
Evaluering og historiebevidsthed

-i et læringsfremmende fællesskab

Sanne Græsdal Larsen, I270045

Professionsbachelor, læreruddannelsen UCN

Marts 2012

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	4
Problemformulering	5
Metodeafsnit	5
Begrebsafklaring.....	8
Historiebevidsthed	8
Det læringsfremmende fællesskab	9
Historieundervisningens fire vidensformer.....	10
Vidensformer i forhold til læringssyn og evaluering	12
Opmærksomhedsfelter ved at arbejde med elevernes historiebevidsthed	14
Erik Lunds punkter for læring	14
Evaluering som støtte for læring	16
Overblik over dataindsamlingen.....	17
Analyse af dataindsamlingen.....	18
Kvalificering af historieundervisningen via evaluering.....	22
Feed up, feed back og feed forward.....	23
Konklusion	25
Perspektivering.....	27
Litteraturliste.....	28
Bilag	28

Indledning

”Målet for opdragelse og uddannelse er gennem ydre påvirkning at gøre den der påvirkes, fri fra ydre påvirkning”.¹ Sådan lyder det fra Lars Qvortrup, tidligere dekan for Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet med reference til det pædagogiske paradoks. Dette omhandler, at man som lærer på den ene side skal være den, der leder sine elever på rette vej både fagligt og socialt, og samtidigt være med til at selvstændiggøre eleverne til egen stillingstagen og virke i samfundet.

Derudover er det for mig som lærer også et budskab om, hvor vigtigt det erhverv jeg har valgt, er. Der hviler et ansvar på mine skuldre for at give elever det rette afsæt for at begå sig i verden, jævnfør folkeskolens formålsparagraf: ”Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.”² Linjerne handler i høj grad om identitet, og her tror jeg på, at mit fag, historie, spiller en væsentlig rolle.

I min undervisning har jeg altid vægtet dialogen med eleverne højt, med henblik på at kvalificere deres historiebevidsthed. Jeg mener nemlig, at dette har en dannelsesmæssig dimension, samtidigt med at det rent faglige styrkes i og med, at der dannes paralleller til vores tid via elevernes historiske refleksioner: ”Historiebevidsthed ligger inden for den konstruktivistiske forståelse af læring, idet den inddrager en lang række dannelses- og brugssteder, som potentielt kan være dannende(eller konstruerende) for elevernes historiebevidsthed.”³

Eleverne opnår derved en forståelse for både de liv der er levet, og også deres egne liv, som eleverne selv kan være med til at forme. På baggrund af dette bliver undervisningen identitetsskabende.

Når det er sagt er det, jævnfør Olga Dysthe, vigtigt at man som lærer gør sig nogle overordnede tanker om hvilket læringssyn, der danner grundlag for den undervisning, man ønsker at bedrive.⁴ Læringssynet har en effekt på de tre faser, som undervisning indebærer: Planlægning, udførelse og evaluering.

Når jeg tænker på de undervisningserfaringer, som jeg har fået i løbet af praktikophold, er det når elever bliver delagtiggjort i deres egen læreproces, at de motiveres til at deltage.

¹ Qvortrup, Lars(2009b)

² Folkeskolens formålsparagraf(2006)

³ Binderup, Thomas(2008) s. 47

⁴ Dysthe, Olga (2009b) s. 49

Dette gav sig bl.a. til udtryk i min fjerde-års praktik, i en 5. klasse i faget historie, hvor vi havde om korstogene. Det var den første praktik, hvor jeg konsekvent startede hver lektion med en dagsorden og et mål for dagens lektion. Derved var der en klar struktur, og dette er i tråd med Hilbert Meyers ene ud af ti kriterier for god undervisning.⁵ Det var noget der gjorde et forholdsvist fremmed emne, som korstogene var, mere overskueligt, både for eleverne og jeg selv. Det vil altså sige, at eleverne havde et indblik i hvilke planer, jeg havde for undervisningen, og hvordan de skulle udføres.

Den evaluerende fase dannede grundlag for den videre proces, men som sådan havde eleverne ikke et ejerskab til denne. Egentlig havde de heller ikke det store ejerskab til den planlæggende fase, da det jo var mål, som jeg havde udfærdiget. Efterfølgende har spørgsmålet om, hvorvidt eleverne kunne have haft en større rolle i alle undervisningsens faser fyldt meget i mit hoved.

Folkeskolen forpligter mig som lærer på at evaluere. I det hele taget spiller evalueringen en meget central rolle for vores samfund lige nu, fordi vi skal effektiviseres og være konkurrencedygtige. Men der er forskellige måder at evaluere på, og det afhænger også af, hvad du vil evaluere i undervisningen.

At eleverne også lærer at evaluere egen læring og i det hele taget lærerprocessen, er som sagt nødvendigt for, at de får et ejerskab til denne. I forhold til mit udgangspunkt om dialogbaseret undervisning er min vision derfor at oprette et læringsfremmende fællesskab, hvori jeg står med de faglige og pædagogiske kompetencer, der understøtter læring og som får eleverne til at se værdien i at lære samt værdien ved at lære af hinanden.

Dette leder mig frem til følgende problemformulering

Problemformulering

Hvordan kan jeg arbejde med evalueringen på en sådan måde at den både kvalificerer den enkelte elevs historiebevidsthed og bidrager til udvikling af et læringsfremmende fællesskab?

Metodeafsnit

For at kunne besvare min problemformulering gøres der først rede for begreberne historiebevidsthed og det læringsfremmende fællesskab, fordi disse danner rammen for resten af opgaven.

Historiebevidsthedsbegrebet definerer jeg ved hjælp af tidligere lektor ved Danmarks pædagogiske universitetsskole, mag. art. i historie, Bernard Eric Jensen, nu adjungeret professor ved institut for kultur og identitet på Roskilde universitet som er den eneste på dansk grund der er kommet med denne præcisering.

⁵ Meyer, Hilbert (2005) s. 17

Derudover er det også centralt at belyse begrebet i forhold til Fælles Mål 2009, som i stedet bruger begrebet historisk bevidsthed. Hertil vil jeg bruge en artikel af cand. mag og Ph. D, i historie Carsten Tage Nielsen, hvori han gør rede for adskillige usammenhænge i Fælles Mål 2009. Samtidig belyser han nødvendigheden i at inddrage hver elevs historiebevidsthed i undervisningen, fordi det netop er en elevforudsætning.

Det læringsfremmende fællesskab gør jeg rede for ved hjælp af den norske klasserumsforsker Olga Dysthe. Hun beskriver hvordan det at kunne deltage i et fællesskab, er en stor del af viden i forhold til det sociokulturelle/socialkonstruktivistiske læringssyn. Jeg bruger også den engelske professor for institute of education Mary James, for at belyse fællesskabets rolle i forhold til den enkeltes udvikling. Derfor er det læringsfremmende fællesskab noget der skal arbejdes med ligeså meget som fx det at lære alfabetet.

Derefter præsenterer jeg i afsnittet om "historieundervisningens fire vidensformer", som overskriften lyder, de fire vidensformer, som alle fire er vigtige at beskæftige sig med i historieundervisningen, og at meningen er, at de skal complimentere hinanden. Dette gøres ved hjælp af Birthe og Lars Qvortrup, samt et interview af Lars Qvortrup foretaget af Camilla Mehlsen. Derudover henviser jeg til Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, som også tolker vidensformerne i forhold til historieundervisningen. Jeg refererer dernæst til dele af mit foreståede undervisningsforløb om korstogene med henblik på at forstå vidensformerne.

På baggrund af min problemformulering er det væsentligt at se på hvilken rolle, evalueringen har i forhold til de fire vidensformer. Dertil bruger jeg de tre læringsparadigmer; det behavioristiske, det kognitive og det sociokulturelle/situerede, for at vise hvordan vidensformerne hænger sammen med læringsparadigmerne og deres evalueringssyn. Dertil kommer jeg frem til, hvordan læringsparadigmerne skal complimentere hinanden i undervisningen, og at evalueringen derfor skal tilgodesee alle vidensformer, og ikke kun 1. ordens viden, der fx kan måles via en test i form af multiple choice. Her bruger jeg Mary James til at belyse dette, samt den tendens, vi i øjeblikket ser, om at evalueringen kun sigter mod at måle læring. Derfor inddrager jeg også kort professor i evaluering, Peter Dahler-Larsens begreb om evalueringens konstitutive virkninger, for at vise hvordan indførelse af nationale test kan påvirke undervisningen, således at arbejdet med alle fire vidensformer nedtones.

Dernæst påpeger jeg de opmærksomhedsfelter, der er ved at arbejde med elevernes historiebevidsthed. Det gør jeg ved hjælp af cand. mag. i historie, Anders Holm Thomsen som mener, at der er en fare for at faktuel viden bliver tilsidesat til fordel for hver elevs historiebevidsthed. Her pointerer jeg igen via Lars Qvortrup, hvordan vidensformerne udgør et spiralprincip, og er afhængige af hinanden. Derudover bruger jeg cand. mag. i historie, Charlotte Poulsen, lektor ved Silkeborg seminarium til at belyse vigtigheden i at kvalificere hver elevs historiebevidsthed.

Ved hjælp af den norske historiedidaktiker Erik Lunds tre punkter for læring vil jeg vise, hvordan de fire vidensformer indgår i en læringsproces. Hertil bruger jeg Lars Qvortrup, samt Pietras og Poulsen. De er inddraget for at vise at omdrejningspunktet for al historieundervisning nødvendigvis må referere til elevernes egen verden, for at læring kan ske. Med beskrivelsen af Lunds punkter vil jeg derfor vise, hvordan variation i undervisningen er nødvendig for at tilgodese alle vidensformer, og for at kunne evaluere herpå. Her inddrager jeg også cand. Pæd. og Ph. D. i historie, Marianne Poulsen, som har foretaget et forskningsprojekt i forbindelse med hendes Ph. D. afhandling om elevers forhold til historieundervisningen. Jeg inddrager hende for at pointere vigtigheden af den varierede undervisning i forhold til Lunds første punkt for læring. Derudover lægger Lunds tredje punkt op til det næste afsnit om "evaluering som støtte for læring".

Dette afsnit indledes med, at jeg først gør rede for evalueringsbegrebets betydning i undervisningen ved hjælp af folkeskolens formålsparagraf. Jeg definerer den formative og summative brug af evaluering ved hjælp af Olga Dysthe. Dernæst er udgangspunktet en både kvantitativ og kvalitativ empirisk undersøgelse foretaget i en 5. og 9. klasse om elevernes forhold til evaluering. Undersøgelsen er foretaget i samarbejde med Cepra, videnscenter for evaluering i praksis, som led i et større forskningsprojekt i samarbejde med Syddansk universitet.

I forhold til min opgave tolker jeg undersøgelsen med henblik på at besvare spørgsmålene: 1.) Hvad bruger eleverne evaluering til? Og 2.) Er elever i mellem hinandens læringsressourcer?

Efterfølgende gives der først et overblik over datamaterialet. Derefter sammenligner jeg svarerne fra henholdsvis 5. og 9. klasse og deres respektive lærere, fordi denne sammenligning danner grundlag for at besvare de to ovenstående spørgsmål.

Den empiriske undersøgelse danner grundlag for opgavens videre forløb. Derfor redegør jeg for de tre centrale aspekter, der er ved formativ evaluering, som Dysthe har fra den australske evalueringsforsker, John Hattie. Det er begreberne Feed up, feed back og feed forward. Disse er indsat i en figur udformet af William og Black, hvori de fem nøglestrategier for evaluering også indgår. På baggrund af disse, analyserer jeg de svar, læreren og eleverne i 5. klasse har givet.

Herefter konkretiserer jeg på det, som jeg er kommet frem til med en analyse af førnævnte undervisningsforløb om korstogene. Dette gør jeg for at finde ud af, hvad jeg kan forbedre ved min egen undervisning. Jeg vælger at fokusere analysen omkring de sidste fire lektioner, hvor eleverne fik til opgave at lave deres egne korstogsfortællinger.

Til slut vil jeg konkludere på min problemformulering i forhold til, hvad jeg er kommet frem til i min opgave. Derudover vil jeg perspektivere til portfolio som formativt evalueringsredskab for at give en anden vinkel på, hvordan elever kan have en rolle i undervisningens tre faser.

Begrebsafklaring

Før jeg går i gang med at undersøge og analysere teori med henblik på at besvare min problemformulering, er det væsentlig at få sat ord på to af de begreber der begge indgår i min problemformulering; historiebevidsthed og det læringsfremmende fællesskab. Et overblik over deres betydning skaber nemlig grundlag for opgavens videre forløb.

Historiebevidsthed

Alle mennesker har en historiebevidsthed der forstås som sammenhængen mellem dets fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiv.⁶ Historiebevidstheden er derfor individuel. Dette er også Bernard Eric Jensens pointe: "Der indgår således en personlig eksistentiel dimension i enhver historiebevidsthed."⁷ Begrebet tog sin plads i 90'ernes Fælles Mål.⁸ På dette tidspunkt var reformpædagogikken et bærende element for folkeskolens virke, og det handlede om at barnet/eleven skulle være i centrum. Dvs. at undervisningen skulle tilrettelægges ud fra dennes forudsætninger.⁹ Derfor fik historiebevidsthedsbegrebet også en stor betydning for historiefaget, fordi det netop handler om hvordan den enkelte forstår sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid og bruger den forståelse i sit eget sociale liv.¹⁰

I Fælles Mål for 2009 nævnes historiebevidsthedsbegrebet ikke i formålet for faget i samme omfang som tidligere. Faktisk nævnes selve ordet slet ikke selvom det beskrives: "Historisk bevidsthed og historiebrug er at anvende vores erfaringer og viden om fortiden til at orientere os i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden."¹¹ Disse linjer giver grund til undren, da begrundelsen for historisk bevidsthed er en forklaring på historiebevidsthed. Historisk bevidsthed er derimod én form for historiebevidsthed, om at ting ændrer sig over tid.¹² Carsten Tage Nielsen analyserer Fælles Mål 2009, hvori han gør rede for forskellen mellem de to begreber. Han mener at faghæftet er usammenhængende på en række punkter: "Faghæftet er et monument over uafgjorte kampe om historiefaglighed i folkeskolen og identitetspolitik i Danmark."¹³ Han siger, at selvom faghæftet i højere grad end tidligere efterlyser tilegnelse af kundskaber og færdigheder, kan

⁶ Jensen, Bernard Eric (1994) s. 40

⁷ Jensen, Bernard Eric (1994) s. 39

⁸ Jensen, Bernard Eric (1994) s. 38

⁹ Folkeskolens formålsparagraf 1993

¹⁰ Jensen, Bernard Eric (1994) s. 14

¹¹ Fælles Mål, faghæfte 4 (2009) s. 21

¹² Jensen, Bernard Eric (1994) s. 44

¹³ Nielsen, Carsten Tage (2009)

man ikke komme udenom, at eleverne møder faget med hver deres historiebevidsthed. Han betegner det som en "kontinuerlig elevforudsætning."¹⁴

I kraft af dette mener jeg, at kunne argumentere for at arbejde med elevernes historiebevidsthed i undervisningen og derved skabe grobund for læring og udvikling jævnfør fagets formål: "Formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at *bruge* denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv."¹⁵ Det er netop det historiebevidsthed handler om; at eleverne *bruger* deres viden til at forstå hverdagen og det samfund de er en del af.

Som sagt skal hver elevs historiebevidsthed kvalificeres i undervisningen. Derfor er det også vigtigt at beskrive det fællesskab i klassen, som de unægtelig indgår i.

Det læringsfremmende fællesskab

I skolen og i klassen mødes elever og lærere. Fordi de træder ind i klasseværelset og tilbringer en stor del af dagen sammen, er det ikke ensbetydende med, at de kommer med de samme livserfaringer, har den samme holdning om de forskellige ting, der sker ude i skolegården og i samfundet, eller lærer på samme måde. Men én ting er sikkert; eleverne er sat i skolen for at lære og udvikle sig, og de kan ikke gøre det på egen hånd: "Et karakteristisk træk ved et *fællesskab* er, at de, der deltager i fællesskabet er afhængige af hinanden".¹⁶ Derfor er der en række instanser som skal gå op i en højere enhed for at det fællesskab, eleverne er blevet placeret i kan siges at være læringsfremmende. Her er der to aspekter man skal have for øje jævnfør folkeskolens formålsparagraf. Det er det sociale og det faglige. Begge spiller de en væsentlig rolle for et læringsfremmende fællesskab, da det ene bidrager til det andet og omvendt. For at opnå et læringsfremmende arbejdsmiljø er det derfor centralt at have et fælles sprog på klassen. Olga Dysthe henviser til Vygotsky om, at sproget først udvikles gennem dialog i det sociale fællesskab, hvorefter det gradvist bliver til en del af hver enkelt elev.¹⁷ I et læringsfremmende fællesskab hvor læreren i samarbejdet med eleverne har udarbejdet et fælles sprog er der mulighed for at tale sammen om undervisningsplanlægningen, at eleverne giver respons til hinanden på baggrund af udarbejdede opgaver, samt at evaluere sig selv.¹⁸ På baggrund af dette udvikles den enkelte. Og her pointerer May James at netop udviklingen af den enkeltes identitet forudsætter, at denne er aktiv deltager i et lærende fællesskab, hvori der både gives og tages.¹⁹ Det fælles sprog oprettes ikke i 0. klasse og føres videre gennem alle klassetrin. Men det har sin begyndelse der, og i takt med at eleverne udvikles socialt og fagligt, skal det fælles sprog også udvikles, med læreren som

¹⁴ Nielsen, Carsten Tage (2009)

¹⁵ Fælles Mål, faghæfte 4 (2009) s. 3

¹⁶ Dysthe, Olga (2009b) s. 43

¹⁷ Dysthe, Olga (2009b) s. 55

¹⁸ Dysthe, Olga (2009b) s. 54

¹⁹ James, Mary (2009) s. 54

styrmand. Her er det vigtigt, at jeg giver tilbagemeldinger, der peger fremad i elevernes læreproces. Dysthe peger på, at jeg som lærer i kraft af min fagkompetence, skal besidde evnerne til at hjælpe hver elev videre i dennes læreproces.²⁰ Senere i min opgave vil jeg uddybe dette og belyse, hvordan evalueringsværktøjer spiller en væsentlig rolle i forhold til det læringsfremmende fællesskab.

Efter at have afklaret de to begreber vil næste afsnit handle om undervisning med Qvortrups fire vidensformer som omdrejningspunkt. De vil blive sat på et forestået undervisningsforløb fra mit tidligere praktikforløb. Dertil vil jeg diskutere hvilket læringssyn, der ligger på hver vidensform, samt hvilke udfordringer der er forbundet med at drage elevers historiebevidsthed ind i historieundervisningen. Til slut vil jeg gennem den norske historiedidaktiker Erik Lunds tre punkter for læring vise, hvordan de fire vidensformer indgår i en læringsproces.

Historieundervisningens fire vidensformer

Selvom formålet for historie har taget en drejning med indførelsen af Fælles Mål fra 2009 i forhold til vægtingen af henholdsvis faglige egenskaber og dannelsesmæssige kompetencer, finder man dog stadig begge formuleret: "Formålet med undervisningen er at udvikle elevernes *kronologiske overblik*, styrke deres *viden om og forståelse af historiske sammenhænge* og øve dem i at *bruge* denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv."²¹ og "Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og *identitet* og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er *historieskabte*, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder."²² For mig som lærer betyder det, at undervisningen skal indeholde mange aspekter af viden. Dette er ifølge Lars Qvortrup en vigtig pointe i forhold til det samfund eleverne skal forberedes på: "Hvis vi ser på der, hvor viden skal bruges, nemlig i erhvervslivet, så er det ikke sådan, at på nogle tidspunkter er det ene vigtigt, på andre tidspunkter er det en anden vidensform. Det samme gælder i uddannelsessystemet"²³ Han opstiller fire vidensformer (se figuren nedenfor), der skal ses som en spiral, der hele tiden skal udvikles. Den ene form for viden danner grundlag for den næste.²⁴

²⁰ Dysthe, Olga(2009b) s.55

²¹ Fælles Mål, faghæfte 4 (2009) s. 3

²² Fælles Mål, faghæfte 4 (2009) s. 3

²³ Mehlsen, Camilla (2008)

²⁴ Mehlsen, Camilla (2008)

Vidensform	Videnssystematik	Vidensbetegnelse
1. ordens viden: Faktuel viden	Viden om omverden	Kvalifikationer
2. ordens viden: Situativ viden	Viden om viden	Kompetencer
3. ordens viden: Systemisk viden	Viden om videns-systemet	Kreativitet
4. ordens viden: Verdensviden	Den samlede, kollektive viden	Kultur ²⁵

I min forrige praktikperiode havde jeg som sagt en 5. klasse til historie. Temaet var korstogene. Sætter man vidensformerne i forhold til dette tema, kan man sige at 1. ordens viden udgør en paratviden. Dvs. hvad er et korstog, og hvor og hvornår fandt disse sted i verden.

2. ordens viden sætter eleverne i stand til at se sammenhængen mellem korstogene og den tid, de foregår i.²⁶ Dvs. at korstogene fandt sted for at forsvare kristendommen imod den store udbredelse af islam.

3. ordens viden omhandler det at være kildekritisk. Qvortrup bruger ikke ordet "kildekritik" selv, men forklarer vidensformen ved det, at være i stand til at se, at historiske begivenheder kan anskues ud fra forskellige perspektiver. Derved får man også et forskelligt resultat afhængig af øjnene der ser derpå.²⁷ Dette stemmer også overens med Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, der forholder sig til historisk viden gennem Qvortrups vidensformer.²⁸ I forhold til temaet om korstogene skal eleverne lære at selvom man i Europa anså det for det eneste rigtige at drage på korstog, havde muslimerne fx et helt andet syn på situationen. Et eksempel fra min praktik er at vi i nogle lektioner arbejdede med de danske korstog, hvor et af dem gik til Arkona, hvor venderne boede. De var ikke kristne og tilbad guden Svantevit. Danskerne besejrede venderne, hvortil jeg læste op af en kilde skrevet af den kendte historieskriver Saxo, hvori han beskriver ødelæggelsen af Svantevit og befolkningens reaktion derpå: "Og der er da heller ingen tvivl om, at den mere fornuftige del af befolkningen skammede sig, da det gik op for dem, hvor naive de havde været i alle de år, hvor de var blevet holdt for nar, af den tåbelige overtro."²⁹ Her snakkede vi om, hvorfor Saxo beskriver situationen på den måde han gør, og diskuterede, om det var det reelle billede, der blev givet og hvorfor, det muligvis ikke var det.

Endelig er der 4. ordens viden. Denne omhandler at kunne se, hvordan historien har været med til at forme, samt bliver formet af vores eksistens, hvori vi er aktører.³⁰ I forhold til korstogene handler det om, at stille spørgsmålet, hvorfor? Hvorfor valgte mennesker at ofre deres liv ved at deltage i korstogene, hvorfor

²⁵ Qvortrup, Birthe og Lars (2006), s. 16

²⁶ Qvortrup, Birthe og Lars (2006), s. 23

²⁷ Qvortrup, Birthe og Lars (2006), s. 23

²⁸ Pietras og Poulsen (2011) s. 26

²⁹ Rønn, Thomas Meloni og Henning Brinckmann (2007) s. 26

³⁰ Qvortrup, Birthe og Lars (2006), s. 23

var det så vigtigt for dem at kæmpe for deres religion? Hvorfor drager vi ikke på korstog i dag? Alle disse spørgsmål i forhold til 4. ordens viden handler om historiebevidsthed. Dvs. At stille spørgsmål til fortidige hændelser i forhold til den måde vi er og lever på i dag, og også med henblik på at forstå vores fremtid: "Historiedidaktisk kan det ses som et udtryk for konstitueringen af en kollektiv erindring, hvor tolkninger af fortiden foregår i et samspil med konkurrerende nutidsforståelser og fremtidsforventninger."³¹ Et eksempel på 4. ordens viden i forhold til arbejdet med korstogene er, at jeg i en af de første lektioner i forløbet arrangerede eleverne i firemandsgrupper, hvor de fik til at opgave at diskutere tre spørgsmål:

1. Hvad synes I om at bekrige hinanden pga. religion? Kan det være nødvendigt?
2. Har der imens I har været til været konflikter mellem muslimer og kristne?
3. Opstår der nogle gange konflikter I jeres klasse, hvorfor? Og hvordan takler I dem?

Spørgsmålene forudsætter, at eleverne kan relatere deres hverdag til noget, som ikke er deres hverdag, nemlig krig, og i den her sammenhæng, korstogene. Det første spørgsmål vakte store diskussioner, fordi nogle elever var for krig og andre imod. Derfor blev de nødt til at begrunde deres holdninger på en kvalificeret måde, mens de andre i gruppen lyttede. Især det tredje spørgsmål fik eleverne til at reflektere over hvordan de, i classesammenhænge, kan blive uenige med andre elever, som så kan ende ud i voldsomme skænderier. Når eleverne får mulighed for at sætte ord på det, er det måske også nemmere for dem at forstå, at man kan blive uenige pga. religion, som var den største magtfaktor på korstogenes tid, og at disse derfor blev sat i værk af paven.

Når jeg tænker over selve undervisningens forløb, var det sjældent vi ikke arbejdede med alle fire vidensformer i løbet af en lektion. I takt med at deres faktuelle viden udviklede sig(1. orden viden), udviklede de også deres historiebevidsthed(4. ordens viden).

Vidensformer i forhold til læringssyn og evaluering

Det læringssyn man har, vil som sagt give sig til kende i den undervisning man bedriver.³² Dette gælder også evalueringsmæssigt. Hvis man kigger på de tre læringsparadigmer i modellen nedenfor, kan en sammenligning foretages i forhold til hvilken vidensform de tre læringssyns vurderingsform, koncentrerer sig mod.

1. ordens viden karakteriserer især det behavioristiske læringssyn. Evalueringen bliver her en kvantitativ form for test fx multiple choice af, hvad eleven ved.
- 2., 3. og 4. ordens viden er mere komplekst at evaluere på i form af en test, og tilhører derfor primært det kognitive og sociokulturelle læringssyn, fordi evalueringen her bl.a. omhandler forståelse af principper og metoder til problemløsning samt den formative brug af evaluering, i forhold til kvaliteten af elevens delta-

³¹ Pietras og Poulsen (2011) s. 27

³² Dysthe, Olga (2009a) s. 45

gelse i læringsaktiviteter og meningsproduktion.³³ Alle sammen metoder der stemmer overens med 2., 3. og 4. vidensformerne.

Læringsteori	Behavioristisk perspektiv	Kognitivt perspektiv	Sociokulturelt/situeret perspektiv
Videnssyn	<ul style="list-style-type: none"> • Empirisk /bygger på objektiv erfaring) • Locke, Thorndike 	<ul style="list-style-type: none"> • Rationalistisk (bygger på fornuftsmæssig erkendelse) Descartes, Piaget. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pragmatisk (gennem praktisk arbejde) Dewey, Mead, Vygotskij, Lave & Wenger
Læring	<ul style="list-style-type: none"> • Overføring af viden • Automistisk: det, der skal læres, opdeles i mindre dele • Stimulus/respons 	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktivistisk • Individuelle kognitive strategier • Kontekstfri • Metakognition 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialkonstruktivistisk • Interaktivitet, dialog • Sproget centralt • Praksisfællesskab • Mesterlære
Vurdering	<ul style="list-style-type: none"> • Intelligenstest • "hvor meget" • Multiple choice • Detailkundskab 	<ul style="list-style-type: none"> • Forståelse af generelle principper • Metoder til problemløsning • Større projekter 	<ul style="list-style-type: none"> • Kvaliteten af elevens deltagelse i læringsaktiviteter • Vurdering integreret i læreprocesser
Forskning	<ul style="list-style-type: none"> • Eksperimenter i laboratorium 	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorieforsøg • Naturalistiske forsøg 	<ul style="list-style-type: none"> • Etnografi, antropologi, diskursanalyse, sociologi³⁴

Det vil altså sige, at en kombination af disse læringsparadigmer er nødvendig i undervisningen.³⁵ Selvom jeg som lærer har et læringsyn, der bunder i et sociokulturelt og kognitivt paradigme, vil jeg i undervisningen skulle koble alle læringsparadigmerne afhængig af, hvilken vidensform jeg sigter at evaluere, fordi det er sådan vi lærer og det er sådan at sammenhæng skabes. Og som Qvortrup formulerer det: "Verden bliver abstrakt, hvis man ikke har nogen holdepunkter. Der skal være nogle kendsgerninger. Hvis ikke man ved, at renæssancen kom før romantikken, at H.C. Andersen levede fra 1805-1875, og at Herman Bang skrev de og de bøger. Paratviden er stadig væk en vigtig del af den samlede struktur, men den skal fungere sammen med andre typer viden. De forskellige vidensformer hænger sammen."³⁶

For at runde dette underafsnit af, er det derfor en væsentlig pointe at evalueringen i undervisningen ikke kun tilgodeser det kvantitative aspekt af læring, fordi det udelukkende bunder i viden af 1. orden. Dette siger jeg på baggrund af, at test er og bliver en større del af skolens grundlag på baggrund af den samfundsmæssige udvikling, vi ser i øjeblikket med indførelse af bl.a. nationale tests. Mary James påpeger også

³³ Dysthe, Olga (2009b) s. 42

³⁴ Dysthe, Olga (2009b) s. 41

³⁵ James, Mary (2009) s. 49

³⁶ Mehlsen, Camilla (2008)

tendensen til at lægge vægt på at iagttage en adfærd eller kvalitet, frem for at iagttage læreprocessen.³⁷ Professor i evaluering Peter Dahler-Larsen benævner det som evalueringens konstitutive virkninger, der kan have en indholdsmæssig virkning på undervisningen: ”Dvs. man indretter undervisningen efter, hvad der testes i og på hvilken måde.”³⁸

Evalueringen skal derfor stemme overens med den viden, der arbejdes med, og have sit udgangspunkt i den læringsteori man arbejder ud fra. Dette fremhæver også Olga Dysthe, som siger at læringsteoriene på mange måder skal supplere hinanden i undervisningspraksis, og at lærerens viden om teorierne skal bidrage hertil, hvilket vil komme eleverne til gode i deres læringsproces.³⁹

Opmærksomhedsfelter ved at arbejde med elevernes historiebevidsthed

Historiebevidsthedsbegrebet har også mødt en del kritik, fordi mange mener den historiske viden, jævnfør Qvortrups viden af 1. orden dermed overses. En af kritikerne er Anders Holm Thomsen. Han påpeger i forhold til tidligere Fælles mål, der jo især tog udgangspunkt i elevernes historiebevidsthed, at man skal være opmærksom på, at når man i arbejdet med et givent emne, arbejder med elevernes historiebevidsthed, er det vigtigt at hele forløbet ikke kun kommer til at handle om elevernes selvstændige fortolkninger ud fra de værdier, de hver især kommer med. Dette vil nemlig få konsekvenser for den mere faktuelle form for viden.⁴⁰ Dette er igen en vigtig pointe i forhold til Qvortrups vidensformer. Nemlig at de indgår i et spiralprincip, fordi de alle har en stor betydning, i forhold til det samfund eleverne skal formes til at indgå i. Først der kan man tale om historisk viden.⁴¹ Derudover påpeger Charlotte Poulsen, at det er lærerens ansvar, at de historiske emner der vælges er væsentlige for eleverne at arbejde med og forholde sig til. Her er det lærerens job at støtte eleverne til at indgå i diskussioner omkring det givne emne.⁴² Det gør jeg ved at sørge for, at undervisningens omdrejningspunkt indeholder alle fire vidensformer. Derved har jeg som lærer hele tiden ansvaret for at være med til at kvalificere elevernes historiebevidsthed.

Med de fire vidensformer som udgangspunkt for min undervisning, kræver det også at jeg ved, hvordan eleverne tilegner sig disse. Derfor vil jeg nu benytte mig af den norske historiedidaktiker Erik Lunds tre punkter for læring for at vise, hvordan de fire vidensformer indgår i en læringsproces.

Erik Lunds punkter for læring

For det første er det nødvendigt at historieundervisningen tager udgangspunkt i eleverne, for at læring kan ske. Lunds første punkt omhandler nemlig det at tage fat i elevernes ”hverdagsforestillinger og opkvalifice-

³⁷ James, Mary (2009) s. 45

³⁸ Dahler-Larsen, Peter (2006) s. 365

³⁹ Dysthe, Olga (2009b) s. 49

⁴⁰ Thomsen, Anders Holm (2008)

⁴¹ Pietras og Poulsen (2011) s. 27

⁴² Charlotte Poulsen (2006) s. 104

re dem.”⁴³ Dette påpeger også Qvortrup at historie først kan optages når den aktualiseres.⁴⁴ Dette betyder ikke, at undervisningen udelukkende skal tage udgangspunkt i, hvilke emner eleverne synes må være sjove at arbejde med, men at de emner der vælges, skal lægge op til, at undervisningen giver eleverne mulighed for at reflektere over emnet i forhold til deres eget liv og hverdag. Pietras og Poulsen fremhæver ved hjælp af Bernard Eric Jensen, at det er en væsentlig didaktisk pointe at arbejde med: ”(...) den dannelse og om-dannelse af historiebevidsthed, der finder sted i andre sammenhænge (...). Gør han ikke det, vil eleverne opleve undervisningen som ’kedelig og perspektivløs’(Jensen 2003: 89)”⁴⁵ Disse andre sammenhænge kan fx være film, musik, aviser mm.⁴⁶ Dette er også i tråd med den forskning, Marianne Poulsen har foretaget i en 6., 8. og 3. gymnasieklasse omhandlende deres forhold til historie i og uden for skolen.⁴⁷ Her peger undersøgelsen bl.a. på at formen i undervisningen bærer indholdet, og henviser til at alle tre aldersniveauer stiller krav om varieret undervisning og især at selvaktivitet er vigtigt for eleverne.⁴⁸ Dette er derfor i overensstemmelse med Lunds 1. punkt for læring.

For det andet skal der jævnfør Fælles Mål samt Qvortrups vidensformer arbejdes med flere forskellige typer af viden i historieundervisningen. Dette stemmer i høj grad overens med Lunds andet punkt, der lyder som følgende: ”For å utvikle kompetanse innenfor et fag eller fagområde må eleven (a) ha solid faktisk kunnskap, (b) forstå fakta og ideer i tilknytning til et begrepsmessig rammeverk, og (c) organisere kunnska-pen slik at det kan lette gjenfinning og anvendelse.”⁴⁹ Dette punkt henger også sammen med Qvortrups vidensformer om faktisk viden (1. orden), perspektiv viden (3. orden), og vidensanvendelse (2. orden). Det vil altså sige kvalificeringen af viden af 1. orden via 2. og 3. ordens viden som tilsammen fører til kvalifice-ringen af 4. ordens viden.

Erik Lunds tredje punkt omhandler det at kunne metakommunikere. Dvs. bevidstheden om egen læring.⁵⁰ I forhold til det næste afsnit passer Lunds tredje punkt derfor godt ind, fordi det nemlig handler om evaluering for læring, som jo også er en del af det at kunne metakommunikere: ”Det metakognitive aspektet prak-tiseres som debriefing etter en avsluttet læringssekvens hvor samtalen i gruppen og klassen ikke primært dreier seg om den faglige siden av arbeidet, men hvordan arbeidet foregikk, og hvordan eleverne tenkte.”⁵¹

I forhold til Lunds punkter lægger Qvortrups vidensformer derfor op til varierende undervisningsformer jævnfør de tre læringsparadigmer. Fx er viden af første orden ikke egnet til gruppediskussioner, i modsæt-

⁴³ Lund, Erik (2006) s. 19

⁴⁴ Qvortrup (2009a) s. 2

⁴⁵ Pietras og Poulsen (2011) s. 67

⁴⁶ Pietras og Poulsen (2011) s. 66

⁴⁷ Poulsen, Marianne (1999) s. 187

⁴⁸ Poulsen, Marianne (1999) s. 187

⁴⁹ Lund, Erik (2006) s. 21

⁵⁰ Lund, Erik (2006) s. 23

⁵¹ Lund, Erik (2006) s. 24

ning til viden af især tredje og fjerde orden. Derfor er det ifølge Qvortrup også en væsentlig pointe at være sig bevidst om hvilken vidensform, der arbejdes med, og hvordan den bedst formidles i forhold til elevernes læring.⁵² Dette stiller derfor også et krav til den evalueringsform, der vælges. Og da historiebevidsthed ikke er en målbar størrelse, er det derfor vigtigt at forholde sig til, hvordan evaluering skal tilrettelægges, hvilket jeg som sagt vil uddybe i opgavens kommende afsnit.

Med udgangspunkt i en undersøgelse foretaget i en 5. og 9. klasse, om elevernes forhold til evaluering vil næste afsnit derfor omhandle evaluering som støtte for læring. Men først en afklaring af begrebet evaluering.

Evaluerings som støtte for læring

Som lærer i den danske folkeskole er jeg forpligtiget på at evaluere på elevernes læring: "§13, stk.2: Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder af elevens tilegnelse af kundskaber og færdigheder i fag og emner set i forhold til trin- og slutmål. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen og for underretning af forældrene om elevens udbytte af undervisningen."⁵³

Overordnet skelner man mellem to intentioner for brug af evaluering. Den formative og den summative: "Det er altså vigtigt at være klar over, at det ikke er evalueringsformer eller teknikken i sig selv, som er formativ eller summativ, men formålet og hvordan evalueringen faktisk fungerer."⁵⁴ Hvor den formative evaluering sigter mod at forme lærerprocessen, ved at anvende de informationer i forhold til hvor eleven er, med henblik på næste trin i undervisningen, kan den summative evaluering karakteriseres ved en karakter efter en test eller prøve ved afslutning af et forløb.⁵⁵ Dvs. den formative evaluering er procesorienteret hvorimod den summative er resultatorienteret. Begge evalueringsformer skal gøre sig gældende i undervisningen jævnfør folkeskolens formålsparagraf.

I kraft af min problemformulering er mit fokus på den formative evaluering: Dysthe peger netop – med reference til Black og Williams samt Hatties og Timperleys forskning – på, at det som har den største effekt i forhold til elevpræstationer er den formative evaluering, hvor samspillet mellem lærer og elev og den kontinuerlige dialog er en integreret del af undervisningen.⁵⁶

Men hvad siger eleverne egentlig om evaluering? For i sidste ende er det jo dem det handler om.

⁵² Qvortrup, Birthe og Lars (2006), s. 14

⁵³ Folkeskolens formålsparagraf (2010)

⁵⁴ Dysthe, Olga (2009a) s. 47

⁵⁵ Dysthe, Olga (2009a) s. 47

⁵⁶ Dysthe, Olga (2009a) s. 44

Overblik over dataindsamlingen

I forhold til min problemformulering er der her to spørgsmål der er væsentlige at få stillet:

1. Hvad bruger eleverne evaluering til?
2. Er elever i mellem hinandens læringsressourcer?

For at kunne svare på dette vil jeg først give et overblik over den dataindsamling, jeg og andre studerende har foretaget i forbindelse med vores praktik. Undersøgelsen er foretaget i samarbejde med Cepra, videnscenter for evaluering i praksis sammen med Syddansk Universitet, som led i et større forskningsprojekt.⁵⁷ De har udarbejdet spørgeskemaerne med henblik på at finde ud af, hvordan elever oplever evaluering. Det datamateriale jeg benytter mig af, er indsamlet i historieundervisningen i en 5. klasse (19 elever) og en 9. klasse (16 elever) på to større skoler i Nordjylland. I alt har 35 elever besvaret.⁵⁸ Begge historielærere i både 5. og 9. klasse har besvaret et spørgeskema henvendt til dem, om hvordan de bruger evaluering i deres undervisning. Derudover er der også foretaget et lærerinterview med læreren i 5. klasse.⁵⁹

Dataindsamlingen benytter sig således af både kvantitative og kvalitative metoder.

Ud af elevspørgeskemaerne har jeg valgt 6 spørgsmål ud, der har relevans for min opgave, og som derfor indgår på de vedlagte bilag. Øverst på spørgeskemaet har der været en lille tekst, der går forud for alle seks spørgsmål og den lyder således:

”Har du i dette skoleår været med i følgende aktiviteter i historieundervisningen? Hvis du har, hvad synes du så du får ud af det? I må gerne snakke sammen for at hjælpe hinanden med at huske, hvad I har lavet”

De seks spørgsmål lyder som følgende:

1. Fået skriftlig tilbagemelding på skriftlige opgaver i historie?
2. Fået mundtlig tilbagemelding på opgaver – dvs. tilbagemelding kun henvendt til dig?
3. Fået fælles tilbagemeldinger fra lærer til hele klassen samlet på én gang?
4. Fået tilbagemeldinger/respons fra dine klassekammerater på opgaver i historie?
5. Lavet selvevaluering fx kan/kan næsten/kan ikke endnu?
6. Lavet fx oplæg/foredrag for klassen/historiske rekonstruktioner, værksteder, der efterfølgende er vurderet af læreren?

Velvidende at målene for en 5. klasse kan være ”lettere” at håndtere end for en 9. klasse, fordi denne kan forvente en afsluttende eksamen sidst på skoleåret, og de konstitutive virkninger⁶⁰ derfor kan have en ind-

⁵⁷ Se bilag nr. 1: Projektbeskrivelse af ”Evaldi” (evaluering og didaktisk refleksion) Det er den folder, vi studerende har fået udleveret som referat af den egentlige projektbeskrivelse.

⁵⁸ Se bilag nr. 2 og 3: Elevspørgeskemaerne for 5. og 9. klasse

⁵⁹ Se bilag nr. 4, 5 og 6: Lærerinterview og lærerspørgeskemaerne

⁶⁰ Forklaring på Dahler-Larsen begreb er givet i afsnittet om ”Vidensformer i forhold til læringssyn og evaluering”

flydelse på undervisningen, vælger jeg at sammenligne de to dataindsamlinger. Det er nemlig interessant at se på, hvordan eleverne i hver klasse oplever evaluering på baggrund af de svar, de to lærere har givet i henholdsvis interview og spørgeskema. Det femte spørgsmål, der handler om "selvevaluering", er dog et spørgsmål som ingen af eleverne i de to klasser har svaret ja til, at de har arbejdet med, bortset fra en enkelt elev i 5. klasse. I det kommende afsnit om "kvalificering af historieundervisningen gennem evaluering" uddyber jeg, hvorfor selvevaluering er en vigtig del af elevernes læreproces.

Analyse af dataindsamlingen

Data tyder på at eleverne i 5. klasse er meget bevidste om, hvordan der evalueres, og hvad de får ud af det. På nær enkelte nej'er ved tre af de fem ovenstående spørgsmål, svarer alle elever ja til, at de har været med i aktiviteterne, og i deres skriftlige formuleringer er de gode til at sætte ord på, hvad de får ud af den evalueringsform, der spørges til. Et eksempel kan ses på spørgsmålet om "de mundtlige personlige tilbagemeldinger fra læreren": I 9. klasse er der syv elever, der svarer ja, og ni der svarer nej. Samtidigt er det overvejende svar i forhold til, hvad de får ud af det, at de finder ud af, hvad de er gode eller dårlige til.

Nedenfor ses de svar eleverne i 9. klasse har afgivet:

	ja	Nej	Hvad fik du ud af det?
Fået <i>mundtlig personlig</i> tilbagemelding på opgaver - dvs. tilbagemelding kun henvendt til dig?	7	9	Man kan se hvor meget man ved og man bliver bedømt på det Hvad han syntes var godt og dårligt Hvad han syntes var godt og dårligt Man finder ud af hvad men personligt er god eller dårlig til – hvad man kan gøre bedre Man får et billede af hvor god/dårlig man er Finder vores personlige gennemsnit Hvad vi skal forbedre og hvad vi er gode til Ikke noget. ⁶¹

I 5. klasse svarer alle eleverne ja til, at de har deltaget i denne aktivitet, og flere skriver noget om, hvordan tilbagemeldingen hjælper dem videre i deres læreproces.

Nedenfor ses de svar som eleverne i 5. klasse har afgivet:

	Ja	Nej	Hvad fik du ud af det?
Fået <i>mundtlig personlig</i> tilbagemelding på opgaver - dvs.	19	0	At jeg laver mine opgaver rigtigt Ingenting En rar fornemmelse eller en dårlig fornemmelse Det hjælper mig med nogle ting At det jeg lavede var godt Vi lærer mere Ikke så meget

⁶¹ Se bilag nr. 3: Elevspørgeskema for 9. klasse

tilbage- melding kun hen- vendt til dig?			At jeg skulle gøre min skrift bedre At jeg bliver lidt stolt af mig selv Det kan hjælpe mig Man får lidt kritik, så man ved hvordan man skal gøre en anden gang Så får jeg at vide, om jeg har lavet det godt eller dårligt Jeg synes det er godt, for så husker hun mig på ting Jeg forstår bedre hvis jeg laver en fejl Yes, kan bedst lide det skriftlige, det hjælper mig bedst Jeg havde nogle spørgsmål som jeg fik forklaret af min lærer. ⁶²
--	--	--	---

Yderligere adskiller de to klasser sig ved spørgsmålet om ”hvorvidt eleverne bruger hinanden som sponsmakere”. Her svarer to elever i 9. klasse ja, hvorimod fjorten elever svarer nej. I 5. klasse er situationen en anden. Atten elever svarer ja, og kun en enkelt mener ikke at have arbejdet på denne måde. Derudover er der flere udmeldinger, i modsætning til 9. klasse, om hvad de synes de får ud af det. Nedenfor ses svarene fra 5. klasse:

	Ja	nej	Hvad fik du ud af det?
Fået tilba- gemeldin- ger/respo ns fra dine klasse- kammera- ter på opgaver i historie?	18	1	Om det er rigtigt eller forkert Man kan forstå det bedre end lærerens Ved ikke Det var sjovt og spændende at prøve Ros og venner Fik mine ting rettet Det er det sammen hvis det var læreren Jeg havde måske nogle opgaver, som jeg rettede Det er sjovt, når en kammerat retter min opgave, så kan man sige det til hinanden Ved ikke At det var sjovt at prøve Se om det var andre som også lavede fejl, eller gode flotte svar Man er lidt nervøs for, når man får opgaven tilbage. ⁶³

Ved at se nærmere på lærerinterviews og lærerspørgeskema er det interessant at finde ud af hvilke værdier de to lærere vægter i forhold til evaluering.⁶⁴

Læreren i 9. klasse giver klart udtryk for, at den mundtlige respons til eleverne spiller en stor rolle, fordi det er nemmere at forklare sig mundtligt end på skrift overfor eleverne. Men når han så skal vurdere hvilken evalueringsform, der er vigtigst, for at kunne vurdere elevernes læringsudbytte, vægter han den skriftlige evaluering højest i form af multiple choice og andre små skriftlige opgaver. Derudover bruger han sine evalueringdata til at vælge andre undervisningsformer i klassen og for at vurdere sin egen rolle som lærer.

Læreren i 5. klasse giver også klart udtryk for, at den mundtlige evaluering er bedst i forhold til at forklare sig selv overfor eleverne, fordi man da hurtigt kan få afklaret, om de forstår, hvad der bliver sagt. Hun vur-

⁶² Se bilag nr. 2: Elevspørgeskema for 5. klasse

⁶³ Se bilag nr. 2: Elevspørgeskema for 5. klasse

⁶⁴ Se bilag nr. 5 og 6: Lærerspørgeskema for 5. og 9. klasse

derer også, at det er vigtigt med tests for at følge op på, hvor eleverne er i deres læreproces, men understreger, at hun bruger dem formativt, for at kunne sammensætte grupper, vælge andre undervisningsformer, som forberedelse til skole/hjem samtaler, for at kunne arbejde med elevplaner, for at kunne sætte nye undervisningsmål, og for at kunne sætte individuelle læringsmål.

Ser man på de evalueringsformer, de to lærere har brugt i dette skoleår, står det klart, at læreren i 5. klasse bruger flere sproglige evalueringsformer end læreren i 9. klasse bl.a. "klassekammeraters vurdering af opgaver".⁶⁵ Som sådan virker de to lærere ikke meget langt fra hinanden, hvis man tænker læringssyn i forhold til, hvad de giver udtryk for. Forskellen mellem de to lærere er, at læreren i 5. klasse bruger evalueringen i forhold til mange flere aspekter i undervisningen end læreren i 9. klasse. I 5. klasse er evalueringen derfor en integreret del af den daglige undervisning. Her vægtes sproglighed og kommunikation særdeles højt og læreren er opmærksom på, at eleverne ved, hvad målet er med den "evalueringsaktivitet", de er i gang med. Ud fra lærer- og elevbesvarelserne dannes der derved et indtryk af, at læreren i 5. klasse er meget bevidst om, hvor vigtigt et element evalueringen, især den formative, er i den daglige undervisning, samt dennes betydning i forhold til elevernes udvikling og den videre undervisning.

Min tolkning er, at læreren i denne klasse i høj grad er præget af Olga Dysthe's tænkning om det flerstemmige klasserum.⁶⁶ I interviewet gør hun meget ud af at relationer, kommunikation og anerkendelse, spiller en stor rolle i undervisningen, og at hendes evalueringsprincip primært bygger på ros før ris, og at det kun gør sig forståeligt overfor eleverne, hvis der er en god relation og tryghed blandt eleverne. I interviewet siger hun fx: "Et barn i trivsel er et barn i balance. Relationerne foregår hele tiden ubevidst og bevidst, analyse af relationerne er en evaluering, for sin lærergerning og sit kendskab til eleverne".⁶⁷ For hende er byggestenen derfor opbygning af en stærk relation, for at eleverne kan tilegne sig læring. Hun siger bl.a.: "Er relationerne gode, er de mere robuste til at modtage kritik, de vil arbejde mere... de ved hvor grænsen går. Der kommer færre misforståelser. Nærmere at tage udgangspunkt i eleverne frem mod stoffet."⁶⁸

Læreren besidder det Olga Dysthe vil kalde vurderingskompetence. Den er vigtig for lærere at udvikle, da den har en afgørende betydning for læring og undervisningsdifferentiering i den skole, som vi har i dag. Dysthe peger på, at læringsforskningen viser, at en sådan lærerkompetence er en forudsætning for den enkelte elevs læring.⁶⁹

⁶⁵ Se bilag nr. 5: lærerspørgeskema for 5. klasse

⁶⁶ Det flerstemmige klasserum bygger på det sociokulturelle læringssyn, og som overskriften lyder, handler det om at dialogen her er fundamentet for undervisning og læring.

⁶⁷ Se bilag nr. 4: Lærerinterview 5. klasse

⁶⁸ Se bilag nr. 4: Lærerinterview 5. klasse

⁶⁹ Dysthe, Olga (2009b) s. 39

Dysthe går ind og viser, hvordan den korrekte anvendelse af evaluering fremmer læring.⁷⁰ I forhold til hendes syn på undervisning, skal evalueringen indgå som en integreret del.⁷¹ Her handler det for Dysthe om at eleverne er en del af hele læreprocessen, og at de derfor også skal inddrages, når det handler om evaluering. Dysthe henviser til den australske evalueringsforsker John Hattie's begreber om feed up, feed back og feed forward. I figuren nedenfor, som er udarbejdet af William og Black har jeg sat disse begreber ind i forhold til de aspekter der er ved formativ evaluering.

	Feed up: Hvor eleven skal hen	Feed back: Hvor eleven er nu	Feed forward: Hvordan komme derhen
Lærer	1. Afklare læringsmål og kriterier for succes	2. Iværksætte klassediskussioner og andre læringsopgaver, som synliggør elevens forståelse	3. Give eleverne feed back, som bevæger dem fremad
Klassekammerat	Forstå og dele læringsmål og kriterier for succes	4. Aktivere elever som resurser for hinanden	
Elev	Forstå læringsmål og kriterier for succes	5. Aktivere elever som ejere af deres egen læring ⁷²	

Figuren illustrerer fem nøglestrategier, der i et samspil med hinanden udgør klassens evalueringskultur, og her har både læreren og eleverne en rolle i processen.⁷³

Ser man på læreren i 5. klasse, er det tydeligt at se, at hun benytter sig af alle fem nøglestrategier. Der hvor det især giver sig til kende er, at eleverne bruger hinanden som læringsressourcer, og at hun gør meget ud af hele tiden at afklare, hvor eleverne er, og hvor de så skal hen ud fra denne afklaring. Eksempelvis siger hun i interviewet: "Når de siger, gider du ikke tegne det?" så ved jeg at de mangler konkretisering."⁷⁴ Baggrunden for læreren i 5. klasse samt Olga Dysthes tænkning, er at elever først er motiverede og modtagelige for læring, når de bliver set og hørt. Netop på grund af dette er det derfor centralt at tage udgangspunkt i eleverne i undervisningen.⁷⁵ Og det er netop det Hatties tre begreber handler om.

Derudover indikerer elevspørgeskemaerne også, som nævnt før, at eleverne bruger og drager nytte af hinanden. En elev siger tilmed at: "Man kan forstå det bedre end lærerens."⁷⁶ Dette citat og i det hele taget resten af klassens udmeldinger er en vigtig pointe i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt elever er hinandens læringsressourcer og derved indgår i et læringsfremmende fællesskab, når bare rammerne er dertil. Dysthe

⁷⁰ Dysthe, Olga (2009a) s. 43

⁷¹ Dysthe, Olga (2009a) s. 44

⁷² Dysthe, Olga (2009a) s. 49

⁷³ Dysthe, Olga (2009a) s. 49

⁷⁴ Se bilag nr. 4: Lærerinterview 5. klasse

⁷⁵ Dysthe, Olga (2009a) s. 51

⁷⁶ Se bilag nr. 2: Elevspørgeskema 5. klasse

siger, at det derfor er væsentligt, at fællesskabet arbejder sammen om de evalueringsformer der vælges, fordi det er nødvendigt "for at forstå det faglige stof, tolke opgaverne, bedømme evalueringskriterierne og vurdere egne præstationer."⁷⁷

Dette hænger jo også sammen med, at evalueringsformen skal tilgodese det læringssyn, man arbejder ud fra. Og ved det sociokulturelle læringsparadigme kendetegnes evalueringsformen ved vurdering af bl.a. elevens deltagelse i læringsaktiviteten. Men som nævnt tidligere i afsnittet om Qvortrups vidensformer og Lunds aksiomer er det også vigtigt med varierede arbejdsformer. Derfor har den behavioristiske tilgang til evaluering, ligesom begge lærere indikerer, også en rolle i undervisningen. Dette har nemlig også noget at gøre med motivationen blandt eleverne.

I det følgende afsnit konkretiserer jeg på det, som jeg er kommet frem til med en analyse af førnævnte undervisningsforløb om korstogene. Jeg vælger at fokusere analysen omkring de sidste fire lektioner, hvor eleverne fik til opgave at lave deres egne korstogsfortællinger.

Kvalificering af historieundervisningen via evaluering

I dette afsnit ønsker jeg at tage udgangspunkt i følgende citat af Olga Dysthe: "Dialogisk vurdering bygger på deltagermetaforen og involverer eleverne i vurderingen på flere niveauer. Det gælder både diskussion af de stillede opgave og drøftelse af vurderingskriterier, respons til kammerater, brug af tilbagemelding og endelig selvvurdering."⁷⁸ Dette danner nemlig grundlag for den analyse, jeg nu vil foretage af et forestået undervisningsforløb om korstogene i en 5. klasse, som også er beskrevet tidligere i min opgave.

Forløbet om korstogene strækker sig over seks uger, men jeg vælger i dette afsnit at koncentrere mig om de sidste to uger, hvor eleverne skulle skrive deres egne korstogsfortællinger. Målet var, at de skulle gøre brug af den viden, som de havde oparbejdet i løbet af undervisningsforløbet til at skrive deres egne fortællinger. Dvs. det historiske aspekt skulle stemme overens med virkeligheden, men derudover skulle de selv opdigte deres hovedpersoner, og begrunde hvorfor de enten syntes om korstogene eller ej. Formålet med opgaven var derfor at eleverne skulle forholde sig til det givne emne ud fra den viden, de havde oparbejdet. En måde hvorpå alle fire vidensformer kom i spil. Inden arbejdet gik i gang, opstillede jeg kriterier for, hvad fortællingen skulle indeholde. De lyder som følgende:

- Skriv en historie om korstoget i Estland eller Rügen på Arkona.
 - Du skal være enten dansker, ester eller vender.
 - Det korrekte årstal skal indgå.

⁷⁷ Dysthe, Olga (2009a) s. 46

⁷⁸ Dysthe, Olga (2009b) s. 54

- Din fortælling skal være historisk korrekt i forhold til det, vi har læst.
- Der skal være en hovedperson i din fortælling.

Min rolle i forløbet var hele tiden at holde eleverne op på de kriterier, som jeg selv havde lavet. Efterfølgende er jeg kommet til at tænke på, om eleverne kunne have brugt hinanden mere end de gjorde. Fx ved at de havde været med til at udfærdige kriterierne for, hvad en god korstogsfortælling skulle omfatte. Dette er også i tråd med Dysthe, der siger: "Mere frugtbart, men også mere tidskrævende er, at udvikle kriterier sammen med klassen."⁷⁹

I forhold til hvordan evaluering kan hjælpe til at kvalificere elevernes historiebevidsthed samt udvikle det læringsfremmende fællesskab, er det derfor en væsentlig pointe at sætte de tre centrale aspekter, feed up, feed back og feed forward på mit forløb. Dette er også i tråd med Erik Lunds tredje punkt om metakognition.⁸⁰

Feed up, feed back og feed forward

Feed up handler om at tydeliggøre målene. Både for mig selv som lærer, men også for eleverne. I løbet af hele undervisningsforløbet skrev jeg mål og dagsorden op på tavlen. Noget jeg ikke havde gjort ligeså konsekvent i tidligere praktikker. Jeg kunne mærke, at det både gav jeg selv og eleverne overskuelighed over, hvad der skulle ske i løbet af timen. I forhold til elevernes arbejde med korstogsfortællingen kunne de som sagt have været med i processen om at finde kriterier for, hvordan opgaven skulle løses. I mit afsnit om det læringsfremmende fællesskab taler jeg for det fælles sprog, som mere konkret kunne være disse kriterier for, hvad fortællingerne skulle indeholde. For når et sådant kriteriebaseret sprog er en del af kulturen i en klasse, bliver det muligt at vurdere sit eget arbejde: "Pointen er, at der på denne måde over tid blev skabt et *fortolkningsfællesskab* og et *vurderingsfællesskab* som en nødvendig forudsætning, hvis den enkelte elev skal blive i stand til at vurdere sig selv."⁸¹ Det vil altså sige, at eleverne ville have haft større forudsætninger for at vurdere deres eget arbejde, hvis de havde været en del af det indledende arbejde.

Som sagt var det mig, eleverne kom til, når de skulle have vurderet deres arbejde. Nogle elever kom hele tiden og andre var mere selvstændige. Jeg gjorde meget ud af, at eleverne selv skulle vurdere, hvor de var, og hvor de nu skulle hen. Dette gjorde jeg ved at spørge ind til, hvor de var i forhold til de opsatte kriterier, der stod på tavlen i hver lektion. Dette er i tråd med de tre aspekter om feed forward, feed back og feed forward, hvor jeg som lærer, skal hjælpe eleverne videre i forhold til, hvor de befinder sig i processen. Dette kræver ifølge Dysthe, at jeg har kompetencer til at give en tilbagemelding af en sådan karakter, så eleverne

⁷⁹ Dysthe, Olga (2009a) s. 50

⁸⁰ Se underafsnittet "Erik Lunds punkter for læring" i afsnittet om "Historieundervisningens fire vidensformer"

⁸¹ Dysthe, Olga (2009b) s. 54-55

også selv aktiveres som ejere af deres egen læring.⁸² Det vil altså sige, at jeg skal støtte eleverne til at finde svar på det, de spørger til. Og det er det, som vurderingskompetencen handler om. Nemlig det at være i kontinuerlig dialog med eleverne om, hvor de er, hvor de skal hen, og hvad de skal have støtte til for, at de kommer derhen.⁸³ Dette kræver endvidere, at jeg formår at møde alle elever der, hvor de befinder sig jævnfør Erik Lunds første og andet punkt om at tage udgangspunkt i eleven og hjælpe dem til at kvalificere det.⁸⁴ Inden eleverne fik lov til at aflevere deres produkter tjekkede de igennem, sammen med mig, om alle kriterier var opfyldt. Derved kunne alle elever aflevere gennemarbejdede produkter, hvor kriterierne var opfyldt. De havde lavet et produkt, de hver især kunne være stolte af. Dette er også en af Dysthes pointer.⁸⁵

Vægtningen af dialog er derfor meget central. Fordi det nemlig er udviklingen af den dialogbaserede undervisning, både i den planlæggende, udformende og evaluerende fase, der danner grundlag for, at eleverne bliver i stand til at tage imod respons fra såvel lærer som andre elever: "Men hvis det dialogiske grundlagsarbejde, nedprioriteres, må man ikke blive forbavset over, at kammeratrespons ikke fungerer. Eller at lærerrespons ikke bliver opfattet eller brugt. Eleverne behøver mange arenaer for træning for at forstå, hvordan de kan bruge vurderingen undervejs i deres eget læringsarbejde."⁸⁶

Når man er modtagelig for respons, vil det sige man tænker, og det vil bevirke, at man er modtagelig for læring. På den måde kan historiebevidstheden kvalificeres.

Arbejdet med elevernes korstogsfortællinger blev afsluttet ved, at jeg tog alle sammen med hjem, og læste dem igennem. Næste lektion læste jeg nogle af fortællingerne højt for klassen.⁸⁷ Derefter blev hele klassens fortællinger hængt op i klassen, så alle havde mulighed for at læse hinandens produkter. Selvom jeg læste nogle af fortællingerne op, kunne eleverne også, eventuelt i grupper, have læst hinandens fortællinger og givet hinanden respons. Dysthe taler om to former for respons. Den "læserbaserede" og den "kriteriebaserede" respons. Hvor den læserbaserede handler om læserens subjektive mening om det læste, handler den kriteriebaserede om at tage stilling til det læste, ud fra de objektive kriterier, der på forhånd er fremsat.⁸⁸

For mig er det vigtigt at elever lærer at bruge begge responsformer effektivt, fordi der både ligger et socialt og fagligt aspekt ved at indgå i et klassefællesskab. Især den kriteriebaserede respons er en evne, som eleverne skal oparbejde, og hvis de lærer at bruge den systematisk, vil det gavne det læringsfremmende fællesskab. Derved giver det mening at udvikle kriterier for en opgave sammen med eleverne, for at de kan vurdere deres og andres arbejde.⁸⁹

⁸² Dysthe, Olga (2009a) s. 49

⁸³ Dysthe, Olga (2009b) s. 39

⁸⁴ Se underafsnittet "Erik Lunds punkter for læring" i afsnittet om "Historieundervisningens fire vidensformer"

⁸⁵ Dysthe, Olga (2009a) s. 55

⁸⁶ Dysthe, Olga (2009b) s. 55

⁸⁷ Se bilag nr. 7: Udvalgte korstogsfortællinger, 2 elever 5. klasse

⁸⁸ Dysthe, Olga (2009a) s. 55

⁸⁹ Dysthe, Olga (2009a) s. 56

Som sagt indikerer elevspørgeskemaerne for begge klasser at ingen elever på nær en enkelt i 5. klasse bruger selvevaluering.⁹⁰ I forhold til hvordan hver enkelt elevs historiebevidsthed kvalificeres, er det nødvendigt, at eleven lærer at vurdere sin egen præstation, for selv at kunne være opmærksom på, hvor han skal hen, og hvordan han kommer derhen, jævnfør feedback strategierne. Derfor er det en væsentlig pointe at evalueringen i en klasse bliver til klassens kultur og dermed også en del af hver elev. Dette lærer de i takt med, at evalueringen bliver systematisk og kontinuerlig: "Alle former for elevrespons giver eleverne indsigt og øvelse i at bruge evalueringskriterier og skærpe blikket, noget som kommer dem til gode, når de skal vurdere deres eget arbejde."⁹¹

Når man hele tiden vurderer sit eget arbejde, skaber det mulighed for at komme videre i processen. Derfor er det også tydeligt at se, at de elever der hele tiden spurgte mig til råds i forløbet med korstogene, havde svært ved at vurdere deres egen præstation og derved komme videre i deres arbejdsproces, og derfor behøvede min hjælp. Hvorimod andre af de, der ikke spurgte så ofte, havde nemmere ved dette. Denne forskellighed i en klasse nødvendiggør endnu en gang min vurderingskompetence for at se, hvor hver elev er, hvor de skal hen og hvordan de kommer derhen, jævnfør Lunds punkter for læring. Derved kan hver elevs historiebevidsthed kvalificeres.

Konklusion

"Målet for opdragelse og uddannelse er gennem ydre påvirkning at gøre den der påvirkes, fri fra ydre påvirkning".⁹² Sådan indledte jeg denne opgave. Det er skolen der danner rammen for elevernes første møde med faglige fællesskaber, og det er derfor også skolen der skal hjælpe dem til at indgå heri, også når eleverne engang skal stå på egne ben.

Dette er en væsentlig pointe i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt elever skal lære at evaluere på dem selv og deres arbejde. Derved bliver de deltagere i deres egen og klassefællesskabets læringsproces, og de har et udgangspunkt for også at kunne begå sig i andre fællesskaber i deres videre liv. Derfor er en af pointerne for Qvortrups fire vidensformer, at de udgør et spiralprincip og alle sammen er vigtige at arbejde med i forhold til det samfund eleverne skal formes til at indgå i.

Derfor er det også vigtigt at jeg som lærer ved hvordan der mest hensigtsmæssigt arbejdes med hver vidensform, og hvordan der mest effektivt evalueres herpå. Så selvom ens læringssyn har sit udgangspunkt i det kognitive og sociokulturelle paradigme, er en kombination af de tre læringsparadigmer nødvendig i

⁹⁰ Se bilag nr. 2 og 3: Elevspørgeskema for 5. og 9.klasse

⁹¹ Dysthe, Olga (2009a) s. 56

⁹² Qvortrup, Lars(2009b)

forhold til kvalificering af den enkelte elevs historiebevidsthed. I følge Erik Lund er det væsentligt at man, indenfor alle vidensformer, medtænker de tre punkter for læring:

1. Udgangspunktet er elevernes verden og dette skal kvalificeres i undervisningen.
2. Der arbejdes med forskellige former for viden, og det gøres til en del af eleven.
3. Eleverne skal styrkes i, at vurdere deres egne læreprocesser (metakognition).

Derved spiller evalueringen en væsentlig rolle, for elevens videre læreproces, og det er derfor vigtigt, at jeg som lærer har de kompetencer, det kræver for at kunne hjælpe eleverne videre. Hertil taler Olga Dysthe om, at man som lærer skal besidde en vurderingskompetence, som omhandler det at være i kontinuerlig dialog med eleverne om, hvor de er, hvor de skal hen, og hvad de skal have støtte til, for at de kommer derhen. Dette kræver endvidere at jeg formår at møde alle elever der, hvor de befinder sig jævnfør Erik Lunds punkter for læring, samt Hatties feedbackstrategier. Når jeg møder eleverne hvor de er, med hver deres historiebevidsthed, er det mig der i kraft af min faglighed skal hjælpe dem til at kvalificere deres historiebevidsthed.

Den formative evalueringsform der løbende figurerer som en integreret del af undervisningen er særdeles væsentlig i forhold til som sagt både at kvalificere den enkelte elevs historiebevidsthed, men også det læringsfremmende fællesskab. Derfor skal elevrespons være en del af klassekulturen, og det forudsætter at man prioriterer elevernes deltagelse i undervisningens tre faser, planlægning, udførelse og evaluering. Eksempelvis i den planlæggende fase, hvor eleverne i arbejdet med en opgave i samarbejde kan opstille kriterier for, hvordan opgaven løses. Når et sådant kriteriebaseret sprog er en del af kulturen i en klasse, bliver det muligt at vurdere sit eget arbejde og andres arbejde.

Læringsfællesskabet er kendetegnet i form af dialog, og dialogen forudsætter kompetencer indenfor kommunikation, relationer samt den faglighed du skal have som lærer. Dialogen er udgangspunktet for, at jeg kan evaluere på elevernes læring og hjælpe dem videre, at hver deres historiebevidstheder kommer til syne og kan kvalificeres, og at det læringsfremmende fællesskab kan opstå. Dialogen er nemlig den, der skaber relationen mellem eleverne og mig som lærer.

Evalueringens budskab, hvis man kan udtrykke det således, er derfor, at når man er i stand til at tage imod respons fra såvel lærer som andre elever, bevirker det at man tænker, og når man tænker, er der mulighed for at lære. Derved kan hver elevs historiebevidsthed kvalificeres.

Nu vil jeg perspektivere til portfolio som formativt evalueringsredskab for at give en anden vinkel på, hvordan elever kan have en aktiv rolle i undervisningens tre faser.

Perspektivering

Skulle jeg fortsætte denne opgave er det relevant at se på hvordan portfolioarbejde, som formativt evalueringsredskab, kan støtte eleverne i deres læringsproces. Olga Dysthe og Knut Steinar Engelsen, som formidler deres erfaringer fra international forskning og nordiske projekter, opstiller fire kendetegn for begrebet:

1. Evalueringsgrundlaget er bredere, da mapper kan rumme en samling af arbejde udført over længere tid. Dette står i modsætning til et eksamensprodukt.
2. Alle typer arbejde kan inddrages.
3. Begrebet knyttes tæt sammen med refleksion og selvevaluering, hvilke er centrale begreber i forhold til læring.
4. Brugen af portfolio skal indgå som en integreret del af undervisningen, hvor både lærer- og kammeratrespons er vigtigt for processen.⁹³

Portfolioen indeholder tre elementer; collection, reflection og selection.⁹⁴ Dvs. at eleven først indsamler det arbejde, han har lavet, derefter udvælger han det arbejde, som skal udgøre præsentationsmappen, som er den mappe, der evalueres på.⁹⁵ For at han kan gøre dette, er en refleksionsproces derfor nødvendig. Her kan der stilles krav om en refleksionstekst.⁹⁶ Samtidigt kan det også nødvendiggøre at eleverne i samarbejde med læreren må opstille kriterier for en god præsentationsportfolio.

Derved åbner det op for elevernes selvaktivitet, hvilket er et vigtigt element i forhold til det sociokulturelle paradigme og læring i sig selv. Det stiller også store krav til lærerens vurderingskompetence, fordi vejledning kommer til at spille en stor rolle.⁹⁷

⁹³ Dysthe, Olga og Knut Steinar Engelsen (red.)(2005): s. 17-18

⁹⁴ Dysthe, Olga og Knut Steinar Engelsen (red.)(2005): s. 191

⁹⁵ Dysthe, Olga og Knut Steinar Engelsen (red.)(2005): s. 192

⁹⁶ Dysthe, Olga og Knut Steinar Engelsen (red.)(2005): s. 192

⁹⁷ Dysthe, Olga og Knut Steinar Engelsen (red.)(2005): s. 18

Litteraturliste

- Binderup, Thomas (2008): *Brug af historie og fortid*. Forlaget Meloni 2008.
- Dahler-Larsen, Peter (2006): Skolen i evalueringens tidsalder. I: *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Billesø og Baltzer, 1. udgave, 1. oplag, 2006
- Dysthe, Olga(2009a): Evaluering i klassen til støtte for læring. I: *Kwan 85*, 2009.
- Dysthe, Olga(2009b): Læringssyn og vurderingspraksis. I: Frost, Jørgen (red.) (2009): *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Dansk Psykologisk forlag, 1. udgave, 1. oplag 2010.
- Dysthe, Olga og Knut Steinar Engelsen (red.)(2005): *Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaringer*. Klim, 2005
- Folkeskolens formålsparagraf (2010): Bekendtgørelse om lov om folkeskolen 16/08/2010
- Folkeskolens formålsparagraf (1993): Bekendtgørelse om lov om folkeskolen 30/06/1993
- Fælles Mål (2009): *Faghæfte 4, historie*. Undervisningsministeriet, 2009
- James, Mary (2009): Evaluering, undervisning og læringsteorier. I: *Cepra-striben nr. 4*. Dafolo 2009
- Jensen, Bernard Eric (1994): *Historiedidaktiske sonderinger*, bind 1. Danmarks lærerhøjskole 1994.
- Lund, Erik (2006): *Historiedidaktikk, en håndbok for studenter og lærere*. 2. udgave, Universitetsforlaget 2006.
- Mehlsen, Camilla (2008): Uden kendsgerninger bliver verden abstrakt. I: *Asterisk*, DPU, 2008.
- Meyer, Hilbert (2006): *Hvad er god undervisning?* 1. udgave, Gyldendal 2005.
- Nielsen, Carsten Tage (2009): Faglighed under forandring. I: *Historie og Samfundsfag nr. 4*, 2009.
- Pietras, Jens og Jens Aage Poulsen (2011): *Historiedidaktik*. Gyldendal, 1. udgave, 1. oplag, 2011
- Poulsen, Charlotte: At skabe historie – en udfordring for både elev, lærer og lærerstuderende. En introduktion til den norske historiedidaktiker Erik Lunds bog: "Historiedidaktikk for klasserommet. En håndbok for studenter og lærere". Universitetsforlaget, Oslo 2003. I: Brinckmann, Henning og Margit Eva Jensen (red.) (2006): *Narratio*. Foreningen af Historielærere ved Seminarierne
- Poulsen, Marianne: *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave, 1999.
- Qvortrup, Birthe og Lars (2006): Viden. I: *Undervisningens mirakel, om læring i et vidensperspektiv*. Dafolo, 1. udgave, 1. oplag, 2006.
- Qvortrup, Lars (2009a): Vil fremtidens elever huske 11. september? I *Asterisk nr. 45*. Marts – april, DPU, 2009
- Qvortrup, Lars (2009b): Autoritetens professionalisering. I: *Information* 22. september, 2009.
- Thomsen, Anders Holm (2008): *Hvem ejer skolefaget historie? En kritik af overgreb på kulturarv og fagtradition*. Informations forlag, 2008

Bilag

- Bilag 1: Projektbeskrivelse af Evaldi (evaluering og didaktisk refleksion)
- Bilag 2: Elevspørgeskema 5. klasse
- Bilag 3: Elevspørgeskema 9. klasse
- Bilag 4: Lærerinterview 5. klasse
- Bilag 5: Lærerspørgeskema 5. klasse
- Bilag 6: Lærerspørgeskema 9. klasse

- Bilag 7: Udvalgte korstogsfortællinger, 2 elever 5. klasse