

Formativ evaluering

- Tanja Miller, seminarieadjunkt, ph.d.

Case

1.A. er en god klasse med masse af liv og hjerne. Klassen arbejder seriøst og er meget motiverede. Der sidder dog en mindre gruppe elever, som jeg stadig ikke har noget billede af. Det største problem lige nu er at få klassen til at tage ansvar i forbindelse med planlægning af et forløb og såmænd også afslutningen.

Mon ikke de fleste historielærere vil kunne genkende denne karakteristik af en klasse.

Denne artikel skal handle om formativ evaluering. Formativ evaluering defineres i faglitteraturen som procesevaluering. Formålet er at beskæftige sig med læreprocesser undervejs og give en sådan feedback, at den lærende kan komme videre. Formålet er altså det stik modsatte af produktevaluering (summativ), der som formål har at differentiere, godkende, bedømme og kontrollere.

Formativ evaluering er ikke ensbetydende med løbende evaluering. Kun en delmængde. Idet dette begreb også omfatter karaktergivning. Karaktergivning er som bekendt en summativ evalueringsform¹.

Formativ evaluering kan derimod være en del af vejledningsprocesser. Evaluering implicerer altid værdier. Tillige involverer mange nyere formative evalueringsmodeller vurderinger af undervisningssituationen, således at evaluering af elevernes læreprocesser samtidig fungerer som evaluering af undervisning. Undervisning og læring forbindes på denne måde og afspejler ideelt set hinanden.

Den formative evaluering er rammesat således i det nye gymnasium:

§ 107. Rektor sikrer, at der udarbejdes en evalueringsplan for skolen. Planen skal omfatte en evaluering af studieplanen, herunder planlægning og gennemførelse af undervisningen for de enkelte klasser og hold og i de enkelte fag. Både rektor, lærere og elever skal deltage i evalueringen.

Stk. 2. Planen skal sikre, at der sker en løbende evaluering af den enkelte elev, så der sker en vurdering af elevens faglige, almene og personlige kompetencer og sikres udvikling af disse.

Stk. 3. Evalueringen sker både ud fra de mål, der er opstillet for uddannelsen som helhed, og ud fra de mål og de bedømmelseskriterier, der er opstillet for undervisningen, jf. de pågældende læreplaner.

§ 108. Undervisningen skal løbende evalueres, så elever, lærere og rektor informeres om udbyttet af undervisningen.

§ 109. Den løbende evaluering skal sikre, at den enkelte elev får et klart billede af egne styrker, svagheder og fremskridt og give grundlag for at justere undervisningen.

Stk. 2. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev med hensyn til både faglig udvikling og udvikling af arbejdsmetoder.

¹ Miller, Tanja: *Karaktergivning i praksis. 13skala og gymnasiet*. Ph.d. afhandling. DIG. SDU. 2004

Stk. 3. Resultatet af evalueringen drøftes med klassen eller holdet og med den enkelte elev og anvendes til at justere undervisningens progression og niveau i forhold til elevernes faglige formåen

Her er det tydeligt, at ministeriet tænker evaluering som en formativ størrelse. Paragraffen er styrket i forhold til den gamle, idet Rektor nu skal sikre udarbejdelse af en evalueringsplan for skolen. Undervisningsplaner og evalueringer af forløb bliver meget mere synlige, end det vi kender i dag. Men paragrafferne udtrykker samtidig noget sammenrod af evaluering på forskellige niveauer i organisationen. Mens § 107 omhandler evaluering på skoleorganisationsniveau, drejer § 109 sig om evaluering af den enkelte elevs deltagelse. Dette kan/skal da ophøjes til et tredje organisationsniveau – nemlig klassen eller holdet. Det sidste bør endog have en sådan kvalitet, at evalueringen kan danne grundlag for at justere undervisningen. Ser vi på bestemmelser i fagbilaget om historie står der:

4.1 Løbende evaluering

Efter hvert forløb gennemføres en evaluering, der giver eleverne mulighed for at vurdere tilegnelse af kompetencer og fagligt udbytte².

Her lægges der op til at arbejde med evaluering på det individuelle niveau, men det står ikke klart om der tænkes på karaktergivning og/eller formative evalueringsmodeller.

Tænkes de overordnede bestemmelser sammen med fagbilagets bestemmelser, bliver det klart at den formative evaluering på alle niveauer i organisationen er styrket i reformen. Disse niveauer kan for overskueligheden skyld rubriceres således:

Evaluering af elevers arbejde	Evaluering af læringsystemer
Evaluering som kontrol af læringsresultater (summativ)	Evaluering af undervisningen (formativ)
Evaluering som forbedring af læreprocessen (formativ)	Uddannelsesevaluering (Summativ /formativ)

Men hvordan gør vi det så? De næste afsnit vil præsentere forskellige formative evalueringsmodeller. Modeller der på forskellige måder omhandler et eller flere niveauer i organisationen. Uanset valg af evalueringsmodel vil værdsættelsesprocesserne inkludere faglige og pædagogiske mål og imødekomme forskellige kundskabs- og læringssyn. Derfor først lidt om målfastlæggelse i forskellige læringstraditioner.

Læringssyn, mål og evaluering

Det allerførste skridt i enhver evalueringsproces begynder med at formulere mål for undervisningen. Man kan også sige, at planlægning af undervisning og evaluering har samme begyndelsespunkt. I læreplanen for historiefaget er de overordnede mål beskrevet således:

² Bilag 27. Gymnasiebekendtgørelse. 2004

2.1 Faglige mål³

Eleverne skal kunne:

- dokumentere viden om centrale udviklingslinjer og begivenheder i Danmarks historie, Europas historie og verdenshistorie, herunder sammenhænge mellem den nationale, regionale, europæiske og globale udvikling
- dokumentere viden om forskellige samfundsformer
- formulere historiske problemstillinger og relatere disse til deres egen tid
- analysere samspillet mellem mennesker, naturgrundlag og samfund gennem tiderne
- analysere eksempler på samspil mellem materielle forhold og mentalitet i tid og rum
- forklare samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper
- forklare måder at forme og styre samfund på og se konsekvenserne heraf for individets vilkår
- reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende
- indsamle og systematisere informationer om og fra fortiden
- bearbejde forskelligartet historisk materiale og forholde sig metodisk-kritisk dokumenterende til eksempler på brug af fortiden.

Målene er selvfølgelig indholdsmæssigt forskellige, men de er også forskellige, hvad angår kompleksitet. Der kan læses en progression ind i målformuleringerne. Fx er der stor forskel på at analysere, reflektere, forklare, bearbejde, rejse problemstillinger og dokumentere. Lars Qvortrup⁴ har hierarkiseret disse vidensniveauer på en forholdsvis operationel måde.

Vidensformer	Vidensbetegnelser	Historiefaget
1.ordens viden: Kvalifikationer	Faktuel viden (viden om noget)	Historie som stof
2.ordens viden: Kompetencer	Situativ viden (viden om vidensanvendelse)	Historie som nytte
3.ordens viden: Kreativitet	Systemisk viden (viden om videnssystemer)	Historie som optik
4.ordens viden: Verdensviden	Metasystemisk viden(viden om betingelser for videnssystemer)	Historie som forudsætning for ”historie”

Analyseres de faglige mål ved hjælp af denne hierarkisering vil jeg mene, at målene samlet set indeholder forventninger til eleverne om at opnå kompetencer og færdigheder på samtlige niveauer. Fx vil det forde en 3.ordens viden at forklare samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper. Mens den faktuelle viden elever forventes og tilstræbes at tilegne sig falder indenfor 1.ordens og 2.ordens videnskategori.

Så, den første beslutning, der må tages, omhandler dette: hvilke mål i bekendtgørelsen vil vi arbejde med nu, og hvilket vidensniveau vil jeg tilstræbe at nå med klassen? Og hvilke undervisningsformer passer til det? I denne proces dukker evaluering op på to måder. Dels som en forventning til målfastlæggelse ikke kun hvad angår læreren, men også aktivt involverer eleverne. Dernæst som en proaktiv størrelse, hvor evalueringstidspunkter, former og omfang besluttet i fællesskab i en form for langtidsplanlægning.

³ Bilag 27 Gymnasiebekendtgørelse. 2004

⁴ Qvortrup, Lars. *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. Forlaget UP. 2004

§ 109 leder tanken hen på undervisningsdifferentiering og evaluering kan tænkes ind i denne kontekst. Sådan at elever formulerer individuelle mål og dermed også bør imødekommes med en individuel evaluering. Det er her sammenstødet mellem evalueringsniveauer kan iagttages i praksis. Det er jo svært – for ikke at sige umuligt – at lade evalueringresultater, der er indhentet på det individuelle niveau, få alt for afgørende konsekvenser for det resterende kollektive undervisningsforløb. Hvem skal man tage hensyn til? Afhængig af indhold og formål kan det dog til tider lykkes at tage hensyn til grupper af elever. De formative evalueringer er også i nogle udgaver en del af den pædagogiske praksis, hvilket gør det nemmere.

Som sagt er evaluering i alle moderne undervisningsformer tænkt som en integreret del. Dette hænger sammen med det paradigmeskifte, der afslører sig i skiftet fra begrebet indlæring til begrebet læring. Et tilsvarende paradigmeskifte finder også sted indenfor evalueringforskningen: Didaktisk relateret evaluering⁵

1940 – Curriculumforskning

Mål/middel didaktik

Taksonomitænkning

Proces-produktevaluering

1970 – progressiv pædagogik

Kritisk og reformpædagogisk

inspiration

Intern evaluering

1980 – Nye pædagogikker

(Peel, problembaseret læring,

projektpædagogik, storyline)

Evaluering er en integreret del af

Pædagogikken

⁵ Bendixen, Carsten: *Evaluering og læring*. Kroghs forlag. 2002

Læringssynet har forandret sig⁶. I det behavioristiske læringssyn er man optaget af at få øje på den viden, der kan kvantificeres, måles og opdeles. Kundskab opfattes som noget objektivt givet, der findes i en vis mængde, og læringen kan gøres op som tilegnelser af stadig større dele af denne mængde. Denne opfattelse genfindes i evalueringsforskningen første trin med summative evalueringsmetoder i højsædet. Relaterer vi til Lars Qvortrups kundskabshierarkisering svarer dette til 1.ordens viden. Eftersom læringen opfattes som en linær-additiv proces vil den foretrukne didaktiske model være deduktiv. Eleverne må lære sig det grundlæggende før de mere komplekse sammenhænge. Et konstruktivistisk læringssyn indebærer en optagethed af elevernes konstruktioner af viden. Læring kan forekomme i spring, hvor forståelse udvikles samtidig med tilegnelse af fakta og færdigheder. Fokus i læringsprocessen kan afhængig af det grundlæggende syn på læring lægges på det individuelle, hvor elevens forudsætninger bliver en vigtig faktor. Eller på det kollektive, hvor de sociale processer i undervisningen spiller en vigtig rolle. Den førstnævnte vil korrespondere med Lars Qvortrups 2.ordensviden, mens den sidstnævnte vil korrespondere med 3.ordens viden. Et konstruktivistisk læringssyn matcher et dialektisk forhold mellem induktive og deduktive⁷ didaktiske modeller.

Skiftet indebærer større fokus på subjektet – den lærende – og derfor bliver elevers oplevelser og vurderinger af læring og undervisning til væsentlige elementer af undervisningen. Men også lærernes vurderinger af egen undervisning i samklang med netop denne gruppe unge bliver en væsentlig kilde til viden om undervisningens kvalitet. Dette kaldes i evalueringsterminologi for selvevaluering. Og foregår ofte også i lærerteam og/eller kollektivt på klassen.

Selvevaluering⁸ er det lærerne gør sig af overvejelser efter en time eller efter et forløb om fx Straf og forbrydelse i 2.b. Det rækker lige fra logistiske forhold til lærerens træthedstærskel. Det drejer sig om at stille kritiske spørgsmål til organiseringen af undervisningen, tidsforbrug, sværhedsgrad, gruppedannelser, relationer, forberedelsesgrad og valg af materialer. Det drejer sig om at lade de dårlige undskyldninger blive hjemme og kaste sig ud i rollen som djævelens advokat. At blive sine egne bedste medspillende modspiller. Dette gælder selvsagt både elever og lærer.

Case

I løbet af den sidste uge er der sket mirakler i 2.b. Teamets lærere er samlet for at evaluere de sidste ugers arbejde, hvor klassen har arbejdet med 'Straf og Forbrydelse'. På en eller anden heldig måde har alle elever deltaget ansvarligt og med stor iver, klogskab og gåpåmod. Selv Sofie, der aldrig kan koncentrere sig og Casper der altid skal have opmærksomhed. Selv Sebastian, der næsten aldrig har bøger og papirer med. Arbejdet har været forberedt igennem længere tid, og alle teamets medlemmer har lagt hovedet i blød for at finde de helt rigtige materialer og opgavetyper. De har nøje gennemdiskuteret, hvordan de skulle præsentere projektet for de unge, og hvordan arbejdet skulle organiseres. De har også gennemført en evaluering, hvor det blev synligt for hele klassen, hvad de enkelte projektgrupper havde lært. Eleverne har fået stor indflydelse på hvem, hvad og hvordan de ville arbejde, men lærerne har truffet den endelige beslutning på et møde i teamet. Nu ønsker teamet at drage en positiv erfaring eller viden, der måske kan overføres til andre lignende undervisningsforløb.

⁶ Krogh, Ellen og Jensen, Juul Mi'janne: *Portfolioevaluering*. Gymnasiepædagogik nr. 40.2003

⁷ Bilag 27 omtaler begge didaktiske modeller som ønskværdige

⁸ Andersen, Michael: *Intern evaluering af undervisningen*. Gyldendals Lærerbibliotek.2004

Dette er selvevalueringens grundprincip. Systematisering og synliggørelse af sine erfaringer. Dermed bliver de tilgængelige for refleksioner og kan måske/måske ikke overføres til andre undervisningsforløb. Men derimod altid anvendes som dokumentationsmateriale, hvilket er et andet formål med selvevaluering. Erling Lars Dales kompetenceniveauer⁹ er et fint didaktisk værktøj til denne øvelse, hvilket understreger den formative evalueringens udviklingsorientering.

Hvilke andre evalueringemetoder kunne lærerne i 2.b. have valgt for at gøre læringsresultaterne synlige for den enkelte og for klassen? Og dermed gøre erfaringerne egnede til at vise vejen frem?

De kunne have valgt fx portefølje, cafémodellen eller den såkaldte SMTTE model. De kunne have kreeret opponentgrupper eller tests. En ting er, at lærerne får indsigt i, hvad eleverne har lært, noget andet er, at eleverne også gør det.

Formative evalueringmodeller

Portefølje

Porteføljeevaluering er ikke én ting, men mange. Afhængig af det grundlæggende kundskabs- og læringssyn kan porteføljeevaluering foregå på forskellige måder. Metoder, der har forskelligt sigte og værdi som pædagogisk værktøj. Valget af metode afspejler eller korresponderer med målfastlæggelse og et grundlæggende læringssyn. Kategoriseringens af vidensniveauer kan her anvendes som en overordnet matrix.

Proces- eller arbejdsportefølje¹⁰

Denne portefølje er et arbejdsredskab som fungerer undervejs i et studieforløb. Alle relevante dokumenter som billeder, responsark, noter, problematiseringspapirer, analysemodeller, internetsider, kildekritiske kommentarer og analyser, samtænkning mellem synkron og diakron historieopfattelse, fremlæggelser, fotos osv. gemmes i en porteføljemappe. Mappens indhold afspejler hele arbejdsprocessen, således også noter fra vejledning og selvvurderingsark. Arbejdet med porteføljen er principielt aldrig færdigt og underlægges ikke på noget tidspunkt en slutevaluering – en summativ evaluering. Elevens udvælgelsesprocesser repræsenterer en konkretisering af de faglige og pædagogiske mål som undervisningen er rettet ind mod at nå. Også meget konkrete kompetencemål kan komme på tale. Fx kompetencer i analyse. Derfor egner procesporteføljer sig godt som forberedelse til vejledningss møder mellem lærer og elev (elever). For at kunne anvendes som et spejl på elevens læreproces bør læreren hjælpe med at holde spejlet. Det vil sige i en samtale gennemgå forskellige dokumenter og i fællesskab at identificere udvikling. Dette kan principielt styrke elevens selvvurderingsevne og være retningsgivende for det videre arbejde.

Præsentations- eller vurderingsportefølje

Denne portefølje er rettet mod den summative evaluering. Eftersom eksamensformen i historie og i det nye gymnasium hviler på lodtrækningsprincippet, kan arbejdet med præsentations portefølje ikke direkte målrettes den afsluttende prøve. Men den kan danne et solidt grundlag for de løbende summative evalueringer – nemlig standpunkts- og årskarakterer.

⁹ Erling Lars Dale: *Pædagogik og professionalitet*. Klim. 1998

¹⁰ Krogh, Ellen og Jensen, Juul Mi'janne: *Portfolioevaluering*. Gymnasiepædagogik nr. 40.2003

Eleven vælger de dokumenter til mappen, som hun ønsker, der skal indgå i bedømmelsen. Med afsæt i de krav til kundskaber og vidensniveauer undervisningsforløbene har båret præg af. Her ses også argumentationen for, hvorfor det er så vigtigt at få eleverne med i processerne med fastlæggelse af målene. For at fastholde det formative sigte kan læreren i forbindelse med vurderingen give en sådan respons, at det står klart for eleven, hvordan de foreliggende produkter kan forbedres. Uanset kvaliteten. Dette vil dæmme op for de generelle gode råd i forbindelse med karaktergivning, som det har vist sig ikke ændrer noget¹¹. Mappen vil også kunne indeholde elevens refleksioner over sammenhænge mellem bekendtgørelsens formålsbeskrivelser og undervisningens indhold og vurderinger af undervisningens kvalitet. På den måde vil læreren samtidig få et input til feltet med undervisningsevaluering.

Kompetenceportefølje

Denne metode er mest beregnet på elevens fremtid, da det karakteriseres som en slags dokumenteret Curriculum Vitae. Men vil også kunne bruges indenfor skolens rammer. Indholdet i mappen skal da udvælges med omhu og repræsentere dokumentation for læreprocesser på 2. og 3. ordens niveau. Det drejer sig at anvende viden og om at vurdere grundlag for viden. Den afsluttende årskarakter kunne måske finde sin validitet i en sådan mappe og dermed stå stærkere.

Lærerne i 2b kunne også have valgt Cafémodellen.

Cafémodellen¹²

Denne metode har til hensigt at afdække, hvad en gruppe mennesker tilsammen ved om et bestemt emne, og hvad de tænker om det. Det er en metode til vidensdeling. Når den også er en evalueringsmetode skyldes det, at deltagerne spørger ind til den viden de præsenteres for og der gives rum til problematisering. For 2b vil der nok blive lagt lige megen vægt på vurderinger – altså problematiseringer – og helt konkret at få delt den viden, klassen tilsammen har fået om emnet. Modellen er velegnet til samtidig at få konkretiseret de spørgsmål, der på baggrund af arbejdet, nu rejser sig om emnet. Der er således gode muligheder for at sikre dialektikken mellem deduktiv og induktiv didaktik.

Rent praktisk kan Cafémodellen organiseres ved at etablere grupper med en deltager fra hver arbejdsgruppe. Disse fortæller på skift om deres emne og lader sig udspørge. Når alle har talt, samler gruppen de spørgsmål, der nu måtte have rejst sig. For at lede processen sikkert kan læreren på forhånd sige, at hver runde skal resultere i mindst et spørgsmål. Dernæst sammensættes grupperne på ny, sådan at deltagerne nu lægger ører til det samme fortalt af en anden. På den måde bliver det synligt, at eleverne alle konstruerer viden med afsæt i den viden og holdning, de har i forvejen, og derfor alle vil formidle resultaterne med forskellig vægtning. Der findes ikke rigtige og forkerte svar og spørgsmål – kun forskellige. Det konstruktivistiske læringssyn er i højsædet.

Arbejdet slutes af med, at klassen i fællesskab på tavlen laver listen over ubesvarede spørgsmål. Disse kan dernæst gemmes til en anden gang – lægges i porteføljemappen – eller besvares af frivillige elever eller af læreren umiddelbart i forlængelse af projektperioden.

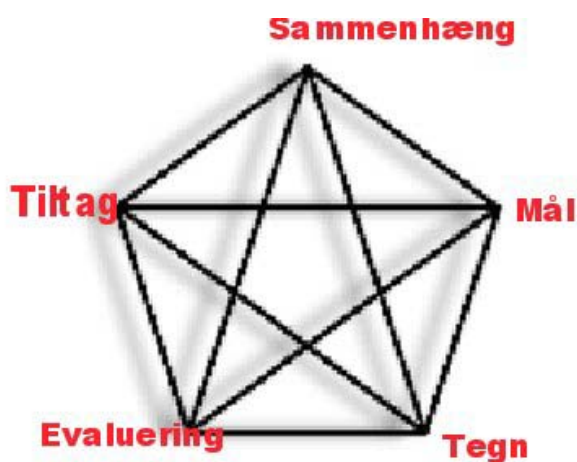
¹¹ Miller, Tanja: *Karaktergivning i praksis. 13 - skala og gymnasiet*. Ph.d. afhandling. DIG. SDU. 2004

¹² Holm Larsen, Signe m.fl. : *Hverdagsevaluering*. Kroghs forlag. 2004

Lærerne kunne også have valgt SMTTE modellen¹³

SMTTE modellen

Dette mærkværdige ord består af førstebogstaverne i de fem nøglebegreber, der tilsammen udgør evaluering- og udviklingsmodellen. Modellen kan grafisk fremstilles således:



Sammenhæng: Baggrunde og forudsætninger for det, vi ønsker at planlægge

Hvad er udgangspunktet, og hvad er rammerne?

- Hvor er jeg/vi på det område, jeg/vi vil arbejde med?
- Hvilke muligheder har jeg/vi for at handle?

Mål: Ønsket tilstand efter gennemførelsen.

- Hvad vil jeg/vi?
- Hvad er det konkret, vi gerne vil opnå?

- Hvad skal eleverne lære?
- Hvilke forskellige mål skal spille sammen?

Tegn: Sanseindtryk. Konkretisering af målet.

- Hvad skal jeg/vi holde øje med for at se, om vi nærmer os målet?
- Hvad skal jeg/vi se, høre og mærke på vej mod og når målet er nået?
- Konkretisering af tegn på at processen har den rigtige retning

Tiltag: Handlinger.

- Hvad skal skabe ændringer.
- Hvad skal jeg/vi sætte i gang for at bevæge os frem mod målet?
- Hvad kræver det jeg/vi vil af mig/os?

Evaluering:

- Hvordan skal de enkelte mål evalueres?
- Hvilke værktøjer vil være velegnede til at evaluere de enkelte mål?
- Hvem skal evaluere?
- Hvornår skal der evalueres?
- Hvordan og til hvad skal evalueringen bruges?

¹³ Boye Andersen, Frode (2000). *Tegn er noget vi bestemmer- Evaluering, kvalitet i omegnen af SMTTE-tænkningen*. Danmarks Lærerhøjskole, Århus. 2000

- Hvordan skal evalueringen formidles og til hvem?
- Hvem har ansvar for hvad hvornår?

Så står der evaluering igen – hvordan kan evaluering være en del af en evalueringsmodel? Modellen er et eksempel på den integration, der i de sidste 10 år er sket af undervisning og evaluering. Modellen viser hele tiden tilbage til sig selv. Hvis fx tegnene ikke er gode nok, vil både elevers og læreres umiddelbare evaluering afsløre dette og bringe bevægelse ind i tænkningen og dermed i planlægningen igen. Det vigtigste og mest lokale arbejde består for en gruppe lærere sammen med deres elever at skabe konkrete tegn på, at proces og/eller produkt er på rette vej. Tegnene afløser tidligere tiders faste kriterier for gode og dårlige præstationer og processer. Det er vigtigt at understøtte, at modellen er dynamisk, og at hjørnerne er indbyrdes forbundne. Man kan således ikke tale evaluering ud i den blå luft, men kun konkret i forhold til planlægning, indhold, arbejdsmetoder. På den måde afspejler evalueringen af elevernes udbytte af undervisningen også undervisningens kvalitet. Resultaterne heraf vil kunne indgå ubearbejdede som input i de selvevalueringer, som Rektor med reformen er ansvarlig for at gennemføre. Så er det helt slut med at forklare gode undervisningsforløb med gode elever og det modsatte.

Tests

Tests er lige for tiden nok et af de mest kontroversielle pædagogiske værktøjer. Ikke så sært, når man tænker på, hvordan tests i tidligere tider blev brugt til at udskille de uegnede. Hvordan tests har hierarkiseret en klasse og klemt selvværd i bund. Tests kan dog også anvendes mere positivt.

Når en historielærer i min afhandling vælger at udsætte eleverne for en historisk test med jævne mellemrum, er det fordi han ønskede at følge med i alles tilegnelsesproces af stoffet. Han lavede såkaldte diagnostiske tests, der udpeger de faglige problemer, eleverne måtte have. Han kan da bruge ekstra kræfter på dem, der har støtte behov, og samtidig fremstille dokumentation for de fremskridt alle gør sig. Øvelse og vurdering i selv samme proces. Multiple choice tests kan anvendes overalt og til alt. Lærere kan kreere dem, så de passer til enhver undervisning. Dette kræver blot fastlagte mål, der vel at mærke er så konkrete og målbare, at de egner sig til at teste med standardiserede værktøjer. Vi er her på vidensniveau 1 og opererer med en forståelse af viden som en fast størrelse. Og her er problemets kerne. Alle tests vil have tendens til at indsnævre læringsfeltet og kan nemt komme til at overtage styringen. Således at gode testresultater bliver målet og ikke midlet. Vi ved, at prøveformerne virker tilbage på undervisningen¹⁴, sådan at prøvestof bliver gjort til kernestof i undervisningen og tilgangen bliver instrumentel. Dette er den største risiko, hvis tests bliver en obligatorisk og tvungen del af evalueringsskulturen på skolerne.

Sandwichmodel

Til sidst vil jeg præsentere en uhyre enkel og anvendelig model. Det er en feedbackmodel, som man kan anvende som afslutning i mange sammenhænge. Fx når en lektion er slut, en gruppe elever har fremlagt et produkt for klassen, læreren har holdt et oplæg, et undervisningsforløb er til ende, en

¹⁴ Jacobsen, Arne og Lauvås, Per: *Eksamen – eller hvad. Former for summativ evaluering i professionsuddannelserne*. Samfundslitteratur.2001

planlægningsfase er overstået, en vejledningsrunde er forbi, en gæstelærer har været på besøg, et museumsbesøg overstået.

Og hvad går det så ud på? Give positiv respons og input til refleksionsprocesser og dermed forandringsprocesser. På grund af metodens fokusering på det positive virker den stærkt motiverende og skaber altid en god stemning.

Rent praktisk kan det foregå ved, at læreren først giver ordet frit. De elever, der tager ordet, er forpligtet på at sige 2 positive ting om emnet og dernæst komme med et OG, du kunne tænke over følgende. OG jeg bemærkede, at du nølede ved konklusionen. OG jeg fik en fornemmelse af vigtighed uden, at der blev sat ord på. De positive meldinger skal/kan også formuleres som observationer. Fx jeg bemærkede, at du holdt gode pauser, at du fik forklaret sammenhænge mellem forbrudelser og samfundstype, så det var til at forstå.

Udsagnene drøftes ved at den, udtalelsen gælder, først får ordet og får mulighed for at give sine umiddelbare reaktioner ord og lyd. Under hele seancen noterer en sekretær udsagnene og måske også reaktionerne. Disse gemmes på klassens elektroniske konference og fungerer som dokumentation for klassens måde, hvorpå kravet om løbende evaluering bliver tacklet i denne klasse. Også dette stof kan være en tråd i skolens samlede evalueringskultur, som Rektor er ansvarlig for at få opbygget.

Når man som lærer skal give respons i fuld offentlighed på klassen, har denne model den fordel, at der altid vil blive sagt mere positivt end negativt, hvilket gør elever og lærer fortrolige med at give og modtage respons uden ubehag. Det bliver tilmed sjovt. Kan vi lære noget af det – som den formative evaluering jo skal kunne? I allerhøjeste grad. De positive meldinger huskes og de negative er formuleret som valgsituationer. Eleven fastholdes som et subjekt, der kan vælge og altså kan vælge at gøre noget anderledes. Vi bliver hinandens spejl og ikke dommere. Som lærer er det svært ikke at følge sine indgroede vaner med at se mangler og fejl som det første, men det kan overkommes ved øvelse. Det bliver også meget mindre farligt at spørge til, hvad eleverne har fået ud af disse lektioner eller et forløb. Da eleverne også her er forpligtet på ressourcetænkningen kan evalueringen fungere som anerkendelse af lærerens arbejde. Og det er lidt af en mangelvare i hverdagen.

Relationer mellem evalueringsformerne

Gymnasireformen repræsenterer en styrkelse af den formative evaluering. Der kan derimod ikke spores diskussioner af relationer mellem formativ og summativ evaluering. Relationerne kan beskrives således:

- Den ene uden den anden giver ingen spænding
- Overvægt til den formative bliver for 'hyggelig'
- Overvægt til den summative kvæler det formative
- Fredelig sameksistens eller formativ som kimform af summativ¹⁵
- Intention at skabe sammenhæng mellem undervisning/læreprocesser, intern løbende evaluering og prøver.

¹⁵ Fx præsentationsportefølje og SMTTE model

Det vil vise sig, hvordan prøveformen i historie ”slår” tilbage på den daglige undervisning og på valg af formative evalueringsmetoder.

Historisk oversigt:

	Værdier	Læringsmål	Evalueringsform
Bondesamfund	Reproduktion – stabilitet – orden	Paratviden	Ørstedeske skala Eksaminer Simpel stikprøvekontrol Uden forberedelsestid
Industrisamfund	Reproduktion af viden og anvendelse af viden. Lydighed	Forståelse reproduktion anvendelse vurderingsevne produktorienteret	13-skalaen Eksaminer årskarakterer Kompliceret Stikprøvekontrol. Løbende evaluering
Videnssamfund	Reproduktion af viden. Selvstændighed. Samarbejdsevne, Kreativitet, Omstillingsparat. Vidensproduktion	Forståelse Vurdering Perspektivering Evne at skabe nyt Selvrefleksivitet Performance Proces og produkt	13-skalaen komplicerede kontrol/undersøgelse ved løsning af selvdefinerede opgaver Nye skriftlige/ mundtlige prøver Portfolia, Dokumentation.

Denne historiske oversigt over udviklingen af samfundstype, læringsmål, værdier og evaluering¹⁶ er mit bud på beskrivelsen af feltet overordnet set. Det er uvist, hvordan forventninger om elevers personlige og sociale kompetencer kommer til at spille en rolle i den løbende evaluering. Men en vellykket historieundervisning vil være et væsentligt dannelseselement i de unges selvdannelsesprocesser.

”...mindst 10% af dem, der blive Studenter, efter deres Examensydelser at dømmes, indtage et saa lavt Standpunkt baade i Henseende til Kundskabsfylde og til aandelig Modenhed, at deres Berettigelse til at bære Studenternavnet maa kaldes yderst ringe.”
Beretning fra inspektionen af de lærde skoler i 1898 (414 havde indstillet sig til eksamen. 401 bestod).

¹⁶ Miller, Tanja: *Karaktergivning i praksis. 13 skala og gymnasiet*. Ph.d. afhandling. DIG, SDU. 2004

Almen studieforbereelse og flerfagligt samarbejde

- af Susanne Ørnstrøm

Indledning

Et af de grundlæggende ønsker med gymnasireformen har været at forbedre mulighederne for samarbejde mellem fagene i gymnasiet. I studieretningsgymnasiet er det muligt at gennemføre fagligt samarbejde på alle niveauer og mellem alle fag.

Ønsket om styrkelse af det faglige samarbejde udspringer af erkendelse af at unge mennesker i dag lever i en hurtigt omskiftelig verden. Fag er ikke længere en lukket størrelse med klare grænser til andre fag, fordi en kompleks verden kræver at vi kan tænke i større sammenhænge og på tværs af fagskel. Det hævdes ofte at fagligt samarbejde betyder sænkning af det særfaglige niveau og dermed en forringelse af uddannelsernes faglige niveau. Der er ingen tvivl om at fagligt samarbejde stiller store faglige og pædagogiske krav til lærerne. Der er imidlertid heller ingen tvivl om at fagligt samarbejde giver mulighed for faglig fordybelse på et bredere grundlag, og det behøver absolut ikke at betyde forringelse af det faglige niveau. Forudsætningen for at det faglige samarbejde fører til faglig fordybelse er, at det fagets kernefaglighed der indgår i samarbejdet og at dette, i mødet med andre fags kernefaglighed, perspektiveres.

Overordnet set er der i gymnasireformen to former for samarbejde: Fagsamarbejde indenfor almen studieforbereelse og almindelig flerfagligt samarbejde. Der er ingen tvivl om, at historie kan spille en central rolle i begge former for fagligt samarbejde, ikke mindst i kraft af den særlige rolle gymnasieloven har tildelt faget, og som er udmøntet i lærerplanen:

"Da historie har et særligt ansvar for at medvirke til at skabe helhed og sammenhæng i gymnasieforløbet, skal eleverne trænes i at arbejde med emneforløb, der afvikles i samspil med andre fag, både i grundforløbet, i studieretningsforløbet og i almen studieforbereelse. Senest i starten af studieretningsforløbet gennemføres, i samspil med dansk, et forløb med vægt på historisk overblik og sammenhæng. Forløbet er af max 8-10 timers varighed".

Jeg vil i det følgende kort beskrive historiefagets forudsætninger for at kunne indgå i fagligt samarbejde. Herefter følger en beskrivelse af almen studieforbereelse. Hvad er almen studieforbereelse? Hvilke krav stilles der til et emne i almen studieforbereelse? Hvordan kan historie indgå i almen studieforbereelse? Til slut følger et kort afsnit om historie og almindelig flerfagligt samarbejde.

Historiefagets rolle i fagligt samarbejde

Når historiefaget har fået tildelt en særlig rolle med at skabe helhed og sammenhæng, er det naturligvis fordi faget har særlige forudsætninger for at udfylde denne rolle. Det betyder til gengæld, at der er nogle forventninger historieundervisningen skal indfri.

Vi må derfor spørge os selv: Hvordan kan historie medvirke til at skabe helhed og sammenhæng på en kvalificeret måde? Hvad vil det sige at skabe helhed og sammenhæng? Hvilken helhed? Hvilken sammenhæng?

Historiefagets fokus er forholdet mellem mennesker, naturgrundlag og samfund, hvorledes menneskene i samspil og modspil har udviklet naturgrundlag og samfund. Det er fagets særkende at arbejde med forandring og kontinuitet, at se på udviklingen både fra den individorienterede (aktør) vinkel og den samfundsmæssige vinkel (struktur). På denne måde kan eleverne med den historiske betragtningsmåde få skabt en helhed inden for et emne/område. Her arbejder historiefaget i det synkrone perspektiv. Samtidig er det et af fagets grundlæggende træk, at helheden sættes ind i en længere tidsmæssig sammenhæng. Netop kombinationen af det synkrone og diakrone perspektiv er

historiefagets force, og det er herigennem, at eleverne opnår helhed og sammenhængsforståelse og ikke mindst forståelse af væsentlige træk i menneskehedens udvikling. Det er med denne vægt, at faget skal indgå i samarbejde med andre fag.

Overblik-og sammenhængsforløb

Her trækker historiefaget på et af sine særkender: at indplacere begivenheder, samfundsstrukturer, tankemåder og menneskets grundvilkår i en tidsrækkefølge og derudfra opstille årsagssammenhænge og forklaringer på forandringer i historien. At arbejde indenfor denne ramme kan godt signalere et udelukkende reproduktivt, redegørende niveau. Det er imidlertid vigtigt at fastholde en kritisk tilgang, også i oversigtsforløb der traditionelt er vidensorienteret. Et sådant forløb strækker sig over et længere tidsperspektiv, og for at undgå at det udelukkende bliver reproduktion af viden skal der i et sådant forløb også stilles kritiske spørgsmål til periodeinddeling, kontinuitet og forandring, valg af begivenheder/forhold.

Eksempel

Hvis man laver et længere oversigtsforløb med f.ex naturvidenskab om naturvidenskabelig tankegang, vil historie trække de lange linier i forhold samfundsudvikling og sammenhængen mellem de materielle forhold og udvikling af nye ideer og tanker. Naturvidenskab vil arbejde med udviklingen i den naturvidenskabelige tankegang og metode. Det er vigtigt, at eleverne hele tiden udfordres ved at der hele tiden stilles spørgsmål til de begivenheder og faktorer som inddrages i forløbet. Herved medvirker forløbet til udvikle den faglige kompetence om periodiseringsprincipper (også andre kompetencer udvikles i et sådant forløb, men denne kompetence fremhæves fordi den netop er rettet mod målet om at overblik- og sammenhængsforløb også kan bevæge sig udover det rent redegørende niveau).

Synkront-diakront perspektiv

De fleste fag vil have et synkront perspektiv i deres tilgang til et emne. Også historiefaget arbejder synkront, idet historie i et fagsamarbejde indenfor en periode/afgrænset tema vil fokusere på fordybelse ved at stille spørgsmål til de politiske, økonomiske, sociale og kulturelle værdier i den pågældende periode. Gennem analyse af udvalgte problemstillinger, den kildekritiske analyse og inddragelse af andre fags tilgangsvinkler opnår eleverne et bedre helhedsbillede af sammenhængen mellem individets handlinger, de samfundsbestemte rammer og menneskets udtryks-og tankesystemer.

Herudover vil historiefaget bidrage yderligere til sammenhængsforståelsen, idet faget sætter det pågældende tema ind i en større tidsmæssig sammenhæng, hvorved eleverne får mulighed for at arbejde med brud, kontinuitet, sammenhæng og årsagsforklaringer. Hvor kom de fra? Hvor gik de hen? Og hvorfor? Forståelse af hvad der er stabilt og hvad der forandrer sig og frem for alt hvorfor?

Hvad er almen studieforbereelse?

Almen studieforbereelse er et ny område, som introduceres med gymnasireformen. Formålet med almen studieforbereelse ”..er et samarbejde mellem fag inden for og på tværs af de almene gymnasiums tre faglige hovedområder: naturvidenskab, humaniora og samfundsvidenskab.”¹⁷

Det centrale i almen studieforbereelse er, at det er sagen fremfor faget, der er i centrum, og det vil sige at et samarbejde i almen studieforbereelse tager udgangspunkt i en sag, som belyses ud fra forskellige fags tilgange til denne sag. Det betyder, at i almen studieforbereelse arbejder fagene

¹⁷ Læreplanen almen studieforbereelse, 1. Identitet og formål.

indenfor rammer af en sag, det er sagen der er i centrum. Det er en grundlæggende ny tilgang til den rene fagopdelte tradition. Filosofien er, at fag kan sige noget om bestemte sider af en sag, men for at give andre perspektiver på en sag, er man nødt til at åbne sit eget fag mod andre fag – at medvirke til at særfaglige svar kan uddybes/bredes ved hjælp af andre fag, således at eleverne får et helhedsbillede af en sag, og ikke blot et enkelt fags svar på en sag. Fokus vil derfor både være et sagligt fokus: Hvad kan faget svare på om den konkrete sag? Hvad kan faget ikke svare på? Og ikke mindst: Hvilke svar kan fagene i fællesskab give på en given sag?

Arbejdet i almen studieforbereelse kræver således, at man åbner sit fag mod andre fag, og erkender at faglig fordybelse i faget ikke alene opnås ved særfaglig undervisning.

Dette afspejles i reformen, idet ingen af de faglige mål, de enkelte lærerplaner opstiller, kan nås gennem særfaglig undervisning – for at nå målene er samspil mellem fagene en nødvendighed.

Eksempel:

Sagen: Manhattanprojektet – videnskaben og ansvar

Et forløb i almen studieforbereelse mellem fysik og historie – det naturvidenskabelige og humanistiske hovedområde dækkes ind.

Udgangspunktet er udviklingen af atombomben. Fysik vil spørge: Hvilke videnskabelige forudsætninger indenfor fysikken gjorde det muligt at udvikle atombomben?

Hvilke metoder og viden indgår i udviklingen af atombomben? Hvilke etiske overvejelser om konsekvenserne? Historie vil spørge: Hvorfor besluttede man at udvikle atombomben? Hvad var grundlaget for beslutningen om brugen af atombomberne?

I almen studieforbereelsesforløbet vil spørgsmålene være: Hvilke svar kan gives ud fra de to fags metoder? Hvorledes er sammenhængen mellem det videnskabsmændene udvikler og formidler til politikerne og den endelige beslutning om at bruge bomberne? Hvor ligger ansvaret for udviklingen af og brugen af atombomben? Skal/kan man pålægge

videnskabsmændene at tage etiske beslutninger eller skal/kan videnskaben være helt værdifri? Forløbet vil både give eleverne viden om Manhattanprojektet, og give dem indsigt i fagenes muligheder og begrænsninger, samt sætte videnskaben ind i en større sammenhæng. Hermed opfyldes også et andet grundlæggende krav til almen studieforbereelse, at man ikke blot skal undervise i sit fag/hovedområde, men også om sit fag og hovedområde.

De faglige mål

De faglige mål for almen studieforbereelse afspejler naturligvis nødvendigheden af samarbejde mellem fag og hovedområder:

”De faglige mål i almen studieforbereelse er, at eleverne skal kunne:

- *opnå viden om et emne ved at kombinere flere forskellige fag og faglige hovedområder*
- *anvende forskellige metoder til at belyse et komplekst problem*
- *forstå enkeltfaglig viden som bidrag til en sammenhængende verdensforståelse*
- *vurdere, hvorledes et givet emne indgår i større historiske og/eller nutidige sammenhænge*
- *vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger*
- *anvende indsigt i elementær videnskabsteori og videnskabelige ræsonnementer til at formulere og reflektere over problemstillinger af enkeltfaglig, flerfaglig og fællesfaglig karakter.”*¹⁸

¹⁸ Læreplanen, Almen Studieforbereelse, 2.1. Faglige mål

Det er vigtigt at være opmærksom på, at de faglige mål er slutmål. Alle faglige mål kan ikke være i spil i hvert emne/forløb, ligesom de faglige mål skal udvikles løbende over det tre-årige forløb. Man kan således godt i 1.g arbejde med alle de faglige mål, men med udgangspunkt i elevernes forudsætninger. Det er klart, at i 1.g kan man ikke forvente at eleverne selvstændigt kan ” *vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger* ” (Læreplanen, Almen Studieforbereelse). Men ved at forenkle problemstillingen og ved lærerstyring kan eleverne arbejde med forskellige metoder, og hvorledes disse kan belyse et problem. I 3.g derimod vil eleverne i være i stand til at arbejde med dette faglige mål på selvstændig vis.

Indhold:

De indholdsmæssige rammer for almen studieforbereelse er vide. Det hedder i læreplanen at man i det samlede forløb skal arbejde med: ”...*betydningsfulde natur- og kulturfænomener, almen menneskelige spørgsmål, vigtige problemstillinger og centrale forestillinger fra fortid og nutid...*” Og samtidig ”*Almen studieforbereelse skal sikre indsigt i karakteristiske kendetegn for gymnasiets hovedområder og fag og tydeliggøre for eleverne, at videnskabelighed i bred forstand bygger på en fortsat diskussion og argumentation*”¹⁹

Indholdet i almen studieforbereelse skal således give eleverne en omfattende viden og indsigt i centrale problemstillinger over tid og samtidig metodisk indsigt i de tre hovedområder.

Når man skal planlægge de enkelte forløb, er det imidlertid vigtigt at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger. Eleverne i 1.g vil naturligvis ikke være i stand til at indgå i en selvstændig diskussion om videnskabelighed og argumentation, og det vil derfor være hensigtsmæssigt at man vælger forholdsvis enkle problemstillinger. Senere skal emnernes kompleksitet øges så eleverne udvikler deres evner til at forholde sig reflekterende til flerfaglige problemstillinger.

Hvis man f.ex vælger at arbejde med Manhattanprojektet i grundforløbet, kan det være hensigtsmæssigt at begrænse problemstillingen til konkrete forhold omkring fagenes metodiske tilgange. I dette tilfælde vil man have arbejdet med nogle af de faglige mål, men på et niveau hvor eleverne har stor brug for hjælp og hvor eleverne ikke er i stand til at indgå i mere filosofisk/etiske overvejelser om videnskabens muligheder og begrænsninger. Placeres emneforløbet i 2. eller 3.g kan fag som religion, filosofi og dansk inddrages, for at uddybe de etiske problemstillinger i temaet. Herved når eleverne både større faglig og flerfaglig indsigt og de flerfaglige som særfaglige mål udvikles yderligere.

Som navnet og indholdet antyder, handler almen studieforbereelse både om at udvikle elevernes almindelse og deres studiekompetencer. I den sammenhæng spiller arbejdsformer en central rolle, idet almen studieforbereelse åbner mulighed for arbejdsformer, der i høj grad vil være studieforberedende. Emner/forløb i almen studieforbereelse vil være velegnede som projektforsløb. Men der skal også arbejdes med andre arbejdsformer som f.ex forelæsninger, seminarer. Sammen med den øgede kompleksitet i valg af emner/problemstillinger vil progressionen i arbejdsformer ligeledes medvirke til at udvikle elevernes selvstændighed i forhold til at arbejde med flerfaglige problemstillinger.

¹⁹ Læreplanen, Almen Studieforbereelse, 2.2 Fagligt indhold

Historie og Almen studieforbereelse

Historie kan indgå i almen studieforbereelse både i grundforløbet og i studieretningerne. På studieretningerne vil samarbejdet naturligvis blive farvet af studieretningsfagene.

Der er nogle særlige forhold omkring grundforløbets organisering, idet eleverne vælger retning efter grundforløbet, og derfor spredes ud på nye klasser. Der kan derfor være et behov for – på nogle skoler – at give eleverne et fælles vidensgrundlag, f.ex over Europas/Danmarks historie. Det kunne være et forløb i almen studieforbereelse, hvor målet er at trække nogle lange udviklingslinier i Europas/Danmarks historie – et slags ”skelet” som kunne være udgangspunkt for fordybelse i de efterfølgende 2½ år på studieretningen. Efter denne artikel er trykt en beskrivelse af et forslag til, hvordan et sådant forløb kunne se ud. Historie og dansk er tænkt som de gennemgående fag, og andre fag kan så inddrages hvor det er relevant. Et sådant forløb kan naturligvis bygges op på mange andre måder, men uanset hvordan man vælger at sætte det sammen er det vigtigt at forløbet bliver et oversigtforløb med nedslag på centrale forhold.

Alt efter emne vil historie kunne dække enten det humanistiske hovedområde eller det samfundsvidenskabelige hovedområde. Grænserne er flydende, og det vil som nævnt afhænge af det valgte tema.

Som det fremgår af læreplanen for historie i stx (”Fagets identitet”) er det begge dele. Kjeldstadli bruger ordet ”bastard” om faget ²⁰, idet han hævder at ”*historiefaget står i skæringsfeltet mellem de fortolkende humanistiske fag og de systematiske samfundsvidenskaber*” ²¹

Den grundlæggende forskel mellem historie og samfundsfag er, at samfundsfag opstiller modeller om generelle forhold, medens historie fokuserer på det der adskiller sig, på forskellighederne i samfundet. Samfundsvidenskaberne har deres store styrke i deres beskrivelser af systemer som befinder sig i en rimelig ”...strukturel stabilitet, hvor forholdet mellem dele og helhed kun ændrer sig lidt” ²², hvorimod den historiske betragtningsmåde har sin styrke i forklaringen af forandringer og stabilitet.

Eksempel:

Den franske revolution

Historie vil bruge de samfundsvidenskabelige modeller for enevælden, oplyst enevælde og præsentere de nye tanker om individ og stat. Herudover vil vi ved hjælp af fagets kildekritik og det synkrone perspektiv undersøge/analysere/opbygge billeder af revolutionens forløb og de umiddelbare årsager til revolutionen og dens endeligt. Ved hjælp af det diakrone perspektiv kan vi undersøge de grundlæggende årsager til revolutionen og forsøge at forklare hvorfor de idealer der formuleres kommer på netop dette tidspunkt. Hvorfor revolutionen ikke kom 50 år tidligere og hvorfor idealerne for alvor først slog igennem 100 år senere. Endelig vil vi spørge hvilke samfundsforhold der indikerer en revolution? Hvad betyder revolutionen i dag, hvorfor er det relevant at beskæftige sig med den?

Flerfagligt samarbejde

Dette faglige samspil har vi mange års erfaring med, hvor to eller flere fag behandler et emne fra hver deres faglige vinkel. Eleverne får i denne samarbejdsform viden fra forskellige fag, uden at

²⁰ Knut Kjeldstadli: *Fortiden er ikke hvad den har været*, Roskilde Universitetsforlag 2002, p. 32

²¹ Kjeldstadli p. 33

²² Kjeldstadli p 119

den nødvendigvis sættes i relation til viden fra de andre fag. Der er ofte tale om parallellæsning, hvor fagene hver især giver eleverne en uddybet viden om et emne.

For at eksemplificere forskellen på et fagligt samarbejde indenfor almen studieforberedelse og et almindeligt flerfagligt samarbejde følger nedenfor to eksempler på samarbejde baseret på

George Orwell: Animal Farm

Ideologiernes kamp som et AS-forløb: Animal Farm

De involverede fag vil tage sig af de sider af forløbet som er særfaglige, og som skal danne udgangspunkt for AS-forløbet. I historie vil fokus være den russiske revolution og Stalintiden frem til 1945. I engelsk vil de læse og arbejde med "Animal Farm". Samfundsfag med teorier om totalitære systemer.

I AS-forløbet bliver målet så at få fagene i samspil. Set udfra et historie-synpunkt vil det være spørgsmål som:

Hvilke elementer fra den konkrete historie inddrager Orwell?

Hvilke litterære virkemidler bruger Orwell i sin beskrivelse af et konkret historisk forløb?

Hvad betyder det for beskrivelsen af det historiske forløb, at det omsættes i en allegori?

Er der vigtige elementer fra det historiske forløb som Orwell ikke inddrager? Hvorfor?

Hvad er forskellen på en almindelig historisk fremstilling og en litterær fremstilling af et historisk udviklingsforløb? Hvilke styrker/svagheder har den historiske fremstilling? Den litterære fremstilling? Er romanen relevant i dag som historieformidling?

For historiefagets vedkommende udbygges perspektiverne i forhold til brug/misbrug af historie, kritisk stillingtagen til historien i litterære fremtrædelsesformer, og det giver dem redskaber til at orientere sig i de mange forskellige former for historiebrug og formidling de møder i deres hverdag (Historiske romaner, tv-serier). Et sådant forløb vil derfor være med til at opfylde kompetencemålene for historie.

Animal Farm som flerfagligt samarbejde

I engelsk læses romanen og der arbejdes med tekstanalyse.

I historie gennemgås den russiske revolution og den tidlige Stalin-tid (før 1945) samt kommunisme som totalitær styreform.

Engelsk vil trække på den historiske baggrund i tekstanalysen. Der vil typisk ikke være en opsamlende fase, hvor man arbejder med de to forskellige tilgange til bogen. Set fra et historiefagligt synspunkt, vil faget i dette samarbejde primært fungere som vidensramme for tekstanalysen i engelsk, og historielæreren vil typisk ikke bruge det tekstanalytiske i historie.

Lange linjer i menneskehedens udvikling

Mål:

Forløbet er tænkt som et ca 30 timers emne i grundforløbet. Forløbet skal opfylde tre mål:

1. at give eleverne en indføring i de forestillinger mennesket gennem tiderne har gjort sig om forholdet mellem natur, individ og samfund (vidensdelen)
2. introducere fag fra de tre hovedområder således at eleverne bliver præsenteret for de forskellige tilgangsvinkler hovedområderne repræsenterer (metodedelen)
3. få eleverne til at overveje hovedområdernes forskelle og ligheder (samspil)

Det forventes ikke at eleverne efter forløbet har en fiks og færdig og helt klar opfattelse af de tre dele. Tværtimod. Målet er at give eleverne et vidensskelet, som de i de efterfølgende 3 år vil få uddybet i de forskellige fag og i Almen studieforberedelse, ligesom målet er at vække deres nysgerrighed i forhold til de tre hovedområder.

Struktur:

Vidensdelen:

Forløbet er organiseret ud fra en kombination af det synkrone og diakrone princip, hvor fire søjler/spørgsmål (synkront perspektiv) går igen i alle perioderne (diakront) og fungerer som systematisering af vidensdelen. Der vil naturligvis være tale om en kraftig forenkling af den viden eleverne får, men denne forenkling er væsentlig, da en større detaljeringsgrad vil gøre det meget svært for eleverne at overskue den omfattende viden, som der trods alt er tale om.

Hvordan skaffes føden? Spørgsmålet omfatter således menneskets forhold til naturen – brug/udnyttelse af naturen for at kunne overleve, samt hvorledes den producerede føde fordeles – det vil sige hvem der har ejendomsretten til jorden, fabrikkerne, produkterne etc

Hvordan styres der? Her arbejdes der med forholdet mellem individ og samfund. Hvilken styreform er dominerende og hvordan er forholdet mellem individet og samfundsfællesskabet? Hvem bestemmer, og hvilken indflydelse har individet på samfundsfællesskabet.

Hvordan tænkes der? Her skal eleverne stifte bekendtskab med sammenhængen mellem de to foregående søjler og hvorledes disse påvirker verdensbilledet. Hvem er det der definerer verdensbilledet og hvordan? Fokus bliver her sammenhængen mellem natur-individ og samfund.

Hvordan udtrykkes der? Det samme er tilfældet for dette spørgsmål – hvilket verdensbillede formidles og med hvilke midler?

Metode

Det vil være forskelligt hvilke fag der kan svare på de fire spørgsmål, og en væsentlig del af forløbet vil være at få eleverne til at overveje hvilke fag der kan svare på hvilke spørgsmål, hvilken tilgangsvinkel faget har til spørgsmålet og hvad de enkelte fag lægger vægt på. En væsentlig del af forløbet bør derfor være arbejde med forskellige tekster der dels uddyber/eksemplificerer vidensdelen dels giver eleverne mulighed for at arbejde med fagenes metoder.

Man kan lade flere fag stille spørgsmål til den samme tekst/fortælling. Historien om Tycho Brahe: hvilke spørgsmål vil historie stille? Naturvidenskab? Religion? Og hvilket samlet billede af Tycho Brahe kommer der ud af disse forskellige tilgange?

Samspil

Hovedområdernes metodiske tilgange giver eleverne et billede af forskelle og ligheder samt skaber grundlaget for et bedre helhedsbillede af de centrale udviklingslinier. Imidlertid vil eleverne ikke kunne etablere et helhedsbillede medmindre de kan se relevansen af de forskellige perioder og den viden som de får. Derfor er det meget vigtigt at der hele vejen i forløbet stilles spørgsmål til relevansen – hvordan er vi i dag påvirket af en given periode eller hvorfor er det relevant at beskæftige sig med Tycho Brahe? Hvilken betydning har hans historie i dag? Eller hvorfor beskæftige sig med den middelalderlige monokultur? Hvad kan vi bruge det til i dag? Hvorfor fanger da Vinci mysteriet os her i det 21. århundrede?

Arbejdsformer

Som det fremgår af nedenstående oversigt kan mange fag indgå i forløbet, alt efter periode og tilgang.

Der vil være mulighed for inddragelse af forskellige arbejdsmetoder som kan markere elevens overgang fra folkeskoleelev til gymnasieelev.

Man kan f.ex indlede en periode med en kort oversigtsforelæsning efterfulgt af studiarbejde med tekster fra forskellige fag.

Eller man kan lade eleverne arbejde induktivt og kaste dem ud i selv at besvare spørgsmålene for en given periode.

I starten af forløbet bør fokus være introduktion til de tre hovedområdernes tilgange, hvorimod det senere i forløbet kan begynde at kombinere hovedområdernes tilgange.

Konklusion

Som nævnt i indledningen spiller det faglige samarbejde en central rolle i det nye gymnasium, hvor rammerne for et vellykket samarbejde er væsentligt forbedret. Fagsamarbejde både indenfor almen studieforbereelse og almindeligt flerfagligt samarbejde forudsætter at man nytænker fag og faglighed og er åben overfor de nye perspektiver andre fag kan give på ens eget fag. Det stiller naturligvis store krav til både lærere og elever. Historiefaget har i mange år indgået i fagligt samarbejde, og historielærere har derfor gode forudsætninger for at indgå i og bidrage til den faglige fordybelse.

I deres gamle uvidenheds skarn ligger de elendigt og modbydeligt. - Det eneste, de bestiller, er at sidde på skolens bænke...

(Testimonium fra Ålborg Katedralskole omkr. 1710)