



BACHELOROPGAVE

Skolesprog udvikling og deltagelse i historie undervisning



31. MAJ 2022

MAHMUT ACI

Laer185278

Anslag:50.717

Indhold

Indledning.....	2
Læsevejledning.....	3
Metode.....	3
Begrebsforklaringer.....	4
Sproglige færdigheder.....	4
Tekstens aktiviteter, formål og ordkendskab.....	5
Særlige træk ved fagtekster og udfordringer i skolesproget.....	6
Vygotskys om udvikling af begreber.....	8
Stilladsering og Bromodellen.....	9
Undervisningsdifferentiering og elevforudsætninger.....	11
Motivation.....	12
Indre og ydre motivation.....	12
Analyse af empiri.....	12
Analyse af interviewet med lære 1 (L1).....	13
Analyse af interviewet med lærer 2 (L2).....	14
Analyse af interviewet med lære 3 (L3).....	16
Diskussion.....	19
Muligheder og forhindringer.....	19
Konklusion.....	19
Perspektivering.....	20
Referencer.....	22
Bilag.....	23
Bilag 1: Interview med lærer 1(L1).....	23
Bilag 2: Interview med lærer 2 (L2).....	25
Bilag 3: Interview med lærer 3 (L3).....	27

Indledning

Sproglig udvikling er et tværgående tema, der handler om, at eleverne gennem hele skoleforløbet får udviklet deres sproglige færdigheder, så de kan tilegne sig viden om verden, trives og lære i alle fag. (Børne og undervisningsministeriet, 2020, s. 5). Prioritering af sproglig udvikling på tværs af alle fag og fælles faglige mål, min interesse omkring historielærernes arbejde med fagsproglig udvikling i historiefaget i praksis og mit kommende virke som historielærer har været med til at udforme denne bacheloropgave. Jeg har valgt at fokusere på lærernes praksis i mit bachelorprojekt, fordi det største ansvar hviler på lærernes skuldre i bestræbelsen på at klæde eleverne fagligt og sprogligt i hele deres skoleliv. Det helt centrale er, at eleverne begår sig sprogligt i faget historie for på den måde at tilegne sig historiefagets kompetencer og dermed blive nogle aktive individer i et læringsmiljø med deltagelsesmuligheder. Sproglig dimension i alle fag er afgørende for elevernes tilegnelse af fagsproget og kompetencer. Hensigten med denne opgave er ikke at undersøge sprogformer, grammatiske regler, eller hvordan ord og begreber udtales, men derimod på hvilke måder skolesprog tilegnes og anvendes aktiv. Med udsagnet skolesprog menes alle de parametre, som er nødvendige for, at eleverne tilegner sig og anvender historiefagets specifikkfagsprog. Dette indebærer bl.a. ord og begreber samt teksttyper, sproglige færdigheder og sproglige træk og i parallel med den at udvikle elevernes kompetencer i faget historie.

I forlængelse af det nævner lektor Leon Dalgas Jensen, tidligere på UCC og for nuværende på KP, i sin undersøgelse, at historieundervisning og sproglig udvikling hænger uløseligt sammen og historieundervisning kan “danne en autentisk og meningsfuld dramme om elevernes sproglige udvikling og den sproglige og faglige udvikling beriger hinanden” (jensen, 2017, s. 2).

Derudover kan “historiske kilder kan være meget andet end tekster, fx redskaber, klædedragt, billeder, musik, smykker, bygninger og landskaber (Emu, 2021). Kilderne vil være meget forskellige med hensyn til hensigt, struktur og sproglige træk” (ibid.), som efter min opfattelse stiller store krav til elevernes sproglige færdigheder for at begå sig i selve faget. I forbindelse med det ovennævnte finder jeg det desuden relevant at undersøge, hvordan lærerne støtter og faciliterer skolesprogsudviklingen specifik i historiefaget. Dette førte mig til følgende problemformulering:

På hvilken måde understøtter historielærere ”skolesprogsudvikling” i faget historie, og hvilken betydning har den for elevernes deltagelsesmuligheder?

Læsevejledning

Opgaven indledes med, at der fremhæves intentionen bag bacheloropgaven og metoden, som er anvendt i opsamlingen af empiri. Efterfølgende inddrages de relevante teorier, som jeg vil benytte mig af for at analysere interviewet med lærerne. I det følgende afsnit vil jeg redegøre indholdet af min empiri synligt og analysere disse på baggrund af mine teorier. Slutteligt inddrager jeg refleksioner og handlemuligheder på baggrund af den indsamlede og analyserede empiri.

Metode

Jeg har i min bacheloropgave anvendt en semistruktureret interviewguide, som er “en mere eller mindre detaljeret oversigt over temaer/ eller spørgsmål, der tages fat i løbet af et interview” (Bjørndal, 2013, s. 100) for at belyse min problemformulering. Jeg havde planlagt og aftalt at interviewe fem folkeskolelærere i forbindelse med min opgave, men det lykkedes mig kun at interviewe tre af disse. Disse interviewede lærere er fra tre forskellige folkeskoler og er samtidig linjefaglærere i historiefaget. Lærerens navne og skolerne, de arbejder på, er blevet anonymiseret i opgaven. Jeg har udarbejdet nogle spørgsmål på forhånd til mine interview, som, jeg håbede på, ville kunne bringe mig nærmere på at få besvaret min problemformulering. Interviewspørgsmålene er designet på sådan en måde, at jeg allerførst prøvede at få lærerne til at fortælle om en undervisningsgang, som lykkedes for at åbne op for samtalen og skabe en god dialog. Efterfølgende prøvede jeg at få indsigt i lærernes planlægning af undervisningen og de dertilhørende aktiviteter samt de portaler og bøger, som de oftest anvendte i historieundervisningen ved næste spørgsmål. Efterfølgende kom jeg en smule tættere på det endelige, jeg vil undersøge ved næste spørgsmål. Da “*Interview er en samtale og er selvsagt et redskab, som du kontinuerlig bruger til at tilegne information med i din undervisning eller vejledning*” (Bjørndal, 2013, s. 101) var min intention med interviewene at få øje på, metoder og redskaber lærerne anvender i deres praksis for at støtte elevernes fagsproglige udvikling i historiefaget og den betydning, fagsproglige udfordringer har for elevernes deltagelses muligheder.

“*Generelt set har interview den fordel, at den giver mulighed for at få øje på detaljer, der ellers kunne blive overset -og for at forstå den interviewedes perspektiv på en bedre måde, sammenlignet med ensidig, ydre observation*”. (Bjørndal, 2013, s. 100). Gennem interviewene med lærerne fik jeg mulighed for at få øje på oplysninger, som rækker udenfor spørgsmålene, f.eks. klargøringen af elever til eksamen, arbejde med elever med læse- og sprogvanskeligheder m.m. På den måde gav de forskellige interviews også nogle detaljer, som jeg kunne arbejde videre med. Derudover vil jeg

nævne, at jeg ikke havde mulighed for at observere lærernes praksis i klasselokalerne, men gennem en semistruktureret interviewmetode, opnåede jeg dog alligevel en bredere forståelse af måden, som lærerne arbejder med i den fagsproglige udvikling i historieundervisningen.

Ulempen ved udelukkende at arbejde med en interviewguide kan være, at jeg ikke fik mulighed for at blive bekræftet eller afkræftet, hvorvidt lærernes praksis og indholdet i samtalen spiller sammen. En anden ulempe ved denne metode kan være, at *du risikerer at påvirke den, der bliver interviewet, så den information, du indsamler bliver farvet af dig selv og dine opfattelser. Men ved at være opmærksomme på denne fare, kan du godt begrænse en sådan virkning.*” (Bjørndal, 2013, s. 101). Slutteligt vil jeg gøre opmærksom på, at mine indsamlede empiri omkring min problemformulering gennem mine interviews ikke kan være repræsentativt for alle skoler og historielærere i Danmark.

Begrebsforklaringer

Jeg finder det relevant at arbejde med følgende teorier, som kan danne grundlag for min analyse. De inkluderer blandt andet de fire sproglige færdigheder, teksternes struktur og formål, bromodellen og stilladsering, undervisningsdifferentiering, undervisning og arbejdsformer samt motivation. Disse er tæt knyttet med elevernes skolesprogsudvikling og deltagelsesmuligheder, og derfor er de valgt i dette bachelorprojekt.

Sproglige færdigheder

I EMU-vejledningen om sproglig udvikling nævnes det, at *“et nuanceret og varieret skolesprog bygger på udvikling af både det mundtlige og det skriftlige sprog. Fagene skal derfor i forhold til det faglige indhold arbejde med de fire sprogfærdigheder: lytte, samtale, læse og skrive:*

Sprog	Receptiv	Produktiv
Mundtligt	Lytte	Samtale
Skriftlig	Læse	Skrive

De fire sproglige færdigheder skal ikke ses som isolerede dele, men som sammenhængende færdigheder, der udvikles i tæt samspil med hinanden. (Børne og undervisningsministeriet, 2020, s. 6).

Hver af disse komponenter kræver også hver isæt særlig opmærksomhed, da de er tæt knyttet til hinanden. Alle fagene har deres specifikke fagsprog, og derfor er det en nødvendighed, at lærerne gør eleverne opmærksomme på dem, når de introducerer på nye fagord og begreber. I modsætning hertil kan lærerens formidling virke fjernt for eleverne, hvis de ikke synliggør de nye fagord og begreber og derfor være en årsag til, at eleverne mister interessen for aktiv lytning, således at det dermed vil påvirke tilegnelsen af de faglige ord og begreber, som de ofte kommer til at møde i faget, negativt. I forlængelse af dette nævnes der ligeledes i EMU-vejledningen, at *“Læreren kan introducere emnet og konteksten grundigt samt forberede eleverne på, hvad formålet med lytningen er: om de fx skal lytte efter helheden eller efter konkrete detaljer, for at de kan lytte med fagligt udbytte.”* (Ibid.).

I forhold til samtale og tale vil eleverne få mulighed for at træne deres mundtlige kommunikations-evner samt de ord og begreber, som læreren har synliggjort i introduktionen. Da fagsproglig udvikling er et mål for øje, gentagelse og formidling af de ord og begreber, som eleverne fik kendskab til i undervisningen, som læreren fremhæver, vil det spille en central rolle for tilegnelsen af de nye ord og begreber. Der nævnes samtidig i EMU-vejledningen, at *”tale hører nøje sammen med at lytte. At kunne samtale er derfor en vigtig del af elevernes sproglige udvikling. For at eleverne kan øve sig i at bruge sproget til at udtrykke tanker, forståelser og sammenhænge, må de have rig mulighed for taletid, fx summe to og to om et konkret spørgsmål, gruppearbejde om et fagligt emne eller korte og længere fremlæggelser. I forberedelse og gennemførelse af en fremlæggelse vil der helt naturligt være en særlig opmærksomhed på de sproglige aspekter som fx struktur, formidling, kommunikation og præcis brug af ord og begreber.* (Ibid.).

Når de introduceres til nye fagord, som de får hørt og gentaget, kan de efterfølgende produceres i form af skrivning, hvor eleverne får mulighed for at få en dybere forståelse af de nye ord og begreber. Derfor er det særligt vigtigt at planlægge aktiviteter, hvor eleverne skriver og taler sammen, da de er særligt produktive og aktive, når de taler og skriver. Ikke mindst skrivning kan føre til dybdelæring, idet eleverne, når de skriver, internaliserer og omsætter den viden, de tilegner sig (Børne og undervisningsministeriet, 2020, s. 7).

Tekstens aktiviteter, formål og ordkendskab

Foruden de sproglige færdigheder såsom produktivitet og receptivitet er det også afgørende, at eleverne arbejder med forskelligartede teksttyper, dennes struktur og ordkendskab. Fagsprogets sproglige registre er dermed markant anderledes end hverdagsprog. Dette giver sig til udtryk i forskelli-

ge tekstaktiviteter som prototypiske måder at bruge sproget på, der er bestemt af den konkrete sproglige kontekst og det sociale formål (Ahrenfeldt, et al., 2014, s. 16). Formålet med fagtekster og læremidler i skolen er, at de skal være med til at formidle viden og lære eleverne om verdenen betragtet ud fra forskellige fags perspektiver. Det gør de eksempelvis ved at berette om begivenheder i en bestemt tidsrækkefølge, beskrive eller forklare fænomener i kategorier eller årsagssammenhænge eller ved at give instruktioner til en handling, som eleverne skal udføre for at lære noget gennem et eksperiment (Børne og undervisningsministeriet, 2020, s. 10).

Det er vigtigt at præsentere og understrege overfor eleverne, at en tekst altid har et formål – det kan både være at underholde, oplysende, debatterende eller instruerende formål. Formålet med den specifikke tekst styrer måden, den er skrevet på – og dermed også måden, eleverne skal læse teksten på. Når eleverne kender formålet med en tekst, kan de således meget lettere læse og forstå den.

I et skolesammenhæng vil nedenstående tekster være de mest benyttede:

- Berettende (fortælling, logbog, historier)
- Instruerende (opskrifter, spilleregler, ordensregler)
- Beskrivende (naturvidenskabelige definitioner, beskrivelse af tid, sted og personer)
- Forklarende (naturvidenskabelige og historiske redegørelser) Argumenterende (debatter, diskussioner, essays) (ibid.)

I forlængelse af det ovennævnte er det i historiefaget vigtigt, at eleverne arbejder med forskellige former for sprogbrug, for heraf nævner Dalgas, at *”Da vi i historiefaget både beskriver, fortolker og forklarer historiske begivenheder og forandringer, må eleverne mestre mange forskellige former for sprogbrug i faget. De skal både kunne beskrive og fortælle historien, og de skal kunne undersøge historiske problemstillinger for at fortolke og forklare historisk udvikling.”* (jensen, 2017, s. 8)

Særlige træk ved fagtekster og udfordringer i skolesproget

Sproget, som eleverne møder i skolens fag, er anderledes end det hverdagsprog, de kommer i skole med. Hverdagsprog karakteriseres ved at være et uformelt sprog, hvor tale følger handling. Hverdagssproget er kontekstbundet og produceres i en bestemt tidsmæssig sammenhæng, hvor aktørerne er til stede og er en del af det, der sker, sådan at også kropssproget er med til at skabe og understøtte betydning. Fagsproget er derimod løsrevet fra en her-og-nu-kontekst, og eftersom det alene skal kunne bære formidlingen, skal det i højere grad være fagligt præcist og eksplicit. Det giver informa-

tionstæt sprog forstået på den måde, at mange informationer formidles koncentreret. Skolesproget bliver nødvendigt i andre situationer, hvor konteksten er reduceret, og formidlingen bliver derfor båret af sproget alene (Knudsen & Wulff, Kom ind i sproget, 2021, s. 16-17).

Før faglige ord

Eleverne skal kunne anvende centrale fagord og begreber i *tale* og *skrift* samt have viden om betydningen af de centrale fagord og begreber. Eleverne skal ligeledes lære før-faglige ord og hverdagsbegreber, som har en specifik betydning i faget. Eleverne skal ydermere arbejde med ordforståelsesstrategier til selvstændig tilegnelse af nye ord (fx semantiske/morfologiske analyser, udnyttelse af konteksten til forståelse af ord samt ordbogsbrug). (Børne og undervisningsministeriet, 2020, s. 8).

Det før-faglige ordforråd består af de ord, der ligger mellem de mest almindelige og hyppigt forekommende ord og de deciderede fagord, som læreren sædvanligvis forklarer for alle elever. Ordene er ikke selv fagord, men lægger sig op ad den faglige terminologi i faget (Børne og undervisningsministeriet, 2020, s. 15). Det er derfor ikke de egentlige fagord, som udgør en sproglig barriere for eleverne. Den store udfordring er derimod den store mængde før-faglige ord og udtryk, som optræder i fagenes tekster – såvel i lærebøgerne som i lærerens mundtlige gennemgang. (Ahrenfeldt, et al., 2014, s. 15).

Før faglige ord benævnt gråzone-ord er ord og udtryk, som ikke opfattes af læreren som egentlige fagord og som heller ikke er højfrekvente ord. Det er tilsyneladende helt almindelige ord, som er centrale for forståelsen af teksten, men som lærere traditionelt formoder er kendte af eleverne, og som derfor ikke forklares i undervisningen. De før-faglige ord anvendes derimod ofte som middel til forklaring af fagordene og bliver dermed en forudsætning for den faglige læring (Ibid.).

Nominaliseringer

Et af de træk, som adskiller fagsproget distinkt og markant fra det hverdagsrelaterede sprog, er brugen af nominalisering. Nominaliseringer er verber, som skifter ordklasse til substantiver eller adjektiver – ofte ved tilføjelse af endelserne -ing, -ion eller -else. Man kan sige, at nominaliseringer er ord, der indeholder ”en hel sætning”, fordi de rummer en hel proces og pakker den kompakt sammen ”i et enkelt ord, som ting eller begreb”. Nominaliseringer er således en sproglig ressource, som dels betyder, at fagtekster kan beskæftige sig generelt og abstrakt med et fænomen eller en proces uafhængig af både tid og sted. (Ahrenfeldt, et al., 2014, s. 17-18)

Nominalgrupper

Nominalgrupper er udbyggede grupper af ord, som refererer til og uddyber indholdet i et substantiv. Nominalgrupper fortsætter på samme måde som nominalisering informationen i tekster, så den bliver mere præcis og eksakt. For at præstere fagligt skal eleverne ikke blot kunne ”pakke tekster ud”: de skal også selv kunne ”pakke sproget” ved brug af nominaliseringer og nominalgrupper. (ibid.).

Et andet fænomen sprogligfænomen, som er med til at gøre fagsproget udfordrende, er den måde, verberne bruges på i fagtekster – det vil sige, hvilke verber, der bruges, og hvilke processer, der udtrykkes gennem dem. En tekst, som har til formål at gengive eller berette om en begivenhed, vil typisk overvejende indeholde verber, som udtrykker handling og have en ligefrem struktur, som gør den let at forstå. De fagtekster, som har til formål at beskrive og forklare begreber og sammenhænge, vil derimod ofte indeholde de mange verber, som angiver en relation. (Ibid.) Sådanne tekster er langt mere abstrakte, og strukturen bliver sværere at gennemskue, fordi de er stillestående, idet der ikke er en fremadskridende handling-rækkefølge i dem (Ibid., s. 19).

Endnu større bliver udfordringen i fagtekster, som bruger passivformen til at ændre betydningen af et verbum, som oprindeligt udtrykker en materialeproces, så det i stedet udtrykker en relation mellem sætningens betydningsdele. Endnu et karakteristikum ved fagsproget, som adskiller sig betydeligt fra hverdags sproget og kan medføre udfordringer for eleverne, er, at deltagerne (dem som teksten handler om, dvs. tekstens subjekter og objekter) ofte er en del mere abstrakte (Ibid.).

Sammensætteord

Fagord består ofte af lange sammensatte ord, som rummer mange informationer for eleverne at holde sammen på i et enkelt ord. I forhold til sammensatte ord kan historielæreren f.eks. støtte eleverne ved at give dem indsigt i, hvilken information morfemerne (de enkelte betydningsbærende dele) i ordet bidrager med i forståelsen af det samlede ord. At kunne skille ordet ad og forklare, at en borgerrettighedsforkæmper er en person, som kæmper for rettigheder til borgerne, er et væsentligt skridt på vej til at forstå selve ordet (Børne og undervisningsministeriet, 2020, s. 16).

Vygotskys om udvikling af begreber

Vygotsky skelner mellem de begreber, der udvikles spontant gennem et barns opvækst, som kaldes for spontane begreber, og de begreber, der udvikles gennem vejledning af en voksen, som kaldes for videnskabelige begreber. Vygotsky mener, at udviklingen af såvel spontane som videnskabelige begreber foregår i en vekselvirkning, og at disse gensidigt beriger hinanden indbyrdes. Ifølge

Vygotsky er udviklingen af nye begreber en proces, der foregår over tid: fra barnet første gang møder begrebet, hvor det for barnet sandsynligvis er et relativt tomt begreb, via gentagne møder med begrebet, der undervejs bliver mere og mere indholdsudfyldt for til slut at blive et fuldt udviklet, funktionelt, anvendeligt og forståeligt begreb for barnet (Johansen, 2007, s. 11).

Stilladsering og Bromodellen

I undervisningen sætter vi eleverne i situationer, som, vi mener, vil skabe gode rammer for læring og udvikling. Enhver situation kræver også et særligt sprogbrug. Det har stor betydning, om eleven positioneres i rollen som ”opdager”, ”udforsker” eller ”ekspert” i undervisningen; om eleven selv producerer sprog, eller om det er læreren og fagteksterne, som primært har ordet i undervisningen. Læreren kan stilladser elevernes sproglige udvikling i faget ved at tilrettelægge undervisningen som en række sprogbrugssituationer på en bro, hvor eleven gradvist udfordres sprogligt og fagligt.

Stilladsering er netop dette: at udstikke en kurs mod målet og bygge en bro, som gør det muligt at nå det. Stilladsering er den støtte, der gør det muligt at gøre det nødvendigt at udvikle sig. Måske nogle elever har brug for mere at ”holde i” end andre, og måske har nogle brug for et lille skub til at tage det næste skridt. Stilladsering kan bl.a. forstås som det at forsyne eleven med modeller, der er med til at pege på forskelle mellem elevens sprogbrug og den faglige sprogbrug og som forenkling, strukturering og opdeling af en opgave i mindre, håndterbare dele. Stilladsering kan ske i mange former: lærerens visuelt understøttede forklaringer, dialog mellem elever eller mellem lærer og elever, arbejdsark og opgaver, ressourcer i klasseværelset m.m. (Thise & Vilien, 2019, s. 18-19).

Bromodellen

Enhver aktivitet i undervisningen kræver, at eleverne er sprogligt klædt på, og at en aktivitet er sprogudviklende, hænger nøje sammen med aktivitetens placering i et undervisningsforløb. Rækkefølgen og fordelingen af aktiviteter i undervisningen er helt grundlæggende for støtte og udfordring af elevernes faglige og sproglige udvikling. (Thise & Vilien, 2019, s. 23). Bromodellen er inspireret af Derewiankas sprogpedagogiske model, hvor elevernes sproglige udvikling styrkes i samspil med den faglige udvikling gennem en nøje tilrettelagt progression af elevernes sprogbrugssituationer og roller i undervisningen. Bromodellen illustrerer således et billede af undervisningen som en brobygning mellem elevernes forforståelse, hverdags erfaringer og forskellige hverdags sprogfærdigheder på den ene side og de faglige og fagsproglige mål på den anden side (Ibid., s. 19). Den teoreti-

ske baggrund for vores arbejde er et funktionelt sprogsyn, hvor sproget skal bruges og udvikles i meningsfulde kontekster, hvilket er det helt essentielle (Ibid., s. 20).

Bromodellen består af 4 forskellige faser:

Fase 1 – Hverdagssprog:

Her skal elevernes forskellige erfaringer og hverdagssprog danne selve grundlaget for det faglige forløb. Når vi vil tage udgangspunkt i alle elevers erfaringer, er det vigtigt i denne fase at inddrage alle elevers familiers ressourcer. Eleverne er de vigtigste i denne fase, idet de skal opdage og undersøge emnet og deres egne erfaringer i relation hertil. De skal huske på tidligere relevante erfaringer og være sprogligt aktive, tale og lytte på deres stærkeste sprog og på dansk. Der skal derfor sættes tydelige mål, og læreren er i denne fase mere tilbageholdende i baggrunden (Ibid., s. 23).

Fase 2 – Introduktion af fagsprog:

Her skal eleverne møde fagsprog på baggrund af deres hverdagssprog. De skal arbejde med det kendte stof fra fase 1 på en mere faglig måde, møde faglige systematiker og nyt fagsprog og dermed strække sproget og tage det næste skridt på broen. Eleverne skal udforske emnet fra en faglig vinkel og bygge nyt sprog på de forståelser, de har. Læreren er i modsætning til tidligere nu i forgrunden i denne fase, og det er dig som lærer, der kender fagets måde at organisere viden på og måde at give udtryk for denne viden på. Det er læreren, der kan modellere (vise og demonstrere) fagsproget for eleverne. (Ibid., s. 24).

Fase 3 – Arbejde med fagsprog sammen:

Eleverne skal gøre den nye viden og det nye fagsprog til deres eget, og det kræver en grundig bearbejdning. Eleverne har brug for gentagelse og aktivarbejde med det nye fagsprog. Det gælder alle elever, uanset sproglige og faglige ressourcer. Flersprogede elever har flersproglige kognitive ressourcer og inddrager naturligt flere sprog i deres læreprocesser. Forventninger skal være høje for alle elever, men det kan være meget forskelligt, hvilken støtte eleverne har brug for. Det er eleverne, der er de vigtigste og i fokus, hvorfor de skal være særdeles aktiv i denne fase (Ibid.).

Fase 4 – Producere fagsprog:

Slutfasen ligger på et andet niveau end udgangspunktet. Her er eleverne eksperter og skal formidle, hvad de har lært. Det kan både ske mundtlig og skriftligt, i klassen, digitalt, derhjemme og lignende.

Din rolle her er at stille krav og insistere på, at det fagsprog, I har arbejdet med, nu bruges kontrolleret og sikkert af eleverne, idet det netop er formålet med undervisningen (Ibid., s. 25).

Undervisningsdifferentiering og elevforudsætninger

Undervisningsdifferentiering

Princippet om undervisningsdifferentiering defineres af Vagn Rabøl Hansen således: Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og interesser for i et samarbejde at udnytte denne forskellighed til at realisere såvel fælles som individuelle mål (Canger & Kaas, 2016, s. 107).

C. A. Tomlinson mener, at man burde differentiere indhold, metoder, evaluering (verifikation af den opnåede viden) og organisering af klasselokalet. Disse elementer er valgt som genstand for differentiering på grund af: studerendes parathed, deres interesser og læringsprofil (forstået som den foretrukne metode til at tilegne sig viden, som inkluderer: læringsstil, type af intelligens eller neurobiologiske forudsætninger for læring, kulturelle præferencer og kønsrelateret præferencer) (Tomlinson, 2007, s. 18-20). Undervisningsdifferentiering kategoriseres ifølge Tomlinson således:

1. Vi adskiller os i typerne af intelligens.
2. Vi lærer, når vi forstår information.
3. Vi deltager i en opgave, når den overstiger vores evner en smule.

Elevforudsætninger

Elevforudsætninger har også tæt relationer med elevernes læring og motivation, derfor er det en af teorierne som jeg vil anvende i forbindelse med min analyse. Elevforudsætninger kan defineres således: Begrebet elevforudsætninger dækker over elevernes faglige, sociale, kulturelle og personlige forudsætninger i forhold til at tilegne sig det nye, de skal lære. Det vil være forskelligt, hvad eleverne har med sig fra tidligere forløb i det konkrete fag og fra de øvrige fag i skolen, ligesom det vil være forskelligt, hvad de har med sig fra deres liv uden for skolen. Elevernes forudsætninger knytter sig dels til tidligere forløb i skolen, hvor de har arbejdet med de nævnte metoder og begreber, dels til deres erfaringer uden for skolen, hvor de har stiftet bekendtskab med mundtlige og skriftlige fortællinger, der rummer netop de stilistiske træk, læreren stiller krav om. Nogle familier vil have

tradition for at læse højt for deres børn, andre dyrker den mundtlige fortælletradition, nogle børn læser hyppigt og meget, andre børn læser mindre, og børnene har smag for forskellige genrer, når de selv vælger litteratur. Med andre ord: Eleverne trækker på vidt forskellige erfaringer, når de stilles en opgave i skolen som fx at skrive en sammenhængende historie, og de har dermed også forskellige forudsætninger for at løse den opgave (Canger & Kaas, 2016, s. 106-107).

Motivation

Indre og ydre motivation

Motivation er en af afgørende faktor omkring elevernes læring, deltagelse og heraf udvikling af de personlige, sociale og faglige færdigheder og i det hele taget deres kompetencer. Målet skal derfor være at øge elevernes indre motivation ved i høj grad at gøre undervisningen meningsfuld, sådan at eleverne kan få ejerskab over undervisningen og føle sig i konstant centrum (Ågård, 2014, s. 21).

Oplevelsen af kompetence og tilhørsforhold og selvbestemmelse er knyttet til den motivationsform, som Deci og Ryan betegner som indre motivation. Den er til stede, når man har lyst til at vide eller gøre noget, fordi det i sig selv er interessant og tilfredsstillende. I skolen sker det, når elever kaster sig over det faglige, arbejder med anselig energi, fordi det netop er spændende i sig selv, og de arbejder derfor af lyst og dermed føler sig motiverede efter at lære mere (Ibid.).

Ydre motivation er omvendt den tilstand, hvor man foretager sig noget på baggrund af det resultat eller den konsekvens, der kan komme ud af det, som ikke ligger i aktiviteten selv. Det kan i skolesammenhænge f.eks. være ønsket om høje karakter, en god eksamen, et bestemt job, at opfylde forældres forventninger, at undgå skamfølelse, trusler, om at blive smidt ud eller at vise, hvor god man er overfor klassens øvrige elever (ibid.).

Analyse af empiri

Jeg vil i dette afsnit analysere, hvilken måde lærernes praksis udfolder sig i klasselokalet i forbindelse med fagsprogstilegnelse og analysere disse på baggrund af de anvendte teorier. Hver enkelte læreres praksis analyseres enkeltvis under forskellige overskrifter. Det er bl.a. hvorvidt lærerne italesætter elevernes møde med fagsproget i interviewet, og hvordan lærerne går til værket på denne. Med andre ord hvordan der bygges bro mellem elevernes hverdags erfaringer og hverdagsprog, når

dette er tilfældet. Derudover ses der på, hvilke sproglige færdigheder og tekststukturer, som der bliver anvendt i undervisningen, og hvilke udfordringer der italesættes i interviewet. I analysen af interviewet kaldes første lærer for L1, anden lærer for L2 og den sidste for L3.

Analyse af interviewet med lære 1 (L1)

L1 nævner, at planlægningen af undervisningen og aktiviteterne prioriteres forskelligt, alt efter hvilken klassetrin eleverne befinder sig på. Heraf vælger L1 at arbejde mere problemorienteret projekt arbejde i de store klasser, da eleverne her skal op til historieeksamen, hvor der i de mindre klasser derimod er der fokus på æstetiske oplevelser og historisk empati. I forbindelse med det kræves der af eleverne, at de anvender fagets centrale fagord og begreber, når de arbejder projektorienteret. I forhold til særlige træk ved fagsprog og udfordringer nævner L1 bl.a., at *”det [er] mere de før-faglige ord der ligges i fokus”* og *” ofte møder eleverne ord og begreber, som rummer en masse oplysninger”* samt *” Fagsproget i historie kommer derfor desværre lidt i anden række (bilag 1)”*.

Lærerens udsagn kan måske mistolkes som, at arbejdet med fagets fagord og begreber bliver skubbet til siden ved at fokusere på de før-faglige ord og begreber. Men der menes dog ”nominaliseringer”, ”nominalgrupper” eller ”sammensætteord” i dette tilfælde, og det er som en forudarbejdsteknik før tilegnelsen af de faglige ord og begreber. Her er det tydeligt, at nogle af sprogets særlige træk virker som en udfordring for eleverne, der er identisk med det, som Helle Tobiassen nævner, at *”det er før-faglige ord, som udgør en sproglig barriere for eleverne”* (Ahrenfeldt, et al., 2014, s. 15) og før-faglige ord kan anvendes som en middel til at forklare det faglige ord. Der lægges derudover fokus på elevernes sproglige færdigheder ved, at L1 vælger forskellige former for arbejdsmetoder, som rummer bl.a. podcasts, film, museumsbesøg og tekster, sådan at han vil fremme læringen gennem forskellige modaliteter. Da historiefaget er et oplevelsesfag, vil besøget af museer, lokale erindringssteder og artefakter åbne nye muligheder for eleverne, hvor alle sanser bliver aktiveret. L1 nævner i forbindelse med det, at *” Derudover vil jeg nævne, at museumsbesøg udenfor undervisningen og besøg af lokale historiske steder i forbindelse med et tema ligeledes skaber bedre rammer for motivation og læring. Jeg gør fra starten eleverne opmærksomme på, hvad formålet med besøgsstederne er og laver nogle spørgsmål, som knyttes til emnet på forhånd, så eleverne målrettet kan gå efter disse, og turen bliver således ikke bare et museumsbesøg (bilag 1)”*. Sebastian Olden- Jørgensen nævner i forlængelse af dette, ” at *”Genstande/artefakter er meget velegnede til at bruge i elevernes første møde med kilde- og materialekritik, da de appellerer til alle sanser, men kan også relevant indgå senere med henblik på at udvikle elevernes historiske tænk-*

ning. Genstande er gode til at udvikle både faglige begreber og styrke elevernes historiske viden, da ting provokerer tanker. (Jørgensen, u.d., s. 19).

L1 stilladser elevernes fagsprog ved at anvende bromodellens 2. og 4. fase. Med disse vælger læreren at synliggøre betydningen af de nye fagord og begreber i forbindelse med et faglig forløb gennem hverdagserfaringer og sprog, og dermed få eleverne til at skrive de nye fagord og begreber ned, som tages op på tavlen efterfølgende og tales om i klassefællesskabet. Måden L1 arbejder med disse faglige ord er, at de nye fagord og begreber evt. skrives på tavlen i en cirkel, hvorefter der kobles ord til denne, som eleverne kender fra deres hverdag. Dette karakteriseres med bromodellens anden fase, hvor eleverne får kendskab til de nye fagord gennem hverdagsprog. Formidling af stoffet i grupperne kan identificeres med modellens sidste fase, hvor eleverne producerer sprog gennem fremlæggelse, og hvor der er større forventninger til elevernes fagsprogsformidling. Modellens første og tredje fase kommer ikke til syne i interview med L1, og dette kan bl.a. skyldes, at der ikke er blevet spurgt om et detaljeret fagligt undervisningsforløb, hvordan elever arbejder aktivt med det faglige. Men jeg antager, at når gruppen arbejder med faglige forløb, vil det give muligheder for at eleverne kommer til at arbejde aktivt med fagsproget i en større kontekst. Desuden gør L1 rede for, at på grund af den store mængde af læsning om ugen, og mange kildeopgaver i historiefaget, gør det, at eleverne bliver mindre motiverede til at lære i faget, men L1 vælger så at differentiere på arbejdsmetoderne og på aktiviteterne i undervisningen, hvor målet er at øge elevernes indre motivation ved at gøre undervisningen meningsfuld, (Ågård, 2014, s. 21) gennem bl.a. både gruppearbejde og individuelle opgaver eller ved udeundervisning samt museumsbesøg m.m.

Analyse af interviewet med lærer 2 (L2)

Det er øjenfaldende fælles træk mellem, måden L1 og L2 arbejder på. L2 har dog også fokus på elevernes produktive og receptive færdigheder, idet der nævnes at *"jeg prøver at aktivere elevernes, læse, lytte og mundtlighed"* og *"Anvendelse af flere modaliteter som understøtter og styrker deres forståelse for sproget"*. På baggrund af dette arbejdes der med forskellige arbejdsformer for at fremme elevernes læring og øge den aktive deltagelse. L2 har samtidig fokus på undervisningsdifferentiering, hvor både indholdet og arbejdsmetoderne differentieres, da hun nævner, at opgaverne tilpasses efter elevernes faglige niveau. Der nævnes dog ikke nogen konkrete eksempler på, hvordan eleverne kommer til at møde de faglige tekster eller ord og begreber, men der gives nogle oplysninger omkring arbejdet med det faglige. Her nævner L2 bl.a., at der konstant arbejdes med fagsprog ved inddragelse af elevernes livsverden. I forlængelse af dette nævnes det, at eleverne læser

faglige tekster og arbejder med faglige ord, hvor de så går for at forklare de faglige begreber til hinanden med hverdagsprog. Det er identisk med bromodellens fase 2, hvor eleverne kommer til at møde ”*fagsproget på baggrund af hverdagsprog*” (Thise & Vilien, 2019, s. 24). Selvom der ikke bliver nævnt, hvordan arbejdet med elevernes tilegnelse af nye fagtekster eller ord, og hvordan de strækker sproget hos eleverne, anser jeg, at gruppearbejde befinder sig i bromodellens tredje fase, hvor eleverne går i grupper og forklarer de faglige ord og begreber til hinanden, og på den måde gentager og arbejder eleverne aktiv med de nye faglige tekster, ord og begreber. Med hensyn til gruppearbejde, som alle tre lærere benytter sig af, beskriver Pauline Gibson, at ”*veltilrettelagt og velfungerende gruppearbejde kan rumme mange fordel både tidsøkonomisk og med henblik på sproglig læring og andet sprogudvikling. Elever får flere muligheder for at interagere med samtalepartnere, og derfor øges også den sprogmængde, de rent faktisk bruger. De tager ordet oftere, og eftersom læreren er ikke direkte til stede, påtager det sig også et større ansvar for at afklare og forklare, hvad de selv mener: det er eleverne selv, der står for arbejdet med den sproglige udvikling. Det som eleverne hører og lærer bliver kontekstualiseret, sproget bliver brugt i en passende kontekst og eleverne bruger sproget med et klart mål for øjet.*” (Gibbons, 2016, s. 67). I den sidste fase i bromodellen bliver ”*eleverne eksperter og skal formidle, hvad de har lært*” (Thise & Vilien, 2019, s. 25).

Dette er tydeligt i aktiviteten med debatter om kvindernes valgret, hvor eleverne debatterer, argumenter samt anvender de nye fagtermer aktivt i formidlingen. Der lægges også vægt på motivationsdelen, som er tæt knyttet med det faglige. Her nævner L2, at hvis eleverne konstant møder faglige udfordringer på deres vej, vil det påvirke elevernes motivation og dermed læring og deltagelse. L2 pointerer i forbindelse med dette, at valg af teksternes sværhedsgrad og hvilke fagbegreber eleverne skal arbejde med, spiller en væsentlig rolle og bemærker, at disse generelt vælges med omhu. Desuden varierer L2 undervisningen med aktiviteter og gør læringen mere underholdende ved, at eleverne f.eks. ihærdigt debatterer overfor hinanden for at se, hvem der vinder i debatten. Dette er identisk med, at ”*eleverne kaster sig over det faglige, arbejder med stor energi, fordi det er spændende i sig selv og de derfor arbejder af lyst*” (Ågård, 2014, s. 21).

I interviewet med L2 får jeg ingen oplysninger omkring, hvorvidt de sproglige træk spiller en rolle, hvad der angår før-faglige ord, sammensatte ord m.m., men dog vægtes elevernes sproglige færdigheder som mundtlighed samt tekstlæsning, og disse styrkes gennem forskellige modaliteter bl.a. ved at se en dokumentarfilm og tekstlæsning. Formidlingen vægtes igen meget i faget historie hos L2, og formidlingen kræver ofte at arbejde med forklarende og beskrivende tekster, og der antages

elevernes tekst læsning, høj sandsynligt beskrive og forklare begivenheder før under og efter kvindernes fik stemmeret. Selvom der ikke nævnes specifik noget omkring, hvilken betydning det har at arbejde med de tekstlige aktiviteter for sproglig tilegnelse, er det så i sagens natur, som Dalgas nævner, at før eleverne kan begynde at forklare noget, skal de kunne berette og beskrive en historisk begivenhed og derved fortælle og fortolke. (Jensen, 2017, s. 8). Øvelsen af denne baggrund er derfor god, for den stiller krav til elevernes historiske viden og samtidig med dette, åbner den op for muligheden for at læse, formidle og fortolke. Øvelsen tilrettelægges, således at den giver både mulighed for, at eleverne kan udvikle fagets fagspecifikke sprog og historiske viden. I det vælges en faglig tekst til læsning til at starte med, og denne tekstlige aktivitet støttes med en dokumentarfilm om kvinders valgret. L2 beder eleverne om at tage noter undervejs, mens de ser filmen og har gjort eleverne opmærksomme på, hvilke faglige begreber eleverne skal anvende, og aktiviteten afsluttes med en debat. Rækkefølgen af aktiviteten bidrager til elevernes sprog udvikling, hvor der både er de receptive/produktive sproglige færdigheder i sigte, og hvor eleverne samtidig får mulighed for at producere viden og sprog sammen gennem den. Dette er også identisk med, hvad Thise og Vilien nævner, at *"En aktivitet er sprogudviklende, hænge nøje sammen med aktivitetens placering i et undervisningsforløb. rækkefølgen er aktiviteter i undervisningen er helt grundlæggende for støtte og udfordring af elevernes faglige og sproglige udvikling"* (Thise & Vilien, 2019, s. 23). Eleverne møder fagteksten og fagordene, strækker sproget gennem gruppearbejde med støtte fra læreren og til sidst producere viden og fagsprog på egen hånd.

Analyse af interviewet med lære 3 (L3)

L3 nævner i forbindelse med en vellykket undervisningsgang, hvor vigtigt det er at gøre undervisningen nærværende samt at få eleverne til at tænke over historien, hvorefter de så kan perspektivere den til deres egen livsverden. I forlængelse af dette mener L3 også, at *"det giver bedst mening, at man selv skal formidle historie. (Bilag 3)"*. Det viser i høj grad, at L3 er optaget af de produktive sproglige færdigheder. L3 arbejder også en del projektorienteret, hvor undervisningen bliver elev- og aktivitetsorienteret, og hvor målet er at eleverne tilegner sig viden og øver deres formidlingskompetencer. Dette gøres gennem et kreativt historiespil, hvor eleverne selv laver deres regler i spillet, som kræver den faglige indsigt, hvormed eleverne også formidler det til hinanden. Spillet stiller på den måde krav til, at alle elever skal have viden omkring deres historiske emne, da spillet kræver viden for at kunne spille.

I den anledning nævner L3, at det mundtlige arbejde handler meget om sprog, ”*fordi de fagsprog, som eleverne skal tilegne sig, de kommer jo også lettere til at sidde fast, hvis de kan bruge det (bilag 3)*”. Dertil nævnes nogle af fagspecifikke ord, der knytter sig faget, som hun forventer eleverne skal bruge. Desuden beskriver L3 elevernes møde med fagsproget, således at ”*nogle så laver de, det om til deres eget sprog, ord, eller andet (bilag3)*”, hvilken igen er identisk med bromodellens anden fase, hvor eleverne introduceres til fagsproget gennem hverdagssprog. L2 nævner et eksempel i forbindelse med mødet med de nye fagspecifikke ord om, hvordan hun strækker sproget i samspil med eleverne. F.eks. med en ”*førstehåndkilde*”, hvor L2 begynder timen med en samtale med klassen om, hvad det betyder, at hånden kommer først? Hvad er det for en hånd? Og hvad betyder at komme først? På den måde udforsker ”*eleverne emnet fra faglig vinkel og bygge nyt sprog på de forståelser de har. Eleven møder nyt fagsprog og dermed strække sproget og tage næste skridt på broen*” (Thise & Vilien, 2019, s. 24).

I forbindelse med sprogets særlige træk peger L3 isæt på de sammensatte ord, som kan virke forvirrende for elever, hvor der nævnes, at nogle gange kan man dele ord på i både stavningen og i betydning for at skabe mening. I vejledningen om den sproglig udvikling nævnes i forbindelse med det, at *Dybdeforståelse af et ord indebærer fx kendskab til ordets stavemåde og dets udtale samt til betydningsrelationer som synonyme, antonymer, homonymer, over- og underbegreber og associationer. På vejen mod en sådan dybdeforståelse er der tale om forskellige grader af delforståelse af ord, da ordforråds tilegnelse foregår som en gradvistilnærmelse til den præcise og nuanceret forståelse af ordet* (Børne og undervisningsministeriet, 2020, s. 8).

I denne sammenhæng gør L3 også opmærksom på at gribe de begreber eller ord an, som eleverne ikke kender vigtigt, og af den grund vælger L3 at ”*læse teksten højt for dem på den måde, så kan jeg undervejs stoppe op og lige præcis lave det der, forklaringer på forskellige ord (bilag 3)*”. Dette er samtidig identisk med bromodellens fase to, hvor læreren ”*er i forgrunden i denne fase, og det er læreren, der kan modellere (vise og demonstrere) fagsproget eller fagspecifikke ord for eleverne*” (Thise & Vilien, 2019, s. 24). Som tidligere nævnt kan bromodellens fase to tydeligt spores i interviewet med L3 og det samme gælder også for bromodellens fase 4, hvor eleverne er aktiv i denne fase og producerer sprog. Dette kan bl.a. spores i de kreative historiespil, hvor eleverne selv laver deres spil, og som kræver historisk viden, hvor eleverne eftersom formidler spillet til hinanden eller fremlægger det til klassen. Det er dermed målet, at eleverne forventes at anvende fagets fagspeci-

fikke ord og begreber. Fase 3 i modellen antages her at omhandle gruppearbejde, hvor eleverne er i interaktion med fagteksten og fagord samt -begreber, hvor disse hele tiden anvendes og gentages.

I forhold til motivationen nævner L3, at der både er mentale og fysiske rammer, der er med til at påvirke elevernes motivation allerede, inden eleverne møder op i skolen, og derfor kan tekster og begreber, som eleverne ikke kender, gøre det endnu mere svært for eleverne at være motiverede. Dette vil som udgangspunkt formindske deltagelsesmulighederne for eleverne. L3 har dog af den grund udviklet sine egne strategier for at holde eleverne motiveret ved bl.a. at differentiere undervisningsaktiviteter og arbejdsformer ved enten at læse teksten højt i klassen eller forklarer det selv, som det står i teksten til eleverne, samt at gøre dem opmærksomme på, hvad det er, det skal lære og ikke mindst give eleverne følelsen af tilhørsforhold og selvbestemmelse i situationer for at fremkalde elevernes indre motivation. I forbindelse med dette nævner L3, at *"så måtte jeg jo sige at tag det du synes er mest spændende af det mest kedelige, også lave opgaven (bilag 3)"*. Denne "oplevelse af kompetence og tilhørsforhold og selvbestemmelse er knyttet til den motivationsform", hvor der forventes, at eleverne kaster sig over det faglige af indre kræfter, som kan fastholde eleven i undervisningen. (Ågård, 2014, s. 21). Med andre ord: at der er uløselig sammenhæng mellem undervisning og -arbejdsformer og motivation.

En anden iøjnefaldende pointe, der kunne spores i interviewet med L3, er elevforudsætninger og variation i undervisningen. Eftersom L3 nævner, at *"fordi børn lære forskelligt. Nogle af dem er sindssyg godt til at læse og suge viden til sig og skal have ekstra hjælp måske til at formidle, men nogle af dem, de lære måske bedst ved at lytte til, at jeg læser for dem, og nogle kan lide at læse det selv, og nogle kan bedst lide at se film ved at tilegne sig historiefaget, men i sidste ende, kommer det faktisk an på, hvad deres output er, hvad de selv kan formidle"*. Her er det tydeligt, at læreren tager hensyn til elevernes forskellige intelligenser og prøve at gøre tilgangen til faget tilgængelig for alle elever trods deres forskellige forudsætninger. Dette er også identisk med, at *"Eleverne trækker på vidt forskellige erfaringer, når de stilles en opgave i skolen som fx at skrive en sammenhængende historie, og de har dermed også forskellige forudsætninger for at løse den opgave (Canger & Kaas, 2016, s. 106-107)*. Der peges samtidig på nogle centrale problematikker, som elever med læsevan- skeligheder og sproglige vanskeligheder, som ofte er udfordret i fagsprogtilegnelsen og dermed tilegne sig historiefagets kompetencer i det hele taget.

Diskussion

Muligheder og forhindringer

Ofte omtaler vi historiefaget som et teksttungfag, der har meget læsning, som skal gennemgås. Elever med læse- og sprogvanskeligheder vil oveni disse udfordringer møde et fagsprog i historiefaget, som er både abstrakt og har en del sproglige træk, der stiller betydelige krav til alle elever og samtidig er det faktum, hvordan eleverne kommer til at møde sproget i kildearbejdet svær afkode, hvilket gør, at interessen for faget falder, og undervisningen bliver således uden udbytte. Dette indebærer en målrettet indsats for elever, der befinder sig i denne gruppe. Af den årsag synes jeg, at elevernes **læsestrategier** allerede i de mindre klassetrin skal være i fokus. I forbindelse med det kan der ind sættes ekstra sprogudviklende personale, der kan hjælpe eleverne igennem vanskelighederne.

Derudover synes jeg, at det kunne være relevant som lærer at sætte nogle **sproglige mål** til hvert undervisningsforløb, som eleverne skal igennem. Dette vil i længden give læreren mulighed for både at kunne se, hvor meget eleverne har rykket sig fagligt og fagsprogligt og i forlængelse af det, kan den anvendes som et værktøj til at evaluere de forløb, som eleverne har været igennem. En anden udfordring med historiefaget kan være efter min opfattelse selve **tidsfaktoren**. Faget har i forvejen ikke særligt mange timer, som måske kunne give udfordringer på den måde, at lærerne ikke kan nå alt det, som de har på dagsordenen. Afslutningsvis vil jeg ud fra mine erfaringer fra praktikken og samtalerne med andre lærere, som jeg kender, nævne, at udendørsundervisningen, herunder museumsbesøg, besøg af lokale erindringssteder, bør fylde meget mere i historieundervisningen, da disse er med til at udvikle både elevernes historiske kompetencer og elevernes fagsprog.

Konklusion

Sproglig udvikling i historiefaget er nærmest bygget op som en taksonomi, hvori fælles faglige mål for historie beskrives under kompetenceområdet ”kildearbejde er at, eleverne efter 4. klasse skal læse og enkle historiske kilder og udtrykke sig mundtligt om deres indhold samt har viden om enkle fagord og begreber, mens der efter 6. klasse er fokus på både at læse, skrive og udtrykke sig mundtligt, hvor de også tilegner sig viden om fagbegreber og ord, hvor der både ligger fokus på de receptive og produktive sproglige færdigheder. Idet niveauet bliver højere efter 9. klasse, hvor både de receptive og produktive sprogfærdigheder anvendes, og sprogbruget er på et abstrakt niveau, eftersom eleverne skal læse målrettet, skrive og udtrykke sig nuanceret, og samtidig med det skal de

have viden om de komplekse fagord og begreber. (Folkeskoleloven, 2020). I forbindelse med dette kan det nævnes, at skolesprogstilegnelse er en lang proces, hvor der skal arbejdes målrettet med de sproglige mål i historiefaget allerede fra efter 4. klasse og resten af skolelivet.

Jeg er desuden gennem mine undersøgelser kommet frem til, at lærerne anvender forskellige redskaber, der fremmer elevernes sproglige udvikling, og de prøver at skabe rammer for mest mulig deltagelse. Dette gøres bl.a. ved at fokusere på elevernes produktive og receptive færdigheder ved hjælp af forskellige visuelle og auditive modaliteter. Desuden giver lærerne udtryk for, og de er bevidste om elevernes udfordringer med de særlige sproglige træk som f.eks. nominaliseringer og sammensatte ord m.m., og hvor der anvendes forskellige strategier for netop at overkomme disse udfordringer. Sproget strækkes, mens ord og begreber deles i stavelser og i betydningen. I klassefællesskabet prøver lærerne at få eleverne til at tilknytte hverdagsbegreber på de fagtermer, der arbejdes på i undervisningen, og på den måde skabes der forståelse for disse.

Derudover er der lige så meget fokus på at skabe bro mellem elevernes livsverden og historie samt hverdagssproget og den fagsproglige udvikling. Her gælder det, at differentiering af forskellige arbejdsformer og aktiviteter i undervisningen er med til at udvikle elevernes fagsprogsudvikling og skabe motivation for elevernes deltagelse. Heraf kan der nævnes gruppearbejde og fremlæggelser, hvor der er større fokus på elevernes formidlingskompetencer. Afslutningsvis vil jeg henvise til Ruth Mulvads udsagn om ”at lære er at lære sprog og at lære gennem sprog”. Med andre ord henviser Mulvad til, at undervisningen skal være dialogisk og skal give mulighed for at producere sproget, og sproget, som eleverne skal lære, må være et sprog, som de forstår. Det vil helt sikkert øge deltagelsesmuligheden og udvikle fagsproget i historieundervisningen (Mulvad, 2015, s. 13).

Perspektivering

At løfte eleverne fagligt har altid været et emne, der fyldte meget gennem mine praktikker både for mig og mine med praktikanter, hvor vi tit drøftede om, hvordan vi kunne bedre løfte eleverne fagligt. Men fagsproglig udvikling har aldrig været et område, som sådan, hvor vi tænkte meget over og gjorde os nogle overvejelser om. Ofte de fagord, begreber og tekster med faglige indhold, som var nyt for eleverne, gik vi hurtigt igennem og eftersom vi forklarede det ukendte til eleverne, troede vi at, disse ord og begreber var nu lært og lagret hos eleverne, uden at vi byggede bro gennem elevernes hverdagsprog og fagsprog. Vi stillede heller krav til dem, at disse skulle bruges aktiv.

Det er helt klart, at det ikke er så simpelt som vi troede på, at eleverne kunne tilegne sig fagets fagsprog. Det kræver mange komponenter i samspil at udvikle elevernes fagsprog. Det står klart nu for mig, at som en kommende historielære, skal jeg vægte både fagligheden og fagsprogligeudvikling i mine undervisning, da disse er tæt knyttet sammen. Dette skal jeg gøre fordi, at jeg ved, at sproget er nøglen til at lære og at lære gennem sprog er vejen til at udvikle nogle bevidste individer, der aktiv deltager og tage ansvar og det er også vejen til eleverne udvikle sig fagligt, personligt og socialt.

Referencer

- Ahrenfeldt, B., Henriksen, R. G., Jensen, J. H., Jensen, L., Kragelund, M.-L., Mygind, A., Tobiassen, H. (2014). *Løft læringen: - Brug sproget, Humanistiske og samfundsvidenskabelige fag*. Randers.
- Bjørndal, C. (2013). *Interview og spørgeskema som vurderende øje*. Århus: Forlaget Klim.
- Børne og undervisningsministeriet. (2020). Lokaliseret d.17.maj 2022 på:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-9/GSK_Vejledning_Sproglig%20udvikling_2020.pdf
- Børne og undervisningsministeriet. (2020). Lokaliseret d.16.maj 2022 på:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Elevforudsætninger og undervisningsdifferentiering. I *Praktikbogen* (s. 105-115). København: Hans Rietzels forlag.
- Emu.dk (2021). Lokaliseret d.14. april 2022 på:
<https://emu.dk/grundskole/historie/kildearbejde/om-sprog-og-tekster-i-historieundervisningen>
- Folkeskoleloven. (2020). *Retsinformation*. Lokaliseret d.10. april 2022 på:
<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/1396>
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen: Sproglig udvikling og stilladseri i flersprogede klasserum*. Heinemann.
- Jensen, L. D. (2017). Lokaliseret d.8.april 2022 på:
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/103179016/Historieundervisning_og_sprog.pdf
- Johansen, L. Ø. (2007). Sproglige bevidsthedsom indkluderende faktor i matematikundervisning. *Mona*.
- Knudsen, S. K., & (red.), L. W. (2021). *Kom ind i sprogt. Flersprogede elever i fagundervisning. 2.Udgave*. København: Akademisk Forlag.
- Mulvad, R. (2015). *Sprog i skole*. Lokaliseret d.20.marts 2022 på:
<http://samples.pubhub.dk/9788792871169.pdf>
- Thise, H., & Vilien, K. (2019). *Broen til Fagsproget; . Forfatterne og samfundslitteratur*.
- Tomlinson, C. A. (2007). Differentierings elementer. I C. A. Tomlinson, *Differentiering i klasseværelset: Om at tilgodese alle elevers behov*. Danmark: Anholt.
- Ågård, D. (2014). Teorier om motivation. *Motivation*, s. 20-36.
- Jørgensen, S.O. (u.d). Lokaliseret d.16.april.2022 på:

https://www2.phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/cfu/Fag/Historie/Historiske_metoder_haefte.pdf

Bilag

Bilag 1: Interview med lærer 1(L1)

Kan du fortælle lidt om en undervisningsgang i faget historie, hvor du synes, at det gik virkelig godt?

Ikke så meget en enkelt gang, men jeg har lige haft en 9. klasse, der ud fra et af de 4 emner, vi har arbejdet med i år, skulle skabe et visuelt produkt, hvor de viste deres viden om emnet. Her så jeg med stor glæde, at alle eleverne havde en viden omkring det emne, de arbejdede med.

Kan du fortælle lidt om, hvordan du planlægger din undervisning og de aktiviteter i din undervisning?

Min planlægning er meget forskellig ud fra, om det er til 8-9. klasse eller mindre klasser. I 8-9. klasse har jeg stort fokus på, at eleverne arbejder med problemstillinger og mere **projektorienteret**, da det er, hvad eksamenen ligger op til, samtidig med at jeg synes disse bidrager til, at eleverne udvikler **deres formidlingskompetencer**. Til gengæld har jeg nogle andre forventninger til eleverne i de ældste klasser, da de blandt andet skal kunne anvende fagets fagord, når de skal formidle til enten klassen eller til grupperne. I de mindre klasser har jeg fokus på æstetiske oplevelser, som er med til at styrke elevernes historiske empati.

Hvilke læremidler bruger du i historieundervisningen? Bøger, portaler m.m. og på hvilken måde bidrager det til elevernes fagsproglige udvikling?

Vi bruger primært Gyldendal samt dokumentarer og historiske spillefilm. Gyldendal er efter min mening sprogligt på et lidt højt niveau, og desværre består det primært af kildeopgaver, der ikke hjælper deres mundtlighed i faget. Det er derfor min opgave at gøre indholdet synligt, forståeligt og nærværende for elever.

Fagsproglig udvikling i historiefaget, er det noget du har erfaring med? Har du prøvet at arbejde med det, og er der noget, som du har særlig fokus på?

Grundet det sproglige niveau i min klasse og på skolen er det mere de før-faglige ord, der ligges i fokus, for det er også her, at vi oplever de største udfordringer i stort set hele klassen. Ofte møder eleverne ord og begreber, som rummer en masse oplysninger, der kræver særlig opmærksomhed, og jeg prøver altid at trække noget ind fra elevernes hverdag og tilknytter det til de nye ord eller begreber. På den måde prøver jeg at finde en anden vej til, at eleverne kan forstå det. Fagsproget i historie kommer derfor desværre lidt i anden række. Desuden har eleverne meget svært ved at se, hvordan histories fagsprog er anderledes fra fagsproget i samfundsfag og kristendomskundskab.

Hvordan stilladser du elevernes mundtlige arbejde, og oplever du nogle gange, at eleverne har svært ved de tekster, som de arbejder med i historiefaget?

Det er meget normalt, at eleverne har problemer med tekster i historie, og derfor bruger jeg meget **gruppearbejde** til at fremme deres forståelse. Desuden forsøger jeg at finde andre medier end tekster (**podcast, film**), da dette hjælper nogle. Jeg finder gerne både et **visuelt/auditivt** medie og en tekst om samme emne, således at eleverne får samme viden fra flere modaliteter, da det indebærer, at eleverne har forskellige forudsætninger. Derudover vil jeg nævne, at museumsbesøg udenfor undervisningen og besøg af lokale historiske steder i forbindelse med et tema ligeledes skaber bedre rammer for motivation og læring. Jeg gør fra starten eleverne opmærksomme på, hvad formålet med besøgsstederne er og laver nogle spørgsmål, som knyttes til emnet på forhånd, så eleverne målrettet kan gå efter disse, og turen bliver således ikke bare et museumsbesøg. Jeg synes, at eleverne bedre tilegner sig fagets centrale ord og begreber, når der er sanser på spil, f.eks. ved et museumsbesøg, hvor de kan komme helt tæt på historiske spor og sætter ord på sine tanker og følelser. Det kræver også både bearbejdning før, under og efter. Der er altid et slutmål med sådan nogle besøg, hvor enten eleverne fremlægger resultaterne til hinanden i matrixgrupper eller foran hele klassen.

I historiefaget er det naturligt, at eleverne møder svære ord og begreber, fagord og før-faglige ord. Når eleverne læser en historisk kilde eller en tekst i forbindelse med et faglig forløb, der indeholder svære ord, beder jeg dem altid om at skrive disse ned. Efter læsningen samler vi op på ord og begreber, og jeg anvender ofte hverdags sproget for at gøre betydningen tydeligt af faglige ord for eleverne. I nogle andre tilfælde vælger jeg selv nogle af fagets fagord og begreber, og skriver dem, som jeg ønsker, at eleverne skal lære, på tavlen. Hvert enkelt ord skrives i en cirkel i rækkefølge, hvorefter jeg forklarer, hvad ordene betyder og i fællesskabet prøver vi at finde de ord og begreber, som har tilknytning til fagordene med hverdags sproget. F.eks. i et forløb om emnet imperialisme ar-

bejdede vi bl.a. med fagord som afkolonisering, kolonimagter, opdagelsesrejser m.m., hvor vi så opdelte de sammensatte ord og talte om den enkelte del og prøvede at finde ord til disse, som vi kender fra vores hverdag.

Har du nogensinde oplevet, at eleverne mister motivationen, når de møder faglige ord og begreber i teksterne eller i hele taget i undervisningen?

Elever er i forvejen ikke motiverede for faget historie (der er nogle, men ikke flertallet), men den store læsemængde og de mange kildeopgaver, der er fagets grundsten, er ikke med til at skabe mere motivation.

Jeg prøver at variere undervisningen, idet jeg anvender gruppearbejde, nogle gange individuelle opgaver eller andre former for aktiviteter i undervisningen for at holde dem motiverede undervejs.

Hvad krævet efter din mening, at udvikle elevernes skolesprog i historiefaget?

Her må jeg sgu komme til kort. Jeg tror, at en større indsats for, at eleverne lærer de før-faglige ord vil gøre meget.

Bilag 2: Interview med lærer 2 (L2)

Kan du fortælle lidt om en undervisningsgang i faget historie, hvor du synes, at det gik virkelig godt?

- Den gang jeg underviste eleverne i perioden op til kvindernes valgret.
- Der blev varieret mellem arbejdsformer og arbejdsmetoder. Der blev arbejdet i grupper, par, CL-struktur og individuelt. Her kom alle elever til ords og deltog på lige fod med hinanden. Dette gjorde, at de både blev hørt og set og derved fik en succesoplevelse.
- Opgaverne er differentierede så både de fagligt svage og fagligt stærke elever kunne udfolde sig. Her kunne eleverne udfordres på eget faglige niveau.

Hvilke læremidler bruger du i historieundervisningen? Bøger, portaler m.m. og på hvilken måde bidrager det til elevernes fagsproglige udvikling?

- Gyldendal, Clio-online, hæfter fra biblioteket samt dokumentarfilm fra DR.

Fagsproglig udvikling i historiefaget, er det noget du har erfaring med? Har du prøvet at arbejde med det, og er der noget, som du har særlig fokus på?

- Der bliver konstant arbejdet med fagsprog, da eleverne skal tilegne sig de forskellige begreber, og det har været at koble eleverne til erfaringsverden, og det de kender fra deres egen hverdag med de nye fagtermer. At bygge bro mellem de to ting har været meget væsentlig.

Hvordan stilladser du elevernes mundtlige arbejde, og oplever du nogle gange, at eleverne har svært ved de tekster, som de arbejder med i historiefaget?

- Dette blev gjort ved, at eleverne både skulle læse faglige tekster og efterfølgende gå iblandt hinanden med forskellige quiz og forklare de valgte begreber med egne ord til deres makker.
- Emnet ”Perioden op til kvinders valgret” blev afsluttet med, at eleverne skulle debattere om, hvorvidt kvinderne skulle have ret til delta i valg. Hensigten med øvelsen var at aktivere elevernes læse-, lytte- og mundtlighedsevner og samtidig at få dem til at anvende de fagord, som jeg på forhånd har valgt, at de skulle bruge. Eleverne fik først læst en tekst vedrørende kvinders stemmeret, og efterfølgende fik de også set en dokumentarfilm om temaet. Jeg har bedt dem om at tage noter undervejs, som de så kunne bruge, når de skulle debattere.
- Her blev eleverne tildelt forskellige personer, som vi tidligere havde arbejdet med. Disse personer var både for og imod, at kvinderne skulle have stemmeret, og de skulle så debattere i en retssal, og det parti, som stod stærkest med sine argumenter og brugte flest af de udvalgte fagord, vandt retssagen. Dette gjorde, at de skulle leve sig ind i de forskellige roller, påtage sig en holdning og være aktive fagsprogsbrugere.

Har du nogensinde oplevet, at eleverne mister motivation, når de møder faglige ord og begreber i teksterne eller i hele taget i undervisningen?

- Hvis undervisningen ikke er tilrettelagt, kan eleverne hurtigt miste motivationen, da eleven finder det uoverskueligt at arbejde sig igennem en tekst, hvis det konstant møder udfordring på sin vej.
- Derfor er det vigtigt at vælge, hvilke fagbegreber eleverne skal arbejde med samt valg af tekstens sværhedsgrad.

Hvad kræver det efter din mening for at udvikle elevernes skolesprog i historiefaget?

- At vælge forskellige aktiviteter, så eleverne oplever varierede former for læring og gør begreblæringen sjovere ved at lade dem komme mere til ords. Lade eleverne undersøge teksterne og årstal. Anvendelse af flere modaliteter, som understøtter og styrker deres forståelse

for sproget. Fagbegreberne skal kobles til deres erfaringsverden. Sørge for, at der er bro mellem elevens hverdagsprog og fagsprog. De skal være aktive sprogbrugere og provokerer deres mundtlighed, så de fagord bruges oftere.

Bilag 3: Interview med lærer 3 (L3)

Kan du fortælle lidt om en undervisningsgang i faget historie, hvor du synes, at det gik virkelig godt?

Jeg synes, at dér, hvor det gik rigtigt godt, er, hvor man fanger elevernes interesse. Det er ikke altid så nemt, når der sidder 24 elever i klassen, og nogle af dem synes, at det er megaspændende, mens nogle af dem synes, at det er megakedeligt. Men, der, hvor det var lykkedes, synes jeg, var, hvor jeg gjorde det nærværende, hvor man måske kan få dem til at tænke over nogle ting i historien, som de kan bruge og perspektivere til deres eget liv eller nogle af de goder, vi har, faktisk byggede på noget, som de andre mennesker i historien har kæmpet for, hvad nu det kunne være. I min undervisning er det sådan, at eleverne selv skal arbejde med emnet, og de skal også fremlægge for klassen, fordi det giver bedst mening, at man selv formidler historie.

Nogle gange laver jeg noget, der er lidt mere projektorienteret, som så har et produkt som slutmål. F.eks. har jeg i en 7. klasse kørt meget med at lave forskellige spil, hvor de selv skal kreere spil med nogle spørgsmål, som også knytter sig til emnet. Den måde kan jeg også godt lide at arbejde med. Så skal de selv holde oplæg for hinanden, som man har et udgangspunkt, og det kræver noget viden for overhovedet at kunne spille spillet, hvorfor de skal spille hinandens spil. Vi har sådan en hel spilledag med udgangspunkt i et historiske emne. Her er det måske ikke meget skriftlig arbejde, men det kræver mere at være kreativ på baggrund af noget viden, og det synes jeg også er en måde, de kan lære på.

Hvordan stilladser du elevernes mundtlige arbejde, og oplever du nogle gange, at eleverne har svært ved det tekster, som de arbejder med i historiefaget?

Det handler også meget om sprog, fordi det fagsprog, som eleverne skal tilegne sig, lettere kommer til at sidde fast, hvis de kan bruge det. Hvis de helt konkret kan bruge nogle af det fagudtryk, der er i en eller anden tekst eller i et foredrag, beder jeg dem altid om at bruge de rigtige fagtermer. Nogle laver det så om til deres eget sprog, ord eller andet. For eksempel når vi arbejder med kilder, så skal

de kunne sige førstehåndskilde, de skal kunne sige troværdig, ophavssituationer – altså er der nogle fagudtryk, der knytter sig til faget, og dem skal de bruge.

Fagsproglig udvikling i historiefaget, er det noget du har erfaring med? Har du prøvet at arbejde med det, og er der noget, som du har særlig fokus på?

Jamen de børn, som måske har lidt læsevanskeligheder eller sproglige vanskeligheder, er jo oftest dem, der bliver udfordret på det med fagsprog, fordi det ikke er særligt genkendeligt for dem, når de læser tekster. Hvis de ikke er nogle dygtige læsere, så er det ikke supergenkendeligt for dem at kende disse udtryk. Det er vigtigt som lærer, at man angriber de ord, eleverne har svært ved, og altså nogle gange kan man dele det op f.eks. både i stavelser og også i betydningen, fordi mange sammensatte ord har jo to betydninger, så på den måde prøver jeg at arbejde med betydningen af ordet. F.eks. med 1. håndskilde, altså hvad betyder det, at hånden er først, hvad er det for en hånd, og hvad betyder det at komme først osv. Så prøver vi at lege lidt med ordene på den måde. Jeg synes i denne sammenhæng, at det er bedst at gøre dette. Det er jo, at jeg begyndte at bruge den meget med at læse teksten højt for dem på den måde, så jeg undervejs skan toppe op og lave præcise forklaringer på forskellige ord og samtidig gøre dem meget opmærksomme på, når de skal fremlægge mundtlige oplæg, hvor der er nogle fagudtryk, som jeg håber og forventer, at de kan, og hvis de synes, at det er for svært, så må de spørge igen.

Har du nogensinde oplevet, at eleverne mister motivation, når de møder faglige ord og begreber i teksterne eller i hele taget i undervisningen?

Ja, og der er igen forskelle på elever, for hvis man bare er træt eller har en dårlig dag og ikke har fået spist morgenmad osv. Det kan jo godt være, at man har de faglige udfordringer, som nogle elever jo har. Så de kan have det svært – også når de sidder med en tekst, hvor man ikke forstå hvert andet eller tredje ord. Og det er jo der min opgave som lærer er at bevare motivationen ved enten at læse det højt eller simpelthen genfortælle for dem, uden at jeg læser for højt, men hvor jeg fortæller dem, hvad står der på den enkelte side, og hvad er det, de skal være opmærksomme på, og hvad er det de skal lære her. De mister jo selvfølgelig motivation, når de synes, at det er for svært. Det er derfor også min opgave at gøre det spændende for dem, og nogle synes de ikke, at det er spændende, og så må jeg jo sige, at de skal tage det, de synes, der er mest spændende af det mest kedelige for herefter at lave opgaven.

Hvad kræver det efter din mening for at udvikle elevernes skolesprog i historiefaget?

Det fedeste vil være, hvis man vil være to lærere i en klasse, fordi så kunne det være, at den anden voksen kunne man arbejde mere intensivt på sproget for dem, som har det svært med det. Det ville være en kæmpe gave til faktisk alle elever, men selvfølgelig især til dem, der er udfordret på det sproglige og forståelsen af stoffet. Det kunne være fedt, hvis man havde råd til det. Det er også, fordi børn lærer forskelligt. Nogle af dem er sindssygt gode til at læse og suge viden til sig, men måske skal have ekstra hjælp til at formidle det. Historieeksamenen er jo ikke en skriftlig eksamen. Det er tværtimod en formidlingseksamen. De skal jo holde et oplæg, og de skal svare på nogle spørgsmål. Dvs. deres mundtlighed er ekstremt vigtigt i historiefaget, men nogle af dem lærer måske bedst ved at lytte til, at jeg læser for dem, og nogle kan lide at læse det selv, mens nogle bedst kan lide at se film ved at tilegne sig historiefaget, men i sidste ende kommer det faktisk an på, hvad er deres output er, og hvad de selv kan formidle, og så bliver vi nødt til at arbejde rigtig meget med formidling, for nogle gange er det, de formidler, måske ikke på så højt et niveau, men bare det, at de kan stille sig op for at fortælle lidt om f.eks. den første verdenskrig. Derfor betyder det meget, at vi har forskellige læringsmetoder.