

STANDARDFORSIDE

Fag:	Bachelor del 2
Hold nr.:	CLE15o-13BA2
Underviser/re (initialer):	SAFA KHAU
Antal anslag i opgaven:	86.846

Emne: Den sproglige dimension i historieundervisningen

Opgaven er skrevet af følgende:

	Navn:	Studienummer:
1.	Sebastian Konzior <hr/>	282152061 <hr/>
2.	Jonas Sparrewath Nielsen <hr/>	282152236 <hr/>

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	3
PROBLEMFELT	4
HYPOTESE	4
AFGRÆNSNING AF PROBLEMFELTET	4
OPGAVENS OPBYGNING	5
BEGREBSAFKLARING	5
DEN SPROGLIGE DIMENSION	5
LÆRINGSBEGREBET	6
LÆSEVANSKELIGHEDER	7
METODE	8
UNDERVISNING OG ERFARING SOM METODE	8
DELTAGENDE OBSERVATØR	8
INTERVIEWGUIDE	9
OBSERVATION	10
EMPIRI	10
ANALYSE AF KVANTITATIVE OBSERVATIONER	13
DE TO DATASÆT SET I FORHOLD TIL HINANDEN	16
VURDERING AF KVANTITATIVE OBSERVATIONER	17
TEORI	18
ANALYSE	19
FAGDIDAKTISKE OVERVEJELSER	19
<i>Historisk tænkning</i>	19
<i>Læringsdybde og -strategier</i>	23
DIDAKTISKE OVERVEJELSER	26
<i>Deltagelse</i>	26
<i>Det flerstemmige og dialogiske klasserum</i>	29
<i>Motivation i undervisningen</i>	31
<i>Faglig læsning i historieundervisningen</i>	32
DELKONKLUSION – EN OPSAMLING UD FRA LÆRINGSTREKANTEN	34
DISKUSSION	37
KONKLUSION	39
PERSPEKTIVERING	41
LITTERATURLISTE	43
BILAG	45

Indledning

Før vi startede i tredje praktik, gjorde vores praktikvejleder os opmærksomme på, at den ene af de klasser vi skulle varetage historieundervisning for – 7.a – var ”svært udfordrede i deres læsevner”. Det samme opdagede vi efter kort tid i praktik, også gjorde sig gældende for elever i andre klasser på skolen. Her var altså en udfordring, som vi følte vi kunne tage fat i. Som kommende lærere kommer vi til at stå over for flere elever med læsevanskeligheder, og det er vores opgave som undervisere, at de får en meningsfuld historieundervisning til trods for eventuelle problemer. Folkeskolelovens §18 siger følgende:

”Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.” (Danskelove.dk/folkeskoleloven)

Hvilket understøttede meningsfuldheden i at lave et undervisningsforløb, der kunne støtte de elever, der ellers let kunne falde bagud i et fag, der i høj grad er baseret på læsning og forståelsen af historiske kilder. Vi spurgte derfor yderligere ind til eleverne i 7.a, og deres læseniveau, for at få en klarere idé om hvad vi havde med at gøre.

Vi fik at vide at der var et par elever i klassen der var ordblinde, nogle tosprogede elever, og ellers et ”godt mix” af elever med forskellige læsefærdigheder. Vi antog, at det generelle læseniveau i klassen derfor var lavt, ud fra disse informationer, og gik i gang med at planlægge et forløb, baseret på CL-struktureret kildelæsning, og arbejde med ikke skriftlige kilder, for på den måde at arbejde med at træne elevernes historiefaglige sprogbrug. Vi valgte bevidst også at inkorporere mere læsetunge kilder, da målet med vores undervisning ikke var at undgå det der vakte problemer hos eleverne, men at rammesætte undervisningen på en måde, der gjorde det muligt for eleverne at overkomme noget der nemt kunne virke som en udfordring.

Vi havde som sagt fået et indtryk fra praktikvejlederens side, og havde valgt at gå ud fra, at klassens generelle læseniveau var lavt, og derfor langsomt. Det blev hurtigt klart for os, at det modsatte ofte var tilfældet. Mange elever kunne læse de udleverede tekster i løbet af ganske kort tid, uden at opfange en eneste væsentlig detalje i kilden. Det var altså ikke et læseproblem, men et forståelsesproblem. Dette modarbejdede vi, ved at sætte krav til notatskrivning, og fælles

klassemøde i slutningen af lektionerne, for på den måde at sørge for, at alle havde læst og forstået hvad kilderne handlede om.

Den næste udfordring blev at sætte rammer for hvordan vi ville undersøge, om vores projekt rent faktisk bar frugt. Hvordan måler man om eleverne er blevet bedre til at snakke? Dette valgte vi at gøre gennem brug af passiv observatør, og interviews med en udvalgt fokusgruppe efter hver lektion. Desuden valgte vi at gøre brug af en hjemmelavet ”En skal ud”-øvelse, inspireret af Erik Lund, som start- og slutevaluering af eleverne, for på den måde at have noget konkret at sammenligne en udvikling på. (Lund, 2016)

Denne udfordring, og arbejdet med at imødekomme den, har ledt os frem til en problemformulering der lyder:

Problemfelt

- Hvilke undersøgelser kan man lave, for at måle elevernes læringsudbytte i undervisning med fagsprogligt fokus?
- Hvordan kan vi understøtte elevernes læring gennem arbejdet med den sproglige dimension i historieundervisningen, i klasser med læsevanskeligheder?
- Hvorfor kan Olga Dysthe's artikel om det flerstemmige og dialogiske klasserum, alene, ikke fyldestgørende understøtte historieundervisningens læringspotentiale?

Hypotese

I undersøgelsen af problemstillingen arbejder vi ud fra en hypotese om, at en kombination af Erik Lunds læringsstrategier, faglig læsning og en historieundervisning, hvor man arbejder i dybden, kan understøtte elevernes læring i historieundervisningen, når der skal være fokus på den sproglige dimension. Vi har en forventning om at læreren skal anvende flere teoretiske ståsteder for at understøtte historieundervisningens læringspotentiale.

Afgrænsning af problemfeltet

Da fagsprog som udgangspunkt spænder meget bredt, er vi her nødsaget til at indskrænke vores fokus en smule. I vores undersøgelse er fokus på observation af elevernes anvendelse af de historiefaglige begreber som de blev introduceret til i undervisningen. De primære begreber vi har observeret på er

som følger: Kildetype, Ophav, Formål, Afsender, Offentlig/Privat, Repræsentativ, 1. – eller 2. håndskilde, Ægthed og Tendens.

Opgavens opbygning

Denne opgave starter med at redegøre for vores motivation for at arbejde med det valgte problemfelt og en forklaring af vores hypotese, samt afgrænsning af undersøgelsen. Herefter vil opgaven forklare vores definitioner af hyppigt anvendte begreber. Efterfølgende kommer opgavens metodeafsnit, hvor i vi redegør for hvordan vi ønsker at besvare problemfeltet. Dette efterfølges af en gennemgang af vores empiri, og en vurdering af vores kvantitative observationer. Opgavens næste punkt er en gennemgang af de teorier der bliver anvendt i analysedelen, der følger kort herefter. Efter endt analyse, går opgaven over i diskussionsdelen - hvilket leder videre til en konklusion og til sidst en perspektivering til fremtidig lærergerning.

Begrebsafklaring

Den sproglige dimension

Da vores undersøgelses fokus i høj grad ligger på udviklingen af ”den sproglige dimension” hos eleverne, mener vi at det er på sin plads, at redegøre for hvad vi mener med dette. Først og fremmest i den sproglige dimension ligger elevernes brug af korrekte historiefaglige begreber, og i denne undersøgelse særligt de kildekritiske begreber, som de bliver introduceret for tidligt i forløbet, og sidenhen vant til at bruge i alt kildearbejdet (altså; kildetype, ophav, formål, afsender, offentlig/privat, repræsentativ, 1. – eller 2. håndskilde, ægthed og tendens). En væsentlig del af anvendelsen af fagbegreberne, ligger i samtalen mellem eleverne, når vi observerer deres arbejde i undervisningen, da en ting er at anvende begreberne når læreren spørger, men en anden ting er at gøre det som en naturlig del af sin omgang med kilderne. Den sproglige dimension vi ønsker at holde fokus på, drager paralleller til Peter Brodersen, Per Fikæk Laursen, Karsten Agergaard, Niels Grønbæk Nielsen og Stig Toke Gissel’s beskrivelse af faglighed:

”I forhold til undervisning må faglighed ses i tæt sammenhæng med kommunikation, oplevelse, erfaring og forståelse. Fagligheden kan opnås i klasserummet og iagttages på tre forskellige måder: a) hos læreren i form af hans fortrolighed med faget, b) mellem elever, der aktivt udveksler faglige begreber og metoder, og endelig c) som tegn på tilegnelse af viden og færdigheder hos den enkelte elev.” (Brodersen et al., 2015, s. 32)

For os handler udviklingen af den sproglige dimension om: At eleverne skal ”snakke historie”, hvad end de gør det når de læser en skriftlig kilde, analyserer et billede, ser en film eller spiller et spil, og i særdeleshed skal de “samtale historie” i forbindelse med deres gruppearbejde. Kommunikation mellem elever er hvor vi får det klareste billede af udviklingen af den sproglige dimension. Det er ikke forventet at eleverne kan anvende alle de faglige begreber med det samme, men at der igennem forløbet kommer mere sikkerhed omkring brugen af disse.

“Set fra elevens side opstår faglig kvalitet, når han skridt for skridt kan tage et fags begreber og netværk af begreber i anvendelse, og når han senere hen magter at inddrage fagets metoder og anvende dem selvstændigt.” (Brodersen et al., 2015, s. 34)

Læringsbegrebet

Ifølge Illeris’ bog; Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx (2001) er begrebet læring i hverdags sproget primært inddelt i 4 forskellige brugssituationer. Vi føler derfor det er nødvendigt at redegøre for, hvilke betydninger af læringsbegrebet vi benytter os af, i denne opgave. Vi anvender som udgangspunkt Illeris’ anvendelse af begrebet, der skal ses som en sammenhæng mellem 3 af de tidligere nævnte brugssituationer, der tilsammen danner udgangspunkt for hans model læringstrekanten. Illeris opfatter læring som *en* ”integreret proces der omfatter to sammenhængende delprocesser som gensidigt påvirker hinanden” (Illeris, 2001, s. 16) De to delprocesser er den indre psykiske tilegnelses- og forarbejdningsproces, samt samspilsprocessen, der finder sted mellem individet og omgivelserne. (Illeris, 2001)

Læsevanskeligheder

Carsten Elbro beskriver i sin bog *Læs her! begreber og læsevanskelighedernes mangfoldighed*. Ordblindhed er en læsevanskelighed, hvor f.eks. eleven har særlig besvær med at tilegne sig læse- og skrivekundskaber (Elbro, 1995, s. 26). Elever vil generelt have mere besvær med stavningen end læsningen, pga. forholdet mellem bogstav og lyd. Elbro belyser også det, der kaldes læseretardation. Begrebet beskriver en sammenhæng mellem læsevanskeligheder og mennesker, som har generelle læringsvanskeligheder, som f.eks. i skolen kan ses i flere andre undervisningsfag (Elbro, 1995, s. 27-28). Tosprogedes læsevanskeligheder er af en lidt anden karakter end de ordblindes og den læseretarderede. Her er det i større grad forståelsen af det læste som er en vanskelighed.

Hvor de foregående inddelinger af læsevanskeligheder blandt andet beskrives af Shailaja Menon og Elfrieda H. Hierbert som RD, altså reading disabilities. Mere specifikt er reading disabilities det nordamerikanske begreb for dysleksi, altså ordblindhed. Læsevanskelighederne fra ovenstående sættes op i mod 2 andre niveauer af læsekompetence. *Fluency* bruger Menon og Hierbert som “the ability to read connected text rapidly, smoothly, effortlessly, and automatically with little conscious attention to the mechanics of reading such as decoding“ (McGill-Franzen et al., 2011, s. 57). Der skal lægges mærke til, at begrebet ikke nævner forståelse af det, der bliver læst. *Fluency* ses af Menon og Hierbert som en vigtig karakteristika for det de kalder *proficient reading*. Til forskel fra *fluency* ses forståelsen af *proficient reading*, som “... accurate reading at an appropriate rate with prosody and deep understanding...” (McGill-Franzen et al., 2011, s. 57). *Proficient reading skills* er altså når læseren kan læse præcist med en passende hastighed og dyb forståelse for det læste. Vi oversætter *fluent reader* til flydende læser og *proficient reader* som den forstående læser.

Det ses af begrebsafklaringen, at begrebet favner meget bredt. Vores brug af begrebet læsevanskeligheder vil indeholde elever i kategorierne ordblind, læseretarderede, 2-sprogede elever. *Fluency* anser vi ikke som at være beskrivende for læsevanskeligheder, da det hænger for stærkt sammen med den forstående læsers færdigheder.

Metode

Det følgende afsnit vil udforske, hvilke tilgange vi har haft for besvarelsen for vores problemstillinger. Vi deler metodeafsnittet ind efter, hvordan vi har arbejdet med undervisningen som et undersøgende element for problemstillingen, og hvordan vi mere konkret har arbejdet med forskellige metoder til dataindsamling. Vi har både gjort brug af kvalitative og kvantitative observationsmetoder til den førnævnte dataindsamling. Den didaktiske teori som vi bygger undervisningen op efter sætter også rammerne for i, hvilken virkelighed vores undersøgelse finder sted i. Metoderne efterfølges af en kritik af metoden generelt, eller set i forhold til vores anvendelse af metoden.

Undervisning og erfaring som metode

Fordi vi arbejder ud fra hypotesen om, at Erik Lunds læringsstrategier blandt andet kan understøtte lærerens arbejde med den sproglige dimension, arves metodekvaliteter. Med andre ord bliver Lunds læringsstrategier og udførelsen af dem, en del af vores metode for at gøre et fyldestgørende forsøg på at besvare vores problemstilling. Lund har opsat mange læringsstrategier, eller aktiviteter. Vi udvalgte; *Mysterier* og *en må ut. En må ut* blev for os en måde at forsøge at måle læringsudbyttet. Den fik en før-evaluerende og en evaluerende rolle i forhold til vores forløb og undersøgelse. Disse læringsstrategier har til hensigt at understøtte læring inden for den sproglige dimension og på den måde være med til at besvare, hvordan man kan arbejde med den sproglige dimension i historieundervisningen.

Deltagende observatør

Den der bar lærerrollen den givne dag, og som derfor ikke havde observatørrollen af første orden, har stadig kunnet observere eleverne mens de har arbejdet. Denne deltagende observatør af anden orden gjorde, at den der bar lærerrollen har kunnet bibeholde den. Læreren har her kunnet guide eleverne i den samtale eleverne og læreren har indgået i den almindelige undervisningsgang, og samtidig observere kvalitativt i selve situationen. Her fik vi lov til at observere uden for det planlagte observationsskema, og i større grad kunnet gribe særligt opståede situationer. Under vores anvendelse har metoden dog haft en meget ustruktureret karakter, og været yderst uformel (Canger & Kaas, 2016, s. 254-255).

Kritik af metode: observatøren vurderer i splitsekunder om en situation er værd at notere sig, mentalt eller efterfølgende, og der er derfor ikke altid tid til at reflektere dybere over vurderingen. Dette kan give grund til misforståelser i situationen og mistolkning. For at kvalificere metoden bør der være anden metode til at understøtte det observerede.

Interviewguide

Illeris læringsteori og analyse herigennem søger vi at samle data til da et af vores endelige mål er at forsøge at måle elevernes læringsudbytte, altså hvilken læring der foregår hos eleverne. Vi vil her undersøge elevernes motivation gennem en 'stikprøve' via et interview. 'Stikprøven' er en tilfældig gruppe af elever som gennem undervisningsforløbet hver gang deltog i interviewet. Gruppen kan selvfølgelig anses for mindre tilfældig da vi valgte at arbejde ud fra 2 tilfældige piger og 2 tilfældige drenge. Der er flere typer interviewformer, hvoraf vi valgte at anvende en interviewguide (Bjørndal, 2003, s. 102)(se bilag 1). Interviewguide er en interviewform som er særligt velegnet til gruppeinterviews. Desuden anses samtalen, der muliggøres af interviewformen, for muligvis at være den bedste indgangsvinkel til "... at tage del i en anden persons tanker" (Bjørndal, 2003, s. 100-101). For at holde samtalen fast optog vi den, hvilket også gjorde det muligt for os at være mere integrerede i samtalen (Bjørndal, 2003, s. 108).

Kritik af metoden: Da vi udtog nogle tilfældige elever til interviewet er det muligt, at vi har polariseret vores interview gruppe ubemærket. Altså er det muligt at den elevgruppe vi interviewede f.eks. alle lå under læsevanskelighedskategorien ordblindhed, og derfor måske i større grad svingede samtalen i en positiv favør. Årsagen til at vi udtog 2 piger og 2 drenge var for at gøre dataindsamlingen mere generaliserbar, og altså imødekomme lidt af den kritik, som er belyst herover.

Det er også muligt at vi mister vigtig kommunikation som har foregået nonverbalt. Da vi blandt andet ønsker at kunne belyse elevernes motivation, er den nonverbale kommunikation også sigende. Smilede eleven eller nikkede eleven genkendende?

Helt praktisk er det muligt, at elevernes svar har båret præg af, at de har villet holde pause i og med at interviewet lå op til det store spisefrikvarter. Heraf kan eleverne været mindre motiverede for at deltage i interviewet med velovervejede tanker.

Til brug i det videre arbejde har vi valgt at transskribere det optagede interview. Velvidende at det ikke kan erstatte det levede interview, mener vi at transskriptionen hjælper os med at fremstille interviewet i opgaven. Dog pga. tidsrestriktioner har vi valgt kun at transskribere dele af interviewet. Vi arbejder efter klare og konsekvente rammer for registreringen af det transskriberede:

(1) Efter udvælgelsen af vores faste interview gruppe, er de blevet registreret efter deres fornavns initial sat i parentes. I dette tilfælde (B), (E), (I), (M). Vi som interviewere refereres til som (I1) og (I2).

(2) Påpege når der er ”huller” i samtalen, hvor den frie samtale bevæger sig langt væk fra fokus, med notering herom.

(3) Vi følger konsekvent denne metode ved den skriftlige transskriberingsproces.

Kritik af metode: Da vi kun transskribere dele af interviewet er det muligt at vi taber vigtig information før og efter den transskriberede samtale.

Observation

For at undersøge elevernes sproglige dimension, anvender vi observation som metode. Helt præcist ønsker vi at notere brugen af de aktuelle kildekritiske begreber for netop den observerede undervisningssekvens. Observationen er af første orden da vi skiftevis har stået udelukkende for at observere, mens den tilsvarende anden har udført undervisningen. Dette er med til at kvalificere observation som metode, da observationsopgaven i sig selv er meget krævende (Bjørndal, 2003, s. 50). Dette betyder også at vi har kunnet sikre os muligheden for at registrere løbende uden at ligge under for den almene lærergerning, når eleverne har arbejdet i klasserummet. Denne metode skal være med til at støtte os i operationalisering af den sproglige dimension i klassen, inden for det afgrænsede felt. Til det har vi anvendt et udarbejdet observationsskema som det fremgår af bilag 2.

Kritik af metode: Helhedsbilledet af den observerede klasses sproglige dimension rammes af at eleverne i dele af undervisningen har arbejdet i grupper, hvor nogle grupper har arbejdet i klassen og andre har arbejdet på det tilstødende bibliotek. Observatøren har her skullet opsøge fragmenter af klassens elever, og har kun kunnet observere i begrænset tid, hvis de andre fragmenter også skulle være en del af helhedsbilledet.

Empiri

Vores primære empiri er indsamlet i løbet af vores praktikperiode på 8. semester. I løbet af perioden, har vi gjort brug af observationsskemaer som vi skiftevis udfyldte mens den anden underviste. Ligeledes har vi gjort brug af en fast fokusgruppe af elever fra 7.a, der efter hver endt dobbeltlektion gik med ud til interview. På denne måde var vi sikre på, at få input fra de samme elever hver gang, så vi kunne sætte deres svar op mod hinanden, uden at skulle forholde os til den fejlkilde der ville komme ud fra det faktum, at vi naturligvis ikke kan forvente at andre elever ville svare ud fra samme kriterier, som deres kammerater.

Endelig gør vi brug af en form for start- og slutevaluering, vi har lavet ud fra et undervisningsmateriale Erik Lund kalder ”En må ud” (Lund, 2016), i denne aktivitet bliver eleverne præsenteret for powerpoint slides, med 4 forskellige ord eller billeder på, og skal gennem diskussion i grupper, blive enige om hvilket billede eller ord, der ”skal ud”. Denne type start- og slutevaluering gør det muligt for os, at høre elevernes argumenter før og efter forløbet, og på denne måde tydeligt se om der er sket en udvikling i elevernes faglige ordforråd, og evne til at argumentere historiefagligt.

Skemaet, som fremgår af bilag 2, er opbygget så der er mulighed for, at vi kan sætte streger ud fra hvad vi registrerer under observationen. I de to øverste bokse til venstre, er der fokus på elevernes anvendelse af kildekritiske begreber – de kildekritiske begreber vi har skrevet op til højre – og hvordan de bliver anvendt. Under boksen ”Eleverne anvender kildekritiske begreber i klassesamtalen om det historiefaglige indhold”, noteres der hver gang eleverne anvender begreberne i forbindelse med besvarelse af lærerens spørgsmål, eller som en naturlig del af den faglige samtale i klassen.

Under denne boks ændrer fokus sig til at være rettet mod elevernes anvendelse af ”kildekritiske begreber i gruppearbejdet”, her er vores opmærksomhed altså rettet mod om eleverne anvender begreberne i samtalen med hinanden, og ikke fordi læreren siger de skal. Det er denne kategori, vi primært ønsker at se en udvikling i hos eleverne, da vi netop ønsker at styrke deres sproglige dimension i al almindelighed, og ikke kun i samtale med læreren.

Den sidste boks på venstre side omhandler elevernes samtale om undervisningens emne – både med hinanden og med læreren – hvor de ikke anvender de kildekritiske begreber. Her bliver der altså registreret hver gang eleverne snakker ufagligt- fagligt. Hvor vi ønsker en opgang i den førnævnte boks, for at se en udvikling, ønsker vi i denne boks at se en nedgang i antallet af streger, da eleverne som tidligere nævnt gerne skulle blive bedre til at tilegne sig de korrekte begreber i deres eget sprog.

Den højre side af observationsarket giver os mulighed for at registrere hvilke af vores udvalgte begreber eleverne anvender mest hyppigt, for på den måde at hjælpe os fra gang til gang i hvilke begreber vi skal være bedre til at redegøre for eleverne, men også for at hjælpe os med at bedømme om der her sker ændringer i løbet af forløbet, i takt med at eleverne bliver mere sikre i emnet. De udfyldte observationsskemaer fra forløbet, kan ses i bilag 3.

Vores Interview blev som sagt udført i samarbejde med en fast fokusgruppe. Denne gruppe bestod af 4 elever fra 7.a, der meldte sig frivilligt til ”at hjælpe os med vores bachelor”, til gengæld for en pose slik i slutningen af praktikperioden. Vi har på denne måde ikke kun fået de fagligt

stærkeste elever, men en god blanding af elever fra klassen, på forskellige niveauer. Vi valgte med vilje 2 drenge og 2 piger ud fra dem der meldte sig, for på denne måde at få balancerede, men forskellige holdninger fra fokusgruppen. Interview guiden fremgår af bilag 1.

Vores guide er baseret på et ønske om at have en ”samtale” med eleverne, og ikke et krydsforhør. Vi startede hvert interview med, at lade eleverne selv bedømme om de havde været deltagende i dagens aktiviteter, og derefter at forklare hvorfor de eventuelt ikke havde synes det var relevant at deltage i undervisningen, for på denne måde, at slå fast om det var på grund af manglende motivation for emnet, dagens program eller om der lå noget andet under. Herefter gik vi over til at snakke om dagens ”aktivitet”, og om de havde prøvet noget lignende før, om det var noget de synes var lærerigt, underholdende eller bare spild af tid. Her fik vi typisk mulighed for at blive klogere på, hvad der motiverede eleverne, og en af grundene til den meget løse interviewguide, er at vi netop ønskede at kunne tage relevante tangenter op, og snakke om hvad der havde fanget elevernes interesse i undervisningen, og hvad vi eventuelt kunne gøre anderledes fra gang til gang. Slutteligt snakkede vi om de kildekritiske begreber, der har ligget som fokus gennem hele forløbet, for at høre elevernes egne tanker om hvilke begreber de havde sværest- og lettest ved. Dette gjorde vi, for at kunne inddrage disse i vores overvejelser, fremfor kun at forholde os til vores observationer når vi skulle planlægge næste undervisning. Vi har ikke transskriberet alle interviews i fuldstændighed, men de dele vi anvender i løbet af opgaven, vil være at finde i bilag 15.

Som start- og slutevaluering af eleverne gjorde vi som tidligere nævnt brug af en ”En må ud” øvelse. (Lund, 2016)

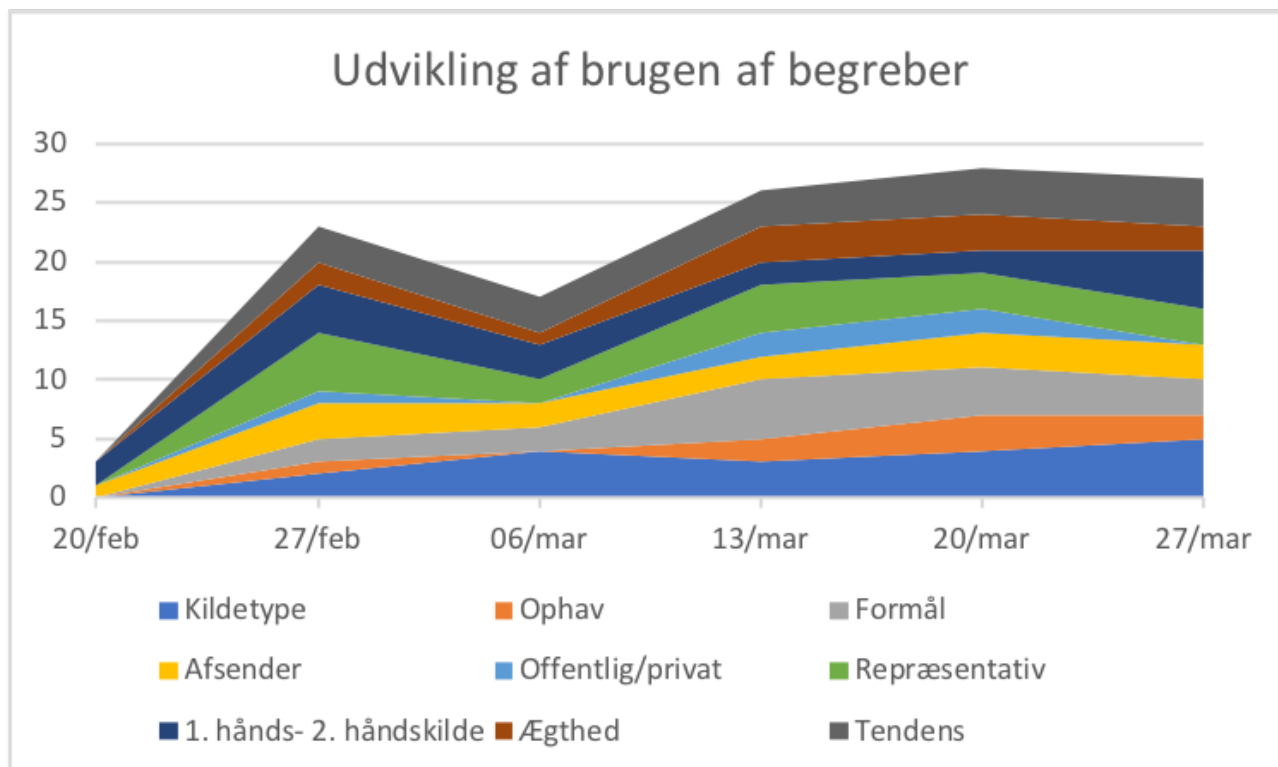
Et af de slides eleverne blev præsenteret for så således ud:



Her ser vi en pose sukker, kokosnødder, rom og en række slaver der er lænket sammen samt en vagt. Vi gjorde det klart overfor eleverne, at der ikke var noget rigtigt svar, men at opgaven gik ud på at kunne argumentere for sit valg. I forbindelse med denne øvelse, gik den aktive lærer rundt mellem grupperne, og snakkede med dem undervejs, for at sikre sig, at alle grupper havde et bud, og en forklaring på hvorfor de havde valgt som de gjorde. Dette var med til at sikre at vores evaluering af eleverne blev fuldstændig, og ikke kun blev en evaluering af de 2-3 elever i klassen, der var mest aktive i fællessamtalen. I dette eksempel var et hyppigt bud i startevalueringen sukkerposen, da "Den var fra Danmark, mens de andre var eksotiske". Et modbud var "Rommen, fordi de andre tre ting kunne spises". To bud der begge i og for sig er rigtige, men ikke historisk overvejede eller fagligt argumenterede for.

Analyse af kvantitative observationer

Som både metoden og empirien angiver har vi observeret på brugen af en række kildekritiske begreber. Vi observerede på den kvantitative brug af begreberne, og i hvilke forskellige situationer de blev brugt. Da vi ønsker at forenkle og overskueliggøre vores rådata af den kvantitative observation har vi lavet følgende diagram (Bjørndal, 2003, s.128).



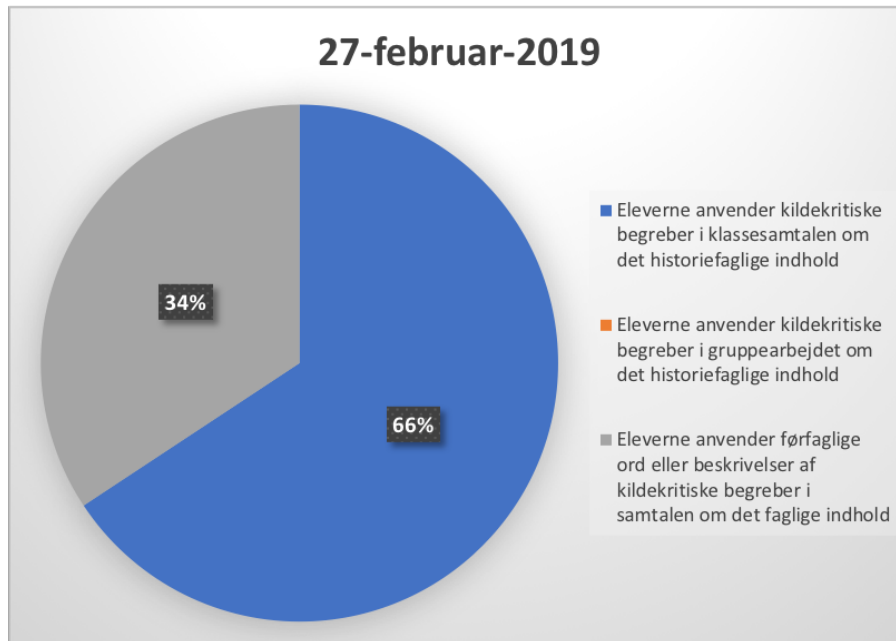
(Figur 1)

Diagrammet viser os, hvilken udvikling vi har observeret. Farverne indikerer, hvilket og hvor meget de enkelte begreber er observeret. Hvis en farve ikke er tilstede ud fra en dato, har den ikke været observeret, som det f.eks. ses af d. 6. marts, hvor den lyseblå farve mangler.

I diagrammet viser x-aksen datoen for observationen. Det fremgår at observationerne er startet d. 20. februar fulgt konsekvent hver uge, indtil den 27. marts. Y-aksen viser det totale antal af observationer. Vi ser f.eks. at der er observeret 4 begreber d. 20. februar og 23 d. 27. samme måned.

Med fokus på hele diagrammet kan vi se at der er sket en stejl stigning fra første observation og til den næste. I procent er det en stigning på 475%. Vi ser ikke denne stigning andre steder i diagrammet. Fra d. 27. februar til d. 6. marts viser grafen dog et fald i, hvor ofte begreberne bliver brugt, på ~26,1%. Grafen viser at brugen stiger igen efter dette fald, med ~58,9%. Herefter ligger brugen af begreberne gennemsnitligt på ~26,3 per undervisning. For at skabe ekstra perspektiv på den udvikling, som har fundet sted regner vi den procentvise forskel mellem den første undervisning, og den gennemsnitlige brug fra da kurven tager sig mere lineær ud. Denne forskel er på 557,5%, fra 4 observerede brug af begreberne til ~26,3.

Hvis vi skal kortlægge de karakteristiske mønstre kan man sige, at udviklingen har været eksplosiv mellem d. 20. og d. 27. februar. Mellem d. 27. februar og d. 13. marts har der både været tilgang og fald, men ikke af eksplosiv karakter. D. 13. marts til d. 27. marts viser at udviklingen holder sit niveau, men at der hverken sker en stigning eller et fald af begrebsbruget (Bjørndal, 2003, s. 128).



(Bilag 8)

Som det fremgår af dette diagram, handler det nu om brugssituationen. Diagrammet viser ikke, hvor mange registreringer, som er gjort af hver kategori, men i stedet den procentvise fordeling. Her af diagrammet for d. 20. februar ser vi, at der har været flere tilfælde, hvor eleverne bruger førfaglige beskrivelser af begreberne, og kun 21% observerede brug af begreberne. Begreberne er udelukket blevet brugt i klassesamtalen. Eleverne har denne første undervisningsgang ikke anvendt begreberne i gruppearbejdet.

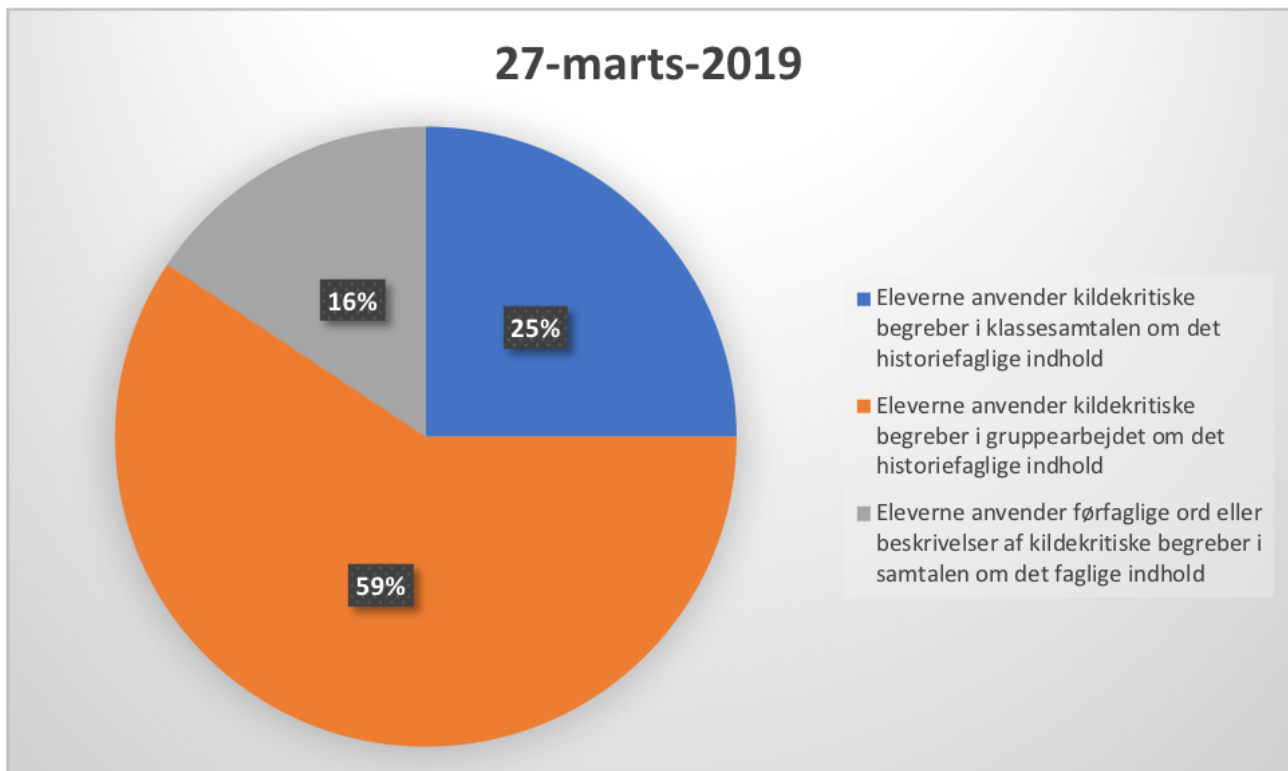
Når vi vælger diagrammet fra den efterfølgende undervisning, som det fremgår af bilag 9, ser vi en udvikling. Procentdelen af brugen af begreberne kan ses skiftet fra at være overordnet førfaglige beskrivelser, til at være de udvalgte kildekritiske begreber. Hvor det før var 21% af begreberne som ikke blev brugt i førfaglige beskrivelser er det d. 27. februar 66%. Dog fremgår det også, at denne fremgang af begrebsbrug kun finder sted i klassesamtalen, og altså ikke i elevernes gruppearbejde.

Observationerne for d. 6. marts ses i diagrammet i bilag 10, viser de første tegn på at eleverne får brugt de faglige begreber i gruppearbejdet. Brugen af fagbegreberne ses større procentvis end brugen af de førfaglige begreber, dog i et mindre forhold, set i forhold til d. 27. februar.

D. 13. marts (se bilag 11) ses det for første gang at de førfaglige ord falder under 30% af begrebsbruget. Sagt med andre ord; ca. tre ud af 4 gange eleverne vil bruge de kildekritiske begreber

gør de det fremfor at bruge førfaglige ord. Fordelingen viser at eleverne i mindre grad, end den forrige undervisning, gør brug af begreberne i grupperne i forhold til i klassesamtalen.

Det fremgår af bilag 12, at der sker en udvikling mellem forholdene af, hvor de faglige begreber bliver brugt. Nævneligt ses her for første gang at eleverne i større grad bruger begreberne i deres gruppearbejde end i klassesamtalen. De førfaglige begrebers brug er stadig faldende; som det fremgår af diagrammet udgør de kun 17%.



(Bilag 13)

Sidste undervisnings- og observationsgang viser fortsat, at eleverne i større grad bruger begrebet i deres gruppearbejde. Nu ses det dog at brugen er 59% af det samlede begrebsbrug. Hvis man sammenligner første datasæt mod dette, ser man at de førfaglige ord optager 63% mindre af det samlede begrebsbrug. Den procentvise fordeling viser at eleverne bruger begreberne i klassesamtalen i ca. samme forhold (Bjørndal, 2003, s. 128). De førfaglige anvendelser ses udskiftet af at eleverne bruger fagbegreberne i gruppearbejdet.

De to datasæt set i forhold til hinanden

Det første cirkeldiagram, der er præsenteret her i afsnittet, skal ses i forhold til at første graf (se figur 1) viser, at der kun er 4 observerede begreber. De 21% i diagrammet er altså disse 4 observerede

begreber. Det voldsomme hop vi ser på 475%, fra først undervisning til næste undervisning, af observerede brug af begreber, tager altså ikke højde for at eleverne gør brug af 79% færdige ord.

Vi ser d. 27. februar at selvom der er langt flere begreber registrerede, så bruger eleverne ikke de flere begreber i samtalen med hinanden. D. 6. marts ser vi et fald i brugen af begreberne, mens vi til gengæld ser at eleverne faktisk har gjort brug af begreberne i gruppearbejdet.

Hvor figur 1 ikke viser en udvikling over den sidste del af observationsperioden, viser cirkeldiagrammerne for samme periode noget helt andet. Eleverne anvender lige så mange fagbegreber over perioden, men denne samme mængde bliver gradvist fordelt på elevernes anvendelse i gruppearbejdet. Vi ser altså en reel udvikling af brugssituationen.

Vurdering af kvantitative observationer

En opsummering af vores diagrammer viser en udvikling over elevernes brug af flere fagbegreber i slutningen af forløbet. Ligeledes ser vi at eleverne i større og større grad bruger de faglige begreber i deres sprog i gruppesamtalen. Eleverne bruger også i mindre og mindre grad de færdige beskrivelser.

Kan denne undersøgelse så svare på om, hvorvidt man kan måle elevernes læringsudbytte i en undervisning, hvor der er særligt fokus på kildekritiske begreber? Her må svaret være nej.

For det første må vi erkende at det har været umuligt at registrere alt, der sker i en undervisningssituation. Dette betyder at selve diagrammerne ligger under for denne fejlmåling. Selvom dette måske ikke betyder meget, og vi i så fald kan generalisere vores data, er vi på ingen måde hjemme. Vores dataindsamling mangler detaljer; den viser f.eks. ikke, hvor meget eleverne i undervisningen har arbejdet med klassesamtale eller i gruppearbejde. Lige så siger observationerne ikke om der er 2, 25 eller 35 elever i klassen. Når vi tager udgangspunkt i Illeris' læringsbegreb, kan vi heller ikke sige noget om drivkraften ud fra denne metode alene.

Dermed er det ikke sagt, at undersøgelsen ikke giver et lille udsnit af et større billede. Vi vurderer ikke at det nødvendigvis er umuligt at måle læringsudbytte, men at denne metode skal bakkes op af langt flere detaljer og andre undersøgelser for at forsøge at kvalificere sig.

Dog mener vi til trods stadig, at man kan se en udvikling af den sproglige dimension, som den fremgår af vores afklaring af vores brug af begrebet. Eleverne *gør* brug af de kildekritiske begreber i deres eget sprog i deres samtale i gruppearbejdet.

Teori

Dette afsnit klarlægger, hvilke teoretikere og hvilket teoretisk afsæt vi tager for besvarelsen af vores undersøgelse. Afsnittets rolle er en hurtig introduktion inden teorierne bliver foldet yderligere ud i det efterfølgende afsnit. Det fremgår af vores hypotese, at problemstillingen kan besvares ud fra en rammesætning af undervisningen gennem et tredelt fokus. Følgende redegøres der for; Sten Larsens læsning i historie (Larsen, 2012), et af Erik Lunds grundlæggende principper for, hvordan læring sker (Lund, 2016), Jens Aage Poulsens udlæg af historisk tænkning (Poulsen 2015), Håstein og Werners teori om deltagelse (Håstein & Werner, 2005), Olga Dysthes teori om det dialogiske klasserum (Dysthe, 2000), samt Knud Illeris' læringsteori (Canger & Kaas, 2016).

Sten Larsen er timelærer på Københavns Professionshøjskole med erfaringer fra lærerarbejdet i grundskolen. Han belyser den faglige læsning i historiefaget i grundskolen og, hvorfor den faglige læsning har plads i historiefaget og overvejelser om, hvordan den kan stilladseres i undervisningen.

Olga Dysthe har møntet *Det flerstemmige og dialogiske klasserum*. Med vores fokus på den sproglige dimension mener vi, at det er væsentligt at forstå og kunne bruge Dysthes tilgang for kommunikation i klasserummet, som fremmede element for motivation og læring.

Håstein og Werners udgivne bog *Plads til forskellighed*, kommer ind på deltagelse som fænomen i klasserummet. Derudover giver de også et bud på et værktøj til at understøtte elevernes deltagelse i undervisningen.

Erik Lund ses i Norden af flere som værende den vigtigste historiedidaktiker (Mølgaard, u.å.). Han opstiller 3 grundlæggende principper for, hvordan læring sker i historieundervisningen. Vi tager udgangspunkt i et af disse principper; læreren skal tage udgangspunkt i historisk dybde. Her menes at eleven kun kan få et historisk overblik forudsat, at eleven tilegner sig nøglebegreber. Lund opstiller læringsstrategier, som han mener er velegnede til netop at hjælpe eleverne med at tilegne sig dyb forståelse for nøglebegreber.

Jens Aage Poulsen har ligesom Sten Larsen en baggrund som lærer i grundskolen. Han er forfatter til flere didaktiske udgivelser for historiefaget, både bøger og artikler. Vi tager afsæt i hans forståelse af

historisk tænkning. Dette udvides med historiske kompetencer ud fra modellen, som er inspireret af Andreas Körber og Waltraud Schreiber.

Knud Illeris, der er uddannet psykolog, er specielt kendt for sit omfattende arbejde med læringsteorier. I det videre arbejde benyttes Illeris' egen læringsteori. Teorien kan forstås ud fra hans opstillede model; læringstrekanten, der præsenterer læringens 2 processer og 3 dimensioner.

Analyse

Fagdidaktiske overvejelser

Historisk tænkning

Når vi skal planlægge et forløb, er det første fokus hvad eleverne skal have ud af undervisningen. Ifølge Forenklede Fælles Måls fagformål for historiefaget Stk. 3, er et af de væsentlige læringsmål: ”Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.” (FFM, 2016)

Men hvad er ”historisk bevidsthed” og hvorfor spiller det en rolle, når vi skal arbejde med udviklingen af den sproglige dimension hos eleverne? Ifølge Jens Aage Poulsen (Poulsen, 2015) er der gennem tiden givet flere definitioner på dette begreb, og vi vælger at tage fat i den forståelse som FFM sætter op.

”... i læseplanen ses historisk bevidsthed som noget processuelt, dvs. noget, der styrkes, når eleverne arbejder med erfaringer fra og viden om fortiden til at skabe mening og orientere sig i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden.” (Poulsen, 2015)

Det er altså en kompetence som eleverne kan bruge og udvikle ved at tænke, og tale historisk.

Vi forsøger herunder at bryde beskrivelsen op i lidt mere håndgribelige bider, så vi kan fokusere på dem enkeltvist i forhold til vores undervisningsforløb.

- **Eleverne skal kunne finde- og forstå spor i kilder fra fortiden.**

Vores undervisning er nødt til at inkorporere et element af kildeanalyse, ud fra givne spørgsmål, så eleverne kan finde spor til besvarelsen af disse. Dette gjorde vi eksempelvis gennem

gruppelæsning af kilder, hvor vi på forhånd havde formuleret spørgsmål til kilden, som eleverne skulle finde svar på, og senere gennemgå i plenum.

- **Eleverne skal kunne formulere og besvare relevante spørgsmål til det historiske emne.**

Undervisningen er også nødt til at have et element omkring elevernes egne spørgsmål, og svarene på disse. Denne type arbejde møder eleverne blandt andet, når de skal analysere Kong Christian d. 7.s bekendtgørelse om afskaffelsen af slavehandlen. (se bilag 5) I denne opgave havde vi streget navne og årstal ud, og den første del af elevernes arbejde var, at forstå kilden, der er skrevet på ”gammeldansk”. Efter forståelsen var på plads, skulle de formulere spørgsmål til noget de undrede sig over. Eksempelvis hvem der havde skrevet den, eller hvorfor den var skrevet og hvornår. Dette skulle de finde svar på gennem andre kilder og ved at søge på nettet.

- **Eleverne skal kunne finde og benytte de historiske kilder til at besvare spørgsmål.**

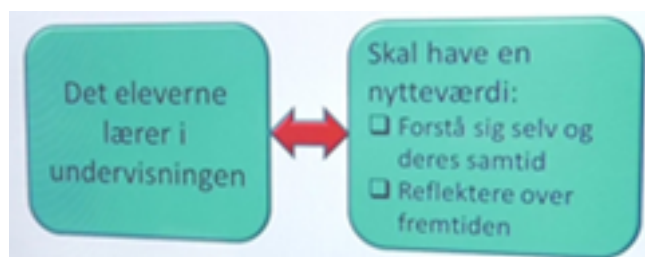
I denne type undervisning er spørgsmålene givet på forhånd, men eleverne skal selv finde kilder der kan besvare dem. I vores forløb havde vi rammesat en opgave omkring den interaktive kildesamling på ”www.rejsentilslaveøerne.dk”, hvor eleverne selv kunne ”rejse rundt” på øen Skt. Croix, og høre de lokale fortælle om slavernes forhold, og de historiske følger for befolkningen.

- **Eleverne skal kunne arbejde med kilder for at skabe historiske fortællinger.**

Med denne form for undervisning ligger fokus på at skabe en sammenhængende historie, ud fra en eller flere kilder, så den giver mening i forhold til datiden. Dette gjorde vi gennem arbejdet med et ”mysterie” (Lund, 2016). Vi havde klippet et udsnit af en slaves logbog ud, i mindre dele, og eleverne fik til opgave at skabe en sammenhængende fortælling ud fra puslespillet. I denne opgave kom elevernes kommunikation og rationaliseringsevner på prøve, og da alle de samlede fortællinger ikke var ens, blev der dannet grundlag for en samtale, med fokus på udviklingen i historien og rationalisering af årsager og konsekvenser i deres fortællinger.

- **Eleverne skal kunne sætte det lærte i kontekst til nutiden.**

Særligt denne del af den historiske tænkningsskompetence er vigtig for historieundervisningen, der ifølge Jens Aage Poulsen, altid skal have en nytteværdi for eleverne (Poulsen, 2018). Det var også

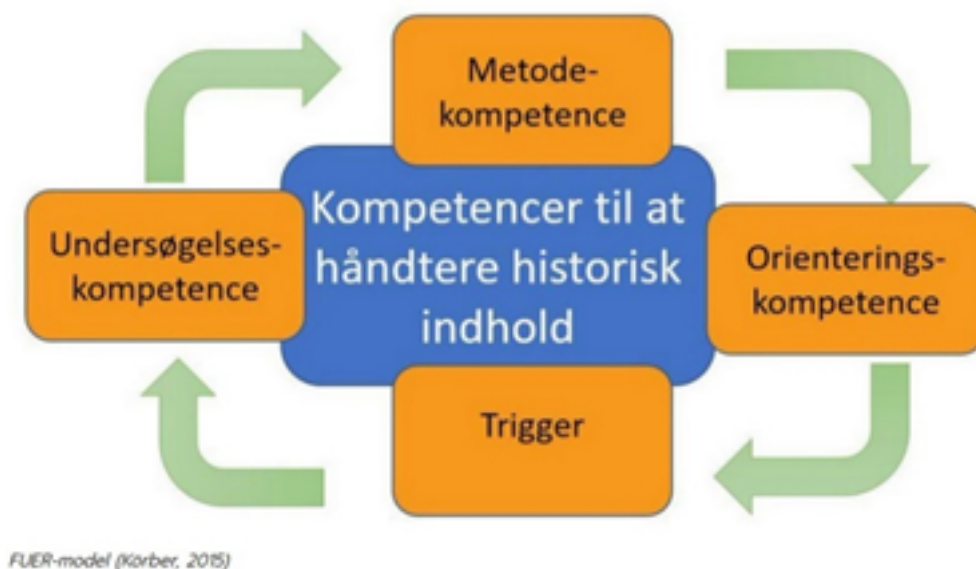


denne del der gik mest igen i vores undervisningsforløb. Det var samtidigt den del der var mest skjult for eleverne. Med skjult mener vi ikke at eleverne ikke blev klar over at den var der, men vi havde ikke specifikke øvelser omkring ”kontekst”. Det blev i højere grad en fast del af

undervisningen, at der blev sat spørgsmålstejn til de kilder klassen arbejdede med, og i fællesskab forsøgte vi at perspektivere det til dagens samfund. Dette var eksempelvis gennem spørgsmål om hvordan eleverne troede hovedpersonerne ville have handlet i dagens Danmark, og samtale om hvordan vores verdensbillede havde udviklet sig, siden den gang.

”Læreren kan understøtte og synliggøre elevernes historiske tænkning ved at stille åbne spørgsmål, der faciliterer deres refleksion. Elevernes historiske refleksionsevner kan også udvikles og synliggøres, ved at de arbejder i grupper og ’tænker højt’ om motiver og sammenhænge, der har betydning for forståelsen af hændelsesforløbet, der undersøges.”
(Poulsen, 2015)

Historisk bevidsthed kan ses som en kompetence i sig selv, men ifølge Jens Aage Poulsen, kan det være en fordel at se den i en kompetencesammenhæng – altså i kombination med andre kompetencer i en undervisningssammenhæng. Samtidigt kan det være relevant at se historisk tænkning som en samling af færdigheder, der beskrives forskelligt. (Poulsen, 2015) Dette er eksempelvis forsøgt i FUER-modellen, lavet af Körber.



I denne model er ”triggeren” eller afsættet lagt i historisk tænkning. Eleverne skal udfordres i deres historiske bevidsthed, eksempelvis gennem en kilde med en særlig historie at fortælle – noget der kan provokere eleverne til at stille spørgsmål til deres forforståelse. (Poulsen, 2015) I vores fokus på den

sproglige dimension, er det her vi opfordrer eleverne til at snakke sammen om kilderne, og som forløbet skrider fremad, gerne med flere kildekritiske fagbegreber involveret. I sammenhæng med de ovenstående punkter, er triggerfeltet altså præget af dele af ”Eleverne skal kunne formulere og besvare relevante spørgsmål til det historiske emne”.

Undersøgelseskompetencen handler om elevernes evne til at stille spørgsmål, og forstå historiske problemstillinger i de kilder de arbejder med. Denne del af undervisningen er ikke noget eleverne nødvendigvis er vant til, og derfor er det lærerens opgave at stilladsere opgaverne på en måde så eleverne bliver tilpas understøttede i deres arbejde. (Pietras, 2018) Sætter vi dette kompetencefelt i forhold til ovenstående punkter, så er undersøgelsesfeltet ligesom det forrige, præget af ” Eleverne skal kunne formulere og besvare relevante spørgsmål til det historiske emne.”, men også ”Eleverne skal kunne finde- og forstå spor i kilder fra fortiden.” kommer ind.

Under metodekompetencen ligger elevernes evne til at arbejde kvalificeret med kilder, for at få svar på opstillede spørgsmål, og på baggrund af deres analyser, at kunne skabe historiske fortællinger. (Poulsen, 2015) I vores undervisning var det væsentligt at arbejde med forskellige typer kilder, og særligt at arbejdet med de teksttunge kilder blev understøttet af elevernes fælles kommunikation omkring indholdet, for både at træne de sproglige færdigheder, men også for at sørge for en generel forståelse i klassen, og ikke kun hos de elever uden læsevanskeligheder. Af ovenstående punkter, kommer ” Eleverne skal kunne arbejde med kilder for at skabe historiske fortællinger.” og ”Eleverne skal kunne finde og benytte de historiske kilder til at besvare spørgsmål.” til udtryk.

Det sidste felt i modellen, orienteringskompetencen, omhandler elevernes evne til at sætte det de har lært i de andre felter i kontekst til nutiden. Det er her eleverne forhåbentlig skal se en ændring i forhold til deres forforståelse af det historiske emne. Det er denne del Jens Aage Poulsen særligt ser som betydningsfuld, i forhold til nytteværdi i historieundervisningen, da det er her eleverne bliver i stand til at forstå deres fortid i forhold til nutiden, og derved sætte spørgsmålstegn til fremtiden. (Poulsen, 2018) I forhold til de ovenstående punkter, rummer dette kompetencefelt punktet ”Eleverne skal kunne sætte det lærte i kontekst til nutiden.”

På denne måde kan vi altså se, at historisk bevidsthed, historisk tænkning og de historiske kompetencer, arbejder sammen, og understøtter hinanden. Når vi som undervisere skal planlægge

undervisning, er det derfor relevant at overveje hvordan man kan sørge for, at eleverne kommer hele vejen rundt i Furer-modellen, og dermed igennem alle punkterne der gør sig gældende for historisk tænkning, for på denne måde at udvikle deres historiske bevidsthed mest muligt.

Læringsdybde og -strategier

Erik Lund bruger ikke dybdelæring som det oftest er set brugt; mængden af tid, der bruges på et emne eller hvor store mængder eleven f.eks. skal læse om et emne (Lund, 2016, s. 64). I stedet lægger han sig op af et begreb, som forklarer, hvordan eleverne arbejder i dybden med ét medie af gangen. Han citerer Fines og Nichols (1997) uddybning af denne forståelse af begrebet. De nævner f.eks. hvordan dybdelæring hjælper elevernes motivation gennem skærpet tiltro til egne evner. Deres forståelse bekræftes af læringspsykologisk forskning. Ud fra Fines og Nichols uddybning og det understøttende forskning beskriver han begrebet yderligere:

“Det betyr at dybde ikke defineres etter de tradisjonelle kvantitative kriterier om man ønsker å fremme læring i faget. Det er nøkkelbegreber som definerer dybdelæring. Det betyr at tidsfaktoren ikke lenger behøver å være avgjørende. Ett dokument eller ett bilde som det arbeides konsentrert og engasjert med i løpet af 15 minutter, kan gi eleven en forståelse av ett nytt aspekt ved et nøkkelbegrep. Da er det *dybdelæring* på 15 minutter.” (Lund, 2016, s. 64)

Erik Lund opstiller en række af læringsstrategier, som kan bruges for at knytte dybdelæring og nøglebegreber sammen. Et sådan eksempel, der gør sig gældende for vores undervisning er en måde, hvorpå vi har valgt at arbejde med *Et hemmelig dokument* (Lund, 2016, s. 65-66). I Lunds udkast gives der også et eksempel på, hvordan man kan stilladsere netop denne type opgave. Med *et hemmelig dokument* sigtes der efter at eleverne arbejder i dybden med nøglebegrebet kilde.

Vores skriftlige stilladsning af aktiviteten ses i (bilag 7), og det ses at vi har holdt os meget inspireret af Lunds eksempel. Da vi arbejder med nøglebegrebet kilde(r) har det under omstændighederne været et valg vi har måttet tage. Dog er teksten rettet ind til både at passe til vores kildemateriale (se bilag 5 & 6) og rammerne for vores praktik. Det historiske område er dog et helt andet; Lund kommer med et eksempel med kilder fra 1945 og 1994. Vi arbejder derimod med historie og kilder fra 1792 og 1849. Uddraget af vores kilde fra 1849, af et brev fra Peter Von Scholten til hans advokat vedrørende situationen på Dansk Vestindien året før.

Hvad sagde [REDACTED] til sin [REDACTED]

Previously I have forwarded to your Honor a number of documents and papers that might be helpful in clarifying the situation for you. At the same time I want to let you know the confidence and trust I have in your handling of my case in the best possible way. I am enclosing more documents for your information according to the attached list. At the same time I am handing you the following notations for your possible use or guidance in this case.

It will only be possible to understand my action on July 3, [REDACTED], in St. Croix, when the...
(Resten ses i bilag 6)

Da vi ikke kunne skaffe original teksten, som er på dansk, følte vi os nødsaget til at bruge den engelske oversættelse, for ikke yderligere sproglige udvanding af indholdet. Dette synes dog heller ikke at være et problem, så længe eleverne har de sproglige forudsætninger for at arbejde med kilden, som ses af Lunds brug af kilder på engelsk. For at sikre nysgerrighed og engagement valgte vi yderligere at overstrege nogle navne og tidspunkter (Lund, 2016, s. 64). De manglende navne og årstal understøtter dannelsesprocessen af elevernes egne spørgsmål.

En anden tilgang man også kan benytte sig af i historieundervisningen, er at tilrettelægge undervisningen efter TT-strategier. Det spændende ved TT-strategierne for vores undervisning findes midlertidig i de foreslåede arbejdsformer. Disse ses som læringsstrategier, som ikke kun fokuserer på nøglebegreber, men også på indholdsbegreberne. Lund advarer dog læreren, som vælger at benytte sig af læringsstrategierne i sin undervisning:

”Mange elever vil i starten være usikre på grunn av riktig svar-syndromet. Det krever en omstilling å godta at oppgaven ikke skal frem til et riktig svar, men at det er flere mulige svar, og at det er viktig å kunne begrunne svaret sitt best muligt.” (Lund, 2016, s. 78)

Gennem praktikperioden arbejdede eleverne ofte med undersøgende opgaver og aktiviteter, hvor *rigtig svar-syndromet* langsomt blev bearbejdet (Lund, 2016). Både i historiefaget, men også i fysik/kemi, hvor det undersøgende arbejde blev gennemsyret gennem et intensivt forløb. Dette

understøttede vores brug af TT-strategierne, når det kom til historieundervisningen, da syndromet i meget lille grad var til stede.

Vi benyttede os midlertidig af *en må ut og mysterier*, 2 af Lunds eksempler på læringsstrategier. Om *mysterier* skriver Lund:

“Mysterier er en læringsstrategi som nesten altid slår meget godt an blant elevene. Kortene som tømmes ut på bordet, virker umiddelbart som fragmenter uten noen sammenheng. Mulige sammenhenger oppdager de imidlertid raskt, og dette sporer interessen og jakten på en ‘løsning’. Denne strukturen gjør at elevene umiddelbart involveres i et reelt gruppearbeid med diskusjoner og drøftelser som gir et vindu inn til deres tenking.” (Lund, 2016, s. 79).

Vores udgave af *mysterier*, bygges på en historisk fortælling fra Erik Lunds udgave af *levende graf*. To eksempler på kort fra mysteriet (bilag 14):

1. Jeg spurgte om jeg ikke ville blive spist af de underlige hvide mennesker, med farlige blikke, røde ansigter og langt hår?
2. Der gik ikke længe før jeg blev smidt under dækket ... den frygtelige tanke gjorde mig så syg, at jeg ikke kunne spise ... En af dem holdt mig fast, mens en anden piskede mig frygteligt.

Teksten er en narrativ. Det er en fortælling fortalt af Olaudah Equiano, som var slave i sit tidligere liv. Dette stemmer overens med Lunds karakteristiske træk for *mysterier*; “Materialet har en narrativ grunnstruktur, det vil si form som en fortelling” (Lund, 2016, s. 78).

Mysteriet klippede vi ud og lagde i konvolutter. I konvolutten tillagde vi også en meget kort guide til aktiviteten som det fremgår herunder (Lund, 2016, s. 78). Opgavebeskrivelsen er en redidaktisering, som vi har lavet på baggrund af tidligere erfaring med *mysterier* i praksis:

Foran jer har I en historie, men den er blevet delt i mange mindre dele. Prøv at samle historien så den giver mening!

Nøglespørgsmål: Hvorfor er slavehandel forfærdelig?

- Mysteriet er opdelt i 2 kapitler
- Giv hvert kapitel en overskrift

Erik Lund skriver om *mysterier* at “nøkkelspørgsmålet og det at materialet foreligger som kort, gør at eleverne umiddelbart involveres i å ordne, sortere og klassifisere” (Lund, 2016, s. 78). Elevernes sortering finder sted i vores aktiviteten, dog yderligere stilladseret ved at opdele det i 2 kapitler. Vi erfarede tidligere at vores udgave af *mysteriet* var meget svært for eleverne at arbejde med, hvorfor vi opdelte opgaven i 2 kapitler. Eleverne skulle stadig som Lund skriver, ordne, sortere og klassificere inden for de to kapitler.

Vi opsatte nogle spørgsmål som vi kunne arbejde ud fra i samtalen med eleverne. Disse spørgsmål er ikke udtømmende, men kunne fungere som rammesætning for opgaven. Dermed sagt, kunne andre spørgsmål sagtens dukke op i samspillet med eleverne:

Spørgsmål der bør stilles eleverne:

Hvor gammel var han i enden?

Hvor gammel tror I, at han var i begyndelsen af historien?

Hvilke dele oplevede han positivt, neutralt og negativt?

Hvad tror I at der blev af ham?

Dette var for os en måde at differentiere indholdet på, “oppgavetyperen lar seg lett differensiere” (Lund, 2016, s. 78).

Eleverne arbejdede undersøgende med mysteriet. Grupperne var i størrelsesordener på omkring 3-4. Da vi havde inddelt mysteriet i 2 kapitler blev det i de fleste tilfælde til, at grupperne selv inddelte sig i 2 undergrupperinger, hvor de arbejdede 2 om hvert kapitel (Lund, 2016, s. 78).

Didaktiske overvejelser

Deltagelse

Håstein og Werners (2005) teoretiske nærbillede af deltagelse er væsentlig for belysningen af problemstillingen om, hvorvidt vi kan understøtte elevernes læring. Vi ser deltagende medvirken i undervisningen som et tegn på motiveret adfærd for læring. ”Elever, der ender som tilskuere eller

som personer, der forstyrrer andres eller egen virksomhed, oplever sjældent sig selv som reelle deltagere” (Håstein & Werner, 2005, s. 212). Citatet udvider dette syn til at ikke-deltagende virke kan forstyrrer andre elevers virke, og på den måde forhindre andre elevers forudsætninger for læring.

Håstein og Werner giver et indblik i elevernes deltagelse, men udvider med et værktøj som læreren kan tilrettelægge efter eller kan bruge til at reflektere over egen praksis. ”Alle elever har brug for at opleve i hvert fald nogle typer af imødekommenhed” (Håstein & Werner, 2005, s. 215). Her er der tale om åbninger for deltagelse. Eleverne har brug for denne imødekommenhed for at de kan aktivere sig selv på måder, der understøtter deres læring. Kommer eleverne ind i den aktivering medvirker det til tilpasset deltagelse. Håstein og Werner stiller 4 grundvilkår op for at eleverne føler mulighed for deltagelse; 4 typer af åbninger (Håstein & Werner, 2005, s. 215). Identificere muligheder, analysere mulighederne, opdage formål og anvende sit potentiale. Vi tager et nærmere kig på en af de historieopgaver eleverne har arbejdet med, for at se hvordan det skaber muligheder for tilpasset deltagelse. Herunder ses et udsnit af den første del af måden, hvorpå vi har stilladseret aktiviteten *et hemmelig dokument*:

1. I skal arbejde i par.
 - a. Hvornår tror i dokumentet blev til? Hvad kan det fortælle?
 - b. Hvem lavede dokumentet?

Hvorfor blev dokumentet til? Hvad var hensigten?

(Resten ses i bilag 4)

Eleverne bør her kunne identificere muligheder. Eleverne opdager at de må arbejde sammen med andre, dog indkredset til i par. Det er op til eleverne at vælge deres makkere, og enkelte vil dog også få lov at arbejde i grupper af 3, efter at have argumenteret for, at de stadig kan få noget meningsfuldt ud af opgaven. Her træder læreren ind og må afgøre, ud fra elevernes læringsforudsætninger og relationer om det er konstruktivt at arbejde i grupper af 3. Eleverne kan opdage at der her er en situation som de kan tage del i.

Hvad sagde [REDACTED]?

Forordning om Neger-Handelen som gengivet i [REDACTED]
[REDACTED] for Aar [REDACTED]

Forordning om Neger-Handelen

(M)'s udtale om at han har deltaget, argumenterer han for gennem, at vi har observeret det. Han beskriver sin deltagelse som en mængde med *meget*. (M) støtter sin deltagelse op af en lidt blæserøvs kommentar. Gennem relationsarbejdet over praktikperioden har vi lært at han ofte taler sådan, så vi lægger ikke mere i det. Vi ser heller ikke at der er yderligere grund til at spørge ind da vi jo har set at han har arbejdet i undervisningen. (I) har følelsen af at have deltaget i undervisningen. Hun tænker over sit svar inden hun svarer. Både (M) og (I) mener altså, at de har deltaget. Gennem deltagende observation har det også været vores indtryk. Lidt anderledes er det dog med (B), som vi synes, blandt meget andet, kan beskrives som en meget ærlig og god dreng, der normalt virker interesseret i skolearbejde.

(I2): Okay ja. Hva' med dig (B)?

(B): Ja det synes jeg. Ej måske. Inde i klassen, derinde var vi da gode?

(I2): Hvad så da I gik ud? I tog på BLIK. Hvordan arbejdede du der?

(B): Ej, ik' så godt.

(I2): Var det fordi.. Var det på grund af opgaven, hvad synes du om opgaven?

(B): Den var okay. Altså, de 2 tekster? Vi snakkede jo.

Han starter egentlig ud med at give udtryk for, at han synes, at han har deltaget. Dette trækker han dog lidt i land med, mens han taler. Han ender med at begrænse det til "Inde i klassen, derinde var vi da gode?" ['Vi' henviser her til (V), som ikke er med i interviewet]. (I2) prøver at grave lidt i det ret spændende svar. BLIK er det tilstødende bibliotek, hvor eleverne ofte arbejdede. (B) synes han arbejdede godt i klassen, men røber at han nok ikke arbejdede så godt i BLIK da det var aktiviteten [*et hemmelig dokument*] det handlede om.

Det har altså ikke været alle eleverne, som har oplevet muligheder for tilpasset deltagelse. Aktiviteten har ikke kunnet fastholde elevernes interesse hele vejen gennem undervisningen, men af vores interview har 3 af de 4 arbejdet godt i denne undervisning. Vi kan ikke sige om det var rammerne ved at arbejde i BLIK eller om det var opgaven eller noget 3. der forhindrede at give (B) de rette forudsætninger for at deltage i aktiviteten.

Det flerstemmige og dialogiske klasserum

Olga Dysthe stiller skarpt på, hvordan hun mener, konstruktiv kommunikation kan udøves i undervisningssammenhænge. Vi vil gennem Dysthes *Det flerstemmige og dialogiske klasserum* se på

det kommunikative perspektiv. Dette er væsentligt for vores problemstilling for, hvordan vi kan understøtte elevernes læring gennem arbejdet med den sproglige dimension. Hendes teori lægger sig op af socialkonstruktivistiske overbevisninger, hvilket minder om et af omdrejningspunkterne for den danske historieundervisning; historiebevidsthed (Dysthe, 2000, s. 216). Historiefaget har førhen været særligt underlagt den monologiske tilgang til undervisning, en kommunikationsform som Dysthes teori gør op med. Når det er sagt, så uddyber hun dette med, at der dog stadig er omstændigheder, hvor både lærer og elev har bedst af, at undervisningen indeholder monologisk kommunikation. Dette kan være på baggrund af kognitivistiske overvejelser, såsom lærerens brug af synlig læring. Vi må dog se at det er ”.. når den dialogiske funktion dominerer, at eleverne får plads til selv at være meningsproducerende i samspil med hinanden og læreren”(Dysthe, 2000, s. 220). Dysthes teori belyser altså en side af det sociale samspil.

Dysthe taler for at undervisningen i større grad skal formes af det flerstemmige og dialogiske klasserum. Kort sagt kan det siges at handle om, hvordan læreren samtaler med eleven(erne). Hvis man vil opnå det meningsproducerende samspil elev-elev og lærer-elev, kan man gøre sig overvejelser om at ens kommunikation indeholder ”autentiske spørgsmål” (Dysthe, 2000, s. 226). Det særlige ved autentiske spørgsmål, som minder om åbne spørgsmål, er at læreren ikke kender svaret på spørgsmålet. Autentiske spørgsmål har blandt andet til formål ”.., at eleverne tænker sig om. Svaret findes ikke i en lærebog, og læreren har ingen kontrol med, hvad eleven faktisk vil svare, hvis spørgsmålet er autentisk”(Hvid, 1999). En anden teknik man ifølge Dysthe bør tage til sig er *udnyttelse af elevsvar*. Dette kan gøres gennem *optag* af elevsvar. Når man optager elevsvaret i den følgende samtale eller det følgende spørgsmål, inddrages eleven som central medspiller i elev-lærer kommunikationen. Læreren kan guide dialogen gennem *optag* til, at hjælpe eleven med at befinde sig i udviklingszonen, hvor yderligere refleksion kan finde sted (Dysthe, 2000, s. 227-228; Brodersen et al., 2015, s. 203).

I Erik Lunds *en må ut*, har vi lagt vægt på at eleverne skulle argumentere for, hvorfor de mener det ene billede eller den ene tekst skulle. Denne argumentation stilladseres gennem en samtale med læreren, hvor vi optager elevernes svar i uddybende spørgsmål, som hjælper med at bringe elevens tanker mere på banen. Disse spørgsmål har både karakter af at være åbne og at være autentiske. Nogle af spørgsmålene har vi en forventning til mht., hvilken boldgade svaret befinder sig i, men vi søger ikke noget præcist; dette er de åbne spørgsmål som vi gør brug af. De autentiske spørgsmål kommer til udtryk pga. aktivitetens rammer; eleverne argumentere for et historisk indhold ud fra deres

forforståelse. Da forforståelsen har så stor betydning, specielt i *en må ut* som førevaluering, kommer der naturligt argumenter på banen, som historielæreren ikke kan forudsige.

Motivation i undervisningen

Når vi ser på hvad der kan motivere eleverne til læring, er der mange faktorer der kan spille ind.

John Hattie definerer motivation i to former – ydre- og indre motivation. ”Er læringen en kilde til tilfredsstillelse i sig selv (indre), eller er det opfattede belønninger (ydre), som er kilde til tilfredsstillelse?” (pædagogikogdidaktik, 2013)

Den indre handler om elevernes egen lyst til læring, og den ydre handler om hvilke belønninger der kan opfordre eleven til deltagelse.

Vi er naturligvis mest interesserede i at ramme eleverne på den indre motivation, da

”... jo mere balancen flytter sig i retning af indre motivation, jo større bliver investeringen i læring, hvilket fører til større læringsudbytte.” (pædagogikogdidaktik, 2013)

Den indre motivation kan rammes på flere måder, men en af de mest succesfulde, er at udsætte eleverne for noget de interesserer sig for, eller at rammesætte undervisningen på en måde, som eleverne anser som ”sjov”. Et eksempel der stadig oftere finder vej ind i folkeskolerne, er spil i undervisningen. Dette understøtter Jens Pietras, blandt andet.

”Gamification, dvs. inddragelse af spil- og konkurrenceelementer i undervisningen kan legitimeres ud fra den betragtning, at eleverne i dag anvender en stadig stigende del af deres tid i den digitale virtuelle verden – dels med at selv at spille (ofte kommercielle spil), chatte og kommunikere på de sociale medier. Spil og konkurrence virker i sig selv motiverende – specielt på drengene, viser en række undersøgelser.” (Pietras, 2017)

Dette gør vi brug af i vores undervisning, da vi som en af de afsluttende øvelser med eleverne, og som en form for repetition, havde lavet et hjemmelavet brætspil (se bilag 16) Hvori eleverne skulle besvare spørgsmål om ting de havde gennemgået i forløbet, for at nå hele pladen rundt, og derved færdiggøre deres ”trekantshandel”. Sociolog og didaktiker Thomas Ziehe, ser ligeledes en fordel ved brugen af denne type opgaver, da den netop er tiltænkt at ramme elevernes indre motivation.

”Ifølge sociologen og didaktikeren Thomas Ziehe skal vi i undervisningen tage udgangspunkt i denne umiddelbare indre motivation og de medier eleverne er bekendte med. Ikke for at lade eleverne spille i undervisningen, men for at fagliggøre disse medier med et relevant indhold i form af såkaldt ”god anderledeshed”. (Pietras, 2017)

Det at forklæde en ”kedelig” opgave, som repetition af kildebegreber og indholdet af et langt forløb, med noget eleverne kan forholde sig til, og som ser ”sjovt” ud, var med til at øge deres motivation for at være med, da der pludselig kom et konkurrenceelement ind. Det var pludselig mere vigtigt at være den bedste, og vide mest, fordi det ikke længere var læreren man skulle svare, men deres egne klassekammerater, man kunne vinde over. slutteligt, har Andreas Lieberoth fra Aarhus Universitet har også noget at sige om værdien af spil i undervisningen.

”Bare det at lægge en spilleplade, nogle kort og brikker foran en gruppe mennesker, gør en væsentlig forskel i forhold til motivationen. Og med væsentlig mener jeg en statistisk signifikant forskel. De er mere motiverede for at engagere sig.” (Ebdrup, 2015)

Faglig læsning i historieundervisningen

”Der var engang; hvor jeg kunne regne med, at klassens dansklærer tog sig af elevernes læsefærdigheder. Selv. Jeg kunne koncentrere mig om historieundervisningen. Og på sin vis er arbejdsdelingen stadig gældende – men nu med den temmelig markante tilføjelse: Jeg skal også, som historielærer, (med)udvikle elevernes læsefærdigheder. En styrket læsefærdighed i historie er imidlertid ikke et mål i sig selv men midlet til større historisk forståelse - og større læringsudbytte i historieundervisningen i det hele taget.” (Larsen, 2012, s. 5)

Det er altså i stigende grad blevet historielærerens opgave at træne elevernes faglige læsning. Dette gøres blandt andet gennem historielærerens forarbejde, hvor læreren blandt andet kan bedømme teksternes læselighed, læsbarhed og læseværdighed.

- Læselighed handler om det visuelle udtryk i teksterne. Altså hvordan teksten er opbygget, om der er billeder i, osv.
- Læsbarhed handler om de sproglige elementer i teksten. Her tænkes på fagbegreber, ordforklaringer og generel sprogbrug.

- Læseværdighed handler om indholdets tilgængelighed for eleverne. Det handler altså om hvorvidt teksterne kan fange elevernes interesse, eller sætte deres viden og erfaringer i perspektiv. (Larsen, 2012, s. 6)

Tager vi udgangspunkt i vores opgave om Kong Christian d. 7. (se bilag 5) er læseligheden udfordret af en generel mangel på visuelle skift. Der er ingen billeder, men til gengæld er teksten inddelt i flere små afsnit – nogle af dem nummererede – for at hjælpe læseren igennem.

Hvad angår læsbarhed, er teksten her ikke på den letlæselige side. Den er skrevet på gammeldansk, der er kun to ordforklaringer i, og da det er skrevet af kongen, er der flere steder brugt mange ”unødvendige” ord, for at få budskabet igennem.

Kigger vi på læseværdigheden, er der heller ikke meget i denne tekst der kan fange elevernes interesse. Der er i teksten ikke nogle forventninger til eleverne om at de stiller spørgsmål, eller undrer sig over noget, og det er kun deres viden om det historiske indhold, der kan fange elevernes opmærksomhed, og få dem til at sætte teksten i historisk kontekst.

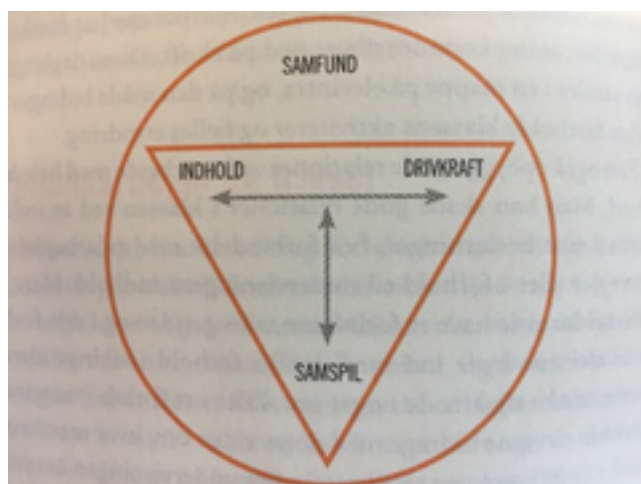
Men hvordan kan vi så bruge en tekst som denne? Og særlig i en klasse med læsevanskeligheder, da teksten umiddelbart virker vanskelig for selv den stærkeste læser?

Vi gjorde det gennem gruppearbejde. På denne måde var eleverne ikke tvunget til at kæmpe sig igennem teksterne alene, og derudover satte vi højere fokus på ”oversættelsen” af kilden, end kildearbejdet til at starte med. Her var alle eleverne i samme båd, og de elever, der kunne have svært ved læsning, var nogle gange bedre til at oversætte, og på denne måde var der færre elever der følte sig udsat på grund af deres faglige læseniveau. Efter oversættelsen blev opgaver opstillet som undringsspørgsmål, og da vi i kilden havde overstreget navne og årstal, blev den primære del af arbejdet at resonere sig frem til den historiske kontekst, ud fra den viden eleverne havde tilegnet sig gennem forløbet. Vi vægter netop dialogen omkring kildearbejdet højt, da vi mener at samtale udvider forståelsen for det faglige. Dette understøtter Sten Larsen.

”Læsning i fagene retter sig mod elevernes forforståelser og forståelser, eksponerer dem og artikulerer dem, forstærker dem - og øger dermed læringen. Det gør selve dialogen i historieundervisningen også. Men den gør mere end det. Hvor læsningsmetodikker ikke mindst retter sig mod det synlige, mod det faktuelle, vil dialogen altid forsøge – også - at skabe, eller at være, et fælles fortolkningsrum. Det er dialogens store, læringsmæssige styrke. Her byder ’læsning i historie’ sig især til med muligheder for en velgørende systematik og med en lang stribe metoder, som underbygger undervisningens forsøg på at transformere informationer til personlig viden.” (Larsen, 2012, s. 8)

Delkonklusion – en opsamling ud fra læringstrekanten

Vi har i den forrige del af opgaven bevæget os rundt mellem flere didaktikere og teorier. I dette afsnit vil vi forsøge at samle de forskellige elementer i en og samme model, for på denne måde at skabe overblik. Modellen vi anvender til dette, er Knud Illeris’ læringstrekant.



Modellen består simpelt sagt, af tre dimensioner: Indholdsdimensionen, samspilsdimensionen og drivkraften. Læring kan kun finde sted, hvis undervisningen indeholder meningsfuldt og velovervejet indhold, der i samspil med det samfund eleverne befinder sig i, og som eleverne spiller sammen om at lære, kan skabe en motivation hos eleverne for at lære det faglige indhold. (Canger, 2015, s. 182)

”Drivkraften eller motivationen til at lære det indholdsmæssige ansføres til dels af nogle indre forhold, dels af nogle ydre forhold (samspilsdimensionen).” (Canger, 2015, s. 182)

Her er de indre forhold tænkt som elevernes egne motivationer for emnet, mens ydre forhold er tænkt som værende samspillet med andre elever. Det er derfor væsentligt at vi som undervisere sørger for, både at ramme elevernes indre motivation, og den ydre. Vi deler trekantens hjørner op i delpointer, for overskuelighedens skyld.

Indhold:

Lægger vi ud med indholdet, er det her hvor alle de faglige opgaver vi har givet eleverne skal tænkes ind. Her tænker vi særligt på hvordan indholdet skal gøres meningsfuldt, og være velovervejet. I forhold til at ramme de kriterier, ser vi på den historiske bevidsthed, som Jens Aage Poulsen præsenterede den (Poulsen, 2015), og ligeledes de historiske kompetencer som præsenteret i Körbers FUER-model. Ud fra disse overvejelser ser vi, at det faglige indhold altså er nødt til at kunne anvendes på mange forskellige måder. Det er ikke nok at eleverne bliver dygtige til at besvare spørgsmål ud fra historiske kilder. De skal også trænes i; at kunne finde og forstå spor fra fortiden, at kunne formulere relevante spørgsmål til det historiske emne, de skal kunne skabe fortællinger ud fra de udleverede kilder, og – måske vigtigst af alt – de skal kunne sætte dem i kontekst til nutiden, da det er her samspillet med det omkringliggende samfund, kommer ind. Dette kræver naturligvis også mange forskellige opgavetyper, og her bliver det lærerens opgave, at udsætte eleverne for en varieret undervisning, der styrker elevernes historiske tænkning, på mere end én måde.

Kigger vi på de krav vi satte til faglig læsning, og særligt af de mere teksttunge kildetyper, så er det her igen lærerens opgave, at sørge for at rammesætte arbejdet på en måde, der er varierende, og understøttende for de elever der har vanskeligheder med den faglige læsning. Vigtigst af alt indenfor den faglige læsning, er det væsentligt at læreren vælger forskellige typer kilder, så eleverne bliver trænet i at forholde sig til det faglige indhold fra forskellige vinkler.

Drivkraft:

Drivkraften kan som tidligere sagt både komme fra indre forhold, og i samspillet med udefrakommende faktorer. Her kan vi trække paralleller til John Hattie's definition på den indre motivation (pedagogikogdidaktik, 2013).

I forhold til den indre motivation så er en mulighed at gøre de "kedelige" elementer til noget eleverne synes er mere interessant. Dette gør vi eksempelvis igennem et hjemmelavet spil anvendt som repetition af fagbegreber og historisk indhold. Såkaldt "Gamification" altså det at lave spil- og konkurrenceelementer i undervisningen er noget eleverne kender fra deres hverdag, og derfor motiverer det dem på et dybere niveau, og særligt drengene bliver fanget af denne type undervisning. (Pietras, 2017)

Et andet eksempel er Erik Lunds *mysterier*, som skaber motivation for eleverne. Selve jagten på at løse mysteriet pirrer elevernes interesse (Lund, 2016, s. 79).

Ligeledes kan vi i drivkraftpunktet trække paralleller til Håstein og Werners (2005) teori om deltagelse i undervisningen. Her kommer drivkraften, fra elevernes aktive deltagelse i undervisningen, og det er lærerens opgave at skabe ”åbninger” for elevernes deltagelse, ved at imødekomme deres behov, og derigennem aktivere dem i undervisningen. Dette ser vi eksempler på, i vores aktivitet ”et hemmeligt dokument”, hvor eleverne bliver udsat for flere forskellige ”deltagelsesåbninger”, i forbindelse med kildearbejdet.

Samspil:

Samspillet handler om de ydre faktorer, der kan hjælpe elevernes drivkraft på vej. Her tænkes blandt andet på lærerens rolle i undervisningen, men særligt de andre elever er en væsentlig faktor for den enkelte elevs drivkraft. Her kan trækkes paralleller til John Hattie’s definition af den ydre motivation (pædagogikogdidaktik, 2013) Med denne sammenligning mener vi den motivation eleverne kan føle, gennem samspillet med deres kammerater, og den ”præmie” det kan være at komme med en god pointe i samtalen om det faglige indhold.

Når vi har fokus på samspil, er kommunikationen en af hovedpointerne. Her kommer Olga Dysthe’s (2000) teori om det dialogiske og flerstemmige klasserum frem. Her ser vi på forskellen på dialogisk- og monologisk kommunikation, og fordelene ved netop den dialogiske kommunikation.

”... når den dialogiske funktion dominerer, at eleverne får plads til selv at være meningsproducerende i samspil med hinanden og læreren.” (Dysthe, 2000, s. 220)

I samspillet mellem elev og lærer, er det lærerens opgave at motivere – at skabe drivkraft – gennem autentiske spørgsmål, altså spørgsmål hvor læreren ikke nødvendigvis kender svaret, og hvor eleverne skal tænke sig om, da svaret ikke findes i en lærebog. Også ”optag af elevsvar” er en måde som læreren kan skabe drivkraft, ved at gøre det eleven sagde, til en hovedpointe i den videre samtale, og derved gøre eleven til en medspiller i kommunikationen.

Da en stor del af samspillet kommer gemme, elevernes fælles deltagelse i klassen, er det lærerens opgave, at sørge for at alle elever ser sig selv som aktive deltagere i undervisningen, da netop følelsen af at deltage, er med til at skabe samspil i klassen.

”Elever der ender som tilskuere eller som personer, der forstyrrer andres eller egen virksomhed, oplever sjældent sig selv som reelle deltagere.” (Håstein & Werner, 2005, s. 212).

Samspillet lykkes altså kun, hvis alle parter er deltagende, da der ellers kan skabes forstyrrelser. Sluttelig gør samspillet sig gældende, i arbejdet med den faglige læsning hos eleverne. Da flere af eleverne har læsevanskeligheder, er det gennem samspil, med hinanden og læreren, at de kan arbejde med kilderne på en fagligt fornuftig måde. Da samspil i bund og grund kræver at begge parter byder ind, er det vores opgave som lærere at sørge for, at de aktiviteter eleverne skal igennem, giver mulighed for at vise forskellige styrker hos eleverne.

Dette sikrer vi blandt andet gennem fokus på at lave forskellige typer spørgsmål, og ved at lave alternative fokuser i nogle opgaver. Eksempelvis er teksten fra Kong Christian i højere grad en oversættelsesøvelse og en undersøgelse af kontekst, end en egentlig læs-og-forstå-opgave.

Der er altså mange forskellige måder at opnå det Knud Illeris definerer som ”læring”. Når blot det faglige indhold er differentieret og relevant i forhold til elevernes hverdagsbillede, er det kun de andre punkter der skal tages højde for. Drivkraften er næsten altid til at finde. Uanset om den kommer fra indre motivationsfaktorer, som noget eleverne finder ”sjovt” eller tilpas udfordrende, eller gennem de ydre faktorer i samspillet med klassekammerater og læreren, er drivkraften det vi som undervisere skal bestræbe os mest, efter at opnå.

Diskussion

En del af vores hypotese drejer sig om forventningen til, at historielæreren ikke alene kan bygge et forløb op omkring Olga Dysthes artikel om det *flerstemmige og dialogiske klasserum* (Dysthe, 2000). Dette afgrænses til læringspotentialer i skrive- og samtaleaktiviteter.

Olga Dysthe siger i sin artikel, *det flerstemmige og dialogiske klasserum*:

“Den vigtigste teoretiske og praktiske implikation af min forskningsstudie er, at skrivning og samtale for at lære må praktiseres inden for rammerne af det “dialogiske” eller det ”flerstemmige” klasserum, hvis læringspotentialer skal kunne udnyttes.” (Dysthe, 2000, s. 215)

Dette mener vi gør sig gældende i flere tilfælde, eksempelvis har vi oplevet potentialet for denne type dialog i undervisningen, da eleverne skulle guides til at lave undersøgende spørgsmål i forhold til historisk tænkning. Dog har vi også set eksempler på situationer, hvor andre opgavetyper danner grundlag for læringspotentiale. Her tænker vi eksempelvis på Lunds (2016) læringsstrategi; *mysterier*, som blev stilladseret gennem monolog fra læreren. Eleverne kastede sig over opgaven på trods af manglende dialog fra læreren, og samtalede stadig om indholdet på deres egen måde.

Ud fra det førnævnte eksempel vurderer vi, at Dysthes teori ikke her kan stå alene, da indholdet i en opgave kan skabe læringspotentiale, uden dialogisk samtale mellem lærer og elev. Dysthe udtaler at det er et problem, hvis eleverne ikke gør brug af deres stemme i klasserummet. "Et klasserum består af mange personer, hver af dem med sin egen stemme, i det mindste potentielt. Problemet er, at ikke alle elever i klasserummet har en stemme" (Dysthe, 2000, s. 223). Dette problem oplevede vi i de fælles klassesamtaler, hvor enkelte elever ofte havde en rolle af at være den der tog ordet. Vi skulle her aktivt opsøge de elever, der ikke selvstændigt brugte deres stemme, for at høre dem i klassesamtalen.

Ligesom dette er et eksempel på problemet, så vi også eksempler på situationer, hvor vi ikke anså dette som værende et problem. Ifølge Håstein og Werner (2005), som refererer til Bråten (1998, 2000), kan deltagelse finde sted som en alter-centrisk delagtighed. Med dette menes elevernes evne til at deltage i samtalen gennem andre elever. Det er ikke muligt at måle om der faktisk er tale om et problem som Dysthe beskriver det, eller om det er denne alter-centriske delagtighed, der finder sted i de fælles klassesamtaler.

Vores foreløbige vurdering er at der nok afvigelse fra Dysthes teori til at den kan stå alene i planlægningen af historieundervisningens skrive- og samtaleperspektiv. Den skal understøttes gennem et vidtfavnende teoretisk bagland i lærerens vidensapparat.

Konklusion

I vores vurdering af den indsamlede observationsdata, nævnes det blandt andet at vi ikke føler at vores datasæt kan stå alene som måleinstrument af elevernes læringsudbytte. Dette kalder på at datasættet skal ses i samspil med andre understøttende undersøgelser. Vi har blandt andet udført fokusgruppintervjuer og foretaget start- og slutevaluering i form af Erik Lunds læringsstrategi, *en må ut* (Lund, 2016).

Observationerne i sig selv giver en kvantitativ måling af elevernes anvendelse af kildekritiske begreber, men fortæller os ikke noget om faktiske læringsudbytte. Her kan inddragelsen af interview være en hjælp til belysningen af andre aspekter af læringsprocessen. Interviewet fortæller os noget om elevernes motivation, som er en forudsætning for læring ifølge Knud Illeris' (Canger, 2015, s. 182) læringsteori, og læringsudbyttet efter den enkelte undervisningsgang. For at se udviklingen over en længere periode, kan start- og slutevalueringen give os en forståelse af elevernes faglige udvikling.

Da vi vil besvare et spørgsmål om læring, ser vi på dette ud fra Knud Illeris' læringsteori gennem hans model, læringstrekanten. Ser vi på indholdsdimensionen er det lærerens job, at vælge undervisningsform og -materiale, som er fagligt- og elevrelevant. Dette kan gøres i et komplementært forhold mellem Jens Aage Poulsens udlæg om historisk tænkning og historiske kompetencer samt Erik Lunds læringsstrategier. Historisk tænkning og de historiske kompetencer sætter blandt andet, et fokus på elevernes sproglige dimension, gennem elevdannede, fagligt relevante undersøgelsesspørgsmål, og det generelle samarbejde - og derigennem samtale - om kildearbejdet. De varierende kildetyper og arbejdet derom, er ligeledes med til at træne elevernes sproglige dimension, gennem anvendelsen af de kildekritiske begreber. Erik Lunds læringsstrategier, giver gennem et fokus på nøglebegreber, en særlig indgangsvinkel til arbejdet med den sproglige dimension gennem brugen kildekritiske begreber. Disse læringsstrategier kan bistå elever med læsevanskeligheder, gennem det stilladserede gruppearbejde.

For at sikre forudsætninger for elevernes drivkraftsdimension, som er en vigtig del i Illeris' lærings-samspil, må vi se på en lang række forhold. For at kategorisere disse forhold yderligere, sætter vi dem op som indre- og ydre motivation (Pædagogikogdidaktik.dk, 2013) Elevens egen drivkraft kan vi sammenligne med den indre motivation, da den omhandler alt det, der kan fange elevens egen interesse, og derigennem motivere til læring. Eksempelvis "gamification" altså spillignende opgavetyper, og opgaver med konkurrenceelementer, er nyttige til at ramme den indre motivation - eller drivkraften (Ebdrup, 2017).

En anden kilde til drivkraft, kan være Erik Lunds læringsstrategier, der skaber motivation og interesse hos eleverne, eksempelvis gennem mysterieløsning (Lund,2016).

Også Håstein & Werners (2005) teori om deltagelse gør sig gældende i drivkraftdimensionen. Her afspejler drivkraften sig gennem elevernes aktive deltagelse i undervisningen. For at opnå denne type drivkraft er det lærerens opgave, at sørge for de rette "deltagelsesåbninger" er til stede for eleverne.

Ser vi på samspilsdimensionen i læringstrekanten, kan vi trække paralleller til John Hattie's ydre motivation (Pædagogikogdidaktik, 2013). Med dette menes motivationen gennem ydre faktorer. Her tænker vi specifikt på den drivkraft eleverne kan opleve, ved samspillet med deres klassekammerater eller læreren.

For at skabe samspil, er kommunikation en hovedfaktor. Her ser vi på Olga Dysthe's (2000) artikel om det dialogiske og flerstemmige klasserum. Dysthe mener at det er dialogen med andre elever og læreren, der hjælper eleverne med at blive meningsdannende. I samspillet mellem lærer og elev, kan læreren gøre brug af optagende spørgsmål, det vil sige spørgsmål hvor læreren anvender elevernes svar i den videre samtale. Ligeledes kan autentiske spørgsmål skabe drivkraft hos eleverne, da eleverne får lov til at tænke hvad de vil, så længe de kan argumentere for deres holdninger.

Også deltagelse er en del af samspillet. Her er det lærerens opgave, at sørge for at alle eleverne ser sig selv som aktive deltagere i undervisningen, da netop følelsen af at deltage, skaber drivkraft hos eleverne. Samspillet kan kun lykkes hvis alle de involverede parter er deltagende, da der ellers kan forekomme forstyrrelser. Endelig er samspil en vigtig faktor i vores arbejde med den faglige læsning. Da samspil kræver at begge parter kan byde ind, er det vores opgave som undervisere, at sørge for, at de opgaver vi giver eleverne, kræver forskellige færdigheder for at blive løst. Er man eksempelvis en svag læser, men god til at skabe historisk kontekst, eller til at oversætte, kan man på denne måde byde ind i samspillet om det faglige indhold.

Hvis læreren understøtter elevernes læring med disse perspektiver, bør det at klassen har generelle læsevanskeligheder være mere underordnet. Eleverne får glæde af metoden og indgangsvinklen til begrebsdannelsen uanset deres læsefærdigheder, mens det også er en metode til at øve eleverne i deres faglige sprog. Dette er selvfølgelig ikke et udtømmende stykke arbejde, men et - mener vi - kvalificeret bud på, hvordan dette netop kan gøres.

Mens Olga Dysthes flerstemmige og dialogiske klasserum, giver læreren et stærkt kommunikativt værktøj, eller som minimum noget at reflektere over, så mener vi ikke at teorien kan stå alene i arbejdet med historieundervisningen. Da skolen - og undervisningen - er præget af uendeligt mange forskellige situationer og perspektiver, giver det mening at teorien ikke kan stå alene. Teorien skal være med til at styrke lærerens teoretiske ståsted og bagland. Selvom den ikke kan stå alene, mener vi at den sammen med andre teorier kan og bør komplementere lærerens praksis.

Perspektivering

Hvis vi skal tænke over vores fremtidige lærergerning og sætte den i perspektiv til vores praktikerfaringer, rejser 3 primære faktorer anledning til videre overvejelser. Her tænker vi først på forholdene som vi har været i praktik under kontra forholdene for den praktiserende lærer. Rent praktisk har vi været tilknyttet færre timer, samtidig med at disse færre timer har været fordelt på 2 studerende. Med en arbejdsuge, som ligger tæt op af den praktiserende læreres timetal, har vi altså haft mange flere timer at gøre godt med når det gælder forberedelsen af vores undervisning. Dette er særligt vigtigt i ønsket om at bruge f.eks. Erik Lunds læringsstrategier, som kan tage meget forberedelsestid, hvis ønsket er at lave det kvalificeret og gennemført. Vælger man alligevel, og det mener vi at man bør, at arbejde med Lunds læringsstrategier, så bør man gøre sig stærke overvejelser over deres genanvendelse. Lund skriver selvfølgelig også at man bør laminere aktiviteten *mysterier*, så man har en aktivitet, som kan bruges i længden. Men dette afspejler selvfølgelig kun dets holdbarhed og ikke dets egentlige genanvendelighed. Overvejelsen tænker vi altså i høj grad bør være af indholdet i *mysteriet*; lav det til et forløb, som du regner med at lave igen. Det er meget arbejde, hvis man laver det til et "testforløb", og vi forventer desværre ikke at læreren har forberedelsestid som slår til.

Den anden faktor vi undre os over er klassekulturen. I praktikken mødte vi mange forskellige klassekulturer, hvor hver klasse er præget af de faste rammer, og som praktikant kan det være svært at ændre på disse, da vi kun arbejder ud fra 6 uger. Vi tror først man i større grad kan præge klassekulturen når man er en del af de faste rammer på lang sigt. Den klassekultur vi har lavet vores undersøgelse i, arbejde undersøgende i flere fag, og var vante til at bruge hinanden som ressourcer. Klassekulturer, hvor eleverne f.eks. ikke er vante til at samtale, bruge hinanden eller arbejde undersøgende, tror vi vil have svært ved at lave den type læringsstrategier som vi har anvendt. Her

tror vi læreren må gøre en særlig indsats for at klassekulturen. Det skal f.eks. være okay at arbejde med opgaver, hvor der egentlig ikke er noget korrekt svar.

Den sidste faktor, handler om den noget kunstige “lærerrolle” man er sat i, når man træder ind i “praktikantrollen”. Elevernes-, praktikvejlederens- og vores egne forventninger til forløbet, er med til at skabe et kunstigt billede på lærergerningen. Eleverne forventer at de skal lave “sjove” ting, fordi de ikke skal have deres faste lærer. Praktikvejlederen sidder ovre i hjørnet, og tager noter til alt hvad man laver, og selv har man sat store forventninger til egen praksis, da det medbragte undervisningsmateriale er planlagt gennem flere timer på lærerværelset. Man kan tillade sig, at være mere “ven” med eleverne når man er i praktik, da forholdet i bund og grund bliver ligegyldigt efter 6 uger. Dette er ikke tilfældet når man har en lærerrolle. Her er det forhold du har til eleverne mere permanent, og derfor bør man i højere grad overveje hvordan man forholder sig til dem.

Litteraturliste

- Bjørndal, C. R. P. (2003). *Det vurderende øje*. (2. udgave). Forlaget Klim.
- Brodersen, P., Laursen, P.F., Agergaard, K., Nielsen, N.g. & Gissel, S.T. (2015). *Effektiv undervisning, Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Bråten, S. (1997). *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge University Press
- Bråten, S. (2000). *Delaktige spedbarn, og dialogpartnere. Om altersentrisk persepsjon*
- Canger, T & Kaas A. L. (2016). *Praktikbogen, Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. (1. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, O. (2000). *Det flerstemmige og dialogiske klasserum*. (1. udgave, 3. oplag). Klim forlag.
- Elbro, C. (1995). *Læs her! - om utilstrækkelige læsefærdigheder*. Undervisningsministeriet.
- Fines, J. & Nichol, J. (1997). *Teaching Primary History*. London: Heinemann
- Færk, W. & Petersen, J. H. (2017). *Historie i brug - fra historieskabt til historieskabende*. Frydenlund. Frederiksberg.
- Håstein, H., Werner, S. (2005). *Plads til forskellighed*. (1. udgave, 1. oplag). Gyldendals lærerbibliotek
- Illeris, K. (2001). *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. (1. udgave, 3. oplag). Roskilde Universitets Forlag
- Larsen, S. (2012). *Faglig læsning i historie*. Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktik, en håndbok for studenter og lærere*. (5. udgave). Universitetsforlaget
- Mcgill-Franzen, A., Allington, R. L. (2011). *Handbook of reading disability research*. Routledge.
- Pietras J. & Poulsen J. Aa. (2016). *Historiedidaktik - mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag. København

Internetsider:

Danske Love. (u.å.). *Folkeskoleloven §18*. Lokaliseret [26-05-2019] på:
<https://danskelove.dk/folkeskoleloven/18>

Ebdrup, N. (2015). *Vi bliver motiverede bare af, at tro vi spiller et spil*. Lokaliseret [02-06-2019] på:
<https://videnskab.dk/kultur-samfund/vi-bliver-motiverede-bare-af-tro-vi-spiller-et-spil>

FFM historie, (2016). *Forenkledede fælles mål for historiefaget*. Lokaliseret [02-06-2019] på:
<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

Hvid, M. (1999). *Fælles ansvar for læring*. Lokaliseret [27-05-2019] på:
<https://www.folkeskolen.dk/5257/faelles-ansvar-for-laering>

Mølgaard, A. (u.å.). *Anmeldelse af Erik Lund - Historiedidaktik*. Lokaliseret [28-05-2019] på:
http://www.narratio.dk/?page_id=225

Poulsen, J.A. (2015). *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer*. Lokaliseret [02-06-2019] på:
<https://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Pædagogikogdidaktik. (2013). *Ydre og inde motivation JF Hattie*. Lokaliseret [02-06-2019] på:
<https://paedagogikogdidaktik.wordpress.com/2013/06/08/ydre-og-indre-motivation-jf-hattie/>

Pietras, J. (2017). *Spil i historieundervisningen*. Lokaliseret [02-06-2019] på:
<https://historielab.dk/laererudvikling/gratis-efteruddannelse-med-din-faggruppe-paa-jeres-gymnasium/efteruddannelse/spilrollespil-i-historieundervisningen/>

Pietras, J. (2018). *Undersøgende problemorienteret historieundervisning*. Lokaliseret [02-06-2019] på:
<https://historielab.dk/undersogende-problemorienteret-historieundervisning/>

Poulsen, J.A. (2018). *Problemstillinger og kildearbejde*. Lokaliseret [02-06-2019] på:
<https://historielab.dk/laererudvikling/sammen-om-historie/video/videoertillaering/problemstillinger-og-kildearbejde/>

Bilag

Bilag 1

Interviewguide:

I hvor høj grad synes I at I selv har været deltagende i dagens undervisning?
Hvorfor lidt / har det været værd at være deltagende?

I dag har vi haft en aktivitet.
Havde I prøvet aktiviteten før i historie?
Hvad med i andre fag? Måske ikke præcist det samme, men noget som kunne minde om aktiviteten?
Is I kan sige lige hvad I vil, hvad synes I så om aktiviteten?
Synes I at I har lært noget af aktiviteten? Meget, lidt?
Hvis I skulle bestemme om vi laver denne aktivitet igen eller ej, hvad ville I så bestemme?

I dag har vi blandt andet haft om _____ (aktuelle historiefaglige begreber fra _____ undervisningen _____ (udfyldes efter endt undervisning))
ad kan I sige om begrebet?
Føler I at vi bør arbejde mere med begrebet næste gang?

Bilag 2

Klasse: _____ Dato: _____ Fag: _____		
Hvilke specifikke kildebegreber bliver der brugt?		
Eleverne anvender kildekritiske begreber i klasesamtalen om det historiefaglige indhold	Kildetype	
	Ophav	
	Formål	
Eleverne anvender kildekritiske begreber i gruppearbejdet om det historiefaglige indhold	Afsender	
	Offentlig/privat	
	Repræsentativ	
Eleverne anvender færfaglige ord eller beskrivelser af kildekritiske begreber i samtalen om det faglige indhold	1. hånds- 2. håndskilde	
	Ægthed	
	Tendens	

Bilag 3 - udfyldte observationsskemaer

Klasse: 7.a Dato: 20/2 Fag: Historie		
Hvilke specifikke kildebegreber bliver der brugt?		
Eleverne anvender kildekritiske begreber i klasesamtalen om det historiefaglige indhold 	Kildetype	
	Ophav	
	Formål	
Eleverne anvender kildekritiske begreber i gruppearbejdet om det historiefaglige indhold	Afsender	
	Offentlig/privat	
	Repræsentativ	
Eleverne anvender færfaglige ord eller beskrivelser af kildekritiske begreber i samtalen om det faglige indhold 	1. hånds- 2. håndskilde	
	Ægthed	
	Tendens	

Klasse: 7.b Dato: 27/2 Fag: Historie		
Hvilke specifikke kildebegreber bliver der brugt?		
Eleverne anvender kildekritiske begreber i klasesamtalen om det historiefaglige indhold 	Kildetype	
	Ophav	
	Formål	
Eleverne anvender kildekritiske begreber i gruppearbejdet om det historiefaglige indhold	Afsender	
	Offentlig/privat	
	Repræsentativ	
Eleverne anvender færfaglige ord eller beskrivelser af kildekritiske begreber i samtalen om det faglige indhold 	1. hånds- 2. håndskilde	
	Ægthed	
	Tendens	

Klasse: 7.a Dato: 6/3 Fag: Historie		
Hvilke specifikke kildebegreber bliver der brugt?		
Eleverne anvender kildekritiske begreber i klasesamtalen om det historiefaglige indhold 	Kildetype	
	Ophav	
	Formål	
Eleverne anvender kildekritiske begreber i gruppearbejdet om det historiefaglige indhold 	Afsender	
	Offentlig/privat	
	Repræsentativ	
Eleverne anvender færfaglige ord eller beskrivelser af kildekritiske begreber i samtalen om det faglige indhold 	1. hånds- 2. håndskilde	
	Ægthed	
	Tendens	

Klasse: 7.a Dato: 13/3 Fag: Historie		
Hvilke specifikke kildebegreber bliver der brugt?		
Eleverne anvender kildekritiske begreber i klasesamtalen om det historiefaglige indhold 	Kildetype	
	Ophav	
	Formål	
Eleverne anvender kildekritiske begreber i gruppearbejdet om det historiefaglige indhold 	Afsender	
	Offentlig/privat	
	Repræsentativ	
Eleverne anvender færfaglige ord eller beskrivelser af kildekritiske begreber i samtalen om det faglige indhold 	1. hånds- 2. håndskilde	
	Ægthed	
	Tendens	

Klasse: 7.a Dato: 20/3 Fag: Historie		
Hvilke specifikke kildebegreber bliver der brugt?		
Eleverne anvender kildekritiske begreber i klasesamtalen om det historiefaglige indhold 	Kildetype	
	Ophav	
	Formål	
Eleverne anvender kildekritiske begreber i gruppearbejdet om det historiefaglige indhold 	Afsender	
	Offentlig/privat	
	Repræsentativ	
Eleverne anvender færfaglige ord eller beskrivelser af kildekritiske begreber i samtalen om det faglige indhold 	1. hånds- 2. håndskilde	
	Ægthed	
	Tendens	

Klasse: 7.a Dato: 27/3 Fag: Historie		
Hvilke specifikke kildebegreber bliver der brugt?		
Eleverne anvender kildekritiske begreber i klasesamtalen om det historiefaglige indhold 	Kildetype	
	Ophav	
	Formål	
Eleverne anvender kildekritiske begreber i gruppearbejdet om det historiefaglige indhold 	Afsender	
	Offentlig/privat	
	Repræsentativ	
Eleverne anvender færfaglige ord eller beskrivelser af kildekritiske begreber i samtalen om det faglige indhold 	1. hånds- 2. håndskilde	
	Ægthed	
	Tendens	

Bilag 4

1. I skal arbejde i par.
 - a. Hvornår tror i dokumentet blev til? Hvad kan det fortælle?
 - b. Hvem lavede dokumentet?
 - c. Hvorfor blev dokumentet til? Hvad var hensigten?
 - d. Hvad skal jeg ellers vide om dokumentet før at jeg kan bruge det som kilde?
2. Skriv alle spørgsmål op som du ønsker svar på. Gå så sammen med et andet par og sammenlign spørgsmålene? Hvilke kan I svare på?
3. Arbejd i de par i startede i. I får et nyt dokument. Brug begge dokumenter til at finde svar på de spørgsmål i står tilbage med.
 - a. Hvem skriver forfatteren af brevet til?
4. Hvor mange år tror I at der går mellem dokumenterne bliver til?
5. Sammenlign de to dokumenter.
 - a. Hvilke nye oplysninger giver det andet dokument jer mht. slaverne i Vestindien?
 - b. Hvilke problemer åbner de to dokumenter op for?
6. Det er DIG, som skriver brevet i andet dokument. Brug hvad du har læst i de to dokumenter til at give et foredrag for klassen om slave-situationen fra Vestindien.

Bilag 5 – Christian d. 7. forordning om slavehandel

Hvad sagde [REDACTED]?

Forordning om Neger-Handelen som gengivet i [REDACTED]

14. Forordning om Negers-Handelen

Vi [REDACTED]

[REDACTED] Gøre alle vitterligt: At, i Hensigt til de Omstændigheder, som følge med Slavehandelen paa Kysten af Guinea og med de der købte Negres Overførsel til Vore Vestindiske Øer, ogsaa i Betragtning af, at det i alle Henseender maatte være velgiørende og gavnligt, om Tilførsel af nye Negre fra Guinea kunde undværes og Vore Vestindiske Øers Dyrkning i Tiden bestrides med Arbeidere, som, paa Øerne fødte og opdragne, vare fra Ungdommen af vante til Arbeidet, Himmelegnen* og dem, under hvilke de skulle arbeide, have Vi ladet undersøge, hvorledes og naar dette maatte blive mueligt.

Ved denne Undersøgelse er det blevet sat uden for Tvivl, at det kan blive mueligt og er fordeeltigt for Vore Vestindiske Øer at undvære Indkiøb af nye Negre, naar Plantagerne engang ere blevne forsynede med tilstrækkeligt Antal i det for Formerelsen fornødne Forhold; naar Understøttelser for de

Plantage-Eiere, som dertil trænge, kunne gøres muelige, og der sørges for at fremme Negrenes Ægteskaber, Oplærelse og Sædelighed. For altsaa at sætte Vore Vestindiske Besiddelser udaf den Afhængighed, hvori de vare og ere i Henseende til Negres Tilførsel, og for omsider at gøre Negres Tilførsel unødvendig, er det at Vi nu til hver Mands Efterretning kundgiøre Vor allernaadigste Villie om en Deel herhen hørende, som nu behøver strax at bekendtgøres, og herved saaledes byde og befale:

1.

Med Begyndelsen af Aaret [REDACTED] ville Vi, at al Negerhandel for Vore Undersaatter skal ophøre paa de Afrikanske Kyster, og ellers hvor den kunde finde Sted uden for Vore Besiddelser i Vestindien, saaledes, at efter dette Tidsrums Udløb ingen Neger eller Negerinde enten paa Kysten eller paa andre fremmede Steder maae ved eller for Vore Undersaatter indkiøbes, i Vore Undersaatters Skibe føres, eller til Vore Vestindiske Øer til Salg indføres, og at al mod dette Forbud stridende Handel skal efter denne Tid ansees som ulovlig.

2.

Imidlertid, fra nu af nemlig og indtil Udgangen af Aaret [REDACTED], maae det være tilladt for alle Nationer uden Forskiel og under alle Flage at indføre Negre og Negerinder fra Kysten til Vore Vestindiske Øer.

3.

For de sunde og friske Negre og Negerinder, som i denne Tid saaledes indføres til Vore Vestindiske Øer, bevilge Vi, at følgende Partier raae Sukkre maae i egne eller fremmede Skibe inden eet Aar fra Indførselen udføres fra Øerne til fremmede Steder i eller uden for Europa, nemlig for hver voxen Neger eller Negerinde 2000 Pd. Brutto, og for hver halvvoxen det Halve, nemlig 1000 Pd., uden Forskiel i Henseende til Kiønnene; men for Børn intet.

4.

Den i Forordningerne af 9 April [REDACTED] og 12 May [REDACTED], hvilke i Henseende til Negerhandelen herved for Resten hæves, bestemte Afgivt ved Slavers Indførsel, ville Vi allernaadigst ganske eftergive for de Negerinder, som herefter indføres; hvorimod af de Sukkre, som for indførte Negre eller Negerinder udføres til fremmede Steder, erlægges i udgaaende Told $\frac{1}{2}$ Procent meer, end der nu er paabudet.

5.

Videre ville Vi, i Hensigt til det rette Forhold mellem Kiønnene, fra Begyndelsen af Aaret [REDACTED] og for den følgende Tid eftergive

Kopskatten* af de Neger-Qvinder eller Piger, som arbeide paa Plantagerne, og ikke ere Huus-Negerinder, hvorimod fra samme Tid at regne denne Afgift erlægges dobbelt af alle Plantage-Mands-Negre.

**Kopskat: skat, som rammer alle skattepligtige personer lige uden hensyn til deres økonomiske forhold.*

6.

Udførsel af Negre og Negerinder fra Vore Vestindiske Øer forbydes fra nu af paa det strængeste, og undtages fra dette Forbud allene de, som Lovene byde at udgaae, samt de, hvilke Vor General-Gouverneur og Regiering paa de Vestindiske Øer i meget enkelte Tilfælde efter Omstændighederne maatte troe sig beføiet til at lade udgaae. Hvorefter alle og enhver kunne vide sig at rette og forholde. Givet paa [REDACTED]
den 16 Martii [REDACTED].

Under [REDACTED]
[REDACTED]

Bilag 6 – Et brev fra Peter von Scholtens til sin advokat

Hvad sagde [REDACTED] til sin [REDACTED]

Previously I have forwarded to your Honor a number of documents and papers that might be helpful in clarifying the situation for you. At the same time I want to let you know the confidence and trust I have in your handling of my case in the best possible way. I am enclosing more documents for your information according to the attached list. At the same time I am handing you the following notations for your possible use or guidance in this case.

It will only be possible to understand my action on July 3, [REDACTED], in St. Croix when the Negro insurrection took place, and to pass a fair and just judgment of the necessity of the proclamation of the emancipation, when the atmosphere in the colonies and my situation as Governor General are taken into consideration.

First it must be remembered that after the Royal Proclamation of July 28, [REDACTED], all children born to the unfree after the issuance of this proclamation would be free at birth, while the same Royal decree dictated that a period of 12 years of transition should exist for the unfree. This was bound to cause a difficult and precarious situation, not only among the planters, but the slaves, who of course had a stronger demand for freedom because it now had been promised within not too many years.

It is a well-known fact that the planters were not pleased with the decree of July 28, [REDACTED], providing for the freedom of all children born after that date and promising final emancipation at a certain stipulated time. The slaves did not want to wait 12 years for emancipation and constantly complained about the treatment of their free children. On the other hand, it was quite natural that the planters now neglected the children: they were considered a burden because the planters could not be compensated through the children's work on the plantation when they grew up.

As a matter of fact, on every holiday after the proclamation of the Royal Decree, a number of mothers complained to me about the planters' treatment of their children.

Thus the situation became more complicated in the colonies and it was more difficult to preserve the status quo. It must also be remembered that, during the year after the proclamation of the British emancipation ([REDACTED]) conditions have been dangerous and not very reassuring. All the slaves longed for emancipation,

without understanding its real impact on everyday life and individual well-being. Add to this the new development in the French colonies, which complicated the situation even more.

It is commonly felt that the emancipation in the French colonies was a consequence of the French Revolution in [REDACTED], which caused a change in the form of government and the constitution.

About the same time, or shortly thereafter, it came to the attention of the slaves in our islands that the Danish constitution had been changed, but of course they did not know anything about the importance and the consequences of this change so far as the Danish West Indies were concerned. But anybody who has lived in our colonies will understand that the slaves in our islands generally would believe that, just as the change in the French constitution had brought emancipation to their brothers in the French Colonies, a change in the Danish constitution would result in theirs. As a matter of fact, many slaves were so sure of their emancipation that they believed the proclamation to be arbitrarily delayed...

... Today others might admit against their will that my work for the benefit of the colonies had been very fruitful and will continue to be; therefore, why should I hesitate to admit it myself? Sudden emancipation will bring more dangers and less real advantages to the black population whose happiness and civilization has meant so much to me during so many years and been the object and aim of all my activity.

I have thought it wise to send you these notes and presentations and, at the same time, I once more assure you of my unlimited respect and trust in you.

Bilag 7

Foran jer har I en historie, men den er blevet delt i mange mindre dele. Prøv at samle historien så den giver mening!

- Mysteriet er opdelt i 2 kapitler
- Giv hvert kapitel en overskrift

Spørgsmål:

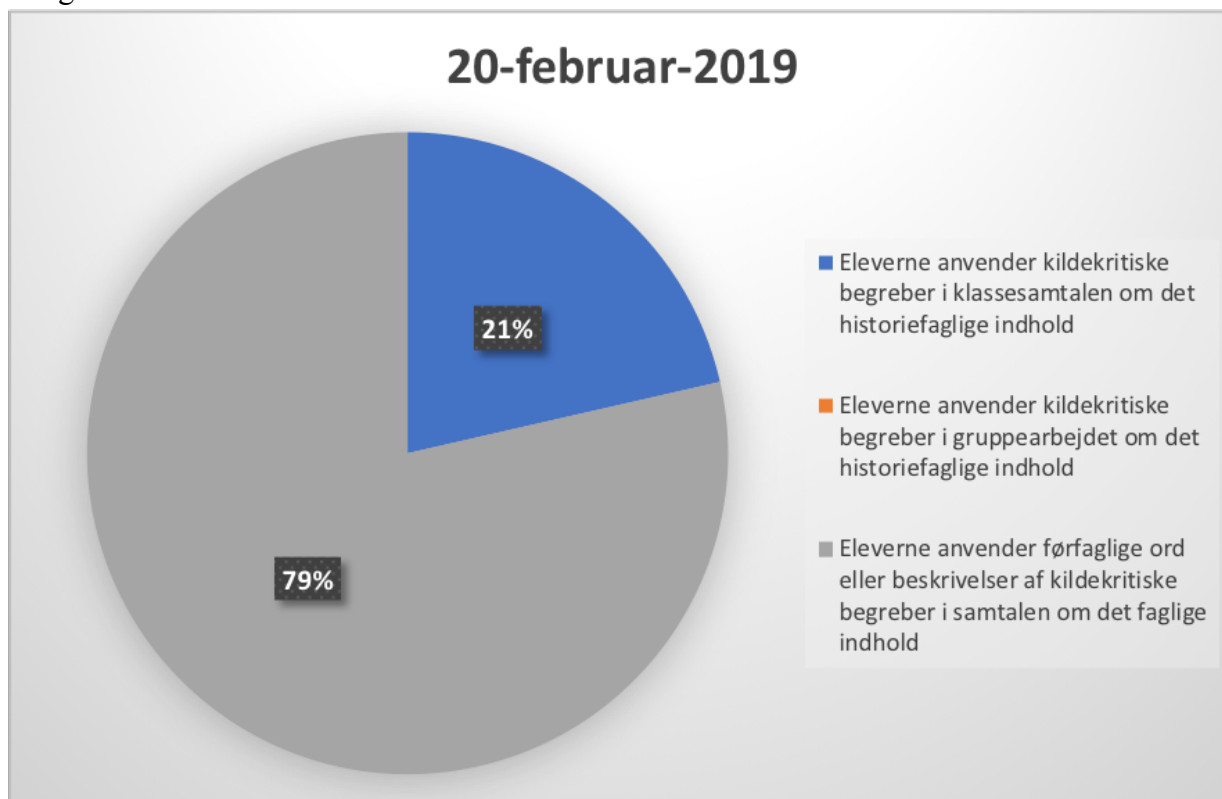
Hvor gammel var han i enden?

Hvor gammel tror I, at han var i begyndelsen af historien?

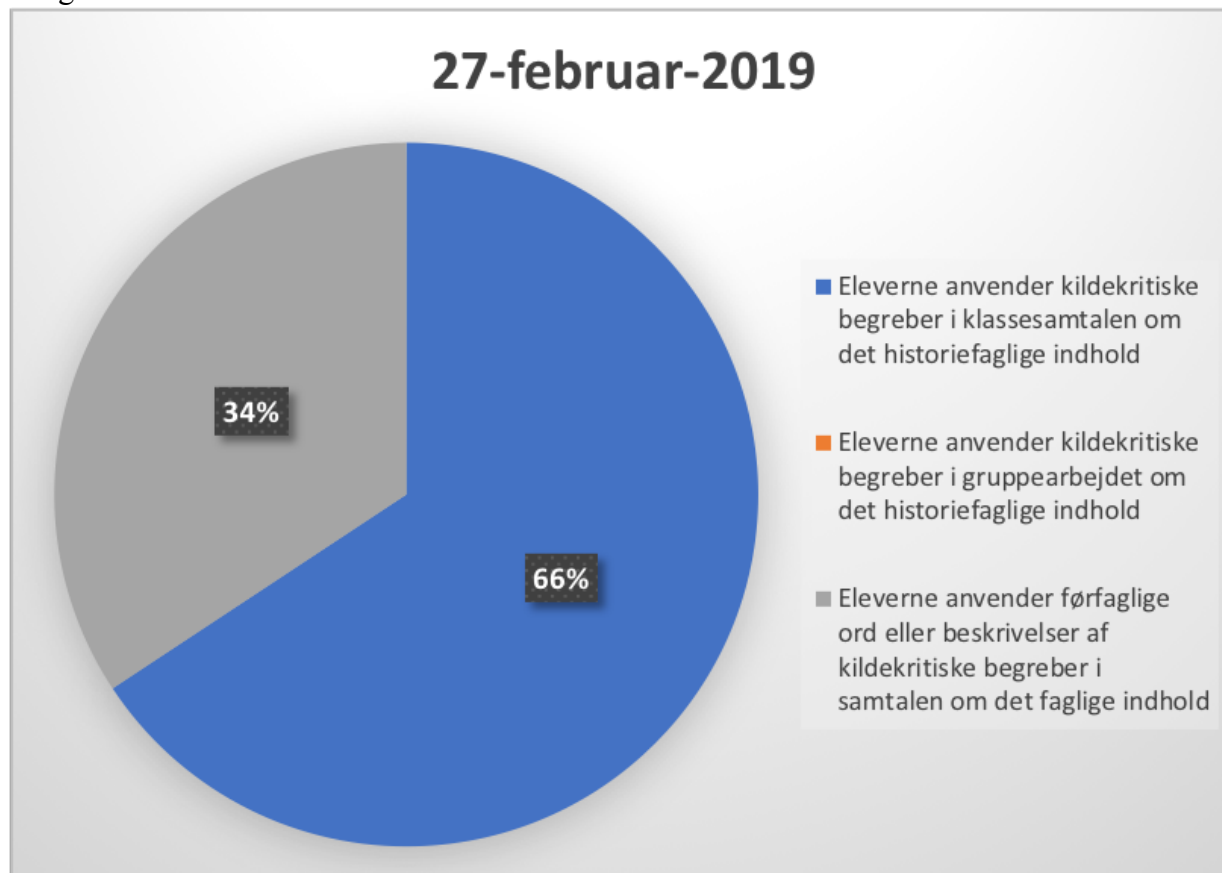
Hvilke dele oplevede han positivt, neutralt og negativt?

Hvad tror I at der blev af ham?

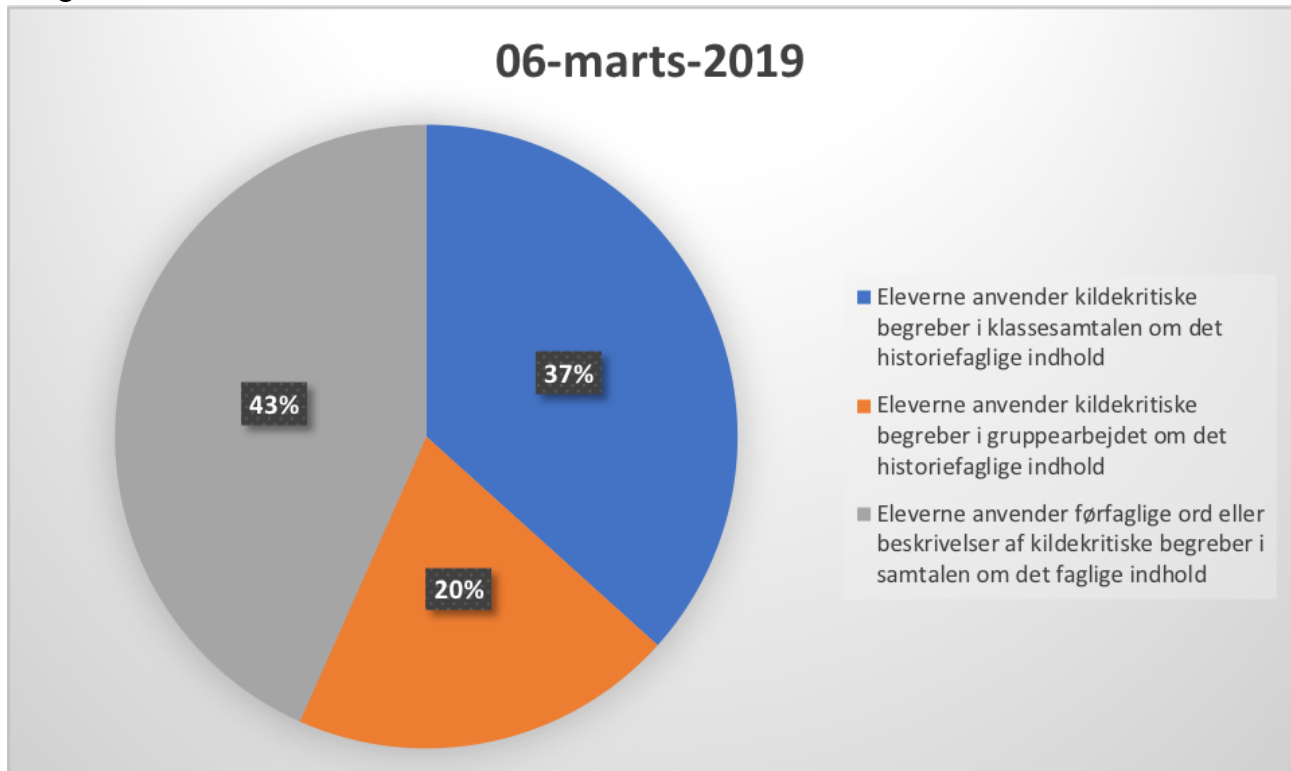
Bilag 8



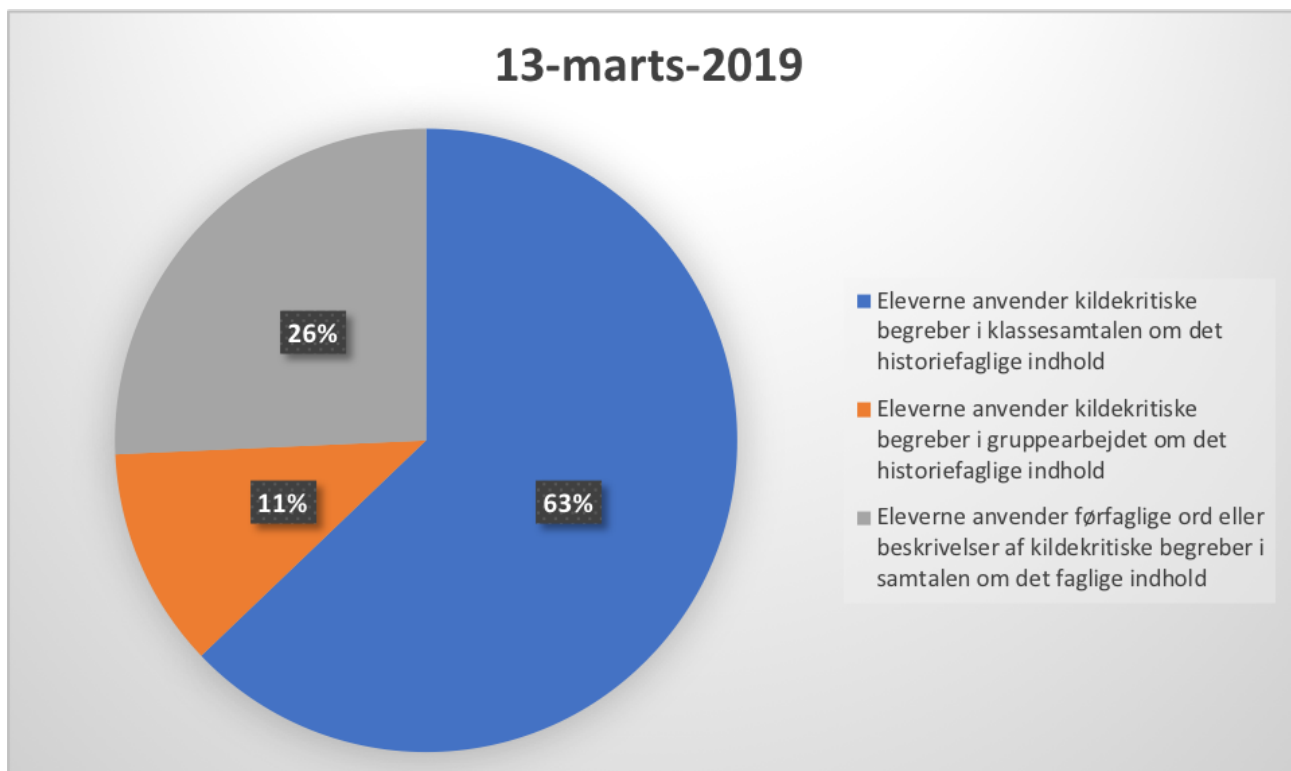
Bilag 9



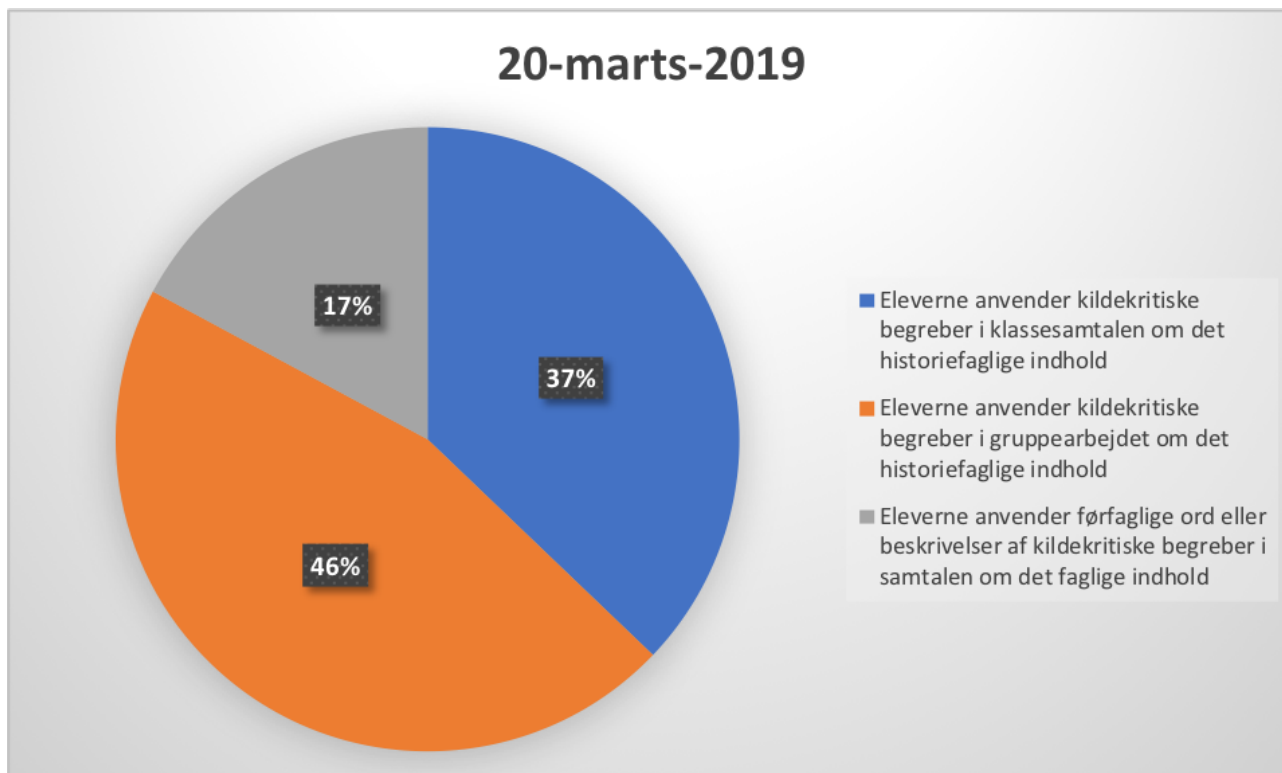
Bilag 10



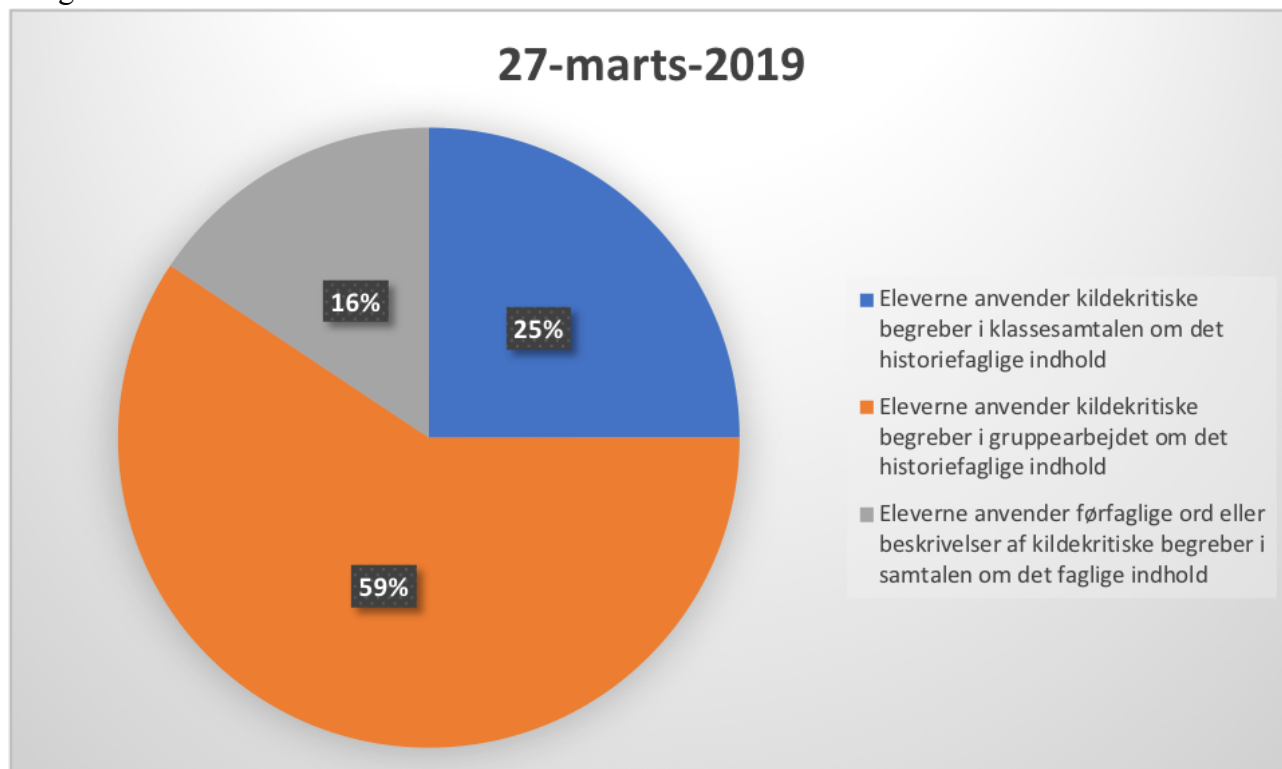
Bilag 11



Bilag 12



Bilag 13



Bilag 14 - Vores mysterie i "korrekt" rækkefølge.

Jeg var den yngste af sønnerne, og jeg blev derfor mors favorit og var altid med hende.

To mænd og en kvinde ... Greb os begge. Kneblede os, bandt vores hænder sammen og løb med os ind i den nærmeste skov.

Min søster og jeg blev så adskilt ... Hun blev revet bort fra mig ... men jeg blev tilbage ... Jeg græd og græd.

Jeg blev overladt til en høvding. Denne mand havde to koner og nogle børn, og de behandler mig meget godt og gjorde alt de kunne for at trøste mig.

Jeg blev solgt igen ... Jeg havde rejst langt, da ... til min store overraskelse ... hvem anden end min søsteren blev fragtet til huset... hun skreg højt og kastede sig i mine arme.

Selv denne lille trøst var snart slut. For allerede før morgenlyset var kommet, blev hun igen revet fra mig for altid.

Jeg kom til en by som hed Tinmah ... Jeg blev solgt til en købmand ... og de behandlede mig på en måde, så jeg glemte at jeg var en slave.

Tidligt en morgen ... blev jeg vækket til en ny sorg, da jeg blev sendt væk ... det vil være kedeligt og uinteressant at fortælle hele denne rejse.

Et slaveskib ... jeg var fyldt med undren... jeg blev med det samme hængt op for at se om jeg var sund og frisk ... De var i dårligt humør ... og jeg troede det ville tage livet af mig.

Jeg spurgte om jeg ikke ville blive spist af de underlige hvide mennesker, med farlige blikke, røde ansigter og langt hår?

Der gik ikke længe før jeg blev smidt under dækket ... den frygtelige tanke gjorde mig så syg, at jeg ikke kunne spise ... En af dem holdt mig fast, mens en anden piskede mig frygteligt.

Hele skibets last ... alt sammen ... luften blev dårlig ... sygdom ... lænker ... møg fra baljerne som børnene sked i ... skrig fra kvinderne ... støn fra de døende.

To mænd der var lænket sammen hoppede i havet..

Vi fik Barbados i sigte ... Vi var alle sammen lænket sammen, som svin i en flok ... Vi blev solgt.

Jeg ... Fragtet til Nordamerika ... Jeg var elendig ... jeg havde ikke noget menneske at snakke med, som jeg kunne forstå.

Michael Henry Pascal, som var løjtnant i den britiske flåde, gav 30 eller 40 pund for mig. Jeg kunne snakke lidt dårligt engelsk ... Fortalte mig at jeg skulle fragtes tilbage ... Det gjorde mig meget glad.

Mens jeg var ombord gav herren mig navnet Gustavus Vasa ... Da jeg nægtede at svare på mit nye navn, slog de mig ... og jeg gav efter.

Om bord ... en ung dreng, nok 4 eller 5 år ældre end mig... Richard Baker ... Blev min faste ledsager og vejleder.

Falmouth ... 12 år gammel ... sne ... Jeg havde aldrig set noget lignende før. Jeg troede det var salt.

Bilag 15 - udsnit af interview

(I2): Godt lad os komme i gang. Vi gør jo bar' som sidst, sidste par gange, så I kender det jo lidt.

(I1): Yep.

(I2): Godt. I hvor høj grad synes I, I har deltaget i dag? Altså, hvis I selv skal sige det.

(M): Altså, jeg synes jeg, jeg har deltaget meget. Du så det jo. Jeg var pisse god.

(I2): Ja, det rigtigt nok. Men jeg vil jo gerne høre, hvad I selv tænker. (I), hvordan synes du?

(I): Jeg synes.. Altså ja det har jeg.

(I2): At du har deltaget?

(I): Ja.

(I2): Okay ja. Hva' med dig (B)?

(B): Ja det synes jeg. Ej måske. Inde i klassen, derinde var vi da gode?

(I2): Hvad så da I gik ud? I tog på BLIK. Hvordan arbejdede du der?

(B): Ej, ik' så godt.

(I2): Var det fordi.. Var det på grund af opgaven, hvad synes du om opgaven?

(B): Den var okay. Altså, de 2 tekster? Vi snakkede jo.

Bilag 16

