



Multimodale udtryksformer på analyse- og synteseniveau

Eller: Hvordan man træner opgaveskrivning uden fordybelsestid

Idehistorie er ikke født med fordybelsestimer, så skolernes tildelinger kan være meget forskellige. 30 eller 35 timer er almindelige eksempler, men enkelte skoler har slet ingen fordybelsestid i faget, bortset fra den, der tildeles DIHO. Dermed bliver det særlig vigtigt at træne analyse- og syntesekompetencer i timerne, såvel på traditionel, skriftlig vis som på andre måder. Dette lille skriv giver nogle eksempler.

Af Helene Holmegaard Bengtson, Odense Tekniske Gymnasium

Indholdsfortegnelse

1: Dåreguld	2
Hvad er en dårlig opgave, og hvordan er vi med til at skabe den?	2
2: Problemformulering	3
Hvordan kommer vi de formålsløse opgaver til livs?	3
3: Læseudbytte	5
Hvordan fastholder vi viden fra tekstlæsningen og giver opgaverne dybde?	5
4: Analysemetoder	6
Hvordan lærer vi eleverne at arbejde analytisk?	6

1: Dåreguld

Hvad er en dårlig opgave, og hvordan er vi med til at skabe den?

Uanset om man har 35 fordybelsestimer eller slet ingen, er idehistorie et tidsmæssigt lille fag med hvad der opleves som høje krav. Akademisk opgaveskrivning tager desuden tid at lære. I rummet mellem disse begrænsninger kan der skrives nogle rigtig dårlige opgaver! Vi som undervisere kan dog afhjælpe en del ved at holde fingrene fra dåreguldet (i denne sammenhæng noget der ser vældig fagligt kompetent ud, men ikke rigtig er det).

Blandt de glitrende sten, man bør undgå at samle for mange op af, er de lange ord. Forstå mig ret, vi skal naturligvis ikke skrue lixtallet helt i bund; eleverne kommer til at møde tekster af meget forskellig art og alder, og der vil helt naturligt være svære ord i. De lange ord, vi bør undgå, er dem, vi bare gemmer os bag. I stedet for at sige noget som: ”Der udføres en diakron eksternalistisk idéhistorisk teknologianalyse af socialt konstruerede aktører og strukturer med henblik på at afdække epistemologiske brud initieret af innovative systemomvæltende artefakters udvikling”, kunne man passende støtte eleven i at finde frem til en forståelig problemformulering. ”Hvordan påvirkede udviklingen af Harrisons ur tilblivelsen af internationale tidszoner?” er en af mange plausible oversættelser af ovenstående pompøse vrøvl.

Det ville også være selvforblændelse at tro, at almindelige elever selv lige kan sætte sig ind i en ny faglig analysemetode. Denne fejl begår vi af og til, når vi vil det hele på den halve tid. Der er jo så mange metodegreb i idehistorie; så mange ting man KAN. Det betyder ikke, at der er mange ting man SKAL. Derfor vil jeg hellere genbesøge en analysemetode, eleverne allerede har mødt, end jeg vil kaste en ny ind, når bare fagets tre ben er dækket ind meto-

disk. Og jeg ville ALDRIG bruge mere end én analysemetode i en opgaves analysedel; det bliver noget overfladisk sludder. Jeg har set mange forsøg, både i eksamensopgaver, DIHO og især i SOP, og jeg har endnu til gode at se det lykkes, for dobbeltanalyse dækker som regel ikke over fagligt overskud, men over en upræcis problemformulering. For at undgå de værste fælder i opgaveskrivning, kan vi altså sammenfatte de indledende råd til:

- Drop de pompøse ord
- Træn få analysemetoder ordentligt
- Undgå dobbeltanalyse i en opgave

Så vidt lærerens banehalvdel. Som udgangspunkt for resten af de råd og fif, der kommer herunder, er der taget afsæt i, hvordan vi kan hjælpe eleverne til at mestre deres del bedre.

Den dårlige opgave fejler som regel på et eller flere af følgende områder:

- Den er **formålsløs** (eleven ved ikke rigtig hvad den egentlig handler om og kan ikke sortere mellem væsentligt og uvæsentligt) – som regel bundende i en upræcis eller endda manglende problemformulering.
- Den er **overfladisk**, fordi eleven ikke har læst nok eller fået nok udbytte ud af læsningen.
- Den er **rodet**, fordi eleven ikke forstår sin analysemetode og måske heller ikke opgavedelens indbyrdes taksonomi.

2: Problemformulering

Hvordan kommer vi de formålsløse opgaver til livs?

I foregående afsnit brugte jeg eksemplet: ”Hvordan påvirkede udviklingen af Harrisons ur tilblivelsen af internationale tidszoner?” Denne problemformulering følger formelen

”Hvad gjorde X ved Y i Z?”

som jeg bruger som redskab til elevernes arbejde med selv at komme frem til en problemformulering – et vigtigt element i det nye idehistoriefag. Formlen synliggør, at man ikke bare kan skrive retningsløst om håndvåben eller oldtiden eller kønsidentificering; der skal være en dynamik, der muliggør besvarelser på et interessant taksonomisk niveau. Den dynamik er der, når man vil undersøge hvordan noget (en tanke, teknologi eller tid/tildragelse) har påvirket noget andet (en anden tanke, teknologi eller tid/tildragelse) inden for en eller anden tidsmæssig eller geografisk afgrænsning.

En tydelig problemformulering er et must i enhver opgave og bør efter min mening også fremgå af SOP-opgaveformuleringer, som ofte ses med kun delspørgsmål (altså fremgangsmåden). Uden problemformulering, hvordan ved man så, hvad konklusionen skal besvare? (Hint: Det gør man ikke.)

En måde at træne problemformulering på er ved at skrive indledninger; opgavens mikrokosmos. Den gode **indledning** består af tre elementer: Hvorfor, Hvad og Hvordan:



- **Hvorfor** er appetitvækkeren; den faglige motivation for problemformuleringen, og den bør være baseret på egentlig viden (research) foruden undren.
- **Hvad** er problemformuleringen, opgavens ledestjerne, og skal kunne have underspørgsmålene som delmængder.
- **Hvordan** er disse delspørgsmål arrangeret i en logisk, taksonomisk rækkefølge (redegørelse/nødvendig baggrundsviden – analyse/undersøgelse, evt. med en navngiven analysemetode – diskussion/vurdering af analysens resultat tilsat andre vinkler).

Man kan sagtens skrive indledninger – eller evt. bare problemformulering med fremgangsmåde – flere gange i hvert tema, fx i forbindelse med at man har gennemgået en case, læst en tekst, set en dokumentar eller prøvet en analysemetode. Det kan gøres i timen, og man kan trække et par eksempler frem og kommentere med klassen bagefter, så der er øjeblikkelig, formativ feedback (og intet rettearbejde sent søndag aften).

Hanne Leth Andersen, nu rektor ved Roskilde Universitet og en af Danmarks største eksperter på sprog og skriveundervisning, delte på et møde for snart ti år siden et lille fif: **Det er kun den, der foretager rettelserne, der lærer noget af dem.** Hun talte om sprogundervisning, men denne gyldne regel virker på alle fag og har været med i bagagen siden: Eleverne skal selv arbejde med at rette deres egne eller deres kammeraters tekster. Det kan de selvfølgelig ikke umiddelbart, men man kan forholdsvist let give dem redskaberne og facilitere rammerne – det drejer sig i alt væsentligt om at gøre processen med feedback og rettelser ”3K”: Klar, konkret, og konstruktiv.



Det er en god idé at inddrage eleverne i opstilling af kriterierne, så længe man kvalitetssikrer processen. ("Der skal være fodnoter!" "Ja, fodnoter er vigtige – hvor skal de være, og hvilket format skal de følge?") Det er også vigtigt at give mulighed for at rose – og at den ros er mindst lige så konkret som kritikken.

Denne lille omvej omkring peerfeedback og selvrettelser kan begrundes i stilladsering: Det er nemmere for eleverne at starte med at kommentere og rette noget eksisterende end at starte på bar bund. Derfor starter jeg problemformulering op med at eleverne kommenterer på nogle gamle indledninger fra arkivet, mere eller mindre fiktive. Derefter kan de prøve selv, som skitseret ovenfor, og i næste trin kommentere hinandens.

En variation er at lave nogle kort med mulige X'er, Y'er og Z'er fra et tema i form af stikord eller endda billeder og så bede eleverne danne problemformuleringer ud fra dem (fx den elektriske stol, kapitalisme, industrialderens USA – eller skriftteknologi, kongemagt, proto-dynastisk tid). Der kan komme nogle meget spændende bud ud af det.

Den lidt detektivagtige (og ret svære) version går på at give den dygtige 3.g-klasse en konklusion og bede dem skrive en dermed kompatibel indledning. Også her falder svarene forskelligt ud og giver anledning til en god klassesdebat.

Sammenfattende kan vi sige om problemformulering:

- Sæt den på formel: Hvad gjorde X ved Y i Z?
- Træn problemformulering ofte, og som et mål i sig selv
- Brug klar, konkret og konstruktiv peerfeedback

3: Læseudbytte

Hvordan fastholder vi viden fra tekstlæsningen og giver opgaverne dybde?

For at kunne skrive en god opgave, skal man selvfølgelig kunne skrive – men et ofte overset aspekt er, at man også skal kunne læse. Ikke bare køre øjnene over en tekst og evt. ytre de tilhørende lyde, men opsuge viden og danne overblik, så man kan formidle på et niveau, der ikke er banalt. (Det ved alle 16-årige ikke hvad betyder, men jeg plejer at sige, at de ikke må skrive noget, enhver fulderik på gaden kunne have fortalt dem.)

Der er rigtig mange gode tips i omløb til hvordan man arbejder med tekstbaseret indlæring i alle fag, så her vil jeg bare dele et par ideer, der går på (at remediere) noget konkret idehistorisk stof – så kan man ekstrapolere frit derfra.

- **Tvekamp!** Det er lettere at fastholde en idé, hvis man også har dens modsætning. To tænkere kan sættes op overfor hinanden på mange forskellige måder: I et skema, som tegneserie, flowdiagram – eller som SMS battle, hvor man forestiller sig at to filosoffer debatterer noget på SMS. Man kan bruge redskabet <https://www.classtools.net/SMS/> og er måske så heldig, at en elevgruppe udtrykker d'Holbachs argument mod den frie vilje så klart og nutidigt som i eksemplet her.
- **Tegn det!** Når man skal tegne noget, er man nødt til at tænke dybere over det; vende og dreje det, og kan ikke blot hapse nogle ord uden at tygge på dem. Fra den simple tidslinje eller de små pile, der udtrykker kausalitet i et håndskrevet notat til tegneserier og portrætter. For eksempel tegner mine klasser en fiktiv kilde eller spådom ud fra oldegyptiske tegneregler som led i oldtidsstemaet. Det viser dels, at teenagere i dag ikke tegner ret godt, men også at de helt glemmer, hvor fagligt kompleks opgaven er, og derfor bare giver los. Humlen er selvfølgelig den mundtlige præsentation, der følger med tegningen. En af mine grupper har også lige bedt om lov til at konstruere og filme en explainervideo i Minecraft – en variation over samme tema.



Et par løse ideer mere – meget kort fortalt:

- Udlevér en powerpoint over dagens tekst, udelukkende med billeder, og lad eleverne forberede en præsentation ud fra den
- Lad eleverne lave datingprofiler, varedeklarerationer eller jobannoncer ud fra et begreb, en person, en teknologi eller en tidsalder. Ingredienslisten til et totalitært kup? Datingprofil på en farao (advarsel: det er ikke kønt).
- Analyse af malerier fra perioden er, som tegning, en god støtte til mundtlighed.

- Brug google jamboard til klassegennemgang (hver elev/gruppe forbereder et board) – så bliver alle nødt til at præstere et eller andet, og man har som lærer overblikket over hvem det kunne være godt at spørge.
- Bed eleverne om at konstruere en af de kilder, som en fremstilling – fx en lærebog - nødvendigvis må bygge på.

4: Analysemetoder

Hvordan lærer vi eleverne at arbejde analytisk?

For det første skal det fremhæves, at kildekritik ikke betyder at vurdere om materialerne til ens opgave er troværdige. Det ved vi historielærere jo godt, men fordi begrebet kildekritik også findes i studieområdet – og betyder cirka dette – tager elever, og måske også vores kolleger, forståeligt nok ofte fejl. Det kan vi derfor have behov for at italesætte, især i SOP-sammenhæng.

I det hele taget kan det være godt at afdække, hvad ens elever egentlig forstår ved analyse. De bruger ofte metaforen 'gå i dybden med', hvilket er fint, men ikke som sådan en taksonomisk skriveshandling. Forforståelsen er vigtig for at kunne ramme zonen for nærmeste udvikling, men hvor man end befinder sig zonemæssigt, vil de følgende punkter formentlig indgå i en elevvenlig analyseproces:

- Vi skal undres – hvilke spørgsmål kan vi stille?
- Vi skal have en case, som godt må være lidt spændende, og afgrænset i tid og sted – og vi skal VIDE noget om casen inden vi går i gang.
- Vi skal have nogle analysebegreber. De kan være hjemmestrikkede, men vi skal have ord for de prisme, vi ser casen igennem.
- Vi KAN have en navngiven analysemetode – og så er det vigtigt at vi forstår den, og hensigtsmæssigt at den bruges i en genkendelig form.
- Vi SKAL have en problemformulering! Den styrer, hvilke dele af en analysemodel, der skal med i en opgavebesvarelse, for det er sjældent hele modellen.

Hvad man IKKE skal gøre, er at bede sine elever sætte sig ind i analyseteorien selv og skrive analysen og så lige spørge ud i klassen om der var problemer. ((Det var der aldrig, udover at ingen elever lærte at analysere.))

Første forsøg med en analysemodel bør derfor altid være i selskab med en voksen. Man kan fint bruge den eksemplariske case (den modellen er 'opfundet' til), selv om den er beskrevet i lærebogen. Men en lærebogsudlægning gør det ikke alene – vis også eleverne en allerede skrevet analyseopgavebesvarelse, de kan forholde sig til. Det behøver ikke være hele besvarelsen; et afsnit er nok, men snak den igennem: Hvor kan vi se analysebegreberne? Hvor er fodnoter nødvendige? Hvordan adskiller teksten sig fra redegørelse eller diskussion?

I undervisningssektoren er vi gode til kigge-/lytte-elever, men knapt så gode til snakke-pille-skabe-elever. Sagt på en anden måde er der noget at hente ved at appellere til de forskellige perceptionsforcer, altså tage flere sanser i brug, samt lægge op til en eksperimenterende tilgang.

Nogle analyseopgaver, der plejer at motivere eleverne på ovennævnte basis:

- Filosofisk argumentanalyse: Konstruér en Turing-test. Eleverne opstiller - ud fra læsningen - en række begrundede spørgsmål, som ville afsløre en chatbot eller digital assistent som ikke-menneskelig – fx ELIZA, Zo, ZEVE, Cleverbot, Siri, Alexa...
- Filosofisk argumentanalyse: Arbejd som et svin. Efter læsning og tilhørende forståelsesarbejde med forskellige dyreetikere udføres filosofisk argumentanalyse på deltagerne i “Debatten: Skal vi droppe kødet?” (DR 2018/CFU). Gå ud fra ’centrismene’: Øko-, bio-, sentio-, antropo-, ego-. Eleverne indespærres på deres stole i aflukke af borde, med 0,55 m² til hver (som slagtesvin på 50-85 kg), forudsat coronafrigt miljø. Der afspilles evt. griselyde fra youtube.
- Kontekstualistisk analyse på tweets. Find en egnet debat på Twitter og analysér udvalgte tweets med Thorups fire kontekster. Det forhold, at selve analyseobjektet er meget kortfattet, gør at eleverne ikke lægger mærke til, hvor meget de skal undersøge og dokumentere for at udføre analysen. Det virker som en opdagelsesrejse, og humøret er højt. Brug fx dette eksempel, venligt samlet af The Guardian: <https://www.theguardian.com/business/2020/nov/03/shells-climate-poll-on-twitter-backfires-spectacularly>

En håndfuld hurtige ideer at tænke videre på:

- Find analysemarkører i gl. elevtekster (analysebegreber, argumentord)
- Lav problemformulering ud fra færdig analysetekst
- Flyt elektroniske/ fysiske elementer rundt i en model
- Udfyld skema sammen på klassen (fx kildekritik), skriv analysen i grupper med egen problemformulering
- Samme case, ny model (hvorfor ikke genbruge læsningen?)
- Arbejd videre på en anden gruppes analyse fra timen før

Et næstsidste mantra kunne være **variation og gentagelse**. Det lyder umiddelbart selvmodsigende, men jeg hentyder til det forhold, at den enkelte analysemetode skal trænes mange gange, bare ikke på samme måde hver gang, og at der kan være analytisk arbejde i alle moduler. Opsamlingen på en dokumentarfilm behøver på den måde ikke være, ”Nå, hvad skete der så i filmen?”, men hellere, ”Hvordan kunne vi analysere på det her?”

Hvordan man end træner, er et vigtigt motto at **forståelse kræver et udtryk**. Der skal være et eller andet produkt i form af fx skrift, tegning, lydeffekter eller ekspresiv dans – sidstnævnte har jeg endnu ikke fået nogen til, men håbet er lysegrønt.

Gode ressourcer til videre inspiration:

Eva Pors: 111 variation – En blog om variation i undervisningen

Mikkel G. Sparsø: Teknologi og filosofi 2. Systime, 2013.

Kasper Thomsen: Historiefaglig arbejdsbog. Systime, 2018.

Louise Skyggebjerg: Tilgange til teknologihistorie. DTU, 2019.

Danmarkshistorien.dk: Kilder, fremstillinger, opgaver, quizzer

Quizlet.com Flashcards, livequiz - søg andres quizzer frem

MinLæring.dk E-læring. Beta: Idéhistorie til alle tider

MySimpleShow, Kahoot, Hot Potatoes, Peergrade, EclipseCrossword, H5P...
- og **Studietube** har mange gode.