

Standardtitelblad til opgaver på Læreruddannelsen Campus Roskilde.

Elektronisk aflevering

Navn og studienummer: Inge Marie Munter Jørgensen lh12s023

Fag/hold: LR Bachelor sommer 2017

Titel på opgaven: "Fokus på historieundervisningen - Den lille fortælling"

Vejleder/underviser: Jens Pietras og Sven Gerken

Antal sider/anslag: 45 / 64 994

Afleveringsdato: 1. juni 2017

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 1016 af 24/08/2010) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.

Det betyder, at opgaven udelukkende er skrevet af afleveringspersonen/personerne og med de ifølge studieordningens tilladte hjælpemidler.

Når eksamensopgaven er uploadet har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 1016 af 24/08/2010.

Fokus på historieundervisningen

Den lille fortælling

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	5
2. Afgrænsning	7
3. Problemformulering	8
4. Videnskabsteoretisk retning	8
4.1 Projektets videnskabsteoretiske perspektiv	9
4.2 Videnskabsteoretiske begreber	9
4.2.1 Piaget	9
4.2.2 Historiefagets udfordringer	12
4.2.3 <i>Fra zonen for nærmeste udvikling til stilladsering</i>	12
4.2.4 Forskellige fagsyn	13
4.2.5 Grundlaget for projektets handlingsperspektiv	14
5. Metode	16
5.1 Dokumentanalyse	16
5.2 Læremiddelanalyse	17
5.3 Semistrukturerede interviews	17
6. Analyse	18
6.1 De lovmæssige krav for faget historie	18
6.2 Læremidler til historiefaget	20
6.2.1 Klar, parat, historie	21
6.2.2 Historie 3 og Historie 4	22
6.3 Lærernes Refleksioner	24
6.4 Opsamling på analysen	29
7. Sammenfatning	33
8. Handlingsperspektiv	34
9. Perspektivering	36
10. Litteraturliste	37
Bøger	37
Artikler	37
Links	37
Forskningsprojekt	38
Empiri	38
Bilag	39
Bilag 1	39

Analyse af læremidler	39
Bilag 2.....	40
Mål for forløb.....	40
Bilag 3.....	41
Lektionsplan	41
Bilag 4.....	45
Anvendt læremiddel til forløb	45
Bilag 5.....	45
Anvendt læremiddel til forløb	45

1. Indledning

I 2016 udkom rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Rapporten er udarbejdet af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen, og det grundlæggende spørgsmål for rapporten var:

"Hvordan forstås faget hos elever og historielærere, der praktiserer faget?"

(Poulsen og Knudsen 2016: 5)

Rapporten er udarbejdet inden den nye skolereform blev implementeret. Dog var der nogle skoler, der havde kørt en forsøgsordning med de nye Fælles Mål.

Rapporten er repræsentativ for hele Danmark, idet den har undersøgt 28 forskellige skoler i landets fem regioner, og omfatter interviews af både elever og lærere.

Undersøgelsen har formået at komme godt rundt om faget. Den har givet nyttig viden til en nyuddannet historielærer, men der er et problem ved rapporten; kigger man nærmere på eleverne, der har deltaget i undersøgelsen, fremgår det, at:

"Der har været tale om elever fra 6.-9.klassetrin, dog hovedsageligt udskolingselever..."

(Ibid.: 8)

Derfor kan man spørge sig selv: hvad med de elever, der går i indskolingen og på mellemtrinnet? Burde de ikke også have været spurgt i så omfattende en undersøgelse?

I rapporten *Historiefaget i fokus* bliver eleverne spurgt ind til:

"I hvilke sammenhænge mener eleverne, at de har lært noget?"

(Ibid.: 12)

Her svarer eleverne; når der sker noget usædvanligt, at de ser film, eller undervisningen er henlagt til andre læringsrum. Formen på undervisningen har betydning for dem, der gør, at de husker det bedre.(Ibid.: 12)

Samtidig er det interessant, at når der bliver spurgt ind til, hvordan undervisningen foregår, så svarer eleverne:

"Der er nogen variation, men det er karakteristisk, at læreren gennemgår et stof ("tavleundervisning"), der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål."

(Ibid.)

Der er ikke megen variation i den undervisning, eleverne fortæller om, og dette kunne meget vel være forklaringen på, at de oplever faget som kedeligt:

“En del elever mener, at undervisningen er kedelig. De efterlyser større variation i undervisningen som løsning på problemet.”

(Ibid.: 13)

Denne undersøgelse kan give god viden, når man skal ud og undervise i faget historie. Om ikke andet så en *How not to do it*, hvis man ser på elevernes svar, fordi det er et ønske, at eleverne skal opleve historiefaget som nødvendigt, lærerigt og spændende – et fag, der kan kobles til deres eget liv og hverdag. Men hvordan gør man det? Hvordan kan man undervise i historie fra første fase, så det stadig er interessant senere hen?

I min sidste praktik på læreruddannelsen underviste jeg i historie i tre klasser: to 3. klasser og en 4. klasse. Der var stor forskel på at undervise de forskellige klassetrin. I 3. klasse var faget helt nyt for eleverne, og i 4. klasse vidste eleverne godt, hvad det handlede om, og de havde arbejdet med online læremidler samt lavet rollespil i deres sidste forløb.

De tre klasser var meget motiverede for at lære noget. Så hvordan bevarer man elevernes interesse for faget? Ud fra det, jeg har kunnet læse i rapporten *Historiefaget i fokus*, er det ikke så let. Eleverne mister interessen og har svært ved at se meningen, når de når til den sidste fase. Desuden er der en lovmæssig del af faget, som skal overholdes, der bliver produceret læremidler, og eleverne lærer forskelligt, alt efter hvilket udvekslingsstadium de befinder sig på rent intellektuelt. Så hvordan kan man gribe historieundervisningen an?

2. Afgrænsning

Fokus for dette projekt er første fase i historieundervisningen i folkeskolen (3. - 4. klasse). Det har jeg valgt, fordi det er relevant for min egen praksis som lærer, da jeg i mine andre linjefag er rettet til indskolingen og mellemtrinnet. Desuden har jeg en interesse for, hvordan børn lærer på dette niveau og ikke mindst hvordan man kan skabe en undervisning, der fanger elevernes interesse og muligheder for at lære.

Til at undersøge dette projekt har jeg valgt at lave en dokumentanalyse af fagets formål og læseplan. Det har jeg valgt, da det er et af de lovmæssige krav, jeg som historielærer skal forholde mig til og planlægge undervisningen ud fra. Derudover har jeg valgt at lave en læremiddelanalyse af to didaktiserede læremidler, som man ofte støder på. De to læremidler har forskellige fagsyn og ser derfor forskelligt på elevers læring. Jeg har også valgt at interviewe to af folkeskolens historielærere, der i dette skoleår begge har undervist i 4. og 6. klasse. Disse lærere ved nemlig om nogen, hvordan det er at undervise i historie, og de har begge erfaring med at starte historieundervisningen op i 3. klasse.

I analysen har jeg valgt at anvende Piagets kognitive udviklingsteori til at forstå, hvordan børn udvikler sig på det pågældende tidspunkt. Herunder anvender jeg også Piagets begreber for børns forståelse af tid. Da Piagets teori mangler empirisk belæg, har jeg valgt at trække på Jan Bjarne Bøe; Bøe er en norsk historiedidaktiker, der – med inspiration fra Piagets teori – har undersøgt børns udvikling og tidsforståelse. Derudover anvendes Wood et al.s begreb om *stilladsering* af elevers læring til at se på, hvordan læremidlerne støtter elevernes læring.

For at komme med et forslag til, hvordan jeg selv som historielærer vil planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen, vil jeg i mit handlingsperspektiv lade mig inspirere af Rosie Turner-Bisset til at se på, hvordan man kan skabe en kreativ undervisning. Som planlægningsværktøj for undervisningen benytter jeg Andreas Körbers didaktiske model, og til at legitimere indholdet af undervisningen vil jeg bruge Christine Counsell's 5R-model.

3. Problemformulering

Hvordan kan historieundervisningen i fase 1 (3.-4. klasse) planlægges, gennemføres og evalueres, så alle elever udfordres på deres respektive niveau?

- Hvilke formelle læreplansmæssige krav stilles der til historieundervisningen på begyndertrinnet?
- Hvilke læremiddeltyper og konkrete didaktiserede læremidler findes til begynderundervisningen i historie?
- I hvilken grad understøtter eksisterende læremidler intentionerne i fagets læreplan?
- Hvordan forholder læremidlerne sig til eleverne i forhold til specielt fagsyn, indhold og elevsyn?
- Hvilken viden har vi om lærernes refleksioner over deres undervisning og deres konkrete praksis i forhold til historieundervisning på begyndertrinnet?
- Hvordan kan en relevant, kompetenceunderstøttende og kompetenceorienteret undervisning tilrettelægges, gennemføres og evalueres på begyndertrinnet (3.-4. klasse)?

4. Videnskabsteoretisk retning

Historiefaget

Historie tilhører de humanistiske fag og har sit videnskabsteoretiske grundlag inden for den hermeneutiske retning. Inden for historie erkender vi altså verden gennem de tolkninger, vi gør os, ud fra de kilder, vi har til rådighed (Rysen Steen gymnasium).

Projektet

Dette projekt tager udgangspunkt i den konstruktivistiske retning. Opgavens problemfelt bliver således undersøgt ud fra den erkendelse, at mennesket konstruerer sin egen forståelse af verden. Derfor er verden også i konstant bevægelse (Petersen og Christoffersen 2017: 94). Jeg er således klar over, at min egen forståelse af verden ikke kan undlades fra projektet, og at jeg selv konstruerer den virkelighed, der kommer til udtryk herigennem.

4.1 Projektets videnskabsteoretiske perspektiv

Jeg har valgt at trække på det socialkonstruktivistiske perspektiv, da det giver mig mulighed for at se på, hvordan historie som fag i skolen bliver til. Gennem dette perspektiv eksisterer historiefaget kun i kraft af det, som er en del af det. For at kunne undersøge dette perspektiv, har jeg valgt at arbejde med dokumentanalyse af historiefagets formål samt den læseplan, der er en del af det lovmæssige krav for faget. Derudover har jeg arbejdet med læremiddelanalyse af to didaktiserede læremidler til faget, og den sidste empiriske del af projektet er interviews af to af folkeskolens historielærere. Interviewene kan give projektet et syn på, hvordan historiefaget konstrueres af de lærere der underviser i det.

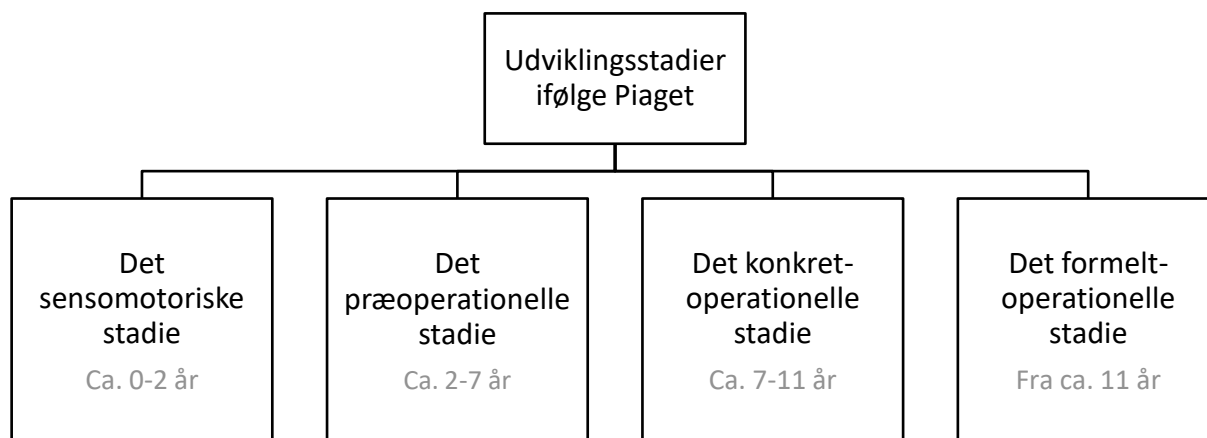
4.2 Videnskabsteoretiske begreber

4.2.1 Piaget

Indenfor den psykologiske retning finder vi Jean Piaget der repræsenterer det kognitivt-konstruktivistiske perspektiv, en teori om intellektuel udvikling, der fortæller hvordan barnets tænkning ændrer karakter fra fødsel til voksenalder. Piaget talte om læring som at lagre kundskaber fra en ydre påvirkning, og den læring der kræver forståelse, betegnede han som udvikling (Imsen 2008:198).

Udviklingsstadier

Piaget har inddelt sin teori om intellektuel udvikling i det, han kalder udviklingsstadier. Stadierne er angivet i barnets alder, men de er ikke fastlåste. Dette skyldes, at der kan være forskel på det enkelte barns kognitive udvikling, men gennemsnittet ligger i de angivne aldre. Der er fire stadier, der har navn efter den type af skema, som er mest fremtrædende for perioden (figur 1) (ibid.: 204).



Figur 1 – Barnets udviklingsstadier ifølge Piaget (egen figur).

Elever i første fase af historieundervisningen befinder sig i henholdsvis det konkret-operationelle stadie og det formelt operationelle stadie.

På det *konkret-operationelle stadie* er der fokus på, at barnet lærer at tænke logisk; man siger, at tænkningen bliver operationel, idet barnet, ved hjælp af et konkret eksempel foran sig, kan tænke en handling baglæns - *reversibel tænkning*. (Imsen 2008: 208). Derudover kan barnet arbejde med *perspektivforskydninger*, det vil sige se ting fra forskellige synspunkter (Pietras 2011).

Et barn i 8-10 årsalderen vil også være optaget af, hvordan tingene hænger sammen; Piaget bruger begrebet *virkelighedsfanatisme*, altså hvordan tingene egentlig virker. Dette er også et udtryk for, hvordan de indre skemaer er begyndt at samle og organisere sig. Piaget introducerer yderligere to begreber, der knytter sig til dette stadie, nemlig *klassifikation* og *transitive slutninger*. Klassifikation betyder, at barnet kan bruge over- og underkategorier, fx at overkategorien er frugt og underkategorien er appelsiner; transitive slutninger betyder, at barnet kan ordne i rækkefølge, fx efter størrelse. Det kræver dog et konkret eksempel, som barnet kan se, idet barnet ikke kan tænke det ud i det blå (Imsen 2008: 208).

På det *formelt-operationelle stadie* kan barnet tænke teoretisk, og dette muliggør den videnskabelige måde at tænke på; barnet vil begynde at afprøve hypoteser og kan udlede konsekvenser af ideer og sammenholde det med det virkelige liv (Imsen 2008, 209). Barnet begynder også at kunne skelne mellem egne og andres opfattelser samt at kunne forholde sig til dem. Derudover begynder barnet at kunne tænke abstrakt, og det behøver derfor ikke længere et konkret eksempel foran sig. I forhold til tid og kronologi gør det, at barnet kan gøre sig forestillinger om

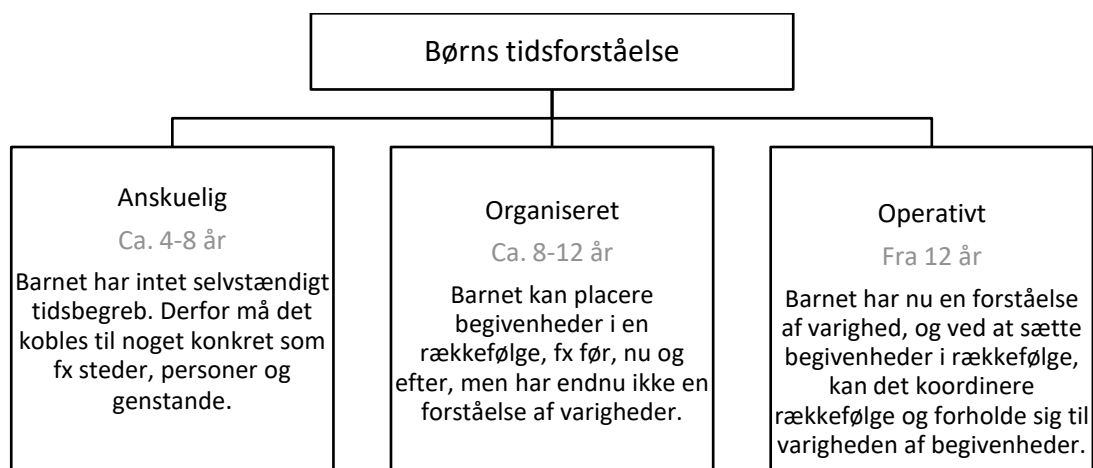
fortid, nutid og fremtid. Derudover gør det, at der er forskellige opfattelser af tid, som fx at kunne skelne mellem absolut kronologi og relativ kronologi (Pietras 2011).

Børns forståelse af tid

I forhold til historieundervisningen er børns forståelse af tid helt central, og Piaget skelner mellem en *intuitiv* og en *objektiv* forståelse:

- En intuitiv forståelse af tid handler om barnets oplevelse af, om tiden går hurtigt eller langsomt. Denne forståelse af tid dominerer ofte børn før skolealderen (Pietras & Poulsen 2016: 90).
- En objektiv forståelse af tid kræver, at barnet behersker begreber om tid og mål for tid. Dette gør også, at denne forståelse er mere kompleks, og den udvikles først i løbet af skolealderen og specielt fra 11-årsalderen (ibid.).

Derudover opererer han med tre forskellige stadier i relation til *udviklingen* af børns tidsforståelse (figur 2) (Pietras 2011):



Figur 2 – Udviklingen af børns tidsforståelse ifølge Piaget (egen figur).

4.2.2 Historiefagets udfordringer

Piagets teorier har gennem tiden været brugt som inspiration og referencer for videre forskning, og i 1980'erne skabte den norske historiedidaktiker Jan Bjarne Bøe anvendelige resultater. Det viste sig nemlig, at børns forståelse af tid og kronologi øges med alderen og at der sker et spring omkring 11-12-årsalderen. Denne undersøgelse havde et empirisk belæg, og resultaterne lå ikke langt fra Piagets teori.

I forhold til historieundervisningen har dette en konsekvens. Det viser nemlig, at børn i begynderundervisningen ikke forstår brugen af absolut kronologi, og derfor bør det undgås, indtil man når udskolingen. Man bør også undgå en lineær kronologi i historieundervisningen, fordi man fjerner fokus fra, at indholdet i undervisningen skal være vedkommende for eleverne. Derudover sker det, at man i de yngste klasser er nødt til at forenkle indholdet, så eleverne forstår det. Dette kan give eleverne en oplevelse af, at mennesket og samfundet var simpelt og primitivt, hvilket ikke er korrekt. At følge en lineær kronologi kan også medføre, at eleverne får en opfattelse af, at fortiden foregik i et fastlagt spor, som var uundgåeligt og ikke kunne påvirkes af mennesket (Pietras & Poulsen 2016: 92ff).

En anden central ting inden for historiefaget er kilder. Ifølge Jan Bjarne Bøe er der en tendens til at tage fat i skriftlige dokumenter, men særligt i de yngste klasser kan det være en fordel at benytte genstande som kilder i undervisningen, fordi det på den måde bliver det mere konkret. Samtidig kan man bruge det som bevis for, at læremidlet taler sandt. Man skal dog være opmærksom på at arbejde åbent med denne form for kilder ved at stille åbne spørgsmål såsom: *hvad kan den bruges til, hvem brugte den, hvem brugte den ikke, hvordan var samfundet der havde denne genstand?* (Bøe 1995: 155)

4.2.3 Fra zonen for nærmeste udvikling til stilladsering

L.S. Vygotskys begreb *Zonen for nærmeste udvikling* er forskellen i det niveau, hvor eleven selvstændigt kan løse en opgave, og det niveau, hvor eleven kan løse en opgave med støtte fra en mere vidende eller kompetent person, fx en lærer, pædagog, en forælder eller sågar en kammerat. (Hansen og Nielsen 1999: 20)

I 1976 tager Wood et al. fat i begrebet *zonen for nærmeste udvikling* og fornyer det til *scaffolding*, der på dansk kan oversættes til stillads. Wood et al. forklarer *scaffolding* ved, at den vejledende

tager sig af de elementer i opgaven, der ligger uden for den lærendes formåen. På den måde bliver det muligt for den lærende at koncentrere sig om de elementer, vedkommende kan. Samtidig udvikles kompetencer, idet støtten ligger lige på grænsen til det, den lærende ikke kan, og dette gør vedkommende i stand til at løse lignende situationer på egen hånd i fremtiden. Ifølge Wood et al. er dette kun muligt, hvis den lærende har forståelse for målet af opgaven, det vil sige, at den lærende skal vide, hvordan opgaven skal løses for at kunne give et bud på, hvordan den kan løses. Dette karakteriserer den stilladsbaserede læring, også betegnet som *stilladsering* (Hansen og Nielsen 1999: 21ff).

I afsnittet ovenfor er det David Wood, der nævnes som den fremtrædende i forhold til stilladseringsbegrebet. Ofte ser man, at det er Jerome Bruner der trækkes frem, og dette er jeg opmærksom på, men ved at skrive Wood et al., indgår Bruner også i referencen.

4.2.4 Forskellige fagsyn

Inden for historiefaget finder vi forskellige fagsyn, der er med til at forklare, hvilken tilgang der er til faget.

Traditionelle fagsyn

Her organiseres det historiske indhold efter absolut kronologisk princip, og kendetegnes ved en overvægt i elitens, mandens samt nationale historie. Fortid og historie er det samme, og kører i et fastlagt spor, frem til nutiden der ses som mere komplicerede.

Viden er paratviden om begivenheder, personer og årstal der formidles af læreren med støtte fra bl.a. læremidler. (Pietras 2011)

Moderne fagsyn

Her skelnes mellem levet liv og fortalt historie. Historien opfattes som en proces og samspil mellem fortid, nutid og fremtid. Det historiske indhold skal være vedkommende for eleverne, og organiseres i emner eller temaer, hvor der arbejdes relativt kronologisk. Historien har en personlig brugs- og nytteværdi, gennem konstruerede fortællinger.(Ibid.)

4.2.5 Grundlaget for projektets handlingsperspektiv

Andreas Körber

Til planlægningen af historieundervisningen anvendes Andreas Körbers didaktiske model (Pietras & Poulsen 2016: 131). Modellen består af fire kompetencer, der skal igangsættes af en trigger, og triggerens formål er at få vakt elevernes nysgerrighed og interesse ved at læreren udfordrer dem på deres eksisterende viden. De fire kompetenceområder er:

- **Undersøgelseskompetencer:**
Eleven udtænker og formulerer relevante historiske spørgsmål.
- **Metodekompetencer:**
Eleven kan vælge fremgangsmåder og metoder til at bearbejde historiske kilder og konstruere historiske fortællinger samt dekonstruere andres fortællinger.
- **Orienteringskompetencer:**
Eleven viser en omverdensforståelse ved at have konstrueret og/eller dekonstrueret en historisk fortælling.
- **Kompetencer til at håndtere historisk indhold:**
Denne kompetence rækker ind over de andre kompetencer, idet eleven skaber sig et historisk overblik over tid og kan benytte begreber som perioder og synsvinkler, for på den måde at få skabt et historisk univers.

Christine Counsell

Den britiske historiedidaktiker Christine Counsell har formuleret 5 kriterier for hvad og hvorfor noget har en historisk betydning. Disse betegner hun *de 5 R'er*, og de kan bruges til at legitimere indholdet i undervisningen (ibid.: 111):

- **Remarkable:** at det er bemærkelsesværdigt, fordi det var unikt, usædvanligt, overraskende eller specielt i forhold til tiden før eller efter.
- **Remembered:** noget huskes fordi det spiller en rolle i en gruppe eller nations fælles erindring.
- **Resulted in change:** et 'brud' der førte til grundlæggende forandringer.
- **Resonant:** at det vækker 'genklang' i vores tid.
- **Revealing:** noget der kan illustrere eller åbne op for et indblik i en større sammenhæng.

Kreativ undervisning

I den kreative undervisning ligger der et element af genskabelse, fx gennem historiske scenarier, hvor eleverne laver rollespil og bliver en del af historien. Der ligger også et element af sammenfletning af forskellige færdigheder (elementer). Fx skal eleverne omdanne fra en genre til en anden, hvor de udarbejder et brætspil ved at bruge deres opnåede historiske viden. Den kreative undervisning er dog mere end det. Den er en sammenstilling og forbindelse til forskellige elementer som emner, lærerens tilgang, læreren selv og egen interesse samt en interesse og vedkommenhed overfor eleverne (Turner-Bisset 2008: 14).

Narrative fortællinger Jerome Bruner

Turner-Bisset bruger fortællinger i undervisningen og henviser til Bruner. Her er en kort forklaring på hans forståelse af narrative fortællinger: narrative fortællinger er de fortællinger, vi konstruerer for at kunne fortolke, forklare og forstå verden. Ifølge Bruner skaber vi vores egen virkelighed gennem narrative fortællinger, og vi har vores egen version af virkeligheden. Det kollektive liv er kun muligt, fordi vi er i stand til at kommunikere og organisere oplevelser gennem det narrative (Smidt 2011: 92).

Fortællinger i undervisningen

Ifølge Turner-Bisset er der flere grunde til at anvende fortællinger i undervisningen. Historien i sig selv er rekonstruerede fortællinger af historikere, der har brugt deres fantasi for at kunne forstå fortiden ud fra de beviser, der har været. De narrative fortællinger er en uundgåelig del af historien og bliver ofte brugt, når vi skal 'fortælle historien' (Turner-Bisset 2008: 85). En pædagogisk grund til at anvende fortællinger i historie er, at fortællinger lader til at være fundamentale for mennesker. De er blevet brugt gennem generationer, kan virke tryllebindende og alle lader til at alle kunne lide dem i en eller anden form.

Artefakter

Fysiske genstande i form af artefakter er i særdeleshed passende i de mindste klasser; de appellerer til alle sanser og kan hjælpe os til at forstå en tid, der ikke er så mange skriftlige kilder fra, fx jernalderen. De kan også være fra fattige mennesker, børn og andre, der ikke er blevet fortalt om i de skriftlige kilder.

Ved fysiske genstande får eleverne mulighed for at undersøge og eksperimentere – noget, som et billede ikke helt ville kunne leve op til. Man skal dog være opmærksom på, at nogle ting ikke kan leve helt op til det, de engang var, fordi lugte, detaljer, og vægten af genstande vil være noget af det, der er gået tabt i genskabelsen (ibid.: 31ff).

Billeder

At anvende billeder i undervisningen kan være værdifuldt for eleverne, både fordi det kan være en kilde til historien, men også fordi eleverne lærer at læse og fortolke de tusindvis af billeder, som de bliver præsenteret for hver dag (ibid.: 59).

Evaluerings

Der skelnes overordnet mellem to former for evaluering (Pietras & Poulsen 2016: 153ff):

- *Formativ* der er en løbende evaluering.
- *Summativ* der er slutevaluering, oftest i form af test.

I et fag som historie der er problem- og kompetenceorienteret, hvor eleverne skal udvikle deres evner til at reflektere historisk, så bør evalueringsmetoden også afspejle det. Med udgangspunkt i Andreas Körbers model, så ville det være optimalt at evaluere eleverne i hvert af kompetenceområderne: *Undersøgelseskompeter, metodekompetencer, orienteringskompetencer*. For begynderundervisningen anbefaler Turner-Bisset nogle formative evalueringsmetoder som bl.a.: samtaler to og to, drama, sange og tegninger. (Ibid.)

5. Metode

Projektets problemfelt undersøges via triangulering mellem tre forskellige undersøgelsesmetoder: dokumentanalyse, læremiddelanalyse og semistrukturerede interviews.

5.1 Dokumentanalyse

I en dokumentanalyse ses der på fagets formål samt på læseplanen for undervisningsfaget historie. Til dette stiller jeg følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvilke formelle læreplansmæssige krav stilles der til historieundervisningen på begyndertrinnet?

Jeg har valgt at lave en dokumentanalyse, da det kan give svar på, hvilke lovmæssige krav der er til undervisningen i historie. Dokumentanalyse er ikke noget, man kan lave en præcis opskrift på, idet der kan være stor forskel på de dokumenter, man søger svar i. Derfor er man nødt til at afstemme

analysen, både til det problem, man ønsker at løse, men også i forhold til det dokument, man vil analysere.

Dokumenter, der anvendes til at svare på ens problemfelt, skal som minimum vurderes ud fra fire kriterier: autenticitet, troværdighed, repræsentativitet samt betydning i forhold til ens problemstilling (Duedahl & Jacobsen 2010: 55).

5.2 Læremiddelanalyse

Læremiddelanalysen, som er udarbejdet til dette projekt, kan at give et svar på følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvilke læremiddeltyper og konkrete didaktiserede læremidler findes til begynderundervisningen i historie?

I hvilken grad understøtter eksisterende læremidler intentionerne i fagets læreplan?

Hvordan forholder læremidlerne sig til eleverne - i forhold til specielt fagsyn, indhold og elevsyn?

Til analysen af dette anvendes en analysemodel fra bogen *Historiedidaktik - Mellem teori og praksis* (Pietras & Poulsen 2016: 185). Her kommer man ind på læremidlets udtryk, indhold og aktiviteter. Der suppleres yderligere med Jens Aage Poulsens analysekategorier til bedømmelse af didaktiserede læremidler (se bilag 1).

5.3 Semistrukturerede interviews

Interview er en god kvalitativ undersøgelsesmetode, når man vil undersøge menneskers opfattelser (Aagerup & Willaa 2016: 42), og i dette projekt har jeg benyttet mig af *semistrukturerede interviews*. Det har jeg valgt, idet jeg har en interviewguide, der skaber rammerne for interviewet. Samtidig kan jeg følge den drejning interviewet tager.

Interviewene skal søge at svare på følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvilken viden har vi om lærernes refleksioner over deres undervisning og deres konkrete praksis i forhold til historieundervisning på begyndertrinnet?

Forud for de to interviews havde jeg ikke gjort mig tanker om, hvilken teori der skulle anvendes i analysen og søgte derfor ikke nogle bestemte svar fra informanterne. Derved er de to interviews induktivt baserede. Jeg er dog klar over, at jeg er gået ind i interviewene med min egen forforståelse og viden om historie som fag i skolen, og på den måde vil de to interviews også have en deduktiv tilgang (ibid.: 35).

De tre metoder belyser, hvordan historieundervisningen planlægges, gennemføres og evalueres i folkeskolen samt hvilke tanker, der kan ligge bag undervisningen. I analysen gennemgås empirien hver for sig, hvorefter det sættes sammen med udgangspunkt i Piagets teori om børns udvikling og tidsforståelse. Der suppleres med Jan Bjarne Bøes empiriske undersøgelse, og med udgangspunkt i Wood et al.s begreb ses der på, hvordan læremidlerne stilladserer elevernes læring. Projektet afsluttes i et handlingsperspektiv med et bud på, hvordan historieundervisningen kan planlægges, gennemføres og evalueres, så alle elever udfordres på deres respektive niveau. Inspirationen hertil er Rosie Turner-Bisset.

6. Analyse

6.1 De lovmæssige krav for faget historie

Undervisningsministeriet kom i 2014 med nye fælles mål. For historiefaget står der i fagformålet:

“Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.”

(Undervisningsministeriet 2014)

Eleverne skal have en forståelse for, at alle tidsperioder er en lang rød tråd, der hænger sammen, og samtidig skal det kobles til elevernes eget liv, så de kan bruge det i deres liv nu og i fremtiden. Derudover skal dansk historie og kultur vægtes højt i undervisningen, således at eleverne kan blive fortrolige med det.

Stk. 2:

“Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.”

(Ibid.)

Her ses det hvordan eleverne skal arbejde analytisk, de skal kunne dekonstruere historiske fortællinger og rekonstruere dem igen for at kunne arbejde vurderende. Eleverne skal begynde at sætte spørgsmålstegn ved det, de møder i faget og stille sig kritisk undersøgende overfor kilder for at få en forståelse for menneskers liv og de vilkår, de har haft gennem tiden. På den måde skal de også få indsigt i, hvordan livet forandrer sig.

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.”

(Ibid.)

Eleverne skal få en forståelse for, at de selv er historieskabte og historieskabende og at det, de gør i deres liv, har en virkning på eftertiden; der har været noget før dem, og der vil også være noget efter dem, som de har en virkning på, både i de små fortællinger og i forhold til samfundet. Alt dette skal give eleverne forudsætningerne for at leve i det demokratiske samfund vi har i dag.

De tre kompetenceområder

I historiefaget arbejdes inden for tre kompetenceområder: *Kronologi & sammenhæng, Kildearbejde og Historiebrug*. Kompetenceområderne er delt ind i tre trinforløb: 3.-4. kl., 5.-6. kl. og 7.-9. kl. For hvert trinforløb er der sat et slutmål op, og foruden målene har man en læseplan. Læseplanen er et lødigt dokument, der har til hensigt at fortælle, hvordan eleverne skal arbejde med faget samt hvad de skal have ud af faget i de færdigheds- og vidensområder, der er sat op. For 1. trinforløb lægges der i læseplanen ud med en indledning, der kort ridser op, hvad der skal vægtes i undervisningen. Derefter gennemgås de tre kompetenceområder, og de tilhørende færdigheds- og vidensområder foldes ud:

- *Kronologi & sammenhæng* er delt ind i fem færdigheds- og vidensområder. Der lægges vægt på, at eleverne skal lære relativ kronologi, altså ikke specifikke årstal, men placering af begivenheder og personer i betegnelser som før, under og efter samtidig med, at der tages udgangspunkt i det nære (ibid.).
- *Kildearbejde* omfatter fire færdigheds- og vidensområder. Her lægges der vægt på, at eleverne bliver præsenteret for forskellige kilder og udtryksformer, således at de opnår viden om fortiden og arbejder med historiske spor i nærområdet, som de skal bearbejde og sætte ord på (ibid.).
- *Historiebrug* omfatter tre færdigheds- og vidensområder. Undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes for forståelse af, hvordan historien bliver brugt samt det, at de er historieskabte og historieskabende. Dette skal blandt andet ske gennem historiske scenarier og fortællinger (ibid.).

Generelt for undervisningen i historie står der i indledningen til trinforløb 1:

“Hovedvægten i undervisningen lægges på det mundtlige arbejde, men eleverne skal øve sig i at udtrykke sig om historie på forskellige måder, fx ved at tegne og dramatisere. Emneområderne tager udgangspunkt i det nære og skal appellere til elevernes egen hverdag og liv.”

Det skriftlige i faget har en meget lille plads. I stedet vægtes det, at eleverne får en kropsliggjort undervisning, både gennem det mundtlige arbejde, men også ved, at de skal dramatisere og tegne. Der er et krav til undervisningen om, at emneområderne skal appellere til elevernes liv og hverdag.

6.2 Læremidler til historiefaget

To af de forlagsproducerede læremidler, der bliver brugt i undervisningen, er *Klar, parat, historie* fra Alinea og *Historie 3-9* fra Gyldendal. Begge didaktiserede læremidler er historiesystemer, som kan bruges fra 1. til 3. fase i historieundervisningen.

6.2.1 Klar, parat, historie

Klar, parat, historie af Søren Elmedahl Hemmingsen & Hans Hostrup fra Alinea år 2007 består af en grundbog (elevbog) og en lærervejledning. Bogserien er produceret til Fælles mål 2003, og på Alineas hjemmeside lover forlaget:

"Levende historiefortælling

Klar, parat, historie! er et grundsystem, som styrker elevernes historiebevidsthed med gode historier fra vores fælles fortid.

Dine elever kommer på en kronologisk tidsrejse, som både behandler kanonpunkterne og verdenshistorien omkring dem."

(Alinea.dk)

Den levende historiefortælling starter med at introducere en tidsmaskine sammen med tidslinjen, og disse to følger man hele vejen gennem bogserien. Eleverne skal forestille sig, at det er dem selv, som sætter sig ind i tidsmaskinen og flyver afsted. Hver gang der startes et nyt emne op, findes der øverst på siden en tidslinje, og her flyver tidsmaskinen på linjen, hvor emnet befinder sig i tiden. Bogserien roder dog noget rundt i det, når de skal forklare år 0:

"Vi leger, at du er født i år 0. Måske har du en storesøster eller en storebror. Hvis din storebror fx er 5 år ældre end du er, så siger vi at han født 5 år før år 0. Måske er du selv 9 år gammel, hvor gammel er din storebror så..."

(Hemmingsen & Hostrup 2007: 12)

Fordi ud over at det er en lidt snørklet forklaring til elever i 3. klasse, så skriver de på den næste side:

"Du har lige lært, at der ikke er noget, der hedder år 0..."

(Ibid.: 13)

Bogserien er absolut kronologisk og starter med at tage fat i elevernes egen historie ved at de skal lave en tidslinje over deres eget liv. Herefter følges historien kronologisk fra *De store pyramiders land* i år 2905 f.Kr til *Sagnet om kong Dan* i år 200 e. Kr. i grundbogen til 3. klasse. Gennem bogserien får man en fornemmelse af, at der er én sandhed om fortiden, da der slet ikke tages fat i kilder med forskellige syn på sagsforhold:

"Tiden indtil 400 e. Kr. hedder romersk Jernalder. Det var fordi de store bønder og høvdingerne beundrede det romerske imperium."

(Ibid.: 106)

Layoutet er præget af en del tekst, dog med en stærk billedserie, som forfatterne argumenterer for i lærervejledningen:

“Billedmaterialet består primært af fotografier af originale genstande, statuer og rekonstruktioner med levende mennesker samt adskillige kort tilpasset 3. klassetrin, hermed gøres historien levende for eleverne på en måde, der aldrig kan opnås gennem tegnede illustrationer.”

(Hemmingsen & Hostrup 2007: 4-5)

Det er sparsomt med aktiviteter, som læremidlet lægger op til. De, der findes, er enkelte kopiark i lærervejledningen, og som udgangspunkt er det kanonpunkterne, der er opgaver til. Opgaverne lægger op til faktuel viden med løsningsark bagerst i lærervejledningen. Det er også den eneste form for evaluering, der lægges op til i læremidlet, som kun er en summativ evaluering på det gennemgåede stof.

Bøgerne er svære at navigere og orientere sig i. Der er ikke en genkendelighed fra emne til emne, og der er ikke nogen forventninger om, hvad eleven skal få ud af at gennemgå emnet. I lærervejledningen er der arbejdsforslag, men de tages ud af det blå og er ikke funderet i den tekst, eleverne har læst i grundbogen:

“Eleverne forestiller sig, hvilke varer der rent faktisk transporteres over land.”

(Hemmingsen & Hostrup 2007: 34)

Klar, parat, historie har et traditionelt fagsyn, der lægger op til at eleverne er passive, idet der er fokus på det historisk stof, som ikke umiddelbart skal bearbejdes af eleverne.

6.2.2 Historie 3 og Historie 4

Gyldendals historiesystem *Historie 3* og *Historie 4* fra 2012 af Erik Dehn, Susanne Paulsen og Jens Aage Poulsen består af en grundbog, arbejdsbog, i-bog samt lærerens bog. De er produceret til Fælles mål 2009.

Historie 3 er bygget op omkring fem temaer/emner, hvor *Historie 4* er bygget op omkring seks. Hvert tema/emne er delt op i tre til fire underemner. Fx er emnet *Romerriget* delt op i *Livet i Rom*, *Kejser Augustus* og *Hæren*.

I begge grundbøger gennemgås temaerne på samme måde. Temaet indledes med en tidslinje (relativ kronologi). De tre underemner gennemgås efterfulgt af *Du ved nu ...* og *Hvad skete der så?* og afsluttes med *Arbejd videre*. Allerede i *Indhold* ses den simple opbygning af grundbogen. Dette gør, at layoutet i læremidlet er let at navigere i for eleverne.

Arbejdsbogen tager udgangspunkt i elevernes verden. I Historie 3 skal eleverne fortælle deres egen historie fra fødsel og frem til nu; i Historie 4 skal eleverne arbejde historisk med kilder, her billedkilder knyttet til deres eget liv. Herefter tages der fat i emnerne fra grundbogen med fokus på faglig læsning.

Kilder er en fast del af *Historie 3-4*. Der bliver stillet spørgsmål til alle kilder for at få eleverne til at tænke over dem. Først fra det redegørende:

"Hvordan ender slaget på Grathe hede?"

til analyserende:

"Hvad fortæller kilden om, hvordan man opfattede Gud på det tidspunkt"

og til et vurderende niveau:

"Mener du, at et slag for ca. 850 år siden kunne foregå, som det er vist på tegningen side 78? Begrund."

(Paulsen & Poulsen 2012: 79)

Opgaverne er lige til at gå til. De er beskrevet i grundbogen, uddybet i lærervejledningen og der bliver støttet op om det i arbejdsbogen.

Aktiviteterne er fagligt relevante. Eleverne arbejder med problemstillinger i forhold til temaerne i bøgerne, og deres læring stilladseres i deres arbejde med bogen, så der er en progression i deres kompetencer. Dette gøres ved, at der i lærervejledningen er en overskrift (*Hensigten*) til hvert tema. Her er der opsat læringsmål, som kommer til udtryk i elevernes arbejdsbog under *Du ved nu*. Ved at læreren introducerer målene for forløbet i starten, får eleverne en forståelse for formålet med forløbet, hvilket er med til at stilladseres deres læring. Endvidere indeholder lærervejledning forslag til, hvordan læreren kan støtte eleverne undervejs:

"I opgaven analyserer eleverne Eckersbergs maleri(...). Det kan være relevant at læreren fortæller om billedets virkemidler(...)"

(Dehn & Poulsen 2011: 19)

Læremidlets indhold forsøger at fange elevernes interesse og gøre indholdet vedkommende for dem. Mange af illustrationerne er tegnet, som var det en tegneserie; der bruges farvet baggrund, bokse i forskellige farver, enten til faktabokse eller kilde-bokse. Der er et rigt brug af billeder, og mange af illustrationerne er af jævnaldrende børn, således at eleverne kan relatere til dem. Illustrationerne er således ikke blot fyld, men med til at give teksten mening.

Læremidlet benytter sig af både formativ og summativ evaluering. Den formative evaluering er et ark i arbejdsbogen, hvor eleverne skal udfylde *"Hvad har du lært"*. Her skal eleverne selv vurdere, hvad de kan, og dette kan læreren give feedback på og bruge i den videre planlægning af næste forløb. Den summative evaluering består i, at eleverne arbejder med det gennemgåede stof ved at lave opgaver til det. Det kan kun besvares rigtigt eller forkert.

Historie 3 -4 har et moderne fagsyn. Fokus er, at eleverne skal have noget ud af undervisningen; de skal være aktive og vidensskabende.

6.3 Lærernes Refleksioner

I undersøgelsen af dette inddrages interviews af to lærere, der begge har prøvet at starte historieundervisningen op i 3. klasse, men som nu underviser i en 4. klasse og en 6. klasse i historie. Den første lærer underviser på en skole i Roskilde, og der har hun undervist de sidste 3 år. Hun blev meritlæreruddannet i 2006 og er ikke linjefagsuddannet i historie. Den anden lærer underviser på en skole i Vestsjælland. Der har hun undervist de sidste 15 år siden hun blev færdiguddannet, og hun er linjefagsuddannet i historie.

Begge lærere har i alle de år, de har undervist, haft historie på deres skema. Spørger man ind til deres egen interesse for historie og hvorfor de underviser i det, er de begge drevet af egen interesse:

"Fordi jeg synes, det er et rigtig, rigtig spændende fag, og jeg har en far, som er meget glad for historie, så jeg har altid fået rigtig meget historieviden, når vi har været ude."

(Interview 1: 0.35)

Og selvom den ene lærer ikke er linjefagsuddannet i historie, så var det alligevel et ønske at undervise i faget.

Når de har planlagt deres undervisning i historie og skulle starte det op i en 3. klasse, har de også gjort sig nogle tanker om, hvordan det skulle gribes an. På skolen i Vestsjælland tager læreren fat i et emne, der er centralt for historie:

"Så starter vi altid med at have et emne om tid (...) så er det vi snakker om altså tid tilbage i generationer, og vi laver tidslinjen udenfor, hvor vi går den (...) så det er altid det første emne, jeg tager fat på, så vi ligesom får lidt styr på, hvor er det vi er henne."

(Ibid.: 3.43)

I Roskilde er læreren også opmærksom på, at der er nogle ting, der er lidt sværere i 3. klasse, og her vil hun starte med en anden del af faget, der også er helt central:

"Men jeg prøver nok at tænke ud fra kilder, det må være mit udgangspunkt. Hvor får vi ting at vide om historie? Jeg kunne godt finde på at alle sammen havde noget med hjemmefra, som de beskrev efter nogle spørgsmål. Men det kommer lidt an på, hvor skriftlige de er, det kommer rigtig meget an på klassen. Ellers ville jeg nok starte med stenalderen, jeg ville starte helt fra begyndelsen af."

(Interview 2: 11.55)

To forskellige udgangspunkter, der tager noget af det op, som er svært i historiefaget og ikke mindst i begynderundervisningen.

Som nævnt under afsnittet *Analyse*, er Kronologi og sammenhæng et af kompetenceområderne inden for faget. Den ene lærer starter sin undervisning op helt fra starten af historien med Ertebøllekulturen og følger tiden og historien absolut kronologisk, fordi det passer til den alder, eleverne har:

"Jeg oplever, at det passer godt til alderen, der er masser af fantasi, der er masser af folk, der ikke har et talesprog, det er dyr, det er billeder, de kan forestille sig ting i den tid (...) og så kan man sige 2. verdenskrig og alt det der, jamen, der har man det analytiske, det er udskolingen."

(Ibid.: 13.33)

Der bliver også forsøgt at sætte faget i relation til elevernes eget liv og givet en forklaring på, hvorfor faget er på skemaet:

"Det har jeg også talt med dem om dernede(...) hvorfor er det, at vi skal det her, hvorfor er det, at vi skal vide noget om det! (...)Altså sådan lidt det nære(...) Og vi snakkede om iPad'en, og den har ikke altid været der og ... de må så være en generation, som nogle af de første, der har glæde af iPad'en" og smartphones.

(Interview 1: 1.15)

Og hvad eleverne kan bruge faget til:

"Man skal bestemt kende noget til historie for at kunne bruge det i sit fremtidige liv, og så kan det godt være, at det ikke er vigtigt (...) at man ikke lige kan huske et navn eller et årstal eller noget, det tror jeg ikke, man kan forvente, at de får lært, men at de i hvert fald har sådan en grundballast/viden om, hvad er det for noget."

(Ibid.: 2.50)

Kildearbejde er et andet af fagets kompetenceområder, og som tidligere nævnt er det et af de steder, den ene lærer starter, også ved at koble det til elevernes eget liv; eleverne skal tage noget med hjemmefra, som de skal lave noget skriftligt arbejde ud fra. Den anden lærer nævner også kildearbejde. Hendes elever i 4. klasse har lige arbejdet med en grundbog til faget og sammenlignet den med en dokumentar, de havde set:

"Nu har vi så haft noget om kildekritik, kan man sige med filmen og bogen, og der skal vi altså også have uddybet mere(...)"

(Ibid.: 2.15)

Så hvordan planlægger lærerne deres undervisning? Arbejdes der med målstyret undervisning, som undervisningsministeriet lægger op til, eller hvordan bruges FFM for faget?

"Det er ikke sådan, at jeg sidder og kigger på de der mål hele tiden, det er noget, jeg har med, når jeg planlægger min undervisning, men det er også noget, jeg nogen gange må sige, at med min tid, at jeg nogle gange læner mig op ad historiefaget og ved, at der står, når det er et kanonpunkt, vi har... "

(Ibid.: 7.04)

Den ene lærer udtrykker, at:

"Det er så vigtigt, at de holder gejsten, at det bliver introduceret på en måde, der gør, at de syntes, det er sjovt, spændende og interessant, at de ikke dør på det med det samme, og det er det, der er mit mål: at understøtte en historieinteresse."

(Interview 2: 46.40)

Det er også med dette som udgangspunkt, at hun planlægger sin undervisning. I begynderundervisningen er fantasien vigtig, og ofte arbejdes der ud fra bøger, der lånes fra CFU, eller fra *clioonline*. Hun bruger lette tekster og billeder og har også brugt dramatisering i undervisningen. Hun fortæller, hvordan hun oplever, at elever i 3.-4. kl. lærer bedst; de er ikke stærke i at læse og skrive, så det må gøres på andre måder. Det, hun ser som vigtig læring, er at se på, hvordan mennesker har levet gennem tiden og bruger årstal som knagerækker, som eleverne kan hænge historisk viden op på. Der fokuseres ikke på en sammenhæng, fx at imens vi levede sådan, så gjorde man noget andet ude i verden:

"Det er svært for dem i 3. og vide det, fordi jeg nævner samtidig med eller, jeg kan godt vise en tidslinje det har jeg prøvet nogle gange, men jeg synes ikke det giver mening i 3."

(Ibid.: 23.00)

Men når undervisningen skal planlægges, er det med udgangspunkt i kanonpunkterne, der følges kronologisk. Og når der skal tænkes på læremidler, er det ikke sådan, at lærerne tager det grundsystem ned fra hylderne, der står på skolerne. Derimod bestiller begge lærere bøger hos CFU:

Så kan jeg enten have en bog, det er det bedste, og det vil være fra CFU, for vi har ikke nogen her, vi har rigtig mange bøger fra CFU.

(Ibid.: 15.32)

Men planlægningen af undervisningen i historie kan godt være en udfordring. Begge lærere udtrykker, at der er mangel på tid, og historiefaget er ikke noget, man sparrer med kollegerne om:

"Det er noget med tid tror jeg, altså hvad man har tid til at mødes med hinanden om, for alle har travlt, og det, ja."

(Interview 1:13.44)

Også overlevering af klassen fra den ene lærer til den næste kan være svær. I dette tilfælde gribes det an på to forskellige måder:

"Vi tænker alle sammen en lille smule i kanonpunkter, de siger, hvis du tager frem til den franske revolution, så er det fint."

(Interview 2: 56.09)

"Vi har ikke noget overleveringsmøde i historie, vi har overleveringsmøde i matematik og dansk, når vi overleverer elever fra 3. til, altså fra indskoling til mellemtrinnet (...)da jeg skulle overtage klassen, der var jeg da inde og kigge på årsplanen, for deres 3. klasse, den ligger jo på intranettet, så var jeg inde og kigge på den, og se hvad har de haft... "

(Interview 1: 8.14)

Der er udfordringer ved historiefaget, men der er bestemt også gode ting ved faget. Lærerne fortæller gerne, hvor de har oplevet succes i undervisningen samt hvornår undervisningen lykkes; det gør den, når nærmiljøet inddrages, når den lille historie kobles til den store historie og når eleverne er aktive:

"Det at lave teater, det har jeg også lavet, det laver jeg tit (...) mordet på Cæsar, de øver og de øver i deres lektiecafe."

(Interview 2: 34.33)

Læreren fortæller videre, at det er helt centralt, at undervisningen bliver oplevelsesbaseret, og hun har i den forbindelse været på vikingeskibsmuseet med elever i 3. klasse. Det er vigtigt, at eleverne får de oplevelser, så det prioriteres gerne.

Begge lærere underviser også 6. klasse i historie, og skal lærerne sammenligne de to alderstrin i forhold til den måde, eleverne arbejder på, siger læreren i Roskilde, at eleverne i 6. klasse begynder at arbejde mere analytisk:

"Tekstmæssigt er det tungere, kan man sige, der har jeg arbejde med et bogsystem, det er mere emnebaseret, og det handler om folkevandringer, og det er lidt spændende, kan man sige, for der kan man tale om ting, der sker i dag, nutidsperspektivet, meget mere(...) Det er mere analytisk, jeg kræver mere af dem, at de kan se det i et perspektiv, jeg kræver også mere af deres tekstforståelse, jeg vil gerne have, at de ved, hvornår noget er fiktion eller fakta."

(Ibid.: 28.08)

Her begynder læreren også at kigge mere på de kompetencemål, der er sat op for faget – mere, end det er tilfældet for 3. klasse. Læreren i Vestsjælland oplever også en forskel i interessen for faget:

"I 4. klasse er de meget fanget af det, og jeg kan godt se, at i min 6. klasse, at der kan de godt nogle gange synes, at "åh, vi skal svare på nogle spørgsmål, vi skal skrive, vi skal selv yde noget", der synes de måske en gang imellem lige, det er sådan, det er fordi det er for abstrakt nogle gange eller for svært eller..."

(Interview 1: 12.57)

Skal de to lærere give et godt råd videre om en undervisning, som eleverne husker, nævner de nogle forskellige ting. Læreren fra Roskilde nævner et vellykket museumsbesøg, dramatisering (navnlig for 3. klasse) samt det at skabe noget æstetisk smukt, fx en tegning af Tutankhamon. Derudover nævner hun:

"En god historie, vil også være noget, de husker, en velfortalt historie(...) det kan være en film, det kan være Sigurd Barrett, men det kan også være mig der fortæller en spændende historie om Tutankhamon og hvordan de fandt ham (...) den levende fortælling."

(Interview 2: 45.28)

Læreren i Vestsjælland nævner det at have en visuel tidslinje:

"Den historie-linje der er nede i klassen, den syntes jeg er så vigtig, så de hele tiden(...) får puttet ind, hvor er det lige vi er henne i tiden nu, eller ej det var ikke der. Da vi startede emnet op her, der snakkede vi lidt om, hvad er det vi har haft om her i stenalderen..."

(Interview 1:16.04)

6.4 Opsamling på analysen

Undervisningsministeriet satte i 2014 de nye Fælles Mål op, hvor de tre kompetenceområder skal være en del af undervisningen.

Ser vi på kompetenceområdet *Kronologi og sammenhæng*, skal eleverne arbejde med relativ kronologi med udgangspunkt i det nære, fx familien. Ser vi på børns forståelse af tid i begynderundervisningen med Piagets briller, befinder barnet sig her i den *organiserede* tidsforståelse, det vil sige, at barnet kan placere begivenheder i rækkefølge, før, nu og efter, altså det, vi betegner som relativ kronologi. I læremidlet *Klar, parat, historie* skal eleverne arbejde med absolut kronologi, hvilket barnet ikke vil kunne ifølge Piaget og som Bøe (ud fra sine empiriske undersøgelser) anbefaler, at man ikke benytter på dette niveau. Til gengæld giver det rigtig god

mening at arbejde med en tidslinje, der tager fat i det nære, som der står i fælles mål. *Klar, parat, historie* lægger op til at man bruger elevens egen familie.

I *Historie 3-4* tages der også fat i elevernes eget liv i arbejdsbogen. Her er det kun elevernes liv der fokuseres på, og lærervejledningen giver eksempler på, hvordan man kan stilladsere elevernes læring yderligere ved, at opgaven udbygges med en slægtstavle, hvor forældrene kan fungere som vejledere. Læremidlet arbejder med relativ kronologi. Samtidig støtter den elevens kognitive udvikling, idet barnet ifølge Piaget befinder sig på det *konkret-operationelle stadie*, hvor barnet (som nævnt under afsnittet *Videnskabsteoretiske begreber*) har brug for et konkret eksempel foran sig for at kunne tænke *reversibelt*. I arbejdsbogen er tidslinjen sat op for eleven og skal udfyldes ved, at barnet tænker tilbage i sit liv.

I det ene interview med en historielærer var tid også noget, hun havde gjort sig nogle tanker om i planlægningen af begynderundervisningen. Her startede hun med et emne om tid, hvor eleverne skulle ud og gå en tidslinje for at få en forståelse af de historiske perioders varighed i forhold til hinanden. Men ser vi igen på Piagets stadier for børns forståelse af tid, har børn i den *organiserede periode* endnu ikke en forståelse af varighed, og derfor vil denne opgave være for svær for børn i begynderundervisningen at forstå.

I det andet interview fortæller historielæreren, hvordan de på skolen bruger kanonpunkterne gennem hele historieundervisningen og at de i begynderundervisningen tager de ældste tider først og går absolut kronologisk frem. Denne form for lineær kronologi anbefaler Bøe også, at man ikke anvender, fordi man forenkler mennesket og samfundets liv og gør det primitivt, så eleverne kan forstå det. Læreren lægger her vægt på mennesket uden et talesprog, dyrene og at elevernes skal bruge deres fantasi, men børn i den *konkret-operationelle periode* kan have svært ved at forestille sig noget uden et konkret eksempel foran sig. Og selvom læreren anvender billeder, kan mennesker uden et talesprog være svære at afbilde og dermed forestille sig. Det at kunne tænke abstrakt vil børn først kunne i den *formelt-operationelle periode* ifølge Piaget.

Inden for kompetenceområdet *kildearbejde* skal eleverne som sagt arbejde med forskellige kilder (også i deres nærområde) for at opnå en viden om fortiden. I *Klar, parat, historie* får man ikke et indtryk af, at der er anvendt kilder, men at der derimod er tale om én historie og det er den sande. Læremidlets mange billeder viser historiske genstande, men i forhold til eleverne tages der ikke fat i, at det er noget, der skal bearbejdes. *Historie 3-4* tager begge fat i begrebet kilder som noget af det første, og man ser en progression i kildebegrebet fra 3. til 4. klasse. Illustrationerne forsøger som sagt

at gøre indholdet vedkommende for eleverne ved blandt andet at skildre jævnaldrende børn – og netop det, at det bliver vedkommende for eleverne er helt centralt for historiefaget (Pietras & Poulsen 2016: 93).

I det ene interview fortæller læreren, hvordan hun ville gribe undervisningen an i 3. klasse. Hun ville blandt andet lade eleverne tage en genstand med hjemmefra, og dette støtter op om elevernes nærmiljø, som der står i fælles mål for faget. Det er imidlertid også med til at konkretisere begrebet kilder for eleverne, som de har brug for på det *konkret-operationelle stadie*, hvor de – jf. afsnit 4.2.1 – har svært ved at forestille sig noget ud af det blå. Og netop det med at skulle forestille sig noget abstrakt, som lærervejledningen i *Klar, parat, historie* skriver, at eleverne skal, er svært. Ifølge Bøe (1995) bør man inddrage konkrete genstande, præcis som læreren fortæller, at hun gør. Dette vil være med til at stilladsere elevernes kilde-forståelse.

Historiebrug tager udgangspunkt i elevernes forforståelse af, hvordan historien bliver brugt og at de er historieskabte såvel som historieskabende. I *Klar, parat, historie* finder man ikke nogle direkte eksempler på dette. De skriver dog i lærervejledningen, at man kan tage på museumsbesøg, men dette i sig selv giver ikke eleverne færdigheder indenfor *Historiebrug*. Men ingen af lærermidlerne der indgår i analysen, er lavet med afsæt i fælles mål 2014.

Historie 3-4 giver nogle eksempler på historiebrug. Fx bliver foreslået, at man tager udgangspunkt i en konflikt i skolegården, hvor der er flere elever involveret. Man hører deres version af historien hver især, og dette kan læreren bruge til at give et eksempel på, at der er forskellige udgaver af historien, og at der kan være et formål fra afsenderen med den version, de fortæller. Igen er dette med til at give eleverne et konkret eksempel, som de yngste elever har brug for (Dehn & Poulsen 2011: 13).

Dette med, at eleverne er historieskabte og -skabende er også noget, den ene lærer taler med sine elever om, og ved at skabe en snak i klassen om elevernes brug af iPads og smartphones, forsøger hun at gøre indholdet relevant og konkret for eleverne, eftersom det tager udgangspunkt i deres verden. Den anden lærer har haft succes med historiske scenarier. Hun har udført dramatiseringer og lægger vægt på, at undervisningen skal være oplevelsesbaseret. Denne måde at arbejde på støtter elevernes udvikling, da børn på det *konkret-operationelle stadie* kan arbejde med *perspektivforskydninger*. Det vil derfor hjælpe eleven til at forstå, hvordan mennesket levede i fortiden.

I indledningen til læseplanen for trinforløb 1 står der:

“Hovedvægten i undervisningen lægges på det mundtlige arbejde, men eleverne skal øve sig i at udtrykke sig om historie på forskellige måder, fx ved at tegne og dramatisere. Emneområderne tager udgangspunkt i det nære og skal appellere til elevernes egen hverdag og liv.”

(Undervisningsministeriet 2014)

I forhold til at kunne bruge et læremiddel som *Klar, parat, historie* i begynderundervisningen, kan det ikke leve op til de krav, der er til faget. Det vil kræve en del arbejde at redidaktisere. Derudover har læremidlet et traditionelt fagsyn, som ikke stemmer overens med de krav der stilles, idet der i fagets mål lægges vægt på, at eleverne skal være aktive ved at kunne udtrykke sig om historie på forskellige måder. Læremidlet tager heller ikke hensyn til brugeren af det, da det bruger en absolut kronologi, som børn i *den konkret-operationelle periode* ikke ville kunne forstå. Der lægges heller ikke op til konkret arbejde, der kan støtte eleverne.

Et læremiddel som *Historie 3-4* har et større potentiale for at kunne leve op til fagets mål. Eleverne skal deltage aktivt, og de skal selv gøre noget for at opnå viden. Læremidlet kommer med forslag til en undervisning, der søger at ramme brugeren af det og har sat sig ind i, hvad barnet kan på netop dette udviklingsmæssige niveau, blandt andet i forhold til barnets forståelse af kronologi. Læremidlets moderne fagsyn rammer en undervisning, der ønsker at opfylde målene for faget.

Lærermidlerne kan ikke stå alene. Der er stadig brug for lærere til at planlægge undervisningen og ikke mindst gennemføre den. Lærerne udtrykker i interviewene til dette projekt, at de ikke rigtig bruger de mål, der er sat for begynderundervisningen for faget. Til gengæld lader de sig styre af kanonpunkterne, selvom der i indledningen til læseplanen står:

“Kanonpunkterne inddrages, hvor det skønnes hensigtsmæssigt med henblik på at støtte elevernes kronologiske overblik og sammenhængsforståelse.”

(Ibid.)

Kravet for kanonpunkterne er desuden, at alle 29 punkter skal være gennemgået, når eleverne går ud af 9. klasse. Men på begge skoler er der ikke aftaler om overlevering af klassen fra den ene historielærer til den næste. Der er ikke tid til det, og ellers er der en aftale om, at man følger kanonpunkterne kronologisk. Dette til trods for, at det ikke kan leve op til elevernes udviklingsmæssige periode og at de ældste tider i historien er det sværeste at forstå for elever i begynderundervisningen.

Men lærerne kan noget, fordi de er godt klar over, at mange af de grundsystemer, der findes til faget, er tunge at komme igennem for eleverne. Derfor følger de heller ikke et system, men vælger de bøger hos CFU, der støtter den undervisningen, de skal i gang med. Lærerne har også øje for, at undervisningen skal være spændende og interessant for eleverne, så de ikke mister interessen, men alligevel er historie ikke et fag, hvor man vidensdeler, giver gode erfaringer videre eller sparrer med sine kollegaer.

Lærerne fortæller, at der er nogle ting, de oplever, fungerer i begynderundervisningen. Fx det at lave teater eller tegne, så faget får tildelt noget æstetisk – noget, eleverne gerne lægger et stort arbejde i og som der også lægges op til i læseplanen for faget, så lærerne har noget, der kunne være godt at dele med hinanden. Derudover nævner den ene lærer det med egen interesse, at det også er så vigtigt for faget, at den, der underviser i historie, rummer en viden om faget, men at det også er egen interesse, der skal drive det. Det gør noget godt for faget.

7. Sammenfatning

Da rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* udkom i 2016, var det en rapport, der var værd at læse, eftersom den giver et indblik i historiefaget. Dog er det et problem, at man ikke har undersøgt faget i første fase af undervisningen, for her er vi også nødt til at have en viden, for at kunne forbedre indsatsen af undervisningen. Som nævnt i afsnit 1, er der en del elever, der mener, at undervisningen er kedelig, og dette må kunne fanges tidligere, således at de får en anden oplevelse af faget.

De to læremiddelanalyser, der indgår i projektet, har givet mig (kommende lærer) et godt billede af, hvad der fungerer og ikke fungerer. Ingen af læremidlerne er produceret med Fælles Mål 2014 for øje, men alligevel rammer *Historie 3-4* nogle af de kompetencemål, der lovmæssigt ligger til grund for faget. Derudover rammer formidlingen og aktiviteterne i dette læremiddel de elever, det er produceret til.

Det, at lærerne fastholder en absolut kronologi med de ældste tider først hele vejen gennem historieundervisningen, er et problem i forhold til de elever, de underviser. Samtidig er det et problem, at eleverne tilegner sig faktuel viden om en given historisk periode uden at vide, hvad de skal bruge denne viden til. Fagets færdigheds- og vidensmål er nemlig ikke noget, lærerne anvender i deres planlægning; de tager udgangspunkt i kanonpunkterne (jf. afsnit 6.4), og disse er ikke tænkt som et mål i sig selv, men som en støtte for elevernes kronologiske overblik og

sammenhængsforståelse. Lærerne har dog en god forståelse for, at undervisningen i første fase skal have et større fokus på den mundtlige formidling, som støtter læseplanen for faget. De har også gode ideer til, hvordan man skaber en visuel undervisning, der støtter elevernes udvikling, idet eleverne endnu ikke er i stand til at tænke abstrakt. Derfor har arbejdet med dette projekt givet mig nogle gode ideer og en viden, som jeg kan tage med mig, når jeg om lidt åbner dørene til et nyt arbejdsliv, hvor jeg selv skal planlægge, gennemføre og evaluere en undervisning, der udfordrer alle elever på deres respektive niveau.

8. Handlingsperspektiv

I projektet har jeg set på, hvilke krav der stilles til historieundervisningen, hvilke læremidler der kan anvendes og hvilke refleksioner to af folkeskolens historielærere har gjort sig i forhold til deres historieundervisningen i 3.-4. klasse. I det følgende vil jeg se på, hvordan man ellers kan planlægge, gennemføre og evaluere en undervisning, som tager højde for de elever, der står i centrum. Til dette vil jeg anvende Rosie Turner-Bissets bog *Creative teaching history - In the primary classroom* fra 2008 som en inspiration til, hvordan man kan skabe en kreativ undervisningen. Som værktøj i *planlægningen* af undervisningen vil jeg (som nævnt under afsnittet *Afgrænsning*) anvende Andreas Körbes didaktiske model, og undervisningens indhold vil jeg legitimere ud fra Christine Counsell's 5R-model.

Dette forløb er lavet til en 4. klasse. Emnet for undervisningen er samspil og kulturmøder mellem germanerne og romerne i romersk jernalder.

Mål

Mål fra fagets kompetenceområder se bilag 2.

5R-modellen

Emnet kan legitimeres ud fra R-modellen, idet det var Remarkable at, et folk som romerne kunne ekspandere og have så stor indflydelse på en hel verden, som vi stadig kan se spor fra i dag. Det er også det, der gør det Remembered. Det Resulted in change, fordi det fik små stammesamfund i Germanien til at stå sammen, og samfundene rundt omkring ændrede sig for altid. Det giver mulighed for Resonant til nutiden og hvor svært det kan være at møde nye kulturer. Her kunne man tage de kulturmøder op, der har været i klassen. Revealing kan give eleverne en forståelse for, at kulturmøder altid har været svære og at de gennem historien er blevet gjort på mange forskellige måder.

Undervisningsplan

Med udgangspunkt i Körbes model skal undervisningen lægge ud med en trigger.

Trigger

Den første del af undervisningen skal vække elevernes interesse og nysgerrighed. Med inspiration fra Turner-Bisset (2008) tager dette udgangspunkt i en dramatiseret fortælling (se bilag 3) udført af lærer og elever, instrueret af læreren. Til at styrke fortællingen og indlevelsen anvendes simple artefakter, fordi dette appellerer til sanserne og ifølge Turner-Bisset (2008) er specielt egnet for elever i de yngste klasser.

Undersøgelseskompetence

Her skal eleverne stille sig nysgerrigt undersøgende overfor det, de lige har oplevet gennem triggeren og med støtte fra læreren finde ud af, hvad der kunne være interessant at undersøge nærmere – fx spørgsmål som: hvordan var det at være soldat, hvad var en kejser, hvem var romerne, hvem var fjenden osv. Ud fra de spørgsmål, eleverne formulerer, omformulerer læreren dette til læringsmål for eleverne til forløbet.

Metodekompetence

Her bringes læremidlet *Historie 4* på banen, og der arbejdes med emnet Romerriget (der kan også trækkes på andre kilder/materialer alt efter, hvad eleverne fortæller de vil undersøge i undersøgelseskompetencen). Det centrale er her, at der findes svar på de læringsmål, der er sat for forløbet – læringsmål med udgangspunkt i elevernes egen nysgerrighed. Har eleverne eksempelvis spurgt *hvem var romerne*, kan et læringsmål være: *eleven kan fortælle om forskelle på folk i Romerriget*.

Gennem *Historie 4* kommer eleverne til at arbejde med relativ kronologi, som støtter den *organiserede* tidsforståelse. Dette kommer til udtryk ved hjælp af tidslinjen på de indledende sider til emnet i grundbogen. Eleverne kommer også til at arbejde med kilder med forskellige syn på sagsforhold. Her lægges vægt på den mundtlige formidling, som der lægges op til i indledningen af læseplanen for faget historie på 1. trinforløb. Med inspiration fra Turner-Bisset (2008) – og som opstart til arbejdet med Romerriget i *Historie 4* – inddrages fortællingen om Romulus og Remus.

Orienteringskompetencen

Eleverne skal nu rekonstruere en historisk fortælling om livet i det gamle Rom med udgangspunkt i grundbogen til *Historie 4* (under *Arbejd videre* på side 23 i grundbogen). Gennem forløbet har læreren vist forskellige måder at fortælle en historie på, og dette skal være med til at stilladsere

elevernes egen historiefortælling, hvor læreren vil fungere som vejleder, men eleverne har også set, hvordan opgaven kan løses.

Evaluerings af delforløbet

Elevernes historiefortællinger bliver en formativ evaluering af delforløbet om Romerriget, og de vil løbende få feedback fra læreren. Læreren kan bruge det til den videre planlægning af undervisningen. Dette støttes også af evaluerings-siden i arbejdsbogen side 13. I arbejdsbogen side 12 er der mere fokus på den historiske viden eleverne vil få om Romerriget, og denne bruges som en summativ evaluering af delforløbet.

Det efterfølgende arbejde

I forhold til at eleverne skal arbejde med samspil og kulturmøder, kommer den efterfølgende undervisning til at fokusere på romersk jernalder i det område, der senere hen kommer til at være Danmark. Forløbet afsluttes ved at binde de to områder (Germanien og Romerriget) sammen, og her vil der være fokus på samspil og kulturmøder.

9. Perspektivering

Gennem projektet er jeg blevet nysgerrig på andre måder at løse opgaven på. Jeg er også blevet nysgerrig på, hvilke andre perspektiver af historieundervisningen, jeg kunne have undersøgt. Fx kunne det have været interessant at undersøge, hvorfor eleverne i udskolingen oplever faget som kedeligt. Er det fordi undervisningen er gået fra at være oplevelsesbaseret til at have fokus på at forberede eleverne til at gå til prøve – eller skyldes det noget andet?

Det kunne også have været interessant at gå mere i dybden med de narrative fortællinger ud fra Jerome Bruners teori, fordi de narrative fortællinger eksisterer i alt, der er omkring os; vi skaber selv vores egen fortælling, men den er også påvirket af de fortællinger, andre har om os. Og disse fortællinger vil vi uundgåeligt indgå i, da mennesket er et socialt væsen.

Historielæreren fra Vestsjælland fortæller i interviewet, at man fra næste skoleår vil forsøge at skabe nogle hele eller halve undervisningsdage i historie. Formålet er at give eleverne større mulighed for fordybelse i faget, og det kunne have været interessant at undersøge, hvorvidt et sådant tiltag tilfører historiefaget noget nyt. Det ville kræve noget af ens planlægning som lærer, men det ville også give større mulighed for at komme ud i nærmiljøet, undersøge omgivelserne og den historie der er.

10. Litteraturliste

Bøger

- Agerup, L. & Willaa, K. (2016) Lærerens undersøgelsesmetoder. Hans Reitzels Forlag.
- Bøe, Jan Bjarne (1995) Faget om fortiden - En oversigt over det historiedidaktiske området. Oslo: Universitetsforlaget
- Dehn, E. & Poulsen, J. A. . (2011) Historie 3. København: Gyldendal.
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. . (2010) Introduktion til dokumentanalyse. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hansen, J. T. & Nielsen (red.), K. . (1999) Stilladsering - en pædagogisk metafor. Randers: Klim.
- Hemmingsen, S. E. & Hostrup, H. (2007) Klar, parat, historie! - 3. klasse. København: Alinea.
- Hemmingsen, S. E. & Hostrup, H. (2007) Klar, parat, historie! - 4. klasse. København: Alinea.
- Imsen, Gunn. (2008) Elevens verden - Indføring i pædagogisk psykologi. København: Gyldendals Boghandel, Nordisk forlag A/S.
- Paulsen, S. & Poulsen, J. A. . (2011) Historie 4. København: Gyldendal.
- Petersen, K. S. & Christoffersen, D. D. (2017) God stil i professionsopgaver - en grundbog. Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J. & Poulsen, J. A. . (2016) Historiedidaktik - mellem teori og praksis. Hans Reitzels Forlag.
- Smidt, Sandra. (2011) Introducing Bruner - A guide for practitioners and students in early years education. Abingdon: Routledge
- Turner-Bisset, Rosie. (2008) Creative Teaching history - In the primary classroom. David Fulton Publishers.

Artikler

- Pietras, Jens. (2011) Kronologisk forståelse og overblik: *historieweb.dk*, 2011. Fundet d. 05/24/2017 på http://www.historieweb.dk/cms/upload/news_133_7665.docx .

Links

- Alinea. *Klar, parat, historie*. Fundet 05/10/2017. På [https://www.alinea.dk/system/klar-parat-historie#tlt\[1\]=2600&tlt\[2\]=12345&tlt\[3\]=14073](https://www.alinea.dk/system/klar-parat-historie#tlt[1]=2600&tlt[2]=12345&tlt[3]=14073) .
- Rysen Steen Gymnasium. Hermeneutik. *Historisk metode*. Fundet 05/23/2017. På <http://historiskmetode.weebly.com/hermeneutik.html>.
- Undervisningsministeriet(2014). *Fælles Mål og læseplan for faget historie*. Fundet 04/25/2017. På <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

- Nationalmuseet. **Danmark og Romerriget**. Fundet 05/19/2017. På [http://natmus.dk/fileadmin/user_upload/natmus/undervisning/billeder/Billeder_Jernalder -
_DIO/Vidensbanken_udskriftvenlig.pdf-info.pdf](http://natmus.dk/fileadmin/user_upload/natmus/undervisning/billeder/Billeder_Jernalder_-_DIO/Vidensbanken_udskriftvenlig.pdf-info.pdf)

Forskningsprojekt

- Poulsen, J. A. & Knudsen, H. E. (2016) Historiefaget i fokus. Jelling: HistorieLab - Nationalt Videncenter.

Empiri

- Dokumentanalyse af fagformål for faget historie, samt læseplanen for faget historie
- Læremiddelanalyse af Klar, parat, historie! - 3.- 4. klasse fra Alinea
- Læremiddelanalyse af Historie 3- 4 fra Gyldendal.
- Interview af historielærer fra Roskilde udført af Jens Pietras
- Interview af historielærer fra Vestsjælland udført af Inge Marie Munter Jørgensen

Bilag

Bilag 1

Analyse af læremidler

Jens Aage Poulsens analysekategorier til bedømmelse af didaktiserede (semantiske) læremidler:

Læremidlerne vurderes bl.a. ud fra flg. kriterier:

Fagsyn – centralstyret, ekspertstyret eller brugerorienteret – kombinationer

Historiesyn – idealistisk – materialistisk strukturelt

Faghæfte – lærerplan (Fælles mål, Fælles mål 2009, FFM – andre)

Kompetencemål – videns- og færdighedsmål – konkrete læringsmål

Forhold til kanon

Forhold til kronologi – relativ - absolut

Kildearbejde

Faglig læsning – begrebsindlæring - nye begreber

Åben – lukket tekst

Nutidsperspektivering - elevperspektiv

Layout – generelt – multimodalitet

Forholdet mellem brødtekst, bokse, tidslinjer, illustrationer og illustrationstekster

Lærervejledning

Elevaktiviteter – elevopgaver

Evaluerings

Tendens

Andet

Bilag 2

Mål for forløb

[Kompetencemål 3. - 4. klasse](#)

Kronologi og sammenhæng

Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv

Historiekanon

Færdighedsmål

Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse

Vidensmål

Eleven har viden om kanonpunkter

Kildearbejde

Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden

Sprog og skriftsprog

Færdighedsmål

Eleven kan læse enkle historiske kilder og udtrykke sig sprogligt enkelt om deres indhold

Vidensmål

Eleven har viden om enkle fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur

Historiebrug

Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie

Historiske fortællinger

Færdighedsmål

Eleven kan skelne mellem typer af historiske fortællinger

Vidensmål

Eleven har viden om særtræk ved historiske fortællinger

Bilag 3

Lektionsplan

1.Lektion (Trigger + undersøgelseskompetencen)

Den første del af undervisningen foregår i klassen

Eleverne sidder på deres pladser og kigger op på smartboardet, her er et billede af en mindre formation af soldater fra en romersk legion.

Læreren stiller forskellige spørgsmål ud i klassen, for at få fat i elevernes forforståelse af det de ser, og lede eleverne ind på emnet for dette forløb.

det er spørgsmål som:

- "Er der nogen der ved hvad dette billede viser"
- "Har I set det før"
- "Hvor har I evt set det"
- "Hvem er det på billedet"
- "Hvad tror I at de laver"

Læreren fortæller herefter, at dette forløbs mål er, at finde ud af, hvem romerne var og hvordan de kæmpede sig gennem Europa.

Læreren fortæller ud i klassen:

Engang levede der et folk i Europa, de blev kaldt romerne, og havde et meget stort område, der blev kaldt romerriget. Området blev hele tiden større og større fordi landet havde en kejser, der ønskede at resten af verden skulle være som Romerriget. Romerriget havde mange soldater, og de kæmpede mod alle dem de stødte på, hvis de ikke overgav sig frivilligt.

En romersk soldat havde et kort sværd, en dolk og to kastespyd(natmus.dk)(læreren tager et sværd, en dolk og to kastespyd frem fra skabet, der er lavet af træ, meget simpelt konstrueret træ-rekvisitter, som man kan snakke med en sløjdlærer om).

Som beskyttelse havde soldaten et skjold af læder og træ i flere lag, samt en hjelm af jern (læreren tager et skjold frem, der er gemt under et klæde, det er lavet af træ, og ved siden

af, har hun et stykke læder, så eleverne får en fornemmelse for materialet, derudover finder hun en plastik hjelm frem, den slags man finder til udklædning i en legetøjsbutik). Læreren beder en elev komme op og holde skjoldet, og en anden elev beder hun holde de våben der er.

Læreren fortsætter sin fortælling: I kamp stod soldaterne som vi ser på billedet, side om side, tæt sammen.

Læreren stiller eleverne nogle spørgsmål:

- Hvordan tror I det har lydt når en hæren er kommet
- Tror I soldaterne har haft nogle råb, når de er gået i kamp, måske for at give hinanden mere mod? (Læreren opfordre klassen til i fællesskab at udføre de eksempler eleverne kommer med, styret af læreren så det bliver et fælles råb fx)
- "Har I set en hær enten i fjernsynet eller virkeligheden?"
- "Hvordan går de?" (Læreren kan evt. give eksempler for at hjælpe eleverne lidt på vej.)
- Har der været én der bestemte?
- Hvorfor?/ Hvorfor ikke?
- hvordan tror I, at ham der har ledet soldaterne frem, har kunne tale til så mange soldater på en gang, fx når han ville sige - nu går vi frem, eller stop?"

Læreren giver eleverne besked på at tage overtøj på, og så går de i samlet flok ud på sportspladsen.

Ude på sportspladsen (Læreren instruere):

Prøv at forestille jer, at I er en romersk hær der er på vej i kamp (instruerer eleverne i, at stille sig op som på billedet. Læreren vælger en elev til at være leder, der fører soldaterne frem, lader eleverne prøve at marchere rundt og øve kampråb)

Læreren taler:

Vi så på det ene billede, hvor mange soldater der var i det, der hed en legion, men hvor meget fylder så mange soldater?

Læreren måler op hvor meget eleverne fylder, og får det ganget op så det passer med hvor meget de ville fylde hvis de var 5-6000 elever der stod side om side (ca. 100*60), og får en elev til, at stå i hvert hjørne af det der måles ud. Herefter råber, eller hvordan eleverne tror lederen af hæren ville

kommunikere, så de også får en oplevelse af, at bare det, at få så mange soldater til at høre og agere, som man ville have det, det har ikke været så let med så mange soldater).

Eleverne går tilbage til klassen.

Tilbage i klassen, sætter eleverne sig igen på deres pladser.

På tavlen hænger et stort stykke papir, med billedet fra tidligere i midten. Klassen skal i fællesskab udarbejde et mindmap, med det de tænker, der kunne være interessant at undersøge nærmere.

Læreren skriver det ind i mindmappet som eleverne, ved håndsoprækning, siger.

2. lektion (Metodekompetencen)

Lektionen indledes med fortællingen om Romulus og Remus, med inspiration fra Turner-Bisset (2008: 99). Læreren udfører en levendegjort fortælling der er forberedt til den mindste deltagende, eleverne sidder samlet på gulvet, læreren sidder foran med plads til armbevægelser. Der er valgt en fortælling som kan virke som en inspiration for elevernes afsluttende arbejde for forløbet, men også en fortælling som giver eleverne mulighed for indlevelse i historien.

Herefter arbejdes der i grundbogen og delemnet *Livet i Rom* på siderne 10-15, samt i arbejdsbogen s. 6-8. Billederne, samt kilderne på siderne, tages fælles i klassen, hvor der snakkes om, hvad ser vi på billederne, og bruger nogle af de kilde-begreber, som eleverne har lært i det indledende emne i læremidlet *Historie 4*. Der arbejdes på denne måde for at stilladsere elevernes læring, da de efterfølgende skal arbejde med det i grupper.

Klassen deles efterfølgende i gruppe, hvor der arbejdes med kilderne i *Find ud af...*

Gruppernes arbejde bliver grundlaget for en fælles afslutning på del-emnet *Livet i Rom*.

3. Lektion (Metodekompetencen)

Undervisningen starter fælles i klassen. På smartboardet vises forskellige billeder af statuer man kan finde rundt om i Danmark, læreren fortæller at statuer kan være en kilde til, at fortælle noget om en person eller en bestemt begivenhed, der bliver set på 2-3 billeder af statuer, hvor læreren spørger eleverne om deres umiddelbare opfattelse af dem, og kan så fortælle hvad de viser og hvem der har lavet dem, det er helt centralt at eleverne inviteres ind i en dialog omkring det de oplever, så læreren fanger elevernes forforståelser. Det kunne også være en god idé at inddrage en miniatyr

model af en statue, for at gøre undervisningen mere konkret der støtter elevernes læring i de yngste klasser.

Herefter arbejdes der med læremidlet *Historie 4* og det tilhørende kopiark 1(Bilag 4).

Der arbejdes nu med kanonpunktet Kejser Augustus med udgangspunkt i *Historie 4* i grundbogen s. 16-18, og de tilhørende sider i arbejdsbogen s. 9-10.

Eleverne arbejder i grupper så de får mulighed for at formulere sig mundtligt om stoffet, der slutes af fælles i klassen.

4. Lektion (Metodekompetencen)

Der tages hul på del-emnet *Hæren* i *Historie 4* på s. 19-21 i grundbogen.

Undervisningen starter med at læreren viser Kilde 2(se bilag 5) fra side 19 på smartboardet, kilden læses op af læreren. Herefter stiller læreren spørgsmål til eleverne, det er de spørgsmål som i *Find ud af...* til kilde 2, på side 21 i grundbogen:

- *Tror du, at soldaterne kommer fra en rig eller en fattig familie? Hvorfor?*
- *Hvad fortæller kilden om livet som soldat?*
- *Hvad tror du, at moren svarer sin søn?*
- *Tror du, at en soldat i dag ville skrive et lignende brev til sine forældre? Hvorfor?*

Efterfølgende arbejder eleverne med de to andre kilder i grundbogen.

Læreren afslutter del-forløbet ved at gennemgå side 22 med klassen, og der bliver talt om målene for forløbet samt *Du ved nu...* i grundbogen. Og som det allersidste har læreren udarbejdet en *Kahoot* som gennemgår side 12 i arbejdsbogen.

Hele metodekompetencen skal ses som en næsten færdig model af del-forløbet om Romerriget, der kan være nogle ændringer, hvis eleverne har en bestemt nysgerrighed der kommer til udtryk i undersøgelseskompetencen, ved udarbejdelsen af mindmappet, som jeg, som lærer, mener kunne være nyttigt at inddrage i undervisningen.

Bilag 4

Anvendt læremiddel til forløb

Historie 4 kopiark 1

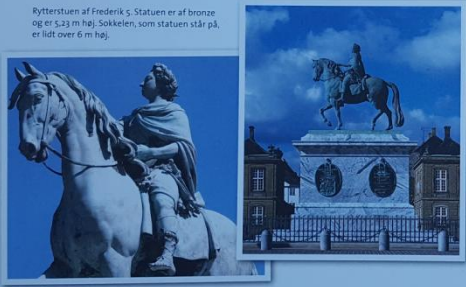
NÅR KILDEN ER EN STATUE, ET MONUMENT ELLER MINDESMÆRKE

Man kan bruge statuer, monumenter og mindesmærker som kilder. De fortæller fx noget om en person eller en bestemt begivenhed.

I grundbogen side 16 vises en statue af kejser Augustus. Han havde selv stor indflydelse på, hvordan den skulle se ud. Statuen er en kilde. Den fortæller, hvad kejser Augustus ville fortælle romerne om sig selv, sin magt og betydning, og hvad han havde gjort for romerne og riget.

I tidens løb har andre herskere også fået fremstillet statuer af sig selv. Et eksempel er rytterstatuen af Frederik 5. på Amalienborg Slotsplads. Den blev dog først færdig fem år efter, at kongen døde. Rytterstatuen fortæller noget om de danske kongers magt i 1700-tallet.

Rytterstuen af Frederik 5. Statuen er af bronze og er 5,23 m høj. Sokkelen, som statuen står på, er lidt over 6 m høj.



KOPISIDE 1A

Kilde 2: Rytterstatuen af Frederik 5. – Læremiddel til Historie 4 – Læremiddel til Historie 4 – Læremiddel til Historie 4

1B

★ Hvad vil kunstneren, der fremstillede rytterstatuen, fortælle om Frederik 5.?

Din analyse

Rundt om i landet er der mange statuer, monumenter og mindesmærker. Du kan finde de vigtigste på www.kulturarv.dk/monument. Vælg en statue, et monument eller mindesmærke i nærheden af, hvor du bor, og brug den som kilde i opgaven nedenfor.

★ Find et billede af dit valg fra lokalområdet. Svar på nedenstående spørgsmål.

• Hvad forestiller dit valg?

• Hvornår er den/det opført?

• Hvem har opført den/det?

• Hvad er grunden til, at den/det er opført?
Find evt. flere oplysninger om personen/begivenhederne.

• Hvilket indtryk giver den/det om personen/begivenheden?

• Hvilken betydning har den/det i dag? Hvordan kan du se det?

★ I kan også vælge at lime jeres billeder på plancher og lave en udstilling i klassen med jeres valg fra lokalområdet.

Bilag 5

Anvendt læremiddel til forløb

Historie 4, Kilde 2, grundbogen s. 19

★ KILDE 2 / SEND FLERE PENGE

For næsten 2.000 år siden sendte en romersk soldat et brev til sin mor.

»Kære mor. Først og fremmest håber jeg, at du og dine har det godt. Det ville være smukt, hvis du, når du får mit brev, sender mig 200 drachmer. Jeg har købt en æselvogn og har brugt alle mine penge på den. Send mig også en kappe og noget olie [til lampen]. Og så i øvrigt, mor, send mig mine månedspenge hurtigst muligt.«