



MED EGNE ØJNE

Evaluering og viden i historieundervisningen

*"En sandhed, man opdager med sine egne øjne,
om end den er ufuldkommen, er det samme
værd som ti sandheder, man får fra andre"*
- Fridtjof Nansen, norsk opdagelsesrejsende

Bachelorprojekt fra Læreruddannelsen ved
Københavns Professionshøjskole

Bjarke Kristensen

Studienummer: 201171190

Vejledere: Sanne Faber & Jonas Svane

Antal anslag: 64.940

Sommeren 2020

Indholdsfortegnelse

1. Indledende problemfelt	2
1.1 Problemformulering	3
2. Læsevejledning	3
3. Metode	4
3.1 Personal Meaning Mapping - en evalueringsmetode	4
3.2 Bachelorprojektets positionering ift. tidligere forsøg med PMM	5
3.4 Videnskabsteoretisk position	6
4. Præsentation af empiri og foreløbig analyse af de gennemførte evalueringer	6
4.1 Gennemførelse af evalueringen	6
4.2 Analyseresultater	7
5. Udviklingspsykologiske perspektiver	8
5.1 Et paradigmeskifte i udviklingspsykologien	8
5.2 At være barn i det senmoderne samfund	10
5.3 Børns udvikling i relation til en undervisnings- og evalueringspraksis	11
5.4 Undervisningsmønstre og -principper i et nyere udviklingssyn	12
6. Historiedidaktiske perspektiver på viden og evaluering	13
6.1 Fagets historie	14
6.2 Vidensformer i historie	15
6.2.1 Et sprog for forskellige typer af viden	15
6.2.2 Vidensformer i styredokumenterne	17
6.3 Evaluering i forskellige fagforståelser	18
6.3.1 Den angelsaksiske historiedidaktik	19
6.3.2 Hvor er vi efterladt med den praktiske evaluering?	19
7. Genbesøg af analysen i et normativt fagsyn	20
7.1 Eleverne demonstrerer kun 1. ordens viden - eller gør de?	21
8. Metodens anvendelighed - en diskussion	21
Arbejd med problemstillinger	22
Brug PMM som rammesætning forud for evalueringen	22
Gennemfør elevsamtaler med udgangspunkt i PMM	23
9. Afrunding	23

10. Litteratur	25
10.1 Didaktisk og pædagogisk litteratur.....	25
10.2 Artikler	27
10.3 Dokumenter og rapporter	28
11. Bilag	29
Bilag 1.0 - Elevernes faglige ytringer før undervisningen.....	29
Bilag 1.1 - Elevernes faglige ytringer efter undervisningen.....	29
Bilag 2 - Eksempel på udfyldt PMM.....	30
Bilag 3 - Skoletjenestens oversigt over metodiske valg	31
Bilag 4 - Model over 1., 2. og 3. ordens viden	32
Bilag 5 - Hiim & Hippe, den didaktiske relationsmodel.....	33
Bilag 6.0 - Elevernes emotionelle ytringer før undervisningen	34
Bilag 6.1 - Elevernes emotionelle ytringer efter undervisningen.....	34

1. Indledende problemfelt

I 2016 kom rapporten "Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen" fra videntcenteret HistorieLab i Jelling. Her tog forfatterne pulsen på historiefaget i den danske folkeskole. Et af analysepunkterne i rapporten var, at mange elever oplever, at det gælder om at vide så meget om fortiden som muligt: *"Rapporten konkluderer, at historie som skolefag på mange måder i sin fremtoning har karakter af at være et 'viden om fortid-fag' – ikke mindst fordi der arbejdes indgående med at opbygge elevers viden om fortid* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 24).

Harry Haue, der er professor emeritus ved Uddannelsesvidenskab på SDU, er bekymret for at ovenstående fagtradition også ses i evalueringskulturen: *"Noget tyder desværre på, at fokuseringen på viden [det vi senere skal forstå som 1. ordens viden] og oversigt har resulteret i en retraditionalisering af historieundervisningen. I bestræbelserne på at opfylde de faglige mål, bruger lærerne - måske mere end før reformen - tid på at kontrollere elevernes faktuelle viden* (Haue, 2012, s. 44).

I nærværende projekt vil der blive sat spørgsmålstejn ved, om faget skal nøjes med at fokusere på det, som Haue kalder faktuel viden. Historielæreren må gøre op med sig selv, om dette fagsyn er tilstrækkeligt, eller om man som fagprofessionel skal trække faget i en anden retning. Som lærere er vi med til at konstruere skolefagene, og det kan f.eks. ske gennem den måde, vi evaluerer undervisningen på.

At evaluering i det hele taget har en styrende effekt, hører vi f.eks. fra Karsten Agergaard, som er lektor på læreruddannelsen i Odense. Han beskriver, hvordan vores metoder til evaluering er med til at konstituere undervisningens praksis (Agergaard, 2012, s. 210). Tekla Canger og Lise Kaas siger ligeledes, at bevidsthed om evalueringens konstituerende effekt er væsentligt ”... i en undervisningssammenhæng, fordi vi dermed signalerer til elever og forældre, hvad der i en konkret sammenhæng er det mest centrale” (Canger & Kaas, 2016, s. 60). Der ligger altså en definitionsmagt i måden, vi tilrettelægger vores evalueringer på.

I nærværende projekt vil det være relevant at kigge på, hvordan en evalueringspraksis i et fag som historie kan være med til at definere, hvad faget er, og hvad der er relevant for eleverne at lære i faget. Argumentet kommer til at være, at læreren må udvikle evalueringsformer, som giver eleverne mulighed for at demonstrere forskellige vidensformer i faget. For at kunne dette må læreren være bevidst om sit eget børneudviklings- og fagsyn.

1.1 Problemformulering

I sammenhæng med synet på evalueringens konstituerende funktion vil jeg tilrettelægge min undersøgelse ud fra følgende problemformulering:

Hvad skal eleverne i den danske folkeskole lære i historiefaget? Og hvordan kan man bruge evaluering som værktøj til at understøtte dette syn på faget?

Nærværende undersøgelse vil se på et evalueringsforløb i dette lys. Evalueringen blev foretaget i løbet af kalenderåret 2018 som led i en ansættelse på Arbejdmuseet, hvor opgaven var at sige noget om, hvad eleveres udbytte af undervisningen på museet var. Jeg brugte evalueringsmetoden *Personal Meaning Mapping*, som flere af Skoletjenestens undervisningsafdelinger har gjort brug af både før og siden (Weldingh, 2018, Norup, 2019 & Kaspersen, 2019).

2. Læsevejledning

I metodeafsnittet vil jeg præsentere evalueringsmetoden *Personal Meaning Mapping* og dens ophav. Her vil jeg også italesætte mit bachelorprojekts positionering ift. tidligere forsøg med metoden samt min videnskabsteoretiske position. I umiddelbar forlængelse heraf vil jeg præsentere en kort analyse af mit empiriske materiale. Dette gør jeg dels for at føre læseren ind i hvad min empiri består af og dels for at præsentere de analyseresultater, som umiddelbart stod frem tilbage i 2018. Aktualiteten af mit projekt bliver at kaste et nyt blik på elevernes evalueringer. Dette fornyede blik har to forudsætninger, som jeg vil beskrive i mit projekt.

Det første handler om udviklingspsykologiske perspektiver, som vil forsøge at italesætte mit eget syn på børns udvikling. Den anden forudsætning er et lidt længere afsnit med historiedidaktiske perspektiver på, hvad viden er i historiefaget. Dette afsnit indeholder en eksplicit argumentation

for eget fagsyn, som jeg vil bruge i både analyse og diskussion af anvendeligheden af evalueringsmetoden Personal Meaning Mapping. Afslutningsvis vil jeg i forlængelse af min diskussion forsøge at komme med forslag til en ny iscenesættelse af evalueringsmetoden, som forsøger at konstituere et fag, der ligger på linje med mit børneudviklings- og fagsyn.

3. Metode

Formålet med dette afsnit er dels at tage et metodisk blik på baggrunden for arbejdet med skabelsen af den brugte empiri og dels at kortlægge den metodiske tilgang til nærværende bachelorprojekt i det hele taget.

Først vil jeg præsentere metoden *Personal Meaning Mapping* og dens ophav. Dernæst vil jeg forsøge at beskrive bachelorprojektets positionering ift. tidligere forsøg med metoden. I den forbindelse inddrager jeg et nyere forskningsprojekt, som har brugt metoden i naturfagene. Til slut vil jeg præsentere projektets videnskabsteoretiske position, som har indflydelse på min tilgang.

3.1 Personal Meaning Mapping - en evalueringsmetode

Personal Meaning Mapping (fremover benævnt PMM), er en metode, der har sit afsæt i museumsforskningen og er udviklet af John H. Falk og Lynn D. Dierking (Falk & Dierking, 1992). Metoden er i sit udgangspunkt ikke lavet til undervisning. Falk og Dierking fandt på at udvikle en metode til at evaluere gæsters udbytte af et museumsbesøg.

I det indflydelsesrige museumstidsskrift *Curator* er der en artikel fra 1976, som har opstillet en evaluering af museumsgæsters udbytte af et museumsbesøg. Det skulle måles ved at sammenligne vidensniveauet hos forskellige grupper af besøgende gæster. Én gruppe fik et spørgeskema inden besøget i udstillingen, og en anden gruppe fik samme spørgeskema efter deres besøg i udstillingen (Screven, 1976). På denne måde skulle man kunne sammenligne resultaterne og sort på hvidt se, hvad museumsgæsternes udbytte af besøget var.

Da Falk og Dierking udviklede deres metode til evaluering af museumsbesøget, skete det i en erkendelse af, at der er forskelligartede faktorer, som er væsentlige, når der skal evalueres på et sådant udbytte. Den beskrevne metode derfor måtte optimeres. De udviklede en model til at forstå læring i en museums kontekst. Modellen hedder *The contextual model of learning*, og den siger, at læring sker i et samspil mellem personlige, fysiske og sociokulturelle kontekster (Falk & Dierking, 1992 og Falk & Dierking, 2013). Her ses altså et mere relationelt syn på læring, som en proces der involverer flere faktorer end udstillingsrummets indhold og indretning.

Falk tilføjer senere det problematiske i den tidligere evalueringspraksis: "*The museum visitor experience cannot be adequately described by understanding the content of the museum and the design of exhibitions*" (Falk, 2013, s. 111).

Det er på sin plads med en kort begrebsafklaring ift. ordlyden af *Personal Meaning Mapping*. Det, der især tænkes på her, er ordet *Meaning*. *Meaning* betoner en lidt klodset tilnærmelse til, at den lærerne eller museumsgæsten ikke er et tomt kar, der kan fyldes op af museet. Museumsgæster skaber selv *mening* i mødet med udstillingen. Både psykologiske og sociale faktorer spiller ind på læringen. Evaluering skal altså her forstås relationelt (se f.eks. den didaktiske relationsmodel, Hiim & Hippe, 1999).

I tidsskriftet *Unge Pædagoger* kan man læse, at PMM "...lader deltageren forklare og udforske sine egne opfattelser, følelser og forståelser af det pågældende emne" (Morten & Quistgaard, 2011, s. 66). Metoden har som nævnt oplevet en transformation ind i museumsundervisningen, men ikke ind i historiefaget i folkeskolen. Derfor bliver positioneringen af nærværende projekt at se PMM's potentiale som evalueringsmetode i historieundervisningen i skolen.

3.2 Bachelorprojektets positionering ift. tidligere forsøg med PMM

I nærværende bachelorprojekt bliver metoden brugt med to 5. klasser, som i historieundervisningen deltog i et undervisningsforløb på Arbejdersmuseet. Vi skal dog ikke diskutere museumsdidaktik i nærværende projekt. I stedet skal vi se på metodens anvendelighed ift. historieundervisningen generelt.

Det interessante i denne sammenhæng bliver et fokus på, hvad det egentlig er, PMM-metoden kan sige noget om i historieundervisningen, og hvilket syn på faget, den repræsenterer i den form, den er blevet udført i. Herunder bliver det relevant at belyse forskellige vidensformer, som skal diskuteres med afsæt i litteratur fra historiedidaktikken og fagets styredokumenter.

Netop et fokus på vidensformer er relevant, hvis nærværende undersøgelse skal forstås som en positionering ift. tidligere erfaringer med PMM. Det tyder nemlig på, at metoden er bedre egnet til at evaluere på bestemte vidensformer frem for andre, hvis vi kigger ind i naturfagene. Således sonderer Rikke Hartmeyer mellem tre vidensformer i disse fag (Hartmeyer, 2017):

1. Factual knowledge
2. Conceptual knowledge
3. Procedural knowledge

Metoden viser sig god til at evaluere på de første to parametre og mindre god til den tredje. Om denne vidensform siger hun, at: "*Procedural knowledge is the knowledge of how to do something; methods of inquiry, and criteria for using skills, algorithms, techniques, and methods...*" (Hartmeyer, 2017, s. 741).

Der ligger altså en begrænsning i evalueringen af elevernes procedureviden. I historiedidaktikken optræder ligeledes forskellige vidensformer. Ift. Hartmeyers procedureviden kan man med rimelighed konstruere en historiedidaktisk parallel til det, der nogle steder optræder som 3. ordens viden eller *metodeviden* (se f.eks. Poulsen & Petersen (red.), 2015, s. 16). Denne og andre

vidensformer i historie skal vi vende tilbage til senere, når vi skal diskutere hvilke vidensformer, PMM evt. kan være egnet til at evaluere på i historiefaget.

3.4 Videnskabsteoretisk position

Når vi mod slutningen af teksten skal vurdere evalueringsmetodens anvendelighed, er det vigtigt at se denne vurdering som et udtryk for en fagsyn. Vurderingen kommer til at blive normativ, idet der i projektet ligger en holdning til hvilke vidensformer, der bør optræde i historiefaget.

Historievidenskab og historiedidaktik er ikke eksakte videnskaber, og der kan derfor være flere synspunkter på, hvad skolefaget skal indeholde. Matts Mattsson trækker på Foucault, når taler om vidensregimer. I et postmoderne videnskabsperspektiv er det relevant at se på "*... hvilket vidensregime den aktuelle praksis indgår i og samtidig legitimerer. Han [Foucault] taler om "a regime of rationality" og "a regime of practices" i et cirkulært perspektiv, det vil sige, praktikerne støtter den rationalitet, der støtter praktikerne*" (Mattsson, 2014, s. 104). Dette er grunden til, at der kan eksistere faglige diskussioner i historiedidaktikken. Det er fordi, viden (og holdninger til hvilken viden eleverne skal opnå) i faget bliver anskuet forskelligt. Praktikerne i feltet gør hvad de kan for at eksplicite rationaliteten bag deres didaktiske positioner. Det samme skal gøre sig gældende, når jeg senere skal vurdere evalueringsmetodens anvendelighed.

Mattsson fortæller os, at "*enhver videnskabstradition bliver opretholdt med støtte fra sprog og begreber og genspejler betydningsfulde erfaringer og synsmåder inden for feltet selv*". (Ibid., s. 90). Min videnskabsteoretiske position ligger i forlængelse af et særligt syn på faget, som jeg deler med en gruppe af kommende fagfæller og forskere. Nogle af disse har sat et meget stærkt præg på feltet, og det ses her ikke som problematisk af finde inspiration hos disse, når selve genstanden for min undersøgelse er ny.

4. Præsentation af empiri og foreløbig analyse af de gennemførte evalueringer

Formålet med dette afsnit er at gennemføre en kort analyse af de umiddelbare resultater fra evalueringerne. Senere skal vi genbesøge denne analyse i en ramme med udviklingspsykologiske og historiedidaktiske perspektiver, som kan give os andre fortolkningsmuligheder.

4.1 Gennemførelse af evalueringen

Her præsenteres en kort gennemgang af, hvordan jeg har udført PMM med to mellemtrinsklasser. Eleverne blev bedt om med udgangspunkt i temaet for deres undervisningsforløb at skrive alle deres tanker og refleksioner ned på et stykke papir med blyant. Temaet for elevernes undervisningsforløb var "Børn i gamle dage" og omhandler fritid, boligforhold, skole og børnearbejde for børn i København omkring år 1900. Eleverne skulle i første omgang skrive deres tanker og refleksioner ned, inden deres lærer havde introduceret dem for undervisningsforløbet. Deres tanker om emnet forud for undervisningen blev kategoriseret og kvantificeret og gav

dermed overblik over hvilket felt elevernes refleksioner bevægede sig indenfor (se bilag 1.0 for et visuelt overblik). Denne øvelse blev gentaget noget tid efter undervisningen på museet for at have noget at sammenligne med. Dette bidrog til nye kategoriseringer (Bilag 1.1).

Elevernes begreber, ord og forståelser kan analyseres på forskellig vis alt efter, hvad man ønsker at undersøge (se bilag 2 for et eksempel på en udfyldt evaluering og bilag 3 for Skoletjenestens oversigt over metodiske valg, man kan foretage i evalueringsarbejdet). Da det ikke var muligt for mig at interviewe eleverne og få dem til at uddybe deres svar, valgte jeg at undersøge, det som Skoletjenesten kalder *breddeviden* (Skoletjenesten, 2018).

4.2 Analyseresultater

Af de 754 ytringer, som jeg har indsamlet i alt, er den umiddelbare analyse opstillet i punktform herunder. Man skal huske, at den er henvendt til museet i første omgang. Senere kigger vi efter analysepunkter, som er gavnlige i en mere generel evalueringskultur i historiefaget:

Før besøget:

- Elevernes ytringer synes at være spejlinger af deres eget liv. Kategorierne, som kommer til syne, er udtryk for elementer, der også er til stede i et børneliv i dag.
I et socialkonstruktivistisk læringssyn er dette en kortlægning af elevernes faglige læringsforudsætninger. Når eleverne senere mødte undervisningen, havde de tanker om, at manglen på teknologi, hårdt arbejde (pligter), gammelt tøj (påkledning), små lejligheder (boligforhold), spillede en rolle i børneliv for 100 år siden.

Efter besøget:

Det tyder på nogle tendenser til, at elevernes breddeviden indenfor temaet "børn i gamle dage" går fra en abstrakt til en mere konkret natur:

- Mange elever associerer "børnearbejde" med temaet. Før museumsforløbet blev det beskrevet på et lidt mere abstrakt plan som "arbejde" eller "hårdt arbejde". Det kan være et resultat af elevernes erfaringer med at være på tændstiksfabrik på museet.
- Man kan sammenligne elevernes ytringer om vold mod børn. Før besøget er det ikke specificeret hvilke voksne der slog. Fem måneder efter nævner flere elever mere specifikt lærerne som udøvere af volden overfor børnene.
- Før museumsbesøget ytrer knap en tredjedel af eleverne, at børn har boet i små huse eller små lejligheder. Efter museumsbesøget ytrer 49%, at børn har boet i små huse eller lejligheder, og 43% har udspecificeret boligforholdene yderligere. De sagde f.eks. at man sov underlige steder i lejlighederne eller, at der kunne være 8 personer, der skulle bo i den samme lejlighed.

Jeg måtte konstruere nogle nye kategorier, da en del af elevernes ytringer ikke passede ind i de tidligere. Alle nye kategorier overlapper med indholdet fra museumsundervisningen:

- 18% sagde "Sov underlige steder". Denne kategori dækker ytringer, der enten beskriver specifikke steder, man har sovet eller mere overordnet, at det har været underlige steder.
- 16% sagde "Sov i samme rum".
- 16% nævner specifikke lege, som man har leget. Det er f.eks. lege med sten eller hjul. Alle legene har eleverne gjort sig erfaringer med på museet.
- 10% sagde "8 mennesker i én lejlighed". Antallet af personer stammer fra en øvelse, som eleverne lavede på museet, hvor de skulle placere 8 sovepladser til hinanden.
- 10% sagde "træsko". I starten af undervisningsforløbet var der mulighed for at tage træsko på mens man afprøvede nogle lege.

Den overordnede analyse af elevernes PMM'ere står på to ben: 1) Elevernes *breddeviden* (skal senere benævnes som 1. ordens viden) går fra at være abstrakt til mere konkret. 2) Den nye viden, som eleverne har opnået, overlapper med indholdet fra museumsundervisningen.

Spørgsmålet, som vi skal genbesøge i en senere analyse, er hvilken form for viden, der egentlig er blevet evalueret på, og om denne vidensform er tilstrækkelig for eleverne ift. det fagsyn, som jeg mener bør ligge bag undervisningen og evalueringen af historiefaget.

For at kunne foretage denne analyse, må vi inddrage perspektiver fra udviklingspsykologien for at kunne forstå børns forudsætninger for at lære i det senmoderne samfund, og vi må kigge i historiedidaktikken for at få et sprog for, hvad viden er i historie, og hvad eleverne skal lære i faget. Dette vil blive afdækket og diskuteret i to separate afsnit nedenfor.

5. Udviklingspsykologiske perspektiver

Følgende tekst er bygget op i fire separate afsnit, som skal klæde os på til vurderingen af, hvad eleverne skal lære i historiefaget. Det første afsnit vil præsentere Dion Sommers tanker om et paradigmeskifte i udviklingspsykologien. Dernæst vil der trækkes tråde ind i sociologien ved, at det nye paradigme sættes i kontekst med det at være barn i senmoderniteten. Til slut rundes der af med to afsnit om, hvad alt dette har af betydning for undervisnings praksis i den danske folkeskole.

5.1 Et paradigmeskifte i udviklingspsykologien

For at kunne tilnærme os et svar på, hvad der er vigtigt at lære i historieundervisningen, og dermed hvordan vi bør indrette vores evalueringspraksis, bør vi her introducere forskellige børnesyn i to forskellige paradigmer. Det bliver vigtigt i en historiedidaktisk sammenhæng, fordi det siger noget om, hvordan børn er i verden og dermed også, hvordan faglæreren forstår børn og deres udgangspunkt.

Det er vigtigt at nævne, at referencer i dette afsnit taler om udviklingspsykologien for småbørn og spædbørn. Den faglige diskussion er derfor ikke noget, der i første omgang taler ind i en

skolekontekst. Jeg vil derimod i de sidste to afsnit forsøge at iscenesætte diskussionen i denne kontekst.

I den overordnede diskussion er der ét perspektiv på børns udvikling, som noget der gennemgår visse stadier, der kan beskrives ved nogle universelle lovmæssigheder. Dette kan beskrives som en *stadieudviklingsteori* - en teori der i den tidligere udviklingspsykologi ofte har familien som central aktør (Sommer, 2003, s. 24). Deroverfor står, at udvikling er kontekstafhængig og dermed er bundet i tid og rum, og derfor også er kulturelt foranderlig. Det væsentlige i inddragelsen af disse paradigmer skal findes i, at de kalder på forskellige typer af undervisnings- og evalueringspraksis, som vi skal vende tilbage til.

Det tidligere paradigme kan f.eks. findes hos Boje Katzenelson. Han peger på familien, som central aktør i børns udvikling. Således siger Katzenelson, at:

Barndommens primære socialisering foregår normalt i familiens skød, hvor den grundlæggende prægning som person og personlighed finder sted. Det sker gennem en dybtgående påvirkning fra de mest betydningsfulde andre i individets liv, som i denne periode inkarnerer hele barnets kulturelle virkelighed... (Katzenelson, 1994, s. 177).

Dette syn på børns udvikling eller *socialisering* sætter familien i en central rolle og nedtoner betydningen af barnets andre sociale arenaer. I det nyere paradigme forkastes familien ikke fuldstændig, men der kan her findes andre domæner og arenaer, der også betegnes som betydningsfulde.

Dion Sommer (f. 1946) beskriver paradigmeskiftet på følgende måde: *"Det drejer sig om en bevægelse fra familie- og modercentrismen mod en anerkendelse af barnets udvidede sociologiske emotionelle verden"* (Sommer, 2003, s. 24). Børns verden er altså større end familien, og deres udvikling påvirkes derfor fra flere sider. Det skal siges, at Sommer selv er part i den faglige diskussion, og han vender sig bort fra at fokusere ensidigt på familien. I det hele taget er hans senere forfatterskab præget af et modsvar til det, som han kalder en *teoretisk universalisme* (Sommer, 2003 & Sommer, 2010). Denne universalisme beskriver han som tidligere tiders udviklingspsykologers forsøg på at sætte børns udvikling på formel. Sommer beskriver hvordan, der ikke blev sat spørgsmålstejn ved, om de empiriske studier, som denne universalisme hvilede på, kunne have set anderledes ud, hvis de var udført på en anden personkreds på tværs af kulturelle skel.

Feltet skal naturligvis ikke ses som udpræget polariseret. Der findes positioneringer imellem Sommer og Katzenelson. Det gælder f.eks. Daniel Stern. Han anerkender, at flere faktorer end familien har betydning for barnets udvikling, men skriver alligevel således: *"Der er ikke tale om et uendeligt antal variable, hvorigennem en given kultur kan iscenesættes tidligt i livet således, at de kan opfattes af spædbarnet"* (Stern, 2003, s. 29). Sterns argument er altså, at godt nok findes der en bred vifte af faktorer, som har betydning for barnets udvikling, men disse kan ikke gå ind og fuldstændig omlægge den relativt fasttømrede sti, som børn er på i den tidlige fase i livet.

Dion Sommer diskuterer også barnets sårbarhed overfor dets resiliens. Stereotypet opstillet vil der være to poler: Man opfatter barnet som skrøbeligt eller som noget, der skal udfordres eller gøres modstandsdygtigt. Sommers standpunkt er, at udviklingspsykologien bliver nødt til at lave en forskydning fra stereotypen om det sårbare barn hen imod det resiliente barn. De to stereotyper skal dog opfattes, som to poler i et kontinuum, og derfor mener Sommer heller ikke, at den ene fuldstændig udelukker den anden.

Senere skal vi lave en pendant til historiedidaktikken, hvor et begreb som *historiebevidsthed* (se f.eks. Jensen, 1996) kan være behjælpelig med at skabe bro ind i en undervisningskontekst. Her søger man en didaktik, hvor eleverne ikke blot er skabt af historien men også selv er historieskabende. Sommer beskriver den overordnede kompetenceudvikling på følgende måde:

Barnet overtager og reproducerer imidlertid ikke kun kultur, men er meningsskabende aktør i samspil. Det forarbejder selv aktivt indtryk, handler og producerer forandring omkring sig i hverdagens sociale fællesskaber” (Sommer, 2003, s. 62).

At børn ikke bare reproducerer kultur, har en særlig betydning, hvis vi kigger ind i sociologien. Her er kulturbegrebet i en senmoderne kontekst så foranderligt, at det rent praktisk bliver vanskeligt med en reproduktion. Det skal vi kigge lidt nærmere på i det følgende afsnit.

5.2 At være barn i det senmoderne samfund

Zygmunt Bauman beskæftigede sig med at analysere det senmoderne samfund. Han har udviklet en stereotyp, som han kalder *Den flydende modernitet*, hvor samfundet er kendetegnet ved, at alting er flydende og under konstant forandring. Om opdragelse siger han, at det er:

”... en dårlig idé at lære af erfaringen for at kunne forlade sig på strategiske og taktiske træk, der tidligere har kunnet fungere upåklageligt, idet fortidens eksperimenter ikke har kunnet tage højde for de hurtige og for det meste uforudsete forandringer af omstændighederne”

(Bauman, 2009, s. 55).

Bauman er selv kritisk overfor denne udvikling, og hans analyse skal derfor ikke (som ved Sommer) ses som en argumentation for, hvordan vi bør indrette os. Sommer er også inde på denne foranderlighed som et grundvilkår i vores samfund i vesten: *”Bortfald af et stabilt normsæt er i dag en del af den realitet, socialiseringen må bygge på, og normpluraliseringen er blevet opdragelsens og identitetsudviklingens grundvilkår”* (Sommer, 2003, s. 89).

Det at være barn i det senmoderne samfund er altså ikke så let at stille på formel og de vilkår, som børn vokser op med i dag, er grundlæggende anderledes end de vilkår, som eksisterede i den tid, hvor Dion Sommer fortæller os, at en mere universalistisk stadietudviklingsteori havde kronede dage.

Både Bauman og Sommer fortæller os, at individet hele tiden må forholde sig til sig selv. Sommer introducerer termen *det reflekterende barn* (Sommer, 2010), om hvad man næsten kunne kalde en idealtype, som er nødvendig at efterstræbe i senmoderniteten med alle dens usikkerheder. Pga. disse usikkerheder bliver det en nødvendighed at kunne forholde sig til sig selv: *"Livet i det refleksivt senmoderne handler om samfundets lynhurtige forandring og dets hastigt voksende kompleksitet. Mindre er på forhånd givet ved tradition og mere afhænger af det usikre valg mellem adskillige alternativer"* (Sommer, 2010, s. 204). Denne usikre fremtid fremkalder to grundvilkår for samfund, skole, lærere og elever: 1) Den hastigt voksende informationsstrøm udfordrer tidligere forestillinger om statisk eller klassisk viden. 2) Undervisning i skolen må tilrettelægges på en sådan måde, at børn udvikler *refleksionskompetencer* for at blive rustet til livet i den usikre senmodernitet (Ibid. s. 208).

Denne tanke om udvikling af refleksionskompetence leder os over i en diskussion af, hvad der er væsentligt for børn at lære i skolen.

5.3 Børns udvikling i relation til en undervisnings- og evalueringspraksis

Det følgende vil trække tråde fra de forrige afsnit op i en skolekontekst sådan, at udviklingspsykologiske perspektiver og referencer ikke længere hentes fra spædbørnspsykologien. En væsentlig pointe her indledningsvist er, at den ovenfor præsenterede samfundsanalyse ikke uundgåeligt kalder på én bestemt idé om, hvad skolens rolle i vores samtid bør være. Eva Gulløv siger, at den politiske målsætning med skolen har det med at vise sig i form af hvilke kompetencer, som den sociokulturelle kontekst efterspørger: *"Kompetencediskussionen indskrives i en samfundsdebat om det enkelte individ i forhold til kollektivet, om det enkelte barns færdigheder i forhold til samfundets værdier"* (Gulløv, 2000, s. 22-23). Således er der også i historiedidaktikken faglige og politiske diskussioner om, hvor faget skal bevæge sig hen. Det ses f.eks. blandt tilhængere og modstandere af historiekanon. Disse diskussioner skal vi vende tilbage til i det historiedidaktiske afsnit. Her skal vi mere overordnet se på, hvordan undervisningen bør indrettes for at kunne imødekomme børns udvikling af refleksionskompetence, hvor ovenstående samfundsanalyse ligger til grund for mine argumenter. Der er altså tale om et normativt syn på undervisningens tilrettelæggelse.

En indgang til at diskutere skolens valg af undervisnings- og evalueringsform ses hos Bjørg Hansen, og det læringssyn, som præsenteres der. Hun fortæller os, at *"...børn enten har et iboende udviklingspotentiale, som omgivelserne kan være mere eller mindre hjælpsomme i forhold til, eller at barnet i udgangspunktet er at forstå som en tabula rasa (en tom tavle), der formes gennem sine direkte erfaringer med omgivelserne"* (Hansen, 2014, s. 33). Dette tidligere syn kan vi med træk fra forrige afsnit kritisere ved at pege på udeladelsen af barnets sociale væsen. Hansen mener i stedet, at barnet i høj grad er medskabere af egen udvikling: *"Gennem hele livet er oplevelsen af at kunne handle og påvirke sin omverden meget central - den har stor betydning for vores oplevelse af at være værdifulde"* (Ibid., s. 44). Dette citat understreger også barnet som social aktør. Hvis

elever i undervisningen udelukkende er modtagere af information, bliver det umuligt at opleve dem selv som værdifulde, og derfor kan man ikke opleve kompetence. Hvis ikke lærere giver eleverne rum til at opleve dem selv som værdifulde, så er det umuligt for dem at evaluere på dem selv. Så vil de evaluere på et fagligt indholdsstof, som vi har proppet ind i dem, og det er ikke denne form for refleksionskompetence, som Sommer taler om.

Hvis man derimod skal træne udviklingen af refleksionskompetencer, kalder det altså på en bestemt måde at indrette undervisningen på. Vi kan ikke behandle eleverne som tomme kar, der skal fyldes op. For på denne måde vil de ikke kunne være i stand til at være refleksive omkring deres egen udvikling. De vil i bedste fald kunne reflektere over, hvad der forventes af dem fra samfundets eller lærerens side. Hvis vi skal klæde eleverne på til at kunne reflektere over egen udvikling, stiller det nogle krav til de undervisningsmønstre og -principper, som eleverne skal møde i skolen. Disse skal præsenteres i næste afsnit.

5.4 Undervisningsmønstre og -principper i et nyere udviklingssyn

Peter Brodersen introducerer os for tre overordnede undervisningsmønstre. De ses i en lettere omskrivning af hans model herunder: (Brodersen, 2012, s. 34).

Elevens rolle i forskellige undervisningsmønstre	Formidlingsorienteret undervisningsmønster	Erfaringsorienteret undervisningsmønster	Problem- og projektorienteret undervisningsmønster
	Eleven føres ind i omverdenen	Eleven gør erfaringer med omverdenen	Eleverne rejser spørgsmål til omverdenen

Her skal det ikke handle om at afskrive nogle mønstre frem for andre. Alligevel må vi i et nyere udviklingspsykologisk perspektiv sige, at det formidlingsorienterede undervisningsmønster ikke kan stå alene i den undervisning, som der foregår i skolen i dag. Hvis vi forestiller os et undervisningsforløb, som udelukkende er bygget op efter denne model, finder vi nogle evaluermæssige problematikker. For i dette scenarie vil en evaluering måske nok være velegnet til at fortælle noget om, hvor godt eleverne har hørt efter, eller hvor godt de husker. Den vil dog ikke strække sig meget længere end til at afdække det indholdsstof, som eleverne er blevet præsenteret for, og de vil derfor ikke i særlig høj grad udvikle den omtalte refleksionskompetence, som er nødvendig i en foranderlig senmoderne verden. Et ensidigt formidlingsorienteret undervisningsmønster vil også hvile på et børnesyn, hvor barnet først og fremmest er modtager af kultur og derfor ikke tilegner sig kompetencer gennem interaktioner. På den måde vil det nærværende argument være, at alle tre undervisningsmønstre bør inddrages. I et nyere udviklingssyn bør eleverne blive inviteret til at gøre sig erfaringer med og stille

spørgsmål til deres omgivelser. På denne måde kommer de nemlig til at interagere med dem, og føle sig værdifulde (Hansen, 2014, s. 44).

Vi kan tilføje endnu en fortolkningsramme til de tre undervisningsmønstre, hvis vi kigger på hvordan Tekla Canger og Lise Kaas oversætter undervisningsmønstrene til forskellige fagforståelser (Canger & Kaas, 2016, s. 91). Denne oversættelse kan stilles op på følgende måde (egen konstruktion):

Fagforståelse i de forskellige undervisningsmønstre	Formidlingsorienteret undervisningsmønster	Erfaringsorienteret undervisningsmønster	Problem- og projektorienteret undervisningsmønster
	Stoforienteret fagforståelse	Aktivitetsorienteret fagforståelse	Redskabsorienteret fagforståelse

Canger & Kaas krediterer John Dewey for den forståelse, vi i dag har af den aktivitets- og redskabsorienterede fagforståelse. Dewey siger, at man ved at arbejde eksperimenterende endda arbejder med demokratisk dannelse. Således skriver han i indledningen til sin bog om demokrati og undervisning: "...the philosophy stated in this book connects the growth of the democratic ideal with the development of the experimental method in the sciences" (Dewey, 1916, preface).

Hvis vi skal lave en kobling til Sommers udviklingspsykologi, kan vi sige, at eleverne bedst har mulighed for at udfolde dem som *meningsskabende aktører* og ikke blot som modtagere af kultur (Sommer, 2003, s. 62) i de to sidste fagforståelser. I indledningen nævnte vi, at mange elever ser historie, som et *viden-om-fortiden* fag. Haue kaldte det for faktaviden. Denne form for viden trives fint i et formidlingsorienteret undervisningsmønster, men arbejdet med de to sidste mønstre vil også have potentiale for at opbygge andre former for viden. Vi skal i det næste afsnit se nærmere på, hvad disse anderledes vidensformer kan være i historie.

6. Historiedidaktiske perspektiver på viden og evaluering

Dette afsnit har til hensigt at diskutere vidensformer i historie. Som nævnt tidligere har Rikke Hartmeyer i sin forskning brugt PMM til at afdække to vidensformer i naturfagene. I denne sammenhæng bliver følgende diskussion nyttig som værktøj til at beskrive hvilken viden, eleverne i min egen undersøgelse demonstrerer, og dermed hvilket skolefag evalueringerne er med til at konstruere.

Der vil være tre underafsnit. Det første vil kort og lettere overfladisk skitsere den politiske styring af faget rent historisk som udtryk for forskellige tiders tolkninger af, hvad eleverne skal med faget. Det næste bliver en diskussion af forskellige didaktiske perspektiver på faget i dag, hvor vi bl.a. skal møde modstridende synspunkter, som udtryk for et postmodernistisk felt. Til sidst vil jeg vurdere,

hvordan denne diskussion udtrykker sig i forskellige evalueringskulturer i Danmark og Skandinavien.

6.1 Fagets historie

"Igennem ansuelig eller livlig fortælling bør de historiske Personer og Begivenheder stilles Børnene for Øje, men disse bør holdes til at gengive og genfortælle de givne Skildringer" (Kirke- og undervisningsministeriet, 1900). Sådan lyder en beskrivelse af faget i Det Sthyrke Cirkulære. Eleverne skal altså reproducere den viden, som læreren præsenterer dem for. Vi ser her et udtryk for et nationalistisk og nationsopbyggende fagsyn, som for den sags skyld også var til stede før år 1900. Således fortæller Jens Aage Poulsen om fremstillingen i læremidlerne før cirkulæret: *"Til og med vikingetiden, der typisk fyldte op mod 1/3 af læremidlet, byggede fremstillingen på Saxos 'Danernes bedrifter', det vil sige sagnhistorie"* (Poulsen, 2013, s. 25). Dette syn på faget gør det selvsagt vanskeligt at foretage meningsfuld evaluering, hvis vi skal sige meget mere end, hvad eleverne kan huske og recitere. I en sådan politisk styret fagdidaktik bliver det således ikke vægtet, at eleverne skal problematisere det indhold, de møder eller stille kritiske spørgsmål til stoffet, der kan åbne for alternative tolkninger.

Det bemærkelsesværdige i denne tids fagsyn er, at videnskabsfaget på universitetet i perioden bevægede sig mod en mere kritisk karakter, hvor de studerende netop ikke bare skulle gengive historiske fortællinger (se f.eks. Erslev, 1911).

Efter anden verdenskrig blev der i Danmark indledt diskussioner om demokratiets fundament (se f.eks. Koch, 1945). En konsekvens i historiedidaktikken var opblomstringen af det, man kalder *den angelsaksiske historiedidaktik* (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 21). Det betød, at historie som skolefag nu måtte lede eleverne til kilder, hvor de kunne dekonstruere de store fortællinger i udviklingen af egne kritiske færdigheder.

Skiftende læreplaner har siden forsøgt at forfølge forskellige fagsyn. Læreplaner skal *"... rumme forskellige og måske modstridende politiske, pædagogiske og didaktiske syn på skole, undervisning og læring"* (Poulsen, 2013, s. 34).

I fagdidaktikken opstod nogle strømninger omkring det stadig mere centrale begreb *historiebevidsthed*, som især Bernhard Eric-Jensen har været pioner på herhjemme (Se f.eks. Jensen, 1996). Begrebet bliver centralt i læreplanen *Historie 95*, hvor man kan læse i fagformålet, at: *"Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund"*. Indholdet i undervisningen skal altså have relevans for eleverne nu og her, og det skal ses som personliggjort viden, der skabes i samspil med elevernes livsverden (Larsen, 2012, s. 30).

Denne strømning bliver slået tilbage med bl.a. indførelsen af historiekanonen, der blev skrevet ind i læreplanen *Fælles mål 2009*. Kanonen består den dag i dag primært af dansk politisk historie. Kanonen og dens bagmænd er siden 2009 blevet beskyldt for at ligge under for en borgerlig

erindringspolitisk dagsorden (se f.eks. Christiansen & Knudsen, 2015, s. 28). Den fylder dog ikke særlig meget i den nuværende læreplan (Undervisningsministeriet, 2019). Debatten i dag viser, at det ikke er entydigt, hvordan vægtningen skal forstås mellem fagets kompetencemål (som ikke er knyttet på et bestemt indhold) og den indholdsbestemte kanon. Carsten Nielsen siger det således: *"Faghæftet er et monument over uafgjorte kampe om historiefaglighed i folkeskolen og identitetspolitik i Danmark"* (Nielsen, 2009, s. 18).

6.2 Vidensformer i historie

I litteraturen findes der modstridende stemmer, som vil trække faget i forskellige retninger. Dette understreger, at vi har at gøre med et felt med flere sandheder. Hvis vi genbesøger det videnskabsteoretiske sandhedsideal i en postmoderne videnskabstradition (Mattsson, 2014), må vi sige, at de konfliktende standpunkter er udtryk for, at der kun findes relative sandheder i feltet. Historiedidaktikere indretter derfor deres praksis eller forskning efter et sandhedsabonnement, som igen er med til at bekræfte deres praksis i en dialektisk spiral.

Dog skal vurderingen herfra lyde, at der blandt didaktikere er et overvejende flertal for at betragte historie som et kompetencefag, som det f.eks. konstitueres i læreplanen *Historie 95*. Et illustrativt citat kan bidrage til denne opfattelse. Citatet stammer fra indledningen i en antologi om historisk kundskab (viden), som indeholder bidrag fra Danmark, Sverige, Norge og Finland:

"Där noterar författarna hur en rörelse från fokus på en bestämd kanon definierad som historisk faktakunnskap lämnat plats för ökad betoning av historia som reflektion, perspektivering och forskningsaktivitet".

(Aronsson, 2012, s. 8).

Aronsson noterer også hvordan, undervisningen i overvejende grad er gået fra at hvile på et nationalistisk syn på faget til et mere universalistisk. For at følgende afsnit ikke skal blive et rent ekkokammer, vil nogle af de stemmer, som slår et slag for historiekanonen og det nationalistiske projekt naturligvis blive inddraget. Det bliver dog med en anke fra undertegnede der hedder, at undervisningen og evalueringspraksissen ikke bør indrettes efter disse tanker, hvis vi skal inddrage de præsenterede strømninger i udviklingspsykologien.

6.2.1 Et sprog for forskellige typer af viden

Når Aronsson taler om *faktakunnskap* dækker det over en særlig opfattelse af viden, som den norske didaktiker Erik Lund har præsenteret. Lund præsenterer os for to overordnede vidensformer i faget: *Utsagnskunnskap* og *Metodekunnskap* (Lund, 2011, s. 18-21).

Utsagnskunnskap kan forstås på samme måde som Aronssons faktakundskab. Det er f.eks. viden om, hvornår Danmark blev besat under anden verdenskrig, eller hvem der var konge, da Danmark fik enevælde. Lund siger, at man taler om *indholdsbegreber* i denne videnskategori. Ift. enevældens indførelse kunne det være begreber som konge, dronning, adel, borgere, svenskekrigene osv. Jo flere begreber man kender og forstår, jo større er ens *Utsagnskunnskap*.

Metodekunnskap er viden om, hvordan vi kender til *Utsagnkunnskap*. Det er altså en art viden om, hvordan man er kommet frem til udsagnkundskaben. Det vil f.eks. være viden om, hvorfor Danmark blev besat, eller hvorfor enevælden blev indført. Her skal eleverne sige noget om årsagssammenhænge. Begreber, der figurerer i denne videnskategori, kalder Lund for *nøglebegreber*. Foruden årsagssammenhænge vil det også være begreber som f.eks. historisk beretning, brud, kontinuitet, historisk empati osv. Lund siger, at: "*I historikernes fremstillinger forekommer slike begreper sjelden eksplisitt, de er vevd inn i det substansielle fagstoffet, ofte som nærmest usynlige mønstre som former fremstillingen*" (Lund, 2011, s. 21).

Lund siger, at begge former for viden er vigtige, men at undervisningen både historisk, men også i mange tilfælde i læremidler vægter *Utsagnkunnskap* meget højere end *Metodekunnskap*.

Der findes en dansk parallel til Lunds begreber hos Pietras og Poulsen. De trækker på den amerikanske didaktiker Bruce Vansledright og nævner *forgrundsviden* og *baggrundsviden* som paralleller til Lunds begreber. Det interessante hos forfatterne er her, at de tilføjer en vidensform, som de kalder for *Processuel* eller *strategisk viden*: Det handler om "*hvordan man kan undersøge og fortolke noget fra fortiden, dvs. procedurer, metoder, fremgangsmåder og strategier, der er nødvendige for at undersøge og skabe lødige fortællinger om fortiden*" (Pietras & Poulsen, 2016, s. 26). Dvs. at udarbejde problemstillinger, finde kilder, undersøge kilder og konstruere fortællinger. Man kan tilnærmelsesvis sammenligne denne type viden med Rikke Hartmeyers *Procedural knowledge* fra metodeafsnittet, som handler om, hvordan man tilrettelægger undersøgelser i naturfagene (Hartmeyer, 2017, s. 741).

For at lette begrebsforståelsen vil jeg bruge en terminologi, som er hentet fra (men ikke kun figurerende i) en udgivelse, som er en håndsrækning til at forstå fælles mål i historie. Her snakker forfatterne om 1., 2. og 3. ordens viden (Poulsen & Petersen, 2015, s. 17-18) (se bilag 4 for illustration). Figuren herunder er konstrueret for at visualisere min oversættelse af begreberne:

	1. ordens viden	2. ordens viden	3. ordens viden
Beslægtede begreber	Forgrundsviden, faktakunnskap, utsagnkunnskap	Baggrundsviden, metodekunnskap	Processuel viden, strategisk viden
Dækker over ting som	Årstal, personer, internationale institutioner, alliancer osv.	Brud, kontinuitet, årsagsforklaringer osv.	Procedurer, metoder, strategier osv.

Begrebet om 3. ordens viden har flere historiedidaktikere hentet fra Lars Qvortrup. Resultaterne af det, som eleverne arbejder med, vil i denne vidensform ikke kunne sættes på facit. Der er nemlig et element af noget kreativt i den: "*Kreativitet er netop en evne, hvis resultater ikke kan forudsiges. Årsagen er, at denne form for viden er viden, der appliceres på sine egne grundlagspræmisser*" (Qvortrup, 2004, s. 87). I historieundervisningen kunne man f.eks. bede

eleverne om at udforme problemstillinger til det emne, der arbejdes med i undervisningen. Kvaliteten af problemstillingerne ville i Qvortrups forståelse ikke kunne stilles på direkte formel fra start. F.eks. ville elevernes kildetolkninger åbne for nye problemstillinger, som læreren måske ikke selv umiddelbart ville være i stand til at opstille. Når vi skal diskutere evaluering, vil argumentet være, at alle tre vidensformer bør tænkes ind i det praktiske arbejde.

6.2.2 Vidensformer i styredokumenterne

Hvis vi kigger ind i styredokumenterne for historie, kan vi prøve at tolke lidt på hvilke vidensformer, som er i spil. I fælles mål (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a) finder vi histories tre kompetenceområder. De hedder *kronologi og sammenhæng*, *kildearbejde* og *historiebrug*. Når man kigger på de underordnede færdigheds- og vidensmål, vil man ikke finde nogen eksempler på 1. ordens viden. Der er altså ikke nogen *indholdsbegreber* i spil, der dikterer, hvilke historiske emner eleverne skal undervises i. Dette betyder naturligvis ikke, at faget helt skal være fri for indhold. Vi kan tage et eksempel på et færdighedsmål under kompetenceområdet *kildearbejde*: "*Eleven kan udvælge kilder til belysning af historiske problemstillinger*". Det er klart, at både kilder og problemstillinger skal være med udgangspunkt i noget indhold, men det er altså ikke nærmere defineret, hvilket indhold det skal være. Eleverne kommer altså til at lære noget indhold, men det er med henblik på at udvikle viden af 2. og 3. orden. Et eksempel på 2. ordens viden ville f.eks. være at kunne udvælge kilder til at belyse opblomstringen af fascismen i Europa i 1930'erne. I 3. ordens viden kunne det f.eks. være, at en elev selvstændig opstiller problemstillingen: *Hvorfor blomstrede fascismen i Europa i 1930'erne?* Og i den forbindelse kunne eleven måske sætte ord på en metodisk fremgang til besvarelsen af problemstillingen. Det kunne f.eks. være, at eleven ikke kun ville kigge på taler fra møder i konservativ ungdom. Det kunne også være, at eleven ville finde det nyttigt at sondre mellem struktur og aktør, når hun skulle komme med et design til at opstille årsagssammenhænge osv.

Derfor må vi sige, at fælles mål konstituerer et historiefag, som er bygget på kompetencer, der udspringer af 2. og 3. ordens viden.

Vi bør også kommentere på historiekanonen, der figurerer som underpunkt til kompetenceområdet *kronologi og sammenhæng*. Listen omfatter 29 punkter i kronologisk rækkefølge fra Ertebøllekulturen til 11. september 2001. I faghæftet for faget fremgår det, at listen reelt er en parentes i styredokumentet: "*Historiekanonen består af punkter eller nedslag, som ikke i sig selv er emner, der skal indgå med et bestemt indhold og tidsmæssigt omfang*" (Børne- og undervisningsministeriet 2019b, s. 67). På samme side står der, at læreren ikke bør bruge mere end en fjerdedel af tiden på punkterne. Der bliver dermed ikke italesat et minimumstidsforbrug, og lærerne har derfor stor frihed til selv at vælge indholdsmæssige stofområder. Uanset så bliver kanonpunkter (som andre indholdsvalg) kun relevante, så længe de bruges til at arbejde med kompetencemålene:

"Under alle omstændigheder må kanonpunkterne, som det øvrige indhold, gøres meningsfulde og relevante for eleverne, knyttes til færdigheds- og vidensområderne og medvirke til, at eleverne når kompetencemålene" (Ibid.).

Når disse kompetencemål tolkes ind i min terminologi om viden, så bliver det aktuelt at tale om historie som et fag, hvor kompetencer og viden af 2. og 3. orden vægtes mindst lige så højt som *faktakunnskap* og viden af 1. orden. Hvis vi kigger på *den didaktiske relationsmodel*, vil det også fra et almindeligdidaktisk standpunkt give mening, at indholdsvalget ikke alene skal være det styrende for faget (Hiim & Hippe, 1999. Se i øvrigt bilag 5).

Jens Aage Poulsen forklarer os, at *"Læreplanens tre kompetenceområder... udfolder, hvordan historie er et kompetenceorienteret og undersøgende fag"* (Poulsen (red.), 2019, s. 11).

I et udviklingspsykologisk perspektiv er det nok også meget fornuftigt ikke kun at betragte historie som et fag, der skal være kulturformidlende. Især når vi inddrager perspektiverne på det at være barn i senmoderniteten med den tilhørende refleksionskompetence.

Det væsentlige i vores kontekst er at forstå, hvordan evaluering kan være med til at understøtte ovenstående syn på faget. Dette er særligt relevant, når vi skal se flere stemmer kritisere evalueringskulturen for at fokusere for meget på elevernes demonstration af 1. ordens viden.

6.3 Evaluering i forskellige fagforståelser

Selvom historiekanonen ifølge styredokumenterne ikke dominerer faget og derfor ikke prioriterer viden af 1. orden, så ses der alligevel stemmer, som er fortalere for at faget indrettes sådan. En sådan stemme kan man f.eks. finde hos Anders Holm Thomsen. Han betragter kanonen som et udtryk for, at samfundet er i en identitetskrise. Kanonen reintroducerer en bedre fagforståelse, som hviler på erfaring og overføring af viden fra en generation til en anden: *"For er skolefagets mål at viderebringe viden om forældregenerationernes kulturarv - som en fælles forståelsesramme og grundlag for tilhørsforhold, samfundssind og folkestyre - så giver det nærmest sig selv, at historiefagets eksistensberettigelse og egentlige essens er en kanon"* (Thomsen, 2008, s. 11). En samtidig anmeldelse af bogen i fagbladet Folkeskolen siger: *"Thomsens fagforståelse er dækket ind, når man tilstræber ren vidensformidling, elevernes videnstilegnelse og entydig traditionsformidling"* (Larsen, 2008). En evalueringskultur ville her skulle fokusere så meget på udenadslære og reproduktion af historiske fortællinger, at vi skal tilbage til tiden omkring det Sthyrke Cirkulære (1900) for at finde meningsfuld sammenligning.

Ikke desto mindre findes der metoder til evaluering af undervisningen i dette fagsyn. Søren Elmerdahl Hemmingsen er bl.a. forfatter til flere bøger i Alineas læremiddelserie, som består af nedslag i historiekanonens 29 punkter. Han nævner tipskuponer og multiple choice opgaver, som løbende evaluering i lærerens undervisning: *"Her ligger der allerede en evaluering indlejret i opgavesvarene. Hvor mange rigtige og forkerte krydser er der, så at sige"*. (Hemmingsen, 2012, s. 247). Hvis vi igen skal være kritiske og dermed vise egen position i det socialkonstruktivistiske felt,

som muliggør uenigheden om faget, kan vi sige, at den viden, som kan evalueres i tipskuponer og multiple choice, primært må betragtes som 1. ordens viden, og derfor ikke er tilstrækkelig.

6.3.1 Den angelsaksiske historiedidaktik

Strømninger i den nyere angelsaksiske historiedidaktik kritiserer tidligere tiders evalueringskultur. I den canadiske historiedidaktik lyder det: *"As educators, we have been content to tell stories about the past and to have students tell them back in essays or, in the creative history classroom, in projects and skits. This approach does not aim high enough"* (Seixas & Morton, 2013, s. 3). I den norske litteratur hedder det f.eks.: *"Oppgaver og prøver i historiefaget har ensidig prøvd elever i 'vite at'-kunnskap med vekt på memorering og reproduksjon"* (Lund, 2011, s. 22). I Danmark mener Pietras & Poulsen, at det som sådan er enkelt nok at evaluere på 1. ordens viden *"Men den form for evaluering er utilstrækkelig i skolefaget historie, der er kendetegnet ved at være problem- og kompetenceorienteret, og som sigter på at udvikle elevernes evner til at reflektere historisk"*. (Pietras & Poulsen, 2016, S. 154).

I Sverige er historiedidaktikere også optaget af, hvordan historie ikke bare er et reproduktionsfag. Og her er der endnu mere eksplicite takter i den politiske arena, som forsøger at etablere et 1. ordens fag. Således kan man f.eks. læse i Sverigedemokraternes Skolpolitiska inriktningsmanifest fra 2018:

"Skolans roll är inte bara att vara kunskapsförmedlare, den har också rollen att förmedla en djupgående förståelse och acceptans för vårt svenska kulturarv – från en generation till en annan.
(SD, 2018, s.22).

Dette politiske perspektiv ligger fint i forlængelse af Thomsens traditionsformidling, som vi omtalte tidligere. Den svenske didaktiker Vanja Lozic siger, at historiefaget skal være *"... ett ämne som kan utveckla identiteter och kulturarv, som är en emancipatorisk potential och som hjälper indtiden att orientera sig i tid och rum"* (Lozic, 2012, s. 124). Lozic udtrykker her et dynamisk kulturbegreb i modsætning til de nævnte kanon fortalere herhjemme og Sverigedemokraterne i Sverige, der er tilhængere af et statisk kulturbegreb (Jensen, 2005).

6.3.2 Hvor er vi efterladt med den praktiske evaluering?

De faglige og politiske diskussioner er et udtryk for følgende påstand: Som lærer må man være sit fagsyn bevidst, så man sikrer sig, at ens evalueringspraksis er med til at konstituere et fag, man bryder sig om. I nærværende projekt er argumentet, at en hensigtsmæssig evaluering giver eleverne mulighed for at demonstrere kompetencer i alle tre vidensformer. I Danmark er der ikke udviklet noget konkret evalueringsværktøj til historieundervisningen. Der bliver ikke lavet nationale tests i faget, og skolerne kan ikke købe evalueringsværktøjer til historie. I Sverige har Skolverket, som er en statslig myndighed under undervisningsministeriet udformet konkrete værktøjer til evaluering i historie - de såkaldte *bedömningsstöd* (Skolverket, 2020).

I Danmark findes et forsøg på at udforske evaluering af alle tre vidensformer. Det ses hos Pietras og Poulsen ved at koble Blooms taksonomi ind i historiefaget (Pietras & Poulsen, 2016, s. 167-73). Det kan der muligvis være noget fornuftigt i, men samtidig har et svensk studie udfordret det egentlige hierarki i Blooms taksonomi i en evalueringssituation i historieundervisningen. Studiet viser, at eleverne ikke først lærer faktisk viden (1. ordens viden), som de siden kan analysere på eller konstruere historiske fortællinger og vurderinger ud fra: Faktisk "... visar elevtexterna inte den inbördes hierarkiska skillnad, med faktakunsaker... följt av allt mer komplexa förmåger" (Lilliestram, 2012, s. 121).

Vi skal i det følgende genanalysere de gennemførte PMM'ere i lyset af det børneudvikings- og fagsyn, som jeg har forsøgt at argumentere for i det ovenstående.

7. Genbesøg af analysen i et normativt fagsyn

Det står klart, hvis man kigger i bilag 1.0 og 1.1, at de ord og begreber, som eleverne knyttede til undervisningens tema, centrerer sig omkring viden af 1. orden. Det gør de, når de peger på indholdsbegreber som tøj, skole, fattigdom, lege, vold, arbejde, børnearbejde osv. Hvis fagforståelsen skal bygge på traditionsformidling og hvis børnesynet er, at børn alene er modtagere af kultur, så vil evalueringen pege på en succesfuld undervisning. Eleverne peger vidt og bredt på indholdsbegreber, der passer fint ind i emnet "Børn i gamle dage". Men det må stå klart efter en afklaring af et nyere udviklingspsykologisk perspektiv og en diskussion af et hensigtsmæssigt fagsyn, som vægter alle tre vidensformer, at vi ikke kan stille os tilfredse med resultatet af evalueringen. Det kan der være to grunde til. 1) Eleverne har ikke lært andet end indholdsviden (1. orden), og forskellige elever husker og reproducerer mere eller mindre fagligt stof i PMM'erne. 2) Evalueringsformen tillader ikke eleverne at vise deres kundskaber indenfor 2. og 3. ordens viden. Vi skal i det følgende forfølge begge teser, men ikke i en positivistisk videnskabsånd (Mattsson, 2014 s. 91-98) for at finde frem til en entydig sandhed, som evt. forkaster evalueringsmetoden. Vi skal forfølge begge teser for at udforske metodens potentialer og begrænsninger for til sidst at diskutere en hensigtsmæssig anvendelse af den i praksis med tre muligheder for at iscenesætte den på nye måder.

Under mit arbejde med evalueringer i løbet af 2018 bad jeg både eleverne om at skrive alle ord ned, som de kom til at tænke på, når de hørte temaet for undervisningen og at nedskrive de følelser, som de kom til at tænke på. Analysen af disse emotionelle adjektiver blev ikke præsenteret for Arbejdermuseet. Det skyldtes, at relativt få elever skrev den slags ytringer, og kategoriseringen og kvantificeringen blev derfor vanskeliggjort en smule (et forsøg er dog gjort i bilag 6.0 og 6.1). I analysen af de to teser kan de dog vise sig nyttige alligevel.

7.1 Eleverne demonstrerer kun 1. ordens viden - eller gør de?

Når vi kigger efter elevernes emotionelle ytringer, kan det være relevant, fordi de måske kan dække over 2. ordens viden. Tidligere har vi nævnt, at *historisk empati* kan betegnes som viden af 2. orden (Pietras & Poulsen, 2016, s. 119). Empati kan forstås på flere måder i denne kontekst. Man kan stille sig uforstående overfor menneskers livssituationer i fortiden. I denne logik vil børn bare have gjort, som de nu gjorde uden, man kan forklare hvorfor. Fortidens mennesker har mere eller mindre tilfældige handlemønstre. Denne forståelse er næppe nyttig i særlig mange sammenhænge. Man kan også forklare livssituationer ved, at børn i gamle dage ikke vidste bedre eller vidste hvad vi ved nu. Og igen kan man forsøge at forstå meningen med menneskers handlinger. Hvis vi kigger på en elevs PMM (bilag 2), kan vi se, at der før undervisningen er skrevet adjektiver som "kedligt", "ensomhed", og "hårdt". Efter undervisningen har eleven tilføjet "kreative" og "ok sjove lege". Det kunne tyde på, at eleven udviser *historisk empati*. Det er dog ikke klart, hvilken form der evt. er tale om, når vi ikke kan spørge eleven om det.

Vi kan tage et eksempel mere på tegn på *historisk empati*. I bilag 6.1 ses det, at knap halvdelen skrev "hårdt" og knap halvdelen "kedeligt" efter undervisningen. Når noget opleves som hårdt eller kedeligt, må det jo nok antages at være i forhold til eller modsætning til noget. Dette kunne måske siges at være et børneliv, som eleverne selv kender til. Dette kalder Loa Bjerre for *affektiv tilknytning* (Bjerre, 2019, s. 138). Oplevelsen af livsomstændigheder vil altså opfattes relationelt.

I samme bilag kan vi se, at 6 elever skrev "uretfærdigt". Her ligger altså en empati, som har mere normativ karakter. Børn i gamle dage bliver udsat for noget, som de ikke har fortjent. En mikroanalyse af denne ytring kan lede til flere tolkninger. Én tolkning kan være, at vi er henne ved en *affektiv tilknytning* igen. I denne forståelse er eleverne med på en tidsmæssig forskel og har en dyb forståelse af anderledes sociale og kulturelle normer samt opdragelsesidealer samtidig med, at de opfatter børns vilkår som uretfærdige. En anden tolkning kunne være, at vi faktisk ser på fraværet af *historisk empati* hos eleverne. Det kunne være, at eleverne netop *ikke* er i stand til at forestille sig anderledes sociale og kulturelle normer, og derfor sammenligner børns vilkår for 100 år siden med i dag en-til-en og har en normativ oplevelse af uretfærdigheden i denne kontekst. Når evalueringsmetoden ikke umiddelbart giver os svar på hvilken tolkning vi kan benytte, giver det anledning til, at vi i næste afsnit diskuterer evalueringsmetoden PMM's anvendelighed i historieundervisningen.

8. Metodens anvendelighed - en diskussion

Selvom det er muligt at finde elementer eller tegn på andet end 1. ordens viden, må vi stadig sige, at evalueringen i overvejende grad fortæller os noget om netop denne vidensform. Da vi kiggede efter *historisk empati* ovenfor, udforskede vi den tese, at eleverne ikke havde tilegnet sig andet end 1. ordens viden. Nogle tegn på *historisk empati* (2. orden) blev dog synlige. Vi kan derfor tolke, at der under overfladen er mere end faktakundskab at spore.

Hvis vi skal diskutere elevernes forudsætninger for at demonstrere 2. eller 3. ordens viden i evalueringsformen, kan vi kigge på rammesætningen for evalueringen. Hvis man bliver bedt om at opliste alle de ord, man kommer til at tænke på, når man hører forløbets titel "Børn i gamle dage", kommer det semantiske netværk af ord og begreber til også at være influeret af denne titel. Det er værd at overveje, at titlen jo netop er et indholdsbegreb i sig selv. Derfor ligger der en udfordring i at nå andet end 1. ordens viden.

I det følgende vil jeg komme med forslag til 3 forskellige måder at sætte PMM i spil på, som alle søger at give eleverne mulighed for at udtrykke mere end 1. ordens viden.

Arbejd med problemstillinger

En variation af øvelsen i en ny kontekst kunne være at bytte indholdsbegrebet i midten af elevernes papir ud med f.eks. en problemstilling. Hvis man arbejder med *historisk empati* i undervisningen, kunne en sådan f.eks. lyde: "Hvordan var det at være barn for 100 år siden?". Hvis man arbejder med et andet 2. ordens begreb som f.eks. *årsagssammenhænge*, kunne en problemstilling lyde "Hvorfor var der mange børn, der flyttede til byerne for 100 år siden?". Hvis vi forestiller os, at man laver en PMM med den sidstnævnte problemstilling vil det være tilforladeligt at forestille sig, at elevernes papirer ville indeholde en god portion 2. ordens viden og måske mindre viden af 1. orden. Fremtidige forsøg med evalueringen vil om ikke andet kunne komme med bud på dette.

Brug PMM som rammesætning forud for evalueringen

Vi skal huske, at argumentet her ikke er, at 1. ordens viden er overflødig. Tværtimod ligger det til grund for arbejdet med 2. og 3. ordens viden. Hvis ikke vi ved noget om børn i gamle dage, kan vi hverken forsøge at forklare deres livsomstændigheder gennem f.eks. *historisk empati* eller opstille *årsagssammenhænge* for, hvorfor mange af dem flyttede til byerne. Med typisk to lektioner om ugen i faget kan man derfor let forestille sig, at eleverne i en evalueringssituation har brug for en form for genopfriskning af deres 1. ordens viden, og her kan PMM'erne bruges. En evaluering, hvor man bliver bedt om at genkalde elementer ud fra ens umiddelbare hukommelse, ligger nok bedst i forlængelse af et fagsyn, der hører hjemme i en ældre tradition. Derfor kan PMM stå på to ben i denne sammenhæng. Dels kan det hjælpe eleverne til selvrefleksion over udvikling af 1. ordens viden, og dels kan det hjælpe dem som en genopfriskning, der kan lede frem mod en formativ eller summativ evalueringsform (Canger & Kaas, 2016, s. 59-63). Hvis man f.eks. arbejder med *historisk empati*, kunne det give mening at skrive et dagbogsnotat for et barn, der levede for 100 år siden. Formålet med PMM kunne her være, at eleverne bringer deres tilegnede 1. ordens viden med ind i deres dagbøger som en opkvalificering af deres 2. ordens viden. Det ville f.eks. ikke være tilstrækkeligt at skrive: "vi må kun se fjernsyn i weekenden. Far siger nemlig, at vi kun må se fjernsyn om lørdagen og søndagen, når vi har fri fra skole. Det gør ikke noget, for vi er bare glade for, at vi er så heldige at have fjernsyn". Hvis vi kigger efter 2. ordens viden, kan vi skimte et forsøg på Loa Bjerres *affektive tilknytning*, hvor børnene ikke er utilfredse med kun at må se fjernsyn i weekenden (underforstået, at de aldrig har prøvet andet, og bare det at have fjernsyn er en

sjældenhed i tiden). Det problematiske i dagbogen er dog, at den demonstrerede 1. ordens viden ikke er korrekt. Hvis eleverne bruger deres PMM og måske endda kan få inspiration fra hinandens PMM'ere, vil flere måske få dagbogen ind i en mere autentisk historisk kontekst, hvor børn for 100 år siden gik i skole om lørdagen og ikke havde fjernsyn.

En løs rammesætning uden faglige indholdsbegreber, hvor læreren bare siger: *"I skal inddrage alt det i kan huske"* mangler struktur og giver ikke eleverne en god forudsætning for at gå til evalueringen (Bjerre, 2019, s. 132). PMM kan her bruges til at skabe den nødvendige struktur.

Gennemfør elevsamtaler med udgangspunkt i PMM

Den tredje måde at anvende PMM på kan være at lave elevsamtaler om PMM'erne. Det kan enten være individuelt eller i små grupper. Der kan ligge mange tanker, refleksioner og måske endda kompetencer bag det, eleverne har skrevet på deres papir. Alt dette kan man forsøge at få frem ved at indgå i dialog med eleverne om dem. Hvis en sådan evaluering vælges, bør man nok have for øje, at eleven ikke skal testes i 1. ordens viden, men derimod have lov til at uddybe de begreber, som er skrevet ned. Læreren bør også fokusere på at give eleven mulighed for at reflektere over egen læring. PMM er udtryk for et socialkonstruktivistisk læringssyn. Det er nemlig eleven, der har produceret den 1. ordens viden, som er på papiret og dermed er udgangspunkt for samtalen.

I denne samtale kan man også forsøge at tilnærme sig 3. ordens viden. Man kan diskutere om denne type viden hører til i alle skolens klassetrin, men prøveformen i faget indebærer i hvert fald, at eleverne skal opstille egen problemstilling (Undervisningsministeriet 2019, s. 23), som må siges at være 3. ordens viden. Man kunne derfor f.eks. tage en samtale med eleverne om, hvilke problemstillinger de kunne forestille sig at arbejde med ud fra deres PMM. Her kunne samtalen så også gå på, hvordan eleverne ville undersøge denne problemstilling.

Denne videreudvikling af PMM-designet er ikke empirisk funderet. Den hviler derimod på det fagsyn, som jeg har forsøgt at argumentere for, hvor alle tre vidensformer bliver inddraget. Hvorvidt de i praksis kan være nyttige evalueringsværktøjer vil vise sig med forsøg med dem.

9. Afrunding

Dette bachelorprojekt har forsøgt at analysere og diskutere anvendeligheden af evalueringsmetoden Personal Meaning Mapping i historieundervisningen.

Metoden er tidligere blevet anvendt indenfor museumsundervisning og i naturfag, men figurerer ikke i litteraturen indenfor historiedidaktikken eller i beskrevne forsøg på at evaluere historieundervisningen i folkeskolen. I en socialkonstruktivistisk og postmoderne videnskabstradition har jeg forsøgt at bringe metoden ind i netop dette.

For at kunne diskutere anvendeligheden af Personal Meaning Mapping i historie har jeg trukket på udviklingspsykologiske og historiedidaktiske perspektiver. I udviklingspsykologien ses et paradigmeskifte i synet på børns udvikling. I stedet for at opfatte børn som modtagere og reproducenter af kultur og viden har jeg trukket på et børnesyn, der mere opfatter børn som aktive medproducenter af viden og som individer, der handler og skaber mening i de sociale arenaer, som de indgår i. I historiedidaktikken italesætter flere stemmer en forskydning fra et pensumorienteret fag mod et kompetencefag. Jeg abonnerer i mit fagsyn på det sidste. Disse perspektiver har gjort mig i stand til at opstille en platform, hvorfra jeg kan analysere og diskutere mine empiriske forsøg med evalueringsmetoden.

Min analyse viste, at eleverne i høj grad har udtrykt 1. ordens viden i evalueringerne, og jeg har brugt mit børneudviklings- og fagsyn til at problematisere dette. Historiefaget bør indeholde både 1., 2., og 3. ordens viden.

I min diskussion vil jeg ikke, som i en positivistisk videnskabsånd, forkaste evalueringsmetoden. I stedet har jeg forsøgt at opstille tre metoder til iscenesættelsen af den på en ny måde. Nye forsøg med denne iscenesættelse vil kunne vise tegn på, om den kan være med til at konstituere et undervisningsfag, som ligger i forlængelse af mit fagsyn.

10. Litteratur

10.1 Didaktisk og pædagogisk litteratur

Agergaard, K. (2012), Evaluering. I Laursen, P. F. & Kristensen, H. J. (red.), *Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (s. 189-220). 2. udg. Gyldendal.

Aronsson, P. (2012): "Historisk kunskap - ett begrepp under förändring". I Eliasson, P. m.fl. (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 2: Historisk kunskap*. (s. 7-14), Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.

Bauman, Z. (2009). *Flydende modernitet*, Hans Reitzels Forlag.

Bjerre, Loa (2019), "Historie - fordybelse i en anden tid". I Brodersen, P. (red.), *Fag og fordybelse - når fag sætter nye spor i erkendelsen*. Hans Reitzels Forlag.

Brodersen, P. (2012), Undervisning. I Laursen, P. F. & Kristensen, H. J. (red.), *Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (s. 14-38). 2. udg. Gyldendal.

Canger, T. & Kaas, L. (2016), *Praktikbogen*, Hans Reitzels Forlag.

Dewey, J. (1916), *Democracy & education - An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.

Erslev, K. (1911), *Historisk Teknik: den historiske undersøgelse fremstillet i sine grundlinier*. København: Den danske historiske forening.

Falk, J.H. (2013). "Understanding museum visitors' motivations and learning" I Lundgaard, I. B. & Jensen, J. T. (red.) *Museums - Social learning spaces and knowledge producing processes*. Kulturstyrelsen.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington, DC: Whalesback Books.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Gulløv, E. (2000). "Kompetencer som socio-kulturel markering". I Cecchin, D. (red.) *Børns kompetencer*. København: BUPL.

Hansen, B. R. (2014), Udviklingspsykologi og udviklingsstøttende relationer. I Løw, O. & Skibsted, E. (red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (s. 32-48). København: Akademisk forlag.

Hartmeyer, R., Bølling, M. & Bentsen, P. (2017). *Approaching multidimensional forms of knowledge through Personal Meaning Mapping in science integrating teaching outside the classroom*. *Instructional Science - An international journal of the Learning Sciences* (45), s. 737–750.

Haue, H. (2012), ""Kundskaber skaber indsigt og muligheder for refleksion". I Eliasson, P. m.fl. (red.), *Historiedidaktik i norden 9. Del 2: Historisk kunskap*. (s. 34-47, Malmø: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.

Hemmingsen, S. E. (2012), "At have afgangselever". I Binderup, T. & Troelsen, B. (red.), *Historiepædagogik*, Aarhus: Kvan, s. 228-249.

Hiim, H. & E. Hippe (1999). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling* - En studiebog i didaktik. København: Gyldendal.

Jensen, B.E. (1996), Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I Brinckmann & Rasmussen (red.) (1996), *Historieskabte såvel som historieskabende, 7 historiske essays*, OP-forlag, s. 5-18.

Jensen, I. (2005), *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitet.

Katzenelson, B. (1994), *Homo socius - Socialpsykologisk grundbog*. København: Gyldendal.

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

Larsen, S. (2008, 24. april), Hvem ejer skolefaget Historie *Folkeskolen*. Lokaliseret d. 27.5.2020 på <https://www.folkeskolen.dk/52230/hvem-ejer-skolefaget-historie>.

Larsen, S. (2012), "Historiefaget i mere end 100 år". I Binderup, T. & Troelsen, B. (red.), *Historiepædagogik*, Aarhus: Kvan, s. 16-38.

Lilliestram, A. (2012) "Historisk kunskap - både innehåll och förmågor. En fenomenografisk analys av elevers skriftliga svar på en provfråga". I Eliasson, P. m.fl. (red.), *Historiedidaktik i norden 9. Del 2: Historisk kunskap*. (s. 105-123), Malmø: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.

Lozic, V. (2012) "Vem är jag? Emancipation och historieämne i 'mångkulturella skolor". I Eliasson, P. m.fl. (red.), *Historiedidaktik i norden 9. Del 2: Historisk kunskap*. (s. 124-145), Malmø: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.

Lund, E. (2011), *Historiedidaktikk - En håndbok for studenter og lærere*. 3. udg. Oslo: Universitetsforlaget.

Mattsson, M. (2014), "Videnskabsteoretiske valg". I Brekke, M. & Tiller, T. (red.), *Læreren som forsker*. Aarhus: KLIM, s. 89-115.

Nielsen, C. T. (2009), "Faglighed i forandring" i *Historie og samfundsfag*, nr. 4, 2009.

Pietras, J. & Poulsen, J.A., (2016), *Historiedidaktik*, Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, J. A. (red.), (2019), *Sammen om historie - praksisguide*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole & HistorieLab - Nationalt Videncenter for historie- og kulturarvsformidling.

Poulsen, J. A. (2013), *Historie - i serien mål og midler*, Aarhus: Forlaget Klim.

Poulsen, J. A. & Petersen, N. (red.) (2015). *Forenklede fælles mål i historie - en håndsrækning*, Jelling: HistorieLab - Nationalt videncenter for historie- og kulturarvsformidling.

Seixas, P & Morton, T. (2013), *The big six - Historical thinking concepts*, Toronto: Nelson Education.

Sommer, Dion B. (2003), *Barndomspsykologi : udvikling i en forandret verden*. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag.

Stern, D. N. (2000), *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.

Thomsen, A. H. (2008), *Hvem ejer historien?* Informations forlag

Qvortrup, L. (2004), *Det vidende samfund - mysteriet om viden læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.

10.2 Artikler

Koch, H. (1945, 12. september), Ordet eller sværdet. *Berlingske Aftenavis*. Lokaliseret d. 27.5.2020 på <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/hal-koch-ordet-eller-svaerdet-1945/>.

Kaspersen, U. K. (2019), *Lærer eleverne noget af åben skole? En nem evalueringsmetode*, Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 8.5.2020 på <https://www.folkeskolen.dk/659626/laerer-eleverne-noget-af-aaben-skole-en-nem-evalueringsmetode>

Mortensen, M & Quistgaard, N. (2011). Hvordan kan man evaluere udbyttets af et museumsbesøg? *Unge pædagoger - Museumsdidaktik* (1), s. 63-70.

Norup, M. S. (2019), *"Her lugter af 2. verdenskrig"*, Skoletjenesten - Videncenter for eksterne læringsmidler. Lokaliseret d. 29.5.2020 på <https://skoletjenesten.dk/nyheder/her-lugter-af-2-verdenskrig>.

Screven, C. (1976). *Exhibit evaluation – a goal-referenced approach*. *Curator*, 19(4), s. 271-290.

Skoletjenesten (2018), *Personal Meaning Mapping - En guide til brug i eksterne læringsmiljøer*, København: Skoletjenesten, videncenter for eksterne læringsmiljøer. Lokaliseret d. 28.5.2020 på https://skoletjenesten.dk/sites/default/files/2020-05/Personal_meaning_mapping_A4_FINAL.pdf

Weldingh, L. (2018), *Viden om elevernes udbytte*, Skoletjenesten. Lokaliseret d. 8.5.2020 på <https://skoletjenesten.dk/nyheder/viden-om-elevernes-udbytte>

10.3 Dokumenter og rapporter

Børne- og undervisningsministeriet, (2019a), *Historie - Fælles mål*. Lokaliseret d. 1.6.2020 på https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Historie_0.pdf

Børne- og undervisningsministeriet, (2019b), *Historie - Faghæfte*. Lokaliseret d. 1.6.2020 på <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fagh%C3%A6fte.%20Historie.pdf>

Kirke- og undervisningsministeriet, (1900), Cirkulære om undervisningsplaner for de offentlige folkeskoler (Sthyrsk cirkulære). Lokaliseret d. 1.6.2020 på https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/cirkulaere-om-undervisningsplaner-for-de-offentlige-folkeskoler-sthyrske-cirkulaere-6-april-1900/?tx_historyview_pi1%5Blang%5D=1&cHash=83e25a8be8f3c4eb245717574dbaf344

Sverigedemokraterne 2018, *Skolpolitiska inriktningsmanifest*. Lokaliseret d. 25.5.2020 på <https://sd.se/wp-content/uploads/2018/08/Skolpolitiska-inriktningsmanifestet.pdf>.

Undervisningsministeriet, (1995), *Historie 95 - Faghæfte 4*. Folkeskoleafdelingen. Lokaliseret d. 1.6.2020 på <http://www.digitalelaereplaner.dk/l%C3%A6replan/danmark/historie/1995>

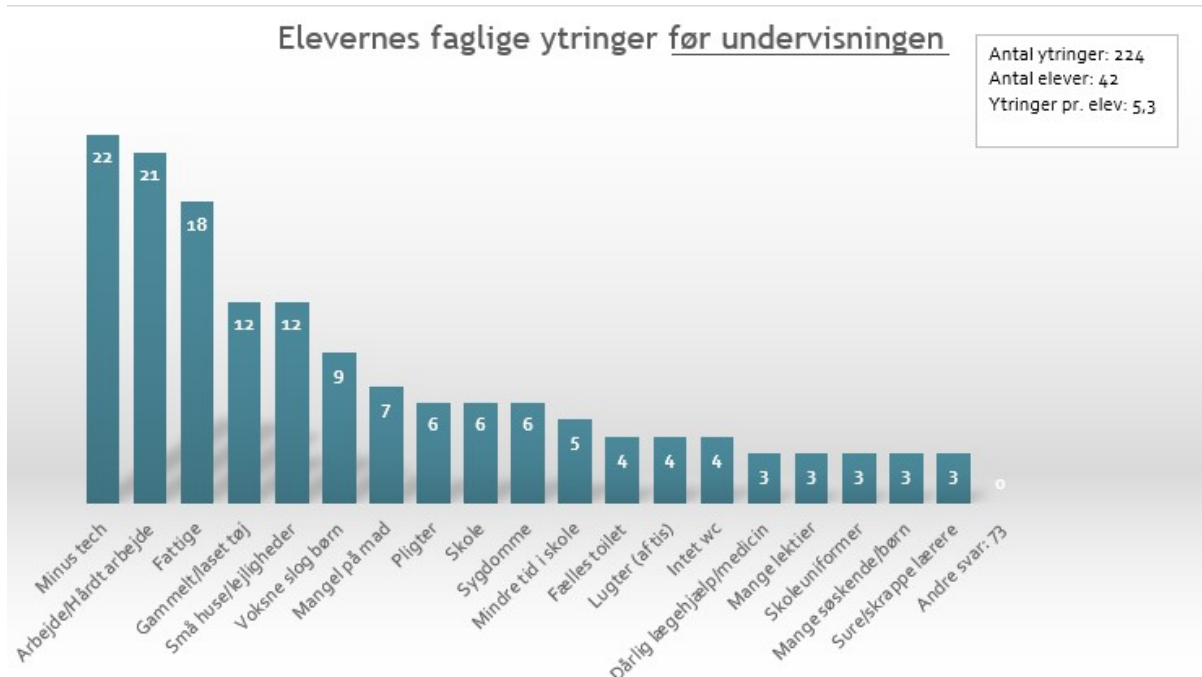
Undervisningsministeriet, (2019), *Vejledning til folkeskolens prøve med selvvalgt problemstilling i historie, samfundsfag og kristendomskundskab - 9. klasse*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Lokaliseret d. 1.6.2020 på <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf20/mar/200313-kulturfag-9fp.pdf>

Utbildningsdepartementet (2020), *Bedömningsstöd i historia i grundskolan*, Skolverket. Lokaliseret d. 27.5.2020 på <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomningsstod-i-amnen-i-grundskolan/bedomningsstod-historia-grundskolan>.

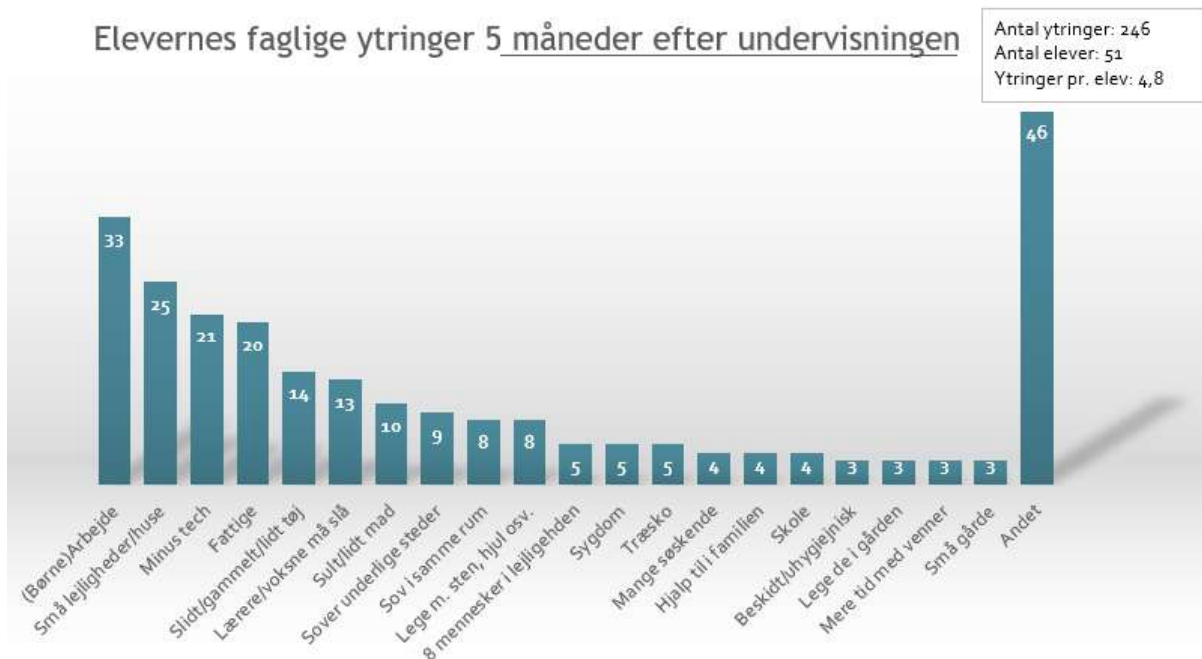
Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A., (2016), *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab - Nationalt Videncenter for historie- og kulturarvsformidling. Lokaliseret d. 1.6.2020 på <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf?iframe=true&width=1079.2&height=500>

11. Bilag

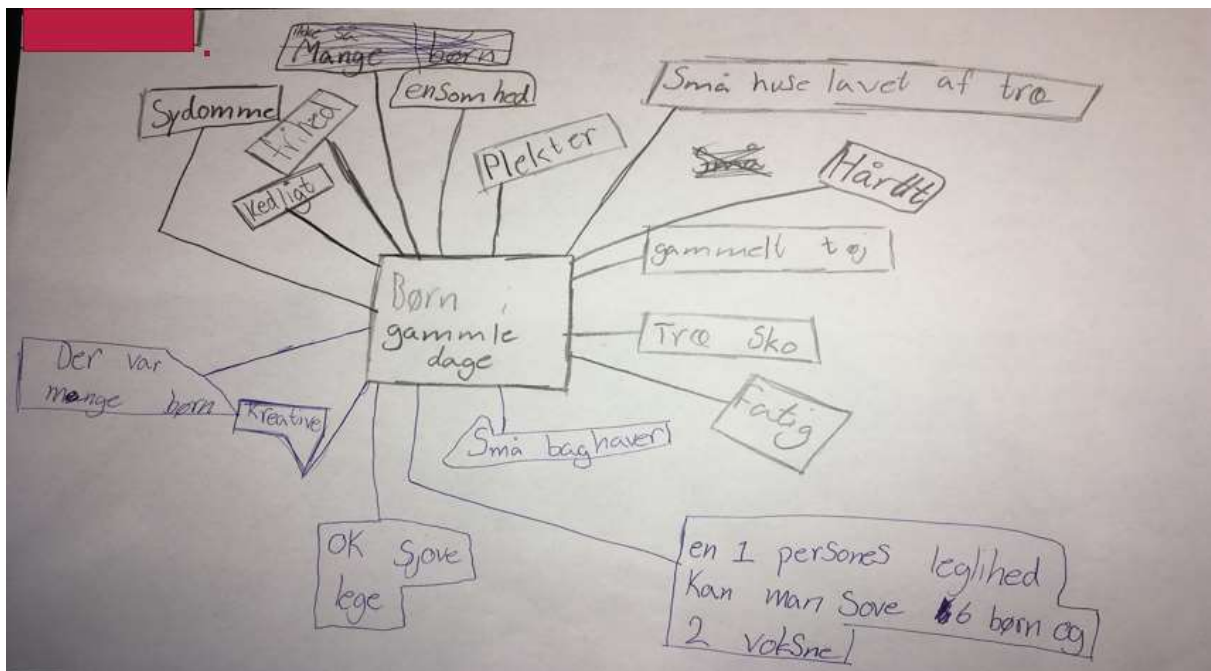
Bilag 1.0 - Elevernes faglige ytringer før undervisningen



Bilag 1.1 - Elevernes faglige ytringer efter undervisningen



Bilag 2 - Eksempel på udfyldt PMM



Bilag 3 - Skoletjenestens oversigt over metodiske valg

Lokaliseret d. 1.6.2020 på https://skoletjenesten.dk/sites/default/files/2020-05/Personal_meaning_mapping_A4_FINAL.pdf

PERSONAL MEANING MAPPING

- i eksterne læringsmiljøer -

En metode til at evaluere elevernes udbytte af undervisning

Før undervisning

- ▶ Eleverne brainstormer på emneordet. Sæt ringe om hvert ord eller sætning. Der bruges én farve kuglepen.
- ▶ Herefter fælles optag i klassen, så begreber sættes i meningsfuld sammenhæng.
- ▶ Eleverne kan tilføje eller ændre ord på deres ark.
- ▶ Papirark samles ind og gemmes.

Efter undervisning

- ▶ Eleverne tilføjer ny viden til emneordet eller retter i det tidligere skrevne med en anden farve kuglepen.
- ▶ Herefter fælles optag.
- ▶ Eleverne kan igen tilføje eller ændre ord.

Materialer

Papirark til hver elev med samme emneord, f.eks. den kolde krig, krabber

Kuglepenne i to farver til alle

Evaluér elevernes udbytte

- ▶ **Omfang**
Eksisterende og ny viden kan måles ved at tælle ringe skrevet før og efter forløbet.
- ▶ **Bredde**
Kategoriser ringene i emner, og optæl.
- ▶ **Begrebsforståelse**
Se efter kompleksitet og detaljegråd i elevernes ord og begreber.
- ▶ **Følelser**
Se efter tillægsord.
Er de positive, negative eller har ændret sig før og efter forløbet?
- ▶ **Beherskelse**
Sammenlign før- og efter-ringe for flere fagord, et mere nuanceret syn eller dybere forståelse af emnet.

Kilder: Pædagogisk sparring: Rikke Hartmeyer, M.Sc., ph.d.
Foss Mortensen, Marianne og Quistgaard, Nanna (2011): Hvordan kan man evaluere udbyttet af et museumsbesøg?, Unge Pædagoger.
Skov Norup, Marlene og Welding, Line (2017): "Viden om elevernes udbytte". Artikel fra skoletjenesten.dk

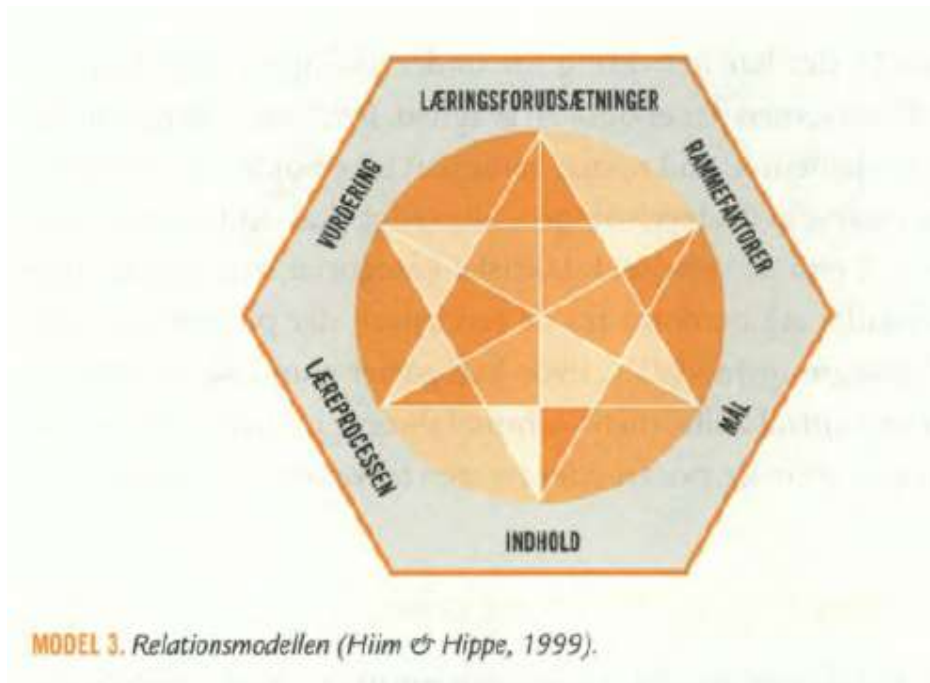
Bilag 4 - Model over 1., 2. og 3. ordens viden

Poulsen, J. A. & Petersen, N. (red.) (2015). *Forenklede fælles mål i historie - en håndsrækning*, Jelling: HistorieLab - Nationalt videntcenter for historie- og kulturarvsformidling, s. 18.

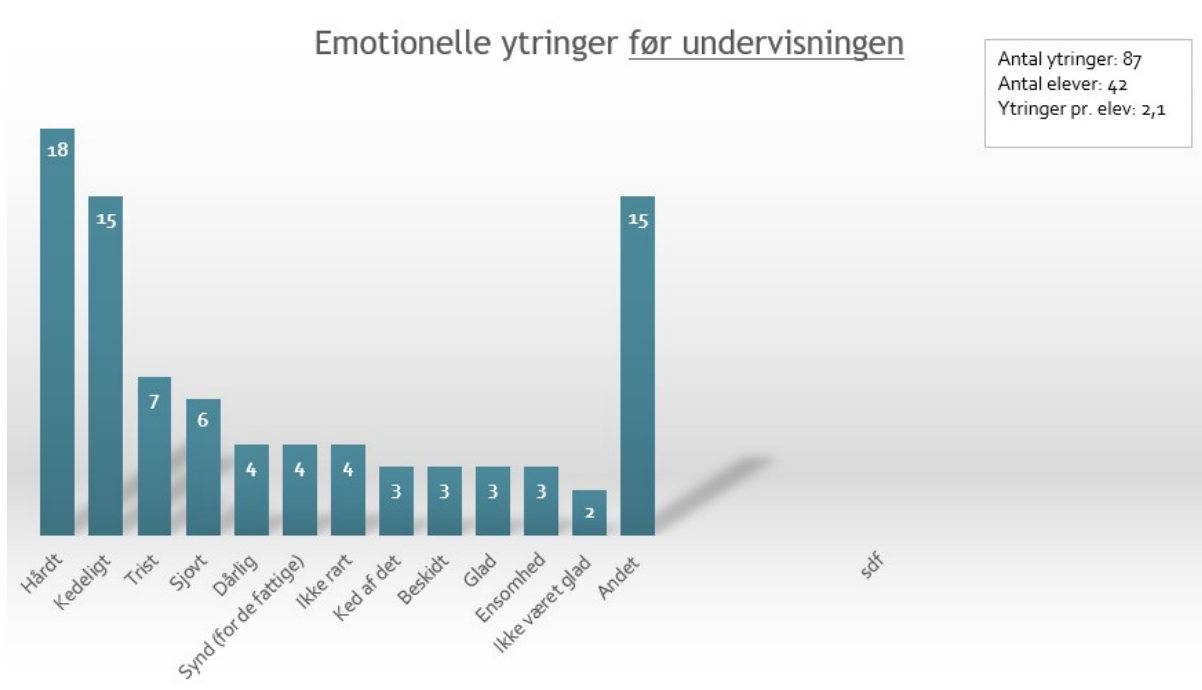


Bilag 5 - Hiim & Hippe, den didaktiske relationsmodel

Denne udgave er hentet fra Canger, T. & Kaas, L. (2016), *Praktikbogen*, Hans Reitzels Forlag, s. 21.



Bilag 6.0 - Elevernes emotionelle ytringer før undervisningen



Bilag 6.1 - Elevernes emotionelle ytringer efter undervisningen

