

Bachelorprojekt

“Fagdidaktiske syn i historieundervisningen”

Anders Bjerre Jørgensen
studide nr: Lr13s073

Vejledere:

Jens Flemming Pietras (hovedvejleder) og
Sven Gerken (bivejleder)

Antal sider/anslag: 33 A4-sider (24,994
normalsider á 2600 anslag – 64.986 i alt)

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Valg af og begrundelse for metode og empiriproduktion	5
Afgrænsning	5
Empiri	5
Historieundersøgelsen	6
Interview med Respondent P	7
Teori og centrale didaktiske begreber	8
Vidensbaseret Fagdidaktiske syn	8
Undersøgende Fagdidaktiske syn	8
Deduktiv, induktiv og abduktiv tilgang:	9
Dannelse	10
Teoretisk baggrund	10
Det eksemplariske princip	10
FUER-model	11
Selvbestemmelsesteori	12
Analyse	13
Videnskabsteoretiske refleksioner	13
Analyse af Alinea	13
Analyse af Gyldendal	15
Komparativ analyse af læremidler	18
Analyse af det vidensbaserede fagdidaktiske syn	19
Analyse af det undersøgende fagdidaktiske syn	21
Opsummering/Konklusion:	23
Pædagogisk Handleperspektiv	24
Litteraturliste:	26
Bilag	27

Indledning

"Historielæreren er betroet en vigtig opgave, nemlig at sikre en god start på den mere formelle kvalificering af elevernes historiebevidsthed, demokratiske dannelse og livslange interesse for historie" (Binderup, 2014, s.9)

Med disse ord indleder T. Binderup bogen "Historiepædagogik" fra 2014. Her menes, at det er lærerens fornemmeste opgave at danne elever demokratisk, udvikle deres historiebevidsthed og starte en livslang interesse for historie, hos dem.

Det er helt i tråd med det gældende fagformål for faget historie, og netop debatten omkring, hvad faget skal indeholde og hvordan man underviser i det, er et af de store stridspunkter i den lille akademiske verden omkring historiefaget, blandet med politikere, historielærere og elevers mening, har man en ganske underholdende debat, der viser at historiefag nok til evig tid, vil være genstand for diskussion.

For skal vi undervise i fortiden, lære om de døde gamle mænd, der for sin vis selv har skrevet historien? Eller skal vi undervise inddragende, bevidsthedsskabende og med elevernes egen forståelse og motivation i centrum?

Mulighederne i faget er mange, og eleverne skal i dag udvikles til gode samfundsborgere, der har en kritisk demokratisk sans, og samtidig have til formål at bidrage til elevens samlede historiske tænkning, for på den måde at medvirke til deres personlige udvikling og forståelse af verden. (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 39)

I forbindelse med at omdanne Fælles mål til Forenklede Fælles mål i 2013, gik Rambøll Consult i gang med en undersøgelse af lærernes opfattelse af historieundervisningen i folkeskolen - herefter nævnt som "Historieundersøgelsen". Undersøgelsen blev bestilt af HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling. Undersøgelsen viste at lærerne var overvejende positive omkring læringsmålstyret undervisning, da det gav dem større frihed til at tilrettelægge undervisningen. 298 historielærere deltog og de peger blandt andet også på en stor grad af frihed i tilrettelæggelsen af undervisningen. Nogle lærere underviser i en onlineportal eller grundbogssystemer, mens andre underviser ud fra hvad der rører sig i samfundet i dag. (Historieundersøgelsen, 2015) I undersøgelsen påpeges det ligeledes, at lærerne har et særligt fokus på at gøre undervisningen relevant og nyttig i en nutidig kontekst, så eleverne klædes på til at forstå sammenhænge mellem historiske begivenheder og aktuelle problemstillinger.

Undersøgelsen afdækker hvordan lærerne ser på FFM og deres mulighed for at bruge disse i undervisningen. Dog afdækkes det ikke konkret hvilke fagdidaktiske syn lærerne bruger i deres undervisning, og dermed hvordan de konkret konstruerer deres undervisning.

Derfor opstod en undren over om undervisningen i historie i dag er relevant og vedkommende for eleverne, set fra et lærerperspektiv, og hvilke forskellige tilgange (fagdidaktiskesyn) der findes til at undervise i faget, og hvordan de kan komplementere hinanden.

Helt kort kan man opdele meningene om historiefaget i 2 lejre, inden for det fagdidaktiske område. Den ene lejr tænker historie som et traditionelt vidensbaseret fag, der underviser kronologisk, hvor undervisningen udspringer fra historiekanonen og eleverne metodisk lærer om de forskellige perioder i historien, ved at følge kanonen kronologisk. Her finder vi bl.a. Anders Holm Thomsen, der i sin bog "Hvem ejer historiefa-

get”, påpeger at der i nyere tid, i fagformålene, og fx brugen af begrebet historiebevidsthed, sættes reel og forskningsbaseret historieviden, opbygget gennem mange år, i baggrunden. I stedet kommer fortolkningsfærdigheder og samtidens brug af disse frem. (Thomsen, 2008, s 14)

Det andet fagsyn er det eksperimenterende, som i denne opgave er kaldet det undersøgende, hvor man bryder historien op, arbejder problemorienteret og ikke nødvendigvis underviser ud fra en kronologisk tilgang. (Pietras, 2018) Historiebevidsthed er et helt centralt begreb i denne sammenhæng, og eleverne skal inddrages i læringsprocessen, fremfor blot at være tilskuere.

Disse fagdidaktiskesyn tåler en sammenligning og en gennemgang i forhold til undervisning. Ved hjælp af relevant motivationsteori, dannelsesteori og undervisningsteori, vil jeg i opgaven forsøge at give et bud på, hvilket fagsyn jeg selv vil benytte, og hvorfor jeg ser det som værende bedst for undervisningen i folkeskolen. Historieundersøgelsen, kvalitative interviews og empiri i form af læremiddelanalyser af de tilgængelige digitale læremidler indenfor historiefaget, skal understøtte analysedelen og give svar på nedenstående problemformulering.

Problemformulering

”Hvilke forskellige fagdidaktiske syn knytter sig til historieundervisningen i folkeskolen, og hvordan kommer disse historiedidaktiske fagsyn til udtryk i nogle af fagets anvendte læremidler?”

Dette ledte til følgende undersøgelsesspørgsmål:

- *Hvordan kan disse fagdidaktiske syn, motivere eleverne?*
- *Har de fagdidaktiske syn induktive eller deduktive principper indbygget, og hvordan man kan man som lærer evt. benytte dette?*
- *Kan man som lærer, finde læremidler, som understøtter enten det ene eller det andet, fagdidaktiske syn*

Valg af og begrundelse for metode og empiri- produktion

I dette BA-projekt er tanken med empiriindsamling at udarbejde læremiddelanalyser af forskellige læremidler indenfor historiefaget. Med udgangspunkt i den store historieundersøgelse foretaget blandt lærere i 2015. Disse vil sammen med strukturerede interviews fra en lærer, udgøre min samlede empiriproduktion.

Projektet tager udgangspunkt i Historieundersøgelsen, som er foretaget blandt lærere i 2015 af Rambøll, på vegne af National Videncenter for kulturformidling og historie, og respondent besvarelse fra en uddannet lærer, er det ikke relevant at inddrage elevbesvarelser i dette projekt. Fokus ligger primært på læreren og dennes holdning/arbejdsmetode i faget historie.

Når vi taler metodologi, eller metodelærer, skal det overvejes hvilke principper, der ligger til grund for valg af metoder. Det er derfor vigtigt, at man som forsker vurderer, hvilke fordele og ulemper de forskellige metoder besidder (Agerup, 2016, s. 24).

Da jeg søger at afdække hvad lærernes tanker bag undervisning er, for at kunne begrunde egen mening og handling i klasseværelset, mener jeg, at et kvalitativt interview, sammenholdt med læremiddelanalyser af udvalgte læremidler, og derefter en komparativ analyse af disse, vil give det empiriske grundlag jeg har brug for. Dette vil lægge sig op ad en hermeneutisk tilgang.

Afgrænsning

Min analysestrategi vil som udgangspunkt være deduktiv, da jeg vil søge at bekræfte de spørgsmål som er formuleret i problemformuleringen. Det er nærmere beskrevet i mine videnskabsteoretiske refleksioner i analysen.

Dette bachelorprojekt handler om hvordan man ser to forskellige fagdidaktiske syn i faget historie, og hvordan de påvirker forskellige læremidler. Da jeg ønsker at diskutere hvordan dette kan påvirke motivation, dannelse, undervisningsplanlægning og centralt didaktisk tilgang, er der udvalgt relevante teorier, som jeg behandler i teoriafsnittet. Disse er valgt ud fra egen didaktiske tilgang til undervisning i faget, en tilgang hvor eleverne er i centrum for at skabe undervisningen, og der tages udgangspunkt i disse observationer og erfaringer (Brodersen, 2015).

Empiri

Dette projekts empiriske grundlag hviler på 3 ben: Historieundersøgelsen lavet af Rambøll for Historielab, 2 digitale læremidler og analyse af disse, samt et kvalitativt interview med en historielærer, foretaget ud fra eget empirisk grundlag.

Præsentation af læremidler:

De valgte læremidler er fra henholdsvis Alinea og Gyldendal. De er udvalgt i samarbejde med fagpersoner. Alineas portal er ny, og endnu ikke helt færdigudviklet, hvilket måske kan give visse fejlkilder. Gyldendals portal er forholdsvis ældre, og mere gennemarbejdet. Begge læremidler er relevante for faget historie, og er markante spillere i udviklingen af læremidler.

Historieundersøgelsen

Rapporten som udkom i oktober 2015, var en stor undersøgelse af historielæreres opfattelse af historiefaget, dets læremidler og Forenklede Fælles Mål.

Baggrunden for rapporten var at afdække historielæreres opfattelse af læremidler og de krav som sættes til de gældende læreplaner.

En af de udfordringer som historiefaget har, er den lave kompetencedækning i faget på 57,6% (Historieundersøgelsen, 2015), hvilket giver den tredje laveste kompetencedækning af alle skolens fag.

298 lærere deltog i en spørgeskemaundersøgelse, og dette var lærere både med og uden formel undervisningskompetence i faget. 56% var kvinder og 44% mænd. 0-14 års erfaring med undervisning udgør 57% af respondenterne. 51% af respondenterne underviste på 7.-9. klassetrin

Udvalgte hovedpunkter fra undersøgelsen

- Lærerne har særligt fokus på at gøre faget relevant og nyttigt i nutidig kontekst, og at klæde eleverne på til at forstå sammenhænge mellem historiske begivenheder og aktuelle problemstillinger
- Læremidler kombineres ofte – analoge som digitale.
- Færdigheds- og vidensmål opfattes som brugbare og er meningsfulde for eleverne. Der opleves ligefrem en styrkelse af faget.
- Der opleves en underkvalificering i forhold til Fælles Mål og historiefaget generelt. De har ikke de nødvendige kompetencer for at kunne leve fuldt op til de krav som stilles.
- Viden om historisk baggrund for konflikter og udfordringer i nutiden, vurderes af 97% af respondenterne som enten "vigtigt" eller "meget vigtigt" i historieundervisningen.
- Kompetencemæssigt vurderes "forståelse for, hvordan fortiden påvirker nutiden" som værende vigtigst at opnå for eleverne. 98% af de adspurgte lærere, fandt dette "vigtigt" eller "meget vigtigt".
- 47% af de adspurgte fandt det "ikke vigtigt", "mindre vigtigt" eller "hverken eller", om spørgsmålet omkring eleverne skal kende årstal for centrale begivenheder i historien
- 43% af lærerne synes eleverne får det bedste overblik, når der undervises kronologisk, fra de ældste tider i de yngste klasser til de nyeste tider i de ældste
- 46% finder historiekanonien som en hjælp til at give eleverne et kronologisk overblik.
- 50% af lærerne underviser ud fra ting de støder på i deres hverdag, som museer, medier osv.
- 61,7% bruger historieportaler. 49,6% bruger også grundbøger i trykt form, hvilket indikerer at lærerne lægger vægt på at kombinere læremidler.
- 49% er aldrig blevet opkvalificeret i faget

Interview med Respondent P

Respondent P fik fremsendt spørgsmålene, og har på baggrund af disse, svaret uddybbende skriftligt på dem. Derfor er interviewet ikke transskriberet. Interview svarene i nedenstående er begrænset til udvalgte passager, og enkelte spørgsmål/svar er helt udeladt. Se bilag 1.1 for komplet interview. Ikke alle passager er brugt i resten af projektet findes i nedenstående, men kan også ses i bilag 1.1.

Tænker du over hvilken didaktisk tilgang du benytter i undervisningen, i historie?:

"[...] hvordan historielæreren i praksis skal imødekomme både krav fra Folkeskolereformen, Forenklede Fælles Mål og elev-/forældregruppen. Og det har ledt mig hen på en form for praksisnær tilgang, som så vidt muligt prøver at kombinere lærerstyring og demokratisk forståelse med udvikling af elevernes kildekritiske sans. I praksis prøver jeg egentlig ikke at skille de forskellige, didaktiske tilgange fra hinanden, da jeg mener, at både det centralstyrede, fagstyrede og brugerstyrede fagsyn bidrager med elementer, som kan supplere hinanden"

Hvordan planlægger du din historie undervisning?:

"Jeg benytter den online læringsplatform, MeeBook, i arbejdet med årsplaner og forløb. Den er koblet sammen med Undervisningsministeriets hjemmeside for FFM. [...] om end at kanonpunkterne ikke har været dikterende for min årsplan, men mere nogle underemner, som supplerer det egentlige forløb. Og her mener jeg, at dette traditionelle og centralstyrede fagsyn kan bidrage til en vidensopbygning, som er essentiel for den videre klassesdiskussion og elevundersøgelser, som jeg vægter højest i min historieundervisning. [...] Jeg er dog samtidig altid påpasselig med denne form for viden, fordi hvad synes jeg eleverne skal lære, hvad synes andre eleverne skal lære, og hvad synes eleverne selv de skal lære? [...] Her er det vigtigst for mig at skabe betingelserne for en historieundervisning, hvor eleverne får mulighed for selv at undersøge både bredde og dybde ud fra nogle spørgsmål, nemlig kildekritiske spørgsmål, der i højere grad åbner op for en udvikling af elevens historiske bevidsthed og forståelse af historiebrug."

Har du gjort dig didaktiske overvejelser om disse redskaber?:

"Ja, det mener jeg, at jeg har. [...] Jeg prøver hele tiden at finde en middelev mellem de ovenfrakommende krav i forhold til Fælles Mål, og så prøver jeg at sigte mod en mere undersøgende og selvstændig arbejdsproces. Nogle gange er der en sammenhæng mellem disse centralstyrede og dannelsesmæssige fokuspunkter i undervisningen, men det kommer absolut an på, hvordan den enkelte lærer, skole eller elevgruppe ønsker og/eller er vant til, at undervisningen skal struktureres. [...] At jeg i sidste ende konstant vil prøve at opsøge og redidaktisere forskellige historienuancer – det vil sige, at jeg ikke tror, at ét historiewebsite eller andre redskaber kan give dig objektive og fyldestgørende svar."

Hvordan er modtagelsen fra eleverne?

"[...] På 5. årgang, hvor jeg underviser, er vi ved at opbygge en vidensbank og arbejdskultur centreret om det kildekritiske undersøgelsesfelt, og det kan jeg mærke er meget udfordrende for både fagligt svage som stærke. [...] Her er det vigtigt, at eleverne ikke efterlades i en zone, hvor de er utrygge. [...] Det samme gør sig gældende ved den egentlige vidensopbygning, hvor eleverne i denne periode af deres skolegang, har godt af at blive stilladseret i forhold til nogle spørgsmålstyper, som udfordrer på forskellige taksonomiske niveauer – alt fra HV-spørgsmål om hvem, hvor, hvornår til hvad, hvorfor, hvordan. [...] her består én af mine vigtigste roller som underviser, føler jeg – at eleverne ikke blot skal kunne undersøge og vide,

men ligeså forklare og formidle pointer i en sammenhængende forståelseskontekst, på skrift som mundtligt.”

Teori og centrale didaktiske begreber

Vidensbaseret Fagdidaktiske syn

Det vidensbaserede fagdidaktiske syn er præget af en absolut kronologisk tænkning, hvor undervisningens emner og perioder tilegnes i en klassetrinssikret rækkefølge fra de tidligste tider, som ertebøllekulturen når eleverne går i 3. klasse, til nær fortid, med 9/11 som sidste referencepunkt i udskolingens. (Pietras, 2018)

Der lægges ofte stor vægt på at eleverne kan gengive paratviden, om såkaldte væsentlige personer, begivenheder, årstal og dets lige. En elev uden stor historieviden betragtes som "historieløs". Den ministerielle kanonliste, udarbejdet under tidligere kulturminister Bertel Haarder, opfattes typisk i dette fagsyn som "pensum". Læreren med dette fagsyn ser på faget som et fag der primært skal etablere historisk viden hos eleverne. (Pietras, 2018)

Udbyttet af undervisningen ses som en slags akkumulering af de historiske facts eleverne får præsenteret i undervisningen.

Anders Holm Thomsen nævner i sin bog "Hvem ejer skolefaget historie", 4 referencepunkter som argumenter for en kanon i den danske folkeskole (Thomsen, 2008, s.23)

1. En fælles begrebsverden og tilhørsforhold – som grundlag for samfundsansvar, hvad enten der så henvises til solidaritet eller borgerligt samfundssind
2. Fælles kundskabsmæssige forudsætninger for at forstå demokrati som en styreform
3. At hjemmenes kulturarv afspejles i en fælles, bindende læseplan, og forældrene derpå kan sikre sig, at undervisningskontrakten mellem skole og hjem overholdes
4. Et fælles vidensgrundlag (grounding) som fælles afsæt for en ungdomsuddannelse.

Indenfor dette didaktiske syn, vil læreren typisk ikke gå højt i begrebet historiebrug, og hvordan eleverne oplever faget historie.

Undersøgende Fagdidaktiske syn

Overfor det traditionelle fagsyn stilles et mere undersøgende og problemorienteret fagsyn.

Dette fagsyn tager udgangspunkt i fagets brugere dvs. eleverne. Fagets udbytte bedømmes i forhold til dets brugs- og nytteværdi for eleverne, og ikke ud fra hvor meget faktuel historie de har tilegnet sig. (Pietras, 2018)

I dette fagsyn er udgangspunktet eleverne og deres nysgerrighed og videbegærlighed. Her vil elevernes historiske spørgsmål være den væsentligste og gennemgående faktor i læringen. I denne undervisning er der som sådan intet pensumkrav. Der undervises i dybden med udvalgte eksemplariske emner og temaer, fremfor undervisning i bredden. Dermed fritstilles læreren, så der i undervisningen ikke skal nås at gennemgå et særligt pensum, som indeholder en bred palet af forløb, som kan siges kun at kradse i overfladen.

Emnerne gennemgås derimod i dybden, og det er lærerens opgave, at udvælge eksemplariske stofområder, som der arbejdes med i samarbejde med elevernes historiske tænkning.

I denne undersøgende og problemorienterede tilgang, skal læreren sørge for at arbejde med at udvikle og kvalificere elevernes kompetencer kontinuerligt. Kompetencer er ikke blot viden og færdigheder, men også elementer af holdninger, følelser, værdier af sociale, emotionelle og motivationsmæssige dimensioner. (Pietras, 2018)

Om eleverne behersker kompetencer indenfor faget historie, kan kun aflæses via de handlinger som eleven udfører. Hvis eleverne skal reflektere over historie, skal de øve sig i at beskæftige sig med begivenheder, personer og fænomener, med henblik på at skabe deres egne sammenhængende fortællinger. For at eleverne kan dette, skal læreren ifølge, Jens Pietras, tilrettelægge undervisningen således, at de øver sig i følgende (Pietras, 2018):

- *At stille relevante spørgsmål til fortiden*
- *At forstå og håndtere spor fra og fortællinger fra fortiden*
- *Finde og vurdere historiske kilder, der kan give svar på de stillede spørgsmål*
- *At bruge de anvendte kilder til at give gyldige svar og på baggrund af disse at kunne formulere relevante egne fortællinger om fortiden.*

Deduktiv, induktiv og abduktiv tilgang:

Det deduktive, det induktive og det abduktive princip er tre eksempler på principper om undervisning, om hvordan eleverne skal tilegne sig viden og færdigheder (Seier & Jørgensen, 2017).

Det deduktive princip lægger vægt på lærerens systematiske fremlægning af de centrale pointer i det, der skal læres af eleverne. Her er lærerens rolle at være den formidlende, foredragende, fortællende og instruerende.

Det induktive princip ligger modsat det deduktive princip. Her er eleverne selv med til at skabe undervisningen, i stedet for at det kun er læreren der former den.

Her skal eleverne gå på opdagelse: "De skal observere og opleve, afprøve og erfare, hvad noget består af" (Brodersen, 2015, s. 39).

Det abduktive princip, minder i sin essens om det induktive princip, men hvor der her er en vægtning af elevernes forsøg med at opstille hypoteser, spørgsmål og idéer til nærmere undersøgelse (Seier & Jørgensen, 2017). Lærerens opgave er at stilladsere undervisningen for eleverne, således at de selv kan undersøge og udvikle sig. Det er derfor vigtigt som lærer at have klædt eleverne ordentligt på til den abduktive arbejdsform, så de føler sig trygge i arbejdsformen.

I den abduktive undervisningsmetode, er det vigtigt at man som lærer, har en klar plan for elevernes måde at arbejde på. Ved denne metode, er det primære fokus "Hvordan" man kommer hen til et evt. slutprodukt, fremfor selve produktet. Eleverne kan komme frem til forskellige konklusioner, da det er deres egne kompetencer som udvikles, og som er den primære læring.

Dannelse

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki har formuleret et dannelsesideal, der tager udgangspunkt i den materiale dannelse og den formale dannelse. Klafki kombinerer disse to begreber sammen og giver det et nyt begreb: kategorial dannelse.

Dannelsen skal forstås som en aktiv og skabende proces, hvor indholdet åbner sig for eleven, og eleven åbner sig for stoffet (EMU: Dannelse i fokus, 2017).

Formal & material dannelse

Den formale dannelse fokuserer på subjektets (elevens) vækst frem for indholdet. Det essentielle er ikke, at eleven tilegner sig en bestemt viden, men derimod at eleven f.eks. tilegner sig handlemuligheder og arbejdsmetoder.

Den materiale dannelse vægter det objektive - et givent materiale, som f.eks. tager udgangspunkt i en kulturel og videnskabelig viden. Denne indrammede viden, med et samfundsmæssigt fastlagt indhold, er det dannende element, og skal være indlært, for at eleven kan betragtes som dannet.

Kategorial dannelse

Formal og material dannelse opfattes som utilstrækkelige hver for sig. Klafki påpeger, at det er umuligt at tilegne sig færdigheder, uden at forholde sig til et bestemt indhold, og den anden vej umuligt at forholde sig til et bestemt indhold, uden at have tilegnet sig færdigheder.

Klafki er skaberen af denne kategoriale dannelsesteori, der forener den formale og materiale dannelse. Den kategoriale dannelsesteori vægter dermed både det objektive (indholdet) samt det subjektive (eleven).

Kategorial dannelse defineres således: "*Dannelse er kategorial dannelse i den dobbeltbetydning, at en virkelighed »kategorialt« har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket være indsigt, erfaringer, oplevelser af »kategorial« art som dette menneske selv har fuldbyrdet.*" (Klafki, 1983, s. 62).

Teoretisk baggrund

Det eksemplariske princip

Det eksemplariske princip, er en metode til at udvælge stof til undervisningen, og som har sine rødder helt tilbage til antikkens dannelsestænkning (Pietras & Poulsen, 2013)

Med det eksemplariske menes specifikke, forbilledlige, klassiske cases eller fortællinger. I det 20. århundrede indså man, at det var umuligt at vide eller lære alt om et emne eller fag, og derfor reviderede man fremgangsmåden til følgende grundtanker:

- At erhverve sig grundlæggende erfaring med og indsigt i erkendelsesprocessen var vigtigere end blot at tilegne sig viden om flere og flere resultater.
- En grundlæggende beherskelse af mindre områder.

Klafki udarbejdede også 5 grundspørgsmål, som efter hans mening konstituerede almen-didaktiske begrundelser for valg af indhold:

- Emnets eksemplariske betydning
- Indholdets nutidsbetydning for eleverne
- Indholdets fremtidsbetydning for eleverne
- Strukturen i det valgte indhold
- Strukturen i undervisningen

Ved at bruge disse spørgsmål, når man skal vælge emne og indhold til undervisningen, kan læreren sikre sig at eleverne får struktur på undervisningen, kan navigere helt præcist i det stof de skal undervises i.

FUER-model

Den didaktiske model af Andreas Körber (som vist i bilag 1.2), har indbygget et hermeneutisk princip, hvilket her betyder, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes forforståelse og deres forudsætninger. Herunder følger også elevernes opfattelse af dem selv og deres omgivelser. Denne forforståelse og forudsætning, udfordrer læreren, da denne skal fremkalde en usikkerhed hos eleverne, som skal have en udfordring eller usikkerhed omkring et emne fra start af. Fx kan læreren vælge at fremsætte markante udsagn, synliggøre dilemmaer eller stille åbne spørgsmål. Dette er med til at vække elevernes undren og nysgerrighed om undervisningsforløbet (Seier, 2017).

Læreren skal derefter, med usikkerheden og nysgerrigheden som udgangspunkt, facilitere undersøgelseskompetencerne hos eleverne, som gøres ved, i samarbejde med eleverne, at formulere relevante historiske spørgsmål, øve sig i historiske problemstillinger, fx hv-spørgsmål, i forhold til det eleverne er blevet usikre på, og det indhold eleverne skal undersøge. (Pietras, 2018)

Herefter udvælges metoder til at foretage den historiske undersøgelse, under vejledning fra læreren, således eleverne får metoder, til selv kvalificeret at vælge egnede fremgangsmåder/metoder til at finde, bearbejde og analysere historisk information og viden. På baggrund af dette skal eleverne selv kunne formulere historiske fortællinger, og øve sig i at kunne forholde sig reflekteret samt dekonstruere, etablerede historiske fortællinger, i forskellige medier og fremtrædelsesformer, og dermed opnå metodekompetence. (Pietras, 2018)

Dernæst vil outputtet blive bragt i spil i orienteringskompetencen. Her skal eleverne afprøve evner og færdigheder, til at kunne bringe fortiden og vurderinger af denne, ind i egen livsverden og mentalitet. Derudover skal eleverne kunne omfortolke egen forståelse af fortiden og fortællinger om denne. (Pietras, 2018)

Endelig bliver det hermeneutiske princip og dermed Körbers kompetencetænkning fuldendt ved, at der er opstået en ny forståelse, som igen kan udfordres (Pietras & Poulsen, 2016).

Tanken er, at ideelt set, sætter eleverne selv triggeren for historisk nysgerrighed, og opstiller spørgsmål og problemstillinger som afsæt for, under vejledning, at vælge relevante metoder og fremgangsmetoder, samt kilder og andre ressourcer fx læremidler, læreroplæg, udvalgte internetsider mv., til at besvare de elevgenererede spørgsmål (metodekompetencer i modellen). Outputtet fra denne undersøgelse sættes i spil med elevernes orienteringskompetencer, dvs. at som følge af elevernes nye viden og oplevelser bliver hidtidige

forståelser af omverdenen og deres egen livsverden/forståelse enten i processen bekræftes, eller må revideres. Eleverne har nu en større og mere reflekteret viden, og mestrer samtidig en række kompetencer i højere grad end forud for læringsforløbet. Hvis eleverne ikke har fundet troværdige og fagligt funderede svar på de stillede spørgsmål, og opstillede problemstillinger, må de igennem processen igen.

Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien, som beskrevet af Edward Deci og Richard Ryan, er en af de mest etablerede forståelser inden for motivationsteori. Denne teori har ifølge Deci og Ryan en grundantagelse om motivation som er helt central; mennesket har lyst til at være aktiv og udfolde sig, når tre psykologiske behov er opfyldt. Disse tre psykologiske behov er oplevelsen af *kompetence*, *tilhørsforhold* og *selvbestemmelse* (Seier & Jørgensen, 2017):

- *Kompetence*. Oplevelsen af kompetence er følelsen af at kunne slå til - at have det rette faglige niveau som en opgave kræver. Her menes ikke elevens dygtighed i absolut forstand, men i højere grad oplevelsen af at have de rette forudsætninger. Det handler derfor om, at eleven bliver udfordret på eget niveau.
- *Tilhørsforhold*. Oplevelsen af tilhørsforhold handler om den følelsesmæssige trykthed og sikkerhed der skal være til stede i klassen; både mellem klassens elever, men også mellem læreren og eleverne.
- *Selvbestemmelse*. Oplevelsen af selvbestemmelse, også kaldet autonomi, er oplevelsen af, at man er inddraget, personligt involveret og engageret i det man laver i undervisningen. I denne oplevelse, er en grad af kontrol- og ejerskabsfølelse to centrale punkter. (Ågård, 2015, s. 20.).

Ifølge Deci og Ryan, resulterer opfyldelsen af disse tre psykologiske behov, i en øget indre motivation, hvor lysten til at vide mere og læring i sig selv er tilfredsstillende nok for eleven. På denne måde kaster eleven sig over opgaverne med stor energi, fordi eleven finder det interessant og spændende og ikke bare fordi læreren sætter eleven i gang - "skubbet" og lysten kommer indefra (Seier & Jørgensen, 2017).

Oplevelsen af selvbestemmelse giver på denne måde lysten til at arbejde med en opgave, men det kræves at eleven kan handle i overensstemmelse med egne værdier. Det er dog centralt at begrebet selvbestemmelse "[...] ikke forveksles med frihed eller uafhængighed, og selvbestemmelse drejer sig heller ikke om at gøre elever ansvarlige for undervisningen og lade dem gøre, hvad de vil." (Ågård, 2015, s. 20f). Det betyder altså, at det er nødvendigt at læreren har fastsat en klar ramme for opgaven, for at opnå denne kompetence (Seier & Jørgensen, 2017).

Se skema over motivationsfaktorer og opnåelse i bilag 1.3 (Seier & Jørgensen, 2017)

Analyse

Videnskabsteoretiske refleksioner

Analysen vil tage udgangspunkt i en deduktiv tilgang, da mine temaer er udformet af teoretisk baggrund. Dog er problemformuleringen af abduktiv karakter, da den bygger på en formodning om at de to syn på fagdidaktisk tilgang i historieundervisningen, har hver deres fordele og ulemper, og hvordan disse kommer til udtryk i fx læremidler indenfor faget. Denne hermeneutiske tilgang til analysen udmønter sig i en kontinuerlig frem- og tilbagegående proces mellem dele og helhed - her mellem empiri og teoretisk baggrund (Seier, 2017).

For at kunne komme med et bud på, hvordan fagdidaktiske syn kan bruges i undervisningen, er jeg nødt til at analysere nogle læremidler, som måske understøtter enten det ene eller det andet. Konklusionen på disse analyser, vil jeg behandle i mit handleperspektiv. Her vil jeg give mit bud på, hvilket et jeg selv ville anvende i undervisningen, samt begrunde hvorfor.

Der er valgt digitale læremidler, da alle skoler efterhånden har adgang til dette, og de fleste skoleelever i dag er digitale.

Analysemodellen er fra læremiddeltjek.dk, er udviklet af Nationalt videncenter for læring og folkeskolen.dk, til brug for lærere og lærerstuderende, så disse kan vurdere om læremidlerne de har valgt, giver god mening at indbringe i undervisningen. I bilag 1.4 findes en uddybning af modellens opbygning.

Der er taget udgangspunkt i næsten ens forløb i de to læremidler. Forløbene er henholdsvis "Tysklands genforening" hos Gyldendal, og "Berlinmuren" hos Alinea. Punktet omkring Tysklands genforening og Berlinmuren, er en del af de 29 kanonpunkter, som skal være gennemgået ved udgangen af 9. klasse, og dermed har man som historielærer, pligt til at undervise i emnet.

Efter disse to læremiddelanalyser, vil jeg lave en komparativ analyse af disse to, og sætte dem op imod hinanden, for at se hvilket fagdidaktisk syn de evt. vil lægge sig op ad.

Herefter analyseres de to fagdidaktiske syn ud fra interviewet af respondent P, og historieundersøgelsen. Til at understøtte respondenteren og lærerne fra Historieundersøgelsens svar, vil den relevante motivationsteori, FEUR modellen, så der kigges på om de forholder sig til, og kan benyttes af nogle af de fagdidaktiske syn. Klafkis dannelse kommer i det pædagogiske handleperspektiv.

Analyse af Alinea

Tilgængelighed: Læremidlet er nemt at overskue i udtrykket, da det er meget simpelt bygget op, har få fakta bokse og meget lidt tekst i hvert afsnit.

Sætningsstrukturen er simpel og overskuelig, så de fleste elever i udskolingen kan være med. Dog findes også svære ord som: "*kapitalistiske, pansergreve, fascistisk*". Disse ord er for det meste forklaret, og dermed åbner resten af teksten sig op, og bliver tilgængelig. Læremidlet giver forståeligt samspil mellem tekst, billeder, diagrammer osv. Nogle af

disse er interaktive, så eleverne kan få forklaringer undervejs. Eks. Er der et interaktivt kort i kapitel 1, hvor der vises et udsnit af Berlinmuren, og hvordan den var opbygget.

Indholdet i læremidlet er aktuelt for eleverne, da det er en del af den obligatoriske historiekanon. Strukturen i læremidlet er simpel og overskuelig, da layoutet er gjort meget brugervenligt.

Aktiviteterne i læremidlets første kapitel er få, men giver mening. Der skal bl.a. laves en kort video, svares på ord som er hovedtemaer i kapitlet samt drøftes dilemmaer mundtligt med ens sidemand, eksempelvis omkring begrebet "flugt". Deres niveau er til at forstå for størstedelen af eleverne, da de ikke er særlig krævende.

Kun aktiviteten hvor man snakker med sidemanden, knytter an til elevernes egen hverdag, men dog uden at dykke konkret ned i hverdagen.

Læremidlet afsluttes med at give eleverne et overblik og råd til den afsluttende prøve.

Progression: Læremidlets udtryk har en vis progression igennem forløbet. Det bringer en god vekselvirkning mellem billeder, diagrammer og tekst.

Læremidlet tager ikke udtrykket til et progressivt højere niveau, og bliver ikke mere kompleks og flertydig. Eks. bruges opgaverne til at fremme samme emne, og give eleverne en forståelse af dette, og ikke til at udvikle elevernes historiebrug, og se på mange forskellige vinkler, eller arbejde med stoffet hverdagsorienteret.

Indholdets sværhedsgrad bibeholdes igennem hele læremidlet. Dette giver eleverne samme progression, dog med enkelte differentieringspunkter som behandles nedenunder. Der arbejdes ikke med nære konkrete problemstillinger, men kun med en overordnet 1. ordens viden, hvor elevernes paratviden skal udvikles. Det hele bindes op til sidst, hvor læremidlet giver sit bud på en problemstillingers prøven.

Læremidlets aktiviteter indeholder ikke en vekselvirkning mellem fx kropslige aktiviteter, og tekstbaserede aktiviteter. Det er også småt med elevernes egne meninger og argumentation i aktiviteterne, der mere handler om at gengive den viden, de har læst sig frem til.

Differentiering: Læremidlet varierer ikke i sprog og form, da det følger samme fremgangsmåde igennem hele kapitlet. Læremidlet er skrevet i et let forståeligt sprog, med enkelte svære ord, som der findes tekstboks forklaringer på.

Læremidlet prøver at inkludere alle elever, ved at tilbyde oplæsning af markeret tekst. Dog er oplæsningen ikke markeret når den pågår, så andre alternativer skal benyttes af fx dyslektiske elever.

Læremidlet udfordrer eleverne hvor de er, da det er udformet efter historiekanonpunkterne, og dermed må konkluderes at have en teoretisk baggrund.

Begreberne som gennemgås i forløbet, giver rum til at eleverne kan udvikle sig individuelt, og dermed opnår læring. Dog er kompleksiteten ikke tilstede, da eleverne primært skal arbejde med 1. ordensviden og paratvidens opgaver, som ikke levner megen differentiering i forhold til svarmuligheder.

Læremidlet indeholder forskellige former for opgaver, og giver eleverne mulighed for at lære gennem disse på varierede måder. Dog skal slutresultatet tit være det samme, og dermed opnås ikke en høj differentiering i læremidlet.

Lærer støtte: Lærestøtten er lav. Der findes ikke umiddelbart nogen læreguides, og læringsmål – samt vejledende Fælles Mål er gemt godt væk, og skal umiddelbart selv findes af læreren, når målene for eleverne skal sættes op. Dermed er læreren stillet på lige fod med eleverne, hvilket gør det svært at målsætte og evaluere undervisningen, med korrekte didaktiske værktøjer. Læremidlet er endnu ret nyt, og derfor kan dette være en funktion som tilgår på et andet tidspunkt.

Sammenhæng: Læremidlet har fin sammenhæng mellem opgaver og tekst og dermed sammenhæng af indhold.

Der opstilles ved forløbets start, en række slutmål for eleverne, som værende de elementer af læring de skal opnå. Dog gennemgås disse ikke til slut i forløbet, ligesom der ikke er indlagt et egentligt evalueringsværktøj, hvor eleverne kan vurdere om de har opnået disse slutmål. Det eneste der lægges op til, er en øvelse der foregår summativt, ved at opridse nogle meget brede hovedspørgsmål, som eleverne så derefter skal diskutere i plenum.

Legitimitet: Læremidlet har udgangspunkt i et kanonpunkt, som er udarbejdet af ministeriet. Dog er der hverken lærestøtte, opstilling af vejledende Fælles Mål, eller andet der gør at læremidlet, på nuværende tidspunkt, kan dække sig ind som værende legitimt i forhold til folkeskolelov, vejledning for faget osv.

Den eneste ministerielle henvisning der er, er da læremidlet på en god og overskuelig måde, opsætter kravene til den afsluttende prøve i faget, og som samtidig indeholder en henvisning til ministeriets prøvevejledning.

Opsummering:

Alineas portal er bundet op på en overvejende centralstyret tilgang, opstiller forløb ud fra en absolut kronologi af kanonpunkter, fokuserer på vidensoverførsel, og historisk viden (første ordensviden), og udviser til dels mangel på historiebrug. Eleven er objekt fremfor subjekt. Portalen giver støtte til faglig læsning.

Analyse af Gyldendal

Tilgængelighed: Læremidlet har en professionel opsætning af det grafiske udtryk. Alle informationerne er samlet på en forside, og der findes på forsiden af hvert forløb tekstboks, links, aktiviteter mm. Disse er opdelt i bokse i højre side af læremidlet, mens midten af siden har en lang tekst, som udgør et kapitel i forløbet.

Tekstopbygningen kan virke tung, da teksten vises for eleverne med det samme. Dog er den yderst læsbar fx " *Mange flygtede via Vestberlin, der lå som en ø midt i Østtyskland.*" er et eksempel på en sætning, der både er informerende på et højt plan, men samtidig giver eleverne et billedligt sprog som giver mening.

Indholdet i læremidlet er aktuelt for eleverne, da det er en del af den obligatoriske historiekanon.

Derudover giver stoffet en meningsfuldhed for eleverne, da der åbnes med en god kort forklaring omkring Øst og Vesttyskland, og hvilke grundidealer de havde. Indholdet omkring genforeningen mellem Øst og Vesttyskland, vil altid være aktuelt at undervise om i folkeskolen. Fortidens fejl, kan man muligvis undgå i fremtiden, ved at undervise i nutiden. Derfor er emnet vigtigt og relevant for nutidens børn og unge.

Læremidlet har en fin struktur, som de fleste brugere vil kunne finde rundt i. Komplexiteten er ikke noget problem for den erfarne elev, men svagere elever, kan have problemer med overskueligheden, da der sker mange ting på siden på én gang.

Motivationen i teksten og strukturen, er at finde ved at eleverne skal lære om forbrug, og hvad de vil sige at være helt almindelig øst og vesttysker, via udgifter som en husholdning havde, og fordeling af disse. Dette kan eleverne bringe ind i deres egen hverdag, og sammenholde leveformen med dem selv.

Aktiviteterne i læremidlet er forståelige, dog kan elever med særlige udfordringer have problemer med dette læremiddel, da det har en vis kompleksitet, som den erfarne bruger af portalen vil finde nem at arbejde med. Læremidlet tilbyder således ikke oplæsning, så elever med dyslektiske udfordringer og problemer med at udtale ord, må bruge eksterne programmer.

Aktiviteterne giver mening og er engagerende, da eleverne kan bruge dem som afsæt til en komparativ analyse med nutiden.

Progression: Læremidlets udtryk bevares for sin del igennem en stor del af forløbet. Der arbejdes ikke med en stor vekselvirkning mellem billede og tekst, men nogle steder indgår billederne som del af en tekstbaseret opgave.

Der tegner sig ikke et billede af, at læremidlet går fra simpel tekst, billeder, modeller mv. til mere komplekse af slagsen. "Sværhedsgraden" bevares således gennem det meste af forløbet.

Sproget i læremidlet er fagsprog, som baserer sig på hverdagsprog, så det er brugbart. Eks. Er grå fakta bokse med kilder skrevet i deres originale form, hvilket kan være svært at tolke for brugeren. Dog er selve teksten i forløbet, skrevet i et fint hverdagsprog, som udskolingslever, sagtens kan forstå, medmindre de er særlig udfordrede.

Indholdets progression er udviklende fra nære konkrete problemstillinger, til en mere abstrakt behandling af indholdet. Eleven skal således starte med at sammenligne husholdningsbudgetter imellem øst og vesttyske husholdninger, til at kunne svare på spørgsmål, med udgangspunkt i forskellige store politikeres holdninger i datiden omkring for/imod genforeningen af Tyskland, og til sidst slutte af med analysere og konkludere på forskellige samfundsmæssige parametre, for det samlede Tyskland.

Dvs. at den relative kronologi er i spil, da man får hændelser eller begivenheder sat op i forhold til hinanden, og bruger dette som udgangspunkt. Her ses også historiebrug, da brugerne skal forklare forskellige aktørers holdning, ud fra elevernes egne historiske erfaringer, og de skal diskutere disse syn og holdninger, og tillægge dem betydning, ved at argumentere gennem opgaver.

Brugerne skal hele tiden lave opgaver, og tage noter via det indlagte noteværktøj. Dermed kan brugerne følge deres færdigheders progressioner og holdninger.

Differentiering: Læremidlets sprog forbliver stort set det samme, dog med flere kilder undervejs, som er skrevet ud fra originalt sprog. Læremidlet giver eleverne en fælles oplevelse, da opgaverne er ens for alle. Samtidig rummer opgaverne mulighed for individuelle besvarelser, således at eleverne kan få forskellige outputs ud af deres opgaver, og dermed kan indgå i en klassesdiskussion, hvor forskellige svar kommer i spil.

Læremidlet udfordrer brugerne i deres normale niveau, hvis de er vant til at arbejde med denne portal, og kan forstå processen med forskellige problemstillinger og anknypningspunkter. Læremidlet angriber således en problemstilling fra flere vinkler, så brugere med forskellige historiske forudsætninger kan tilgå det.

Arbejdsformerne er ikke varierede. Der arbejdes meget med at nedskrive svar til forskellige spørgsmål. Til sidst i kapitlet, skal eleverne dog arbejde med et interaktivt værktøj "Easel.ly", hvor de kan lave infografikker, som kan understøtte deres skriftlige svar på opgaverne, og fungere som en slags opsummering for forløbet. Læreren kan via lærerstøtten, se bud på hvordan man selv kan differentiere undervisningsformerne. Dette kræver et større forberedelsesarbejde, end hvis forløbet blot tages i brug.

Lærerstøtte: Læremidlet har en hel sektion til læreren, i en infoboks i højre side. Her finder læreren information om korte forløb i historie på portalen generelt, om hvordan dette forløb er konstrueret, et bud på en lektionsplan og til sidst en sammenhæng mellem Fælles Mål, læringsmål og forløbet.

Lektionsplanen til læreren, indeholder også forslag til arbejdsformer og hvordan man bedst muligt kan understøtte eleverne. Dermed tager læremidlet ikke en bestemt arbejdsform for givet, men giver læreren mulighed for at udvikle undervisningen. Lektionsplanen opgiver ligeledes tydeligt hvilket emne og delemner der arbejdes med, således at læreren nemt kan opgive disse til en evt. prøve i 9. klasse. Forløbet kan ligeledes importeres til fx "Min Uddannelse", hvor læringsmålene kan integreres, så eleverne kan evaluere på disse, og dermed give læreren et værktøj til at se om eleverne har lært stoffet.

Sammenhæng: Læremidlet udviser en grad af sammenhæng, da udtrykket i læremidlet fremstår som et samlet udtryk, hvor der er et hensigtsmæssig samspil mellem tekst, billeder og diagrammer.

Der mangler en større grad af differentiering i brugen af grafisk udtryk, tekstbokse osv. Dette kan dog debatteres om er en skidt ting, da genkendeligheden i udtrykket fortsætter gennem hele forløbet, og dermed giver brugeren en solid base for at bruge læremidlet.

Legitimitet: Læremidlet er udarbejdet efter forskrifter fra ministeriet og de vejledende Fælles Mål fra ministeriet.

Ligeledes følger det vejledningen for faget ved at inddrage historiebrug, som er et punkt historieundervisningen skal indeholde som en af fagets erkendelses- og arbejdsformer jf. folkeskoleloven.

Læremidlet bidrager, efter folkeskoleloven, til undervisning der er præget af åndsfrihed ligeværd og demokrati, da det ikke tager noget standpunkt parterne imellem, men nøgternt forklarer historiens gang, dog med det klare formål at oplyse og lære eleverne om demokrati og denne styreform.

Opsummering: Gyldendals portal er bundet op på en brugerorienteret tilgang med fokus på vidensproduktion, relativ kronologi, emner og temaer, integration af kanonpunkter samt både første og andenordens viden. Gyldendal har endvidere fokus på kildearbejde og historiebrug samt faglig læsning.

Komparativ analyse af læremidler

Denne nedenstående komparative analyse, er lavet ud fra den ovenstående læremiddelanalyse, samt et dybere blik ind i læremidlerne, ud fra nogle andre kategorier end dem som er beskrevet i læremiddelanalysen.

Punkterne til sammenligning, er udvalgt for at kunne bruge dem i analysen af de to fagdidaktiske syn, som analyseres herunder. Det er således en opstilling, og vejledning for læseren, og en opsummering findes ikke nødvendig, da selve analysen giver svaret.

Analysepunkt	Alinea	Gyldendal
Kronologi	Absolut	Relativ
Kildearbejde	Der arbejdes med 1. håndskilder og baggrundsviden	Enkelte 1. håndskilder Mest baggrundsviden
Historiebrug	Prøver at gøre eleverne til kompetente historiebrugere, men giver dem ikke meget livsverdensrelevans, da opgaverne ikke dykker særligt ned i deres egen hverdag.	Prøver at gøre eleverne til kompetente historiebrugere, og giver dem en sammenkobling mellem deres livsverden og fortiden, således at de kan handle anderledes, eller tænkte over det i fremtiden.
Stilladsering	Enorm stor stilladsering for eleverne, som meget kontinuerligt bliver ført igennem læremidlet.	Stor stilladsering, dog ikke i så høj grad som Alinea
Ordens viden 1. ell. 2.	Primært 1. ordensviden	Kombination af 1. ordensviden og 2. ordensviden.
Vidensproduktion	Eleverne skal gengive den viden de netop har læst sig til.	Eleverne skal forsøge, via opgaver, at producere viden selv, ligesom de også skal gengive den viden de har tilegnet sig.
Elevinddragelse	Objekt for viden – eleven skal primært modtage og omdanne viden til svar	Subjekt for viden – eleven skal primært selv arbejde med den historieviden, og hermed udlede forskellige konklusioner af dette.
Faglig læsning	Opstiller læseformål, har fokus på begreber. Hjælper eleverne med at navigere i tekst og billeder.	Opstiller ikke læseformål, har fokus på at indlære begreber, om end de er ukendte for brugeren direkte. Det er lærerens opgave at opstille målene for

	Eleverne skal selv fortolke deres mål med læsningen.	eleverne ud fra vejledningen.
Kanon	Følger kanon	Kanonpunkterne indgår, men er en del af noget "større"
Hjælpemidler	Oplæsning og læselineal	Ændring af teksttype og størrelse, notesbog, historieleksikon.
Primær vinkel på Fagdidaktisk syn	Vidensbaseret	Undersøgende

Analyse af det vidensbaserede fagdidaktiske syn

I planlægningen af undervisningen er det vigtigt at læreren har et fagdidaktisk standpunkt, som kan gøre sig gældende igennem undervisningen, og som eleverne med lethed kan genkende.

Historieundersøgelsen fra Rambøll viser at lærerne har særlig fokus på at gøre faget relevant og nyttigt i nutidig kontekst, og at klæde eleverne på til at forstå sammenhænge mellem historiske begivenheder og aktuelle problemstillinger. Det vidensbaserede fagdidaktiske syn, indeholder den absolutte kronologiske tænkning, og fokus på første ordensviden. (Pietras, 2018). Eleverne skal kunne gengive eksakt viden om årstal begivenheder mv. Alineas historieportal, ligger sig mest op ad denne tankegang. Derfor tages der også udgangspunkt i denne, når de forskellige teoretiske og empiriske elementer analyseres nedenunder.

Ifølge Historieundersøgelsen vil ca. 47% af de adspurgte lærere ikke finde det særlig vigtigt, at eleverne skal kende årstal for centrale begivenheder i historien. Dermed finder næsten halvdelen af lærerne i undersøgelsen, det ikke vigtigt at lære absolut kronologi, og det at kunne gengive eksakt viden, hvilket modsiger det vidensbaserede fagdidaktiske syns grundholdning.

Ser vi på respondent P, udtaler denne i interviewet at: "[...] en vidensopbygning med fokus på årstal og periodeforståelse af alt lige fra menneskelige levevilkår til samfundsmæssige styreformere. Jeg er dog samtidig altid påpasselig med denne form for viden, fordi hvad synes jeg eleverne skal lære, hvad synes andre eleverne skal lære, og hvad synes eleverne selv de skal lære?". Dermed mener respondenterne, at årstal kan være vigtige nok at lære, men hvis eleverne selv synes de skal lære noget andet, eller selve begivenhedens opbygning eller lignende, er mere interessant, bør man som lærer overveje om et forløb med fokus på eksakt viden, og gengivelse af årstal, er noget der skal laves.

Respondent P har selv haft tanker om hvilken tilgang der skal tilgås: "Og det har rimelig hurtigt ledt mig hen på en form for praksisnær tilgang, som så vidt muligt prøver at kombinere lærerstyring og demokratisk forståelse med udvikling af elevernes kildekritiske sans". Om end der ikke direkte her nævnes et specifikt fagdidaktisk syn, har respondent P alligevel gjort sig tanker omkring, hvordan der skal undervises ind i faget. Historieundersøgelsen siger, at historielærerne oplever en underkvalificering generelt, og med en større forståelse for de to fagdidaktiske syn, vil en lærer, som respondent P, kunne sætte mere specifikke ord på, hvordan der undervises. Respondent P udtaler også, at der

er ting baseret i det vidensbaserede fagdidaktiske syn, som han finder nødvendig for undervisningen i historie: *“Her mener jeg, at dette traditionelle og centralstyrede fagsyn kan bidrage til en vidensopbygning, som er essentiel for den videre klassesdiskussion og elevundersøgelser, som jeg vægter højest i min historieundervisning”*. Dog taler respondent P allerede ind i det undersøgende fagdidaktiske syn, og derfor må det antages at han i realiteten arbejder med en kombination af disse, dog uden at have en større forståelse for de konkrete begreber.

I forhold til motivationstankegangen hos Deci og Ryan, hvor eleverne skal føle tre psykologiske behov opfyldt: Kompetence, tilhørsforhold og selvbestemmelse, er det vigtigt at læreren har blik for disse, og planlægger undervisningen med dem i baghovedet. Med Alineas læremiddel, kan vi i læremiddelanalysen tilgå, at eleverne opbygger kompetence indenfor området, og at både tilhørsforhold og selvbestemmelse er til stede. Derfor vil læremidlet – og dermed det vidensbaserede fagdidaktiske syn, godt kunne understøtte den indre motivation hos eleverne, og dermed understøtte det vidensbaserede fagdidaktiske syn, som værende en motivationsfaktor.

FEUR-Modellen:

Indenfor dette didaktiske syn, vil læreren typisk ikke gå højt i begrebet historiebrug, og hvordan eleverne oplever faget historie. Da FEUR-modellen er cyklisk, og har fokus på udvikling af kompetencer, vil den umiddelbart være et godt bud på en didaktisk model til understøttelse af vidensbaseret fagdidaktiske syn. Hvis vi dykker ned i modellens cykliske form, opleves dog et problem, da måden hvorpå eleverne skal opnå kompetencer, er ved at arbejde med selv at opstille spørgsmål og hele tiden trigge deres historiske nysgerrighed. Læreren skal som fagperson udforme små triggerspørgsmål og vejlede eleverne henimod korrekt brug af læremidler, kilder osv. Denne arbejdsmetode er, som beskrevet i teorien, abduktiv og eleverne er medskabere af historieundervisningens output, hvor læreren sætter rammerne og vejleder eleverne, men ikke kan være sikker på et resultat. Dette strider imod vidensbaseret undervisning, da vi her ønsker at eleverne opnår bestemte historiske kompetencer ud fra det læste stof og viden.

Opsummering

En stor del af lærerne i historieundersøgelsen, samt respondent P, anvender til dels elementer fra det vidensbaserede fagdidaktiske syn. Dog står synet ikke alene i deres besvarelser, og derfor må det anses som værende utilstrækkeligt i sin direkte form, da lærerne skal ud og ”plukke” fra det undersøgende syn og tilgang.

Motivationsmæssigt opfylder dette fagdidaktiske syn, grundstammen for indre motivation iflg. Deci og Ryan.

Alineas læremiddel anses ud fra analysen som værende primært vidensbaseret, og arbejder med 1. ordens viden. For at kunne benytte de valgte teoretiske grundprincipper, primært FEUR-modellen og abduktiv undervisning, skal læremidlet have en redidaktisering for en lærer som ønsker dette. Som respondent P peger på, *“at jeg i sidste ende konstant vil prøve at opsøge og redidaktisere forskellige historienuancer. [...] ligesom jeg i undervisningen lægger op til, at eleverne selv skal undersøge flere kilder og opsøge flere svar, så de ikke*

stiller sig tilfreds med enkelte og lukkede svar”, er det nødvendigt at kunne holde læremidlerne til ilden, for hele tiden at udvikle undervisningen. Læremidlet vil kunne opfylde kravet om viden, og hvordan eleverne får indlært viden, da det “fortæller” eleven hvad denne skal lære, og hvordan stoffet skal læres.

Dog giver læremidlets manglende kompetente historiebrug, gør det også utilstrækkeligt jf. prøvekrav og vejledningen i faget (EMU. Vejledning til faget historie).

Analyse af det undersøgende fagdidaktiske syn

Trækker vi det undersøgende fagdidaktiske syns briller på, skal vi her se efter om der findes brugs- og nytteværdi for eleverne, fremfor hvilke faktuelle markører de har tilegnet sig jf. teori afsnittet.

Ud fra den komparative analyse af læremidler, kan vi se at Gyldendals historie portal, mest lægger sig op af dette fagdidaktiske syn. Dette er dog ikke ensbetydende med, at portalen udelukkende lægger sig op ad dette syn, men nærmere et udtryk for, at synet er tænkt som en fagdidaktisk medspiller.

I Historieundersøgelsen påpeger størstedelen af lærerne at “*viden om historisk baggrund for konflikter og udfordringer i nutiden*” (Historieundersøgelsen, 2015), er meget vigtig for faget. Lærerne fokuserer ligeledes også på at tilrettelægge undervisningen med genkendelige *problemstillinger* for eleverne. Ligeledes konkluderes det også at “*Kompetencemæssigt vurderes forståelse for, hvordan fortiden påvirker nutiden som værende vigtigst at opnå for eleverne. 98% af de adspurgte lærere, fandt dette “vigtigt” eller “meget vigtigt”.*” (Historieundersøgelsen, 2015) Disse nedslag tyder på, at de fleste historielærere anser det som vigtigt at bruge og forstå historien i undervisningen. Dette kan man som lærer også komme frem til via det vidensbaserede syn på historie, men “kun” 35% af lærerne mener, at skolens undervisning “*primært skal give eleverne faktuelle kundskaber i historie*”. Dette tyder det på, at størstedelen af lærerne, bevidst eller ubevidst, gerne vil undervise i faget, ud fra en undersøgende og problemorienteret tilgang, hvor det er okay at spørge “*Hvorfor*”, og dermed begynde at inddrage andre aspekter, end bare at opnå en vis form for akkumuleret viden.

Respondent P påpeger ligeledes at “[...] *til en vidensopbygning, som er essentiel for den videre klassediskussion og elevundersøgelser, som jeg vægter højest i min historieundervisning. [...] Jeg er dog samtidig altid påpasselig med denne form for viden, fordi hvad synes jeg eleverne skal lære, hvad synes andre eleverne skal lære, og hvad synes eleverne selv de skal lære?*” Hermed snakker respondent P, uden at vide det, helt ind i et kernespørgsmål – Hvad synes eleverne selv? Respondent P mener at viden om fx årstal er vigtig, hvilket det undersøgende fagdidaktiske syn godt kan bekende sig, men samtidig taler respondenteren også ind i, at inddrage eleverne aktivt i undervisningen, og lade dem stille spørgsmålstejn ved det som skal læres.

Dette underbygges yderligere af respondenteren: “[...] *at eleverne selv udvikler strategier, som ikke kun besvarer lukkede HV-spørgsmål såsom hvem, hvor, hvornår, men i højere grad fokuserer på en forståelse mellem årsager-konsekvenser. Fordi når der tages udgangspunkt i denne årsag-konsekvens-opfattelse, må der direkte svares på hvorfor-hvordan og implicit de andre HV-spørgsmål.*” Og, “*Det oplever jeg selv som den mest givende undervisning, hvor ikke blot eleverne kan udvikle nogle undersøgende kompetencer, men det holder ligeså mig selv i gang, så jeg fastholder fokus på de historiske diskussioner og perspektiver frem for statisk, traditionel klasseundervisning med udenadslære.*”

Dermed kigger Respondent P på, at undervisningen skal være undersøgende, og der skal arbejdes med en årsag-konsekvens-opfattelses tilgang, som er essentiel i det undersøgende fagdidaktiske syn.

I forhold til motivationstankegangen hos Deci og Ryan, hvor eleverne skal føle 3 psykologiske behov opfyldt: Kompetence, tilhørsforhold og selvbestemmelse, er det vigtigt at læreren har blik for disse, og planlægger undervisningen med dem i baghovedet. Med Gylendals læremiddel, kan vi i læremiddelanalysen tilgå, at eleverne opbygger kompetence indenfor området, og at både tilhørsforhold og selvbestemmelse er til stede. Derfor vil læremidlet – og dermed det undersøgende fagdidaktiske syn, godt kunne understøtte den indre motivation hos eleverne, og dermed understøtter det undersøgende fagdidaktiske syn, som værende en motivationsfaktor.

FEUR-Modellen:

Indenfor det undersøgende fagdidaktiske syn, vil læreren typisk gå højt i begrebet historiebrug, og hvordan eleverne oplever faget historie. Som beskrevet af respondent P: "[...] *årsag-konsekvens-opfattelse*". Da FEUR-modellen er cyklisk, og har fokus på udvikling af kompetencer, vil den umiddelbart være et godt bud på en didaktisk model til understøttelse af det undersøgende fagdidaktiske syn, da den netop arbejder med at kompetenceudvikling, og at eleverne skal kunne identificere (årsag), konstruere (konsekvens), og forstå (opfattelse). Hvis vi dykker ned i modellens cykliske form, opleves det, at måden hvorpå eleverne skal opnå kompetencer, er ved at arbejde med selv at opstille spørgsmål og hele tiden trigge deres historiske nysgerrighed. Læreren skal som fagperson udforme små triggerspørgsmål og vejlede eleverne henimod brug af læremidler, kilder osv. Denne arbejdsmetode er abduktiv og eleverne er medskabere af historieundervisningens output, hvor læreren sætter rammerne og vejleder eleverne, men ikke kan være sikker på et bestemt resultat, da eleverne selv kan forme konklusionen. Læreren opgave er således at tage udgangspunkt i en ny problemstilling/trigger, og dermed går den cykliske tankegang op. Eleverne skal på længere sigt, selv kunne vurdere om de opnåede kompetencer er gode nok, og dermed trigge sig selv, med nye spørgsmål, under lærerens vejledning.

Andreas Körbers FEUR-model taler derfor direkte ind i det undersøgende fagdidaktiske syn, og må anses som værende et godt fundament, hvorpå læreren med dette syn, kan bygge sin undervisning ud fra.

Opsummering:

Både lærerne i historieundersøgelsen, samt respondent P, har mange træk fra det undersøgende fagdidaktiske syn, som der benyttes i undervisningen. Specielt at eleverne skal have nutidig kontekst holdt op imod historien, og undervisningen som skal tage udgangspunkt i dette, og at eleverne således skal lære at mene og fortolke på historien, ligger sig i høj grad op af undersøgende tankegang, om end at ingen af parterne, nævner dette direkte. Dette kan skyldes manglende undervisning, og generelt manglende kompetence og opkvalificering indenfor faget, hvor lærerne kunne gøres mere bevidste, om deres valg af fagdidaktiske tilgang.

Motivationsteorien som valgt her, giver eleverne der undervises i dette fagdidaktiske syn, finde muligheder for at opnå motivation, og helst den indre motivation, som driver en elevs nysgerrighed.

Andreas Körbers didaktikmodel, er ligeledes en meget vigtig spiller i dette fagdidaktiske syn, og læreren som dedikerer sig til dette valg, må altid have den i baghovedet, når undervisningen skal planlægges.

Opsummering/Konklusion:

I ovenstående opgave har jeg beskæftiget mig med fagdidaktiske syn i historieundervisningen. Ud fra 2 tilgange, samt analyser af disse, og 2 af fagets læremidler, har jeg forsøgt at give et indblik i, hvordan de kommer til udtryk i historieundervisningen, set fra en lærers perspektiv.

Problemformuleringen for projektet lød således:

“Hvilke forskellige fagdidaktiske syn knytter sig til historieundervisningen i folkeskolen, og hvordan kommer disse historie-didaktiske fagsyn til udtryk i nogle af fagets anvendte læremidler?”

De to fagdidaktiske syn der knytter sig til undervisningen, er det vidensbaserede og det undersøgende. Som det ses i opgaven, er de to meget forskellige fagdidaktiske syn i deres grundformer, og det er to meget forskellige læringsmiljøer, som læreren kan udsætte eleverne for.

Lærerne i Historieundersøgelsen, samt Respondent P peger på at man gerne tager lidt fra de forskellige forslag, museer osv., når der udvælges læremidler og at man redidaktiserer disse, således at de kan benytte forskellige tilgange til historieundervisningen.

Af de to udvalgte læremidler, lægger de sig vidt forskelligt, i forhold til måden at konstruere undervisning på.

Alinea virker som den “nemme” løsning for læreren. Eleverne får en masse historisk viden, men kan ikke rigtig bruge denne viden i dagligdagen/til refleksion/ til andet end faktisk viden for at bestå eksamen. Læremidlet er til gengæld ikke krævende at bruge, for hverken elever eller lærere, men mangler redidaktiseringsmuligheder for læreren, hvis denne ønsker at udfolde emnet. Læremidlet gør sig altså til absolut videns- og resultatbank, da læremidlets ressourcer blot udløber når forløbet er slut.

Gyldendals læremiddel er den lidt mere komplicerede løsning for elever og lærere. Eleverne får en god basisviden, og har her mulighed for at udvide deres horisonter, ved at arbejde selvstændigt med stoffet. Stoffet er inddragende for eleverne, men kan have svære måder at tilgå opgaverne på. Læremidlets forfatter giver selv bud på redidaktisering og videreudvikling for læreren, således at man kan udvide forløbet, hvis man ikke finder det tilstrækkeligt. Dermed gør læremidlet sig til en retningslinje for undervisningen, og ikke det absolutte svar.

I hovedtræk:

- Alineas læremiddel er opbygget efter vidensbaserede principper for fagdidaktisk tilgang
- Gyldendals læremiddel er opbygget efter undersøgende principper for fagdidaktisk tilgang

Pædagogisk Handleperspektiv

I ovenstående opgave og konklusion, kan jeg udlede at historiefaget altid er til debat, og at der er næsten ligeså mange meninger om hvordan man bør undervise i faget, som der er lærere.

Ud fra egen bedste overbevisning, er det vigtigt at udvælge læremidler, der på en gang både oplyser og aktiverer eleverne. At aktivere elever er også sin sag, men med gode fagdidaktiske muligheder på hånden, kan man lave en historieundervisning der giver mening. Mange lærere gør allerede dette, men kan faktisk ikke sætte ord på, hvilken praksis de gennemfører jf. Historieundersøgelsen.

Hvad er så meningsfuld historieundervisning for undertegnede, og hvordan vil egen didaktisk praksis se ud i folkeskolen?

I bilag 1.5 har jeg givet et bud på en undervisningsplan, som den kan se ud når man underviser ud fra induktive principper/abduktivt, og med Körbers FEUR-model i tankerne. Undervisningsplanen er fra min 3. praktik på læreruddannelsen, og udarbejdet med en praktikmakker.

Undervisningsplanen indeholder ud fra mit eget perspektiv, de elementer en god undersøgende historieundervisning bør have.

Dermed fastsættes også mit eget standpunkt, hvor den undervisning jeg skal praktisere i folkeskolen, skal være inddragende og have eleverne som aktive aktører i udviklingen af undervisningen.

Med udgangspunkt i motivationsteorien, er det fundamentalt at motivation og selvbestemmelse, rammer eleverne og danner et solidt læringsfundament. Körbers model giver samtidig en fast struktur om undervisningen, hvor elevernes egne refleksioner og opfattelser af stoffet i forhold til om/livsverdenen, bliver et omdrejningspunkt for deres udvikling og dannelse.

I valget af undervisningsmidler bør der fra skoleårets start lægges en klar analytisk tilgang til disse, og med hjælp af en god læremiddelanalyse og en kort brug af Klafkis eksemplariske princip, som beskrevet i teori afsnittet, kan der udvælges læremidler og forløb, som går hånd i hånd med den valgte fagdidaktiske tilgang. Det kan så diskuteres om brugen af det eksemplariske princip til udvælgelse af stoffet i historieundervisningen, kan være problematisk i sidste ende.

Historie består af unikke fænomener og begivenheder som ikke gentager sig. Desuden skifter kontekster, kontinuitet og forandring, der er væsentlige for eksemplarisk forståelse. Det er også svært at udvælge hvilke begivenheder der kan være eksemplariske, når man snakker om et bestemt emne. Fx hvilken diktator skal man vælge at undervise i, når man har om diktatur.

Derfor kan man som lærer godt læne sig op ad Klafkis spørgsmål, men man skal samtidig stille sig spørgsmålet, om det er relevant for det ene eller det andet emne, og hvordan man skal dykke ned i historien. Dog er valget tit taget for læreren i dag, i forhold til læremidlerne, så derfor skal Klafki hænge over hovedet på læreren, så man kan have for øje, om emnet er tilstrækkeligt og eksemplarisk.

I mit eget tilfælde ville valget til enhver tid falde på Gyldendals portal, som giver den nødvendige understøttelse for mig som lærer, og som giver en mulighed for redidaktisering,

så undervisningen kan udvikles og eleverne kan opnå kategorial dannelse jf. Klafkis dannelsesprincip, som alle lærere bør stræbe efter, at deres elever opnår. Dermed skal både det objektive (indholdet) og det subjektive (eleverne) medtænkes grundigt, når undervisningen planlægges. Da kanonpunkterne ifølge vejledningen, kun skal indgå $\frac{1}{4}$ af tiden i undervisningen, giver dette læremiddel mig også andre spændende emner at undervise i og ud fra. Ligeledes understøtter indholdet mest tankerne omkring abduktiv undervisningsprincipper og mulighed for at arbejde med Körber, som er tilgange jeg finder aldeles tillukkende.

Dog vil der være principper i den vidensbaserede tilgang, som der altid skal holdes fast i, for hvis vi glemmer at arbejde med årstal, glemmer vi selve tiden og kan derfor have svært ved at sætte ting i perspektiv.

Litteraturliste:

Trykt litteratur:

- Binderup, Thomas & Troelsen, Børge (RED.) "Historiepædagogik", KvaN. 2. oplag 2014
- Thomsen, Anders Holm "Hvem ejer skolefaget Historie?", Informations forlag 2008
- Christiansen, Rune & Knudsen, Heidi Eskelund "Fagdidaktik i Historie", Frydenlund. 1. oplag 2015.
- Aagerup, Lars, "Lærerens Undersøgelsesmetoder", Hans Reitzels Forlag, 2016.
- Brodersen, Peter (2015): "1. Undervisning" (side 16 - 55). I: Brodersen, Peter m.fl. (2015): Effektiv undervisning. 3. udg., 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, Wolfgang (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Pietras, Jens og Poulsen, Jens Aage: Historie Didaktik - Fra teori til praksis. 1.udg. Gyldendal. 2013
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage: Historie Didaktisk – Mellem teori og praksis. 1.udg. Hans Reitzels Forlag, 2016
- Ågård, Dorte (2015): Motivation. 1. udg., 2. oplag, Frydenlund. 2015

Internetsider/digital litteratur:

- Pietras, Jens, "En undersøgende og problemorienteret historieundervisning", Tidsskriftet Radar. Historielab.dk. 2018. [Link](#)
- Dannelse i fokus. Udgivet af EMU Danmarks læringsportal. Sidst opdateret 06.04.2017. Besøgt d. 17.05.2018 ([Link](#))
- Berlinmuren. Alinea 2018 ([Link](#))
- Tysklands Genforening. Gyldendal. Ukendt årstal. ([Link](#))
- EMU. Vejledning til faget historie. Sidst opdateret d. 15.05.2018. Besøgt d. 02.06.2018 – ([Link](#))
- Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenklede Fælles Mål – Historielab.dk udarbejdet af Rambøll: ([Link](#))

Opgaver

- Seier, A. F. & Jørgensen, A. B. (2017) Kompetencemålsprøve, praktik niveau III, januar 2017: *Induktiv undervisning – Elevernes selvbestemmelse og medindflydelse i undervisningen*.
- Seier, A. (2017) Professionsbachelorprojekt. *Induktive læringsprocesser i historiefagets tredje fase – motivation og kritisk dannelse*

Bilag

Bilag 1.1

Tænk du over hvilken didaktisk tilgang du benytter i undervisningen, i historie?:

"I den daglige undervisning er det ikke noget, jeg bruger meget krudt på, men det er hovedsageligt nogle overvejelser, jeg gør mig, når jeg skal til at planlægge et givent forløb. Selvom jeg først blev færdiguddannet i sommeren 2017, har jeg jo løbende gennem uddannelsen gjort mig didaktiske overvejelser over, hvordan jeg på den ene side er som person og professionel lærer, og på den anden side hvordan historielæreren i praksis skal imødekomme både krav fra Folkeskolereformen, Forenklede Fælles Mål og elev-/forældregruppen. Og det har rimelig hurtigt ledt mig hen på en form for praksisnær tilgang, som så vidt muligt prøver at kombinere lærerstyring og demokratisk forståelse med udvikling af elevernes kildekritiske sans. I praksis prøver jeg egentlig ikke at skille de forskellige, didaktiske tilgange fra hinanden, da jeg mener, at både det centralstyrede, fagstyrede og brugerstyrede fagsyn bidrager med elementer, som kan supplere hinanden på den lange bane."

Hvordan planlægger du din historie-uv?:

"I dette skoleår, som er mit første som færdiguddannet, har vi på Hanssted Skole i Valby skulle benytte den online læringsplatform, MeeBook, i vores arbejde med årsplaner og forløb. Den er koblet sammen med Undervisningsministeriets hjemmeside for FFM, og i starten af året brugte jeg noget tid på at få et overblik over, hvad der kræves rent centralstyret på den årgang, hvor jeg underviser – 5. klassetrin. Jeg har derfra løbende sat de enkelte kompetenceområder ind i årets forskellige forløb, så jeg til sidst kunne sætte flueben. Men disse kompetenceområder om kronologi, kildekritik og historiebevidsthed har jo i mere eller mindre grad gjort sig gældende i alle mine forløb. Samtidig har jeg fra studietiden udformet et multimedalt overblik over de historiske kanonpunkter, som det forventes, at eleverne skal undervises i, og denne har jeg også brugt som en form for rettesnor – om end at kanonpunkterne ikke har været dikterende for min årsplan, men mere nogle underemner, som supplerer det egentlige forløb. Og her mener jeg, at dette traditionelle og centralstyrede fagsyn kan bidrage til en vidensopbygning, som er essentiel for den videre klassesdiskussion og elevundersøgelser, som jeg vægter højest i min historieundervisning. En vidensopbygning med fokus på årstal og periodeforståelse af alt lige fra menneskelige levevilkår til samfundsmæssige styreformere. Jeg er dog samtidig altid påpasselig med denne form for viden, fordi hvad synes jeg eleverne skal lære, hvad synes andre eleverne skal lære, og hvad synes eleverne selv de skal lære? Der er altid nogle gråzoner i denne diskussion, hvilket jeg også har kunnet fornemme til vores fagmøder på skolen eller gruppediskussionerne på lærerstudiet. Her er det vigtigst for mig at skabe betingelserne for en historieundervisning, hvor eleverne får mulighed for selv at undersøge både bredde og dybde ud fra nogle spørgsmål, som centrerer sig om en mere fagstyret fagtendens – nemlig kildekritiske spørgsmål, der i højere grad åbner op for en udvikling af elevens historiske bevidsthed og forståelse af historiebrug."

Hvilke redskaber bruger du i selve undervisningen?:

"På Hanssted Skole har vi mulighed for at bruge undervisningsportalerne Historiefaget fra Clio Online og gyldendal.historie, og i dette skoleår har jeg overordnet gjort brug af Historiefaget. Dette skyldes i bund og grund ikke de faglige områder – emneområder som tematikker,

som begge undervisningsportalerne omhandler – men i højere grad, hvordan platformen er sat op på en overskuelig og læselig måde uden for meget ekstraarbejde. Jeg kan nemlig rigtig godt lide at udvælge forskellige elementer og indsætte disse i forløbsplanen på Meebook, og der er min erfaring, at gyldendal.historie godt nok indeholder mange brugbare, faglige pointer, men ligeledes mange opgaver på én og samme side – og dette kan i praksis godt være en for stor mundfuld for eleverne, hvorimod Historiefaget måske ikke går så meget i dybden med den faglige læsning, men derimod er opbygget, så den konkrete webside kun indeholde læseteksten og ikke opgaver, metalæsning osv.”

Har du gjort dig didaktiske overvejelser om disse redskaber?:

”Ja, det mener jeg, at jeg har. Jeg har heldigvis som spritny lærer kunne deltage i vores historiefagmøder, som vi har haft enkelte af i løbet af skoleåret, og her har jeg haft mulighed for både at bidrage med mine standpunkter, men ligeledes opnå en forståelse for de andre læreres erfaringer med platformene. Jeg prøver jo hele tiden at finde en middevej mellem de ovenfrakommende krav i forhold til Forenklede Fælles Mål, og så prøver jeg at sigte mod en mere undersøgende og selvstændig arbejdsproces, så eleverne på sigt forhåbentlig udvikler nogle kompetencer, som kan gavne deres medmenneskelige identitet og i højere grad imødegå nogle af de samfundskrav, der måtte være på deres vej – såsom omstillingsparathed, perspektivtagning, overblikforståelse mellem årsager-konsekvenser og empati. Nogle gange er der en sammenhæng mellem disse centralstyrede og dannelsesmæssige fokuspunkter i undervisningen, men det kommer absolut an på, hvordan den enkelte lærer, skole eller elevgruppe ønsker og/eller er vant til, at undervisningen skal struktureres. Denne diskussion har jeg som sådan ikke haft som en overordnet guideline i min undervisningsplanlægning, når jeg har haft læringsplatformene for øje, men jeg tror det i højere grad skyldes, at jeg i sidste ende konstant vil prøve at opsøge og redidaktisere forskellige historienuancer – det vil sige, at jeg ikke tror, at ét historiewebsite eller andre redskaber kan give dig objektive og fyldestgørende svar, men at du skal være nysgerrig og undersøge flere subjektive perspektiver for at skabe en nuanceret helhedsforståelse –, ligesom jeg i undervisningen lægger op til, at eleverne selv skal undersøge flere kilder og opsøge flere svar, så de ikke stiller sig tilfreds med enkelte og lukkede svar, men opbygger en nysgerrighed og dertilhørende strategier, som gavner deres undersøgelsesproces.”

Hvordan er modtagelsen fra eleverne?

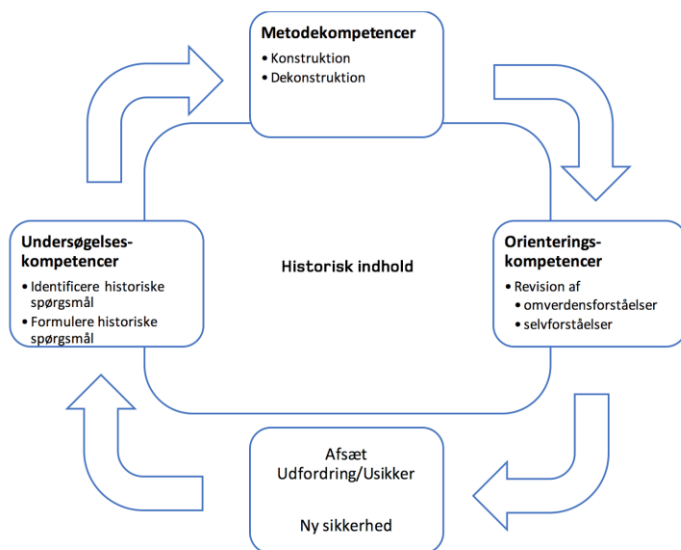
”Jeg prøver så vidt muligt at skabe en forbindelse mellem undervisningens introduktion, undersøgelse og feedbackkultur. Her spiller det naturligvis en stor rolle, hvilken forforståelse eleverne bidrager med i forløbets begyndelse, hvilken undren de udviser undervejs og afslutningsvis, hvilken feedback der foregår mellem elev-elev og lærer-elev. På 5. årgang, hvor jeg underviser, er vi ved at opbygge en vidensbank og arbejdskultur centreret om det kildekritiske undersøgelsesfelt, og det kan jeg mærke er meget udfordrende for både fagligt svage som stærke – hvilket, som jeg ser det, er rigtig positivt, fordi så rammer man jo også et sted, hvor eleverne skal ud på dybt vand og skal præstere. Her er det vigtigt, at eleverne ikke efterlades i en zone, hvor de er utrygge, og jeg prøver løbende at skabe en sammenhæng mellem krav og redundans, så vi kommer igennem de samme arbejdsprocesser og brugbare metodeudtryk igen og igen. Det samme gør sig gældende ved den egentlige vidensopbygning, hvor eleverne i denne periode af deres skolegang, har godt af at blive stilladseret i forhold til nogle spørgsmålstyper, som udfordrer på forskellige taksonomiske niveauer – alt fra HV-spørgsmål om hvem, hvor, hvornår til hvad, hvorfor, hvordan. Men fra mit synspunkt handler det meget om variationerne mellem undervisningens fokus, så eleverne også ser og forstår den røde tråd i at opbygge en vidensbank med arbejdsbegreber, selvundersøgelse af et historisk emne/tema og afslutningsvis evaluerer deres viden overfor hinanden; og her består én af mine vigtigste roller

som underviser, føler jeg – at eleverne ikke blot skal kunne undersøge og vide, men ligeså forklare og formidle pointer i en sammenhængende forståelseskontekst, på skrift som mundtligt –, og for at understøtte denne proces bedst muligt, så må jeg som underviser anerkende elevernes niveau, både det faglige og mere personlige plan, samt subjektive interesseområder og livsverden. I praksis er denne proces udfordrende for både mig og elever, men det er også den mest givende, vurderer jeg – fordi den netop forbinder nogle af de elementer, som det centralstyrede, fagstyrede og brugerstyrede fagsyn bidrager med.”

Hvordan opleves tilrettelægning af UV. Tages der forløb ned fra hylden, eller laves de selv?:

”Som skrevet ovenfor så prøver jeg altid at finde flere nuancer på forskellige platforme, så undervisningen bærer præg af en undersøgende arbejdsgang ud fra perspektivtagning og overblikforståelse. Jeg prøver i hver enkelt lektion at give eksplicit udtryk for, hvor vigtigt det i sidste ende er, at eleverne selv udvikler strategier, som ikke kun besvarer lukkede HV-spørgsmål såsom hvem, hvor, hvornår, men i højere grad fokuserer på en forståelse mellem årsager-konsekvenser. Fordi når der tages udgangspunkt i denne årsag-konsekvens-opfattelse, må der direkte svares på hvorfor-hvordan og implicit de andre HV-spørgsmål. Det oplever jeg selv som den mest givende undervisning, hvor ikke blot eleverne kan udvikle nogle undersøgende kompetencer, men det holder ligeså mig selv i gang, så jeg fastholder fokus på de historiske diskussioner og perspektiver frem for statisk, traditionel klasseundervisning med udenadslære.”

Bilag 1.2



Figur 2 Körbers FUER-model (Pietras & Poulsen, 2016, s. 133)

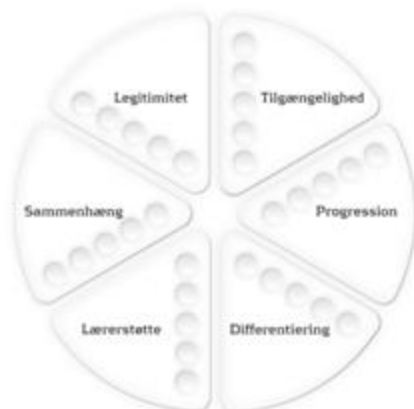
Bilag 1.3

	Ikke-motivation	Ydre motivation "FORDI JEG SKAL" hen imod "DET GIVER MENING"				Indre motivation: LYST
Incitament	Manglende oplevelse af kompetence, tilhørsforhold.	Ydre pres: Undgå straf eller opnå belønning.	Følelse af pligt, skyld, skam, stolthed.	Begyndende oplevelse af, at opgaven har betydning.	Oplevelse af bredere personlig betydning.	Interesse, lyst, indre tilfredsstillelse, leg, nysgerrighed.
"Indre stemme"	Jeg kan ikke. Det har ikke noget med mig at gøre. Jeg er ligeglad.	Jeg gør det, fordi jeg skal. Hvis jeg ikke laver noget, bliver jeg smidt ud.	Det er flovt, hvis jeg ikke afleverer min opgave.	Det er vigtigt, jeg laver noget, for jeg vil gerne have en god eksamen.	Skolearbejdet er personligt vigtigt for mig.	Jeg elsker det her fag.

Bilag 1.4

Læremiddelanalyse

Følgende er en klassisk læremiddelanalysemodel fra www.laeremiddeltjek.dk. Denne model er den brugte i analyse afsnittet længere nede, og i dette teoriafsnit, er forklaret de kategorier, som den indeholder.



Tilgængelighed: Tilgængelighed ift. et læremiddel handler om læremidlets grad af tilgængelighed for eleverne, om det er lettilgængeligt.

Progression: Progression handler om hvorvidt der er en udvikling i læremidlet - dette kan være i opgavernes sværhedsgrad.

Differentiering: Differentiering handler om hvorvidt læremidlet kan differentieres til eleverne på forskellige faglige niveauer.

Lærer støtte: Lærer støtte handler om, hvorvidt læreren bliver støttet i arbejdet med dette læremiddel. Der kan være en guide eller introduktion til læreren.

Sammenhæng: Et læremiddels sammenhæng vedrører den indre sammenhæng mellem mål, værdier, indhold, udtryk og aktiviteter. En sammenhæng eller mangel på samme der

først og fremmest viser sig i forbindelse med læremidlets realisering af mål, formidling af indhold og aktivering af elever.

Legitimitet: Legitimitet er ifl. Den danske ordbog "at være legitim", hvilket vil sige at være "i overensstemmelse med gældende love og regler." Ift. et læremiddel vil det sige om læremidlet lever op til de gældende love og regler på det faglige område. Vi har yderligere tilføjet layout, da vi mener det også er relevant ift. en læremiddelanalyse:

Layout: Et læremiddels layout handler om hvordan læremidlet grafisk er sat op og hvorvidt dette understøtter læremidlet eller ej.

Følgende tre perspektiver er centrale for et læremiddels værdi:

1. "Læremidlet skal have værdi for eleven: Det skal være tilgængeligt, der skal være en progression frem mod målene for elevens læring, og der skal være forskellige måder, eleverne kan nærme sig disse mål på."
2. "Læremidlet skal have værdi for læreren: Det skal give læreren mulighed for at udvikle sin praksis og støtte læreren i at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen og elevernes læring."
3. "Læremidlet skal have værdi i forhold til samfundets mål for skolen: Folkeskoleloven skal følges, Fælles Mål skal kunne opfyldes, og læremidlet skal være fagligt og pædagogisk opdateret.

(emu – læremiddelanalyse)

Bilag 1.5

Fag og klassetrin	Historie - 9. klasse
Antal lektioner	12 lektioner
Mål	Eleverne vil efter forløbet Tysklands genforening, have viden og kendskab til tema-tikker og historiske nedslag indenfor dette kanonpunkt.
Indhold	Eleverne undervises i: <ul style="list-style-type: none"> • Tysklands genforening • Andre landes holdning til genforeningen • Genforeningens pris
Læremidler & it	Følgende læremidler vil blive anvendt løbende i undervisningen: <ul style="list-style-type: none"> • SmartBoard • Elevernes egne pc'er • Grundbog for samfundsfag • Gyldendal.dk – Tysklands genforening

	<ul style="list-style-type: none"> • Google
Undervisningsformer	<p>Undervisningen vil følge forskellige former og strukturer, efter en abduktiv metode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oplæg ved læreren • Diskussioner i klassen • Gruppearbejde • Selvstændig søgen
Arbejdsformer	<p>Undervisningen vil blive tilrettelagt således at skiftede arbejdsformer vil indgå:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gruppearbejde • Undersøgelse • Fremlæggelse • Klassediskussioner
Organisationsformer	Grupper
Elevforudsætninger	<p>Undervisning Tysklands genforening forudsætter at eleverne har kendskab til den kolde krig, og delingen af Tyskland. Som trigger kan benyttes Potsdam konferencen.</p> <p>Undervisning ligger i øvrigt op til gruppearbejde såvel som selvstændigt arbejde. Det kræves derfor at eleverne kan arbejde med forskellige strukturer, procesoverblik, kreative fremstillingsmetoder mm.</p>
Ramme-faktorer	Klasse med smartboard og mulighed for gruppearbejde i større og mindre form.
Evaluering	Afslutningsvis evalueres eleverne på undervisningen såvel som egen indsats og til-egnelsen af ny viden.

Undervisningsplan

Lektion	Indhold
1 & 2	<ul style="list-style-type: none"> • Præsentation af emnet v/lærer • Opdeling af grupper v/elever • Introduktion til Tysklands genforening v/lærer • Arbejde med læremidlet Gyldendal historie i grupper
3 & 4	<ul style="list-style-type: none"> • Oplæg til kreativ opgave omkring den kolde krig, og optakten til Tysklands genforening. Triggeren er at eleverne selv skal finde nedslagspunkter i læremidlet, og formulere en problemformulering ud fra dette. • Grupperne udarbejder læringsmål og procesoverblik

	<ul style="list-style-type: none"> • Grupperne laver en disposition over deres kommende arbejde
5 & 6	<ul style="list-style-type: none"> • Arbejd selv • Formativ evaluering ved opfølgning på procesoverblik
7 & 8	<ul style="list-style-type: none"> • Arbejd selv • Formativ evaluering ved opfølgning på procesoverblik
9 & 10	<ul style="list-style-type: none"> • Arbejd selv • Formativ evaluering ved opfølgning på procesoverblik
11 & 12	<ul style="list-style-type: none"> • Fremlæggelser og respons • Evaluering summativ. Spørgeskema, Kahoot og snak i klassen.