



HISTORIEFAGETS FORMÅL OG ELEVERNES LIVSVERDEN

En ny tilgang til historieundervisningen



Historiefagets formål og elevernes livsverden

- En ny tilgang til historieundervisningen

The purpose of History as a school subject and the pupils' lifeworld

- A new approach to teaching History

Af:

Anna Mygind Bødker, studienr.: 21114128

Anna Witten Hjaltason, studienr.: 21114079

Julie Hjære Rasmussen, studienr.: 21114081

University College Lillebælt, Læreruddannelsen på Fyn

Professionsbachelorprojekt

6.-8. semester

14. maj 2018

Vejleder: Astrid Marie Møller Danielsen

Antal anslag: 106.988

Heraf 3100 estimerede anslag i form af modeller

Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatter(ne)s tilladelse jf.

[Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014](#)

Abstract

Dette professionsbachelorprojekt er forankret i historiefaget i den danske grundskole. HistorieLab har udarbejdet rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, hvor det udledes, at der er forskel på historielærernes og elevernes forståelser af faget. Vi har i vores projekt undersøgt, hvordan man kan skabe undervisning, der kobler historiefagets fagformål, kompetencemålene og elevernes livsverden. Med udgangspunkt i det socialkonstruktivistiske læringssyn har vi bearbejdet vores empiri, med inddragelse af bl.a. selvbestemmelsesteorien, Olga Dysthes *Det flerstemmige klasserum* og Thomas Illum Hansens taksonomi over repræsentationsformer. Vores analytiske arbejde har bl.a. vist os, at den danske historiekanon er uhensigtsmæssig på flere måder. Vi har derfor udviklet en ny metode, hvor historiekanonen, historiefagets formål og elevernes livsverden kan anvendes i lærerens undervisningsplanlægning. Hermed skal eleverne finde historiefaget meningsgivende og blive historisk bevidste.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	1
2. Problembaggrund	1
3. Problemformulering.....	3
4. Metode.....	3
5. Læsevejledning.....	4
6. Empiri	5
6.1. Spørgeskemaundersøgelse	5
6.2. Semistrukturerede interviews.....	6
6.3. Videoobservationer	6
7. Teori	7
7.1. Historiefagets historie	7
7.2. Historiebevidsthed og historisk bevidsthed	8
7.3. Motivation	9
7.4. Repræsentationsformer	10
7.5. Dialogbaseret undervisning.....	11
7.6. Museet som eksternt læringsrum	12
8. Analyse	12
8.1. Forskellige forståelser af historiefaget.....	13
8.1.1. Lærernes forståelse af historiefaget	13
8.1.2. Elevernes forståelse af historiefaget.....	14
8.1.3. Barrieren mellem læreren og eleverne.....	14
8.2. Motivation	15
8.2.1. Repræsentationsformernes betydning for motivation.....	15
8.2.2. Et misforstået formål	17
8.2.3. Kompetencer som kræves i dag	18
8.3. Elevernes livsverden.....	18
8.3.1. Hvorfor er elevernes livsverden relevant?.....	18
8.3.2. Lærernes planlægning i praksis	21
8.4. Dialog i historieundervisningen.....	22
8.4.1. Dialog og motivation	22
8.4.2. Autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning	23
8.4.3. Den dialogiske tilgang	25
8.4.4. Dialog og livsverden	26
8.5. Museet i undervisningen.....	27

8.5.1. At bevæge sig uden for skolen	28
8.6. Kanon skaber problemer	28
9. Handletiltag	30
9.1. En ny struktur	30
9.2. Håndbogens fundament	31
9.2.1. Eleven	31
9.2.2. Kompetencemålene	32
9.2.3. Historiekanon	32
9.3. Historielærerens håndbog	33
9.3.1. Model til tematisk arbejde	33
9.3.2. Håndbogen: Et uddrag og refleksioner	35
10. Diskussion	37
11. Konklusion	38
12. Referenceliste	40
13. Bilagsliste	43
Bilag 1: Spørgeskema til historielærere	44
Bilag 2: Spørgeskema til elever	57
Bilag 3: Interview og interviewguide af lærer Tom	68
Bilag 4: Interview og interviewguide af lærer Bent	70
Bilag 5: Historielærerens håndbog	72

1. Indledning

Vi lever i dag i en globaliseret verden, der er kendetegnet ved en stor kulturel og økonomisk udveksling mellem verdens lande, bl.a. i form af varer, information, mennesker og ideer (Globalisering, 2010). Vi har et hav af muligheder, og alverdens viden er tilgængelig lige ved hånden. Vil du vide noget om 2. Verdenskrig, kan du finde uanede mængder af information på nettet. Med al den information og fakta på nettet, hvad skal eleverne så bruge historiefaget i grundskolen til? Spørger man eleverne, hvad formålet med historiefaget er, siger de, at "historie er et fag, hvor man lærer om, hvad der skete i fortiden, hvor man kommer fra, og hvordan 'tingene' har udviklet sig" (Knudsen & Poulsen, 2016a, s. 12). Eleverne har ret i, at historie er et fag, hvor man lærer om fortiden, men det er også meget mere end det. Gennem faget skal eleverne opnå kompetencer inden for områderne *kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug* (EMU, u.å.a). De skal blive historisk tænkende mennesker, hvilket indebærer at kunne reflektere over egen og andres indflydelse på historien. Eleverne kan derfor ikke nøjes med at tilegne sig viden om bestemte begivenheder fra fortiden. De skal kunne forholde sig til sammenhænge både tidsmæssigt og kulturelt og være kritiske overfor kildematerialers sandhedsværdi. Viden er ikke nok, når de skal færdes i den globaliserede verden. Historiefaget skal i sidste ende give eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund (ibid.). Spørgsmålet er derfor, hvordan læreren kan formidle fagets formål for eleverne i undervisningen, så det tydeligt fremgår, hvad der forventes af dem og hvad de kan bruge historiefaget til.

HistorieLab har forsket i lærere og elevers syn på historiefaget og har samlet resultaterne i rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* (Knudsen & Poulsen, 2016a), herefter blot kaldet *Historiefaget i fokus*. Formålet var bl.a. at undersøge, hvad der foregår i historieundervisningen i den danske grundskole. I rapporten skriver Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen, at eleverne generelt giver udtryk for, at historie handler om fortid. De er bevidste om, at det ikke er alt vedrørende fortiden, der indgår i undervisningen og faget – kun de store afgørende begivenheder (Knudsen & Poulsen, 2016a, s. 12). Det tyder på, at eleverne tror, at begivenheder i sig selv er vigtige, men hvorfor har eleverne den opfattelse?

2. Problembaggrund

I historiefagets fagformål er der i dag fokus på bearbejdning af begivenheder i forhold til metode, historiebrug og kildekritik, og ikke på begivenhederne i sig selv. Kigger vi derimod tilbage på Det Sthyrke Cirkulære fra 1900, så havde begivenheder værdi i sig selv. Her var fagformålet:

At fremhjælpe en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land, er Historieundervisningens Opgave. I sin Rigdom paa Eksempler, der henvende sig til Børnenes sædelige Værdsættelse og indvirke tilskyndende paa deres Villie, er Historien tillige et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel. Igennem anskuelig og livlig Fortælling bør de historiske Personer og Begivenheder stilles Børnene for Øje, men disse bør holdes til at gengive og genfortælle de givne Skildringer. Om end det historiske Stof væsentlig maa meddeles i Form af Livs- og Tidsbilleder, vil det dog være muligt at give de ældre Børn en efter deres Forestillingskreds lempet Forstaaelse af Samfundsforholdenes Udvikling (Danmarkshistorien.dk, 2012b).

Her fokuseres på nationalfølelsen, dvs. kærlighed til folket og det danske land, men også på evnen til at *gengive og genfortælle* historien. Historiefaget skulle således både være opdragende og normdannende, mens det at være kritisk og forholde sig til fortiden slet ikke blev praktiseret. Historiens påvirkning på elevernes forståelse af samfundsforhold havde kun en lille bemærkning afslutningsvis, og henvendte sig kun til de ældste elever. Fagets tre trinmål blev ikke uddybet i kompetencer, men i hvilke konkrete begivenheder eleverne skulle lære om (ibid.). Fagsynet, der kommer til udtryk her, vælger vi dette professionsbachelorprojekt at kalde det stoforienterede syn. Det gør vi, fordi trinmålene, i modsætning til i dag, har fokus på stoffet eller begivenhederne frem for kompetencerne.

I dag er kompetencerne i fokus, og derfor er lærerne ikke bundet til at arbejde med bestemte begivenheder – og dog. I 2006 udarbejdede historieudvalget – nedsat af tidligere undervisningsminister Bertel Haarder – folkeskolens historiekanon. På trods af en kompetenceorienteret tilgang til faget, holdes der gennem kanonen stadig fast i tanken om, at nogle begivenheder i danmarks- og verdenshistorien er vigtigere end andre. Formålet med historiekanonen er at give eleverne et kulturfællesskab, som de kan tage afsæt i (Madsen, 2006). Derudover nævner Bertel Haarder, at historiekanonens skal være med til at:

... sætte ind over for historieløsheden, den uvidenhed og kulturløshed, der præger de mange unge, der i skolen har dyrket emner og projekter og læst brudstykker uden tilstrækkeligt overblik og uden garanti imod gabende huller i selv den mest elementære viden. Derfor skal timetallet i historie øges, og derfor skal vi have en historiekanon (ibid.).

Ved at udvælge 29 'vigtige' begivenheder bibeholdes dele af tilgangen, som ses i Det Sthyrke Cirkulære. Det er et krav, at alle kanonpunkter skal være gennemgået inden eleverne forlader

9. klasse – dog skal de kun inddrages i det omfang, det skønnes hensigtsmæssigt, hvilket er op til den enkelte lærer at vurdere (EMU, u.å.b).

Mange elever giver udtryk for, at historiefaget ikke er særlig relevant for dem. De mener som sagt, at faget hovedsageligt har fokus på fortidige begivenheder (Knudsen & Poulsen, 2016a, s. 12-19). Fagformålet antyder dog, at historiefaget handler om mere end begivenheder. Derfor kan det tænkes, at der opstår et problem i lærerens legitimering af historieundervisningen. Det tyder på, at lærerne og eleverne opfatter historiefaget forskelligt. I rapporten *Historiefaget i fokus* giver eleverne udtryk for, at der godt kan være forskellige fortællinger om samme begivenhed (ibid.), og dermed er der sket en udvikling siden Det Sthyrke Cirkulære. Tanken om, at der kan være flere fortællinger om samme begivenhed, er en tilgang og forståelse, som bør fremhæves i historieundervisningen, hvis eleverne skal blive historisk tænkende mennesker og finde faget interessant og relevant. Dette projekt tager derfor sit udgangspunkt i to opfattelser af historiefaget: fra et lærerperspektiv og fra et elevperspektiv.

3. Problemformulering

Hvordan opfattes historiefaget af historielærere og elever, og hvordan kommer disse opfattelser til udtryk i undervisningen? Hvordan kan man skabe undervisning, der kobler fagformålet i historie, brugen af kompetencemålene og elevernes hverdagsliv? Og hvordan understøtter vi, at læreren har mulighed for at gøre dette i praksis?

4. Metode

I vores professionsbachelorprojekt er vi inspireret af Lev Vygotskys sociokulturelle perspektiver på læring, og vi tager derfor udgangspunkt i det socialkonstruktivistiske læringssyn. Vi tillægger os dette syn, pga. den vekselvirkning, der er mellem fællesskab og individ. Ifølge Vygotsky sker læring på to planer (Gjems, 2013). Først i fællesskab med andre, på et socialt plan, og dernæst individuelt, på et psykologisk plan. I undervisningen er det sociale plan den interaktion, der sker mellem lærer og elever, og det psykologiske plan er, når læringen etablerer sig som erkendelse i eleven. Som metode bærer socialkonstruktivismen præg af at være en videnskabelig pluralisme, hvilket betyder, at man, i forhold til andre videnskaber, er friere stillet til at vælge perspektiv på sine undersøgelser (Collin, 2017, s. 281-282). Denne indgangsvinkel er grundlæggende i forståelsen af projektet, da vi har valgt at beskæftige os med mennesket – læreren og eleven – og hvorledes de opfatter den undervisning, som de begge er en del af i den danske grundskole. Vores empiriske materiale er opnået gennem menneskelig kontakt i form af spørgeskemaer, hvor respondenterne selv formulerede deres svar, og gennem interviews og

observationer. Den kvantitative metode er dermed brugt i form af spørgeskemaerne og den kvalitative metode i de efterfølgende semistrukturerede interviews (Frederiksen, 2015, s. 200). Vi valgte at metodetriangulere, da vi ønskede at nuancere vores undersøgelse. Metode-trianguleringen skulle sikre, at blinde pletter og fejlkilder, der kan forekomme i spørgeskemaer, ikke blev afgørende for vores resultater. Interviewene har været med til at nuancere de kvantitative besvarelser fra spørgeskemaerne, og dermed gøre dem mere brugbare i vores undersøgelse. Vores empiri i form af observationer, er baseret på vores samarbejde med Odense Bys Museer, herefter forkortet OBM, som vi indgik i fra efteråret 2017 til foråret 2018. Vores opgave var at udvikle et forløb til 5. klasser i Odense Kommune. Forløbet tog udgangspunkt i H.C. Andersens måde at skabe og fortælle eventyr på. Da vores tilgang til undervisning er socialkonstruktivistisk, så bærer forløbet også præg af dette.

Når vi skal analysere empirien, er vores metodiske overvejelser baseret på en hermeneutisk tilgang. Da vi i denne opgave beskæftiger os med mennesker, vælger vi at arbejde med humanvidenskabernes videnskabsfilosofi (Collin, 2017, s. 84). Til forskel fra naturvidenskaberne, som "beskæftiger sig med det regelmæssigt genkommende og søger at opstille love for det" (Collin, 2017, s. 88), beskæftiger humanvidenskaberne sig med det enestående, og det som ikke kan gentages. Det menneskelige sind og menneskets aktioner er svære at måle, og netop derfor er det nødvendigt at være bevidst om, hvilken tilgang vi vælger til at analysere mennesket og menneskets handlinger. Den hermeneutiske metode handler om, at når man skal forstå noget, så bearbejder man nye indtryk gennem de indtryk, man allerede har. Dette ses eksempelvis når man analyserer og fortolker en tekst, hvor man bevæger sig "rundt i en stadig kredsbevægelse mellem en forståelse af tekstens enkelte dele – sætninger, afsnit og kapitler – og en forståelse af teksten som helhed" (Collin, 2017, s. 89). På samme måde bearbejdes dette projekt, da vi konstant bevæger os i en spiral, hvor det fortolkede er med til at fortolke det videre arbejde.

5. Læsevejledning

Det første skridt mod at undersøge og besvare problemformuleringen, er en præsentation af vores indsamlede empiri. Her vil det blive begrundet, hvorfor vi har indsamlet den empiri vi har, hvordan vi vil bruge den, og hvad vi skal være opmærksomme på, når den anvendes. Dernæst vil væsentlige teoretiske begreber gennemgås, så det fremgår, hvilken betydning vi tillægger dem, når de anvendes i projektet. Flere af begreberne er anerkendte teoretikere uenige om, og vi vælger derfor at fastlægge hvilke – ud af flere – perspektiver, vi har valgt at benytte. Med udgangspunkt i empirien og teorien påbegyndes projektets analyseafsnit. Analysen undersøger vores problemformulering ud fra vores empiri, de udvalgte begreber, anden forskning på

området og nye begreber, som vi finder relevante i de enkelte afsnit. Vores analysedel udformer sig efter det hermeneutiske princip, og derved vil den løbende beskæftige sig med forskellige syn på historiefaget. Analysen vil lede til et handletiltag ift. vores problemformulering. Derefter vil vi diskutere projektets hovedpointer sammenstillet med vores handletiltag, og i den forbindelse kommentere på andre perspektiver, som vi kunne have valgt at benytte. Afslutningsvis vil vi sammenfatte de væsentligste pointer i en konklusion.

6. Empiri

Gennemgangen af vores empiriske materiale er struktureret efter, hvilke indsamlingsmetoder vi har brugt for at give det bedste overblik over de forskellige metoders fordele og ulemper. Først præsenteres de spørgeskemaer, som vi udformede til både elever og lærere. Herefter vil vi beskrive, hvordan vi har interviewet udvalgte lærere med udgangspunkt i deres besvarelse af vores spørgeskema. Til sidst uddybes den empiri, vi har indsamlet vha. videoobservationer.

6.1. Spørgeskemaundersøgelse

Første del af vores empiri skal afdække historielæreres forståelse af formålet med historiefaget, og hvordan denne forståelse kommer til udtryk i undervisningen. Vi har derfor udarbejdet et kvantitativt spørgeskema til historielærere (bilag 1). I samme forbindelse har vi lavet et spørgeskema til historielærernes elever (bilag 2), så vi kan sammenligne lærernes og elevernes forståelse af formålet med faget. Begge spørgeskemaer er udformet således, at lærerne og eleverne selv skal formulere deres svar. Hvis vi havde udarbejdet et multiple choice-spørgeskema, ville der være risiko for, at ingen af svarmulighederne passede til det respondenterne ønskede at svare. Et spørgeskema med multiple choice kan være hensigtsmæssigt at benytte i en kvantitativ undersøgelse, hvis formålet er at indsamle data, der kan sættes ind i en tabel og skabe et overblik (Larsen, 2010, s. 27). Da vi i vores spørgeskema ønsker at afdække personlige holdninger og oplevelser af historiefaget, valgte vi at muliggøre individuelle svarmuligheder. Vi har udviklet et spørgeskema til både lærer og elev, fordi vi vil se, om det lærerne mener, de formidler i faget, også er det, eleverne tager til sig i undervisningen.

Elevspørgeskemaet er besvaret af 59 elever. De 59 elever går i hhv. 3., 5., 8. og 9. klasse. Den brede repræsentation af klassetrin anser vi som et generelt blik på, hvordan eleverne opfatter historiefaget – om end dette blot er en smal repræsentation af danske folkeskoleelever. Lærerspørgeskemaet er besvaret af 25 lærere. Fire af de responderende lærere underviser i de fire klasser, som har besvaret elevspørgeskemaet. De resterende 21 lærere er medlemmer af Falihos' (Foreningen af lærere i historie og samfundsfag) Facebookgruppe. Her delte vi

lærerspørgeskemaet, for at få en bredere responsgruppe, hvorved vi havde mulighed for at sammenligne historielærernes syn på fagets formål og undervisning. Vi er opmærksomme på (og betragter det som en fejlkilde), at lærerne, som er medlem af Falihos, må formodes at holde sig opdaterede i deres fag, da de aktivt har meldt sig ind i en forening og Facebookgruppe, der omhandler historiefaget. Vi går derfor ud fra, at de er engagerede lærere. Samme engagement kan vi ikke vide, om gør sig gældende for de resterende historielærere i Danmark, hvilket vi selvfølgelig vil have in mente.

En ulempe ved at bruge den kvantitative metode, på den måde vi har gjort, er at, vi stiller spørgsmål, der giver svar, som udløser endnu flere spørgsmål fra vores side. Derfor har vi som anført valgt at metodetriangulere ved at interviewe et par af respondenterne.

6.2. Semistrukturerede interviews

Vi har interviewet to af de lærere, hvis elever også har besvaret elevspørgeskemaet (bilag 3, bilag 4). Med udgangspunkt i lærernes besvarelser, kunne vi gennem interviewene afklare mulige misforståelser og få uddybet deres subjektive holdning til historiefaget og deres egen undervisning (Larsen, 2010, s. 31). Vi benyttede os af semistrukturerede interviews, idet vi havde planlagt nogle spørgsmål på forhånd, men lod interviewene følge en naturlig dialog (Larsen, 2010, s. 98). Dette gjorde vi for at vise åbenhed over for nye perspektiver fra respondenterne, som ikke var kommet til udtryk i besvarelsen. Vi havde inden interviewene udarbejdet en interviewguide, hvor vi tog udgangspunkt i den givne lærers besvarelse af spørgeskemaet. Ved at lave en interviewguide ud fra lærerens svar, skabte vi en progression i samtalen og sikrede at vi ikke gentog os selv, og at læreren heller ikke var nødt til det.

Da vores responsgruppe i både spørgeskemaerne og i interviewene er forholdsvis lille, kan vi ikke kalde den repræsentativ i forhold til at sige noget generelt om forståelsen af historiefaget blandt lærere og elever. Vi kan dog bruge undersøgelsen til at sammenligne med anden forskning og teori på området, og dermed få et bredere perspektiv på vores empiri.

6.3. Videoobservationer

Vi vil analysere videooptagelser fra afprøvningen af det forløb, vi lavede med OBM. Formålet med at optage vores forløb i Den Fynske Landsby var at undersøge, hvordan forløbet fungerede, og hvordan den dialogiske tilgang tog sig ud i praksis. Vi afprøvede forløbet med en 5. klasse i januar 2018. Her filmede vi en stor del af forløbet og observerede, hvad der fungerede, og hvad der ikke fungerede. Disse kvalitative optagelser vil anvendes til at belyse teorier om dialog-baseret undervisning. Fordelen ved at vi videoobserverede var, at vi efterfølgende havde mulighed for at skifte perspektiv, da vi også vil belyse brugen af museet som eksternt

læringsrum.

Vi ønskede at undersøge dialogens muligheder, hvilket gjorde videoobservationer særligt virkningsfulde (Canger & Kaas, 2015, s. 268). Ved at optage fangede vi mange reaktioner og interaktioner mellem formidler og elever. Da vi afprøvede forløbet, var det med en af os, som formidler. Vi har derfor haft en lærerfaglig tilgang til formidlingen på museet, hvilket kommer os til gode, når vi netop ønsker at belyse, hvordan dialogbaseret undervisning kan fungere i praksis mellem lærer og elever. Den dialogiske samtale fordrer et kendskab til eleverne, som formidleren ikke havde, da denne ikke kendte eleverne. Vi vil derfor i vores analyse være bevidste om, at eleverne ikke havde en relation til formidleren. Selvom undervisningen foregik på et museum, kan den overføres til klasseværelset, da dialog kan foregå i alle læringsrum.

Når man benytter sig af videoobservationsmetoden, er en essentiel fejlkilde, at videooptagelser "øger risikoen for kontroleffekt" (Larsen, 2010, s. 109). Dermed kan eleverne opføre sig unaturligt, fordi de ved, at de bliver filmet. Det vil vi være opmærksomme på, når vi i analysen inddrager videoerne. Vi har dog erfaring med at optage netop denne klasse i anden sammenhæng, hvilket kan have gjort dem tryggere foran os og kameraet.

7. Teori

Vi vil nu afklare, hvilken betydning vi tillægger begreberne *historiebevidsthed* og *historisk bevidsthed*, *motivation*, *repræsentationsformer*, *dialogbaseret undervisning* og *museet som eksternt læringsrum*. Vi mener, at disse begreber kan være med til at nuancere vores problemformulering og give et indblik i, hvilken berettigelse historiefaget har i den globaliserede verden. Vi vil dog først give en kort gennemgang af *historiefagets historie*, hvor vi lægger vægt på de skift, der er sket ift. kravene til faget. Det er nemlig med udgangspunkt i den virkelighed som historiefaget står overfor i dag, at vi bygger vores projekt op.

7.1. Historiefagets historie

Da historie blev et undervisningsfag i år 1900, bar det præg af, at eleverne skulle lære om bestemte begivenheder, så de blev klogere på danmarks- og verdenshistorien samtidig med, at de fik et nationalt tilhørsforhold til Danmark (Danmarkshistorien.dk, 2012a). Denne stoforienterede tilgang var vedholdende i en stor del af det 20. århundredes skolegang. I 1960'erne forsøgte man at gøre faget mere videnskabs- og metodefagligt i 1960'erne – vha. Den Blå Betænkning – men dette lykkedes ikke. Historieeksaminerne på de daværende realskoler tog udgangspunkt i reproduktion af viden fra grundbogen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 59-61). I de følgende årtier udfordredes denne tilgang. Det skyldtes bl.a. samfundets udvikling mod et

industriamfund, som forudsatte at man kunne handle og tænke selvstændigt. Skulle man fungere i samfundet og tilpasse sig dets normer, ville det være svært, hvis man ikke selvstændigt kunne danne sine egne meninger og reflektere over disse. Skolefagene blev nødt til at følge det demokratiske samfunds forandring. Eleverne skulle dannes til at blive demokratiske borgere, hvorfor fagene måtte tilgodese udviklingen af elevernes forståelse af sig selv og deres samfund (ibid.), ligesom det er præciseret i folkeskoleloven i dag. På trods af at mange mente, at historiefaget burde revurderes, var det ikke før 1990'erne, at der kom en synlig ændring. Gennem 80'erne vandt begrebet *historiebevidsthed* mere indpas i den historiedidaktiske debat. Der kom fokus på, at reproduktion af viden ikke var tilstrækkeligt, når eleverne skulle opnå kompetencer inden for faget. En af de væsentligste kompetencer eleverne skulle opnå, var – og er – historisk bevidsthed. Det blev en udbredt del af faget, at eleverne skulle blive bevidste om, at de er historieskabte og historieskabende, hvilket vil gøre dem mere aktive og få dem til at tage større del i det demokratiske samfund (Danmarkshistorien.dk, 2012c). Historiedidaktiker og lektor Bernard Eric Jensen var i 1995 med til at udarbejde det nye fagformål i historie, som bl.a. lød: "Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet ..." (Pietras & Poulsen, 2016, s. 81). Denne formulering har holdt ved lige siden, kun med få grammatiske ændringer. Formuleringen ses både i Klare mål 2002, Fælles mål 2009 og i det nuværende fagformål (Danmarkshistorien.dk, 2012c). Historiebevidsthed (nu: historisk bevidsthed) er en stor del af formålet med historie. I introduktionen til faget, står der:

Mennesker tager stilling og handler på baggrund af egne erfaringer og viden om fortiden, samt fortællinger om nutiden og forventninger til fremtiden ... Således er historie integreret i vores liv, og det er et eksistentielt grundvilkår, at vi er historieskabte og medskabere af historien (EMU, u.å.a).

7.2. Historiebevidsthed og historisk bevidsthed

Noget af det mest centrale for historiefaget i grundskolen er, at eleverne skal blive historisk tænkende og bevidste om deres egen og andres historiske bevidsthed (EMU, u.å.a). Selvom der er en generel tilslutning til vigtigheden af at styrke elevernes historiebevidsthed, så opfatter mange lærere *historiebevidsthed* og *historisk bevidsthed* som upræcise, diffuse og vanskelige begreber at gøre anvendelige i en konkret undervisningsmæssig kontekst (Poulsen, 2015). Lærernes forvirring er forståelig, da mange historiedidaktikere også har svært ved at blive enige om begrebets betydning. Vi har valgt at tage udgangspunkt i Jens Aage Poulsens definitioner af begreberne, da han har været med til at udvikle Forenklede Fælles Mål (herefter forkortet FFM) i historie. Hans forståelse af begreberne skinner derfor igennem i de krav, der stilles til

eleverne i historiefaget i dag. For at definere *historiebevidsthed* benytter Poulsen sig af Bernard Eric Jensens teori. Poulsen er ikke enig med Jensen hele vejen igennem, men følgende citat udgør grundstenen for, hvordan begrebet opfattes af dem begge:

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 en erindret fortid som en forventet fremtid (Jensen, 2017, s. 28).

Ifølge Jensen er historiebevidsthed en implicit viden om, at alt hvad vi laver og foretager os i nutiden er forankret i vores fortolkning af fortiden og vores forventninger til fremtiden. Denne implicitte viden indikerer, at historiebevidsthed er noget ikke-italesat. Det er noget alle mennesker har, da vi alle bliver påvirket af og indgår i sammenhænge, der udvikler vores forståelse af både fortiden, nutiden og fremtiden (Jensen, 2017, s. 27). Begrebet *historisk bevidsthed*, som er det, der bruges i FFM, beskriver Jensen som en historiebevidsthed, der er baseret på en indsigt i, at "et menneske- og samfundsliv er foranderlige størrelser" (2017, s. 28). Historisk bevidsthed, forstår vi derfor som det, der udvikles, når man bevidst arbejder med historiebevidsthed. I skolemæssigt sammenhæng, bør man italesætte det ikke-italesatte, så eleverne bliver klar over, at de er historieskabte og historieskabende.

En ting, Poulsen pointerer ud fra Jensens definition, er, at Jensen betragter historiebevidsthed som noget, der eksisterer uafhængigt af fag, og som er et eksistentielt menneskeligt grundvilkår (Poulsen, 2015). Derudover mener Jensen, at historiebevidsthed er noget, der forekommer og forandres i elevernes livsverden og i mindre grad i historieundervisningen. Vi vælger derfor, ligesom Poulsen, at sætte historiebevidsthed i en skolekontekst. Når vi gør det, kalder vi begrebet historisk bevidsthed, da det skal forstås som en tilgang til historieundervisningen, der er rettet mod forståelser og brug af relationen mellem fortid, nutid og fremtid. Selvom vi vælger at lægge os op ad Poulsens grundlæggende forståelse af historisk bevidsthed, så lader vi os også inspirere af Jensens fokus på vigtigheden af elevens livsverden i undervisningen.

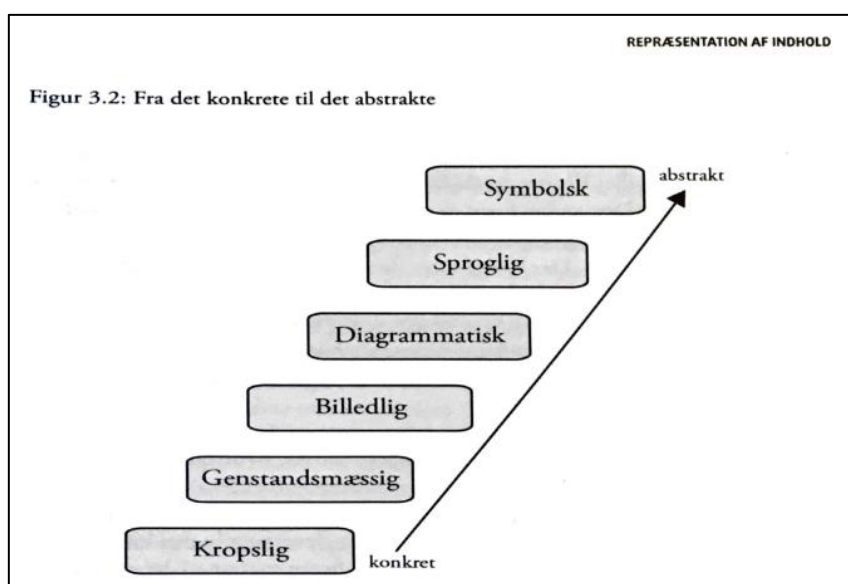
7.3. Motivation

Motivation er et af projektets fundamentale begreber, da læringspotentialet er størst, når eleven føler sig motiveret (Christensen, 2015). At understøtte elevens læring og udvikling er lærerens vigtigste opgave i folkeskolen, hvilket selvfølgelig også gælder i historiefaget. Faget skal opfattes meningsfuldt for eleverne, og en af vejene dertil er motivation. Motivation er et vidt begreb, som kan være svært at definere. Vi har valgt at tage udgangspunkt i Edward Deci og

Richard Ryans selvbestemmelsesteori (Andersen, 2017, s. 22), da den i høj grad understøtter vores læringssyn, hvor man lærer i fællesskab med andre. Selvbestemmelsesteorien bygger på 30 års forskning inden for trivsel og læring. Teorien tager udgangspunkt i, at alle mennesker har tre fundamentale behov, som er grundlæggende drivkræfter for, at mennesker kan opleve motivation. Vi har behov for *autonomi/selvbestemmelse*, *mestring/kompetence* og *samhørighed/gode relationer*. Deci og Ryans forskning viser, at når mennesker får disse behov opfyldt, er der gode præmisser for trivsel, udvikling og læring (ibid.). Vi finder teorien relevant i historieundervisningen, da kompetenceområderne i høj grad tager udgangspunkt i elevernes historiske bevidsthed. Vi bliver derfor nødt til at arbejde med elevernes behov for at mestre faget på en måde, så de bliver autonome og kan bruge faget i deres hverdags- og samfundsliv (EMU, u.å.a). Eleverne skal ligeledes opleve, at de har gode relationer bl.a. til deres klassekammerater og til læreren. Følelsen af samhørighed og det positive tilhørsforhold til et klassefællesskab, vil fremme elevernes læring og trivsel (Klinge, 2016).

7.4. Repræsentationsformer

Vi vil forsøge at afklare, hvordan man kan planlægge undervisning, der benytter fysiske og mentale redskaber til at motivere eleverne. Thomas Illum Hansen har udviklet en taksonomi over repræsentationsformer, der har fokus på elevernes sanser, oplevelser og erfaringer og deres anvendelighed ift. mediering af viden – både individuelt og i fællesskab (Hansen & Skovmand, 2011, s. 47-50).



Figur 1: Model over repræsentationsformer (Hansen & Skovmand, 2011, s. 43)

I ovenstående model ses repræsentationsformerne i en taksonomisk opbygning. I mange undervisningssituationer, og især i historiefaget, kan man være tilbøjelig til at undervise meget med udgangspunkt i den sproglige repræsentationsform. Hvis man har en stoforienteret tilgang til faget, kan man være tilbøjelig til at bruge fagtekster og læreroplæg til at overføre viden om et givent emne til eleverne. Den tilgang giver dog ikke mulighed for, at alle elever kan deltage på lige fod i undervisningen. Svære tekster (fx fagtekster) kan være en udfordring for mange (Hansen & Skovmand, 2011, s. 39-56). Hvis man derimod forsøger at inddrage de laveste taksonomiske niveauer først, vil man inkludere flere elever. Når læreren erfarer, at alle elever er engagerede i undervisningen, kan man bevæge sig taksonomisk opad. Taksonomien kan derfor bruges som en metode til at motivere og inddrage alle elever i undervisningen.

7.5. Dialogbaseret undervisning

Begrebet dialog opstod i filosofen Sokrates' tid i det gamle Grækenland. Dengang var det Platon, Sokrates' elev, der nedskrev, hvordan Sokrates gik rundt til folket og førte samtaler med dem. Ved hjælp af samtale og "vedholdende spørgsmål" skabte Sokrates dialog, hvor han ifølge Platon fik "sine samtalepartnere til at tænke" (Laursen, 2017, s. 159). Denne tankegang har holdt ved lige siden. Den norske professor emerita i pædagogik, Olga Dysthe, fremhæver i sin bog *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære* (2005) sproget, som en helt basal måde at tilgå læring på. Hun beskriver, hvordan sproget kan og bør bruges som redskab mellem lærer-elever og elever-elever til at påvirke elevernes læringspotentiale i en positiv grad (Dysthe, 2005, s. 21). Dysthe tager i samme forbindelse udgangspunkt i, at vi lærer i fællesskab med andre, når hun beskriver dialogbaseret undervisning. Det er derfor også det socialkonstruktivistiske læringssyn, der ligger til grund for hendes forståelse af selve begrebet dialog, hvilket gør hendes teori om det dialogiske klasserum relevant for os. Det ses her, hvordan Dysthe har tillagt sig den russisk-inspirerede retning, da hun henviser til den russiske litteraturteoretiker Mikhail Bakhtins tanker om begrebet:

Den dialogiske måde at søge sandhed på står i modsætning til den officielle monologisme, der hævder at besidde en færdiglavet sandhed ... Sandhed er ikke født i og findes heller ikke inde i hovedet på en enkelt person, den er født mellem mennesker, der kollektivt søger sandheden, i den dialogiske interaktionsproces, som de indgår i (Bakhtin i Dysthe, 2005, s. 72).

Det Bakhtin peger på er, at sandhed opstår *mellem* mennesker. Sandhed opstår ikke hos den enkelte person førend denne indgår i interaktion med andre, og sandhed kan derfor ikke blot overføres fra en person til en anden. Dysthe sætter Bakhtins ord i forbindelse med undervisning,

ved at erstatte ordet sandhed med læring. På den måde udleder hun, at hvis undervisningen skal danne grobund for læring, så skal læringen opstå i interaktionsprocessen mellem lærer-elever og elever-elever (Dysthe, 2005, s. 51-52).

7.6. Museet som eksternt læringsrum

Det eksterne læringsrum vil vi bruge til at undersøge, hvordan man kan gøre historieundervisningen mere interessant og vedkommende for eleverne. I den forbindelse vil vi inddrage museet, da det har nogle helt særlige egenskaber. Det eksterne læringsrum er en underkategori til *den åbne skole*. Kort fortalt handler den åbne skole om at inddrage omverdenen i en skolekontekst. Det fremgår af folkeskoleloven at undervisningen skal bevæge sig *uden for* klasseværelsets rammer, og ligeledes skal eksterne (fag)personer bidrage til undervisningen *i* klasseværelset (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, §3 stk. 4 og 5). Bevæggrunden for at 'åbne skolen' er, at eleverne får større kendskab til det omgivende samfund og foreningsliv (Uvm, 2017). Det handler om, at skolerne skal samarbejde med eksterne partnere, fx et museum. Museet har rig mulighed for at bidrage til historieundervisningen, bl.a. fordi der er konkrete genstande at hæfte undervisningen op på. Eleverne kan fortolke på fortidens genstande og forestille sig, hvordan fremtidens genstande vil komme til at se ud. Museet giver også mulighed for differentiering og inklusion af alle elever, da omdrejningspunktet kan være hvilke følelser og tanker, de har om et bestemt scenarie eller en bestemt genstand på museet. Man kan forsøge at skabe undren over og forståelse for en bestemt begivenhed eller periode, som man kan arbejde videre med på skolen.

8. Analyse

Analysens formål er at undersøge, hvordan eleverne kan opleve mening med historiefaget, og derigennem opnå kompetencer inden for *kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug*. Gennem arbejdet med disse kompetencer skal eleverne blive historisk tænkende og bevidste om, at de er historieskabte og historieskabende. Med udgangspunkt i projektets metodiske tilgang, vores empiri og de valgte teorier, vil vi udforme vores analyse. Først vil vi undersøge, hvilket syn og forståelse de adspurgte lærere og elever fra vores spørgeskemaundersøgelse og interviews har på historiefaget, og på den undervisning som begge parter er en del af til hverdag. I den forbindelse vil vi undersøge, hvordan elever motiveres i historieundervisningen. Analysen vil efterfølgende beskæftige sig med elevernes livsverden og sætte fokus på, hvordan dialogbaseret undervisning kan være med til at skabe en fælles forståelse af faget mellem lærere og elever. Vi vil undersøge, hvordan man kan benytte sig af det eksterne

læringsrum med det formål at gøre faget mere relevant for eleverne. Analysen som helhed danner vidensfundamentet for vores udarbejdelse af et praksisnært handletiltag.

8.1. Forskellige forståelser af historiefaget

Historie, set som et begreb for tidsperspektiv, hjælper os med at kunne "tage bestik af vores handlemuligheder og skabe mening og sammenhæng i tilværelsen" (EMU, u.å.c, stk. 1). Historie skal være grobund for, at vi kan danne meninger og holdninger til vores eget liv og samfund, og det skal give indsigt i, at vi er historieskabte og historieskabende på baggrund af vores egen og andres forståelser af verden. Historie som undervisningsfag afspejler dette formål. I *Vejledning for faget historie* vægtes historiefaget som værende en del af at danne mennesket, således at man bliver opmærksom på sin egen rolle i historisk kontekst (ibid.). Hvorfor et menneske handler på en bestemt måde, afgøres på baggrund af fortolkning af fortiden, forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden.

8.1.1. Lærernes forståelse af historiefaget

Ifølge egne undersøgelser og rapporten *Historiefaget i fokus* synes der at være stor forskel på, hvad historielærerne mener historiefaget skal bruges til, og hvordan eleverne opfatter historiefagets betydning i deres almindelige skoledag. I vores lærerspørgeskema har vi spurgt historielærerne, om de mener, at historie er et relevant fag i skolen. Alle 25 respondenter svarer en variation af "ja". De beskriver, at historieundervisning får eleverne til at forstå nutiden gennem fortiden, og giver dem perspektiv og forståelse af verden og Danmark (bilag 1). Dermed er historiefaget dannende og kulturskabende. Lærerne ønsker, at eleverne skal være nysgerrige, undersøgende og kritiske. Dermed stemmer lærernes svar overens med historiefagets formål og kompetenceområder.

Lærerne skulle svare på, hvad de mener, er det vigtigste i historieundervisningen. En af lærerne svarer: "Selvstændig, kritisk tænkning. Navne og årstal kan undersøges senere i livet, men læren om historisk tænkning bør ske i grundskolen" (bilag 1). Flere svarer på samme måde, og dermed har mange svar det tilfælles, at elevernes sammenhængsforståelse samt deres evner til at reflektere og være kritiske er i fokus. Derudover svarer mange, at undervisningen skal være relevant for eleverne. Indholdet skal være nærværende så eleverne kan "se en mening med det" (ibid.). Umiddelbart ses det i lærernes svar, at de forholder sig reflekterende til deres begrundelse for at undervise i faget. Lærerne er opmærksomme på deres egen forståelse af historiefaget og fagets betydning for elevernes fremtidige virke i samfundet, men det er dermed ikke sagt, at eleverne har samme opfattelse som lærerne.

8.1.2. Elevernes forståelse af historiefaget

Hvorfor tror du, at man skal have historie i skolen? Sådan spurgte vi i vores elevspørgeskema, hvortil 30 ud af 55 elever svarede, at man skal lære noget om fortiden/gamle dage. Kun 10 elever mente, at man skal lære om fortiden for at forstå nutiden, og for at kunne se en udvikling gennem tiden (bilag 2). Løjnefaldende mange elever beskriver historie som et fag, der handler om at "lære om fortiden". Hermed er der optegnet en konflikt ift. lærernes syn på historiefaget. Dette ses, da lærerne vurderer udsagnet "Eleverne forstår, hvordan historien påvirker nutiden" som enten "vigtigt" eller "meget vigtigt" (Knudsen & Poulsen, 2016a, s. 16). Det er tankevækkende, at det, som lærerne gerne vil fremme i deres undervisning, ikke er det samme, som eleverne opfatter.

I vores undersøgelse blev eleverne bedt om at beskrive historiefaget med tre ord, og her gentages: "kedelig", "lang" og "gennemgang" (bilag 2). Måske bunder denne mangel på motivation i, at eleverne ikke er klar over hvorfor de har faget, og hvad de kan bruge det til. Når vi i vores empiri og *Historiefaget i fokus* ser, at eleverne ikke finder historiefaget brugbart, interessant eller motiverende, må der findes en løsning. Først når undervisningen "opleves som relevant og vedkommende, vil den sætte sig mere varige erindringsspor hos eleverne" (Jensen, 2012, s. 104). Lærerne er ifølge vores undersøgelse og *Historiefaget i fokus* meget motiverede for, at eleverne finder mening med historiefaget, men der opstår en barriere mellem lærernes hensigt og elevernes opfattelse. Hvordan barrieren kan fjernes, vil vi forsøge at afdække i løbet af analysen.

8.1.3. Barrieren mellem læreren og eleverne

Er det, læreren mener, han gør, det samme hans elever oplever? For at finde ud af det, vil vi sammenligne en lærers svar på lærerspørgeskema med hans elevers svar på elevspørgeskemaet. Den adspurgte lærer, kaldet Tom, mener at historiefaget:

er med til at give eleverne en forståelse af, den verden de selv lever i og alle de muligheder/teknologiske fremskridt m.m. der er sket, faktisk er begyndt meget længere tilbage end de egentlig regner med. Desuden er det med til at give dem en forståelse for hvorfor vores samfund ser ud som det gør, med henblik på tidligere revolutioner, love, sammenførsler og opbrud mellem lande, m.fl. Det er hele baggrunden for det liv, de har mulighed for at leve i dag (bilag 1).

Tom argumenterer for, at historie er et relevant fag, fordi det er med til at give indsigt i det liv, eleverne lever. Han finder det utrolig vigtigt, at eleverne er nysgerrige og arbejder undersøgende i forhold til kilder og problemstillinger. Da Toms elever skal beskrive en typisk historiektion,

ses konflikten. Eleverne udtrykker, at undervisningen bærer præg af gennemgang af lektier og læsning (bilag 2), og derfor ikke af nysgerrighed og undersøgelse, som Tom stræber efter. Problemet kan opstå ved, at Tom ikke får italesat vigtigheden af, at eleverne er nysgerrige og undersøgende. Derudover mangler det element, der skal vække deres nysgerrighed måske også. Elever og lærer har ikke samme oplevelse af undervisningen, og Tom ved måske ikke, at eleverne oplever hans undervisning som teksttung, og at nogle kalder den kedelig. Omvendt ved eleverne ikke, at deres lærer finder det vigtigt, at de er med til at opsøge viden, arbejde kritisk med stoffet og være nysgerrige. Det tyder derfor på, at noget går galt i forhold til kommunikationen om undervisningen, faget og dets formål.

Elevernes udtalelse om, at historieundervisningen er kedelig, lang og baseret på gennemgang, giver det indtryk, at eleverne i høj grad ikke føler sig motiverede af undervisningen. Derfor vil vi bearbejde motivation i forhold til historieundervisningen. Vi vil kommentere på flere aspekter for at undersøge, hvor den manglende motivation stammer fra. Mangler eleverne medbestemmelse i forhold til at planlægge undervisningen? Er historieundervisningen langt fra elevernes hverdagsliv?

Lærerne synes at have problemer med at overlevere deres gode hensigter med faget til eleverne. Mangler lærerne forberedelsestid? Fylder historiefaget for lidt på skoleskemaet? Mangler lærerne en fælles forståelse af formålet historiefaget?

Vi ser mange problematikker i historieundervisningen, men vi vælger at fokusere på følgende:

- Elevernes motivation
- Elevernes livsverden
- Lærernes manglende konsensus

8.2. Motivation

Ifølge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori har mennesker tre fundamentale behov, som udgør drivkraften for motivation: *autonomi*, *mestring* og *samhørighed* (Andersen, 2017, s. 22). Afsnittets hensigt er at belyse, hvorfor eleverne ikke får disse behov opfyldt i historieundervisningen og at komme med forslag til, hvordan behovene kan opnås. Vi vil sætte selvbestemmelsesteorien i sammenhæng med taksonomien over repræsentationsformer og vores empiri.

8.2.1. Repræsentationsformernes betydning for motivation

Snakker. Taler. Læser. Skriver. Hører. Det er de ord, eleverne bruger til at beskrive historietimerne (bilag 2). Ift. Thomas Illum Hansens taksonomi over repræsentationsformer (Hansen & Skovmand, 2011, s. 43, se figur 1) tyder det på, at undervisningen er præget af det

næsthøjeste taksonomiske niveau: det sproglige. En elev, som formentlig ikke motiveres, når undervisningen tager udgangspunkt i bl.a. tekster, som hører dette niveau til, beskriver en typisk historieundervisning som: "Kedelig, kompendie og en masse ord" (bilag 2). Eleven kan være udfordret af, at undervisningen består af mange tekster med mange ord. Det behøver ikke betyde, at eleven har svært ved at læse eller formulere sig skriftligt, men det kan være en indikation af, at elevens motivation ikke er til stede, når undervisningen tager udgangspunkt i tekster eller tale om tekster. Et overvejende fokus på tekster kan være medvirkende til, at eleverne ikke flytter sig længere op i de taksonomiske niveauer, men bliver på det sproglige niveau, hvor de måske ikke engang er parat til at være. Samme elev nævner også, at de ikke har indflydelse på, hvad de skal lave i undervisningen (ibid.). Hvis vi sætter disse udsagn i forbindelse med selvbestemmelsesteorien, tegner der sig et billede af, at denne elev hverken oplever mestring eller autonomi, hvilket udfordrer muligheden for at være motiveret i historieundervisningen.

Taksonomien viser progressionen fra det konkrete niveau til det abstrakte niveau (se figur 1). Det undrer os, at så mange elever oplever en overvægt af det sproglige niveau i undervisningen. Dette niveau har også sine fordele, men bør kobles til de andre niveauer, da det er progressionen som skaber forudsætninger for den gode læring. Elevernes udmeldinger giver udtryk for, at de håndgribelige og konkrete niveauer springes over. Dermed bliver muligheden for differentiering og naturlig progression udfordret – og muligheden for at lave motiverende undervisning mindskes. Alle elever lærer forskelligt, og dette skal historiefaget favne. Det kan være en fordel at veksle mellem de forskellige niveauer (Hansen & Skovmand, 2011, s. 39-56). En af fordelene ved at starte sin undervisning på det kropslige niveau er, at alle almindeligt fungerende elever kan bruge deres sanser. Ved at fokusere på sanseindtryk kan historieundervisningen virke fængende og motiverende – og ikke mindst, kan alle elever deltage på dette taksonomiske niveau. Efter det kropslige niveau følger arbejdet med genstande. Genstande skal være med til at skabe nogle mentale billeder hos eleverne. På dette niveau kan det ligeledes være fordelagtigt at inddrage det eksterne læringsrum, fx i form af historiske museer, hvor sanseindtryk og arbejdet med genstande er i fokus. Vi ser mange fordele i, at undervisningen bearbejder de nederste taksonomiske niveauer, førend det sproglige og de mere abstrakte niveauer kommer i spil. At lade de nederste taksonomiske niveauer være forud for arbejdet med det sproglige stof, bevirker at eleverne har bedre forudsætninger for at tilgå stoffet, bl.a. ved at de forinden har haft deres sanser og deres egen forståelsesverden i spil.

Elevernes motivation kan dale og deres læring kan vanskeliggøres, hvis undervisningen altid tager udgangspunkt i tekster, da tekster kræver tid, læsefærdigheder og kendskab til genre og

fagord. Læreren kan have svært ved at gennemskue, om eleverne har forstået en given tekst, hvis de ikke skal videreformidle eller diskutere tekstens indhold med hinanden eller læreren, men derimod blot reproducere teksten. Dette kan bevirke, at læreren ikke får et indblik i elevens forståelsesverden, og det bliver svært at se, hvor eleven oplever udfordringer, og hvorfor eleven demotiveres.

8.2.2. Et misforstået formål

Vi valgte i vores undersøgelse at spørge eleverne, hvad deres yndlingsfag er, da vi antager, at elevernes yndlingsfag motiverer dem til at lære. Det var et forsøg på at få et indblik i, om elevernes motivation skyldes, at de oplever autonomi, mestring og samhørighed. En af eleverne beskriver, at religion er hendes yndlingsfag, fordi: "Religion er det eneste fag, hvor man kan udtrykke sine holdninger..." (bilag 2). Det kan indikere, at eleven har behov for at udtrykke sig, men ikke får behovet opfyldt i andre fag. Historiefagets formål lægger op til, at elevens historiske bevidsthed sættes i centrum. Historisk bevidsthed opnås netop ved at reflektere over sin egen rolle i en historisk kontekst, og derigennem skulle eleven gerne have lov til at udtrykke sine holdninger.

Ifølge *Historiefaget i fokus* tror eleverne at historiekanonen er historiefagets pensum (Knudsen & Poulsen, 2016a). I sammenhæng med ovenstående kan denne overbevisning medføre, at eleverne ikke ser historiefaget som et fag, hvor der er plads til deres perspektiver. Hvis historiekanonen anses som pensum kan det betyde, at elevernes mulighed for autonomi forsvinder – i hvert fald i forhold til indholdet. Sat på spidsen kan det betyde, at eleverne tror, at de bliver undervist ud fra formålet, som det så ud i Det Sthyrke Cirkulære. Dermed kan det tyde på, at eleverne opfatter "viden om", som det vigtigste i historie, og ikke selve bearbejdningen af denne viden. Dette stiller muligheden for elevernes oplevelse af autonomi, mestring og samhørighed i en usikker position.

Seks ud af de adspurgte 59 elever ved ikke hvorfor de skal have historie. Én skriver, at det må være "for at spille folks tid så meget som muligt". Andre kommer med bud på forskellige begivenheder, de skal lære om (bilag 2). Det er tankevækkende, at flere elever mener, at de skal 'lære om' bestemte begivenheder. "Eleven har viden om kanonpunkter" er det eneste mål i FFM, der indikerer at eleverne skal have "viden om" bestemte begivenheder (EMU, u.å.a). Besvarelsene kan tyde på, at eleverne undervises mere i kanonpunkterne end de tiltænkte højst 25 % (Poulsen & Brunbech, 2016). Det kan også være et tegn på, at den stoforienterede tilgang til faget ikke kun er til stede, når der arbejdes med kanonpunkterne, men derimod er en mere generel tilgang til historieundervisningen.

8.2.3. Kompetencer som kræves i dag

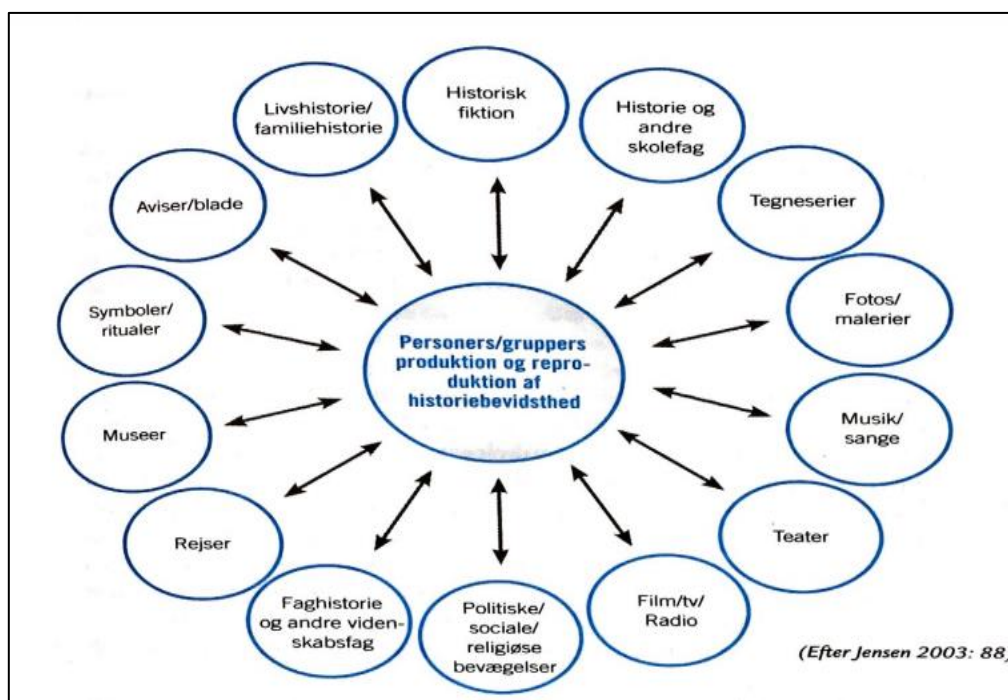
I dag diskuteres det i høj grad hvilke kompetencer, der kræves for at leve i et multikulturelt samfund i en globaliseret verden. *21st Century Learning Skills* består af seks kompetencer: *kollaboration, problemløsning og innovation, videnskonstruktion, kompetent kommunikation, selvevaluering og it og læring*. Disse er helt centrale for at klare sig i det 21. århundrede (EMU, u.å.d), og vi mener endvidere, at det er kompetencer, der går igen i historiefaget. Især *videnskonstruktion* ses i historiefagets FFM jf. kompetenceområderne *kildearbejde* og *historiebrug*. Eleverne skal ikke blot lære at læse, forstå og huske bestemte begivenheder, men de skal lære om metoderne bag konstruktionerne af begivenhedernes fortællinger. Historieundervisningen handler ikke længere om at memorere viden. Man kan derfor argumentere for, at der opstår et dilemma i legitimeringen af historiefaget. Opfattes historieundervisningen i praksis som reproduktion af viden, kan den ikke måle sig med de krav, der stilles til elever i dag, og det er derfor ikke unaturligt, at eleverne finder undervisningen irrelevant.

8.3. Elevernes livsverden

Siden læreplanen *Historie 84* har det været et krav, at undervisningen bliver tilrettelagt med henblik på at etablere et samspil mellem skolefaget og elevernes livsverden. Hvis samspillet ikke er til stede, har faget ikke nogen nytteværdi for eleverne og bidrager ikke til at styrke deres historiske bevidsthed og identitet, jf. fagformålet (Poulsen, 2013, s. 40). Vi finder det paradoksalt, at eleverne godt kan se mening med at beskæftige sig med historie generelt, men at de ikke forstår hvorfor de skal have historie i skolen (Knudsen & Poulsen, 2016b). Denne opfattelse underbygges yderligere af den elev, der skriver, at man kun har historie for at spille folks tid (bilag 2). Denne opfattelse er problematisk, da fagformålet eksplicit siger, at eleverne skal opnå en sammenhængsforståelse, som de kan bruge i deres hverdags- og samfundsliv (EMU, u.å.a).

8.3.1. Hvorfor er elevernes livsverden relevant?

Bernard Eric Jensen mener, at elevernes historiebevidsthed produceres, udvikles og forandres i deres livsverden. Han tager afstand fra skolens påvirkning af bevidstheden, da han mener, at alle mennesker har en historiebevidsthed, og at man derfor ikke kan undgå at orientere sig og reflektere i tid, uanset hvor man befinder sig – om det er i skolen eller ej (Pietras & Poulsen, 2016, s. 80). Jensen har i den forbindelse udarbejdet en model over det, han kalder *produktionssteder*.



Figur 2: Model over produktionssteder if. Jensen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 71)

I produktionsstederne, bl.a. *museer*, *film/tv/radio*, *rejser*, *livshistorie/familiehistorie* og *musik/sange*, sker der en dannelse og omdannelse af ens historiebevidsthed, både bevidst og ubevidst. Her påviser han, at kun en lille del af vores historiebevidsthed bliver dannet og omdannet i historie og andre skolefag (Pietras & Poulsen, 2016, s. 70-71). Det betyder dog ikke, at skolen ikke kan fremme udviklingen af elevernes historiske bevidsthed. For at den udvikles bedst muligt, bliver historielæreren nødt til at inddrage andre produktionssteder og elevernes hverdag så meget som muligt. "Gør hun [læreren] ikke det, vil eleverne opleve undervisningen som 'kedelig og perspektivløs'" (Jensen i Pietras & Poulsen, 2016, s. 70). Denne tankegang understøttes af stk. 1 i fagformålet, der beskriver, at "eleverne skal ... opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv" (EMU, u.å.a). Der opstår nogle problematikker, når elevernes livsverden skal inddrages i undervisningen. *Historiefaget i fokus* beretter om en barriere mellem elevernes hverdagsliv og historieundervisningen idet en elev udtaler, at "der er sammenhænge mellem vores hverdagsliv og historie, men det vi beskæftiger os med i historieundervisningen, har ikke så meget med vores dagligdag at gøre" (Knudsen & Poulsen, 2016b). Elevers opfattelse afvises ikke helt af lærerne, da 52 % af de responderende lærere i rapporten svarer, at de er "helt enige" eller "enige" i udsagnet: "Eleverne får mest ud af historieundervisningen, når den tilrettelægges med udgangspunkt i problemstillinger, de kender fra deres hverdag" (Knudsen & Poulsen, 2016a, s. 17). Det virker paradoksalt at kun 52 % af lærerne finder elevernes livsverden

vigtig i deres planlægning, da selvbestemmelsesteorien, Jensen og fagformålet netop understreger vigtigheden af at inddrage den. I *Vejledning for faget historie* står der, at "... historie er med til at skabe vores identitet. Det gælder vores livshistorier, og hvad der betegnes som den store historie" (EMU, u.å.c, stk. 5.3). De fleste mennesker føler stærkest tilknytning til historien, når de er sammen med familie og venner, som de deler historie med (Lund, 2016, s. 25). For at gøre faget relevant for eleverne, må man derfor inddrage det, der øger elevernes historiebevidsthed – familielivet og hverdagen. Det vil give mening at starte med det, som er nært for eleven, fx den lokale historie. Derfra kan undervisningen bevæge sig ud til det regionale, nationale og globale. Hvis eleverne ikke kan forholde sig til fx kanonpunktet Ophævelse af slavehandel, kan det være at læreren skal lægge vægt på historisk empati, frem for fakta om begivenheder fra den tid.

Elevernes hverdag indeholder mange produktionssteder (se figur 2). Det handler om at finde en sammenhæng mellem produktionsstederne, elevernes identitet og faget (Pietras & Poulsen, 2016, s. 70). Læreren, vi kalder Bent, svarede i spørgeskemaet, at det vigtigste i historieundervisningen er elevinddragelse, levendegørelse og relevans. Derfor skal eleverne være medskabende i deres egen forståelse af historien (bilag 1). I interviewet uddybede Bent, hvordan han forsøger at gøre kanonpunktet Tutankhamon (som han har arbejdet med i en 3. klasse) relevant for eleverne. Han brugte Tutankhamon som indgangsvinkel til emnet Det Gamle Egypten. Han startede med at spørge eleverne, hvor gammel de troede Tutankhamon var, da han blev konge. Bent brugte fascinationen over, at en 8-årig dreng kunne blive konge, som springbræt til at igangsætte forløbet (bilag 4). Han foreslog, at man kunne arbejde med, hvad børn lavede i fritiden i Det Gamle Egypten ift. hvad hans egne elever selv laver nu. Han havde dog ikke selv gjort det i sit forløb. Det kan være en udfordring at inddrage elevernes livsverden, og derfor kan det være, at lærerne har svært ved at gøre det i undervisningen. Jensen beskriver "kyndige og habile undervisere i historie", som fagfolk, der bl.a. "kender til historieinteressen og historiebrugen hos de personer, der tager del i undervisningen" (Jensen, 2004, s. 92). I forlængelse af det nævner Bent relationsarbejde som kilden til at kende sine elever: "Det er igennem relationsarbejdet, hvor man kan lave de gode relationer til eleverne og lære dem at kende. Det er altid godt at vide, hvad deres interesser er" (bilag 4). Denne opfattelse understøttes af, at eleverne ifølge selvbestemmelsesteorien har et behov for samhørighed i undervisningen. Det betyder, at eleverne har behov for at blive set som mennesker, og at deres liv spiller en rolle i undervisningen.

8.3.2. Lærernes planlægning i praksis

Elevens livsverden bør være centrum for lærerens planlægning af undervisningen. Det vil derfor være en fordel at medtænke produktionssteder, hvor dannelse og omdannelse af den enkelte elevs historiebevidsthed finder sted. Jensen mener, at dette sker overalt, og at vi ikke kan undgå at orientere os i tid (Pietras & Poulsen, 2016, s. 80). Denne opfattelse giver mening, da vi mennesker færdes i en verden, skabt af vores forfædre, som har deltaget i store og små bedrifter, bygget bygninger, mindesmærker, deltaget i krige og generelt levet deres liv. Derudover er mennesker også med til at ændre verdenen, fordi vi i vores liv tager nogle valg, som i større eller mindre grad påvirker verden. Skolen er et oplagt sted til dannelse og omdannelse af elevernes historiebevidsthed, men bør ikke være indoktrinerende.

I lærerspørgeskemaet fokuserede vi bl.a. på at få en forståelse af lærernes planlægning i praksis. Vi spurgte om, hvilken rolle eleverne spiller i deres planlægning. Noget vi især noterede os, var, at ingen af de 25 lærere nævner relevans for elevernes hverdagsliv i deres besvarelser. Kun et lille antal nævner, at de lytter til eleverne inden planlægningen. Én lærer skriver, at eleverne ingen rolle spiller, da de ikke har "det faglige overblik", mens en anden lærer skriver, at eleverne kommer med input til emner og temaer (bilag 1). Læreren Bent siger, at det ift. mål og indhold udelukkende er ham, der bestemmer. Læreren Tom fortæller, at han planlægger sin undervisning ud fra tilgængelige læremidler, kanonpunkter og eksamenskrav (ibid.). Han nævner, at eleverne ikke har nogen særlig indflydelse eller medbestemmelse i forhold til planlægningen. Derfor opstår der et paradoks, da han mener, at det er vigtigt eleverne gøres nysgerrige og selvstændige, men alligevel inddrages eleverne ikke i planlægningen. Han siger, at det vil tage for meget af hans forberedelses- og undervisningstid at inddrage dem (ibid.). Tom er ikke den eneste lærer, der kommenterer på tidsaspektet i historiefaget ift. forberedelse og fagets timetal. Flere lærere påpeger forberedelsestiden, som en væsentlig grund til at historieundervisningen ofte bliver statisk og ensformigt (ibid.).

Formålet med historiefaget har ændret sig fra at være simpel viden om bestemte begivenheder til at være komplekst, hvor "viden om" ikke er nok. Metode, kildekritik og historisk tænkning er nu i fokus. Disse kompetencer kræver fordybelse, og dermed kræver de tid. Det er problematisk, at faget fylder så lidt på skoleskemaet, som det gør. Undervisningsministeriet anbefaler at man i 3. og 9. klasse har mindst 45 min. historie om ugen. Timetallet sniger sig op på halvanden time om ugen fra 4.-8. klasse (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, bilag 1). Det er noget, lærerne bider mærke i. På trods af, hvor gode intentioner lærerne har med deres undervisning, så mener de ikke, at de har nok tid til at inddrage eleverne i planlægningen. På baggrund af de resultater

Historiefaget i fokus er kommet frem til, udtaler Jens Aage Poulsen sig således om lærernes planlægningsstid:

Historielærerne mener også, at faget er udfordret af dets status i fagrækken, og det understøttes af vores kvantitative Rambøll-undersøgelse, der tegner et billede af, at historiefaget i praksis ikke bliver prioriteret fra kommunal og skoleledelsesmæssig side set i forhold til dansk og matematik (Grynberg, 2016).

Samtidig fortæller Heidi Eskelund Knudsen, at "mange historielærere forsøger at variere undervisningen, for at undgå at eleverne 'keder sig'. Man må nærmest for alt i verden ikke kede sig i historietimerne" (ibid.). Derfor kræver forberedelse også megen tid fra lærernes side. Tid, som de ikke har, og som i stedet ofte bruges på at udvælge læremidler med et forudbestemt indhold, hvilket ikke befordrer muligheden for medbestemmelse hos eleverne. Dermed kan det ske, at lærerne tyer til historiekanon, når undervisningen skal planlægges.

8.4. Dialog i historieundervisningen

Vi har i de foregående afsnit problematiseret og analyseret elevernes motivation og brugen af deres livsverden i historieundervisningen, og vi vil nu definere dialogbaseret undervisning i denne sammenhæng. Til at belyse effekten af dialog, vil vi analysere de videoklip, vi har tilegnet os i vores samarbejde med OBM, og vi vil komme med bud på, hvordan dialog kan inkorporeres i timerne.

Dialogbaseret undervisning er ikke én bestemt metode eller form for undervisning. Det er nærmere en tilgang, der bør være en grundlæggende del af læringsmiljøet i en klasse, for at fungere optimalt (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 46). Det er ikke udelukkende brugen af dialog, der i sig selv gør elevernes læringspotentiale større – det er at danne rammer, der tilgodeser kommunikation og forståelse mennesker imellem (ibid.). Tilgangen kan benyttes i alle fag, da det hverken er fagspecifikt eller har fokus på en slags viden eller færdighed. Dysthe beskriver dog et par pointer, som vi mener ekspliciterer, hvorfor lige netop historieundervisningen bør være dialogisk.

8.4.1. Dialog og motivation

Ikke alle elever, som har deltaget i vores undersøgelse, angiver at være motiverede i historie. På baggrund af analysen, mener vi, at deres behov – jf. selvbestemmelsesteorien – ikke opfyldes, hvilket kan være grunden til det manglende engagement. For at eleverne oplever mestring, skal de føle, at de har kompetencer i faget. Derfor skal læreren vise eleverne, at hun mener, de har noget at byde ind med i undervisningen (Dysthe, 2005, s. 233). Det er en helt essentiel del af

den socialkonstruktivistiske tankegang, at vi lærer i samspil med hinanden (Gjems, 2013). Dette gælder ikke kun elever imellem, men også lærer-elever imellem. Dialogisk undervisning signalerer, at både lærerens og elevernes ord vægter lige meget. Det skal læreren vise i undervisningen. Uanset hvilket tema, emne eller aktivitet, der er i fokus, vil måden, hvorpå læreren og eleverne diskuterer og arbejder med det, spille en stor rolle i elevernes engagement. Det er dog stadig læreren, der er den styrende samtaleleder, hvilket gør det til hendes ansvar at stille spørgsmål og svare på den rigtige måde (Andersson-Bakken, 2017, s. 10). Læreren kan benytte sig af nogle konkrete værktøjer: *autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning*. De tre værktøjer handler alle om tilgangen til eleverne, og måden hvorpå man håndterer deres bidrag i undervisningen. Anvendelsen af disse værktøjer kan have stor betydning for, at eleverne føler, de mestrer faget, samtidig med at de vil føle større samhørighed med faget, læreren og deres klassekammerater. Hvordan værktøjerne kan bruges i praksis, vil vi uddybe ved at dykke ned i vores empiri fra OBM-forløbet. Det var nemlig et særligt krav fra museets side, at det forløb vi udviklede skulle tilgodese dialogisk undervisning. OBM er af den overbevisning, at de besøgende lærer bedst ved at være en aktiv del af fortællingen og forløbet, og at interaktionen mellem mennesker skaber den gode formidling. OBM tilslutter sig ligeledes den socialkonstruktivistiske tankegang, som gjorde forløbet specielt interessant for os. Forløbet udviklede vi i fagene dansk og historie. Det foregik i Den Fynske Landsby, som er et frilandsmuseum i Odense bestående af gårde og huse, der alle har stået rundt omkring på Fyn i 1800-tallet (Odense Bys Museer, u.å.). Formålet med forløbet var, at eleverne skulle få et indblik i, hvordan H.C. Andersen digtede. Vi havde særligt fokus på at 'tingen fortæller', hvilket vil sige, at flere genstande, såsom en gammel bold, en sparegris og et fuglebur, blev inddraget og levendegjort. Med udgangspunkt i eventyret *Den flyvende kuffert* skulle eleverne selv digte videre på hovedpersonens rejse. De skabte fortællingen i samarbejde med en voksen, som stillede spørgsmål og stilladserede fortællingen ved at bruge elevernes svar til at digte videre.

8.4.2. Autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning

Autentiske spørgsmål er spørgsmål, der ikke er et entydigt svar på (Dysthe, 2005, s. 62-63). Ved at stille sådanne spørgsmål, bevæger man sig væk fra den lærerstyrede IRE-samtale (initiativ, respons og evaluering), som er anset for at være den mest udbredte samtaleform i undervisningen (Andersson-Bakken, 2017, s. 14). Her stiller læreren et (ofte lukket) spørgsmål, eleven svarer og læreren runder afslutningsvis samtalen af med et lukket svar, som fx "rigtigt" eller "forkert" (ibid.). Autentiske spørgsmål har derimod fokus på, at eleven kan svare personligt og åbent. Denne type spørgsmål opfordrer eleven til at formulere egne meninger og værdier, og

derived bliver eleven centrum for dialogen. At det er eleven, der er i centrum og ikke svaret, vil have en positiv virkning på elevens opfattelse af sin position i læringssituationen, hvilket vil påvirke motivationen og derfor læringspotentialet (Dysthe, 2005, s. 62). I Den Fynske Landsby var det en formidler, der stod for forløbet ved at interagere med eleverne og føre dem rundt til udvalgte steder i landsbyen, mens de digtede på fortællingen om manden i eventyret *Den flyvende kuffert*. Formidleren gjorde så meget som muligt brug af autentiske spørgsmål. Det ses fx, da formidleren fører eleverne ind i en gårdsplads, hvortil hun spørger: "Hvad kan I se her?" Formidleren forsøgte at åbne op for refleksion hos eleverne, så de kunne sætte sig ind i, hvor de befandt sig, og hvad der omgav dem. Formidleren kunne sagtens selv have sagt, at der er hestevogne, hø og gamle arbejdsredskaber, men når eleverne selv får lov at svare – også på de mere åbenlyse spørgsmål – vil de være mere engagerede, da de kan opleve mestring, ved at de bidrager med noget (Dysthe, 2005, s. 233). Gennem de autentiske spørgsmål, bruges sproget som redskab til mediering af viden i interaktionen mellem læreren og eleverne, og det bliver muligt for læreren at hjælpe eleverne til at nå deres nærmeste udviklingszone, jf. Vygotsky. Ved at stille disse åbne og autentiske spørgsmål anerkender læreren elevernes kundskab og input (Dysthe, 2005, s. 62-63).

Ud fra elevernes svar skal læreren føre samtalen videre. Det gøres ved at *optage* elevernes svar. Med optag menes der, at man gengiver eller omformulerer elevens svar, som grundlag for den videre samtale (ibid.). Som svar på formidlerens spørgsmål om hvad de kan se, har eleverne lagt mærke til en lille sparegris inde på gårdspladsen. Formidleren spørger eleverne, hvad manden (hovedpersonen i eventyret) gør, da han kommer ind i gården. Her svarer en pige, at manden måske kaster med bolden (som de tidligere i fortællingen har fundet), så den lander ovre ved grisen, og så finder han grisen. Formidleren svarer: "Så måske kaster han bolden, så den lander derovre?" Herefter bygger en anden pige videre på historien og siger, at manden måske rammer grisen med bolden. Formidleren optager begge elevers svar og siger: "Så måske kommer han til at kaste den her bold og kommer til at ramme sparegrisen, så den går i stykker. Hvordan tror I sparegrisen har det med at gå i stykker?" De to piger oplever at deres input bliver gengivet og brugt til at skabe fortællingen. Når elever hører deres svar blive brugt sådan, vil de opfatte deres input som betydningsfuldt og brugbart (ibid.). At optage svarene signalerer, at elevernes svar er accepterede og okay, når læreren/formidleren vælger at gengive dem. *Høj værdsætning* er det tredje vigtige aspekt i dialogbaseret undervisning. Det er en gevinst, der implicit ligger i at bruge autentiske spørgsmål og optag. Anerkendelsen eleven modtager, når svarene eller spørgsmålene bliver positivt behandlet, kan gøre eleven tryggere ved at deltage i dialogen fremadrettet og derved give dem lyst til at deltage i undervisningen (ibid.). Havde læreren gjort

brug af en mere almindelig form for ros og i stedet bare sagt "Godt" eller "Det kunne da godt være" til pigernes fortælling, ville eleverne blive bekræftet, men ikke opleve samme form for værdsætning.

8.4.3. Den dialogiske tilgang

Vi lagde meget vægt på, at forløbet skulle være dialogisk og bruge de førnævnte værktøjer. På baggrund af den dialogiske tilgang og specielt elevernes aktive deltagelse i dialogen, bliver eleverne opmærksomme på, at deres kompetencer er vigtige for undervisningen. I videoobservationerne forekommer det, at eleverne hurtigt forstår, at det er deres svar, deres ideer og deres forestillinger, der er i fokus. I vores observationer kommer det til udtryk, da formidleren senere i forløbet spørger: "Hvad tænker I om det her fuglebur? Hvorfor tror I det er herinde?" Alle eleverne er nemlig begyndt at komme på banen og vil gerne fortælle, hvad netop de tror, der er sket. Samtidig er det gået op for dem, at de har en vis form for styring af, hvad der skal ske, da de er med til at afgøre, hvordan fortællingen forløber. Gennem autentiske spørgsmål oplever eleverne mestring og autonomi, og derfor ser vi flere af dem være ivrige for at deltage. Når formidleren bruger optag og høj værdsætning, er det ikke kun eleven selv, der oplever at blive anerkendt af læreren. Det er lige såvel elevens klassekammerater, der ser dette. Når en klassekammerats svar bliver optaget i lærerens næste spørgsmål, vil de andre elever opdage, at klassekammeraten har noget at byde ind med. På den måde bliver hele klassen opmærksom på deres klassekammeraters kompetencer. Derfor vil eleverne opfatte hinanden som kilder til kundskab, hvilket kan bidrage til større samhørighed i klassen. Samtidig vil det for den enkelte elev forstærke lysten til at deltage i dialogen. De dialogiske værktøjer påvirker elevernes tro på egne evner og deres følelse af autonomi og samhørighed. Den dialogiske tilgang kan skabe et læringsfællesskab, hvor eleverne får erfaring med at dele deres oplevelser og tanker med hinanden og med læreren, og hvor læring i samspil er i fokus. Dette vil optimere læringspotentialet og motivationen i undervisningen.

Den dialogbaserede undervisning lader til at fungere i forløbet i Den Fynske Landsby. Det betyder ikke, at eleverne fremover udelukkende vil svare reflekterende i stedet for reproducerende, som vi ser tendensen generelt er i historie ifølge vores empiri (bilag 2). Det kræver at læreren inkorporerer dialogen som en fast del af undervisningen, og at tilgangen bliver et fundament for undervisningen. Fra lærerens side kræver det tålmodighed og vedholdenhed at spørge autentisk og optage elevernes svar. Det er derudover vigtigt at understrege, at alle spørgsmål ikke behøver at være dialogiske, og at den monologiske tilgang også har sine styrker (Andersson-Bakken, 2017, s. 10-12). Der er tidspunkter i undervisningen, hvor en mere

autoritativ tilgang kan være passende, hvor læreren leder samtalen en bestemt vej. Det kan fx være, når der skal gives beskeder eller formidles anden information (ibid.). Et læreroplæg om et bestemt emne kan derfor godt bruges i historieundervisningen. Det handler blot om, hvordan man efterfølgende bearbejder læreroplægget. Her vil det være på sin plads at inddrage dialogen for at gøre eleverne undersøgende og nysgerrige. Den dialogiske tilgang kan fx også bruges til at arbejde kontra-faktisk. Her forestiller eleverne sig, hvordan en bestemt begivenhed kunne være undgået, eller hvad der kunne være sket, hvis det havde foregået på en anden måde.

8.4.4. Dialog og livsverden

I historieundervisningen kan det være fordelagtigt at bruge dialogbaseret undervisning og de dertilhørende værktøjer. Autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning kan være med til at gøre det tydeligere for eleverne, hvad historiefaget indeholder, såfremt de sættes i spil med det formål. Dermed skal læreren italesætte fagformålet for historie. Hun skal italesætte det ved at føre en åben dialog, hvor elevernes perspektiver bliver inddraget. Dermed kan lærer og elever i fællesskab finde en fælles løsning på, hvordan formålet kan opnås i undervisningen gennem kompetencemålene. Eleverne vil vha. dialog med hinanden og læreren forhåbentlig opfatte faget som brugbart og relevant. Vi har været inde på, at eleverne opfatter faget som faktapræget, og hvis undervisningen tidligere har fungeret mere monologisk med læreroplæg, elevoplæg og gennemgang af svarark, kan det være grunden. Bliver undervisningen dialogbaseret, begynder eleverne måske at forstå, at det er dem, deres refleksioner og deres kompetencer, der er i fokus.

Dialogen kan fremme relationen mellem læreren og eleverne, hvilket kan komme hende til gode i planlægningen af undervisningen. At planlægge ud fra livsverden behøver ikke nødvendigvis at handle om, hvad eleverne laver i deres hverdag. Det handler lige så meget om at overveje, hvilke holdninger de har, og hvor disse holdninger kommer fra. Undervisningen skal inkorporere elevernes livsverden med henblik på at opfylde historiefagets kompetencemål. Kompetencer og kundskaber bliver ifølge Dysthe til, når man interagerer med andre (2005, s. 51-52). Med *kundskaber* mener Dysthe det, der bliver konstrueret i den, som lærer. Hun understreger samtidig, at kundskaber ikke er det samme som 'fakta' eller 'informationer', men at disse dog ofte ligger til grund for den kundskab, man udvikler (ibid.). Et vigtigt element for at kundskaben bliver til, er, at den skal forankres i elevens livsverden, da "det endelige mål for læring er at sætte eleven i stand til at forstå sig selv, at forstå verden omkring sig og at vurdere og handle som individ og som medlem af forskellige sociale grupper" (ibid.). Dysthe mener, at undervisningen skal sættes i forbindelse med elevernes hverdag, for at eleven kan indgå i et socialt samvær med

andre. Man kan derfor bruge dialogen til at imødekomme historiefagets fagformål om at eleverne ”opnår forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund” (EMU, u.å.a.).

8.5. Museet i undervisningen

Vores empiri afspejler, at dialogbaseret undervisning er en tilgang, som kan anvendes i alle læringsrum, ligesom det blev anvendt i vores OBM-forløbet. Det eksterne læringsrum er et læringsrum, som ligger uden for skolens fysiske rammer. Museet og nærområdet gør det muligt – hvis det inddrages – at variere historieundervisningen. I forløbet med OBM, valgte vi at bruge Den Fynske Landsby, da den udgør et udendørsareal med historiske bygningsværker fra omkring 1800-tallet. Det gav eleverne mulighed for at leve sig ind i den historiske kontekst, som forløbet tog afsæt i. Museets specielle egenskab er, at genstandenes aura og konkrete karakter (i dette tilfælde bygningsværker) kan ”gøre det muligt for eleverne at nærme sig den forsvundne fortid og give rum for elevernes forestillende og historieskabende evner” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 252). Eleverne kan studere håndgribelige spor fra fortiden, som gør at de sanser, oplever og erfarer ny viden, hvilket styrker deres historiske bevidsthed (ibid.). Thomas Illum Hansens taksonomi over repræsentationsformer understøtter denne tanke. I Den Fynske Landsby færdes man i et historisk miljø, og man kan arbejde med fysiske genstande. I vores forløb tog vi især udgangspunkt i taksonomiens to laveste niveauer (figur 1). Det kropslige niveau blev sat i spil, da eleverne trådte ind i det fysiske rum (Landsbyen). Her kunne de på egen krop fornemme rummet, og deres sanser blev aktiveret. Det genstandsmæssige niveau gjorde sig bl.a. gældende da eleverne gennem fortællingen skulle opdage de tre genstande – bolden, sparegrisen og fugleburet – i forskellige scenarier og meddigte disse i fortællingen. Genstandene var af autentisk karakter, da de fremstod som fra 1800-tallet. De skulle fungere som hverdagsting fra perioden, så eleverne kunne gøre sig forestillinger om fortiden. Ved at undersøge forskellige genstandes funktion, dannes der grobund for udforskende læreprocesser, hvor eleverne får mulighed for at undre sig (Pietras & Poulsen, 2016, s. 252). Denne undren kan føres tilbage til klasseværelset og bruges til at arbejde problemorienteret, som den nuværende prøveform lægger op til. Det er ligeledes startskuddet til, at eleverne bliver til historisk reflekterende og tænkende mennesker.

De udforskende læreprocesser tilgodeser også, at eleverne perspektiverer det, de møder på museet, til deres egen livsverden (ibid.). I Den Fynske Landsby kan de undres over, hvordan husene blev bygget i 1800-tallet, hvordan man bygger huse nu, og hvordan man mon vil bygge huse i fremtiden. Med udgangspunkt i det, kan man tale om hvilke forskellige slags huse eleverne selv bor i, og dermed perspektivere til deres egen livsverden. Det samme gør sig gældende med

bolden. Hvorfor er bolden lavet af træ? Hvordan ser bolde ud nu til dags? Hvorfor er det mon anderledes fra dengang til nu?

Historiske museer er ofte forankret i historiske scenarier, hvor tid og rum iscenesættes efter den forsvundne fortid (Pietras & Poulsen, 2016, s. 253). Kildekritik er derfor en stor del af det at være på (historisk) museum. Her kan man diskutere om udstillingerne er repræsentative for det givne område ved at være kritiske over for de valg og fravalg, der er taget i opsætningen af genstandene. Arbejdet med de historiske forhold kan udvide elevernes viden om kildebrug, hvilket man også kan arbejde videre med på skolen (ibid.).

8.5.1. At bevæge sig uden for skolen

At bruge museet i undervisningen kræver både tid og penge, som ikke alle skoler har. Der er dog stadig muligheder for at finde genstande og autentiske miljøer andre steder – helt gratis. *Udeskole* er ”en måde at arbejde med skolens indhold på hvor elever og lærere bruger nærmiljø og lokalsamfund som ressource i læringen ... Udeskole indebærer regelmæssig og målrettet aktivitet uden for klasselokalet” (Jordet i Hansen & Pedersen, 2014, s. 7). Erfaringen med at tage undervisningen uden for klasseværelset viser, at alle fag kan inddrages, at elevernes almene dannelse tilgodeses gennem det tætte forhold mellem teori og praksis, at elevernes nysgerrighed pirres ved at kombinere praksiserfaringerne med det faglige stof, og at motivationen øges ved at eleverne får plads til at bevæge sig i brede fysiske rammer (Hansen & Pedersen, 2014, s. 7). En tur ud af skolen vil kunne bruges både som opstart, midte og afslutning på et forløb. Som en opstart kan nærmiljøet bruges som en *trigger*, hvor eleverne skal undre sig og reflekterer over sammenhæng mellem det, de oplever eller observerer, og dets relevans i forhold til et givent emne. Midt i forløbet kan det fungere som *indholdet*, hvor man tager eleverne med ud i kildernes verden. Som *afslutning* på et forløb kan det eksterne læringsrum bruges til at evaluere elevernes forståelse af et givent emne, og det kan være en måde at få eleverne til at perspektivere deres ny erhvervede viden til deres egen nære verden. Nærmiljøet kan skabe rammer for undervisning, som gør den både motiverende og interessant. Ud fra lokalområdets historier og elevernes livsverden kan man arbejde videre med de regionale, nationale og globale historier. Ikke mindst kan det skabe fokus på, at eleverne skal reflektere over deres egen rolle i historien – og dermed blive historisk bevidste.

8.6. Kanon skaber problemer

I Det Sthyrskke Cirkulære havde forskellige begivenheder en værdi i sig selv. For at styrke nationalfølelsen til fædrelandet var det meget vigtigt, at eleverne kendte til disse begivenheder og kunne videreformidle dem (Danmarkshistorien.dk, 2016b). I nutidens historieundervisning er

det vigtigere at fokusere på kompetencer og de færdigheds- og vidensmål, som hører derunder. Dermed skrives der i introduktionsteksten til *Historie – Fælles Mål, læseplan og vejledning* at “det er væsentligt, at der i det enkelte undervisningsforløb arbejdes med flere færdigheds- og vidensmål på tværs af kompetenceområderne” (EMU, u.å.a). Dog lægges der stadig megen vægt på historiekanon, som udgør en liste over begivenheder, som er vurderet essentielle. Derfor skal der i historieundervisningen inddrages punkter fra historiekanon. Der er ikke et krav om, at kanonpunkterne skal gennemgås i kronologisk rækkefølge, men samtlige punkter skal inddrages i undervisningen på et tidspunkt, inden afslutningen i 9. klasse (ibid.). I vores spørgeskemaundersøgelse kommer det til udtryk, at lærerne har mange forskellige forståelser af kanonens brug i undervisningen. Læreren Tom beskriver kanonpunkterne som essentielle og nævner at de er med til at ridse de vigtigste historiske begivenheder op (bilag 3). En anden lærer mener, at kanonpunkterne er en god guide, men ikke bør være toneangivende. En tredje nævner, at de fungerer som en god tjekliste, og en fjerde lærer beskriver, at det er fint at eleverne skal stifte bekendtskab med punkterne, men at de generelt fylder for meget – også i læremidlerne (bilag 1). I undersøgelsen tyder det på, at mange lærere vægter historiekanon højt i deres planlægning og undervisning, fordi den giver dem noget at forholde sig til i et ellers pensumløst fag.

I interviewet med læreren Bent fik vi et indblik i hvor meget kanonpunkterne fyldte i historieundervisningen på hans skole (bilag 4). Her udarbejder historielærerne i fællesskab en ‘rød tråd’, som starter i 3. klasse med de første kanonpunkter og derefter bevæger sig kronologisk frem. Ifølge Jens Pietras (2012, s. 119) er denne tilgang problematisk, da eleverne kognitivt ikke er klar til at arbejde med tid i form af en absolut kronologisk fremstilling så tidligt i deres skoletid. Hvis man arbejder ud fra denne tilgang, kræver det, at de forhold mennesker levede under i fx Ertebøllekulturen forsimples. Livet var ikke mindre komplekst for 7000 år siden. Her herskede komplekse forhold lige så vel som der gør i dag. Hvis man vælger at arbejde med Ertebøllekulturen (som periode) i 3. klasse, er læreren nødt til at simplificere de komplekse forholdene. Dette kan give eleverne et forfjælet billede af, at des længere tilbage i tiden man går, des simple var tingene. Denne misforståelse kan hænge ved op gennem de ældre klasser og medføre et snævert og unuanceret billede af historiske sammenhæng (ibid.). Man skal derfor som lærer være opmærksom på, hvordan man arbejder med eksempelvis Ertebøllekulturen, og hvad eleverne skal opnå med arbejdet. Kanonpunktet er som sådan ikke dårligt at bearbejde i undervisningen, såfremt det bruges i den rette kontekst. Eleverne skal kunne se mening med det. Emnet bør ikke stå alene – det skal sættes i en sammenhæng.

9. Handletiltag

I dette afsnit vil vi ud fra projektets analyse bearbejde den problematik, vi ser, omkring historiefagets kompetencemål og de 29 kanonpunkter, som vi mener understøtter to forskellige syn på faget. Vores tanke er at skabe fundamentet for lærerens undervisningsplanlægning, som tager udgangspunkt i fagformålet i historie, kompetenceområderne *kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug* og elevernes livsverden.

9.1. En ny struktur

Vi ser flere grunde til, at brugen af historiekanonen skal bearbejdes og nytænkes. Med udgangspunkt i Bernard Eric Jensens historiedidaktiske overblik, vil vi beskrive, hvordan historiefaget, som det også fremgår af analysen, trækker i to retninger. Historiefagets formål, herunder FFM, bærer præg af en fagstyret historiedidaktik, modsat historiekanonen, som bærer præg af en centralstyret historiedidaktik. Vi ser en forbindelse mellem den centralstyrede historiedidaktik og Det Sthyrke Cirkulære fra 1900, da begge indeholder en tydelig identitetspolitik. I den centralstyrede historiedidaktik skulle historieundervisningen "være med til at sikre, at børn og unge fik et nationalt sindelag" (Jensen, 2012, s. 98). Sammenhængen ses gennem historiekanonen, da vi i FFM finder referencer, som fremstår som en videreførelse af den centralstyrede tilgang. Det er bl.a. historiekanonen, der angiver hvilke emner, der skal tages op – og også i hvilken rækkefølge (ibid.). Begrundelsen er, at det skal give et kronologisk overblik, når kanonen gennemgås. Som vi tidligere i analysen har beskrevet, så er det ikke nødvendigvis alle elever, der opnår det ønskede overblik. Selvom historiekanonen er et udtryk for den centralstyrede historiedidaktik, understøtter resten af FFM den fagstyrede historiedidaktik. Denne didaktik er baseret på, at fagfolk har et stort potentiale til at kunne vælge skolefagenes indhold. Kundskab og saglighed er i fokus, og formålet er at udvikle elevernes historiske tænkning. Den fagstyrede historiedidaktik udfordrede den centralstyrede historiedidaktik ved dens indtog i 1960'erne, da den skulle erstatte den "hidtidige form for uddannelse, der mest af alt var baseret på terperi og udenadslære, ... med en form for læring, hvor tænkning blev set som en aktiv problemløsende proces" (Jensen, 2012, s. 100). FFM sigter mod, at børn og unge, gennem historieundervisningen lærer "at efterligne den måde faghistorikere arbejder" (Jensen, 2012, s. 102).

Gennem vores analyse har vi problematiseret historiekanonens centrale placering, da den ikke understøtter en kompetenceorienteret undervisning. Historiekanonens punkter kan forekomme fjerne fra elevernes livsverden, og det kan derfor være svært at lave inspirerende, motiverende undervisning, som giver eleverne mulighed for at blive historisk tænkende og være bevidste om, at de er historieskabte og historieskabende.

Vi foreslår, at der laves en ny struktur i form af en håndbog – Historielærerens håndbog – som skal gøre det enklere for læreren at inddrage kompetencemålene i sin undervisning. Derfor vil vi kombinere de tre historiedidaktiske pæle: den centralstyrede, den fagstyrede og den brugerstyrede. De to førstnævnte er gennemgået, og vi vil derfor kort forklare den sidstnævnte. Den brugerstyrede historiedidaktik havde sin fremtræden i 1980'erne og tog ikke sit afsæt i videnskabsfaget historie, men derimod i tanken om, at alle mennesker har og bruger en historiebevidsthed (Jensen, 2012, s. 102). Denne tankegang har en tæt sammenhæng med at historieundervisningen bør tage udgangspunkt i elevernes livsverden. I skolekontekst handler det om en bevidsthed om, at børn og unge lærer og bruger historie – også uden for skolen. Det er denne brug, som sætter sig mere varige erindringsspor (ibid.). I den brugerstyrede historiedidaktik tildeles brugeren (eleven) en væsentlig del af 'definitions magten'. Med andre ord skal eleverne have en betydelig indflydelse på, hvad der skal være indholdet i historieundervisningen (Jensen, 2012, s. 103). I denne sammenhæng skal eleverne, ifølge Folkeskoleloven, forberedes til medansvar og skolen skal bære præg af demokrati (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, §1, stk. 3). Derfor er det i historieundervisningen ikke nok med viden om demokrati, eleverne skal være en del af demokratiet, og dermed skal der undervises *med* demokrati – eleverne skal have medbestemmelse (Jensen, 2012, s. 103). I vores håndbog kombineres de tre historiedidaktikker, da de hver især har noget at tilbyde. Der vil specielt lægges vægt på den brugerstyrede historiedidaktik, da vi ser sammenlignelige træk med denne og vores læringssyn generelt. I projektets analysedel har vi brugt både dialogbaseret undervisning og den åbne skole i forhold til læring i det eksterne læringsrum, og disse lægges der vægt på i vores håndbog.

9.2. Håndbogens fundament

Vores nye struktur, historielærernes håndbog, tager sit udgangspunkt i tre områder: *Eleven – kompetencemålene – historiekanon*.

9.2.1. Eleven

Analysen viser, at undervisningen bør tage udgangspunkt i elevens livsverden. Dette følger den brugerstyrede historiedidaktik. Vi mener, at jo tættere undervisningen er på elevens livsverden, jo mere motiveret er eleven for at deltage i undervisningen, og eleven vil finde det interessant. Ved at italesætte at fokus er på eleven, bliver eleven bevidst om sin egen position i historisk kontekst.

Den gennemgående tanke i vores håndbog er, at eleven skal være i centrum, og derfor skal undervisningen tage sit afsæt i elevernes livsverden. Gennem elevens livsverden skal

undervisningen bevæge sig fra *den lille historie* til *den store historie*. Den lille historie udgøres af elevens liv og nærmeste livsverden. Den store historie er den historie, som eleven nødvendigvis ikke er en direkte del af, både fortid og nutid. Det kunne være forhold i andre lande og tider, krige, politiske magtkampe osv. I historieundervisningen er det en udfordring, at “de fleste elever skelner skarpt mellem deres egen lille historie og den store historie ude i verden” (Poulsen & Petersen, 2015, s. 37). Eleverne opfatter det som to uforbundne, parallelle tidslinjer. Derfor er det i historieundervisningen, at vi skal gøre eleverne bevidste om, at måden individet lever sit liv på, er betinget og defineret af, hvordan samfundet (den store historie) udvikler sig. Desuden skal eleverne blive bevidste om, hvordan enkeltindivider påvirker samfundet (Poulsen & Petersen, 2015, s. 39). Dette er endnu en tilgang til at forklare, hvordan eleverne er et produkt af historien, dermed historieskabte og historieskabende. På baggrund af den viden vi har om elevernes forhold til den lille og store historie, vælger vi i vores nye struktur at arbejde med *temaer* frem for *begivenheder*.

9.2.2. Kompetencemålene

Historiefagets kompetenceområder bør være i fokus. Kompetenceområderne har sit udgangspunkt i formålet med historiefaget, og derfor vurderer vi, at *kronologi og sammenhæng*, *kildearbejde* og *historiebrug*, er nogle kompetencer, som er af absolut nødvendighed. Kompetencemålene definerer, hvad eleverne skal opnå gennem de tilhørende videns- og færdighedsmål. Ved hjælp af målene skal eleverne opfatte faget som “brugbart”, hvilket stemmer overens med den fagstyrede historiedidaktik, hvor eleverne skal lære at håndtere faget.

9.2.3. Historiekanon

Vi har i vores udarbejdelse af håndbogen hentet inspiration fra de nuværende kanonpunkter. Vi ser ikke de historiske begivenheder i kanonen, som det primære problem. Det er i stedet anvendelsen af kanonen som pensum, der er problematisk. Historiekanonen er et udtryk for til- og fravalg af begivenheder, og baggrunden for disse valg har vi ikke indsigt i. Selvom vi hævder, at kanonen er formet efter den centralstyrede historiedidaktik, som vi mener indsnævrer faget, så må vi anerkende, at kanonen er produceret af udvalgte historiske fagfolk. Vi mener, at de begivenheder, der udgør kanonen kan bruges til at opnå kompetencemålene, men anvendelsen af dem i historieundervisningen bør redidaktiseres.

9.3. Historielærers håndbog

Hermed følger et udkast til håndbogen, dog med plads til forbedringer, da projektet endnu kun er på idéplan. Vi forestiller os håndbogen som et opslagsværk, med inspiration til den nye tænkning om historiefaget, hvor specielt kompetenceområderne og eleven er i fokus. Et udkast til håndbogen kan ses i bilag 5. Om håndbogen skal være analog eller digital er ikke fastlagt. Fordelen ved at digitalisere den fx på en brugerbaseret database, er, at historielærere kan hjælpe hinanden ved at tilføje temaer og emner, som de har arbejdet med. På denne måde bliver håndbogen mere tilgængelig og anvendelig for alle lærere.

Håndbogen skal konkretisere, hvordan læreren praksisnært kan tilgå undervisningen, så den vil forbedre elevernes forståelse og udbytte af faget. Den nye tænkning byder på dialog og refleksioner om det 'bagved' – en form for metakommunikation om faget og fagets formål. Dette er vores bud på, hvordan det kan lade sig gøre, ved at fralægge sig fastlagte emner og i stedet fokusere på kompetencerne og elevens livsverden.

9.3.1. Model til tematisk arbejde

Vi har udarbejdet en model, som visualiserer hvordan temaer udspringer fra eleven.



Figur 3: Selvudviklet model til tematisk arbejde

Modellen skal fungere som inspiration til lærerens planlægning af undervisningen, hvor læreren kan vælge et tema, vælge at kombinere flere temaer eller konstruere sit eget. Til de temaer, som vi har udvalgt, vil der senere i håndbogen være et opslagsværk, som konkretiserer, hvordan det valgte tema kan tilgås. Temaerne på modellen er nogle, vi har valgt ud fra elevernes livsverden. Disse er bl.a. familie, dagligdag, rejser, venskab, opfindelser (IT og teknik), demokrati, rettigheder og religion.

Vi mener, at temaer giver mulighed for refleksion, samtale, argumentation og selverkendelse om eget liv og leveforhold. Dermed leder temaer op til et dialogisk arbejde i klasserummet, og samtidigt giver det mulighed for at koble elevens livsverden (den lille historie) med den store historie. I håndbogen har vi fået en del inspiration fra historiekanonens, men som beskrevet, er kanonen ikke nok i sig selv. Derfor skal der nu arbejdes tematisk, da "det kan være svært for eleverne at etablere sammenhængsforståelse og overblik, hvis undervisningen ikke også tager afsæt i andre historiske begivenheder, hændelser og personer end dem, der er angivet i kanonen" (Poulsen & Petersen, 2015, s. 31). Håndbogen bygger på både en diakron og synkron tilgang til historieundervisningen. En bærende del af håndbogens konstruktion er kompetenceområdet *kronologi og sammenhæng*, som er baseret på en diakron tilgang til bearbejdning af temaer. Emnerne i håndbogen udspringer af de forskellige temaer, hvorved undervisningen også fokuserer på synkrone nedslag i historien (Poulsen & Petersen, 2015, s. 28). Ifølge Poulsen og Petersen (2015, s. 32) ses det i historiefaget ofte:

at elever gradvist glemmer indholdet af de forskellige perioder, som de beskæftiger sig med, dels fordi deres viden ikke gøres anvendelig gentagne gange i forskellige sammenhænge, dels fordi nogle elementer af fortid virker så fjerne for eleverne, at de har svært ved at relatere til dem.

Derfor skal forskellige emner gentagne gange tages op, således at der sættes varige erindringsspor. I *Vejledning for faget historie* (EMU, u.å.c) beskrives også, at det er hensigten, at der i historieundervisningen skal arbejdes med temaer:

Arbejdet med temaer giver eleverne mulighed for at se sammenhænge mellem fænomener og deres samfundsmæssige betydning til forskellige tider og i forskellige geografiske områder. ... Undervisningen kan organiseres, så eleverne drager fordel af forbindelser mellem emner og temaer med indbyrdes sammenhæng. Vekselvirkningen mellem emner og temaer skal styrke elevernes forståelse af kronologi og samfundsmæssige sammenhænge. Det er hensigtsmæssigt, at temaer skaber forbindelse til tidligere bearbejdede emner og omvendt.

Modellen til det tematiske arbejde skal visualisere en ny tilgang til, hvordan historieundervisningen kan planlægges og udføres, så både elevens livsverden inddrages og kravene til faget forenes.

9.3.2. Håndbogen: Et uddrag og refleksioner

Dette afsnit indeholder et uddrag fra håndbogen og vores refleksioner over den måde, vi har valgt at bygge den op. Ideen er, at læreren kan vælge et tema fra førnævnte model, slå op i håndbogen og finde en uddybelse af det valgte tema til enten 3.-4. klasse, 5.-6. klasse eller 7.-9. klasse. Temaet præsenteres med en kort reflekterende tekst, som skal redegøre for mulige perspektiver, som læreren kan samtale med eleverne om. Formålet er, at et givent undervisningsforløb skal præsenteres for eleven, så elevens perspektiv på temaet udgør forløbets indhold. Samtalen skal tage udgangspunkt i de dialogiske værktøjer, vi var inde på tidligere i projektet, så læreren i samråd med eleverne reflekterer over temaet. På den måde bliver både teksten og dialogen udgangspunktet for, hvordan temaet gøres relevant for eleverne, og hvordan forskellige emner kan inddrages. Teksten indeholder spørgsmål til refleksion over elevens fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Derfor kan temaet "Rejser" indledes med teksten:

I dette tema skal vi arbejde med "Rejser". Hvad vil det sige at rejse? I historisk kontekst har mulighederne for at rejse udviklet sig. Den teknologiske udvikling har taget kæmpe spring gennem tiden. Men spørgsmålet er stadig hvorfor vi rejser? Hvad er formålet med at rejse? Og endvidere – hvad har formålet været gennem tiden? Hvad med nutidens Danmark, hvor flygtninge søger skjul fra lande i krig. Rejser vi fra eller mod noget? Hvordan rejser vi nu og hvorfor? Hvordan kommer vi til at rejse i fremtiden? (bilag 5).

Nedenstående uddrag er et eksempel på, hvordan der netop kan undervises i temaet "Rejser" i 7.-9. klasse.

Kompetencemål (Færdigheds- og vidensmål)	Sammenhæng med tema	Forslag til artefakter eller aktiviteter
Togets udvikling		
Kronologi og sammenhæng: Eleven kan anvende principper for inddelingen af historien til at få et historisk overblik.	Toget som transportmiddel. Her kan diskuteres menneskets muligheder for at rejse.	Udflugt til Danmarks Jernbanemuseum. De forskellige lokomotiver og tog viser en udvikling gennem tid, både

Eleven har viden om principper for inddeling af historien. Kildearbejde: Eleven kan formulere historiske problemstillinger. Eleven har viden om udarbejdelse af historiske problemstillinger. Historiebrug: Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling. Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid.	Dette kan perspektiveres til forskellige klasser el. samfundsklasser, i forhold til hvordan forskellige mennesker havde forskellige muligheder for at rejse. Dette kan ligeledes starte en diskussion om forskelsbehandling i nutiden.	teknologisk og i forhold til samfundsudvikling. Her kunne det være nærliggende at bearbejde, hvordan museet har valgt at udstille det. Der er desuden mulighed for flere perspektiver, i forhold til deres udstillinger, som kan bruges til forarbejde forud for udflugten eller til efterbearbejdning: 1. Der kan arbejdes med emnet "H.C. Andersen (Rejsedagbøger)" 2. Der kan arbejdes med den danske modstandsbevægelse 3. Der kan arbejdes med "interrail" og fremtidens rejsemuligheder
--	---	---

I ovenstående skema inddrages den åbne skole gennem en udflugt til Danmarks Jernbanemuseum. På samme måde er ønsket for håndbogen, at et eller flere emner under hvert tema indeholder måder at inddrage den åbne skole på. Det kunne være et museumsbesøg (som i skemaet), ved at bruge lokalområdet eller ved at bringe konkrete genstande og artefakter ind i undervisningen. Udflugten til Danmarks Jernbanemuseum kan bringe repræsentationsformerne i spil, jf. Thomas Illum Hansens taksonomi (figur 1). Det kan bl.a. ske gennem de kropslige og genstandsmæssige niveauer, hvor elevernes sanser og følelser aktiveres gennem mødet med genstande, her i form af lokomotiver og tog.

Skemaet viser, hvordan forskellige emner kan passe til det valgte tema. Emnerne er tænkt som forslag, da vi gerne vil fremme lærerens egen kreativitet og viden om sine elever. Ved hvert emne indgår alle tre kompetenceområder, da de bør bruges aktivt i planlægningen af undervisningen. Hvert emne indeholder målpar fra videns- og færdighedsområderne, som angivet på de forskellige klassetrin. Tanken er, at håndbogen, når den er færdig, skal indeholde alle videns- og færdighedsmål, og på den måde gøre faget brugbart og relevant for både lærer og elever.

10. Diskussion

Forud for vores professionsbachelorprojekt, så vi en forskel i lærernes og elevernes opfattelser af, hvad formålet med historiefaget er, jf. *Historiefaget i fokus*. Vi antog derfor, at der måtte være en barriere mellem lærerne og eleverne i undervisningen. Med udgangspunkt i dette, satte vi os for at undersøge, hvad der skaber barrieren mellem parterne. I arbejdsprocessen gik det op for os, at der kunne være flere årsager til, at barrieren er opstået. Da vi har arbejdet ud fra det hermeneutiske princip, udviklede projektet sig løbende, og vi fandt os nødsaget til at udvælge nogle enkelte problematikker at arbejde videre med. Vi har derfor haft tre omdrejningspunkter: elevernes motivation, elevernes livsverden, og lærernes muligheder for at skabe undervisning, der understøtter dette i praksis.

De udfordringer vi så i historiefaget, kunne være pga. de forskellige syn, der har været og er på faget. Den danske historiekanon medvirker måske til, at nogle lærere holdes fast i, at bestemte begivenheder har værdi i sig selv. "Det er bare noget du skal vide" er ikke et legitimt argument i dagens samfund. På nettet kan man hurtigt finde alt man gerne vil vide om bestemte begivenheder. De begivenheder som inddrages i undervisningen, skal derfor give eleverne historisk indsigt, som ikke blot kan findes på nettet. Vi ser et behov for, at historiefaget genfortolkes. I vores analyse udleder vi, at mange lærere gerne vil undervise kompetenceorienteret, men bliver udfordret af de gældende muligheder. Det kom til udtryk i vores lærerspørgeskema, at lærerne føler sig presset på tid, både fordi historiefaget ikke har mere end 1-2 lektioner om ugen, og pga. begrænset tid til forberedelse. Det er derfor et drømmescenarie, at historiefaget får flere lektioner om ugen, og at læreren har tid nok til at planlægge hver lektion. Det er ikke noget, der kan ændres fra den ene dag til den anden. Vi valgte i stedet for at fokusere på noget, vi kan ændre: tilgangen til undervisningen. Vi mener, at Historielærernes håndbog kan fungere som en samlet løsning. Det vil kræve et stort arbejde at færdiggøre den, men grundtanken i håndbogen forekommer realistisk. Forhåbningen er, at håndbogen vil medvirke til at skabe en samlet faglig forståelse og tilgang til undervisningen, som vores empiri har vist mangler blandt historielærerne. Vi kan dog ikke vide om andre lærere, historiefagets faggruppe og helt overordnet Undervisningsministeriet er enige i, at der er behov for en ændring i grundholdningen til historiefaget.

For os er tanken om, at historieundervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes livsverden, central. Historiefagdidaktikker Rune Christiansen har i samarbejde med Heidi Eskelund Knudsen, skrevet *Fagdidaktik i historie*, som sætter tanken om historiefagets anvendelighed for eleverne på dagsordenen. I den forbindelse har Stine Grynberg skrevet et blogindlæg på Folkeskolen.dk,

hvor hun, med inddragelse af Christiansens perspektiver, diskuterer formålet med historieundervisningen (2015). Blogindlægget har fået 95 kommentarer, hvor historielærere diskuterer Christiansens historiesyn. Langt fra alle lærere er enige i, at det vigtigste i historieundervisningen er elevernes livsverden og deres historiske bevidsthed. En del af kommentarerne bærer præg af et stoforienteret syn, hvor begivenhederne i sig selv tillægges stor værdi. Lærke Grandjean, lærer gennem 32 år og foredragsholder, skriver i en kommentar til indlægget, at:

Historien skal ikke på socialkonstruktivistisk vis reduceres til at være "en løbende fortolkningsproces, som vi er midt i", sådan som du skriver, Rune Christiansen. Jeg tror, at du og dine historiedidaktiske kolleger, som på et overordnet teoretisk plan er helt enige i jeres syn på historie, på én eller anden måde må have fået en issplint i hjertet, det er et iskoldt historiesyn, I lægger for dagen (Grynberg, 2015, kommentarfeltet).

Herved modsiger Lærke Grandjean tanken om, at elevernes fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning er grundlæggende for deres forståelse af egen og andres historiske bevidsthed. Det antydes, at historie er noget almengyldigt og statisk, hvilket ifølge kildekritikken er problematisk idet historie altid forstås og fortolkes ud fra ens eget verdensbillede. Der er fx stor forskel på om en krig beskrives af sejrherrene eller af taberne. Overlærer og talepædagog Josephine Kaldan skriver, at hun ikke har "set en eneste historiebog for folkeskolen med det historiesyn, som Rune repræsenterer. Det er svært at kæmpe ene mand" (ibid.). Det kan tyde på, at nogle lærere måske er tilbøjelige til at undervise ud fra et stoforienteret syn (uden at være enige i det), simpelthen fordi læremidlerne ikke understøtter et kompetenceorienteret syn. Dette vil Historielærerens håndbog råde bod på, hvis den indføres i praksis. Med håndbogen er det vores forhåbning at kunne tilgodese både holdninger, som dem Lærke Grandjeans giver udtryk for (den stoforienterede tilgang), og at give lærere som Josephine Kaldan en hjælpende hånd med at gennemføre en mere kompetenceorienteret undervisning. Dette er efter vores mening den rigtige vej at gå.

11. Konklusion

Professionsbachelorprojektets formål har været at komme med et bud på, hvordan lærernes og elevernes opfattelse af historieundervisningen kan forenes i praksis, så læreren kan skabe historieundervisning, der kobler fagformålet og kompetenceområderne med elevernes hverdagsliv.

Vores undersøgelser blandt elever og lærere viste, at der hersker forskel på, hvordan elever og lærere opfatter historieundervisningen. Specielt omkring elevernes udbytte af undervisningen

og deres motivation for at deltage, var der forskellige meninger om. Nogle af lærernes besvarelser viste, at kanonen ofte ligger til grund for deres undervisning, dvs. med udgangspunkt i et mere stoforienteret syn. De mere progressive lærere, der ønskede at undervise kompetenceorienteret, havde forskellige vanskeligheder ved at gennemføre de gode hensigter. Vi har gennemgået historiefagets udvikling og beskrevet ændringerne i tilgangen til faget. Vi har også afprøvet et undervisningsforløb i praksis (Den Fynske Landsby), hvor vi inddrog flere af de elementer, som vi i vores håndbog anbefaler skal udgøre en større del af undervisningen.

I analysen har vi belyst, hvad elevinddragelse og dialog kan gøre for at øge elevernes motivation, og dermed deres udbytte af undervisningen. Vi har også beskrevet, hvilken forskel det gør, hvis undervisningen tager udgangspunkt i elevens livsverden, modsat hvis den centrerer sig om specifikke begivenheder. Vi har løbende knyttet betydningen af de forskellige kompetenceområder til historiefaget. Afslutningsvis har vi, som et muligt løsningsforslag på ovenstående dilemmaer, kommet med et oplæg til Historielærerens håndbog, en vejledning til historielærerne om tilrettelæggelsen af tematiserede forløb, som vi mener fremmer elevernes opnåelse af historiefagets kompetencemål. Vi håber, at tankerne bag kan virke inspirerende på historieundervisningen fremover.

Vi lever i en verden, der hele tiden udvikles og forandres. Det samme gør vi som mennesker, og derfor gør vores historie det også. Folkeskolen bliver ligeledes nødt til at ændre sig, så skolen gennem fagene kan måle sig med de krav, der stilles til mennesker i en globaliseret verden. For at kunne leve op til nutidens krav, er opfattelsen af, at viden om begivenheder i sig selv er vigtige for eleverne, en for snæver fortolkning af historiefagets formål. Hvis eleverne i den danske grundskole skal blive kildekritiske og kyndige historiebrugere, så skal de derimod reflektere over, hvorfor nogle mener at fx Ertebøllekulturen, Tutankhamon og Columbus er så vigtige at have viden om. Først i elevernes refleksioner over begivenhederne, bliver deres historiske bevidsthed udviklet.

12. Referenceliste

- Andersen, F.Ø. (2017). *Motiverende undervisning*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Andersson-Bakken, E. (2017). *Det ved vi om: Spørgsmål og interaktion i klasserummet*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, LBK nr 1510 af 14/12/2017
- Brodersen, P. (2015). Undervisning. I: P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen & S. T. Gissel, *Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (3. udg., s. 17-55). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Canger, T. & Kaas, L. Aa. (2016). *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, E. (2015). *Forskere: >>Motivation<< skal nytænkes*. Lokaliseret d. 30. april 2018 fra: <https://www.folkeskolen.dk/569045/forskere-motivation-skal-nytaenkes>
- Collin, F. (2017). *Videnskabsteori for humanistiske fag*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Danmarkshistorien.dk (2012a). *Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark, 29. juni 1814*. Lokaliseret d. 14. marts 2018 fra: http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/anordning-for-almue-skolevaesenet-paa-landet-i-danmark-af-29-juli-1814/?no_cache=1&cHash=c99e9c365ddbb176d9050d9ce49ff54d
- Danmarkshistorien.dk (2012b). *Cirkulære om undervisningsplaner for offentlige folkeskoler*. Lokaliseret d. 14. marts 2018 fra: http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/cirkulaere-om-undervisningsplaner-for-de-offentlige-folkeskoler-sthyrske-cirkulaere-6-april-1900/?no_cache=1
- Danmarkshistorien.dk (2012c). *Mål for historieundervisningen 2002 og 2009*. Lokaliseret d. 11. april 2018 fra: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/maal-for-historieundervisningen-2002-og-2009/>
- Dysthe, O. (2005). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbaseret undervisning: Kunstmuseet som læringsrum*. Kbh.: Unge pædagoger.
- EMU (u.å.a). *Historie - Fælles mål, læseplan og vejledning*. Lokaliseret d. 12. april 2018 fra: <https://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

- EMU (u.å.b). *Historiekanon - 29 indholdsemner til historieundervisningen*. Lokaliseret d. 14. marts 2018 fra: <https://www.emu.dk/modul/historiekanon-29-indholdsemner-til-historieundervisningen>
- EMU (u.å.c). *Vejledning for faget historie*. Lokaliseret d. 27. marts 2018 fra: <https://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>
- EMU (u.å.d). *21st Century Learning Skills*. Lokaliseret d. 6. april 2018 fra: <https://www.emu.dk/modul/21st-century-learning-skills>
- Frederiksen, M. (2015). Mixed methods-forskning. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 197-213). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Gjems, L. (2013). Vejledt deltagelse i klasseværelset - sociokulturelle perspektiver på læring og undervisning. I: O. Løw & E. Skibsted (Red.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere* (s. 99-115). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Globalisering (2010). I: *Den Store Danske*. Lokaliseret d. 18. april 2018 fra [http://denstoredanske.dk/Samfund, jura og politik/%C3%98konomi/Udviklings%C3%B8konomi/globalisering](http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/%C3%98konomi/Udviklings%C3%B8konomi/globalisering)
- Grynberg, S. (2015). *Historieundervisningen skal ikke spille skolens tid*. Lokaliseret d. 26. april 2018 fra: <https://www.folkeskolen.dk/560172/historieundervisningen-skal-ikke-spilde-skolens-tid>
- Grynberg, S. (2016). *Ny Rapport: Historiefaget er i krise*. Lokaliseret d. 12. april 2018 fra: <https://www.folkeskolen.dk/587573/ny-rapport-historiefaget-er-i-krise>
- Hansen, T. I. & Skovmand, K. (2011). *Fælles mål og midler: Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Hansen, U. E. & Pedersen, C. Å. (2014). *Udeskole: Undervisning uden for klasseværelset*. Kbh.: GO Forlag.
- Jensen, B. E. (2004). Med livsverden som afsæt. *FHH: Foreningen af Historielærere ved Handelsgymnasiet* (48), s. 82-92.
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. I: T. Binderup & B. Troelsen (Red.), *Historiepædagogik* (s. 96-115). Aarhus: KvaN.
- Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed - fortidsbrug: Teori og empiri*. Odense: Historia.

- Klinge, L. (2016). *Et godt forhold til læreren får eleverne til at lære mere*. Lokaliseret d. 28. marts 2018 fra: <https://videnskab.dk/krop-sundhed/et-godt-forhold-til-laereren-far-eleverne-til-laere-mere>
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa. (2016a). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab.
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa. (2016b). *I historie lærer vi om fortiden!* Lokaliseret d. 14. marts 2018 fra: <http://historielab.dk/i-historie-laerer-vi-om-fortiden/>
- Larsen, A. K. (2010). *En enklere metode: Vejledning i samfundsvidenskabelig forskningsmetode*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Laursen, P. F. (2017). *Dialog: Realistiske ambitioner for folkeskolen*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (5. udg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, K. S. (2006). *Historiekanon*. Lokaliseret d. 14. marts 2018 fra: <https://faktalink.dk/titelliste/hist>
- Odense Bys Museer (u.å.). *Om Den Fynske Landsby*. Lokaliseret d. 17. april 2018 fra: <http://museum.odense.dk/denfynskelandsby/den-fynske-landsby>
- Pietras, J. (2012). Hvordan lærer børn historie? I: T. Binderup & B. Troelsen (Red.), *Historiepædagogik* (s. 116-147). Aarhus: KvaN.
- Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J. Aa. (2013). *Historie: Mål og midler*. Aarhus: Klim.
- Poulsen, J. Aa. (2015). *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?* Lokaliseret d. 19. marts 2018 fra: <http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>
- Poulsen, J. Aa. & Brunbech, P. Y. (2016). *Hvad er der sket med kanonen?* Lokaliseret d. 23. marts 2018 fra: <http://historielab.dk/hvad-er-der-sket-med-kanonen/>
- Poulsen, J. Aa. & Petersen, N. (2015). *Forenkede fælles mål i historie: En håndsrækning*. Jelling: HistorieLab.
- Uvm (2017). *Den åbne skole*. Lokaliseret d. 16. marts 2018 fra: <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>

Anvendt referencestandard: APA.

13. Bilagsliste

Bilag 1: Spørgeskema til historielærere	44
Bilag 2: Spørgeskema til elever	57
Bilag 3: Interview og interviewguide af lærer Tom	68
Bilag 4: Interview og interviewguide af lærer Bent.....	70
Bilag 5: Historielærerens håndbog	72

Bilag 1: Spørgeskema til historielærere

Efter ønske fra vores vejleder, følger her lærernes fulde besvarelser. Kun de tre første spørgsmål er opsummeret i punkter

Hvilket år blev du uddannet lærer?

2017 (4)

2016 (4)

2010-2015 (7)

2000-2009 (7)

>2000 (3)

Hvor længe har du undervist i historie?

>1 år (5)

2-5 år (7)

6-10 år (12)

11< år (8)

Hvilke klassetrin underviser du på?

3. klasse og mellemtrin (4)

Udskoling (10)

Både mellemtrin og udskoling (5)

Andet (3)

Synes du historie er et relevant fag i skolen? Hvorfor?

Meget, da det er med til at give eleverne en forståelse af, den verden de selv lever i og alle de muligheder/teknologiske fremskridt m.m. der er sket, faktisk er begyndt meget længere tilbage end de egentlig regner med. Desuden er det med til at give dem en forståelse for hvorfor vores samfund ser ud som det gør, med henblik på tidligere revolutioner, love, sammenførsler og opbrud mellem lande, m.fl. Det er hele baggrunden for det liv de har mulighed for at leve i dag.

Det er meget relevant - det giver en grundlæggende forudsætning for vores samtid

(fortsættes på næste side)

Ja, fordi det er kulturskabende og dannende

Det er relevant i skolen, fordi alt hvad vi foretager os er baseret på vores historiske viden. Historie er andet end "bare" verdenshistorien. Det er ligeså meget, at sidste gang man forsøgte at løse et regnestykke, så virkede det - så det prøver vi igen. Sidste gang hvor min klassekammerat sagde det her løj hun - kan jeg stole på hende igen? Alt fra kildekritik til konsekvensberegning kræver en forståelse for historien.

Klart, det er med til bla almindelig dannelse og forståelse for hvorfor man gør ting politisk

Ja, historie er alment kompetencegivende. Eleverne skal lære at bære nysgerrige, undersøgende og kritiske.

Jada. Det giver indblik i, hvordan verden har formet sig gennem tiden, hvilke perspektiver man så og hvorfor verden ser ud i dag, som den gør.

Ja, det giver eleverne perspektiv og forståelse for verden og dk

Absolut! Vi må kende vores rødder for at kunne forstå nutidige begivenheder i Danmark og verden.

Ja. Det er almen dannende og er med til at fremme elevernes sammenhængsforståelse. Eleverne får mulighed for at forstå, at de er skabt af historien og med til at skabe den.

Ja, det er med til at oplyse os om, hvor vi kommer fra og hvorfor verden idag, er som den er. Historiebevidsthed.

Ja. Historie hjælper os med at forstå hvordan verden hænger sammen og hvorfor verden ser ud som den gør.

Meget relevant. Det giver baggrund for at forstå (aa tasten er nede) sig selv og sit samfund

Det er vigtigt at vide hvor vi kommer fra - og at kende baggrunden for organisationer som fx EU og FN

Ja. Vi kan forstå vores nutid gennem fortiden.

Ja. Eleverne lærer dels om deres samfunds fortid, nutid og fremtid og dels tilegner de sig en masse kompetencer, som er relevante i samtlige fag plus uden for skolen.

Ja bestemt. Det er efter min opfattelse det vigtigste (dannelses-)fag, hvis man fraregner det at lære at læse. Fordi eleverne her møder deres kulturelle ophav, og det møder de ikke nødvendigvis andre steder. Måske mindst derhjemme.

Folkets og kulturens arve

Ja, det er vigtigt at kende sin fortid for at forstå sin nutid og forholde sig kritisk til fremtiden.

Ja da

Ja

Uden at kende dine rødder, kan du ikke navigere i nutiden og langt mindre i fremtiden.

Absolut. Det giver en forståelse og indsigt for nutiden

Ja meget. Det er relevant, fordi det danner eleverne med viden om fortiden, og evnen til at sætte ting i et større perspektiv. Det kan i det store billede hjælpe elever, såvel som andre, til at forstå samtidens udvikling. Herunder giver historie dem viden om tidligere begivenheder, og evnen til at bruge denne viden til påvirke fremtidens historie positivt.

Ja, det er vigtigt at eleverne får kendskab den verden de lever i - og få en forståelse af det samfund vi lever i i dag.

Beskriv en typisk historiektion, sådan som du ville udføre den, i tre punkter

1. Opsamling
2. Oplæg/selvstændigt arbejde
3. Afrunding af dagens lektion - hvad er lektie

- 1) Opsamling på sidste lektion
- 2) Gennemgang af nyt stof
- 3) Evaluering

Problemstilling, undersøgelse, diskussion

Er ikke sikker på, hvad der menes, men forsøger:

1. Pirrer nysgerrigheden hos eleverne. Brugen af film, musik, spil mm. Alt hvad de IKKE forventer af en historietime.
2. Info/fakta/ny viden på flere forskellige faconer. Præsentation af mig - selv undersøge - læse mm.
3. Udfordre den viden mod ungernes egen forståelse/liv. Arbejde med viden, hvor vi gør dybere - stiller spørgsmål - "hvad nu hvis" - hvad med næste gang osv.

Intro, Spørgsmål, kildelæsning og arbejde, spørgsmål

Intro: Hvad er formålet

Arbejde: Selvstændigt eller i plenum

Afslutning: Videre arbejde næste gang.

Forberedelse - i forvejen

Gennemførelse - i klassen

Evaluerings - med klassen, evt. efter forløbet.

1. Teaser. 2. Elev arbejde 3. Fremlæggelse

Oplysning (undervisning), selvstændig fordybelse, evaluering.

Intro til dagen. Kort øvelse fx billeder eller årsagskort. Eleverne arbejder selv med emnet ud fra billeder, video, spørgsmål mv.

- forforståelse
- undersøge emnet selv
- opsamling eller formidle viden til andre.

Fælles intro.

Kreativ aktivitet (rollespil, madlavning, lege, spil, dans, mm.)

Fælles opsamling

Læreroplæg med maal. Samtale. Elevarbejde

Det er meget forskelligt

Det kan jeg ikke, da jeg gør mig umage for at variere undervisningen

Det kommer meget an på, hvor i et forløb vi er, så jeg kan ikke komme med tre generelle punkter.

1. Etabler/igangsætte elevernes for- forståelse
2. Udvid denne med fakta og problemstillinger, som eleverne skal forholde sig til
3. Perspektiver til den store historie og mulige datidige og fremtidige konsekvenser/scenarier af emnet

1. Aktuelt/nyt/aneddote 2. Læsning/film 3. Gennemgang

Forforståelse om emnet

Præsentation og aktivitet: arbejde med film, tekst, billede, computerspil eller andre opgaver

Afslutning med opsamling og refleksion

Undervejs trækkes linjer mellem fortid og nutid og der skal være plads til detours ud af forskellige stikveje, så eleverne får mulighed for at stille spørgsmål, undre sig, reflektere og perspektivere

Genopfrisk, oplæg til nyt, arbejde (grupper, individuelt, fremlæggelser af elever eller tavleuv)

Seriøst?

introduktion/opsamling

Elevarbejde

Opsamling

Kort oplæg om kerneområdet, specifikke opgaver og en tråd op til nutiden(sammenligning, hvor det er muligt)

Opstart med introduktion til dagens emne eller fokuspunkter.

Elevarbejde med fokus på, at fordybe sig i emnet.

Evaluerings/opsamling på dagens fokus.

undersøge, mærke/føle, motivation

Hvad mener du er det vigtigste i historieundervisningen?

At eleverne arbejder selvstændigt og undersøgende. På denne måde lærer de at forholde sig kritisk til de kilder de finder, samt selv at være opsøgende for at finde svar.

Tendenser og periodiseringer

At skabe forståelse for samtiden, at skabe kronologisk overblik for forståelsen af årsag/virkning

Det vigtigste lige nu for mig i min undervisning er at gøre historiefaget spændende. Ungerne er før blevet mødt af ikke uddannet historielærere, som har kørt rene forløb på Clio eller brugt en bog fra 1993. Generelt er det vigtigste i historieundervisningen for mig, at børnene formår at forstå betydningen af historien for deres eget liv - både det personlige liv, men også deres samfundsmæssige liv.

koble hverdagen og historie

Selvstændig kritisk tænkning. Navne og årstal kan undersøges senere i livet, men læren om historisk tænkning bør ske i grundskolen.

At de unge får taletid, at man kan komme ud af huset og se historien derude.

At åbne for elevernes forståelse for sammenhænge

At kunne få eleverne til at gennemskue sammenhænge i historiske begivenheder.

Sammenhængsforståelse, historisk bevidsthed. At historien er væk for altid og at udlægning af historie er forskelligt afhængig af hvem man er. At historie ikke er statisk med et facit.

Bevidstheden om vores forgængeres indflydelse på vores verden den dag i dag.

At eleverne får lov til at mærke og opleve historien på egen krop.

At eleverne synes det er interessant og vedkommende for dem. At det udvalgte stofområde er relevant. At vi naar målene

At eleverne er undersøgende og reflekterende på baggrund af kilder

At eleverne kan bruge fantasien og sætte sig ind i forskellige vilkår + at de kan drage paralleller til andre historiske begivenheder og nutiden.

Fx push/pull-effekten fra udvandringen til Amerika. Det er samme mekanismer, der styrer folkevandring fra Afrika til Europa

At eleverne selv gøre historien samt at de kan se meningen med indholdet.

At eleverne kan perspektivere emner/problemstillinger i tid (Historiebevidsthed)

Relevans, gøre det nærværende

Tid til elevernes refleksion og kobling af fortiden til nutiden og det at danne eleverne til reflekterende mennesker, der kan deltage i vores samfund med viden og engagement og forståelse.

Kronologi

Historien.

Engagement fra lærer

Forståelse frem for udenadslære, evne til at se kritisk på kilder og analysere sammenhænge ud fra viden.

Elevinddragelse, levendegørelse og relevans.

At skabe en undervisning, som eleverne kan relatere til. At kunne skabe en kobling mellem det, der bliver undervist i og den verden/tid eleverne selv lever i. Det vigtigste for mig er, at eleverne kan identificere sig med fortiden/historietiden.

Hvornår opnår eleverne gennem din undervisning, det som du i ovenstående spørgsmål beskriver som det vigtigste i historieundervisningen?

Gennem åbne opgaver indenfor de emner vi arbejder med, eller ved at jeg beder dem undersøge nogle specifikke problemstillinger selv.

Via undervisningen

Udarbejde tidslinjer, arbejde med kilder for at undersøge årsager og konsekvenser

Det gør de ved, at jeg forsøger at tage en anderledes tilgang til historie. At gøre det relevant for dem både med læremidler, men også den didaktiske tilgang. Jeg vil væk fra "korrekt eller ikke korrekt" svar, men vil heller søge de undrende og reflekterende spørgsmål hos eleverne. Også forsøger vi altid at omdanne de spørgsmål til deres eget liv.

ved arbejdet og "oversættelsen" af historien

Ved kontinuerligt arbejde med kilder og brug af fagbegreber.

Ved god planlægning.
Og ved at samtale med dem.

De undersøger konsekvenser

Ved hele tiden at trække historiske problemstillinger op til nutiden og det liv, eleverne kender til.

Øvelser der involverer deres egen brug af historie, øvelser med billeder, hvor de aktiverer egen viden, årsagskort - "lidt at læse meget at tænke"

Viden, hypotetiske spørgsmål: hvad nu hvis...
Tænke i andres perspektiver.

Gennem kreative aktiviteter.

At oplæg og maal er tydelige. At undervisningen gøres relevant og spændende. At det har med vores daglige liv at gøre.

Ved at arbejde undersøgende og reflekterne med kilder osv.

Jeg lægger vægt på æstetiske produktioner, så eleverne bruger alle sanser fx gennem rollespil og andre praktisk/musiske elementer

Vi arbejder meget projektorienteret, sådan som det er foreskrevet i prøvevejledningen for kulturfagene. Desuden er koblingen mellem fortid, nutid og fremtid et stort fokus for mig.

Jeg opstiller perspektiver sammen med og for eleverne, og jeg lærer dem at arbejde problemorienteret

Relevans, gode historier/fortælling

Se hvordan en typisk lektion ser ud

Fra 8 arbejder vi med 2. Slesvigske krig og når dansk udenrigspolitik efter 9/11-89 i 9 kl

Ved hjælp af deres deltagelse i bred forstand.

Det kan jeg heller ikke vide, men et min opgave at engagere flest mulig. En lærer, der "brænder", vil kunne rive flere med

Ved at arbejde/undersøge selv.Besøg på museer og inddragelse af så mange vinkler som muligt.

Eleverne opnår det vigtigste gennem varierede arbejdsformer, og at arbejde konstruktivt og være medskabende i deres egen forståelse af historien.

- Det kan bl. a. ske ved hjælp af personlige fortællinger.
- Sammenligne elevernes dagligdag med det emne vi arbejder med.
- ud af huset arrangementer - ud at rører/føle/lugte/dufte/se - blive en del af historien.

Hvordan planlægger du din undervisning i historie?

Ud fra tilgængelige lærermidler, samt krav i forhold til kanonpunkter og eksamenskrav.
Ud fra FFM - samt historiekanon
Jeg planlægger som regel min undervisning ud fra et tema i stedet for et emne. Hvis jeg ønsker, at ungerne skal kunne andet end at reproducere svar, så er jeg nødt til at vise dem, hvordan at alt i historie er afhængig af andet.
I lange linjer med neddyk i korte.
Jeg planlægger hele forløb med problemstillinger, links, formål etc. Både så det er tænkt helt til ende, men også så det nemt kan omsættes til opgivelser i 9.kl.
Det, der spiller ind for Finder ud af, hvad der rør sig i samfundet lige nu.
Kanon
I sommerferien lægges årsplan som bruges som overordnet rettesnor. I løbet af året finpudses undervisningsforløbene. Bl.a. gives plads til at gribe dagsaktuelle hændelser og begivenheder i verden, som kan bruges til at belyse historiske problemstillinger.
Jeg bliver inspireret af andres forløb og laver så vidt muligt derudfra mit eget forløb, så det er ajour og passer til eleverne og min undervisning.
Læser teoretisk stof- læser op på elevernes fagbog- sammensætter undervisningen vha indsamlet viden og didaktiske overvejelser.
Jeg har stort fokus på æstetisk læring og elevinddragelse.
Mine timer tager udgangspunkt i min aarsplan. Den har jeg udarbejdet, saa jeg kan komme rundt om fælles maal. Jeg forbereder hele forløbet inden jeg gaar igang. Jeg finder fakta viden frem, kilder, andet end skrevne tekster, film, ekskursion, eller hvad der ellers er relevant. Jeg tænker historiebevidsthed, tænkt som sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid. Jeg tænker historiebrug.
???
Sammen med kollega. Vi skiftes til at lave forløb. Det giver overskud til det sjove
Det er svært at svare kort på, men overordnet som beskrevet under sp 6.
Ret konservativt men alligevel varieret i gennemgangen
Ud fra egne ideer og forløb fra historiefaget.dk + inspiration fra andre materialer
Årsplaner
I bør ændre spørgsmålet. I spørger ind til en roman og forventer en pixi.
Så flest mulige er aktive
Sætter mig ind i stoffet og finder den mest tilgængelige form for formidling af viden. Vekslen mellem læsning, lytte og diskutere
I samarbejde med min kollega på årgangen, hvor vi giver hinanden inspiration til brug i undervisningen. Herefter planlægger vi enkeltvis, hvad der giver mening i den pågældende klasse.
Vi følger skolens (Højmeskolen) læseplan/pensum, som historielærerne har udarbejdet. Men jeg prøver at tilrettelægge undervisningen således, at de får et tilhørsforhold til det emne vi har. De kan fx ske via fortællinger osv.

Hvilken rolle spiller eleverne i din planlægning af undervisningen?

De har ikke den store medbestemmelse i forhold til selve planlægningen, da det vil blive et for stort arbejde. Dog har jeg hele tiden in mente om der er nogle der har behov for et stillads i forbindelse med undervisningen.
Ingen :-)
Deres faglige niveau betyder en del i forhold til udvælgelsen af kilder, ligesom deres argumentationsniveau betyder noget for hvordan der arbejdes med kilderne

Selve planlægningsfasen er de ikke en del af - de bliver en del, når jeg igangsætter undervisningen. Min undervisning er åben og følger langt hen af vejen ugens undring inden for de rammer, som jeg sætter.

De får ikke den store indflydelse i de første og ældste forløb, men derefter er det åbent for deres prægning.

Elevernes niveau er altafgørende.

De er sikkerheden for, at det man har planlagt også virker. Deres respons er den vigtigste.

Meget, tager emner op og relaterer dem historisk

Enhver klasse er forskellig og min undervisning planlægges efter, hvad der virker i netop den klasse, det drejer sig om.

En stor rolle. UV er forskellig fra klasse til klasse, da eleverne er forskellige.

Elevindflydelse på emner og metoder.

Eleverne kommer med inputs til emner og temaer. Derudover forsøger jeg løbende i undervisningen at "gribe bolden" når de byder ind med noget.

Som udgangspunkt bliver de ikke inddraget, men naar forløbet sættes igang, forsøger jeg at være lyttende i forhold til forslag

En stor rolle. Ikke alle elever kan arbejde på samme præmisser

Ingen. De har ikke det faglige overblik. Det får jeg løn for at have

De er mit udgangspunkt, så de spiller en stor rolle.

Ca 70 %. Det tal, som eleverne helst skal være aktive, for selv at lære i modsætning til at være passive

Afhænger af emnet

Jeg inddrager deres ønsker til emner og arbejdsformer

Vigtige - forskellige klasser giver forskellige muligheder

Målgruppe.

De er med på det overordnede niveau

Stor rolle. Deres forudsætninger og interesser er afgørende for hvilken type undervisning der giver højest udbytte. Man lærer meget lidt ved udelukkende røv-til-sæde-undervisning.

Jeg sigter efter at gøre undervisningen interessant for eleverne. Herunder handler det om at gøre eleverne aktive, og lave en undervisning der er relevant for den pågældende elevgruppe.

Hvor ofte tager du udgangspunkt i kanonpunkterne, når du planlægger din undervisning?

Det er svært at svare på. Dog er min årsplan bygget op om, at vi skal nå omkring de kanonpunkter, de endnu ikke har været omkring. Så implicit er det medregnet i min planlægning for hver gang.

Ved udarbejdelse af årsplan

De er altid med i overvejelserne

Både og. Jeg kan altid argumentere for, at vi har rundet et eller andet kanonpunkt, men ikke så slavisk, som det er lagt op til.

Oftest kobles på arbejdet.

Ind i mellem. Ca 1-2 gange årligt pr. klasse.

Oftest. Og ofte er det et sted at begynde, så man kan hoppe videre derfra.

Oftest

Ofte, da mange af dem er punkter, jeg selv ville have valgt.

De bliver tænkt ind så vidt det er muligt, men de er ikke styrende for min undervisning.

Hvis de passer ind i tidsplanen.

Jeg har dem som en overordnet rettesnor, men vælger også ud fra min elevgruppe.

Jeg indtænker dem i aarsplanen. Jeg sørger for at relevante kanonpunkter bliver inddraget

Ind i mellem

De er udgangspunktet. Det er i store træk de nedslag kører, jeg selv ville have valgt

Jeg tager aldrig udgangspunkt i dem, men taler med eleverne om historiekanonen, når et forløb også er et kanonpunkt, hvilket nok er omkring 30% af tiden.

Sjældent, men jeg kender dem så godt, at de inddrages, når jeg ved min undervisning har snitflade med kanonpunkterne og/eller kan perspektiveres dertil

1/3 af gangene

Det er meget forskelligt

Så ofte de optræder inddrages de

I så godt som hver lektion. Direkte eller indirekte. Bevidst eller utilsigtet.

Det er tilfældigt

Det er en naturlig del af elementerne. Jeg tager gerne aktuelle ting op, hvis det er muligt

På skolen hvor jeg arbejder er der for faget historie udarbejdet en rød tråd, som er baseret på kanonpunkterne. Derfor har jeg undervist i eks. Tutankhamon som et kanonpunkt.

Engang imellem - mener ikke at kanon skal overtage ens undervisning, men derimod indarbejdes, der hvor det giver god mening.

Hvilken betydning mener du, at kanonpunkterne har for historiefaget?

De er essentielle da de er med til at ridse de vigtigste historiske perioder/episoder op.

Den giver en normativitet i undervisningen. Altså, den sikrer, at alle kommer det samme igennem. Man undgår, at en lærer som er glad for Ertebøllekulturen kun undervise i det.

De er en god guide men bør ikke være toneangivende

Jeg tænker, at især ikke uddannede lærer har gavn af kanonpunkterne. Jeg bruger dem mere som en huskeliste, så jeg ikke selv glemmer nogle punkter i historien.

Jeg møder dog tankegangen, at man skal følge kanonpunkterne kronologisk, så de mere relevante emner - det er udskolingen, som tager sig af dem, og dem MÅ MAN BESTEMT IKKE BRUGE PÅ MELLEMTTRINNET!

Det sætter fikspunkter

At nogle andre har besluttet, hvad der er kulturelt vigtigt.

De er en god rettesnor for skolen. Så ved eleverne nogenlunde det samme.

Det giver kronologi og hjælper derved til overblik

God som tjekliste.

For meget. De styrer mange lærere og får dem til at undervise i den rækkefølge kanonpunkterne kommer. Derfor er der ikke mange der tager vikinger eller oldtiden op i fx udskolingen.

Giver os indblik i Danmarkshistorien, men uden al det andet, var de nytteløse, da de ikke danner os til danskere.

De er en fin rettesnor og giver en fin gennemgang af historien, men bliver hurtigt ret ensidige.

De spiller en mindre rolle, men er stadig relevante

Ikke meget

De er fine, hvis man ikke har overblik
Jeg mener de tildels repræsenterer en lidt for traditionel udgave af historiefaget. De er selvfølgelig relevante og en fin rettesnor, men det er ikke noget jeg fokuserer særlig meget på.
Lille
Relevans
Det er fint at eleverne skal have stiftet bekendtskab med disse, men generelt fylder de for meget og mange ikke-uddannede planlægger efter dem og mange materialer lægger alt for stor vægt på dem
Ingen særlig - de markerer vigtige historiske begivenheder - og dem kommer vi ind på uanset
De danner bropillerne for fagets sammenhæng.
Det styrer ikke min undervisning, men da det som oftest er centrale punkter, vil de alligevel komme ind i en årsplan
Mest politisk. Men også som pejlemærker
Kanonpunkterne kan komme til at have en indflydelse på, hvordan og hvilke historiske begivenheder eleverne i deres egen forståelse og tolkning af historien, ser som de "vigtigste".
Den kan have nogle gode retningslinjer/ideer, men skal ikke overtage undervisningen.

Hvilket læringssyn har du?

Jeg er meget til John Deweys princip hvor eleverne selv skal være undersøgende og arbejde selvstændigt med materialet.
Jeg er fan af Klafki og Kategorial Dannelse
Sokratisk
Mit læringssyn er præget af den humanistiske/hermeneutisk tilgang. Vi er alle medskabende, men har hver vores forståelse af, hvordan verden går sin gang. Mit læringssyn er præget af, at ikke alle af mine unge ved eller kan det samme - men i fællesskab kan vi blive klogere.
?
Jeg er i tvivl om, hvad I leder efter, men generelt mener jeg, at historie er et meget vigtigt fag, hvor eleverne skal udfordres på holdninger og tilgange konstant. Det betyder, at faget ofte bliver et snakkefag, så der er plads og mulighed for refleksion gennem dialog. Samtidigt vægter jeg høj faglighed.
Vygotsky Konstruktivistisk
Induktivt og projekt styret
At elever lærer på forskellige måder. Dette i mente sammenholdt med et inspirerende og trygt læringsrum skaber de bedste vilkår for tilegnelse af viden.
Eleverne skal selv så vidt muligt konstruere viden.
Ansvar for fri læring.
Jeg lægger høj vægt på elevinddragelse og æstetiske aktiviteter.
Eleverne skal lære og dannes, ikke kun undervises. Jeg arbejder ofte med modsætninger, saa forskellige syn bliver synlige.
Assimilativ læring
Åh, her mangler jeg multiple choice. Men det fremgår nok af tidligere svar
Valgmuligheder? I er meget teoretiske i jeres spørgsmål, så jeg tænker i får nogle misvisende/uklare svar på sådan et spørgsmål. Men for alligevel at svare, så har jeg fokus på demokratisk dannelse samt historisk bevidsthed.

Valgmuligheder? I er meget teoretiske i jeres spørgsmål, så jeg tænker i får nogle misvisende/uklare svar på sådan et spørgsmål. Men for alligevel at svare, så har jeg fokus på demokratisk dannelse samt historisk bevidsthed.

Jeg vælger at svare med et af mine slogans: "Du får i skole for ikke at blive snydt"

Konservativt

en blanding

Kulturelt/teknisk

Igen: Hvad er det præcis I vil have jeg skal svare. Læringssyn er kun noget man forholder sig til som studerende.

Jeg ved ikke helt, hvad I mener. Jeg underviser på en friskole og er ikke bundet op på fx synlig læring eller andre modebestemte strømninger

? Ved ikke hvad der menes med spørgsmålet, her. Dannelse ud fra viden er vigtig. Livslang læring gennem nysgerrighed og interesse for andre/andet end sin egen osteklokke er uhyre vigtig

Mit læringssyn er socialkonstruktivistisk. I forhold til historiefaget specifikt, tager min undervisning udgangspunkt i den fagstyrede og elevstyrede historiedidaktik.

Hvordan kommer dit læringssyn til udtryk i din undervisning?

? (2)

Gennem de opgaver/krav jeg stiller til eleverne - jeg forventer at de er nysgerrige og undersøgende, samt at en stor del af min undervisning går ud på at det er eleverne selv der er på.

Hver gang

Samtaler, diskussioner, spørgende

Det tror jeg, at jeg har besvaret før?
Men at vi diskutere og undersøger meget.

I min planlægning af forløbene, hvor jeg har en klar fordeling af historiefaglige elementer (historisk begivenhed/periode, tilgang og begreber)

Når eleverne prøver viden af med hinanden.
At de udvikler sig gennem hinandens forståelse for fx historien.

Problemformulering, kildekritik og argumentation

Jeg forsøger at tilgodesse alle former for sanser samt arbejdsformer, så jeg rammer så mange elever, som muligt.

Ved at jeg forsøger at lade dem fremdrage deres viden gennem fx billeder og ved at de selv skal være opsøgende så vidt muligt. Nogle klasser er gode til det og andre har svært ved at være selvkørende.

Indflydelse, undersøge selv.

Gennem de aktiviteter jeg planlægger.

Modsætninger og elevinddragelse fylder meget.

Ved at lade elever undersøge og uddybe/bearbejde viden

Tidligere svar

Eleverne skal blive kloge nok til selvstændigt at træffe fornuftige valg i livet. De skal kunne perspektivere skolefagene til egen livsverden.

At historie er vigtigt som dannelsesfag

På mange forskellige måder - det er for omfattende at uddybe her

Vi anvender forskellige læringsmetoder

Jeg er pragmatiker, ikke teoretiker.

Entusiasme for viden og forståelse. Vilje til at debattere og blive klogere hele tiden

Jeg sigter altid efter at eleverne skal være aktive i timerne, og forholde sig til det der undervises i, det gælder for historie, såvel som andre fag.

Nævn tre aktiviteter, som du ofte igangsætter i din undervisning

Bruger desværre sjældent aktiviteter.

- 1) Spørgerunde
- 2) oplæg
- 3) mentimeter

Mindmap, rollelæsning, ordkort bruges på forskellig måde

1. Bygge/producere/fremstilling af et produkt
2. Arbejde med et anderledes læremiddel
3. "Hvad nu hvis" undersøgelser

Video eller undren, Spørgsmål i grupper, diskussion

Analyse, spil, bevægelse.

Quiz og byt
Forklar ordet (til en kammerat)
Arbejd på tid

Undersøge, kildekritik og argumentation

Brug af alle former for tekster, film, lydclip osv. til belysning af et emne, selvstændig eller parvis fordybelse af et emne med lærervejledning, klasseundervisning.

Årsagskort, indsamling af viden ud fra billeder, nøgleordsstafet,

Bevægelse, se videoklip-kildearbejde plus skriv et brev eller andet.

Brainstorm, kreative øvelser, bevægelse

Jeg forsøger at give eleverne overblik over stofomraadet. Jeg indtænker vores nutidige liv. Jeg lader eleverne arbejde med stoffet. Gerne i grupper, saa der kommer diskussioner.

Gruppearbejde - læse/undersøge - bearbejde viden til et produkt

Rollespil, praktisk/musiske aktiviteter, sæt dig ind i et underemne og undervis dine kammerater

Projekter med fokus på produkter og problemstillinger.

- 1 Igangsætte elevens egen undren
- 2 Opsøge mere viden om en sag
- 3 Fælles og individuel perspektivering

CL strukturer, faglig læsning, trække linjer til nutiden og reflektere over dette

Samtale, refleksion, læsning.

Tavleundervisning, aktiviteter i grupper, oplæg

Lytte, læse og forholde sig til noget som måske ikke er dagligt kendt for de unge mennesker

At lave plancher.
At se film
Den gode fortælling fra læreren.

Hvilke tre ord vil du beskrive den åbne skole med?

? (2)
1. Ideel 2. Levende 3. Kompleks
1) For eleverne 2) frie rammer 3) Udfordrende fordybelses arbejde
Stort set ikke-eksisterende
Svært Tidskrævende Utopi
dannende, diskuterende, understøttende
-
Interessant. Spændende. Røre-gøre.
Inspiration, lokalkendskab, oplevelser.
Kan realiseret, men i praksis svært at få i gang. Der er for få ressourcer blandt lærerne til at løfte denne vision.
Vidensbegærlig, anderledes og spændende.
Mulighedsrig, interessant,
Inddragelse af det omgivne samfund. Alle syn er relevante. Inddragelse af elevernes erfaringer
Nysgerrighed - inddragelse af lokalsamfund - undersøge lokalhistorie
Muligheder, god anderledeshed, virkelighed (Det var fire...)
ambitiøst - økonomisk vanskeligt - svært lade-sig-gørligt
Spændende, tidskrævende, udfordrende
Kreativ, fremsynet, rummelig
Den er åben.
ud af huset
innovation, kilder og indlevelse.

Hvordan integrerer du den åbne skole i din undervisning?

Jeg forsøger at inddrage elevernes egen hverdag og deres leveforhold, for at gøre undervisningen mere meningsfuld for eleverne.
Jeg er på en efterskole
Museumsbesøg når der er råd til en bus eller vi selv kan cykle
Nærmest overhovedet ikke. Når man kun har 2 lektioner om ugen, og måske er det eneste man har i en klasse, kan det være svært med den åbne skole.
?
Brug af lokalhistorisk forening, ture ud af huset.
Tager ud til "åstedet", bruger byens kulturelle aktiviteter og lader 'dem' komme til os.
Ekskursioner til de lokale tilbud, som kan inddrages i historieundervisningen.
Hvis muligt besøg ud af huset, men vi er en skole på landet med langt til alt.

Undersøge lokalsamfundet. Men ressourcer bremser det.
Gennem forældre og lokalsamfundet samt egne kontakter.
Ekskursioner, inddragelse af vores dagligdag, alle holdninger er i orden
Se ovenstående
Det er desværre ikke noget, der sker ret meget pga manglende tid, men er der mulighed for det, tager jeg gerne eleverne på lokale udstillinger
Dejligt med en BA om historiefaget! Godt råd (ikke svar på dette spørgsmål, men lidt feedback til dette skema) Vær mere konkret i jeres formuleringer. Hvis man ønsker kvalitative svar, er et spørgeskema i et fagligt forum ikke det bedste. I stedet kunne i enten interviewe udvalgte lærere, hvor i ville have mulighed for at uddybe jeres meget brede spørgsmål. Og hvis i ønsker at lave et spørgeskema, så lav svarmuligheder, da det er meget lettere at svare + i lettere kan behandle jeres data. Det tager meget mere end 10 min at udfylde, så dem der svare er nok ikke repræsentative for den brede historielærerggruppe. Held og lykke med opgaven :)
Jeg tog eleverne med ud, hvor historien foregik Nu folder jeg historie ud hver dag i Åben Skole
praktiseres ikke
Så meget som muligt ud af huset
Samarbejde
Jeg gør mere ud af segregation.
Vi er på besøg på museer, historiske steder mm.
Vi har i dette år været inde og se Sigurd Barret's Danmarkshistorie. Eleverne arbejdede op til, med at lave en planché om en selvvalgt periode eller begivenhed i danmarkshistorien. Dette gjorde jeg for, at eleverne kunne "teste" deres viden og sætte den op imod andres viden.

Afkryds tre af følgende udsagn som passer bedst på din undervisning

Det er vigtigt, at eleverne får korrekt information om historiske perioder = 5 (20 %)

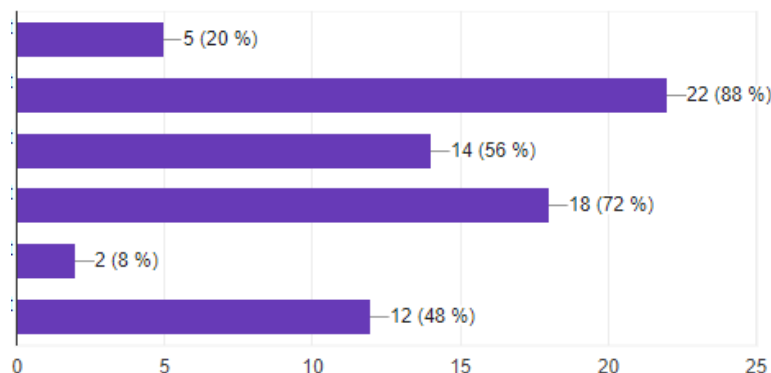
Det er vigtigt, at eleverne selvstændigt arbejder med historisk materiale, fx kilder = 22 (88 %)

Det er vigtigt, at eleverne oplever historie på egen krop ved at bruge deres sanser = 14 (56 %)

Det er vigtigt, at eleverne diskuterer historiefaglige problemstillinger i fællesskab i klassen = 18 (72 %)

Det er vigtigt, at eleverne får oplæg fra læreren, som sikrer, at alle eleverne får samme viden = 2 (8 %)

Det er vigtigt, at eleverne får et historisk overblik, fx ved hjælp af tidslinjer = 12 (48 %)



Bilag 2: Spørgeskema til elever

Efter ønske fra vores vejleder, følger her elevernes fulde besvarelser. Få af spørgsmålene er dog opsummeret, bl.a. i ja/nej svar

Hvilken klasse går du i?

3. klasse (10)

5. klasse (14)

8. klasse (14)

9. klasse (18)

Hvad er dit yndlingsfag og hvorfor?

Idræt (15)
Engelsk (9)
Matematik (9)
Dansk (6)
Madkundskab (5)
Musik (4)
Fysik (4)
Geografi (3)
Historie (3)
Religion (2)
Håndværk og design (1)
Samfundsfag (1)
Svømning (1)
Biologi (1)

Historie, for jeg kan godt lide at høre om hvorfor verden er som den er.

Samfundsfag og historie, er mine to yndlingsfag, fordi jeg synes de er meget interessante og vigtige at lære. Især hvordan Danmarks og verdenshistorien er, og det danske samfund og det internationale samfund.

Mit yndlingsfag er nok engelsk, fordi jeg rigtig godt kan lide sproget. Jeg synes dog også godt om kulturfag som samfundsfag eller historie, fordi jeg interesserer mig for mange af de emner, som vi kommer ind på i de fag.

Idræt, fordi man kan være mere sociale end i en normal time, og jeg synes at dagen føles kortere når vi har haft idræt fordi vi ikke bare sidder på en stol og kigger i en bog eller laver nogle opgaver.

Religion. Religion er det eneste fag, hvor man kan udtrykke sine holdninger..

Hvorfor tror du, at man skal have historie i skolen?

Jeg ved det ik (2)
Jeg ved det faktisk ikke (2)
for at vide nogle om andre land og hvad er de sket i andre land.
for at lære nået om fortiden
Fordi at de prøver at spille folks tid så meget som muligt
for at lære hvordan det var i gamle dage og hvordan religionen er ændret med tiden.
For at lærer om fortiden og hvordan de var dengang, i forhold til nu
Fordi man skal lærer om historie
For at lære noget om verden, og om hvordan ting er endt som de er.
For at få en forståelse af hvordan der skete i verden før vores tid. Der er en grund til at ting er, som de er i dag, så får man det forklaret i historie.
For at kunne forklare/kende historier internationalt
For at lære om at tingene ikke altid har været som de er nu. og for at lære om de ting der er sket for at verden er blevet som den er i dag.
fordi man ved om hvad der sket i verden før
For at vide hvad der er sket i verden og hvorfor den er som den er
Fordi man skal lære om de ting der skete i verden.
For at lærer hvordan vi er kommet frem til i dag.
For at man lære noget om de ting der er sket i verden.
Jeg tror at man skal have historie i skolen, da det er meget god almen viden, og det er godt at vide hvilken udvikling der har været i løbet af årene.
Fordi, det er rigtig relevant at vide hvordan verden er som den er, og hvordan forskellige ting opstod. Og det er også almen viden, som er vigtigt og godt at kunne.
For at lære om verdenshistorien, danmarkshistorien og fordi det i det hele taget giver god almen viden som man sikkert kan bruge mange steder
For at vide om fortiden
for at lære fortiden og blive klogere på hvordan vi levede i gamle dage
For at lære om tiden
for at kunne vide hvad der er sket gennem tiden
Fordi at man skal kende verdens historien
Så man kan lære, hvad der var sket i gamle dage, og fortælle det videre til andre personer.
Fordi man skal lære noget om historie
For at man kan lære noget og fortid og vigtige historier
For at lærer om hvordan levede i gammel dage
Så man ved hvordan det var i gamle dage. Fx. I vikingetiden.
For at man kan lærer om det der er sket før tid
For at man kan lære om fortiden.
til at lære om vores planet

Så man kan lære hvordan det var i gamle dage
for at lære om den om forskellige ting i verden.
Fordi det er vigtigt at vide om hvordan verdens historien er
For ligesom at have baggrundsviden om ens land. Det er også vigtigt at vide hvordan verden er som den er.
Så man ved hvad der er sket før man blev født.
Så man kan lærer hvad der skete med Danmark og hvordan vi lavede handel, hvordan vi og andre lande var i gamle dage og hvilke rolle vi havde i verden.
Så man kan lære alle de historiske begivenheder igennem tiden
Så vi kender til den tid der var før vores egen tid.
for at lære om den tid der var før os
Så vi ved, hvordan vi er nået så langt, som vi nu er nået. Og så vi ikke begår de samme fejl igen.
Det er vigtigt at vide noget om fremtiden, nutiden, og den eneste måde man kan det på, er ved at vide noget om fortiden.
For at lære hvad der sker i verden så man forstår ting.
lærer
Fordi det er vigtigt at lære om vores historie
Det ved jeg ikke
Så man lære om fortiden
Noget skal man kede sig med i skolen.
Det er enormt vigtigt at man har en dybere forståelse for hvorfor samfundet er som det er, og hvordan de forskellige politiske beslutninger vil påvirke samfundet fremover. "Den der ikke kan føre sit regnskab mere end 3000 år tilbage lever udelukkende fra dag til dag."
Det er vigtig at kunne verdens fortid så vi ikke gentager dets grusomheder.
Historie giver os et indblik på, hvordan verden er kommet til at se ud som den gør i dag. Vi skal kende vores fortid for at danne en bedre fremtid.
så man kan lære om fortiden

Hvad synes du, er det vigtigste du skal lære i historie?

Det ved jeg ik (2)
Gerne flere lyse selv historie og især gys (2)
anden verdenskrig
Dansk, Engelsk, Matematik
Danmarks historie
Ved jeg ikke
Ved jeg ikke
Ting om hvorfor styresystemerne er som de er i verden i dag
Ting om ens nation
Om Danmark da det er der vi bor og der de fleste kommer til at arbejde
Om hvordan det var i gamle dage.
nej det er ikke vigtig at lære historie

Ja
Om krigene fordi det er vigtigt.
2. verdenskrig er en vigtig ting, og så om alle de personer som havde stor indflydelse på verden.
Jeg synes at det vigtigste er Danmarks historie da det er det land som jeg er født i.
- Verdenshistorien - Danmarkshistorien - De forskellige krige (eksempelvis 1- og 2.verdenskrig, den kolde krig osv.)
Noget af det vigtigste ville nok være 2. Verdenskrig fordi den har haft så stor indflydelse på det vi kender i dag
Dansk og matematik
gamle dage og krige så vi kan vide hvordan vi skal stoppe krigene
1 og 2 verdenskrig
det der er sket igennem tiden og lære hvordan man levede
Det hvad jeg ikke
At hvad der er haft sket i gamle dage.
Om vikingerne fordi vikingetiden er spændende
Slaver
Alt
Hvordan tiden var fra lige hvor dinosaurerne opstod til nu.
Hvad der er sket før tiden
Om fortiden
alt der er vigtig
Om gamledage
At lære om danmarks baggrundshistorier
Alt med krig at gøre, eller de ting der skete som ændrede på geografien af verden
Verdens krige og revolutioner
Alt over 1900-tallet
Jeg synes det vigtigste er det man bliver testet i og vurderet i. Som fx Dansk, mat, engelsk, og tysk.
Alle de største krige i verdenen
Alt der foregår over 1900-tallet
verdenshistorien
Det er alt historie over år 1900. Så er den mere relevant, og så kan den viden hjælpe os med at træffe valg i fremtiden. Fx hvem vi skal stemme på.
livet før år 2000.
Matematik tror jeg,
alt
At Lære om Danmark
Det ved jeg ikke
Om historiens fortid
Hvordan tiden har ændret sig gennem årene.

Kulturhistorie og politisk historie synes jeg er de vigtigste områder. I disse år forsvinder kunst og litteratur ud af den offentlige debat til fordel for vækst og økonomi. Derfor er det vigtigt at have fokus på kunstneriske strømninger i historien, for de afspejler tiden og giver enormt meget dybde og perspektiv også til nutiden. Den politiske historie er vigtig for at forstå samfundet omkring os. En anden meget vigtig ting, ikke kun ved historie men med praktisk talt alle fag, er også at give eleverne lov til at gå i dybden med et emne selvom det ikke rationelt set umiddelbart er meningsfuldt. Lærens fornemmeste opgave er at give eleverne glæden ved læring for læringens og interessens skyld.

Jeg tror alt for verdenshistorien er lige vigtig. Hvad der skete i går er på ligefod med, hvad der skete i 1400-tallet og under Kristi fødsel. Så svaret ville være alt.

ved ikke

Beskriv en typisk historietime med tre ord

Jesus Gud romære (2)

Det er sjovt (2)

lærerig lang skrivning

Kedelig, mere kedeligt, kedligst

læs dette kapitel til næste gang.

Spændende, nogle gange kedeligt og læsning

Snak skrive læring

gennemgang af lektier

Noter, gennemgang og læsning

Kedelig, kompendie og en masse ord.

gamle dage, bøger, notater.

kedelig, sjov, stille

Gamledage, sjov og spændende

Gennemgang,

Notater
Bøger

Notater, gennemgang og læsning

Gennemgang, historiebog og læring

Lærerig, spørgsmål og gennemgang

Sjov, læreri, spændende

sjov, spænde og læreridt

Sjov forvirrende kedelig

spændende, interessant og sjov

Det hved jeg ikke

Lærerigt, spændende, sjovt

Det er spændende

Spændende, Interessant

Sjov spændene hyggeligt

Sjovt, Underholdene, Spændene

Sjov, spændende, lidt kedeligt når Ulas snakker for meget

Kedelig, sjovt når Ulas joker og spændende.

spændende sovet

Kedelig, sjov nær Ulas joker og spændende

samtaler, opgaver, Gruppearbejde

sjov, spændende og fascinerende

Faglighed, spændende, interessant

Man taler meget.

Viden, opgaver og Danmark.

Spændende, interessant og læreligt

Lærerig, snakke, spændende

faglig, interessant og spændende

spændende, lærerig, udfordrende

Spændende, længselsfuld og kulturforståelse.

Sjov, Stilhed, Læring,

sjov lære vikti

Sjovt lærerigt spænde

Lidt kedeligt.

klogt/fantastisk/et sus af viden

"Historie er lort"

Fagportal, læreroplæg, refleksion.

Spørgsmål, Tekst, Svarark.

hitler, krig og danmark

Hvad laver I, når I har historie?

Snakker (2)

Lytter til historien (2)

om andre land og krig

skriver ned hvad der står på tavlen og lytter

Kigger Facebook eller noget andet på nettet

Historie

Gennem gang af lektier

Høre på vores lærer

Vi løser opgaver og gennemgår sidste lektions lektier osv.

Vi læser og laver opgave, og så gennemgår vi dem næste gang

Skriver eller snakker om det overordnet emne.

svarer på spørgsmål og snakker om det næste gang fælles på klassen

snakker og lære om verdens historie

vi læser og laver opgave og har det sjovt samtidig

Læser tekster og laver opgaver til og så snakker vi om dem timen efter.

Gennemgang af det vi har læst og lavet opgaver til.

Vi snakker om et emne, og vores lærer skriver noget op på tavlen som vi skal notere ned.

Læser forskellige tekster, svarer på spørgsmål, gennemgår lektier og arbejder i grupper.

Gennemgår det vi har læst i bogen, kompendium osv. og får andre sider vi skal læse til den næste historietime, som vi skal gennemgå igen. Vi kan en gang i mellem lave nogle små fremlæggelser, om det emne vi har i den periode.

Gennemgår det seneste som vi har læst og/eller skrevet om. Arbejder som regel med spørgsmål til vores bog eller kompendier som vi har fået af vores lærer.

Jeg bruger min iPad til at komme ind på vores historie hjemmeside

enten så fortæller Ulas os en historie eller så skal vi læse om en historie og måske lave en selv om ham eller hinde

Læser

kigger i historie bøgerne og laver opgaver til det

Har om nogle forskellige perioder

Vi lære om gamle dage, og om verdenskrig

Vi har skrevet nogle historier

Lige nu har vi et emne om slaver

Høre historier

Vi har om forskellige emner

Vi læser og tegner

Vi tegner og læser.

sære film, læser og går på udflugt

Læser og tegner

samtaler, opgaver, Gruppearbejde

Vi læser meget og så laver vi opgaver

Vi snakker pt. om landbrug

Taler

Det er ret forskelligt, vi lærer for det meste om Danmarks baggrund.

Læser på computeren om begivenheder i Danmark og i udlandet

Vi høre om fortidens historier,

vi laver opgaver

Vi plejer at læse i timerne, have tavle undervisning eller se lærerige videoer.

Vi har historie????

Høre om en rigtig historie Fx. Stenalderen

altmuli

Alt det vi skal lave

Jeg kan ikke huske noget vi har lavet.

Laver historie

Keder os...

Vi fordyber os i temaer og perioder i historien, og går nogenlunde kronologisk frem i tiden. I nogle uger får vi så til opgave at læse nogle tekster og svare på nogle spørgsmål til disse tekster, og til sidst i forløbet samler læren op på det.

Vi skal ofte læse en tekst, eller høre på et kort oplæg af vores lære. Nogle gange begge dele. Bagefter skal vi oftest svare på nogle spørgsmål, som en slags opsamling eller evaluering. Timen kan også gå med at se en film eller en kort video.

lære om historien

Er du med til at beslutte, hvad I skal lave i historietimerne?

Nej (32)

Nogle gange (7)

Nej ikke rigtigt (3)

Ja lidt (2)

med hele verdens historie

En gang imellem fx efter sommerferien kan vi lave en brainstorm på hvad vi kunne tænke os i undervisningen

Nej, der er altid en ting vi skal lave

Nej, ikke rigtigt.

Det vil jeg ikke mene

Nej ikke rigtigt, læreren kommer bare op med et emne og på et eller andet tidspunkt bliver det hyggeligt.

For det meste vælger vores lærer, hvad vi skal lave.

Det hved jeg ikke

Nej. Det er vores lærer der bestemmer det.

Ja og nej

Nej, men jeg synes ikke at det er nogen dårlig ting.
Ideen om at eleverne skal have medbestemmelse er i sig selv ikke dårlig, men den er for længst gået alt for vidt. Det er læren der har den viden der skal til for at kunne vurdere hvad der er relevant for eleverne. Det er vigtigt for børn ikke kun at blive hørt, men også at lære at lytte.

Nævn de tre sidste emner du kan huske, I har arbejdet med i historie

Jesus Gud ordin (2)

Gys afbryder kunsten (2)

anden verdenskrig

DDR murens fald

Kan jeg ikke huske

1. energikrisen
2. Fra nationaløkonomi til global økonomi
3. Murens fald

Oliekrisen, Murens fald og fra national til global energi

Murens fald
Murens fald, fra national økonomi til global økonomi, og energikrisen
Murens fald, industrialisering og fra nationalekonomi til globaløkonomi
Berlinermuren
murensfald, 2.verdenskrig, fra borger til verdensborger
murens fald- anden verdens krig-
1864, 2 verdenskrig og Berliner murens fald
Murens fald, fra borger til verdensborger og fra national økonomi til global økonomi
Murens fald, Den kolde krig og Salget ved Dybbøl 1864
Murens fald Global og lokal økonomi 2. verdenskrig
Murens fald, Fra national til global økonomi, fra energi til energikrise.
- Energikrise - Fra national til globalt økonomi - Berlin murens fald
Fra energi til energikrise, murens fald og fra national til global økonomi
Pyermider,tutangarmun,pirater
om opladsen af Indien, Kina og om slaver
Vikinger majariget
slaver, jernalderen og indianere
Jernalderen . Vikingetiden . Indianerne
Slaver, vikinger, indianer
Indianerne, vikinger og atstekerriget
Indianere, Vikingetiden og Slaveri
Vikinger idianer
Vikingetiden, Indianere, Jernalderen
Vikingetiden, indianer, jernalderen
Slaver, indianer og vikinger.
slaver jernalder stenalder
Jernalderen, stenalderen og vikingetiden
Ballade i gaden, baggrundshistorie, Krise for dansk landbrug
Første verdenskrig, Anden verdenskrig og Danmark i 30'erne
Landbrug (Danmark i 30'erne), Napoleon og efterkrigstid
krise og kaos
Demokrati, Enevælder og 30 års krigen
1 verdenskrig, Danmark i 30'erne, og industrialiseringen
Kriser og kaos
2. verdenskrig, 1. verdenkirg og napoleon

1. verdenskrig, 2. verdenskrig, industrialiseringen.

Napoleon, efterkrigstiden og Danmark i 30'erne

Danmarkshistorien

no

Jernaldern Danmarks historien det gamle Ægypten

Jeg forstår det ikke.

1. verdenskrig, mellemkrigstiden og 2. verdenskrig

Danmark i 30'erne, 1. og 2. verdenskrig, industrialisering.

Mellemkrigstiden, første verdenskrig og industrialiseringen.

Industrialisering, 1.- og 2. verdenskrig og nu Danmark i 30'erne.

Dk i 30'erne kriminalitet og straf Napoleon

Har I nogensinde været på udflugt i historie?

Ja (29)

Nej (26)

Kan du nævne nogle af de udflugter I har været på i historie? Uddyb dit svar

Nej (25)

ja ud til en sten som vi skulle høre om.

Vi var ude og cykle

Vi cyklede ud til en betydningsfuld sten, da den har betydning for en borgerkrig, der foregik i vores by

En statue i Assens

En gå tur rundt i Assens og se på seværdigheder vi har nede i Assens fra gammel tid af

Der var engang, men det er så lang tid siden at det nok ikke er relevant, jeg tror, det var i 3. eller 4. klasse, men da var vi på militærhistorisk samling, fin oplevelse men der var meget spildtid, så jeg savner ikke udflugterne.

Vi har været nede i byen for at se nogle af de seværdigheder der er i byen.

Vi har været nede i Assens, og se nogle ting der havde en forbindelse med 2. verdenskrig.

Vi har været i Assens by, og set nogle seværdigheder fra 2. verdenskrig.

Jernalderlandsbyen, den fynske landsby og jernbane musset.

jernalderlandsby

Jernalderen landsbyen, den fynske landsby og jernbane museret

Vi var i Odense, jeg kan ikke huske hvad det hed.

Vi har været til Sigurd, s Danmarkshistorie Kun

Vi har været i den fynske lands by og i jernalder lands byen

vi har været ude i ved en togstation hvor der var gamle toge. vi har også været ude ved den fynske og jernalderlandbyen

Den fynskelandsby

vi har været i jernalderlandsbyen
Jernalderlandsbyen hvor vi prøvede nogle forskellige ting
Den fynske landsby har vi været på.
Jernalderlandsbyen, Den Fynske Landsby og Jernbanemuseet
Vi har været i Den Fynske Landsby, Jernalder landsbyen, Jernbane museum
Jernbanemuser
Jernbanemuseet, Den Fynske Landsby og Jernalderlandsbyen
Ja vi var på Jernalderlandsbyen og jernbanemuseet og den fynske landsby

Kryds de sætninger af, som du mener passer bedst på historieundervisningen

Læreren vil gerne have at jeg skal kunne huske årstal i historie = 23 (41,8 %)

Vi laver tit tidslinjer = 21 (38,2 %)

Jeg arbejder tit alene i historie = 21 (38,2 %)

Jeg arbejder tit i grupper i historie = 36 (65,5 %)

Jeg kan bedst lide når læreren holder oplæg (taler ved tavlen) = 27 (49,1 %)

Læreren holder tit oplæg (taler ved tavlen) = 32 (58,2 %)

Vi tager tit på udflugt = 10 (18,2 %)

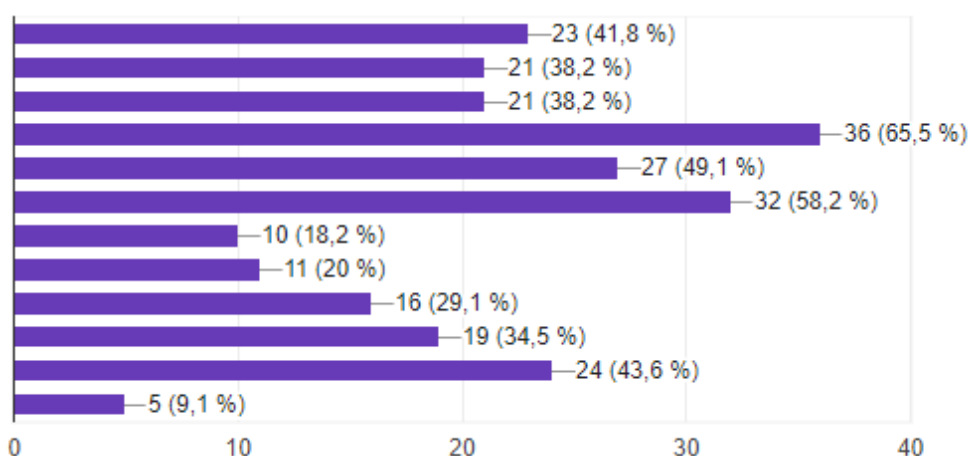
Vi laver tit fremlæggelser = 11 (20 %)

Jeg ved, hvad jeg skal lave hver gang vi har historie = 16 (29,1 %)

Jeg ved, hvilket mål der er for undervisningen = 19 (34,5 %)

Jeg ved præcis, hvad læreren forventer af mig = 24 (43,6 %)

Min lærer taler tit om, hvorfor vi har historie = 5 (9,1 %)



Bilag 3: Interview og interviewguide af lærer Tom

Fuldt interview af lærer Tom:

https://drive.google.com/open?id=1-EH_wEXHQyYXX9fzBAwvdQ_WHBMApPOR

Interviewguide ud fra lærerens svar i spørgeskemaet

Præsentation af os og lærer	De overordnede spørgsmål fra spørgeskemaet	Med udgangspunkt i dine svar i spørgeskemaet
Syn på historiefaget	Synes du at historie er et relevant fag i folkeskolen, hvorfor?	<i>De begivenheder som har fundet sted i fortiden, danner baggrunden for det liv eleverne har mulighed for at leve, vil du uddybe det?</i>
Planlægning af undervisning	Hvilket læringssyn har du og hvordan kommer det til udtryk?	<i>John Dewey: Hvilke krav stiller du og hvordan motiverer du eleverne til at være undersøgende og nysgerrige?</i>
	Hvordan planlægger du din undervisning i historie?	<i>Hvilke læremidler har du til rådighed? Hvad mener du med krav ift. kanonpunkterne og eksamenskrav?</i>
	Hvor ofte tager du udgangspunkt i kanonpunkterne, når du planlægger din undervisning?	<i>Er det på dit eget initiativ du bruger dem, eller gjorde de foregående lærere det samme? Hvordan ser du en sammenhæng mellem kanonpunkterne og det formål du mener, der er med historieundervisning?</i>
	Hvilken betydning mener du, at kanonpunkterne har for historiefaget?	<i>Lærer eleverne at være kritiske overfor kanonpunkterne?</i>

Udførelse af undervisning	Hvilken rolle spiller eleverne i din planlægning af undervisning?	<i>Eleverne har ikke nogen indflydelse på din årsplanlægning, men hvad med til hverdag?</i>
	Nævn tre aktiviteter som du ofte igangsætter i din undervisning?	<i>Du skriver at du sjældent bruger aktiviteter. Hvordan definerer du en aktivitet? Hvad er "ikke en aktivitet"? Hvad laver I så?</i>
	Beskriv en typisk historiektion, sådan som du ville udføre den, i tre punkter	<i>Hvordan laver du opsamling? Hvad er et oplæg, og hvordan foregår det? Hvem gør det? Hvordan afrunder du en lektion? (Diskussion, brainstorm?)</i>
	Hvad mener du, er det vigtigste i historieundervisning?	<i>Hvad tager elevernes undersøgelser udgangspunkt i? Er det ting du beder dem om at undersøge eller ting de selv vil undersøge?</i>
Den åbne skole	Hvordan opnår eleverne gennem din undervisning, det som du i ovenstående beskriver som det vigtigste i undervisning?	<i>Hvad er en åben opgave for dig? Hvordan opsamler du arbejdet med problemstillinger og åbne opgaver?</i>
	Hvilke tre ord vil du beskrive den åbne skole med?	<i>Ideel og kompleks, kan du uddybe? Hvad er den åbne skole for dig?</i>
	Hvordan integrerer du den åbne skole i din undervisning?	<i>Hvordan inddrager du elevernes egen hverdag? Er der noget, der forhindrer dig i at bruge den åbne skole?</i>

Bilag 4: Interview og interviewguide af lærer Bent

Fuldt interview af lærer Bent:

<https://drive.google.com/open?id=1362xZx3FeT5W2hkDkG4MEWONSvi1jiwW>

Interviewguide ud fra lærerens svar i spørgeskemaet

Præsentation af os og lærer	De overordnede spørgsmål fra spørgeskemaet	Med udgangspunkt i dine svar i spørgeskemaet
Syn på historiefaget	Synes du at historie er et relevant fag i folkeskolen, hvorfor?	<i>Ifølge dig skal historie hjælpe eleverne med at sætte ting i et større perspektiv, og viden skal hjælpe dem med at påvirke fremtiden. Har du fortalt dine elever at de skal dette?</i>
Planlægning af undervisning	Hvilket læringssyn har du og hvordan kommer det til udtryk?	<i>Socialkonstruktivistisk</i>
	Hvordan planlægger du din undervisning i historie?	<i>Du planlægger i samarbejde med din kollega, hvor I inspirerer hinanden. Hvor kommer denne inspiration fra? Hvordan opstår den?</i>
	Hvor ofte tager du udgangspunkt i kanonpunkterne, når du planlægger din undervisning?	<i>Vil du uddybe både dit og skolens arbejde med kanonpunkterne? Er det noget ledelsen eller lærerne har valgt? Du har arbejdet med Tutankhamon. Hvordan gjorde du det?</i>
	Hvilken betydning mener du, at kanonpunkterne har for historiefaget?	<i>Synes du de er relevante for undervisningen? Kanonpunkterne er valgt af andre, er det en god ting?</i>

Udførelse af undervisning	Hvilken rolle spiller eleverne i din planlægning af undervisning?	<i>Hvordan finder du ud af hvad der er relevant i klassen? Brainstorm? Antagelser? Spiller det nogen rolle at de er 3. klasser?</i>
	Nævn tre aktiviteter som du ofte igangsætter i din undervisning?	<i>Vil du uddybe den gode fortælling? Hvordan gør du det? Hvornår i forløbet inddrager du fortællingen?</i>
	Beskriv en typisk historiektion, sådan som du ville udføre den, i tre punkter	<i>Hvordan foregår elevarbejdet, som du nævner?</i>
	Hvad mener du, er det vigtigste i historieundervisning?	<i>Elevinddragelse, levendegørelse og relevans. Hvordan?</i>
	Hvordan opnår eleverne gennem din undervisning, det som du i ovenstående beskriver som det vigtigste i undervisning?	<i>Se evt. ovenstående</i>
Den åbne skole	Hvilke tre ord vil du beskrive den åbne skole med?	<i>Innovation i hvilke sammenhænge?</i>
	Hvordan integrerer du den åbne skole i din undervisning?	<i>Sigurd Barret-ekskursion. Tænk du over den åbne skole i den almindelige hverdag på skolen?</i>

Bilag 5: Historielærerens håndbog

Nedenstående er et udkast til håndbogen

Brugsvejledning

Historielærerens håndbog fungerer som et idékatalog og som en hjælpende hånd til at planlægge undervisning i historie. Hav in mente, at håndbogen skal redigteres i forhold til at passe på din undervisning og dine elever.

Håndbogens næste side præsenterer en model til tematisk arbejde. I denne er der udvalgt nogle forskellige temaer, som der følgende vil være et opslag til, tilpasset de forskellige klassetrin: 3.-4. klasse, 5.-6. klasse og 7.-9. klasse. Dermed kan du vælge at finde et tema i modellen (vælg ud fra din viden om dine elever), og følgende slå op i håndbogen og finde et skema, som viser hvordan dette tema kan tilgås i undervisningen. Du kan vælge at bruge et af temaerne fra modellen, men du må gerne konstruere dit eget. Du kan stadig finde inspiration fra både modellen og de efterfølgende sider, med forslag til emner og aktiviteter.

Når du har valgt dit tema og fundet det opslag, som passer på det valgte klassetrin, præsenteres temaet med en kort tekst. Denne tekst kan bruges til at danne egne refleksioner over temaet og den kan bruges til at inddrage i undervisningen og reflektere sammen med eleverne. Hermed skal der samtales med eleverne om temaet, således at du kan udvælge hvilke af de nedenstående emner, som kunne være relevante at arbejde med i undervisningen. Hermed er eleverne medbestemmende i forhold til undervisningens indhold og aktiviteter.

For bedst muligt at bruge håndbogen, fremhæv da i undervisningen hvilke kompetencer eleverne skal opnå, fx ved at skrive dem på tavlen. Begynd undervisningen med at tale om kompetencerne og hvad de betyder. Lav dernæst undervisningens forskellige aktiviteter. Afslut timen med at reflektere i samråd med eleverne om de opstillede kompetencer.

Model til tematisk arbejde



(Selvproduceret model: Tematisk arbejde fra elevens udgangspunkt)

Tema-opslag 7.-9. klasse
TEMA: REJSER

I dette tema skal vi arbejde med "Rejser". Hvad vil det sige at rejse? I historisk kontekst har mulighederne for at rejse udviklet sig. Den teknologiske udvikling har taget kæmpe spring gennem tiden. Men spørgsmålet er stadig hvorfor vi rejser? Hvad er formålet med at rejse? Og endvidere - hvad har formålet været gennem tiden? Hvad med nutidens Danmark, hvor flygtninge søger skjul fra lande i krig. Rejser vi fra eller mod noget? Hvordan rejser vi nu og hvorfor? Hvordan kommer vi til at rejse i fremtiden?

Kompetencemål (Færdigheds- og vidensmål)	Sammenhæng med tema	Forslag til artefakter el. aktiviteter
H.C. Andersen (Rejsedagbøger)		
Kronologi og sammenhæng: Eleven kan sætte begivenheders forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng. Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følger. Kildearbejde: Eleven kan forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske spor, medier og udtryksformer. Eleven har viden om kildekritiske begreber Historiebrug: Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger nutidsforståelser og fremtidsforventninger. Eleven har viden om sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger	“At rejse er at leve”. Her kan diskuteres ønsket om at rejse og datidens måde at rejse på. Der kan eksempelvis arbejdes med rejsetid. Det var måske en større bedrift at rejse fra Jylland til Sjælland end det er i dag? Der kan også arbejdes intensivt med H.C. Andersen og hans oplevelse af at rejse. Hans skrivelser kan give et indblik i datidens Danmark, bl.a. i form af analyse af måden det er skrevet på (gamle ord og formuleringer). Hvordan var datidens Danmark?	Arbejde med uddrag fra H.C. Andersens første rejsedagbog “Skyggebilleder” fra 1832. Kig både på hvad der står, og hvordan det er skrevet. Teksten kan bearbejdes som en kilde, hvor kildekritik og de tilhørende begreber kan indgå. Undersøge H.C. Andersen i lokalområdet. Findes der levn fra H.C. Andersen i nærområdet? Hvilken indflydelse har det på området/hvordan bruges de? Diskutér H.C. Andersens rolle i forhold til Danmark med eleverne. Er han et nationalsymbol? Dernæst kan det bearbejdes hvordan H.C. Andersen bruges til at tiltrække andre rejsende (turister).
Togets udvikling		
Kronologi og sammenhæng: Eleven kan anvende principper for inddelingen af historien til at få et historisk overblik. Eleven har viden om principper for inddeling af historien. Kildearbejde: Eleven kan formulere historiske problemstillinger.	Toget som transportmiddel. Her kan diskuteres menneskets muligheder for at rejse. Dette kan perspektiveres til forskellige klasser el. samfundsklasser, i forhold til hvordan forskellige mennesker havde forskellige muligheder for at rejse. Dette kan ligeledes	Udflugt til Danmarks Jernbanemuseum. De forskellige lokomotiver og tog viser en udvikling gennem tid, både teknologisk og i forhold til samfundsudvikling. Her kunne det være nærliggende at bearbejde, hvordan museet har valgt at udstille det.

Eleven har viden om udarbejdelse af historiske problemstillinger. Historiebrug: Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling. Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid.	starte en diskussion om forskelsbehandling i nutiden.	Der er desuden mulighed for flere perspektiver, i forhold til deres udstillinger, som kan bruges til forarbejde forud for udflytten eller til efterbearbejdning: 1. Der kan arbejdes med emnet "H.C. Andersen (Rejsedagbøger)" 2. Der kan arbejdes med den danske modstandsbevægelse 3. Der kan arbejdes med "interrail" og fremtidens rejsemuligheder
Columbus (kanon)		
Kronologi og sammenhæng: Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt. Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt. Kildearbejde: Eleven kan formulere historiske problemstillinger. Eleven har viden om udarbejdelse af historiske problemstillinger. Historiebrug: Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier. Eleven har viden om historiske scenariers funktion	Columbus som opdagelsesrejsende. Her kan diskuteres ønsket om/formålet med at rejse. Der kan arbejdes med datidens rejsetid og rejseforhold i forhold til nutidens. Der kan arbejdes med ønsket/formålet med at rejse. Ser vi i nutiden andre som vil opdage verden? (F.eks. ekspeditioner til jordens poler el. rummet).	Her kan diskuteres hvad eleverne gerne vil "opdage". Er der noget i verden, som de gerne ville se og opleve? Diskuter gerne hvorfor. Sæt disse tanker i perspektiv til Columbus – for hvorfor ville han ud og opdage verden? Lad eleverne ud fra dette spørgsmål udarbejde problemstillinger, som de gerne vil undersøge. Diskuter med eleverne hvordan de kan undersøge og besvare deres problemstillinger ud fra kildemateriale. Der kan arbejdes med nye eller gamle verdenskort. Lad eleverne indtegne deres egne og Columbus' rejser. Diskuter mulighederne for at rejse dengang og nu (fx tilgængelige transportmidler eller økonomisk afhængighed).
Ophævelse af slavehandel (kanon)		
Kronologi og sammenhæng: Eleven kan forklare hvorfor historisk udvikling i perioder var	Slavernes rejse og vilkår over Atlanten. Her kan diskuteres slavernes oplevelse af rejsen	Forklar kort trekantshandelen. Lad eleverne prøve at forklare

præget af kontinuitet og i andre af brud. Eleven har viden om historisk udvikling. Kildearbejde: Eleven kan udvælge kilder til belysning af historiske problemstillinger. Eleven har viden om kriterier for søgning af kilder. Historiebrug: Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling. Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid.	over Atlanten. Hvad var formålet med rejsen? Hvordan foregik det? Der kan arbejdes med hvorfor selve <i>handelen</i> blev forbudt, men ikke slaveriet.	hvor lang tid rejsen tog og hvordan den foregik. Øvelse: Markér en cirkel på gulvet. Lad alle eleverne træde ind i cirklen så de står tæt. Lad eleverne forklare de følelser de får af at stå så tæt. Vis dem dernæst lasteplanen for et slaveskib (fx fra Historielabs kildebank) for at vise dem hvordan det har fungeret for slaverne på disse rejser. Læs et uddrag af Christian 7. forordning fra 1792, der forbød at købe slaver fra Afrika. Lad eleverne udlede hvad loven omhandler og diskutér dernæst hvorfor kun handelen blev forbudt, men ikke selve slaveriet.
11. september 2001 (kanon)		
Kronologi og sammenhæng: Eleven kan forklare hvorfor historisk udvikling i perioder var præget af kontinuitet og i andre af brud. Eleven har viden om historisk udvikling. Kildearbejde: Eleven kan målrettet læse historiske kilder og sprogligt nuanceret udtrykke sig mundtligt og skriftligt om historiske problemstillinger. Eleven har viden om komplekse fagord og begreber samt historiske kilders formål og struktur Historiebrug: Eleven kan analysere konstruktion og brug af	Terror og krigs betydning for vores dagligdag. Her kan diskuteres hvordan det er forandret at rejse efter 11. september (fx i forhold til sikkerhedstjek i lufthavne, frygt for terror mm.).	'Security-tjek': Forbered en "håndbagage" til en flyvetur. Lad eleverne tjekke tasken. Eleverne skal kunne forklare hvad de mener skal/ikke skal med. Lad dette være en start til en diskussion om nutidens rejser, fx i forhold til fly. Lad eleverne spørge deres forældre om de husker noget fra 11. september og lad dem præsentere deres fund på klassen. Lad dernæst eleverne opsøge viden om "11. september" ved at søge på nettet. Hvad finder de frem til? Hvilke kilder fortæller om begivenheden? Tal med eleverne om mediernes påvirkning på begivenheden.

historiske fortællinger med samtids- og fremtidsrettet sigte. Eleven har viden om historiske fortællingers brug i et samtids- og fremtidsrettet perspektiv.		Hvorfor valgtes et fly? Hvorfor valgtes USA? Kunne noget lignende ske i Danmark? Er det noget vi kan mærke i Danmark?
Flygtninge		
Kronologi og sammenhæng: Eleven kan sætte begivenheders forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng. Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følger. Kildearbejde: Eleven kan udvælge kilder til belysning af historiske problemstillinger. Eleven har viden om kriterier for søgning af kilder. Historiebrug: Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed. Eleven har viden om faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed.	Aktuelle problemstillinger om flygtninge som "rejser" væk fra lande. Her kan diskuteres perspektivet på denne type rejse i forhold til eksempelvis en charterrejse.	Øvelse: Lad eleverne nævne de ti vigtigste ting i deres liv - det kunne være deres forældre, deres mobiltelefon, en billederamme el. andet. Opdig en fortælling om at de nu skal flygte væk. De må kun have 5 ting med. Eleverne skal argumentere for deres valg.