

Elektronisk aflevering

Navn og studienummer: Karoline Rose Kjellmann (lr15s085) & Lise Nørregaard Pedersen (lr15s057)
Fag/hold: Lr19ba999d5
Titel på opgaven: <i>Nyt syn i gamle rammer</i>
Vejleder/underviser: Jens Flemming Pietras (jfp)
Antal sider/anslag: 35 sider (89111 antal tegn + 1889 antal tegn i illustrationer)
Afleveringsdato: 25. maj 2019
<p>I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 1016 af 24/08/2010) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.</p> <p>Det betyder, at opgaven udelukkende er skrevet af afleveringspersonen/personerne og med de ifølge studieordningens tilladte hjælpemidler.</p> <p>Når eksamensopgaven er uploadet har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 1016 af 24/08/2010.</p>

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	s. 03
2.0 Problemformulering	s. 04
3.0 Arbejdshypoteser	s. 04
4.0 Tendenser og årsagsforklaringer	s. 04
5.0 Metode	s. 08
6.0 Læsevejledning	s. 10
7.0 Empiri	s. 11
<u>7.1: Delafsnit 1</u> : den valgte metode.....	s. 11
<u>7.2: Delafsnit 2</u> : Valg af respondenter og opstilling af interview.....	s. 12
8.0 Teoretisk ramme	s. 13
<u>8.1 Afsnit 1</u> : Fagsyn.....	s. 13
<u>8.2 Afsnit 2</u> : Didaktiske tilgange	s. 14
<u>8.2.1 Delafsnit 1</u> : Den traditionelle tilgang.....	s. 14
<u>8.2.2 Delafsnit 2</u> : Den undersøgende og problemorienterede tilgang.....	s. 14
<u>8.3 Afsnit 3</u> : Læremiddelanalyse og kvalifikation af læremiddel.....	s. 15
<u>8.4 Afsnit 4</u> : Læremiddel-markeds-trekanten.....	s. 16
<u>8.5 Afsnit 5</u> : Dialogisk og monologisk klasserumsledelse.....	s. 17
9.0 Analyse og diskussion	s. 18
<u>9.1 Afsnit 1</u> : Den undersøgende og problemorienteret tilgang inddrager i større grad elever end den traditionelle tilgang.....	s. 18
<u>9.1.1 Delafsnit 1</u> : Analyse af den traditionelle og monologiske tilgang.....	s. 18
<u>9.1.2 Delafsnit 2</u> : Analyse af den undersøgende og problemorienterede tilgang og det dialogiske klasserum.....	s. 20
<u>9.1.3: Diskuterende sammenfatning</u>	s. 21
<u>9.2 Afsnit 2</u> : Den undersøgende og problemorienteret tilgang er underrepræsenteret i læremidler i historie i folkeskolen.....	s. 22
<u>9.2.1 Delafsnit 1</u> : Læremiddelanalyse af forløbet ‘Statskuppet 1660’ fra forlaget Alinea i læremidlet ‘Christian 4. - Den westfalske fred - Statskuppet 1660’.....	s. 22
<u>9.2.2 Delafsnit 2</u> : Læremiddelanalyse af forløbet ‘revolution og omvæltning’ i ‘historie 7’ fra forlaget Gyldendal.....	s. 24

<u>9.2.3 Delafsnit 3: Læremiddelanalyse af forløbet “Enevælden i Danmark” fra digitale portal Clionline.dk</u>	s. 26
<u>9.2.4 Komparativ analyse af Alinea, Gyldendal og Clionline.dks forløb</u>	s. 28
<u>9.2.5 Diskuterende sammenfatning</u>	s. 31
<u>9.3 Afsnit 3: Lærere som ønsker at praktisere den undersøgende og problemorienterede tilgang i folkeskolen redidaktiserer læremidler således, at det passer til denne tilgang</u>	s. 33
<u>9.4 Afsnit 4: Forlagene udvikler læremidler til det største/bredeste markedet</u>	s. 34
<u>9.4.1 Diskuterende sammenfatning</u>	s. 37
10.0 Konklusion og sammenfatning	s. 38
11.0 Handleperspektiv	s. 39
12.0 Litteraturliste	s. 41
12.1 Bøger.....	s. 41
12.2 Webadresser.....	s. 42
12.3 Interview.....	s. 43
13. 0 Bilag	s. 44
13.1 Bilag 1.....	s. 44
13.2 Bilag 2.....	s. 45

Nyt syn i gamle rammer

1.0 Indledning

Ved introduktionen af det kompetenceorienterede historiedidaktiske syn, efter år 2000, fandt et paradigmeskifte sted. Ved dette brød historiefaget formelt sine gamle traditionelle rammer ift., at en ny tilgang vandt indpas, nemlig den undersøgende og problemorienterede tilgang, hvori bl.a. fagbegrebet historiebevidsthed blev centralt. Denne nye tænkning blev senere i 2002 nedskrevet som mål. Men er denne forholdsvis nye didaktiske tilgang, som senere tilskrives Andreas Körber og hans kompetenceorienteret FUER-model og som genfindes i læreplanen FM 2014, repræsenteret i udvalgte læremidler i historie i folkeskolen i dag anno 2019?

I efteråret 2015 undersøgte HistorieLab og Rambøll faget historie i folkeskolen. Det primære formål med dette var: *“at kortlægge status og udfordringer for historiefaget i folkeskolen”* (Redsted, 2018). Rapporten belyser bl.a. lærernes syn og opfattelse af historie som fag, samt deres opfattelse og anvendelse af læremidler i faget. Af rapporten fremgår det, at der i undervisningen både bliver benyttet didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler. Blandt de didaktiske læremidler bliver grundbøger, emne/tema-bøger, historieportaler samt selvlavede læremidler fremhævet. I rapporten fastslås det også, at 58 % af de adspurgte lærere følger et læremiddels rækkefølge af forløb kronologisk (Rambøll & HistorieLab, 2015 s. 13).

Vores tre praktikforløb ligger til grund for vores nysgerrighed og undren, om den undersøgende og problemorienterede tilgang bliver praktiseret i læremidler i historie. Vi har i alle tre praktikforløb undervist i historie. Ved dette er vi stødt på udfordringer ift. at anvende og udføre undervisning, med henblik på den undersøgende og problemorienterede tilgang, med udgangspunkt i Andreas Körbers FUER-model, ud fra de læremidler vi havde til rådighed, da de, efter vores mening, ikke forholdt sig til den denne tilgang. Derfor følte vi os flere gange nødsaget til, i en stor grad, at redidaktisere de læremidler vi havde til rådighed. Denne udfordring har vakt vores nysgerrighed og interesse, for er der i nutidens folkeskolen tid til, at lærerne kan redidaktisere læremidler i så stor en grad?

På baggrund af vores undren og nysgerrighed, samt den kvalitative repræsentative undersøgelse fra HistorieLab, finder vi det relevant at undersøge læremidlerne i historie og deres betydning for lærerens organisering af undervisningen, hvilket leder os hen til vores problemformuleringen.

2.0 Problemformulering

Hvorledes er den undersøgende og problemorienterede tilgang repræsenteret i udvalgte læremidler i historie i folkeskolen, og i hvilken udstrækning kan denne tilgang have medindflydelse på lærernes organisering af undervisningen, aktiviteterne samt elevernes læringsudbytte?

3.0 Arbejdshypoteser

På baggrund af vores problemformulering har vi opstillet følgende arbejdshypoteser, som vi i vores opgave har til formål at få af- eller bekræftet på baggrund af vores analyse og diskussion.

1. Den undersøgende og problemorienterede tilgang inddrager i større grad elever end den traditionelle tilgang.
2. Den undersøgende og problemorienterede tilgang er underrepræsenteret i læremidler i historie i folkeskolen.
3. Lærere som ønsker at praktisere den undersøgende og problemorienterede tilgang i folkeskolen redaktiserer deres læremidler således, at det passer til denne tilgang.
4. Forlagene udvikler læremidler til det største/bredeste marked.

4.0 Tendenser og årsagsforklaringer

I følgende afsnit vil der blive redegjort for tendenser og årsagsforklaringer i forhold til historiefagets udvikling samt didaktik i folkeskolen fra 1900-2019. Formålet med dette afsnit er at klarlægge tendenser samt årsager, og hvilke virkninger de evt. har haft for historiefaget og dets dertilhørende læremidler.

I år 1900 kom Det Sthyrskke Cirkulære, hvor man her inddelte eleverne i klasser efter forskellige kriterier. Her blev fagene defineret med mål og indhold (Pietras & Poulsen, 2016 s.56) I fagformålet for historie fra 1900 står der bl.a.:

“At fremhjælpe en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land, er Historieundervisningens Opgave. (...) Igennem anskuelig og livlig Fortælling bør historiske Personer og Begivenheder stilles Børnene for Øje, men disse bør holdes til at gengive og genfortælle de givne Skildringer.” (Pietras & Poulsen, 2016, s.56).

Faget havde overordnet to dannelsesmæssige aspekter, et som skulle give eleverne en erindring og bevidsthed med en stærk national identitet, og til dels et mere moralsk og opdragende aspekt. Læremidlerne i historie var i denne tid i tråd med Det Sthyrskke Cirkulære, og var *“entydige, lukkede og kronologisk opbyggede fremstillinger, der ikke åbnede op for problematiseringer og andre mulige tolkninger”* (Pietras og Poulsen, 2016, s.57).

I 1958 fik Danmark en ny skolelov efterfulgt af den Blå Betænkning fra 1960. Ved dette gjorde man op med den nationalistiske og moraliserende tilgang i historieundervisningen. Med den Blå Betænkning blev det nye fokus i historieundervisningen resultatformidling. *“Faget handlede således om, at eleverne skulle tilegne sig kundskaber om fortiden- og som elev var man dygtig, hvis man kunne reproducere, hvad der stod i grundbogen”* (Pietras og Poulsen, 2016 s.60). Denne måde at se historiefaget på ser vi stadig elementer af i nutidens historieundervisning. Inden for den traditionelle tilgang består den viden eleverne skal tilegne sig, hovedsageligt af paratviden, også kaldet første-ordens-viden. Ved denne tilgang er målet med undervisningen, at eleverne skal kunne gengive den paratviden som undervisningen består af. Hvis eleven ikke kan gengive denne paratviden, vil eleven blive opfattet som historieløs, da eleven derfor ikke har nogen stor historisk paratviden (Pietras, 2018).

Historie var til dels et kundskabsfag, hvor eleverne skulle tilegne sig kundskaber, men eleverne skulle ikke skabe, problematisere eller vurdere disse kundskaber. Ej heller skulle eleverne perspektivere til egen samtid eller fremtid, som i dag anno 2019 står indskrevet i fagformålet §3 som historiebevidsthed. (Undervisningsministeriet, 2019)

Op gennem 70'erne og 80'erne kom der jævnlige ændringer i Folkeskoleloven og især i læreplanen for historie. I denne periode var der en del uenighed om, hvordan historiefaget skulle udformes og hvad der skulle være fokus på i undervisningen. Dansk Historielærer-

forening mente, at eleverne skulle øve sig i historisk metode. Dvs. at eleverne skulle kunne finde kilder, som kunne belyse deres valgte problemstilling. Derudover mente de, at eleverne skulle kunne anvende kildekritiske metoder (Pietras & Poulsen, 2016 s.62), hvilket man i dag også er forpligtet på ift. kompetenceområdet kildearbejde (Undervisningsministeriet, 2019).

I 1982 blev Bertel Haarder undervisningsminister, og der blev lavet en ny læreplan, som overordnet gik på, at undervisningen i historie i 3.-5. klasse havde vægt på lærerens og læremidlets fortælling. I 6.-9. klasse var der lagt vægt på danmarkshistorien. Den skulle gennemgås fra oldtiden til nutiden (Pietras & Poulsen, 2016 s.65). Indholdet i undervisningen var derfor absolut kronologisk opbygget.

I faghæftet for 1995 står der skrevet, at: *“indholdet i undervisning skal knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelser i nutiden”* (Larsen, 2012, s.30). Her blev historiebevidsthed for første gang skrevet ind i faghæftet. Bernard Eric Jensen var medskaber af definitionen af begrebet historiebevidsthed og definerer det således: *“Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger”* (Jensen, 1996, s.5). Dog mødte det stor kritik, bl.a. af historiker og forsker Anders Holm Thomsen. Thomsen mener bl.a. at begrebet historiebevidsthed gør historiefaget til samfundsorientering, eller endda science fiction (Thomsen, 2008, s.9). Denne science fiction, mener Thomsen, ligger i fremtidsperspektivet i historiebevidsthedsbegrebet, hvilket ifølge ham har konsekvenser. Thomsen skriver:

“konkret bliver konsekvensen, at viden om emner fra kanonlisten som f.eks. reformation, enevælde, landboreformer og grundloven ikke i sig selv har værdi, men at det i stedet handler om historikernes og elevernes egne fortolkninger” (Thomsen, 2008, s.14).

I år 2002 sker der ændringer ved faghæftets niveau. Her bliver det opdelt i 16 obligatoriske kompetenceområder samt 64 obligatoriske delmål (Larsen, 2012, s.32). Der skete her en såkaldt *“faglige opstramning”* (Larsen, 2012, s.32). I forlængelse af dette strammes der yderligere op igen i 2004.

Disse opstramninger er dog ikke tilstrække nok for regeringen. I 2006 nedsætter regeringen en arbejdsgruppe, som skal arbejde med at revidere historiefaget, da:

“Det er regeringens opfattelse, at eleverne i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællingerne fra Danmarks historie, og at de ikke har tilstrækkeligt kendskab til andre nationers historie. Som noget nyt vil regeringen indføre en historiekanon” (Larsen, 2012, s.33).

På baggrund af dette bliver der i 2009 indført en obligatorisk historiekanon med 29 punkter. Det er dog ikke blot kanonlisten der tilføjes, det er også hvorledes eleverne ikke længere skal være historieskabende, ligesom i 1995, men her historieskabte. Ligeså skal eleverne ikke længere beskæftige sig med vedkommende historiske kundskabsområder, som i 1995, men blot med historiske kundskabsområder. Ved dette skal det forstås, at førnævnte punkter overordnet set trækker tilbage til en tid før 1995, som ikke anså historie som vedkommende og historieskabende for elever, men tværdigmod som kronologiske kundskabsområder, der ikke tager del i elevernes livsverden eller fremtidsforventning (Larsen, 2012, s.33).

Søren Elmerdahl Hemmingsen og Hans Holmstrup lavede, på baggrund af stor utilfredshed over eksisterende læremidler: *“som de fandt for springene i tid, usammenhængende og baseret på tematik”* (Olrek, 2007, s.6), deres eget læremiddel, *‘Klar, parat, historie’*, som var absolut kronologisk opbygget. De gav udtryk for, at: *“vi savnede overblik”* ved de eksisterende læremidler (Olrek, 2007, s.6). Dette nye kronologiske didaktiske læremiddel er i tråd med kanonlisten fra 2009. I lærervejledningen til *‘Klar, parat, historie!’* til 3. klasse fremgår det eksplicit at: *“Hovedafsnittene tager udgangspunkt i folkeskolens historiekanon, og er disponeret kronologisk således, at allerede fra 3. klasse respekteres en absolut kronologi”* (Olsen, 2007, s.4).

Med indførelsen af Forenklede Fælles Mål fra 2015 fik kanonlisten dog en ny funktion end tidligere:

“Blandt andet skal kanonpunkterne nu ikke længere inddrages i kronologisk rækkefølge, ligesom punkterne heller ikke er bundet til bestemte klassetrin”(Poulsen & Brunbech, 2016).

I 2015 præsenterede den tyske historiedidaktiker Andreas Körber sin foreløbige teori i *Historical consciousness, historical competencies- and beyond? Some conceptual development within German history didactics* (Körber, 2015, s.1). Med denne teori fastslog han at:

“Learning history then is no longer ‘learning about the past’, but ‘learning to think history yourself’ in the twofold way: a) to create your own or a new history whenever the need arises, but also b) to be able to analyse your neighbours and co-citizens accounts of history with regard to their potentials to orientate them, you and the society as a whole” (Körber, 2015, s.23)

Körber præsenterede derudover også sin model for en undersøgende og problemorienteret undervisning. Med denne udgivelse præsenterede Körber dermed den undersøgende og problemorienterede tilgang, som vi i Danmark efterfølgende er ved at implementere og videreudvikle (Pietras & Poulsen, 2016, s.131).

I år 2015 og 2016 lavede HistorieLab i samarbejde med Rambøll to rapporter, der kortlagde status og evt. udfordringer for faget historie og dets læremidler i folkeskolen. Her kommer de bl.a. ind på at:

- *“58% af de adspurgte undervisere i folkeskolen følger et læremiddels rækkefølge af forløb kronologisk” s. 13 (Rambøll & HistorieLab, 2015 s.13).*
- *“Hvilket indhold, der er valgt og hvorfor, defineres af læreren og læremidlerne” (Knudsen & Poulsen, 2016, s.9).*
- *“Der er nogen variation, men det er karakteristisk, at læreren gennemgår et stof (”tavleundervisning”), der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål.” (Knudsen & Poulsen, 2016, s.9).*
- *“Læreren er meget ”på” – dvs. han/hun styrer forløbet, gennemgår stoffet og stiller spørgsmål osv.” (Knudsen & Poulsen, 2016, s.9).*
- *“Generelt giver eleverne udtryk for, at historie handler om fortid” (Knudsen & Poulsen, 2016, s.9).*

Ud fra ovenstående afsnit ses det, hvorledes historiefaget har udviklet sig over tid, og hvilke faktorer, der kan have haft medindflydelse på dette, samt hvorledes elever og lærere opfatter historiefaget og dets dertilhørende læremidler.

5.0 Metode

I følgende afsnit vil vi præsentere en gennemgang af projektets anvendte videnskabelige ståsteder, metoder og perspektiver samt begrunde dette. Formålet med dette afsnit er at kortlægge, hvordan vi har forholdt os i vores bachelorprojekt, samt hvorledes det kommer til udtryk i dette projekt.

Projektet bærer præg af, at vi har valgt et tillempet deduktivt perspektiv, hvor kommende historiekolleger er den primære målgruppe. Dette kommer til udtryk i vores projekt, i form af vores forforståelse fra vores tre praktikker. Ud fra denne forforståelse har vi udarbejdet hypoteser, som har påvirket projektets udformning og valg af indhold i forhold til teori og

empiri. Dog anvendes der, i nogen grad, også elementer fra det induktive perspektiv i kraft af, at vi benytter den kvalitative metode til indsamling af data (Boolsen, 2006, s.32).

For at få skabt et fundament for analysen, på baggrund af vores problemformulering samt arbejdshypoteser, vil vi anvende to hovedkomponenter som grundlag:

- Et teoretisk grundlag.
- Et empirisk grundlag.

Det teoretiske grundlag for projektet og vores analyse vil bestå af teori omhandlende fagsyn, historiedidaktiske tilgange, læremiddelanalyse, markedets påvirkning på læremidler og teori om monologisk og dialogisk klasserumsledelse.

Det empiriske grundlag vil blive anvendt i form af kvalitative semistrukturerede interviews, med konkrete erfaringer og faglige begrundelser fra både lærere, forlag samt en historiedidaktiker, til at udfordre de opstillede hypoteser samt problemformulering til videre at tilgå analysen.

Set i et metaperspektiv placerer projektet sig, videnskabsteoretisk, inden for flere metodiske tilgange. Herved kan både den hermeneutiske og den fænomenologiske tilgang nævnes (Aagerup & Willaa, 2016, s.25). *“Fænomenologi og hermeneutik er to retninger, der lægger vægt på det subjektive”* (Brinkkjær & Høyen, 2011, s.79). Det er derfor hvad der erfares, tænkes og opleves af lærere, forlag og historiedidaktikere vi interesserer os for i dette projekt.

Ordet hermeneutik betyder: *“fortolke, forklare og oversætte”* (Bogisch & Kornholt, 2014, s.185). Hans-Georg Gadamer beskriver hermeneutik som, at vi fødes ind i en verden omgivet af tradition. Traditionen medfører antagelser vi har før vi møder omverdenen. Dette er vores forståelseshorisont. I mødet med det fremmede møder vi derfor ‘det andet’ og konfronteres med en anden forståelseshorisont. Ved ønsket om at forstå ‘det andet’ mødes de to forståelseshorisonter. *“Således kan forståelsesprocessen karakteriseres som en sammensmeltning af horisonter”* (Brinkkjær & Høyen, 2011, s.104).

Set i lyset af den hermeneutiske tilgang udarbejdes vores undersøgelse i en kobling mellem vores to forforståelser, anvendte teori og indsamlede empiri. Ved dette er fortolkningen en kontinuerlig proces, som sker mellem helheden og delelementerne, der kun er begrænset af vores forforståelse (Aagerup & Willaa, 2016, s.25).

Fænomenologi stammer fra græsk og betyder læren om det der viser sig. *“I fænomenologien skal man derfor undersøge måden, hvorpå noget viser sig for bevidstheden, før dette noget sættes ind i et system og bliver til et begreb”* (Brinkkjær & Høyen, 2011, s.81). Vi vælger at anvende den fænomenologiske metode til at undersøge jeg-perspektivet. Dvs. at det er menneskets subjektive oplevelser og erfaringer vi ønsker at forholde os til (Brinkkjær & Høyen, 2011, s.93), *“ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter det som”* (Brinkmann & Tangaard, 2016, s.227).

Dette projekt benytter den fænomenologiske metode til at rette fokus på lærere, forlag og en historiedikdatikers subjektive perspektiver. Dette gør det muligt bl.a. at få et indblik i de interviewede personers subjektive oplevelse, af deres virkelighed, af projektets genstandsfelt og problemstillinger (Aagerup & Willaa, 2016, s.25).

6.0 Læsevejledning

Dette bachelorprojekt tager sit udspring ud fra vores valgte problemformulering samt tilhørende arbejdshypoteser. Ud fra vores nysgerrighed og undren har vi, i vores afsnit om tendenser og årsager, valgt at se nærmere på historiefagets og dets læremidlers udvikling fra år 1900-2019. Herefter vil metodeafsnittet afdække vores valg og stillingtagen ift. vores videnskabsteoretiske tilgang. Efterfølgende afsnit, *empiri*, byder på et overblik over den valgte interviewmetode, vores valg af respondenter og opstilling af interviews. Derefter vil vi præsentere projektets valgte teorier, så det tydeliggøres, hvilken betydning vi har tillagt dem i vores bachelorprojekt. Vi anerkender, at der kan være forskellige syn på flere af vores valgte teorier, hvorfor vi finder det nødvendigt at fastlægge, hvilke syn på teorierne vi anvender. I dette afsnit vil vi også præsentere vores selvkonstrueret model *læremiddel-markeds-trekanten*, der vil blive anvendt som et redskab til at analysere læremiddelmarkedet i analyseafsnittet. Vores analyse- og diskussionsafsnit er opdelt i fire delafsnit, som er struktureret efter vores fire arbejdshypoteser. I dette afsnit vil vi bringe vores valgte teori og indsamlede empiri i spil, hvormed dette vil danne grundlag for at kunne af- eller bekræfte vores arbejdshypoteser i konklusionen. Afslutningsvis kommer vores handleperspektiv, hvor vi her vil komme med vores anbefaling til, hvilke af de valgte læremidler der tilgodeser den undersøgende og problemorienterede tilgang i selve læremidlet. Derudover kommer vi med forslag til et online læremiddel, som efter vores mening, i høj grad er tilpasset og udviklet på

baggrund af den undersøgende og problemorienterede tilgang, og derved vil kunne blive benyttet, som skabelon, i en undersøgende og problemorienteret undervisning.

7.0 Empiri

Dette afsnit vil indeholde en gennemgang af det empiriske indsamlede materiale. Afsnittet vil præsentere to dele. I det først delafsnit vil der blive gennemgået et overblik over den valgte metodes fordele, udfordringer, overvejelser og tilgange. I andet delafsnit vil det blive beskrevet hvordan og hvorfor respondenterne er udvalgt, og hvorledes interviewet er opstillet.

7.1 Delafsnit 1: Den valgte metode

Vores undersøgelse tager afsæt i vores forforståelse om, at det kan være udfordrende at undervise ud fra den kompetenceorienterede tilgang, ud fra de læremidler der er tilgængelige på markedet nu. Denne forforståelse har været medvirkende til at udforme de tre anvendte interviewguides, som er blevet benyttet ved projektets ni interviews. Overordnet set repræsenterer projektet tre grupper af syn: lærernes, historiedidaktikerens og forlagernes. Dette er valgt, da vi ønsker personer *“som er placeret meget forskellige steder i feltet og derfor viser feltets bredde”* (Aagerup & Willaa, 2016, s.111). Derudover er der i gruppen med lærerne valgt at have atypiske respondenter, for derved at få belyst forskellige vinkler ud fra det samme felt. De ni interviews er alle udført som individuelle interviews med det formål at få uddybende svar, som er upåvirket fra andre. Dette er valgt, da vi ønsker at få informantens subjektive syn på det belyste emne.

I dette projekt har vi valgt, at anonymisere de fem folkeskolelærere vi har interviewet. De vil i projektet forekomme som L1, L2, L3, L4 og L5.

Ved historiedidaktikeren Jens Aage Poulsen fra HistorieLab, samt ved forlagsrepræsentanterne, Anders Peter Nielsen som er kulturfagsredaktør fra Clionline.dk og Kim Møller Hansen der er redaktionschef for kulturfagene ved Gyldendal, er det valgt, at deres navne vil fremgå i projektet. Dette er valgt, da disse repræsenterer et forlag eller et syn på historie, og derfor er offentlig kendte personer.

Alle interviews har været udført som semistruktureret interviews, hvor en interviewguide har været udformet som stillads for samtalen (Aagerup & Willaa, 2016, s.118). Alt efter

samtalen, har rækkefølgen på spørgsmålene varieret ud fra, hvilke svar respondenterne har givet (Schjødt, 2018). Dette har medført en frihed, og en mere subjektiv vinkel under interviewet. Denne frihed har medvirket til, at respondenterne har haft god mulighed for at tale og uddybe sine svar. Vi har valgt at anvende interview som undersøgelsesmetode, da vi derved har mulighed for at stille uddybende spørgsmål og tilrettelægge hvert interview efter personen og samtalens drejning. Vi har udarbejdet tre forskellige interviewguides, en til lærerne, en til forlagene og en til historiedidaktikeren.

Ved transskribering af empirien, forholder vi os så tro til den indsamlede data som muligt. Sprogfejl vil blive nedskrevet, for at vi derved kan forholde os så objektiv til empirien som muligt. Vi er dog bevidste om, at vi kigger på den objektive empiri fra en subjektiv vinkel.

7.2 Delafsnit 2: Valg af respondenter og opstilling af interviews

Dette projekt tager sit udgangspunkt ud fra tre vinkler: en forlags, en folkeskolelærers og en historiedidaktikers vinkel. Vi gør dette for at få belyst flere perspektiver.

Ud fra en historiedidaktisk vinkel har vi valgt at interviewe Jens Aage Poulsen, som repræsenterer den undersøgende og problemorienterede didaktiske tilgang. Ved dette interview benyttede vi os af et telefoninterview.

Vi har valgt at anvende ekspertinterviews med forlagene Gyldendal og Clionline.dk for at få en anden vinkel i projektet. Disse to interviews blev udført ansigt til ansigt. Med disse to interviews, har vi haft til formål at undersøge, hvorledes forlagene er bevidste om, hvilke tilgange de benytter i deres læremidler.

Den sidste vinkel vi har valgt at undersøge, er et perspektiv fra fem folkeskolelærere. Ved interview med L1, L3 og L5 er interviewet foregået over telefon. Interviewet med L2 og L4 blev udformet ansigt til ansigt. Hensigten med dette har været at undersøge, hvorledes de ud fra deres praksiserfaringer har/har haft udfordringer med at undervise undersøgende og problemorienterede ud fra de læremidler de har/har haft til rådighed.

Vi er bevidst om, at vi har benyttet to former for interviewmetoder 'ansigt til ansigt' og 'over telefon'. Der er fordele og ulemper ved begge metoder. Ved interviews udført ansigt til ansigt er der mulighed for at se hinandens ansigts- og kropsmimik, hvilket kan påvirke interviewet positivt og negativt. Netop dette er bl.a. ikke muligt ved et interview over telefonen.

8.0 Teoretisk ramme

Dette afsnit vil indeholde en præsentation og begrundelse af projektets valgte teoretiske perspektiver. 'Teoretisk ramme' er inddelt i fire afsnit og er som følgende: afsnit 1 fagsyn, afsnit 2 didaktiske tilgange, afsnit 3 analysemodel og kvalifikation af læremidler, afsnit 4 selvkonstrueret model "*Læremiddel-markeds-trekanten*" og til sidst afsnit 5 dialogisk og monologisk klasserumsledelse.

8.1 Afsnit 1: Fagsyn

I dette bachelorprojekt har vi til formål at undersøge læremidler og deres fagsyn samt didaktiske tilgange. Herved er det nærliggende at se på de fire fagsyn anvendt i historie: centralstyret, fagstyret, brugerorienteret og kompetenceorienteret.

Til det centraltstyrede fagsyn vil vi tage udgangspunkt i Bernard Eric Jensens teori. Jensen mener, at statsmagten vil påvirke historieundervisningen ved at implementere en bestemt identitetspolitik. Dette kan bl.a. ses i fælles mål 2009, hvor regeringen implementerede en obligatorisk absolut kronologisk historiekanon med 29 punkter (Jensen, 2014, s.98). Dette skulle give lærerne et fast holdepunkt og eleverne "*et fælles vidensgrundlag*" (Jensen, 2014, s.99).

Ydermere anvender vi Jensens teori til at belyse det fagstyrede syn. Iflg. Jensen, som tolker den norske historiedidaktiker Erik Lunds position: "*skal børn og unge lære at efterligne den måde, hvorpå faghistorikere arbejder*" (Jensen, 2014, s.102). Eleverne skal herved tænke og arbejde som historikere og eksperter.

Til at tilgå det brugerorienteret fagsyn vil vi også benytte Jensens definition af dette syn. Han skriver således: "*Tilgangen kan kaldes en brugerstyret historiedidaktik, fordi brugerne (dvs. også børn og unge) fik tildelt en væsentlig del af definitionsmagten*" (Jensen, 2014, s.103). Ved at anvende det brugerorienteret fagsyn inddrager man derfor eleverne, hvormed man kan tilpasse undervisningen efter eleverne behov.

For at belyse det kompetenceorienterede fagsyn anvender vi Jens Pietras teori om dette. Pietras teori er inspireret af den tyske historiedidaktiker Andreas Körbers kompetenceorienterede tænkning. Det er kompetencer som er set i forhold til fagets kompetenceområder: kronologi og sammenhænge, kildearbejde og historiebrug. Formålet

med dette fagsyn er, at eleverne på sigt kan anvende disse kompetencer: *“i deres egen livsverden, deres hverdagsliv og i deres samfundsliv”* (Pietras, 2018).

8.2 Afsnit 2: Didaktiske tilgange

I dette bachelorprojekt har vi valgt at undersøge den traditionelle tilgang og den undersøgende og problemorienterede tilgang.

8.2.1 Delafsnit 1: Den traditionelle tilgang

Den vidensorienteret tilgang, vil i dette projekt blive kaldt den traditionelle tilgang.

Ved den traditionelle didaktiske tilgang har vi i stor grad valgt at anvende Anders Holm Thomsens teori. Thomsen mener bl.a.:

“Kronologien har været brugt til at give historiefaget en faglig systematik, der kunne fremhæve en rækkefølge mhp. at udrede årsagsvirkningsforhold og i det hele taget give perspektiv. (...) Det giver sig selv, at kronologien altid må være absolut kronologisk” (Thomsen, 2008, s.35-36).

Derudover anvender vi også Jens Pietras skildring af dette syn (Pietras, 2018). Vi er bevidst om, at Pietras ikke deler samme syn som Thomsen, hvorfor hans skildring om den traditionelle tilgang kan være farvet.

Den traditionelle historiedidaktiske tilgang er iflg. Pietras, i skolesammenhænge, en tilgang som: *“længe [har] været - og er stadig i nogen grad - det dominerende og mest udbredte”* (Pietras, 2018). Denne tilgang anvender en absolut kronologisk tænkning (Pietras, 2018). Den traditionelle tilgang består hovedsageligt af paratviden, dvs. første-ordens-viden og vægter, at eleverne skal kunne gengive paratviden så som: *“væsentlige personer, begivenheder og årstal med sigte primært på at styrke elevernes historiske viden”* (Pietras, 2018). Iflg. Bernard Eric Jensen kan man anskue historie på to måder. Den ene kan vi sammenkoble med ovenstående og lyder således: *“Historie er det med gamle dage, (...) [her] sættes der lighedstegn mellem historie og fortid”* (Jensen, 1996, s. 5).

8.2.2 Delafsnit 2: Den undersøgende og problemorienterede tilgang

Til at tilgå den undersøgende og problemorienterede didaktiske tilgang, har vi valgt at benytte den tyske historiedidaktiker Andreas Körbers socialkonstruktivistiske didaktiske FUER-model (Pietras & Poulsen, 2016, s.131). Körbers dynamiske model indeholder tre kompetencer, *undersøgelseskompetence, metodekompetence og orienteringskompetence*, samt en

trigger, som Jens Aage Poulsen har tilført, som anvendes til start i forløbet, for derved at vække elevernes nysgerrighed (Pietras & Poulsen, 2016, s.131). Modellen er dynamisk idet eleverne har medindflydelse på udformningen af forløbet. Samtidig er modellen opbygget hermeneutisk, idet modellens udgangspunkt starter med elevernes forforståelse, hvorefter eleverne tilegner sig viden, og til sidst ser på, om de har rykket deres forforståelse, og dermed har opnået en horisontsammensmeltning (Brinkkjær & Høyen, 2011, s.104).

Ved at undervise undersøgende og problemorienteret, hjælper det til at *“udvikle, styrke og kvalificere elevernes historiekompetencer”* (Pietras, 2018). Denne tilgang anvender både første- og anden-ordens-viden, samt en relativ kronologisk tænkning. Det er en tilgang hvor: *“eleverne får medansvar for egne læreprocesser og indhold, [der] har til hensigt at fremme og understøtte elevernes motivation og læring i historie”* (Pietras, 2018). I forlængelse af førnævnte vil vi tilkoble Bernard Eric Jensens andet syn på historie: *“Det fremgår, når man eksempelvis siger, at det er mennesker, der skaber historie, eller at der nu træffes en beslutning af historisk betydning. Her sættes der ikke lighedstegn mellem historie og fortid, tværtimod forstås historie som en proces, der omfatter fortid, nutid og fremtid”* (Jensen, 1996, s.5).

8.3 Afsnit 3: Læremiddelanalyse og kvalifikation af læremiddel

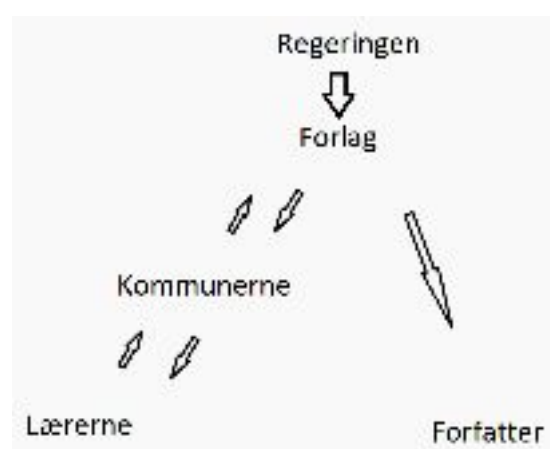
Til vores analyse af historiedidaktiske læremidler har vi valgt at benytte Jens Pietras analyseredskab (Dokument modtaget på personlig mail. Afsender Jens Pietras). Denne model er inspireret af Jens Aage Poulsens måde at tilgå læremidler, som kan findes i Jens Aage Poulsens bog *Historie* i serien mål og midler 2013. Analysemodellen indeholder 16 elementer. Det er vedlagt i bilag 1. I vores bachelorprojekt har vi valgt at bruge dele af denne model, for at få et indblik i hvilke fagsyn og tilgange der er repræsenteret i læremidler. De valgte analysepunkter er: fagsyn, kompetencemål, forhold til kanon, forhold til kronologi, kildearbejde, nutidsperspektivering og elevaktiviteter (Dokument modtaget på personlig mail. Afsender Jens Pietras).

Vi er bevidste om, at der er andre læremiddelanalyse teorier. Dog er denne valgt, da teorien specifikt er målrettet til at analysere læremidler i faget historie. Vi er derudover bevidst om, at Pietras er inspireret af den kompetenceorienteret tilgang.

Derudover anvender vi også teori omhandlende kvalifikation af et læremiddel. Ved dette forholder vi os til Jens Aage Poulsens teori. Teorien anvendes til at få et indblik i, hvorledes læremidlet er kvalificeret til brug i undervisningssammenhænge, samt til at se hvilke kvaliteter læremidlet indeholder. I vores projekt inddrager vi punktet: *“lægger op til, at eleven kan bruge sin viden om historie til bedre at forstå sig selv, sin egen tid – og tage bestik af fremtiden”* (Poulsen, 2013, s.111). Vi er bekendt med, at Poulsen forholder sig positivt til den undersøgende og problemorienterede didaktiske tilgang.

8.4 Afsnit 4: Læremiddel-markeds-trekanten

Niklas Ammert er svensk professor i historie, og har udviklet en model til at analysere, hvilke strukturer og aktører der spiller en rolle for udformningen af læremidler i faget historie. (Pietras & Poulsen, 2016 s.180). Dog finder vi Ammerts model mangelfuld, da vi mener at strukturerne og aktørerne påvirker hinanden anderledes. Vi har ud fra Ammerts model udformet vores egen model, *Læremiddel-markeds-trekanten*, da vi i vores projekt finder det særlig relevant at se på, hvem og hvad der påvirker læremidlers marked og dermed også læremidlets udformning i nutidens Danmark.



Vi har sat regeringen øverst, da de sætter nogle krav til undervisningen i folkeskolen. Under regeringen har vi placeret forlagene. I Danmark er forlagene ikke underlagt nogle krav fra regeringen, og de må derfor selv bestemme indholdet i deres læremidler. Vi har dog alligevel sat en pil fra regeringen ned til forlagene, da de fleste forlag tager hensyn til de gældende læreplaner, fagformål, kompetencemål osv. Til venstre er der en pil til kommunerne og videre til lærerne. Vi har sat kommunerne i mellem lærerne og forlagene, da det i flere kommuner ikke længere er den enkelte skole som står for indkøb af læremidler, men i højere grad er kommunen, som køber læremidler til kommunens skoler (bjerril, 2018). Pilene i venstre side går begge veje. Dette har vi valgt, da forlagene producerer læremidler ud fra hvad der efterspørges, og denne efterspørgsel kommer hovedsageligt fra lærerne. I højre side har vi sat en pil fra forlaget til forfatterne af læremidlerne. De fleste forlag har nogle krav

eller rammer som forfatteren skal arbejde inden for. Derfor har forlagene en indflydelse på indholdet og udformningen af læremidlerne.

8.5 Afsnit 5: Dialogisk og monologisk klasserumsledelse

Vi vil i vores bachelorprojekt benytte os af Olga Dysthes teori om det monologiske og dialogiske klasserum. Dysthe har med sin socialkonstruktivistiske opfattelse af læring udformet sin teori, på baggrund af sit forskningsprojekt *Skrivning som læremetode* (Dysthe, 2005, s.12). Dysthe er derudover inspireret af den russiske litteratur-, sprog- og kulturteoretiker Mikhail Bakhtins (Dysthe, 2012, s.45).

Per Fibæk Laursen skriver i bogen *Dialog- realistiske ambitioner for folkeskolen* at god undervisning er dialogisk. *“Undervisning er ikke identisk med dialog, men god undervisning har fundamentale dialogiske træk”* (Laursen, 2017, s.24). For at undervise dialogisk mener Laursen, at det fra lærerens side kræver åbenhed og omstillingsparathed:

“undervisning har det til fælles med dialog, at man ikke på forhånd kender resultatet, og at man ødelægger de centrale kvaliteter, hvis man forsøger at tvinge et bestemt resultat frem. Dialog forudsætter åbenhed og parathed til at lade sig overraske” (Laursen, 2017, s. 24). Samtidig mener Laursen også, at selve den dialogiske samtale bidrager til at motivere eleverne (Laursen, 2017, s.44).

Andersson-Bakken beskriver monologisk undervisning ved, at der ofte forekommer lærermonologer ved introduktion til et nyt emne, eller ved at en elev eller læreren fremstiller deres tanker i en længere monolog (Andersson-Bakken, 2017, s.11). Dysthe beskriver det monologiske klasserum som et rum, hvorpå underviseren ofte stiller lukkede spørgsmål, og hvor læreren sjældent bruger elevernes svar i undervisningens videre forløb (Dysthe, 2005, s.12) Derudover beskriver Dysthe, at man ved undervisning i det monologiske klasserum: *“i en given kundskab, som oftest lærebogen, ikke knytter an til elevernes erfaringer”* (Dysthe, 2005, s.218) Dysthe peger her på, at elevernes egen livsverden ikke bliver benyttet. Dysthe påpeger derudover også hvad eleverne kan få ud af den monologiske tilgang: *“Individuel læsning med notattagning er en anden type monologisk aktivitet, hvor eleverne sædvanligvis kun reproducere læsebogsinformation. Det kan hjælpe dem til at huske bedre men opfordre ikke til selvstændig tænkning eller refleksion”* (Dysthe, 2005, s.221).

Disse to måder at tilgå undervisningen på, har vi til hensigt at koble sammen med de to tilgange, den undersøgende og problemorienterede og den traditionelle. Dysthes teori handler om lærerens rolle i klasselokalet, samt dialogen med eleverne og eleverne imellem (Hvid, 1999). Vi kan derfor bruge Dysthes teori til at se lærerens dialog, eller mangel på samme, med eleverne i de to tilgange.

9.0 Analyse og diskussion

I det følgende afsnit vil vi præsentere vores analyseafsnit og diskussion. Vores analyseafsnit og diskussion bærer præg af, at vi følger projektets arbejdshypoteser kronologisk. Dette analyseafsnit vil derfor være inddelt i fire delafsnit, hvor vi først vil udføre en analyse på baggrund af projektet valgte teori og empiri, hvorefter vi vil runde delafsnittene af med en kort diskuterende sammenfatning.

9.1 Afsnit 1: Den undersøgende og problemorienterede tilgang inddrager i større grad elever end den traditionelle tilgang.

I dette analyseafsnit vil vi undersøge og analysere, hvorvidt den undersøgende og problemorienterede tilgang i større grad inddrager elever end den traditionelle tilgang. Dette vil vi gøre ved at sammenfatte Olga Dysthes teori om monologisk og dialogisk klasserumsledelse, med Anders Holm Thomsen syn på den traditionelle tilgang. Derudover vil vi anvende Bernard Eric Jensens og Andreas Körbers teori til at belyse den undersøgende og problemorienterede fagdidaktiske tilgang. Jens Pietras skildring af de to syn på tilgangene vil blive anvendt til at belyse begge tilgange. I vores analyse adskiller vi monologisk og dialogisk klasserumsledelse, hvortil vi kobler dem sammen med de to valgte tilgange. Vi er indforstået med, at det er en skarp adskillelse, og at der kan indgå elementer af dialogisk undervisning i en traditionel undervisning, og monologiske elementer i en undersøgende og problemorienterede undervisning.

9.1.1 Delafsnit 1: Analyse af den traditionelle og monologiske tilgang

Ved den traditionelle didaktiske tilgang forstås undervisningen således: *“Undervisningens organisering er normalt sådan, at læreren gennemgår et stof ”tavleundervisning”, der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål”* (Pietras, 2018). Underviseren styrer forløbet gang, stiller spørgsmål samt præsenterer og gennemgår stoffet (Pietras, 2018). Herved kan

eleven anses som værende en tom spand, der fyldes med lærerens autoriserede kundskaber (Dysthe, 1997, s.51). Vi kan her argumentere for, at diskursen er fastsat af læreren og at der er lukket for andres synspunkter, hvilket demonstrerer et lighedstræk til den monologiske klasserumsledelse (Andersson-Bakken, 2017, s.12). Hertil kan vi inddrage resultater fra Dokumentationsindsatsen. Til spørgsmålet "*Hvordan foregår undervisningen (form og tilrettelæggelse) iflg. eleverne?*" har nogle af eleverne bl.a. svaret: "*Læreren er meget "på" – dvs. han/hun styrer forløbet, gennemgår stoffet og stiller spørgsmål osv.*" (Knudsen & Poulsen, 2016, s.12). Her kan vi se en kobling mellem den traditionelle tilgang og den monologiske klasserumsledelse, samt elevernes svar om den måde deres lærer styrer undervisningen på. Vi kan ud fra dette argumentere for, at den traditionelle tilgang og monologiske klasserumsledelse derfor, i et vist omfang, er benyttet i den danske folkeskole. Derudover bliver indholdet valgt, på baggrund af læreren samt de valgte læremidler, hvilket vi ydermere kan argumentere for, viser en sammenhæng til den monologiske klasserumsledelse, hvor læreren fastsætter diskursen (Andersson-Bakken, 2017, s.12).

Den traditionelle tilgang består derudover hovedsageligt af første-ordens-viden, hvor elevernes udbytte af undervisningen anses som værende en akkumulering af historiske fakta (Pietras & Poulsen, 2016, s.60). I mange lande har det behavioristiske syn på læring været grundlaget for en traditionel læringsform. Denne form er "*kendetegnet ved envejsformidling fra underviser til klasse, programmeret undervisning, udstrakt brug af lærebøger og hyppige prøver og tests i faktuel viden*" (Dysthe, 2012, s.48). På baggrund af førnævnte kan man argumentere for, at målet med undervisningen, inden for den traditionelle tilgang, derfor er, at eleverne har en stor første-ordens-viden/paratviden, hvor de kan huske og genfortælle historiske fakta, hvilket kan sættes i tråd med det behavioristiske syn på læring.

Vi kan argumentere for et lighedstræk ved den monologiske diskurs og den traditionelle tilgang, da der ved disse tilgange blot er én stemme, og denne stemme har en magtposition som dominerer, og som sikkert styrer og kontrollerer samtalen i planlagt retning (Andersson-Bakken, 2017, s.11-12). Hvis der kun er én stemme som styrer undervisningen i en planlagt retning, kan det diskuteres, hvor meget eleverne kan inddrages, da de måske vil i en anden retning end den planlagte. Hertil kan vi koble Anders Holm Thomsens syn på historieundervisningen:

“For historiefaget må »grounding« [læs: vidensgrundlaget] betyde, at undervisningen både kan og skal give en basal viden om historiens gang, hvis hovedtræk ikke står til diskussion” (Thomsen, 2008, s. 42).

Af citatet fremgår det, at hovedtrækkene ikke er til diskussion, og at eleverne skal have en basal viden. Denne basale viden kan bl.a. komme fra den obligatoriske kanonliste. Thomsen argumenterer her for, at historiefagets grundlag ikke er til diskussion, hvormed det kan diskuteres, om Thomsen mener, at der derfor kun er en rigtig historieundervisning samt viden, som eleverne ikke har indflydelse på, hvormed eleverne ikke inddrages aktivt til at have medindflydelse på undervisningen. Det kan derfor diskuteres, om den traditionelle tilgang indeholder elementer fra det monologiske klasserum samt det behavioristiske læringssyn.

9.1.2 Delafsnit 2: Analyse af den undersøgende og problemorienterede tilgang og det dialogiske klasserum.

Med udgangspunkt i dialogbaseret undervisning bærer undervisningen i stor grad præg af interaktion mellem lærer og elev samt elev og elev (Andersson-Bakken, 2017, s.11-12).

Ud fra Andreas Körbers models tre kompetencer kan vi argumentere for, at der er stor mulighed for interaktion og elevinddragelse, da det er eleverne som har indflydelse på, hvilket retning undervisning tager. Ud fra dette kan vi argumentere for, at den undersøgende og problemorienterede tilgang har elementer af dialogbaseret undervisning.

Det er bl.a. i ‘undersøgelseskompetencen’, hvor læreren og eleverne interagerer, og hvor eleverne har medindflydelse på det videre forløbs udformning. De har herved en stemme, og er ikke blot en tom spand (Dysthe, 1997, s.51). Ved dette ses hvorledes læreren kan: *“få øje på elevernes synspunkter”* (Andersson-Bakken, 2017, s.12), og på baggrund af det være med til at skabe mening. Dysthe siger således om mening: *“mening skabes og udvikles gennem dialogisk interaktion og samarbejde mellem mennesker, som er situeret i en bestemt kontekst”* (Dysthe, 2012, s.45). I forlængelse af Dysthes teori kan vi koble Bernard Eric Jensen, som mener at: *“historiebevidsthed dannes og omdannes i mange forskellige sociokulturelle sammenhænge. Den dannes fx. gennem sociale relationer”* (Jensen, 1996, s.9). Dysthe og Jensen påpeger her, at mening og historiebevidsthed skabes i dialog med andre, hvilket er i tråd med den undersøgende og problemorienterede tilgang, som i stort omfang benytter sig af elevinddragelse.

Ved 'orienteringskompetencen' i Körbers model, skal læreren i sammenråd med eleverne se hvorledes de har fået svar på de stillede spørgsmål fra 'undersøgelseskompetencen', for herefter at tage det op til egen livsverden samt fremtid (Pietras og Poulsen, 2016, s.132). Hvis ikke der er fundet relevante svar og mening på de stillede spørgsmål, tager man en tur til i Körbers FUER-model (Pietras & Poulsen, 2016, s.133). På baggrund af dette ses, hvorledes eleverne bliver inddraget, og at eleverne har indflydelse på undervisningen, samt at der bliver lagt vægt på: *"at lære og skabe mening gennem mødet med andres opfattelser og synspunkter"* (Dysthe, 2012, s.46), hvilket er nogle af karaktertrækkene inden for dialog-baseret undervisning.

Iflg. Andersson-Bakken har dialogisk undervisning en stor betydning for elevernes læring (Andersson-Bakken, 2017, s.11). Ligeledes skriver Mikkel Hvid: *"Læringspotentialer er derfor højt, når samspilsmønstret i klassen er kompleks, det vil sige, når mange forskellige stemmer og synspunkter mødes og udfordrer hinanden"* (Hvid, 1999). Ved dialogisk undervisning har læreren en mulighed for at vurdere, hvor eleverne fagligt befinder sig. Når læreren kender elevernes synspunkter samt standpunkter, kan det derved være nemmere at hjælpe eleverne til at befinde sig i zonen for nærmeste udvikling, og herved sikre det størst mulige læringsudbytte.

9.1.3: Diskuterende sammenfatning

Ved den ovenstående analyse i '10.1.1' kan vi argumentere for, at vi kan sammenkoble det traditionelle didaktiske syn med det monologiske klasserum, da det hovedsagelig er underviseren, der har styringen over samtalen, forløbet og indholdet.

Modsat har vi i afsnit '10.1.2' argumenteret for, at den undersøgende og problemorienterede tilgang har mange elementer af det dialogiske klasserum. Bl.a. har eleverne en stemme i klasserummet, hvormed de kan få indflydelse på forløbet og indholdet.

Vi kan ud fra disse to analyser diskutere, hvor læringsudbyttet er størst og om de didaktiske tilgange inddrager eleverne. Ved analyse af den traditionelle tilgang kan vi argumentere for, at dette syn indeholder mange elementer fra det monologiske klasserum, hvormed det kan diskuteres, i hvor stort et omfang eleverne inddrages i undervisningen, da *"læreren er meget "på" – dvs. han/hun styrer forløbet, gennemgår stoffet og stiller spørgsmål osv."* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12). Som nævnt ovenfor mener Andersson-Bakken, at den dialogiske undervisning har stor betydning for elevernes læringsudbytte. Ved at læreren er i dialog med

eleverne, har læreren en god mulighed for at vurdere elevernes niveau og standpunkt. Ud fra dette kan det diskuteres, om eleverne med en dialogisk klasserumsledelse kan opnå et større læringsudbytte, da læreren her har mulighed for at vurdere elevens faglige niveau via dialog i klassen, og dermed sikre at eleven befinder sig i zonen for nærmeste udvikling.

9.2. Afsnit 2: Den undersøgende og problemorienterede tilgang er underrepræsenteret i læremidler i historie i folkeskolen.

I følgende afsnit vil vi først udføre tre læremiddelanalyser, hvorefter vi vil lave en komparativ analyse. Ved analyse af de tre læremidler vil vi anvende Pietras læremiddelanalyse. Hvorefter vi vil diskutere forlagenes ståsted ift., hvorledes den undersøgende og problemorienterede tilgang er repræsenteret i deres læremidler. De tre læremidler vi har valgt at undersøge er 'statskuppet 1660' fra Alinea (Lysholm, 2009, s.48 - 63), 'Omvæltning og revolution' fra Gyldendal (Rønn & Brinckmann, 2012, s.48- 82), og 'Enevælden i Danmark' fra Clionline.dk (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018).

Denne analyse har til formål at undersøge, om den undersøgende og problemorienterede tilgang er repræsenteret i de valgte læremidler. Vi vælger at undersøge læremidler der alle beskæftiger sig med enevælden, for at få et sammenligningsgrundlag.

9.2.1 Delafsnit 1: Læremiddelanalyse af forløbet 'Statskuppet 1660' fra forlaget Alinea i læremidlet 'Christian 4. - Den westfalske fred - Statskuppet 1660'.

Fagsyn: Alinea anvender i høj grad et centraltstyret fagsyn i og med, at de bl.a. er styret af de 29 kanonpunkter. Altså er læremidlet styret af kanonlisten, hvor bl.a. statskuppet 1660 er nr 11 på kanonlisten (Undervisningsministeriet, 2019). Læremidlet er fra 2009, hvor kanon var obligatorisk og skulle formidles i absolut kronologisk rækkefølge, ifølge Fællesmål 2009. (Larsen, 2012, s.33).

Kompetencemål: Læremidlet har til hensigt at blive anvendt til en 5. -6. klasse, hvorfor vi har taget udgangspunkt i kompetencemålene fra 'efter 6. klasse'. Selve forløbet i læremidlet er stillet absolut kronologisk op, hvilket kan give eleverne en kronologisk forståelse, som kan gøre, at eleverne kan sammenligne væsentlige træk ved den historiske periode. Derved kan læremidlet berøre kompetencemålet kronologi (Undervisningsministeriet, 2019).

Vi vurderer ikke at forløbet lever op til de to andre kompetencemål historiebrug og kildearbejde, da forløbet ikke anvender kildekritiske begreber, samt at der ikke ligges op til at eleverne kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum (Undervisningsministeriet, 2019).

Forhold til kanon: Alineas læremiddel forholder sig tro mod kanonlisten i kraft af, at bogserien udkom på baggrund af, at kanon i 2009 blev gjort obligatorisk (Lysholm, 2009, s.4).

Forhold til kronologi: Læremidlet anvender absolut kronologi. Dette ses ved at forløbet er opbygget kronologisk. Forløbet starter med Christian 4.s død, hvorefter Frederik 3. vælges af de tre stænder til konge, (Lysholm, 2009, s.50). Herfra udfoldes optakten til statskuppet, og selve statskuppet, i en absolut kronologisk rækkefølge.

Kildearbejde: Alinea har i en meget lille grad elementer af kildearbejde. Dette ses bl.a. på den sidste side, hvori der er opstillet opgavespørgsmål, som tager udgangspunkt i den læste tekst, og som beder eleverne om at undersøge andre kilder. Dette lyder således: "*Undersøg hvem Ludvig d. 14. (solkongen) var*" (Lysholm, 2009, s.63). I lærervejledningen bliver man vejledt til, at man skal lade eleverne finde billeder, der viser tidens personer. Dette anser vi som værende kildearbejde (Statskuppet 1660, 2019).

Nutidsperspektivering- elevperspektiv: Alinea anvender ikke et sammenspil mellem fortid, nutid og fremtid. Det ses ved, at forløbet holder sig på et redegørende niveau. Efter teksten er der fem spørgsmål. Disse appellerer ikke til elevernes nutidsforståelse eller fremtidsforventning (Lysholm, 2009, s.63).

Elevaktiviteter: På sidste side er der fem spørgsmål/opgaver, som eleverne kan arbejde med. I lærervejledningen på side tre er der ni inspirationsaktiviteter (Statskuppet 1660, 2019). Opgaverne i lærervejledningen omhandler emnet, men tager ikke udgangspunkt i teksten fra elevbogen. Derudover lægger opgavespørgsmålene hovedsageligt op til, at eleverne skal arbejde med første-ordens-viden, og arbejder derved ikke med anden-ordens-viden (Lysholm, 2009, s.63).

9.2.2 Delafsnit 2: Læremiddelanalyse af forløbet "Revolution og omvæltning" i 'Historie 7' fra forlaget Gyldendal

Fagsyn: Forløbet har et fagstyret og brugerorienteret fagsyn. Det ekspertstyret fagsyn kommer til udtryk i arbejdsopgaverne. Her skal eleverne undersøge forskellige kilder, hvortil der er stillet nogle spørgsmål. Eleverne skal bl.a. vurdere kildernes troværdighed, hvilket vi kan se i følgende spørgsmål: "*Hvilken af kilderne fremstiller henrettelsen mest troværdigt? Begrund*" (Rønn & Brinckmann, 2012, s.59).

Det brugerorienteret fagsyn bliver anvendt ved, at der løbende er elevinddragelse i form af kildearbejde. Forløbet 'Revolution og omvæltning' er inddelt i fem delemner, på ca. fire sider hver. Efter de fire sider skal eleverne arbejde med spørgsmålene til kilderne (Rønn & Brinckmann, 2012, s.59). Vi vurderer også, at der er elementer af det kompetenceorienteret fagsyn, da nogle af spørgsmålene skal perspektiveres til nyere tid eller elevernes livsverden. Et eksempel på et spørgsmål, hvor eleverne skal perspektivere til nutiden lyder: "*Hvad ville være anderledes, hvis en by som København blev bombet i dag?*" (Rønn & Brinckmann, 2012, s.77).

Kompetencemål: Forløbet arbejder ud fra en overvejende relativ kronologi, hvor eleverne ser nærmere på udviklingen af samfundet i slutningen af enevælden, hvormed det lever op til kompetenceområdet 'kronologi og sammenhænge' (Undervisningsministeriet, 2019). Forløbet lever overvejende op til kompetenceområdet 'historiebrug' (Undervisningsministeriet, 2019), da eleverne skal beskæftige sig med perspektiveringer og koblinger fra fortid til nutid, dette kan vi bl.a. ses i følgende eksempel: "*Hvis man skal forklare noget i dag ved hjælp af tekst og billeder, ville man så gøre det på den samme måde? Begrund*"(Rønn & Brinckmann, 2012, s.63). Vi kan argumentere for, at eleverne ikke arbejder med noget fremtidsperspektiv i forløbet. Vi kan herved argumentere for, at forløbet ikke lever fuldt op til kompetencemålet for historiebrug, men kun berører dele af det.

Forhold til kanon: Vi kan argumentere for, at læremidlet berører de to kanonpunkter: 'Stormen på Bastillen' og 'Københavns bombardement' (Undervisningsministeriet, 2019). Det første kanonpunkt, 'Stormen på Bastillen', bliver anvendt til at åbne forløbet op. Det andet kanonpunkt, 'Københavns bombardement', bliver anvendt i forlængelse af, at fortælle om 'Taberen - Danmark' (Rønn & Brinckmann, 2012, s.73). Vi kan derfor argumentere for,

at Gyldendal inddrager de to kanonpunkter, dog er det ikke vores opfattelse, at forløbet er struktureret efter disse.

Forhold til kronologi: Læremidlets hovedkapitler forholder sig overordnet relativt kronologisk, hvilket kommer til udtryk ved at disse er temaer/emner. Dog er delemnerne absolut kronologisk bygget op. Dette ses bl.a. i delemnet 'Frankrig i revolution' hvor kapitlet starter ved 1790, hvor folk fejrer årsdagen for stormen på bastillen og afslutter med 1793, hvor den franske konge bliver halshugget, og dømt for forræderi (Rønn & Brinckmann, 2012, s.56-58). Vi kan ud fra dette eksempel påpege en absolut kronologisk fremstilling af delemnet 'Frankrig i revolution'. Forløbet indeholder derfor elementer af både absolut- og relativ kronologi.

Kildearbejde: Vi kan argumentere for, at der i høj grad bliver anvendt kildearbejde. Selve forløbet er struktureret med fire kapitler, hvor hvert kapitel indeholder kilder, og hvor der lægges op til at der arbejdes med kilderne, ud fra de stillede problemstillinger, i slutningen af kapitlet. Dette fremgår bl.a. på side 77 "*Er kilden en troværdig afbildning af bombardementet. Begrund*" (Rønn & Brinckmann, 2012, s.77). Eleverne skal herved lave en kildeanalyse for at kunne begrunde kildens troværdighed.

Nutidsperspektivering: I forløbet lægges der vægt på, at problemstillinger og kilder tages op til nyere tid. Dette ses i følgende eksempel: "*Sammenlign kortet fra 1815 med et nutidigt europakort. Nævn fem væsentlige forskelle*" (Rønn & Brinckmann, 2012, s.72). Af eksemplet fremgår det, hvorledes eleverne bliver bedt om at tage den historiske kontekst op i nyere tid, hvilket derfor bevirker, at eleverne laver en nutidsperspektivering af det læste.

Elevaktiviteter: I forløbet, 'revolution og omvæltning', skal eleverne på baggrund af den læste tekst samt kilder besvare problemstillinger der er angivet til sidst i hvert delafsnit (Rønn & Brinckmann, 2012, s.72). I læremidlet er der ikke angivet arbejdsmetoder så som par-, gruppe- eller individuelt arbejde. Dog er dette beskrevet i lærervejledningen. (Poulsen, 2014, s.21). I kapitlet, 'Revolution og omvæltning', arbejdes der en del med anden-ordens-viden da mange af spørgsmålene omhandler sammenhæng, nutiden og kildekritik (Pietras og Poulsen, 2016, s.25-26).

9.2.3 Delafsnit 3: Læremiddelanalyse af forløbet “Enevælden i Danmark” fra den digitale portal Clionline.dk

Fagsyn: Clionline.dk anvender en kombination af forskellige fagsyn. Der er elementer fra det centralstyret fagsyn, idet at der under punktet ‘fælles mål’ er opsat mål for forløbet. Derudover vises også hvilke kompetencemål forløbet berører. Forløbet anvender også elementer fra det brugerorienterede syn. Dette ses ved, at Clionline.dk i deres forløb gør det brugervenligt i kraft af læseguides og ordforklaring. Derudover inddrages eleverne løbende igennem forløbet, med bl.a. undersøgende og diskuterende opgaver. Et eksempel på dette findes under ‘Hvem bestemmer?’ (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018). Ved dette ses hvorledes eleverne inddrages i forløbet, hvilket Bernard Eric Jensen definerer som værende et brugerorienteret fagsyn. (Jensen, 2014, s.103). I forløbet ses også elementer fra det kompetenceorienteret fagsyn i kraft af, at Clionline.dk inddrager kompetencer inden for kronologi og sammenhænge, kildearbejde og historiebrug. Derudover anvender Clionline.dk også flere gange i forløbet elevernes egen livs- og samfundsverden, hvilket Pietras beskriver som værende et element ved det kompetenceorienteret fagsyn (Pietras, 2018). Et eksempel på dette ses under ‘Enevældens samfund’ → ‘Opsamling’: *”Er vores samfund den dag i dag også opdelt i samfundsgrupper?”* (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018). Clionline.dk inddrager derfor en kombination af flere fagsyn i deres forløb om enevælde.

Kompetencemål: På forsiden af forløbet har Clionline.dk punktet “fælles mål”, hvor læreren kan læse om, hvilke kompetenceområder der arbejdes med i forløbet. Clionline.dk har skrevet alle tre kompetenceområder ind i forløbet. Ift. kompetenceområdet ‘kronologi og sammenhænge’ er forløbet bygget kronologisk op. Det er medvirkende til at give eleverne en kronologisk forståelse af enevælden i Danmark, hvormed forløbet lever op til dette kompetencemål. I dette forløb præsenteres eleverne undervejs for kilder, men disse inddrages ikke aktivt, hvormed eleverne ikke skal arbejde analytisk og kritisk med kilderne. Eleverne bliver undervejs også præsenteret for nogle problemstillinger som de skal forholde sig til. Derfor lever forløbet op til kompetencemålet om ‘kildearbejde’ som formuleret i FM (Undervisningsministeriet, 2019). Forløbet lever delvist op til kompetencemålet ‘historiebrug’, da der flere steder i forløbet er et samspil mellem fortid og nutid, men intet samspil med fremtiden.

Forhold til kanon: Clionline.dk berører kanonpunktet 'Statskuppet 1660' i overkapitlet 'Enevældens indførelse' (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018). Derudover berører forløbet også kanonpunktet 'stavnsbåndets ophævelse' i underkapitlet 'Stavnsbåndet' (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018). Clionline.dks forløb kan derfor sættes i tråd med kanonpunktet statskuppet 1660 og stavnsbåndets ophævelse.

Forhold til kronologi: I forløbet om 'Enevælden i Danmark' fra Clionline.dk anvendes der et element af absolut kronologi i den forstand, at deres hovedkapitler er i absolut kronologisk rækkefølge. Inden for hovedkapitlerne er der underkapitler, disse er dog mere temabaseret. Et eksempel på dette: 'Et glimt af enevælden', 'Fæstesystemet' og 'Stavnsbåndet' (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018). Clionline.dk anvender derfor elementer fra både relativ og absolut kronologi.

Kildearbejde: I forløbet med 'Enevælden i Danmark' fra Clionline.dk, bliver eleverne præsenteret for forskellige kilder, heriblandt et fæstebrev, musik fra tiden med enevælde, videoer og billeder (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018). Dog skal eleverne ikke tilgå kilderne med kildekritiske begreber eller analysere dem. Eleverne skal blot snakke om bl.a. filmenes indhold, derfor skal eleverne blot redegøre for kildernes indhold, hvormed forløbet kun berører første-ordens-viden.

Nutidsperspektivering: Clionline.dk anvender i høj grad nutidsperspektiveringer. Dette ses bl.a. ved følgende eksempel: "*Kan I se sammenhænge mellem historien om Frederik 3. og vores tid?*" (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018). Eksemplet viser, hvorledes eleverne bliver bedt om at perspektivere et historisk træk til deres egen livsverden.

Elevaktiviteter: I forløbet indgår der mange elevaktiviteter, og disse forekommer løbende i forløbet. Eleverne skal bl.a. diskutere, undersøge, lave en tegneserie, udarbejde et mindmap, fremlægge, skrive en historisk fortælling og sætte 'Frederik 3. i den varme stol' (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018). Forløbet har derfor en variation af opgaver. Forløbet på Clionline.dk benytter sig af både første-ordens-viden og anden-ordens-viden. Dog bliver mange af spørgsmålene på første-orden-vidensniveau, da mange af dem omhandler hvornår og hvor noget er sket, samt hvem der var indblandet. Kilderne og billederne bliver ikke aktivt

inddraget og bliver derfor også på et første-ordens-niveau (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018). Eleverne skal f.eks. lave en tegneserie over statskuppet 1660, hvor de selv skal udvælge de vigtigste punkter som skal indgå i deres tegneserie. Tegneserien giver dem et visuelt kronologisk overblik over forløbet, men holder sig på et første-ordens-niveau, da det er en gengivelse af begivenheden (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018). Der er dog steder i forløbet hvor eleverne bliver stillet over for spørgsmål, som er tættere på anden-ordens-viden. Et af spørgsmålene lyder: *“Hvorfor skal vi høre om reformationen, når Frederik 3. først var konge 100 år senere?”* (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018). Her skal eleverne kunne se og forstå, at der er en sammenhæng mellem reformationen og Frederik 3.

9.2.4: Komparativ analyse af Alinea, Gyldendal og Clionline.dks forløb

I dette afsnit vil vi først indsætte vores analyse af de tre læremidler i et skema. Disse vil blive anvendt som første del af vores komparativ analyse af læremidlernes ligheder og forskelle. Herefter vil vi diskutere samt inddrage teori, for at se hvorledes den undersøgende og problemorienterede didaktiske tilgang er repræsenteret i læremidlerne.

Forlag	Alinea	Gyldendal	Clionline.dk
Fagsyn	Centralstyret.	Brugerorienteret, fagstyret og kompetenceorienteret.	Centralstyret, brugerorienteret og kompetenceorienteret.
Kompetencemål	Kronologi og sammenhæng.	Kronologi og sammenhæng, kildearbejde og delvis historiebrug.	Kronologi og sammenhæng, kildearbejde samt delvist historiebrug.
Forhold til kanon	Forholder sig absolut til kanon. “Statskuppet 1660”	Har implementeret to kanonpunkter, dog er det ikke dem, der styre forløbet. “Stormen på Bastillen” og “Københavns bombardement”.	Har implementeret to kanonpunkter, de er dog ikke styrende for forløbet. “Statskuppet 1660” “Stavnsbåndets ophævelse”.
Forhold til Kronologi	Absolut kronologi.	Overvejende relativ kronologisk i opsætning af delemnerne og absolut kronologi i delemnerne.	Overvejende absolut kronologisk opbygget af kapitler. Elementer af relativ kronologi iform af temaer i delemnerne.
Kildearbejde	Anvendes til ét spørgsmål. benyttes derfor meget lidt.	Praktiserer i høj grad kildearbejde.	Eleverne præsenteres for kilder. Men analyserer dem ikke.
Nutidsperspektive ring	Nutidsperspektivering anvendes ikke.	Gyldendal har flere nutidsperspektiveringer med.	Clionline anvender flere nutids perspektiver.

<u>Elevaktiviteter</u>	Der er spørgsmål til sidst, som eleven skal besvare og undersøge. Første- ordens-viden.	Problemstillinger. første- og anden-ordens-viden.	Mange forskellige aktiviteter i løbet af forløbet. Primær første- ordens-viden.
-------------------------------	--	--	--

Som det fremgår af skemaet ovenfor deler forlagenes forløb ligheder og forskelle. Vi vil ud fra ovenstående se nærmere på, hvorledes læremidlerne har implementeret elementer fra enten den traditionelle og eller den undersøgende og problemorienterede didaktiske tilgang.

Hvis vi ser nærmere på fagsyn, så anvender Alinea i høj grad det centralstyret fagsyn, idet læremidlet er styret af de 29 kanonpunkter, der var obligatorisk i en absolut kronologisk rækkefølge, da læremidlet udkom. Da dette læremiddel er styret af absolut kronologi ligger det i tråd med den traditionelle tænkning.

Dog anvender både Gyldendal og Clionline.dk det brugerstyret og kompetenceorienteret fagsyn. Vi kan her argumentere for, at der inddrages elementer fra den undersøgende og problemorienterede tilgang, idet det brugerorienterede fagsyn lægger vægt på at inddrage eleverne, hvilket den undersøgende og problemorienterede tilgang i stor grad også vægter. Derudover anvender Clionline.dk og Gyldendal også det kompetenceorienterede fagsyn, som har til formål at inddrage elevernes livsverden, hvilket den problemorienterede tilgang også har til formål at implementere. Vi kan på baggrund af førnævnte argumentere for, at Gyldendal og Clionline.dk dermed har elementer af den undersøgende og problemorienterede tilgang.

Ydermere anvender Gyldendal også det fagstyrede fagsyn. Jensen beskriver dette syn som, at eleverne skal arbejde og tænke som minihistorikere, ud fra Erik Lunds didaktik (Jensen, 2014, s.102). Dette ses bl.a. ved Gyldendals forløb, hvor eleverne skal undersøge troværdigheden, og derved arbejde kritisk med historiske kilder, hvilket herved også hører indenfor kompetenceområdet 'kildearbejde'. At arbejde kritisk med kilder vægter den undersøgende og problemorienterede tilgang, hvorfor vi kan argumentere for, at der bliver anvendt et element af denne tilgang i Gyldendals forløb.

Gyldendal og Clionline.dk inddrager to kanonpunkter, dog er forløbene ikke struktureret efter disse, hvorfor vi kan argumentere for, at Gyldendal og Clionline.dk ikke er styret og struktureret efter kanonlisten.

Ift. kronologi anvender Alineas læremiddel en absolut kronologi. Dette ses bl.a. ved at forløbet starter ved Christian 4.s død og detaljeret gennemgår optakten til statskuppet og selve statskuppets forløb (Lysholm, 2009, s.48-63). Ud fra dette kan vi sammenkoble Alineas læremiddel med den traditionelle tilgang, da denne anvender absolut kronologi.

Gyldendal bestræber sig derimod på at have en mere relativ kronologisk tilgang, da læremidlet 'Historie 7' er inddelt i temaer, hvilket kan sættes i tråd med den undersøgende og problemorienterede tilgang. Under hvert tema er der delemner, som optræder overvejende absolut kronologisk. Indholdet i delemnerne er også opsat i en overvejende absolut kronologisk rækkefølge. Forløbet på Clionline.dk er bygget op efter en absolut kronologi, da emnerne er i kronologisk rækkefølge. Forløbet starter med statskuppet 1660 og bevæger sig derefter absolut kronologisk gennem forskellige begivenheder, i den tidlige enevælde, (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018), hvilket lægger sig op ad den traditionelle tilgang.

Den undersøgende og problemorienterede tilgang vægter i høj grad, at implementere både første- og anden-ordens-viden. Dettens ses i forløbet med Gyldendal, hvor Rønn og Brinckmann stiller spørgsmål til eleverne, som bl.a. går ud på at undersøge kildens troværdighed. Ved dette ses derfor, hvorledes Gyldendal har implementeret et element af den undersøgende og problemorienterede tilgang i form af både første- og anden- ordens-viden.

Alinea inddrager ikke løbende eleverne, da aktiviteterne ligger sidst i forløbet. Eleverne skal altså læse hele kapitlet på 14 sider før der, fra læremidlets side, bliver lagt op til elevaktiviteter. De fem spørgsmål på sidste side består af første-ordens-viden, da eleverne hverken skal perspektivere til nutiden eller fremtiden eller arbejde kritisk med kilder. Alineas læremiddel indeholder derfor elementer fra den traditionelle tilgang. Ligeså kan man argumentere for, at Clionline.dk også i overvejende grad anvender første- ordens-viden, dog er der fire gange igennem forløbet opgaver, hvor eleverne skal beskæftige sig med anden-ordens-viden. Clionline.dk anvender derfor elementer fra begge tilgange, dog er størstedelen af spørgsmålene af første-ordens-karakter, hvorfor vi kan argumentere for, at Clionline.dk i overvejende grad har et element af den traditionelle tilgang (Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen, 2018).

Alinea indeholder, efter vores vurdering, ingen elementer fra den undersøgende og problemorienterede tilgang. Gyldendal derimod formår med sit forløb, at implementere flere

elementer fra den undersøgende og problemorienterede tilgang. Dette kommer bl.a. til udtryk i analysekategorierne fagsyn, kronologi, kildearbejde, nutidsperspektivering samt at de både anvender første- og anden-ordens-viden. Clionline.dk indeholder flere steder i forløbet elementer fra den undersøgende og problemorienterede tilgang. Dette kommer bl.a. til udtryk ved at Clionline.dk anvender det brugerorienterede og kompetenceorienterede fagsyn, samt at forløbet ikke er struktureret efter kanonlisten. Dog anvender Clionline.dk også elementer af den traditionelle tilgang, da de i høj grad bl.a. anvender første-ordens-viden og ikke inddrager kildearbejde.

Ud fra ovenstående komparative analyse vil vi i det følgende afsnit diskutere, hvorledes den undersøgende og problemorienterede tilgang er repræsenteret i de tre valgte læremidler.

9.2.5: Diskuterende sammenfatning

Det kan diskuteres, om den undersøgende og problemorienterede tilgang er repræsenteret i læremidler i historie, idet ovenstående analyse har formået at belyse, hvorledes der indgår elementer af den undersøgende og problemorienterede tilgang i to ud af tre læremidler. Derudover kan det diskuteres, hvornår en tilgang er repræsenteret i et læremiddel.

Med udgangspunkt i Körbers FUER-model (Pietras & Poulsen, 2016, s.133), kan vi argumentere for, at denne ikke er repræsenteret som helhed, men at elementer fra den indgår i ovenstående to ud af tre læremidler.

Tager man udgangspunkt i Körbers FUER-model og ser nærmere på Gyldendals og Clionline.dks forløb, indeholder disse ikke en trigger. Dog kan det diskuteres om Gyldendals indledning kunne fungere som en trigger, hvis f.eks. læreren læste teksten dramatisk eller levende op, således at elevernes motivation og nysgerrighed vækkes. På intet tidspunkt inddrager forløbene, at eleverne har mulighed for selv at stille spørgsmål på baggrund af triggeren eller egen forforståelse. Og derved have medindflydelse på forløbets videre gang. I Gyldendals forløb er der flere kilder repræsenteret, hvor eleverne skal forholde sig kildekritisk, hvilket indgår i Körbers metodekompetence (Pietras & Poulsen, 2016, s.132). Dette lever Clionline.dk dog ikke op til. I Körbers sidste kompetence, 'orienteringskompetence', skal eleverne på baggrund af deres kildekritiske analyser og nye tilegnede viden, tage dette op til deres egen livsverden samt lave perspektiveringer mellem fortid, nutid og fremtid (Pietras & Poulsen, 2016, s.132).

Clioonline.dk inddrager fortids- og nutidsperspektiveringer fem gange i deres forløb, hvorimod Gyldendal har implementeret fortids- og nutidsperspektiveringer i alt otte gange i deres forløb. Gyldendal inddrager derfor i højere grad fortids- og nutidsperspektiveringer, end Clioonline.dk. Dog bringer ingen af disse to forlag elevernes fremtidsforventninger i spil, hvilket gør, at det derfor kun er dele af kompetencen, 'historiebrug' efter 9. klasse, eleverne arbejder med (Undervisningsministeriet, 2019). Dette finder vi problematisk, da begge forløb skal leve op til kompetencemålet 'historiebrug' efter 9. klasse. I dette kompetencemål står der skrevet, at eleverne skal kunne forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid (Undervisningsministeriet, 2019). HistorieLabs undersøgelse viste, at 58 % af de adspurgte lærere følger et læremiddel kronologisk i deres undervisning (Rambøll & HistorieLab, 2015 s.13). Ud fra dette kan det diskuteres om det derfor er problematisk ift., om eleverne derved får udviklet deres kompetence inden for 'historiebrug', hvis underviseren anvender et af ovenstående to læremidler konsekvent i deres undervisning uden inddragelse af andre materialer eller spørgsmål. Ud fra Poulsens kriterier for hvad et godt læremiddel indeholder (Poulsen, 2013, s.111), kan det diskuteres om forløbene i Alineas, Gyldendals og Clioonline.dks læremidler er gode. Et af Poulsens kriterier er nemlig, at et læremiddel er godt hvis det: *"lægger op til, at eleven kan bruge sin viden om historie til bedre at forstå sig selv, sin egen tid – og tage bestik af fremtiden"* (Poulsen, 2013, s.111). Da hverken forløbet fra Alinea, Clioonline.dk eller Gyldendal har et fremtidsperspektiv, lever de iflg. Poulsen ikke op til dette kriterium, hvormed det kan diskuteres om læremidlerne på dette område er gode. Man kan derfor diskutere, hvorvidt disse tre forlag repræsenterer den undersøgende og problemorienterede tilgang i deres forløb, idet det blot er elementer af denne tilgang de inddrager i større eller mindre grad. Vi anerkender, at der er elementer fra den undersøgende og problemorienterede tilgang, dog er det efter vores opfattelse i en så lille en grad, at det kan diskuteres, hvorvidt tilgangen derfor er repræsenteret.

Alinea inddrager ingen perspektiveringer mellem fortid, nutid eller fremtid. Dog indgår det ikke eksplicit i kompetencemålet 'historiebrug' efter 6. klasse, som læremidlet skal leve op til. Læremidlet skal blot leve op til, *"Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum"* (Undervisningsministeriet, 2019). Det kan dog diskuteres, om Alinea lever op til dette, da læremidlet ikke lægger op til perspektiveringer.

9.3 Afsnit 3: Lærere som ønsker at praktisere den undersøgende og problemorienterede tilgang i folkeskolen redidaktiserer læremidler således, at det passer til denne tilgang.

På baggrund af vores forforståelse, vil vi undersøge hvorvidt det finder sted, at lærere, der ønsker at praktisere den undersøgende og problemorienterede tilgang i folkeskolen, redidaktiserer læremidler således, at det passer til den undersøgende og problemorienterede tilgang. Til dette vil vi ud fra interviews med de fem lærere analysere deres svar, og se hvorvidt det finder sted.

Ud fra vores komparative analyse ovenfor, har vi analyseret os frem til, at kun to ud af de tre læremidler indeholder elementer fra den undersøgende og problemorienterede tilgang. Derfor kan det diskuteres, om de lærere, der gerne vil praktisere den undersøgende og problemorienterede tilgang, i folkeskolen, finder det nødvendigt at redidaktisere læremidlerne for at kunne undervise undersøgende og problemorienterede ud fra FUER-modellen. Historiedidaktiker Jens Aage Poulsen beskriver i vores interview, omkring hvorledes den undersøgende og problemorienterede tilgang er repræsenteret i læremidler at: *“Der er et hul i markedet”*. I vores interviews med lærerne oplevede vi, hvordan fem ud af fem lærere fandt det udfordrende at finde læremidler, der ikke skulle redidaktiseres for at undervise undersøgende og problemorienteret ud fra Körbers FUER-model.

I vores interview med L3 spørger vi ind til, hvilke udfordringer der kan være ved at praktisere den undersøgende og problemorienterede tilgang. L3 svarer til dette: *“Jeg synes det er svært at finde et læremiddel der lige, du ved, rammer hovedet på sømmet”*. Dette citat kan vi sammenholde med vores analyse, hvor vi argumenterede for, at Clionline.dk og Gyldendal ‘kun’ inddrog elementer fra den undersøgende og problemorienterede tilgang, og derved ikke var inspireret af denne tilgang i læremidlets opbygning. I Gyldendals forløb, ‘revolution og omvæltning’, er der inddraget kilder, men hvis elevernes historiske spørgsmål går i en anden retning, vil det være svært at anvende forløbet fra Gyldendal uden at skulle redidaktisere. Som nævnt tidligere indeholder Clionline.dk og Gyldendal, efter vores vurdering, kun elementer af den undersøgende og problemorienterede tilgang, hvormed det kan diskuteres, hvor meget lærerne selv må sammensætte for at kunne undervise efter denne tilgang.

Efter lov 409 trådte i kraft er lærernes forberedelsestid blevet mindre. Flere af lærerne nævner forberedelsestiden i forbindelse med, at skulle praktisere den undersøgende og

problemorienterede tilgang. Det kan diskuteres om lærerne finder det for krævende at anvende denne tilgang, da de til tider føler sig nødsaget til at redidaktisere læremidlerne for at kunne undervise undersøgende og problemorienteret. L4 udtaler i den forbindelse: *"Jeg tror jeg var en mere opfindsom lærer før, og også i historie. Hvor jeg kastede mig ud i at lave mine egne ting. Men det har jeg ikke tid til længere. Så nu holder jeg mig enten til bogen eller portalen."* Ud fra dette kan vi sætte spørgsmålstegn ved, om flere lærere i folkeskolen egentlig ønsker at undervise i den undersøgende og problemorienterede tilgang, men finder det for omfattende at skulle planlægge, da læremidlerne, ifølge vores analyse, kun indeholder elementer fra denne tilgang. I forlængelse af dette udtalte L2 i vores interview følgende:

"Jeg ville gerne havde den undersøgende tilgang, men det kan bare ikke lade sig gøre i dagligdagen, øhh, fordi historiefaget fylder så lidt som det gør, så har jeg ikke tid til at og sidde og lave en undersøgende undervisning, øhh slet ikke når man er ny lærer og ikke har noget erfaring".

L1 udtaler i forlængelse af dette: *"Når tiden ikke er til det [at redidaktisere] så, så er det jo stadigvæk, øhh godt at have en grundbog [traditionel grundbog]"*. Med disse to citater kan vi vende tilbage til spørgsmålet nævnt ovenfor, om flere lærere ønsker at praktisere den undersøgende og problemorienterede tilgang. Det kan diskuteres om skolens rammer i dag gør det udfordrende, heriblandt også for nye lærere, at praktisere denne tilgang, da fem ud af fem af de interviewede lærere giver udtryk for, at de er nødsaget til at redidaktisere de eksisterende læremidler, for at kunne anvende dem i en undersøgende og problemorienteret undervisning.

9.4 Afsnit 4: Forlagene udvikler læremidler til det største/bredeste marked.

I dette afsnit vil vi analysere, om der er et bestemt marked forlagene henvender sig til. For at analysere dette anvender vi vores selvkonstruerede model *Læremiddel-markeds-trekanten*, udtalelser fra vores interview med Jens Aage Poulsen fra HistorieLab, Anders Peter Nielsen fra Clionline.dk, Kim Møller Hansen fra Gyldendal, L3 og en artikel med undervisningsminister Merete Riisager.

Til spørgsmålet *hvilke læremidler har du kendskab til praktiserer den undersøgende og problemorienterede tilgang* svarer Poulsen følgende:

“Læremidler her i Danmark, de bliver, de bliver produceret ud fra nogle markedsvilkår. Det der bliver efterspurgt, det er faktisk, den der, meget traditionelle måde.”

Poulsen udtaler her, at markedet efterspørger læremidler der praktiserer den traditionelle tilgang. Dette danner baggrund for, at vi antager, at det bredeste/største marked er det marked, hvor den traditionelle tilgang bliver praktiseret i læremidler. Dette kan ses i forlængelse af dokumentationsindsatsens undersøgelse, som påviste, at eleverne generelt giver udtryk for, at historiefaget handler om fortid, og at dette indhold er valgt bl.a. på baggrund af læremidlerne (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9). Som vi kom ind på tidligere i bachelorprojektet, anskuer vi den traditionelle tilgang, på baggrund af Bernard Eric Jensens syn på historie, at historie er lig med fortid, hvormed vi kan argumentere for, at den traditionelle tilgang generelt er mest udbredt i folkeskolen. Derudover udtaler Jens Pietras, at den traditionelle tilgang i skolesammenhænge: *“længe [har] været - og er stadig i nogen grad - det dominerende og mest udbredte”* (Pietras, 2018).

Derudover oplyser Nielsen, historie-redaktør for Clionline.dk, hvorledes forlaget, overfor lærerne, bevidst ikke skilter med den undersøgende og problemorienterede tilgang:

“Jeg tror vi vil skræmme mange væk, hvis vi skiltede meget mere med det [den undersøgende og problemorienterede tilgang] og det er derfor vi ikke gør det, fordi at folk stadig har opfattelsen af hvad historie skal være [altså fortid]”

Nielsen udtrykker i citatet, hvorledes Clionline.dk ikke skilter med, at lave undersøgende og problemorienteret undervisning i deres læremidler, da det vil skræmme mange væk, da lærerne har en ide om, hvad historie skal være. Hertil kan vi argumentere for, at L3 har ret i at: *“Jeg tror der er (en) splittet holdning til hvad historiefaget skal”*. Hvilket vi antager kan danne grundlag for, at *“der er et hul i markedet”* som Poulsen udtaler om den undersøgende og problemorienterede tilgangs eksistens i læremidler.

På baggrund af vores model, som er inspireret af Niklas Ammerts model af læremidler som historiekulturelle udtryk, vil vi analysere, hvilken sammenhæng der er mellem forlagene, lærerne og lærebogsforfatterne. Helt øverst i vores model har vi placeret regeringen, da de bestemmer de nye tiltag i folkeskolen, såsom nye læreplaner og fagformål. Under regeringen har vi forlagene. Regeringen kan påvirke forlagene med nye krav til undervisningen i folkeskolen. Forlagene kan påvirke to elementer i vores model. De kan påvirke lærerne og forfatterne til læremidlerne. Fra lærerne er der en pil tilbage til forlagene, da forlagene, ifølge

dem selv, lytter til lærernes ønsker i forhold til udvikling af nye læremidler. Hansen fra Gyldendal udtaler i vores interview omkring reguleringen af markedet, følgende: *“hvis lærerne opdager at vores historiesystem ikke opfylder det som lærerne skal opfylde, så køber de det ikke”*. Hansen siger her, at hvis lærerne ikke er tilfredse med deres læremidler, så vil de ikke købe dem. Dermed har lærerne altså medindflydelse på udviklingen af læremidler, da de ifølge Hansen, ikke vil kunne sælge deres materialer, hvis lærerne ikke er tilfredse med produkterne. Samtidig udtaler Nielsen fra Clionline.dk: *“Vi har jo en topstyring fra ministeriet, men vi har heldigvis også en underskov af styring med lærere der beder os om ting og spørger os om ting og inspirere os til ting, øhh så det lader vi meget mere vores læremiddel styre af”*. Af citatet fremgår det, at Clionline.dk er inspireret af lærerne i deres udvikling af læremidler.

Mellem forlagene og læremidlerne har vi sat kommunerne. Flere kommuner er de seneste år blevet et mellemlid mellem mange lærere og forlag. I 2012 oprettede regeringen en pulje, som har givet tilskud til kommunerne, når de har købt digitale læremidler til folkeskolen, de såkaldte kommunepakker (Bjerril, 2018). Det er vores indtryk at kommunepakkerne indeholder både digitale og analoge læremidler. Derfor er det i større og større grad kommunerne, som primært køber digitale læremidler ind til alle skoler i kommunen, i stedet for, at hver enkelt skole indkøber læremidler. Kommunerne har kunnet opnå store rabatter, hvis de har købt til alle kommunens skoler (Bjerril, 2018). Dette mener vi, kan have svækket lærernes indflydelse på forlagene og udviklingen af læremidler, da der derved ikke længere er direkte kontakt fra lærerne til forlagene. Riisager er også bekymret over denne udvikling, da hun mener, at det svækker lærernes didaktiske frihed til selv at vælge læremidler: *“Hvis kommunerne siger, at hos os har vi denne her leverandør, og I kan kun bruge deres materiale, så risikerer man, at lærerne bliver låst fast på et meget lille materiale. Det fjerner deres valgfrihed”* (Bjerril, 2018). Vi kan ud fra dette argumentere for, at kommunerne har fået en stor indflydelse på, hvilke læremidler der anvendes i folkeskolen, hvormed det kan diskuteres, hvor stor en indflydelse lærerne reelt har på at vælge et læremiddel, som passer til deres fagsyn.

Den anden pil fra forlagene går til forfatterne af læremidlerne. Forlagene påvirker forfatterne ved f.eks. at opsætte krav til læremidlet. Forlagene er altså næstøverst i vores model, da de er påvirket af regeringen og markedet. Vi mener derfor forlagene har en stor definitionsmagt, i forhold til de læremidler der bliver produceret. Som nævnt tidligere i dette analyseafsnit, er

det ifølge Poulsen den traditionelle tilgang, som er den mest efterspurgt. Dermed er det også denne tilgang de fleste læremidler tilrettelægges efter. Her kan vi argumentere for, at der kan opstå en 'ond' cirkel, forstået på den måde, at størstedelen af de læremidler der produceres i historie, er ud fra den traditionelle tilgang, da det er hvad størstedelen af lærerne efterspørger. Dette kommer bl.a. til udtryk i interviewet med Poulsen: *“Det der bliver efterspurgt, det er faktisk, den der, meget traditionelle måde.”*

Med kommunerne som nyt bindeled mellem lærerne og forlagene, har de lærere, som ikke ønsker at undervise efter den traditionelle tilgang, fået sværere ved at gøre opmærksom på dette, da de ikke længere har samme direkte indflydelse og forbindelse til forlagene. Samtidig er denne gruppe af lærere, ifølge Poulsen, i mindretal, hvilket gør det svært for dem at få indflydelse både hos kommunen og forlagene. For at 'bryde' denne cirkel, må der fra regeringens side ske ændringer i f.eks. læreplanen eller kompetencemålene. Når regeringen laver ændringer i kravene til undervisningen i folkeskolen, må forlagene forholde sig til dette, for som Hansen udtaler: *“hvis lærerne opdager at vores historiesystem ikke opfylder det som lærerne skal opfylde, så køber de det ikke”*.

Det kan her diskuteres, hvilken indflydelse en mindre gruppe lærere, som gerne vil praktisere den undersøgende og problemorienterede tilgang, og som gerne ser denne tilgang i både analoge og digitale læremidler, kan opnå, når forlagene i større grad producerer læremidler til det bredeste marked. Derved vil et dansk forlag som Clionline.dk ikke skræmme de traditionelle lærere væk, ved at skilte med den undersøgende og problemorienterede tilgang som Nielsen, fra Clionline.dk, udtrykker det.

9.4.1: Diskuterende sammenfatning

I ovenstående analyse har vi kunne argumentere for, at det største marked inden for læremidler i historie er det traditionelle marked, hvormed det undersøgende og problemorienterede marked er mindre. Ud fra Nielsens udtalelse om ikke at skræmme de traditionelle lærere væk, kan det diskuteres, om de dermed er fuldt bevidste om, at de udformer deres læremidler til det største marked, som ifølge Poulsen er det traditionelle. Ud fra dette kan vi diskutere, om det ligger til grund for, at Clionline.dk 'kun' i et begrænset omfang anvender elementer af den undersøgende og problemorienterede tilgang i deres læremiddel om 'Enevælden i Danmark'.

Ifølge Gyldendal vil deres læremidler ikke kunne sælge, hvis ikke lærerne er tilfredse med indholdet, men med kommunernes efterhånden større magt over hvilke læremidler der skal indkøbes, kan det diskuteres, hvem forlagene henvender sig til, når læremidlerne skal udformes. Udover dette kan det diskuteres, hvor stort et marked det undersøgende og problemorienterede skal være, i forhold til det traditionelle, før forlagene udvikler læremidler efter denne tilgang.

10.0 Konklusion og sammenfatning

I vores bachelorprojekt har vi haft til formål at undersøge, hvorledes den undersøgende og problemorienterede tilgang er repræsenteret i udvalgte læremidler i historie i folkeskolen, og i hvilken udstrækning denne tilgang kan have medindflydelse på lærernes organisering af undervisningen, aktiviteterne samt elevernes læringsudbytte.

Ud fra vores læremiddelanalyser kan vi konkludere at kun to ud af de tre valgte læremidler inddrager elementer fra den undersøgende og problemorienterede tilgang, og at ingen af de tre forløb er helt struktureret efter Andreas Körbers FUER-model. Vi kan argumentere for, at forløbene 'Revolution og omvæltning' fra Gyldendal og 'Enevælden i Danmark' fra Clionline.dk, ikke lever op til kompetencemålet "historiebrug", da deres forløb ikke indeholder et fremtidsperspektiv, hvilket vi finder problematisk, da eleverne derved ikke får udviklet deres historiebevidsthed.

I vores bachelorprojekt er vi kommet frem til, at den undersøgende og problemorienterede tilgang i større grad inddrager eleverne, da denne tilgang i større grad anvender et dialogisk klasserum, ift. den traditionelle tilgang, hvis elementer trækker på en mere monologisk klasserumsledelse, hvilket vi vurderer vil påvirke elevernes læringsudbytte.

Ved vores undersøgelse af om lærere, som ønsker at praktisere den undersøgende og problemorienterede tilgang i folkeskolen, redidaktiserer læremidler så det passer til den undersøgende og problemorienterede tilgang, fremgår det, at alle de adspurgte lærere ofte føler sig nødsaget til at redidaktisere de læremidler de har til rådighed. Ud fra vores analyse kan vi derfor konkludere, at de adspurgte lærere har svært ved at finde læremidler, som tilbyder den undersøgende og problemorienterede tilgang.

I vores analyse fandt vi frem til, at forlagene hovedsageligt udvikler deres læremidler efter det største marked, som er et marked der er domineret af den traditionelle tilgang, hvilket

bl.a. kan skyldes kommunernes voksende indflydelse på valg af læremidler samt den sparsomme forberedelsestid lærerne har til rådighed.

11.0 Handleperspektiv

På baggrund af ovenstående konklusion, vil vi komme med opfordringer til, hvilke af de tre udvalgte læremidler vi vil anbefale kommende kollegaer at anvende i en undersøgende og problemorienteret undervisning.

Alle tre læremidler kan anvendes i en undersøgende og problemorienteret undervisning, det kræver dog en redidaktisering i større eller mindre grad. Ud af de tre valgte læremidler, vil vi anbefale Gyldendals forløb, 'Revolution og omvæltning', da dette læremiddel anvender flest elementer fra den undersøgende og problemorienterede tilgang.

Ud fra ovenstående vil vi her opstille grundprincipper til en skabelon af et læremiddel som, efter vores mening, vil bidrage positivt til en undersøgende og problemorienteret undervisning. I bilag 2 vil du finde et eksempel på dette. Vores principper tager udgangspunkt i, at læremidlet er en online portal, hvortil der er tilknyttet en kildebank. Det er medtænkt, at der i forløbet kan indgå forskellige repræsentationsformer i form af skuespil, billeder, elevprodukter, videoer, podcast osv.

1. Læremidlet bør, i starten af forløbet, have et tomt felt, hvor underviseren kan indsætte en trigger, altså en genstand som kan være i form af et billede, en film eller noget fysisk som læreren vil vise eleverne i klassen. Dette kunne f.eks. være en gammel nøgle, hvor underviseren efterfølgende kan indsætte et billede af denne.
2. Herefter bør der være et skrivefelt til rådighed, hvorpå underviseren med sine elever udvikler og nedskriver problemstillinger, som forekommer relevante for eleverne på baggrund af triggeren.
3. På baggrund af problemstillingerne kan læreren vælge tre muligheder. 1) Læreren kan selv vælge kilder til eleverne på baggrund af deres problemstillinger. 2) Lade eleverne vælge relevante kilder selv. 3) En blanding af de to førnævnte muligheder.

Dette læremiddel skal derfor rumme en vis fleksibilitet i form af det antal kilder der vælges at arbejdes med, samt tekstbokse hvorpå eleverne kan nedskrive deres

kildekritiske analyser, som f.eks. kan udarbejdes på baggrund af Jens Aage Poulsens analyseredskab 'kildekritik' (Poulsen, 2014, s.57).

4. Efter at have arbejdet med kilderne skal eleverne og læreren se på, om eleverne har fundet relevante svar på de stillede problemstillinger.

Når de mulige svar diskuteres inddrages perspektiveringer for at eleverne kan opnå en forståelse af årsag-virknings sammenhæng. Dette skrives i de tre bokse:

1) Fortidsperspektivering. 2) Nutidsperspektivering. 3) Fremtidsperspektivering.

5. Hvis eleverne ikke har fundet svar på deres problemstillinger, tager eleverne og læreren en gang til i Körbers FUER-model.

I anden runde er det vigtigt at læreren motiverer eleverne til at arbejde dybere eller mere nuanceret med nye kilder eller spørgsmål.

Hvis man følger ovenstående kriterier for et undersøgende og problemorienteret læremiddel inddrages eleverne i undervisningen. Dette sker ved at undervisningen er dialogisk, som kan bidrage til et større læringsudbytte. Samtidig kan det medvirke til, at eleverne får medejerskab og medbestemmelse på forløbet, hvilket er med til at fremme den demokratiske dannelse. Når eleverne får medbestemmelse kan det også være med til at øge deres motivation, da undervisningen tager udgangspunkt i elevernes nysgerrighed, hvilket også kan føre til et større læringsudbytte. Eleverne arbejder også med deres historiebevidsthed og styrker denne gennem arbejdet med fortids-, nutids- og fremtidsperspektiveringerne. Ved at inddrage alle tre perspektiveringer i undervisningen lever denne dermed op til kompetenceområdet 'historiebrug' efter 9. klasse. Dette læremiddel støtter derudover også op om afgangsprøven i 9. klasse, da læremidlet indeholder at arbejde med problemstillinger, selvstændigt kildearbejde og perspektiveringer, hvor eleverne skal reflektere over handlemuligheder og komme med løsningsforslag.

12.0 Litteraturliste

12.1: Bøger

- Aagerup, L. & Willaa, K. (2016): *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Andersson-Bakken, E. (2017): *Spørgsmål og interaktion i klasserummet*. Frederikshavn: Dafolo A/S
- Bogisch, B. & Kornholt, B. (2014): *KLM på tværs- sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Boolsen, M. W. (2006): *Kvalitative analyser- at finde årsager og sammenhæng*. København: Hans Reitzels Forlag
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2011): *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Viborg: Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2016): *Kvalitative metoder- en grundbog*. Latvia: Hans Reitzels Forlag
- Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum*. Oslo: Gyldendal A/S
- Dysthe, Olga (2012): Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbaseret undervisning. I Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. *Dialogbaseret undervisning- kunstmuseet som læringsrum*. København: Skoletjenesten og Unge pædagoger
- Jensen, B. E. (1996): Historiebevidsthed og historie- hvad er det? I Bryld, C., Floris, L., Jensen, B. E., Larsen, L. B., Larsen, S., Nielsen, V. O., Poulsen, J. A. *Historieskabte såvel som historieskabende- 7 historiedidaktiske essays*. Vejen: OP-forlag
- Jensen, B. E. (2014): Et historiedidaktisk overblik. I Andersen, T. M. Ankersborg, V. Binderup, T. Butters, N. B., Hemmingsen, S. E., Jensen, B. E. Jensen, L. D., Larsen, H. S., Larsen, S. Pietras, J., Poulsen, C., Poulsen, J. A., Rasch-Christensen, A., Rosenkilde, L. T. *Historiepædagogik*. Aarhus: KvaN
- Kjellmann, K., R & Pedersen, L., N. (2019): DPO3 - Nyt syn i gamle rammer
- Knudsen, H. E & Poulsen, J. Aa (2016): *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, Jelling: Historielab -Nationalt videncenter for historie - og kulturarvsformidling
- Laursen, P. F. (2017): *Dialog- realistiske ambitioner for folkeskolen*. Latvia: Hans Reitzels Forlag

- Lysholm, N. (2009): *Christian 4., Den westfalske Fred, Statskuppet 1660*. København: Alinea
- Olrek, C. (2007). Frie skoler. Nr. 14 s. 6-8
- Olsen, A. L (2007): *Klar, parat, historie! Lærervejledning- grundbog 3. klasse*. København: Alinea
- Poulsen, J., Aa (2014): *Kommentarer og svar til kilder i historie 7*. København: Gyldendal
- Rambøll & HistorieLab (2015): *Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenkede fælles mål*, Jelling, HistorieLab -Nationalt videncenter for historie - og kulturarvsformidling
- Rønn, T. M. & Brinckmann, H., "Revolution og omvæltning" I Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, S., Grubb, U., Poulsen, J. Aa. & Rønn, T. M. (2012): *Historie 7*. København: Gyldendal
- Thomsen, A. H. (2008): *Hvem ejer skolefaget historie? En kritik af overgreb på kulturarv og fagtradition*. København: Informations Forlag

12.2: Webadresser:

- Bjerril, S. (2018): *Riisager advarer: Monopol på læremidler kan skade skolen*. Lokaliseret d. 22/5- 2019 på:
<https://www.folkeskolen.dk/636273/riisager-advarer-monopol-paa-laeremidler-kan-skade-skolen>
- Gyldendal- historieportalen (2019) *Idealisme og materialisme* . Lokaliseret d. 15/5- 2019 på:
https://historieportalen.gyldendal.dk/historisk_metode/historieteori/historiesyn_og_historiografi/kapitler/idealisme_og_materialisme
- Historiekanon- tre skud i kanonen (2019): *Statskuppet 1660*. Lokaliseret d. 14/5- 2019 på: <https://www.alinea.dk/sites/default/files/Statskuppet%201660.pdf>
- Hvid, M., (1999): *Fælles ansvar for læring*. Lokaliseret d. 2/5 2019 på:
<https://www.folkeskolen.dk/5257/faelles-ansvar-for-laering>
- Körber, A. (2015): *Historical consciousness, historical competencies- and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Lokaliseret d. 24/5 2019 på:

file:///C:/Users/Karoline/Downloads/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics%20(2).pdf

- Pietras, J. (2018): *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*. Lokaliseret d. 16/4- 2019 på:
<https://historielab.dk/undersoegende-problemorienteret-historieundervisning/>
- Redsted, S. (2018): *Historiefaget i fokus*. Lokaliseret d. 4/4 - 2019 på:
<https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/>
- Schjødt, U. (2018): *Typer af interviews*. Lokaliseret d. 15/4 - 2019 på:
<http://metodeguiden.au.dk/interviews/>
- Sørensen, Bregnsbo, Dahl & Nielsen (2018): *Enevælden i Danmark*. På Clioonline.dk Lokaliseret d. 15/5- 2019 på:
https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/forloeb/show-unitplan/?unit_plan=eb3dee88-4121-cb62-3f90-f0b0a2caf891&navigation=authors&is_preview=1&cHash=fda6ba382f7a57ee680f2ed3df8d32d1
- Undervisningsministeriet (2019), A. *Historie- fagformål for faget historie*. Lokaliseret d. 16/4- 2019 på:
<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>
- Undervisningsministeriet (2018), B. *Vejledning for faget historie*. Lokaliseret d. 14/5- 2019 på: file:///C:/Users/Karoline/Downloads/GSK.%20Vejledning.%20Historie.pdf

12.3: Interviews:

- L1: d. 1/5 2019, Slagelse
- L2: d. 2/4 2019, Roskilde
- L3: d. 10/4 2019, Odense
- L4: d. 2/4 2019, Slagelse
- L5: d. 2/4 2019, Slagelse
- Jens Aage Poulsen: d. 22/3, Jelling
- Søren Elmerdahl Hemmingsen: d. 1/4 2019, Ringsted
- Anders Peter Nielsen: d. 27/3 2019, København
- Kim Møller Hansen: d. 14/3 2019, København

13.0 Bilag

13.1 Bilag 1:

I dette bilag, har vi opstillet Jens Pietras læremiddelanalyse punkter.

Jens Pietras læremiddelanalyse kigger ud fra følgende kriterier:

- Fagsyn – centralstyret, ekspertstyret eller brugerorienteret – kombinationer
- Historiesyn – idealistisk – materialistisk strukturelt
- Faghæfte – lærerplan (Fælles mål, Fælles mål 2009, FFM – andre)
- Kompetencemål – videns- og færdighedsmål – konkrete læringsmål
- Forhold til kanon
- Forhold til kronologi – relativ - absolut
- Kildearbejde
- Faglig læsning – begrebsindlæring - nye begreber
- Åben – lukket tekst
- Nutidsperspektivering - elevperspektiv
- Layout – generelt – multimodalitet -forholdet mellem brødtekst, bokse, tidslinjer, illustrationer og illustrationstekster
- Lærervejledning
- Elevaktiviteter – elevopgaver
- Evaluering
- Tendens - morale
- Andet”

(Dokument modtaget på personlig mail. Afsender Jens Pietras)

13.1.1 Bilag 2: Forslag til et undersøgende og problemorienteret læremiddel

1. Trigger

(Indsæt trigger)

2. Problemstillinger

1. (Indsæt problemstillinger) _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

3. Kildearbejde og historisk videnstilegnelse

3.1 Kilde 1

Kilde: (Indsæt kilde)

Kildekritisk analyse

3.2 Kilde 2

Kilde: (Indsæt kilde)

Kildekritisk analyse:

3.3 Kilde 3

Kilde: (Indsæt kilde)

Kildekritisk analyse:

3.4 Kilde 4

Kilde: (Indsæt kilde)

Kildekritisk analyse:

4: Vi har fundet følgende svar på problemstillingerne.

1.	_____

2.	_____

3.	_____

4.	_____

5.	_____

6.	_____

4.1: Fortidsperspektivering

--

4.2: Nutidsperspektivering

--

4.3 Fremtidsperspektivering

--