



BACHELOR 24

En evaluering af og fremtidige tiltag for
'Historie 9' med fokus på Israel – Palæstina
konflikten i historieundervisningen

Rasmus Dam Christensen /laer200059 &
Magnus Exner Kaplan-Christensen
/laer200179
Københavns Professionshøjskole

Anslag: 88.777

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	1
1. Indledning	3
2. Problemformulering	4
3. Læsevejledning	4
4. Historiesyn	5
5. Metodeafsnit	6
5.1 <i>Det kvalitative semistrukturerede interview</i>	6
5.2 <i>Struktureret observation</i>	7
5.3 <i>Begrebsafklaring</i>	7
6. Læremiddelanalyse	8
7. Forklaring af læremiddelanalysen	8
7.1 <i>Værktøjer til læremiddelanalysen</i>	9
8. Analyse med udgangspunkt i Klafki	11
8.1 <i>Emnets eksemplariske betydning</i> :.....	11
8.2 <i>Indholdets nutidige betydning for eleverne</i>	12
8.3 <i>Indholdets fremtidige betydning for eleverne</i>	12
8.4 <i>Struktur</i>	13
8.5 <i>Tilgængelighed i undervisning</i>	14
8.6 <i>Opsummering</i>	14
9. Læremiddel ud fra fælles mål	15
9.1 <i>Kildearbejde</i>	16
9.1.2 <i>Sprog og skriftsprog</i>	16
9.1.3 <i>Kildeanalyse</i>	17
9.1.4 <i>Historiske problemstillinger og løsningsforslag</i>	18
9.1.5 <i>Udvalget af kilder</i>	20
9.2. <i>Kronologi og sammenhæng</i>	21
9.2.1 <i>Det lokale, regionale og globale</i>	21
9.2.2 <i>Kronologi, brud og kontinuitet</i>	23
9.3 <i>Opsummering af læremiddelanalysen</i>	25
10. Lærervejlednings analyse	26

11. Diskussion	28
11.1 <i>Emotionel Erkendelse i Læremidlet gennem Fiktive Fortælling</i>	28
11.2 <i>Læremidlets fagsyn</i>	30
11.3 <i>Klafki og de fem grundspørgsmål</i>	31
11.4 <i>Læremidlets Kommission i Danmark?</i>	32
12. Konklusion	35
13. Perspektivering	36
13.1 <i>Håndtering af kontroversielle emner</i>	37
13.2 <i>Inkorporering af lærervejledningen i læremidlet</i>	39
Litteraturliste	42
Bilag	45
<i>Bilag 1 - Undersøgelse</i>	45
<i>Bilag 2 - Observationsskema</i>	46
9.A <i>Fokus på læremiddel</i>	46
<i>Tegn på fagmål/læring</i>	46
<i>Bilag 3 - Kildeopgave</i>	48
<i>Bilag 4 - Kilde</i>	49
<i>Bilag 5 - Lærervejledning</i>	50
<i>Bilag 6 - Kildeanalyse i lærervejledningen</i>	51
<i>Bilag 7 - Udklip af transskription med Jens Aage Poulsen</i>	51
<i>Bilag 8 - Personlig kommunikation med Christian Hall 13</i>	52
<i>Bilag 9 - Interview, Frank (Allerød privatskole)</i>	53

1. Indledning

Forlagsproducerede læremidler bliver brugt flittigt i den danske folkeskole, og vi retter i denne bacheloropgave blikket på brugen af læremidler i historiefaget, hvor der bliver brugt digitale portaler, eksempelvis fra forlagene Clio og Alinea.

Forlagsproducerede undervisningsmidler i historie gælder både digitale, såsom historieportaler som Gyldendal historie, men også fysiske bøger såsom ”Historie 9” (Rambøll 2015, s. 32). Faktisk har den klassiske historiebog været dominerende i undervisningen og været en af de mest brugte læremidler i historieundervisningen de sidste 100 år (Pietras & Poulsen, 2016, s. 179). Talrige lærere anvender grundbøger til at udvælge deres undervisningsforløb og bruger dem til at planlægge undervisningen og lader sig styre i en vis grad, og dette gælder tilsvarende for historieportaler (Rambøll. 2015. s. 12). En rapport udarbejdet af Rambøll i 2015 viser, at 58 % af de adspurgte lærere bruger en grundbog eller en digital portal til at udvælge et undervisningsforløb og følger rækkefølgen i det undervisningsmiddel (se bilag 1) (Rambøll. 2015. s. 12-13).

Der kan også være mange grunde til at anvende forlagsproducerede undervisningsmidler som grundbøger, blandt andet at grundbøgerne som regel reducerer kompleksiteten af det historiske emne, så eleverne har lettere ved at forstå det, og det er tænkt ind i en didaktisk læringsituation i forhold til for eksempel semantiske læremidler (Pietras & Poulsen, 2016, s. 183).

Grunden til at en stor andel lærere benytter sig af grundbøger og bruger dem flittigt gør, at det er nødvendigt at undersøge, hvor fagligt relevante disse grundbøger og historieportaler er, og om de stemmer overens med historiefagets formål og fælles mål, og om de får formidlet det, forlaget havde tænkt sig. Da der er mange grundbøger og historieportaler vil vi snævre vores fokus ind på grundbogen Historie 9 udgivet af Gyldendal, som er en del af en større serie, som hedder Historie 3 til 9, afhængigt af hvilket klassetrin, det er beregnet til. Vi vil analysere et kapitel fra Historie 9 nemlig ”Israel og Palæstina / Konflikten uden ende?” og vi sætter det op mod faghæftet for historie.

2. Problemformulering

Hvordan opfylder læremidlet "historie 9", med fokus på kapitlet "Israel og Palæstina / konflikten uden ende?", kravene i det nuværende faghæfte for historie 2019, og hvilke tiltag kan tages i brug for at supplere læremidlet?

3. Læsevejledning

I forbindelse med denne opgave vil der blive anvendt specifikke termer som fungerer som synonymmer for henholdsvis "Historie 9" og "Historie 9. Kommentarer og svar til kilder". For at undgå gentagelser og sikre klarhed i formuleringen vil læremidlet, Historie 9, blive benævnt som "læremidlet" gennem hele opgaven. Lærervejledningen eller Historie 9. Kommentarer og svar til kilder vil konsekvent blive henvist til som "lærervejledningen" for at bevare en præcis og sammenhængende terminologi.

4. Historiesyn

Vi vil i dette afsnit introducere tre historiefagssyn, som findes inden for historiefaget. Vi vil i forlængelse af dette præsentere vores fagsyn, da det har indflydelse på vores analyse af læremidlet (Kopp & Funch, 2022 s. 32).

Den første position, vi vil præsentere, er den traditionelle historiedidaktik, og denne går ud på, at viden om fortiden skal overføres til eleverne i skolen og gerne i en passende mængde ud fra elevernes faglige niveau (Kopp & Funch, 2022s. 36). Dette skal ske i skolen, da det er en universitetsuddannet historiker, som fremstiller historie gennem diverse fagtekster og så videre, og det er dermed lærerens opgave at videreformidle den viden til eleverne (Kopp & Funch, 2022s. 36).

Tilgangen, som den traditionelle historiedidaktik tilbyder, findes stadigvæk i folkeskolen, og den har tidligere været den mest dominerende tilgang. Den er blevet brugt til at skabe sammenhængskraft i samfundet og videreføre kulturarven (Kopp & Funch, 2022 s. 36).

Den anden position er historiebrugsdidaktikken, hvor opmærksomheden er vendt mod, at undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes livsverden. Denne position har dermed et funktionelt syn på faget, et af målene for undervisningen er, at eleverne skal kunne tage det, som de lærer, med sig i livet uden for skolen og bære det med dem ud i fremtiden efter skolen. Derfor skal undervisningen kunne perspektivere mellem fortiden og nutiden, men også fremtiden (Kopp & Funch, 2022s. 33). Historiebrugsdidaktikken søger dermed at styrke elevernes historiebevidsthed. Eleverne kan stadig gøre brug af videnskabsfagets historiefaglige metoder og begreber til dette, men der søges at styrke deres historiebevidsthed og dermed give dem muligheden for bedre at orientere sig i verden (Kopp & Funch, 2022s. 33).

Den tredje position er historiefagsdidaktik, og her er der fokus på, at eleverne skal tilegne sig metoder fra videnskabsfaget historie (Kopp & Funch, 2022, s. 34-35). Dette skal forstås på den måde, at eleverne skal kvalificere deres måde at tænke på ud fra de metoder, de lærer fra videnskabsfaget (Kopp & Funch, 2022 s. 34-35). Dette kan gøres gennem kildearbejde, eller ved at eleverne får en indsigt i, hvordan fortællinger om fortiden skabes og bliver til (Kopp &

Funch, 2022, s. 35). For at forenkle det kan det ideelle mål beskrives som, at eleverne skal opnå de samme kompetencer som en uddannet historiker og dermed blive mini-historikere (Larsen & Poulsen, 2021, s. 23).

Vi har en pluralistisk, fagdidaktisk tilgang, der sigter mod at integrere de tre historiefagsyn. Dette skaber en undervisning, der imødekommer forskellige læringsstile og elevbehov, idet vi tror på, at en pluralistisk tilgang beriger undervisningen og giver eleverne en dybere forståelse af fortiden. Samtidig rustes de til at anvende historisk viden meningsfuldt i deres liv. Vores fagsyn er præget af pluralisme, da vi mener, at det er nødvendigt at tage udgangspunkt i elevernes livsverden, hvilket harmonerer med historiebrugs didaktikken. Samtidig lægger vi stor vægt på, at eleverne skal tilegne sig metoder og et fagsprog i overensstemmelse med historiefagdidaktikken. Selvom vi anerkender den traditionelle tilgang, fylder den ikke lige så meget som de to andre. Her fokuserer vi på, at eleverne gerne må lære noget faktisk om fortiden, da der ligger et dannelsespotentiale i dette.

5. Metodeafsnit

Vi vil i dette afsnit kort komme ind på nogle af de metoder, som vi har benyttet os af, samt hvorfor vi har benyttet os af dem, da de valgte metoder er væsentlige for vores indsamling af empiri.

5.1 Det kvalitative semistrukturerede interview

Vi har valgt at benytte os af det kvalitative semistrukturerede interview, da vi mener, at dette giver os de bedste betingelser i forhold til indsamling af empiri. Dette gør vi med henblik på, at de personer vi interviewer er fagpersoner, eller rettere eksperter, indenfor deres felt. Det semistrukturerede giver os dermed en mulighed for at stille spørgsmål uden for vores opstillede spørgeguide, og det giver os også muligheden for, at få fagpersonen til at fortælle om deres oplevelser, erfaringer og tanker, hvilket dermed giver os en indsigt i deres subjektive perspektiv. Dette medfører, at vi får mulighed for at spørge fagpersonen yderligere ind til det, som vi vurderer, er vigtigt at få uddybet (Mottelson & Muschinsky, 2021, s. 126- 129). Det skal dog nævnes, at det kvalitative interview kun giver os et indblik i fagpersonens perspektiv,

hvilket medfører at det kan være svært at sige noget generelt ud fra det enkelte interview (Mottelson & Muschinsky, 2021, s. 127).

5.2 Struktureret observation

For at undersøge vores problemstilling i den moderne skole, har vi valgt at benytte os af en struktureret observation, da vi gerne vil undersøge, hvordan en lærer benytter sig af læremidlet i en undervisningssituation. Vi benytter os af en deltagende observation, i og med at vi er til stede i lokalet rent fysisk. Det skal noteres, at dette kan have en indvirkning på vores empiri, da vores tilstedeværelse kan have en indflydelse på eleverne, på trods af at vi ikke er deltagende (Mottelson & Muschinsky, 2021 s. 130-131). Vi har valgt ikke at være aktivt deltagende, da vi gerne vil mindske den indflydelse som vores tilstedeværelse har på klasseværelset. Vi vil ikke risikere at påvirke klassen mere end højst nødvendig, da vi dermed kan risikere, at vores empiri vil være misvisende (Mottelson & Muschinsky, 2021 s. 132-132). For at dokumentere og kvalificere vores observation, har vi på forhånd lavet et observationsskema (se bilag 2). Dette er med til at sikre en kvalificeret og fokuseret observation, hvori vi kigger på læremidlets brug i undervisningen, og ikke blot iagttager alt hvad der sker i klasseværelset. Vi er dog forberedt på at vurdere uventede situationer, som kan opstå (Mottelson & Muschinsky, 2021 s.131-133).

5.3 Begrebsafklaring

I dette afsnit vil vi forklare nogle af de mange begreber, som bliver brugt i denne opgave.

Læremidler kan inddeles i tre kategorier: funktionelle, semantiske og didaktiske læremidler. Funktionelle læremidler er tavler, linealer og så videre, det er værktøjer som støtter læringen eller læringssituationen. Semantiske læremidler er ting, som ikke tænkt ind med en læringssituation for øje, da de blev skabt, og det kan være en avisartikel eller et billede af en familie. Så er der didaktiske læremidler, som er skabt med læringssituation for øje, hvor der har været didaktiske overvejelser i processen under skabelse af læremidlet, og historiegrundbøger er didaktiske læremidler (Kragholm, Knudsen & Wulff, 2021 s 173).

Vi har igennem denne opgave lænet os op ad den tyske professor i pædagogik Wolfgang Klafki i vores vurdering af læremidlet Historie 9. Dette har vi gjort, fordi Klafki giver os værktøjer til bedre at vurdere læremidlet, og hvorvidt det er relevant i den danske skolekontekst i dag.

Klafki har udviklet fem grundspørgsmål, som kan bruges til at udvælge fagstof i en almen didaktisk sammenhæng. De fem grundspørgsmål er Emnets eksemplariske betydning, Indholdets nutidsbetydning for eleverne, Indholdets fremtidsbetydning for eleverne, Strukturen i det valgte indhold og Tilgængelighed i undervisningen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 143). Som lærer kan man benytte sig af disse spørgsmål til at vurdere et læremiddel i udvælgelsesprocessen, og vi vil i vores læremiddelanalyse benytte os af netop disse spørgsmål til at vurdere læremidlet.

Wolfgang Klafki arbejder også med et begreb, som hedder epokale nøgleproblemer, som er problemer, der er typiske for den tid vi lever i, og som Klafki mener skal fylde en tredjedel af undervisningen, da det er noget, vi skal løse i fremtiden, og man på sigt skal kunne overdrage ansvaret til de yngre generationer. Det er derfor skolens opgave at oplyse eleverne omkring disse problemer, så de kan få en indsigt i problemet og arbejde mod løsningsforslag (Graf, 2018, s. 60-61).

6. Læremiddelanalyse

Vi vil i dette afsnit lave en læremiddelanalyse af Historie 9, idet vi først vil give overordnet analyse af læremidlets indhold, udtryk og hvordan det fungerer i forlængelse af lovgivningsmæssige faghæfte.

Det er vigtigt at pointere, at Historie 9 er et læremiddel, som er udarbejdet med henblik på at opfylde fællesmålene i det gamle faghæfte i historie, 2009, men vi vurderer det i forlængelse af det nye faghæfte fra 2019. Dette gør vi, da læremidlet stadig er i brug i folkeskolen i dag, og vi vil derfor kigge nærmere på, om læremidlet i denne forbindelse stadig er relevant, og om det lever op til de nuværende mål i det nye faghæfte.

7. Forklaring af læremiddelanalysen

Vi vil i dette afsnit beskrive, hvad en læremiddelanalyse er, og hvad den indeholder.

Læremiddelanalyse er et bredt begreb, og i denne opgaves sammenhæng fokuserer vi på analyse af et didaktisk læremiddel. Der er mange områder i læremidlet, der kan analyseres,

herunder udtryk, indhold og aktivitet (Pietras & Poulsen, 2016 s. 185-187). Udtryk handler om den visuelle del af læremidlet, hvordan tekst, billeder og farver er sat op, og hvorvidt læremidlet er tilgængeligt for eleverne, det vil sige hvor nemt er det at orientere sig i læremidlets kapitler og delemner (Pietras & Poulsen, 2016 s. 185-187). Indholdet har fokus på teksten i læremidlet, hvad teksten handler om, og hvilke billeder og grafiske illustrationer, der er valgt (Pietras & Poulsen, 2016, s. 185-187).

Aktivitet omhandler elevernes arbejde med læremidlet, hvordan opfordrer læremidlet til at der skal arbejdes med det, hvilke opgaver bliver der stillet til eleverne i læremidlet (Pietras & Poulsen, 2016, s.185-187).

Udover udtryk, indhold og aktivitet kan man yderligere kigge på progressionen i læremidlet. Dette omhandler læremidlets udvikling i forhold til blandt andet registerkontinuumet, som beskriver, hvordan udviklingen af sproget bevæger sig fra et mere alment og dagligdags sprog til et mere specialiseret og abstrakt sprog med flere fagord (Kragholm Knudsen & Wulff, 2021, s. 18-19; Pietras & Poulsen, 2016, s. 185-187).

Vi vil i vores analyse hovedsageligt fokusere på læremidlets indhold og aktiviteter. Vi kommer kort ind på læremidlets udtryk og tilgængelighed, men dette er ikke noget, vi har et stort fokus på. Vi vil yderligere analysere læremidlet ud fra faghæftet for historie.

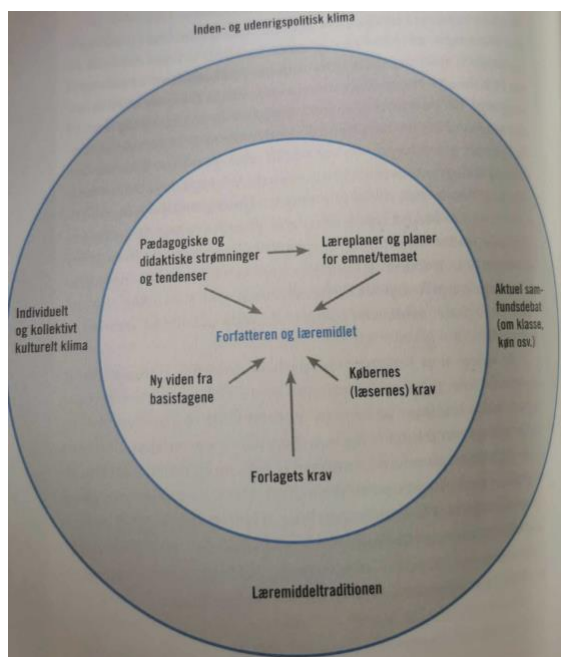
7.1 Værktøjer til læremiddelanalysen

Som nævnt i indledningen er vores tids folkeskole fyldt med læremidler fra mange forskellige forlag og andre virksomheder, og 58 % af adspurgte lærere i historiefaget benytter sig af enten en grundbog eller en portals rækkefølge i forhold til planlægning af undervisningen (Rambøll, 2015). På baggrund af den information, kan det forudsættes, at læremidlerne har en stor indflydelse på både undervisningen samt elevernes faglige udvikling. Det er vigtigt, at man som lærer i en vis grad stiller sig kritisk overfor læremidlet og analyserer dette, da der er en vis grad af direkte og indirekte påvirkninger fra aktører og strukturer (Ammert, 2011: Pietras & Poulsen, 2016, s. 182). I Danmark er der heller ikke kontrol over læremiddelproduktion, hvor der i andre europæiske lande findes en kommission, som vurderer læremidlets faglighed og dets overensstemmelse med læreplaner og brugbarheden i undervisningen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 182). Dette medfører, at det i sidste ende vil være efterspørgsel fra undervisningsministeriet, skolerne og lærerne, eller måske den på grund af en aktuel samfundsdebat, som er med til at afgøre, hvilke emner fremtidige læremidler kommer til at omhandle. Eftersom produktionen af læremidler i Danmark i høj grad er privatiseret, så er der

et økonomisk incitament, og uden en kommission behøver det ikke nødvendigvis at blive udarbejdet i overensstemmelse med de gældende fælles mål (Pietras & Poulsen, 2016, s. 182).

Det vil sige, at i sidste ende vil det være efterspørgslen fra undervisningsministeriet, skolerne eller sågar lærerne, der er med til at afgøre, om et læremiddel bliver produceret, og om det bliver udarbejdet i overensstemmelse med den gældende læreplan eller ej (Pietras & Poulsen, 2016, s. 182).

Da der som nævnt ikke er kontrol over læremiddelproduktion i Danmark, og da det kan være op til den enkelte lærer at vurdere læremiddel, kan det være nødvendigt at kigge på, hvordan læremidlet er blevet produceret for at kunne vurdere, om det lever op til hensigten, som det blev skabt ud fra. Dette kan vi blandt andet bruge Niklas Ammersts model over læremidler til at undersøge nærmere (Ammert, 2011; Pietras & Poulsen, 2016, s.180).



Figur 1 (Pietras & Poulsen, 2016, s.180)

Ifølge Niklas Ammersts model findes der en ydre sfære, som han kalder inden- og udenrigspolitiske klima, som er med til at påvirke de andre elementer i modellen. I vores tilfælde er det Israel-Palæstina konflikten, som udgør den ydre sfære. Den midterste sfære består af Individuelt og kollektivt kulturelt klima, som spiller sammen med det, der betegnes som aktuel samfundsdebat, hvilket skal tolkes som debatter, som finder sted under selve produktionen af læremidlet (Pietras & Poulsen, 2016, s. 180-182). Den inderste sfære i modellen har et fokus på aktører såsom forfatterne og andre faktorer, som har en

direkte påvirkning på udarbejdelse af læremidlet (Pietras & Poulsen, 2016, s.180-182). Vi har i den forbindelse interviewet 2 af forfatterne bag læremidlet, eftersom de har haft en direkte påvirkning på læremidlet, og vi ville gerne have indsigt i, hvad deres tanker har været.

8. Analyse med udgangspunkt i Klafki

Hele kapitlet omhandler Israel og Palæstina konflikten, og den bliver dækket ud fra mange forskellige vinkler. Efter Hamas angreb Israel 7. oktober 2023, har emnet igen været at se i den samfundsmæssige debat, og det er et emne, der deler vandene (Frost, 2023). Der er derfor en stor sandsynlighed for, at eleverne allerede inden arbejdet med læremidlet har stiftet bekendtskab med nogle af de problematikker, som er at finde, og det kan være med til at øge interessen for at arbejde med emnet, da det er noget, som ligger tæt på og er en del af deres livsverden (Knudsen & Knudsen, 2016).

I en rapport udgivet af Historielab, bliver det påvist, at des længere væk et historisk emne er rent tidsmæssigt fra elevernes samtid, des mindre interessant bliver det for dem. Et emne som Israel - Palæstina, som netop nu har en stor indflydelse på mange elever og deres medmenneskelige retfærdighedssans, er noget, som vil vække en interesse hos eleverne, da det har betydning for deres samtid (Knudsen & Knudsen, 2016).

Vi vil nu vurdere læremidlet ud fra Klafkis fem grundspørgsmål for vurdering af relevant didaktisk stof.

8.1 Emnets eksemplariske betydning:

Israel - Palæstina konflikten har en eksemplarisk betydning, i form af at konflikten er så kompleks, at det giver mulighed for at arbejde med mange forskellige historiefaglige problemstillinger, men det åbner også op for et nøgleproblem, som er konflikter i en moderne verden, og hvordan man håndterer dem i verdenssamfundet. Det giver yderligere eleverne mulighed for at forstå nogle af de mange lag, som findes i en konflikt, og dermed kan det lægge op til at arbejde med andre konflikter og dykke ned i dem. Den læring, der ligger heri, gør, at eleverne eksempelvis kan arbejde frem mod et løsningsforslag på den igangværende konflikt. Der er igennem arbejdet med Israel - Palæstina konflikten en mulighed for at arbejde med autentiske førstehåndskilder fra begge sider, og dermed er der mulighed for at afprøve analysemetoder.

8.2 Indholdets nutidige betydning for eleverne

Konflikten mellem Israel og Palæstina er blevet et aktuelt emne i den danske samfundsdebat efter Hamas angreb på Israel 7. oktober 2023 (Grøndahl et al., 2023; Wismann, 2023). Med den relativt nye udvikling i konflikten, ser vi ikke, at de modstridende parter i konflikten nærmer sig en langvarig fred i den nærmeste fremtid. Samtidig med udviklingen i selve Israel og Palæstina, har den også påvirket det danske samfund og vores samfundsdebat. Dette ses blandt andet ved, at der florerer meget stærke holdninger om konflikten særligt på de sociale medier, hvor der ifølge en artikel fra tv2 er blevet flere ekstreme holdninger siden angrebet 7. oktober (Wismann, 2023). Derudover er det kommet frem, at nogle børn og unge føler, at de skal vælge side i konflikten, idet de udsættes for holdninger fra blandt andet videoer på de sociale medier såsom på det sociale medie TikTok (Simonsen, 2023). På baggrund af dette kan det tolkes, at konflikten mellem Israel og Palæstina har en meget nærværende tilstedeværelse hos de danske folkeskoleelever og kommer til at have det i den nærmeste fremtid.

8.3 Indholdets fremtidige betydning for eleverne

Den fremtidige betydning for eleverne i forhold til konflikten mellem Israel og Palæstina er, at det ikke lader til at stoppe inden for de kommende år. Det kan derfor forudsættes, at eleverne i fremtiden vil være nødsaget til at forholde sig til konflikten, på den ene eller den anden måde. Dette skyldes, at Danmark og de danske folkeskoler underviser både jøder med Israelsk baggrund og muslimer med palæstinensisk baggrund. Dette medfører derfor, at eleverne, for at kunne deltage i en samfundsdebat, skal have den fornødne viden. Historiefaget vil yderligere kunne hjælpe eleverne med at navigere i, hvad de to modparter udsender af nyheder til omverdenen. Både i form af erindrings politiske opråb samt propaganda. Ifølge Christian Hall (Personlig kommunikation, 13. oktober 2023, se bilag 8), forfatteren af læremidlet, har dette også være intentionen

“Intentionen med at inddrage konflikten har været et ønske om at give danske elever i udskolingen et oplyst grundlag at forholde sig til konflikten i Israel og Palæstina på. “

- Hall (Personlig kommunikation, 13. oktober 2023, se bilag 8)

Det giver også en baggrundsviden for at kunne forstå det geopolitiske klima i fremtiden og konfliktens tilhørsforhold, som eleverne også bliver påvirket af i deres fremtid.

8.4 Struktur

Læremidlet er organiseret i en kronologisk struktur, idet det indleder med historien om to drenge og en overfladisk gennemgang af begivenhederne i det område, der i dag er kendt som Israel og Palæstina fra Romerriget til 1940'erne (Hall, 2009, s. 52-60). Herefter begynder det første af fem delområder, Delemne 1, der undersøger begivenhederne, der førte til oprettelsen af staten Israel, samt de første år af Israels historie (Hall, 2009, s. 61-66). Delemne 2, med titlen "En upopulær nabo: Israel i krig." der dækker den næste periode i Israels historie, især årene fra 1952 til cirka 1967. Delemne 3 fokuserer derefter på begivenhederne i 1973 og oliekrisen. (Hall, 2009, s. 73-78),

Delemne 4, med titlen "De Palæstinensiske flygtninge," har derimod et lidt anderledes fokus ved at undersøge situationen for flygtningene fra Palæstina (Hall, 2009, s. 79-85). Dette delområde arbejder diakront med flygtningeproblematikken og omhandler ikke kun Israel - Palæstina konflikten, men også migrationen til Danmark, og det omtaler år som 1949 samt 2005, hvilket skaber en forbindelse på tværs af tidsperioder (Hall, 2009, s. 79-85).

Delemne 5 følger en kronologisk struktur og begynder, hvor delemnet 3 slutter, dvs. med begivenhederne i 1977-1978. Dette delområde strækker sig op til 1990'erne og fokuserer på fredsprocessen mellem Israel og Palæstina (Hall, 2009 s. 86-92). Det sidste delområde, "Hvad skete der videre" (Hall, 2009, s. 93) kortlægger begivenhederne fra 2000 og frem til 2008-2009, hvor læremidlet selv blev udgivet (Hall, 2009, s. 93 til 95). På en overordnet måde er læremidlet struktureret kronologisk. Med hvert delemne afslutter tidsmæssigt hvor det næste begynder, dog med undtagelse af delemne 4, hvor hvert delemne der fokuserer på et specifikt emne og tilhørende kildeopgaver.

8.5 Tilgængelighed i undervisning

Da emnet både går langt tilbage i historien og stadigvæk pågår, findes der et mangfoldigt udvalg af kilder, herunder videoklip og podcasts, der kan supplere det allerede omfattende materiale, hvor skriftlige kilder og billeder benyttes.

Læremidlet indleder med en historie om to drenge, der er omtrent samme alder som elever i 9. klasse og deler nogle af de samme interesser, som man ville forvente hos en gennemsnitlig dansk 9. klasse elev. Dette gør indholdet mere relaterbart for eleven. Det viser også, at læremidlet forsøger at gøre emnet mere interessant ved at fokusere på betydningsfulde begivenheder i hvert delområde og i visse tilfælde referere til Danmark. Layoutet er beriget med mange billeder relateret til teksten, hvilket giver eleverne flere repræsentationsformer at støtte sig til og dermed fremme læseforståelsen (Christensen, 2021 s.189).

Ud over de fem grundspørgsmål af Klafki, der kan bruges til at vurdere emnets relevans, beskæftiger Klafki sig også med det, der kaldes epoketypiske nøgleproblemer. Klafki nævnte selv otte nøgleproblemer (Pietras & Poulsen, 2016, s. 145). Vi vil ikke gå ind i alle otte, men vi fremhæver fire, som vi finder relevante: Spørgsmålet om fred i verden, Spørgsmålet om nationalitet specifikt kultur i forhold til det internationale og Den globale interkulturalitet, og Forholdet mellem i-lande og u-lande (Pietras & Poulsen, 2016 s.144). Spørgsmålet om fred er meget relevant i denne konflikt, da det internationalt er forsøgt at løse konflikten og skabe fred, og ifølge Klafki er fred noget, som menneskeheden skal stræbe efter at opnå eller opretholde (kilde mangler her).

8.6 Opsummering

For at skabe et overblik laver vi her en opsummering af det, som vi mener, er de vigtigste pointer, som vi har samlet ud fra Klafkis fem grundspørgsmål.

Emnets eksemplariske betydning:

Israel - Palæstina konflikten er eksemplarisk, da dens kompleksitet åbner for at arbejde med forskellige historiefaglige problemstillinger. Konflikten illustrerer nøgleproblemer vedrørende konflikthåndtering i en moderne verden, hvilket giver eleverne indsigt i lagene af en konflikt og mulighed for at forstå andre konflikter.

Nutidig betydning for eleverne:

Konflikten påvirker samfundsdebatten i Danmark, især efter angrebet i oktober 2023. Stærke holdninger flourer på sociale medier, og nogle unge føler sig presset til at tage parti. Konflikten er nærværende for danske folkeskoleelever og forventes at fortsætte med at påvirke dem.

Fremtidig betydning for eleverne:

Konflikten forventes ikke at afsluttes inden for de kommende år, og da Danmark huser både jøder med israelsk baggrund og muslimer med palæstinensisk baggrund, vil eleverne sandsynligvis fortsat skulle forholde sig til konflikten. Historiefaget giver dem nødvendig viden til at deltage i samfundsdebatten og navigere mellem erindringspolitik og propaganda.

Struktur:

Læremidlet er kronologisk opbygget med fem delområder, der fokuserer på specifikke emner og tilhørende kildeopgaver, hvilket giver en systematisk tilgang til forståelsen af konflikten.

På baggrund af dette er vores faglige vurdering, at emnet, omend det er kontroversielt og kan kreere en kontrovers fra forældre samt elever, er superrelevant for elever i den danske folkeskole. Det er vigtigt, at man lærer at snakke om det, da det er en kompleks og debatteret konflikt.

9. Læremiddel ud fra fælles mål

I faghæftet for historie 2019 findes der 3 overordnede kompetenceområder med tilhørende færdigheds- og vidensområder og -mål. Vi har udvalgt Kildearbejde & Kronologi og sammenhæng, og deraf har vi udvalgt 5 færdigheds- og vidensområder og -mål, som vi vil holde læremidlet op imod, for at undersøge hvordan det lever op til de krav, som der er til undervisningen i dag.

9.1 Kildearbejde

I faghæftet for historie er der kompetenceområdet kildearbejde (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019 s 31 - 32), og her skal eleverne opnå kompetencer, som gør eleverne i stand til blandt andet at analysere kilder, forholde til kildekritisk til dem og kunne udvælge relevante kilder i forhold til historiske problemstillinger (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019 s 31 - 32). Vi vil her kigge på, hvordan læremidler arbejder med kompetenceområdet, kildearbejde og færdigheds- og vidensmål, kildeanalyse samt sprog og skriftsprog (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 14).

9.1.2 Sprog og skriftsprog

Vi vil nu kigge nærmere på, hvad læremidlet bringer i spil i forhold til videns- og færdighedsområdet sprog og skriftsprog, dette står skrevet i faghæftet som “Eleven kan målrettet læse historiske kilder og sprogligt nuanceret udtrykke sig mundtligt og skriftligt om historiske problemstillinger” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 15).

Eleverne bliver læremidlet igennem mødt af diverse kildeopgaver, disse opgaver har forskellig karakter i forhold til deres indhold, men fælles for alle kildeopgaverne er kilden selv. Eleverne skal ved at analysere kilden svare på de spørgsmål og problemstillinger, der er blevet opsat, og på den måde skal de opnå at kunne “målrettet læse historiske kilder og sprogligt nuanceret udtrykke sig mundtligt og skriftligt om historiske problemstillinger” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s.15). Fagmålet lægger derfor op til, at eleverne via læremidlet skal være i stand til at udtrykke sig både skriftligt og mundtligt om den historiske problemstilling, der er stillet ud fra den tilhørende kilde. Denne kompetence er der rig mulighed for at få trænet, da læremidlet indeholder 30 kilder, som kan benyttes i undervisningen. Det er dog i sidste ende op til læreren at sørge for, at eleverne både udtrykker sig mundtligt og skriftligt omkring kilderne, dette kommer en af medforfatterne til læremidlet Jens Aage Poulsen ind på her:

“... som dels giver bare en meget kort introduktion til, hvordan man kan arbejde med kilder, men der er ikke taget stilling til, hvordan man skal eller bør arbejde. Det mener vi er op til lærerne at afgøre hvordan han organiserer klassen. Om det skal være gruppearbejde eller individuelt” - Jens Aage Poulsen, (Personlig kommunikation, 10. oktober 2023, se bilag 7).

Dette citat henviser også til lærervejledningen, som vi vil komme længere nede i opgaven. Men som det fremgår af citatet, lægger læremidlet op til, at det er op til den enkelte lærer at vurdere, hvordan man bedst arbejder med kildeopgaverne. Dette kan ske på individuel basis, og det er op til læreren at afgøre, hvad der udgør den mest hensigtsmæssige tilgang for hver enkelt kilde, samt om evalueringen skal foregå skriftligt eller mundtligt.

Læremidlet stiller kilderne og tilhørende opgaver til rådighed for lærere og elever, men det søger ikke aktivt at påvirke, hvordan læreren skal håndtere kilderne. Dette giver lærerne fleksibilitet til at tilpasse undervisningen efter deres egne pædagogiske overvejelser. Dette kan der ses et eksempel på i kilde 6 (bilag 4) i læremidlet, her er der to beskrivelser af seksdageskrigen, et Israelsk og et Palæstinensisk perspektiv. Det er vores faglige vurdering, at den kilde ville kunne lægge op til at arbejde med kildekritiske begreber såsom ophavsmand. Vi ser derfor løbende gennem læremidlet, at kilderne lægger op til eleverne, skal arbejde med kildekritiske begreber, vi ser dog ikke at kildeopgaverne formår at implementere dette. Noget vi dog bemærker, er at kilderne primært består af tekst og billeder. Eleverne vil derfor ikke støde på andre former for kilder, såsom film, lyd, genstande og bygninger, selvom disse også kan betragtes som kilder, vi må dog erkende, at det kan være udfordrende at inkludere alle disse elementer i en fysisk bog. (Pietras & Poulsen, 2016 s. 189). Dog skal det nævnes, at der en enkelt gang bliver henvist til en sang, som eleverne skal læse og analysere.

9.1.3 Kildeanalyse

I dette afsnit vil vi fokusere på kildeanalyse, der står i faghæftet: "Eleven kan udvælge kilder til belysning af historiske problemstillinger" og "eleven har viden om kriterier for søgning af kilder" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s 14). Dette afsnit vil derfor primært fokusere på kilder opgaverne og dertilhørende kilder i læremidlet.

Der er som nævnt tidligere 30 kilder i kapitlet, og de tilhørende kildeopgaver. Eleverne bliver gennem arbejdet med materialet bedt om, hvad der kan have været årsagen til, at det var vigtigt for Israel at erobre Golanhøjderne. Der er givet spørgsmål til kilderne ud fra problemstillinger, som læremidlet har givet eleverne, dette ses eksempelvis på bilag 3. Her står der "Hvad kan have været årsagen til, at det var vigtigt for Israel at erobre Golanhøjderne?." (bilag 3) Eleverne skal så bruge de dertilhørende kilder, 7 og 8, til at besvare problemstillingen. Men eleverne skal ikke selv udvælge kilderne til nogen af kildeopgaverne, dette lever ikke op til faghæftet, da eleverne ikke har en aktiv rolle i at finde kilder og udvælge dem. Dog ligger de fleste

kildeopgaver ikke op til at arbejde med ophavet til kilderne ud fra vores vurdering, og det er op til læreren selv at få bragt det i spil. På side 99 i læremidlet (bilag 4), er der en opgave til eleverne, hvor de selv skal udvælge kilder og forholde sig kritisk til dem samt læremidlet.

Ud fra kompetenceområdet kildearbejde, hvor der står “Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger“ (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019 s.14) kan man sige, at der igen er potentiale til, at eleverne vurderer hinandens løsningsforslag på de problemstillinger, som bliver præsenteret i kildeopgaverne. Dette er dog igen op til, hvordan læreren benytter sig af kildeopgaverne, da det som nævnt tidligere ifølge Jens Aage Poulsen (20) er meningen, at det er op til læreren selv at vurdere, hvordan der skal arbejdes med dem. Vores faglige vurdering, er derfor at der er en masse potentiale i læremidlet. Der mangler dog at eleverne ikke selv skal finde og undersøge kilder og de har dermed ikke mulighed for at leve op til anden fase i færdigheds- og vidensområdet kildeanalyse (Personlig kommunikation, 10. oktober 2023, se bilag 7).

9.1.4 Historiske problemstillinger og løsningsforslag

Faghæftet specificerer de vejledende kompetencer og mål inden for historiske problemstillinger og løsningsforslag, som forventes opnået af elever efter 9. klasse. Faghæftet foreskriver at “Eleven kan udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder” og “ Eleven har viden om metoder til udarbejdelsen af løsningsforslag” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s.15).

Faghæftet foreskriver dermed behovet for, at eleverne udvikler undersøgelseskompetencer ved at formulere præcise problemstillinger. Derudover opfordres eleverne til at erhverve metodiske kompetencer gennem selektiv identifikation og analyse af relevante kilder, der belyser de pågældende problemstillinger. Eleverne skal desuden demonstrere orienteringskompetencer ved at udarbejde og præsentere løsningsforslag (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 64).

Gennem kapitlet og de tilhørende kilder og kildeopgaver bliver eleverne ikke stillet over for opgaver, hvor de skal formulere deres egen historiske problemstilling, eleverne bliver heller ikke bedt om at komme med løsningsforslag på lidt større historiske problemstillinger. Det er ikke fordi eleverne ikke arbejder med problemstillinger, læremidlet har dog kun præsenteret dem for læremidlets egne konstruerede problemstillinger såsom “Hvad kan have været årsagen til den britiske regerings støtte til oprettelsen af et jødisk nationalt hjem?” (Hall, 2009, S. 66)

Dette spørgsmål skal de besvare ved brug af en kilde, de tidligere har fået givet gennem læremidlet.

Det skal dog pointeres, at det er plausibelt at bruge ovenstående eksempel til at lave en dybere analyse af de geopolitiske konflikter, som finder sted lokalt, globalt og regionalt i samtiden. Som vi tidligere har pointeret, har forfatteren af lærervejledningen Jens Aage Poulsen, netop været inde på at arbejde med kildeopgaverne er op til fortolkning, i og med at det er blevet designet på en måde, så det er op til den enkelte lærer at vurdere ud fra klassen, hvordan der skal arbejdes med dette (Personlig kommunikation, 10. oktober 2023, se bilag 7). I og med at der ikke er en didaktisk begrundelse for brugen af de individuelle kilder til kildeopgaverne, antager vi at dette kan blive overset af læreren.

Til sidst i kapitlet Israel-Palæstina: Konflikten uden ende, er der 2 sider, som omhandler mediernes dominans i skabelsen af historien (Hall, 2009, s.98-99). Her bliver der skabt en mulighed for, at eleverne kan arbejde med historiske problemstillinger og løsningsforslag, der er eksempelvis en opgave på side 99.

99 ISRAEL OG PALÆSTINA / KONFLIKTEN UDEN ENDE

AT ARBEJDE MED HISTORIE

MEDIER OG HISTORIE

Hvad kommer der til at stå i historiebøgerne om 10-20 år om begivenheder, der finder sted nu? Vil man kunne læse, at krigen i Afghanistan, som Danmark har deltaget i siden 2001, blev en succes, fordi den var med til at forhindre terrorisme og betød, at Afghanistan blev et demokratisk land? Står der, at krigen blev en flasko, at der blev mere terror, at Danmark og de andre NATO-styrker trak sig ud og efterlod et ødelagt Afghanistan i opløsning?

Det kan vi naturligvis ikke vide. Men én ting er sikkert, historiebøgerne vil hovedsageligt fortælle om begivenhederne, som de blev behandlet i nyhedsmedierne, da de fandt sted. I løbet af de sidste 100 år har det i stadig højere grad været nyhedsmedierne, der har »bestemt«, hvad der er blevet historie. Det er sket i kraft af massemediernes udvikling og stadig større betydning i folks dagligdag. Først var det aviserne, så radioen, siden TV og de sidste 10-20 år internettet.

En begivenhed skal helst være usædvanlig for at blive en god historie i nyhederne. Og i de seneste årtier, hvor TV er blevet et dominerende nyhedsmedie, skal historien også rumme spændende og gerne dramatiske billeder. Resultatet kan blive, at historien bliver noget fordrejet.

Et eksempel er historiebøger, der fortæller om unges liv omkring 1970. Her fylder ungdomsoprør, hippier, kollektiver, brug af hash og andre euforiserende stoffer osv. som regel meget, fordi det var det, medierne dengang fortalte om. Læseren af historiebogen kan så få det indtryk, at alle, der var unge omkring 1970, levede på den måde. Og det er forkert. Kun et lille mindretal deltog i ungdomsoprøret. Langt de fleste unge arbejdede, var i lære, gik i skole, gik til fest og levede i det hele taget et traditionelt ungdomsliv. Og dengang var der væsentligt færre unge, der havde prøvet at ryge hash, end der er i dag.

Medierne søger også efter de »gode« historier, når de fortæller om forholdet mellem israelere og palæstinensere. Her vælger man som regel dramatiske og blodige hændelser, hvor der er »gode« billeder til, såsom en palæstinensisk selvmordsaktion eller israelske fly, der bomber palæstinensiske beboelseskvarterer. Der fortælles sjældent om det samarbejde og de fremskridt, der også sker i området. Der er jo ikke drama og »gode« billeder eller TV-klip i fred!

- ★ Undersøg, hvilke historier aviserne over en periode har bragt om forholdet mellem israelere og palæstinensere. I hvilken grad er det overvejende positive eller negative nyheder? Artikler fra danske aviser tilbage fra begyndelsen af 1990'erne kan findes på <http://skoda.emu.dk>. For at bruge siden skal din skole dog have et log-in.
- ★ I grupper kan I registrere, hvilke historier nyhederne i DR og TV-2 har bragt (fx i 17-10 dage). Du kan finde nyhedsudsendelserne på TV-stationernes hjemmesider: DR: www.dr.dk/Nyheder/ TV-2: <http://nyhederne.tv2.dk/> Her kan du også finde oplysninger om, hvor lang tid de enkelte indslag varer.
- ★ Kategoriser indslagene i (A) eller (B), og noter hvor lang tid de enkelte indslag varer.
A: Historier om ulykker, drama, krise, kriminalitet, krig, vold osv?
B: Historier om aftaler om fred, fremgang og andre positive ting?
- ★ Forestil jer, at I om 20 år skulle skrive en historiebog om jeres samtid, og at I også vælger indholdet ud fra, hvad der har været behandlet i medierne. Hvilke emner ville bogen indeholde?
- ★ Lav en liste over emner, som I kender fra jeres samtid, og som I mener også burde være med i historiebogen.

▲ En historie med drama og billeder, der er velegnet til de moderne medier. I 2003 bringer en selvmordsterrorist fra Hamas en bombe til sprængning i en bus i Jerusalem. 16 dræbes, og mere end 100 bliver såret.

Figur 2 (Hall, 2009, s. 98-99).

Eleverne skal, som det kan ses på billedet, arbejde med nyhedskilder. De skal selv undersøge og vurdere, hvad disse nyhedskilder omhandler og samtidig komme med løsningsforslag til, hvordan man kunne opbygge en ny historiebog til folkeskolen, med udgangspunkt i hvad de

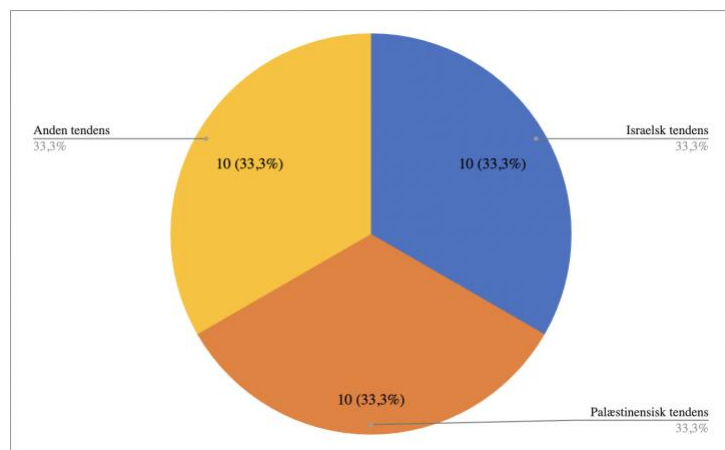
ser i nyhederne. Dette giver eleverne mulighed for at forholde sig kritisk til læremidlet, og de får muligheden for at vurdere læremidlet og forholde sig til, hvordan læremidlet formidler historie. Dermed vil denne opgave også bringe andre færdigheds- og vidensområder og mål i spil, så som kildeanalyse, som er blevet nævnt ovenfor. Det er dog vores faglige vurdering, at det ikke er noget, som finder sted i resten af kapitlet.

9.1.5 Udvalget af kilder

Vi vil i dette afsnit kort komme ind på de kilder, som er blevet udvalgt til læremidlet. Dette gør vi for at kigge på blandt andet kildernes tendens. Som vi nævnte tidligere i opgaven, så indeholder kapitlet Israel - Palæstina 30 kilder, som vi set nærmere på for at se, hvilken tendens kilderne har. Her fandt vi ud af, at læremidlet indeholdt kilder med israelsk, palæstinensisk, men også en neutral tendens, fra blandt andet internationale organisationer, der søger en langvarig løsning og dermed fred i området. Ifølge Gadamers hermeneutik, hvor forforståelse og fordomsfrihed spiller en central rolle, understreges vigtigheden af at nærme sig disse perspektiver uden forudindtagethed, idet man anerkender, at forståelsen af konflikten kan være påvirket af individuelle erfaringer og kulturelle baggrunde (Kornholt, 2019, s. 288).

Som det kan ses på billedet, så er der en ligevægt i kildernes synspunkt, der er simpelthen taget højde for, at eleverne ikke bliver udsat for polariserende/ekstreme synspunkter fra kun den ene side af konflikten, og dermed får en indgangsvinkel fra begge sider af konflikten.

Dette stemmer også overens med hensigten i læremidlet fra forfatternes side:



Figur 3

“Intentionen med at inddrage begge sider af konflikten var at undgå den ofte åbenlyse bias, som har præget fremstillingen af konflikten i læremidler til bl.a. gymnasiet. Ofte har fremstillinger som disse taget udgangspunkt i et israelsk perspektiv.”

- Christian Hall (Personlig kommunikation, 13. oktober 2023, se bilag 8)

Christian Hall, som er ekspert på området via hans mellemøstlige studier, har efter sit eget udsagn set en klar bias i læremidlerne på blandt andet gymnasierne. Han har derudover haft som et mål for læremidlet, at det ikke skal vælge side, men derimod sørge for at oplyse eleverne mest muligt om konflikten ved at påtage sig en neutral vinkel (Personlig kommunikation, 13. oktober 2023, se bilag 8).

9.2. Kronologi og sammenhæng

Det andet kompetenceområde vi kommer ind på, er kronologi og sammenhæng. Dette kompetenceområde fokuserer på at udvikle elevernes evne til at forstå og analysere historiske begivenheder i en kronologisk sammenhæng samt skabe sammenhæng mellem forskellige tidsperioder. Eleverne skal kunne anvende tidsbegrebet til at relatere begivenheder til hinanden (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 30-31).

Vi vil se nærmere på, hvordan læremidlet integrerer færdigheds- og vidensområde og mål inden for dette kompetenceområde. Vi vil fokusere på det lokale, regionale og globale, og Kronologi, brud og kontinuitet. Samtidig vil vi analysere, hvordan kompetenceområdet kildearbejde anvendes i konteksten af kronologi og sammenhæng, og hvordan læremidlet faciliterer forståelsen af historiske forløb (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 30).

9.2.1 Det lokale, regionale og globale

Faghæftet nævner disse vejledende færdigheds- og vidensområder og mål under det lokale, regionale og globale, som eleverne skal kunne efter 9. klasse. Vi kommer særligt til at kigge på “Eleven kan redegøre for konsekvenser af samspil mellem dansk historie og omverdenen” og “Eleven har viden om konsekvenser af samspil mellem dansk historie og omverdenen” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s.30). I læremidlet gør disse færdigheds- og vidensområder og mål sig gældende i delemne 3 af kapitlet om Israel - Palæstina. Delemnet omhandler oliekrisen, og her får eleverne mulighed for at undersøge og redegøre for de forandringer, der finder sted i forskellige geografiske rum, og dermed den mulige sammenhæng der er imellem dem.

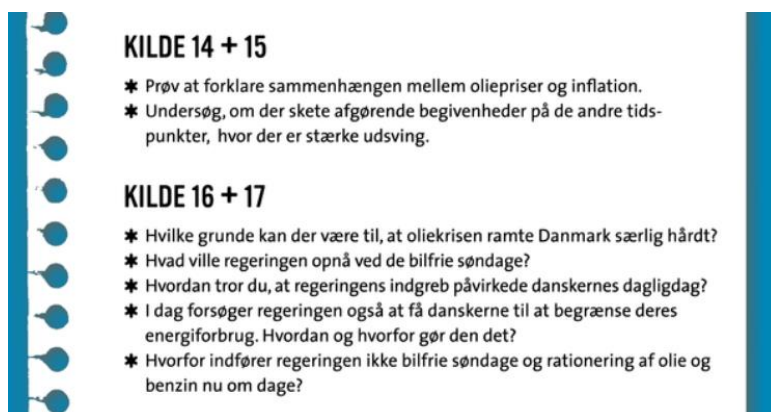
Delemnet starter med at give en indsigt i, hvordan og hvornår Yom-Kippur krigen startede, og hvordan OPEC (Organization of Petroleum Exporting Countries) udnyttede krigen til at indlede

en handelskrig, i form af at stoppe med at eksportere olie til lande, der støttede Israel, og hæve priserne af olie til store dele af den vestlige verden (Hall, 2009, s.50-55). Denne lokale/regionale konflikt havde dermed en konsekvens, der strakte sig globalt. Samtidig fik Yom-Kippur krigen en rolle i den kolde krig, da både USA og Sovjetunionen støttede hver sin side af krigen for at opnå en større indflydelse, og dermed blev krigen endnu en stedfortræderkrig under den kolde krig (Hall, 2009, s. 50-55). Eleverne bliver efterfølgende præsenteret for, hvordan oliekrisen, pludselig påvirker Danmark og den danske befolkning, hvilket kan tolkes som at lægge sig op ad færdigheds- og vidensområdet og målet for det lokale, regionale og globale. I læseplanen i faghæfte for historie kan man læse:

“Undervisningen på dette tredje trinforløb tilrettelægges, så eleverne arbejder med at undersøge og redegøre for mulige grunde til forandringer i forskellige geografiske rum og mulige sammenhænge imellem dem. ... hurtige forandringer som krige, og hvordan det påvirker samfund lokalt, regionalt og globalt.” - (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, 36-37)

Som citatet antyder skal eleverne arbejde med, hvordan forandringer som sker et geografisk sted i verden, får virkning for et andet geografisk sted i verden. Dette får eleverne viden om, da der blandt andet i læremidlet, er et helt afsnit, som omhandler, hvordan Danmark bliver påvirket under oliekrisen (Hall, 2009, s. 76) Det skal siges, at det ifølge citatet ikke er nok, at eleverne læser, de skal også arbejde undersøgende og redegørende.

Dette kommer blandt andet til udtryk i læremidlet i opgaven, som kan ses på billedet.



KILDE 14 + 15

- * Prøv at forklare sammenhængen mellem oliepriser og inflation.
- * Undersøg, om der skete afgørende begivenheder på de andre tidspunkter, hvor der er stærke udsving.

KILDE 16 + 17

- * Hvilke grunde kan der være til, at oliekrisen ramte Danmark særlig hårdt?
- * Hvad ville regeringen opnå ved de bilfrie søndage?
- * Hvordan tror du, at regeringens indgreb påvirkede danskernes dagligdag?
- * I dag forsøger regeringen også at få danskerne til at begrænse deres energiforbrug. Hvordan og hvorfor gør den det?
- * Hvorfor indfører regeringen ikke bilfrie søndage og rationering af olie og benzin nu om dage?

Figur 4 (Hall, 2009, s. 78).

Som opgaven i figur 3 viser, så skal eleverne blandt andet undersøge, om der er sket andre begivenheder, som har haft en konsekvens på olieprisen. Her skal eleverne altså selv undersøge, hvordan en lokal begivenhed kan have en global påvirkning. Deri vil de få sammenkoblet de færdigheder, som de har anskaffet sig under arbejdet med kompetenceområdet kildearbejde.

Derudover kan man se på kildeopgaverne på billedet, at eleverne skal redegøre for grunde til, at Danmark blev påvirket ekstra hårdt af oliekrisen, og hvilke konsekvenser det fik for den almindelige danskers hverdag. Vi antager dermed at læremidlet lever op til færdigheds- og vidensmålet, det lokale, regionale og globale (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 30).

9.2.2 Kronologi, brud og kontinuitet

Vi vil i dette afsnit benytte os af færdigheds- og vidensområdet kronologi, brud og kontinuitet, og dertil hørende mål til at analysere læremidlet.

Faghæftet nævner disse vejledende færdigheds- og vidensområder og mål:

“Eleven kan forklare hvorfor historisk udvikling i perioder var præget af kontinuitet og i andre af brud.” og “Eleven har viden om historisk udvikling.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 14) under kronologi, brud og kontinuitet, som kompetencer eleverne skal have efter 9. klasse.

Kapitlet “Israel-Palæstina: konflikten uden ende” har en kronologisk opbygning i sig selv og tager dermed eleverne med på en rejse fra Israels spæde begyndelse og op igennem konflikter, intriger og politiske kampe frem til 2008 (Hall, 2009, s. 57-98). Alt dette giver som nævnt i færdigheds- og vidensområde og mål eleverne mulighed for at tilegne sig viden: “... om begivenheders forudsætninger, forløb og følger.” og “... har viden om historisk udvikling.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s.14).

Eleverne bliver dermed præsenteret for brud og kontinuitet i området, hvor et brud kunne være, at Islam opstår som religion og derved muslimerne kommer til og overtager området, mens kontinuitet kunne være, at jøderne og de kristne fortsat lever i området efter islams udbredelse. Igennem læremidlet bliver Jerusalem for eksempel fremhævet som en by, hvor både kristne, jøder og muslimer lever side om side med hinanden (Hall, 2009 s. 57-60).

I forhold til kildeopgaverne er der få steder, hvor vi anser det som nævneværdigt, at eleverne arbejder med begrebet kontinuitet. Et af disse steder er side 66, hvor det formuleres: "Giv eksempler på grupper, der i dag er flygtet fra deres hjemlande." (Hall, 2009, s. 66). Eleverne opfordres her, som det fremgår af citatet, til at identificere en nutidig menneskegruppe, der er

på flugt. Det er plausibelt at dette skal ses som en opfordring til eleverne om at erkende, at der også i dag eksisterer flygtninge, hvilket historisk set har været tilfældet mange gange. Vores forståelse af opgaven indebærer dog en vis fortolkning, da hverken læremidlet eller lærervejledningen præsenterer de didaktiske overvejelser eller begrundelser bag opgavens udformning. Dette kommer blandt andet til udtryk i vores interview med en af medforfatterne, Jens Aage Poulsen.

“... Noget andet end vi har gjort i specielt dem fra de yngste klasser, hvor vi vendte tilbage til, at nu skulle der være sådan en didaktisk begrundelse for, at man gjorde, som man gjorde.” - Jens Aage Poulsen (Personlig kommunikation, 10. oktober 2023, se bilag 7).

Dette citat tydeliggør, at der mangler en klar didaktisk begrundelse for brugen af læremidlet, idet udviklerne kun har udarbejdet didaktiske retningslinjer og begrundelser i deres lærervejledning rettet mod de yngre klassetrin. Dette skaber generel usikkerhed for lærerne, der benytter sig af læremidlet, idet de har svært ved at afdække de underliggende didaktiske principper bag opgaverne. Selvom der refereres til begivenheder og forandringer, der kan betragtes som brud i teksten, bliver disse ikke eksplicit nævnt, og begivenheder som f.eks. oliekrisen i delemne 3 behandles blot som en fortsættelse af tidligere begivenheder. Dette efterlader tolkningsrum for eleverne angående opdagelsen af brud, uden at der findes tydelig støtte i hverken lærervejledningen eller selve læremidlet.

Det fremgår af vores vurdering, at eleverne ikke opfordres til at arbejde aktivt med kronologi, selvom de bliver præsenteret for kronologiske hændelser. Opgaverne knyttet til de forskellige delemner i kapitlet synes ikke at tilskynde eleverne til at undersøge eller etablere kronologiske sammenhænge ved at placere begivenheder i rækkefølge. Dette står i kontrast til faghæftets anbefalinger, der nævner evnen til at "sætte begivenheders forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng" som en vigtig kompetence (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 14). Derved går eleverne glip af muligheden for at udvikle denne færdighed, som faghæftet ønsker at fremme.

9.3 Opsummering af læremiddelanalysen

For at skabe et overblik har vi her lavet en opsummering, der samler op på vores faglige analyse samt vurdering af læremidlet, af vores vigtigste fund ovenfor. Læremidlet kommer rundt om alle fagmålene, læremidlets tilgang er dog mere tydeligt nogle steder end andre.

Inden for fag- og vidensområde og mål, sprog og skriftsprog ser vi dette. Gennem hele læremidlet præsenteres læreren og eleverne for kilder som der skal tage stilling til. Dette kan ske gennem læsning, fortolkning og analyse. I og med at det er en fysisk bog, så er der mangel på forskellige former af kilder. 29 ud af de 30 kilder er enten et billede eller en tekst. Kun en gang møder eleverne en anden form for kilde. Her vurderer vi at der er en mangel i læremidlet, i og med vi lever i en digitaliseret verden, hvor mange informationer kommer igennem podcasts og sociale medier.

Inden for færdigheds- og vidensområdet kildeanalyse, ser vi at eleverne får rig mulighed for at analysere kilderne ud fra kildeopgaverne og dertilhørende spørgsmål. Eleverne bliver dog ikke trænet i selv at finde og udvælge kilder ud fra historiske problemstillinger. Deres fagsprog bliver heller ikke trænet, da ingen af kildeopgaverne bruger fagsproget eller sætter fokus på det. Dog ligger enkeltvis af opgaverne op til at eleverne får arbejde med kildebegreber så som ophavsmand, som også bliver nævnt i lærervejledningen (Poulsen, 2014, s. 5). Det er derfor op til læreren at udnytte potentialet i kilderne.

Færdigheds- og vidensområdet historiske problemstillinger, kommer lidt i en forlængelse af det ovenstående, eftersom læremidlet heller ikke lægger op til at eleverne selv skal formulere og undersøge historiske problemstillinger. Her vurderer vi at læremidlet prøver at kompensere for opfyldelsen af færdigheds- og vidensområdet, ved at eleverne skal arbejde med læremidlets fremstillede historiske problemstillinger.

Læremidlet arbejder blandt andet med færdigheds- og vidensområdet Det lokale, regionale og globale, i delemne 3. Her skal eleverne arbejde med kildeopgaver, hvori de skal redegøre for hvordan Danmark blev ramt af oliekrisen, på baggrund af den regionale Yom-Kippur krig, Læremidlet kan derfor ses som at leve op til dette færdigheds- og vidensområde. Dog bliver der ikke arbejdet særlig meget med det.

Færdigheds- og vidensområdet Kronologi, brud og kontinuitet, bliver berørt lidt anderledes end de andre færdigheds- og vidensområder, ved at læremidlet her en kronologisk skrutur og at eleverne gennem læsning af læremidlet tilegner sig viden om begivenhederne og den

kronologiske rækkefølge af dem. Men eleverne bliver mødt af begreberne brud og kontinuitet og selvom nogle opgaver lægger sig op ad disse begreber, får eleverne ikke arbejdet med dem tilstrækkeligt.

Vores overordnede vurdering er at læremidlet gennemgår fagmålene og har en varieret tilgang til læring, men mangler diversitet i kildetyper, primært bestående af billeder og tekst. Der er mangel på træning i kildevalg og historiske problemstillinger, og lærerne må aktivt udnytte kildernes potentiale. Selvom læremidlet dækker færdigheds- og vidensområder som det lokale, regionale og globale samt Kronologi, brud og kontinuitet, kræver det mere fokus på elevernes aktive inddragelse og træning af fagsprog. En central pointe er, at det er op til læreren at udnytte det potentiale, som findes i læremidlet.

10. Lærervejlednings analyse

I dette afsnit vil vi gennemføre en kort analyse af lærervejledningen og på de fagdidaktiske overvejelser, der er indlejret i den. Vi vil desuden undersøge, hvordan vores analyse af lærervejledningen belyser dens indflydelse på læremidlet. Analysen vil også inddrage vores interview med forfatteren, Jens Aage Poulsen, for at kaste lys over sammenhængen mellem lærervejledningens fagdidaktik og læremidlet. Hertil skal det nævnes at læremidlet blev udgivet i 2009 hvorimod lærervejledningen først blev produceret og derefter udgivet i 2014.

Indledningsvis introducerer lærervejledningen centrale begreber, herunder kildebegreber som levn, beretning og ophavsmand. Der lægges vægt på vigtigheden af begrebet "ophavsmand," som defineres som kildens afsender eller den/de, der har fremstillet kilden (Poulsen, 2009, s. 5). Ligeledes fremhæves begreber som den fortalte tid, fortællertiden, og læse- og fortolkningstiden som nøgleelementer, som eleverne bør forstå og anvende (Poulsen, 2014, s. 6). Betydningen af at skelne mellem første- og andenhånds kilder samt primære og sekundære kilder understreges også (Poulsen, 2014, s. 6).

Videre præsenterer lærervejledningen en historisk udvikling af kildekritik inden for den historiske metode, som kulminerer i lærervejledningens eget didaktiske koncept, historisk tænkning. Det fremhæves, at eleverne ikke kun skal tilegne sig historisk viden, men også aktivt deltage som medproducenter af denne viden (Poulsen, 2014, s. 6). Et centralt argument ifølge lærervejledningen er læremidlets formål med at styrke elevernes kildekritiske færdigheder i en tid, hvor reflekterende og kompetent omgang med information er afgørende (Poulsen, 2014, s.

6). Lærervejledningen præsenterer desuden en analysemodel (bilag 6) til arbejde med kilder, herunder fokus på ophavsmand, levn, beretning, primær- og sekundær kilde. Dette er noget vi identificerede som en mangel i vores analyse af læremidlet, da det er et potentielt værktøj til arbejdet med kildearbejde, som går tabt. Vi bemærker der er en uoverensstemmelse mellem det omfattende metodeudbud i lærervejledningen og dennes begrænsede afspejling i læremidlet. Vi vurderer denne uoverensstemmelse som unødvendig, især med tanke på, at Jens Aage Poulsen udtalte følgende under vores interview "Undersøgelse fra Gyldendal har vist at lærerne sjældent læser lærervejledningen" (Personlig kommunikation, 10. oktober 2023, se bilag 7). Udtalelsen om denne undersøgelse, som blev udført inden udarbejdelsen af lærervejledningen og læremidlet, bekræfter vores forvirring over manglen på implementering af lærervejledningens indhold i læremidlet. Det undrer os, især når man overvejer muligheden for at inkludere analysemodellen i kildeopgaverne (bilag 3) for at styrke elevernes forståelse og anvendelse af begreber som ophavsmanden, som lærervejledningen eksplicit fremhæver (bilag 5 og 6).

Lærervejledningen tilføjer en baggrundsviden om kildernes ophav, og giver mulige svar til kildearbejdet for at vejlede læreren. Dog vurderer vi, at nogle løsningsforslag kan opfattes som det "rigtige" svar, hvilket potentielt kan misforstås, hvis man som lærer, ikke har en viden udover den baggrundsviden, som lærervejledningen tilbyder. Trods dette indeholder lærervejledningen også få forslag til det videre arbejde med kildeopgaverne, såsom at drøfte sejrherrens fotografering eller afbildning på erobrede områder, "Kilden kan bruges til at drøfte, hvorfor sejrherrene ofte lader sig fotografere eller afbilde på særlige steder i de erobrede områder, man kan inddrage andre eksempler der kan findes på internettet, fx:" (Poulsen, 2014, s. 20). Dette styrker koblingen til færdigheds- og vidensområdet om brud og kontinuitet og opmuntrer til dialogisk klasseundervisning for at forbedre elevernes verbale kompetencer inden for historiefaget. Dog er der mange kilder, som bliver beskrevet meget kort og ikke henviser til nogen bestemt arbejdsmetode. Her kan eksempelvis fremhæves det, som står under kilde 14 i faghæftet: "Kurven viser, hvordan prisen på olie var stabil og endda med en svagt faldende tendens fra 1940. Prisen steg voldsomt i 1973 og igen efter 1980. Prisstigning på olie i dag skyldes hovedsageligt, at udbuddet har svært ved at følge med efterspørgslen. verdenskendte olieklender er ved at være tømte." (Poulsen, 2014, s. 22)

Som man kan læse i citatet, bliver der ikke nævnt noget om, hvordan kilder kan skabe bedre forståelse hos eleverne eller udvide deres faglige kompetencer. Der nævnes kun, hvad kilden viser, og der gives en baggrundsviden for, hvordan prisstigninger på olie hænger sammen. Dette er selvfølgelig relevant viden, men giver ikke læreren de bedste forudsætninger for at

bruge kilder mest hensigtsmæssige, og dette går igen i mange af kommentarerne til kilderne. Lærervejledningen har dog også gode bud på, hvordan man kan benytte sig af kilderne til at styrke elevernes viden og kompetencer ud fra de tilgængelige kilder.

Vores faglige vurdering af lærervejledningen er, at den huser et omfattende repertoire af praktiske metoder og pædagogiske redskaber, som kan bruges til at arbejde med kilderne i læremidlet, derudover tilføjer lærervejledningen også en masse læringspotentiale i det videre arbejde med kilderne og med henvisninger til, hvordan eleverne kan benytte sig med den opnåede viden, og dermed bygge videre på de kompetencer og den viden, som de har akkumuleret.

11. Diskussion

Vi vil i dette afsnit diskutere nogle af de fund som vi har gjort os i vores analyse, Vi vil starte med at kigge på læremidlets erkendelsesformer, med et blik på brugen af den fiktive fortælling. Derudover vil vi kigge nærmere på læremidlets fagsyn, vores brug af Klafki i en moderne folkeskoles kontekst og til sidst vil vi diskutere om en læremiddels kommission er noget Danmark kunne have brug for. Vi vil prøve at være så objektive som muligt, men vores egen subjektive holdning vil komme til udtryk på baggrund af vores fagsyn.

11.1 Emotionel Erkendelse i Læremidlet gennem Fiktive Fortælling

Læremidlet starter, som det blev introduceret på s.35, ud med at fortælle om to drenge, som kommer fra hver deres familie, under overskriften "Et land, to historier" (Hall, 2009 s.54-55). Begge disse drenge bliver beskrevet, som drenge der går i skole, er på nettet, sammen med vennerne og hører musik. Dette gør, at eleverne bedre kan relatere sig til dem, og genkende noget af sig selv i dem. Ydermere fremstår emnet ikke så fremmed for eleverne, og de kan lettere få en forståelse og identificere sig med konflikten i Israel og Palæstina, som dette citat viser.

“Samtidig introducerede jeg to fiktive personer med hhv. jødisk og palæstinensisk baggrund for, at danske skoleelever lettere kunne identificere sig med konflikten. Dette stykke fiktion repræsenterede dermed også en ny tilgang til historieundervisningen, hvor det mere

positivistisk årstalsfokus og et svært tilgængeligt kildebegreb ofte fylder. Dog er resten af kapitlet udstyret med et væld af ”virkelige” kilder, så det opvejer den nævnte brug af fiktion.”

- Christian Hall (Personlig kommunikation, 13. oktober 2023, se bilag 8)

Som man kan læse i citatet, benytter forfatteren sig af fiktion i fortællingen om de to drenge (Hall 2009, s. 54-55). Dette kan ses som problematisk, da læremidlet er en fagbog. Man kan derfor forudsætte, at eleverne går ind med den forventning, at brødteksten i læremidlet ikke er skønlitteratur, men faglitteratur og man derfor kan stole på det, som står i fagbogen, er sandheden. Det kan dog modsat ses som værende i orden, da det er en introduktion til kapitlet og de bagvedliggende overvejelserne lå i at fange elevernes opmærksomhed og gøre dem interesseret i emnet. Forskning tyder derudover på, at desto tættere det historiske emne er på elevernes livsverden, desto mere relevant finder de det (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 13). Omvendt kan man argumentere for, at denne fortælling skaber en emotionel tilgang til undervisningen. Der er også en emotionel tilgang til historieundervisning, hvor man starter et nyt emne, som her er Israel - Palæstina konflikten, ved en fortælling, som gør, at de får en oplevelse ud af det, som de kan bruge til at skabe identifikationsmuligheder, som deri kan give en bedre forståelse for emnet, men også give mulighed for, at de kan udvikle sig selv gennem historie (Brinckmann, 2018, s. 55-57; Pietras & Poulsen, 2016, s. 198 - 199) Fortællingen har også andre potentialer indebærende, at den kan skabe spænding, skabe nysgerrighed, og dermed understøtte eleverne i deres interesse for at finde mere ud af de forhold, som gør sig gældende i historien og kan skabe grobund for fiktion (Pietras & Poulsen, 2016, s. 199). På den anden side kan der fremføres nogle pointer for at være kritisk mod brugen af fortællinger, ud over den pointe, vi allerede har fremført længere oppe. Et kritikpunkt af at bruge fortællingerne er blandt andet, at det dramatiske i fortællingen og det emotionelle får for stor betydning i forhold til det, som er historisk gyldigt (Pietras & Poulsen, 2016, s. 198) En anden kritik på fortællinger i læremidlet er, at fortællinger ofte prøver at fremme et mere harmoniseret billede og dermed prøver at mindske for store modsætninger (Pietras & Poulsen, 2016, s. 198). Dette ses blandt andet i starten af fortællingen, da de to drenge laver mange af de samme ting og har meget til fælles. Ingen af dem er derudover særlig religiøse, de håber begge på fred mellem konfliktens partnere (Hall, 2009, s. 54-55).

11.2 Læremidlets fagsyn

Læremidlet udtrykker ikke eksplicit, at det har et bestemt fagsyn. Der tages dog ifølge lærervejledningen udgangspunkt i *Thinking history* hvor det, ifølge lærervejledning, er meningen at eleverne ikke kun skal have første-ordens-viden overført fra bogen til eleven, men også selv skal arbejde gennem kilderne for at skaffe indsigt og på den måde selv bruge historie. Gennem arbejdet med kildekritik skal de kunne give eleverne mulighed for at bruge den kildekritiske kompetence ude på skolen og i deres hverdag (Poulsen, 2014, s. 6). Dette lægger sig op ad historiebrugsdidaktikken, da undervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden og eleverne skal lære at benytte sig af de opnåede kompetencer udover skolen og historiefaget (Kopp & Funch, 2022). Dog kan man argumentere at læremidlet benytter sig af det traditionelle historiefagsyn, da det har en stor del brødtekst, som er meget lukket, og denne brødtekst overfører viden om hvad der skete, hvordan og hvornår. Skolen og undervisningen fungerer dermed som et sted hvor viden blot overføres til eleven (Kopp & Funch, 2022 s. 36 - 37). Vi vil derfor argumentere for at brugen af brødtekst og denne type overførsel af viden, i dette tilfælde set i lyset af den pågældende situation, vil læne sig mere op ad historiebrugsdidaktikken, da Israel - Palæstina konflikten fylder meget i civilsamfundet i dag, og det derfor er en del af elevens livsverden. Yderligere kan der argumenteres for, at læremidlet i dag fylder mere i elevernes livsverden, da konflikten mellem Israel og Palæstina aldrig før har fyldt mere i medierne. Hvorimod da læremidlet udkom i 2009, var det ikke noget der fyldte i elevernes dagligdag, og det var ikke noget, som havde en betydelig rolle i elevernes livsverden. Det kan dog være svært at præcisere helt præcis hvilket fagsyn læremidlet benytter sig af, da vi kan identificere dele af det traditionelle og historiebrugsdidaktikken. Dog kan vi sige, at det ikke ligger sig meget om af historiefagdidaktikken, men mere af det traditionelle og historiebrugdidaktikkens fagsyn.

Noget vi særligt lægger mærke til, er afstanden mellem lærervejledningen og læremidlet, de styrker ikke hinanden og gør ikke hinanden bedre. De fremstår meget individuelle og ikke som en fælles enhed. De mange gode ideer, metoder og værktøjer fra lærervejledningen kommer ikke til udtryk i læremidlet. Vi ser her særligt på udtalelsen fra Jens Aage Poulsen, som vi havde med i analysen, (side 25), om at lærerne sjældent læser lærervejledningen, hvilket medfører at det går udover deres undervisning. Vi har dog ikke været i stand til at finde frem til den undersøgelse, som Jens Aage Poulsen henviser til. Vi har dog fundet frem til et blogindlæg fra folkeskolen.dk, som tydeliggør samme problematik (Ejersbo, 2017). I dette blogindlæg af Lisser Ejersbo henvises der til, at mange elever finder dele af undervisningen

meningsløs, da øvelser og opgaver mangler en forklaring på, hvorfor eleverne skal udføre den (Ejersbo, 2017). Set i lyset af dette, er vores faglige skøn, at der mangler en sammenhængskraft for lærervejledningen og læremidlet.

11.3 Klafki og de fem grundspørgsmål

Det andet emne, som vi vil tage op i vores diskussion, er vores brug af Wolfgang Klafki og hans grundspørgsmål, som han skabte i sidste halvdel af det 20. århundrede.

Vi vil argumentere for at Klafki, i en dansk skolekontekst, er eksemplarisk og tidløs, især set i lyset af, at den danske folkeskoles udvikling og tradition er dybt inspireret af blandt andre Wolfgang Klafkis dannelses teorier, netop fordi Klafkis klassiske dannelses teori forbinder faget med omverdenen, samt elevernes dannelse og myndiggørelse (Davidsen et al., 2019, s. 2 - 3). Med Klafkis dannelses teori og 5 grundspørgsmål, kan vi knytte dannelses temaer som medborgerskab, kritisk tænkning, demokrati, deltagelsesmuligheder, udvikling af elevernes autonomi, personlig udvikling, etc. til undervisningen, via det udvalgte læremiddel (Davidsen et al., 2019, s. 2 - 3). Der er dog også andre teoretikere, der har formuleret punkter, som man kan bruge til at udvælge stof til undervisningen, her kunne et eksempel være Christine Counsell, som har udformet punkter til netop historieundervisningen (Pietras & Poulsen, 2016; s 111-112). Hun kommer ind på de 5 r'er, som er Remarkable, Remembered, Resulted in change, Resonant, Revealing (Pietras & Poulsen, 2016; s 111-112) Counsell har mere fokus på, om det udvalgte emne er historisk betydningsfuldt, og har dermed ikke det samme dannelses aspekt som Klafki. Dog kan der argumenteres for, at hun er mere relevant at bruge end Klafki, da hendes fokus kun er på historie, hvoraf Klafki ser det fra et dannelsessyn (Pietras & Poulsen, 2016; s 141).

Vi mener dog, at undervisningen skal skabe sammenhæng mellem fag og omverden for derved at realisere forskellige dannelsespotentialer. Dette kan vi ved hjælp af de 5 grundspørgsmål indtænke i undervisningen. Dette kan vi gøre ved at bringe nuværende samfundsmæssige problemstillinger ind i undervisningen og dermed ind i historiefaget, eksempelvis med Israel - Palæstina konflikten. Her bringes elevernes globale bevidsthed i spil. Den eksemplariske undervisning skal, ifølge Klafki, sørge for at tage udgangspunkt i identifikationen af værdifulde eksempler, det vil sige, at undervisningen skal åbne op for, at eleverne får en større og mere almen forståelse af verdenen (Merete Wiberg, 2019, s. 156 - 158). Eleverne skal gennem

arbejdet med det udvalgte emne altså få begreber og orienteringspunkter, som de kan overføre til en bredere og kategorial forståelse af verden og eleven selv (Wiberg, 2019, s. 158 - 159). Derfor mener vi, at Klafkis 5 grundspørgsmål netop bidrager til denne udvælgelse af indholdet i fagene, da det kan hjælpe med, at man tydeligt udvælger stof som repræsenterer omverdenen. I forlængelse af dette kan vi netop kigge på, produktion af læremidler i Danmark, og hvilken kontrol der er med læremidler i Danmark.

11.4 Læremiddels Kommission i Danmark?

I Danmark findes der, modsat andre europæiske lande, ikke en læremiddels kommission, som undersøger og vurderer læremidlets faglige pointer, og hvorvidt det stemmer overens med fagets formål samt videns- og kompetenceområder og mål. Efter der i 2013 blev indført en ny lovgivning i forhold til tjenestetidsreglerne, oplever mange lærere, at de ikke har den fornødne tid til at forberede sig, og til selv at udarbejde didaktiske læremidler til undervisningen. Deraf er efterspørgslen på læremidler, som tilbyder en undervisningspakke med læringsmål, kildeopgaver og eventuelle forslag til løsninger og evaluering, steget (Pietras & Poulsen, 2016, s. 179 - 182). Vi vil her argumentere for fordelene og ulemperne ved brugen af disse færdigproducerede læremidler i Danmark, ydermere vil vi kigge på fordele og ulemper ved, at man i Danmark oprettede en læremiddels kommission.

Først vil vi tage et kig på, hvad vi fagligt vurderer til at være fordele og ulemper, som vi kan identificere ved brugen af forlags-producerede didaktiske læremidler i historiefaget. En af fordelene er, at brugen af disse læremidler kan være legitimerende for undervisningen, og det styrker fagets status. Bøger har eksempelvis et stift ydre, og giver dermed et indtryk af, at det er et rigtigt historisk værk (Pietras & Poulsen, 2016, s. 183). En anden fordel kunne være, at læremidlet er let tilgængeligt. Læreren skal altså ikke bruge tid og ressourcer på at producere et læremiddel til hvert undervisningsforløb, men kan blot undersøge markedet for læremidler, som passer til det behov, som søges dækket.

En tredje fordel kunne være, at et forlagsproduceret læremiddel kan komme med nye inputs, som læreren ikke selv havde tænkt på. Det kan dermed fungere som en inspirationskilde for undervisningen. En fjerde fordel kan være at læremidler bliver mere og mere digitale, en online portal som den Gyldendal eksempelvis tilbyder, kan bruges som supplerende læremidler for læreren, hvis de benytter sig af grundbogen. Derudover har læremidler den fordel, at de gennem deres didaktiske overvejelser kan komplementere lærernes undervisning og gennem deres visuelle fremstilling gøre undervisningen mere tilgængelig for eleverne.

forlagsproduceret læremidler giver også mulighed for en standardisering i form af at eleverne lærer det samme.

For at tage et kig på ulemperne, kunne en af disse være, at læreren ikke har det samme overblik over hvad læremidlet indeholder, eller om det indeholder fejlagtige informationer. Læreren skal altså stadig bruge tid på at sætte sig ind i læremidlet, ved at læse det og læse den dertilhørende lærervejledning, for at sikre at det er noget der kan bruges i undervisningen.

En anden ulempe kunne være, at det kan være svært for læreren at tage hensyn og differentiere undervisningen i en klasse, med elever der er svingende i niveau, hvis ikke læremidlet har en indbygget differentiering. Det kan dog også være en fordel for undervisningsdifferentiering, da læreren kan differentiere på mange måder, blandt andet ved at give eleverne forskellige mængder for det pågældende læremiddel.

En tredje ulempe er, at de forlags producerede læremidler ikke altid er tilpasset målgruppen, og der kan være en ensidig skildring af en begivenhed, som kan være uhensigtsmæssig for elevernes læring og dannelse, dette kunne eksempelvis være ved, at læremidlet skelner mellem os og dem og fremstiller en bestemt gruppe med et fjendtligt henseende.

Vi mener, at læremidler skal udarbejdes, med det formål at de formår at udfordre og støtte eleverne i deres læreproces. Vi mener dog også, at læremidler skal fungere som et godt redskab for læreren i deres fortsatte udvikling, da man i arbejdet som lærer er i gang med en livslang læring. Tidligere lektor på Professionshøjskolen UCC Bodil Nielsen talte på en konference i 2008 (Nielsen, 2009, s. 4), om kvaliteten i læremidler. Hun kommer blandt andet ind på, at læremidler skal udformes med henblik på, at de er tilpasset et givent klassetrins forudsætninger for, at det kan benyttes fleksibelt af læreren. Læremidlet skal tilbyde konkrete undervisningsmuligheder til læreren og lærervejledningen skal forklare forbindelserne fra de overordnede betragtninger om undervisning og læring til den praksis som læremidlet lægger op til (Nielsen, 2009, s. 4-5).

Der har tidligere været eksempler i Danmark på lærebogs- og læremiddels kommissioner, som havde til opgave at undersøge om læremidler levede op til bestemte krav. Dog er samfundet og skolen anderledes i dag end bare for 30 år siden. Skolemiljøet er et område som er præget af forandringer, det har vi blandt andet set i 2013 med ændringen i tjenestetidsreglerne og med skolereformen i 2014.

“Hyppige omstillinger er blevet et vilkår for skolen såvel som for andre dele af samfundet. Det vil hele tiden være læreres opgave at kende skiftende centrale og lokale mål og rammer og at udnytte det frirum, der er inden for rammerne, bedst muligt.“ Nielsen, 2009.

Som citatet skriver, skal lærerne og skolen samt læremidlerne tage højde for den omstilling, der er i folkeskolen og i de faglige mål. Dette kan på sin vis tale imod læremiddels kommissioner, da dette kan blive for tidskrævende, da læremidlet først skal producere, så vurderes af kommissionen, og derefter skal læreren vurdere om det passer ind i de rammer, som findes i den pågældende undervisningskontekst. Dog kan det her argumenteres for, at det kan spare tid hos den enkelte lærer, da de ikke skal vurdere om læremidlet lever op til fælles mål, da kommissionen har lavet denne vurdering. I dag findes der som nævnt ikke en læremiddels kommission i Danmark, og det er dermed det frie marked, der er med til at bestemme, hvilke læremidler der bliver produceret. Noget som vi tager højde for, er netop produktionen af læremidler i dagens Danmark. Dette foregår uden støtte fra regeringen og er dermed i høj grad privatiseret og baseret på udbud og efterspørgsel.

“... alle læremidler i dag, altså læremidler i Danmark. Det er en markedsvare der bliver produceret, det er udbud og efterspørgsel. Ligesom landmændene de får støtte, det gør læremidler ikke, der er heller ikke nogen kvalitetskriterier der bliver lagt ind over. Kan det sælges bliver det produceret” - Jens Aage Poulsen (Personlig kommunikation, 10. oktober 2023, se bilag 7).

Citatet hentyder til landbrugsstøtten, dette kunne være en mellemvej mellem at have en læremiddels kommission og lade det frie marked gå sin gang, da man gennem støtten kunne stille krav som skulle leves op til for at få den økonomiske støtte, dette vil vi dog ikke komme yderligere ind på i denne opgave. I forlængelse af dette, ser vi altså fordele og ulemper ved den læremiddelproduktion som der findes i dag. Fordelen ved en centraliseret tilgang, i form af en læremiddels kommission, til udvælgelse og udgivelse af læremidler er, at det tilbyder større muligheder for skoler og kommuner at vælge læremidler, der bedst passer til deres specifikke profil. En yderligere fordel er, at denne tilgang muliggør hurtig produktion af læremidler som respons på samfunds- og skoleforandringer.

Ikke desto mindre er der ulemper ved denne centralisering, idet det kan blive komplekst og uoverskueligt at navigere mellem det omfattende udbud af læremidler for at finde det mest hensigtsmæssige. I lyset af disse overvejelser vil vi nu opsummere og fremlægge vores faglige

vurdering af fordelene og ulemperne ved at etablere en læremiddels kommission i nutidens Danmark.

Fordele inkluderer kontrol over læremiddels udgivelser, sikring af konstant kvalitet i overensstemmelse med fagmålene samt standardisering og kvalitetskontrol. Dette frigør lærernes tid fra vurdering af læremidler, så de kan fokusere deres ressourcer på alternative opgaver.

På den anden side er ulemperne ved en centraliseret tilgang tydelige. Det frie marked ville blive påvirket, da staten ville bestemme kvaliteten og dermed kunne ændre den ved skift i regeringen. Censur fra statens side og kontrol over, hvad der betragtes som fakta, er også potentielle konsekvenser. Lærernes indflydelse reduceres, da de mister beføjelsen til at vurdere læremidler, og det kan blive udfordrende at tilpasse læremidlerne til den enkelte klasse og elev. Desuden er der bekymringer om, at centralisering kan hæmme kreativiteten ved at favorisere sikre valg frem for innovative løsninger.

12. Konklusion

Vi vil i dette afsnit konkludere på de punkter, som vi har undersøgt gennem vores analyse af læremidlet, og efter dette afsnit vil vi komme med forslag til tiltag som kan supplere læremidlet.

Vi vurderer læremidlet til at bære et betydeligt læringspotentiale, men det bliver ikke udnyttet i sin fulde kapacitet på grund af visse mangler. En udfordring ved læremidlet er blandt andet, at det ikke er alle målene i faghæftet, som bliver opfyldt. Nogle af de mål som bliver berørt, bliver der ikke arbejdet særligt meget med. Der er også andre udfordringer som den manglende progression. Disse udfordringer kan afhjælpes gennem en mere tydelig og integreret lærervejledning. Selvom læremidlet opfylder visse fælles mål, er det tydeligt, at der er potentiale for en yderligere tilpasning og udnyttelse af ressourcer, for at imødekomme alle kravene. En anden bekymring er, at sammenhængen mellem lærervejledningen og selve læremidlet er utilstrækkelig, hvilket gør det udfordrende for lærere at identificere de didaktiske tanker og overvejelser bag opgaverne i læremidlet. På trods af disse mangler kan det konkluderes, at læremidlet ikke er dårligt, især når dets alder tages i betragtning, da det til dels lever op til målene i faghæftet. En mulig vej frem kunne være at overveje en opdatering og revision af både læremidlet og dets tilhørende lærervejledning for at sikre, at de opfylder

moderne undervisnings standarder og krav til progression og sammenhæng. Der mangler en didaktisk begrundelse og støtte i lærervejledningen, og det kan være svært for læreren at forstå de gennemgående tanker bag opgaverne i læremidlet. Vi vurderer altså, at der skal være en klar sammenhæng og forklaring mellem de didaktiske tanker og opgaverne, så både lærere og elever bliver støttet i deres kompetenceudvikling. Vi vurderer dog ikke, at etableringen af en læremiddels kommission er det oplagte valg i Danmark, omend det ville kunne bidrage til en øget kvalitet gennem kvalitetskontrol, så vurderer vi, på lige fod med Nielsen (2009), at folkeskolen udvikler sig for hyppigt, til at en læremiddels kommission ville kunne følge med udviklingen og tage nye læremidler effektivt i brug. Yderligere vurderer vi en læremiddels kommission til at være overflødig, i og med at der bør være en grad af frihed for, at den uddannede lærer kan vurdere læremidlet, og vurdere hvorvidt det passer til den pågældende klasse på egen hånd.

Historie 9 med fokus på Israel-Palæstina konflikten er altså et læremiddel der, som sagt på trods af sin alder, lever til dels op til målene i faghæftet for historiefaget og Historie 9 har masser af potentiale i forhold til at opnå de faglige mål i faget historie. Vi vil derfor undersøge hvilke tiltag, der kunne være med til at forbedre brugen af dette læremiddel i vores perspektivering herunder.

13. Perspektiveringen

Til at starte med vil vi kigge på, hvordan man potentielt kunne løse et af problemerne, som lærere har med læremidler. Vi ved at mange lærere ikke benytter sig af og ikke læser lærervejledningen. Vi mener, som nævnt, ikke at en læremiddels kommission er løsningen. Vi vil i stedet foreslå en fleksibel tilgang, da vi mener, man kunne implementere. Den ene kunne være at eksperter, lærere og pædagoger regelmæssigt, en gang om året (eller hvert andet år), evaluerede og opdaterede læremidler i samarbejde med Børne- og Undervisningsministeriet. Dette ville give personalet i den pædagogiske sektor mere indflydelse inden for deres virke. Det er nemlig vigtigt at anerkende, at undervisningsmetoder og behov i folkeskolen kan ændre sig hurtigt, og derfor bør læremidler være i stand til at tilpasse sig disse ændringer. En dynamisk tilgang ville også gøre det muligt at integrere nye pædagogiske metoder og teknologier, der kan berige undervisningen og engagere eleverne på nye måder.

Vi kommer ikke ind i analysen, at emnet er et kontroversielt et af slagsen i dagens Danmark, dette skyldes flere ting blandt andet, at konflikten optrapning skete alt imens, at vores opgave var undervejs, og det var for sent at skifte fokus. Vi mener dog at, omend det er et kontroversielt emne, kan se det som en central pointe at eleverne bliver oplyste. Derudover har vores fokus på læremidlet levet op til kravene i forhold til faghæftet i historie, og faghæftet beskæftiger sig ikke med kontroversielle emner. Vi vurderer dog, at det er vigtigt at eleverne er oplyste omkring et emne, så de er i stand til at danne deres egne holdninger uden en fornemmelse af, at de bliver presset fra diverse sociale platforme, til at have en bestemt mening om noget, som de ikke har en viden om. vi vil derfor komme med et løsningsforslag, som ikke blot vil dække arbejdet med emnet Israel - Palæstina, men også kan benyttes i arbejdet med andre emner, som af nogle vil blive set som kontroversielle. Vi vurderer, i forlængelse af folkeskolens formålsparagraf (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019 s. 4), at elever skal dannes til at indgå i et demokratisk samfund, hvor de skal kunne være i en samfundsdebat med respekt for deres medmennesker, på trods af at deres meninger og holdninger ikke er de samme. Derudover vil vi kigge på, hvordan en lærer kan arbejde med kontroversielle emner.

13.1 Håndtering af kontroversielle emner

Vi har ud fra vores gennemgang af læremidlet og lærervejledningen ikke fundet noget evidens for, at underviseren bliver præsenteret for, hvordan man håndterer kontroversielle emner. Vi vil derfor i dette afsnit komme med tiltag til, hvad man som lærere kan bruge og vi vil kommunikere om, hvordan man, som lærer, bedst kan håndtere kontroversielle emner. Vi vil først forklare hvad for nogle lærerpositioner, som lærerne kan tage i forhold til emnet og derefter komme med forslag til aktiviteter til at håndtere det kontroversielle emne ud fra forskellige lærings- og dannelsesmæssige fordele.

Det er plausibelt at antage Israel - Palæstina konflikten som et kontroversielt emne. Dette er derfor vigtigt at tage højde for i undervisningen, da man som lærer skal have en viden om, hvordan man forholder sig til kontroversielle emner og hvilke lærerpositioner, som man kan indtage. Der er ifølge Katrin Kello (2016) fem positioner, som man som lærer kan bruge i forhold til et kontroversielt emne. De fem positioner er "Hiding or avoiding", "Just doing the job", "finding common ground of smoothing edges", "enhancing heterogeneity" og "Leaving the truth open" (Kello, 2016, s. 42)

Hiding or avoiding (Kello 2016, s. 42) handler forsimplet om, at læreren undgår det kontroversielle emne. Dette er en lærerposition, som kan have nogle ulemper, blandt andet at

eleverne ikke bliver dannet til at håndtere kontroversielle emner, eller at eleverne ikke lærer at uenighed i et fællesskab ikke kan undgås, men at det skal håndteres hensigtsmæssigt. Dette kan ses som en vigtig kompetence at have, når man lever i et demokratisk samfund. Den almene lærer i folkeskolen er endda forpligtet til at få eleverne dannet til at indgå i et demokratisk samfund, jævnfør folkeskolens formålsparagraf (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 4).

Men så kan man benytte sig af Just doing the job. Som navnet antyder handler det om, at læreren kun underviser i emnet ud fra en faktuel synsvinkel, og at man kun udlægger emnet ud fra, hvad en højere autoritet har udlagt, dette kunne for eksempel være staten eller læremidlet (Kello 2016, s 43-44). Dog er faren ved denne tilgang er, at der kun bliver fokuseret på fakta, er at de forskellige fortolkninger som kan være af emnet, ikke bliver fremstillet og at eleverne dermed kun får mulighed for at få et perspektiv på emnet. Derudover kan der gå meget tabt ved kun at snakke faktuel omkring emnet (Kello 2016, s 43-44).

En af de mere neutrale lærerpositioner er finding common ground of smoothing edges. Som navnet antyder handler det om, at læreren i undervisningen indtager den position, at få eleverne til at finde et fælles ståsted, og hvis det ikke lykkes, prøver læreren at få elevernes perspektiver til mindst modstridende som muligt (Kello, 2016, s. 42-43)

Enhancing heterogeneity omhandler en position hvor læreren, i modsætning til den førnævnte position, prøver at fremhæve de mange forskellige perspektiver på emnet, som kan være til stede i klassen, og prøver at lære eleverne, hvordan man kan undersøge emner ud fra disse forskellige perspektiver (Kello, 2016 s 44-45).

Leaving the truth open er den sidste position, den omhandler at, ligesom den førnævnte position, læreren fremhæver forskellige perspektiver på emnet, men her inkluderer læreren også positioner, som ikke findes i klassen og læreren indtager også den position, at det er op til den enkelte elev at vurdere, hvad der er det bedste perspektiv på emnet (Kello, 2016, s. 45-46). Det er op til den enkelte lærer at vurdere, hvad for en position der er bedst i forhold til det valgte emne, også i forhold til Israel - Palæstina konflikten. Vi vil dog fremhæve to positioner, som er mere velegnet i en dansk historie kontekst med fokus på Israel Palæstina konflikten. De positioner vi vil fokusere på, er Enhancing heterogeneity og Leaving the truth open, disse positioner har den fordel, at eleverne får mulighed for at træne deres demokratiske kompetence og vurdere hinandens perspektiver. Dette er i overensstemmelse med folkeskolens paragraf, da det forbereder eleverne på at være et i demokratisk samfund og ved at undervisningen er præget af åndsfrihed (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019 s. 4). Derudover bringer de også et pluralisering perspektiv på det samme emne, og giver dermed mulighed for, at eleverne får

trænet deres interkulturelle kompetence (Kopp, 2022, s.176 -178). Ved at undervisningen foregår gennem lærerens indtagelse af en af de to førnævnte lærerpositioner, kan eleverne blive styrket i deres eget bevidste valg omkring hvilken position de vil indtage og deres perspektiv på emnet, som i dette tilfælde er Israel - Palæstina, ved at de bliver konfronteret med andre perspektiver, gennem undervisning af emnet kan eleverne lære at deres perspektiv er kulturelt bestemt (Kopp, 2022, s. 177).

For at opnå at eleverne bliver præsenteret for andre perspektiver og lærer at sætte sig ind i andres perspektiv, kommer vi her med en aktivitet, som vi mener kunne bidrage til at eleverne lærer at diskutere meninger og holdninger i en debat.

Vi kalder aktiviteten for: FN-panel debat. Det er et historisk scenarie i form af et rollespil. Fordelene ved et rollespil er muligheden for at fremme elevernes kompetencer for at skifte perspektiv og dermed sætte sig i et andet sted og derved fremme elevernes historiske empati (Pietras & Poulsen, 2016, s. 205). Det giver også mulighed for at fremme elevernes kompetencer til at arbejde sammen og kaste lys over den historiske situation (Pietras & Poulsen, 2016, s. 205).

Eleverne bliver inddelt i grupper, og hvert medlem af gruppen får en rolle. Nogle skal være palæstinensere, israelske, amerikanske og EU-repræsentanter. Dette kræver dog, at eleverne har første ordens viden om Israel - Palæstina konflikt og aktiviteten tager udgangspunkt i det, de har tilegnet sig gennem arbejdet med læremidlet. Eleverne kan nu diskutere følgende spørgsmål:

Hvem har mest ret til området, som vi i dag kender som Israel og Palæstina?

Er det i orden, at israelerne valgte at bygge en mur rundt om Vestbredden?

Israel har altid kun forsvaret sig selv med hensyn til krigen mellem Israel og nabolandene?

Disse spørgsmål skal ikke ses som en færdiglavet liste, men skal bruges til inspiration af læreren, og det er vores råd til læreren at tage udgangspunkt i sin pågældende klasse. Man kan også udvide rollespillet ved, at eleverne skal lave rollekort og derved selv opdigte karakteren ud fra den viden, de har tilegnet sig.

13.2 Inkorporering af lærervejledningen i læremidlet

En af vores første observationer, da vi påbegyndte vores analyse af læremidlet og lærervejledningen, var, at de var skrevet af 2 forskellige forfattere, Christian Hall (2009) havde skrevet læremidlet, hvorimod Jens Aage Poulsen (2014) var hentet ind, som en ekstern

redaktør, for at udarbejde en lærervejledning samt en kildeopgave i læremidlet. Denne mangel på kommunikation mellem de to forfattere, ser vi som et problem. Vi mener, at både lærervejledningen og læremidlet har meget at byde på, og et konstruktivt tiltag til dette ville være, at lærervejledningen havde en større didaktisk begrundelse til de enkelte kildeopgaver, så der ikke opstår misforståelser hos læreren, og at læreren kan se meningen med opgaverne. Dette ville vi blandt andet gøre ved at implementere analysemodellen (bilag 5) fra lærervejledningen inde i selve læremidlet, på denne måde ville eleverne blot kunne slå op i bogen, hvis de blev i tvivl om, hvordan og hvorledes de skulle analysere den bestemte kilde. Derudover skal lærervejledningen helt konkret referere til målet med opgaverne og komme med forslag til, hvordan den skal arbejdes med. Da læremidlet er forældet, ville en revision af læremidlet rette dette. Man kunne blandt andet udskifte kilder, og fortsætte fokus helt op til dagens situation og dermed få nyere begivenheder med. Et eksempel på dette kunne være kilde 22 (Hall, 2009, s. 83), hvor sangen Look into my eyes med Outlandish bliver benyttet, denne sang ligger langt væk fra unge danskere i dag, og i stedet kunne man benytte sig af rapperen Tessa, som er meget populær blandt de unge. Hun lavede i 2022 en sang om konflikterne i henholdsvis Ukraine og Palæstina. Dette vurderer vi til at være tættere på elevernes livsverden (Tessa, 2022).

En anden ide kunne blandt andet være at Gyldendal oprettede en youtube kanal, hvori deres læremidler havde deres egne playlister, hvor eleverne så ville kunne finde kilder i form af videoer. Dette kunne være med til at eleverne lærer at analysere andre former for kilder udover tekst og billeder.

Et andet tiltag vi vurderer hensigtsmæssig, ville være at hvert delemne blev efterfulgt af en kronologi opgave, hvori eleverne udformer en tidslinje over de vigtigste begivenheder og gør rede for, hvad der forårsagede dem, hvad begivenheden påvirkede og hvorfor de mener, at det er en betydningsfuld begivenhed, som bør fremhæves. Heraf ville læreren kunne lave en summativ evaluering af elevernes første-ordens-viden, som de har tilegnet sig gennem læsningen af læremidlet samtidig med, at det ville bidrage til at eleverne får et kronologisk overblik over perioden og får styrket deres kompetencer inden for kronologi og sammenhæng (Pietras & Poulsen, 2016, s. 94). Det vil også kunne bidrage til, at de gennem arbejdet med tidslinjer lærer at historie også er noget, som vi mennesker skaber og bidrager til, at lærer at der er tilvalg og fravalg i forhold til udarbejdelse af en tidslinje og andre historiske fortællinger (Pietras & Poulsen, 2016 s. 25 - 26). Derudover vil fremlæggelse af tidslinjen også kunne bruges til, at eleverne i 9. klasse øver sig i at fremlægge mundtlig, som er en del af afgangsprøven i historie.

Vi mener, at implementeringen af disse initiativer potentielt kunne bidrage til integrationen af lærervejledningens koncepter i læremidlets læringskoncept. Dette ville resultere i en forøget struktureret præsentation af læremidlet, hvilket igen ville fremme læring og dannelse blandt eleverne.

Litteraturliste

Ammert, N. (red.). (2011). Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur

Bjørndal, C. R. P. (2009). *Det vurderende øje: Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Klim.

Brinckmann, H. (2018). Lokalhistorie. I *Historie—Mere variation i undervisningen* (s. 55–68). Meloni.

Christensen, M. V. (2021). 9. Læremidler der støtter udviklingen af andetsproget. I S. Kragholm Kundsén & L. Wulff (Red.), *Kom ind i sproget* (2. udg., s. 171–198). Akademisk forlag.

Davidsén, H. M., Brandtsén, M., Skov, T. K., & Højlund, C. (2019). *Forskningsmæssig videngrundlag for praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning i et dannelsesmæssigt perspektiv*. Lokaliseret d. 28-12-2023 via:

<https://vpt.dk/sites/default/files/2019-11/Forskningsm%C3%A6ssigt%20vidensgrundlag%20for%20praksisn%C3%A6r%20og%20anvendelsesorienteret%20undervisning.pdf>

Ejersbo, L. R. (2017). ”Hvis lærere læste lærervejledninger, ville deres undervisning se anderledes ud”. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret d. 28-12-2023 via:

<https://blog.folkeskolen.dk/blog-lisser-rye-ejersbo-matematik/hvis-laerere-laeste-laerervejledninger-ville-deres-undervisning-se-anderledes-ud/195260>

Fallesen, T. A. [Tessa] (2022, 18 maj) Tessa - Freestyle 2022 (Palæstina, Ukraine) [Video] lokaliseret den 02-01-2024 via Youtube:

<https://youtu.be/GrAKkebrECw?si=J7S5aGKGSi3Beanc>

Frost, S. M. (2023, februar 8). *Overblik: Derfor er konflikten mellem Israel og Palæstina på sit blodigste i mange år* - TV 2. nyheder.tv2.dk. lokaliseret d. 12-09-2023 via:

<https://nyheder.tv2.dk/udland/2023-02-06-overblik-derfor-er-konflikten-mellem-israel-og-palaestina-paa-sit-blodigste-i>

Graf, S. T. (2018). Wolfgang Klafkis dannelsessteori. *Kvan: et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 110, 52–67.

Hall, C. (2009). ISRAEL OG PALÆSTINA / KONFLIKTEN UDEN ENDE?. I *Historie* 9 (1. udg., s. 52–99). Gyldendal.

<https://i-bog.gyldendal.dk/f26a06c5-1677-418f-8333-553de53025a5#/?view=default&page=5>

Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and teaching, theory and practice*, 22(1), 35–53. Lokaliseret den 28-12-2023 via: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>

Knudsen, H.E. og Poulsen J.Aa. (2016). Historiefaget i fokus. Dokumentationsindsatsen. Vejle: Lokaliseret den 13-09-2023 via: <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>

Kopp, A., & Funch, G. (2022). 1.Historiebrugsdidaktik. I *Det meningsfulde historiefag—Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis* (1. udg., s. 21–40). Samfundslitteratur.

Kornholt, B. (2018). Kapitel 10 • Hermeneutik—Magten til fortolkning. I *KLM på tværs* (2. udg., s. 283–310). Samfundslitteratur.

Kragholm & Knudsen, S., & Wulff, L. (Red.). (2021). *KOM IND I SPROGET* (2. udg., Bd. 2). Akademisk forlag.

Larsen, S. T., & Poulsen, J. A. (2021). *Historieundervisning en fagmetodik* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2021). *Undersøgelser Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, B. (2009). Læremidler—Støtte og udvikling. *Læremiddel Didaktik*, 2009(2), 4–10. Lokaliseret den 28-12-2023 via: https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2019/04/1%C3%A6remiddeldidaktik_maj_2009.pdf

Pietras, J., & Poulsen, J. (2016). *Historie-Didaktik* (1. udg., Bd. 2016). Hans reitzels Forlag. (Pietras & Poulsen, 2016)

Poulsen, J. A. (2014). *Historie 9. Kommentarer og svar til kilder* (K. M. Hansen, Red.; 1. udg.). Gyldendal.

Rambøll (2015). Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenklede Fælles Mål.

Lokaliseret den 04-10-2023 via: https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport_historiel%C3%A6reres-opfattelser-af-faget-og-fFM_pdf.pdf

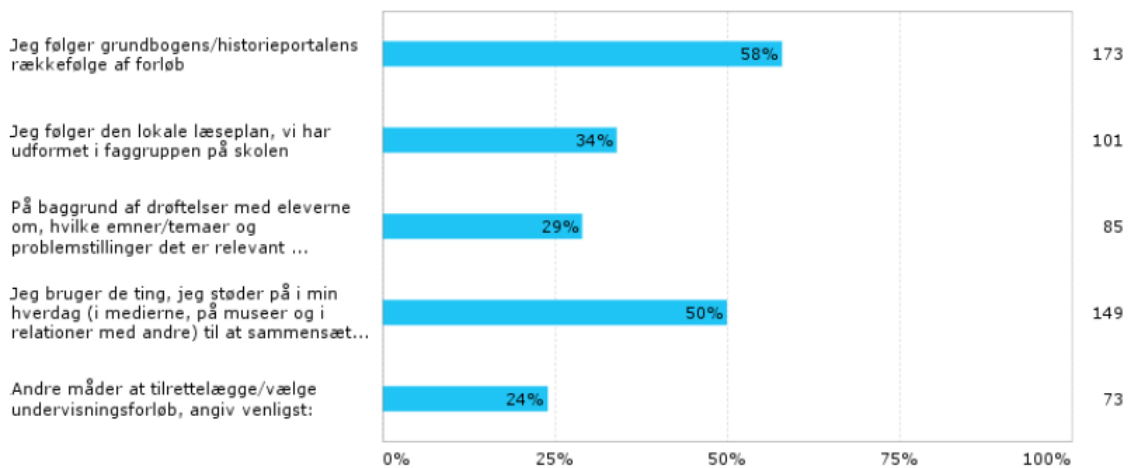
Wiberg, M. (2019). Kalfki og pædagogik—Den Dobbelt-sidede åbning. I A. V. Oettingen (Red.), *Pædagogiske tænkere* (1. udg., s. 155–163). Hans Reitzels Forlag. (Merete Wiberg, 2019)

Wismann, I. M. L. (2023, november 25). På sociale medier opfordres til jihad og boykot af danske medier – eksperter har ”aldrig set noget lignende”—TV 2. nyheder.tv2.dk. Lokaliseret d. 25-11-2023 via: <https://nyheder.tv2.dk/samfund/2023-11-23-s>

Bilag

Bilag 1 - Undersøgelse

Figur 14. Læreres valg af undervisningsforløb: Hvordan vælger du, hvilke undervisningsforløb du underviser i?



N=298

Spørgsmålsformulering: Hvordan vælger du, hvilke undervisningsforløb du underviser i? Sæt kryds.

Note: Procent summer ikke til 100, idet respondenterne har kunnet angive flere svar.

(Rambøll 2015 s.13)

Bilag 2 - Observationsskema

9.A

Fokus på læremiddel

Lærers fagsyn: Er dette noget der kommer til udtryk?

Hvordan bliver læremidlet benyttet:

Hvordan bliver kilderne benyttet:

Kommer der andre relevante kilder udefra:

Tegn på fagmål/læring

- Eleverne er i stand til at formulere en historisk problemstilling i forlængelse af Israel - Palæstina konflikten (Det som de er blevet præsenteret ift. læremidlet):
- Eleverne vil i arbejdet med kilderne være i stand til at benytte sig af relevant faglig analysemodel til at belyse problemstillingen:
- Eleverne udviser en forståelse og indsigt i at hvad der sker i lokalt (Israel-Palæstina) har en indflydelse på hvad der sker regionalt (mellemøsten) og i forlængelse heraf har en indflydelse på globalt plan:
- Eleverne kobler det de har læst i læremidlet til den nuværende situation i området, samt de er i stand til at perspektivere til andre lignende hændelser i verden:

- Eleverne udviser gennem deres udtalelser, forståelse for, hvad der er sket, kronologi og hvilke brud der er sket. Evt. med henvisning til bogen:

Bilag 3 - Kildeopgave

72 ISRAEL OG PALÆSTINA / KONFLIKTEN UDEN ENDE?



SPØRGSMÅL TIL KILDERNE

KILDE 6

- * Sammenlign de to teksters beskrivelse af årsagen til Seksdageskrigen.
- * Hvordan vil du forklare forskellene?

KILDE 7 + 8

- * Kig godt på kortet over Golanhøjderne og det omkringliggende område (kilde 7). Hvad kan have været årsagen til, at det var vigtigt for Israel at erobre Golanhøjderne?
- * Hvorfor ønsker Israel stadig at have kontrollen med Golanhøjderne i dag?
- * Hvorfor udtalte FN, at ikke bare al krig, men også alle trusler om krig skulle stoppe efter Seksdageskrigen?
- * Hvad var mon årsagen til, at de arabiske stater ikke bare nægtede at anerkende staten Israel, men også nægtede at acceptere Israels erobringer af Golanhøjderne?

KILDE 9 + 10 + 11

- * Sammenhold kilde 9 og 10. Hvad var årsagen til de israelske troppers store glæde over generobringen af Tempelbjerget og Grædemuren under Seksdageskrigen?
- * Israels erobring og genforening af hele Jerusalem efter Seksdageskrigen var i høj grad en symbolsk sejr. Hvori lå det symbolske i sejren?
- * Når den israelske erobring af hele Jerusalem blev kaldt symbolsk, var det palæstinensiske tab af kontrol over Østjerusalem og Tempelbjerget tilsvarende et symbolsk tab. Hvorfor var tabet symbolsk for palæstinenserne?
- * Se kilde 9. Hvad fortæller de israelske soldaters kropssprog om deres holdning til situationen?

(Hall, 2009, s. 72)

Bilag 4 - Kilde

* KILDE 6 / ÅRSAGER TIL SEKSDAGESKRIGEN

a) «[...] (i 1967) lukkede Egypten Tiranstrædet, og Nasser krævede, at FN (de fredsbevarende styrker) skulle forlade egyptisk område (Sinaiørkenen). Det førte til, at Israel angreb Egypten, Jordan og Syrien [...]. Krigen sluttede seks dage senere med en israelsk sejr. Det israelske fransk-udstyrede luftvåben udslettede sine modstandere fra luften [...].»

(Kilde: <http://www.palestinehistory.com>)

b) «Årsagen til Seksdageskrigen var den arabiske verdens vedvarende fjendtlighed over for staten Israel. [...]

Nassers og andre arabiske leders uprovokerede aktioner skabte en følelse af en truende katastrofe i Israel.»

(Kilde: <http://www.zionism-israel.com>)

(Hall, 2009, s. 69)

* KILDE 6 / ÅRSAGER TIL SEKSDAGESKRIGEN

Grundbogen side 69

Kilderne er oplagte eksempler på, at formuleringen af historiske forklaringer er dybt afhængige af ophavsmandens grundlæggende opfattelser. Man kan evt. inddrage andre eksempler på forskellige forklaringer på det samme fænomen.

.....

Kilde 6: Svarmuligheder

- * Sammenlign de to teksters beskrivelse af årsagen til Seksdageskrigen.
Tekst a) Israel startede krigen med et angreb på Egypten, Jordan og Syrien.
Tekst b) De arabiske lande var fjendtlige over for Israel. Nasser og andre arabiske ledere gennemførte aktioner, som Israel opfattede som en trussel.
 - * Hvordan vil du forklare forskellene?
Forskellene skyldes først og fremmest, at de to tekster har forskellige ophavsmænd – henholdsvis en palæstinensisk og en zionistisk – med hver sit syn på konflikten.
-

(Poulsen 2014, s. 19)

Bilag 6 - Kildeanalyse i lærervejledningen

- * Hvad er det for en kilde? (bog, billede, film, genstand osv.?)
- * Hvornår er kilden blevet til?
- * Hvad ved man om ophavsmandens og ophavstidens verdensbillede/mentale horisont?
- * Hvilken tidsmæssig afstand er der mellem den fortalte tid og fortællertiden?
- * Hvem har fremstillet kilden? Dvs. hvem er ophavsmanden?
- * Hvad er ophavsmandens relation til begivenhederne, som han fortæller om? Var han selv til stede? (dvs. var han første- eller andenhandsvidne?)
- * Hvad var hans rolle i forhold til begivenhederne, som han fortæller om? (fx aktiv deltager eller tilskuer?)
- * Hvilke forudsætninger har ophavsmanden for at berette om begivenhederne?
- * Hvad er kildens synsvinkel og tendens? Alle berettende kilder har en tendens, der er udtryk for ophavsmandens holdninger og værdier.
- * Hvad var/er formålet med kilden?
- * Hvilke oplysninger eller svar giver kilden?
- * Kan man stole på kildens oplysninger, dvs. er kilden troværdig?

(Poulsen, 2014, s. 7)

Bilag 7 - Udklip af transskription med Jens Aage Poulsen

Taler 2 = Jens Aage

Taler 1 og 3 = Rasmus og Magnus

hele interview høres her: https://video.kp.dk/media/Interview+med+Jens+Aage/0_hs6zm29t

00:10:20 Taler 2

Som dels giver bare en meget kort introduktion til, hvordan man kan arbejde med kilder, men der er ikke taget stilling til, hvordan man skal eller bør arbejde. Det mener vi er op til lærerne at afgøre hvordan han organiserer klassen. Om det skal være gruppearbejde eller individuelt.

00:10:47 Taler 2

Undersøgelse fra Gyldendal har vist at lærerne sjældent læser lærervejledningen.

00:10:53 Taler 2

Så tænkte vi tænkte på i første hug, og Det er Sådan noget andet end vi har gjort i specielt dem fra de yngste klasser, hvor vi vendte tilbage til, at nu skulle der være sådan en didaktisk begrundelse for, at man gjorde, som man gjorde.

00:20:46 Taler 1

Hvor meget frihed havde I?

00:20:48 Taler 2

I forhold til altså nu kan man så sige, hvis man ser det på den måde, at alle læremidler i dag, altså læremidler i Danmark. Det er en markedsvare der bliver produceret, det er udbud og efterspørgsel. Ligesom landmændene de får støtte, det gør læremidler ikke, der er heller ikke nogen kvalitetskriterier der bliver lagt ind over. Kan det sælges bliver det produceret”

Bilag 8 - Personlig kommunikation med Christian Hall 13

Selv tak for svar. Her følger mine kommentarer og svar på de nævnte spørgsmål.

Baggrunden for kapitlet om Israel og Palæstina var, at jeg havde en tilknytning til kulturfagsredaktionen i Gyldendal Uddannelse. Desuden har jeg som kandidat i historie og religionsvidenskab fokuseret bredt på Mellemøsten og islam, herunder dansk islamforskning, som jeg skrev speciale om. Redaktøren i kulturfagsredaktionen kontaktede derfor mig med ønsket om at skrive forsøgsvis om konflikten i Israel og Palæstina – forsøgsvis, fordi det aldrig havde været forsøgt før over for elever i grundskolen. Emnet har ikke været at finde i undervisningsplaner eller -vejledninger til elever i grundskolen, og begrundelsen for dette har formentlig været, at konflikten er ganske kompleks. Derfor var den bagvedliggende tænkning i grundskolens historieundervisning, at dette skulle overlades til gymnasiet.

Intentionen med kapitlet var at introducere konflikten mellem Israel og Palæstina over for elever i grundskolen. Der var indledningsvis mange faglige drøftelser om det historiske og tidsmæssige scope på kapitlet, men jeg insisterede på at inddrage så meget af historien før 1948 som muligt – selvfølgelig tilpasset elever i 9. klasse. Samtidig introducerede jeg to fiktive personer med hhv. jødisk og palæstinensisk baggrund for, at danske skoleelever lettere kunne identificere sig med konflikten. Dette stykke fiktion repræsenterede dermed også en ny tilgang til historieundervisningen, hvor det mere positivistiske årstalsfokus og et svært tilgængeligt kildebegreb ofte fylder. Dog er resten af kapitlet udstyret med et væld af ”virkelige” kilder, så det opvejer den nævnte brug af fiktion.

Intentionen med at inddrage begge sider af konflikten var at undgå den ofte åbenlyse bias, som har præget fremstillingen af konflikten i læremidler til bl.a. gymnasiet. Ofte har fremstillinger som disse taget udgangspunkt i et israelsk perspektiv, hvilket også har været det fremtrædende perspektiv i fx vestlige mediers skildring af konflikten siden 1948. Hvorvidt jeg er lykket med at undgå denne bias selv og derved opnå fuld balance mellem de to parter, vil jeg overlade til andre at vurdere. Bemærk dog, at jeg omtaler den første arabisk-israelske krig i 1948 som al-Nakbah, og at jeg nævner begrebet etnisk udrensning i forbindelse med denne krig. Disse udsagn rummer en vis bias, og jeg havde da også forventet, at brugen af disse kunne give kritik fra eksempelvis Mosaisk Trossamfund i Danmark. Men jeg har aldrig modtaget kritik for disse udsagn, ej heller forlaget (Gyldendal).

Intentionen med at inddrage konflikten har været et ønske om at give danske elever i udskolingen et oplyst grundlag at forholde sig til konflikten i Israel og Palæstina på. Denne konflikt dukker jo jævnligt op – bare tænk på den aktuelle situation – og mit ønske har været at gøre op med tanken om, at nogle konflikter er for komplekse til at inddrage i folkeskolens historieundervisning. Intet emne bør være for svært eller komplekst – det må i stedet handle om at tilpasse formidlingen til målgruppen. I al beskedenhed vil jeg derfor hævde, at kapitlet dermed i udgangspunktet repræsenterer et hidtil uset stykke formidling af denne konflikt over for målgruppen, hvilket formentlig også har bidraget til et fornuftigt salg af grundbogen i snart 15 år. Dette transcenderer på flere måder det rent historiefaglige udgangspunkt.

Kapitlets præsentation af kilder følger bogens og systemets koncept. Jeg har derfor primært stået for udvælgelsen af disse kilder, mens fagredaktøren og forlagsredaktøren har bragt dem i spil, i hvert fald når det gælder lærervejledningen. Den har jeg stort set ikke været inde over, og derfor kan jeg desværre ikke oplyse så meget om didaktiske overvejelser herom. Men hvis I stiller jer kritiske over for en eventuel manglende anvisning i forhold til arbejdet med kilderne, synes jeg, at I med rette kan medtage dette i jeres analyse.

Bilag 9 - Interview, Frank (Allerød privatskole)

Hvorfor mener du, at emnet Israel-Palæstina er et vigtigt emne? - Hvilke overvejelser har du haft?

Emnet er relevant, fordi det er aktuelt og har været det siden oprettelsen af staten Israel i 1948. Kan dog godt være i tvivl om jeg ville have taget det med, hvis ikke det havde været en del af kompendiet i bogen, Historie 9. Jeg læner mig ofte op ad bøgernes emner og går så mere eller mindre i dybden med dem ift. deres relevans og popularitet hos eleverne ift. en evt.

eksamen.

Underviser du udelukkende om Israel- Palæstina grundet "Historie 9!" Eller havde du også valgt

Hvordan formår du at holde dig neutral i et emne, hvor der kan være stor splittelse mellem folk?

Jeg finder det ikke svært at forholde mig neutral i min undervisning. Jeg er hverken jøde eller palæstinenser og har ingen 'aktier' i sagen. Dog har forløbet, i de år jeg har undervist i emnet, rykket ved min egen holdning. Men den holder jeg for mig selv i timerne.

Hvis man som lærer skal komme med egen holdning, bør man vær meget opmærksom på ikke at 'farve' undervisningen, men tydeligt give udtryk for, at det er 'min' holdning, men at andres er velkomne. Der kunne man åbne op for diskussion og bruge historiske argumenter. Spændende, men en svær balancegang, så holder den oftest for mig selv.

Hvordan bruger du læremidlet? Er det en guide? eller er det et fundament for undervisningen (lektier)?

I mine første år som historielærer, lænede jeg mig en del op ad bogen samt kilderne, der ofte blev lektier. Det blev for kedeligt for mig og især eleverne. Så det er jeg næsten stoppet med. Bruger enkelte af de kilder i bogen, som jeg finder relevante og går uden om resten. Giver sjældent lektier for i kilderne, men bruger nettet som fx små filmklip, artikler eller specifikke sider på hjemmesider.

Synes du at læremidlet er forældet? Har det brug for at blive opdateret?

Bøger kan altid opdateres, der er ulempen ved dem. Det fede er, at der er læsestof, som altid er relevant, men ikke er helt 'up to date' ift. sidste nyt som her i Israel/Palæstina-konflikten med angrebet d. 7. oktober 2023. Det kan man som forlag gardere sig ved, ved at lave en hjemmeside, der opdateres løbende.

Hvis du kunne ændre noget i læremidlet, hvad skulle det så være?

Svært spørgsmål. Arbejdet med kilderne er ikke altid 'sexet' i den forstand, at det fanger/tænder eleverne. Jeg savner opgaver a la dilemmaspørgsmål, små gruppeopgaver eller noget, der sætter deres viden fra bogen på spil. Det kunne også være oplæg til bevægelsesøvelser osv.

Bogen bliver på en kedelig måde FOR historiepræget. Faget skal, i min optik, gøres mere levende og nutidigt ved at skabe bro mellem fortiden og nutiden, og netop der bør bogen/forlaget tage et større ansvar, og ikke kun placere det hos læreren ift. øvelser.

Benytter du dig af sangen "Look into my eyes" som er med i læremidlet?

Har faktisk brugt kilden et par år, men lagt den fra mig, da den ikke fanger eleverne.

Du benytter dig af Balfour-erklæring hvorfor? og bruger du andre kilder/kildeopgaver fra teksten?

For mig er deklARATIONEN af 1917 en af nøglerne til emnet. Der er klare brud på den fra israelernes side, men samtidig er den jo også over 100 år gammel, så spørgsmålet er jo, om den kan sættes i/bruges i en nutidig kontekst? Det mener jeg dog den kan, for den er et af grundlagene for den zionistiske bevægelse for at få eget land sammen med Theodor Herzls bog, Der Judenstaat. Disse to ting sat sammen med Holocaust fodrer de zionistiske tanker om en nationalstat.