



Bachelorprojekt 2018

Billede af Tutankhamons dødsmaske, der bliver undersøgt (Ghany, 2016).

Demokratisk dannelse via historiefaget på mellemtrinnet

Andreas Johannessen (221961)
Bachelorprojekt 2018
VIA University College
Vejledere: R. Christiansen & S. Simonsen
Anslag: 63.717
Dato: 19.04.2018

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Læsevejledning.....	5
Metode	6
Demokratisk dannelse	8
Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet	8
Handlekompetence	8
Epoketypiske nøgleproblemer	9
Opsummering af demokratisk dannelse.....	11
Historie på mellemtrinnet	12
Historiedidaktik	12
Historiedidaktiske paradigmer	12
Historisk tænkning – the six concepts.....	13
<i>Den lilla bro – En ny historiedidaktik.....</i>	<i>14</i>
Historiedidaktisk orientering og overvejelse – et normativt perspektiv.....	15
Kildekritik og kausalitetsforståelse – En vej til demokratisk dannelse på mellemtrinnet	17
Kildekritik og kausalitetsforståelse defineret ud fra et funktionelt kildebegreb	18
Handleperspektiv	21
<i>Case: Et besøg fra Cairo.....</i>	<i>22</i>
<i>Kildekritisk undervisning på mellemtrinnet.....</i>	<i>24</i>
<i>Tutankhamons bidrag til demokratisk dannelse</i>	<i>26</i>
<i>Didaktiske overvejelser i forbindelse med undervisningen "Et besøg fra Kairo"</i>	<i>28</i>
Konklusion	30
Litteraturliste	32
Litteratur	32
Hjemmesider og online artikler	33
Bilag	34
Bilag 1	34
Bilag 2	38
Bilag 3	42
Bilag 4	42
Bilag 5	43

Indledning

Indledning

Danske børn lever og færdes i en globaliseret verden, der siden 1990'erne har udviklet sig med eksplosiv fart. I løbet af 1990'erne fandt computeren vej til hjemmene hos almindelige familier, og dermed blev også World Wide Web og lynhurtig kommunikation en del af almindelige menneskers hverdag. Op igennem 00'erne har internettet bevæget sig fra de stationære computere over på mobileplatforme, og internettet er dermed blevet en fast del af vores hverdag og kommunikation. Ligeledes har internettet flyttet sig fra primært at være isolerede hjemmesider og e-mails til i dag, hvor vi bruger internettet i form af apps og sociale medier. De sociale medier muliggøre en ekstremt hurtig datadeling med millioner af mennesker overalt på kloden, men da sociale medier, modsat en avis, ikke har en redaktør, bliver der ikke sorteret i den information, som bliver videredelt. Dette bevirker, at brugere af sociale medier oplever eksponering af reel-news men samtidig også en eksponering af fake-news. Raffaele Brahe-Orlandi påpeger, at man i danskfaget længe har arbejdet med kritisk læsning med bl.a. reklametekster, men den nye udfordring, ift. kritisk og kompetent at kunne vurdere tekster (tekster forstået ud fra et udvidet tekstbegreb) er, at kompleksiteten i form af de forskellige modaliteter, medier og formater, som data optræder i, kan gøre det sværere for børn at gennemskue validiteten af en given tekst (Brahe-Orlandi, 2013). Formålet med dette bachelorprojekt er at forklare læseren, hvordan historiefaget kan bidrage til elevernes kritiske sans samt at argumentere for, hvorfor kildekritik og kausalitetsforståelse bør indgå i historieundervisningen fra starten af mellemtrinnet. Ovenover kildekritiskkompetence og kausalitetsforståelse på mellemtrinnet må der i mellemtiden stå spørgsmålet om, hvorfor eleverne skal arbejde med dette. Til at besvare spørgsmålet om 'hvorfor' vil jeg citere folkeskolens formålsparagraf §1 stk. 3: *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati"* (Undervisningsministeriet, 2017). Som kommende lærer i folkeskolen er en arbejdsopgaverne iflg. formålsparagraffen at forberede eleverne til et demokratisk samfund igennem en demokratisk tilgang. Ligeledes skal eleverne på sigt kunne tage medansvar og deltage i det demokratiske samfund. Ovenstående indrammer, hvorfor eleverne skal arbejde med kildekritik og kausalitetsforståelse, da eleverne, for at kunne deltage kompetente i samfundet, skal kunne gennemskue et bias i en given kilde, fx

Indledning

hvem siger det, og hvorfor siger han/hun det? Elever skal kunne sortere i de datastrømme, som de bliver eksponeret for på fx de sociale medier. Når man skal forberede eleverne til at tage del i demokratiet, skal eleverne støttes til at kunne vurdere en kilde og dens troværdighed, så fx den Korte Avis ikke kommer til at fremstå som objektiv journalistik, men som de højre-ekstreme kommentarer, som de nu en gang er. Formålet med kausalitetsforståelse og kildekritik på mellemtrinnet er *ikke*, at eleverne skal sidde og lave kildekritik for kildekritikkens skyld. Formålet ved en tidlig start er at nogle af de kildekritiske spørgsmål, som eleverne arbejder med i kildearbejdet, kan blive en del af deres internaliserede og automatiserede kognitive processer. Kompetencerne skal hjælpe eleverne, når de stifter bekendtskab med enten en politisk udtalelse, eller hvis de læser en artikel på Facebook. Når vi lever i en tid, hvor den amerikanske præsidents særlige rådgiver, Kellyanne Conway, kan forsvare en udtalelse fra Sean Spicer med begrebet "alternative fakta", mener jeg, at vi i særlig grad skal besvare folkeskolens formålsparagraf §1 stk. 3 med historiefagets kildekritik og kausalitetsforståelse så tidligt som muligt, så eleverne rustes bedst muligt. Ovenstående indledning til bachelorprojektet leder mig frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan kildekritik og kausalitetsforståelse styrke elevernes demokratiske dannelse, og hvordan kan man som historielærer arbejde med kildekritik og kausalitet som redskaber til demokratisk dannelse på folkeskolens mellemtrin?

Som det fremgår af problemformuleringen, er jeg optaget af, hvordan man som lærer kan arbejde med historiefaglige metoder på mellemtrinnet, og hvordan disse kompetencer kan fungere som redskaber for eleverne i deres liv, i og uden for skolen. Demokratisk dannelse er, for mig, et grundvilkår for demokratiet, men også et grundvilkår for de agenter som opererer i demokratiet. Dette demokratisyn skyldes min forforståelse af, at demokrati, ligesom DR licens, er noget vi giver til hinanden. Derfor er elevernes kompetencer til at indgå kompetent i demokratiet en vigtig læreropgave, som også udmøntes i folkeskolens formålsparagraf §1 stk

Læsevejledning

Opgaven er inddelt i fire hovedemner, dette er valgt for at skabe et overblik igennem opgaven. Eftersom selve rammen omkring opgaven er, at eleverne skal demokratisk dannes ved hjælp af historiefaget, vil opgaven starte med en teoretisk definition af begrebet, demokratisk dannelse. Til af afklare, hvad demokratisk dannelse er benyttes Klafki og Karsten Schnack. Afsnittet afsluttes med en opsummering af, hvad der forstås ved demokratisk dannelse ud fra netop denne opgave.

Efter afsnittet, demokratisk dannelse, følger et afsnit om historiedidaktiske standpunkter. Dette er valgt for at tydeliggøre et fag, der er i konstant udvikling, og omdrejningspunkt for politisk opmærksomhed. Jeg har ligeledes valgt dette afsnit før der redegøres for kildekritik og kausalitetsforståelse i undervisningen, da lærerens historiedidaktiske orientering er afgørende for, hvilken undervisning der udføres i klasseværelset.

Handleperspektivet er centreret omkring en konkret undervisning, der benyttes som case. Før afsnittet redegøre først for kildekritik og kausalitetsforståelse for at sikre en fælles forståelse af begreberne. Derefter bliver der analyseret på interviews, som er blevet indsamlet. Informanterne fremfører en negative diskurs omkring kildekritik og kausalitet på mellemtrinnet. Det leder mig frem til casen, som er et bevis på, at kildekritik ikke er for svært for eleverne, hvis det varetages på en måde, der er niveau og alders afstemt.

Efter casen, analyseres der på, hvad man så egentlig kan og skal gøre med kildekritik i undervisningen. Derefter bliver casen undersøgt for, hvordan den er demokratisk dannende. Afsnittet afsluttes med en overvejelse omkring, hvad undervisningen i casen kræver af læreren, og hvordan øvelsen kan adapteres i forhold til niveau. Opgaven afsluttes med en konklusion som binder opgavens dele sammen til en besvarelse på problemformuleringen.

Metode

Metode

Til denne bachelor er der indsamlet empiri i form af en case samt to interviews af lærere, som varetager historiefaget på mellemtrinnet på Rismølleskolen i Randers. Ingen af de to lærere har historie som linjefag, men de er anvendt, da de stod for historieundervisningen på den skole, hvor tredje praktik foregik. Den ene informant var tillige underviser i den klasse, hvor casen er indsamlet.

Interviewene er indsamlet for at vise, hvilken diskurs der gør sig gældende i forbindelse med kildekritik i 4. klasse. Da der kun er indsamlet to interviews, er der en lav generaliseringsgrad men til at fremstille den diskurs, der var blandt de lærere som underviste på mellemtrinnet på Rismølleskolen i Randers, fungerer interviewene. De kan sige noget om, hvordan lærerne håndterer historieundervisningen, og hvilken historiedidaktik de orienterer sig imod.

I forbindelse med interviewene er den kvalitative metode benyttet, da sigtet var at undersøge, hvordan lærerne underviste, hvilken historiedidaktik de anvendte samt, hvordan de anvendte historiefaglige metoder i deres undervisning. En kvantitativ undersøgelse, havde ikke haft samme virkning for denne opgave, da undersøgelsen ikke omhandlede, hvor mange historie-lærere, der underviste med historiefaglige metoder, men nærmere hvordan der blev undervist. Dertil forekom en kvalitativ undersøgelse som mest fyldestgørende.

Den kvalitative undersøgelse er foretaget som semistrukturerede interviews. En fordel ved den kvalitative undersøgelse, som semistruktureret er, at den er hermeneutisk. Det giver mulighed for at afvige fra spørgeskemaet, hvis der er brug for en uddybende kommentar, der skaber en ny eller bedre forståelse.

I opgaven vil undersøgelsen blive brugt til at undersøge, hvilken diskurs der er hos de lærere der varetager historiefaget på mellemtrinnet på Rismølleskolen i Randers, og ud fra denne diskurs vil der blive foretaget et handleperspektiv.

Metode

Casen er indsamlet i den 4. klasse, som blev tildelt i tredje praktik. Casen er en konkret undervisning foretaget i praktikperioden. Efter undervisningen blev der skrevet noter ned for at huske, hvad der skete, samt en efterfølgende samtale med klassens normale historielærer, der ligeledes delte sine noter fra undervisningen. Det var der mulighed for, fordi undervisningen var blevet observeret af praktiklæreren.

Casen kan vise, hvordan der helt specifikt blev undervist i lige netop den 4. klasse. Casen er medbragt i opgaven for at vise, hvordan en undervisning, der er centreret omkring kildekritik, kan udføres i en 4. klasse, uden at det bliver for svært for eleverne, men hvor de lærer kildekritiske metoder. Casen vil i opgaven blive bundet sammen med noget af den teori, som der redegøres for, og casen vil derfor blive brugt som bevis for, at en 4. klasse godt kan arbejde med kildekritik. Dog skal det nævnes, at casen er et eksempel, og derfor har den en generaliseringsgrad, men en lærer må altid tilpasse sin undervisning til den aktuelle klasse.

Opgaven kombinerer indsamlet empiri med teori. Empirien analyseres ud fra teorien, og ligeledes benyttes teorien til at konstruere et handleperspektiv. Udsagn og normative orienteringer er ligeledes udbygget af anvendt teori. Teorien bruges endvidere til, at analysere problemstillingen og derved give et teoretisk underbygget svar på problemformuleringen i opgavens konklusion.

I opgaven er der blevet anvendt teori, som underbygger den orientering af historiefaget som bl.a. casen arbejder ud fra. Det er dermed et bevidst fravalg af Anders Thomsen, da en kultur- og normoverførsel ikke er i overensstemmelse med den historiedidaktik der bl.a. bliver anvendt i casen. Ligeledes er det et aktivt tilvalg af for eksempel Erik Lund og Peter Seixas, da deres historiedidaktik er kompetenceorienteret, hvilket denne opgave mener er en forudsætning for demokratisk dannelse. Peter Seixas og Tom Morton, er ydermere nyere historiedidaktisk teori.

Demokratisk dannelse

I opgavens problemformulering fremgår begrebet demokratisk dannelse som et centralt begreb. Men hvorfor bør elever i en 4. klasse dannes demokratisk, og hvad vil det i grunden sige, at være demokratisk dannet? Demokratisk dannelse fremstår som et grundvilkår for det repræsentative demokrati, da det repræsentative demokrati kræver handlende deltagerer. Demokratisk dannelse omhandler flere aspekter og er derfor ikke et begreb med en enkel definition. I dette kapitel vil læseren blive ført igennem den proces, der slutteligt vil resultere i en opsummering af opgavens forståelse af demokratisk dannelse, understøttet af en teoretisk tilgang.

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

Klafki opstiller tre grundlæggende evner, som kendetegner dannelse. Klafki omtaler de tre evner som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2011). Konkret omhandler de tre aspekter frihed til selv at bestemme over egne livsvilkår, krav, mulighed og ansvar for retten til at være medskabere af det fælles samfund og solidaritet da, selv- og medbestemmelse kun kan realiseres ved en gensidig anerkendelse samt, at de der har retten til selv- og medbestemmelse yder solidaritet med de mennesker, som er afskåret fra mulighederne for selv- og medbestemmelse (ibid.). De individer, der indgår i demokratiet som dannede mennesker, skal altså være personer der har evnen til selv at tage stilling, og de skal være i besiddelse af evnen til at dele ansvaret og tage del i udviklingen af samfundet på bl.a. politisk og kulturel vis.

Handlekompetence

"Demokrati er nok en styreform, men den forudsætter jo deltagere – handlekompetente deltagere – der har tillid til egne muligheder og er villige til at tage stilling og handle – på en ansvarlig og kompetent måde" (Schnack 2003, p. 28). Citatet af Karsten Schnack åbner op for en forståelse af demokratiet som mere end blot en styreform. Demokratiet kræver, som det fremgår af citatet, deltagere. Schnack opstiller i citatet kriterier for, hvilken type deltagere som demokratiet har brug for – handlekompetente deltagere.

Karsten Schnack beskriver demokrati med en enkelt sætning: *"Demokrati er deltagelse"* (ibid., p. 28). Ud fra denne beskrivelse bliver demokrati noget man gør, man deltager altså ikke blot i demokratiet, men man er demokratisk deltagende. For at være demokratisk deltagende kræver det, at man kan handle. Handlekompetence skal iflg. Schnack forstås som at handling, modsat bevægelse, ikke har et direkte årsags-virkning forhold. Handling baserer sig på motiver, intentioner og ønsker (ibid.). Dermed fremkommer det, at deltagerne i demokratiet skal kunne omsætte deres tilegnede kompetencer til handling. Med andre ord, at man vil noget, og at man gør noget. Det som Klafki kalder henholdsvis selvbestemmelse og medbestemmelse. At gøre noget kræver, at man har fået nogle kompetencer, samt at man har tillid til sig selv og sine muligheder for at handle, og at handlingen betyder noget. Spørgsmålet, om hvorvidt det er lærerens opgave at danne eleverne i denne forstand, bliver ekspliciteret i folkeskolens formålsparagraf §1 stk. 2 *"Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"* (Undervisningsministeriet, 2017). Handlekompetence bliver en del af begrebsafklaringen, fordi handlinger udspringer af det enkelte menneskes beslutninger, som er begrundet af værdier og normer (Schnack, 2003). Men hvordan kan man fremme handlekompetencer, og hvordan opfylder man formålsparagraffen §1 stk. 2? Det vil opgaven forsøge at give et svar på.

Epoketyperiske nøgleproblemer

Som nævnt omhandler demokratisk dannelse det frie menneskes ret, mulighed og ansvar, over for sig selv og samfundet samt at kunne handle. For at gøre sin ret gældende må individet tilegne sig nogle kompetencer eller evner. Klafkis begreber; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, er dog ikke kompetencer, som det selvstændige menneske udvikler på egen hånd.

Til at besvare spørgsmålet om, hvordan man kan udvikle handlekompetence benytter Klafki begrebet epoketyperiske nøgleproblemer. Som begrebet antyder, omhandler det nuværende universelle problemer, det vil sige, at det er problemer, som er grænseoverskridende og berører alle, samt at problemerne er dynamiske, og derfor kan være anderledes om 100 år. Epoketyperiske nøgleproblemer berører som nævnt alle, derfor giver det anledning til forskellige holdninger og forskellige handlingsforslag. *"I denne betydning er dan-*

nelse frem for alt karakteriseret ved evnen til at handle netop ud fra denne indsigt, altså at kunne afgøre stridsspørgsmål på rationelvis; det vil dog også sige at afkræve sig selv og andre en argumentativ begrundelse for standpunkter og afgørelse" (Klafki, 2011, p. 81). At kunne arbejde med epoketyperiske nøgleproblemer er dermed afgørende i forhold til demokratisk dannelse, da man via arbejdet med emnerne udvikler handlekompetence og tager stilling ud fra egne meninger, men samtidig også er åben overfor inputs fra andre involverede. I citatet fra Klafki fremgår det eksplicit, at handlekompetencen er *"at kunne afgøre stridsspørgsmål på rationelvis; det vil dog også sige at afkræve sig selv og andre en argumentativ begrundelse for standpunkter og afgørelse"* (ibid., p. 81). Klafkis brug af ordet rationel bliver afgørende for forståelsen af demokratisk dannelse, da der er en kløft mellem, hvad der er normativt, og hvad der er rationelt begrundet.

For at elever i folkeskolen skal afgøre stridsspørgsmål – som opleves relevante i deres livsverden – (som fx hvorfor Lasse væltede) på rationel vis, kræver det blandt andet, at eleverne har arbejdet med kildekritik for at forstå de kausale sammenhænge. Når der skal findes en forklaring på 'en episode i frikvarteret', er det ikke tilstrækkeligt at Lasse mener, at Lars skubbede. Den rationelle afgørelse må befinde sig på, at argumenter – eller forklaringer – fremføres. Eleverne skal gennemskue kilden og kausale forhold – har Lars og Lasse været uvenner før episoden, var trappen lige blevet vasket da Lasse faldt, havde Lasse løbet, hvor han ikke skulle, eller var personerne, som fortæller historien selv tilstede? Eleverne skal altså tænke i årsager og sammenhænge og dermed bruge de til rådighedsstående kilder til at skabe en kausal sammenhæng.

Når Klafki benævner vigtigheden af at arbejde med epoketyperiske nøgleproblemer, er det netop fordi, at eleverne kan bruge det de lærer, ved at diskutere fx klima, miljø etc. Når man diskuterer miljøspørgsmål eller, hvis eleverne skal opklare en konflikt i skolegården, skal eleverne forholde sig til generelle kildekritiske spørgsmål, men de skal også – som citatet af Klafki fremstiller det – kunne argumentere og dermed have en mening og udvise denne mening. Eleverne skal altså have selvbestemmelse, da de meninger, som de skal udtrykke, er deres egne, og de skal have modet til at kunne ytre disse, og eleverne skal have tillid til, at deres holdninger er lige så værdifulde som andres. Hvis Eleverne kan

tænke i kausale forhold og dermed abstrakt, vil de i større grad formå at styrke deres hjemmel og rygdækning i deres argumenter. Med stærke argumenter, kan eleverne i højere grad manifestere deres selv- og medbestemmelse.

Opsummering af demokratisk dannelse

Ovenstående redegørelse for begrebet demokratisk dannelse er af overordnet menneskelig karakter "dannelse vedrører os selv som personer" (Schnack, 2003, p. 23). Det vil sige, at jeg bevidst fravælger, at eleverne skal have kendskab til, hvordan det demokratiske samfunds institutioner er opbygget. I denne forståelse af demokratisk dannelse er fokus på, hvilke egenskaber som det enkelte menneske skal besidde for at kunne handle i et samfund med selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Demokratisk dannelse er altså at have selvbestemmelse over egne livsvilkår samt at disse bliver accepteret af andre på lige fod med, at man accepterer andres valg af fx religiøsitet, seksualorientering, politiske standpunkter m.m. Ligeledes omhandler demokratisk dannelse, at eleverne kan tage del i et projekt sammen med andre. I forhold til en 4. klasse kan det omhandle et skoleprojekt eller det sociale sammenhold i klassen. Med andre ord: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Derudover omhandler demokratisk dannelse, at eleverne kan gennemskue et argument, eller at de kan stille opklarende spørgsmål til en sag. Det er ikke et realistisk krav, at eleverne kan stille spørgsmål til en politikers bias, men eleverne i 4. klasse kan godt lære at stille spørgsmål til en episode, og gennemskue, ved hjælp af metoder, hvorfor noget sker eller skete jf. eksemplet med Lasse og Lars. Dermed bliver demokratisk dannelse at kunne fungere og interagere med andre frie mennesker og danne sine egne meninger på rationel vis.

Historie på mellemtrinnet

Historiedidaktik

Historiedidaktiske paradigmer

Iflg. Bernard Eric Jensen kan historiefaget inddeles i tre hovedkategorier, når historiedidaktik skal defineres. Jensen omtaler de tre kategorier som; centralstyret historiedidaktik, fagstyret historiedidaktik og deltagerstyret historiedidaktik (Jensen, 2012). De tre nævnte historiedidaktikker er udtryk for Bernard Eric Jensens fortolkninger på; kompetenceorienteret historiedidaktik, kulturoverførende historiedidaktik samt historiebevidsthedsdidaktik. Den overvejende grund til at det er Bernard Eric Jensens begreber, som bliver brugt i dette afsnit, skyldes bl.a. at begreberne tydeliggøre et normativt paradigme, og er således ikke neutrale begreber. Det er dermed ikke ligegyldigt om man ser historiefaget ud fra Anders Holm Thomsens, Bernard Eric Jensens, Erik Lunds eller Peter Seixas' synspunkter, da de hver især har en holdning til historiefaget i skolen.

Den centralstyrede historiedidaktik er iflg. Bernard Eric Jensen at betegne som en kanondidaktik, hvis formål er en kultur- og normoverførelse. Det vil sige, at historiefagets formål iflg. den centralstyrede historiedidaktik kan betegnes som en statsstyret erindringspolitik, som vi ser det med bl.a. kanonen, der definerer, hvad der er særligt dansk. En centralstyret historiedidaktik er, at det er magthaverne, der definerer, hvad faget skal bruges til (ibid.). Som Jensen påpeger, er det folketinget, som bestemmer, hvilken historieundervisning folkeskolen skal praktisere. Derfor foreligger muligheden for, at magthaverne ønsker en selvstændig kritisk tænkende befolkning. Jensens påstand om, at den centralstyrede historiedidaktik pr. definition er kultur- og normoverførende kan derfor ikke accepteres som entydigt sand, men begrebet påpeger, hvad Jensen mener om en kulturoverførende historiedidaktik.

For den fagstyrede historiedidaktik er det centrale, at eleverne skal arbejde med de historiefaglige metoder, samt at historiedidaktiske eksperter bestemmer, hvordan faget skal bruges, fremfor det til enhver tid siddende folketing (ibid.). Fagstyret historiedidaktik har den fordel,

at den – modsat den centralstyrede – gør eleverne i stand til selv at tage stilling på rationel vis ved hjælp af metoder. Fagstyret historiedidaktik har den ulempe, at historiefaget kan reduceres til blot at blive et metode fag, hvor eleverne sidder med et skema og leder efter de ting i kilden, som læreren ønsker.

Den brugerstyrede historiedidaktik har historiebrugeren i centrum for sin undervisning. Brugerstyret historiedidaktik belyser, at alle mennesker er brugere og skabere af historien, og det er elevernes egen brug, som skal være i centrum for undervisningen. *"Tilgangen kan kaldes en brugerstyret historiedidaktik, fordi skolens brugere (dvs. Også børn og unge) fik tildelt en væsentlig del af definitionsmagten – dvs. De skulle have en betydelig indflydelse på, hvad skulle være indholdet af skolens historieundervisning"* (ibid., p. 103). Iflg. Jensen er argumenterne for en brugerstyret historieundervisning, at eleverne husker, hvad der virker relevant for dem, og tilgangen er demokratisk dannende, da eleverne får medbestemmelse i undervisningen (ibid.).

En kritik af brugerstyret historiedidaktik, som Jensen selv tilslutter sig, er, at elever – iflg. Jensen – selv skal bidrage med, hvad de mener, der er vigtigt for dem. Denne undervisningsform, vil være svær at eksekvere i en 4. klasse, eftersom man ikke kan forvente, at eleverne har viden til selv at afgøre, hvad de har brug for i historiefaget. Hvis det antages, at eleverne kan redegøre for netop den historieundervisning, som de har brug for, kan spørgsmålet, om hvordan man tilrettelægger en individuel historieundervisning til 20 forskellige børn i ét undervisningsforløb, rejse sig.

Historisk tænkning – the six concepts

Bogen "The Big Six Historical Thinking Concepts" introduceres af Peter Seixas og Tom Morton i 2013. Som navnet antyder præsenteres en historiedidaktik omhandlende historisk tænkning ud fra seks kategorier. Historisk tænkning – the six concepts – er en historiedidaktik, hvor børn skal lære at tænke som en historiker. *"The six historical thinking concepts constitute a framework for helping students to think about how historians transform the past into history and to begin constructing history themselves"* (Seixas & Morton, 2013, p. 4). Formålet ved denne historiedidaktik er, at eleverne bliver i stand til at gennemskue, hvordan historie bliver skabt af historikere, og derved bliver eleverne i stand til at gennemskue fortællinger.

Iflg. Seixas og Morton skal historiefaget være et fag, hvor eleverne igennem deres skolegang oplever progression i historiefagets metoder. Seixas og Morton sammenligner med de naturvidenskabelige fag, hvor eleverne igennem deres skolegang udbygger deres kompetencer for til sidst at kunne løse komplicerede matematiske problemer. Historieundervisningen bør iflg. Seixas og Morton følge den samme grundide om, at eleverne igennem deres skolegang skal flytte sig fra det simple til det komplekse (ibid.) *"Students can use the concepts to move from depending on easily available, commonsense notions of the past to using the culture's most powerful intellectual tools for understanding history"* (ibid., p. 3).

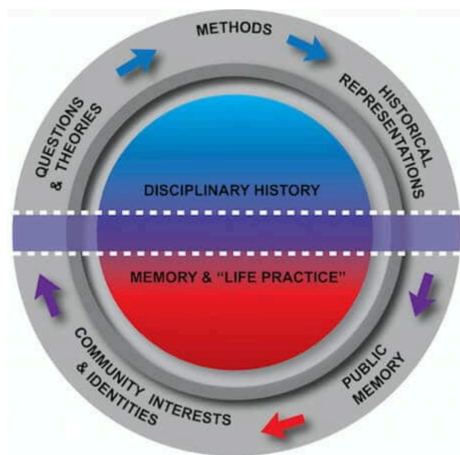
I arbejdet med at flytte eleverne fra det simple til det komplekse opstiller Seixas og Morton fire niveauer, inden for hver af de seks kategorier. De seks kategorier, som eleverne iflg. Seixas og Morton skal arbejde med for at opnå historisk tænkning, er: Historical significance, Evidence, Continuity and Change, Cause and Consequence, Historical Perspectives og The Ethical Dimension (ibid., p. 4). Eleverne skal inden for hver af de seks kategorier arbejde sig frem til en bevidsthed omkring, hvordan man skaber historie, og derved også styrke eleverne i at tage kritisk stilling og handle på baggrund af en kompleks forståelsesramme for at nedbryde og analysere.

En undervisning som tager udgangspunkt i den ovenstående historiedidaktik er, en undervisning som fordrer historiske og intellektuelle kompetencer. En udfordring ved at undervise ud fra "The Big Six" er, at denne undervisning har til formål at nedbryde narrativer som for eksempel nationale fortællinger, der fremfører dansken som særlig og speciel. Eleverne bliver med ovennævnte historiedidaktik tværtimod individer, der formår at stille spørgsmål til, hvorfor man har valgt at fremstille historien på en bestemt måde. Disse kompetencer kan ligeledes styrke solidaritetsevnen, som Klafki omtaler, da eleverne bliver i stand til at forstå andre kulturer, hvorfor de opfører sig på en bestemt måde, og hvilke historier de har om dem selv og andre. Eleverne bliver derved kompetente til at navigere i verden og forstå andre kulturer og andre mennesker, også dem der ikke ligner dem selv.

Den lilla bro – En ny historiedidaktik

Peter Seixas præsenterer en model, hvori man skelner mellem historiefaglige kompetencer og kollektive identitetsskabende fortællinger. Modellen er designet til en historieundervisning,

hvor de fortællinger som eleverne kender og måske identificerer sig selv med bliver undersøgt med historiefaglige metoder. *"memories (...) are subjected to and enlarged by critical, historical scrutiny, feeding back into public memory"* (Seixas, 2016). Med memories henviser Seixas til den historie/fortælling som er blevet skabt i samfundet. Seixas præsenterer dermed en undervisning som tager udgangspunkt i det han omtaler som den lille bro.



(Model af Peter Seixas, der viser den lille Bro)(Seixas, 2016)

Modellen arbejder videre med de metoder, som eleverne bliver bekendte med i en undervisning, der er inspireret af den historiske tænkning, som bliver præsenteret i "The Big Six". Formålet med modellen er, at historieundervisningen ikke bør være en undervisning som fokusere på historiefaglige kompetencer alene, men undervisningen bør befinde sig i et spændingsfelt mellem det som eleverne kender i forvejen, og kompetencer til at forstå dem selv og de identitetsskabende fortællinger.

Peter Seixas introducerer en model, der forbinder den brugerstyrede historiedidaktik som Bernard Eric Jensen tilslutter sig og den kompetenceorienteret historiedidaktik som bl.a. Erik Lund, Tom Morton og Peter Seixas henviser til.

Historiedidaktisk orientering og overvejelse – et normativt perspektiv

Bernard Eric Jensen opstiller – som der vises ovenfor – at der findes tre overordnede kategorier indenfor historiedidaktikken, og dermed implicit at man som historielærer må indtage én af de tre ovennævnte kategorier. Jensens opfattelse bliver dog udfordret af en didaktik udtænkt af Peter Seixas, der mener, at historiedidaktik må findes mellem fælles historier og historiefaglige kompetencer.

Som historielærer må man gøre sig bevidst om, hvad det er man vil med faget og en skarp skelnen mellem de tre hovedkategorier findes vanskelig, da læreren ikke blot skal forholde sig til egne overbevisninger men ligeledes skal forholde sig til lovgivningen. Jeg er derfor enig med Jensen, når han skriver: "(...) [D]er kan godt være glidende overgange eller blandingsformer af disse didaktikker" (Jensen, 2012, p. 96). Citatets ordlyd fremstiller det dog som, at historiedidaktik kun kan findes inden for de tre hovedkategorier.

Opgavens historiedidaktiske orientering er defineret ud fra idealet om demokratisk dannelse, samt folkeskolens formålsparagraf §1, stk. 3, som lyder: "*Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati*" (Undervisningsministeriet, 2017). Jeg mener således, at historiefaget skal være med til, at give eleverne kompetencer til at kunne tage stilling og handle rationelt. Dette indebærer, at eleverne får kompetencerne til at kunne håndtere udsagn og situationer, for på den måde at blive kompetente borgere i samfundet.

Opsummerende orienterer denne bachelor sig imod det, der af Jensen omtales som den fagstyrede historiedidaktik. Mere præcist findes teorier, metoder og modeller, af Peter Seixas og Erik Lund særligt anvendelige. Dette underbygges af en subjektiv fagdidaktisk orientering, hvor eleverne skal arbejde med kildekritik, men ikke kildekritik for kildekritikkens skyld. Arbejdet med kildekritik i historiefaget bør være en metode, der bliver internaliseret hos eleverne, så de kan navigere i nyhedsudsendelser, sociale medier samt at de kan stille sig kritiske overfor deres bedsteforældres beretninger om besættelsen og stille sig selv spørgsmål som; hvor meget kan man huske, om noget der skete for over 70 år siden, hvis man var 6 år gammel? Historie er altså, en vej ind til demokratisk dannelse, som begrebet er beskrevet i tidligere afsnit.

Kildekritik og kausalitetsforståelse – En vej til demokratisk dannelse på mellemtrinnet

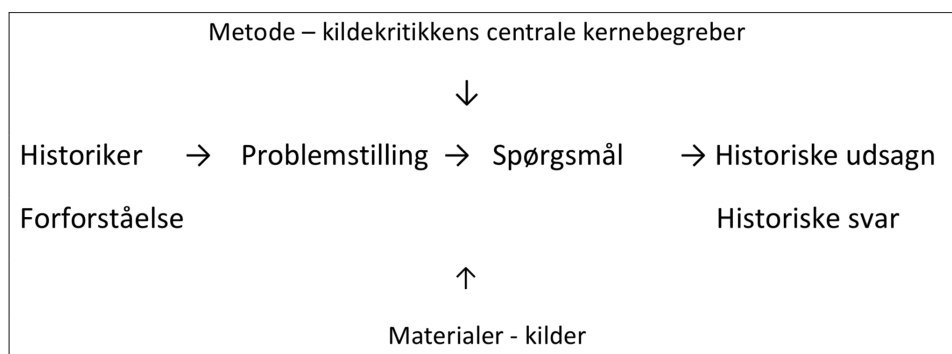
Som tidligere nævnt er en vigtig del af den demokratiske dannelse at kunne tage stilling og handle. Selvbestemmelse – en mening eller en holdning – er ikke kun forbeholdt de mennesker, der har en bestemt alder. Dvs. at børn på mellemtrinnet eller indskolingen også har ret til at have en holdning, men med retten til at have en holdning kommer også andres ret til at være kritiske overfor de udsagn, man kommer med. Denne ret er i solidaritetens navn også gældende modsat. For at opnå en rationel debat, elever imellem, kan det således gavne dem, hvis de har stiftet bekendtskab til de kildekritiske standardspørgsmål som for eksempel, hvad er kildens tendens/bias, første eller anden håndskilder, ophavsperson etc. Det er *ikke* denne bachelors intention, at elever på mellemtrinnet skal udføre kildekritiske analyser i stort omfang. Derimod vil jeg give et bud på, hvordan man ved hjælp af kildekritikken kan udvide børnenes tænkning, når der opstår en konflikt eller en diskussion, og jeg vil bruge kildekritikken som et begreb eleverne kan *påbegynde* at bruge i deres egen livsverden. *"Historiefaget må simpelthen gives en form, hvor det aktualiserer sig for de elever, som møder faget i skolen, hvilket indebærer at omhandle sagforhold og kompetenceområder, som opleves som gyldige og relevante for dem"* (Christiansen & Knudsen, 2015, p. 41). Eleverne skal derfor starte tidligt med kildekritikken, så den opleves som brugbar for deres liv, og ikke blot som en kompetence de skal lære i 8-9. klasse, så de opnår den bedst mulige karakter, for derefter at glemme det igen.

Når der arbejdes med kildekritik på mellemtrinnet, må det være særligt udvalgte kildekritiske spørgsmål, som man arbejder med. Dette begrundes med, at elever i fjerde klasse med alt sandsynlighed *ikke* vil kunne gennemskue et bias i en politisk brandtale, og derfor må niveauet af kildekritik afstemmes med den klasse som der undervises. Men for at læreren kan udvælge kildekritiske spørgsmål, som er tilpasset hans/hendes klasse, må læreren have et kendskab til kildekritikken og dens arbejdsmetoder.

Derfor vil dette kapitel redegøre for, hvad kildekritik og kausalitet er som arbejdsmetoder i historiefaget, og derefter vil jeg fremsætte en case over egen undervisning i kildekritiskkompetence.

Kildekritik og kausalitetsforståelse defineret ud fra et funktionelt kildebegreb

Kildekritikken omhandler brugen af kilder. *"Historikeres kilder kan være alt mellem himmel og jord: gamle redskaber, møbler, bygninger, vejforløb, byplaner, hvad som helst de kan bruge til at skaffe sig oplysninger om det historiske emne, der måtte interessere dem. Men som regel er det tekster"* (Busck, 2008, p. 11). Funktionel kildekritik er en undersøgelse af de kilder, der kan være behjælpelige med at give svar på de spørgsmål, som man ønsker besvaret. I kildekritikken er det afgørende at, *"det er bruken af kildematerialet som gør det til mulige kilder hvis materialet kan svare på de spørgsmål vi vil ha svar på"* (Lund, 2011 p. 88). I kildekritikken ligger der samtidig en erkendelse af, at *"den større helheten som restene var en del av er borte, og den er borte for altid"* (ibid., p. 89). Kildekritikken omhandler det faktum, at historien aldrig kan genskabes, og derfor kan kildekritikken give det bedst mulige bud ud fra de spørgsmål som stilles, men en objektiv sandhed vil man ikke kunne genskabe. Kildekritikken er hermeneutisk, da *"forståelse, og dermed viden, skabes gennem spørgsmål til kilden og fortolkning af svar via den hermeneutiske cirkel, hvor nye svar leder til nye spørgsmål og dermed bedre forståelse"* (Ankersborg, 2012, p. 57). Kildekritikkens opgave er dermed at belyse arbejdsemnet ud fra, hvad en given kilde afgiver af information, men også at undersøge om der findes kilder, der giver en anden forklaring. Det hermeneutiske i kildekritikken underbygges af, at historikeren er et subjekt, som stiller spørgsmål. Derfor vil en anden historiker kunne bruge den samme kilde, men da det er spørgsmålet til kilden, som afgøre, hvilke svar der gives, vil de to historikere ikke nødvendigvis kunne få samme svar ud af kilden. Nedenstående model er medtaget for at illustrere omtalte proces, når der skal arbejdes kildekritisk.



(Model af Den Historiske Forskningsproces) (Pietras og Poulsen, 2016, p. 40)

Som modellen viser, er det subjektet, der med sin personlige og kulturelle forforståelse, som søger et emne undersøgt. Ud fra undersøgerens interesse formuleres der et spørgsmål, som man ønsker svar på. Det bliver det spørgsmål, som man undersøger kilden med. Kun ud fra et bestemt spørgsmål, givet ud fra en bestemt interesse, der er gjort af en bestemt person, kan kilden give et svar. Kildens svar er medvirkende til en ny forståelse af emnet, som igen danner nye spørgsmål til kilden, eller også giver kilden et svar, der må søges bekræftet eller afkræftet af en anden kilde. (Pietras og Poulsen, 2016) En udbygning af modellen kunne således være med en pil tilbage til fase 1, samt en stiplet linje, som leder over i en ny model. Denne udbygning er inspireret af den hermeneutiske cirkel, der søger nye svar på baggrund af tidligere, og hvor undersøgeren aldrig kommer tilbage til sit oprindelige udgangspunkt.

Kildekritik er en forudsætning for at forstå kausale forhold. Kausalitetsforståelse omhandler samspillet mellem årsag og virkning og er derved en måde, hvorpå man kan anvende kilder. Fokus bliver flyttet fra hvad der skete, til hvorfor noget skete, og hvilke udløsende forhold og/eller konsekvenser som dette medførte (ibid., 2016). "*Causes and consequences of an event are not a simple walk from point A to point B. Instead, we would be better to picture a web of interrelated causes and consequences, each with various influences*" (Seixas & Morton, 2013, p. 110). Som det fremhæves i citatet, er kausalitet ikke en lige vej, og derved er historien ikke deterministisk da en hændelse bestemmes af tilfældigheder, kontekst, strukturer, de enkelte aktører m.m. (ibid.). Iflg. Erik Lund opfatter mange elever kausalitet i historiefaget på lige fod med årsag og virkning i naturvidenskaben i den forstand, at når man gør x sker y. Lund omtaler denne tankegang som elevdeterminisme og benytter i denne sammenhæng en analogi hvor et lokomotiv trækker en togvogn ad et fastlagt spor og ender ved den togstation som

sporene ender ved. *"Årsak er som et lokomotiv som dytter i gang en jernbanevogn langs et fastlagt spor mot et på forhånd fastlagt mål"* (Lund, 2011, p. 34). Dermed fremstår en åbenlys udfordring i historiefaget, som læreren må være opmærksom på. Lund opstiller fem niveauer som eleverne kan befinde sig på, som det ses i nedenstående skema.

- | | |
|---------|--|
| Nivå 1: | Det er ingen logikk bak årsaker i historie; ting hender; historien «folder seg ut». Kausalitet er uproblematisk. |
| Nivå 2: | Årsaker er bundet til hverandre en etter en i en rekkefølge; en hendelse «må» skje fordi årsakene følger etter hverandre «mekanisk». |
| Nivå 3: | Årsaker er som vitenskapelige krefter som handler sammen; «unike» hendelser ble forårsaket av en bestemt sammenstilling av «faktorer». Noen årsaker var klart viktigere enn andre. |
| Nivå 4: | Årsaker er som et nettverk: Selv om enkelte årsaker («knutene i nettverket») kan være av betydning, så er forholdet mellom årsakene viktig. Dette endrer seg over tid. |
| Nivå 5: | Det er en sammenheng mellom historiske årsaker og den verdi som historikerne tillegger dem; historikerens måter å tenke på former ideer om årsaksforhold. |

(Skema der viser Erik Lunds fem niveauer for kausalitetsforståelse) (Lund, 2011, p. 35)

I Arbejdet med kausalitetsforståelse må læreren være opmærksom på, hvilket niveau eleverne befinder sig på, og forsøge at lede eleverne op igennem niveauerne. Skemaet er en hjælp til historielæreren, der ekspliciterer de udfordringer, der kan være ved at starte tidligt med kausalitetsforståelse i de mindre klasser. Samtidig påviser skemaet også, at der må arbejdes med elevernes kausalitetsforståelse for at sikre, at de udvikler en nuanceret årsags-virknings forståelse. Kausalitetsforståelse kan linkes til den demokratiske dannelse, da en udviklet forståelse af sammenhænge kan bruges til at analysere udsagn, og ligeledes giver det eleverne muligheden for selv at kunne argumentere rationelt på et oplyst og nuanceret grundlag.

Handleperspektiv

På baggrund af interviews indsamlet i forbindelse med denne bacheloropgave blev det tydeligt, at lærerne som blev interviewet ikke arbejdede med kildekritik i 4. klasse. lærerne mente, at det var for svært for eleverne og lærerne manglede det faglige niveau for at lave en kildekritisk undervisning på mellemtrinnet. Som det fremgår af følgende citat var lærerens didaktiske fokus orienteret imod en kultur- og normoverførende historiedidaktik. *"Hele dannelsesbegrebet synes jeg også er rigtig vigtigt, fordi jeg synes at det er en del af den almene dannelse og have en viden om historien på en eller anden måde"*(IP2, 2018, bilag 2, 16). Da samme lærer blev spurgt ind til, om der i historietimerne blev undervist i kildekritik eller kausalitet svarede læreren: *"Nej. Det gør jeg ikke. (...) Det er meget fakta baseret det jeg arbejder med på indskoling og mellemtrinnet"* (IP2, 2018, bilag 2, 18). Da der i interviewet blev spurgt ind til, om IP2 mente, at en undervisning i kausalitet og kildekritik var mulig svarede IP2: *"Altså på et meget lavt niveau, så tænker at det er nok sandsynligt men, men det er ikke noget jeg har gjort mig særligt meget i fordi at, jeg synes det har været svært"* (IP2, 2018, bilag 2, 22). Det fremgår altså, at metodearbejde er svært for en lærer, der ikke er uddannet historielærer, men også at metoder kun kan arbejdes med på et meget lavt niveau. Kildekritik blev ligeledes oplevet som et svært emne for IP1, der til spørgsmålet om kildekritisk arbejde svarede: *"Jeg tror at det bliver for abstrakt for børn. (...) På nogen plan gør det måske også, hvis man skal være helt ærlig for en selv. (...) Så vælger man nogen gange det, som også er nemmere tilgængelig"* (IP1, 2018, bilag 1, 28). IP1 omtaler dels, at kildekritik er svært for læreren, hvilket derved smitter af på den undervisning, som bliver eksekveret i klasseværelset. Når IP1 omtaler, at man vælger det, som er mere tilgængeligt henvises der også til, at man bruger læremidler, som er mindre forberedelses tungt.

Iflg. Fællesmål skal *"eleverne træner færdigheder i at analysere kilder. Eleverne stifter bekendtskab med begreber som første- og andenhåndsvitner, ophavssituation og troværdighed (...)"* (EMU, 2018). Det findes problematisk at lærerne ikke benytter sig af historiefaglige metoder, da det er opført som et obligatorisk mål for elever i 3-4. klasse. Når eleverne ikke får muligheden for at arbejde med kildekritik og kausalitetsforståelse, opleves det som en konsekvens af, at historiefaget ikke varetages af en historielærer. *"(...) Altså jeg vil gerne have historie på mel-*

lemtrinnet jeg vil helst ikke have udskolingen. Det synes jeg er for svært, men det er typisk et fag der bliver givet også til dem der ikke har den store lyst til det, fordi de lige mangler en time eller to timer" (IP2, 2018, bilag 2, 26). Iflg. IP2, opleves historiefaget som et fag, der er nedprioriteret. Det giver en forståelse for, hvorfor de lærere som underviste ikke var uddannet til faget.

Jeg vil i dette afsnit omhandlende handleperspektiv fremvise en undervisning, der ikke er kultur- og normoverførende. Jeg vil vise, hvordan man kan arbejde med kildekritik i en 4. klasse. Nedenstående case er et eksempel på, hvordan en undervisning centreret omkring kildekritik kan se ud i en 4. klasse. Eksemplet er ligeledes et svar på, hvordan kildekritik hverken behøver at være kedeligt eller alt for svært for børn i 4. klasse. Det vender jeg tilbage til i senere afsnit.

Case: Et besøg fra Cairo¹

Eleverne i 4.b. på Rismølleskolen i Randers skal have historie. Eleverne har de sidste par uger haft en fjerdeårs studerende som praktikant, hvor eleverne har arbejdet med Det Gamle Egypten. Eleverne har i de foregående uger arbejdet med begreber som faraoer, mumier, magtsymboler, hieroglyffer samt levn og beretninger. Eleverne skal i nedenstående case stifte bekendtskab med kildekritisk arbejde.

Klokken ringer ind til time efter et kort frikvarter. Da praktikanten kort efter træder ind i lokalet, ser eleverne lidt underligt og småforvirret op på ham, og de begynder at finde deres pladser og sætter sig ned. Praktikanten går som om, han bærer på noget tungt mellem hænderne. *"God formiddag elever i 4.b., mit navn er Mr. Shadow Digger, og jeg er museumsdirektør i Kairo, som ligger i Egypten"*. Eleverne kigger lidt spørgende på hinanden. *"Jeg kan forstå, at I er eksperter i Det Gamle Egypten, og at I har arbejdet meget med dette emne"* siger praktikanten, imens han stiller den tunge imaginære kasse fra sig på kateteret. *"Er det jeg hører rigtigt?"* spørger praktikanten, imens han kigger ud på eleverne i 4.b. En elev fra klassen siger: *"Vi har arbejdet med Det Gamle Egypten sammen med Andreas, han er vores praktikant"*. Praktikanten smiler, da han får fornemmelsen af, at eleverne er indstillet på at lege med. *"Det mente jeg nok, at jeg havde hørt. Jeg er kommet den lange vej fra Egypten, da vi har fundet noget ganske utro-*

¹ Casen er en rekonstruktion fra notater taget efter lektionen, samt noter fra praktiklærer der observerede undervisningen.

ligt" praktikanten sender et billede af Tutankhamons dødsmaske op på klassens smartboard (bilag 3). "Vi har fundet denne maske i en faraos grav, han hed Tutankhamon". En pige fra klassen rækker hånden op, og praktikanten nikker til hende. "Tutankhamon var en barnekonge, som levede for længe siden". Praktikanten smiler til eleven og siger: "Det er ganske rigtigt, jeg vidste, at jeg var kommet til det rigtige sted, I er jo eksperter". Pigen smiler og ser begejstret på sine klassekammerater. "Som i kan se på dette billede" siger praktikanten imens han peger op på smartboardet, "Er vores fund ganske utroligt, men vi har brug for hjælp til at finde ud af, hvad det er, og hvad den har været brugt til, så vores museumsgæster kan blive klogere, når de besøger os. Derfor er jeg kommet til jer i 4.b. på Rismølleskolen" En pige, der sidder nær ved kateteret, sidder med armene over kors og siger: "Øh, og hvordan har du så lige tænkt dig, at vi skulle kunne det?" Praktikanten smiler til eleven og kigger ud over klassen. "Et glimrende spørgsmål!" Praktikanten stikker hånden ned i sin taske, og hiver nogle papirer frem. "Jeg har jo selvfølgelig forberedt mig, inden jeg er kommet i dag" Praktikanten viser eleverne de papirer, som han har taget op tasken. "Når vi arbejder med kilder, som jeg har hørt fra Andreas, at I har gjort lidt i ..." Praktikanten bliver afbrudt i sin talestrøm, da en dreng nede fra bagerste række højt og begejstret siger: "Ja, altså Andreas har lært os, hvad et levn og en beretning er". Praktikanten stopper op og nikker anerkendende på hovedet. "Udmærket, hvad vil I kalde denne maske"? Spørger praktikanten og peger op på billedet af Tutankhamons dødsmaske. Den samme dreng udbryder, imens han halvt rejser sig i stolen: "Det er et levn, for det er en ting". Drengen ser selvtilfreds ud, da han igen indtager siddende position. Praktikanten ser meget glad og tilfreds ud, da han siger: "Det er fuldstændig rigtigt" samtlige elever ser glade ud, og praktikanten fortsætter. "På disse papirer er der nogle spørgsmål, som man arbejder med, når vi skal se på kilder, som for eksempel denne maske". Praktikanten udvælger herefter to elever som skal hjælpe ham med at dele papirerne ud. Da alle papirer er delt ud, stiller praktikanten sig igen oppe ved billedet af Tutankhamons dødsmaske. Han kigger ud på eleverne og siger: "Som I kan se på de arbejdsark jeg har givet jer, står der en række spørgsmål, som I skal besvare så godt I overhovedet kan, når man ikke så meget, er det helt okay, og når man meget er det også rigtig fint. Om en halvtime samler vi op på, hvad I har fundet ud af, og jeg vil tage nogle notater, samt jeres papirer med tilbage til Kairo. Denne undersøgelse skal I lave i de ekspert grupper som I sidder i". eleverne går derefter i gang med at undersøge masken, og besvarer de spørgsmål, som praktikanten har givet dem.

Kildekritisk undervisning på mellemtrinnet

"En kildekritisk undersøgelse kan sammenlignes med en detektivs undersøgelse og opklaring af en forbrydelse eller en politibetjents undersøgelse af for eksempel et færdselsuheld" (Pietras og Poulsen, 2016, p. 42). Når elever på fjerde klassetrin skal arbejde med kilder indrammer ovenstående citat i nogen grad processen. De skal arbejde sig frem til nogle mulige svar, på baggrund af den kilde som deres lærer har givet dem. Formålet er *ikke* at genskabe en nøjagtig sandhed, da fortiden er borte for altid (Lund, 2011), men i større grad at de kan komme med nogle fornuftige bud på, hvad de arbejder med. I forbindelse med kildearbejde i 4. klasse er det iflg. Erik Lund fornuftigt at starte kildekritik ved at undersøge genstande. *"Gjenstander er det naturlige startpunktet, uansett aldersnivå, når det gjelder å utvikle ferdigheter i å slutte til opphavssituasjon"* (ibid., p. 94).

Formålet med at arbejde med ophavssituationer og ophavspersoner tidligt i historieundervisningen er, at eleverne får en grundlæggende fornemmelse for, at verden har set anderledes ud, og ser anderledes ud andre steder i verden, samt, og muligvis vigtigere, at mennesker oplever situationer forskelligt ud fra deres situation. Begrebet ophavssituation skal eleverne have kendskab til, da de giver en forståelse for *"de aktuelle omstændigheder, som den enkelte kilde er produceret under"* (Ankersborg, 2009, p. 79). Men endnu vigtigere, skal eleverne lære, at når der sker noget som for eksempel en konflikt i skolegården, må sagen undersøges, før et muligt svar kan findes på, hvad der egentlig skete og hvorfor.

Når arbejdet med kildekritik foregår i en 4. klasse bør begreberne, der anvendes, som for eksempel ophavssituation eller ophavsperson operationaliseres, ligesom de blev i ovenstående cases spørgegærk (bilag 4). Her bliver eleverne stillet overfor spørgsmål som, hvem de tror der har lavet masken, samt hvad de tror, den er blevet brugt til. *"En vesentlig grunn til at kildebruk likevel er styrket i KL06, er det potential for å utvikle elevenes historiske tenkning og dermed elevens kognitive og emosjonelle utvikling som ligger >>gjemt<< i de tankeprosesser og den oppdagerglede som rekonstruksjon av opphavssituationen og kritisk kildebruk gir muligheter for"* (Lund, 2011, p. 89). Iflg. Lund er arbejdet med kilder altså medvirkende til, at udvikle elevernes kognitive evner, og dermed at eleverne kan begynde at undersøge bl.a. udsagn på egen hånd. Christiansen og Knudsen skriver, at *"historie faget må simpelthen gives en form, hvor det*

aktualiserer sig for de elever, som møder faget i skolen, hvilket indebærer at omhandle sagforhold og kompetenceområder, som opleves som gyldige og relevante for dem" (Christiansen & Knudsen, 2015, p. 41). Kildearbejdet med Tutankhamons dødsmaske bliver en arbejdsform, hvor eleverne udvikler "*sunns fornuft satt inn i et visset system*" (Lund, 2011, p. 93), da de via spørgegarket bliver hjulpet på vej til, at stille opklarende spørgsmål, der må besvares før, der kan udledes potentielle svar. Disse kompetencer skal der arbejdes med, når eleverne skal arbejde med deres egen eller bedsteforældres historie, eller når der sker noget af væsentlig karakter i deres liv som for eksempel konflikter på boldbanen. Dødsmasken skal i denne forbindelse bruges som en arbejdsgang ind i bl.a. at stille spørgsmål til ophavsperson og ophavssituation. Arbejdet med dødsmasken skal bruges til, at eleverne på sigt, kan stille spørgsmål til deres bedsteforældres oplevelser om et givent emne, og at de kan forholde sig kritisk til det de bliver fortalt. Dette glæder også i forbindelse med diskussioner af en hver art eller udsagn, hvor ophavspersonen forsøger at fremstille en mening som fakta. Arbejdet skal ligeledes bevare spørgsmålet om, hvor man kan vide det fra?

Eleverne bliver i starten af spørgegarket (bilag 4) i casen stillet overfor spørgsmålet om, hvorvidt masken er et levn eller en beretning. I forbindelse med at bruge begreberne levn og beretninger nævner Lund, at det ikke er nødvendigt, at eleverne bruger netop disse udtryk (Lund, 2011). Begreberne er dog brugt i casen, da eleverne dermed kan adskille, om kilden selv siger noget, eller om man igennem spørgsmål kan få svar. Eleverne får dermed en fornemmelse for det objektive og det subjektive i forbindelse med kildearbejdet. Når eleverne senere i deres liv skal arbejde med for eksempel 2. verdenskrig, bør eleverne kunne forholde sig til statistik over, hvor mange der arbejdede for eller med tyskerne kontra den nationale fortælling om frihedskamp. Når Erik Lund i ovenstående citat skriver, at eleverne igennem kildearbejde udvikler sig på kognitiv og emotionel vis, omhandler det bl.a., at identitetsskabende fortællinger bliver nedbrudt og analyseret, og dermed kan det konstateres, at kompetencer som kildekritik ikke er gratis for eleverne. Men i 4. klasse omhandler beretninger og levn, hvorvidt kilden selv siger noget, eller om vi skal undersøge kilden, før den kommer til live.

"Forskning og praksis viser at elever fra 8-9-årsalderen kan gjøre bruk av tekster og gjenstander og gjøre slutninger når det brukes riktig materiale og en riktig progresjon"(ibid., p. 93). Når elever i de mindre klasser som for eksempel den 4. klasse som er beskrevet i casen, skal arbeide med kilder, er ord og begreber ikke nok. Som det fremgår af casen blev eleverne introduceret til et spørgeark. Spørgearket er en vigtig del af arbejdet med kilderne, der netop sikrer, at eleverne arbejder sig langsomt men sikkert frem, og der kommer således en progression i de spørgsmål, som eleverne undersøger kilden med. *"Det gjelder å finne metoder som kan roe ned tempoet og sikre en progresjon mot mer systematisk granskning som gradvis kan bygge en større kontekst rundt gjenstanden"*(ibid., p. 95). Spørgearket bliver derfor en vigtig del af kildearbejdet, når der skal arbejdes med kilder i en 4. klasse. Spørgearket er iflg. Erik Lund ligeledes et værktøj til læreren, der sikrer, at arbejdet med kilden ikke er overstået i løbet af nogle få spørgsmål. Spørgearket sikrer altså en progression i arbejdet med kilden, samt at kilden ikke bliver udtømt for hurtigt (ibid.).

Tutankhamons bidrag til demokratisk dannelse

I forgående afsnit er det blevet ekspliciteret, hvordan arbejdet med kildekritik kan eksekveres i en 4. klasse, men hvordan netop ovenstående afsnit kan fremme demokratisk dannelse hos eleverne i en 4. klasse, vil jeg uddybe i dette afsnit.

Elevernes arbejde med Tutankhamons dødsmaske er en grundlæggende øvelse i kildekritik, hvor eleverne lærer at stille spørgsmål til en kilde. Som det flere gange er påpeget i opgaven, omhandler den kildekritiske øvelse i 4. klasse *ikke*, at eleverne kan lave udviklede og abstrakte slutninger. Øvelsen omhandler, at eleverne skal stille spørgsmål for at få svar, og igennem disse svar får vi nogle mulige scenarier på, hvad kilden har været brugt til, hvis det er det, man vil vide. *"Dannelsesutopien består ikke i at få elever til at gøre noget bestemt, men at støtte deres udvikling til selv at kunne tage stilling og handle alene og sammen med andre (...)"* (Schnack, 1994 p. 98). Som Karsten Schnack påpeger i citatet er læreropgaven at støtte eleverne i, at udvikle evner til selv at kunne tage stilling og handle. Kildekritikken giver eleverne muligheden for, at tage stilling på rationel vis. I et demokratisk perspektiv bliver kildekritikken en metode, der fordrer elevernes egen stillingstagen, da eleverne på baggrund af en analyse kan sortere i information og derved tage rationelle beslutninger og handle på et oplyst grundlag.

Tutankhamons bidrag til den demokratiske dannelse bliver, at eleverne påbegynder tillæringen af at arbejde med kildekritik. Formålet med undersøgelsen af Tutankhamons dødsmaske er ikke at eleverne skal stille de samme spørgsmål, eller søge de samme svar til alle kilder, men derimod at før vi kan få svar (generelt), må vi stille nogle relevante spørgsmål. Når citatet af Karsten Schnack bliver interessant i denne forbindelse, skyldes det, at eleverne skal tage stilling til nogle spørgsmål i spørgearket (bilag 4), de skal derefter handle, dvs. at eleverne skal komme med begrundede svar til spørgsmålet ud fra den kilde, som de har arbejdet med. Det kildekritiske arbejde med Tutankhamons dødsmaske legitimeres endvidere i folkeskolens formålsparagraf §1 stk. 2. *"Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"* (Undervisningsministeriet, 2017). Når eleverne arbejder kildekritisk bliver de tvunget til at tage stilling. Det er den stillingstagen, der skal give eleverne mulighed for at handle jf. tidligere afsnit om demokratisk dannelse. Stillingstagen, der giver mulighed for handling, er afgørende for folkeskolens formålsparagraf §1 stk. 3. *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati"* (ibid.). Som det tidligere er nævnt, er en stillingstagen og handlingskompetence en forudsætning for bl.a. deltagelse i demokratiet. Kildekritisk arbejde i 4. klasse skal derfor ikke alene begrundes ud fra en historiedidaktisk profil, men er også indeholdt i folkeskolens formålsparagraf.

Arbejdet med Tutankhamon bliver særligt interessant for eleverne, hvis læreren efterfølgende formår at anvende kildekritikken i en situation, der minder om elevernes egen hverdag. Læreren kunne efter arbejdet med Tutankhamons dødsmaske opstille en fiktiv case omkring en konflikt i skolegården. Når læreren har opstillet den fiktive case, skal eleverne anvende deres kildekritiske kompetencer. Derigennem kan eleverne benytte deres kildekritiske kompetencer til at navigere kompetente, og ikke blot følge deres mavefornemmelse for, hvem der starter en konflikt, men derimod kan eleverne ræsonnere sig frem til nogle rationelle begrundelser for konfliktens start.

Et eksempel på et udsagn i omtalte case kunne være: *Peter og Jens er kommet op og slås. Mike og Jesper forklarer læreren, hvad der skete, men deres forklaring er ikke den samme som Josephines. Mike var slet ikke til stede, da konflikten fandt sted, men Mike, Jesper og Peter leger altid sammen. Josephine leger ikke med nogle af de omtalte drenge, men hun var tilstede da konflikten skete, og hun fortæller at Peter sparkede Jens i maven, da han greb bolden. Mike, Jesper og Peter fortæller at Jens havde taget bolden. Jens fortæller, imens han græder at han var målmand. Eleverne skal afgøre, hvordan de mener historien hænger sammen, og komme med begrundelser for deres argumenter af, hvad de mener der er sket.*

Dermed kan eleverne bruge øvelsen med Tutankhamons dødsmaske til, at tage stilling og handle ud fra nogle hverdags situationer. Derved bliver eleverne dannet til et demokratisk samfund, hvor de på sigt bliver rustet til, at kunne sortere i data i form af information og argumenter. Kompetencer er den del af elevernes demokratiske dannelse, "*da de kvalifikationer, vi udnytter i arbejdslivet, jo også er en del af os selv; og da det meste arbejde også involvere bredere og mere almene kompetencer, fx samarbejdsevne, kommunikationsfærdigheder (...) og kritisk sans, kan det være vanskeligt at sige nøjagtigt, hvor grænsen går mellem dannelse og uddannelse. Pointen er nok også, at den ikke går et bestemt sted*" (Schnack, 2003, p. 23). Tutankhamons dødsmaske er således begyndelsen på en rejse, hvor eleverne bliver kritisk deltagende i et demokratisk samfund.

Didaktiske overvejelser i forbindelse med undervisningen "Et besøg fra Kairo"

Øvelsen "Et besøg fra Kairo" er en krævende øvelse, der stiller krav til læreren, men det er også en øvelse, som er forberedelseskrævende og derfor udfordrende i forhold til de rammevilkår som lærerne arbejder under.

"Undervisning er et intentionelt fænomen" (Brodersen, 2015, p. 24). Dette er også gældende ved den undervisning som blev fremført i casen. Læreren vil noget med eleverne, i dette tilfælde omhandler det evnen til at tænke kritisk for at kunne begå sig i samfundet. Dette er intentionen bag undervisningsforløbet som fremvises i casen. Historielæreren skal altså ville noget med sit fag.

I casen "Et besøg fra Kairo" skal læreren påtage sig rollen som *fortælleren*, der benytter fiktive eller faktiske aktører som en del af undervisningen (ibid.). Undervisningen i casen er organiseret ud fra at, "*Såvel oplevelser som erfaring leder til forståelse - og forståelse giver muligheder for nye oplevelser og erfaringer*" (ibid., p. 23).

Ligeledes kræver undervisningen at læreren er fagfaglig kompetent, dvs. at når eleverne skal arbejde med kildekritik, som det fremgår af casen, kræver det, at læreren selv har styr på de kildekritiske begreber, og derved kan læreren støtte de stærke samt de udfordrede elever i processen. "*Faglighed er (...) en kvalitet ved lærerens kommunikation, hans undervisningsformer og en kvalitet ved elevernes aktivitet, deres arbejdsformer*" (ibid., p. 34). Ligeledes kræver en undervisningen som den i casen, at læreren har en viden om det emne, der skal arbejdes med, hvilket er en forudsætning for at arbejde forud for kildearbejdet, og det sikrer en større indlevelse i rollen.

Arbejdet med kildekritik som det fremstilles i casen, er målrettet til en relativt dygtig 4. klasse, men arbejdet med kildekritik er ikke udelukkende forbeholdt de dygtige klasser. Når læreren skal forberede kildekritik, bør spørgearket benyttes som stilladsering af eleverne (Lund, 2011). Ift. de skemaer som Seixas og Morton opstiller, må læreren bedømme, hvilket niveau som er tilfredsstillende for eleverne og lede eleverne fra niveau et til niveau fire (bilag 5) (Seixas & Morton, 2013, pp. 10-11). Spørgearket kan ligeledes modelleres i forhold til niveau, hvilket også er en mulighed for differentiering i undervisningen.

Casen er et eksempel, som kan niveaustyres ud fra bl.a. det spørgeark, som bliver anvendt. Dvs. at læreren har mulighed for at gøre øvelsen nemmere. Samtidig er øvelsen også en grundlæggende øvelse i kildekritik, som kan anvendes som et udgangspunkt for øvelser af mere udfordrende karakter. Derfor er øvelsen en grundfigur, som kan anvendes fra 3-9. klasse, med få og overskuelige redigeringer.

Konklusion

Konklusion

Kildekritik og kausalitetsforståelse er en historiefaglig metode, hvor eleverne lærer at stille spørgsmål og nedbryde enheder for på den måde at nå frem til nogle mulige svar på noget, som ønskes undersøgt. Kildekritik og kausalitetsforståelse bliver redskaber, der fremmer elevernes demokratiske dannelse ud fra en demokratiforståelse, som bygger på deltagelse. Læreren, der ønsker at benytte historiefaget til at danne eleverne demokratisk, må gøre sig overvejelser omkring, hvilken historiedidaktik der underbygger muligheder for deltagelse. For at deltage kompetent i samfundet, må eleverne være i stand til at kunne analysere udsagn og handle på baggrund af rationelle beslutninger. Kildekritik og kausalitetsforståelse gør eleverne i stand til at gøre netop dette.

Demokratisk dannelse og muligheder for at deltage bør være tilgængelig for alle mennesker i samfundet. Derfor bør eleverne starte processen mod en sådan tilgang fra de stifter bekendtskab med historiefaget. Når eleverne skal introduceres til kildearbejdet, bør læreren udtænke kreative undervisningsforløb, der via oplevelser introducerer de historiefaglige metoder og starter den rejse, der gør eleverne til kompetente samfundsborgere.

Kildekritik og kausalitetsforståelse er metoder der styrker elevernes selv- og medbestemmelse og giver eleverne evnen til at være solidariske. Igennem de historiefaglige metoder bliver eleverne i stand til at kunne navigere i de data, som de møder, og eleverne bliver styrket i at tænke abstrakt og forstå verden ud fra en kompleks opfattelse frem for at være modtagere af en lineær og forenklet tilgang. Det medfører, at eleverne kan argumentere med en stærk hjemmel og rygdækning, og derved kan medbestemmelse garanteres, da eleven kan argumentere for sine holdninger, og holdningerne bliver legitimeret igennem argumentationen, der må kræve anerkendelse hos andre deltagere.

Kildekritik og kausalitetsforståelse styrker ligeledes elevernes solidaritetsevne, da de bliver i stand til, at kunne forholde sig til andre kulturer og have en forståelse for, hvorfor andre mennesker eller grupper opfører sig anderledes. Derved udryddes tankerne om, at andre kulturer er dovne eller ikke vil noget. Eleverne lærer at forstå, hvorfor det er svært at komme fra Chad i Afrika, til Danmark.

Konklusion

Det kan ikke forventes, at elever i 4. klasse kan analysere komplekse politiske argumentationer eller mestre kompetencerne til at forstå fremmede kulturer, men eleverne bør stifte bekendtskab til at en episode sjældent er enkel, og hvis den bliver fremstillet som sådan, er der som oftest et bias for netop dette. Derudover opbygger eleverne en forståelse for, at mennesker i Det Gamle Egypten var anderledes i deres tanker grundet andre vilkår, og at dette også er gældende i nutiden. Eleverne bør dog arbejde med sådanne emner på et niveau, der minder om deres hverdag. Derfor bør læreren arbejde med for eksempel konflikter i skolegården eller forskellige aftensmadsvaner i forskellige familier.

Lærerens optræden som en museumsdirektør fra Egypten, tilbyder eleverne en varieret form for undervisning, som indbyder til læring igennem leg og rollespil. Leg der er centreret omkring en historiefaglig metode kræver dog et kendskab til, hvad kildekritik er og hvordan det kan bruges. Det stiller krav til læreren, og derfor bør historieundervisning varetages af en historielærer, hvis ikke historieundervisningen skal være centreret omkring årstal og historisk fakta og kultur- og normoverførelse.

Litteraturliste

Litteratur

Ankersborg, V. (2012). Kildekritik som konstituerende for den faglige identitet. I: Binderup, T. & Troelsen, B. (Eds.), *Historie pædagogik*. KvaN, pp. 56-75.

Ankersborg, V. (2009). Kildekritik : i et samfundsvidenskabeligt perspektiv. Frederiksberg C. : Samfundslitteratur.

Brahe-Orlandi, R. (2013). Dokumentarfilm i overbygningen. I: Bundsgaard, J. al., *Kommunikationskritisk kompetence*, pp. 92-111. s.l.: Gyldendal.

Brodersen, P. (2015). Undervisning. I: Brodersen, P. (Ed.), *Effektiv undervisning* (ed. 3), pp. 17-52. s.l.: Hans Ritzels.

Busck, S. (2008). Kildekritikken og dens begreber. I: Busck, S., Rasmussen, C.P. & Rågård, J. (Eds.). *Kildekritisk tekstsamling*, pp. 11-29. Århus N: Aahus Universitetsforlag.

Christiansen, R. & Knudsen, H. (2015). *Fagdidaktik i historie*. Frederiksberg C : Frydenlund.

Jensen, B. (2012). Et historiedidaktisk overblik. I: Binderup, T. & Troelsen, B. (Eds.), *Historie pædagogik*. KvaN, pp. 96-115.

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og Didaktik : nye studier* (ed. 3). Århus : Klim. Note. Oversat fra tysk af Bjørn Christensen.

Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*. (ed. 4), s.l.: Universitetsforlaget.

Pietras, J. & Poulsen, J. (2016). *Historiedidaktik : mellem teori og praksis*. s.l.: Hans Reitzels

Schnack, K. (2003). Almendannelse som demokratisk dannelse. I: Undervisningsministeriets tidsskrift (36. årgang), pp. 23-29.

Schnack, K. (1994). Dannelse som et pædagogisk perspektiv. I: Karsten Schnack, *Fagdidaktik og Dannelse – i et demokratisk perspektiv* (bind 10), pp. 93-99. KBH.: Danmarks lærerhøjskole.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six : Historical Thinking Concepts*. Canada : Nelson Education Ltd.

Litteraturliste

Hjemmesider og online artikler

Undervisningsministeriet. (2017). Folkeskolens formål. Lokaliseret den 15. april 2018 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

EMU. (2018). Undervisningsministeriet. Kildearbejde (obligatorisk). Lokaliseret den 12. april 2018 på: <https://www.emu.dk/omraade/gsk-laerer/ffm/historie/3-4-klasse/kildearbejde-obligatorisk>

Seixas, P. (2016, 25. februar). A History/Memory Matrix for History Education. I: Public History Weekly. Lokaliseret den 10. april 2018 på: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>

Ghany, M. A. E./Reuters (Foto). Udgivet i forbindelse med artikel: (2016, 26. Januar). Skrevet af: Megan Day. What King Tut's beard tells us about Egyptian politics. I: Timeline. Lokaliseret den 19. april 2018 på: <https://timeline.com/what-king-tut-s-beard-tells-us-about-egyptian-politics-e57fad4968c>

Clio online. (2018). Tutankhamon. Lokaliseret den 19. april 2018 på: <https://www.clioonline.dk/historiefaget/mellemtrin/emner/historiske-temaer/historiekanon/tutankhamon/>

Note. Kræver login.

Bilag

Bilag

Bilag 1

(Indsamlet sammen med Anders Poder Nielsen: 222426)

Transskribering af IP 1

1. Interviewer: *Hvilket klassetrin underviser du i, i historie på nuværende tidspunkt?*
2. IP 1: I 4.
3. Interviewer: *Har du undervist på andre klassetrin i historie?*
4. IP 1: Ja. På 5. På et tidspunkt. Muligvis også 3. Det er ikke lige de timer jeg husker bedst.
5. Interviewer: *Hvilke forventninger oplever du, at dine elever har til historiefaget?*
6. IP 1: Jeg synes, at de plejer at glæde sig. Det gør de jo som regel når de skal have et nyt fag. Og jeg synes også at det er et af de fag, hvor at når de så ligesom først har fået lov til at stifte bekendtskab med det, så er der faktisk rigtig mange af dem, som egentlig synes at det er rigtig spændende.
7. Interviewer: *Har forældrene tilkendegivet deres forventninger overfor historiefaget?*
8. IP 1: Nej. Ikke jeg har været bevidnet til.
9. Interviewer: *Gør du brug af elevernes forventninger når du planlægger undervisningen?*
10. IP 1: Nej. Det kunne jeg godt, men det gør jeg ikke. Hvis jeg skal være helt ærlig. Men jeg kan godt uddybe, hvad jeg planlægger den efter.
11. Interviewer: *Det må du meget gerne.*
12. IP 1: Altså når man ikke har det på linje så planlægger jeg efter, hvor jeg kan hente noget som jeg kan hænge meget af min undervisning op på. Lige nu har vi haft om bronzealderen. Det er fordi, det kan jeg hænge op på noget de har lavet på et muserum. Muserum østjylland. Både noget video og noget arbejdsfakta. Altså. Så er man nødt til at stjæle lidt med arme og ben.
13. Interviewer: *Synes du, at det er relevant for eleverne at arbejde med historie på indskolings- og mellemtrinnsniveau?*
14. IP 1: Det synes jeg. Fordi det behøver ikke at være ude i den store verden. Kan man si-ge. Altså så kan man godt gøre emnerne mere relevante i deres nærmiljø. Vi bor i Ran-

ders. Der er jo masser af historie i en by som vores som jeg synes er relevant. Og tit starter man jo også, når man underviser i de små klasser med det nære, ik. Med familie og stamtræer. Altså så det er sådan lidt mere. Det skal ikke blive for abstrakt. Så bliver det for svært for dem. Så bliver det lidt ligesom nogle gange at læse en god historie, ik. Ikke at det ikke kan være spændende. Det kan godt være det, der fanger dem. Og tit er der rigtig mange børn, der er optaget af 2. verdenskrig. Altså især lige på det her 4.-5. klassesetrin.

15. Interviewer: *Synes du, at det er for tidligt at arbejde med historie allerede fra 3. klasse?*

16. IP 1: Altså nu var jeg jo så heldig at få et indblik i, hvordan I underviser i historie, og så kan jeg jo se, hvordan jeg selv underviser i historie, og jeg tænker at der kan man jo tydelig se at når man ikke har det på linje, at I kommer med en anden faglighed. Nogle gange tror jeg at det bliver lidt en ulempe for jer, fordi I har hele den der store faglighed. Jeg kan godt se at der er noget baggrundsviden og noget som I kan jonglere mere nemmere rundt i end jeg kan. Men der er måske også nogle fagfaglige ting som I bliver mere hængt op på, hvor jeg måske tænker. Okay (onomatopoietikon). Det tager jeg måske ikke helt så tungt, hvis man kan tillade sig at sige det.

17. Interviewer: *Når du nu har historie i 3.-4. klasse. Har du tænkt over et eller andet bestemt de skal have ud af at have historie med dig? Noget bestemt de skal kunne efter 3. eller 4. klasse?*

18. IP 1: Altså jeg synes, at det er vigtigt, at de får en fornemmelse for, at, hvordan, altså, hvorfor vi, hvorfor Danmark eksempelvis ser ud som Danmark ser ud i dag. At de ligesom kender noget til, at, hvad er vi kommet af, hvad har vi handlet med, og, altså, hvordan er Danmark blevet som det er.

19. Interviewer: *Er det så historiefagets vigtige opgave efter 3. og 4. klassesetrin?*

20. IP 1: Der er meget dannelse i det. Rent faktisk. Synes jeg.

21. Interviewer: *Man har kendskab til, hvorfor Danmark ser ud som det gør, og hvor man kommer fra.*

22. IP 1: Og hvorfor vores samfund er, altså når man sammenligner sig sammen med andre. Der er mange børn der er enormt berejste i dag, så de har jo set mange andre ting. Og ved godt, at verden ser anderledes ud end den gør her hos os. Man kan også sige, at der er jo mange, der ser nyheder og sådan noget, så hører de måske mor og far sige, at ham der Donald Trump. Han er måske ikke så heldig. Altså så hjælpe dem med at få en forståelse for, hvordan verden er skruet sammen.

23. Interviewer: *Er det noget du bruger i din undervisning. De nyheder og de indtryk som de opfanger?*

24. IP 1: Det kan jeg godt gøre

25. Interviewer: *Så tror jeg, at vi vil prøve at dykke lidt længere ned i undervisningen. Hvordan du arbejder med historie osv. Sådan noget som historiefaglige metoder som kildekritik, sammenhængsforståelse osv. Er det noget du benytter dig af eller noget du underviser i på indskolings- og mellemtrinsniveau?*
26. IP 1: Altså Tine som jeg havde lavet årsplan sammen med, fordi vi skulle have haft det. Vi havde snakket meget om det der med kildekritik, men det er jeg nødt til at sige. Det har vi ikke. Så var det jo heldigt, at i lige kom forbi og tog hul i noget af det.
27. Interviewer: *Men når I vælger og ikke at undervise i det på 3.-4. klasse. Hvilke overvejelser har I så gjort jer? Er der en bestemt grund til, at I ikke vælger det, eller er det for svært for eleverne, eller hvordan tænker I det?*
28. IP 1: Jeg tror at man. Altså man berør det jo i en eller anden grad, men ikke som et emne, altså eksempelvis, altså. Jeg tror at det bliver for abstrakt for børn. Ikke. På nogen plan gør det måske også, hvis man skal være helt ærlig for en selv. Ikke. At det er, så vælger man nogen gange det som også er nemmere tilgængelig.
29. Interviewer: *Men du siger at det kan godt blive for abstrakt for dem og arbejde med metoder i de små klasser. Mener du at der er en sandsynlighed for, at eleverne kan arbejde med metoder. Eller hvordan ser du det?*
30. IP 1: Altså, hvad tænker du?
31. Interviewer: *Jamen hvis man nu sådan intensivt gik ind i det. Og startede med kildekritik og sammenhængsforståelse for en 3. klasse. Tror du at de er kognitivt udviklede til at begribe den slags undervisningen?*
32. IP 1: Nogen af dem er. Og nogle tænker jeg, det er de ikke. Altså jeg kunne se dengang du snakkede om kausalitet, at det der med årsager og virkning, altså for nogen af dem er det jo en by i Rusland. De ved jo nærmest ikke engang, hvad du snakker om selvom du virkelig forsøger og man synes at man har skåret det ud i pap. Ikke bare én gang med måske en tre til fire gange. Fordi det simpelthen bliver, altså, på en eller anden måde, så tænker jeg at det giver ikke den store mening for dem. De har svært ved at se sammenhængen i det. Og så tænker jeg, at så skal man måske. Jeg ved det ikke. Pakke det et eller andet ind. Hvordan ved jeg ikke. Men på en eller anden måde så de måske lærer nogle begreber, og måske godt ved, hvad det betyder, fordi jeg tænker også at det er en fordel for dem, at det kommer i 5. og så de har noget fagligt viden de kan bygge videre på, men hvordan den skal gribes an, det tænker jeg, det skal nødt til at være lidt håndgribeligt og konkret
33. Interviewer: *Du sagde at man godt kunne komme til og komme omkring kildekritik uden at arbejde med det som et emne, men bare lige berøre det. Har du et konkret eksempel på det? Bare lige her først for.*
34. IP 1: Altså da vi arbejdede med bronzealderen. Der snakkede vi altså også blandt andet om hende der Egtvedpigen. Og sådan noget de havde fundet. Og til at starte med så

snakker vi jo om, hvor ved de det fra, Ik, altså. Og så kan vi sige, når ja men det, så siger nogle af dem, ahmen det er fordi den er på muserum, jamen, hvor, hvordan, eller hvordan er hun så endt på muserum, ikk. Og hvordan de ligesom gør at vi, hvor vi har vores viden fra, men som sådan decideret gå ind og sige når men altså kilde, nej.

35. Interviewer: *Når du underviser i historie på 3.-4. klassetrin. Er der så nogle udfordringer som der går igen der vil være typisk for, når de så starter med historie eller oplever du nogle udfordringer ved at undervise i historiefaget?*

36. IP 1: Jeg synes at de har svært ved at sætte tingene i perspektiv. Altså i forhold til det store billede. Kan man sige. I tidslinjen. Vi snakker bronzealderen så kan vi lige så godt snakke om, at det var for 50 år siden. Altså de har sgu svært ved lige at sige om det 500 år siden eller. Igen fordi, at det bliver for enormt abstrakt for dem, ik, altså. Og så snakker vi nogle gange før og efter Kristus, og hvad betyder det så lige. Jamen det så kan de godt, nårh ja, når man lige piller hul i det, men jeg tror ikke at de sidder og tænker. De tænker ikke perioder på den måde der.

37. Interviewer: *Okay, så det her tidsbegreb er ikke helt udviklet?*

38. IP 1: Ja. Den er svær

39. Interviewer: *Nu nævnte du, at du ikke var uddannet på linjefag. Og det oplever man tit, at i de mindre klasser, at personen, læreren, der underviser i historie ikke er linjefagsuddannet. Tror du at der er en årsag til det?*

40. IP 1: Jeg tænker egentlig, at i 3. klasse hænger det tit sammen med at, at der, der tænker man for og imod. Hvor mange faglærer de skal ind og have. Og så nu har jeg dem til dansk, og så har jeg også haft dem til kristendom, og så er der lige sådan en time, der lige, så er det nærlæggende, så bliver den lige lagt i min pulje, så 4., der kan man godt begynde at diskutere det, fordi der har de jo lidt flere faglærer ind over, og nu har jeg jo en del år på bagen, så jeg synes også at det er blevet bedre. Man er blevet bedre til at tænke, man er mere bevidst om det der med, med faglærerne. Jeg ved ikke. Jeg ved egentlig ikke. Hvis du lige spørger så tænker jeg, hvem er egentlig uddannet i historie her ved os. Dem vil jeg da have svært ved lige og prikke. Jeg kan godt prikke idrætslærerne og dansk og matematik og, men jo Lars, men så tænker jeg, hvem er så egentlig mere lige, nej, fordi det er sådan et lille nichefag.

Bilag

Bilag 2

(Indsamlet sammen med Anders Pøder Nielsen: 222426)

Transskribering af IP 2

1. Interviewer: *På hvilket klassetrin underviser du på nuværende tidspunkt i historie?*
2. IP 2: Det gør jeg på 5. årgang i øjeblikket, men jeg har haft fra 3. og op til 9. Tidligere. Jeg har sådan prøvet hele rækken.
3. Interviewer: *Hvilke forventninger oplever du at de elever du har undervist i historie har til historiefaget?*
4. IP 2: Øhh, altså de yngre elever, mellemtrinnet fra 3. og op til omkring 5. De har en forventning om, at det er noget der er spændende. Det er nok fordi, at det hedder historie. Så skal vi høre en god historie, og det er noget der er interessant. Så har jeg selv arbejdet meget med og lave sådan nogle kreative ting i timerne, og det har også gjort at eleverne har haft en forventning om at sådan det gør vi også. Det kunne for eksempel være og støbe lys i, med et eller andet emne, og male ikoner, eller hvad ved jeg, sådan nogle forskellige ting, så inddrage noget praktisk også, og det gør også er eleverne de faktisk, i hvert fald 3.-4. dels 5. klasse egentlig godt kan lide historie og har positive forventninger til faget. Når de kommer længere op så, så har de ikke så positive forventninger mere. På mellemtrinnet synes jeg, at det er et godt fag at undervise i. Det er et spændende fag, fordi det også har elevernes interesse. Ellers så kan de i hvert fald få det. De er nemmere at motivere i den alder, synes jeg.
5. Interviewer: *Har forældre tilkendegivet på noget måde deres forventninger når du deres børn skulle have historie?*
6. IP 2: Nej. Jeg har aldrig hørt noget fra forældrene omkring historie. Det er sådan. Jeg synes slet ikke at det figurerer i deres bevidsthed. Det er ikke et af de store fag, så tæller det ikke rigtig. Det er sådan min erfaring
7. Interviewer: *Du nævnte, at eleverne forventede at det var sådan lidt en fortælling eller noget historie eller noget spændende. Du har også prøvet at gøre det interessant for dem, blandt andet ved at gøre det, støbe lys eller gør det håndgribeligt på en eller anden måde, men vil du sige at den måde du underviser i historiefaget på indskoling- og mellemtrinnsniveau afspejler de forventninger eleverne har?*
8. IP 2: Ja, det gør jeg. Jeg prøver at bruge den der positive forventning de har til at, for at de bliver ved med at have interessen for historie. Det lykkes heldigvis for nogle og for andre der er den der jo aldrig. Så er det svært at komme videre med det, men altså, der er da nogle elever, som bare ser det som noget man skal, og det er jo på nogle klassetrin kun en time om ugen, så, så det er jo næsten så lidt, så de når næsten slet ikke at opdage at de har historie. Såå

9. Interviewer: *Er det, din personlige mening, så relevant at undervise i historie på indskolings- og mellemtrinsniveau?*
10. IP 2: Ja. Det synes jeg at det er. Fordi jeg synes at der ligger, altså der ligger en, altså. Det er jo meget sådan på fortællingsniveau. Det er meget på begrebsniveau. Altså det er jo ikke det helt store abstrakte når man er nede ved de små elever. Det er noget med at have kendskab til. Altså jeg arbejder ud fra kanonpunkterne, og sige, sådan den ældre historie i de mindre klasser, og så længere op jo ældre de bliver. Der synes jeg, at det er med til at give dem en viden om verden på en eller anden måde og hvordan verden har set ud. Og det er selvfølgelig en meget basal viden, men den bliver jo bygget på senere hen når de bliver ældre. Så jeg synes faktisk at det er et rigtig vigtigt fag selvom det ikke bliver prioriteret særlig meget. Det giver bare en viden. Det giver en, en eller anden form for dannelse som jeg synes er vigtig at børn har. Og viden noget om, hvordan levede man før
11. Interviewer: *Er 3. klasse for tidligt at starte?*
12. IP 2: Nej. Det synes jeg ikke det er. Altså jeg plejer at starte med, i 3. klasse, det er noget med stenalder og noget med det gamle Egypten osv. Vikingetiden måske. Og det er sådan nogle rigtig gode emner, hvor man kan nå langt omkring, men selvfølgelig på et lavt niveau, fordi de nu ikke er ældre, men jeg synes ikke at det gør noget at de allerede der begynder at få en viden om, at tingene har været anderledes engang og at verden har ændret sig, men at der måske stadigvæk er nogle ting, der er ens. Så jeg synes ikke at det er for tidligt. Og man kan jo også sagtens, altså. Jeg har da også, når jeg har haft yngre klasser, ikke i historie, for det starter man jo først i 3., men det kunne være i dansk så inddrager man jo også nogle elementer fra historie. Man inddrager nogle fortællinger om, hvordan det var i gamle dage. Altså, så også i de yngre klasser synes jeg sagtens det kan give mening og arbejde. Så behøver man måske ikke at kalde det historie, men, altså, og inddrage på en eller anden måde, fortiden, synes jeg vigtig for de små.
13. Interviewer: *Hvad mener du, at eleverne skal have ud af faget historie på indskolings- og mellemtrinsniveau? Hvilke mål har du med at undervise i historie?*
14. IP 2: Altså jeg synes, at det er svært fordi. Det er jo, altså det er jo for en stor dels vedkommende så er det jo viden. Det er kendskab til forskellige tidsperioder, kendskab til, altså hvordan verden har ændret sig, hvordan man har levede. Den der forståelse for, at folk lever anderledes andre steder i verden. Men. Og så kan jeg da godt. Så synes jeg at der er, er rart når eleverne de, kan sådan, når de kan fortælle noget, når de ved noget. Og det tror også at eleverne selv synes er rart, at de har viden som de kan snakke ud fra. De kender nogle måske nogle referencepunkter som kommer i en eller anden samtale der hjemme eller et eller andet. Det er sådan nogle ting jeg synes er vigtige, men jeg har svært ved at sige et mål skal være, at de skal kunne sådan og sådan, fordi det handler meget om, om kendskab til, til, til hele sådan kronologien og, altså også selvfølgelig kanonpunkterne, som det, det er ligesom der jeg er nået til. Jeg er ikke nået længere i historiefaget end kanonpunkterne, så det er dem jeg holder mig til. Fordi å ved jeg, så har jeg i hvert fald være igennem nogle emner, men altså jeg har nok en no-

get mere gammeldags tilgang til historie end I har. Det kunne jeg høre fra nogle af de ting som jeg hørte og som jeg så at du underviste i. At det. Jeg tænkte hold da op. Kan man også gøre det på den måde, det. Det har jeg ikke, altså det har jeg slet ikke tænkt de tanker. Men det er jo enormt spændende, men det er slet ikke der, hvor jeg er endnu. Så.

15. Interviewer: *Hvis man skulle nævne én ting som historiefaget på indskolings- og mellemtrinnsniveau. Er det så den kronologiske viden fra forhistorie til ...*
16. IP 2: Ja, og viden om, altså. Ja det er det nok. Det er det. Og sådan hele dannelsesbegrebet synes jeg også er rigtig vigtigt, fordi jeg synes at det er en del af den almene dannelse og have en viden om historien på en eller anden måde.
17. Interviewer: *Arbejder du med historiefaglige metoder i historie på indskolings- og mellemtrinnsniveau?*
18. IP 2: Nej. Det gør jeg ikke. Det gør jeg ikke. Altså jeg har sådan en. Jeg plejer at lave min, min, min egen små, hvad skal man sige, kompendier. Og så bliver det. Det er meget faktabaseret det jeg arbejder med på indskoling og mellemtrinnet. Så når de kommer på i der 5. – 6. så bliver der lidt mere reflekterende. Altså lidt større krav, men det, der er meget og læse en tekst og måske snakke om den, hvordan kan det være at det, hvordan kan det være at det, børnene på det her. På det her billede her af Christian d. 4. børn, hvordan kan det være at de ligner små voksne og sådan nogle ting, hvor man sådan tager udgangspunkt i noget man kan se, og sådan reflektere over det på sådan et niveau, som passer lidt til dem. Men sådan decideret metode, i hvert fald ikke som jeg er bevidst om. Det kan jeg ikke sige.
19. Interviewer: *Du nævnte, at du have undervist i historie fra 3. og helt op til 9. Hvorfor begynder sådan at tænke kildekritik og sammenhængsforståelse og sådan nogle ting, hvis du gør, ind i din undervisning?*
20. IP 2: Altså sådan helt bevidst, gør jeg det nok først fra 7. 7.-8.-9. Men det er klart der kommer sådan lidt ind, også altså på mellemtrinnet, altså 5.-6. klasse med måske at læse en, en eller anden tekst og finde ud af, hvad? Kan vi tro på den her tekst her. Hvem har skrevet den osv. Men sådan hvor desideret bruger ordet kildekritik overfor elever er nok ført i 7. tror jeg.
21. Interviewer: *Mener du at det er sandsynligt, at elever på mellemtrinnet og indskoling, at de kan arbejde med sådan noget som kildekritik eller sammenhængsforståelse?*
22. IP 2: Altså på et meget lavt niveau, så tænker at det er nok sandsynligt men, men det er ikke noget jeg har gjort mig særligt meget i fordi at, jeg synes det har været svært. Og det er svært for eleverne også og det er selvfølgelig også. Så det. Det er selvfølgelig også en måde at arbejde på og en tilgang til undervisningen som, hvor det måske, hvis man nu har en lærer helt fra starten som har arbejdet på den måde, så er det måske lidt lettere, og for eleverne også. Altså jeg synes det, det er svært at komme ind og så

bare nogen gange, og så snakke om det her. Så det er ikke noget jeg sådan egentlig synes er, selvfølgelig relevant, men på et, et lavt niveau.

23. Interviewer: *Hvilke udfordringer oplever ved at undervise i historiefaget på indskolings- og mellemtrinnsniveau?*
24. IP 2: Altså jeg synes, en ting som synes kan være lidt en udfordring, det er, at det er så lidt prioriteret et fag. Det bliver ikke rigtig regnet for noget. Og der er ikke, altså. Det figurere ikke rigtig i forældrene bevidsthed og derfor figurere det heller ikke i mange af elevernes bevidsthed fordi. Det er jo ikke et vigtigt fag. Det betyder at, nogle af dem som så ikke interessere sig for historie de kan godt have sådan en eller anden, det behøver vi ikke, fordi at, min mor og far siger også at historie det er ligegyldigt, så. Og så det der med at lavt timeantal man kunne jo så muligvis kompensere ved at og have nogle fagdage eller et eller andet, men så bliver det også meget presset sammen på nogle få dage og ikke hen over hele året. Måske glemmer de for meget og synes jeg da også at det er en udfordring ikke at have historie som linjefag og skulle undervise, altså nu har jo så kun et hold i år, men har da været oppe og have 2-3 hold. Deriblandt udskolingen. Og så synes jeg for alvor, at det bliver svært. Jeg synes mellemtrinnet kan jeg godt håndtere. Jeg synes sådant set også det er forsvarligt det jeg laver, men jeg kan da godt se at, sådan når jeg er inde og læse bekendtgørelsen osv. At der, der kommer mange nye ting, som jeg ikke ved noget om, og som jeg aldrig har beskæftiget mig med. Og da, der kan man godt tænke, aah, er det nu overhovedet særlig smart, at jeg går her, fordi det, det er bare en anden måde, at i hvert fald at i arbejder med historiefaget på, end jeg for eksempel har lært. På min grunduddannelse på seminariet for 20 år siden. Så.
25. Interviewer: *Nu nævner du selv, at du ikke har historie som linjefag, men at du får dem af lige vel, tror du det er et spørgsmål om, at det er et fag som ikke bliver prioriteret så højt på ledelsesniveau?*
26. IP 2: Helt klart! Det er et af de fag, historie, kristendom, det er et af de fag, nå men, du har lige en rest. Og det oplever jeg altså sådan har det været stort set altid. Fordi der er ikke så mange lærer der ønsker historie decideret. Altså, vi har nogle få, deriblandt mig, altså jeg vil gerne have historie på mellemtrinnet jeg vil helst ikke have udskolingen. Det synes jeg er for svært, men det er typisk et fag der bliver givet også til dem der ikke har den store lyst til det, fordi de lige mangler en time eller to timer. Og det, det er selvfølgelig også en udfordring, at man, at man kan stå med et fag som faktisk ikke har lyst til at undervise i, og ikke synes at man har forudsætningerne for. Så det, den, den det synes jeg er meget, meget gængs. Sådan har det været altid her på skolen, synes jeg. Det er lige sådan hvad der, hvad der lige passer.

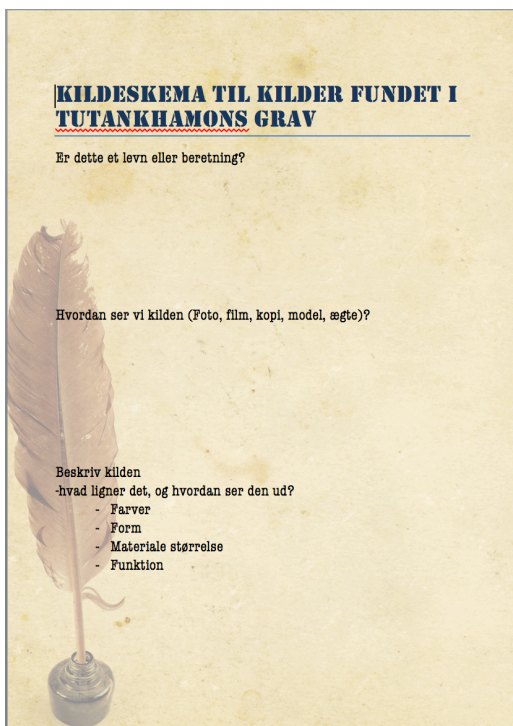
Bilag

Bilag 3



Billede af Tutankhamons dødsmaske (Clio online, 2018)

Bilag 4



Guideposts to Historical Thinking

Historical Significance *How do we decide what is important to learn about the past?*

- Guidepost 1** Events, people, or developments have historical significance if they **resulted in change**. That is, they had deep consequences, for many people, over a long period of time.
- Guidepost 2** Events, people, or developments have historical significance if they are **revealing**. That is, they shed light on enduring or emerging issues in history or contemporary life.
- Guidepost 3** Historical significance is **constructed**. That is, events, people, and developments meet the criteria for historical significance only when they are shown to occupy a **meaningful place in a narrative**.
- Guidepost 4** Historical significance **varies** over time and from group to group.

Evidence *How do we know what we know about the past?*

- Guidepost 1** History is **interpretation** based on **inferences** made from primary sources. Primary sources can be accounts, but they can also be traces, relics, or records.
- Guidepost 2** Asking good questions about a source can turn it into evidence.
- Guidepost 3** Sourcing often begins before a source is read, with questions about **who** created it and **when** it was created. It involves inferring from the source the author's or creator's **purposes, values, and worldview**, either conscious or unconscious.
- Guidepost 4** A source should be analyzed in relation to the **context of its historical setting**: the conditions and worldviews prevalent at the time in question.
- Guidepost 5** Inferences made from a source can never stand alone. They should always be **corroborated**—checked against other sources (primary or secondary).

Continuity and Change *How can we make sense of the complex flows of history?*

- Guidepost 1** Continuity and change are **interwoven**: both can exist together. **Chronologies**—the sequencing of events—can be a good starting point.
- Guidepost 2** Change is a **process**, with varying paces and patterns. **Turning points** are moments when the process of change shifts in direction or pace.
- Guidepost 3** **Progress and decline** are broad evaluations of change over time. Depending on the impacts of change, progress for one people may be decline for another.
- Guidepost 4** **Periodization** helps us organize our thinking about continuity and change. It is a process of interpretation, by which we decide which events or developments constitute a period of history.