

# Dannelse og historiebevidsthed i et digitaliseret historiefag



## Indhold

Problemfelt.....	4
Problemformulering.....	6
Arbejdsspørgsmål .....	6
Afgrænsning .....	6
Metodeovervejelser og præsentation af Empiri .....	7
Videnskabsteoretisk udgangspunkt .....	7
Hermeneutik .....	7
Fænomenologi.....	7
Empiri.....	7
Udvælgelse af informanter .....	8
Observation .....	9
Lærerinterview .....	9
Begrebsafklaring og Teori .....	11
Histories fagformål.....	11
Historiebevidsthed i fagformål .....	11
Historiebevidsthed .....	12
Historisk bevidsthed.....	13
Dannelse .....	14
Almindannelse ifølge Klafki .....	14
Kategorial dannelse .....	15
Undervisningsindhold og Epoketyperiske nøgleproblemer .....	15
Læremiddelanalyse .....	16
Analyse.....	17
Læremiddelanalyse af 'Historiefaget Udskoling' .....	17
Afgrensning af Historiefaget.dk .....	17
Præsentation af læremiddel .....	17
Klassifikation: Formidlende vs. Stilladserende .....	19
Legitimitet .....	19
Faglighed & indholdskvalitet.....	22
Aktiviteter, interaktivitet og rum .....	25
Tilgængelighed .....	25
Progression og læringsudbytte.....	26
Differentiering .....	27

Brugervenlighed.....	27
Sammenhæng .....	28
Delkonklusion .....	28
Analyse af empiri.....	29
L1 .....	29
L2 .....	30
L3 .....	32
Delkonklusion .....	33
Konklusion .....	33
Handlingsperspektiver.....	34
Litteraturliste .....	36
Bøger og artikler.....	36
Hjemmesider .....	36

## Problemfelt

En stor europæisk undersøgelse hvis mål var at måle den digitale vækst mod 2020, viste at Danmark, Finland, Sverige og Norge er de lande i Europa, hvor flest skoler er højt digitaliserede med godt udstyr og adgang til hurtigt internet (Wastiau et al, 2013, s. 15).

Ifølge kommunernes landsforening har Danmark investeret ca. 2 milliarder kroner i perioden 2012-2017 i indkøb af IT udstyr og digitale læringsplatforme (Mainz, 2015) og der er blevet udarbejdet fællesoffentlige digitaliseringsstrategier, hvor kommuner, regioner og staten samarbejder for at øge digitaliseringen på tværs (Digitaliseringsstyrelsen, 2017). Senest blev der i den digitale fællesoffentlige digitaliseringsstrategi for 2011 til 2015, af den tidligere regering, afsat 500 millioner kroner til brugen af IT i den danske folkeskole. Aftalen blev i 2015 forlænget yderligere to år, og gælder frem til ultimo 2017 (Bauman: 2017). Den indgåede aftale medfører, at de danske kommuner kan søge penge fra puljen til udvalgte tilskudsberettigede digitale læremidler.

I en publikation om IT i folkeskolen fra 2011, skrives der at: *“de danske folkeskoleelever i 2020 skal være blandt de dygtigste i verden. Et vigtigt skridt på vejen er en øget digitalisering af undervisningen i folkeskolen”* (en digital folkeskole, 2011, s. 2). Undervisningsminister Merete Riisager har i marts 2017 nedsat en rådgivningsgruppe der skal udarbejde en langsigtet handlingsplan for digital læring (UVM, 2017). Udover de digitale læremidlers indtog i den danske folkeskole, så har mange skoler valgt at købe Chromebooks, iPads eller computere til hver enkelt elev. Et eksempel er Albertslund kommune, hvor alle indskolingselever får tildelt en iPad, mens alle elever fra mellemtrinnet og udskolingen får tildelt en Chromebook (den digitale skole, 2017).

Den øgede brug af didaktiske læremidler i folkeskolen, kan ligeledes findes i en effektmåling om anvendelse af IT i folkeskolen fra 2014, hvor det kan aflæses at der anvendes digitale læremidler i 40 % af samtlige undervisningsforløb (Rambøll, 2014, s.7). I de humanistiske fag, som inkluderer faget historie, er det 42 % af alle forløb der anvender digitale læremidler.

Den danske regering, de danske kommuner, skoleledere, skoler og folkeskolelærere må derfor siges at have taget digitale læremidler til sig de sidste årtier. Når man som land, vælger at sætte sin lid til digitalisering af den danske folkeskole, skulle man tro at der var stor evidens på området. Danske og internationale undersøgelser viser dog vidt forskellige effekter af brugen af digitale læremidler i undervisningen. Primo 2017 udkom Jesper Balslevs delkonklusion, i hans Ph.d. afhandling om belæg for digitaliseringen af uddannelsessystemet, der fastsætter det modsatte. Hans midlertidige konklusion peger på, at der ikke er evidens for, at investeringer i læringsteknologier har nogen positiv effekt på elevernes læring. Yderligere argumenterer Balslev for, at der i en OECD-rapport var tegn på at lande med store investeringer i IT, havde et fald i matematik- og læsefærdigheder (Riise, 2017). Den manglende evidens for det positive i elevernes læring, bakkes op af en norsk undersøgelse af 10. Klasses elever fra 2013, som påviste at *“hvis du leser en tekst på papir, så får du en dypere og mer varig forståelse av innholdet (Christensen, 2013)”*. Undersøgelsen viser også at man husker bedre, når man skriver på papir. Et andet norsk studie viser mere positive tegn, ved at elever skriver hurtigere og mere på tablets end de gør på papir og at tablets og digitale læremidler

øger elevernes motivation (Bakken, 2016).

Den tidligere nævnte danske effektmåling konkluderer, at digitale læremidler bidrager særligt til undervisningsdifferentiering og motivation, men mindre til autencitet og elev-til-elev læring. I henhold til lærerens planlægning af undervisning, og deres frigørelse af tid, konkluderer effektmålingen at:

“Der er kun en meget lille frigørelse af tid hos de lærere, der blot plukker enkelte elementer fra fagportalerne, men ellers laver deres egne forløb. Lærere, der bygger deres forløb på fagportalens tekster, opgaver og vejledninger og som primært supplerer med andre elementer for at tilpasse forløbet til deres klasse, kan opnå en større frigørelse af tid. Ingen lærere vurderer dog, at et forløb kan baseres fuldt på et digitalt læremiddel. Det vil altid være nødvendigt med tilpasning og supplement” (Rambøll, 2014, s.10).

Der kan altså kun spares en væsentlig mængde tid, hvis man bruger fagportalerne primært og alle lærere vurderer, at man skal supplerer med andet materiale. I den nye skolereform fra 2013, blev lærernes forberedelsestid forringet og undersøgelser fra Aalborg har vist at lærerne er gået fra 35 minutters forberedelsestid pr. undervisningstime, til 22 minutter i gennemsnit (Jessen, 2014). Ikke lang tid til at forberede undervisningen, så hvis de digitale læremidler er tidsbesparende for forberedelsen og evalueringen af undervisningen hænger hverdagen bedre sammen.

Der er altså tegn på både positive og negative aspekter ved indførslen af de digitale læremidler på folkeskolerne. Vi bliver utroligt bekymrede som kommende lærere, når mange af de undersøgelser om digitale læremidler, som udkommer i disse dage, de alle kommer efter implementeringen. Undersøgelserne peger på at lærerne ikke mener at digitale læremidler kan stå alene og tidsbesparelsen derfor bliver begrænset, så måske bør man være varsom med lovprisningen af de digitale læremidler.

I en mailkorrespondance med kulturfagsredaktør Niels Peter Nielsen fra Clio online, skriver han: “Jeg har ikke kunne få et eksakt tal, men et forsigtigt skøn er, at 65% procent af landets grundskoler har abonnement på Historiefaget (bilag 1)”. Når han kommer med et forsigtigt skøn, antager vi at tallet er højere, ligeledes skal det huskes at der også er andre digitale læremidler, som skolerne kan have abonnement på. Procentdelen af skoler med abonnement på digitale læremidler, må derfor være utroligt højt. Og hvad sker der så, hvis skolen ikke indkøber bogsystemer, men sætter sin lid til de digitale? Er digitale læremidler løsningen på lærerens problemer eller en tikkende bombe?

Vi mener historiefaget er et dannelsesfag som via arbejdet med fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, udvikler elevernes forståelse af verden, og danner dem til at indgå som medborgere i et demokratisk samfund. På baggrund af vores fagsyn og de digitale læremidlers indtog i folkeskolen, vil vi undersøge, hvordan historiefaget.dk støtter udviklingen af dannelse og historiebevidsthed, samt hvilke udfordringer og potentialer der ligger i brugen af historiefaget.dk med fokus på læreren.

Det vil vi undersøge i denne bachelor med følgende problemformulering og tilhørende underspørgsmål.

## Problemformulering

***Hvilke potentialer og udfordringer medfører arbejdet med Historiefaget.dk 7.-9. for historielæreren, hvis undervisningen skal understøtte udviklingen af elevernes dannelse og historiebevidsthed?***

## Arbejdsspørgsmål

Hvordan understøttes elevernes dannelse via undervisning?

Hvordan udvikles elevernes historiebevidsthed i skolefaget historie?

Hvilke potentialer og udfordringer har det interaktive forløb 'Dansk Vestindien og kolonitiden' fra historiefaget.dk 7.-9. klasse, og hvordan støtter det udviklingen af elevernes historiebevidsthed og dannelse?

Hvordan bruger tre udvalgte 7. klasses historielærere historiefaget.dk i undervisningen, og hvordan støtter det udviklingen af elevernes dannelse og historiebevidsthed?

## Afgrænsning

Historiefaget.dk er delt op i to dele, 4.-6. og 7.-9. klasse, hvor vi har valgt at fokusere på 7.-9. klasse, da de tre historielærere vi har observeret og interviewet har undervist i 7. klasse. Historiefaget.dk 7.-9. klasse har 25 interaktive forløb. Vi har valgt kun at analysere et forløb og derefter drage paralleller til vores observationerne og interviews, da vi vurderede at det ville blive for omfattende at analysere det hele. I arbejdet med de begreber vi har benyttet, har vi stiftet bekendtskab til mange forskellige teoretikere, som vi ikke har beskrevet nærmere, fx ved dannelsesbegrebet hvor vi tager udgangspunkt i Wolfgang Klafki.

# Metodeovervejelser og præsentation af Empiri

*I metodeafsnittet vil vi starte med at redegøre for vores videnskabelige udgangspunkt for den empiri, vi har valgt skal belyse vores problemformulering. Derefter vil vi præsentere vores empiri og metoder for indsamling.*

## Videnskabsteoretisk udgangspunkt

### Hermeneutik

Mennesker har altid prøvet at forstå verden og de ting de omgås, som følge deraf kan hermeneutikken være den ældste videnskabstradition i verden (Mattsson, 2014, s.91). Navnet hermeneutikken udspringer dog først i 1600- og 1700 tallet, hvor metoden blev brugt til at fortolke bibelske tekster. Man måtte indse at man ikke nødvendigvis vidste, hvad de forskellige passager i bibelen betød, der skulle en fortolkning af teksterne til. I 1880'erne blev hermeneutikken formuleret som en almen fortolkningsteori indenfor de humanistiske fag af tyskeren Wilhelm Dilthey (Rønn, 2006, s.178). Hermeneutikken kan derfor defineres som en fortolkningsteori/fortolkningslære, der bruges, når man anvender sin forforståelse i sin analyse. Man forsøger at forstå hvilke tanker og intentioner, som står bag det, man analyserer (Rønn, 2006, s.179).

Eftersom vi begge er uddannede historielærere, har vi en faglig viden om faget, dets mål og hvordan vi mener, der skal undervises i det. Når vi observerer historieundervisning, mener vi derfor, at det er uundgåeligt at vi har nogle forudindtagelser med i vores observationer og således vores observationsskemaer. Vi har ligeledes begge kendskab til de to skoler, som vi har observeret, og selvom vi har prøvet at være så objektive som muligt i vores observationer, så kan det ikke undgås, at der er tolkninger i blandt. Under vores analyse af empiri, vil vi derfor fortolke på tidligere fortolkede observationer og interviews. Man kan derfor stille sig kritisk over for vores valg af skoler, og om vores observationer ville fremstå anderledes på skoler, vi ikke kendte på forhånd.

### Fænomenologi

Udover hermeneutikken har vi ladet os inspirere af fænomenologien, der har fokus på den ureducerede iagttagelse (Rønn, 2006, s.180). Det vil sige at man stræber efter at beskrive fænomenet, som det umiddelbart fremgår uden at lade fordomme og teorier have indflydelse på beskrivelsen. Når vi er interesserede i at høre, hvordan historielærerne benytter historiefaget.dk og hvad de mener om læremidlet, er det deres oplevelse vi vil tage udgangspunkt i.

### Empiri

Vi har valgt at benytte den kvalitative metode som udgangspunkt for vores empiri, som bliver observation og interview. Der er mange forskellige måder at definere Kvalitativ metode på, vi har valgt at tage udgangspunkt i Cato R. P. Bjørndals definition af kvalitativ metode: "Når man bruger

kvalitative metoder, er man derimod mindre optaget af eksakte tal. Man forsøger i stedet at nærme sig en dybere forståelse af det, der studeres, med udgangspunkt i en lille gruppe mennesker.” (Bjørndal, 2013, 30)

## Udvælgelse af informanter

Til at besvare vores problemformulering har vi observeret tre 7. klasser, hvor læreren benyttede historiefaget.dk som det primære læremiddel. Derefter har vi interviewet de tre lærere om deres brug af historiefaget.dk generelt og om deres holdning til digitaliseringen af læremidler for at få et mere nuanceret billede.

Empirien er indhentet på to skoler, en i Albertslund (S1) og en i København (S2). Ingen af dem er særligt socialt belastede. Vi er opmærksomme på at udfaldet af vores observationer, måske kunne være anderledes, hvis vi havde observeret et bredere udsnit af skoler eller lærere, men det har ikke været muligt at få lov til at observere andre skoler. L1 og L3 har vi ikke selv kontaktet, men er blevet henvist til af to lærere på skolerne, der hjalp med at etablere kontakten.

Informanterne er udvalgt ud fra følgende kriterier:

- Bruger historiefaget.dk som primære læremiddel
- Benytter historiefaget.dks interaktive forløb
- Underviser i 7.-9. Klasse
- Har to uafbrudte historiektioner i træk
- Eleverne skal benytte enten tablets eller bærbare computer i undervisningen

L1 havde vi ikke noget personligt forhold til, men vi snakkede med personen, før vi skulle observere, hvilket kan have farvet vores observationer. Ifølge Bjørndal er det svært at ændre på førstehåndsindtrykket af personer og man vil ofte søge at bekræfte det indtryk i sine observationer (Bjørndal, 2013, s. 45). L1 er ikke uddannet lærer.

L2 havde en af observatørerne et personligt forhold til, som kan have indflydelse på observationen. Der er tendens til at en observatør med en positivt forhold til en person, har lettere ved at fortolke handlingerne som positive, frem for en der intet forhold har til personen (Bjørndal 2013, s. 46). Vi har forsøgt at udligne det ved, at have en ekstra observatør der intet personligt forhold har. L2 er ikke historielærer, men uddannet samfundsfagslærer

På S2 observerede vi en lærer, omtalt som L3, men grundet arbejde var der kun mulighed for, at en observatør udførte observationen. Det kan have påvirket databehandlingen, at der ikke har været to sæt observationer at erindre og analysere ud fra. Observatøren er kendt af L3, men har ikke et personligt forhold. Men som ved L1 kan førstehåndsindtrykket have spillet en rolle, i hvilke data der er blevet nedskrevet. L3 er ikke uddannet historielærer, men har undervist i faget i 10 år.



## Observation

Vores primære information er indhentet via observationer. For at sikre en høj kvalitet af observationerne, valgte vi observation af første orden med høj åbenhed og lav deltagelse, hvor vores primære opgave var at observere og vores genstand for observationen, i nogen grad, var informeret om formålet med observationen (Bjørndal, 2013, s. 51).

For at systematisere observationerne, inddelte vi dem i 4 åbne kategorier (Bjørndal, 2013, s. 60): lærerens brug, elevernes brug, lærercitater og elevcitater. De åbne kategorier var optimale, da vi ikke vidste hvad, vi ville få indhentet af information.

- Lærerens brug: Hvornår bruger læreren historiefaget.dk? Hvordan bruges læremidlet? Inddrager de andre læremidler? Omformulerer de historiefagets spørgsmål?
- Elevernes brug: Hvornår skal eleverne bruge historiefaget.dk? Er det til læsning eller til opgaveløsning? Bruger de historiefagets støttefunktioner? Skriver de deres svar på historiefaget.dk eller på anden vis?
- Lærercitater: Hvad siger læreren i løbet af undervisningen? Hvad siger de om historiefaget? Hvordan introducerer de teksterne/aktiviteterne?
- Elevcitater: Hvad spørger eleverne lærerne om? Er det hjælp til opgaverne eller er det hjælp til at bruge historiefaget.dk?

Udover de åbne kategorier lavede vi en åben tidslinje, hvor vi registrerede hver gang, der skete noget nyt i undervisningen, som skift fra læsning til gennemgang, for at hjælpe os med at huske observationerne når vi analyserer dem og give et overblik over, hvor lang tid lærerne bruger på aktiviteterne/læsning (Bjørndal, 2013, s. 66).

Vi var som beskrevet to observatører på to af observationerne, hvilket gav os en række fordele. For det første kunne vi placere os to forskellige steder i klassen og derfor se situationen fra to forskellige vinkler. For det andet ville det give os en mulighed for at sammenligne to sæt data, hvor fordommene er forskellige og der derfor nok, ville blive lagt mærke til forskellige ting i klasserummet. Desuden vil man som observatør ofte misse ting, når man er i gang med at nedskrive sine observationer undervejs, men ved to observatører er der større mulighed for, at situationerne ikke går ubemærket hen (Bjørndal, 2013, s. 54).

Vi er opmærksomme på at der er adskillige faktorer, der kan påvirke observationen, så som hvilke timer eleverne har haft før, tid på dagen, elevernes humør, læreren kunne have en dårlig dag mm.

## Lærerinterview

Lærerinterviewet fungerer som supplerende empiri og derfor tager vi udgangspunkt i Cato Bjørndal, som beskriver lærerinterviewet som supplerende til observationer (Bjørndal 2013). Afsnittet er opdelt

i to dele, en uformel samtale og et struktureret interview. Fordelen ved brug af samtale og interview er, at det giver en mulighed for at forstå den interviewedes perspektiv på en bedre måde, så vores analyse af dem ikke kun baseres på 90 minutters observation (Bjørndal 2013, s. 100).

Den uformelle samtale er den mest ustrukturerede form for interview, hvor begge samtaleparter har stor frihed til at vinkle samtalen (Bjørndal, 2013, s. 102). Fordelen er, at det er muligt at indsamle ny information om emnet uden de store forberedelser (Bjørndal, 2013, s. 102). Man skal dog være opmærksom på, at det kan være svært at sammenligne dataene med andre personer, da spørgsmålene ofte ikke vil være de samme og at man som interviewer i høj grad vil påvirke den interviewede (Bjørndal 2013, s.102). En klar ulempe ved samtalen er, at vi ikke havde mulighed for at nedskrive samtalen undervejs, så pointer og præcise formuleringer kan være glemt eller husket forkert.

Lærerinterviewet er struktureret som et spørgeskema, som er den mest strukturerede form for interview. Vi havde ikke mulighed for at tage ud og interviewe personer, hvilket kunne have givet os mulighed for at få uddybet svarene mere, til gengæld har vores påvirkning af informanterne været minimal (Bjørndal 2013, s.109). Da flere af vores informanter ikke er uddannet i historie, var vi ikke sikre på, at de ville genkende begrebet historiebevidsthed, som igen også er svært at definere. Vores håb var, at vores formuleringer ville give lærerne bedre mulighed for, at svare hvad de mente (Bjørndal, 2013, s.110).

Spørgsmålene vi sendte var:

*Hvorfor mener du at eleverne skal undervises i historie? Her forsøger vi at få læreren til at komme med sit syn på histories formål, for at kunne sammenligne med UVMs og vores eget.*

*Hvad, efter din mening, er det vigtigste eleverne lærer i historie? Her spørger vi lærerne om, hvilke kundskaber/dannelsesaspekter eleverne skal tilegne sig i historieundervisningen*

*Hvordan gør du din historieundervisning relevant for eleverne? Vi vil undersøge, hvordan lærerne inddrager deres elever i undervisningen og hvordan elevernes livsverden inkluderes.*

*Når du bruger Historiefaget.dk, supplerer du så med andre opgaver eller tekster (hvorfor, hvorfor ikke?) En af vores centrale hypoteser før undersøgelsen var, at historiefaget.dk ikke kan stå alene som undervisningsmateriale, og at man som lærer bliver nødt til at supplere med andet undervisningsmateriale.*

*Bruger du Historiefagets egne læremål, eller laver du dine egne? Hvorfor? (uddyb gerne) Her vil vi undersøge om lærerne bruger læringsmålene, eller laver deres egne, for at undersøge om lærerne godtager, hvilke mål historiefaget.dk mener, eleverne skal opnå.*

*I din undervisning, bruger du så Clio Onlines indbyggede funktioner såsom: Let/svær tekst, oplæsning, læseguide? (hvis ja, hvilke og hvorfor) Clio og Historiefaget.dk er kendt for at have mange*

*indbyggede støtteværktøjer, her er det interessant at se på om lærerne faktisk anvender dem.*

Har du modtaget undervisning i brug af digitale læremidler, herunder Historiefaget.dk? *Spørgsmålet er tiltænkt at klarlægge, om de observerede lærere har fået undervisning i digitale læremidler, for derefter at analysere på, om der var tydelige forskelle på brugen af Historiefaget.dk mellem lærerne.*

Hvis ja, hvem har undervist dig i dem og har denne undervisning øget din faglighed?

Hvis du skulle købe læremidler ind til din skole, ville du så købe bogsystemer eller digitale læremidler (hvorfor)? *Her forsøger vi at få lærerens syn på digitale læremidler frem. Spørgsmålet vil især blive brugt til at sammenligne med, hvad vi ser i observationen mht. inddragelse af andet materiale.*

## Begrebsafklaring og Teori

I dette afsnit vil vi redegøre for vores teoretiske udgangspunkt for vores analyse. Vi starter med at redegøre for histories fagformål og dets tilknytning til historiebevidsthed, hvorefter vi redegør for historiebevidsthed, historisk bevidsthed, dannelse med udgangspunkt i Klafki hvor vi slutter af med at redegøre for teorien bag vores læremiddelanalyse.

### Histories fagformål

Fagformålet er ifølge Jens Aage Poulsen *“Overordnede, generelle og retningsgivende didaktisk begrundede indholdsangivelser om, hvad der skal undervises i, hvordan der skal undervises, samt hvorfor der skal undervises”* (Poulsen 2013, s. 33).

Fagformålene er ikke mål i sig selv, men redskaber, retningslinjer og midler til at opfylde fagets fagformål og er derfor relateret til folkeskolens formålsparagraf (Poulsen 2013, s. 33). For at kunne overføre dem til, hvordan historielæreren konkret skal undervise, må læreren selv afkode målene, hvilket ikke er ligetil (Poulsen 2013, s. 34).

Man skal være opmærksom på, at målene er præget af både forskellige didaktiske og politiske syn for faget historie. Ministeriet for Børn og Undervisning nedsætter udvalgene for læreplansarbejdet, altså har regeringspartiet mulighed for at tone historiefagets fagformål, hvilket blandt andet kan ses i kravet om, at eleverne skal gøres fortrolige med dansk kultur og historie, som Dansk Folkeparti fik tilføjet i 2009 (Poulsen 2013, s. 33).

### Historiebevidsthed i fagformål

Siden folkeskoleloven 1993, har eleven været i centrum i historiefaget. Fagformålets §1 gjorde det klart at historiefaget skulle sørge for *“Den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling.”* (citeret i Pietras & Poulsen, 2013, s. 63). Det var ikke længere målet, at eleverne skal erhverve sig viden gennem overførsel fra læreren, nu skal eleverne opbygge og konstruerer viden. I fagformålet fra 1995 står der at:

“Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Det sker ved at fremme deres indsigt i at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende.” (citeret i Pietras og Poulsen, 2013, s. 62)

Eleverne skal altså, via deres indsigt i at de er historieskabte og historieskabende, blive gode og aktive medborgere i et demokratisk samfund. Den formulering er sidenhen blevet ændret og begrebet historiebevidsthed er ikke i det nye fagformål, men udskiftet med historisk bevidsthed i fagformålet stk.3

“Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.” (Fagformål, 2016)

Jens Aage Poulsen mener, denne ændring skyldes et af resultaterne af undersøgelsen “Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen”, hvor det fremgår at historiebevidsthed “... kan imidlertid forekomme abstrakt og vanskeligt at bruge i den konkrete undervisning” (Poulsen, 2015)

## Historiebevidsthed

*I dette afsnit svarer vi på underspørgsmålet ‘Hvordan udvikles elevernes historiebevidsthed i skolefaget historie?’ fra problemformuleringen, ved at redegøre for begrebet historiebevidsthed og dets rolle i undervisningen.*

Begrebet historiebevidsthed fik stor betydning i slutningen af 1960’erne, hvor det blev brugt til at gøre op med den gamle forestilling om, at historie, både som undervisningsfag og videnskabsfelt, skulle være neutralt og fortidsrettet og i stedet fokusere på og tage stilling til vigtige værdispørgsmål og problematikker i samfundet (Pietras & Poulsen, 2013, s. 63). En af udviklerne bag begrebet, professor Karl-Ernst Jeismann definerede historiebevidsthed som “*Mere end blot viden om eller interesse for historie. Det er bevidstheden om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning*” (citeret i Pietras & Poulsen, 2013, s. 63). Det gøres altså klart, at historie ikke kun kan anskues ved at se bagud i tid, men at det er mere komplekst og derfor kan anskues på adskillige måder og vinkler.

En af dem der har haft stor betydning for indførelsen af historiebevidsthed i den danske historiedidaktiske debat, og som vi vil tage udgangspunkt i, er Bernard Eric Jensen, der definerer historiebevidsthed således:

“Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår at i en levet nutid indgår der altid såvel erindret fortid som en forventet fremtid.” (Jensen, 1996, s. 5-6)

Hvordan man forstår sin levede nutid, påvirker hvordan man tolker fortiden, samt hvilke forventninger man har til fremtiden, som igen påvirker, hvordan man forstår nutiden. En ændring af en af disse parametre, fx en ændring af samtidsforståelsen vil medføre en ændring i fortolkningen af fortiden og forventningerne til fremtiden (Jensen, 1995, s. 6). Jens Aage Poulsen definerer Jensens fortolkning af historiebevidsthed som "... et faguafhængigt og eksistentielt menneskeligt grundvilkår – nemlig at leve i, orientere sig og reflektere i tid." (citeret i Poulsen, 2015)

At have historiebevidsthed er ikke at forstå historie, men at forstå at vi er historie og kan forklare vores handlemåder, livsformer og institutioner ved at forstå vores historie og kultur (Jensen, 1996, s. 6).

Butters og Bøndergaard beskriver Historiebevidsthed som en konstruktivistisk tanke om viden og læring, som er bygget på tanker af Jean Piaget, Lev Vygotskij, Jerome Bruner og Dewey, hvor viden ikke overføres som en færdig pakke, men konstrueres af det enkelte individ, hvor ny viden smelter sammen med den viden, individet allerede besidder (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 45).

Bernard Jensen er enig i denne overvejelse og fastslår, at det er vigtigt at undervisningen af eleverne tager afsæt i deres allerede udviklede historiebevidsthed, som ikke kun udvikles og omdannes i skolen, men gennem individets kontakt til og brug af "produktionssteder" som fx aviser, rejser, Facebook og politiske/socialt/religiøse bevægelser (refereret i Pietras & Poulsen, 2013, s. 66). Skolen må stræbe efter at have samme høje kvalitet og relevans for eleverne som de øvrige produktionssteder, ved blandt andet at medtænke den historiebevidsthed eleverne danner og udvikler i andre sammenhænge, når undervisningen planlægges. Gøres dette ikke, vil eleverne ifølge Jensen opfatte undervisningen som "kedelig og perspektivløs" (citereret i Pietras & Poulsen, 2013, s. 67)

Lærerrollen har altså stor betydning for elevernes udvikling af historiebevidsthed. En af de centrale konklusioner i undersøgelsen foretaget af Roys Rosenzweig og Dave Thelen i 90'erne om hvordan borgere i USA brugte og forstod historien, var at læreren skal have en viden om emnet de underviste i og være engageret i faget såvel som den enkelte elevs personlige og faglige udvikling. Hvis læreren derimod slavisk og ureflekteret følger et læremiddel, med det eneste mål for øjet, at eleven skal kunne genfortælle læremidlet, fremmes sammenhængsforståelsen ikke (Pietras og Poulsen, 2013, s. 70-71).

## Historisk bevidsthed

Historisk bevidsthed bliver af Bernard Eric Jensen betegnet som en delmængde under historiebevidsthed og at "Den er kendetegnet ved at vægte tolkninger af kontinuitet og forandring i fortiden" (citereret i Pietras & Poulsen, 2013, s.91). Pietras og Poulsen skriver dog, at der i praksis ikke er stor forskel på, om en historielærer bruger det ene eller det andet begreb. Vi har derfor valgt at anvende historisk bevidsthed og historiebevidsthed som et samlet begreb, og vi skelner derfor ikke mellem begreberne i opgaven.

## Dannelse

*I dette afsnit svarer vi på underspørgsmålet 'Hvordan understøttes elevernes dannelse via undervisning' fra problemformuleringen, ved at redegøre for Klafkis definition på almen dannelse, kategorial dannelse og hvordan Klafki mener, der skal undervises for at danne eleverne.*

Vi har med historiebevidsthedsbegrebet redegjort for målet med historieundervisningen. I følgende afsnit vil vi redegøre for, hvad der skal undervises i og hvordan, med udgangspunkt i Wolfgang Klafkis dannelsesteori.

### Almendannelse ifølge Klafki

Der er mange syn på hvad dannelse er. Vi har valgt at tage udgangspunkt i Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktivistiske dannelsesteori, da vi mener det lægger sig op af Histories fagformål stk. 3:

“Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.” (Fagformål, 2016)

Almen dannelse bør ifølge Klafki sigte mod opdragelse af mennesket til, at kunne indgå i et demokratisk, konsekvensfrit og socialt samfund (Graf & Skovmand, 2004, s. 34). Klafki definerer almindelig dannelse i to dimensioner, som noget individuelt og noget fælles. Individuel dannelse skal forstås som “En selvvirksomt oparbejdet og personligt ansvarliggjort sammenhæng mellem tre grundevner.” (refereret i Graf & Skovmand, 2004, s. 34)

1. Selvbestemmelse “... I de individuelle livssammenhænge og meningstolkninger i forhold til mellemmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse henseender” (Graf og Skovmand, 2013, s. 34)
2. Medbestemmelse “... For så vidt som enhver har krav om, mulighed og ansvar for udformning af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold.” (Graf og Skovmand, 2013, s. 34)
3. Solidaritet, individets egne krav til selvbestemmelse og medbestemmelse som kun kan retfærdiggøres hvis “... de ikke er kun forbundet med anerkendelse, men også med en indsats for og et samarbejde ... ” (Graf og Skovmand, 2013, s. 34) med de grupper der får nægtet eller begrænset deres selv- og medbestemmelse af samfundsmæssige forhold.”

I den fælles dimension, skal almindelig dannelse være for alle og beskæftige sig med relevante spørgsmål og problemstillinger fra den aktuelle epoke og nærmeste fremtid og være rettet mod både den voksne og kommende generation (Graf og Skovmand, 2013, s. 34), samt være dannende “inden for alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner”.

## Kategorial dannelse

Klafki benytter begrebet kategorial dannelse til at beskrive, hvordan eleverne skal undervises for at blive kompetente i selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Klafki har analyseret de vigtigste dannelsesteorier fra 1700-tallet og frem, og inddelt dem i to hovedkategorier, de materiale teorier og de formale teorier (Graf & Skovmand, 2003, 43).

Kort opridset er forskellen på de to, at formal dannelse tager udgangspunkt i subjektet og argumenterer for, at det er elevens potentialer der skal udvikles, mens materiel dannelse har objektet som fokus og tager udgangspunkt i indholdet og går ud fra, at det kan overføres til eleven og dermed danne dem (Graf & Skovmand, 2003, s. 43). Altså procesorienteret mod indholdsorienteret.

Kategorial dannelse er, lidt forsimplet, en sammensmeltning af disse to tankegange, som via en aktiv og åben tilegnelsesproces, ser det subjektive og det objektive i et indbyrdes afhængigt forhold (Graf & Skovmand, 2003, s. 43). Klafki mener ikke, at de to kategorier kan stå alene, den fortalte verden må være relevant, åbne sig, for eleven, mens eleven også skal åbne sig for stoffet (Graf & Skovmand, 2003, s. 44). Klafki beskriver dette, som den dobbeltsidige åbning og definerer det selv således: "Dannelse er *kategorial dannelse* i dobbeltforstand, fordi en virkelighed har åbnet sig 'kategorialt' for et menneske, og fordi dette menneske dermed selv takket være de 'kategoriale' indsigter, erfaringer og oplevelser, som det har tilegnet sig - er blevet åbnet for denne virkelighed." (citeret i Graf og Skovmand, 2003, s. 45)

## Undervisningsindhold og Epoketyperiske nøgleproblemer

Ifølge Klafki skal undervisningen være relevant for alle, og dets indhold tage udgangspunkt i "Det almenes medium", altså "gennem tilegnelse af og konfrontationen med det, som angår alle mennesker i fællesskab" (Graf & Skovmand, 2013, s. 38).

Det vil sige, de problemstillinger og spørgsmål der arbejdes med i undervisningen, skal være med til at sikre det enkelte menneske og hele menneskehedens videre udvikling til det bedre nu og i fremtiden (Graf & Skovmand, 2013, s. 38). For at opnå den målsætning, har Klafkis opstillet en række emner, de 'epoketyperiske nøgleproblemer', som omhandler fx spørgsmålet om fred i verdenen, de stadigvæk uløste problemer med samfundsproducerede uligheder i vores og andres samfund og forholdet mellem industrilandene og udviklingslandene (Graf & Skovmand, 2013, s.39), som der skal undervises i. Nøgleproblemerne er epoketyperiske, da de er til stede i dag og en løsning af disse, er ifølge Klafki væsentligt for et bedre verdenssamfund.

Klafki mener ikke at det er målet at eleverne, via arbejde med nøgleproblemer, skal finde reelle løsningsforslag, men at selve arbejdet er det vigtige i dannelsen, nemlig drøftelsen af store samtids- og fremtidsproblemer som muliggør løsningsforslag og dermed handlingsperspektiver, samt at arbejdet med nøgleproblemer synliggør nødvendigheden af, at have en mening om dem for eleven. Det er desuden vigtigt, at eleven kender til de historiske rødder for nøgleproblemerne og kender til de mange forskellige vinkler, interesser og løsningsforslag der er tilknyttet det enkelte nøgleproblem

(Graf & Skovmand, 2013, s. 38).

## Læremiddelanalyse

I forbindelsen med den tidligere nævnte pulje på 500 millioner kroner, som blev afsat til at styrke IT i folkeskolen, blev der udarbejdet to delelementer af effektmåling. Det første delelement er rapporten: "kvaliteter ved digitale læremidler og ved pædagogiske praksisser med digitale læremidler" (Hansen & Bundsgaard, 2013). Rapporten indeholder følgende otte evalueringsparametre, som vi har brugt til at analysere vores læremiddel:

- **Legitimitet** handler om, om læremidlet overholder de pædagogiske standarder for indhold i undervisningen. Her ser man på læremidlets troværdighed, pålidelighed og om det kan begrundes indenfor de gældende læreplaner (Hansen & Bundsgaard, 2013, s.14).
- **Faglighed & indholdskvalitet** ser på hvilken af fire faglighedsopfattelse, der ligger til grund for forløbet. Her analyseres forløbets læringsmål, for at identificerer om det er basisfagtilgangen, færdighedstilgangen, dannelses tilgangen eller kompetencetilgangen (Hansen & Bundsgaard, 2013 s.15). Yderligere er der udvalgt tre fokuspunkter, som er forbundet med den digitale undervisning og heri dens muligheder og begrænsninger. De tre fokuspunkter er teknologisk aktivisme, digital pseudovirkelighed og teknologisk behaviorisme. Teknologisk aktivisme ser på, om de teknologiske aktiviteter er fagligt begrundede. Digital pseudovirkelighed bruges til at se, om universet lukker sig om sig selv. Det sidste fokuspunkt, teknologisk behaviorisme, berører læremidlets evalueringsværktøjer og om de fordrer en udvikling af kompetencer.
- **Aktiviteter, interaktivitet og rum.** Aktiviteter omhandler, hvordan undervisningen er rammesat på mikro,- meso- og makroniveau. De tre niveauer vil knytte sig til sammenhængen i læremidlet, hvor man stræber efter målstyrede, varierende og progressionsorienterede forløb (Hansen & Bundsgaard, 2013, s.17). Ved rum er der tale om læremidlet udvikler sociale relationer, individuelt samvær og om læremidlet er adfærdsregulerende (Hansen & Bundsgaard, 2013, s.17).
- **Tilgængelighed** bliver målt på, hvor godt læremidlets indhold er til at imødekomme forskellige elevers behov. Dermed, hvordan læremidlets støtteværktøjer stemmer overens med indholdet, det indebærer alt fra læseteknologier til motivationsfaktorer (Hansen & Bundsgaard, 2013 s.19).
- **Progression og læringsudbytte** undersøger, om eleverne lærer nok. En af de værktøjer der bruges for at se dette, er Blooms taksonomi, hvor man ser på elevernes læringsniveauer. I forskningsrapporten har Hansen og Bundsgaard ændret på de to øverste niveauer i Blooms taksonomi (Hansen & Bundsgaard, 2013, s.20). De fem niveauer der er anvendt i rapporten er: huske og regelfølge, forstå og anvende, analysere og fortolke, vurdere og kritisere samt skabe og konstruere.
- **Differentiering** omhandler, hvordan læremidlet formår at undervisningsdifferentiere ud fra tre krav om inklusion, progression og organisering (Hansen & Bundsgaard, 2013, s.22).
- **Brugervenlighed** vedrører, om den digitale læremiddel er let tilgængeligt for brugerne. Er det nemt at orientere sigt, er det nemt at bruge og hvilken aktørrolle får brugerne. For at



måle interaktionen er der udarbejdet en taksonomi for læring og interaktion, hvor læremidlet kan være passiv, begrænset, kompleks og real-time i sin interaktion (Hansen & Bundsgaard, 2013, s.24).

- **Sammenhæng** er det evalueringsparameter, der sammenfatter brugen af det digitale læremidler i andre kontekster, fx kan det bruges i samspil med andre portaler, læremidler og hvorvidt læremidlet er af lukket eller åben karakter (Hansen & Bundsgaard, 2013, s.26).

## Analyse

### Læremiddelanalyse af 'Historiefaget Udskoling'

*I dette afsnit svarer vi på underspørgsmålet 'Hvilke potentialer og udfordringer har det interaktive forløb 'Dansk Vestindien og kolonitiden' fra historiefaget.dk 7.-9. klasse, og hvordan støtter det udviklingen af elevernes historiebevidsthed og dannelse?' fra problemformuleringen, ved at analysere forløbet ud fra Jeppe Bundsgaards og Thomas Illum Hansens otte parametre til evaluering af digitale læremidler (Hansen & Bundsgaard, 2013). Vi vil også inddrage vores teori om historiebevidsthed og dannelse.*

### Afgrænsning af Historiefaget.dk

Vi har valgt ikke at analysere hele HF 7.-9. klasse grundet omfanget af læremidlet. Vi har derfor udvalgt et interaktivt forløb, 'Dansk Vestindien og kolonitiden' (Dansk Vestindien: 2017), som eksemplarisk forløb for historiefaget.dk. Vi mener at emnet ligger tæt op af Klafkis nøgleproblemer, nemlig problemet med den samfundsproducerede ulighed i vores (og andres) samfund og forholdet mellem 'industrilande' og 'udviklingslande' (Graf og Skovmand, 2003, s. 39) og derfor er oplagt at bruge.

For at sikre at vi kan drage konklusioner på HF, baseret på analysen af et enkelt forløb, skrev vi til Niels Peter Nielsen, for at undersøge om 'Dansk Vestindien og kolonitiden' var et typeforløb. Han svarede at "I fremtiden bliver alle vores forløb interaktive, så der er selvfølgelig nogle rammer, der går igen i de forskellige forløb" (Bilag 2). Den største forskel på forløbene er hvilke arbejdsmetoder der bliver benyttet, samt hvor stor en andel af opgaverne der skal udføres individuelt/gruppevis.

### Præsentation af læremiddel

Det valgte forløb, Dansk Vestindien og kolonitiden, er et af Historiefaget.dk (Herefter omtalt som HF i analysen) nye interaktive forløb og det er hensigten at alle forløbene, skal laves interaktive med tiden. Forløbet er forfattet af Lasse Telling Madsen, Thomas Aue Sobel og Niels Peter Nielsen.

Forløbet er sat til at tage 7 timer og 45 minutter, eller ca. 10 lektioner og er tiltænkt 7.-8. klasse. Forløbet er bygget op af fem hovedpunkter: Introduktion, opstart, opdagelser og kolonier, dansk Vestindien og til sidst en evaluering. Under den tilhørende lærerguide står der, at i forløbet er der fokus på kildearbejde.

Når forløbet åbnes, kommer første side op, introduktion, hvor eleverne introduceres til læringsmålene og derefter skal vælge deres personlige målsætning. Opstarten indeholder en opgave, hvor eleverne skal se et billede af slaver, der skal kortlægge elevernes forforståelse af emnet slaveri, både hvad eleverne ved om slaveri og hvorfor eleverne tror, man op gennem historien har gjort mennesker til slaver. Dernæst kommer de to arbejdsmapper, hvor forløbet deles op i et europæisk- og et dansk perspektiv.

Det europæisk perspektiv, 'Opdagelser og kolonier' starter ud med teksten 'En større verden', der redegøre for opdagelsen af Amerika og opstarten til kolonitiden. Dernæst skal eleverne lave en opgave, hvor de skal læse og kildekritisk analysere og vurdere 'Den nye verden', som er en øjenvidneberetning af Amerigo Vespucci. Dernæst skal de læse en ny tekst, 'Europæisk ekspansion', der redegør for kapløbet om velstand og problemet med mangel af arbejdskraft til sukkerproduktion, der medførte slaveriet. Arbejdsmappen afsluttes med en opsamling, hvor eleverne skal formulere spørgsmål, om de tekster de har beskæftiget sig med.

Efter den europæiske historie, fokuserer forløbet på den danske kolonitid med de Dansk Vestindiske øer. På første side bliver eleverne præsenteret for, hvad de skal arbejde med og hvordan de skal arbejde med det. Derefter skal de se en film om Slavernes frigivelse, der er lavet af den sorte skole og derefter diskutere filmen, med udgangspunkt i de benyttede kilder og filmiske virkemidler.

Efter filmen skal eleverne udarbejde en historisk problemstilling de vil besvare og senere fremlægge i cafégrupper. De skal blandt andet finde kilder til besvarelse af problemstillingen i det interaktive spil 'Rejsen til slaveøerne', (Rejsen til slaveøerne, 2017) hvor eleverne tager til St. Croix og via videoer bliver informeret om slaveriet dengang, hvordan det har påvirket øerne og danmarks økonomi, hvordan det påvirker befolkningen i dag samt aktuelle problemstillinger, som "Skal Danmark sige undskyld for slaveriet?". Efter spillet skal eleverne arbejde videre med problemstillingen og forløbet foreslår en række hjemmesider, hvor eleverne kan finde mere information, hvis de mangler kilder til besvarelse af deres historiske problemstilling. Der bliver opstillet en række krav til fremlæggelsen, som fx at der skal bruges minimum to kildetyper.

Forløbet afsluttes med fremlæggelserne og feedback fra responsgrupper. Responsgrupperne skal have fokus på, om eleverne holder sig inden for problemstillingen og om kilder blev brugt til at belyse problemstillingen. Eleverne udfylder til sidst læringsmålsætningerne igen, for at se om deres mål før forløbet blev opfyldt.

## Klassifikation: Formidlende vs. Stilladserende

HF klassificeres i "Anvendelse af digitale læremidler: effektmåling" som et stilladserende læremiddel. I effektmålingen fodnote 25 (Rambøll, 2014, s.30) noteres det, at selvom Clio online ligger på grænsen mellem at være et formidlende og et stilladserende læremiddel, er det placeret i kategorien stilladserende læremidler. Dette er vi uenige i, da vi mener det overvejende er af formidlende karakter.

Stilladserende og formidlende læremidler minder meget om hinanden. Et formidlende læremiddel foregår typisk ved, at materialet/stoffet gennemgås, hvorefter eleverne i grupper eller individuelt bearbejder stoffet med opgaver. Til sidst samles der op i plenum, hvor strukturen vil bære præg af at alle får informationerne ind i fællesskab (Hansen & Bundsgaard, 2013, s.7). I de stilladserende læremidler vil der stadigvæk være en fælles evaluering/opsamling, men undervejs skiller elevens og lærerens rolle sig ud, her vil eleven nemlig være i fokus, mens læreren indtager en respondent rolle. Kontrafaktiske opgaver og dilemmaspil er eksempler på opgaver, hvor eleven selv skal arbejde med viden ud fra en konstruktivistisk tilgang, der arbejder med tilegnelse af viden, frem for overførsel af viden og derfor er stilladserende (Hansen & Bundsgaard, 2013, s.8).

I forløbet Dansk Vestindien og kolonitiden, er der ingen steder hvor eleverne kan påvirke opgaverne på nogen måde. Opgaverne består netop af læs, kildearbejde, diskuter, fremlæg og evaluer. Vi vurderer derfor forløbet til at være et formidlende forløb. Da det gik op for os, begyndte vi at tage stikprøver på HF's 531 aktiviteter, hvor vi hurtigt kunne konkludere, at det var et fåtal af opgaverne, der var af kontrafaktisk og simulerende karakter. I en mailkorrespondance med Thomas Illum fra læremidler.dk, får vi ligeledes bekræftet vores hypotese, da han kritiserer klassifikationen i effektmålingen, med begrundelsen: "Problemet med Rambøll-undersøgelsen er, at de personer, de satte til at kategoriserer, havde begrænset pædagogisk indsigt. Det er selvfølgelig stærkt problematisk" (bilag 3).

## Legitimitet

Når man går ind på HF's forside, står der om deres nyligt lavede årsplaner fra 2017/2018, at de selvfølgelig er udarbejdet efter fælles mål. Portalen markedsfører sig derfor til sine interessenter som et færdigt produkt. Udover årsplanerne har portalen hele undervisningsforløb, som alle er begrundet med færdigheds- og vidensmål. HF bliver regelmæssigt opdateret, og på alle siderne står hvornår de senest er blevet opdateret og hvilke forfattere der står bag artiklen/aktiviteten. Dette virker utroligt troværdigt som læser og øger legitimiteten af læremidlet. Der er dog ikke mulighed for at se hvilke kilder, der bruges til at skrive de faglige tekster i de interaktive forløb, der er kun kilder på de billeder der supplerer de faglige tekster.

Clioonline og herunder HF er udarbejdet af lærere, museumsansatte og universitetsfolk. Når man trykker ind på 'om forfatterne', er der krediteret 125 forfattere på HF alene. Vi mener derfor, det er uundgåeligt at der er forfattere med modstridende holdninger om indhold og didaktisk tilgang, som

man som lærer bør være opmærksom på.

For at se om HF overholder de FFM, de har oplyst de bruger, har vi udarbejdet en tabel, hvor vi kortlægger om og hvor der arbejdes med de tilhørende videns- og færdighedsmål.

Færdigheds- og vidensmål	Opfyldelse af færdighedsmål	Opfyldelse af vidensmål
<p>Det lokale, regionale og globale</p> <p><b>Fase 1</b></p> <p><b>Færdighedsmål</b></p> <p>Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt</p> <p><b>Vidensmål</b></p> <p>Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt</p>	<p>Teksten "europæisk ekspansion" under mappen "opdagelser og kolonier" har stor fokus på merkantilismen og den rigdom der blev bragt til Europa. Ingen fokus på forandringerne for befolkningen i Afrika.</p> <p>Beretninger om hvordan Danmark blev påvirket findes i det interaktive spil 'Rejsen til slaveøerne' findes i vandringen med Duane der også viser monumenter og veje på St. Croix der stadig står i dag.</p> <p>Der er også beretninger om slavernes hverdag og hvordan slavetiden har påvirket danskere i dag og hvilken indflydelse slavetiden har på øens nuværende indbyggere</p>	<p>Teksten europæisk ekspansion og spillet 'Rejsen til slaveøerne' giver eleverne en bred viden om påvirkningerne lokalt, regionalt og globalt.</p>
<p>Historiske problemstillinger og løsningsforslag</p> <p><b>Fase 1</b></p> <p><b>Færdighedsmål</b></p> <p>Eleven kan formulere historiske problemstillinger</p> <p><b>Vidensmål</b></p> <p>Eleven har viden om</p>	<p>Eleverne skal udarbejde en problemstilling med udgangspunkt i Dansk Vestindien og spillet 'rejsen til slaveøerne'. Der er link til en side, hvor man bliver klogere på at udarbejde en god problemstilling.</p>	<p>Som hovedemne til problemstillingen, kan eleverne vælge mellem emnerne "trekantshandel, livet i kolonierne, slaveriets afskaffelse og kolonierne i dag". Flere af disse emner kan besvares med en genfortælling af kilderne.</p>

<p>udarbejdelse af historiske problemstillinger</p>		
<p>Historiske problemstillinger og løsningsforslag <b>Fase 2</b> <b>Færdigheds mål</b> Eleven kan udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder <b>Videns mål</b> Eleven har viden om metoder til udarbejdelse af løsningsforslag</p>	<p>Eleverne skal efter spillet 'rejsen til slaveøerne' diskutere hvilke kilder der kan besvare problemstillingen "skal Danmark sige undskyld for tiden som kolonimagt". De skal ikke selv svare på problemstillingen, men <u>kun</u> diskutere hvilke kilder der kan bruges.</p> <p>Eleverne skal forholde sig kritisk til de kilder de udvælger til besvarelse af problemstillingen.</p>	<p>Eleverne opbygger viden om problemstillinger i grupper, derefter arbejdes der med belysning af problemstillinger via kilder i plenum og til sidst skal de producere en fremlæggelse.</p>
<p>Kildeanalyse <b>Fase 2</b> <b>Færdigheds mål</b> Eleven kan udvælge kilder til belysning af historiske problemstillinger <b>Videns mål</b> Eleven har viden om kriterier for søgning af kilder</p>	<p>I opgaven 'det videre arbejde', skal eleverne udvælge mindst to kildetyper i en præsentation om Dansk Vestindien. Udover 'rejsen til slaveøerne' bliver forskellige kildetyper præsenteret og der henvises til en side med links til hjemmesiderne Historielab og Rigsarkivet. Disse sider er udarbejdet med forskellige kilder om Dansk Vestindien.</p>	<p>I opgaverne til teksten "den nye verden" skal eleverne vurdere kilder ud fra forskellige udsagn, og give kilderne karakter mellem 1-5, afhængigt af hvor gode kilderne er. Der er ligeledes kildekritiske spørgsmål til troværdighed, tendens m.m.</p> <p>Når eleverne kun bliver introduceret til gode kildedatabaser med, troværdige kilder, skal de ikke ud og bruge søgedatabaser på egen hånd. De arbejder derfor kun med om kilderne er anvendelige til at besvare deres specifikke problemstilling</p>

Vi kan konkludere, via vores tabel, at samtlige FFM der er opstillet for forløbet, bliver berørt i

opgaverne. Forløbet opfylder derfor de krav til legitimeringen af undervisningsforløbet, der er stillet i forhold til krav om FFM opfyldelse.

## Faglighed & indholdskvalitet

I henhold til fagsyn, så er fordelene ved et digitalt læremiddel som HF, at det kontinuerligt bliver opdateret, og derfor ikke bliver forældet. Når der kommer ny viden og nye pædagogiske praksisser, er det nemt og hurtigt at ændre mål, faglige tekster og aktiviteter. De tidligere nævnte 125 forfattere, gør det svært at udtale sig om portalen som helhed, da der potentielt er mange inde over skriveprocessen, men HF har lavet en fane under lærerressourcer, der redegør for portalens fagsyn (Historiefaget, 2017).

HF's grundtanke med historiefaget er: " ... at skabe en portal, som bidrager til at skabe motiverede og engagerede elever, der har viden om og kan forholde sig til historiske og nutidige emner og problemstillinger på et fagligt og personligt plan. Samtidig ønsker vi at hjælpe dem nærmere en erkendelse af, at de er både historieskabte og historieskabende." (Historiefaget, 2017)

Derudover ønskes der fra redaktionens side at gøre eleverne til engagerede og aktive medborger ved at " ... styrke muligheden for, at eleverne kan forstå både deres egen og omverdens historiske, religiøse og samfundsmæssige baggrund og udvikling og indlejre den i en livsverdensnær kontekst." (Historiefaget, 2017), som ligger sig tæt op af Klafkis dannelsesteori om selv- og medbestemmelse.

I faget historie arbejdes der, i følge HF, "ud fra den opfattelse at mennesket er historieskabt og historieskabende," (Historiefaget, 2017) og " ... der lægges vægt på at styrke elevernes evne til at stille spørgsmål til og undersøge både fortid, nutid og fremtid og reflektere over den verden, de er en del af, ved hjælp af historiske problemstillinger og relevante kilder." (Historiefaget, 2017) Dette gøres ved at lægge op til refleksion og diskussion om problemstillinger i både fortid og nutid, lokalt og globalt.

Derudover ønsker de at gøre historien levende med forskellige modaliteter og aktiviteter, ikke det faglige indhold, og at øge elevernes motivation for faget via aktive og kreative forløb og aktiviteter. HF mener at eleverne skal være " ... aktive og medproducerende i arbejdet med det faglige indhold" (Historiefaget, 2017), altså skal viden konstrueres i samarbejde med eleverne og ikke ske via overførsel af viden.

Fagsynet ligger tæt op af de tre fagformål for historie som er udarbejdet, hvor eleverne skal

- " ... opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv." (Fagformål, 2016, stk. 1)
- " ... arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne" (Fagformål, 2016, stk. 2)

- “Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte” (Fagformål, 2016, stk. 3)

Der er udarbejdet fire læringsmål til forløbet ‘Dansk Vestindien og kolonitiden’. For at undersøge forfatternes intentioner med forløbet, og hvad de mener eleverne skal lære, har vi valgt analysere dem.

“Jeg kan diskutere årsagerne til og konsekvenserne af Danmarks tid som kolonimagt  
Jeg kan formulere en historisk problemstilling.

Jeg kan udvælge kilder til at belyse en historisk problemstilling.

Jeg kan bruge kilder til at belyse en historisk problemstilling” (*introduktion, 2017*).

Alle fire læringsmål er baseret på og skrevet direkte til de videns- og færdighedsmål, som forløbet har lagt sig op ad. Det er marginaler der er ændret og hovedsageligt er det ordet ‘eleven’, der er ændret til ordet ‘jeg’.

Hvis man ser på læringsmålene så mener vi, det første læringsmål er af dannende karakter, da en analyse og diskussion om årsager og konsekvenser, vil give eleverne mulighed for at danne en fortidsfortolkning og nutidsforståelse og dermed udvikle deres historiebevidsthed. Diskussionen lægger desuden op til Klafkis teori om, at diskussioner om epoketypiske nøgleproblemer, hvorfor problematikken opstod og de konsekvenser det har i dag, danner eleverne. Da læremidlet ikke direkte lægger op til en diskussion af, hvilke konsekvenser kolonitiden har haft for Danmark, de danske kolonier og deres befolkning i dag, kræver det at læreren faciliterer dette. Grønland og Færøerne er heller ikke nævnt som tidligere kolonier, dette skyldes måske, at der er fokus på slavehandlen. De sidste tre læringsmål, mener vi er af basisfaglig karakter, da de bygger på historiefaglige begreber, historiske problemstillinger og kildekritik.

Udover målene, er der tre fokuspunkter inden for faglighed og indholdskvalitet, som går ud over det traditionelle læremiddel, som synes at være forbundet med de muligheder og begrænsninger som kendetegner digital undervisning:

- Teknologisk aktivisme

HF indeholder ikke mange digitale spil, men de få spil der er, er af tvivlsom kvalitet. Skabelonen er ofte, at eleverne skal læse en række tekster og derefter enten skyde engelske soldater, skibe eller lign. fare. I vores forløb er det eneste spil, det tidligere omtalte interaktive spil ‘Rejsen til slaveøerne’, som adskiller sig, ved at være opbygget af videoindslag og ikke spil. Spillet er både informerende og motiverende, men der mangler opgaver, noteskrivning i programmet eller anden mulighed for at eleverne kan behandle den information de får undervejs i spillet. Eleverne får dog stillet en boks til rådighed på HF’s egen side til at skrive noter i.

- Digital pseudovirkelighed

Første del af forløbet fremstiller på ingen måde at den europæiske kolonitid har indflydelse på befolkningen i dag. Det fremstilles som noget fortidigt og ingen spørgsmål, opgaver eller diskussioner relateres til i dag.

Anden del er lige omvendt. 'Rejsen til slaveøerne' har både fokus på kolonitiden på De vestindiske øer og hvordan den danske slavehandel har påvirket befolkningen på St. Croix i dag, og derved forsøger materialet at henvende sig til elevens livsverden. En af menuerne 'Arnon og Chelsea' handler om hvordan de unge på St. Croixs identitet og mentalitet i dag er påvirket af historien, hvordan de er historieskabte, og hvordan man skal bruge viden om slaveriet til at handle i dag, fx stoppe menneskesmugling, men det er max 10 sekunder der tales om dette. Der er også et fint klip, hvor de fortæller om deres tur til Haderslev og hvor chokerede de blev over at se, hvordan slavetiden blev fortalt i Danmark. Menneskerettighedsaktivisten Shelley, fortæller om Danmarks gæld til St. Croixs befolkningen, og stiller krav om kompensationen, både i form af økonomisk hjælp og en officiel undskyldning. Det er især her, eleverne får en implicit forståelse af, at historien i høj grad stadig påvirker befolkningen i dag og at mange af deres livsvilkår er historieskabte. De eneste danskere der er med i materialet, er to turister i menuen 'Steen og Hanne', som virker til at have holdningen, at det ikke var alle danskerne der var slemme, nogle slaveejere var faktisk gode, og Peter Von Scholten gjorde meget godt for slaverne. De mener ikke at vi skal sige undskyld, for så skal vi sige undskyld for alt andet. Dog skal vi som danskere, anerkende det slemme der skete på øerne og enten sælge eller forære dem ting, der kan hjælpe.

Der er efter vores mening, alt for lidt fokus på om Danmark skal sige undskyld for slaveriet, et emne som må siges at være topaktuelt i dag, da det har floreret i nyhederne. Materialet får det til at se ud som om, at alle på St. Croix mener en undskyldning er det vigtige og de eneste danskere der er med i materialet, mener ikke at vi skal sige undskyld, hvilket let giver en 'os mod dem' stemning. Hvis man havde inkluderet en dansker med synet, at vi skulle sige undskyld, ville eleverne få præsenteret flere synspunkter om sagen og spillet ville fremstå mindre firkantet.

- Teknologisk behaviorisme

Læseguides gør det muligt at matche ord til betydninger, få spørgsmål til tekstforståelse m.m. Selvom spørgsmålene til de to tekster i forløbet er af samme karakter og derfor virker til at være af standardiseret karakter, mener vi de bidrager positivt til elevernes læseforståelse og med fordel kan anvendes til svære såvel som lettere tekster.

Ser vi på forløbet generelt, mener vi at det er yderst kritisk at HF sigter mod at opstille historien som en konstruktion, og så ikke har kildekritiske opgaver der tager udgangspunkt i egenproducerede faglige tekster. Hver gang kildekritik bliver anvendt, omhandler det eksterne tekster/kilder. Der anerkendes på intet tidspunkt, at Clios egenproducerede faglige tekster er en konstruktion af den levede historie, hverken i lærerressourcer eller ved at opgive de kilder teksten bygger på, og manglen på kritisk selvrefleksion får Clios egne tekster til at fremstå som den endegyldige sandhed og at historie er absolut (Pietras & Poulsen, 2013, s. 30).



## Aktiviteter, interaktivitet og rum

HF har opgaver i alle former og typer. Der er alt fra kontrafaktiske opgaver til opgaver om, at bage kage som de gjorde i ungdomshuset. Vi har tidligere beskrevet at HF i højere grad er et formidrende læremiddel, end det er et stilladserende læremiddel, hvilket i høj grad gør sig gældende i vores valgte undervisningsforløb. Her er opgaverne primært; undersøg, analyser og præsentation. Forløbet starter og slutter med læringsmål, som eleverne arbejder med frem til evalueringen. Opgaverne er af forskellige karakter og læremidlets aktivitetsparametre mener vi derfor må rangeres højt. Læremidlet indeholder opgaver, som laves gruppevis eller individuelt og støtter derfor opbyggelse af det sociale rum, samtidig med at der er plads til individuel fordybelse.

Læseguides og aktiviteterne er en blanding af selvregulerende opgaverne, som når læseguides giver feedback på elevsvar med det samme, og aktiviteter der støtter læreren og eleverne i at organisere og regulere adfærd, fx de retningslinjer der bliver opstillet for fremlæggelsen af elevernes historiske problemstillinger, der både omhandler hvordan eleverne skal fremlægge og hvad eleverne skal fremlægge om.

## Tilgængelighed

HF lægger stor vægt på at kunne muliggøre elevdifferentiering ved hjælp af værktøjer. For det første kan eleverne indstille, om teksten skal være svær eller let. Den lette tekst giver samme information som den svære, men bruger kortere ord. Flere ældre ord, eller ord som eleverne ikke støder på i hverdagen, er sorteret fra. Et eksempel er sætningen: "Det fjerne Østen og det dybe Afrika var omgærdet af mørke og mystik" (Nielsen, 2017, s.1) bliver omformuleret til "Hvad der fandtes langt nede i Afrika eller langt mod øst, vidste de ikke. Europæerne forbandt disse ukendte egne med mystik." (Nielsen, 2017, s.1.) Der er mindre omvendt ordstilling, færre normaliseringer og teksten bliver mere konkret, hvilket alt sammen bidrager til en mere tilgængelig tekst (Hansen og Bundsgaard, 2013, s.18-19).

Læseguides sikrer, som før beskrevet, elevernes forståelse. Der er eksempelvis spørgsmål til elevernes forforståelse af emnet, hvor eleverne skal gætte på hvad billedet forestiller, som fører videre til en samtale om emnet. Ligeledes er der spørgsmål til elevernes ordkendskab og til deres læseforståelse, sidstnævnte er både undervejs og som evaluering. Læseguides ændres, alt efter om eleven har valgt svær eller let tekst. Essensen af opgaverne er de samme, men de svære tekster har ofte flere spørgsmål, der skal besvares eller lav støtte til at løse opgaverne, hvorimod de lette teksters opgaver indeholder støttespørgsmål til at strukturere besvarelsen.

Svære ord er understreget med blå farve, som indikerer at der er en ordforklaring tilknyttet, som ved markering af ordet popper op i en faktaboks.

Eleverne har mulighed for at ændre teksttypen til dyslexie, som er lettere for ordblinde at læse. Desuden kan eleverne få læst en selvvalgt markeret tekstbid op, med mulighed for at justere oplæsningshastigheden. Dette kan være medvirkende til stilladseringen af enten handicappede eller elever med læsevanskeligheder (Hansen & Bundgaard, 2013, s.18-19).

Teksterne suppleres desuden af både faktabokse, videoklip, billeder, spil, mindmaps og lyd som alle er samlet i læremidlet og sørger for at eleverne møder adskillige modaliteter i deres arbejde. Nogle af dem kan afspilles eller ses på HF's egen hjemmeside, andre kræver at man følger et link til en ekstern side. Der kan der være risiko for "døde" links som ikke virker.

Til alle tekster og aktiviteter har forfatterne anført, hvor lang tid det ca tager at gennemføre aktiviteten eller læse teksten. Det er ikke altid disse tidsangivelser er præcise nok.

I spillet 'Rejsen til slaveøerne' er der i alt 86 menuer og undermenuer, som eleverne skal navigere i, mange af dem med video på ca 60 sekunder. Der er i alt afsat 55 minutter til, at eleverne kan formulere en problemstilling de vil arbejde med, dernæst spille spillet og diskutere kilderne, hvilket munder ud i en evaluering, der inkluderer 3 minutters hurtigskrivning om hvad de lærte, og til sidst en samtale i plenum om, hvilke kilder der gjorde dem klogere på problemstillingen "Skal Danmark sige undskyld for tiden som kolonimagt". Det mener vi ikke er realistisk at nå med en hel klasse på 55 minutter, så man skal som lærer være opmærksom på, at forløbene kan være længere eller kortere end opgjort.

## Progression og læringsudbytte

Aktiviteterne tilknyttet det europæiske perspektiv stiller ikke spørgsmål til den europæiske koloniserings etisk og moralske problemer, men arbejder kun med kildekritik af eksterne kilder. Eleverne skal ikke tage stilling til eller forstå koloniseringen og der er, som tidligere beskrevet, ikke noget nutidsperspektiv. Det ville være oplagt at diskutere den europæiske koloniserings konsekvenser i dag, fx at hele Sydamerika og Mellemamerika enten har spansk eller portugisisk som modersmål, eller at velstanden i Spanien og Portugal bygger på guld der er taget derfra.

Arbejdet med den historiske problemstilling har potentiale til at eleverne kan arbejde på højeste taksonomiske niveau, men det ligger ikke i selve opgaven. Skal eleverne skabe og konstruere i forløbet, kræver det at læreren kan give eleverne den stilladsering, de har behov for, til at formulere en problemstilling der muliggøre dette. I spillet 'Rejsen til slaveøerne' fortælles der at læseren er taget til St. Croix, for at undersøge betydningen af slavehandlen. Den iscenesættelse af læserens rolle i spillet, kan hjælpe eleverne til at se koblingen mellem skole og omverden, især når videoerne der omhandler de Vestindiske øer i dag, benytter virkelige og navngivne personer på deres alder og de problemstillinger der er aktuelle for dem.

Men da de menuer der indeholder den viden, som sagt, er gemt væk bag et hav af undermenuer og forvirrende navigation, er det svært at sikre at alle eleverne, får mulighed for at undersøge og benytte den viden i deres problemstilling. Når læremidlet ikke stiller krav til elevernes problemstillings taksonomiske niveau, er det til en medium rangering. Skal eleverne opkvalificere deres problemstillinger, kræver det sandsynligvis at læreren hjælper, så problemstillingerne ikke blot er redegørende for fortidens hændelser, men også indeholder en nutidsforståelse og fremtidsforventning og derved styrker elevernes historiebevidsthed. HF anbefaler at læreren godkender problemstillingen, men stiller ingen krav til at de skal være vurderende.

## Differentiering

Digitale læremidler har gjort det muligt at inkludere flere elever, da de indbyggede funktioner så som; let/svær tekst og læs højt gør det muligt at inkludere flere elever i ens undervisning, der måske ville have problemer med en standardiseret faglig tekst, der kun kan læses. HF gør brug af disse funktioner og det er positivt, at man som lærer kan bruge dem til at støtte flest mulige elevers læring.

Siden gør brug af mange forskellige modaliteter fx. Billeder, lydclip, video, animationer, brødtekst, historiske kilder, interaktive spil mm. der bidrager til undervisningsdifferentiering. På Clionline.dk kan man redigere i allerede oprettede forløb, eller man kan oprette og producere egne forløb. Det er ret omfattende og kræver lang tid, men det er muligt at skræddersy forløb efter behov. Man kan dog ikke redigere i clios egne tekster og aktiviteter, hvis man eksempelvis vil tilføje, eller fjerne, en tekstboks med information eller ændre fremgangsmåde.

HF har en guide med pædagogiske redskaber og tips og tricks til øget inklusion i undervisningen. De til den generelle brug af hjemmesiden, men der hører ingen specifikke ideer eller andet til de enkelte forløb. Læremidlet differentierer derfor ikke i forhold til "rollefordeling, samarbejdsformer eller stilladsering af læreprocesserne" (Hansen & Bundgaard, 2013, s. 22), men kun inden for emner og sværhedsgrader.

## Brugervenlighed

HF's hjemmeside er udarbejdet således, at navigeringen på siderne er nem og overskuelig. Navigeringen i forløbet nås i venstre side af skærmen, mens de forskellige funktioner der er tilknyttet kan nås i højre side. I det aktuelle forløb er der læseguides, kildeopgaver samt refleksionsopgaver, hvor brugeren skal ind og interagere med læremidlet. Vi mener derfor, det skal klassificeres som begrænset aktion i henhold til taksonomien for læring og interaktivitet (Hansen & Bundgaard, 2013, s.24). For at det skulle opnå et højere niveau, skulle brugerne kunne manipulere med objekter/grafiske genstande, hvilket ikke er tilfældet i vores udvalgte forløb.

Det er nemt at skabe et overblik over de forskellige forløb på siden, der alle er samlet på en side. Dog skal man vide, hvad de forskellige hjælpefunktioner i højre side skal benyttes til, hvis de skal bruges fornuftigt i ens undervisning, samt hvordan forløbsbyggeren virker og hvordan man opretter sine egne evalueringsopgaver. Men alt den information kan man læse om og finde introduktionsvideoer til på Clionline.dk

Når HF's interaktive forløb åbnes, popper der en instruktionsvideo op til læreren, hvor der forklares hvordan siden bruges, samt hvor der kan hentes mere hjælp. Det kan der i menuen 'Ressourcer' hvor læreren blandt andet kan læse, hvordan læremidlet kan/skal benyttes, tips til pædagogiske initiativer mm. Der findes også en side til eleverne, med hjælp til de funktioner der er på siden, samt læse og notatteknikker.

Det er muligt for læreren at se, hvor langt eleverne er i forløbet, samt at se deres besvarelser. Dette findes på samme side som eleverne arbejder, så det er nemt at finde. Der er desuden ofte lærerguides på siderne, der giver tips til fokus og arbejds spørgsmål.

## Sammenhæng

“Læremidlers værdi for en bruger hænger i høj grad sammen med i hvilken udstrækning de kan bruges sammen med andre læremidler, brugerne har adgang til” (Hansen & Bundgaard, 2013, s.25). Med de kommende krav om alle skoler skal vælge en digital læringsplatform (Frank, 2015), bliver kravet om sammenhæng mere relevant end nogensinde før, da lærerne i fremtiden kan risikere, at skulle benytte flere forskellige portaler. På HF kan man udskrive tekster med eller uden billeder, man kan ligeledes nemt kopiere teksten fra siderne over i andre dokumenter. Dog kan man ikke direkte kopiere de interaktive opgaver, da de er en del af programmeringen på siden. Ligeledes har HF ikke en indbygget funktion til downloads af materiale. I København anvender de læringsplatformen Meebook (KK, 2017), for at sætte links ind i udarbejdede undervisningsforløb, skal hjemmesiderne være “https” links, hvilket HF ikke er. Man kan derfor kun indsætte HF med links tekstform i Meebook, men HF kan ikke indgå som overlay i et udarbejdet forløb, hvor en side kan poppe op hos eleverne. Man skal derfor aktivt gå ind på HF for at læse teksterne, medmindre de er printet.

## Delkonklusion

Når der er krediteret 125 forfattere på HF, fortæller det lidt om hvor stort et læremiddel der er tale om, og hvor omfattende det er. De interaktive forløb på HF er alle udarbejdet ud fra nogle faste rammer og portalen fremstår derfor sammenhængene med et samlet udtryk. Portalen er brugervenlig og besidder et hav af støtteværktøjer, som kan bruges til at inkludere så mange elever som muligt i undervisningen. Forløbet Dansk Vestindien og kolonitiden som vi har analyseret, overholder de forenkede fællesmål, som de beskriver at de overholder, og forløbet fremstår derfor legitimt. Læreren kan skræddersy forløbene, og kan tilføje tekster og opgaver, hvis de mener der er mangler. HF er fyldt med kildeopgaver til eksterne kilder, men der er ikke kildeopgaver til egne producerede tekster. Historie fremstår derfor absolut i deres egne fagtekster, men abstrakt og konstruerede i deres kildeopgaver.

Portalens og forløbet Dansk Vestindien fremstår samlet som et formidlende læremiddel, hvilket betyder, at lærerne ofte selv skal stilladsere og supplere, for at eleverne når de øverste trin i de kognitive taksonomier. Det stemmer overens med den tidligere nævnte konklusion i effektmålingen fra Rambøll, hvor lærerne mente at digitale læremidler, ikke kan stå alene. I det interaktive spil ‘rejsen til slaveøerne’, er der kilder der omhandler St. Croix i dag og hvordan deres historie har påvirket befolkningens samfund i dag, men der er ingen opfølgende opgaver eller diskussioner til disse informationer i plenum, eleverne skal kun bearbejde de informationer de kan belyse den valgte problemstilling med.

Læremidlet lægger op til at der kan udvikles historiebevidsthed, men det støtter ikke selv

udviklingen. Indslaget med de unge på St. Croix viser, hvordan deres historie i den grad har formet dem som mennesker og påvirket deres mentalitet og identitet i dag, men det bliver igen lærerens opgave at rammesætte bearbejdelsen af de informationer og evt. udarbejde egne opgaver, for at sikre elevernes refleksion over hvordan historien har påvirket og stadig påvirker dem, og dermed udvikle elevernes historiebevidsthed og forståelse af at deres identitet er historieskabt.

Vi mener at teksterne, spillet og kilderne der er valgt til forløbet har et hav af potentialer, men HF udnytter ikke dette i deres aktiviteter og opgaver. Alt for ofte bliver indholdet ikke diskuteret, og eleverne skal altså ikke danne en mening, om den information de modtager og den bliver ikke udfordret. Materialet lægger op til en diskussion om, om Danmark i dag stadig har et ansvar for kolonitiden, eller om det hører fortiden til, men formår ikke at bringe den i spil. Det bliver hermed oplagt at lave en nutids- og fremtidsperspektivering, der ville medføre at eleverne får erkendelsen af de kan påvirke historien og dermed være historieskabende, men det vil kræve at læreren tager ejerskab over læremidlet og enten supplerer med andre spørgsmål/tekster eller opkvalificere det nuværende materiale.

## Analyse af empiri

*I dette analyseafsnit svarer vi på spørgsmålet 'Hvordan bruger tre udvalgte 7. klasses historielærere historiefaget.dk i undervisningen, og hvordan støtter det udviklingen af elevernes dannelse og historiebevidsthed?' fra problemformuleringen ved at analysere vores observationer med inddragelse af lærerinterviews, dannelse og historiebevidsthed.*

### L1

Timen starter og L1 læser en kilde op for eleverne fra HF. ifølge HF skulle eleverne selv læse teksten og arbejde to og to om de tilhørende opgaver, L1 vælger at gennemgå de tilhørende kildeopgaver med eleverne i plenum.

L1 læser spørgsmålene højt en for en, ved hvert spørgsmål venter L1 en til to sekunder, men da der ikke er nogen elevaktivitet i den tidsperiode, besvarer han selv spørgsmålene. Eleverne får derfor ikke mulighed for at byde ind, hvis de ikke er utroligt hurtige. I gennemgangen af spørgsmålene er der stor uro i klassen og flere elever bliver observeret på andre hjemmesider end HF (bilag 4). Det virker ikke særligt motiverende når L1 tager undervisningen i egen hånd og eleverne ikke får tid nok til komme med input til opgaverne. Ved ikke at skabe dialog om materialet og ikke inddrage eleverne, skaber L1 en overførsel af viden frem for at videreudvikle og sammensmelte deres eksisterende viden, stik imod retningslinjerne fra UVM og Bernard Jensens anbefalinger for udvikling af historiebevidsthed. Det må antages at L1 har valgt at læse teksten op af didaktiske eller tidsbesparende årsager, da L1 har valgt ikke at følge opgaverne fra HF, men har taget det i egen hånd.

Eleverne skal efter kildeopgaven se en film kort film om Københavns bombardement. Undervejs stoppes filmen og L1 stiller spørgsmål til handlingen. 2-3 elever svarer. Eleverne bliver sat til første at læse en tekst om bombardementet, og derefter arbejde med opgaven, et interaktivt spil, enten i

tomandsgrupper eller individuelt. Opgavens formål introduceres ikke, L1 informere blot eleverne om at de skal følge instruktionerne på HF.

Spillet består 6 kategorier der alle har en eller flere introtekster, en kontrafaktisk tekstopgave, et minispil, som enten er et skydespil eller et puslespil, samt 'outrotekster', der opsummerer hvad eleverne nu ved og forklarer hvad det virkelige udfald var af konflikten, som eleverne har lavet en kontrafaktisk opgave om.

L1 hjælper elever der spørger om hjælp, men kun til hvordan spillet skal spilles. Størstedelen af eleverne går ud af klassen for at arbejde og L1 forlader også klassen.

Da L1 er ude af klassen, spørger vi en gruppe på tre elever, hvad de synes om spillet. Gruppen svarede: "Vi læser ikke altid teksterne til opgaven, de er for lange og kedelige. Men vi har spillet spillet. Men ikke de der outro og hvad nu hvis. (bilag 5)"

Samtalen med eleverne tyder på at spillet lider af teknologisk aktivisme, da spillet umiddelbart er sjovt på kort sigt, men ikke engagerer eleven i faglig fordybelse. Ej heller bidrager det til elevernes faglige udvikling, da eleverne ikke har læst de kontrafaktiske tekster, der skulle udfordre og udvikle deres historiebevidsthed ved at ændre på fortiden og så vise hvilke konsekvenser det ville have nu.

Når eleverne siger at de ikke læser opgaverne, da de er lange og kedelige, er der tegn på at stoffet ikke åbner sig for eleverne og omvendt, som følge af at relevansen og formålet med undervisningen, ikke er tydeliggjort og rammesat for eleverne og dermed bidrager det ikke til elevernes dannelse.

L1 forlader klassen efter 40 min, for at foretage elevsamtaler og indrapportere en funden kniv og kommer først tilbage efter timens afslutning. Eleverne bliver som følge heraf ikke støttet i deres arbejde med HF og der er ligeledes ingen evaluering på timen. Det medfører at elevaktiviteten går i stå og eleverne tager mobiltelefonerne frem eller surfer på nettet. Det kan skyldes, at læreren ikke er til stede, men vi mener også at den manglende stimulering og inddragelse af elevernes interesse er medvirkende. Her er der tydelige tegn på, at undervisningen er kedelig og perspektivløs for eleverne, hvilket tidligere begrundes af Bernard Jensen, som en konsekvens af at elevernes udviklede historiebevidsthed ikke er medtænkt i undervisningen.

Hvis materialet ikke er nok i sig selv, skal der suppleres. I interviewet af L1 tyder det på at suppleringen af materiale er minimal, da L1 til spørgsmålet 'Når du bruger Historiefaget, supplerer du så med andre opgaver eller tekster (hvorfor, hvorfor ikke)?' svarer L1 "Nej, historiefaget fungerer fint." (Bilag 6). Da vi, før observationen spurgte L1, om han brugte andre materialer, svarede han "Jeg bruger kun Clionline, det kan man lige så godt. Det er så nemt." (Bilag 5). HF's støttefunktioner bliver ikke benyttet i undervisningen, ej heller muligheden for at redigere i forløbet, som ellers kunne støtte elevernes læring.

## L2

Under L2 introduktion om nationalsocialisme, deler L2 begrebet op i to dele, socialisme og nationalisme, for at aktivere elevernes for forståelse. Da eleverne bliver spurgt hvad nationalisme betyder, bliver der svaret 'racisme' og 'dansk folkeparti'. L2 bliver her bevidst om, at eleverne

forbinder ordet med noget negativt, og derfor ikke har en objektiv forståelse af fagbegrebet. Denne fejltolkning irrettesætter L2 ved at påtale det og vise sangen 'Gi' mig Danmark tilbage' af sangerinden Natasja på YouTube. Under afspilningen pauses sangen flere gange, for at snakke om lyrikken og dens betydning, hermed bliver elevernes forståelse af begrebet 'nationalisme' udfordret gennem dialog. Sangen af Natasja er ikke nævnt nogen steder i forløbet og L2 må derfor have vurderet, i den givne situation, at den har været god som supplerende materiale. Når L2 vælger en forholdsvis ny sang, som eleverne måske kender, så bygger han videre på deres eksisterende viden, og tager udgangspunkt i deres livsverden og videreudvikler deres historiebevidsthed.

L2 deler klassen ind i grupper, der skal lave opgaverne på HF. L2 går jævnlige rundt mellem eleverne, og spørger ind til hvor langt de er nået og om de forstår det hele. Kilderne til opgaven gennemgås i plenum, mens selve arbejdet med dem laves i grupperne.

I kildeopgave 3 skal eleverne analysere det nazistiske ideal. Da L2 vurderer at eleverne har svært ved at forstå opgaven, gennemgås den i plenum. Eleverne har næsten lige arbejdet med det romerske og oldgræske kropsideal, så L2 finder David statuen på internettet for at sammenligne med det nazistiske kropsideal og derefter sammenligne med i dag. Der er mange fingre oppe og elevdeltagelsen er høj. L2 spørger eleverne, om de mon tror at alle danskere så sådan ud i 1940'erne, eleverne tror at der var mange danskere der ikke var blåøjede og blonde. Da en elev sammenligner nazisternes ideal med hvordan DFs reklamer ser ud i dag (Bilag 7), tager L2 idealet op og diskuterer med eleverne, om alle danskere ser sådan ud i dag, og referere til sig selv som et eksempel på en dansker der ikke lever op til det ideal, men som stadig føler sig dansk, og at det måske ville have haft en konsekvens dengang. Ved at bruge sig selv som eksempel, et menneske som eleverne kender og har en relation til, inddrager og videreudvikler L2 elevernes solidaritet. Historien bliver ikke bare noget ukendt og abstrakt som læses op fra en computer, men det bliver noget eleverne kan forstå og føle. Der arbejdes derfor både med elevernes historiebevidsthed, i form af fortids og samtidsforståelse samt et af Klafkis tre kriterier for individuel dannelse, solidaritet.

I henhold til interview spørgsmålet om, hvad det vigtigste ved historie er, svarede L2: "Historie lærer os om hvem vi var og hvorfor vi er dem vi er nu, samt hvem vi måske bliver til (Bilag 8)", hvilket også ses tydeligt i undervisningen. L2s beskrivelse af historiefagets relevans er næsten magen til Jensens definition af historiebevidsthed.

I opgaveintroduktionen har L2 i to tilfælde perspektiveret emnet til elevernes samtid og dermed sikret at eleverne kan se, hvordan deres hverdag fletter sammen med historien.

Fremtidsperspektivet er ikke inddraget, hvilket kan skyldes at det var i starten af forløbet. L2 bruger HF's støttefunktioner, når/hvis det vurderes at eleverne har brug for det, for at sikre at alle kan deltage på lige vilkår (Bilag 8).

Efter gennemgangen af kildeopgaverne, arbejder eleverne gruppevis i google docs. L2 gennemgår afslutningsvis opgaverne med stor elevdeltagelse. Vi mener at den høje elevdeltagelse skyldes at eleverne oplever at undervisningen er relevant for dem og har givet dem en bedre forståelse af verdenen.

### L3

Læreren har fokus på tekstens fagord ved timens begyndelse. Eleverne skiftes til at læse teksten højt i plenum og når de støder på svære ord, forklarer læreren ordene for klassen. De bruger ikke HF's egen ordforklaring og de læser alle højt af den svære tekst. Da eleverne har læst teksten, beder L3 eleverne om at løse opgaverne. L3 kan ikke selv finde opgaverne på sin lærerprofil, men ved de er der, da hun har adgang til en facitliste til siden. L3 spørger eleverne, om de kan finde opgaverne på deres elevprofiler, men det kan de ikke. Da ingen af dem kan finde opgaverne, opdager observatøren at det er læseguide L3 kan se på sin lærerprofil. Observatøren må, i nogle sekunder, afbryde sin observationsrolle for at vise hende hvor de findes på historiefaget og derefter vise eleverne hvorhenne de kan finde læseguides i teksten. L3 forklarer at læseguides aldrig er blevet i undervisningen før og er at det er dejligt at vide hvor de kan findes.

Eleverne bliver sat til at lave læseguide opgaverne i grupper. L3 beder eleverne om at lave det i grupper, som herefter skal gennemgå svarene med en anden gruppe, som slutligt gennemgås i plenum. L3 kommer over til observatøren og forklarer, at klassens faglige niveau er lavt grundet deres lave ordforråd, og at arbejdsmetoden er udarbejdet, så de kan modarbejde dette (bilag 9). L3 har her vurderet, at forløbets stilladsering ikke var optimal for klassen og deres faglige niveau. Når klassen, ifølge læreren, døjer med lavt ordforråd, som har medført et lavt fagligt niveau, ville det klart være en fordel, hvis eleverne fik muligheden for at arbejde med de lette tekster, hvor informationerne er let tilgængelige og sproget er lettere at forstå.

En del elever havde problemer med at svare på spørgsmålene i læseguides, som til de svære tekster ofte kræver, at eleverne benytter det, de har læst i en ny kontekst, hvilket er svært, hvis de ikke har forstået hvad der står i teksten.

Ifølge forløbet skulle eleverne herefter se en film om slaget på reden og svare på fem spørgsmål til kilden. L3 går dog ikke videre til aktiviteten, men vælger at arbejde videre med teksten de lige har læst. L3 vælger i stedet at skrive: Hvad, hvem, hvornår, hvorfor og hvordan op på tavlen, og beder eleverne om selv at formulere spørgsmål, ud fra de givne hv-ord og derefter besvare dem. Klassen ender derfor med at bruge 1,5 time på aktiviteten, som HF har vurderet til at tage ca. 20 minutter.

I interviewet spørger vi L3 'I din undervisning, bruger du så Clio Onlines indbyggede funktioner såsom: Let/svær tekst, oplæsning, læseguide? (hvis ja, hvilke og hvorfor)' hvor svaret er "Nej, vi forsøger at lære siden at kende grundigt først" (Bilag 10). L3 har ikke modtaget undervisning i brugen af HF, hvilket kunne have givet et indgående kendskab til portalen og dermed brugen af støttefunktionerne.

Da eleverne kun har læst en faglig tekst og lavet læseguides mener vi ikke, at deres historiebevidsthed eller dannelse er blevet berørt. Årsager og konsekvenser er ikke blevet diskuteret, eleverne har ikke fået mulighed for, at relatere det faglige materiale til deres livsverden og deres holdninger er ikke blevet udfordret eller inddraget. Observationen stemmer ikke overens med L3's overbevisning om målet med historiefaget, som er "For at forstå hvor man skal hen, skal man vide hvor man kommer fra. Der er vigtige lektier at lære gennem historieundervisningen, som ikke at gentage de samme fejl som man har gjort gennem historien." (bilag 10), som stemmer godt



overens med kravet om at eleverne skal opnå erkendelsen af at være historieskabte og historieskabende.

## Delkonklusion

Vi kan konkludere at lærerens brug af historiefaget har en stor betydning for elevernes læring og dannelse. Hvis læreren formår at relatere stoffet til elevernes livsverden, øges elevaktiviteten og eleverne motiveres, der skal dog tages forbehold for at emnerne vi observerede var forskellige, hvilket kan have spillet en rolle. Ingen af lærerne har modtaget undervisning i HFs brug og konsekvenserne er tydelig i analysen af L3, hvis klasse døjer med forståelse af stoffet, som kunne afhjælpes ved hjælp af støttefunktionerne. Hvis klassen benyttede støttefunktionerne, kunne L3 sikkert spare tid, som derefter kunne bruges på bearbejdelse af de faglige tekster. L1 får ikke rammesat sin undervisning, hvilket medfører at eleverne ikke føler et behov for at arbejde med aktiviteterne, som leder til lav deltagelse og motivation, hvor eleverne ikke åbner sig for stoffet. L2 formår at bringe elevernes livsverden med i undervisningen og åbne stoffet for dem, men først efter inddragelse af andet materiale, der bedre forklarer historien for hans specifikke klasse. Det er svært at konkludere, om lærerne formår at give eleverne erkendelsen af, at de er historieskabte og historieskabende, da vi ikke har observeret hele forløbet og det derfor kan være at den erkendelse først kommer senere.

Vores observationer bakker om vores påstand om, at HF ikke formår at relatere til elevernes livsverden og eksisterende historiebevidsthed, hvis læreren ikke tager ejerskab over materialet.

## Konklusion

I vores opgave har vi undersøgt tre historielærers brug af Historiefaget.dk samt lavet en læremiddelanalyse af forløbet 'Dansk Vestindien og kolonitiden'. Vi har fundet frem til forløbet lægger op til at elevernes historiebevidsthed kan udvikles, men ikke selv støtter denne udvikling nok. Forløbet opbygger elevernes viden om emnet, men formår ikke at få eleverne til at tage holdning til informationsstrømmen eller danne meninger om problemstillingen og dermed opbygges elevernes historiebevidsthed ikke. Manglen på diskussion, er stik imod Klafkis tanker, hvor netop diskussion om nøgleproblemerne er essentielt for dannelsen.

I analysen har vi kategoriseret HF som et formidlende læremiddel, og påvist at lærerne derfor selv må tage ejerskab over HF ved at supplere og opkvalificere materialet, for at nå de øverste trin i de kognitive taksonomier. Denne kategorisering bliver påvist, ved den manglende diskussion og relation til i dag samt manglen på stilladsering af kontrafaktiske og simulerende opgaver.

HF sælger sig selv på, at de gør det lettere end nogensinde at differentiere med deres støtteværktøjer. Vi har analyseret dem og kan konkludere at der er stor mulighed for at tilpasse teksterne til den enkelte elevs behov. Det kræver dog at læreren kender til disse støtteværktøjer, hvis de skal have en indflydelse. Vores undersøgelse viser dog, at det er et fåtal af lærere, der har modtaget formel undervisning i brug af historiefaget. HF har selv en række introduktionsvideoer og

sider med information om hvordan siden bruges, men det er tydeligvis ikke nok. I vores tre observationer havde ingen af lærerne modtaget undervisning i brugen og det var tydeligt at de havde forskellige måder at tilgå læremidlet. L1 og L3 bruger ikke støttefunktionerne, og konsekvenserne er tydelige i observationen af L3, hvor klassen ikke forstår teksten.

Når læreren selv skal tage ejerskab over materialet, er det lærerens ansvar at sikre elevernes udvikling af historiebevidsthed og understøtte dannelsen. Det stiller krav til lærerens faglighed om at tilpasse forløbet til den individuelle klasse. I vores observation formår L2 at gøre materialet relevant, ved gentagende gange at inddrage elevernes livsverden og dermed gøre det relevant for den enkelte elev. Hvis undervisningen ikke inddrager elevernes livsverden, bliver undervisningen en overførsel af viden, frem for at eleverne oplever at de er historieskabte og historieskabende, og dermed bliver undervisningen kedelig og perspektivløs.

Vi mener vores opgave kan opsummeres til to hovedpointer der påvirker lærernes brug af HF. Den ene er at læreren bliver nødt til at tage ejerskab over forløbene, ved at supplere og opkvalificere dem, grundet HF's karakter som et formidlende læremiddel. Det andet er hvor godt lærerne kender til HF og dets funktioner, som påvirker elevernes tilegnelse af viden. Vi mener derfor samspillet mellem de to er essentielt for at øge elevernes udvikling af dannelse og historiebevidsthed.

## Handlingsperspektiver

*I vores afsnit om handlingsperspektiver har vi udvalgt tre forslag til hvordan problematikken i opgaven vil kunne løses.*

- Clio kurser

På Clionline.dk skriver de at de tilbyder kurser og workshops til brug af clios online portaler. Det er muligt at anmode om at Clio, gratis, kommer ud på skolen og afholder skræddersyede kurser og workshops. Der tilbydes også 'webinar', som afholdes i de forskellige fag et par gange årligt, hvor en medarbejder viser portalernes muligheder og funktioner. I vores tre interviews og observationer erfarede vi, at ingen havde fået undervisning i clio eller historiefaget, og at deres viden om portalen var selvlært. Når man på danske skoler stopper med at købe lærebøger, og massivt investerer i digitale læremidler, så må det være skoleledernes, og de lærere som er sat til at udvælge og købe læremidler, opgave at kvalificere lærernes brug af fagportalerne. I effektmålingen fra Rambøll, kan det aflæses at 59 % af de adspurgte lærere ikke er blevet undervist i brugen af digitale læremidler (Rambøll, 2014, s.66), og at 32% er undervist af en kollega eller på anden vis. Det er altså kun 18 % af lærerne der rent faktisk er blevet undervist på et kursus eller et webinar. Et muligt handleperspektiv kunne derfor være at bestille kurser/workshops til skoler der anvender HF.

- Regeringen og kommunerne

I problemfeltet redegør vi for at lærernes forberedelsestid er faldet drastisk efter den sidste skolereform. Når effektmålingen og vores analyse af et forløb på HF, viser at læremidlet ikke kan stå alene, hvis det skal nå de øverste trin i de kognitive taksonomier, så må lærerne supplere materiale

eller øge stilladseringen. Dette er tidskrævende og gør at nogle lærere måske bare vil følge materialet slavisk, uden at supplere. Et muligt handlingsperspektiv fra regeringens side, kunne derfor være at øge lærernes forberedelsestid igen.

- Ufaglærte undervisere

Ingen af de tre historielærere har linjefagskompetencer til at undervise i historie. Ifølge "Kortlægning af linjefagsdækning i folkeskolen 2013" var 43% af de adspurgte historielærerne i Danmark ikke linjefagsuddannede i 2013 (Nikolajsen & Larsen, 2013, s. 4), det er tredje højest af alle fag med natur/teknik (50%) og kristendomskundskab (62%) på henholdsvis anden- og førstepladsen. Tallet er stigende fra 1995, hvor det var på omkring 33% (Pietras & Poulsen, 2013, s. 79), så det er højst sandsynligt ikke en tendens der ændrer sig foreløbigt.

Vi mener det er kritisk, da det kræver en forståelse af centrale historiefaglige begreber for at kunne udvælge og bearbejde undervisningsmateriale, hvis det skal støtte elevernes udvikling i historiefaget. I vores konklusion har vi fastslået at vi ikke mener at historiefaget.dk kan stå alene, men enten skal suppleres med andet materiale eller også skal læreren bruge sine kompetencer til at opkvalificere materialet. Har lærerne ikke det, risikerer vi at 43% af alle folkeskoleklasserne ikke formår at opnå kompetencerne der kræves.

# Litteraturliste

## Bøger og artikler

- Bjørndal, Cato. (2003) Det vurderende øje. Aarhus: Klim
- Butters, Nanna B. & Bøndergaard, Jette T. (2010) At gøre kultur i skolen. Akademisk Forlag
- Graf, Stefan Ting & Skovmand, Keld. (2004): Fylde og form - Wolfgang Klafki i teori og praksis. Århus: Klim
- Hansen, T & Bundsgaard, J. (2013). Kvaliteter ved digitale læremidler og ved pædagogiske praksisser med digitale læremidler.
- Mattsson, Matts. (2014). Videnskabsteoretiske valg. *Læreren som forsker: 89-115*.
- Nikolajsen, Line Steinmejer & Larsen, Thomas. (2013) Kortlægning af linjefagsdækningen i folkeskolen 2013. Undervisningsministeriet <https://www.eva.dk/projekter/2013/analyse-af-laerere-og-paedagogers-kompetenceudvikling/projektprodukter/notat-kortlaegning-af-linjefagsdaekning-i-folkeskolen>
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage. (2013) Historiedidaktik. København: Gyldendal
- Poulsen, Jens Aage. (2013) Historie - I serien Mål og midler. Aarhus: Klim
- Rambøll. (2014). Effektmåling - Anvendelse af digitale læremidler. Rambøll & BCG.
- Rønn, Carsten. (2006). Almen videnskabsteori for professionsuddannelsen. København: Alinea.
- Wastiau et al. (2013). The use of ICT in education: A survey of schools in Europe. European Journal of Education.

## Hjemmesider

- Bakken, Hege. (2016). Elever skriver hurtigere men husker dårligere med tablets. Lokaliseret d. 23. maj 2017 på: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/eleverne-skriver-hurtigere-men-husker-darligere-med-tablets>

- Bauman, Mathias (2017). Lokaliseret d. 8. maj 2017 på: <http://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/it-i-undervisningen/oeget-anvendelse-af-it-i-folkeskolen>
- Christensen, Arnfinn (2013). Skjønner mindre og leser dårligere på skærm. Lokaliseret d. 23. maj 2017 på: <http://forskning.no/menneskekroppen-hjernen-media-sprak-psykologi/2013/03/skjonner-mindre-og-leser-darligere-pa-skjerm>
- Den digitale skole (2017). Lokaliseret d. 8. maj 2017 på albertslund.dk: <http://albertslund.dk/borger/dagtilbud-og-skole/skoler-uddannelse/it-i-skolen/den-digitale-skole/>
- Digitaliseringsstyrelsen (2017). Den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2016-2020. Lokaliseret d. 23. maj 2017 på: <https://www.digst.dk/strategier/strategi-2016-2020>
- En digital folkeskole. (2011) En digital folkeskole - en national strategi for IT. Lokaliseret d. 8. maj 2017 på: <http://www.issoe-skolen.dk/Faelles/NytFra/734/en%20digital%20folkeskole%20uvm.pdf>
- Fagformål. (2016). Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning lokaliseret d. 24 maj 2017 på: <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Frank, Lise (2015). Lokaliseret d. 16. maj 2017 på folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/560018/din-skole-skal-vaelge-laeringsplatform->
- Historiefaget (2017) lokaliseret d. 30. maj 2017 på Clionline.dk <http://www.clionline.dk/historiefaget/udskoling/ressourcer/til-laereren/laervejledning/historiefaget/>
- Introduktion. (2017). Dansk vestindien og kolonitiden - introduktion. Lokaliseret d. 14. Maj 2017 på [http://www.clionline.dk/historiefaget/udskoling/forloeb/show-unitplan/?unit\\_plan=a7f08b87-1ea4-43a4-8e9b-8064b3e43a1e&cHash=1d4157891578ef9dc2cca149449afa3e](http://www.clionline.dk/historiefaget/udskoling/forloeb/show-unitplan/?unit_plan=a7f08b87-1ea4-43a4-8e9b-8064b3e43a1e&cHash=1d4157891578ef9dc2cca149449afa3e)
- Jensen, Bernard Eric: Historiebevidsthed og historie - lokaliseret d. 18. maj 2017 på: <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/historiebevidsthed-og-historie.pdf>
- Jessen, Søren. (2014). Lærerne har mindre forberedelsestid efter skolereform. Lokaliseret d. 25. maj 2017 på: <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/nordjylland/laererne-har-mindre-forberedelsestid-efter-skolereform>
- KK. (2017). Københavns kommune - Ny fælles læringsplntform i Københavns kommune.

Lokaliseret d. 16. maj 2017 på: <http://www.kk.dk/nyheder/ny-faelles-laeringsplatform-i-koebenhavns-kommune>

- Mainz, Pernille. (2015). Millioner spildes på IT i folkeskolen. Lokaliseret d. 23. maj 2017 på: <http://politiken.dk/indland/uddannelse/art5564810/Millioner-spildes-p%C3%A5-it-i-skolen>
- Nielsen (2017) En større verden. Lokaliseret d. 27. Maj 2017 på [http://www.clioonline.dk/historiefaget/udskoling/emner/historiske-emner/kolonier-og-slaveri/en-stoerre-verden/?unit\\_plan=a7f08b87-1ea4-43a4-8e9b-8064b3e43a1e&active\\_element=e1338781-815e-40ed-9c58-319d507eb43c&show\\_unit\\_plan=1](http://www.clioonline.dk/historiefaget/udskoling/emner/historiske-emner/kolonier-og-slaveri/en-stoerre-verden/?unit_plan=a7f08b87-1ea4-43a4-8e9b-8064b3e43a1e&active_element=e1338781-815e-40ed-9c58-319d507eb43c&show_unit_plan=1)
- Poulsen, Jens Aage: Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer? - Lokaliseret d. 18. Maj 2017 på: <http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>
- Rejsen til slaveøerne (2017) lokaliseret d. 14. maj på: <http://www.rejsentilslaveoerne.dk>
- Riise, Andreas - Ph.d.-studerende: Ingen evidens for, at it i undervisningen virker (2017). Lokaliseret d. 8. maj 2017 på: <https://www.folkeskolen.dk/601660/phd-studerende-ingen-evidens-for-at-it-i-undervisningen-virker>
- UVM. (2017). Undervisningsministeren nedsætter rådgivningsgruppe for digital læring. Lokaliseret d. 23. maj 2017 på: <http://www.uvm.dk/aktuelt/uvm/udd/folke/2017/mar/170330-undervisningsministeren-nedsaetter-raadgivningsgruppe-for-digital-laering>