eller det vil sige vores testelevers opfattelse af undervisningsforløbet. Vi forsøgte i forløbet at inddrage eleverne og deres erfaringer - vi fokuserede på elevernes eksisterende viden (forforståelse), og vi bragte ligeledes eleverne og deres tænkemåder på banen i mysterieaktiviteten. Disse tiltag havde som tidligere nævnt et decideret fagligt formål, men omvendt ville vi også gerne have, at eleverne oplevede undervisningen som levende og spændende. Derfor er resultatet af nedenstående diagram over al forventning.

Diagrammet til højre afspejler, hvorvidt eleverne var i stand til at integrere deres eksisterende viden med ny viden, hvilket fasestrategiens (før-, under- og efterlæsning) tiltag skulle hjælpe med.

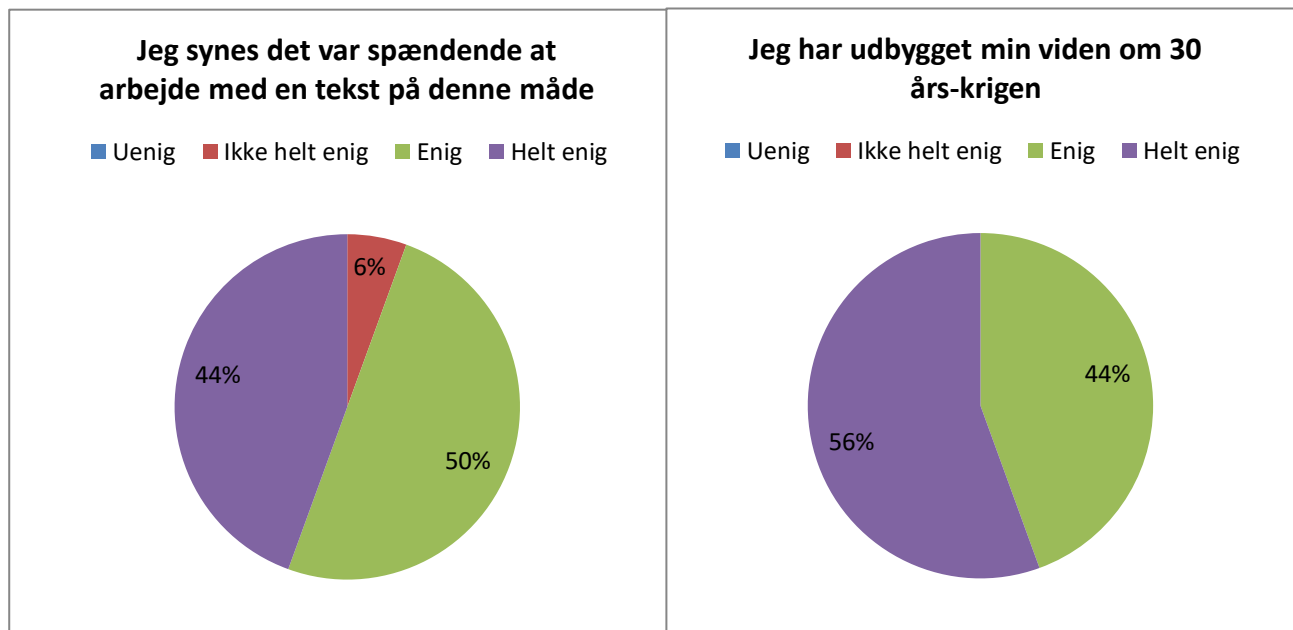
⁶⁷ (Arnbak, 2009, s. 147)

⁶⁸ (Arnbak, 2009, s. 151)

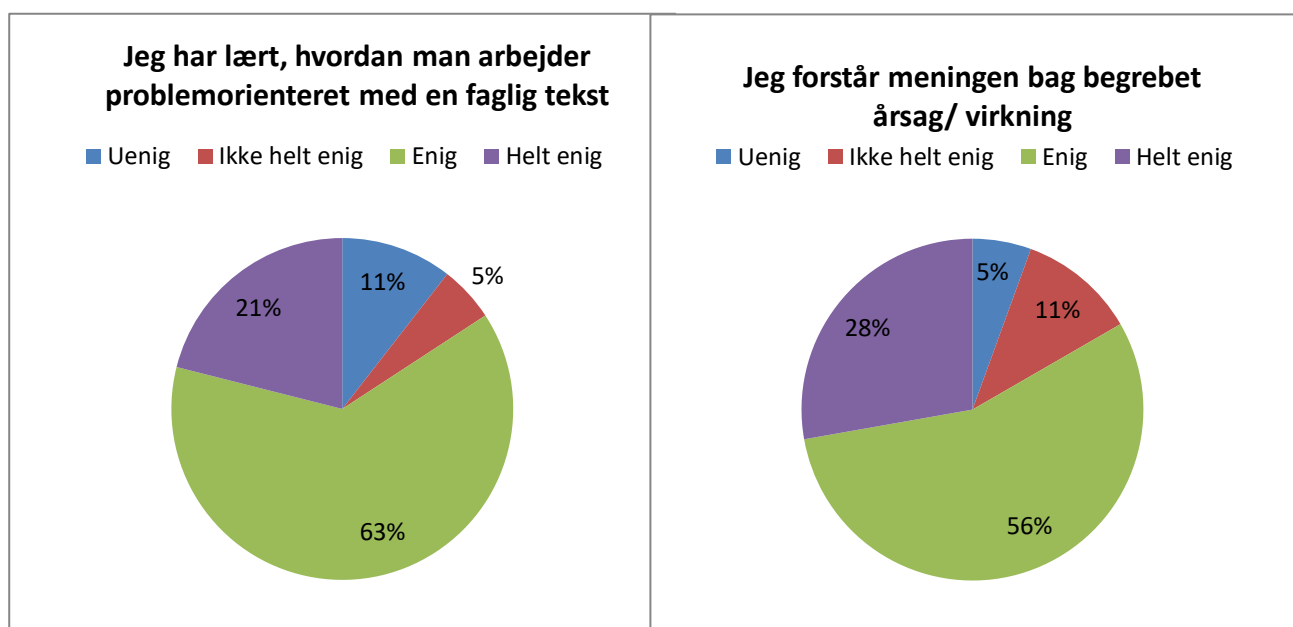
⁶⁹ (Arnbak, 2009, s. 152)

⁷⁰ (Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen, u.d.)

Resultatet beretter om et optimalt udbytte hos alle eleverne med hensyn til det fagfaglige stof. Alle elever oplevede altså, at de fik udbygget deres viden om 30 års-krigen.



Nedenstående diagram til venstre er meget væsentlig i forhold til om vores undervisningsforløb har "skubbet" til elevernes udvikling af metakognitive kompetencer. Alle udsagn i spørgeskemaet (og dermed alle de konkrete tiltag i undervisningen) har haft til hensigt at hjælpe eleverne med at blive bevidste om deres læsning samt udbytte, men føromtalt diagrams udsagn er især spændende at forholde sig til, da resultatet viser, hvorvidt eleverne har opnået en forståelse af den anvendte læringsstrategi, og dermed har fået muligheden for at anvende den nye viden samt strategi i efterfølgende arbejde med fagtekster i historiefaget.



Størstedelen af eleverne (84%) giver udtryk for, at de forstår, hvordan man arbejder problemorienteret med en faglig tekst, hvilket er meget positivt, især da eleverne ikke har arbejdet på denne måde før.

Diagrammet til højre afslører, hvorvidt eleverne har forstået nøglebegrebet *årsag*, der i denne sammenhæng er blevet præsenteret for eleverne som *årsag/virkning*. Begrebet årsag er som sagt ét blandt flere essentielle begreber, der konstituerer historiefagets egenart, og derfor er forståelsen af et begreb som årsag vigtig for elevernes forståelse af historiefaget samt fagets overordnede formål.

Som vi har nævnt, havde eleverne ikke tidligere prøvet at arbejde med en historiefaglig tekst på denne måde, og derfor mener vi, at resultaterne er over al forventning. Resultaterne viser tydeligt potentialet i stilladseringen af den faglige læsning i faget. Klassens historielærer var også positiv overfor undervisningsforløbet samt elevernes præstationer. Hun ville dog fortsætte med at benytte systemet *Indblik og udsyn* i historieundervisningen, da hun ikke mente, at hun havde tiden til at "strikke" et lignende forløb sammen. Desuden gav hun udtryk for, at hendes didaktiske kompetence i henhold til historiefaget var mangelfuld i og med, at hun ikke var linjefagsuddannet. Vi synes, at disse betragtninger er meget reelle, og vi vil senere i opgaven forholde os til disse problematikker.

Afslutningsvis vil vi komme med en vigtig bemærkning i forhold til resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen. Vores kvantitative undersøgelse skal også ansues med kritiske briller, da elevernes selv vurderinger kan være decideret forkerte. Nogle elever overvurderer egne evner og udbytte, men andre undervurdere disse. Derfor ville det havde været optimalt, hvis vi havde et fyldestgørende kendskab til elevernes læsefaglige ståsted og som afslutning på undersøgelsen havde taget en snak med hver enkelt elev omkring vedkommendes besvarelse. I denne dialog kunne vi havde kommet tættere på de oprigtige svar og samtidig hjulpet eleven med at blive selvbevidst om egne evner/kompetencer inden for den faglige læsning i historiefaget.

Diskussion: Er dannelsen på spil i videnssamfundet?

Den danske folkeskoles formål er at uddanne samt danne eleverne.⁷¹ Reformerings af folkeskolen har dog medført et fremherskende fokus på fagligheden, hvilket regeringen ekspliciterede via publikation *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*⁷² fra 2012. Folkeskolereformen udtrykker en meget stærk faglig markering, hvor det målløse, såsom dannelse, er vanskeligt at få øje på. Kontinuerlig stilladsering af elever, hvor fokuset er på det faglige udbytte (et uddannelsesmæssigt sigte), udviser dannelsens rolle i undervisningen.

John Rydahl, formand for Religionslærerforeningen og talsmand for Folkekirkens Skoletjeneste, mener endvidere, at skolelovsforliget i 2013 lægger op til endnu en revision af de faghæfter, der

⁷¹ (Retsinformation, u.d.)

⁷² (*Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*, u.d.)

angiver mål og indhold for skolens undervisning i de enkelte fag. Han kalder dette et *politisk diskurs' kollaps* i relation til dannelses indhold. Målene for de enkelte fag bliver formuleret, så det bliver lettere at teste, om eleverne efter endt skolegang og på udvalgte tidspunkter i skoleforløbet har tilegnet sig specifikke faglige kundskaber og færdigheder. Dette mener han vil få indflydelse på det dannelsesmæssige output i elevernes bevidsthed.⁷³ Dannelses tilsidesættes således, for at gøre eleverne dygtigere til deres videre færden i uddannelsessystemet, hvilket ikke er hvad folkeskolens formål beskriver. Rydahl bygger denne bekymring på undersøgelser foretaget i de lande (USA, Canada, England og Australien), hvor vægten på faglighed og uddannelse er altoverskyggende. Resultaterne af denne fremgangsmåde er slået bak i ovenstående lande igen, fordi resultaterne herfra ikke stemte overens med intentionerne bag. I stedet for at dygtiggøre eleverne over hele linjen, gjorde man dem dygtige til at klare de prøver, der udløste høje karakterer inden for hvert fag. Denne fremgangsmåde udstødte dannelsesaspektet i skolens virke (den grundlæggende forståelse af, hvad mennesket er for et væsen socialt, kulturelt, historisk, åndeligt samt forståelsen for at indgå i forpligtende fællesskaber med andre).⁷⁴ Den tendens, der udviklede sig i undersøgelsen, sammenligner han med det danske skolesystem, hvor den øgede opmærksomhed på tekniske færdigheder i fx. læsetests og multiple choice-prøver nedtoner opmærksomheden på dannelse. Risikoen for, at skolen drukner i målbare faglige test og ligegyldig dokumentation er alvorlig, og han mener, at skolens aktører bør overveje disses tendenser kraftigt, hvis skolens formål stadig skal være to-delt.

Danmarks lærerforening udarbejdede i slutningen af 90erne i samarbejde med filosofen Jørgen Husted en række professionsidealer for den gode lærers virke.⁷⁵ Ud fra ovenstående bekymring er professionsideal 3: »Læreren vil i sit virke som underviser, opdrager og vejleder stræbe efter at fremme den enkelte elevs værdifulde vækst og udvikling som menneske.« ikke på spil, hvis undervisningen og dennes tiltag kun drejer sig om faglighed.

Den faglige læsning i fagene er yderst vigtig, men formålet for den faglige læsning må altså ikke kun være af faglig art, selvom det netop er hvad Undervisningsministeriets publikation *Læsning i fagene* præciserer.⁷⁶ Historiefagets formål er mere end blot videnslæring. Historiefaget anses som et dannelsesfag, hvilket følgende citat fra introduktionen til historiefaget belyser: »Som mennesker orienterer vi os, reflekterer over, tager stilling til og handler på baggrund af viden og forestillinger om fortiden og nutiden samt forventninger til fremtiden (...), en forudsætning for, at man kan forstå sig selv og omverdenen i ét, samt til at reflektere over handlemuligheder. (...) Historie er således integreret i vores liv, og det er et eksistentielt grundvilkår, at vi er historieskabte og medskabere af historien.«⁷⁷ I denne betragtning ligger der et betydeligt dannelsesmæssigt mål for historiefaget, idet dannelse i den mest grundlæggende form bør udvikle

⁷³ (Rydahl, 2013, s. 87)

⁷⁴ (Hargreaves, 2005)

⁷⁵ (Folkeskolen.dk, 2000)

⁷⁶ (Ministeriet, Faglig læsning i fagene - i folkeskolen, u.d.)

⁷⁷ (Ministeriet, Vejledning for faget historie, u.d.)

og udvide barnets selv- og verdensforhold. Altså er historiefagets opgave blandt andet at give overblik til eleverne om vedkommende problemkomplekser, der tydeliggør deres position som medbestemmende borgere i det fremtidige samfund, således at de kan formulere ideer og løsningsforslag, der kan bidrage til samfundets udvikling.⁷⁸ Dannelsesidealet fremkommer i det selvstændige, reflekterende og kritisk tænkende menneske. Derfor må medbestemmelse og ansvar være markant til stede i historieundervisningen. Det er altså ikke bare historielærerens opgave at gøre fortiden relevant for eleven, det er også historielærerens opgave at gøre eleven relevant i forhold til og igennem elevens egen historie. Læreren skal bidrage til, at eleven udfolder sin individualitet og udfolder den igennem historien. Det er netop herigennem at historieundervisningen kan blive en del af elevens overordnede dannelsesprojekt.⁷⁹ Med udgangspunkt i ovenstående citat kan man altså konkludere, at historiefagets dannelsesmæssige nytteværdi består i, at eleverne kan forholde sig kritisk-konstruktivt til nuværende samfundsforhold og forstå, hvorledes det har betydning for dem selv og for den fælles fremtid.⁸⁰

I mysterieaktiviteten er eleverne selvfølgelig ikke bare observatører, men aktører – der er altså taget højde for deltagerperspektivet. Der er dog ikke meget medbestemmelse, da aktiviteten benytter en løsningsorienteret tilgang. Eleverne/grupperne bestemmer selvfølgelig selv, hvordan de stykker teksten sammen, men den eller de endelige løsninger, har læreren, og disse skal til slut konstrueres i fællesskab. Einer M. Skaalvik påpeger vigtigheden af medbestemmelse i bogen *Skolens læringsmiljø – Selvfølgelse, motivation og læringsstrategier*, hvor det beskrives, at medbestemmelse er alt afgørende for elevernes evne til at udvikle en selvregulering i læringsmiljøer, således at ansvar for egen læring kommer i spil.⁸¹ Vi må ud fra ovenstående betragtninger forholde os til, at eleverne ikke bare skal være aktører i undervisningen, men også til tider have en indflydelse på selve undervisningens indhold, således at den "fulde dannelse" bliver tilgodeset. Skulle dette perspektiv indgå i mysterieaktiviteten, kunne man redigere/udbygge aktiviteten således, at når eleverne har arbejdet med den tekst læreren har udvalgt, kunne de i grupperne selv finde en relevant tekst i henhold til emnet og lave denne om til et mysterium, hvorefter en af de andre grupper skulle løse det pågældende mysterium. Dette er en krævende opgave, og forudsætter selvfølgelig, at eleverne har opnået en vis erfaring med denne type aktivitet, hvilket paradoksalt opnås igennem en stærk stilladsering. Eleverne får i denne sammenhæng mulighed for indflydelse på læringsstoffet i faget og får samtidigt ansvar for klassekammeraternes læring. At vende opgaven på hovedet på denne måde, giver også grobund for elevernes metakognitive processer, da der skal tænkes over, hvilken tekst kunne være hensigtsmæssig i relation til emnet? Hvem er modtagerne? Hvad er tekstens budskab, og hvilket læringsudbytte forventes det, at klassekammeraterne opnår? Efter aktiviteten ville det være fordelagtigt at lade eleverne give hinanden feedback, således at de ideudveksler med hinanden og

⁷⁸ (Klafki, 2011, s. 70-71)

⁷⁹ (Qvortrup, 2009, s. 9)

⁸⁰ (Poulsen, 2013, s. 45)

⁸¹ (Skaalvik, 2007, s. 288)

dermed får et mere nuanceret billede af aktiviteten. Feedback er også en form for ansvarsgiven til eleverne. De får ansvar for at videregive deres oplevelse og mulighed for at hjælpe klassekammeraterne mod et endnu bedre resultat fremadrettet. De bliver her taget alvorlig som deltagere i historieundervisningen.

Det skal dog pointeres, at vi i mysterieaktiviteten beskæftigede os med et af historiefagets nøglebegreber, nemlig *årsag*, der som sagt åbner op for elevernes forståelse af at være historieskabte samt historieskabende. Vi har altså haft det dannelsesmæssige mål for historiefaget på spil, men i et lille format, der desuden var helt nyt for eleverne. Mysterieaktiviteten kan ikke stå alene, og der eksisterer ikke én altomfattende strategi, hvor historiefagets mange facetter bliver dækket. Historielæreren må altså forholde sig til, hvordan fagets dannelsesmæssige mål kan inkorporeres igen og igen i undervisningen, så historieundervisningen dermed også bidrager til elevernes overordnede dannelsesprojekt og ikke blot det målbare faglige afkast.

Diskussionens følgeslutning er altså, at der skal være et spændingsfelt mellem stilladsering og medbestemmelse i historieundervisningen. Disse kan ikke stå alene, men en form for vekselvirkning imellem dem, vil formentligt give det bedste afkast, både fagligt og socialt. Desuden må historielæreren altid indtænke fagets dannelsesmæssige mål i udarbejdelsen af undervisningen, da fagets kerne ikke blot er videnslæring, men tværtimod tjener faget også et større formål, nemlig elevernes overordnede dannelse.

Konklusion

Opgavens konkrete løsning på problemformuleringen er det selvudviklede og afprøvede undervisningsforløb omhandlende 30 års-krigen, hvis formål er at udvikle elevernes metakognitive færdigheder i forhold til den faglige læsning i historiefaget. Undervisningsforløbet er forankret i tænkningen bag læringsstrategier, der som sagt har til formål at hjælpe eleverne med at udvikle kompetencer i forhold til at kunne selvregulere deres læring. I udformningen af forløbet benyttede vi os af en før-, under- og efterlæringsstrategi, som dannede de optimale rammer for læring, da vi fokuserede på at integrere elevernes eksisterende viden med ny viden.

Før-læringsaktiviteterne var udvalgt med henblik på at støtte eleverne i deres tilegnelse af det faglige indhold af teksten på trods af læsevanskeligheder, som nogle af eleverne til hverdag kæmper med. I introduktionsdelen fik vi præsenteret eleverne for undervisningens emne samt samlet op på de foregående lektioner. Gruppediskussionen gjorde eleverne bevidste om deres forhåndsviden, og aktiviteten havde desuden til formål at anerkende elevernes individuelle udgangspunkter. Opsamlingen af gruppernes stikord bidrog til, at eleverne fik relateret deres egne ord til de fagord og begreber, der blev anvendt i den efterfølgende fagtekst og dermed hjalp eleverne med at opnå en bedre forståelse af teksten. I denne sammenhæng fik eleverne også en forståelse af fagtekstens karakteristika, som ligeledes hjalp dem i deres håndtering af denne.

Mysterieaktiviteten, der i forløbet indgik som en under-læringsaktivitet, hjalp eleverne med at fokusere på og huske de centrale informationer i teksten, som eleverne skulle bruge for at få

opfyldt deres læseformål – nemlig nøglespørgsmålet: Hvorfor trådte Christian d. 4 ind i 30 års-krigen? Med henblik på undervisningsforløbets efter-læseaktiviteter var formålet, at eleverne skulle blive bevidste om deres læseudbytte. Klassesamtalen, elevernes individuelle skrivning i hæfte samt det afsluttende spørgeskema var alle tiltag, der havde til formål at skærpe elevernes bevidsthed i forhold til deres udbytte af undervisningen. Eleverne blev altså gennem forløbet trænet i at overvåge og vurdere deres egen forståelse, og fik præsenteret en problemorienteret tilgang til den faglige læsning i historiefaget.

Undervisningsforløbets synsvinkel på, hvorledes eleverne bedst udvikler deres metakognitive færdigheder i henhold til den faglige læsning i historiefaget, bærer som sagt stærkt præg af stilladseringsbegrebet. Ved hjælp af bestemte modeller/aktiviteter og underviserens rolle som facilitator skabes et solidt stillads, der støtter elevernes udvikling af metakognitive kompetencer, hele tiden med et klart fagligt fokus i form af faglig begrebsdannelse inden for historiefaget. Forløbets udformning styrkede elevernes begrebsdannelse med henblik på at kunne navigere i en faglig tekst – altså blev eleverne trænet i at udvælge udsagn samt dele af teksten, der var relevante for besvarelsen af nøglespørgsmålet/problemformuleringen. Derudover var mysterieaktiviteten særdeles vigtig i forhold til elevernes forståelse af historiefagets nøglebegreb *årsag*.

Vi har i diskussionsafsnittet forholdt os til, at stærk stilladsering kan frarøve eleverne vigtige elementer, såsom medbestemmelse og ansvar, hvilket skader deres overordnede dannelsesprojekt. Det paradoksale er dog, at eleverne først bliver i stand til at stå på egne ben gennem kontinuerlig støtte og træning. Derfor er vi fortalere for, at historielæreren (og alle lærere i det hele taget) må differentiere i henhold til valg af undervisningsmetode, så der opstår førromtalte spændingsfelt mellem stilladsering og medbestemmelse/ansvar i undervisningen. Eleverne skal opleve, at stilladseringen medfører, at de på længere sigt får redskaberne til at kunne klare den pågældende opgave selv, og når denne er nået, kan et nyt stillads bygges, hvis formål igen er at støtte eleven til at nå et endnu højere niveau.

Eleverne skal derfor udsættes for mange strategityper og gentagne gange for at blive dygtige, selvbevidste læsere, som kan kontrollere egen læsning og få et gunstigt udbytte. På trods af spørgeskemaets flotte resultater er eleverne ikke efter et enkelt forløb klar til at påtage sig læseopgaven selv. Resultaterne afslører dog, at vores tilgang baner vejen for dette. Arbejdet med stilladsering har til formål at lære eleverne at analysere læseopgaven, planlægge læringsaktiviteten, bruge adækvate læringsstrategier og studieteknikker og observere deres egen læringsproces og deres egne resultater (deklarativ, procedural- og conditional viden). Dette høje metakognitive niveau vil først kunne nås efter mange års træning, hvor eleverne er i besiddelse af en "værktøjskasse", der giver dem muligheden for at anvende forskellige redskaber i henhold til læseopgaven. Her er eleverne altså i stand til at vælge til og fra i processen, og eleverne kan dermed indtage en aktiv rolle i forhold til deres læringsproces.

Det er desuden vigtigt at tilgodese evaluering i forbindelse med elevernes proces i at blive selvregulerende. Spørgeskemaundersøgelsen, der fungerede som et evalueringsværktøj, gav os et billede af elevernes udbytte samt forståelse for/af den læringsstrategi, de var blevet udsat for. Omvendt hjalp den ligeledes eleverne med at blive bevidste omkring deres eget læringsudbytte. Som vi har nævnt har spørgeskemaundersøgelsen sine begrænsninger. Vi så gerne, at man efter undersøgelsen indgik i dialog med den enkelte elev omkring besvarelsenerne for i fællesskab at komme nærmere elevens autentiske udbytte. Desuden giver dette muligheden for at diskutere elevens fremtidige indsatsområder samt handlemuligheder – evalueringen tilpasser sig altså den enkelte elev og arbejder hen mod mål, der er relevante for den enkelte elevs videre læringsproces. Vi vil i denne sammenhæng fremhæve, at folkeskolen i dag baserer de formelle evalueringer på fælles kriterier for alle elever, ikke på individuelle mål eller mål for grupper af elever. Da evaluering i forhold til individuelle mål eller mål for grupper af elever, der samarbejder, er yderst vigtig for elevernes selvregulerede læring, er den formelle evaluering såvel som indførelsen af nationale tests en betydelig hæmsko for den generelle udvikling af selvregulering i skolen.⁸²

I henhold til forløbets arbejdsmonster var den sociokulturelle tilgang med afsæt i elev-til-elev-samarbejde dominerende, da denne tilskyndede eleverne til at indtage en mere aktiv rolle i relation til deres læringsproces. Der blev skabt en fælles referenceramme, som gav eleverne en større mulighed for at tilegne sig viden og indsigt i faget. I interaktionen med underviseren (i vores tilfælde underviserne) samt de andre elever blev den enkelte elev hjulpet med at tage ansvar for egen læring og udvikle sin bevidsthed om og regulering af egne tankeprocesser.

Forløbets læsebyrde var tilpasset således, at elevernes aktive tænkning kunne komme på banen, hvilket også var undervisningens essentielle formål. Elevernes opfattelse af læsebyrden var positiv, hvilket glæder os, da vi gerne ville væk fra opfattelsen af historiefaget som et teksttungt fag. I det hele taget gav størstedelen af eleverne udtryk for, at undervisningsforløbet havde været spændende/levende, hvilket også er et element, vi som undervisere skal tilgodese. Hvis ikke vi kan skabe undervisning, der motiverer eleverne, er chancen for at lære dem noget betydeligt mindre. TT-strategiernes aktiviteter, som Lund har udarbejdet, kan uden tvivl være mere til at bryde den traditionelle og "tunge" opfattelse af historieundervisningen.

Perspektivering – faglærernes handlemuligheder samt ansvar

Det er i vores optik vigtigt, at man som historielærer, eller som lærer generelt, indgår aktivt i kollegial sparring med andre faglærere og ideudveksler samt redidaktiserer hinandens afprøvede forløb m.m. Tidspresset, som alle lærere oplever, er en væsentlig faktor, man bør tage højde for, og det er nærmest umuligt at kunne udvikle egne forløb helt fra bunden, da der ikke er tilstrækkelig forberedelsestid. At kunne sparre og ideudvikle med sine kollegaer er med til at

⁸² (Skaalvik, 2007, s. 288)

udvikle den enkeltes lærerfaglige kompetencer og er ligeledes en optimal udnyttelse af forberedelsestiden.

Vi er af den overbevisning, at det vil styrke elevernes fortsatte læseudvikling og faglige udbytte, hvis lærerteamet omkring en klasse eller hele lærerkollegiet drøfter, hvordan man bedst kan udvikle gode arbejdsvaner hos eleverne, og hvilke metoder man vil benytte for at fremme elevernes udbytte af den faglige læsning. Lærerteamet kan f.eks. sammensætte et mindre udvalg af de aktiviteter, som Arnbak og Lund har udarbejdet. Eleverne gennemgår derefter i et par uger et tværfagligt læsekursus, hvor de introduceres til det udvalg af redskaber og aktiviteter lærerteamet har valgt. De enkelte lærere anvender efterfølgende disse aktiviteter som en naturlig del af undervisningen i de enkelte fag og opfordrer løbende eleverne til at benytte disse i deres arbejde med fagets tekster. En anden mulighed ville være, at lærerkollegiet fordelte arbejdet med at lære eleverne relevante færdigheder og strategier i den faglige læsning. Lærerne på mellemtrinnet kunne eksempelvis introducere og indøve brugen af de basale, enkle aktiviteter som f.eks. brainstorming og mindmap og brugen af simple grafiske afbildninger som f.eks. tidslinjer og lagkagediagrammer. Lærerne i overbygningen kunne efterfølgende bygge videre på disse færdigheder og arbejde med mere avancerede aktiviteter.

Uanset hvilken strategi lærergruppen vælger i arbejdet med at udvikle elevernes læsefærdigheder, så bør fokuset på den individuelle elev stadig være til stede. Elever med svære læsevanskeligheder (f.eks. tosprogede elever med et svagt sprogligt fundament) vil have behov for særlig støtte. Er den enkelte faglærer eller hele lærerteamet ikke klædt på til at hjælpe elever med læsevanskeligheder, er det vigtigt, at de har et kendskab til, at alle folkeskoler er tilknyttet en eller flere læsevejledere. Disse kan man efter behov indgå samarbejde med og få yderligere redskaber til at stilladsere elevernes læsning. Faglærerne har som sagt et direkte ansvar for det vedvarende arbejde med elevernes læsefærdigheder i de respektive fag⁸³, og derfor kan faglærerne ikke se bort fra det faktum, at de skal tilrettelægge deres undervisning så læsningsdelen tilgodeses og desuden tilpasser elevernes forskellige forudsætninger.

Vi valgte i udformningen af vores undervisningsforløb at inddrage en USU-lektion (understøttende undervisning) for at optimere arbejdet med elevernes faglige læsning, altså fik vi mere tid til forløbet og kunne dermed favne bredere (være mere ambitiøse mht. tiltag i undervisningen). Historielektionerne i grundskolen er få, og de optræder oftest ikke som dobbeltlektioner. Derfor er historie et fag, som lider under, at der er længere perioder mellem hver lektion, og dette "brud" gør det også svært for eleverne at få et fyldestgørende udbytte, da de ofte skal bruge for mange kræfter på at "indfinde" sig i undervisningens emne og formål igen. Ved at inddrage en UU-lektion fik vi muligheden for at følge undervisningsforløbet helt til dørs. Formålet med den understøttende undervisning er da også, at undervisningen skal anvendes til forløb og læringsaktiviteter, der er kendetegnet ved:

⁸³ (Ministeriet, Fælles mål 2009 (historiske), u.d.)

- »at have direkte sammenhæng med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, og/eller
- at sigte bredere på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel.«⁸⁴

Dermed er inddragelsen af en USU-lektion i en historiefaglig sammenhæng helt legal og forenelig med den understøttende undervisnings formål.

Endelig vil vi også påpege vigtigheden af, at lærere tager imod tilbud om efteruddannelse/videreudvikling af deres faglige samt fagfaglige kompetencer, da skolen og de eksisterende fag er i konstant forandring. For at kunne navigere i denne fremadrettet institution samt skabe kvalificeret undervisning, må lærerne også udfordres med henblik på deres metodetilgange og selvforståelse.

⁸⁴ (Ministeriet, Hvad siger lovgivningen om understøttende undervisning?, u.d.)

Litteraturliste

- Alinea, B. k. (u.d.). *Cooperative Learning*. Hentet 17. April 2017 fra <http://www.blivklog.dk/Metoder/Metoder-til-undervisning/Cooperative-Learning.aspx>
- Arnbak, E. (2009). *Faglig læsning - fra læseproces til læreproces* (1. udgave, 4. oplag udg.). (Gyldendal, Red.)
- Brudholm, M. (2002). *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* (1. udgave udg.). (A. Forlag, Red.)
- Clearingshouse, D. (4. Maj 2014). *Forskningskortlægning - læseforståelse og faglige læsekompetencer*. Hentet 15. November 2016 fra http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Ramboell/LAESEFORSTAAELSE_OG_FAGLIGE_LAESEKOMPETENCER.pdf.pdf
- Folkeskolen.dk. (12. Oktober 2000). *Folkeskolen, Nr. 41*.
- *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*. (u.d.). Hentet 17. Maj 2017 fra <https://www.regeringen.dk/tidligere-publikationer/goer-en-god-skole-bedre-et-fagligt-loeft-af-folkeskolen/>
- Hargreaves, A. (2005). *Undervisning i Videnssamfundet* (1. udgave, 1. oplag udg.). (F. Klim, Red.)
- *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. (u.d.). Hentet 13. April 2017 fra <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf>
- Imsen, G. (2011). *Elevens verden* (1. udgave, 4. oplag udg.). (Gyldendal, Red.)
- Jerlang, E. (2008). *Udviklingspsykologiske teorier* (4. udgave, 5. oplag udg.). (H. R. Forlag, Red.)
- Kate Cain, J. O. (2001). *Comprehension skill, inference making, and their relations to knowledge* (vol. 29 udg.). (M. a. Cognition, Red.)
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik* (3. udgave udg.). (F. Klim, Red.)
- Laursen, M. H. (u.d.). *Abduktiv læring*. Hentet 10. Maj 2017 fra <http://www.abduktiv.dk/>
- Lund, E. (2013). *Historiedidaktik - En håndbok for studerende og lærere* (4. udgave udg.). (Universitetsforlaget, Red.)
- Ministeriet, U. (6. December 2016). *PISA 2015*. Hentet 4. April 2017 fra <http://uvm.dk/aktuelt/uvm/udd/folke/2016/dec/161206%20pisa%202015%20danmark%20ligger%20over%20gennemsnittet%20i%20oecd>
- Ministeriet, U. (u.d.). *Faglig læsning i fagene - i folkeskolen*. Hentet 4. April 2017 fra <http://static.uvm.dk/Publikationer/2011/fagliglaesning/index.html>
- Ministeriet, U. (u.d.). *Fælles mål 2009 (historiske)*. Hentet 4. April 2017 fra <http://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal/historisk/historiske-faelles-maal-2009>

- Ministeriet, U. (u.d.). *Hvad er faglig læsning, og hvad er læsning i fagene?* Hentet 13. April 2017 fra http://static.uvm.dk/Publikationer/2011/fagliglaesning/hvad_er_faglig_laesning.html
- Ministeriet, U. (u.d.). *Hvad siger lovgivningen om understøttende undervisning?* Hentet 18. April 2017 fra <http://www.emu.dk/modul/hvad-siger-lovgivningen-om-underst%C3%B8ttende-undervisning-0>
- Ministeriet, U. (u.d.). *Vejledning for faget historie*. Hentet 13. April 2017 fra <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole* (1. udgave, 2. oplag udg.). (A. Forlag, Red.)
- Poulsen, J. P. (2013). *Historiedidaktik* (1. udgave, 2. oplag udg.). (Gyldendal, Red.)
- Qvortrup, L. (Marts 2009). *Tiden er meget større end mig selv*. Hentet 14. Maj 2017 fra http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr45februar2009/udgivelser_asterisk_asterisk-nrx2e-45-februar-2009_20090217142439_asterisk_45_s2.pdf
- Rønn, C. (2006). *Alemn videnskabsteori* (1. udgave, 4. oplag udg.). (Alinea, Red.)
- Rønn, T. M. (2010). *Indblik og udsyn - historie for 6. klasse* (1. udgave, 1. oplag udg.). (F. Meloni, Red.)
- Retsinformation. (u.d.). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet 17. Maj 2017 fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008>
- Ring, B. J. (2015). *Lad sproget bære* (1. udgave udg.). (A. Forlag, Red.)
- Rydahl, J. (2013). *Så kan I lære det* (1. udgave, 1. oplag udg.). (R. Forlag, Red.)
- Skaalvik, E. M. (2007). *Skolens læringsmiljø - Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. (A. Forlag, Red.)
- Zander, K.-G. K. (2004). *Historien är nu - en introduktion till historiedidaktiken* (1. udgave udg.). (Studentlitteratur, Red.)

Bilag 1: Spørgeskemaundersøgelse

	Helt enig	Enig	Ikke helt enig	Uenig
Jeg fik taletid i gruppearbejdet.				
Jeg lyttede til de andre i gruppen.				
De andre i gruppen hjalp mig med at løse opgaverne.				
Jeg lærte mere i gruppearbejdet, end jeg ville havde gjort alene.				
Det hjalp mig, at vi fik forklaret ord og begreber, inden vi skulle arbejde med teksten.				
Jeg forstod det, jeg læste.				
Jeg synes, at læsebyrden var tilpas.				
Det var lettere at forstå og huske på tekstens informationer, fordi der var et læseformål (<i>Hvorfor trådte Christian d. 4 ind i 30 års-krigen?</i>)				
Jeg synes, at det var spændende at arbejde med en tekst på denne måde.				

Jeg har lært, hvordan man arbejder problemorienteret med en faglig tekst.				
Jeg har udbygget min viden om emnet 30 års-krigen.				
Jeg forstår meningen bag begrebet årsag/virkning.				

Bilag 2: Tekstkort

Danmark så anderledes ud på Christian den 4.s tid, end landet gør i dag. Den danske konge regerede over det, som vi i dag kender som Danmark. Men han var også konge over Norge, Island, Grønland, det sydlige Sverige, øerne Gotland og Øsel samt hertugdømmerne Slesvig og Holtsten.	Danmark var den førende stat i Norden og samtidig en af Europas stormagter. Positionen i Norden var ganske vist truet af Sverige, men foreløbig sad Danmark solidt på positionen. Der havde været fred i mange år, så der var penge på kistebunden. Pengene og en stor flåde betød, at svenskerne ikke turde angribe.
Landets største trussel var som nævnt Sverige. Sidst, de to lande havde været i krig, var i 1563-1570. Siden havde Danmark ikke været i krig.	Christians rige var stort. Det var bare ikke stort nok ifølge Christian. Det skulle ske på bekostning af arvefjenden Sverige. Allerede i 1604 havde Christian spurgt Rigsrådet, om det ikke var en god ide at erklære Sverige krig. Det syntes rådet til Christians store ærgrelse ikke.
Christian fik sin krig. Målet for krigen var intet mindre end Sveriges udslettelse! Krigen begyndte godt for danskerne. Den store danske flåde kom i søen, og Christians hær på 20.000 mand krydsede den dansk-svenske grænse.	Krigen varede indtil 1613, hvor svenskerne blev tvunget til at forhandle fred. Da var krigen gået i stå, og Danmark havde ikke kunne udslette Sverige. Men danskerne havde vundet krigen, og fredsftalen blev gunstig for Danmark. Svenskerne skulle betale en stor krigserstatning til Danmark.
Christian den 4. var som de fleste andre i sin tid troende. Europa var blevet kastet ud i en række konflikter mellem protestanter og katolikker.	Christian den 4. var som konge af Danmark en central person i dette spil. Christian var ikke blot leder af et af de største protestantiske lande. Han var også meget rig. I første omgang holdt Christian sig uden for krig. Han valgte i stedet at støtte sine protestantiske venner med penge.
Hjemme i Danmark førte Christian derimod en helt anden krig. Den veluddannede konge kæmpede mod hekse. Hekse var kvinder, som man mente havde overnaturlige evner og stod i ledtog med djævlén.	Da hekseprocesserne foregik, var Christian på toppen af magten. I begyndelsen af 1620'erne var Christian en meget magtfuld mand. Pengekassen var fuld – bl.a. på grund af krigserstatningen fra Sverige. Christian havde også sikret sig magten over flere bispedømmer i Tyskland.
Christian havde klogt holdt sig ude af den religionskrig, der raserede syd for Danmark. Krigen havde sit udgangspunkt i stridighederne mellem Nederlandene og Spanien i 1558, men tog fart fra 1618. Krigen stod mellem det	Men nu begyndte Sverige at vise interesse for krigen, og det irriterede Christian. Han ikke blot så sig selv som den ledende protestantiske fyrste, han betragtede også Danmark som den ledende magt i Nordeuropa.

katolske Sydeuropa – især Spanien og Det tysk-romerske Rige – og det protestantiske Nordeuropa, hvilket var en række mindre tyske stater.	
Herefter fulgte Sverige, der derfor for alt i verden ikke måtte vinde krige. Det ville bringe Christians position i fare.	Da Frankrig lovede at træde ind i konflikten på protestanternes side, var Christian ikke i tvivl. Han ville i krig.
Christian havde en vis succes. De første kampe gik godt. Den 17. august 1626 kom det til det afgørende slag ved Lutter am Barenberg. Christian led et kæmpe nederlag og undslap med nød og næppe fra slagpladsen uden at blive taget til fange.	Christian havde tabt krigen og var tvunget til at forhandle fred. Betingelserne blev bedre end ventet, men krigen havde været meget dyr. I stedet for at have penge til gode skyldte Christian nu penge væk.

Bilag 3: Eksempel på en elevrefleksion

