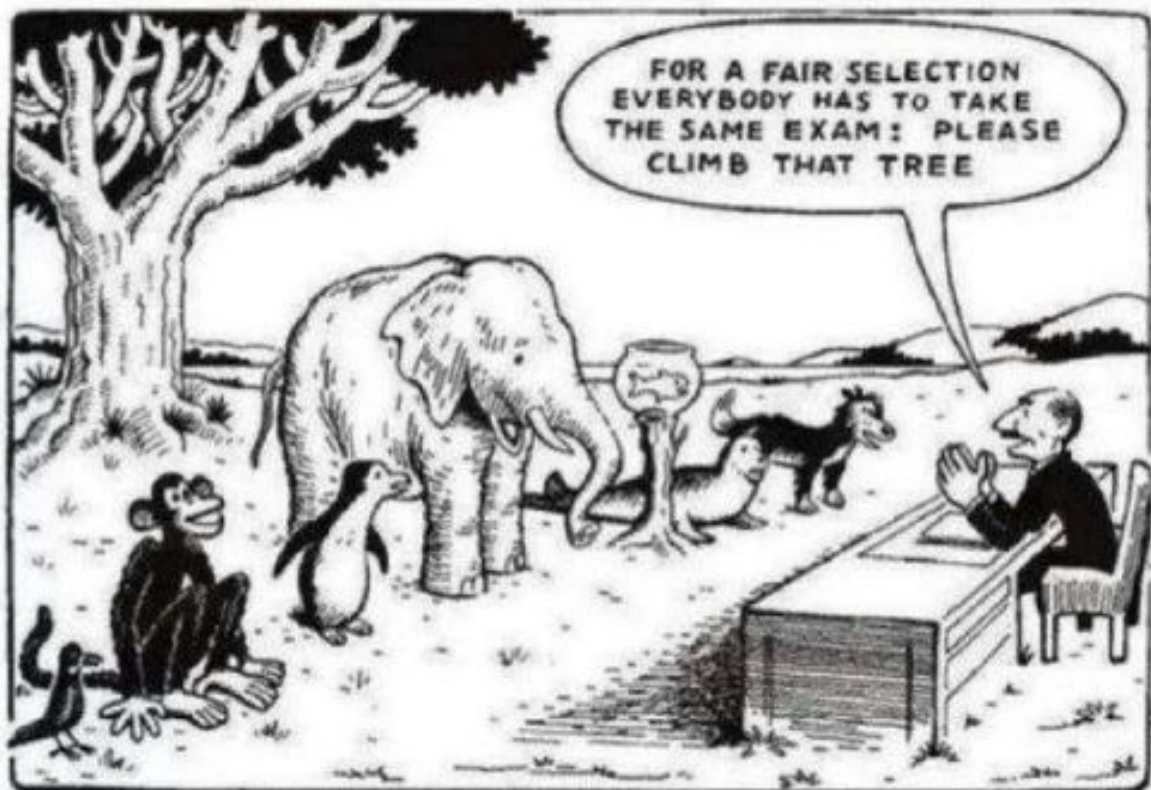


Projektarbejde, motivation for deltagelse og evalueringskultur.

Bachelorprojekt udarbejdet af Nadia Hytte Carlsen

1. juni 2018

Vejledere: Vicky Clausen og Andreas Kopp



Our Education System

"Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid."

- Albert Einstein

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	3
2.0 Problemformulering	4
3.0 Afgrænsning	4
4.0 Opgavens struktur	4
5.0 Metodeafsnit	6
5.1 Videnskabsteoretisk afsæt	6
5.1.1 Fænomenologi	6
5.1.2 Hermeneutik	6
5.2 Kvalitative interviews	7
5.3 Observationer	7
6.0 Teori	9
6.1 Historiefaget	9
6.2 Evaluering i folkeskolen	9
6.3 Hvad bør evalueres i historie?	10
6.4 Afgangseksamen i historie	11
6.4 Projektarbejde	12
6.5 Lærerens rolle	13
6.6 Motivation	14
6.5 Nationale test til høring	16
7.0 Empiri	17
7.1 Observation af elever	17
7.2 Interview med historielærer	18
8.0 Analyse	18
8.1 Del 1 - Analyse af elevdeltagelse i forbindelse med projektarbejde i historieundervisningen	18
8.1.1 Startfasen	22
8.1.2 Projektbeskrivelsesfasen	24
8.1.3 Gennemførelsesfasen	25
8.1.4 Evalueringsfasen	26
8.1.5 Opsummering af analysens første del	27
8.2 Del 2 - Elevers påvirkning af testkulturen	27
8.2.1 Test som en del af det sociale mellem børn og lærere	28
9.0 Handleperspektiv	29
10.0 Konklusion	30

11.0 Litteratur	32
11.1 Bøger	32
11.2 Websider	34
12.0 Bilag	35
12.1 Bilag 5: Lærerstillede krav til projektførløb	35
12.2 Bilag 2: Interviewguide til interview af historielærer	35
12.3 Bilag 3: eksempel på transskribering af interview med “Helene”	37
12.4 Bilag 4: Observationsark af første orden	38

1.0 Indledning

Danmark har over det seneste årti opbygget en evaluerings- og testkultur der indebærer øget antal afgangsprøvefag, Pisa-undersøgelser og nationale tests. De nationale tests er nyeste skud på teststammen og ifølge Kristine Kousholt, er de nationale test ikke kun en ny måle- og testpraksis, men også en ny social praksis (Henriksen, 2017). Karakterer og evalueringer påvirker vores mentalitet og vores tilgang til skolerelaterede opgaver, og mange folkeskoleelever er i dag stresset og presset over at skulle leve op til den resultatorienterede kultur (Henriksen, 2017). Traditionelt set kunne historiefaget med sin kanon og mange faktuelle oplysninger være en oplagt kandidat til en national test, dog er faget endnu ikke blevet pålagt nationale test (Undervisningsministeriet, 2018). Faget har været udtræksfag siden 2007 med en eksamensform der løbende har ændret sig fra først at være skriftlig, til at være mundtlig og til nu at være en problemorienteret projekteksamen. Denne nye projekteksamensform har været mit afsæt til at undersøge projektarbejde generelt og se på hvordan lærere oplever elevers motivation for deltagelse under netop denne arbejdsform. At historiefaget ikke er en del af de nationale test giver historielæreren mulighed for at planlægge og gennemføre bredere didaktiske tiltag i undervisningen da hun/han ikke skal *teach to the test*. Processerne i den løbende undervisning kan derfor få mere plads end selve resultaterne. Men forstærkes læringsprocesserne, eller motivationen for deltagelse, netop også af at der senere skal resultatevalueres? Frode Boye Andersen skriver at evaluering er at gøre noget vigtigt. Et muligt krav om at kunne blive evalueret skærper elevernes motivationen for deltagelse i faget (Andersen, 2006: 127).

Som kommende historielærer vækker dualismen mellem process og resultat i undervisningssammenhænge min undren. Jeg undrer mig også over hvorfor og hvordan vi evaluerer vores elever, og hvad det betyder for elevernes dagligdag. Og om projekteksamensformen kan være en mulighed for større differentiering og bedre udnyttelse af personlige ressourcer? Med disse spørgsmål i tankerne, et fokus på historiefaget og en stor nysgerrighed for det at teste og evaluere, er jeg kommet frem til følgende problemformulering.

2.0 Problemformulering

Hvordan kan problemorienteret projektarbejde i historiefaget påvirke elevers motivation for deltagelse? Og hvilken betydning kan lærerens rammesætning af projektarbejdet have for den enkelte elevs læring og udvikling?

Heraf vil nedenforstående arbejdsspørgsmål blive undersøgt:

Hvordan kan man tale om at evaluering i form af test, påvirker elevernes sociale liv på skolen?

3.0 Afgrænsning

Jeg vil i følgende opgave, med et afsæt i relevant teori og forskning, undersøge om problemorienteret projektarbejde kan bruges som motivation for elevdeltagelse i historieundervisningen, og hvordan en lærer og en 8. klasses elever oplever den danske testkultur i samspil med historiefaget. Til dette har jeg foretaget et interview med en historielærer og observeret en klasse der lavede projektarbejde ud fra problemorienteret tilgang.

Det ville have været interessant at interviewe flere historielærere og dermed have kunnet undersøge om de havde samme opfattelse af projektarbejde og testkultur. Det kunne også have været givende at undersøge elevers synsvinkler på emnet. Dette afsæt ville være en spændende mulighed for at gå yderligt i dybden med opgavens problemstilling

4.0 Opgavens struktur

Min problemformuleringen indeholder tre parametre:

1. *Hvordan kan problemorienteret projektarbejde i historiefaget påvirke elevernes motivation for deltagelse?*
2. *Hvilken betydning kan lærerens rammesætning af projektarbejdet have for den enkelte elevs læring og udvikling?*

3. *Hvordan kan man tale om at evaluering i form af test, påvirker elevernes sociale liv på skolen?*

Spørgsmål 1 og 2 vil blive behandlet i analysen første del, og spørgsmål 3 vil blive behandlet i analysens anden del. I handleperspektivet og konklusionen vil de tre spørgsmål kædes sammen.

Først vil jeg i metodeafsnittet introducere det videnskabsteoretiske afsæt jeg arbejder ud fra. Efterfulgt af en gennemgang af de metodiske tilgange jeg har anvendt under min indsamling af empiri og til bearbejdningen af denne.

I det efterfølgende teoriafsnit vil jeg gøre rede for projektarbejdsformen, afgangsprøven i historie, samt gennemgå udvalgt teori indenfor motivationspsykologien og klasseledelsestrategier. Ydermere vil jeg præsentere Kirstine Kousholts forskning i elevers sociale påvirkning af nationale test.

Dernæst vil jeg præsentere min empiri bestående af et interview med en historielærer og observationer fra et projektførløb i en 8. klasse.

Analyseafsnittet er todelt. I første del argumenteres der for, hvordan projektarbejde kan fremme elevers motivation for deltagelse i historiefaget. Dette vil jeg gøre på baggrund af min indsamlede empiri, bestående af observationer og interview, samt med udgangspunkt i den viden teoriafsnittet har givet. Jeg vil løbende indsætte uddrag fra min logbog, der også vil anvendes som cases, for videre analyse.

I anden del af analysen vil jeg undersøge om, og hvorledes, elever påvirkes af testkulturen. Til dette vil jeg tage afsæt i mit interview, samt inddrage Kirstine Kousholts (2017) forskning.

I mit afsnit vedrørende handleforslag vil jeg præsentere hvordan man som lærer gennem nærvær og anerkendelse kan klæde sine elever på til den testkultur de møder i deres dagligdag.

Afslutningsvis vil jeg i konklusionen sammenkæde analysens første og anden del, samt opsamle væsentlige pointer med udgangspunkt i min problemformulering.

5.0 Metodeafsnit

Indledningsvis vil jeg redegøre for fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteoretiske traditioner, der ligger til grund for det metodiske arbejde jeg har valgt at anvende for at besvare min problemformuleringen. Dernæst vil jeg gennemgå undersøgelsesmetoderne for kvalitative interviews og observationer.

5.1 Videnskabsteoretisk afsæt

5.1.1 Fænomenologi

Det fænomenologiske vidensgrundlag arbejder ud fra tanken at beskrive den menneskelige erfaring, sådan som den fremtræder for erkendelsen; den menneskelige bevidsthed. Den vil gerne forstå og belyse den umiddelbare erfaring i direkte kontakt med verden, samt menneskets 'væren-i-verden' (Birkler, 2009: 108, Thing, 2013: 276-280). Den tyske filosof Edmund Husserl (1859-1938) står som grundlæggeren af den fænomenologiske metode. Han kritiserede tidens videnskabsteoretiske dualisme mellem bevidsthed og krop, og ønskede at fokusere på den samlede menneskelige bevidsthed (Birkler, 2009: 103-104, Rendtorff, 2013: 278-279). Den fænomenologiske analyse af meningsindholdet for subjektet sker gennem fortolkning af fænomenerne, og agter at blive på det deskriptive niveau (Thing, 2013: 276-277). Begrebet 'subjekt' understøtter min tilgang til opgaven, da jeg ønsker at forstå mit felt som værende mennesker, der er aktivt handlende og engagerede i meningsskabelsen (Kvale & Brinkmann, 2015: 19).

5.1.2 Hermeneutik

Selve ordet hermeneutik betyder "fortolkning", altså at oversætte fra subjektets sprog til fortolkerens sprog (Østergaard, 2013: 292). Den hermeneutisk videnskabstradition er fortolkende, og beskæftiger sig med at opnå forståelse for sociale aktørers handlinger, aktiviteter, omverden og værdier. Fortolkningsmetoden arbejder gennem analyse og

fortolkning, hvilket gør den særligt oplagt til kvalitativt data, der udgør min opgaves empiriske grundlag (Østergaard, 2013: 292-293).

5.2 Kvalitative interviews

I en kvalitativ metodisk tilgang stræbes der efter en dybere forståelse for det foranstående menneskes livsverden, erfaringer og oplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 13-14). Det er i min opgaves kontekst oplagt at anvende den kvalitative metode, da jeg i interviewsituationen står overfor et menneske, jeg gerne vil opnå en dybere forståelse for.

Jeg har planlagt at udføre et semistruktureret interview, der ligger inden for den kvalitative metodegenre, hvori der produceres viden, i et socialt samspil mellem interviewer og interviewpersonen. Dette har jeg valgt på baggrund af, at jeg kun har mulighed for at interviewe informanten én gang og jeg finder det derfor gavnligt, at der er plads til "sidespring" i interviewet. Metoden giver mig mulighed for efter bedste evne, at styre interviewet, samtidig med at informanten frit kan besvare spørgsmålene. I planlægningen af, og under, interviewet er jeg bevidst om at der eksisterer nødvendige metodiske og etiske overvejelser. Intervieweren må så vidt muligt forholde sig objektivt til informanten og det emne eller tema der interviewes om (Kvale & Brinkmann 2009:275). At være objektiv kan betyde at man lader "genstanden" tale for sig selv, at man forholder sig passende til den genstand, der undersøges, og på denne måde udviser loyalitet over for interviewets teoretiske baggrund og natur (Kvale & Brinkmann, 2009: 269). Objektivitet forstås derudover i min optik som et krav om, at kunne arbejde fagligt uafhængigt af personlige forhold og meninger. Grundet den uomgængelige subjektivitet der forekommer i et interview, er det vigtigt, at man i rollen som interviewer overvejer værdien i sine spørgsmål, man bør undgå at "trække" informanten i en retning. Dette gør sig også gældende under fortolkningen af det foretagne interview. Netop også her er det nødvendigt at være opmærksom på indflydelsen af egne holdninger og meninger.

5.3 Observationer

At observere er noget vi som mennesker hele tiden gør, hele livet igennem. I undersøgelses sammenhænge kan det at observere dog gå under navnet *opmærksom iagttagelse* der dækker

over, at man på en koncentreret måde observerer noget af pædagogisk betydning (Bjørndal, 2014: 34). Denne opmærksomme iagttagelse (fremover beskrevet som observation) er for læreren en professionel færdighed der løbende anvendes i lærergerningen, da man: “*observerer for at kunne lægge forholdene bedst muligt til rette for læring*” (Bjørndal, 2014: 34). Der skelnes mellem to observationstyper; observationer af første og anden orden. *Observationer af første orden* er når man som observatør har som primær rolle *kun* at observere. Man er et ekstra element i feltet, som umiddelbart kunne fjernes uden at det ville ændre på den givne situation. Under en observation af en skoleklasse er man, ved foretagelse af observation af første orden, eksempelvis ikke den der står med det pædagogiske ansvar, og man kan derfor koncentrere sig udelukkende om at observere og opleve (Bjørndal, 2014: 35). *Observationer af anden orden* forstås som lærerens kontinuerlige observation af den pædagogiske situation som læreren selv indgår i. Observationen foregår altså som en sekundær handling sideløbende med eksempelvis undervisning (Bjørndal, 2014: 34-35). Denne forskningsproces er induktiv, da den skabes ud fra den menneskelige erfaring og ikke ud fra en teori. Dette fordrer en åbenhed mod det oplevede (Thing, 2013: 288).

For at organisere mine observationsnoter har jeg løbende under mine observationer ført logbog. Formålet med at føre logskrivning er at skabe en mere dybdegående forståelse af hændelser via skriftlig refleksion (Bjørndal, 2014, 71). Jeg har brugt et 3-kolonne system med overskrifterne *tid og dato*, *observation* og *fortolkning*. I *observationskolonnen* har jeg beskrevet hvad jeg så og oplevede, og i *fortolkningskolonnen* har jeg skrevet mine tanker, forestillinger og fortolkninger af det observerede.

Mine observationer er noteret ud fra det, eleverne og lærer 1 sagde og gjorde. Da den observerede undervisning/gruppearbejde ikke er filmet, er citeringerne med forbehold for at observatøren til tider har måttet gengive det sagte ud fra hukommelsen. Der tages således i opgaven forbehold for at den selektive perception, der forekommer ved alle observationer, blot gengiver observatørens konstruktion af virkeligheden (Bjørndal, 2014: 40).

6.0 Teori

I følgende afsnit vil jeg gøre rede for projektarbejdsformen, forskellige syn på historiefagets mål og hvad der i historiefaget bør evalueres. Ydermere vil jeg gennemgå udvalgt teori

indenfor motivationspsykologien og klasseledelsestrategier, samt præsentere Kirstine Kousholts forskning i elevers sociale påvirkning af nationale test.

6.1 Historiefaget

Faget historie har aldrig haft en helt tydelig målsætning for elevernes læringsudbytte af undervisningen, som man ellers ser det i fag som matematik og dansk (Poulsen & Petersen, 2015: 13). Historielærernes meninger om, hvad historiefaget i folkeskolen i realiteten skal lede hen imod, er meget forskellige, og også lektorer er uenige. Jeg finder særligt Anders Holm Thomsen og Bernard Eric Jensen værd at nævne i denne sammenhæng, da de har placeret sig i hver sit ringhjørne i historiefagsdebatten. På den ene side står Anders Holm Thomsen, der mener at faget bør være underlagt en centralstyret didaktisk vinkel, med en fælles historiekanon som det ledende element (Thomsen, 2008: 36). På den anden side er Bernard Eric Jensen der ønsker en mere brugerstyret historiedidaktik, hvor elevernes livsverden er det styrende. Dette beskrives også som historiebevidsthed (Jensen, 2012: 103). En didaktisk vinkel der ikke gør videnskabsfaget historie til sit omdrejningspunkt, men som derimod tager afsæt i det sagsforhold, at alle socialt fungerende mennesker har og bruger en historiebevidsthed (Jensen, 2012: 103).

Jeg vil i følgende opgave antage det sidste og læne mig op ad Jensens brugsdidaktiske vinkel på faget.

6.2 Evaluering i folkeskolen

Evaluering kan foregå formativt og summativt. Den formative evaluering kender vi fra arbejdet med *tegn på læring*, hvor fokus ligger på hvor langt eleverne er i at nå deres mål, hvor de befinder sig i deres læring og hvordan en læreproces kan forbedres (Poulsen og Petersen, 2015: 79). Forskning viser at formativ evaluering har potentialer til at forbedre elevernes læring både på kort og lang sigt (Pietras & Poulsen, 2016: 154). Den summative evalueringsform er den der anvendes når vi tester elever eksempelvis ved nationale test, pisa-undersøgelser og læse/stave prøver - tests der består af lukkede spørgsmål evt. med angivelse af svarmuligheder, betegnes også som den resultatorienteret evalueringsform (Agergaard, 2013: 213). At evaluere sine elevers læring er en del af det didaktiske arbejde man som lærer udfører i folkeskolen. Det handler som lærer om at vurdere om de, for

eleverne opsatte mål, er opfyldt. At evaluere, både summativt og formativt, er en måde hvorpå man kan få synliggjort om eleverne har nået de opstillede mål for undervisningen og læreren kan derefter bruge resultaterne som grundlag for den videre undervisning (Agergaard, 2013: 193-194).

I en skolesammenhæng er tests funktion at illustrere hvor en elevs færdigheder ligger i forhold til andre, da test er et måleinstrument, der relaterer den sig til en forudbestemt standard for, hvordan en bestemt gruppe elever, eller et klassetrin, klarer sig (Egelund, 2003: 385). I folkeskoleloven står det skrevet at skolen skal anvende test som evaluering på bestemte klassetrin (Retsinformation, 2009). Her henvises blandt andet til de nationale test som er it-baseret og adaptive. Folkeskolen er pålagt at føre deres elever gennem de nationale test og til afgangsprøver i de obligatoriske og udtrukne fag. På undervisningsministeriets hjemmeside skriver de således om de nationale test:

“De nationale test tester elevernes kundskaber og færdigheder i syv forskellige fag. Ti test er obligatoriske fra 2. til 8. klassetrin, og fire test kan tages på frivillig basis. Testene kan give lærere og forældre et indblik i den enkelte elevs faglige niveau inden for de områder af fagene, der testes i” (Undervisningsministeriet, 2018).

6.3 Hvad bør evalueres i historie?

Før historie, i 2007, blev et prøvefag var der ikke tradition for at man som historielærer skulle evaluere sine elever læring og udbytte af undervisningen. De fleste lærere har dog anvendt egenproducerede evalueringsløsninger, som fremlæggelser, quizzes, skriftlige opgaver osv. Disse typer evaluering sigtede mod det laveste niveau på Blooms videnstaksonomi i form af paratviden og simpel første-ordens-viden (Pietras & Poulsen, 2016: 154). Denne summative evalueringspraksis eksisterer stadig, men er utilstrækkelig i historiefaget da det er et fag der er kendetegnet ved at være problem- og kompetenceorienteret, og som sigter på at udvikle elevers evne til at reflektere historisk. Evalueringen må derfor også være rettet mod deres brug af faglige begreber og deres historiske tænkning. Det vil sige en evalueringsform der er rettet mod at vurdere på hvilket niveau eleverne tænker historisk og gennem anvendelse demonstrerer at de besidder udvalgte historiske kompetencer (Pietras & Poulsen, 2016: 155). Historie er et problemorienteret fag og det er derfor relevant at undersøge elevernes undersøgelseskompetencer. Pietras og Poulsen (2016) inddeler denne

undersøgelseskompetence i 2 dele. Første del er, på hvilket niveau de kan identificere og vurdere historiske spørgsmål og problemstillinger, som ligger bag forskellige former for fortalt historie. Anden del er elevernes evne til at udvikle og formulere historiske spørgsmål til operationaliserbare problemstillinger, der er anvendelige i en arbejdsproces (Pietras & Poulsen, 2016: 155). Evaluering i historiefaget kan også være rettet mod elevens metodekompetencer, som anvendes når eleverne finder, analyserer og tolker kilder, der kan hjælpe med at belyse og finde svar på en problemstilling (Pietras & Poulsen, 2016: 155). Herunder ser man også på hvordan eleven udtrykker forståelse af sammenhænge mellem fortidstolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, hvad betegnes af Bernard Eric Jensen (2012) som historisk bevidsthed.

6.4 Afgangseksamen i historie

Historiefaget er ikke en del af de nationale test, men blev, som tidligere nævnt, fra 2007 et fag, hvori der var prøve ved udtræk efter 9. klasse. Datidens prøve tog afsæt i et prøveoplæg der bestod af kilder og lærerstillede spørgsmål (Pietras & Poulsen: 2016, 157. Med indsættelsen af prøven blev fagets status højnet både blandt lærere, forældre, elever og skoleledere. Særligt i udskolingen har faget fået en højere prioritering gennem øget antal timer og uddannede linjefaglærere. I den tilstedeværende evalueringskultur er det, at evaluere noget, blevet det samme som, at gøre noget vigtigt (Andersen, 2006, 127). Afgangsprøven legitimerer på den måde faget.

Efter et par forsøgsår med det første prøveoplæg, indførtes der i 2016 en ny prøveform, der tager afsæt i en selvvalgt problemstilling. Bestemmelserne er udformet, så prøven i højere grad end den gamle afspejler den daglige undervisning (Pietras & Poulsen, 2016: 157).

Den projekt- og produktorienterede prøveform indebærer, at eleverne op til prøveafleggelsen skal udarbejde et produkt (fx et filmklip, en tredimensionel genstand, et rollespil eller en plakat), der under eksaminationen inddrages i besvarelsen af problemstillingen. Prøven med selvvalgt problemstilling tilrettelægges således, at eleverne i den sidste del af undervisningen trækker et tema/emne, der er gennemgået i undervisningen, og inden for temaet/emnet udarbejder problemstillinger og produkter med lærervejledning (emu.dk, 2017).

Det anbefales at eleverne i hele deres historieføreløb øves i at udarbejde problemstillinger og i at finde relevante og varierende kilder til belysning af problemstillingerne (Pietras & Poulsen, 2016: 157).

For at undersøge projektskemaformen yderligere vil jeg se nærmere på projektarbejde generelt.

6.4 Projektarbejde

Projektarbejde er et arbejdsmonter der danner rammen om et undersøgelsesarbejde hvor eleverne selvstændigt og aktivt undersøger deres omverden for at prøve at forstå den (Kristensen, 1997). Projektarbejde kan enten beskrives indholdsmæssigt eller som en proces. Med projektarbejde menes der gruppebaserede studieprojekter der foregår i folkeskolen (Püschl, Rantzau-Meyer & Rasmussen, 2000: 34). Under et projektarbejde tildeles eleverne et ansvar for selv at planlægge og styre arbejdsprocessen, og for selv at formulere hvorledes det valgte mål opnås. Læreren har til opgave at agere vejleder/konsulent, og han/hun skal derfor ikke bestemme hvad eleverne skal gøre. Det skal eleverne selv finde ud af. Når projektarbejdsformen anvendes i folkeskolen er det dels for at motivere eleverne og dels for at de skal lære at anvende arbejdsmetoden (Püschl, Rantzau-Meyer & Rasmussen, 2000: 35). Projektarbejdet kan ifølge Püschl, Rantzau-Meyer & Rasmussen (2000) inddeles i 4 faser: 1) Startfasen, hvor arbejdsgrupperne nedsættes og hvor det overordnede tema for det kommende projektarbejde bestemmes. 2) Projektbeskrivelsesfasen, hvor de enkelte projektgrupper udvælger et problem, udarbejder en problemanalyse og en problemformulering. Arbejdet skal planlægges så det kan udføres inden for den fastsatte tid, og på en sådan måde at der er adgang til de nødvendige ressourcer. 3) Gennemførelsesfasen, hvor eleverne efter at have fået godkendt deres problemformulering og problemanalyse, gennemfører arbejdet, som skal resultere i en rapport, video, fremlæggelse eller lignende. Samt en procesbeskrivelse af hvad gruppen har lært. Til sidst kommer 4) evalueringsfasen, hvor der enten kan være tale om en intern evaluering, såsom konstruktiv kritik på klassen eller en skriftlig bedømmelse af læreren, eller ekstern evaluering, hvor der gives individuelle karakterer (Püschl, Rantzau-Meyer & Rasmussen, 2000: 35).

I projektarbejde i folkeskolen arbejdes der i oftest i grupper. Foruden at kunne fordele arbejdsindsatsen og hjælpe hinanden undervejs, bør vi også arbejde i grupper for at udvikle os (Püschl, Rantzau-Meyer & Rasmussen, 2000: 10). Hele vore samfund er gruppeorganiseret: Familie, kammerater, sport, musik osv. Et godt grupperesultat er afhængigt af, at vi hver for sig er villige til at ændre og tilpasse os til gruppen ((Püschl, Rantzau-Meyer & Rasmussen, 2000: 10). I gode grupper lærer man også at arbejde i netværk og undgå hierarkiske udemokratiske, undertrykkende struktur. Man kan lære at være kritisk, fordomsfri, kreativ og nysgerrig. Et godt gruppearbejde skaber en konstruktiv ramme for uenighed (Püschl, Rantzau-Meyer & Rasmussen, 2000: 12).

6.5 Lærerens rolle

Ordet klasseledelse fortæller os, at der er tale om klassens leder eller en bestemt pædagogisk retning af ledelse af en gruppe. Som lærer i en klasse bliver man naturligt gruppens leder, da man står med ansvaret, reglerne, planerne og overblikket. I forskning og i flere undersøgelser om den gode undervisning, er det gennemgående for dem alle at lærerens ledelseskompetence er stærkt afgørende for elevers udbytte af undervisningen (Heckmann, 2013: 17). For at opnå en god og givende time er det vigtigt at læreren er en autoritativ leder. Læreren skal være tydelig, have kontrol og turde tage styringen. Samtidig skal læreren også være lydhør, udvise empati og varme og gøre sit bedste for at gøre eleverne til aktive deltagere (Heckmann, 2013: 24). Der skelnes mellem to ledelsestyper; management og leadership. *“For at skabe den gode time må læreren både udøve management og leadership, og i praksis kan og bør de ikke adskilles”* (Heckmann, 2013: 20). Lærerens evne til at indgå i positive sociale relationer med eleverne har stor betydning for elevernes læring. Det øger både det faglige læringsudbytte, og det fremmer elevernes autonomi og motivation for at lære (Heckmann, 2013: 13). Det er derfor vigtigt at læreren kan indgå i et relationelt samspil med eleverne så der opstår en gensidig tillid.

Den tyske professor Hilbert Meyer opstiller ti punkter der kendetegner den gode undervisning, heriblandt er klarhed (Meyer, 2005: 15). Struktur og klarhed skal skabe faste rammer om undervisningen, men samtidig give plads til mangfoldighed (Meyer, 2005: 24). Det er afgørende for elevens deltagelse og udbytte, at undervisningens indhold og

rammesætning er tydelig, og at der tages individuelle hensyn for elevernes forudsætninger. I projektarbejde hvor graden af autonomi er høj, kan det forekomme særligt vigtigt at rammesætte og klargøre “reglerne” for arbejdsprocessen. *“Det sker ofte at elever kræver mere strengthed fordi de ikke rigtig er i stand til håndtere den frihed de får tildelt”* (Meyer, 2005: 37). Som lærer må man sørge for at der er klarhed i den givne opgavestilling. Dette kommer til udtryk ved at eleverne ved, hvad dagsordenen er og kan se sammenhæng mellem mål og indhold. At vise klassen at man har store forventninger til dem og tror på at de kan nå de mål der bliver stillet op, giver klassen selvtillid og styrke til at gøre deres bedste (Heckmann, 2013: 14).

6.6 Motivation

Motivationsbegrebet er ifølge Kim Foss Hansen (2011) et uklart begreb, som kan dække over forskellige ting afhængigt af, hvem ordet anvendes af. Han mener, at hvis begrebet anvendes af personer, som ønsker at motivere andre, så handler det oftest om at få nogen til at gøre noget, de ellers ikke nødvendigvis ville have gjort (Hansen, 2011: 262). Hos læreren kan det betyde at få eleverne til at udføre en given undervisningsaktivitet. I undervisningssammenhæng, hvor eleven skal udføre en opgave, er motivation en vigtig faktor i forhold til elevens tilgang til opgaven. Da elever er forskellige individer kræver det, at man som lærer har for øje, at alle elever ikke motiveres ens (Hansen, 2011: 273). Indenfor begrebet motivation skelnes der mellem direkte og indirekte motivation, også kaldet indre og ydre motivation. De indre motivationsfaktorer opstår indefra, fra personen selv og kan for eksempel være knyttet til et ønske om at præstere eller udvikle sig selv. Den indrestyrede adfærd forekommer, fordi adfærden i sig selv tilfredsstillende (Hansen, 2011: 274). Belønningen man stræber efter er altså ikke noget man bliver tildelt af andre, det er følelsen man opnår når man udfører aktiviteten. Ydre motivation dækker det forhold at individet udfører en række handlinger for at opnå en udefrakommende belønning. Belønningen opnås efter at nogle nærmere fastlagte handlinger er udført. De ydre motivationsfaktorer skabes udefra og er uden for individets kontrol (Hansen, 2011: 276). Eksempler på belønninger kan være ros, anerkendelse, karakterer, præmier, stjerner, særlige privilegier og gaver.

Motivation er en dynamisk tilstand, og man kan ikke kategorisere elever som værende enten indre eller ydre motiveret. Som regel vil man enten være både indre- og ydre motiveret, eller ingen af delene (Ågård, 2014: 23). Det betyder at det er muligt at udvikle sin motivation. Denne udvikling af motivation kan ske når en elev frigør sig fra ydre motivationsfaktorer og gradvist overtager lærerens holdninger og adfærd. På den måde bliver eleven mere indremotivert. Dette forekommer hensigtsmæssigt da det forbindes med en bedre faglig performance og en bedre trivsel i skolen (Ågård, 2014, 24).

Ved den ydre motivation kan dybdelæringen forsømmes da elevens handling ikke opstår ud fra et ønske om forståelse, men ud fra et ønske om belønning, hvilket fremmer overfladelæringen (Ågård, 2014: 24).

Forskning viser, at elevers forventninger til hvor godt de kan klare en given opgave, har lige så stor betydning som deres IQ, i forhold til selve resultatet (Ågård, 2014: 29). Netop dette er hvad Albert Bandura arbejder med under begrebet ”self-efficacy” (mestringsforventning), hvilket er elevens forventning om at være i stand til at udføre en given opgave. Bandura understreger, at forventninger om mestring har betydning for adfærd, tankemønstre og motivation. Derudover kan mestringsforventning have stor betydning i forhold til valg af aktivitet, indsats og udholdenhed hos den enkelte elev. Hvis en elev tvivler på sine egne evner, vil eleven prøve at undgå situationer eller aktiviteter, der stiller krav, som eleven ikke mener, kan indfries (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dermed vil eleven også have større tilbøjelighed til hurtigere at give op. Hvis en elev har lave forventninger om mestring, kan det samtidig føre til uhensigtsmæssige strategier og hæmme læringsaktiviteten, idet eleven vil prøve at beskytte sig selv og sit selvværd.

Derimod vil en elev, der har større tiltro til sig selv og forventning om at være i stand til at mestre opgaven, i højere grad tage udfordringen op og kæmpe videre, hvis eleven møder udfordringer. Elevernes tiltro til egne evner og forventninger til sig selv, skabes over tid som resultat af egne erfaringer (Ågård, 2014: 29). Elevers mestringsforventninger er situationsbestemte, tiltroen til egne evner kan derfor variere. Nogle har kun tiltro til egne evner i specifikke situationer, mens andre har en stabil tiltro til sig selv. Nogle elever vil føle, at de kan håndtere de mest krævende udfordringer, og omvendt vil andre altid vælge de letteste løsninger (Ågård, 2014: 29).

I præstationssituationer kan to impulser have betydning for, hvad udkommet bliver: *lysten* til at ”i krig” med opgaven og *angsten* for at mislykkes (Imsen, 2011: 342). Disse handleimpulser vil konkurrere om at trække en person til eller fra en given aktivitet, ”tovtrækkeriet” vil blive afgjort af den tendens, der hos eleven har størst magt.

6.5 Nationale test til høring

10 år efter Folketinget vedtog at der i den danske folkeskole skulle indføres obligatoriske, standardiserede, nationale test, blev den nationale test sendt til høring ved fire forskere fra DPU. Høringen foregik i Landstingssalen d. 14. september 2016. De fire forskere til stede var, Kristine Kousholt, John B. Krejsler, Jeppe Bundsgaard og Peter N. Allerup, der alle belyste de nationale test fra hver sin vinkel. Jeg vil i min analyse henvise til høringen, men særligt anvende Kousholts forskning om børns oplevelser af nationale test (Henriksen, 2017).

Kristine Kousholt, lektor ved DPU Aarhus Universitet mener, at de nationale test ikke kun en ny måle- og testpraksis, men også en ny social praksis (Henriksen, 2017). I sit treårige forskningsprojekt har hun været optaget af elevperspektivet og derfor fulgt elevernes frem for lærernes testpraksis på fire folkeskoler. Hendes forskning har haft fokus på hvordan børn oplever de nationale test, hvordan de påvirker dem og hvordan test er en del af det sociale mellem børn og lærere. Kousholt udtaler sig således: *”For nogle børn er det foruden deres færdigheder også deres sociale liv der kommer på prøve når det er testtid”* (Henriksen, 2017). Børnene ved, ifølge Kousholt, at testen bringer spørgsmålet om deres faglige og sociale tilhørsforhold i klassen i spil. *”Man kan spørge, om det ikke er et paradoks, at vi har indført en evalueringsform, hvor feedback til eleverne udsættes eller måske helt er fraværende – som andet end papir på, hvor de ligger i statistikken”* (Henriksen, 2017). De nationale test indebærer en individualisering af børnene, da de under testen er overladt til sig selv. Denne individualisering kan, for de børn der i forvejen deltager i klassen på kanten af fællesskabet, ramme hårdere (Henriksen, 2017).

Også for lærerne er der dilemmaer at finde i forbindelse med testene. Lærerne ønsker at deres elever opnår gode testresultater og i det hele taget får en god oplevelse med testene. *”De bliver optaget af at forberede eleverne på testen – men samtidig vil de undgå, at deres*

undervisning bliver 'teaching to the test', dvs. formes og tilrettelægges efter den forestående test", fortæller Kousholt (Henriksen).

Testene er lavet for at give os viden og fakta om elevernes faglige niveau. Dette rejser dog et andet lærerfagligt dilemma, nemlig at den viden testene giver os om eleverne får en legitimitet, som lærerens hverdagsviden ikke på samme måde ser ud til at have. Dette resulterer i at lærerne låner af denne legitimitet, f.eks. til skole/hjem-samtaler, hvor de kan bruge testresultater til at understøtte deres egen hverdagsforståelse og viden om børnene (Henriksen, 2017). Det sker, hvis lærerne kommer i tvivl om, hvorvidt de kan stole på deres egen hverdagsviden, og hvis forældrene mener, at lærernes hverdagsviden er nødt til at være underbygget med testresultater (Henriksen 2017).

7.0 Empiri

Jeg vil i følgende afsnit præsentere den empiri jeg har anvendt i analysen og skitsere praktikaliteterne derom.

7.1 Observation af elever

Mine observationer er foretaget i en 8. klasse, der i uge 9 havde et projektforsløb i historie. De havde halvanden uge til at udarbejde og gennemføre projektet, der skulle munde ud i en fremlæggelse. De fik 6 lektioner á 45 minutter til at arbejde med projektet på skolen. Det lærerbestemte overemnet var *kvinders rettigheder - nu og da*.

Under mine observationer placerede jeg mig bagerst i klasselokalet så jeg forstyrrede undervisningen mindst muligt. Da arbejdsgrupperne havde slået sig ned ved gruppeborde i fællesrummet, gik jeg rundt ved de forskellige grupper og lyttede med. Det kom mig til fordel at jeg lavede mine observationer i min praktikperiode, da eleverne kendte mig og dermed havde nemmere ved at fortsætte deres arbejde uden at blive for forstyrret af min tilstedeværelse. Dog fandt jeg, netop af den grund, det problematisk ikke at indgå i undervisningen når en elev henvendte sig til mig med spørgsmål eller andet. Når dette skete lagde jeg min notesbog fra mig og hjalp den spørgende elev, for dernæst at vende tilbage til rollen som observatør af første orden.

7.2 Interview med historielærer

Efter mit praktikforløb fik jeg mulighed for at interviewe den historielærer jeg havde observeret i samspil med eleverne i 8. klasse under deres projektforløb. Det gav mig mulighed for, foruden mange andre temaer, at spørge ind til de observationer jeg havde gjort mig under projektforløbet. Interviewet var, som nævnt i metodeafsnittet, et semistruktureret kvalitativt interview der tog udgangspunkt i min interviewguide (se bilag 2). Interviewet foregik over skype, da det ikke var muligt for min interviewperson at mødes. Interviewets varighed var 30 minutter og brudstykker af den efterfølgende transskribering er vedlagt som bilag (se bilag 3). I den nedenforstående analyse omtales interviewpersonen, der også er klasselærer for den observerede klasse, jævnfør studieordningens kapitel 23.9 om personfølsomme oplysninger, som *Helene*.

8.0 Analyse

I analysens del 1 argumenteres der for, hvordan projektarbejde kan fremme elevers motivation for deltagelse i historiefaget, og hvordan lærerens rammesætning af undervisningen kan bidrage til et bedst muligt elevudbytte. Dette vil jeg gøre på baggrund af min empiri, bestående af observationer og interview, samt med udgangspunkt i den viden teoriafsnittet har givet. I del 2 vil jeg undersøge elevers sociale påvirkning af testkulturen, med afsæt i relevant teori og mit interview, samt inddragelse af Kirstine Kousholts forskning derom.

8.1 Del 1 - Analyse af elevdeltagelse i forbindelse med projektarbejde i historieundervisningen

Mange historielærere oplever et svingende engagement fra deres elever i historieundervisningen. Dette kan skyldes et utal af grunde, men at undervisningstiden bliver brugt på at træne op til nationale test kan ikke være en af dem. Historiefaget er som tidligere nævnt ikke underlagt de nationale test. Faget har derimod fået en projektorienteret afgangsprøve der fordre at man som lærer gør eleverne bekendte med den problemorienterede tilgang. Den iboende medbestemmelse og autonomi der ligger i gruppeorienteret

projektarbejde kan fremme elevernes motivation for faget (Püschl, Rantzau-Meyer & Rasmussen, 2000: 35).

Interviewer: *“Hvad er en motiveret elev i din optik?”*

Helene: *“Jeg opfatter mine elever som motiverede når de deltager med gå-på-mod og tiltro til dem selv i de opgaver jeg stiller dem. Men det kræver også at man får opbygget en relation til sine elever, hvor de ved at man som lærer kun stiller dem opgaver man mener de kan komme i hus med.”* (Helene, 2018, bilag 3).

For at elever går til en given opgave med tiltro til at de kan gennemføre, og dermed opretholde deres motivation, må læreren først og fremmest kende sine elevers faglige niveau, så opgaveniveauet er realistisk. Derefter kommer elevernes mestringsforventning i spil, hvor elevens tidligere erfaringer med lignende opgaver kommer til at afgøre deres egne forventninger (Ågård, 2014). Albert Bandura understreger, at forventninger om mestring har stor betydning for motivationen hos en elev. Netop denne mestringsforventning er hvad Helene omtaler, da hun beskriver en motiveret elev som en der har gå-på-mod og tiltro til sig selv. Hendes erfaring er, at opretholdelsen af elevers motivation sker gennem tillid til at man som lærer kender sine elevers faglige niveau og dermed ikke vil stille dem en opgave de ikke kan løse. Eleverne kan dermed i en situation hvor en opgave synes uoverkommelig, finde tryghed i at deres lærer har givet dem opgaven fordi han/hun tror på at det er realistisk.

Interviewer: *“Hvordan oplever du eleverne i 8. klasses motivation for deltagelse i historietimerne?”*

Helene: *“Mmm... Det er meget forskelligt fra den ene elev til den anden. Generelt oplever jeg at de alle sammen synes at selve undervisningstimerne er spændende, og der opstår ofte diskussioner i klassen hvor næsten alle byder ind (...) De går hurtigt kold i det læsestof de skal læse hjemme, men de bliver nødt til at få lektier for, ellers når vi aldrig nogen vegne.”* (Helene, 2018, bilag 3).

Helene opfatter generelt sine elever som motiverede, men ser udfordringer i at få eleverne til at læse lektier, da de efter Helenes udsagn *går kold i det*. På skolen hvor jeg indsamlede min empiri, har eleverne på 8. årgang historie i 2x45 min. om ugen. Med det forholdsvis lave

timetal historiefaget på skolen er normeret til, er det nødvendigt for Helene at eleverne læser lektier mellem lektionerne. På den måde kan hun nå gennem et mere fyldestgørende pensum. Det kan dog diskuteres hvorvidt det rent faktisk er et mere fyldestgørende pensum, hvis eleverne alligevel ikke læser det. Nogle elever vil også læse lektierne, men stadig have et lavt udbytte hvis de ikke forstår teksten.

I den sammenhæng er det oplagt at overveje differentieringsmulighederne i faget. Dette kommer Helene også ind på i svaret til spørgsmålet angående elevernes motivation for deltagelse i timerne.

“Og så er der jo de to historienørder i klassen. Dem der allerede inden undervisningen begynder, ved det hele, og mere til. De er som regel meget engagerede, men selv de kan miste motivationen for faget, da stoffet kan blive for nemt for dem. I et sådant tilfælde må man forsøge at differentiere, men det er svært at undervise på to eller flere niveauer på samme tid” (Helene, 2018, bilag 3)

Det læses i ovenstående udtalelse at ønsket om at motivere sine elever er forbundet med, at differentiere sin undervisning. Det er i projektarbejde muligt at opstille differentierede mål alt efter elevernes faglige niveau og sociale interageren, og på den måde sikre sig at alle elever har mulighed for at komme godt i mål. Ved at opstille realistiske individuelle (eller gruppevise) mål, sikrer man at elever får en følelse af at have mestret opgaven og dermed have større tiltro til sig selv næste gang de stilles foran en lignende opgave.

Historiefaget i folkeskolen er problemorienteret. Det er derfor relevant at udvikle elevernes undersøgelseskompetencer. Pietras og Poulsen (2016) inddeler denne undersøgelseskompetence i to dele. Første del indebærer på hvilket niveau eleverne kan identificere og vurdere historiske spørgsmål og problemstillinger. Anden del er elevernes evne til at udvikle og formulere historiske spørgsmål der er anvendelige i en arbejdsproces. Netop elevernes undersøgelseskompetencer kommer i høj grad i spil i projektarbejde, hvor de med kendskab til det overordnede emne skal dykke ned i kilder og litteratur og formulere deres egne undersøgelsesspørgsmål.

Før opstarten af et projektforsløb må læreren gøre sig klart hvad eleverne skal arbejde med og hvorfor. Derudover må læreren med sit kendskab til klassen vurdere hvad der er realistisk for

elevernes niveau. Man må undgå at stille dem en urealistisk opgave der kan føre til nederlag gennem følelsen af ikke at kunne leve op til de opstillede krav. Dernæst må man didaktisk overveje hvad målet med projektet er. Hvad end målet er, at de prøver at lave en planche, læse en kilde, tale foran klassen eller skrive en opgave, så må det være klart fra starten. Jeg spurgte i mit interview med Helene ind til hvilke overvejelser hun havde gjort sig om emnet og projektføreløbet inden det blev igangsat:

Interviewer: *“Hvad gjorde du dig af overvejelser før du igangsatte projektugen med 7. klasse?”*

Helene: *“(…) Jeg ønskede at de på egen hånd skulle prøve at gå lidt på opdagelse i fortiden såvel som nutiden. Og at de skulle finde en vinkel på emnet som var interessant for lige præcis dem (...) Selve emnet Kvinders rettigheder - nu og da, fandt jeg også spændende og relevant, og i den grad dannende”* (Helene, 2018, bilag 3).

Helene anvender den brugerstyrede historiedidaktik som metode bag projektføreløbet. Hun ønsker at eleverne skal bruge deres historiebevidsthed, hvor deres egen livsverden er det styrende. Ved at inddrage elevens livsverden kan eleverne opnå større forståelse og interesse i emnet. At eleverne opnår større forståelse skal forstås således, at når de inden for projektets rammer frit kan vælge et undersøgelsesfelt, så er det muligt at vælge noget de kan relatere til og derfor ikke ligger fjernt for dem. Det kan eksempelvis være svært for eleverne at forholde sig til en afrikansk slavekvindes liv, op imod at opnå indsigt og forståelse for sin mormors ungdomsliv. Forståelsen fremmer interessen og omvendt (Heckmann, 2013).

I mit interview med Helene spurgte jeg hende hvad hun ville du sige til en ny lærer der skulle igangsætte projektarbejde i en klasse for første gang. Til dette svarede hun følgende:

Helene: *“Når en klasse skal lave projektarbejde er det vigtigt at de er klædt godt på og forstår opgaven, ellers mister de overblikket og begynder at flakke rundt og lave alt muligt andet”* (Helene, bilag 3, 2018).

Interviewer: *“Kan du uddybe hvad du mener med at eleverne skal være klædt godt på?”*

Helene: *“Altså... Jeg mener at man ikke bare kan regne med at eleverne ved hvad det indebærer at lave projektarbejde. Man skal sørge for at gøre opgaven meget klar og tydelig for dem, både hvad angår det praktiske, som hvem gør hvad, og præcis hvor lidt og hvor meget der forventes af dem”* (Helene, 2018, bilag 3).

Helene omtaler her vigtigheden i, som lærer at skabe klarhed i sin undervisning. På den måde undgår man unødigt forvirring og at eleverne er usikre på hvad der skal ske. Tydelig struktur i undervisningen giver eleverne frihed til at bruge deres energi på de opgaver der bliver stillet og til at fokusere på stoffet. Læreren er derfor også særdeles vigtig i en løsere undervisningsform end den klassiske tavleundervisning. Dog agerer lærer under projektarbejde nærmere vejleder end lærer. Forstået på den måde at lærerens job i projektsammenhæng, er at hjælpe eleverne på vej til selv at finde løsninger og svar, og ikke direkte lære dem hvad og hvordan.

Jeg vil nu slavisk gennemgå de fire faser i et projektførløb, med inddragelse af konkrete eksempler fra mine observationer i en 8. klasse. Ydermere vil jeg tilføje citater fra mit interview med klassens historielærer, Helene.

8.1.1 Startfasen

Startfasen er hvor arbejdsgrupperne nedsættes og hvor projektets overordnede tema præsenteres. Derudover præsenteres projektets tidsramme og krav.

Jeg vil i dette afsnit have fokus på opstarten af timen og den sociale rammesætning.

Uddrag fra logbog:

Da timen skal i gang er eleverne højlydte og smilende. Deres lærer Helene kommer ind i klassen og siger godmorgen og beder dem dæmpe sig. Hun taler med rolig stemme. Eleverne svarer, nogen højere end andre, godmorgen i munden på hinanden. (Logbog, 26/2, bilag 4).

Klassen mødes af en imødekommende lærer der udviser positive sociale relationer til eleverne. Det vil ifølge Heckmann (2013) øge det faglige læringsudbytte og fremme elevernes motivation for at lære, at der bruges tid på en få en god start på timen sammen.

Da klassen er faldet til ro efter godmorgenseancen introducerer Helena projektets mål og krav (se bilag 5). Værd at nævne her er, at det overordnede emne er Kvinders rettigheder - nu og da, og at der både blev opstillet krav til processen og til fremlæggelsen. Disse krav indgår i nedenstående afsnit efter relevans.

Da eleverne skulle inddeles i grupper sagde deres lærer Helene følgende til klassen:

Uddrag fra logbog:

“Husk at vi som klasse er et hold og at alle er lige gode at være i gruppe med. Vi kan nemlig alle sammen noget forskelligt og i gruppearbejde skal vi lære af hinanden og støtte hinanden. (...) i skolen er vi alle klassekammerater” (Helena, logbog, 26/2, bilag 3).

Alle elever er forskellige individer og derfor må man i skabelsen af et godt læringsmiljø bestræbe sig efter at rumme alle. Dette kræver også at man hjælper eleverne til at lære at rumme hinanden, og til dette formål er projektarbejde oplagt. Gennem et vellykket gruppearbejde kan eleverne ifølge Püschl, Rantzau-Meyer & Rasmussen (2000) lære at være kritiske, nysgerrige, fordomsfrie og kreative, samt skabe en konstruktiv ramme for uenighed. Det at Helene siger *vi* og ikke *i*, er noget jeg gentagende gange har observeret hende gøre. Det har en inkluderende og positiv effekt på elevernes motivation for at springe ud i opgaver, da det synes at give eleverne en følelse af at de, dem og Helene, er i projektet sammen. Altså at de hjælpes ad, står sammen og følges til målet. Da Helene siger ovenstående udtalelse til klassen, laver hun en slags social rammesætning. Hun skaber klarhed i hvad der forventes at dem i den sociale kontekst de skal til at indgå i.

Uddrag fra logbog:

Hun (læs: Helene) beder eleverne rejse sig op og læser så grupperne højt. Når 4 elevens navne er råbt op, samles de og går ud til et gruppebord enten i klassen eller i fællesrummet (Logbog, 2018, 26/2, bilag 4)

8.1.2 Projektbeskrivelsesfasen

I projektbeskrivelsesfasen udvælger de enkelte projektgrupper et problemfelt og udarbejder undersøgelsesspørgsmål. Ydermere skal de lægge en plan for hvordan projektet skal udføres, her inklusiv tidsramme, ressourcer og arbejdsfordeling.

Uddrag fra logbog:

En gruppe af fire elever, tre piger og en dreng, skal blive enige om et underemne der kunne være spændende for dem at lave en problemformulering ud fra. De tre piger taler hurtigt og i munden på hinanden. Drengen kigger ned i sin computer, men forsøger alligevel 2-3 gange og komme med forslag. Han er genert og usikker. Pigerne henvender sig ikke til drengen, men spørger efter fem minutters snakken, om han også synes det er en god ide. Han har ikke rigtig hørt hvad de snakkede om og spørger derfor hvad de er kommet frem til. Pigerne bliver irriteret og en af dem siger med en hård tone at han altså må tage sig sammen og høre efter (Logbog, 2018, 26/2, bilag 4).

Det er, i det ovenstående uddrag, svært præcist at sige hvor det går galt i gruppearbejdet. Men udbyttet er dysfunktionelt. Drengen i gruppen er udenfor fællesskabet og har på meget kort tid mistet motivationen for opgaven. Han udstråler med sit kropssprog, ved at kigge ned i computeren, at han ikke har lyst til at deltage. Han har kun meget lidt chance for at deltage i samtalen, da pigerne ikke giver ham plads til at deltage som han er. De par gange hvor han forsøger at byde ind med ideer, får han intet svar og pigerne taler videre over hovedet på ham. Pigerne giver ham altså kun mulighed for at deltage hvis han deltager på samme måde som dem. Konflikten i, om det er drengen der burde give sin mening stærkere til kende eller om det er pigerne der burde vende deres opmærksomhed hans vej og lytte, kan forstås på flere måder. Imsen (2011) skelner i præstationssituationer mellem *lysten* til at ”i krig” med opgaver og *angsten* for at mislykkes. Disse handleimpulser vil blive afgjort af den tendens, der hos eleven har størst magt. Måden hvorpå drengen i gruppen reagerer viser tegn på angst for at mislykkes, hvilket kunne være tegn på at før har haft mindre gode oplevelser med gruppearbejde. Her kan det komme til hans fordel, at trods at projektarbejdet foregår i grupper, så er det ikke det samme som regulært gruppearbejde, hvor en gruppe sammen skal

løse én opgave. Projektarbejdet giver mulighed for at eleverne hver især kan påtage sig ansvaret for hver sit element i projektet, og dermed tilsammen nå i mål.

Uddrag fra logbog:

Helene har opdaget at gruppen (læs: gruppen med de tre piger og en dreng fra ovenstående uddrag) har opstartsproblemer. Hun går over til dem og italesætter at hun ser, at de tre piger sidder og snakker uden at inkludere drengen. Hun sætter sig ned ved bordet og foreslår at gruppemedlemmerne hver især skriver et emne ned på et papir, og lægger det midt på bordet. (...) Gruppen bliver enige om et emne. (Logbog, 2018, 26/2, bilag 4).

Jeg oplevede at drengen i gruppen blev forlegen over at hans lærer kom og tog hans parti, men også at han fandt ro i situationen, da Helene foreslog at de skulle skrive deres ideer på sedler. Nok fordi han da ikke længere stod alene mod de tre piger, men nu havde en at læne sig op ad. Helene udøver i situationen den adfærd hun ønsker pigerne skal påtage sig, og viser derfor et adfærdsmæssigt eksempel ved selv at indgå i deres proces. Gennem øvelsen fik de alle en stemme i idéprocessen, og pigerne kunne nu se at han også havde noget at byde på. Det ovenstående uddrag illustrerer hvorledes, noget så simpelt som at tale sammen, kan være en udfordring for nogen. At Helene går ned til gruppen og faciliterer en simpel lille aktivitet med sedlerne, viste sig at være en stor hjælp for drengen.

8.1.3 Gennemførelsesfasen

Gennemførelsesfasen er hvor eleverne, efter at have fået godkendt deres problemformulering og emne, gennemfører arbejdet, som skal resultere i en fremlæggelse.

Uddrag fra logbog:

Jeg er gået ind i et klasselokale hvor en gruppe sidder og arbejder. De sidder og hænger med hovederne, på hver sin stol og da jeg spørger dem hvordan det går, svarer en elev: *“Det aner jeg ikke, vi ved ikke rigtig hvad vi laver, tror jeg”* (Logbog, 2018, 1/3, bilag 4).

Den omtalte gruppe vil i resten af afsnittet omtales som gruppe 1.

Eleverne i gruppe 1 har mistet fokus, og ved ikke hvor de er på vej hen i projektet. Det engagement, jeg oplevede hos gruppe 1 de første dage af projektforsøget, synes at være forsvundet. Det hele er blevet for rodet for dem og de har mistet den indre motivation i takt med at de har mistet overblikket. Den smule drift de nu har, kommer fra ydre motivationsfaktorer, såsom at deres lærer har sagt at de skal, og at de skal fremlægge snart. Ved den ydre motivation kan dybdelæringen forsømmes da elevens handling ikke opstår ud fra et ønske om forståelse, men udfra et ønske om belønning, hvilket fremmer overfladelæringen (Ågård, 2014). Hilbert Meyer skriver, at elever der ikke kan håndtere den frihed de bliver tildelt, kræver mere strenghed (Meyer, 2015). Men kunne man forestille sig, at følelsen af frihed ikke er den samme for alle? Og at den frihed læreren tildeler eleverne under projektarbejde, for nogen er en hæmsko? Da jeg observerede gruppe 1, syntes det tydeligt, at gruppen havde trivedes bedre med, at få givet en mere konkret opgave, med et tydeligere slutfacit. Netop det, kan også være grund til, at det for læreren er ekstra vigtigt at gruppen prøver at arbejde med projektarbejdsformen.

Uddrag fra logbog:

En arbejdsgruppe står rundt om et flytbart whiteboard ude i fællesrummet og planlægger deres fremlæggelse. En står og tegner et slags storyboard på tavlen og de andre følger koncentreret med. Der er livlig snak om hvem der skal sige og gøre hvad. Da jeg spørger dem hvordan det går indtil videre, svarer de grinende og i munden på hinanden, at det går rigtig godt. (Logbog, 2018, 1/3, Bilag 4).

Den omtalte gruppe vil i resten af afsnittet omtales som gruppe 2.

Gruppe 2, udtrykker stor tilfredshed med projektets gang. De har fundet et emne at arbejde med, som de alle fire finder spændende. Ideelt set kan man mene at eleverne i gruppe 2 frigør sig fra de ydre motivationsfaktorer og gradvist bliver mere indre motiveret. Dette forekommer hensigtsmæssigt da det forbindes med en bedre faglig performance og en bedre trivsel i skolen (Ågård, 2014).

8.1.4 Evalueringsfasen

Evalueringsfasen er hvor eleverne skal have en bedømmelse/kritik for deres projekt.

Under fremlæggelserne tog Helene noter med fokus på de opstillede krav, for i ugen efter at give grupperne feedback gruppevis. Intern formativ evaluering foretaget af læreren kan ifølge Püschl, Rantzau-Meyer & Rasmussen (2000) være mere gavnlig for elevernes videre arbejde, end summativ evaluering. Forestiller man sig at Helene havde valgt at anvende en summativ evaluering i form af karakterer, ville det i denne sammenhæng kun give mening hvis eleverne efterfølgende skulle gennemgå en lignende proces med samme evalueringsform og dermed kunne se om de havde forbedret sig. Dog må man i den optik antage præmissen at ønsket er at eleverne skal blive bedre. Implicit er det altså ikke godt nok at de holder deres niveau. Værd at nævne er også at den summative evaluering kun fortæller os noget om elevernes evne til at opfylde krav.

8.1.5 Opsummering af analysens første del

Det fremgår af min empiri at projektarbejde er en alsidig størrelse, der kræver meget af den enkelte elev, både socialt og fagligt. Generelt synes eleverne spændte og motiverede i projektføreløbet start- og projektbeskrivelsesfase, men jo længere de kommer i forløbet bliver det sværere, for særligt de fagligt udfordrede elever, at deltage. Dette kan skyldes at de mister overblik og dermed interesse. Et andet scenarie er, at de fagligt stærke elever påtager sig størstedelen af opgaverne og *bare* lader de andre kigge på, og dermed gør de, de fagligt svage elever "lige gyldige" for projektet. Denne problematik kan imødekommes ved at se på elevens alsidige ressourcer og hjælpe grupperne med at finde ud af hvad de hver især kan bidrage med.

8.2 Del 2 - Elevers påvirkning af testkulturen

Der er generel enighed om, at evaluering i uddannelsesmæssig kontekst indebærer at beslutte, indsamle og bedømme dokumentation der relaterer sig til de læringsmål, der evalueres. Men hvad gør testene ved eleverne? Dette spørgsmål kan naturligvis belyses fra mange vinkler. Jeg vil gå til spørgsmålet med fokus på hvordan testkulturen påvirker elevens sociale liv, med afsæt i Kirstine Kousholts forskning, samt inddrage mit interview med tidligere nævnte Helene.

8.2.1 Test som en del af det sociale mellem børn og lærere

På min praktikskole hørte jeg mange elever beklage sig over, at de ikke var fagligt gode nok, at de var stressede og at de aldrig ville blive klar til de kommende test. Ordet stress er efterhånden blevet en del af vores daglige tale, og er nærmere blevet et udtryk for at vi er pressede og har travlt, end at vi har diagnosen stress. Dette gør det dog ikke mindre alarmerende at høre udskolingselever sige det til hinanden i frikvarteret.

Traditionelt forstår man test som et forsøg på at finde resultater af børns individuelle færdigheder. Men test er også en social praksis, og elevernes fællesskaber har betydning for, hvordan eleverne forstår testsituationen, konkluderer Kristine Kousholt (Frank, 2014).

Interviewer: "Er test noget du hører dine elever snakke om i dagligdagen? Uddyb gerne hvorledes."

Helene: "Da jeg også er dansklærer er test et emne der ofte fylder en del. Jeg prøver på ikke at italesætte det for meget, men jeg føler mig ofte nødsaget til at tale med eleverne om det. Enten fordi de er tæt på en test eller fordi jeg kan mærke at de tænker meget på det. Det skyldes nok også at jeg er lærer i 8. klasse og de ved jo godt at det snart er dem der skal til afgangsprøve. (...) hvor jeg hører dem spørge hinanden hvordan de tror de kommer til at klare de forestående terminsprøver" (Helene, 2018, bilag 3).

Helene giver her udtryk for, at hendes elever er præget af de tests der foregår omkring dem. Eksempelvis ved at de i 8. klasse snakker om, at de snart skal i 9. klasse og til afgangsprøver. Det at de spørger ind til hinandens resultater, viser tegn på en kultur hvor man måler sin egen kunnen på hvad de andre kan. Det er altså ikke godt at få 7 hvis de andre får ti, men godt at få 7 hvis de andre får 4. Denne skævvridning af elevernes opfattelse af egen indsats, kan medføre lav mestringsforventning, og i værste fald føre til at elever præsterer lavere fagligt ved næste test. Særligt for fagligt svage elever vil denne sociale praksis begrænse deres præstation, da de ikke får oplevelsen af at ligge i toppen af skalaen. De nationale test indebærer ifølge Kousholt en individualisering af børnene, da de under testen er overladt til

sig selv. Denne individualisering kan, for de børn der i forvejen deltager i klassen på kanten af fællesskabet, ramme hårdere (Henriksen, 2017).

Denne sociale praksis giver Kristine Kousholt her et konkret eksempel på:

"Nogle af eleverne blev fx meget optaget af at sammenligne, hvor mange opgaver de havde nået i løbet af testsituationen. Men det handlede ikke kun om konkurrence. Det handlede ligeså meget om at orientere sig gennem hinanden, at støtte hinanden og deltage i de fællesskaber, man i øvrigt deltager i" (Frank, 2014).

Kousholt pointerer her, at elevernes bekymringer ikke kun er præget af konkurrencen i, hvem der får de bedste resultater, men at det også drejer sig om for eleverne, at indgå i fællesskaber. Disse fællesskaber kan vidt forskellige omdrejningspunkter, men fælles for alle er klassefællesskabet. Netop dette klassefællesskab kan man som lærer ved, at sikre sig at de kommer helt igennem de mange test (Agergaard, 2013). Forstået på den måde at eleverne kommer ud fra testene, men følelse af, at selvom de testes alene, så holder klassen sammen.

9.0 Handleperspektiv

I den testorienterede skolekultur, ser jeg en problematik i det stigende antal unge der er stressede. Jeg finder det derfor vigtigt, at man som lærer, også hjælper sine elever til at mærke efter. Ikke kun i hovedet, men også i kroppen. Vi mennesker er allesammen hele mennesker - vi er ikke kun vores resultater.

Jeg vil i mit handleperspektiv undersøge, hvordan man gennem nærvær og anerkendelse, kan klæde sine elever på, til den testkultur de møder i deres dagligdag i folkeskolen. Afsnittet vil tage afsæt i Helle Jensens teori om klasseledelse med fokus på nærvær, opmærksomhed, anerkendelse og empati (Jensen, 1996).

Teorien tager udgangspunkt i en klasseledelse der omhandler rammesætning af praktisk karakter og hvordan man som person er som lærer. Samt dennes evne til at indgå i, og skabe, relationer der med lærerens egen tilgang, agerer rollemodel i fællesskaber. Teorien tager fat i det, at "se" hver enkelt elev og anerkende det hele menneske for at forstå adfærdsmønstre og årsagssammenhænge (Jensen, 1996). Grundtanken er, at man skal skabe en gensidig relation til eleverne. Uden relationen kan man ikke kende elevernes forudsætninger, og det bliver

svært at skabe en autentisk måde at se hver enkelt elev, der hvor de er. Lærerens generelle holdning og anerkendelse af eleverne er vigtig i forhold til relationsopbygningen, da dette vil skabe en tryghed og trivsel, der går forud for læring.

Lærerens måde at agere på skal vise eleverne vejen igennem relationen mellem lærer såvel som eleverne imellem. Høj anerkendelse og arbejdet med elevens indre vil skabe en tryghed, hvor elever tør være sig selv og tør ytre deres tanker samt det at fejle uden at blive dømt. Fejl er vigtig for læring. Orienteringen om at alle mennesker "fejler" kan bidrage til elevens styrke i testsituationer (Jensen, 1996). Dette er en måde at klæde sine elever på til de mange evalueringssituationer de vil møde gennem livet.

Det kræver at læreren arbejder med sig selv og reflekterer over sin egen person, på svagheder og styrker, samt aktivt arbejder med at forbedre sin væremåde overfor eleverne. Selve relationsopbygningen sker over tid og i forskelligt tempo afhængigt af eleven.

Ser man på klassens sociale liv, vil det at træne elevernes indre ro, samt lære dem om anerkendelse, give positivt afkast på elevens evne til at se hinanden, som dem de er.

Samtidig skal eleverne også lære at ryste ting af sig og indse, at der er ting der ikke er i orden. Dette må læreren tage på sin kappe og forsøge at klargøre evt. gennem fælles klasseregler.

10.0 Konklusion

Formålet med min bacheloropgave var, at undersøge om problemorienteret projektarbejde kan fremme elevens motivation for deltagelse i historiefaget, samt hvilken betydning lærerens rammesætning har for elevens læring og udbytte. Efter behandling af empirien, samt inddragelse af relevant teori, er jeg kommet frem til, at projektarbejde indeholder elementer der har en motiverende effekt på elevens deltagelse i historiefaget. At eleverne kan anvende deres historiebevidsthed og dermed undersøge udvalgte felter ud fra deres egen livsverden, øger elevens interesse for faget og dermed også deres motivation for at deltage. Projektarbejdsformen indeholder gode differentieringsmuligheder, der med den rette rammesætning kan fremme elevens udbytte af undervisningen. Dog kræver arbejdsformen at læreren udviser klarhed og struktur, da det for flere elever kan være en svær arbejdsform at

navigere i og derfor har brug for ekstra tydelighed. At gennemføre et projektarbejde med en klasse, kræver indsats af både klassens lærer og elever. Eleverne skal indgå i både faglige og sociale fællesskaber som de muligvis ikke har indgået i før, og her må læreren sørge for at vise det gode eksempel og evt. nedsætte en social rammesætning.

Evaluering i folkeskolen drejer sig om at beslutte, indsamle og bedømme dokumentation der relaterer sig til de opstillede krav. Summative og formative evalueringer tjener forskellige formål og kan bidrage med hver sine typer resultater. I undervisningsforløb hvor læringsprocessen er vægtet højere end målet, er formativ evaluering at foretrække. Udbyttet af de nationale test er summativt, og medfører ifølge Kousholt en nu social praktik og individualisering af børnene. Denne individualisering af eleverne, kan man som lærer komme til livs ved hjælp af en anerkendende og tillidsfuld relation. Høj anerkendelse og arbejdet med elevens indre, vil skabe en tryghed, hvor elever tør være sig selv, ytre deres tanker, samt fejle uden at blive dømt.

11.0 Litteratur

11.1 Bøger

Agergaard, K (2013) Evaluering. I P. Brodersen, P. Laursen, K. Agergaard, N. Nielsen & S. Gissel (red), Effektiv undervisning – didaktiske nærbilleder fra klasserummet. (2. udgave) (s. 189-220) København: Gyldendal

Andersen, F. B. (2006). At evaluere er at gøre noget vigtigt. I Madsen, C. (Red.), *evalueringsfaglighed i skolen* (side 127-141). København: Unge pædagoger og forfatterne.

Birkler, J. (2009). *Videnskabsteori - en grundbog* (s. 33-49, 50-59, 66-82, 93-116). København: Munksgaard Danmark

Bjørndal, C. (2014). *Det vurderende øje - Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (2. udgave) Århus: Forlaget Klim

Dysthe, Olga (1995). *Det flerstemmige klasserommet - skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Egelund, N (2003) Evaluering og internationale sammenligninger. I F. Held, A. Rasmussen & F. Olsen (red), *Introduktion til undervisning; Rammer, Metoder, Resultater*. (s. 375-294) København K: Frydenlund grafisk

Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Dafolo

Heckmann, L. S. (2013). *Den gode time* (2. udgave). Frederikshavn: Dafolo

Holm-Larsen, S. og Sverrild, U. (2014). *Projektkompetencer - mål og midler i skolens projektarbejde*. Frederikshavn: Dafolo

Imsen, G. (2011). Følelser og motivation. I G. Imsen, *Elevens verden - Indføring i pædagogisk psykologi* (s. 325-356). Gyldendals lærerbibliotek.

Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. I T. Binderup, & B. Troelsen, *Historiepædagogik* (s. 97- 112). Kvan.

Jensen, H. (1996). Klasseledelse med nærvær, opmærksomhed, anerkendelse og empati. I Løw, O. (Red.), *Klasseledelse - nye forståelser og handlemuligheder* (side 12-32). København: Akademisk forlag.

Kristensen, H. J. (1997). *En projektarbejdsbog - fra 100 udviklingsarbejder om projektarbejde*. København: Undervisningsministeriets Forlag

Kristensen, H. J, Laursen, P. F. (2012). *Gyldendals pædagogik håndbog: Otte tilgange til pædagogik* (1.udg.). København: Gyldendal

Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (1999). Introduktion. I: Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. *Deltagende observation* (s. 7-24). Hans Reitzels Forlag

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?*. København: Nordisk Forlag A/S.

Pietras, J. og Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik – mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, J. A., & Petersen, N. (2015). *Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning*. HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling,.

Poulsen, J. A., & Petersen, N. (2015). *Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning*. HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling,.

Püschl, S., Rantzau-Meyer, M. & Rasmussen, B. (2000). *Projektarbejde - en introduktion*. København: Gads Forlag.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2011). *Skolens læringsmiljø: Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier* (1. udg.). København: Akademisk forlag

Thomsen, A. H. (2008). *Hvem ejer skolefaget historie? - En kritik af overgreb på kulturarv og fagtradition*. Informations Forlag.

Østergaard, C. (2013). Hermeneutisk fortolkning. I: Thing, L. F. & Ottesen, L. S. (red), *Metoder i idrætsforskning* (s. 292-307). Munksgaard

Ågård, D. (2014). *Motivation*. Frederiksberg: Bogforlaget Frydenlund.

11.2 Websider

Frank, L. (2014, 04.04). Forsker: Lærerne bruger ikke de nationale test som pædagogisk redskab. Lokaliseret d. 29. maj 2018 på:

<https://www.folkeskolen.dk/543294/forsker-laererne-bruger-ikke-de-nationale-test-som-paedagogisk-redskab->

Henriksen, C. (2017, 15.09.). Nationale test til høring. Lokaliseret d. 24. maj 2018 på:
<http://edu.au.dk/viden/test-evaluering-og-karakterer/nationale-test-til-hoering/>

Undervisningsministeriet (2018). Klassesettrin, fag og profilområder. Lokaliseret d. 30. juni 2018 på:
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/klassesettrin-fag-og-profilomraader>

12.0 Bilag

12.1 Bilag 5: Lærerstillede krav til projektforsløb

Mål for 8. klasses projektforsløb om kvindereettiger				
Krav til processen	Alle skal inddrages i planlægningen	Der skal udarbejdes en arbejdsplan	Alle skal hver især være tovholdere på en del af projektet	Gruppen er ikke klar til at fremlægge før alle er klar. Så hjælp hinanden.
Krav til fremlæggelsen	Alle 4 gruppemedlemmer skal sige noget under fremlæggelsen	Fremlæggelsens varighed er 15-20 minutter	Der skal indgå et powerpoint, prezi, eller google slides, der skal	Der skal indgå et kreativt produkt såsom, et lille teaterstykke, en plakat, en rap, en dans, en skulptur eller lignende.

			indeholde: - underemne - Problemformulering - Anvendte kilder - Fakta - Fotos om muligt	
--	--	--	---	--

12.2 Bilag 2: Interviewguide til interview af historielærere

Tema	Spørgsmål
Præsentation og briefing	<p>Jeg præsenterer mig selv og fortæller om formålet med interviewet.</p> <p>Jeg fortæller interviewpersonen følgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - at der er mulighed for at stoppe interviewet undervejs og stille spørgsmål, eller tage en pause efter behov. - at der ingen forkerte svar er.
Historiefaget	<ul style="list-style-type: none"> ● Hvordan oplever du at historiefaget bliver prioriteret på din skole? ● Hvad er for dig det vigtigste dine elever kan tage med sig fra historieundervisningen? ● Har de forenklede fælles mål indflydelse på din årsplanlægning? ● Har du andre muligheder i planlægningen af din undervisningen, end de faglærere der underviser i fag der testes i de nationale test?
Elevers motivation for historiefaget	<ul style="list-style-type: none"> ● Hvad er en motiveret elev i din optik? ● Hvordan oplever du elevernes motivation for historiefaget?
Projektforløbet i 7. klasse	<ul style="list-style-type: none"> ● På hvilket klassetrin begynder i at inddrage projektarbejde i historiefaget?

	<ul style="list-style-type: none"> ● Hvilke overvejelser gjorde du dig angående gruppensammensætningerne til projektarbejdet? ● Hvordan rammesætter du projektarbejde? <ul style="list-style-type: none"> ○ Og er det noget i har en fælles strategi for på din skole? ● Hvad oplever du som lærer, som den største udfordring i forbindelse med problemorienteret undervisning?
Børns motivation for deltagelse i projektarbejde	<ul style="list-style-type: none"> ● Hvordan oplever du elevernes deltagelse i projektarbejde? ● Hvad er dine erfaringer med fagligt svage elever i forbindelse med projektarbejde?
Den projektorienterede eksamensform	<ul style="list-style-type: none"> ● Hvad er dine tanker om den projektorienterede eksamensform der anvendes til afgangseksamen i historie?
Test generelt	<ul style="list-style-type: none"> ● Er test noget du hører dine elever snakke om i dagligdagen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Uddyb gerne hvornår og hvordan? ● Hvad gør i på skolen for at forberede dem på nationale test?

12.3 Bilag 3: eksempel på transskribering af interview med “Helene”

Interviewer:	Hvad gjorde du dig af overvejelser før ud igangsatte projektugen med 8. klasse?
Helene:	<i>(...) Jeg ønskede at de på egen hånd skulle prøve at gå lidt på opdagelse i fortiden såvel som nutiden. Og at de skulle finde en vinkel på emnet som var interessant for lige præcis dem (...) Selve emnet Kvinders rettigheder - nu og da, fandt jeg også spændende og relevant, og i den grad dannende</i>

Interviewer:	Hvad ville du sige til en ny lærer der skulle igangsætte projektarbejde i en klasse for første gang?
Helene:	<i>Når en klasse skal lave projektarbejde er det vigtigt at de er klædt godt på og forstår opgaven, ellers mister de overblikket og begynder at flakke rundt og lave alt muligt andet</i>
Interviewer:	Kan du uddybe hvad du mener med at eleverne skal være klædt godt på?
Helene:	<i>Altså... Jeg mener at man ikke bare kan regne med at eleverne ved hvad det indebærer at lave projektarbejde. Man skal sørge for at gøre opgaven meget klar og tydelig for dem, både hvad angår det praktiske, som hvem gør hvad, og præcis hvor lidt og hvor meget der forventes af dem</i>
Interviewer:	Hvad er en motiveret elev for dig?
Helene:	<i>Jeg opfatter min elever som motiverede når de deltager med gå-på-mod og tiltro til dem selv i de opgaver jeg stiller dem. Men det kræver også at man får opbygget en relation til sine elever, hvor de ved at man som lærer kun stille dem opgaver man mener de kan komme i hus med.”</i>
Interviewer:	Hvordan oplever du elevernes motivation for deltagelse historiefaget?
Helene:	<i>Mmm... Det er meget forskelligt fra den ene elev til den anden. Generelt oplever jeg at eleverne synes at selve undervisningstimerne er spændende, men de de hurtigt går kold i det læsestof de skal læse hjemme. Og så er der jo næsten altid en historienørd eller to i alle klasser. Dem der allerede inden undervisningen begynder, ved det hele, og mere til. De er som regel meget engagerede, men selv de kan miste motivationen for faget, da stoffet kan blive for nemt for dem. I et sådant tilfælde må man forsøge at differentiere opad, men det er svært at undervise på to eller flere niveauer på samme tid</i>

Interviewer:	Er test noget du hører dine elever snakke om i dagligdagen? Uddyb gerne hvorledes.
Helene:	<i>Da jeg også er dansklærer er test et emne der ofte fylder en del. Jeg prøver på ikke at italesætte det for meget, men jeg føler mig ofte nødsaget til at tale med eleverne om det. Enten fordi de er tæt på en test eller fordi jeg kan mærke at de tænker meget på det. Det skyldes nok også at jeg er lærer i 8. klasse og de ved jo godt at det snart er dem der skal til afgangsprøve.</i>

12.4 Bilag 4: Observationsark af første orden

Tilstede: 1 lærer, 20 elever og 1 praktikant (jeg selv).		
Observationer foretaget under 7. klasses projektførløb i historie, under emnet <i>Kvindens rettigheder - nu og da</i> .		
Dato og lokalitet	Observation	Fortolkning
Lektion 1 d. 26/2	<p>Eleverne sidder på deres pladser i klasselokalet som de gør det til daglig. De er højlydte og smilende. Deres lærer Helene kommer ind i klassen og beder dem dæmpe sig. Hun taler med rolig stemme. De dæmper sig og Helene begynder at fortælle om det projekt de skal starte på i dag. Eleverne smiler til hinanden.</p> <p>De informeres om at det overordnet tema er <i>kvindens rettigheder - nu og da</i>. Derefter gennemgår Helene et powerpoint der indeholder rammesætningen, kravene og forslag til produkter, arbejdsfordeling osv. Eleverne får også en kompendium med informationerne i.</p> <p>Helene har udarbejdet en detaljeret plan for hvordan de efterfølgende undervisningsgange kan udnyttes. Men gør det også klart, at det KUN er én måde at gøre det på og at de grupperne imellem er velkomne til at gøre det på deres egen måde.</p> <p>Det ender med at have taget 30 minutter at gennemgå powerpointet, og samtlige elever har spurgt ind til forskellige punkter. Særligt punktet om at de skal producere et produkt bragte mange spørgsmål: <i>“Må man så også lave en tegneserie?” “Kan det også være en dans?”</i> trods at Helene havde sagt at der er helt frie tøjler.</p> <p>Grupperne annonceres, dem har hun lavet hjemme fra. <i>“Husk at vi som klasse er et</i></p>	
Lektion 2 d. 26/2		

	<p><i>hold og at alle er lige gode at arbejde sammen med. Vi kan nemlig alle sammen noget forskelligt og i gruppearbejde skal vi lære af hinanden og støtte hinanden. Så når jeg siger grupperne højt, s vil jeg ikke høre et ord om at det ikke var dem i gerne ville være sammen med osv. Man må gerne have bedste venner i sin fritid, men i skolen er vi alle klassekammerater.”</i> Hun beder alle eleverne rejse sig op og læser så grupperne højt. Når en gruppen er samlet går de ud til et gruppebord enten i klassen eller i fællesrummet.</p> <p>En gruppe af fire elever, tre piger og en dreng, skal blive enige om et underemne der kunne være spændende for dem at lave en problemformulering ud fra. De tre piger taler hurtigt og i munden på hinanden. Drengen kigger ned i sin computer, men forsøger alligevel 2-3 gange og komme med forslag. Han er genert og usikker. Pigerne henvender sig ikke til drengen, men spørger efter fem minutters snakken, om han også synes det er en god ide. Han har ikke rigtig hørt hvad de snakkede om og spørger derfor hvad de er kommet frem til. Pigerne bliver irriteret og en af dem siger med en hård tone at han altså må tage sig sammen og høre efter</p>	
Lektion 3 d. 1/3	Timen starter med at alle samles i klassen og Helene	
Lektion 4 d. 1/3	<p>Jeg er gået ind i et klasselokale hvor en gruppe sidder og arbejder. De sidder og hænger med hovederne, på hver sin stol og da jeg spørger dem hvordan det går, svarer en elev: <i>“Det aner jeg ikke, vi ved ikke rigtig hvad vi laver, tror jeg.”</i></p> <p>En arbejdsgruppe står rundt om et flytbart whiteboard ude i fællesrummet og planlægger deres fremlæggelse. En står og tegner et slags storyboard på tavlen og de andre følger koncentrerede med. Der er livlig snak om hvem der skal sige og gøre hvad. Da jeg spørger dem hvordan det går indtil videre, svarer de grinende og i munden på hinanden, at det går rigtig godt.</p>	