

Faglig Læsning i Historie: Er det nok at undervise eleverne i fagbegreber i historietimerne?



- Et bachelorprojekt.

Uddannelsessted: Professionshøjskolen Absalon, Vordingborg.	Hold: Lv20p12-ba
Vejleder/Eksaminator: Jens Pietras	Dato: 14/1 2021
Eksaminand: Dixon, A. J. (lv16s301)	Antal tegn: 59.826
Jeg bekræfter at opgaveskriveren har udformet opgaven uden uretmæssig hjælp (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående uddannelser, 2013) Kopiering eller anden gengivelse af opgaven eller dele af denne er kun tilladt med opgaveskriverens tilladelse, jævnfør gældende dansk lov om ophavsret.	

1.0: Indledning	4
2.0: Problemformulering	5
3.0: En kort begrebsafklaring	5
3.1: Læseudfordringer	5
3.2: Læsekompetencer og literacy	5
4.0: Metode	6
4.1: Undersøgelsesdesign	6
4.1.1: Kvalitative interviews	6
4.1.2: Kortlægning af data	7
4.2: Motivation for at benytte sprogfaglige værktøjer	8
5.0: Forskningsoversigt	9
5.1: Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen	9
5.2: PIRLS 2016	10
5.3: PISA 2018	11
5.4: Rapport om undervisning i læseforståelse	12
5.5: Opsummering af forskning	12
6.0: Teori	12
6.1: Det sociokulturelle perspektiv på læring	13
6.2: De Fantastiske Fire	14
6.3: Teaching Learning Cycle	15
6.4: Model til analyse af læremidler	16
7.0: Analyse	17
7.1: Analyse af interviews med historiefaglærere	17
7.2: Analyse af en historiefagtekst	19
8.0: Vurdering/syntese af analyseresultater	20
8.1: Vurdering af resultatet af interviewanalyse	21
8.2: Vurdering af resultatet af læremiddelanalyse	22
9.0: Diskussion	23
9.1: De Fantastiske Fire	24

9.2: Teaching Learning Cycle	24
10.0: Konklusion	26
11.0: Handleperspektiv	27
Litteratur	30

Bilag 1: Interviews med historielærere

Bilag 2: Teaching Learning Cycle & FUER-modellen

Bilag 3: Cæsar (Hemmingsen & Hostrup - Klar, Parat, Historie, Grundbog 3)

Bilag 4: Undervisningsplan

Forsidebillede: <http://www.clipartbest.com/cliparts/eTM/oMR/eTMoMRqTn.gif>.

Faglig Læsning i Historie: Er det nok at undervise eleverne i fagbegreber i historietimerne?

1.0: Indledning

Ifølge en undersøgelse fra Historielab beskriver historielærere faget historie som et af de dannende fag i folkeskolen, som udover at være dannende også lærer eleverne vigtige kompetencer såsom kritisk tænkning, refleksion og stillingtagen (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 18).

Ifølge undersøgelsen mener både lærere og elever dog også, at historiefaget er et af de mere teksttunge fag i folkeskolen (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 13). At faget er et fag med mange tekster er ifølge undersøgelsen kun én af de udfordringer, historiefaget har, men at der netop er så mange tekster i faget, betyder også at det er vigtigt at eleverne forstår de tekster de læser. En anden undersøgelse peger dog på, at læseforståelsen i forhold til de tekster eleverne læser i faget ikke er på plads, da en international undersøgelse, PIRLS, peger på, at op imod 15 procent af de danske elever i 4. klasse har læseudfordringer (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 12). En anden international undersøgelse, PISA, peger på at dette tal stiger til omkring 16 procent når eleverne når op i udskolingen (Christensen, 2018, s. 9). Oven i købet peger denne undersøgelses læseeksperter på, at yderligere 23,9 procent af eleverne i udskolingen formentlig ikke har læsekompetencer til at klare sig i et samfund, der stiller større og større krav til netop dette (Christensen, 2018, s. 9). For en definition af begreberne læseudfordringer og læsekompetencer henvises til afsnittet om begrebsafklaring.

At en så stor andel af eleverne har læseudfordringer i nogen eller svær grad - og dermed også har udfordringer med de mange tekster i historiefaget - bliver særlig interessant i lyset af, at lærerne ifølge Undervisningsministeriet *skal* undervise i den faglige læsning i deres fag (UVM, 2011, *Sproglig Udvikling*).

Både PIRLS- og PISA-undersøgelserne peger på, at social baggrund og etnicitet kan spille ind som faktorer hos de elever, der har læseudfordringer (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 18-19; Christensen, 2018, s. 9; s. 12). Jeg har dog i dette projekt valgt ikke at kigge på *hvilke* elever det er der har læseudfordringer, da projektet primært handler om, *hvad* der kan gøres for elever med læseudfordringer.

Derfor vil jeg gerne undersøge to ting:

1. Underviser lærere i historiefaget overhovedet i den faglige læsning i faget?
2. Hvis de gør, hvordan stilladserer de så denne undervisning?

Derudover vil det også være relevant at se på, hvordan en fagtekst til historie egentlig er udformet, samt hvordan sproget benyttes. Ud fra resultatet af de to undersøgelsesspørgsmål og analysen af historiefagteksten, vil jeg komme med et bud på, hvordan man som lærer kan undervise effektivt i faglig læsning i historiefaget. Dette fører mig frem til følgende problemformulering:

2.0: Problemformulering

Hvordan stilladserer historielærere den faglige læsning i deres fag for eleverne, og hvilken betydning kan andre metoder til stilladsering have for elevernes forståelse af fagets tekster?

3.0: En kort begrebsafklaring

3.1: Læseudfordringer

I de to undersøgelser defineres elever med læseudfordringer som elever, der ikke kan besvare spørgsmålene i de tests som ligger til grund for undersøgelserne i tilfredsstillende grad set i forhold til deres klassetrin, og som derfor scorer under et bestemt niveau i undersøgelserne (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 10; Christensen, 2018, s. 8-9). Det er også denne definition der gælder i dette projekt, når begrebet læseudfordringer benyttes.

3.2: Læsekompetencer og literacy

International Association for the Evaluation of Educational Achievement, som har stået for PIRLS-undersøgelsen, definerer disse læsekompetencer, også kaldet *“Reading literacy”*, som:

“Færdigheden til at forstå og anvende de skriftsproglige udtryksformer, der kræves af samfundet og/eller værdsættes af den enkelte person. Unge læsere kan danne sig en forståelse fra vidt forskellige tekster. De læser for at lære, for at deltage i fællesskaber med andre, der læser, i skolen eller fritiden samt for deres egen fornøjelses skyld.”

(Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 4)

Jeg vil i dette projekt primært benytte mig af begrebet læsekompetencer frem for begrebet literacy, da de to begreber i henhold til PIRLS' definitioner betyder det samme. Denne definition lægger sig også tæt op ad UNESCOs definition af literacy, som dog indtager et bredere syn på literacybegrebet som brugen af sprog i mange forskellige sammenhænge (Fibiger & Jørgensen, 202014, s. 33). Det ligger udenfor dette projekts undersøgelsesområde at antage et så bredt syn på literacy, hvorfor jeg finder det mere rammende at benytte begrebet læsekompetencer frem for begrebet literacy.

4.0: Metode

Nedenfor vil jeg beskrive det undersøgelsesdesign jeg har benyttet til mine undersøgelser, samt gøre rede for hvordan jeg vil kortlægge og analysere de data, der kommer frem i undersøgelsen. Hertil vil jeg kort beskrive mine bevæggrunde for at benytte sprogfaglige værktøjer i historieundervisningen.

4.1: Undersøgelsesdesign

4.1.1: Kvalitative interviews

Det kvalitative undersøgelsesdesign i projektet består af semistrukturerede interviews med enkeltpersoner (Glasdam, 2016, s. 121). Formålet med dette undersøgelsesdesign er at finde frem til i hvilket omfang historielærere indtænker den faglige læsning i historiefaget i deres undervisning, hvordan de indtænker den, og hvis de ikke gør, hvorfor de så ikke gør det. Spørgsmålene i guiden skal ses som en rettesnor for hvilke oplysninger der ønskes, og afhængig af svarene kan nye spørgsmål stilles. Interviewguiden er til dels udformet efter modellen Interviewguides (Glasdam, 2016, s. 126-127).

I den første del af interviewet vil jeg forsøge at afdække om læreren er uddannet til at undervise i historie, hvilke øvrige fag der undervises i, og i hvilket omfang læreren og skolen finder faget nødvendigt og vigtigt for at danne eleverne. Dette gøres for at finde frem til, om en linjefagsuddannelse i faget har betydning for, hvordan der undervises i historie. Herefter spørges ind til hvordan en typisk historietime forløber, herunder i hvilket omfang der tages højde for den faglige læsning i undervisningen. Til slut spørges der ind til forberedelsestiden. Hvordan bruges den, savner læreren værktøjer til at undervise i den faglige læsning, er der nok forberedelsestid og så videre.

Grundet den nuværende situation i landet med nedlukninger af skoler samt opfordringer fra myndighederne til at begrænse antallet af personer man er i kontakt med, foretages interviewene skriftligt.

Hvis det er nødvendigt vil der blive foretaget et kort opfølgende interview, telefonisk eller via Zoom eller lignende, hvor den interviewede kan få lov til at uddybe sine svar eller forklare, hvad den interviewede mener med eventuelle uklare svar eller ytringer. På denne måde kan den senere analyse foretages med en hermeneutisk tilgang, hvor det ikke er interviewerens egne forståelser og holdninger, der træder frem i tolkningen af det skrevne, men den interviewedes forståelser og holdninger (Ingemann, Kjeldsen, Nørup & Rasmussen, 2018, s.206-208).

Antallet af interviewpersoner bliver relativt lille – to personer – da undersøgelsen hovedsageligt skal se på forskellige læreres brug af undervisning i faglig læsning og deres bevæggrunde for hvorfor de underviser i den som de gør. To til fem personer er ifølge Stinne Glasdam (2016 s. 133-135) et tilstrækkeligt antal personer til et pilotstudie på bachelorniveau.

At interviewene foretages skriftligt betyder dog, at meningen med nogle ytringer risikerer at gå tabt, da der ikke under analysen kan tages højde for ironi, tonefald, misforståede aflæsninger af svar m.m. (Glasdam, 2016, s. 142-143). Dette kan dog til dels opvejes af, at de eventuelle opfølgende interviews eventuelt foretages gennem direkte samtale.

4.1.2: Kortlægning af data

I forhold til kortlægning af de erhvervede data skal benyttes kodning af nøgleord og sætninger ud fra Kvaales metode til meningsanalyse (Glasdam, 2016, s. 145), hvilket skal tydeliggøre hvilke temaer og hvilken diskurs, der træder frem i de erhvervede data. I det tilfælde at der træder temaer frem, som ikke blev overvejet da undersøgelsen blev planlagt, er der således også mulighed for at ændre retning for projektet, hvis de nye temaer der findes, er mere interessante end det oprindeligt planlagte. Ud fra denne tilgang til de indkomne data, vil kodningen altså primært være åben (Ingemann, Kjeldsen, Nørup & Rasmussen, 2018, s. 204-205).

Da Stinne Glasdam mener, at man ikke må stille spørgsmålet "hvorfor" eller spørge direkte ind til det, man ønsker at vide noget om (2016, s. 128), er det også nødvendigt at spørge indirekte og derefter tolke sig frem til svaret på de spørgsmål, man egentlig vil vide noget om, ud fra den interviewedes svar på de stillede spørgsmål. I analysen af data vil der blive søgt på tværs af

interviews (Ingemann, Kjeldsen, Nørup & Rasmussen, 2018, s. 211), således at forskelle og ligheder i tilgangen til faglig læsning i historie kan findes.

4.2: Motivation for at benytte sprogfaglige værktøjer

Som nævnt i indledningen - og i forskningsoversigten nedenfor - opfattes historiefaget i folkeskolen som et fag med megen læsning (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 13). Og historie er generelt et felt med mange tekster, i form af skriftlige kilder og historiske fremstillinger (Brinkley, 2006, s. 14). Naturligvis handler historiefaget i folkeskolen i dag ikke alene om akkumulering af viden gennem læsning af tekster, men også om, hvordan man bruger og arbejder med historie (Pietras & Poulsen, 2016, s. 55-65). For at kunne arbejde med historie kræver det dog, at man kan læse og forstå de kilder - det være sig oprindelige kilder eller historiske fremstillinger i læremidler og lignende - man arbejder med. Heldigvis gøres der meget for ordblinde elever og andre elever med læsehandicap, gennem adgang til oplæsning af et bredt udvalg af tekster gennem Nota (Nota, u.å., *Om Nota*).

Ordblindeforeningen i Danmark anslår dog at syv til otte procent af den danske befolkning er ordblinde (Ordblindeforeningen, 2019, *Viden om - Ordblindeforeningen*), mens to internationale undersøgelser, der berører området læsekompetencer peger på, at mellem 15 og 30 procent af de danske folkeskoleelever ikke har tilstrækkelige læsekompetencer til at kunne klare sig i et samfund, der stiller større og større krav til netop disse (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 11; Christensen, 2018, s. 9; s. 20). Altså har en betragtelig andel af elever med læseudfordringer eller utilstrækkelige læsekompetencer i folkeskolen ikke adgang til hjælpemidler til at imødekomme disse udfordringer (Nota, u.å., *Om Nota*; Ordblindeforeningen, 2019, *Viden om - Ordblindeforeningen*).

Der peges i Historielabs undersøgelse på, at undervisningen i historie bør være varieret (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 27-28), og der findes da også mange idéer til, hvordan dette kan foregå, såsom bevægelse i undervisningen (Troelsen & Ditlevsen, 2017, s. 35-47) og brugen af eksempelvis rollespil, billeder, spillefilm, genstande og museumsbesøg (Pietras & Poulsen, 2016, s. 185-205; s. 223-275) som alternativer til den klassiske historieundervisnings megen læsning. Dog peger Historielabs undersøgelse også på, at disse ikke altid bringes i spil i praksis (Poulsen &

Knudsen, 2015, s. 9; s. 13). Og uanset de mange idéer og tiltag kommer vi som historielærere nok ikke udenom, at der altid vil være en del læsning involveret i historieundervisningen i folkeskolen.

Som lærere har vi naturligvis ikke alene en interesse i at vores elever klarer sig godt i de fag, vi underviser i og dermed at de også kan læse og forstå de tekster, vi præsenterer dem for. Vi har faktisk også en lovmæssig forpligtelse til at undervise i vores respektive fags særlige sprog og fagbegreber (UVM, 2011, *Sproglig Udvikling*). Ydermere er faglæreren den lærer, der kender sit fags tekster bedst, og derfor også den lærer, som bedst kan varetage undervisningen i, hvordan dette fags tekster skal læses (Brudholm, 2011, s. 4; s. 8). Af disse årsager, og i lyset af den forskning der er på området, finder jeg det derfor relevant at beskæftige mig med hvad der kan gøres anderledes på dette område i dette projekt.

5.0: Forskningsoversigt

Der findes en del forskning som er relevant for dette projekts undersøgelsesområde. Nedenfor vil jeg kort gøre rede for de undersøgelser, som er mest relevante for projektet.

5.1: Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen

Rapporten er en primært kvalitativ undersøgelse, baseret på observationer af undervisning og 56 interviews med lærere og små grupper af elever fordelt på 28 skoler (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 5-7). Undersøgelsesdesignet har fokuseret på tre områder:

1. Lærernes forståelse af faglighed og formidling i historiefaget
2. Elevernes forståelse af historiefaget
3. Læremidler i historiefaget

Ud fra resultatet af disse interviews er der efterfølgende blevet udarbejdet spørgeskemaer til en kvantitativ undersøgelse hos historielærere, som er besvaret af 298 lærere (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 7-8).

Undersøgelsen har en overrepræsentation af historielærere med undervisningskompetence i faget i forhold til landsgennemsnittet, nemlig 70 procent i undersøgelsen mod 57,6 procent på landsplan, hvilket i nogen grad kan skævvride resultatet (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 8). Dette er ifølge undersøgelsens forfattere dog et resultat af, at historielærere uden undervisningskompetence i faget har været svære at få i tale (Poulsen &

Knudsen, 2015, s. 8). Uagtet denne skævvridning er undersøgelsens resultater brugbare i forhold til dette projekts undersøgelsesområde, da det alene beskæftiger sig med elevernes læsekompetencer og deres og deres læreres opfattelse af mængden af læsestof i faget. Det kunne dog være interessant at se på, om resultaterne for dette projekts undersøgelsesområde ville ændre sig hvis en større andel af historielærere uden undervisningskompetence havde deltaget i Historielabs undersøgelse.

Resultatet af undersøgelsen i forhold til dette projekts undersøgelsesområde er, at "en del elever" synes at der er meget læsning i faget, og at dette gør det til et "tungt" fag (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 9). Opfattelsen går igen hos lærerne, som ifølge undersøgelsen mener at:

"Historie er et læse- og teksttungt fag, hvilket iflg. lærere udgør en udfordring for mange elever - både hvad angår læsemængde og teksters sværhedsgrad".

(Poulsen & Knudsen, 2015, s. 13)

I rapporten er dette område ikke i fokus i lyset af de øvrige problemstillinger for historiefaget der behandles i undersøgelsen, hvilket betyder at der i rapporten ikke er eksakte tal for, hvor stor andelen af lærere og elever der har opfattelsen af historiefaget som et teksttungt fag er.

5.2: PIRLS 2016

Progress in International Reading Literacy Study er en stor international undersøgelse, der gennemføres hvert 5. år og som kortlægger læsekompetencer hos elever på 3. og 4. klassetrin i mere end 50 lande (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 3). I Danmark har 7.100 repræsentativt udvalgte elever fra 186 skoler deltaget i undersøgelsen i 2016 (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 3).

I undersøgelsen præsenteres eleverne for et antal tekster i forskellige genrer - herunder fagtekster (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 4-5). Eleverne vurderes på fire niveauer af stigende sværhedsgrad, som er:

- "At finde og uddrage informationer direkte i teksten"
- "At drage direkte følgeslutninger"
- "At fortolke og samordne centrale idéer og informationer"

- *“At vurdere og tage kritisk stilling til indhold og tekstuelle elementer.”*

(Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 4)

Resultatet af undersøgelsen viser, at 15 procent af eleverne på 4. klassetrin ligger på eller under det laveste kompetenceniveau i undersøgelsen (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 11). Dette resultat inkluderer ikke de svageste 8 procent af eleverne, som ikke deltog i undersøgelsen (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 11). Derudover er yderligere 34 procent af eleverne på middel kompetenceniveau, 41 procent på højt kompetenceniveau og 11 procent på meget højt kompetenceniveau (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 12).. Undersøgelsen viser også, at der er tre klassetrins forskel på de svageste og de stærkeste klasser i landet (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 8). Ydermere viser undersøgelsen, at 42 procent af eleverne har haft lærer, der under deres uddannelse har haft fokus på læseteori (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 26).

5.3: PISA 2018

PISA-undersøgelsen - Programme for International Student Assessment - er en stor international undersøgelse, som gennemføres hvert tredje år, og som måler 15-åriges kompetenceniveau inden for matematik, naturfag og læsning i OECD-landene (Christensen, 2018, s. 3). I Danmark har 7.657 elever fra 344 skoler og uddannelsesinstitutioner deltaget i undersøgelsen i 2018.

På læseområdet definerer PISA-undersøgelsen læsekompetence som:

“... at man kan forstå, bruge, vurdere, reflektere over og engagere sig i tekster, så man kan opnå sine mål, udvikle sin viden og sine muligheder og deltage aktivt i samfundslivet.”

(Christensen, 2018, s. 8)

Også i denne undersøgelse præsenteres eleverne for et antal tekster i forskellige genrer, med tilhørende opgaver (Christensen, 2018, s. 10). Eleverne vurderes på hvor gode de er til at finde informationer i teksten, forstå dem, samt vurdere og reflektere over dem (Christensen, 2018, s. 10).

Resultatet af undersøgelsen viser, at 16 procent af eleverne ligger under undersøgelsens niveau to, og derfor betegnes som elever med meget svage læsefærdigheder (Christensen, 2018, s. 9). Dette inkluderer ikke de 5,7 procent af danske elever, der er blevet fritaget for

undersøgelsen “... på grund af fysiske, psykiske eller sociale handicap.” (Christensen, 2018, s. 20). Yderligere 23,9 procent af eleverne ligger på et niveau, hvor PISAs læseeksperter stiller spørgsmålstegn ved, om læsefærdighederne hos disse elever er tilstrækkelige i et samfund, hvor der stilles større og større krav til læsekompetencer (Christensen, 2018, s. 9). Andelen af elever på de to øverste niveauer i undersøgelsen udgør 8,4 procent (Christensen, 2018, s. 9).

5.4: Rapport om undervisning i læseforståelse

Rapporten kortlægger et forsøg med undervisning i læseforståelse på et antal skoler, i Helsingør og Ishøj, over tre år (Herholdt & Høyrup, 2011, s. 7-8). I alt blev der gennemført tre forløb i et antal klasser på hver af de deltagende skoler, hver af cirka fire ugers varighed, med intensiv undervisning i læseforståelse, med afsæt i teorier for, og modeller til, sprogundervisning (Herholdt & Høyrup, 2011, s. 9; s. 13). Formålet med projektet var at undersøge, om specifik undervisning i læseforståelse kan hjælpe elever med læseudfordringer (Herholdt & Høyrup, 2011, s. 7).

Studiet er et kvalitativt studie med et begrænset antal deltagende klasser (Herholdt & Høyrup, 2011, s. 10). I den sidste fase af projektet deltog i alt 14 skoler med elever fra 2. til 9. klassesetrin (Herholdt & Høyrup, 2011, s. 19). Forfatterens konklusion på studiet er følgende:

“Min samlede vurdering af den læseforståelse eleverne opnåede i interventionerne, er således at der er tydelige tegn på at alle elever profiterede af undervisningen og lærte at anvende strategier som fremmede deres læseforståelse ...”

(Herholdt & Høyrup, 2011, s. 42)

5.5: Opsummering af forskning

Samlet set kan man altså ud fra forskningen konkludere, at lærere og elever i folkeskolen mener at historie er et læsetungt fag (Poulsen & Knudsen, 2015), at en del elever på mellemtrinnet har læseudfordringer (Mejding, Neubert & Larsen, 2016), at problemet tilsyneladende ikke ændrer sig, eller endda bliver lidt større, efterhånden som eleverne når op i udskolingen (Christensen, 2018), men at genrespecifik undervisning med fokus på sprog rent faktisk virker (Herholdt & Høyrup, 2011).

6.0: Teori

I det følgende afsnit vil jeg gøre rede for den teori, jeg har benyttet under arbejdet med dette projekt.

6.1: Det sociokulturelle perspektiv på læring

Ifølge Gunn Imsen mente Vygotsky at læring primært sker i en social proces, hvor individet interagerer med sine sociale omgivelser i en kulturel ramme, hvilket vil sige at menneskets læring hovedsageligt foregår i samspillet mellem det selv og de mennesker og den kultur, der findes omkring det (Imsen, 2015, s. 215-216). Ifølge Gunn Imsen mente Vygotsky ikke at menneskets læring og udvikling kunne forklares med et enkelt princip, men derimod at både biologisk udvikling og til dels også eksterne motivationsfaktorer spillede sammen med hans egen teori om individets interaktion med de sociale og kulturelle omgivelser, således at der dannes en såkaldt sociobiologisk linje i individets udvikling (Imsen, 2015, s. 220). Han mente dog, i modsætning til Piaget, at læringen og tænkningen bevægede sig fra det sociale til det individuelle, ikke omvendt (Imsen, 2015, s. 221). Ifølge Gunn Imsen mente Vygotsky også, at sproget er et redskab til intellektuel udvikling hos individet, som altså i sig selv udvikles i samspillet med andre (Imsen, 2015, s. 221-222). Derfor er det vigtigt at udbygge sproget hos den enkelte, da sproget er de byggeklodser, selvstændig tænkning bygges af (Imsen, 2015, s. 224).

Ifølge Gunn Imsen udviklede Vygotsky på baggrund af sin teori en model for individets udvikling, som skelner mellem hvad individet ikke kan klare, hvad det kan klare med hjælp fra andre, og hvad det kan klare selv (Imsen, 2015, s. 225). Grænsefeltet mellem de to sidste udviklingstrin, hvad der kan klares med hjælp fra andre og hvad individet kan klare selv, kaldes i dag for den nærmeste udviklingszone (Imsen, 2015, s. 225). Denne zone er dynamisk, i den forstand at den er afhængig af individets egne forudsætninger, samspillet med læreren og de materialer, der arbejdes med (Imsen, 2015, s. 227).

I praksis er konsekvensen af denne teori at alle mennesker, uanset deres udviklingstrin, kan hjælpes af nogen der kan mere end den pågældende, til at udvikle sig endnu mere hvis vi blot holder os inden for denne nærmeste zone for udvikling (Imsen, 2015, s. 226). Det betyder derfor at vi som lærere skal kende de enkelte elevers nærmeste udviklingszone, således at der i

planlægning og udførelse af undervisningen kan tages hensyn til den enkelte elev så vi kan yde hjælp og støtte i det omfang, hver enkelt elev har brug for (Imsen, 2015, s. 228).

6.2: De Fantastiske Fire

Merete Brudholm har udviklet en række læseforståelsesstrategier som hun kalder De Fantastiske Fire (Brudholm, 2011, s. 22). Hertil har hun udviklet en række udfyldningsark til brug i undervisningen, som skal lette arbejdet med disse strategier (Brudholm, 2011, s. 14-17).

Disse læseforståelsesstrategier har hun udviklet på baggrund af forskning, der viser at eksplicit undervisning i læseforståelse giver eleverne værktøjer til bedre at forstå eksempelvis fagtekster (Brudholm, 2011, s. 10-13). Gennem brugen af disse læseforståelsesstrategier og viden om, hvilke strategier der kan bruges i bestemte sammenhænge, mener hun altså, at eleverne kan øge deres udbytte af de tekster, de læser (Brudholm, 2011, s. 10-13; s. 22).

De fire læsestrategier hun beskriver er følgende:

- Forudsig: Eleven skal uden at have læst teksten forsøge at forudsige hvad teksten handler om ud fra spor såsom illustrationer, overskrifter, omslag og lignende, på baggrund af elevens forhåndsviden.
- Spørg: Eleven skal løbende stille sig selv spørgsmål om teksten mens denne læses, såsom hvem det handler om, hvornår det foregår, hvad der foregår og så videre.
- Opklar: Eleven skal løbende forsøge at finde ud af betydningen af ord denne ikke forstår i teksten, for eksempel ved at slå ordet op, se på i hvilken sammenhæng ordet bruges, eller spørge en sidekammerat eller læreren hvad det betyder.
- Opsummér: Eleven skal efter endt læsning forsøge kort at sammenfatte hvad teksten handler om.

(Brudholm, 2011, s. 23-25).

Merete Brudholm skriver, at de ovenstående læseforståelsesstrategier skal kombineres med andre strategier, såsom at eleven tænker over hvilket formål der er med at læse en given tekst - for eksempel om det er for at få viden om et emne, for at kunne sammenligne en tekst med en anden tekst eller om der læses for fornøjelsens skyld, at eleven overvejer hvilke dele af teksten der kan skimlæses eller helt springes over og hvilke dele af teksten der skal nærlæses, samt at eleven

overvejer om det kunne være relevant at tage notater af centrale pointer i teksten til senere brug - og i givet fald hvilke pointer der er relevante (Brudholm, 2011, s. 29).

6.3: Teaching Learning Cycle

Teaching Learning Cycle er en sprogfaglig model til undervisning i genrekendskab, som ifølge Johannes Fibiger og Martin Jørgensen tager afsæt i den Australske genrepædagogik og George Hallidays teorier om sproget som noget funktionelt, altså noget der har en funktion og et formål - nemlig at det bruges til at kommunikere med verden omkring os (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 27-30).

Tanken med modellen er, at eleverne gennem arbejde med såkaldte modeltekster fra en given genre kan opbygge viden om, hvordan disse er bygget op og hvordan de skal læses (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 27-28). Denne viden opbygges gennem dekonstruktion af modelteksterne og konstruktion af elevernes egne tekster, således at eleverne til sidst er fortrolige med teksternes opbygning og typiske sprogbrug indenfor den givne genre (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 27-28). At eleverne selv skal konstruere tekster betyder at de får genrekoder, sprogbrug og lignende ind "under huden" på en anden måde, end hvis de bare skal analysere modeltekster, enten alene eller sammen med læreren (Mailand, 2007, s. 43-44). Modellen består af fire faser, som kort beskrives nedenfor:

1. *Opbygning af viden:* I denne fase skal eleverne aktivere den viden de allerede har om genren og emnet, samt kigge på en modeltekst og se om de kan få øje på nogle ting de ikke havde overvejet i forvejen - eksempelvis hvem modtageren af teksten er, og hvad formålet med teksten er. Eleverne kan også komme med forslag til, hvor de kan lære mere om emnet eller finde andre tekster i samme genre. Læreren skriver elevernes input op på tavlen, eventuelt i form af et mindmap med overskrifter, som eleverne senere kan bruge når de skal konstruere deres egne tekster.
2. *Modellering og dekonstruktion:* Nu skal modelteksten dekonstrueres. I denne fase analyserer læreren teksten på i-Board eller lignende så eleverne kan følge med, og udpeger det der kaldes *kritiske træk*. De kritiske træk kan eksempelvis være formuleringer i sætninger, tempus (nutid, datid eller lignende), opbygning af teksten med indledning,

overskrift, brødtekst, billeder, faktabokse, modeller, opsummerende konklusion eller andre typiske træk ved den genre, teksten er skrevet i.

3. *Fælles konstruktion*: Nu skal læreren og eleverne i fællesskab producere en ny tekst indenfor genren. Dette gøres ved hjælp af elevernes forhåndsviden, samt den viden om både emnet og opbygningen af genrens tekster, de har erhvervet undervejs i forløbet.
4. *Selvstændig konstruktion*: Det er nu elevernes tur til at konstruere deres egne tekster. Igen benyttes den viden eleverne har opbygget undervejs, denne gang til at producere en tekst inden for genren om et emne de selv har lyst til at skrive om - naturligvis med brug af de genrekoder og det sprog, som tilhører den genre, der undervises i.

(Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 27-30; Mailand, 2007, s. 43-49)

I modellen er der gode muligheder for stilladsering, idet eleverne kan arbejde alene eller i grupper efter forskellige modeller (Cooperative Learning eller lignende) eller blot to og to, med en fagligt stærk og en fagligt mindre stærk i hver gruppe, når de arbejder i de forskellige faser i modellen (Mailand, 2007, s. 43-45). Der er også mulighed for stilladsering, ved at de fagligt udfordrede elever kan få ekstra hjælp fra læreren under den sidste fase med selvstændig tekstkonstruktion, mens de fagligt stærkere elever kan arbejde mere uafhængigt, samt ved at springe en eller flere faser over for nogle elever, efterhånden som de bliver mere komfortable med sproget i den genre, der arbejdes med (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 29-30; Mailand, 2007, s. 46-49). Et billede af modellen er vedlagt som bilag 2.

6.4: Model til analyse af læremidler

I Jens Pietras og Jens Aage Poulsens bog *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis* beskrives en model af Hansen & Skovmand til analyse af læremidler, med tilhørende spørgsmål særligt rettet mod læremidler i historiefaget (Pietras & Poulsen, 2016, s. 185-187). Modellen indeholder tre overordnede områder: Udtryk, indhold og aktiviteter.

- Udtryk: Her kigges på, hvordan de forskellige elementer i læremidlet hænger sammen, altså om disse elementer understøtter eleven i brugen af læremidlet.
- Indhold: Her kigges på, hvad læremidlet forsøger at lære eleven, altså hvad det handler om.

- Aktiviteter: Her kigges på de opgaver og andre handlinger, som eleverne skal foretage sig i forbindelse med brugen af læremidlet.

Hvert af disse områder kan analyseres fra tre vinkler: Tilgængelighed, progression og differentiering.

- Tilgængelighed: Her kigges på, hvor let læremidlet er at bruge for eleven ud fra de tre områder.
- Progression: Her kigger man på, hvordan læremidlet på de tre områder skrider frem, altså i hvilken grad læremidlet følger elevernes løbende udvikling.
- Differentiering: Her kigges på, i hvilken grad læremidlet kan tilpasses de enkelte elevers forudsætninger i forhold til de tre områder, altså om der er muligheder for at alle elever kan bruge læremidlet uanset deres niveau.

(Pietras & Poulsen, 2016, s. 185-186)

7.0: Analyse

I det følgende vil jeg analysere interviews med to historiefaglærere, samt analysere en historiefagtekst fra et læremiddel til brug i folkeskolen.

7.1: Analyse af interviews med historiefaglærere

De to interviews er foretaget med henholdsvis en historiefaglærer på en specialskole med fagligt udfordrede elever, samt en historiefaglærer i folkeskolen. Da analysegrundlaget kun består af to interviews kan den foretagne analyse ikke sige noget om historielæreres holdninger til de stillede spørgsmål generelt, men skal alene ses som to eksempler på historielæreres holdninger. Interviewene er på grund af den nuværende ekstraordinære situation indhentet skriftligt, hvilket betyder at svarene er mere kortfattede og ikke så umiddelbare som de ville have været hvis interviewene var blevet foretaget personligt. De to interviews er vedlagt som bilag 1.

Begge de interviewede lærere har dansk og historie i deres fagpakke og er derfor interessante at interviewe, idet jeg her kan se på, hvordan to lærere der har sprogfaglige værktøjer i deres "værktøjskasse" oplever omfanget af læseforståelsesvanskeligheder, samt hvordan de varetager undervisningen i den faglige læsning i historiefaget. Idet læreren på specialskolen i sagens natur beskæftiger sig med elever med forskellige særlige behov, oplever

denne lærer i særlig grad at have elever, der ikke forstår de tekster de skal læse i historie. Læreren svarer følgende på spørgsmålet om, hvorvidt denne oplever elever der ikke forstår teksterne i historie :

“Ja, jeg arbejder på en specialskole og historietekster er oftest med høje lixtal og det kan derfor være svært for dem at forstå, da de kæmper med at komme gennem fagsproget, som de ikke støder på i dagligdagen.”

Læreren, som underviser i folkeskolen oplever også dette problem, dog tilsyneladende ikke i samme omfang. Således svarer denne lærer følgende på samme spørgsmål:

“Ja, det hænder fra tid til anden.”

Dog synes de to lærere ikke at have samme oplevelse af problemets omfang. Især læreren i folkeskolen oplever i højere grad, at det er svært for eleverne at have historisk empati, og mens læreren på specialskolen også oplever dette, træder læseforståelsesvanskelighederne hos eleverne i forgrunden i interviewet - formentlig på grund af de kategorier af elever, der går på denne skole.

Læreren på specialskolen beskriver, hvordan denne ofte benytter en del af sin undervisningstid på at forberede sine elever på de tekster eleverne skal læse med følgende ord som svar på spørgsmålet om, hvordan denne hjælper elever der er fagligt udfordrede i historie:

“Når vi tager en fælles klasesnak om de ord jeg har vurderet de vil have svært ved og så snakker vi om hvad de betyder og hvad de betyder i vores sammenhæng, hvis ordet har flere betydninger. Jeg har erfaret at det er en fantastisk opstart på teksterne for eleverne, for så har man åbnet den op og de føler ikke det er lige så svært, selvom det stadig kan være svært for dem.”

Også læreren i folkeskolen gør meget for at forberede eleverne på det sprog, eleverne vil møde i de tekster, de skal til at læse. Således svarer denne følgende på samme spørgsmål:

“... Når vi læser tekster sammen i historiebogen, gør jeg meget ud af, at alle er med. Vi læser teksten sammen, forklarer svære ord, snakker om indholdet og jeg stiller spørgsmål til teksten, som eleverne svarer på. Ofte stiller eleverne også spørgsmål både før, under og efter læsningen.”

Folkeskolelæreren beskriver en undervisningssituation der involverer læsning, mens specialskolelæreren også nævner at der er en del læsning eleverne skal igennem. Folkeskolelæreren svarer følgende på en forespørgsel om at beskrive en god undervisningssituation: *"Eleverne læste om deres emner på Clio Online."* I svaret på et andet spørgsmål til specialskolelæreren om, hvornår denne oplever at det er svært for eleverne, kommer denne med følgende udtalelse: *"... historie [er] generelt et svært fag for dem, da der er meget læsestof og det er tungt for dem at komme igennem."*

De to lærere svarer begge at de mener at de har tid nok til at hjælpe de elever, der har brug for det. Oplevelsen af den tid de har til at forberede deres undervisning er dog lidt forskellig, idet læreren på specialskolen svarer at denne grundet en personlig interesse i faget ikke oplever at have for lidt forberedelsestid i faget. Læreren i folkeskolen svarer at denne ikke mener at have mindre forberedelsestid til historie end til andre fag i forhold til timetallet, men at der generelt ikke er nok forberedelsestid til undervisning. Også i forhold til om de to lærere savner værktøjer til at hjælpe fagligt udfordrede elever, er svarene lidt forskellige. Læreren på specialskolen savner tekster der er lettere at læse for eleverne, mens læreren i folkeskolen ikke mener at denne savner værktøjer til at hjælpe disse elever.

På et opfølgende spørgsmål om, om de to lærere benytter sprogfaglige værktøjer og metoder i historieundervisningen svarer læreren på specialskolen, at denne benytter Merete Brudholms læseforståelsesstrategier *De Fantastiske Fire*. Læreren i folkeskolen er ikke ved dette projekts afslutning vendt tilbage med svar på dette spørgsmål, så hvorvidt denne lærer benytter sig af sprogfaglige værktøjer og metoder må stå hen i det uvisse.

7.2: Analyse af en historiefagtekst

Følgende er en analyse af læremidlet *Klar, Parat, Historie!: Grundbog 3. klasse* (2007) af Søren Elmerdal Hemmingsen & Hans Hostrup fra forlaget Alinea. Analysen foretages med brug af Hansen & Skovmands model, som beskrevet i Jens Pietras og Jens Aage Poulsens bog *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis* (2016). Da analysen kun foretages på et enkelt læremiddel kan analysen ikke sige noget om læremidler i historiefaget generelt, men skal alene ses som en analyse af et eksempel på et læremiddel, som elever i tredje klasse i folkeskolen kan komme ud for at skulle arbejde med.

Fokus lægges særligt på de ni kapitler om Romerriget på siderne 46-67 i læremidlet, med grundig gennemgang af kapitlet om Cæsar på side 54-55. Dette kapitel er vedlagt som bilag 3. De

Øvrige kapitler behandler Roms grundlæggelse, dagliglivet i Romerriget og begivenheder og store personligheder.

På nogle sider findes en tidslinje foroven, for eksempel på side 54, så eleverne kan få overblik over, hvilken periode eller hvilket tidsrum der behandles i de enkelte kapitler. Overskrifter til kapitlerne er store og iøjnefaldende. Kapitlet om Cæsar har overskriften "*En fantastisk hærfører*" hvilket ikke direkte fortæller eleverne at det er Cæsar de skal læse om i kapitlet. I brødteksten i kapitlet beskrives Cæsars liv og død meget kort, med fokus på Cæsars evner som hærfører. I grundbogen angives ikke hvilke kilder der er brugt til de forskellige tekster. Genren er biografi/historisk beretning. I kapitlet findes også to billeder med buster af Cæsar, så eleverne kan se hvordan han så ud. De to billeder ser dog ud til at være af den samme buste fra to forskellige vinkler. Hertil er på side 55 et kort, hvor de vigtigste slag Cæsar deltog i er markeret.

Layoutet i kapitlerne følger en bestemt struktur, hvor de enkelte elementer er placeret de samme steder på tværs af kapitlerne. På siderne 54-55 med kapitlet om Cæsar findes øverst tidslinjen på side 54, og under den overskriften fulgt af brødteksten, tre billeder med billedtekst og et kort med forklaring på side 55. Det ene billede på side 55 dækker over et hjørne af det store billede, hvilket betyder at motivet på det store billede ikke kan ses i sin helhed.

Det store billede i midten (s.54-55) er formentlig tænkt som blikfang for eleverne, men billedet er delt over to sider og delvist dækket af et andet billede på side 55. Hertil henvises i teksten til Asterix og Obelix (s. 54 kolonne 2 linje 1-2), som eleverne formentlig kan relatere til.

Teksten indeholder en del svære ord og fagbegreber, som eksempelvis "*senatet*" (s. 54 kolonne 1 linje 3), "*Borgerkrig*" (s. 54 kolonne 2 linje 3-4), "*enehersker*" (s. 54 kolonne 2 linje 13), som ikke forklares og heller ikke kan slås op i læremidlet. Opgaver til teksten eller refleksionsspørgsmål findes heller ikke i grundbogen. Der ligger ikke differentieringsmuligheder i teksten, og disse beskrives heller ikke i lærervejledningen. Opgaveforslagene i lærervejledningen giver dog mulighed for, at elever kan tildeles delopgaver i hovedopgaven efter fagligt niveau. Opgaveforslagene lægger også op til, at der kan arbejdes eksempelvis kreativt med indholdet i stedet for blot at lave skriftlige opgaver. Visse af forslagene kræver materialer til fremstilling af produkter. Opgaveforslagene beskrives kun kort, og der findes ingen yderligere instrukser til,

hvordan eleverne kan arbejde med indholdet. Konkrete mål for arbejdet med læremidlet gives ikke efter undervisningsministeriets faglige fælles mål for historie.

8.0: Vurdering/syntese af analyseresultater

I det følgende vil jeg gøre rede for min vurdering af resultatet af de foretagne analyser af interviews og historiefagteksten.

8.1: Vurdering af resultatet af interviewanalyse

Overordnet set er det svært at sammenligne de to interviews, da de to lærere arbejder under meget forskellige vilkår på deres respektive skoler. Dog synes de begge at bruge mere eller mindre ens metoder til at forberede deres elever på de tekster, der skal læses, og de oplever også begge at have tid til at hjælpe de elever, der har brug for hjælp. Omend læreren på specialskolen savner tekster der er lettere at læse for eleverne, synes ingen af dem at mangle værktøjer til at arbejde specifikt med elevernes læseforståelse, hvilket måske kan skyldes at de begge har dansk i deres fagpakke og derfor har kendskab til sprogfaglige værktøjer der kan bruges i undervisningen.

De to læreres svar på spørgsmålene om undervisningssituationer og elever med læseudfordringer synes - i al fald til dels - at bekræfte den generelle opfattelse i Historielabs undersøgelse af at historiefaget er et læse- og teksttungt fag (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 13). Læreren på specialskolen nævner specifikt at *"... der er meget læsestof ..."*, og den undervisningssituation folkeskolelæreren beskriver, involverer læsning af materiale på Clionline. Folkeskolelærerens svar betyder ikke nødvendigvis at der er megen læsning i dennes historieundervisning, men antyder sammenholdt med Historielabs undersøgelse at man uanset hvad sandsynligvis ikke kommer uden om at der er tekster der skal læses i faget.

Selvom begge lærere oplever elever, der har svært ved at forstå fagets tekster, oplever de problemets omfang forskelligt. Dette skyldes sandsynligvis forskellene i deres skolars udgangspunkt, idet specialskolen kun har elever med særlige behov, herunder en andel af elever med læsehandicap, mens folkeskolen har en bredere sammensætning af elever med en større spredning i det faglige niveau hos eleverne.

Svarene på spørgsmålet om forberedelsestid er interessante, idet læreren på specialskolen svarer at denne har forberedelsestid nok til historie, mens læreren i folkeskolen oplever generelt

ikke at have forberedelsestid nok. Ud fra læreren på specialskolens svar på spørgsmålet er der dog noget der kunne tyde på at det ikke nødvendigvis er fordi denne lærer har mere forberedelsestid til historie, men måske fordi denne lærer på grund af sin personlige interesse i faget bruger noget af sin fritid på at forberede sin undervisning til historie.

Samlet set synes disse lærere at have tid nok til at hjælpe de elever, der har faglige udfordringer i historieundervisningen, og i al fald læreren på specialskolen benytter de sprogfaglige værktøjer denne har i sin "værktøjskasse" til at øge læseforståelsen hos eleverne i forhold til de tekster, der skal læses i historietimerne i form af Merete Brudholms *De Fantastiske Fire*. Også læreren i folkeskolen benytter en metode til at forberede eleverne på svære ord og begreber i de tekster, som eleverne skal læse i dennes historietimer.

8.2: Vurdering af resultatet af læremiddelanalyse

Titlen til kapitlet om Cæsar kan indledningsvis føre til forvirring hos nogle elever, da det ikke direkte fremgår af denne at kapitlet handler om Cæsar. Dette bliver dog klart på første linje i brødteksten på side 54, da hans navn og fødselsår nævnes her. At der i kapitlet er to billeder af buster af Cæsar virker overflødigt, man kunne have nøjes med et enkelt billede af ham. At det store billede er placeret hen over begge sider i kapitlet og oven i købet er delvist skjult af et andet billede på side 55 virker uhensigtsmæssigt. Man kunne med fordel have lavet det store billede lidt mindre og placeret det på en enkelt side, samt have rykket det lille billede lidt til højre så det ikke dækkede over det store billede. Hertil kunne det lille billede af Cæsar med fordel have været udskiftet med en faktaboks, som opsummerede centrale pointer i teksten eller beskrev begivenheder i Cæsars liv efter årstal. Kortet på side 55 angiver de slag Cæsar deltog i, men mangler oplysninger såsom hvor Gallien og Romerriget lå, samt hvilken udbredelse disse havde.

At elementer generelt er placeret de samme steder på tværs af sider i læremidlet er en fordel, idet eleverne så ved hvor de kan forvente at finde relevante oplysninger i læremidlet til brug i arbejdet med bogen. Tidslinjen foroven i kapitlerne fungerer også godt, da eleverne hurtigt kan få et overblik over, hvilken periode kapitlet handler om.

Hvordan man skal læse de genrer, kapitlet er skrevet i beskrives ikke nogen steder i læremidlet og det er derfor op til læreren at sikre sig, at eleverne forstår hvordan man skal læse disse genrer. Læreren må også selv sørge for at differentiere indholdet til elevernes forskellige

faglige forudsætninger, da dette ikke ligger som en selvstændig mulighed i grundbogen. Ligeledes er det lærerens ansvar at sikre sig at eleverne forstår svære ord og begreber, da disse ikke forklares i teksten.

At opgaver og refleksionsspørgsmål ikke findes i grundbogen til eleverne betyder at læreren skal give eleverne disse. Dette virker uhensigtsmæssigt i differentieringssammenhænge, da elever som er foran de andre i læsningen ikke kan arbejde selvstændigt før læreren har givet eleverne disse opgaver. At opgaveforslagene i lærervejledningen ikke er beskrevet i detaljer betyder også, at det er op til læreren at udforme disse. Dette er både en fordel og en ulempe, idet læreren kan lave opgaver som er tilpasset klassen og de enkelte elevers faglige niveau, men følgelig også skal bruge tid på at skabe opgaverne. At opgaveforslagene beskriver muligheden for at arbejde med opgaverne kreativt med fremstilling af produkter er en fordel, da læreren her kan finde inspiration til at inddrage elever som er fagligt stærke på dette område men måske ikke ellers er fagligt stærke i faget historie. De kreative opgaver kræver dog adgang til materialer til fremstilling af produkter, men de krævede materialer til disse opgaver er beskedne.

Læremidlet gør ikke rede for sine kilder hvilket kan føre til at eleverne kan opfatte beretningen i teksten som den eneste sandhed om hvad der skete, og det betyder at læreren må finde supplerende kilder og beretninger, hvis eleverne skal have mulighed for at arbejde eksempelvis kildekritisk med indholdet.

At læremidlet ikke giver konkrete mål for arbejdet med teksterne efter Undervisningsministeriets fælles faglige mål for historie betyder også at læreren selv må udarbejde disse for at kvalificere arbejdet med læremidlet.

Overordnet set er det analyserede læremiddel altså et læremiddel med begrænsede indbyggede muligheder for differentiering, et til dels uhensigtsmæssigt design som dog indeholder gode elementer og gør brug af et konsekvent ensartet layout som gør læremidlet mere tilgængeligt for elever, men også et sprog som kan være en udfordring for elever med læsevanskeligheder, hvis ikke læreren er opmærksom på at arbejde målrettet med fokus på sproget i teksten og læseforståelse. For læreren vil der være en del forberedelsesarbejde før eleverne kan arbejde med dette læremiddel, idet der skal tages hensyn til disse forhold, samt udarbejdes opgaver og mål for et forløb der gør brug af læremidlet.

9.0: Diskussion

I det følgende vil jeg diskutere de i teori afsnittet behandlede sprogfaglige værktøjer og undervisningsmetoders styrker og svagheder i forhold til at udvikle elevernes læsekompetencer.

9.1: De Fantastiske Fire

Fordelene ved Merete Brudholms læsestrategier *De Fantastiske Fire* er at de kan anvendes bredt (Brudholm, 2011, s. 3; s. 10), og at eleverne - når først de har lært læsestrategierne at kende - i vidt omfang er "selvkørende" i mødet med nye og ukendte genrer (Brudholm, 2011, s. 13; s. 18; s. 22). Dette betyder også at elevernes brug af læsestrategier under læsning i forskellige fag er tidsbesparende for læreren, fordi det ikke er nødvendigt i samme omfang som med Teaching Learning Cycle at gå i dybden med de enkelte genrer - hvordan disse genrer er udformet og skal læses finder eleven selv ud af i mødet med den enkelte tekst (Brudholm, 2011, s. 24-25). Eleven lærer også teknikker til selv at finde ud af hvad nye og ukendte ord og begreber betyder, hvilket igen gør eleven mere selvstændig i læsningen (Brudholm, 2011, s. 24-25). Der er også rige muligheder for at læreren hjælper de elever der har brug for det med at bruge læsestrategierne (Brudholm, 2011, s. 10; s. 28), og som supplement til læsestrategierne er også udformet visuelle hjælpemidler i form af forskellige udfyldningsark til eleverne (Brudholm, 2011, s. 14-21).

En af ulemperne ved Merete Brudholms læsestrategier kan være, at da materialet og strategierne netop i vid udstrækning lægger op til at eleverne er selvkørende (Brudholm, 2011, s. 13; s. 18; s. 22), kan det føre til at de elever, som kæmper særligt meget med læseforståelsen skal bruge ekstra lang tid på at lære strategierne godt nok at kende til at de kan anvende dem uafhængigt af hjælp fra læreren. Dette vil også betyde, at elever med deciderede læsehandicap kan få rigtig svært ved selv at slå ukendte ord og begreber op uafhængigt af denne hjælp. En anden ulempe kan være, at læsestrategierne ikke i sig selv kommer ud i alle hjørner af en given genre (Brudholm, 2011, s. 23-25), hvilket kan betyde at læreren i mødet med en ny tekst inden for en given genre skal være opmærksom på om der kan være faldgruber i form af sprogbrug eller ord og begreber, som denne så løbende skal gøre eleverne bekendt med. Endnu en ulempe kan være at læreren i starten er nødt til at arbejde intensivt med at lære eleverne at bruge strategierne, omend dette opvejes senere hen i og med at de fleste elever til sidst bliver fortrolige med at anvende strategierne selvstændigt mens de læser (Brudholm, 2011, s. 28; s. 30).

9.2: Teaching Learning Cycle

Fordelen ved at arbejde med denne model i undervisningen er, at den gennem sit stramme fokus på genrer og sproglige træk giver eleverne et grundigt indblik i den givne genre, der arbejdes med i et forløb tilrettelagt efter modellen (Mailand, 2007, s. 42-43; Fibiger & Jørgensen, 2014 s. 27-30). Modellen har også den fordel, at den kan anvendes bredt og følger en stram struktur som ifølge erfaringer fra Australien med undervisning efter modellen har en positiv indvirkning på elever med læseudfordringer, samt indeholder gode muligheder for at stilladsere og differentiere arbejdet for eleverne inden for den enkelte elevs nærmeste udviklingszone (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 27-30; Mailand, 2007, s. 42-49). Endelig betyder de faser hvor eleverne selv skal udfærdige tekster indenfor den givne genre, at eleverne får genre's forskellige træk og særlige sprog "ind under huden" på en helt anden måde, end når eleverne blot skal læse en tekst inden for genre (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 27-30; Mailand, 2007, s. 42-49). Samtidig er modellen også fleksibel, så eleverne kan blive længere tid i nogle faser i starten eller springe andre over, efterhånden som de bliver mere fortrolige med den givne genre (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 30; Mailand, 2007, s. 48-49).

Ulemper kan være, at forløb udarbejdet efter modellen kan tage lang tid ((Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 30; Mailand, 2007, s. 42-44), og at arbejde efter modellen hurtigt kan blive ensformigt for de elever, som allerede behersker den givne genre (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 30). Hertil kommer at arbejdet i modellen i et vist omfang især i de første faser er meget stramt lærerstyret (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 30; Mailand, 2007, s. 42), og at elevernes slutprodukter i et vist omfang bliver en slags imitation af den modeltekst som benyttes i forløbet (Mailand, 2007, s. 42). Endelig skal modellen gentages for hver ny genre eleverne skal lære at kende, hvilket kan betyde at der i sidste ende bruges rigtig meget tid på at lære eleverne hvordan de forskellige genrer er opbygget (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 27-30; Mailand, 2007, s. 42-49).

Samlet set er der altså både fordele og ulemper ved brugen af begge disse sprogfaglige værktøjer, men de behøver heller ikke at blive brugt hver for sig. Faktisk supplerer de hinanden og kan arbejde rigtig fint sammen, således at eleverne eksempelvis kan benytte Merete Brudholms læsestrategier under den første og anden fase i Teaching Learning Cycle, både på de øvrige kilder eleverne finder til viden om emnet og genre samt på modelteksten før lærerens modellering og dekonstruktion af denne, eller sideløbende hermed. Læsestrategierne kan også bruges af eleverne

i den sidste fase af Teaching Learning Cycle til at sikre sig, at de forstår de ord og begreber de anvender i deres egne tekster, samt til at overveje om disses indhold hænger sammen med den givne genre og det emne, der behandles.

10.0: Konklusion

Før starten på dette projekt stødte jeg gentagne gange på påstande om, at der er en betragtelig andel af elever i folkeskolen som har læseudfordringer, samt at historiefaget er et fag med megen læsning. Da en følge af at der er elever i folkeskolen der har læseudfordringer vil være at disse elever har udfordringer med at forstå indholdet i historiefaget hvis der også er megen læsning, satte jeg mig for at kortlægge problemets omfang, samt at kigge på hvad der blev gjort for at imødekomme denne problematik. Kortlægningen viste at der vitterligt *findes* en betragtelig andel af elever i folkeskolen, der har læseudfordringer i moderat eller svær grad - 15 til 30 procent eller endda mere, ifølge de to internationale undersøgelser på området der beskrives i forskningsoversigten (Christensen, 2018 s. 9; Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 11). Historielabs undersøgelse af udfordringer i historiefaget viste også, at det i al fald er både læreres og elevers *opfattelse*, at der er megen læsning i faget (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 9; s. 13).

Da kortlægningen også viste at andelen af elever med læseudfordringer er større end den andel af eleverne, der ifølge Ordblindeforeningen har konstaterede læsehandicap (Ordblindeforeningen, 2019, *Viden om - Ordblindeforeningen*) og som derfor har adgang til hjælpemidler såsom Nota (Nota, u.å., *Om Nota*), er der altså en del elever, som formentlig har udfordringer med at forstå historiefagets tekster, men som heller ikke kan hente hjælp andre steder end hos læreren i historietimerne.

I lyset af at faglærere inden for deres respektive fag ifølge Undervisningsministeriet skal have fokus på den faglige læsning i deres fag (UVM, 2011, *Sproglig Udvikling*), førte denne kortlægning mig så til at undersøge, om lærere i historiefaget overhovedet indtænkte dette fokus i deres undervisning, og i givet fald *hvordan* de varetog denne undervisning. Ud fra resultatet af disse undersøgelser kom jeg frem til denne problemformulering:

“Hvordan stilladserer historielærere den faglige læsning i deres fag for eleverne, og hvilken betydning kan andre metoder til stilladsering have for elevernes forståelse af fagets tekster?”

Konkret kom jeg frem til, at de to interviewede historielærere begge benyttede sig af en metode til at stilladsere eleverne til at arbejde med de tekster, de skulle læse, som på forhånd gav eleverne forståelse for de svære ord og begreber der fandtes i teksterne, og at den ene hertil specifikt benyttede sig af sprogfaglige værktøjer i form af Merete Brudholms læsestrategier kaldet *De Fantastiske Fire*. Omend de to interviewede historielærere ikke kan siges at udgøre et repræsentativt eksempel på metoder til stilladsering hos historielærere generelt, fik jeg i al fald et indblik i, hvordan disse to lærere stilladserede deres undervisning. Da PIRLS-undersøgelsen viser, at 42 procent af eleverne har haft en lærer, der er uddannet i læseteori (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 26), er der formentlig flere end de to lærere som blev interviewet til dette projekt, som benytter sig af sprogfaglige værktøjer i deres stilladsering af elever.

I forhold til den anden del af problemformuleringen kom jeg frem til, at et historieforløb med fokus på fagligt sprog planlagt med brug af Teaching Learning Cycle formentlig vil have en effekt på elevernes læseforståelse i forhold til historiefagets tekster. Disse resultater bakkes også op af det forsøg med undervisning med sprogligt fokus, som blev udført på et antal skoler i henholdsvis Helsingør og Ishøj, som specifikt benyttede denne model i forsøget (Herholdt & Høyrup, 2011, s. 42; s. 66). Som nævnt i diskussionen om de to metoders fordele og ulemper kan metoderne dog fint arbejde sammen, således at eleverne ikke alene lærer hvordan en historiefagtekst er skruet sammen, men også lærer at anvende læsestrategier der skal øge deres udbytte af teksten under læsningen.

Ifølge Historielabs undersøgelse har historiefaget i folkeskolen mange forskellige udfordringer (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 9-12), og der findes allerede rigtig mange gode forslag til, hvordan faget generelt kan gøres mere spændende, tilgængeligt og relevant for eleverne (Pietras & Poulsen, 2016, s. 185-205; s. 223-275; Troelsen & Ditlevsen, 2017, s. 35-47). De i dette projekt behandlede metoder og værktøjer skal derfor ikke ses som et alternativ til disse andre tiltag. De skal i stedet arbejde sammen med disse, således at eleverne får alle muligheder for at forstå og arbejde med indholdet i faget fremfor at skulle kæmpe med noget så basalt som læseforståelse når de præsenteres for de tekster, man som historielærer sandsynligvis ikke kan komme udenom at eleverne skal arbejde med.

11.0: Handleperspektiv

De i dette projekt behandlede problematikker med læseudfordringer hos elever er ikke alene begrænset til historiefaget, men findes formentlig på tværs af alle fag i folkeskolen, da de to internationale undersøgelser på læseområdet tester elevernes læsekompetencer på et bredere udvalg af tekster og genrer (Christensen, 2018, s. 8-10; Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 4-5). Dette betyder, at forslagene i dette projekt ikke kun kan benyttes i historiefaget, men også i andre fag, hvor læseudfordringer hos eleverne kan tænkes at give problemer i forhold til at forstå fagets indhold.

Ud fra resultatet af den forskning, der findes på dette område samt resultatet af mine egne undersøgelser, mener jeg at man kan øge elevernes læseforståelse i historiefaget og andre fag på to måder:

1. Ude på de enkelte skoler kan man øge bevidstheden blandt faglærere i historie og andre fag om de sprogfaglige værktøjer, som specifikt underviser i og stilladserer faglig læsning, gennem vidensdeling med sprogfaglige lærere. I de tilfælde, hvor faglærerne også har kendskab til sprogfagene gennem deres fagpakker, kan man gøre disse lærere opmærksomme på hvilke muligheder der ligger i at implementere de sprogfaglige værktøjer i undervisningen i faglig læsning i deres respektive fag.
2. Man kan på læreruddannelsen indføre et særligt modul - eller kursus integreret i et modul - med fokus på sprogfaglige værktøjer og modeller, som alle faglærere der ikke i forvejen har sprogfag i deres fagpakke kan have gavn af, da de ifølge undervisningsministeriet skal varetage undervisningen i den faglige læsning i deres respektive fag (UVM, 2011, *Sproglig Udvikling*).

Som nævnt i konklusionen gøres der formentlig allerede noget på dette område ude på de enkelte skoler i form af brugen af sprogfaglige modeller til undervisning i faglig læsning, især blandt lærere med kendskab til disse. Men da kun 42 procent af eleverne har haft en lærer, der har haft specifik undervisning i brugen af læsepædagogik og brugen af undervisning i læsning på deres læreruddannelse (Mejding, Neubert & Larsen, 2016, s. 26), er der desværre stadig en del lærere, som ikke formelt besidder kompetencerne til kvalificeret at kunne varetage denne undervisning.

At få læseforståelsen på plads hos eleverne er også vigtigt i forhold til at “... *udvikle kompetencer, der sætter dem i stand til at begå sig i det samfund, der venter dem efter skolen.*” som det hedder sig i den beskrivelse af begrebet 21st century learning skills, som Center for Undervisningsmidler har på deres hjemmeside (VIA CFU, u.å., *Det 21. Århundredes Kompetencer*). En af disse kompetencer er kompetent kommunikation, som er mere end blot at kunne kommunikere med andre mennesker, men også at kunne gøre det effektivt og formidlende til en bred modtagergruppe (CFU, 2014, *21Skills*).

Da et studie har vist at fokus på undervisning i sprogforståelse er til gavn for især de mest læseudfordrede elever (Herholdt & Høyrup, 2011, s. 42; s. 65-66), og lovgivningen siger at lærerne skal undervise eleverne i deres fags særlige sprog og begreber (UVM, 2011, *Sproglig Udvikling*), bør man måske arbejde med begge løsninger, således at alle lærere i folkeskolen i dag i første omgang får øget kendskab til brugen af disse værktøjer og at nye lærere på længere sigt bliver uddannet til at benytte disse i undervisningen i deres respektive fag.

Eftersom læseforståelsen er et essentielt fundament for at eleverne kan læse de genrer og teksttyper, der hører til de forskellige fag er det vigtigt at få dette fundament på plads, så eleverne ikke skal kæmpe med at forstå fagenes tekster, men i stedet kan koncentrere sig om at forstå fagets indhold. Alt andet lige bygges et stærkt og holdbart hus jo bedst på et solidt fundament!

I bilag 4 har jeg fremlagt mit bud på en undervisningsplan med afsæt i det i analysen behandlede læremiddel og de i teoriafsnittet beskrevne sprogfaglige værktøjer, som skal give eleverne dette fundament at bygge deres forståelse af fagets indhold på.

Litteratur

Brinkley, D. (2006) *Verdenshistorien: En fantastisk rejse gennem historien*. København: Paragon Books Ltd.

Brudholm, M. (2011): *Vi Læser for Livet*. Set 5/1 2021 på:
<https://www.dlf.org/media/97586/merete-brudholm.pdf>.

Børne- og Undervisningsministeriet (2011). *Sproglig Udvikling*. Set 5/1 2021 på:
<https://emu.dk/grundskole/historie/sproglig-udvikling>.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019) *Historie: Undervisningsvejledning*. Set 5/1 2021 på:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Historie.pdf.

Center for Undervisningsmidler (2014) *21Skills*. Set 13/1 2021 på: <http://info.21skills.dk/>.

Christensen, V. T. (2018) *PISA 2018: En sammenfatning*. Set 6/1 2021 på:
<https://www.vive.dk/da/udgivelser/pisa-2018-en-sammenfatning-14492/>.

Fibiger, J. & Jørgensen, M. (2014) *Tæt på Sprog: Håndbog i dansk sprog og sprogidaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Glasdam, S. (2016) Semistrukturerede interview med enkeltpersoner. I: Glasdam, S., Hansen, G. R. & Pjenggaard, S. (red) *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område* (s. 119-151).

København: Hans Reitzels Forlag.

Hemmingsen, S. E. & Hostrup, H. (2007) *Klar, parat, Historie!: Grundbog 3. klasse*. København: Forlaget Alinea.

Herholdt, L., Høyrup, F. (2011) *Undervisning i Læseforståelse: Rapport over et treårigt projekt med casestudier i Helsingør og Ishøj*. Set 6/1 2021 på:

https://www.videnomlaesning.dk/media/1772/projektrapport_laeseforstaaelse_afsluttende-rapport.pdf.

Imsen, G. (2015) *Elevens Verden: Indføring i pædagogisk psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Nørup, I. & Rasmussen, S. (2018) *Kvalitative undersøgelser i praksis: Viden om mennesker og samfund*. København: Forlaget Samfundslitteratur.

Jensen, C. (2012) *Dansk i Skolen: Teaching Learning Cycle*. Set 10/1 2021 på:

<http://danskiskolen.blogspot.com/2012/10/teaching-learning-cycle.html>.

Mailand, M. K. (2007) *Genreskrivning i Skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Mejding, J., Neubert, K. & Larsen, R. (2016) *PIRLS 2016: En sammenfatning*. Set 8/1 2021 på: https://dansklf.dk/sites/default/files/pdf_dokumenter/diverse/pirls_2016_sammenfatning_pixi_dpu_aarhus_universitet.pdf.

Nota (u.å.) *Nota*. Set 10/1 2021 på: <https://nota.dk/>.

Poulsen, J. A. & Knudsen, H. E. (2015) *Rapport: Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Set 14/11 2019 på: https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/.

Troelsen, A. & Ditlevsen, K. (2017) *Historielærerens Øvelsesbog: 86 opskrifter til en varieret undervisning*. København: Forlaget Columbus.

VIA Center for Undervisningsmidler (u.å.) *Det 21. Århundredes Kompetencer*. Set 13/1 2021 på: <https://cfu.via.dk/fag-og-vejledning/it-og-medier/makerspace/21-aarhundredes-kompetencer>.

Bilag:

Bilag 1: Interviews med historielærere

Bilag 2: Teaching Learning Cycle & FUER-modellen

Bilag 3: Cæsar (Hemmingsen & Hostrup - Klar, Parat, Historie, Grundbog 3)

Bilag 4: Undervisningsplan