



Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning

Anders Peter Nielsen
Heidi Eskelund Knudsen
Henriette Aaby
Jens Aage Poulsen
Loa Bjerre
Martin Holm

Nikolaj Petersen
Tanja Andersen

Redaktion:
Jens Aage Poulsen &
Nikolaj Petersen

HISTORIE  **LAB**

Nationalt Videncenter
for Historie- og Kulturarvsformidling

Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning

Forfattere:

Anders Peter Nielsen
Heidi Eskelund Knudsen
Henriette Aaby
Jens Aage Poulsen
Loa Bjerre
Martin Holm
Nikolaj Petersen
Tanja Andersen

Redigeret af

Jens Aage Poulsen &
Nikolaj Petersen

HISTORIE  **LAB**

Nationalt Videncenter
for Historie- og Kulturarvsformidling

Forenkledede Fælles Mål i historie – en håndsækning
1. udgave, 1. oplag

© Forfatterne og HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og
Kulturarvsformidling, Vejlevej 2, 7300 Jelling

Teksten er sat med Exo
Grafisk opsætning og tryk: PrinfoVejle
Layout og figurer: Kasper Rumann Madsen
Forsidefoto: Aage Sørensen/Scanpix
Bagsidefoto: Michael Medgyesi/Scanpix
Tak til Pia Mortensen for gode råd.

ISBN: 978-87-997363-8-6

Kapitlerne er fra november 2015 tilgængelige på <http://historielab.dk>.
Her vil der efterhånden også være adgang til uddybende og supple-
rende artikler.

Indholdsfortegnelse

Forord	7
---------------------	----------

1. del	9
---------------------	----------

Hvad sker der med historie?	11
--	-----------

Hvad skal eleverne lære i historie?	11
Læreplanernes begrænsede betydning	12
Kvalifikationer og kompetencer	14
Viden i historie	15
Kompetencer i Forenklede Fælles Mål	16
Undervisningsministeriets didaktiske model.....	18
Hvis du vil vide mere	20

Mettes overvejelser – en case	23
--	-----------

Kronologi og sammenhæng	27
--------------------------------------	-----------

Mentale kort over fortid.....	27
Færdigheds- og vidensområder under "Kronologi og sammenhæng".....	28
Diakrone og synkrone tilgange.....	28
Fornemmelse for kronologi og sammenhæng.....	30
Historiekanon.....	31
Overlap og gentagelser i brugen af kanonpunkter.....	32
Periodisering	33
Periodisering er fortolkninger af fortid.....	34
Kontinuitet og brud.....	35
Historiefagets dobbelthed mellem fortid og fortællinger om fortid.....	35
Forandring.....	36
Den lille og store historie.....	37
At arbejde med flere perspektiver – og i flere rum.....	38
Årsagsforklaringer	39
Arbejdet med forklaringstyper	40
Historie er et svært, men ikke umuligt fag.....	41
Hvis du vil vide mere	42

Kildearbejde	43
---------------------------	-----------

Hvorfor arbejde med kilder – og hvordan?	43
Kompetenceområdet "Kildearbejde".....	45
Hvad er kilder?	46

Problemstillinger og løsningsforslag.....	47
Om at bruge kildekritiske begreber	49
Ophavssituationen	49
Indhold/beskrivelse	51
Vurdering af kilders brugbarhed.....	52
Opsamling.....	54
Hvis du vil vide mere.....	55

Historiebrug 57

Hvad er historiebrug?	57
Hvorfor er historiebrug relevant i skolefaget?.....	58
Historiske scenarier	59
Eksempel på historiske scenarier i undervisningen i 3.-4. klasse.....	62
Historiske fortællinger	63
Eksempel på historiske fortællinger i undervisningen i 5.-6. klasse.....	65
Historisk bevidsthed.....	66
Eksempel på historisk bevidsthed i undervisningen i 7.-9. klasse.....	67
Samspil med de øvrige kompetenceområder.....	68
Hvis du vil vide mere.....	69

2.del 71

Læringsmålstyret undervisning i praksis 73

"Hvad skal vi lave?"	73
Fra fagets formål til omsatte læringsmål.....	73
Det enkelte forløb.....	74
Praksiseksempel.....	74
Læringsmål.....	75
Undervisningsaktiviteter	76
Tegn på læring	78
Evaluerings.....	79
Afrunding	80
Hvis du vil vide mere.....	80

Om innovation og entreprenørskab i historieundervisningen .. 81

Nyt, nyttigt – og nyttiggjort.....	81
Fra økonomisk trepunktslogik til social og mellemmenneskelig innovation.....	81
Fremtidens folkeskole – en skole for folket.....	82
"Jamen, hvad skal vi bruge det her til?"	83
Antikvarisk og pragmatisk historiebrug.....	84

Historie i skolen – nytter det noget?	84
Engagementets filosofi	85
Hvordan innovation og entreprenørskab i historieundervisningen?	86
Det pædagogiske paradoks	86
Konstruktion af historiske scenarier og fortællinger	87
Læreren som vejleder og facilitator	89
Formidlingsform og indhold	89
Hvis du vil vide mere	90

It og medier 91

It-værktøjer og web 2.0	91
Didaktiserede og ikke-didaktiserede materialer	92
Hvad kræver brugen af it?	92
Hvad kan man gøre som lærer?	92
Kan it hjælpe eleverne med et større kronologisk overblik?	94
Digitale tidslinjer i praksis	95
Et digitalt stamtræ	95
Et interaktivt billede	96
Digitale tegneserier	96
Et interaktivt sted at samle sine informationer	96
Billed- og videoredigering	97
En god blanding af det hele	98
Opsamling	98

Historie og sproglig udvikling 99

Sproglig udvikling som tværgående indsatsområde	99
Receptive sprogfærdigheder i skolefaget historie	100
Produktive sprogfærdigheder i historiefaget	105
Hvis du vil vide mere	107

Om forfatterne 109

Register 111

Forord

Nærværende bog handler – som det fremgår af titlen – om Forenklede Fælles Mål i historie, og hvordan de kan bruges funktionelt i tilrettelæggelse af undervisningen i faget. Bogen adskiller sig fra læreplanens vejledning på flere måder dels ved at gå historiedidaktisk mere i dybden i behandlingen af Forenklede Fælles Mål som en kompetenceorienteret læreplan, og dels ved at indeholde flere konkrete ideer og forslag til undervisningen.

Bogen består af to dele. Første del er udarbejdet af medarbejdere ved HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling: Heidi Eskelund Knudsen, Jens Aage Poulsen, Loa Bjerre og Nikolaj Petersen. Det første kapitel giver en bred introduktion til fagforståelser og historiedidaktiske rammer, som læreplanen kan tænkes ud fra. Det drejer sig bl.a. om kompetencebegrebet og historisk refleksion. Herefter følger et kapitel om hvert af de tre kompetenceområder ”Kronologi og sammenhæng”, ”Kildearbejde” og ”Historiebrug”, som behandles teoretisk og didaktisk. Hvert af de tre kapitler indeholder desuden konkrete og praksisnære forslag til, hvordan man som lærer kan arbejde målrettet for, at eleverne når de respektive kompetencemål og de tilhørende færdigheds- og vidensmål.

Anden del er udarbejdet af eksterne forfattere, dvs. lærere, der har teoretisk indsigt og praktisk erfaring med de pågældende emner. Tanja Andersen giver grundigt gennemarbejdede eksempler på, hvordan hun planlægger, gennemfører og evaluerer målstyret undervisning. Herefter følger kapitler om tre af de fire tværgående emner: Innovation og entreprenørskab, IT og medier, samt sproglig udvikling. Henriette Aabys artikel handler om innovation og entreprenørskab, der nok ikke umiddelbart forbindes med historie. Men artiklen giver ideer til, hvorfor og hvordan det også hører hjemme i skolefaget. Anders Peter Nielsen giver forslag til, hvordan en række it-værktøjer kan facilitere elevernes læreprocesser i undervisningen. I den sidste artikel gør Martin Holm rede for, hvordan man i historie kan støtte elevernes sproglige udvikling.

Det er tilstræbt, at de enkelte kapitler kan læses hver for sig. Der er dog krydshenvisninger mellem kapitlerne, og i de tre kapitler i bogens første del refereres der løbende tilbage til den fiktive case om læreren Mette. Casen er præsenteret efter bogens indledende kapitel. For at hjælpe den læser, der har brug for et hurtigt opslag om et begreb el. lign., er der bagest i bogen et register.

I HistorieLab håber vi, at du som lærer får glæde af bogen, når du tilrettelægger undervisningen i historie. Tematikker fra bogen uddybes løbende på HistorieLabs hjemmeside <http://historielab.dk/>. Du er meget velkommen til at kommentere på bogens indhold på den tilhørende underside.

Med venlig hilsen

Redaktionen Nikolaj Petersen & Jens Aage Poulsen

1. del

Hvad sker der med historie?

Forenkledede Fælles Mål (FFM) bryder i form og indhold med konceptet for tidligere læreplaner. Således er FFM kompetenceorienteret og lægger op til målstyret undervisning. Efter en drøftelse af, hvad eleverne i det hele taget skal lære i skolefaget, behandler dette kapitel kompetencebegrebet og målstyring, og hvad det betyder for undervisning og læring i historie.

Hvad skal eleverne lære i historie?

I fag som dansk og matematik har skiftende tiders læreplaner givet ret præcise angivelser af, hvad eleverne skal vide og kunne – og på hvilke klassetrin. Tilsyneladende har forventningerne til elevernes læringsudbytte i historie ikke været helt så entydige – hverken i læreplanerne eller i lærernes forståelse.

I foråret 2015 besøgte medarbejdere fra HistorieLab 28 udskolingsklasser, der blev undervist i historie. I den forbindelse blev historielærerne og grupper af elever interviewet om deres opfattelse af skolefaget og historie i almindelighed. "Hvad handler historiefaget om?" og "Hvad skal eleverne lære af at have historie?" var to af de spørgsmål, som indgik i interviewguiden til lærerne.

Svarene tyder på, at lærerne har ret varierede meninger om, hvad der er det vigtigste i undervisningen. Mange vægter, at eleverne tilegner sig kundskaber, som fører til, at de opnår, hvad der betegnes som et historisk overblik. En lærer formulerede det sådan:

"Jeg synes, at de skal have en viden om, hvad der er foregået før. De skal kende til fortiden [...] både danmarkshistorien og i verdenshistorien".

Det er en udbredt opfattelse blandt lærere, der underviser i historie, at et historisk overblik mest hensigtsmæssigt nås, når indholdet er organiseret kronologisk, så man i de yngste klasser arbejder med de ældste tider for i udskolingen at nærme sig nutiden. Nogle lærere prioriterer fagets metodiske aspekter højt. En lærer udtrykte det sådan:

"Jeg vil gerne have, at de lærer en kritisk indstilling, så de ikke sluger alting råt... Altså den der kildekritik, når de en dag læser en avis ... at de så lige stopper op [...]".

Andre lærere anser historie for primært at være et dannelsesfag, der hjælper eleverne til at blive kompetente borgere:

"[...] det er jo et dannelsesfag. Det er jo for at kunne forstå alt det, der foregår [...] Vi giver eleverne en kritisk stillingtagen til hele livet, til samfundet, til de ting der bliver sagt og gjort. Det synes jeg altså er væsentligt".

I grundskolen er historie et forholdsvis lille fag, men det har jævnligt skabt lidenskabelig debat. Fx bragte Folkeskolen.dk i marts 2015 et interview med en lektor på læreruddannelsen, der mente, historieundervisningen skulle tage afsæt i elevernes livsverden – og ikke i beretninger om "[...] gamle, døde, hvide mænd". Det udløste en heftig diskussion om, hvad undervisningen skulle handle om. I et blogindlæg gav en lærer udtryk, at fortiden var noget, der kunne formidles som absolut og sand viden. Og den skulle eleverne tillegne sig – uden at forholde sig til den:

[...] historieEN er (naturligvis?) al den viden, vi har, om hvad der rent faktisk er sket i fortiden. Inden alle efterrationaliseringerne sætter ind. Historikerens råstof. Hvordan det nogensinde kan blive mindre vigtigt [for eleverne] at have styr på fakta end at kunne udlægge dem, har jeg meget svært ved at forstå".

Skolefaget historie har her et reproducerende sigte, nemlig at eleverne – i passende afmål og tilpasset form – tilegner sig historikernes fortællinger om fortiden. I samme debattråd var der også fortalere for en oplevelsespædagogisk tilgang til faget, som havde en vis udbredelse i historieundervisningen i 1980'erne:

"Lad os da for pokker få noget ærtebøllekultur, nogle konger, nogle sjove klæder, og noget fortælling ind i undervisningen, så børn og unger kan fortrylles af historiens ejendommelighed og mangfoldighed".

Også flere lærere, som HistorieLab interviewede, vægtede den lærerformidlede historiske fortælling højt. En lærer sagde således: "[...] at prøve at fortælle den gode historie. Det er det, historie går ud på".

Læreplanernes begrænsede betydning

Som citaterne viser, er synene på, hvad eleverne skal lære i historieundervisningen, meget forskellige.

Skyldes det læreplanernes manglende præcision? Måske. I hvert fald kritiserede Carsten Tage Nielsen (Roskilde Universitet) Fælles Mål 2009 for at være inkonsistent og bestå af flere indbyrdes modstridende fagsyn (Nielsen 2009: 18).

Er forklaringen, at historielærere i tidens løb har forholdt sig ret nonchalant til skiftende læreplaner? Antageligt. Under alle omstændigheder var det karakteristisk, at for de fleste lærere, som HistorieLab interviewede, spillede læreplanen ikke den store rolle – som en lærer sagde: "[...] jeg må indrømme, at det [læreplanen] jo ikke er noget, vi sådan hænger os i til daglig".

Er det, fordi faget ikke har den samme status og dermed opmærksomhed hos elever, forældre, skoleledelse og lærere som fx dansk, matematik og engelsk? I hvert fald blev kun omkring 1/3 af undervisningen i historie, før faget blev et prøvfag efter udtræksordning i 2007, varetaget af lærere med linjefag eller tilsvarende. Prøven og kravet om, at undervisningen i fagene skal varetages af lærere med linjefag (undervisningsfag) eller

tilsvarende forudsætninger, har i skoleåret 2014-15, ifølge tal fra Undervisningsministeriet, resulteret i, at lærere med disse kompetencer tog sig af ca. 60 % af undervisningen i faget. Kompetencedækningen i historie er imidlertid den 3. laveste i skolens fagrække – kun undergået af fagene natur/teknologi og kristendomskundskab.

Ser man på praksis, der kunne iagttages på HistorieLabs skolebesøg, og som kan udledes af tilgængelige årsplaner, spiller elevernes kundskabstilegnelse en central rolle og udgør en rød tråd i undervisningen. Der lægges vægt på, at eleverne lærer *om* og får viden *om* historie - forstået som en sammenhængende fortælling om fortiden. Det er en almindelig opfattelse, at dette historiske overblik mest optimalt tilegnes og forstås, når det præsenteres i kronologisk rækkefølge. En lærer, som HistorieLab interviewede, formulerede det sådan:

"I 7. klasse går jeg sådan et stykke tilbage til senmiddelalderen eller deromkring og kører fremad. Der når vi rigtig langt på det skoleår. Og så i 8. er vi omkring midten af 1800-tallet – 1830-40 – dvs. før Grundloven. Og så kører vi videre opad. [...] Jeg kan godt lide den kronologiske rækkefølge, fordi jeg har oplevet så mange gange, at de (eleverne) ikke har forståelse af, hvornår tingene er i forhold til hinanden. [...] Så når vi når slutningen af 9. klasse, skulle vi gerne være temmelig tæt på nutiden".

Som det ses af citatet, opfattes indholdet i historiefaget tilsyneladende som et sammenhængende "bånd" af årsager og virkninger fra oldtiden til nutiden, og det er lærernes argument for den klassetrinsbundne kronologi. Man skal dog tilbage til faghæftet Historie 84 for at finde en læreplan, der foreskriver den måde at organisere indholdet på.

Alt i alt tyder det altså på, at læreplaner spiller en begrænset rolle i lærerens tilrettelæggelse af historieundervisningen. Pessimister vil måske hævde, at det stort set kun er lærerstuderende, der forholder sig til læreplanerne.

En undtagelse er dog historiekanonen, der blev implementeret med Fælles Mål 2009. Især i de første år blev kanonpunkterne – måske fordi de blev opfattet som anvisning på konkrete indholdsområder – brugt som et væsentligt stofvalgs-kriterie (Pietras & Poulsen 2011: 93) – også længe før skoleåret 2012-13, hvor historiekanonen skulle være fuldt indfaset. Mange årsplaner tyder endvidere på, at bestemte læremidler, fx et historiesystem eller -portal, har stor betydning for, hvilke emner og temaer der undervises i. Det er heller ikke vanskeligt at finde eksempler på årsplaner, der stort set er identisk med indholdsfortegnelsen i ét bestemt læremiddel.

Det er ikke kun i historie, at læreplanerne har haft begrænset betydning for lærerens planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning. I hvert fald begrundede Undervisningsministeriet lanceringen af FFM som en ny diskurs for forståelser og funktion af læreplaner med Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse, der dokumenterede lærerens manglende brug af Fælles Mål 2009. Ved at udarbejde en kompetenceorienteret læreplan og lancere en læringsmålsstyret didaktik er det Undervisningsministeriet vision, at FFM kan være et funktionelt værktøj i undervisningens tilrettelæggelse, og som samtidig medvirke til, at alle elever "bliver så dygtige som muligt".

Kvalifikationer og kompetencer

I læreplaner siden 1994 har et fags CKF'er (Centrale Kunds-kabs- og Færdighedsområder) været overskrifter for de kvalifikationer – først udtrykt som kundskaber og færdigheder og senere som trinmål – eleverne skulle tilegne sig i undervisningen. Kompetencer er reflekteret og hensigtsmæssigt at kunne anvende kvalifikationer (færdigheder og viden) i forskellige situationer. Set fra et individperspektiv er kompetencer kognitive eller mentale kapaciteter til håndtering og løsning af forskelligartede problemer.

I de vestlige landes uddannelsessystemer er det især OECD's DeSeCo-program (Definition and Selection of Competencies), der i begyndelsen af 00'erne satte kompetencebegrebet i fokus i uddannelserne. I programmet beskrives kompetencer sådan:

"Hver konkret kompetence bygger på en kombination af kognitive og praktiske færdigheder, viden (inklusive tavs viden), motivation, værdiorientering, holdninger, følelser og sociale og andre adfærdsmæssige komponenter, der tilsammen kan mobiliseres til effektive handlinger" (DeSeCo 2002: 8).

Ud over hvad der kan betegnes som rene faglige kvalifikationer, rummer kompetencer således også sociale, emotionelle og motivationsmæssige komponenter. I kompetencebegrebet er 'viden' ikke identisk med 'kundskaber' – forstået som at vide noget om bestemte begivenheder, hændelsesforløb, personer osv. fra fortiden. Viden i betydningen 'kompetencer' har strukturel karakter i form af viden om kategorier, koncepter og procedurer osv., der er nødvendige for at få indsigt i historiske sammenhænge og begivenhedsforløb.

Fordi kompetencer er hensigtsmæssig anvendelse af kvalifikationer i forskellige kontekster, kan man sige, at kompetencer er viden på et overordnet eller meta-niveau og derfor må beskrives sådan. Det betyder, at kompetencer i historie er viden, der må formuleres med begreber, koncepter eller forståelser, der ikke er knyttet til et bestemt, konkret substantielt indhold, som i tidligere læreplaner. Et eksempel er et trinmål efter 6. klasse i læreplanen i Fælles Mål 2004, hvor eleverne skulle fortælle om "... Luther og reformationen samt Grundtvig og Folkeoplysningen". I historiefaget er kvalifikationer rettet mod at 'vide noget om noget, der skete', mens kompetencer er bagvedliggende historiske discipliner, procedurer og værktøjer, der anvendes reflekteret, når historie forstået som beretninger om fortiden bliver til og bruges. Eleverne øver sig i at reflektere historisk, når de fagligt disciplineret beskæftiger sig med begivenheder i fortiden med henblik på at udmønte dem til lodige og meningsfulde fortællinger, som de kan bruge til at orientere sig i deres samtid og til at tage pejling af fremtiden.

Elevernes evner til historisk refleksion – at kunne tænke historie – kan ses som en overordnet kompetence, som må styrkes og udvikles i undervisningen. Heri indgår flere mere overlappende og sammenhængende kompetencer, der med inspiration fra den tyske historiedidaktiker Andreas Körber (Körber 2015) kan beskrives sådan:

- *'Undersøgelseskompetencer'*: At kunne udtænke og formulere historiske spørgsmål (problemstillinger), der giver retning og mening for elevens arbejde og læring. Men

også at kunne identificere de spørgsmål (erkendelsesinteresser), der ligger bag andres historiske fortællinger. Det kan fx ske ved, at læreren i introduktionen til emner og temaer fokuserer på dilemmaer og udfordringer, der vækker elevernes nysgerrighed og interesser. Og læreren kan lægge op til, at eleverne forholder sig kritisk analyserende til de anvendte læremidler.

- *'Metodekompetencer'*: At kunne konstruere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden. Men også at kunne dekonstruere (analysere, karakterisere og vurdere) andres historiske fortællinger. Det kan eksempelvis ske ved, at eleverne fra 3. klasse øver sig i at kunne vælge og anvende egnede fremgangsmåder og metoder til at bearbejde historiske informationer til viden, og at de på baggrund heraf skaber historiske fortællinger.
- *'Orienteringskompetencer'*: At kunne relatere fortolkninger og vurderinger af fortiden til nu- og fremtiden, dvs. til ens egen livsverden og samfundsmæssige forhold. I undervisningen må der være fokus på, at eleverne styrker deres forudsætninger for reflekteret at kunne revidere egen forståelse af fortiden og fortællinger om den.
- *'Indholdskompetencer'*: At kunne konstruere orden, sammenhæng og struktur i historien med brug af dels kategorier som perioder, synsvinkler (politisk, økonomisk, social, kulturel, makro/mikro (store/lille) historie), og dels begreber på forskellige faglige niveauer eller ordener. I undervisningen må der derfor være tid til, at eleverne øver sig i at kunne skaffe sig relevant historisk information og organisere det til et historisk univers eller fortælling, der skaber sammenhæng og struktur i fortiden.

Viden i historie

Som nævnt ovenfor kan kompetencer ses som viden på et meta-niveau. En kompetenceorienteret læreplan som FFM må indebære, at også eleverne arbejder med viden og anvender begreber i denne forståelse. I historie kan man skelne mellem to – måske tre – sammenhængende kategorier eller niveauer af viden, der hører sammen med bestemte koncepter og begreber, og som omtales som 1. og 2. ordens forståelser eller viden.

1. ordens viden er viden om historie, substansen, indholdet, det historie handler om. Her fokuseres på 'hvad', 'hvem', 'hvor', 'hvornår', 'hvordan' og 'hvorfor' noget skete. 1. ordens viden bliver som regel formidlet i form af kronologisk disponerede fortællinger om historiske begivenheder og personer.

Til 1. ordens viden er knyttet begreber og koncepter. Nogle af disse er *generelle* og omtales i FFM som faglige begreber. Det er fx 'konge(magt)', 'bonde', 'nation', 'stat', 'handel', 'marked', 'migration', 'revolution' og 'traktat'. Eleverne må forstå betydningen af disse begreber for at kunne forstå en fortælling om en given fortid. Samtidig må eleverne vide, at begreberne ofte kan dække over noget forskelligt – afhængigt af den sammenhæng i tid og geografisk rum, de anvendes. Således betyder ordet "konge" no-

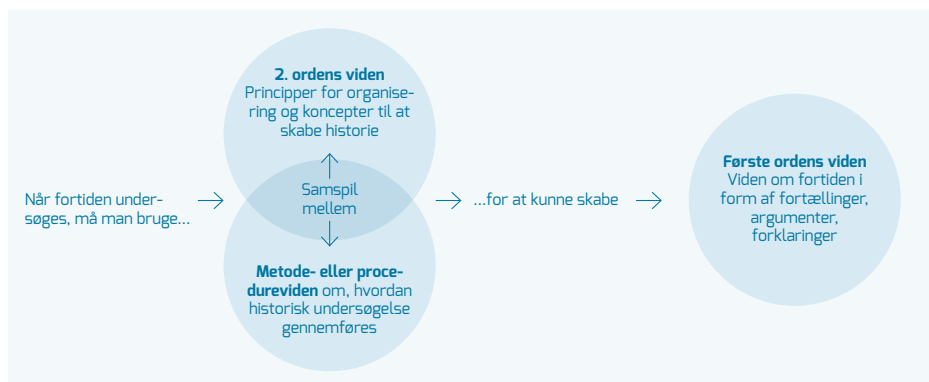
get ganske andet i 1660'ernes Danmark end i vikingetiden – for ikke at tale om nutiden. Andre 1. ordens begreber er *unikke* og knytter sig til en bestemte emner og temaer som fx 'afladsbrev', 'Berlinblokade' og 'atomafskrækkelse'.

2. ordens viden i historie er det, der er baggrunden for de historiske fortællinger, dvs. viden om discipliner, organisationsprincipper og koncepter for, hvordan fortællinger om fortiden bliver til, organiseres og udvælges. Her er bl.a. følgende begreber og forståelser centrale:

- Hvad der er historisk betydningsfuldt
- Kronologi – forståelse af tid
- Kontinuitet, brud og forandring
- Årsag(er)-virknings-sammenhænge
- Dokumentation
- Empati og kontekstualisering (forstå en fortid på dens egne præmisser)

Disse 2. ordensbegreber kaldes også metabegreber eller – hos den norske historiedidaktiker Erik Lund – nøglebegreber (Lund 2011: 19ff). De er nødvendige for at strukturere et historisk univers i form af en lødig historisk fortælling. Det kan kun ske i tæt samspil med en delvist overlappende tredje type viden, nemlig procedure- eller metodisk viden, dvs. viden om 'hvordan'. Det omfatter bl.a. fremgangsmåder til at finde kilder, analysere deres brugbarhed og troværdighed i relation til en problemstilling, tolke dem ind i en historisk kontekst og konstruere underbyggede historiske forklaringer og fortællinger.

Nedenstående figur, inspireret af den amerikanske historiedidaktiker Bruce A. VanSledright (VanSledright 2011: 52), illustrerer sammenhænge mellem de tre vidensformer:



Kompetencer i Forenklede Fælles Mål

Hvis man kigger på læremidler til historieundervisningen har faget – i hvert fald frem til begyndelsen af 00'erne – især haft fokus på 1. ordens viden. Hovedindholdet i 1990'ernes mest udbredte læremidler har været fortællinger om 'hvad der skete' i form af elevtilpasset formidling af udvalgte resultater, som historikere var nået frem til. Hvad der lå bag disse beretninger, dvs. 2. ordens- og procedureviden, indgik sjældent i læremidlerne.

Med sin kompetenceorientering lægger FFM op til, at eleverne også tilegner sig redskaber til at arbejde med fortiden og forholde sig kritisk reflekterende til de fortællinger, der er om den. Derfor er det ikke længere tilstrækkeligt, at eleverne i undervisningen kun beskæftiger sig med 1. ordens viden. De må – i hvert fald på et grundlæggende niveau – styrke deres forudsætninger for funktionelt at inddrage 2. ordens og procedureviden og begreber.

I FFM for historie er kompetencerne samlet i tre områder: "Kronologi og sammenhæng", "Kildearbejde" og "Historiebrug". Som det ses, udtrykkes kompetencerne anderledes end hos Andreas Körber. Det hænger dels sammen med variationer i forståelser af historiefaget i Danmark og Tyskland, og dels at det var et krav fra Undervisningsministeriet, at læreplanen – trods bestræbelserne på at indføre en ny didaktisk tænkning – skulle fremstå som en revision og forenkling af Fælles Mål 2009 og ikke som en helt ny læreplan. Derfor blev umiddelbare sammenhænge mellem de tre CKF-områder i Fælles Mål 2009 og kompetenceområderne i FFM vægtet højt.

Kompetenceområderne er de samme på de tre trin (3.-4., 5.-6. og 7.-9. klasse). Til kompetenceområderne er der på hvert trin et kompetencemål, så der samlet angives en progression gennem skoleårene. Kompetencemålet fastlægger overordnet, hvor langt eleverne skal være nået ved afslutningen af det pågældende trin. Derfor indeholder FFM ikke selvstændige slutmål som Fælles Mål 2009. Hvert kompetencemål er udfoldet i 3-5 færdigheds- og vidensområder (i vejledningen benævnt "arbejdsområder") med tilhørende målpar (færdigheds- og vidensmål). De er formuleret med 2. ordens- og procedurebegreber og fremstår således som kompetencer. I historie er nogle færdigheds- og vidensområder delt i to faser, der angiver en progression inden for det pågældende trin, men som ikke er knyttet til et bestemt klassetrin.

Denne bogs efterfølgende kapitler behandler uddybende kompetence- og arbejdsområderne, deres betydning og rolle i undervisning og læring. Hvad så med det historiske stof, indholdet, 1. ordens viden og de konkrete emner/temaer med problemstillinger? Er det ligegyldigt i en kompetenceorienteret læreplan? Svaret er nej. Som modellen side 16 viser, giver 2. ordens- og procedureviden ikke mening uden at være i samspil med en historisk substans, et indhold og en form. Billedligt nytter det jo heller ikke at kunne strikke uden at have garn. Kompetencer er reflekteret og hensigtsmæssigt at kunne anvende færdigheder og viden i nye sammenhænge – derfor indebærer en kompetenceorienteret læreplan, at der ikke angives bestemte indholds- eller stofområder.

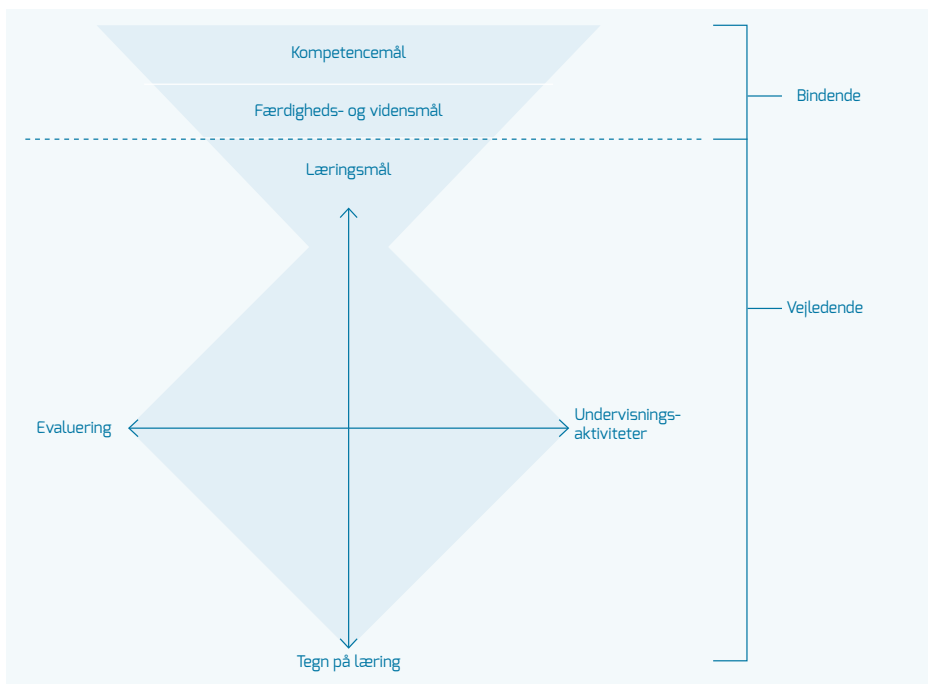
Kompetenceorienteringen og især målstyringen lægger op til anderledes måder at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen på, end de fleste har brugt tidligere. I tilrettelæggelsen af undervisningen har det været almindeligt, at læreren valgte indholdet og formen først, fx et bestemt emne eller tema med tilhørende opgaver og aktivitetsforslag, som et eller flere af de tilgængelige læremidler præsenterede. Herefter valgte læreren de trinmål, som han mente, at forløbet opfyldte. I en læringsmålstyret undervisning er målene det afgørende og styrende for forløbet. Overgangen fra Fælles Mål 2009 til FFM har altså nogle betydningsfulde konsekvenser for måden at tænke faget på.

Undervisningsministeriets didaktiske model

Fagformål, trin- og slutmål i læreplanen Fælles Mål 2009 var formuleret som undervisningsmål. Således fortalte fagformålet, hvad undervisningen sigtede mod, fx "Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i [...]". De centrale kundskabs- og færdighedsområder blev indledt med: "Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at [...]". I FFM er færdigheds- og vidensmål udtrykt som det, eleven kan – og det, han eller hun skal vide for at kunne det. Det er vigtigt, at mål for færdigheder og viden nok er kompetencernes grundlag og er i fokus i en læringsmålstyret undervisning, men at de udvikles i samspil med emotionelle, sociale og motivationelle aspekter.

FFM er nationalt bindende, men læringsmålstyret undervisning er ikke. Læringsmålstyret undervisning er Undervisningsministeriets forslag til, hvordan undervisningen kan planlægges, gennemføres og evalueres m. h. p. at opfylde læreplanens krav. De lokale myndigheder og de enkelte skolers ledelse kan dog beslutte, om læringsmålstyret undervisning skal være obligatorisk eller ej. Nærværende bog er rettet mod læringsmålstyret undervisning i den forståelse, der fremgår af Undervisningsministeriets vejledninger og forslag til didaktisk ramme.

Som nævnt er de bindende færdigheds- og vidensmålene formuleret på et meta-niveau som 2. ordens forståelser. De må deles op og omsættes til læringsmål, som eleverne forstår, tager til sig, ideelt set selv er med til at formulere og under alle omstændigheder bruger funktionelt i arbejdet frem mod at nå målene.



Undervisningsministeriet har udarbejdet vejledninger om og en didaktisk ramme og relationsmodel for læringsmålstyret undervisning. At det er en relationsmodel betyder, at de fire dimensioner skal ses i samspil. Modellen fremstår som en forenklet SMTTE-model, hvor to af SMTTE-modellens fem dimensioner (Sammenhæng (baggrund og forudsætninger) og Evaluering (registrering og vurdering)) er samlet i Evaluering.

Ifølge ministeriets vejledninger til læringsmålstyret undervisning udvælger læreren først et eller flere færdighedsmål, som omsættes til læringsmål. Først herefter vælges undervisningsaktiviteterne. Denne enstrengede og lineære fremgangsmåde fungerer måske i fag som matematik – bl.a. som følge af udformningen af kompetenceområder, -mål og færdigheds- og vidensmål i dette fag. For histories vedkommende bliver man som regel nødt til at tænke indhold (emne/tema/problemstilling) i samme åndedrag, som man vælger færdighedsmål. For at genbruge et tidligere billede, så giver det ikke mening at kunne strikke, hvis man ikke har noget garn. Skal læringsmål være meningsfulde og retningsgivende i elevernes arbejde, må de således både rumme 2. ordens- og procedureviden i samspil med et indhold (1. ordens viden).

I kapitlet "Læringsmålstyret undervisning i praksis" (side 73-80) giver en lærer et udfoldet bud på tilrettelæggelsen af et forløb. Her blot et par eksempler på, hvordan læringsmål kan formuleres og bruges.

En lærer, der underviser 4. klasse i historie, har med afsæt i 2-4 færdighedsmål valgt emnet "Danmark i 1970'erne" med problemstillingen "Hvordan var det at være barn, før der var computere, I pads og SmartPhones?" Læreren vælger at opdele forløbet i enheder eller moduler på 1 til 3 lektioner. Til hvert modul udarbejder læreren 1-2 læringsmål. Til det første modul tager læreren afsæt i færdighedsmålet "Eleven kan bruge digitale medier og andre udtryksformer som kilder til at beskrive fortiden", der omsættes til følgende læringsmål:

- Eleven kan bruge filmen "100 års barndom – 1970'erne" som kilde til at samtale om livet i 1970'erne.

En lærer i en 5. klasse omsætter færdighedsmålet "Eleven kan inddele historien efter principper for overblik" fra kompetenceområdet "Kronologi og overblik" fase 1 efter 6. klasse til følgende læringsmål, der relaterer sig til emnet Renæssancen:

- Eleven kan i tid placere renæssancen i forhold til de øvrige perioder, eleverne har arbejdet med.
- Eleven kan gøre rede for særlige træk, der kendetegner renæssancen som periode.
- Eleven kan give eksempler på, hvad der adskiller renæssancen fra andre perioder, eleverne har arbejdet med.

Som det ses i renæssance-eksemplet, udtrykker læringsmålene et stigende taksonomisk niveau, som læreren og eleverne forventer, klassen kan nå under arbejdet med forløbet. Læringsmålene er principielt fælles for alle elever i klassen. Dog kan det være nødvendigt at udarbejde læringsmål, der er specielt rettet mod elever med særlige udfordringer.

Uanset hvilke principper man vælger for læringsmål, er det vigtigt, at antallet er overskueligt, og de er forståelige og meningsfulde for alle elever i klassen. Der bør kun

sættes mål for det forventede udbytte, der er helt centralt – eleverne lærer også, uden at der sættes mål for det.

Relationsmodellens dimension 'Undervisningsaktiviteter' dækker over indholdet, læremidler, aktiviteter, opgaver osv., som gør det muligt for eleverne at nå læringsmålene. Selv om alle elever arbejder mod de samme læringsmål, er undervisningsdifferentiering nødvendigt, så den enkelt elevs læreproces stilladseres optimalt.

'Tegn på læring' er lærerens (og elevernes) beslutninger om, hvordan elevernes læringsudbytte i arbejdet frem mod målene kan konstateres fx gennem observationer, samtaler og analyser af elevernes produkter. Det kan foregå undervejs i arbejdet med forløbet. Her kan det føre til, at læringsmålene justeres, eller undervisningsaktiviteterne ændres. Eleverne arbejder hen mod de samme mål, men på grund af elevernes forskellige forudsætninger graden af målopfyldelse variere. Tegn på læring for læringsmålet "Eleven kan bruge filmen "100 års barndom -1970'erne" som kilde til at samtale om livet i 1970'erne kan fx være:

- Eleven kan give eksempler på, hvordan livet var 1970'erne
- Eleven kan med eksempler sammenligne livet i 1970'erne med i dag
- Eleven kan give grunde til at forhold har ændret sig fra 1970'erne til i dag.

På EMU-portalen er der til hvert målpår eksempler på, hvordan tegn på læring kan graderes.

I planlægningsfasen er modellens dimension 'Evaluering' lærerens beslutning om, hvad der kan vise, at eleverne har nået læringsmålene, og hvordan der undervejs i forløbet kan gives feedback til eleverne. Ved afslutningen af forløbet evalueres i relation til de opstillede læringsmål. Resultatet af evalueringen bruges i elev- og evt. forældresamtaler, men også til omsætning af færdighedsmål til nye konkrete læringsmål og planlægning af kommende forløb, der passer til elevernes forudsætninger.

Hvis du vil vide mere

- Danmarks Evalueringsinstitut (2012). Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål. København: Rosendahls-Schultz Grafisk a/s (tilgængelig online).
- DeSeCo (2002). Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs. Education Committee. Governing Board of Ceri. Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations. Strategi Paper.
- EMU. Danmarks læringsportal (<http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%c3%a6grer>).
- Körber, Andreas; Meyer-Hamme, Johannes (2015). Historical Thinking, Competencies, and Their Measurement: Challenges and Approaches. I: Ercikan, Kadriye; Seixas Peter. New Directions in assessing Historical Thinking. New York: Routledge.
- Lund, Erik (2011). Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nielsen, Carsten Tage (2009). Faglighed i forandring. I: Historie & Samfundsfag nr. 4, december, Fredericia, side 14-18.
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2011). Historiedidaktik fra teori til praksis. København: Gyldendal.
- Seixas, Peter; Morton, Tom (2012). The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson.
- Undervisningsministeriet (2004). Fælles Mål. Faghæfte 4. Historie. Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2009). Fælles Mål. Faghæfte 4. Historie. Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2014). En kort guide til reformen.
- Undervisningsministeriet (2014a). Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. Vejledning.
- VanSledright, Bruce A (2011). The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy. New York: Routledge.

Mettes overvejelser – en case

Det følgende er en konstrueret case, der skal illustrere en lærers overvejelser, når hun bruger forenkede Fælles Mål (FFM) i udarbejdelsen af en årsplan. De følgende kapitler refererer til casen.

På Mettes skole er faggruppen historie organiseret i tre undergrupper for henholdsvis 3.-4., 5.-6. og 7.-9. klasse. Faggruppen mødes et par gange om året for at planlægge forløb og udarbejde årsplaner. Tidligere, da planlægningen skete efter Fælles Mål 2009, foregik det ved, at faggruppen aftalte, hvilke emner/temaer med problemstillinger der skulle arbejdes med på de enkelte årgange. Herefter udpegede de trinmål, som de mente, blev opfyldt i arbejdet. De kompetenceorienterede FFM og skolens beslutning om, at al undervisning skal tilrettelægges læringsmålstyret, stiller nye krav.

Til faggruppens møde før sommerferien har Mette lovet at udarbejde et udspil til, hvilke arbejdsområder med tilhørende færdigheds- og vidensmål der skal være særlig fokus på i de tre 6. klasser. Hendes to fagkollegaer ser også gerne, at hun har ideer til undervisningsaktiviteter – herunder forslag til indhold og form af forløbene, så de respektive færdigheds- og vidensmål kan opfyldes.

Sammen vil de tre historielærere ud fra de valgte færdigheds- og vidensmål formulere udkast til læringsmål – i hvert fald til de første forløb. Der er forskel på de tre klasser, så hver lærer må efterfølgende justere læringsmålene, så de passer til eleverne i deres klasser.

Mette studerer oversigten over færdigheds- og vidensmål efter 6. klasse. Hun finder også sine notater om undervisningen i 5. klasse. De har faktisk været omkring alle færdigheds- og vidensområderne – også en del i fase 2. Det var gået nogenlunde med at omsætte dem til læringsmål, som eleverne brugte i arbejdet med de enkelte emner og temaer. Nogle læringsmål skulle dog bearbejdes undervejs, så eleverne forstod dem bedre. I arbejdet med forløbene havde målene vist sig at være så ambitiøse, at de måtte omformuleres. For at færdigheds- og vidensmålene er acceptabelt opfyldt, mangler der en del. Og det må de tage fat på i 6. klasse.

Forståelse af sammenhænge – herunder årsagsforklaringer – har været en udfordring for mange elever. Det viste sig fx under evalueringen af emnet Reformationen, som de lige havde afsluttet. Mange elever var overbeviste om, at de fleste danskere stadig havde været katolikker, hvis ikke Luther havde slået sine 95 teser op på kirkedøren i Wittenberg. Eleverne så altså historiske forandringer som noget, der var forårsaget af enkeltbegivenheder. Og havde disse begivenheder ikke fundet sted, ville der ikke være sket noget.

Mette mener, at det må være relevant, at eleverne kvalificerer deres forståelse af sammenhænge mellem årsager og virkninger. Det relaterer sig til flere færdigheds- og vidensmål, bl.a. "Kronologi, brud og kontinuitet" og færdighedsmålet i 2. fase: "Eleven kan identificere brud og kontinuitet i historien" og det tilhørende vidensmål "Eleven har viden om væsentlige træk ved historiske perioder".

Da Mette forsøgte at få eleverne til at overveje, om der kunne være andre årsager til Reformationen end Luthers teser, fastholdt flere elever den monokausale forklaring. Det stod jo i bogen, som de sagde. I 6. klasse vil Mette have mere fokus på forskelle på fortiden (levet historie) og fortalt historie. Eleverne må øve sig i at se læremidlerne som konstruerede historiske fortællinger, som de må forholde sig kritisk og reflekterende til – ligesom andre kilder, de har arbejdet med. De må bl.a. kende og anvende kildekritiske begreber.

I arbejdet med emnet Reformationen var det også tydeligt, at flere elever så den tids begivenheder og menneskers handlinger med nutidens briller. Nogle elever mente således, at folk dengang måtte være dumme, fordi de købte afladsbreve – og at paven måtte være en ondsksfuld spekulant. I 6. klasse må de arbejde noget mere med at skifte perspektiv og øve sig i historisk empati, så eleverne i hvert fald prøver at se en given fortid på dens egne præmisser.

Mette kigger igen på oversigten over færdigheds- og vidensmål. I årsagsforklaringer er der også påvirkninger og samspil mellem forskellige geografiske rum. Så forståelse af årsagssammenhænge hører også til arbejdsområdet "Det lokale, regionale og globale" i færdighedsmålet i 2. fase: "Eleven kan redegøre for konsekvenser af samspil mellem dansk historie og omverdenen".

Det var to af de fire arbejdsområder i kompetenceområdet "Kronologi og sammenhæng". Arbejdsområdet "Principper for overblik" tages op i alle emner og temaer. Og kanonpunkterne inddrages i forløbene, når de er relevante og støtter elevernes historiske overblik og sammenhængsforståelse.

Mettes ønske om at styrke elevernes historiske empati hører til flere færdigheds- og vidensmål, men mest oplagt under arbejdsområdet "Konstruktion og historiske fortællinger" og færdighedsmålet i 1. fase: "Eleven kan forklare historiske fortællingers sammenhæng med fortidsfortolkninger og nutidsforståelser".

I 5. klasse havde lærerne aftalt at fokusere på problemstillinger, formuleret som to-tre åbne spørgsmål, i tilknytning til forløbene. Lærerne regnede med, at det ville hjælpe eleverne med selv at stille spørgsmål til emnerne og temaerne. For en del elever var det svært. Men efter 6. klasse er et færdighedsmål, at "Eleven kan formulere enkle historiske problemstillinger", så det må lærerne have mere fokus på i undervisningen.

Mette mener, at det måske er en idé i højere grad at indlede forløbene med noget udfordrende og problematiserende frem for, at de som lærere introducerer emnet eller temaet med et læreroplæg, som de plejer. Det udfordrende, der fanger eleverne, kan være et filmklip, en fortælling eller et dilemmaspil, der åbner op for centrale *tematikker* i emnet eller temaet. Mette læser i FFM's vejledning for at få inspiration. Her ser hun, at et dilemmaspil også kan være et eksempel på færdigheds- og vidensområdet "Historisk scenarier".

I fase 1 under "Historiske scenarier" i FFM står der: "Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i nutiden". Vejledningen giver flere eksempler på historiske scenarier. I 3.-5. klasse har eleverne i samarbejde med andre fag haft storylineforløb, lavet rollespil og bygget modeller. I 6. klasse må eleverne være klar til at arbejde med andre former for historiske scenarier som fx kontrafaktisk historie.

Endelig er der en udfordring, som ikke fremgår direkte af færdigheds- og vidensmålene, men af fagformålet "Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte". Det handler om fagets konkrete nytte- og brugsværdi i elevernes hverdagsliv. Nytte- og brugsværdien af fx at kunne læse og skrive dansk er oplagt, men hvad med historie? I 6. klasse må samspil mellem den lille eller hverdagslivets historie gøres tydeligere for eleverne, når Mette at tænke som det sidste, inden hun går til mødet med kollegerne...

Kronologi og sammenhæng

Kapitlet handler om kronologi og sammenhæng som både historiefaglige begreber og som et af de tre kompetenceområder for historie i Forenklede Fælles Mål (FFM). Kronologi og sammenhæng uddybes gennem forskellige faglige begreber og aspekter, og kapitlet er udformet således, at teoretiske uddybninger løbende suppleres med konkrete eksempler på, hvordan disse kan overføres til praksis.

Mentale kort over fortid

Elever møder ikke historietimerne uden ideer om det fortidige. Det er ikke sikkert, de ved "det rigtige" eller præcist det, som deres lærer ønsker, de skal vide, men de ved noget. Ofte er de ikke opmærksomme på, at de faktisk har en viden om fortid, og de tænker derfor heller ikke synderligt over karakteren af denne, men i historieundervisningen har elevernes bevidsthed om egen viden og egne mentale kort over fortid stor betydning for deres forståelser af kronologi og sammenhæng.

Vi danner alle billeder i hovedet af, hvordan det fortidige ser ud, og hvordan historiske begivenheder, hændelser, perioder, personer etc. placerer sig i forhold til hinanden. Det gør elever også, men deres kort over fortid kan i nogle sammenhænge bedst beskrives som en række uafhængige øer, der flyder rundt i et stort åbent hav: De kender til forskellige aspekter af fortid, men hvordan disse placerer sig i tid og rum i forhold til hinanden ved eleverne ikke nødvendigvis. Et svensk studie fra 2001 viste eksempelvis, hvordan elever på mellemtrinnet mente, at 1528 med Gustav Vasas kroning måtte placeres før 1361 og Valdemar Atterdags slag i Visby – simpelthen fordi tallet 1528 er større end 1361 (Hartsmar 2001: 54).

I andre sammenhænge ved elever godt, at historiske begivenheder indgår i en bestemt kronologisk orden – Første Verdenskrig, Mellemkrigstiden, Anden Verdenskrig osv. – men det betyder ikke, at eleverne opfatter dem som sammenhængende. Elevernes mentale kort over disse begivenheder kan i stedet beskrives som perler på en snor, hvor perlerne sidder ved siden af hinanden i en bestemt rækkefølge, adskilte og uden anden sammenhæng end den snor, de hænger på.

Det er vigtigt for historielærere at vide, hvilke forståelser af kronologi og sammenhæng elever tager med sig ind i historietimerne, for at undervisningen kan arbejde med at kvalificere disse. Og det er lige så vigtigt, at læreren selv er bevidst om, hvilke faglige forståelser hun opererer ud fra – for at kunne tilrettelægge og gennemføre undervisning, der kvalificerer elevernes tænkning om kronologi og sammenhæng. Kapitlet her skal læses som en hjælp til at understøtte og begrunde dette arbejde.

Færdigheds- og vidensområder under "Kronologi og sammenhæng"

Kompetenceområdet "Kronologi og sammenhæng" i FFM består af en række færdigheds- og vidensområder med tilhørende færdigheds- og vidensmål. Som det fremgår af bogens indledende kapitel side 19-20, kan den enkelte historielærer omsætte disse mål til konkrete læringsmål – vel at mærke læringsmål, som hun betragter som passende for de elever, som hun skal undervise. Hvor mange læringsmål der skal være tale om, afgøres af den enkelte lærer.

Færdigheds- og vidensområderne for 3.-4. klassestrin er anderledes end for 5.-6. og 7.-9. klassestrin. På 3.-4. klassestrin er der fem områder bestående af "Kronologi", "Familie og fællesskaber", "Livsgrundlag og produktion", "Samfund" samt "Historiekanon". Disse fem områder ændres for 5.-6. og 7.-9. klassestrin til fire nye områder i form af "Kronologi, brud og kontinuitet", "Principper for overblik", "Det lokale, regionale og globale" samt "Historiekanon". De forskellige færdigheds- og vidensområder indeholder en faglig progression i historiefaget gennem skoleårene og de tilknyttede færdigheds- og vidensmål fastlægger, hvor langt eleverne skal være kommet i forhold til denne progression ved udgangen af de forskellige trin.

Det er vigtigt at understrege, at udformningen af læringsmål sagtens kan ske på grundlag af kobling mellem både flere færdigheds- og vidensområder inden for samme kompetenceområde og på tværs af kompetenceområder. Historiefaget er et komplekst fag, hvor mange elementer hænger sammen på kryds og tværs af hinanden. Det er derfor helt oplagt, at man tænker på tværs af kompetence- og færdigheds- og vidensområder, når man planlægger undervisningen. Af praktiske og formidlingsmæssige hensyn forholder kapitlet her sig dog alene til kompetenceområdet "Kronologi og sammenhæng". Det praktiske arbejde med progression i faget vedrører nogle grundlæggende faglige aspekter, som læreren har brug for kendskab til for at kunne igangsætte og gennemføre arbejdet med læringsmålstyret undervisning og "Kronologi og sammenhæng". I de følgende afsnit tages nogle af disse faglige aspekter op.

Diakrone og synkrone tilgange

En grundlæggende forståelse af kronologi og sammenhæng i historiefaget vedrører måder at arbejde med fortid på som henholdsvis noget, der kan tilgås diakront og synkront. Hvor det diakrone perspektiv på fortid handler om at betragte lange linjer af begivenheder og hændelsesforløb over tid, så giver det synkrone perspektiv mulighed for at gøre nedslag og gå i dybden med forhold på samme tid i historien, fx på tværs af grænser.

Det kronologiske og diakrone perspektiv på fortid indebærer grundlæggende set forestillinger om, at historiske begivenheder placerer sig i en tidsmæssig orden eller rækkefølge. Det kan som i tilfældet med vidensområdet Kronologi for 3.-4. klasse handle om *relativ* kronologi, hvor eleverne skal arbejde med at opfatte og placere historiske begivenheder, personer osv. som noget, der har et *før*, et *samtidig med* og et *efter*. Dette

særligt det visuelle har stor betydning for elevers opfattelse af faget. Endvidere pegede flere lærere og elever på den betydning, som arbejde med konkrete historiske artefakter har for elevers fornemmelser af det fortidige. Udvikling af kronologi og sammenhængsforståelse behøver således ikke nødvendigvis tage afsæt i tidslinjer, men kan også tage afsæt i genstande – historielæreren medbringer eksempelvis et antal cola-flasker i forskellige materialer og størrelser i undervisningen og beder eleverne finde ud af, dels hvordan flaskerne placerer sig kronologisk i forhold til hinanden, dels hvordan de vil begrundede deres svar. Eleverne søger så informationer på internettet og diskuterer sig frem til flaskernes placering og rækkefølge – hvilket igen kan danne ramme om diskussion af, hvilke udtryk for udvikling over tid og i samfund, man kan se og tolke sig frem til, når man betragter flaskernes kronologiske rækkefølge. På den måde kan elevernes fordybelse i arbejdet med konkrete genstande også fungere som grundlag for diskussioner af kronologi og sammenhæng.

At arbejde med kronologi og sammenhæng med udgangspunkt i historiske artefakter er en udfordring for elevers abstrakte tænkning, men kronologi og sammenhæng er i sig selv noget abstrakt at skulle forstå for mange elever – og netop ved at gøre fortiden nærværende via fysiske genstande er nogle elever måske bedre hjulpet, end de ellers ville have været. I øvrigt behøver historielæreren selvfølgelig ikke holde sig til colaflasker – det kunne også være hun gjorde brug af forskellige former for teknologi, legetøj, beklædning etc. – også her er det kun lærerens fantasi og kendskab til eleverne, der sætter grænser for valg.

Fornemmelse for kronologi og sammenhæng

Kronologi- og sammenhængsforståelse er som nævnt svært. Kronologi- og sammenhængsforståelse ender derfor i mange undervisningssammenhænge med at handle mere om opremsning af årstal, begivenheder og perioder – og forsøg på at huske disse – end med et egentligt arbejde med elevernes forståelser. Derfor giver det god mening i undervisningen, at historielæreren forbereder læringsmål, der fokuserer på, at eleverne arbejder aktivt med og bliver opmærksomme på, at de er på vej gennem en faglig proces, der vedrører udvikling og opbygning af egne mentale kort over fortid. Man behøver ikke have en stor historisk viden for at kunne forholde sig til spørgsmål om fx hvad kronologi er, hvordan vi opfatter tid og sekvenser af tid, eller hvilke forestillinger vi hver især har om, hvad fortid er kontra nutid. HistorieLabs undersøgelser i 2015 viser, at elever ofte er meget reflekterende omkring disse forhold.

Kronologiforståelse handler ikke kun om at kunne placere begivenheder i den rette sammenhæng. Kronologiforståelse vedrører også fornemmelse for kronologi – herunder at kronologi kan tage mange forskellige former afhængigt af, hvilke perspektiver på fortid, man anlægger. I den sammenhæng er det vigtigt, at historielæreren er opmærksom på, at nogle aspekter af fortid virker "mere virkelige" eller reelle for eleverne end andre. Det gælder særligt forhold, som vi kan visualisere gennem film, fotos etc. Den "mindre virkelige" fortid udgøres af fortidige aspekter, som ligger uden for vores erfaringsrammer og vil ofte være begivenheder og perioder, som er fjernere i tid. Arbej-

det med kronologiforståelse handler derfor også om at være opmærksom på, hvordan denne dobbelthed i tilgangen til fortid hhv. enten hæmmer eller fremmer elevernes forståelser.

Historiekanon

Når historielæreren skal planlægge sin undervisning, er det nærliggende at gøre brug af historiekanonens 29 punkter. Historiekanonen er obligatorisk i lærerens arbejde i den forstand, at punkterne skal være inddraget i undervisningen på et eller andet tidspunkt fra 3. til 9. klasse, men den behøver ikke at være strengt styrende for valg af indhold.

Som lærer vil man sikkert opdage, at det kan være svært for eleverne at etablere sammenhængsforståelse og overblik, hvis undervisningen ikke også tager afsæt i andre historiske begivenheder, hændelser og personer end dem, der er angivet i kanonen. Eksempelvis kan der i elevernes optik kronologisk set være langt mellem de tre kanonpunkter "Statskuppet 1660", "Stavnsbåndets ophævelse" og "Stormen på Bastillen". Umiddelbart er der jo tale om begivenheder i henholdsvis Danmark og Frankrig, dvs. to forskellige geografiske områder, i to forskellige århundreder. Men når det diakrone perspektiv på udvikling over tid kombineres med en synkron tilgang og fordybelse i de tre begivenheder, vil det være muligt for læreren at vise eleverne, at de tre begivenheder faktisk kan betragtes som sammenhængende. Det kan eksempelvis ske ud fra et tema om magtforhold i samfund, herunder at magtforhold ikke er statiske, men kan forandres over tid, hvilket igen kan gøres til genstand for elevernes overvejelser over, hvilke magtforhold de oplever i deres egen tid. Historiekanonen kan fungere som en god anvisning for nogle af de fortidige begivenheder, som læreren vælger at lade sin undervisning handle om, men lærerens didaktiske frihed giver også mulighed for at inddrage andre begivenheder, såfremt det findes relevant.

Historielæreren didaktiske frihed giver mulighed for at gøre historiekanonen til genstand for temauger eller projektarbejde, der ikke har selve de forskellige kanonpunkter som omdrejningspunkt, men i stedet behandler punkterne ud fra konkrete tematiske eller begrebsmæssige perspektiver. Et eksempel er det ovennævnte om magtforhold i samfund. Læreren kan også lave en temauge om erindringspolitik og lade eleverne analysere og bearbejde fem forskellige kanonpunkter efter egne ønsker ud fra et erindringspolitisk perspektiv og på den måde koble undervisningen med kompetenceområdet "Historiebrug" (se side 57-69). Perspektivet kunne også være "styreform", "verdenssyn" eller noget helt tredje. Pointen er, at historiekanonen kan indgå i undervisningen på flere måder – måder der både vedrører relativ og absolut kronologi og diakrone og synkron tilgange. Den behøver ikke kun gribes diakront an eller betragtes absolut kronologisk. Fordelen ved at vende tilgangen til historiekanonen lidt på hovedet er, at det åbner for flere muligheder for at koble mellem kanonpunkter og fænomener, begreber og temaer, som eleverne kender fra deres egen samtid. I kapitlet "Historiebrug" (side 58-59) beskrives nødvendigheden af stilladsering for at hjælpe eleverne med at opnå adgang til den fremmede fortid. En mulighed kan være at stille eleverne redskaber til rådighed – redskaber i form af begreber og fænomener, som de

allerede kender fra deres hverdag: Alle elever kan på et eller andet niveau forholde sig til styreformer. Ved at gøre en kendt referenceramme til elevernes afsæt for arbejdet med fortidige begivenheder og hændelser (fx kanonpunkter) hjælper man dem til lettere at kunne spejle og koble mellem det fremmede og fortidige og det, som udgør elevernes egen samtid.

Overlap og gentagelser i brugen af kanonpunkter

For mange historielærere er historiekanonens med tiden gået hen og blevet en overordnet strukturering og fælles kronologisk progressionsforståelse for historiefaget i skolen. I Fælles Mål 2009 var de 29 punkter jævnt fordelt mellem de forskellige klassetrin. Ertebøllekulturen, Tutankhamon og Solvognen var således placeret i de små klasser, mens Murens fald, Maastricht 1992 og angrebet på World Trade Center 11. september 2001 var forbeholdt de ældste klassetrin.

I historiefaget ser man ofte, at elever gradvist glemmer indholdet af de forskellige perioder, som de beskæftiger sig med, dels fordi deres viden ikke gøres anvendelig gentagne gange i forskellige sammenhænge, dels fordi nogle elementer af fortid virker så fjerne for eleverne, at de har svært ved at relatere til dem. Og særligt de dele af kanonens punkter, som indgår i de yngste klasser, er udsatte.

Ved at lægge vægt på det synkrone perspektiv har historielærere dog mulighed for, efterhånden som eleverne arbejder sig op gennem faget i de forskellige klassetrin, at relatere konkrete fordybelser i de enkelte perioder – dels frem til elevernes egen tid i dag, dels tilbage til de historiske begivenheder og perioder, som eleverne allerede kender til fra tidligere klassetrin. I den sammenhæng kan det ikke undgås, at historielærere i de ældste klasser kommer til at berøre områder, som eleverne allerede har arbejdet med – men det gør jo ikke noget, tværtimod! For det første fordi intet emne er udtømmeligt i historiefaget. For det andet fordi gentagelser og genmøder med begivenheder og perioder fra tidligere undervisningsforløb kan være til gavn for elevernes hukommelse og læringsproces. Med udgangspunkt i færdigheds- og vidensområderne efter 4. klassetrin kan læreren eksempelvis lave et forløb om familieliv og livsvilkår under Besættelsen. Det gør hun ud fra den antagelse, at eleverne her bedre kan relatere sig til begivenheder i nyere tid, fordi de måske har familiemedlemmer, som kan huske, hvordan det var at leve under Besættelsen. Når historielæreren senere måske vender tilbage til samme begivenhed med andre og mere samfundsorienterede og politiske perspektiver kan hun relatere til den viden, som eleverne allerede har. Fortid bliver dermed en genkendelig og ikke kun fremmed størrelse for eleverne.

Processen forudsætter dog visse ændringer omkring fagkultur og fagopfattelser i historiefaget. Det er eksempelvis en udbredt opfattelse, at progression i faget sker via en slags kronologisk vandring gennem perioder og historiske begivenheder, hvor man lagrer viden efterhånden, som man vandrer op gennem fortiden. Forestillingen synes at være, at har man først én gang beskæftiget sig med en begivenhed, så kan man den – bum! Så hvorfor beskæftige sig med den igen? Et andet forhold vedrører historielærernes interne samarbejde om planlægning og løbende dialog om, hvad den enkelte lærer underviser/

har undervist i, og dermed hvad kolleger overtager og kan arbejde videre med. Undersøgelser fra Historielabs samtaler med lærere har vist, at dette arbejde lykkes på nogle skoler, men også at mange historielærere oplever dette som en stor udfordring.

Periodisering

Historiefaget rummer tænkemåder, som stiller store krav ikke kun til eleverne, men også til den lærer, som skal tilrettelægge historieundervisningen således, at eleverne kan se meningen med faget og dermed udvikler deres tænkning i det. Et af de elementer, som elever kan have særlig svært ved at begribe, er historiefagets begreb om *periodisering*. Periodisering vedrører egentlig ideen om 'tid' som et underliggende og ganske komplekst element af historiefaget. Et element, som vi paradoksalt nok ikke forholder os særlig eksplicit til i historiefaget. Tid kan måles, opdeles og tildeles betydninger afhængigt af, hvem der betragter "tiden" – i historikerens tilfælde fortid. Tid kan opgøres i timer, dage, uger eller år – eller kategoriseres gennem anvendelse af metaforer som fx Guldalderen, Renæssancen eller Den kolde krig. Periodisering fungerer som historikerens (og vores alles) måde at organisere og kategorisere fortid i størrelser, der gør det muligt at begribe og tale om den, fremfor at den fremstår som et stort flow af usammenhængende begivenheder på kryds og tværs af hinanden.

Periodiseringsbetegnelser er resultater af de fortolkninger af historiske begivenheder og hændelser, som – oftest historikere – gør sig, og disse betegnelser går for det meste i arv og anvendes uden videre overvejelser i undervisning såvel som i det daglige liv uden for skolen. Men fordi der er tale om fortolkningsbetegnelser, er der også mange eksempler på, at periodiseringer dels kan være svære at sætte konkrete årstal og datoer på, dels kan give overlap mellem perioder, der betegner noget, som foregår samtidigt. Endelig er der også situationer, hvor vi benytter os af forskellige periodiseringsbetegnelser, selvom vi taler om samme periode.

Disse aspekter af historiefaget er svære størrelser for elever at begribe. Et konkret eksempel er fra historieundervisning i Danmark. Her nikker de fleste nok genkendende til det forhold, at Danmarkshistorien altid synes at halte lidt efter resten af verden. Middelalderen i Europa fastsættes almindeligvis til at begynde i løbet af i 500-tallet, hvorimod vi i Danmark lige skal have vikingetiden afsluttet og så følger trop med Middelalder et par århundreder senere. 'Middelalder' som periodiseringsbetegnelse rummer således forskellige tidsmæssige forhold og årstal – i dette tilfælde grundet i forskellige geografiske og begivenhedsmæssige udviklinger. Et andet eksempel er 'Renæssancen'. I Danmark er der tradition for at betragte Reformationen som indgangen til Renæssancen som periode, dvs. fra 1536 og frem, mens Renæssancen i europæisk perspektiv betragtes som en periode, der indledes i slutningen af 1300-tallet med et ændret menneskesyn, verdensbillede, opdagelsesrejser osv. Periodiseringer kan således rumme tidsmæssige forskydninger, men samtidig overlap og parallelle fænomener vedrørende historiske forandringer og udviklinger over tid.

Historielæreren må være opmærksom på, at periodiseringer ikke skal forstås som entydige kasser af konkrete begivenheder, der foregår inden for bestemte tidsrammer

– kassernes indhold og form skifter derimod afhængigt af, hvilke fortidige "rum" man betragter, samt hvilke perspektiver eller syn man lægger til grund. I forbindelse med arbejdet med færdigheds- og vidensområdet "Principper for overblik" kan det være hensigtsmæssigt at stille et analyseredskab til elevernes rådighed, så de nemmere kan få en fornemmelse af, hvordan periodisering kan betragtes. I bogen *Introduktion til historie* giver Henrik Bonne Larsen og Thorkil Smitt et fint overblik over forskellige måder at periodisere: Man kan eksempelvis tale om 'traditionel periodisering' (stenalder, bronzealder, jernalder, vikingetid, middelalder, ny tid, nyere tid og nyeste tid) eller 'begivenhedsperiodisering' (romerriget, islams ekspansion, korstogene, opdagelser og reformation, enevælde, oplysningstid, industrialisering, demokrati og ideologiernes kamp) (Larsen/Smitt 2011: 68-69). Pointen i forhold til elevernes opfattelser af disse typer af periodiseringer bør dog være, at det ene periodiseringsprincip ikke nødvendigvis er mere rigtigt/forkert end det andet. Der er blot tale om forskellige måder at periodisere på, fordi fortid betragtes ud fra forskellige perspektiver.

Periodisering er fortolkninger af fortid

Det behøver ikke være tilfældet, men periodiseringer udgør ofte en del af det at gå kronologisk til værks i historiefaget. Det kan eksempelvis betyde, at elever i 5.-6. klasse introduceres til betegnelser som stenalder, bronzealder, jernalder, middelalder etc., mens dette på 7.-9. klassetrin udvides til også at handle om, at eleverne kan forklare, hvilke baggrunde og principper der ligger bag disse kategoriseringer (se ovenstående afsnits beskrivelser). Udfordringen for elever ligger i at forstå det førnævnte fortolkningsperspektiv. Dvs. at de forskellige periodebetegnelser ikke er skabt af de mennesker, der levede i perioden, men at der derimod er tale om betegnelser, som er skabt i eftertiden af historikere, og at betegnelserne endvidere beror på, hvilke fortolkninger af de historiske begivenheder og hændelser historikere (og alle vi andre) har gjort og stadig gør. Historielæreren kan tydeliggøre fortolkningsspørgsmålet for sine elever i 7.-9. klasse ved at spørge dem, hvilken periode de mener, de selv lever i i dag. Som udgangspunkt vil elever opleve det som svært at sætte én bestemt betegnelse på deres egen tid. De vil tværtimod have mange forskellige bud. Og de forskellige bud kan læreren bruge som afsæt for en diskussion af, hvordan eleverne på forskellige måder tænker om og *fortolker* den tid, de selv er en del af. Dette kan så igen illustrere for eleverne, hvilke processer periodiseringsbetegnelser (også) udspringer af. Det er også oplagt, at læreren inddrager elevernes mange bud i forhold til at udvikle deres forståelser for, dels at periodiseringsbetegnelser er nemmere at fastsætte, når man kommer på afstand af den konkrete fortid, dels at betegnelserne ikke er statiske og fastlagte størrelser, men kan ændres eller suppleres afhængigt af den, som fortolker fortiden.

I forhold til spørgsmålet om elevernes mentale kort over fortid er arbejdet med periodisering oplagt. "Perioder" kan fungere som mentale kasser, hvori eleverne placerer diverse begivenheder, hændelser, personer etc., og udover at man beskæftiger sig med selve det indholdsmæssige vedrørende disse perioder, så er det også muligt at lade eleverne diskutere, hvad de mener er karakteristisk og kendetegnende for konkrete

perioder. Man kan fx diskutere karakteristika for Vikingetiden kontra Middelalderen for derudfra at overveje, hvorfor perioderne har fået tildelt de betegnelser, de har. På den måde fremmer man også eleveres refleksion over den viden, de arbejder med i faget.

Kontinuitet og brud

Et andet fagligt aspekt, der kan være svært for elever at begribe, men som vedrører deres mentale kort over fortid, er opfattelser af *kontinuitet og brud*. Begrebsparret handler om sondringen mellem, at historiske begivenheder kan betragtes som kontinuerlige størrelser, hvor en tilstand eller situation er vedvarende over tid, men også kan betragtes som brud, der medfører forandringer af tingenes tilstand på et konkret tidspunkt – fra en situation til en anden. Og brud og kontinuitet sker parallelt og på kryds og tværs af hinanden i udviklinger over tid. For at komplicere det hele yderligere kan der også være tale om, at kontinuitet og brud kan optræde som noget samtidigt i en og samme begivenhed. Begrebsparret kontinuitet og brud stiller med andre ord krav til elevernes abstrakte tænkning.

Et godt eksempel er 'Finanskrisen 2008' som begivenhed. Den fremstilles oftest – dvs. den fortolkes i fortællinger om 2008 – som et brud i historien. De fleste elever vil kunne nikke genkendende til den, og nogle har måske endda oplevet, at mor og far mistede jobbet eller blev teknisk insolvente, men for hovedparten af eleverne fortsatte livet efter 2008 – kontinuerligt – upåvirket. Dvs. de oplevede ikke noget brud. Dette kan med fordel kædes sammen med spørgsmålet om, hvad tid og især *oplevet* tid er for en størrelse i historiefaget (se også side 60). Det er også muligt – med de ældste elever – at diskutere, hvorvidt vores opfattelser af brud og kontinuitet flytter sig og ændres over tid. Måske kan begivenheder, der opleves og sætter sig som brud i hverdagslivet her og nu i virkeligheden blot være del af kontinuerlige udviklinger over tid. Et interessant eksempel, som kan tages op med eleverne, er angrebet på World Trade Center 11. september 2001. Denne begivenhed fremhæves i historieskrivning indtil videre som et brud i verdenshistorien og vil sikkert også opleves som sådan for mange – tænk bare på alle sikkerhedsforanstaltningerne ved flyrejser. Men spørgsmålet er, om begivenheden også i fremtiden forsat vil blive tolket og fremstillet som et brud eller derimod vil blive betragtet som en del af en kontinuerlig udvikling i den tid og periode, som vi lever i i dag. Kontinuitet og brud-aspektet i faget knytter sig således til de fortolkninger og oplevelser af fortid, som vi gør os.

Historiefagets dobbelthed mellem fortid og fortællinger om fortid

Pointen med at diskutere opfattelser af kontinuitet og brud med eleverne er at fremhæve, at historiefaget ikke består af fikse og færdige historier/fortællinger om fortid, men at disse hele tiden (re)konstrueres og har mulighed for at flytte sig – ændre form og indhold – dels fordi man måske finder nye historiske kilder, der kan belyse sider af fortid, som man ikke tidligere kendte til, dels fordi vi – alle – der forholder os til fortid og fortolker den, gør det med de briller, vi nu engang forstår og oplever verden med.

Historiefaget er på den måde ikke et enten-eller fag, men et både-og fag. Det forholder sig på den ene side til fortid som noget, der *har* eksisteret, er væk og borte – og hvortil der kun gives adgang gennem de rester og spor, som vi i dag har til vores rådighed i form af kildematerialer. På den anden side får disse rester og spor af fortid kun betydning for os i dag, fordi vi fortolker dem og skaber fortællinger om den tid, de stammer fra. Man kan sige, at de to – fortiden og fortællinger om fortiden – er gensidigt afhængige af hinanden i historiefaget. Faget har ingen fortællinger om fortid, hvis ikke det kan gøre brug af og referere til kilder og spor fra fortiden. Omvendt har disse kilder og spor ingen betydning – de fortæller intet i sig selv – hvis ikke de fortolkes og fremstilles i fortællinger om fortid. Se i øvrigt mere om historiske fortællinger i kapitlet "Historiebrug" (side 63-65).

Grundbogslignende tekster i historiefaget udgør også eksempler på 'fortællinger om fortid', men det er i den sammenhæng almindeligt, at elever ikke føler sig i stand til at forholde sig til disse som fortolkninger af fortid. Tværtimod betragter eleverne dem mest af alt som lukkede og færdige fortællinger om, hvordan fortiden virkelig var – dvs. som en form for autoritet eller facitliste i faget – og er læreren ikke opmærksom på dette, bliver det forvirrende for eleverne at skulle forholde sig til den dimension af historiefagets dobbelthed, der vedrører fortolkninger/fortællinger om fortid. Der er i historiefaget ofte en forestilling om, at man skal besidde en enorm og detaljeret viden om fortid, for at man kan tillade sig at forholde sig til de historiske fortællinger i faget – og eftersom der er så meget viden, vi skal nå at oparbejde i faget, så kan det være svært overhovedet at nå frem til diskussioner af, hvordan denne viden optræder i faget i form af forskellige fortolkninger og fortællinger om fortid. Konsekvensen bliver endvidere, at det kommer til at fremstå, som om historie eller fortælling om fortid er noget, der optræder i en absolut form og i ental. Og det er bestemt ikke tilfældet – tænk bare på, hvor mange forskellige udlægninger/tolkninger der efterhånden eksisterer af en begivenhed som Anden Verdenskrig. Det er derfor væsentligt, at historielæreren er opmærksom på den rolle grundbogslignende tekster spiller i forhold til elevernes opfattelser af, hvad fortid er for en størrelse.

Forandring

Sondringen mellem kontinuitet og brud ligger i forlængelse af begrebet 'tid' og begrebet 'forandring'. Selve det, at tingenes tilstand kan forandres fra en situation til en anden som følge af, at en hændelse har fundet sted, dvs. et brud, er ikke så svært for elever at forstå. De vil i mange tilfælde selv kunne udpege eksempler. I casen side 23-25 vil Mettes elever i 5. klasse eksempelvis godt kunne fremhæve begivenheden, hvor Luther slog sine 95 teser op på kirkedøren i Wittenberg. Men at begivenheder kan have varighed – dvs. være et flow, en on-going proces eller 'kontinuerlighed' over tid – er til gengæld sværere for mange elever at have med at gøre. Urbanisering, industrialisering, klimaforandringer osv. er eksempler på sådanne kontinuerligheder. At elever ofte har svært ved dette, hænger bl.a. sammen med deres egne erfaringer og hverdagsforståelser. De kender fra hverdagslivet til skift og forandringer i tingenes tilstand inden for relativt af-

grænsede sekvenser af tid, men det kan være sværere for dem at forholde sig til og bedømme lange passager af fortidige forhold, simpelthen fordi deres erindring og hukommelse i kraft af deres alder ikke rækker så vidt. Dette ændres selvfølgelig, efterhånden som eleverne bliver ældre, men Mette må være forberedt på, at elevernes begreber og forståelser af disse forskellige tidsopfattelser drives af elevernes hverdagserfaringer.

Noget andet, der også spiller en rolle i forhold til elevernes opfattelser af kontinuitet, brud og forandringer over tid, er de læremidler, som eleverne møder i historiefaget – eller rettere (og igen) de fortællinger om fortid, som eleverne møder. Mange elever vil være af den opfattelse, at konkrete begivenheder og hændelser i fortid er lig med særlige 'forandringsbegivenheder': Tysklands invasion af Polen i 1939 bliver således i elevens optik ofte til selve den forandringsbegivenhed, der medførte, at Anden Verdenskrig begyndte. Og det er en forkert opfattelse. Der findes ingen historiske begivenheder og hændelser, som er mere særlige end andre – men de kan antage den form, fordi vi, der relaterer til dem i dag – fx via læremiddelstekster – vælger at fortolke dem sådan. Når historielæreren arbejder med dette aspekt vedrørende brud og forandringer i fortid, er det derfor nærliggende, at hun kobler det sammen med spørgsmålet om, at historie både betyder fortid, fortolkninger og konstruktioner af fortællinger om fortid. Historiefaget rummer nemlig i selve begrebet 'historie' en dobbelthed. Historie betyder både fortid og fortællinger – som 'past' og 'history' på engelsk, men fordi vi på dansk anvender et og samme begreb (historie), er sondringen ikke umiddelbar for eleverne. Der er dog tale om en sondring, som er afgørende for elevernes mulighed for at udvikle tænkning i faget, fordi de i dette aspekt kan gå fra alene at beskæftige sig med fortid som noget, der har en absolut størrelse, som må læres udenad og bruges som fundament for diskussion og refleksion af diverse spørgsmål, til også at forholde sig til fortid som en relativ størrelse, der afhænger af fortolkninger – herunder fortolkninger som eleverne selv har andel i. På den måde bliver historiefaget i højere grad et "gøre"-fag, hvor elevernes kompetencer angående fortolkning, analyse, refleksion osv. kommer i spil parallelt med, at de oparbejder sig viden.

Den lille og store historie

"Kronologi og sammenhæng" som kompetenceområde vedrører ikke alene den store verdenshistorie som en fjern og fremmed størrelse, men også det forhold, at vi alle med hver vores lille historie udgør brikker, der på forskellige måder hænger sammen og indgår i det store puslespil af tid. En udfordring for historielæreren er i den sammenhæng, at de fleste elever skelner skarpt mellem deres egen lille historie og den store historie ude i verden. Udfordringen består bl.a. i, at eleverne opfatter deres egne mikrohistorier som vigtige for primært dem selv og som noget, der eksisterer *parallelt*, med men uafhængigt af den store verdenshistorie. De har således svært ved at relatere de to til hinanden. Den "rigtige" historie eller "vigtige" fortid handler i elevernes optik om den store historie med krig, stormagtspolitik, økonomi osv. Problemet med sondringen er, at den store historie risikerer at virke som fjern og fremmed i forhold til elevernes egne små historier, hvilket igen har betydning for elevernes opfattelser af kronologi og

sammenhæng. Der er derfor kun gode grunde til at arbejde intensivt med at flytte elevernes perspektiv på dette punkt.

Når elever møder historiefaget i 3.-4. klasse, er problemet endnu ikke så udtalt. Undervisningen skal tage afsæt i elevernes umiddelbare opfattelser af tid og rum, herunder de nære aspekter af livet og hverdagen. Det ses eksempelvis i færdigheds- og vidensområdet "Familie og fællesskaber". Efterhånden som de bliver ældre, og faget i kraft af færdigheds- og vidensområderne forandrer perspektiv fra aspekter, der knytter sig tæt til individniveau, til samfundsmæssige og strukturelle forhold, så kræver det også mere af historielærerne at undgå, at faget bliver distanceret i forhold til elevernes verdener. Færdigheds- og vidensområderne ændrer sig, som nævnt i begyndelsen af kapitlet, fra fem områder på 3.-4. klassetrin ("Kronologi", "Familie og fællesskaber", "Livsgrundlag og produktion", "Samfund" samt "Historiekanon") til fire nye områder for 5.-6. og 7.-9. klassetrin ("Kronologi, brud og kontinuitet", "Principper for overblik", "Det lokale, regionale og globale" samt "Historiekanon"). Det er væsentlig at være opmærksom på dette skift, samt hvorledes skiftet kan få betydning for elevernes tilgang til faget.

At arbejde med flere perspektiver – og i flere rum

Som nævnt besøgte HistorieLab i foråret 2015 en række skoler landet over. Samtaler med elever og lærere viste i den sammenhæng, at det er helt almindeligt at skelne mellem "min egen" hverdags- og lille historie og den store samfundsmæssige historie, som "min" historie indgår i. Historielærere har ikke overraskende i kraft af deres viden og erfaring nemmere ved at koble mellem den lille og den store historie. At der skelnes mellem forskellige niveauer af, hvad historie er, og hvad fortid består af, er (i forlængelse af ovenstående afsnit) i sig selv et væsentligt element at sætte fokus på i undervisningen. Det er ikke mindst væsentligt, fordi elever ellers i mange tilfælde kommer til at tro, at deres egen lille historie ikke er specielt vigtig. Den store samfundsmæssige historie fylder jo meget i faget. Skellet mellem niveauer af historie kan betragtes som et spørgsmål om forskellige rum-dimensioner. Det handler om at betragte fortid – et givent emne, en begivenhed eller periode – ud fra et perspektiv eller et rum.

Historie som skolefag har eksempelvis traditionelt set haft til formål at fremme nationalforståelse hos eleverne – og dermed det at betragte fortidige begivenheder ud fra det nationale som et monoperspektiv. Ved at sætte fokus på rum-dimensionen i undervisningen kan det gøres tydeligt, at elevernes udgangspunkt stadig er af national karakter – hvilket i sig selv kan være en interessant opgave at analysere og diskutere – men deres udgangspunkter er også mange andre rum (kulturelle, religiøse, sociale etc.), som spiller ind på elevernes liv, og som har betydning for de måder, hvorpå elevernes forstår deres samtid og det fortidige.

Færdigheds- og vidensmålene i FFM lægger op til, at historieundervisningen forholder sig til 'rum' i arbejdsområdet "Det lokale, regionale og globale" på 5.-6. og 7.-9. klassetrin. Det vil i mange sammenhænge betyde, at rum forstås som noget geografisk, og at betragtninger af sammenhænge i udviklinger over tid vedrører geografiske forhold. Det er en tradition i faget – som fx kan udfoldes som analyser af karakteristika ved industri-

alisingen i Danmark i forhold til andre nordiske lande og Europa, eller handel som et globalt og historisk fænomen kan gøres til et tema for analyser af forskellige historiske perioder. Men rum kan også forstås som skellet mellem det enkelte individs perspektiv på verden kontra det omgivende samfunds. Her er der ikke (nødvendigvis) tale om en geografisk definition, men snarere om en socio-kulturel definition.

I undervisningen kan denne rum-forståelse eksempelvis gøres til udgangspunkt for diskussioner af, hvordan individers måder at leve livet på er betinget af, hvordan samfundet udvikler sig – og af, hvordan enkeltindivider påvirker samfundet. Et eksempel kunne være at gøre brug af tv-serien "Kroniken" og afsnittet, hvor Palle Froms far laver et beskyttelsesrum i kælderen i tilfælde af, at "krigen kommer" – med henvisning til det spændte forhold mellem USA og USSR under Den kolde krig og risikoen for angreb i Danmark. Eksemplet kan illustrere for eleverne, hvordan faderens hverdags- eller lokale rum påvirkes, tolkes og forstås som følge af udviklinger i et andet rum, det internationale med en storpolitisk dagsorden. Eksemplet omhandler sondringen mellem individets rum og det samfundsmæssige rum – og eleverne kan endvidere bruge eksemplet som spejl, når de skal finde andre eksempler og lave analyser af rum og rums påvirkninger på hinanden – og endvidere når de skal analysere, hvordan deres egne rum bestående af individuelle og små historier relaterer sig til en større kontekst.

Det er oplagt at beskæftige sig med rum-tilgangen i relation til færdigheds- og vidensområderne "Familie og fællesskaber", "Livsgrundlag og produktion" og "Samfund" på 3.-4. klassetrin samt at bruge viden og erfaringer herfra som afsæt for det videre arbejde med færdigheds- og vidensområdet "Det lokale, regionale og globale" på 5.-6. og 7.-9. klassetrin. Rum-perspektivet kan betragtes som et konkret arbejds- og analyseredskab, og pointen er, at afhængigt af, hvilket rum man står i og ser tingene ud fra, så kan verden se forskellig ud – eller fortællingerne om fortidige forhold kan blive forskellige.

Årsagsforklaringer

Som det fremgår af casen med historielæreren Mette, fremhæver hun vigtigheden af at kvalificere elevernes forståelser af sammenhænge mellem årsager og virkninger. Det sker, fordi hun bl.a. oplever, at elever har tendens til at lægge vægt på monokausale forklaringer dvs. forklaringer, der bæres af én særlig årsag frem for at fremlægge flere. Oftest er det fx sådan, grundbogstekster opbygges – ikke mindst fordi det kan forenkle fortællinger, der ellers nemt kan blive meget komplekse, hvis mange årsagsforklaringer skal inddrages.

Mettes arbejde handler om at skabe bevidsthed hos eleverne om, at formidling i langt de fleste læremidler baserer sig på en fremadskridende og lineær fortælling, der kan risikere at efterlade eleverne med et indtryk af, at først "skete x, så skete y, så skete z osv." – og at der deri ligger selve forklaringen på, at udviklinger over tid forløb, som de gjorde. Det er dog ikke tilfældet – det skulle efterhånden gerne fremgå af dette kapitel, at udviklinger og begivenheder over tid er komplekse størrelser. Årsagsforklaringer handler ikke alene om at forholde sig til, hvad der engang skete, men også til *hvorfor* – og begge dele er svære størrelser at have med at gøre i historiefaget. Det skyldes,

at de beror på de fortolkninger af begivenheders sammenhænge, som eftertiden har gjort i forhold til konkrete historiske begivenheder. Årsagsforklaringer danner grundlag for diskussioner og uenigheder blandt fagfolk, hvilket elever godt vil kunne forstå. Til gengæld viser bl.a. britisk historiedidaktisk forskning, at det for elever kan være svært at forstå, at der sagtens kan være flere forklaringer på årsagerne til én og samme begivenhed – uden at nogle er hverken mere rigtige/forkerte end andre. Dette gør sig også gældende for danske elever, men de samtaler, som HistorieLab gennemførte med elever i foråret 2015, viste også, at det ikke er ualmindeligt i overbygningen at møde elever, der er gode til at betragte historiske fortællinger om én og samme begivenhed som flere sider af samme sag. Historiefaget forstået som faget med de mange fortolkninger og fortællinger om fortid er ikke nødvendigvis for svært for elever at holde sig til. Det centrale er, at en historisk begivenhed aldrig kun har én årsag eller virkning. Historielæreren kan arbejde med dette ved bl.a. at gøre brug af flere og gerne modstridende fortællinger om én og samme historiske begivenhed, så det bliver tydeligt for eleverne, at vi kan tale om et utal af årsager til og virkninger af begivenheder.

Arbejdet med forklaringstyper

Et redskab, som historielæreren kan gøre brug af, er decideret tekstanalyse, hvor hun beder eleverne forholde sig til spørgsmål som: Hvilke årsager eller virkninger beskriver forfatteren i forhold til x-begivenhed? Hvad fremhæves i teksten og hvordan? etc. Når eleverne forholder sig til dette i flere tekster om samme begivenhed, vil fortællinger om fortid som multikausale og sammensatte forklaringer blive tydeligere illustreret for dem. Det kan også som tidligere nævnt være, at læreren udvælger tekster, der omhandler et og samme emne, men leverer specifikt forskellige/modstridende beskrivelser. Er emnet eksempelvis Vikingetiden, kan man udvælge én tekst, der beskriver vikinger som barbariske søfarere, der plyndrede og stjal hvor i verden, de nåede frem, og en anden tekst, der beskriver vikingerne som dygtige handelsfolk og købmænd. De to teksters fremstillinger vil så kunne danne grundlag for diskussioner af årsager og virkninger vedrørende forhold i Vikingetiden – og ikke mindst også diskussioner af, hvorfor fortællinger fremstiller fortid forskelligt.

I det akademiske fag historie sonderer man ofte mellem henholdsvis 'kausalforklaringer' og 'motivforklaringer'. Denne tilgang kan historielæreren også gøre brug af. Kausalforklaringer og motivforklaringer handler kort fortalt om skellet mellem struktur og individ, dvs. at nogle forklaringer på udviklinger over tid baserer sig på eller fremhæver strukturelle, samfundsmæssige eller ydre forhold og påvirkninger som afgørende for, at fortidige begivenheder fandt sted, som de gjorde (kausalforklaringer). Andre forklaringer lægger derimod vægt på individers motiver eller handlinger som det afgørende (motivforklaringer). En måde at lære elever at skelne mellem disse to er ved at fremhæve for dem, at individer, mennesker, kan agere, handle og operere ud fra motiver. Det kan strukturer, naturforhold, samfundsmæssige forhold ikke. Og det er vigtigt at være opmærksom på, at de to typer af forklaringer, kausal- og motivforklaringer, sagtens kan optræde samtidigt i tekster. Årsagen til, at Hitler blev rigskansler i Tyskland i 1933

Hvis du vil vide mere

- Bain, Robert B. (2006). Rounding Up Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom. I: Teachers College Record, vol. 108, nr. 10, side 2080-2114.
- Hartsmar, Nanny (2001). Historiemedvetande – elevers tidsforståelse i en skolkontext. Lärarhögskolan i Malmö.
- Jordanova, Ludmilla (2000). History in Practice. London.
- Kjeldstadli, Knut (2002). Fortiden er ikke hvad den har været. Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, Henrik Bonne og Smitt, Thorkil (2011). Introduktion til historie. Aarhus: Systime.
- Lee, Peter (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. I: M. Suzanne Donovan og John D. Bransford (red.): How Student Learn. Washington D.C.: The National Academies Press, side 31-77.
- Moore, Hugh (2013). Creative approaches to time and chronology. I: Hilary Cooper (red.): Teaching History Creatively. London: Routledge, side 82-101.
- Nielsen, Vagn Oluf (1996). Faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhæng. I: Henning Brinckmann og Lene Rasmussen (red.): Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays. Gesten: OP-forlag.

Kildearbejde

Dette kapitel handler om kildearbejde – hvorfor det er relevant, hvordan det kan systematiseres, og hvordan det kan kvalificeres ved hjælp af fagbegreber og samtidig forankres i elevernes intuitive kildeforståelse. Først begrundes fordelene ved systematisk kildearbejde i historiedidaktisk forskning. Dernæst præsenteres en rammesætning for kildearbejde, der lægger sig tæt op ad Forenklede Fælles Mål (FFM), og endelig introduceres og eksemplificeres relevante fagbegreber.

Siden historievidenskabens fødsel i 1800-tallet har kildearbejde – eller kildekritik – haft en central placering i historiefaget forstået som videnskabelig disciplin. I historiefaget i folkeskolen er arbejdet med kilder til gengæld et relativt nyt fænomen. Frem til begyndelserne 00'erne spillede systematisk kildearbejde en relativt begrænset rolle i folkeskolefaget, men det har ændret sig væsentligt med den forandring, som faget har undergået siden da. Af de foregående kapitler er det fremgået, at historiefaget ikke længere blot har fokus på videreformidling af en autoritativ fortælling om fortiden. Det er nu også et fag, hvor der arbejdes med 2. ordensviden og metoder (jf. side 17), og hvor refleksion og evnen til at forholde sig kritisk til spor fra fortiden spiller en helt central rolle. Kildearbejde er med andre ord blevet en væsentlig kompetence i faget.

Hvorfor arbejde med kilder – og hvordan?

Historieundervisningen kan med fordel tage udgangspunkt i den intuitive interesse for og tilgang til fortiden, som rigtig mange elever allerede har, når de møder og arbejder i historiefaget. De lægger nemlig ofte en god portion sund fornuft for dagen i det mere intuitive og usystematiserede kildearbejde. Præsenterer man dem fx for en TV-debat mellem to politikere, vil de uden hjælp fra metodiske begreber kunne nå et godt stykke vej i forhold til at afdække og vurdere udtalelsernes farvning. Denne sunde fornuft er ofte tæt knyttet til interesse, motivation og engagement, og den vil det være oplagt at forsøge at bevare i ethvert kildearbejde, idet den medvirker til at skabe en fornemmelse hos den enkelte elev af, at hans tilgang langt fra er lige gyldig. Kildearbejde handler jo netop om, hvordan man i sin egen samtid forholder sig til fortidige spor. Derfor må elevens vinkel ikke tabes af syne.

Når det så er sagt, er det også vigtigt at holde sig de problematikker for øje, der knytter sig til den rent intuitive tilgang til kildearbejde. For det at lære nogle begreber og metodiske greb – sådan som FFM kræver det – kan styrke erkendelsen både i den enkelte elevs tænkning og i den fælles klassedialog, idet eleverne hermed bruger et fælles sprog. Og det er her, at en mere systematisk tilgang med faste værktøjer og begrebsindlæring kan komme i spil. Det kan måske synes lidt mekanisk, men når vi i det efterfølgende præsenterer nogle værktøjer, er det derfor meget vigtigt, at de ikke opfattes som noget, der skal afløse den intuitive kildetilgang – det kan jo dræbe enhver

interesse, kreativitet og motivation hos eleverne. Vi anbefaler derimod, at værktøjerne ganske vist bruges til at opkvalificere og præcisere kildearbejdet, men at dette arbejde løbende forankres i den intuitive tilgang. Fx kan en elev med en vis portion sund fornuft nok godt selv se det problematiske i, at en politisk debattør fremsætter en påstand om besættelsestiden med henvisning til "Matador", men har nok sværere ved at formulere, præcist *hvorfor* det er problematisk. En systematisk læsning af udtalelsen (kilden), der inddrager afsenderens politiske ståsted, konkrete mål med udtalelsen i forhold til det sted og den tid, der er fremsat i osv., kan imidlertid give en mere nuanceret og dybere forståelse af påstanden – på den ene side af dens farvning (tendens) og på den anden side af, hvorfor vi allerede intuitivt opfatter den som tynd. Hermed kobles netop den systematiske tilgang til den intuitive forståelse.

Undersøgelser inden for den angelsaksiske 'history thinking'-tradition peger på, at grundskoleelever godt kan have en ret omfattende historisk viden – ja, i nogle tilfælde kan elevernes faktuelle viden ligefrem være større end nogle historikers, hvis man spørger til forhold uden for historikernes ekspertfelter.

Men sammenligner man elevens måde at søge og vurdere brugbarheden af kilder på med historikers, er billedet et helt andet. Hvor historikere er trænet i at forstå kilder i deres fortidige kontekst, i at sortere og klassificere forskellige oplysninger, og i at formulere begrundede tolkninger på baggrund af mange kilder, er netop disse historiefaglige kompetencer ikke særligt udviklede hos elever. Når eleverne bliver præsenteret for en række kilder, forsøger de ikke at forstå kilderne på fortidens præmisser, men har tendens til kun at forholde sig til kildernes indhold og at se bort fra den historiske sammenhæng, som de er blevet til i. Med andre ord glemmer de at tage højde for, hvem der taler til hvem, hvornår, hvor og hvorfor. Og når de på baggrund af kilderne skal finde ud af, hvad der skete ved en bestemt begivenhed, er deres svar typisk, at sandheden findes i én kilde, hvis fremstilling de udvælger som "den rigtige" – som regel uden nærmere faglig begrundelse. De forsøger med andre ord ikke at underbygge deres påstand ud fra sammenligning af oplysninger fra forskellige kilder og vurdering af kildernes brugbarhed i forhold til den problemstilling, de skal belyse.

Denne forskning viser, at elever med fordel kan trænes målrettet i, hvordan man i historiefaget opbygger viden gennem kildearbejde og argumentation. Elever bør lære, at viden om fortiden bliver til gennem en proces, at sikker viden ikke blot kan slås op, fx i en lærebog eller på nettet, og at man i princippet altid bør forholde sig kritisk sammenlignende til kilder og historiske fortællinger. For sådanne fortællinger er jo, som FFM da også lægger op til, konstruktioner og ikke udtryk for en objektiv sandhed.

Hvilke opfattelser eleverne har af 'sandhed', kan man forsøge at afdække og bevidstgøre dem om ved fx at tale med dem individuelt, i grupper eller på klassen om dette emne. Men ofte afslører deres udsagn i andre faglige sammenhænge alligevel, hvordan de tænker. Det er netop, hvad der sker i episoden fra casen i denne bogs første kapitel, hvor Mettes elever bruger argumentet "Det står jo i bogen". Som lærer kan det derfor være en stor fordel at være yderst opmærksom på den slags udsagn, gribe dem i nuet og tage en diskussion med eleverne herom. Sådanne tegn kan, som Mette tænker i casen, endvidere give anledning til at gennemføre længerevarende ind-

indsatser, hvor der sættes fokus på at træne elevernes kildekritiske kompetencer, herunder deres evne til selv at gennemføre undersøgelser med udgangspunkt i historiske problemstillinger.

Hvordan man kan tilrettelægge sådanne indsatser, og hvordan disse indsatser kan tænkes ind i en progression hen over elevens samlede historieforløb i grundskolen, er, hvad dette kapitel handler om. I det følgende kigger vi først på lovgrundlaget i FFM for med udgangspunkt heri at give bud på redskaber, der kan bruges til at arbejde både med hele kompetenceområdet "Kildearbejde" samlet og med enkeltelementer som "historiske problemstillinger" og "kildekritiske begreber".

Kompetenceområdet "Kildearbejde"

Som "Kildearbejde" er beskrevet i FFM, består det af tre overordnede færdigheds- og vidensområder, inden for hvilke der er tænkt en progression fra 3. til 9. klasse. I det første færdigheds- og vidensområde er der fokus på at stille spørgsmål/formulere problemstillinger og bruge historiske spor til at skabe viden om fortiden. Her er progressionen tydelig i selve overskrifterne, idet færdigheds- og vidensområdet efter 4. klasse hedder "Historiske spor", efter 6. klasse "Historiske problemstillinger" og efter 9. klasse "Historiske problemstillinger og løsningsforslag". Det andet færdigheds- og vidensområde "Kildeanalyse" handler om at bearbejde forskelligartede kilder metodisk ved hjælp af et kildekritisk begrebsapparat, mens det tredje område fokuserer på elevernes sproglige udvikling. Som det vil fremgå nedenfor, har de tre færdigheds- og vidensområder en stærk indbyrdes sammenhæng, og der er tydelige tråde til historiefagets andre kompetenceområder. Da der i bogen indgår et særligt kapitel om sproglig udvikling (side 99-108), fokuseres der i dette kapitel primært på de to førstnævnte spor, men det tredje spor vil også blive inddraget, når det er relevant.

Kompetenceområdet lægger grundlæggende op til, at eleverne skal lære, hvordan man kan bruge genstande, tekster, byrum, adfærdsformer og andre spor til at skabe sig en viden om fortiden. Skal man forklare eleverne, hvordan de skal arbejde, vil 'detektiven' være en god metafor. Ligesom en detektiv skal eleverne undre sig og stille spørgsmål, de skal undersøge og finde spor, og endelig skal de kreativt skabe sammenhængende fortællinger, der kan forklare det, som de undrede sig over i starten af processen. Det handler med andre ord om, at eleverne gennem undervisningen skal kunne gennemføre alle dele af en sådan historisk undersøgelsesproces. Eller med FFM's egne ord handler det om at lære at "formulere historiske problemstillinger", søge og "udvælge kilder", "vurdere brugbarheden af" kilderne med brug af relevante kildekritiske begreber og "udarbejde løsningsforslag". De kompetencer, som eleverne skal have i slutningen af 9. klasse, kan samles i denne model for en historisk arbejdsproces:

Eleven skal kunne:

- Formulere
- Søge
- Udarbejde
- Udvalgte
- Vurdere brugbarhed

PROBLEMSTILLING



KILDER



LØSNINGSFORSLAG

På de ældste klassetrin vil modellen være et redskab, som man kan bruge direkte i undervisningsplanlægningen, ligesom man med fordel kan introducere eleverne til den for at tydeliggøre over dem, hvad de skal arbejde frem imod.

Skal man som Mette planlægge arbejdet med kilder i en 6. klasse, vil modellen også være anvendelig, når blot den tilpasses til niveauet. På mellemtrinnet vil det, som FFM lægger op til, være oplagt at fokusere på, at eleverne (med hjælp fra læreren) formulerer enkle problemstillinger og vurderer brugbarheden af kilder til at belyse problemstillingerne. Til gengæld vil der være andre kompetencer som at søge og udvælge kilder og at udarbejde egentlige selvstændige løsningsforslag, som Mette vil kunne lade ligge.

Også en underviser i 3.-4. klasse kan have fordel af at vide, hvad endemålet efter 9. klasse er, men i de yngste klasser vil det til gengæld næppe være muligt at arbejde ud fra problemstillinger som i modellen. Det betyder dog ikke, at man skal holde sig fra at arbejde med kilder. Tilgangen bør, som FFM lægger op til, snarere være induktiv, afsøgende og forsøge at skabe nysgerrighed over for forskellige typer af genstande og tekster, så eleverne vænner sig til at bruge sådanne historiske spor til at skabe fortællinger om fortiden. Der skal være stor plads til kreativitet i fortællingerne, men mødet med de historiske spor skal også gerne give eleverne en forståelse for, at fortiden var anderledes end nutiden. Det kan gøres ved at introducere enkle kildekritiske begreber som ophavssituation, troværdighed og første-/andenhandsvidner. Mere herom i afsnittet om kildekritiske begreber nedenfor.

Hvad er kilder?

Indtil nu har vi talt om kildearbejde, men hvad er i grunden kilder? I FFM finder man ikke umiddelbart et svar. Her tales der eksplicit om, at man skal bruge historiske spor (i nærområdet) og digitale medier – samt andre udtryksformer – i kildearbejdet, men der savnes en klar angivelse af, hvordan begrebet 'kilde' skal forstås. Læser man FFM's vejledning til historie, bliver det dog klart, at FFM er tænkt med udgangspunkt i en bred forståelse af, hvad en kilde er. Alle spor, der kan give information om fortiden, kan således anvendes som kilder, og for at klæde eleverne ordentligt på er det væsentligt, at de støder på mange forskellige typer af spor (genstande, skriftlige kilder fra samtiden, lærebogsstof, billeder, filmklip, byrum, kulturlandskaber, kulturel adfærd osv.) i arbejdet.

Når UVM har fremhævet historiske spor (i nærområdet) og digitale medier, må det ses som et ønske om at styrke arbejdet med netop disse kildetyper. Og det kan siges at give god mening, for gennem historiske spor fra nærområdet, som brugsforeningen, gravhøjen, statuen eller fabrikken fra lokalområdet kan elevernes egen livsverden bringes ind i undervisningen. Og ved at sammenligne lødige og problematiske sider på nettet kan man ruste eleverne til at håndtere den omfattende og ikke altid troværdige strøm af informationer, som de digitale medier leverer.

Når det gælder forståelsen af kilder i FFM, bør man endvidere hæfte sig ved, at der lægges op til et 'funktionelt' kildesyn, hvor kildernes brugbarhed skal vurderes ud fra det spørgsmål, man stiller til dem. Ifølge det funktionelle kildebegreb kan en kilde aldrig stemples generelt som enten en god eller en dårlig kilde. Det er først, når man vil bruge den til at svare på et konkret spørgsmål, at man kan bedømme, om den er egnet eller ej. Fx vil en konspirationsteori om, at sprængstof i bygningerne fik World Trade Centers to tårne til at falde sammen, være en problematisk kilde til at belyse, hvad der faktisk foregik den 11. september 2001, da der slet ikke er fundet tegn på konspirationsteoriens påstand om sprængstoffer. Hvis man derimod vil undersøge, hvilke forklaringer eftertiden har givet på, at begivenheden fandt sted, vil en konspirationsteori som denne være en ganske brugbar kilde (blandt flere andre).

For at eleverne kan vænne sig til at tænke ud fra et funktionelt kildesyn, kan det være en god idé at inddrage eksempler som det ovennævnte i undervisningen. Endvidere kan det være en god idé i alt kildearbejde at spørge eleverne om, hvilke spørgsmål den enkelte kilde vil kunne bruges til at besvare, og hvilke spørgsmål den ikke vil kunne bidrage med pålidelige informationer til.

Problemstillinger og løsningsforslag

Arbejder man inden for rammerne af det funktionelle kildebegreb, er kildearbejdet altså meget tæt knyttet til de undersøgelsesspørgsmål eller problemstillinger, som man ønsker at få svar på. Som vi tidligere har været inde på, er det derfor også en væsentlig kompetence i historiefaget at kunne formulere problemstillinger. Men hvad er en historisk problemstilling?

En historisk problemstilling består af et enkelt eller et sæt af åbne spørgsmål, der lægger op til en faglig bearbejdning af materialer. Det bør derfor være spørgsmål, som man ikke bare kan svare ja eller nej til, eller som ikke har et simpelt faktisk svar. Dog skal det siges, at man selvfølgelig godt kan lave en problemstilling som fx, hvornår døde Harald Blåtand, der umiddelbart lægger op til et simpelt faktisk svar, hvis pointen er, at eleverne skal bearbejde forskelligt materiale (med modstridende oplysninger) for at give et svar. For at kunne tale om en problemstilling, er det vigtige altså, at den giver anledning til og fungerer som pejlemærke for et fagligt arbejde. Dette arbejde vil typisk, når de udfoldes fuldt ud på de ældste klassetrin involvere kildesøgning, -udvælgelse og -vurdering, og i alle disse processer vil det være problemstillingen, der er styrende.

For at eleverne skal få en klar fornemmelse for, hvad der menes med en historisk problemstilling, kan det være en god idé, at eleverne tager udgangspunkt i en skabelon.

Man kan, som lærerne i casen om Mette, arbejde med en løs model, hvor en problemstilling blot skal bestå af 2-3 åbne spørgsmål, men det bliver nok mere håndgribeligt for eleverne, hvis man (i hvert fald i starten) arbejder med en mere fast struktur, som de kan eftergøre direkte. Det kunne fx være modellen 'Forløb – Årsag – Konsekvens', hvor 'Forløb' går på, hvad der skete i forbindelse med en begivenhed, 'Årsag' dækker over, hvorfor det skete, og 'Konsekvens' skal handle om, hvilken betydning det skete fik.

Det kan næppe undgås, at en del elever vil synes, at det er svært at formulere problemstillinger, men det vil ofte være en stor hjælp for eleverne ift. dette arbejde, hvis de fra et tidligt tidspunkt oplever, at undervisningen er problemorienteret. Lærerne i casen har derfor en god pointe, når de under introduktionen til et nyt forløb vil indlede med noget udfordrende og problematiserende. Om det gøres gennem et filmklip, en fortælling eller et dilemmaspil, er ligegyldigt, så længe disse elementer bruges til at indkredse et eller flere spørgsmål, der bliver styrende for tilrettelæggelsen af resten af forløbet.



Foto fra Hvidsten Gruppen. Et forløb om besættelsestiden kunne fx indledes med et udklip af Sølvbryllups-scenen i starten af filmen Hvidsten Gruppen (ca. 14.05-16.45), hvor modstandsfolkene hyldes, og samarbejdspolitikere kritiseres. Herudfra kunne man fokusere ind mod problemstillingen: "Kunne og skulle danskerne have handlet anderledes under den tyske besættelse?", der kan være omdrejningspunktet for resten af forløbet.

Fotograf: Lars Høgsted.

Efter 9. klassetrin er færdigheds målet i fase 2, at eleverne skal kunne "udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder". Som der allerede er lagt op til ovenfor, er "at udarbejde løsningsforslag" i virkeligheden det samme som at besvare problemstillingen. Vigtigt er det dog, at det svar, som eleverne når frem

til, baserer sig på argumentation og dokumentation. I forbindelse med kildearbejde skal den faglige argumentation hvile på systematisk vurdering af kildernes brugbarhed med udgangspunkt i kildekritiske begreber, og der er derfor god grund til at dykke mere ned i, hvordan eleverne kan trænes på dette felt.

Om at bruge kildekritiske begreber

Af FFM fremgår det, at eleverne skal opnå viden om kildekritiske begreber, og at de skal kunne anvende disse begreber i kildeanalyse. Der står til gengæld ingenting om, hvilke konkrete begreber eleverne skal kunne. Som lærer vil man derfor være nødt til at overveje, hvilke kildekritiske redskaber der skal stå centralt i undervisningen, og hvilken progression man skal lægge til grund for elevernes træning heri.

I det følgende præsenteres og argumenteres der for det hensigtsmæssige i at tilrettelægge kildearbejdet ud fra en 3-elementsmodel, hvor fokus er på afdækning af kildens *ophavssituation* og dens *indhold* for på baggrund heraf at vurdere dens *brugbarhed* i forhold til den problemstilling, man har valgt at arbejde med. Endvidere lægges der op til, at man med fordel kan tage udgangspunkt i elevernes intuitive forståelse og udfordre denne forståelse blandt andet ved løbende at introducere kildekritiske begreber og kvalificere elevernes brug af disse begreber. I den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på, at målet ikke er at lære begreberne i sig selv, men det, de dækker over. Fx kan det for nogle elever være lettere at bruge et begreb fra danskfaget, fx 'afsender', frem for at skulle bruge et nyt, historiefagligt begreb som 'ophavsmand'. Det vigtige er, at eleven kan forklare, hvad begrebet dækker over, og bruge det hensigtsmæssigt.

Ophavssituationen

Som vi så tidligere i dette kapitel, adskiller elevernes intuitive tænkning sig typisk fra den måde at opfatte verden på, som ligger til grund for historiefaget. Medmindre de bliver trænet til at gøre andet, tænker mennesker grundlæggende ahistorisk og forstår fortiden ud fra deres egen samtids tanker, værdier og normer. Dette kaldes 'præsentisme', fordi man ser tingene i en præsens-/nutids-optik. Et eksempel kunne være en elev, der læser om trælleofringer og forarges over, at mennesker ofrer andre mennesker – uden forståelse for, at normer og værdier var anderledes i vikingetiden. For at bryde med sådanne præsentisme-tendenser er det derfor nødvendigt at arbejde fokuseret med elevernes evne til at forstå fortiden på dens egne præmisser. Skal kildearbejdet bidrage til, at eleverne bliver i stand til at gøre dette, er det afgørende, at arbejdet både fokuserer på kildens indhold og den kontekst, som den er blevet til i. Kildearbejdet handler grundlæggende om læsning og tekstforståelse, men når indholdet af teksten skal fortolkes, må det altid ske i lyset af den sammenhæng, den er blevet til i. Eleverne bliver nødt til at forholde sig til ophavsmanden, tiden, stedet osv. Eleven skal med andre ord både læse ind i teksten, men også rundt om den.

For at hjælpe eleverne til at få blik for konteksten og dens betydning kan man fx i starten give dem nogle faste spørgsmål, som de kan stille og besvare for sig selv, hver

gang de støder på en kilde. Det kunne fx være følgende spørgsmål – men i princippet er der ingen faste regler for, hvilke spørgsmål der stilles:

Hvad er det for en tekst/genstand?

Hvem er forfatteren/skaberen, og evt. hvem er modtageren?

Hvornår er den skrevet/skabt?

Hvor er den skrevet/skabt?

Hvorfor er den skrevet/skabt, dvs. hvad er anledningen til det?

Hvis eleverne trænes i at stille spørgsmål som disse, er det vigtigt, at man som lærer holder fokus på, at spørgsmålene skal bruges til, at eleverne kan se situationen og sammenhængen, hvor teksten/genstanden blev til, for sig. Der er en risiko for, at nogle elever blot vil se spørgsmålene som en mekanisk øvelse og derfor besvarer med et eller få ord. Som lærer er det derfor vigtigt at præcisere over for eleverne, at besvarelsen ved fx hvornår-spørgsmålet ikke blot handler om at sige, at Kongeloven er fra 1665. Eleven skal også kunne fortælle, hvilke relevante begivenheder der er gået forud, sker efter og evt. foregår samtidig i andre lande. Eksempelvis ville det for Kongelovens vedkommende være væsentligt, at loven blev skrevet fem år efter indførelsen af enevælden og var gældende frem til 1848, samt at de fleste andre europæiske lande i perioden også var enevældigt styrede. Uden denne forståelse vil eleverne have svært ved at se, hvilke spørgsmål Kongeloven vil være egnet til at besvare, og hvilke den ikke vil kunne bidrage med viden til.

I de fleste tilfælde vil det sandsynligvis først være på de ældste klassetrin, at eleverne vil være i stand til at bruge ovenstående skema systematisk på egen hånd. Det betyder dog ikke, at man skal afholde sig fra at træne eleverne i de yngste klasser i at forstå kilder i den fortidige virkelighed, som de er blevet til i. Her kræves dog mere hjælp fra læreren for, at eleverne forstår fortiden som anderledes. Især inddragelse af genstande, hvor der startes med at spørge ind til det, der kan ses og mærkes på genstanden, for efterfølgende at spørge til, hvad det viser om den tid, genstanden er blevet til i, kan være med til at åbne fortiden i dens egen ret for eleverne. Til sådanne seancer kan man fx bruge et generaliseret spørgekort:

Spørgekort om en historisk genstand:

- Beskriv genstanden (farve, form, størrelse, materiale). Er der nogen særlige mærker eller spor på den?
 - Har vi lignende ting i dag? Er der forskelle?
 - Hvordan er genstanden blevet lavet?
 - Hvad har den været brugt til?
 - Fungerer genstanden? Er den nyttig?
 - Er/var den værdifuld?
 - Hvad skete der på det tidspunkt, hvor genstanden blev lavet? Hvor gammel kan den være?
 - Hvem kan have lavet den?
- [inspiration: Erik Lund]

Spørgekortet kunne fx bruges, hvis eleverne skal lære noget om 1800-tallets hverdagsliv. Her kunne man fx introducere et vaskebræt, som eleverne kunne føle og mærke på og derudfra føre en faglig samtale ud fra spørgekortet.

Indhold/beskrivelse

Hvis man i de yngste klasser arbejder med genstande og spørgekort, bruger man elevernes beskrivelser af kilden til at få dem til at reflektere over den situation, som kilden er blevet til i. På mellemtrinnet og i udskoling er det vigtigt at gøre eleverne bevidste om, at man med fordel kan adskille analysen af en kildes indhold fra dens historiske kontekst for at arbejde mere fokuseret.

Ved indholdsanalyse af tekster handler det om at afdække, hvilke informationer kilden indeholder, hvad dens budskab er, og hvordan dens budskab formidles. Man skal være selvfølgelig være særligt opmærksom på elementer, der er relevante i forhold til den problemstilling, som man skal besvare.

I analysen skal man desuden fokusere på, om kilden er præget af bestemte synspunkter, altså er farvet eller præget af en bestemt *tendens*. Dette afslører sig ikke mindst i kildens ordvalg. Tag fx skudepisoderne i København ved Krudttønden og den jødiske synagoge d. 14.-15. februar 2015. Den er typisk blevet italesat på to klart forskellige måder af diverse medier, politikere og andre meningsdannere. Enten som en *terrorhandling*, der betoner handlingerne som en farlig terrorisme-aktion, der ligger i kølvandet på angrebet på Charlie Hebdo i Paris, og som følgelig tegner et markant fjendebillede. Eller som en enkelt mands *personlige* angreb uden tilknytning til en bestemt religion eller ideologisk ståsted.

selvfølgelig ikke bruges. Desuden bør man altid overveje, om kildens tendens er problematisk i forhold til det, som man ønsker svar på. Interesserer man sig fx for helt faktuelle detaljer om en konkret begivenhed, vil en kilde med en stærk tendens typisk være problematisk at bruge, da den via sin "farvede" optik sætter nogle aktører i et dårligt lys eller udelader vigtige detaljer, mens andre fremhæves. Men samme kilde kan til gengæld være særdeles velvalgt, hvis man fx ønsker at belyse afsenderens synspunkter, sympatier eller ideologiske ståsted. Dvs. for at en kilde kan være brugbar, kræves på indholdssiden:

1. At kilden rummer de nødvendige og relevante faktuelle informationer i forhold til at besvare problemstillingen (*Relevans*)
2. At kildens tendens er passende i forhold til at besvare problemstillingen (*Tendens*).

Når det derimod gælder 'ophavssituationen', er der andre kriterier på spil ved vurdering af kilders brugbarhed. Det helt centrale begreb i denne sammenhæng er 'troværdighed' eller 'pålidelighed', altså om man kan stole på kilden. Ud fra de informationer, som man har fundet frem til under afdækningen af ophavssituationen, kan man fx vurdere, om den er 'ægte'. Man kan også vurdere, om kildens ophavsmand er et 'første- eller andenhandsvidne'. Et førstehandsvidne er en person, der selv har set/oplevet det, kilden fortæller om. Et andenhandsvidne har ikke selv set/oplevet situationen, men har fået den overleveret af andre.

På lavere klassetrin kan begreberne introduceres i simpel form, og man kan typisk koble første-/andenhandsvidne til troværdighedsvurdering: Førstehandsvidnet opfattes selv på disse klassetrin intuitivt som mere troværdigt end andenhandsvidnet. På højere klassetrin kan man med fordel udfordre eleverne ved at problematisere og nuancere denne simple forståelse. Tager man fx en artikel om en begivenhed i en avis, så beretter journalisten om, hvad der er sket, typisk uden at have været der, og er således at opfatte som andenhandsvidne. Så vidt, så godt. Men hvis journalisten har været til stede under en del af begivenheden, så har samme journalist også status som førstehandsvidne. Pointen er, at samme person kan have forskellig vidnestatus i samme kilde. Dette er netop grunden til, at det er u hensigtsmæssigt at skelne mellem første- og andenhandskilder frem for -vidner.

På de højere klassetrin kan man endvidere problematisere førstehandsvidnets troværdighed ud fra nærhed i tid til begivenheden på to måder. For det første kan man spørge: Er en øjenvidneberetning om en trafikpåkørsel mest troværdig, 5 min. efter den er sket, eller 30 år senere i en erindringsbog? Man kan også problematisere, om førstehandsvidnet altid er mere troværdigt end andenhandsvidnet og stille følgende spørgsmål til samme begivenhed: Er en avisartikel om påkørslen, skrevet af en journalist, der ikke var til stede, men skrev dagen efter, mindre troværdig end erindringsbogen skrevet af øjenvidnet 30 år senere?

Dertil kommer yderligere muligheder for at nuancere troværdighedsvurdering. I ovennævnte trafik-case kunne man fx stille spørgsmålstejn ved øjenvidnets *evne som vidne*. Måske var det en spirituspåvirket teenager på vej hjem fra fest en mørk og våd aften, eller måske en stresset husmor med tre hylende unger og en barnevogn. Vil de være

lige så gode vidner som advokaten ved busstoppestedet, der mageligt stod og betragtede trafikken, mens han ventede på bussen? Og hvad nu hvis teenageren, husmoren og advokaten giver tre forskellige vidneudsagn – hvem er mest troværdig?

Ikke mindst den sidste case viser det hensigtsmæssige i at *arbejde komparativt* med kilder, når man arbejder med elevernes kritiske sans i kildearbejdet. Heri ligger jo netop en mulighed for at gøre det tydeligt for eleverne, at det er vigtigt at *krydstjekke* oplysninger.

Som lærer er det endvidere værd at være opmærksom på endnu en distinktion om brug af kilder – og en særdeles vigtig en af slagsen: nemlig om man *bruger en kilde som levn eller som beretning*. Det er en sondring, som elever ofte har svært ved at forstå, fordi de tror, at en kilde er enten det ene eller det andet og ikke er opmærksomme på, at det ikke handler om, hvad en kilde er, men om hvad man bruger den til. Historiske spor kan siges at være en rest eller et levn fra en fortidig virkelighed, og at *bruge en kilde som levn* handler grundlæggende om at anvende kilden til at skaffe sig oplysninger om kildens ophavssituation, fx om ophavsmanden, situationen eller tiden, som den er blevet til i. Eksempelvis vil man bruge en tale af Lars Løkke Rasmussen fra Folketingets åbning som levn, hvis man bruger den til at sige noget om hans taleevner, eller hvad politikere i 2015 foretager sig i starten af et nyt folketingsår. Alle spor fra fortiden kan bruges som levn, men kun skriftlige kilder, der *beretter* noget om den fortidige virkelighed kan bruges som beretninger. *Bruger man en kilde som beretning*, fokuserer man i stedet på at udnytte kilden til at sige noget om det, den fortæller om. I ovenstående tilfælde med Lars Løkke Rasmussens tale kunne det fx være, hvis han kom ind på, hvad der var foregået i det foregående folketingsår, og man anvendte talen til at sige noget om dette. Det er kun, hvis man bruger en kilde som beretning, at det giver mening at tale om troværdighed – i det sidste eksempel Lars Løkke Rasmussens. I eksemplet, hvor hans tale bruges som levn, er han jo ikke at betragte som et vidne, hvis troværdighed man kan vurdere. Men i eksemplet, hvor hans tale bruges som beretning, vil man fx kunne vurdere, om han har ret i de pointer, han prøver at fremsætte.

Denne distinktion mellem at bruge kilder som levn og som beretninger kan ofte virke meget abstrakt for elever – selv i de ældste klasser i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne. Ikke desto mindre må den siges at være helt central i kildearbejdet.

Opsamling

Opsummerende om kildearbejde, der imødekommer FFM kan altså anbefales følgende:

- at man tager udgangspunkt i – og ikke mister blikket for – elevernes intuitive kildeforståelse og sunde fornuft.
- at man udvikler og kvalificerer denne ved hjælp af et mere formaliseret kildearbejde, hvor centrale begreber (ophavssituation, brug som levn/beretning, tendens, troværdighed, brugbarhed osv.) introduceres og trænes med henblik på at nuancere og kvalificere de faglige diskussioner i klasserummet.

- at man med sådanne kildekritiske begreber skaber rammer for, at eleverne selv kan blive gode til at formulere problemstillinger, søge kilder, vurdere deres brugbarhed i forhold til den givne problemstilling og give begrundet svar på problemstillingen.

Hvis du vil vide mere

- Hassing, Anders og Vollmond, Christian (2013). Fra fortid til historie. Historiefagets identitet og metoder. København: Columbus.
- Kristensen, Bent Egaa (2007). Historisk Metode. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lund, Erik (2011). Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2011). Historiedidaktik fra teori til praksis. København: Gyldendal.
- Wineburg, Sam (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Philadelphia: Temple University Press.

Historiebrug

Dette kapitel præsenterer begrebet historiebrug, samt de tre områder, som Forenklede Fælles Mål (FFM) har fortolket begrebet i: historiske scenarier, historisk fortælling og historisk bevidsthed. Begreberne diskuteres og operationaliseres i forhold til praksis i folkeskolens historiefag.

Hvad er historiebrug?

Når fortiden, i form af spor og fortællinger, bliver hentet frem og brugt i senere tider, er der tale om historiebrug. Det centrale i historiebrug er altså ikke viden om fortiden, men viden om, hvordan fortiden bruges af andre med forskelligt sigte og forskellig funktion. Det kan være, når politikere i en valgvideo vil værne om gamle danske værdier med et billede af Dybbøl Mølle. Det kan også være, når en morfar siger, at ungdommen er blevet mere forkælet, eller når et 4-årigt barn elsker at kigge i fotoalbummet og lege sig selv som baby. Funktion og sigte er forskellige i disse eksempler, men der er i alle tilfælde tale om historiebrug. Alle mennesker er historiebrugere, og der er flere forskellige måder at begrebsliggøre dette på.

En måde at beskrive historiebrug på findes hos den svenske historiker Klas-Göran Karlsson, som har inddelt historiebrug i seks kategorier, med hver sit formål og behov og hver sine brugere og funktioner (Karlsson 2009). Ofte vil kategorierne lappe over i praksis, men de viser, hvor mangfoldigt begrebet kan forstås. Udover det han kalder 'videnskabelig historiebrug', ser kategorierne sådan her ud:

- 'Eksistentiel historiebrug' er, når mennesker bruger historien til at forstå, hvem de selv er. Dette er til stede som dannelsesdimensionen i historiefaget, når fx faget skal bidrage til at udvikle elevernes identitet eller få dem til at føle sig som del af det danske kulturfællesskab. Dette er i tråd med, hvad Bernard Eric Jensen kalder 'historiebrug som identitetsarbejde' (Jensen 2010), og det er meget direkte på spil i den for tiden populære slægtsforskning – og i eksemplet med den 4-årige ovenfor.
- 'Moralsk historiebrug' er, når vi dømmer andre tiders handlinger ud fra vores moralske værdier. Fx når vi fordømmer Danmarks handel med slaver i 1700-tallet. Men det kan også gå den anden vej, når morfaren ovenfor "fordømmer" nutidens opdragelse med belæg hentet i den tid, han selv er opdraget i.
- 'Ideologisk historiebrug' bruges i højere grad til at underbygge ideologiske opfattelser end at fælde konkrete moralske domme. Fælles for både moralsk og ideologisk historiebrug er dog, at de ofte ses i politik. Dette er tydeligst i lande med mindre homogen kulturel sammensætning end Danmark. Når der så at sige føres politik

med historie som redskab, er der tale om erindringspolitik. Denne kategori svarer til Bernard Eric Jensens begreb 'indgribende historiebrug' (Jensen 2010).

- 'Ikke-brug' kan anvendes om historiebrug, hvor formålet er at udlette fortiden eller dele af den" el. tilsvarende. Efter den tyske genforening blev en række gadenavne i det tidligere Østtyskland ændret og statuer af kommunistiske personligheder fjernet. Det samme skete i Odense med Prøjservej, som efter Anden Verdenskrigs afslutning – efter ønske fra sine beboere – måtte ændre navn til Bjørnemosevej. Et andet eksempel på ikke-brug er, når der ses et mønster i, at historiebrugere i en årrække undlader at fortælle om danskere, der meldte sig ind i Frikorps Danmark under Anden Verdenskrig.
- 'Underholdning'/'kommerciel historiebrug' er, når historie bruges i film, tv-serier, reklamer og branding af steder for fx turister. Når Valhalla-tegneserien spiller på alle vores stereotyper om voldelige, simple og lettere fjollede vikinger, er det ikke, fordi de prøver at gengive fortiden så nøjagtigt, som de kan, men fordi historien netop skal bruges til noget andet: at skabe spænding, at tjene penge osv. På samme måde når der sælges myslil ved at hævde, at den er lavet på "forfædrenes korn", eller når billedet af en stereotyp viking pryder forskellige produkter for at markere, at de er "ægte danske".

Fælles for alle disse typer af historiebrug er, at de har andre agendaer end at møde fortiden (så tæt som det nu er muligt) på fortidens præmisser, som historiefaget har en ambition om, at eleverne skal. Derfor kan historiebrug, som ovenfor beskrevet, ofte få karakter af noget underlødigt og lidt problematisk. Hvorfor så overhovedet arbejde med det i historiefaget?

Hvorfor er historiebrug relevant i skolefaget?

Kort sagt kan man svare: Fordi historiebrug er et vilkår ved at være menneske, og derfor kan gøre det synligt for eleverne at historie også vedkommer dem. Og så netop fordi det er problematisk. På den ene side er det at bruge historie ikke noget, man kan vælge fra, og historiefaget ønsker netop, at eleverne skal bruge historien. På den anden side er der i den måde, historie bliver brugt på, ofte agendaer på spil, som vi ikke engang selv er klar over – som i nogle af eksemplerne ovenfor. Alle mennesker er historiebrugere, også eleverne, og når man skal arbejde med det i historiefaget, er det netop, fordi det kan hjælpe dem til at få et mere reflekteret forhold til, hvordan de selv og andre bruger historie.

Historiebrugs relevans i skolefaget hænger også sammen med, at det er de færreste elever, som skal blive professionelle historikere senere i deres liv. Det, vi skal uddanne dem til, er altså ikke en fremtid som historikere – men en fremtid som mere bevidste historiebrugere. I HistorieLabs undersøgelser fra 2015 (se side 11) mente flere udskolings-elever, at det eneste, man kan bruge historiefaget til, er, hvis man skal være arkæolog eller historiker. Langt mere centralt i faget er det imidlertid, at eleverne skal kunne bruge det, de lærer, i deres hverdagsliv. De skal kvalificere deres egen brug af historien ved at øve sig i at forestille sig, ræsonnere over og forhåbentlig blive klogere af tidligere tiders

måder at leve og agere på – og de skal forholde sig til og navigere i forhold til, hvordan fortiden er blevet fremstillet forskelligt til forskellige tider. At tegneserien Valhalla med sit kommercielle historiebrugsudgangspunkt fra et videnskabsfagligt perspektiv er underlødigt, er ikke det samme som, at det er dårlig historieformidling. Valhalla har nok højnet elevernes viden og bevidsthed om nordisk mytologi betydeligt – på trods af sin noget karikerede fremstilling. Men det vil være hensigtsmæssigt, at børn kan se Valhallas beskrivelser af vikingesamfundet som en farvet fremstilling, og ikke som en 1:1 rekonstruktion af dette. I forhold til historiebrug er det som tidligere nævnt væsentligt, at målet med faget ikke kun er at lære om historie, men i høj grad også af historie.

Historiefagets rolle er dobbelt: på den ene side har det til tider været brugt til at styrke en grundfortælling om Danmarkshistorien, som eleverne derigennem skulle føle sig som en del af, men det har også en ambition om at nedbryde samme grundfortællinger. Det er afgørende, at en historielærer forholder sig til denne dobbelthed med den undervisning, hun har valgt – og arbejdet med historiebrug kan netop tydeliggøre dette (se Butters og Bøndergaard 2010 om begreberne 'at gøre kultur og at gøre historie'). Der er fx meget stor forskel på, om Mettes undervisning om Reformationen er tilrettelagt ud fra et mål om, at eleverne skal kunne gengive det, vi traditionelt betegner som de vigtigste begivenheder om Reformationen, fremstillet som et protestantisk "vi" mod et katolsk "de", eller om hendes mål er, at eleverne gennem fremstillinger af begivenhederne under reformationen skal kunne vurdere, hvordan Reformationen er blevet brugt erindringspolitisk af forskellige aktører og tider.

Historiebrug er i FFM blevet udkrystalliseret i tre færdigheds- og vidensområder, som tilsammen skal give eleverne kompetencer i historiebrug: "Historiske scenarier", "Historiske fortællinger" (som efter 6. og 9. klasse hedder: "Konstruktion og historiske fortællinger") og "Historisk bevidsthed". Disse tre overskrifter er valgt for at markere, at historiebrug både drejer sig om, at elever skal handle i nutiden, og at de skal kunne leve sig ind i fortiden. De tre områder kan alle understøtte et mere flerperspektivisk billede af fortiden og vores brug af den. Men der er i de valg, man har truffet i FFM, også fravalg. Der er flere forståelser af begrebet historiebrug – således er Karlssons kategorier ovenfor ikke fuldt identiske med FFM's opdeling af begrebet. Men Karlssons kategorier kan alligevel være hensigtsmæssige at bruge, da de giver eleverne et begrebsapparat til at opdele former for historiebrug. Og vælger man at bruge Karlssons tilgang, vil det være oplagt at lade eleverne arbejde med, at historiebrug har forskellige formål, behov, brugere og funktioner, og gøre eleverne i stand til at identificere i hvert fald eksistentiel, ideologisk og kommerciel historiebrug.

Historiske scenarier

Man kan hævde, at historiske scenarier reelt omfatter alt, hvad man arbejder med i skolefaget. Fortid, eller levet historie, er jo i sig selv forsvundet, og eleverne kan kun beskæftige sig med dem, når de bliver iscenesat fx i de læremidler, der anvendes i undervisningen. Derfor er der en pointe i, at undervisningen i historie hjælper eleverne til at udvikle 'scenariekompetence'.

I FFM defineres historiske scenarier som en metode "til at gøre sig praktiske erfaringer, give indsigt i historien, samt give eleverne muligheder for identifikation." Disse tre aspekter af historiske scenarier er i praksis oftest sammenhængende, men for klarheds skyld gives her eksempler med fokus på hvert aspekt.

Praktiske erfaringer kan gøres gennem historiske scenarier, når elever skal prøve at lave mad, som man gjorde i jernalderen, bygge og indrette en vikingeborg i pap, eller kæmpe med middelalderlige kampteknikker på et middelaldercenter. Her er hensigten, at elevens egen tid, færdigheder og holdninger sættes til side, ved at de faktisk mimer (og hermed iscenesætter) en fortolkning af fortid. Det væsentlige her er som lærer at gøre sig tanker om, hvilke refleksioner disse aktiviteter starter i eleverne, og hvordan de kan føre til en indlevelse i fortiden, som så vidt muligt er på fortidens præmisser. Det er fx ikke hensigtsmæssigt, hvis et resultat af iscenesættelsen er, at eleverne konstaterer, at man åbenbart i jernalderen måtte udstå ved alle måltider at spise klam mad, eftersom det formentlig ikke har været oplevet sådan af jernalderens mennesker. På Nyborg Slot har formidlerne netop stået i dette dilemma, når de skal give eleverne indblik i den mad, man spiste ved danehof på slottet i 1500-tallet. Skal det være autentisk tilberedt mad, som ikke på nogen måde er lækker i nutidsøjne, eller er det faktisk mere autentisk at lave NOMA-mad, som godt nok er meget langt fra den mad, man faktisk spiste, men som i "lækkerhed" og eksklusivitet kan give samme oplevelse for nutidige elever, som gæsterne på Nyborg Slot sandsynligvis har oplevet i 1500-tallet?

En måde at bruge historiske scenarier til at *få indsigt i fortid* på er såkaldte paneldebatter, hvor elever deles ind i forskellige fløje af historiske aktører, som skal forholde sig til et i datiden aktuelt emne. Hvis dette skal lykkes, er det igen afgørende, at læreren forholder sig til, hvilke forudsætninger det kræver – og om det faktisk er fortidens præmisser, eleverne får indsigt i. En paneldebat, hvor eleverne læser højt i klassen af en grundbogstekst om 1. Verdenskrig, for derefter at skulle "lege", at de er fredsforhandlere ved Pariskonferencen i 1919 og skal finde et bud på, hvordan verden skal opdeles efter krigen, giver ikke nødvendigvis i sig selv hensigtsmæssige forestillinger om fredsforhandlingerne. Tværtimod kan man hævde, at det er hovent og misvisende at tro, at det var så nemt, at fire 14-årige lige kan ordne den sag på 25 minutter. I så fald kan konklusionen for eleverne blive, at man da ikke var for skarpe dengang, når det ikke lykkedes selv rigernes bedste mænd at komme ordentligt ud af den krig.

Kontrafaktisk historie er også et eksempel på et historisk scenarie, som kan give indsigt i historien. Godt nok er det jo umiddelbart en indsigt i det, der netop *ikke* skete i fortiden, man får af at arbejde kontrafaktisk med "hvad nu hvis?"-scenarier. Men at forestille sig og ikke mindst begrunde sine bud på, hvad der ville være sket, hvis fx kineserne med deres meget bedre skibe end de europæiske havde koloniseret Europa, før Europa nåede at kolonisere Amerika, giver en historisk indsigt i form af et mere nuanceret forhold til årsager og virkninger, hvis det rammesættes ordentligt (se side 39-40).

Endelig skal historiske scenarier give mulighed for *identifikation*. En typisk aktivitet i de mindre klasser er, når eleverne bliver bedt om at forestille sig, at de er en viking på deres egen alder, og nu skal skrive dagbog i form af en jeg-fortælling om en dag i vikingebor-

nets liv. Spørgsmålet er igen: Hvordan sikre, at der kommer noget historiefagligt ud af dette arbejde? En flittig elev kan aflevere et smukt skrevet ark med en tegning, hvor der står: "Jeg stod op og gik udenfor, solen skinnede. Jeg skændtes lidt med min mor. Så spiste jeg morgenmad.". Men hvordan skal læreren vurdere dette produkt historiefagligt? Ofte bliver den slags produkter vurderet på flid, udtryk og engagement, fordi der ikke er opstillet tydelige kriterier for, hvad det vil sige at besvare den *historiefagligt* godt. I så fald har eleven måske nok opnået identifikation, men uden at det, han identificerer sig med, egentlig er forankret i noget historiefagligt.

Det helt afgørende i arbejdet med historiske scenarier er altså, at eleven hjælpes til at sætte sig ind i en anden tids holdninger, syn på verden og grundlag for at træffe valg. Hvis ikke en øvelse i historiske scenarier er stilladseret, så eleverne på denne måde får "adgang" til fortiden, er det tvivlsomt, om det er historiefagligt relevant at arbejde med – udover at det måske er motiverende for eleverne at "lege (en eller anden abstrakt ide om) gamle dage".

Begreberne 'historisk tænkning' og 'historisk empati' kan bruges til at kvalificere arbejdet med, hvordan undervisningen med historiske scenarier kan tilrettelægges, så eleverne faktisk får bedre "adgang" til fortidens version af verden – og så vi kan opstille kriterier for produkterne historiefagligt. Samtidig er historisk tænkning afgørende, når faget har en kompetencemålsstyret læreplan. Derfor er historisk tænkning allerede beskrevet som kompetence (se side 14).

I forlængelse af beskrivelsen af historisk tænkning kan det her være relevant at tilføje en pointe om historisk tænkning som noget kontraintuitivt – noget, som eleven ikke kan gøre automatisk, men som skal læres. Den amerikanske psykolog og historiedidaktiker Sam Wineburg fremfører, at den helt naturlige måde for et menneske at gribe noget, det møder i fortiden, an på er at sætte det ind i sine nutidige kategorier og begrebsapparater. Hvis Mettes elever i deres undervisning om Reformationen hører, at man skulle betale aflad til paven, fordi han sagde, at man ellers ville komme længere tid i skærsilden, kommer de umiddelbart til at synes, at det er strengt af paven at bilde folk den slags ind bare for at få fat i deres penge. Men dette er at forholde sig til fortiden på nutidens præmisser – det, Wineburg også kalder præsentisme. Hvis elever skal komme tættere på fortiden på fortidens præmisser – i dette tilfælde Europa i 1500-tallet – gælder det om for Mette først at give eleverne indblik i middelalderssamfundets system, værdier, holdninger og grundlag for at træffe valg. Eller, som Sam Wineburg ville kalde det, at støtte dem i at *tænke historisk*.

I forlængelse af Wineburgs tanker om historisk tænkning som noget kontraintuitivt, kræver det et solidt forarbejde at lade eleven identificere sig med en aktørgruppe i en anden tid. Her er begrebet 'historisk empati' relevant. Det dækker over et samspil mellem tre dimensioner, som er indbyrdes forbundne:

- 'Historisk kontekstualisering': En forståelse af tidsmæssig forskel, der omfatter dyb forståelse af de sociale, politiske og kulturelle normer i den periode, man undersøger. At kende begivenheder, der førte op til den historiske situation, og evt. andre relevante ting, der sker samtidig.

- 'Perspektivskifte': Forståelse for en andens tidligere erfaringer, principper, positioner, holdninger og overbevisninger for at forstå, hvordan den pågældende person kan have tænkt om eller handlet i en pågældende situation.
- 'Affektiv tilknytning': Forståelse for, hvordan historiske personers erfaringer, situationer eller handlinger kan have været påvirket af deres følelsesmæssige respons, baseret på en forbindelse til elevens egne erfaringer med følelsesmæssig respons.

I eksemplet med Mette kan historisk kontekstualisering handle om indblik i middelalderens samfundets opbygning, hvor en pointe er, at mennesker ikke er født lige, men ind i et samfundsmæssigt system som Gud har bestemt, hvor man har til opgave at enten bede, arbejde eller slås for fællesskabet. Perspektivskifte kunne Mette arbejde med ved at sætte fokus på, hvilket grundlag katolikker og protestanter havde for at træffe valg. Fx var Luthers grundlag for at træffe valg jo ikke, at den katolske kirke skulle udslettes – hans udgangspunkt var, at kirken skulle bestå. Den affektive tilknytning ville Mette kunne inddrage ved at diskutere med eleverne, hvilke følelser der er transhistoriske, dvs. ens på tværs af tid, og hvilke der ikke er. Vrede er nok transhistorisk, men ikke dens objekt. Der har været vrede i de tyske bondeoprør i reformationstiden, som vi kan kende fra vores egne erfaringer med vrede. Men vredens objekt er ikke nødvendigvis det samme. En elev vil typisk tænke, at bønderne var vrede, fordi de fandt det urimeligt, at ikke alle mennesker var ligestillede. Bøndernes vrede skyldtes fx urimeligt høje skatter – men de færreste af dem ville nok tilslutte sig ideer om, at alle mennesker bør behandles ens.

I planlægningen af arbejdet med historiske scenarier bør man som lærer forholde sig til alle tre dimensioner, selvom de i praksis, som ovenfor, ofte spiller sammen. Til gengæld er banen så kridtet op til, at det efterfølgende er muligt at udkrystallisere kriterier for den historiefaglige løsning af opgaven.

Eksempel på historiske scenarier i undervisningen i 3.-4. klasse

Færdigheds- og vidensområdet "Historiske scenarier" har for 3.-4. klassetrin kun ét målpar, som lyder:

- Eleven kan opnå viden om historie gennem brug af historiske scenarier
- Eleven har viden om historiske scenarier

I det følgende eksempel arbejdes der med dette målpar sammen med et målpar fra kompetenceområdet "Kronologi og sammenhæng":

- Eleven kan sammenligne tidlige tiders familie, slægt og fællesskaber med eget liv
- Eleven har viden om fællesskaber før og nu

De to målpar er omsat til læringsmål, hvor eleven skal kunne:

- fortælle om landbofamiliers hverdagsliv i 1800-tallet på baggrund af et besøg på et frilandsmuseum

- finde forskelle og ligheder mellem familiemedlemmernes forskellige hverdag i 1800-tallet
- reflektere over, hvordan landbofamiliers liv i 1800-tallet adskilte sig fra og minder om deres egen families.

Klassen skal besøge et frilandsmuseum. Som forberedelse læser eleverne en tekst om livet på landet i 1800-tallet, og læreren viser et samtidigt foto af en udvidet landbofamilie. Efter en samtale om fotoet deles eleverne i grupper om hver sin person. Opgaver uddeles, hvor de skal skrive et brev til en fætter i byen om, hvordan det var at gå på arbejde og holde fri – med den viden, de har fra teksten og billedet. På museet skal de huske tre ting, omviseren siger, som kunne handle om deres person, og tage fem billeder af noget, der har med deres person at gøre. Billederne skal tilsammen vise noget om, hvordan personen fik mad på bordet, hvem han/hun levede sammen med, hvad der gjorde personen glad, og hvordan en almindelig dag så ud. Eleverne skal også finde tre ting i personens liv, der minder om deres eget, og tre, der ikke gør. Når de kommer hjem, præsenterer de deres person ud fra kriterierne og begrundet deres valg.

Historiske fortællinger

En fortælling er et narrativ, som beskriver et forløb, som har en begyndelse, en midte og en slutning. Et væsentligt træk ved fortællingen er, at den forsøger at give mening til isolerede fænomener eller begivenheder ved at skabe en sammenhæng imellem dem. Fortællingen binder begivenhederne sammen i en fremadskridende logik, og som regel er der aktører og begivenheder i fokus. Den er god til at skabe indlevelse og identifikation. Det, der gør en fortælling historisk, er ifølge Erik Lund, at den dels formidler væsentlig historisk viden, dels er historisk troværdig. Det er imidlertid vanskeligt at troværdighedsvurdere en historisk fortælling, eftersom den netop giver bud på sammenhænge, som der typisk ikke findes direkte belæg for i historisk kildemateriale – fx er det svært at finde belæg for, at Leonora Christine som lille pige nærede en hemmelig vrede mod sin mor, som hun gør i Maria Hellebergs roman om hende.

Meget historieundervisning foregår som fortælling. Læreren fortæller om, hvorfor 2. Verdenskrig begyndte, grundbogen fortæller om Slaget ved Hastings, spillefilm fortæller om Struensees vej til magten i 1700-tallet. I historieundervisning kan man ligefrem have svært ved at få øje på, hvad der ikke foregår som en fortælling om fortiden. Men det findes. Hvis de kilder, en lærer vælger at arbejde med, er fx genstande eller arkivalier, er der ikke på forhånd lagt en fortælling ind over. I England er der ligefrem lavet et grundbogssystem (Counsell og Riley 1997), som består af fragmenter, som eleverne selv skal skabe sammenhæng imellem. Fortællingen spiller altså også her en rolle, som en sammenhæng opnået i elevens hoved, men netop som noget flerperspektivisk: noget, der kan variere fra person til person, uden dermed sagt at alle fortællinger er lige gyldige.

Man kan hævde, at hele vores måde at begribe tid på, er gennem fortælling. Den franske filosof Paul Ricoeur mener, at fortællingen må fungere som bro mellem det, han kalder *kosmisk* tid og *oplevet* tid. Kosmisk tid er det faktum, at tiden går regelmæssigt – efter 24

timer er der gået et døgn. Oplevet tid er til gengæld det vilkår, at tid ikke opleves så fast som dette. En time kan opleves som meget lang i én kontekst – meget kort i en anden. Ricoeur mener, at vores oplevelse af fortiden og livet foregår gennem fortællinger.

På den baggrund kan det umiddelbart synes helt naturligt, at det også er fortællinger, faget i skolen handler om. På mange friskoler har man ligefrem konverteret historiefaget til fortællertimer, hvor eleverne lytter til, at læreren giver en ofte dramatisk og indlevende fortælling om fortiden. Og der er heller ingen tvivl om, at fortællinger har en meget vigtig plads i faget – spørgsmålet er bare, hvordan og af hvem de skal bruges i undervisningen.

Det er nemlig bestemt ikke uproblematisk, at så meget af faget fremstår som fortællinger. Netop i forbindelse med kompetenceområdet "Historiebrug" er et væsentligt element i arbejdet med historiske fortællinger at forstå dem som bud på et enkelt perspektiv på en virkelighed, som kunne være fortalt ud fra mange andre perspektiver. I det lys er tilføjelsen i FFM's færdigheds- og vidensområde fra 5.-9. klasse væsentlig: "*Konstruktion og historiske fortællinger*". I dette kompetenceområde handler arbejdet med historiske fortællinger om netop at forholde sig flerperspektivisk til fortiden gennem forskellige fortællinger – og ikke blot tage én fortælling – fx grundbogens – for gode varer. Problemet er, at rigtig mange grundbøger har en sådan narrativ struktur, så det kræver, at læreren faktisk punkterer grundbogens fortælling ved fx at sammenstille med andre bud. Begrebsparret 'grundfortælling' og 'modfortælling' kan her bruges. Efter 2. verdenskrig etableredes en grundfortælling om, at danskerne generelt under krigen var imod tyskerne og ønskede modstand. Senere opstod en modfortælling til dette. I mange historiefaglige emner vil der imidlertid sjældent være incitament til, at der i samfundsdebatten etableres modfortællinger. Når vi læser grundfortællingen om stavnsbåndets ophævelse i en grundbog, kræver det derfor, at læreren selv opsøger eller kommer med et bud på modfortællinger – eller sætter eleverne til at arbejde med det – for at fortiden fremstår flerperspektivisk, som den jo er. En grund til at der oftest arbejdes med én grundfortælling i faget, synes at være, at lærerne føler, at de har meget lidt tid til hvert emne, hvis de skal "nå igennem det hele". Imidlertid foreskriver FFM ikke en bestemt stofmængde – derfor er det helt legitimt at prioritere flerperspektivisk fordybelse.

Dette kan gøres ved at finde to versioner af en begivenhed, hvis der arbejdes med nyere historie. Det kan også gøres ved at lade eleverne skabe historiske fortællinger ud fra forskellige aktørers perspektiv: hvis en elev skriver en fortælling om husmandens version af stavnsbåndets ophævelse, en om godsejerens og en om den selvejende landmand, kommer der automatisk flere perspektiver på fortiden i spil – hvis vel at mærke opgaven stilladseres ordentligt, som ovenfor beskrevet, i forhold til historisk empati og historisk tænkning.

I kommissoriet for det udvalgsarbejde, som førte til Fælles Mål 2009 og kanon, står som begrundelse: "*Det er regeringens opfattelse, at elever i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællingerne fra Danmarks historie.*" (UVM 2006). Det er bare ikke tilstrækkeligt at eleven er "fortrolig med fortællingerne", hvis eleverne skal have kompetencer i området historiebrug. Det er ikke nok at kende til fortællinger: der skal også arbejdes med dem, de skal kontrasteres, modfortælles og viderefortælles. Det er i denne optik frugtbart at se kanonpunkterne som en liste af mere eller mindre

erindringspolitiske grundfortællinger, som eleverne kan øve sig på at pille ved gennem netop at kontrastere, modfortælle og viderefortælle. At det i højere grad end tidligere er eleverne selv, der skal fortælle, blev fremhævet i Fælles Mål 2009, hvor det i fagformålet hed, at eleverne skulle have fremmet deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden. Denne form for viderefortælling er helt centralt i arbejdet med kompetenceområdet "Historiebrug". Når elever viderefortæller (i ord, billeder eller drama) og sammenligner deres forskellige viderefortællinger, som de har skabt ud fra samme historiske situation, får de et flerperspektivisk blik på fortiden, samtidig med at de oplever at være historieproducerende og historisk tænkende.

Eksempel på historiske fortællinger i undervisningen i 5.-6. klasse

Færdigheds- og vidensområdet "Konstruktion og historiske fortællinger" har for 5.-6. klassestrin to målpar. I det følgende eksempel arbejdes med målparret i fase 1:

- Eleven kan konstruere historiske fortællinger
- Eleven har viden om struktur i historiske fortællinger

Det knyttes til et målpar fra "Kildearbejde":

- Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål
- Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur.

De to målpar er omsat til læringsmål, hvor eleven kan:

- konstruere en historisk fortælling, der beskriver landboreformernes betydning for en historisk aktør, med inddragelse af fagbegreber
- nævne forskellige træk ved kildetyperne fagtekst og skønlitteratur angående struktur og formål
- reflektere over styrker og svagheder ved hhv. skønlitteratur og fagtekst som historiske kilder til landboreformernes betydning.

Klassen har i dansk læst uddrag af Cecil Bødkers historiske børnebog "Ægget der voksede". De får nu udleveret en kort fagtekst, evt. fra deres grundbog, om landboreformerne i Danmark og skal i grupper dels finde 7-10 ord i teksten, som de mener, er særlige fagbegreber i historie, og dels finde frem til nogle forskelle mellem romanen og fagteksten. I en efterfølgende klassesdrøftelse samler læreren ordene sammen på tavlen og supplerer, hvis der er væsentlige fagbegreber, der ikke bliver nævnt. Derefter diskuterer klassen, hvad der gør et ord til et fagbegreb, samt hvad forskellen i struktur og formål er på skønlitteratur og fagtekst som historisk kilde. Eleverne får nu til opgave at skrive en tekst på 5 sider. De må selv vælge, om det skal være en skønlitterær tekst eller en fagtekst. Den skal handle om en karakter, som enten er selvejer(-kone), godsejer(-kone), husmand(-kone) eller tyende, og beskrive, hvilken betydning landboreformerne fik for karakteren. Der skal indgå mindst 5 ord fra den fælles begrebsliste og viden fra både romanen og fagteksten. Når teksten er færdig, skal eleverne på en halv side beskrive og begrunde, hvordan og hvorfor

de har brugt de to kilder som grundlag for deres tekst, og beskrive styrker og svagheder ved deres egen tekst som historisk kilde til, hvilken betydning landboreformerne fik.

Historisk bevidsthed

I FFMs vejledning til faget historie defineres historisk bevidsthed som samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Begrebet er på den ene side meget abstrakt, på den anden side helt dagligdags. Et eksempel på, at en elevs historiske bevidsthed bliver kvalificeret ud fra denne definition, kan være, når en 6. klasses elev vil holde fødselsdag for klassen, men kun vil invitere pigerne, fordi hun sidste år syntes, det ikke var rart at have drengene med. Hendes fortidsfortolkning spiller sammen med hendes nutidsforståelse og hendes fremtidsforventning i det valg, hun træffer.

Men hvad sker der med den samme elev, når hun undervises i Reformationen i skolen? Hvordan ville hendes historiske bevidsthed kunne kvalificeres? Det kunne fx ske ved, at hun ved at læse forskellige kilder fra perioden fandt ud af, at Luther egentlig ikke ville af med kirken og paven i Rom, men ville ændre kirken, så den blev mere tidssvarende, fordi det netop var ham magtpåliggende at bevare kirken. Luther var altså ikke en kulturprotestant, som var imod en ond ekstremistisk katolsk pavekirke. Samtidig var der mange andre som Luther, og der var nye samfundsforhold, som sprængte den gamle kirkes logik. Denne kvalificerede fortidsfortolkning kan gå i samspil med hendes nutidsforståelse og fremtidsforventning ved, at det går op for hende, at "reformationer" sker hele tiden i forskellig skala, og at der ville være sket udvikling i kirkespørgsmålet, også uden Luther, dvs. en udvikling, som er iboende selve kristendommen, og en konsekvens af, at samfund udvikler sig og spiller ind på religiøse spørgsmål. Dette er ikke den måde typiske læremidler arbejder med Reformationen på, og det er måske en af grundene til, at historisk bevidsthed nogle gange kan virke ret diffust.

Begrebet historisk bevidsthed er beslægtet med den tyske fagdidaktiks teorier om historiebevidsthed. Historiebevidsthedsbegrebet har i tidligere faghæfter fået kritik for at gøre historie til et samfundsfag, fordi det centrale netop hele tiden er nutidens fortolkning, forståelse og forventning – og ikke så meget fortiden i sig selv. En måde at operationalisere begrebet på – som holder fokus på det historiefaglige – er gennem Jörn Rüsens fire typer historiebevidsthed, som i Fælles Mål 2004 blev defineret sådan her:

- 'Traditionel historiebevidsthed'. Det er forestillingen om, at fortid, nutid og fremtid udgør et sammenhængende forløb, eksempelvis at nutidens kulturelle mønstre og livsformer "bygger" på tidligere tiders. En tidslinje er et konkret udtryk for denne opfattelse.
- 'Eksemplarisk eller progressiv historiebevidsthed'. "Historien er livets læremester," var grundopfattelsen hos grækerne i antikken. De mente, at historien gentog sig – om end i varieret form. Det betød, at begivenheder, sammenhænge og erfaringer fra fortiden kunne bruges som grundlag for beslutninger i nutiden. På dette niveau beskæftiger man sig altså med historie for at få et mere kvalificeret grundlag for at træffe valg – herunder at undgå at gentage fortidens fejl. Synspunktet rummer

også progression. Ifølge denne opfattelse kan vi så at sige ophobe historiens lære og blive klogere og klogere. Opfattelsen af historiske eksemplers nytte er almindeligt accepteret. De indgår jævnligt i argumentationer som "historien viser, at ..." eller "det er en historisk erfaring, at ..." Det er væsentligt, at lærer og elever drøfter, om og evt. i hvilken grad fortiden kan bruges eksemplarisk.

- 'Kritisk historiebevidsthed'. Fortiden leverer med- og modfortællinger, der kan bruges til at afklare, perspektivere og problematisere nutidens værdigrundlag, adfærdsmønstre, livsformer osv. Historien bruges således som en reference- og refleksionsramme til at spejle aktuelle og vedkommende emner, temaer og problemstillinger. Det er relevant, at man i undervisningen lægger op til at anvende historien på denne måde.
- 'Skabende eller genetisk historiebevidsthed'. På dette trin erkendes fortiden som relativ og som en konstruktion. Det indebærer bl.a. accepten af, at der kan eksistere flere gyldige opfattelser – uden samtidig at opfatte alle opfattelser som lige gyldige (dvs. at have et relativistisk historiesyn). Dette niveau af historiebevidsthed indebærer også erkendelsen af, at historie kan bruges som et grundlæggende eksistensvilkår for menneskets selvforståelse og muligheder for at orientere sig og handle i tid og rum (Undervisningsministeriet 2004).

Ovenstående er typer, der interagerer i praksis, og det er ikke sådan, at man kun arbejder med traditionel historiebevidsthed i 3. klasse, og kun med genetisk historiebevidsthed i 9. klasse. Historisk bevidsthed skal ikke *skabes* i undervisningen, men kvalificeres ved at blive italesat og synliggjort for eleverne. Fx når eleven ovenfor oplever sig som historieskabt gennem en erkendelse af, at Reformationen er en udvikling i kristendommen, som også har haft betydning for hende – og historieskabende gennem at se, hvordan denne udvikling også påvirkes af hende selv, når hun fx skal vælge, om hun til næste år vil konfirmeres, eller når hun skal forholde sig til, hvordan hun vil fremstille Luther i sit eget historiske overblik. Med dette følger også en åbning for, at eleverne får øje på, at fortiden er overalt og ikke kun i historiebogen og gamle historiske fredede bygninger, hvilket ellers lader til at være en udbredt opfattelse blandt udskolingselever i 2015. En måde at arbejde med dette på i historieundervisningen kan være at gøre eleverne til medproducenter af historie og sætte fokus på, at de er både historieproducenter og -brugere med de valg, de tager i livet.

Et sted, hvor historiebevidstheden bliver meget synlig, er, når elever erkender, at det, de troede var *naturligt* – fx at synes, at det er ulækkert kun at gå i bad en gang om ugen eller at spise fisk juleaften – egentlig er "*kulturligt*" i stedet. Denne form for "holdningsarkæologi" kan være et fast element i undervisningen, som gør eleverne mere reflekterede over, hvordan de selv er historieskabt og historieskabende (Jensen 2000).

Eksempel på historisk bevidsthed i undervisningen i 7.-9. klasse

Færdigheds- og vidensområdet "Historisk bevidsthed" har for 7.-9. klassetrin to målpar. I det følgende eksempel arbejdes med målparret i fase 2:

- Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed
- Eleven har viden om faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed

Det knyttes til et målpår fra kronologi og sammenhæng:

- Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt
- Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt.

De to målpår er omsat til læringsmål, hvor eleven kan:

- beskrive Berlinmurens falds betydning storpolitisk og lokalt for hhv. øst- og vestberlinere
- undersøge erindringer om og betydningen af Berlinmurens fald hos deres egne familiemedlemmer
- diskutere, hvordan historisk bevidsthed spiller en rolle i forskellige samtidige aktørers oplevelse af Berlinmurens fald, afhængig af geografisk og ideologisk udgangspunkt
- reflektere over og beskrive, hvordan historisk bevidsthed udvikler sig over tid, herunder også deres egen.

Eleverne får til opgave at undersøge, hvad Berlinmuren var, samt hvornår og hvorfor den blev hhv. bygget og revet ned. Med dette læseformål læser de en tekst om de storpolitiske årsager, og en tekst om levevilkår og mentalitet i hhv. Øst- og Vestberlin, som også inddrager uddrag af erindringer fra begge sider. Herudover må de selv søge viden. I en opsamling på klassen fremhæves begreber, som de også har mødt i teksten: Den kolde krig, Sovjetunionens fald, EU, kommunisme, kapitalisme, planøkonomi og markedsøkonomi. Nu oplyser læreren om, at fokus skifter fra at handle om, hvad der skete, til *hvordan* det, der skete, blev oplevet, og stadig bliver oplevet i dag. Eleverne skal undersøge dette ved at interviewe et eller flere familiemedlemmer, som var voksne i 1989, med en interviewguide, som skal søge svar på følgende overordnede spørgsmål: Hvordan oplevedes Berlinmurens fald i samtiden? Hvordan forestillede man sig fremtiden i 1989? Hvorfor oplevedes Berlinmurens fald, som det gjorde? Hvad fortæller det om verden i 1989? Efterfølgende skal eleverne forestille sig, at de interviewer en af periodens politikere udvalgt af læreren, og foreslå, hvad denne ville svare på de samme spørgsmål. De skal give deres forslag på baggrund af viden, som de selv søger, om politikerens handlinger og tanker. Arbejdet munder ud i en rapport eller fremlæggelse, som svarer på: Hvorfor var Berlinmurens fald så stor en begivenhed? Hvordan forestillede forskellige aktører sig fremtiden i 1989? Hvordan og hvorfor er vores egen fremtidsforventning i dag anderledes end vores familiemedlemmers og politikeres i 1989?

Samspil med de øvrige kompetenceområder

Kompetenceområderne, som vi har opdelt i tre forskellige kapitler, skal i praksis ses i sammenhæng, og i eksemplerne ovenfor indgår der helt automatisk elementer fra de to andre kompetenceområder i undervisningen. Hvis man skal kunne se, hvordan forskellige aktører til forskellige tider har bedrevet erindringspolitik, er man nødt til at op-

havsbestemme, sammenstille og vurdere tendens, og når der skal sammenlignes forskellige fortællinger om en begivenhed, er formulering af historiske problemstillinger helt centralt for, at man ved, hvad man kigger efter. Hvis det skal give mening at forstå, hvordan man har periodiseret til forskellige tider, er det oplagt også at beskæftige sig med, hvorfor disse ændringer er sket i et historiebrugsperspektiv. Et godt udgangspunkt for god historieundervisning er derfor også, at lærere vænner sig til intuitivt at kigge på sine egne ideer fra en vinkel, der fokuserer på, hvordan både historiebrug, kildearbejde og kronologi og sammenhæng helt overordnet ville kunne sættes i spil – og herfra begynder planlægningen.

Hvis du vil vide mere

- Butters, Nanna og Bøndergaard, Jette (2010). At gøre kultur i skolen – interkulturel praksis i historieundervisningen. Akademisk forlag.
- Counsell, Christine og Riley, Michael (red.) (1997). Think Through History. England: Pearson Education Limited.
- Endacott, Jason og Brooks, Sarah (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. I: Social Studies Research and Practice, Vol. 8 Nr. 1.
- Hedegaard Eriksen, Frits (1999). Paul Ricoeur – tiden og fortællingen. I: Pedersen og Reinsholm: Pædagogiske grundfortællinger, Kvan.
- Jensen, Bernard Eric (2000). Hvad er historiebevidsthed? I: Brinckmann og Rasmussen (red.): Historieskabte såvel som historieskabende – syv historiedidaktiske essays, Dafolo.
- Jensen, Bernard Eric (2010). Hvad er historie? Akademisk forlag.
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (2009). Historien är nu. En introduktion til historiedidaktikken. Studentlitteratur.
- Lund, Erik (2011). Historiesdidaktikk. En håndbok for studenter og lærere, Oslo: Universitetsforlaget.
- Rüsen, Jörn, 2004: Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. I: Seixas, Peter (red.), Theorizing Historical Consciousness, Toronto: University of Toronto Press (En god præsentation af Rüsen på dansk findes i: Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2011). Historiesdidaktik fra teori til praksis. København: Gyldendal).
- Undervisningsministeriet (2004). Fælles Mål. Faghæfte 4. Historie. Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2006). Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen. Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2009). Fælles Mål. Faghæfte 4. Historie. Uddannelsesstyrelsen.
- Wineburg, Sam (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Philadelphia: Temple University Press.

2.del

Læringsmålstyret undervisning i praksis

Artiklen giver et konkret praksiseksempel på et undervisningsforløb fra valg af målpar, omsætning til læringsmål, opstilling af tegn på læring til evaluering – inden for rammerne af Forenklede Fælles Mål (FFM).

Af Tanja Andersen

”Hvad skal vi lave?”

Som lærere møder vi ofte dette spørgsmål, når vi træder ind i en klasse. Selvom det er dejligt at kunne fornemme en vis arbejdsvilje hos eleverne, er spørgsmålet en rigtig god indikator på, at eleverne fortsat hænger fast i et traditionelt undervisningsbegreb og ikke har taget læringsbegrebet til sig. Mange lærere har stadig et primært fokus på, hvad eleverne skal lave og sekundært, hvad de skal lære. Sagt på en anden måde, så oplever man ofte en fortsat fokusering på undervisningens form og indhold frem for målene for læringen, nemlig at eleverne udvikler en række kompetencer. FFM er et opgør med en tænkning med fokus på form og indhold, men det kræver, at vi som lærere er mere tydelige i forhold til at definere de faglige mål, og at vi har fokus på begreberne ’læring’ og ’kompetence’.

At arbejde med målstyret undervisning fordrer nye måder at tænke på i planlægning, evaluering og ikke mindst gennemførelse af undervisningen. Det centrale er, hvilke kompetencer eleverne skal udvikle, frem for, hvilken viden de skal have, eller hvad de skal lave. Med dette in mente står vi således også over for et opgør med den tænkning, at det er fagets stofområder, der skal styre, hvad der skal ske i undervisningen.

Fra fagets formål til omsatte læringsmål

Oftentimes har lærere deres opmærksomhed rettet mod stoffet, når de skal planlægge et forløb. Læreren må jo i sin årsplan beslutte, hvilke emner og temaer eleverne skal arbejde med. I sig selv er det naturligt, at man som historielærer tænker sådan, men der er en tendens til, at man meget hurtigt derfra kaster sig over at finde materialer og aktiviteter og først bagefter spørger sig selv, hvad eleverne skal lære eller blot følger læremidlets disposition.

Ved at lægge vægt på 2. ordens- og procedureviden er FFM imidlertid et brud med en udbredt forestilling om, at historie er et fag, hvor eleverne skal tilegne sig mest mulig faktuel viden om fortiden, og hvor kompetencer inden for fx historiebrug ikke tillægges nogen værdi. For at håndtere denne udfordring kræves en grundlæggende forståelse for fagets didaktik og formål.

På EMU-portalen anbefaler Undervisningsministeriet, at forløb tager udgangspunkt i kompetencemålene og tilhørende målpar, og at indhold og aktiviteter bestemmes ud fra

disse. I faget historie giver det imidlertid god mening at have indholdsdelene med i sine overvejelser, når man udvælger kompetenceområder og målpar, da fagets målpar er formuleret med 2. ordensbegreber (se side 15-17) – og ikke peger på et bestemt indhold.

Det enkelte forløb

Hvor mange af de tre kompetenceområder der skal inddrages i et forløb, afhænger af, hvilken læring det skal resultere i. Men det kan anbefales, at man ikke kun arbejder med ét område. Det fremmer elevernes forståelse af faget og dets indhold, hvis man arbejder på tværs af de tre områder. Hvor mange målpar, der vælges, afhænger også af lærerens valg. Hun skal bl.a. forholde sig til, om eleverne skal arbejde med flere faser i samme forløb eller ej, og om der er nogle målpar, som skal vægtes højere end andre. Det er dog en god idé ikke at fylde forløbet med en masse mål, blot for at føle, at man så når en masse mål. Det vigtigste er at arbejde med målene i dybden og på en meningsskabende måde, der fremmer kompetenceudviklingen.

Næste skridt er at omsætte disse målpar til konkrete læringsmål. Her må man nødvendigvis begynde at tænke i indhold. Gør man ikke det, er der risiko for, at læringsmålene bliver abstrakte, svære at forstå for eleverne, svære at evaluere på og svære at konstatere tegn på læring til.

Praksiseksempel

Da mine erfaringer som historielærer er fra udskolingen, vil jeg her præsentere et eksempel på et forløb i en 9. klasse. Forløbet er en del af det kommende skoleårs planlægning og har ikke været afprøvet i praksis endnu. Mine elever har dog i skoleåret 2014-15 arbejdet med FFM og målstyret undervisning.

I en af mine klasser har de efterspurgt 9/11 som emne. Jeg tror på, at det er en god ide at lytte til elevernes ønsker, men er samtidig opmærksom på, at det er kompetencemålene, der er i fokus. I min evaluering fra sidste skoleår fremgår det, at eleverne mangler at arbejde med nogle kompetenceområder, som fint kan spille sammen med 9/11: "Kronologi og sammenhæng" og "Historiebrug". De udvalgte målpar kan ses på side 76. Min årsplanlægning tager altid udgangspunkt i en evaluering af det foregående år. Det er en god idé at sidde med en printet udgave af FFM-matrixen og markere de målpar, som eleverne har arbejdet med og herefter vurdere, om målene er nået. Det er jo ikke en selvfølge, at eleverne også har de forventede kompetencer efter ét forløb. Ved at udfylde matrixen får man et godt overblik over, dels hvad man endnu ikke har arbejdet med, dels hvad der skal arbejdes mere med. I min evaluering kunne jeg fx konstatere, at mine elever manglede noget, for at kompetencemålet for "Historiebrug" var nået. I evalueringen havde de svært ved at skelne mellem de forskellige former for historiebrug: politisk-ideologisk, informativ, underholdningsmæssig, kommerciel eller identitets- og fællesskabsskabende. Det viste sig ved, at eleverne ofte blev for unuancerede i deres vurderinger, fordi de ikke forholdt sig kritisk reflekterende til de kilder, de blev præsenteret for. I et forløb om Israel-Palæstina konflikten hav-

de de svært ved at forstå kompleksiteten i konflikten og evnede ikke at være kritiske i deres analyser af kilderne.

I det skitserede forløb indgår fem målpar fra to kompetenceområder (figur 1), og forlængelse af evalueringen med klassen har mit primære fokus været på historiebrug.

Der er flere måder at udvælge målpar på. Fx kan man arbejde med målpar i både fase 1 og 2 i samme forløb, ligesom det kan være fordelagtigt at inddrage alle tre kompetenceområder. Valg af målpar må som sagt ske i samspil med valg af indhold. Det vigtigste er, at ens valg af målpar giver mening i forhold til et samlet forløb.

Læringsmål

Læringsmål er et redskab for både læreren og for eleverne. Derfor skal de formuleres i børnehøjde og gerne i en direkte, personlig og konkret form. Det kan være en udfordring. Som lærere er vi jo vant til at formulere mål på måder, som ikke nødvendigvis giver mening for en 10-årig. En formulering om "Eleven kan redegøre for forløbets centrale begreber" giver fx næppe mening for en elev på mellemtrinnet. Derfor er det bedre at formulere: "Du skal kunne fortælle eller vise, hvad ordene 'vikingetid', 'plyndre', 'plyndringstogt', 'danegæld' og 'belejring' betyder". Som eksemplet viser, foreslår jeg, at man altid bruger "Du" eller "I" frem for "Eleven", når man udarbejder læringsmål. Det medvirker til at fremme elevernes eget engagement og ansvar i forhold til målene. Det er elevernes læringsmål, og i deres selvevaluering har det stor betydning, at de med "du" eller "jeg" kan identificere sig med, at kravene er rettet mod dem selv og ikke mod læreren.

Når man omsætter målparrene til konkrete læringsmål, sker det dels for at konkretisere et fagligt emne eller tema og dermed tydeliggøre, hvad målene er, dels for at kommunikere læringsmålene i børnehøjde. Jeg har set mange tvivlsomme bud på, hvad et omsat læringsmål er, fx: "Du kan få viden ved at bruge historiske scenarier" (nedbrudt fra kompetencemål efter 4. klasse: Eleven kan opnå viden om historie gennem brug af historiske scenarier). Det er tvivlsomt, om elever i 3. eller 4. klasse overheadet kan forstå målet og anvende det som retningsgivende for deres læreproces. Havde man i stedet brugt formuleringer som "Du kan i et teaterstykke spille en rolle som en, der levede i middelalderen" og "Du kan i din rolle fortælle noget om, hvordan det var at leve i middelalderen", ville eleverne forstå læringsmålet og vide, hvad der ventes af dem, samt have en forestilling om, hvad der er nødvendigt at vide og at gøre, for at nå målet, fx at man skal undersøge, hvordan livet var i middelalderen.

I figur 1 har jeg taget udgangspunkt i de målpar, der er for forløbet. I venstre side er formuleringen fra FFM indsat og i højre kolonne er de omsatte læringsmål. Da det er færdighedsmålene, man skal omsætte, mens vidensmålet angiver den viden, som eleverne skal have for at kunne nå færdighedsmålet, er der i nedenstående figur kun indsat færdighedsmål i forhold til elevernes omsatte læringsmål. Det er dog vigtigt at understrege, at målpar fungerer gensidigt og ikke skal eller bør adskilles.

Figur 1

Kompetenceområde: Kronologi og sammenhæng	Omsatte læringsmål
<p>Kronologi, brud og kontinuitet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan forklare hvorfor historisk udvikling i perioder var præget af kontinuitet og i andre af brud • Eleven har viden om historisk udvikling 	<p>Du kan samtale om konsekvenserne af 11. september for USA, Europa, Afghanistan og Irak.</p>
<p>Det lokale, regionale og globale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt • Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt 	<p>Du kan forklare, hvordan 11. september påvirkede Danmark i forhold til sikkerhed, lovgivning og deltagelse i krigen mod terror.</p> <p>Du kan redegøre for de udenrigspolitiske beslutninger, der blev truffet i USA efter 11. september med vægt på begreberne 'Krigen mod terror' og 'Bush-doktrinen'</p>
<p>Historiekanon:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse • Eleven har viden om kanonpunkter 	<p>Du kan med udgangspunkt i andres synspunkter tage stilling til og drøfte, om 11. september skal være et kanonpunkt i dag</p>
Kompetenceområde: Historiebrug	
<p>Historiske scenarier:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier • Eleven har viden om historiske scenariers funktion 	<p>Du kan producere et tv-indslag, hvor du</p> <ul style="list-style-type: none"> - gør rede for din viden om 11. september - giver forklaringer på, hvorfor 11. september fandt sted - diskuterer konsekvenserne af 11. september
<p>Historisk bevidsthed:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed • Eleven har viden om faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed 	<p>Du kan diskutere, om 11. september har haft betydning for en ændret historisk bevidsthed med fokus på "Os og Dem"-tænkningen</p> <p>Du kan give eksempler på, at 11. september har ændret Vestens grundlæggende værdier og holdninger til islam.</p> <p>Du kan fortælle, hvordan 11. september er fremstillet af Vesten og Bush på den ene side og islamister og bin Laden på den anden side.</p>

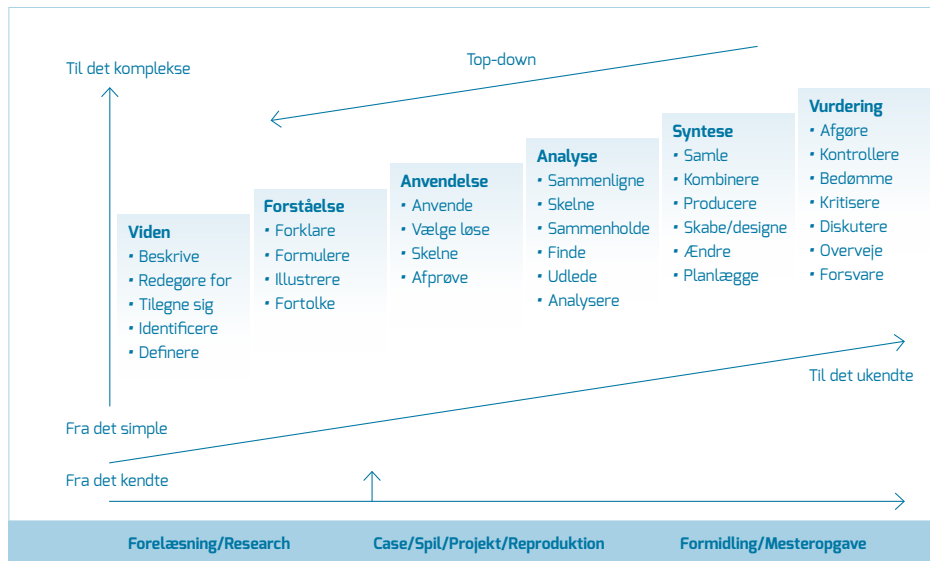
Undervisningsaktiviteter

Undervisningsaktiviteterne skal "planlægges med sigte på at give læreren viden om elevernes læringsudbytte, så læreren kan give eleverne feedback" (<http://www.emu.dk>). Med andre ord skal alle aktiviteter, indhold såvel som form, lede frem mod, at eleverne når deres læringsmål.

I planlægningen af et forløb kan læreren starte med det mest komplekse niveau og opstille læringsmålene efter disse. Dette kaldes også Top-Down metoden og er herunder illustreret med brug af Blooms taksonomi. Som det fremgår, er det mest komplekse trin "vurderingen", mens "viden" er det mindst komplekse niveau og svarer til redegørelse og reproduktion. "Vurdering" dækker derimod over de kompetencer, hvor eleven

reflekterer, diskuterer og vurderer på et historiefagligt grundlag. Lærerens opgave er altså at opstille det højest tænkelige mål formuleret som læringsmål og herefter formulere de trin, der leder eleven på vej dertil. Det er dog langt fra alle elever, der når de mest komplekse niveauer. Læreren må derfor også definere minimumskrav.

Figur 2



Taksonomien i figuren kan reduceres til tre niveauer: redegørelse, analyse og vurdering. Disse niveauer kan bruges som afsæt for formulering af "Tegn på læring", jf. side 78-79.

Artiklen levner ikke plads til en fuldstændig undervisningsplan, så her følger et kort overblik over hovedintentionerne bag forløbet:

- Eleverne arbejder på et beskrivende plan med at fortælle om begivenhedsforløbet den 11. september.
- I min undervisning vil jeg gerne have, at eleverne overvejer, hvordan denne viden (fortællingerne om 11. september) er blevet til og bliver brugt – og derved styrke deres kompetencer til at forstå og arbejde med 2. ordens viden og procedureviden (se side 15-16). Det kan bl.a. foregå ved, at eleverne arbejder med årsagssammenhænge ved at stille hvorfor-spørgsmål, der fremmer elevernes forståelse af, at der er forskellige fortællinger om begivenhedsforløbet. Fx kan et spørgsmål som "Hvorfor gjorde terroristerne det?" være et skridt på vejen til at nå læringsmålet "(Du kan) give forklaringer på, hvorfor 9/11 fandt sted". For yderligere at styrke opfyldelsen af målet skal eleverne arbejde med både præsident Bush' og Osama bin Ladens taler efter 11. september som kilder. Med afsæt heri kan de forsøge at besvare den overordnede problemstilling "Hvorfor fandt 11. september sted?".

- Som en del af de historiske scenarier skal eleverne udarbejde et tv-indslag under overskriften "25 år efter 9/11". Der tages udgangspunkt i en tænkt fremtid, hvor de skal inddrage deres viden om 9/11 i en historisk forståelse og med et kontrafaktisk bidrag. Kravene til tv-indslaget hentes direkte fra læringsmålene (se side 76).

Tegn på læring

I arbejdet med at formulere tegn på læring er det hensigtsmæssigt at operere på tre niveauer, da man på den måde sikrer sig undervisningsdifferentiering. I FFM's vejledning for historie er det formuleret, at tegnene kan "bestå af det, som eleverne kan kommunikere, færdigheder, de kan demonstrere i praksis, eller produkter de kan skabe. Læreren tolkning af tegnene hjælper læreren med at vurdere elevernes læringsudbytte og danner grundlag for lærerens feedback til eleverne om deres læringsresultater".

Tegn på læring skal angive, hvordan eleven skal præsentere den viden, han har opnået. Det kan gøres med ord som: fortælle, gøre rede for, vise, formulere, anvende, diskutere, tage stilling til osv. I målparrene er der angivet vidensmål. De angiver den viden, eleven skal have for at kunne demonstrere, at han har nået det tilhørende færdighedsmål. Færdighedsmålet og tegn på læring er altså indikatorer på, om vidensmålene er nået – og på hvilket niveau. Her gives eksempler på, hvordan tegn på læring kan formuleres på tre niveauer ud fra læringsmålene i figur 1:

Du kan samtale om konsekvenserne af 11. september for USA, Europa, Afghanistan og Irak:

1. Du kan nævne 1-3 af konsekvenserne af angrebene 11. september.
2. Du kan forklare, hvorfor disse begivenheder fik betydning for USA, Europa, Afghanistan og Irak.
3. Du kan argumentere for og imod og vurdere, hvorvidt 11. september ændrede verden.

Du kan forklare, hvordan 11. september påvirkede Danmark i forhold til sikkerhed, lovgivning og deltagelse i krigen mod terror:

1. Du kan redegøre for lovændringer, der ændrede Danmark og danskernes liv efter 11. september.
2. Du kan forklare, hvorfor Danmark deltog i de militære aktioner i Irak og Afghanistan.
3. Du kan vurdere og tage stilling til, om disse tiltag var berettigede som følge af 11. september.

Du kan redegøre for de udenrigspolitiske beslutninger, der blev truffet i USA efter 11. september med vægt på begreberne 'Krigen mod terror' og 'Bush-doktrinen':

1. Du kan redegøre for udtrykkene 'Krigen mod terror' og 'Bush-doktrinen'.
2. Du kan analysere Bushs tale den 20. september 2001 med henblik på hans brug af udtrykket 'Krigen mod terror'.

3. Du kan vurdere, på hvilken måde begreberne 'Krigen mod terror' og 'Bush-doktrinen' ændrede amerikansk udenrigspolitik.

Du kan med udgangspunkt i andres synspunkter tage stilling til og drøfte, om 11. september skal være et kanonpunkt i dag:

1. Du kan redegøre for de holdninger, der kommer til udtryk i kilderne, om 11. septembers historiske betydning.
2. Du kan vurdere, om 11. september bør være et kanonpunkt og begrunde denne vurdering.
3. Du kan inddrage argumenter fra kilderne i din begrundelse.

Du kan give eksempler på, at 11. september har ændret Vestens grundlæggende værdier og holdninger til islam:

1. Du kan redegøre for indholdet i en artikel om emnet.
2. Du kan analysere statistikken og meningsmålingerne i artiklen.
3. Du kan vurdere, hvorvidt der opstod nye fjendebilleder efter 11. september, og underbygge dette med forklaringer på, hvorfor fjendebilleder opstår.

Du kan fortælle, hvordan 11. september er fremstillet af Vesten og Bush på den ene side og islamister og bin Laden på den anden side:

1. Du kan redegøre for de situationer, de to taler er holdt i.
2. Du kan analysere de to taler med fokus på parternes historiebrug.
3. Du kan vurdere, hvorfor parterne bruger historie på denne måde.

Evaluering

Evaluering kan foregå formativt og summativt. I forbindelse med tegn på læring er det den formative evaluering der er i fokus: Hvor befinder eleverne sig i deres læring? Hvor skal eleverne videre hen i deres læring? Hvilke næste skridt i undervisningen kan understøtte eleverne i at nå læringsmålene?

I løbet af forløbet må eleven såvel som læreren have fokus på disse tre spørgsmål og i tillæg dertil forsøge at finde årsagerne, hvis eleven ikke når målene. Min erfaring er, at dialogen med den enkelte elev har stor betydning for, at eleven igen kommer på rette spor, og at de ofte selv er bevidste om, hvad der forhindrer dem i at nå målene – og hvad de fremadrettet skal gøre. I de fleste tilfælde handler det om deres egen manglende indsats: de har ikke læst teksten, de har siddet på Facebook, de er trætte, de kan ikke koncentrere sig, når de arbejder sammen med bedstevennen eller noget andet. I sig selv er det ikke revolutionerende, men det nye er, at man er så opmærksom på at få italesat forhindringerne.

Forklaringen kan naturligvis også være, at jeg som lærer har formuleret målene på et for højt niveau. Så må de tilpasses, eller jeg må i samarbejde med eleven finde tiltag, der sætter ham i stand til at nå målet. Ved at tage sig tid til elevsamtalen signalerer man som lærer, at både eleven og læring er vigtig. Når eleven erkender dette, vil han som regel også udvise større vilje til at lære.

Den anden evalueringsform er den summative eller slutevalueringen med fokus på: Hvad har eleverne lært af forløbet? Hvad skal de bygge videre på i næste forløb? Er der elever, som ikke har nået det mindst acceptable niveau, og hvad skal der i så fald gøres?

Den summative evaluering er en status, der danner grundlag for det videre læringsforløb. Her giver det god mening at lade eleverne arbejde med personlige læringsmål, som oftest vil have en mere almen karakter. Det kan fx være: "Jeg skal blive bedre til at gå i gang med det samme", "Jeg skal arbejde sammen med andre end mine venner", "Jeg skal være bedre til at udtrykke mig mundtligt" eller "Jeg skal være bedre til at analysere og ikke kun redegøre".

Afrunding

Målstyret undervisning er systematisk læringstænkning, der giver læreren et redskab til at målrette undervisningen til den enkelte elev, så denne kan blive så dygtig som overhovedet muligt – ét af de bærende principper for Folkeskolereformen. Der er ingen tvivl om, at det er en øvelsessag at arbejde målstyret, og at det kræver god tid til forberedelse og ikke mindst til den løbende evaluering. Tiden er dog godt givet ud, da elevernes udbytte af undervisningen er større. Eleverne oplever for det første, at undervisningens formål er tydelig, og at vejen til målet er brudt op i bidder, der er håndterbare. For det andet oplever de, at der er reel undervisningsdifferentiering. For det tredje kan målstyret undervisning med en løbende evaluering være med til at sikre, at eleverne får den hjælp, som de behøver for at komme videre i deres kompetenceudvikling.

Min anbefaling er, at man som lærer får erfaring med målstyret undervisning i enkelte og korte forløb og selv evaluerer på metoden og didaktikken. På sigt kan man så indføre det i alle fag og forløb, og når det er indkørt, vil det kunne gøres på en tid, der svarer til den, man brugte, inden den målstyrede undervisning blev introduceret.

Hvis du vil vide mere

- EMU – Danmarks læringsportal, www.emu.dk.
- Pietras, Jens og Poulsen, Jens Aage (2011). *Historiedidaktik*. København: Gyldendal.

Om innovation og entreprenørskab i historieundervisningen

*Innovation og entreprenørskab er et af de tre tværgående emner i For-
enklede Fælles Mål (FFM). Der lægges dermed op til en nytænkning af
både fag og didaktik i mange af skolens fag – og måske særligt i faget
historie. For hvad er innovation og entreprenørskab i en historiefaglig
kontekst? Har begreberne en historiefaglig relevans? Og hvordan kan vi
inddrage dem i historieundervisningen?*

Af Henriette Aaby

Nyt, nyttigt – og nyttiggjort

For at forstå begreberne 'innovation' og 'entreprenørskab' har man behov for at kende til et tredje begreb, nemlig 'kreativitet'. Evnen til at tænke og agere kreativt er fundamentet for alle former for innovativ og entreprenant tænkning. Ofte blandes begreberne sammen, og der findes flere bud på, hvad de dækker over. Formentlig fordi de værdisættes og fortolkes ud fra både en økonomisk dagsorden og en pædagogisk problematik.

'Kreativitet' kommer af det latinske *creare* og betyder at *skabe*. Lektor i innovation, Lotte Darsø, beskriver kreativitet som evnen til at lege med idéer, muligheder og materialer. Det er en inspirationsproces, der involverer fantasi, forestillingsevne og opfindsomhed (Darsø 2012: 20).

'Innovation' kommer af det latinske *innovare* og betyder at *forny*. Den mest udbredte forståelse af begrebet er inspireret af Joseph Schumpeter, der var en anerkendt økonom i 1930'erne. Han definerede innovation som nytænkning, der skaber økonomisk værdi. Selv om der med tiden er stødt flere perspektiver til, tænkes innovation primært som et økonomisk begreb.

'Entreprenørskab' kommer af det franske *entreprenant* og betyder *evnen til at bringe noget til udførelse*, især med henblik på at gøre en god forretning. Heri ligger altså et handlende aspekt – at gøre en idé anvendelig.

Om samspillet mellem kreativitet, innovation og entreprenørskab kan man sige, at en idé skal bearbejdes, så den skaber fornyelse og værdi og efterfølgende kan føres ud i livet. Kreativitet handler således om at skabe noget *nyt*, innovation handler om fornyelse, der skaber værdi og gør noget *nyttigt*, og entreprenørskab handler om at føre noget ud i livet, at lade noget blive *nyttiggjort* (Kromann-Andersen & Jensen 2009: 16).

Fra økonomisk trepunktslogik til social og mellemmenneskelig innovation

Der er en tendens til, at innovation forstås som en kontrast til fortiden som opfindelse, produktion og salg af nye varer. Ifølge lektor Steen Nepper Larsen kobles kreativitet

og innovation i dag sammen i en økonomisk trepunktslogik: Kreativitet, innovation og produktlancering (Larsen 2011:25). Men innovation er jo en fornyelse af noget, og dette *noget* må hentes et sted fra. Evnen til at tænke innovativt forudsætter et kendskab til fortiden og burde i langt højere grad handle om kontinuitet og en undrende tilgang til historien. Vi må altså tage afsæt i det fortidige og det allerede eksisterende for at finde nye måder at gøre tingene på. Når der samtidig er tradition for at reducere innovation og entreprenørskab til et spørgsmål om penge, er det særligt vigtigt, at vi som lærere stiller spørgsmålet: Hvad har innovation og entreprenørskab at gøre i skolen?

Nutidens skoleelever – fremtidens borgere – må gerne være kreative, innovative og kunne omsætte idéer til konkrete produkter og løsninger til gavn for det danske samfund. Men vi må gøre skolen fri af tidens økonomiske innovationspres og tænke værdi i langt bredere forstand. Fordi vi med innovation og entreprenørskab i skolen kan og skal så meget mere end at skabe økonomisk vækst.

I forlængelse heraf er Darsøs innovationsforståelse interessant, idet den involverer social og mellemmenneskelig innovation, der rækker ud over landegrænser og bidrager til en bedre verden. Denne type innovation fremmer samvær, interaktion, samarbejde og nyskabelse mellem mennesker og har til hensigt at hjælpe og at fremme en sag frem for at maksimere profit (Darsø 2011: 30). Ifølge Larsen kunne det fx være løsninger, der gør mennesker mindre tilbøjelige til at slå hinanden ihjel, forsoningsstrategier til Balkan eller retssystemer i Rwanda (Larsen 2011: 26).

Vægtningen af den sociale og mellemmenneskelige innovation inviterer til et bredere og alment dannende innovationsideal, hvor fokus er på det handlende aspekt og på at skabe værdi for andre i et mellemmenneskeligt samspil. Når innovation og entreprenørskab tænkes ind i skolen, bør det altså være med ønsket om at sætte rammerne for en inspirationsproces, der involverer elevernes fantasi, forestillingsevne og opfindsomhed. En ramme hvori de kan lege med idéer, muligheder og materialer samt inspirere hinanden til at skabe eller forny noget – produkter, strategier og løsninger – der kan give værdi for andre end dem selv.

Hermed ligger innovation og entreprenørskab klart inden for kompetenceområderne i de Forenklede Fælles Mål for historiefaget. Ved at lade eleverne lege med historiske scenarier og temaer samt nutidige problemstillinger sigter vi mod at engagere dem socialt, kulturelt, politisk og eksistentielt i verden samt mod at anskueliggøre samfundets handlingsspillerum for dem. En sådan undervisning lægger op til at kvalificere elevernes historiebrug samt at styrke deres historiebevidsthed.

Fremtidens folkeskole – en skole for folket

”Hvis folkeskolen igen skal kunne bryste sig af at være folkets skole, og ikke kun middelklassens, er den tvunget til at reformulere sit kundskabssyn og sin måde at praktisere viden på.”

Citatet stammer fra lektor Lasse Skånstrøm, der i artiklen ”Innovation i uddannelse og undervisning” langer hårdt ud efter nutidens skole, der ifølge ham har tradition for at devaluere det praktiske arbejde og i stedet fremhæve intellektet. Skånstrøm efterlyser

en mere praksis- og anvendelsesorienteret taksonomiforståelse, hvor det i undervisningen bliver tydeligt for eleverne, hvad de kan bruge deres viden og kunnen til (Skånstrøm 2012: 39). Heri ligger innovations- og entreprenørskabsdiskursens helt store potentialer. At kunne omsætte og anvende viden på nye måder og i nye sammenhænge er nemlig hele kernen i de innovative læringsprocesser samt en del af kompetencetænkningen i FFM (se side 16-17). Disse kompetencer vil, i en historiefaglig kontekst, bl.a. kunne bidrage til elevernes forståelse af kronologi og sammenhænge mellem historiens retning og drivende kræfter. Innovation og entreprenørskab er således naturlige elementer i udviklingen af en skole, der i langt højere grad end tidligere tager afsæt i et anvendelsesperspektiv – formentlig til stor glæde og gavn for eleverne.

”Jamen, hvad skal vi bruge det her til?”

I 2004 udgav Det danske Forskningsråd for Kultur og Kommunikation rapporten ”Læring – kultur og subjektivitet”. Her argumenteres for et perspektivskifte inden for læringsforskningen og fagdidaktikken m. h. p. at øge elevernes oplevelse af kvalitet og indre mening, fordi netop dette har betydning for, hvad og hvor meget eleverne lærer (Kampmann 2004: 7). Det anbefales i rapporten, at vi anerkender elevernes hverdagsliv og livsforløb som konkrete læringskontekster – dvs., at vi i et forsøg på at skabe forbindelse mellem form, fag og konkrete anvendelsesmuligheder, bør vælge indhold og form i undervisningen ud fra vores kendskab til elevernes livsverden og de kontekster, som eleverne skal lære i (Kampmann 2004: 48).

Anbefalingen bydes velkommen af lektor Bernard Eric Jensen, der efterlyser en lægdidaktik frem for en fagdidaktik. Han henviser til danske erfaringsopsamlinger fra undervisning baseret på den traditionelle fagdidaktik og konkluderer, at denne type undervisning ikke går rent ind hos eleverne:

”Det var tværtimod sådan, at mange elever oplevede denne historieundervisning [...] som kedelig og uvedkommende [...] Undersøgelser af den historiebogsbaserede undervisning viste endvidere, at eleverne lærte meget lidt af den” (Jensen 2006: 87).

Den svenske historiedidaktiker Niklas Ammert har med sin nyeste forskning påvist en klar sammenhæng mellem elevernes læringsudbytte og deres oplevelse af relevans og mening i det faglige indhold (Ammert 2013: 52). Eleverne oplever historiefaget som ”færdigtygget” og som noget, de blot skal kunne huske så meget som muligt af forud for prøverne. Ifølge Ammert skyldes dette, at det faglige indhold ikke har udfordret og provokeret elevernes kognitive referenceramme i tilstrækkelig grad (Ammert 2013: 141). Vi bør stille eleverne overfor dilemmaer og uforudsete, komplicerede sammenhænge, der berører dem og tvinger dem til at skabe nye kombinationer af tidligere gjorte erfaringer. Når det faglige omdrejningspunkt udfordrer elevernes virkelighedsopfattelse og forståelse af deres samtid, rører indholdet ved noget i dem – det bliver vedkommen- de og giver mening. Dermed opstår muligheden for at bevæge sig langt højere op af taksonomitrappen til de trin, hvor eleverne ikke blot kan huske og redegøre for fagligt stof,

men nu også kan analysere og vurdere historiske sammenhænge og problemstillinger ud fra deres egen tid og virkelighed.

Herhjemme peger Marianne Poulsens undersøgelser ikke blot på det faglige indhold, men ligeledes på undervisningens form som værende vejen til elevernes motivation for det historiefaglige arbejde – særligt via arbejdsprocesser med en høj grad af elevdelta-gelse og selvaktivitet:

"Eleverne mener i stor udstrækning, at historie meget nemt kan blive et kedeligt fag. Typen af selvaktivitet er ikke det afgørende, men det er vigtigt, at man selv får lov til at finde ud af noget" (Poulsen 1999: 187).

Der lægges hermed op til, at vi tænker både didaktisk og fagligt i nye paradigmer, hvis vi skal gøre os forhåbninger om at engagere eleverne i historieundervisningen og gerne på en måde, så de lærer noget af den. Det lader til, at tiden er inde til at slippe det antikvariske syn på historiefaget og give plads til en mere anvendelsesorienteret forståelse af faget. Men hvori ligger egentlig forskellen – og hvordan giver det mening at koble innovation og entreprenørskab sammen med den pragmatiske historiebrug?

Antikvarisk og pragmatisk historiebrug

Som fag er historie en menneskelig konstruktion og en foranderlig størrelse, der justeres alt efter, hvad vi ønsker at bruge det til – og det er der ikke altid enighed om. Kampen om fagets formål udspiller sig primært mellem den *antikvariske* historiebrug og den mere *pragmatiske* historiebrug.

I den antikvariske historiebrug – *historiefagsdidaktikken* – er der en kobling mellem historie som videnskabsfag og undervisningsfag. Man beskæftiger sig med historie for historiens skyld og tager afsæt i en traditionel nedsivningsteori, hvor læreren formidler den væsentligste historiefaglige viden til eleverne (Jensen 2006: 87).

Den pragmatiske historiebrug – *historiebevidsthedsdidaktikken* – blev til i erkendelsen af, at mennesker lærer og bruger historie i mange sammenhænge og til vidt forskellige formål. Historiebevidsthedsdidaktikken tager afsæt i, hvordan eleverne lærer, tænker om og bruger historie i deres konkrete livsverden. Der er fokus på elevernes handle- og erkendelsesformer og på undervisningens konkrete nytteværdi. (Jensen 2006: 88).

Historie i skolen – nytter det noget?

At skolens fag skal kunne dokumentere både en samfundsmæssig og individuel nytteværdi har været kendt siden skolelovens ændring i 1993. I bogen "Historiedidaktik" gives et sammenfattende bud på, hvordan vi kan forstå historiefagets nytteværdi (Pietras og Poulsen 2011: 45):

Faget kan

- give eleverne forståelse for og forklaringer på nutidsfænomener [...]

- styrke sammenhængskraften (solidariteten) i samfundet [...]
- styrke og kvalificere elevernes demokratiske dannelse og handlekompetence

I faget kan

- eleverne erhverve sig indsigt i eksempler på spillerummet for menneskets tænkning, vilje og handling og dermed kvalificere elevernes forudsætninger for at kunne orientere sig i samtiden og tage bestik af handlemuligheder
- eleverne tilegne sig forudsætninger for at kunne forholde sig kritisk-konstruktivt til nuværende samfunds- og magtforhold

I FFM for historiefaget lægges der med færdigheds- og vidensmålene eksplicit vægt på den anvendelsesorienterede taksonomiforståelse. Fx i kompetenceområdet "Kronologi og sammenhæng":

- "Eleven kan forklare, hvorfor historisk udvikling i perioder var præget af kontinuitet og i andre af brud"
- "Eleven har viden om historisk udvikling"

I fagets formål slås det endvidere fast, at:

"Eleverne skal opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv [...] Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger [...]" Målformuleringerne er – og bør være – forholdsvis åbne og lægger op til lærernes tolkninger af, hvad og hvornår eleverne kan bruge et fagligt indhold til noget.

Engagementets filosofi

"Individets dannelse handler bl.a. om at engagere sig – at ville, gøre og skabe noget i verden" (Skånstrøm 2012: 37). Men det forudsætter et vist kendskab til den verden, som man lever i. I FFM er der fokus på, at eleverne forstår sig selv og andre som historieskabte og historieskabende, samt at undervisningen styrker elevernes forståelse af deres handlemuligheder i forhold til at påvirke deres samtid og fremtid. Men hvis vi skal gøre os håb om at engagere og involvere eleverne i samfundet, må vi først engagere dem i undervisningen. Det kan vi dog ikke forvente at lykkes med, hvis eleverne oplever historiefaget som "færdigtygget" og kedeligt.

Med fagets anvendelses- og nytteværdi for øje bør historielærere derfor tage afsæt i elevernes livsverden som konkret læringskontekst. Det faglige indhold skal give mening for dem og bør bæres igennem af elevaktiviteter, der lægger op til refleksion, diskussion og ikke mindst selvstændig handling. Det er i koblingen mellem elevernes reflekterede historiebrug, handlekompetence og historiebevidsthed, at innovation og entreprenørskab får deres berettigelse i historiefaget. Fordi de lægger op til reelle og virkelighedsnære læringskontekster, som eleverne på meningsfuld vis kan relatere og forholde sig til.

Hvordan innovation og entreprenørskab i historieundervisningen?

For knapt to år siden satte jeg mig for at finde svar på, hvordan vi lader eleverne være kreative og innovative i historietimerne. Og det var ikke let. I min litteratursøgning fandt jeg en del materiale, der beskriver innovativ historieundervisning. Flere af dem var interessante, men fælles for dem var, at det var forløb, som læreren havde udtænkt. Det var med andre ord *læreren*, der havde været kreativ og innovativ. Da mit ønske var at lade eleverne være de skabende, at lade dem lege med historiske begivenheder og nutidige problemstillinger og dermed sætte *deres* kreativitet i spil, hjalp de foreliggende materialer mig ikke meget. Jeg fandt ikke ét eneste bud på, hvordan det kan gøres, men måtte i stedet selv tænke kreativt i et forsøg på at udvikle metoder, der kunne bruges.

Det pædagogiske paradoks

Kreativitet, innovation og entreprenørskab kan have deres berettigelse i historiefaget, hvis vi ønsker at engagere og motivere eleverne i undervisningen samt skabe grobund for et dannelsesmæssigt læringsudbytte. Hvis vi ønsker at fange elevernes interesse og gøre dem motiverede for at arbejde analyserende og målrettet.

I valget af arbejdsformer, der muliggør en høj grad af elevdeltagelse og selvstændigt arbejde er især projektarbejdsmetoden interessant, idet den lægger op til refleksion og selvstændig tankevirkosomhed på et analyserende og vurderende niveau og samtidig giver:

"[...] mulighed for solidarisk handlen, erfaring med teamsamarbejde og medvirker til at opbygge handlekompetence. Den kan styrke følelsen af selvværd. Den kan forberede til kravene i erhvervslivet" (Jank og Meyer 2006: 47).

Men hvordan sikrer vi os, at et fagligt oplæg er vedkommende for eleverne? Skal vi tage afsæt i deres umiddelbare interesseområder, eller mere radikalt helt lade dem vælge indhold selv? I disse overvejelser står vi over for det klassiske pædagogiske paradoks. På den ene side ønsker vi at give eleverne en oplevelse af medbestemmelse – på den anden side er det ikke hensigtsmæssigt at lade dem bestemme det faglige omdrejningspunkt, da de umuligt vil kunne forholde sig til stoffets relevans i forhold til fagets overordnede mål. Men et afsæt i elevernes livsverden er ikke ensbetydende med, at de selv bestemmer det faglige omdrejningspunkt:

"Fornuftighed, selvbestemmelsesevne, tanke- og handlefrihed opnår subjektet kun gennem en tilegnelsesproces og et opgør med et indhold, der i første omgang ikke stammer fra subjektet selv, men derimod fra en objektivisering af hidtidig menneskelig kulturaktivitet i ordets bredeste forstand" (Klafki 2001: 18).

Hvis vi skal samle trådene fra denne artikel og omsætte dem til konkrete, didaktiske handleanvisninger til brug i planlægningen af kreative og innovative historieforløb er følgende pointer væsentlige. Forløbene bør:

1. baseres på en fast ramme, som eleverne kan tænke frit, kreativt og innovativt inden for
2. definere specifikke læringsmål
3. udtrykke klare mål for elevernes arbejdsproces
4. baseres på tanker om den sociale og mellemmenneskelige innovation
5. tage afsæt i elevernes livsverden – i noget som de kan relatere til deres hverdagsliv
6. udfordre og provokere elevernes kognitive referenceramme og skabe "røre" i dem
7. inddrage arbejdsformer, der lægger op til refleksion, selvstændig tankevirk-somhed, analyse og vurdering
8. tage afsæt i den pragmatiske historiebrug og dermed sigte mod at styrke elevernes handlekompetence – fx ved at lægge op til refleksion over samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning i arbejdet med konstruktion af historiske scenarier og fortællinger

Konstruktion af historiske scenarier og fortællinger

Mange elever oplever som bekendt historiefaget som tørt, kedeligt og færdigfortolket; fortællinger fra en fjern fortid, der skal terpes og læres udenad uden nogen relevant og anvendelig kobling til elevernes egen hverdag. Hvis vi skal ændre elevernes syn på faget, må vi vise dem, at selv om fortiden i sig selv er forsvundet, så er den fortsat nærværen-de og virksom, ikke blot i elevernes nutid og den måde, som samfundet er indrettet på, men også i de tanker, eleverne gør sig om fremtiden.

I kompetenceområdet historiebrug i FFM lægges der bl.a. op til at arbejde med hi-storiske scenarier. Når eleverne konstruerer historiske scenarier og fortællinger får de mulighed for at visualisere deres viden og sætte den i nye rammer. De kan dermed opnå en større oplevelse af indre mening, kvalitet og relevans i det historiefaglige arbejde – og det bliver lettere for dem at forstå de processer, der har skabt de dominerende histori-ske fortællinger i elevernes samtid.

I udviklingen af innovative historieforløb, hvor eleverne skal konstruere historiske sce-narier og fortællinger, kan vi gå mange veje. Her er nogle eksempler:

Ide 1: At være historieskabt

Vi kan tage afsæt i elevernes forståelse af sig selv og deres samtid som værende hi-storieskabte ved, at læreren udpeger nogle nutidige problemstillinger, som eleverne kan vælge imellem. Eleverne kan kortlægge omfanget af problemstillingen i et nutidigt og derefter et historisk perspektiv. Hvilke tanker, handlinger og politiske beslutninger har været med til at skabe problemstillingen? Kunne fortidige interessekonflikter og proble-matikker have været løst på en anden måde, og hvilke konsekvenser kunne disse andre løsninger tænkes at have forårsaget?

Et eksempel på en nutidig problemstilling kan være de store flygtningestrømme fra bl.a. Syrien og Libyen, og herunder 2015-valgkampens hårde politiske linje over for asylansøgere. Hvad er årsagen til de store flygtningestrømme? Er det kolonimagter-nes fortidige grænsedragninger, der har skabt de mange opgør og borgerkrige i Afri-

3. Inddeling i grupper
4. Historisk detektivarbejde
5. Det kreative og innovative arbejde
6. Eleverne præsenterer deres arbejde

Efter oplæsningen gennemgik vi selve opgaven: Eleverne skulle skabe en sammenhængende historisk fortælling, der sandsynliggjorde, at en borgerkrig ville bryde ud i Danmark i 2018.

Krav til elevernes arbejde var:

- at eleverne brugte historiske begivenheder og tematikker som inspiration til deres egen historiske fortælling – den skulle altså være historisk velbegrundet
- fortællingen skulle være det, man kalder meddigtning: Realistisk fiktion
- fortællingen skulle foregå i tiden 2014-18 og forklare, hvorfor borgerkrigen brød ud

Mål og krav til elevernes slutprodukter var:

- formidling af fortællingen til hele klassen inkl. en præsentation af arbejdsprocessen og valg af historiske begivenheder/temaer
- skriftlig dokumentation for anvendte kilder
- fremlæggelsesformen var fri, fx: brev, novelle, film, rollespil, nyhedsindslag, avisartikel, blogdebat m.m.

Forløbet inddrog 10 lektioner og var en inspirerende og lærerig proces både for mig og for eleverne. Der var to væsentlige pointer, som jeg gerne vil give videre her:

- lærerens rolle
- valg af formidlingsform eller slutprodukt.

Læreren som vejleder og facilitator

I denne type forløb er det meget væsentligt, at læreren indtager rollen som facilitator og vejleder. Det er eleverne, der skal arbejde kreativt og innovativt, men det er afgørende, at læreren samtidig hjælper eleverne videre, hvis de går i stå, kommer med forslag til, hvor de kan søge viden, udfordrer deres tanker og ikke mindst kvalificerer deres idéer og arbejde i en historiefaglig retning.

Formidlingsform og indhold

Når man giver eleverne mulighed for at vælge kreative fremlæggelsesformer som fx rollespil samt elevproducerede film og nyhedsindslag er det sandsynligt, at nogle elever bliver mere optagede af, *hvordan* deres fortælling skal formidles og ikke, *hvad* der skal formidles. Derfor er det vigtigt, at læreren støtter i valget af formidlingsform, da nogle elever vil trives med en bred kreativ frihed, mens den for andre vil være forstyrrende og fjerne fokus fra det faglige indhold.

Jeg har her givet tre konkrete bud på, hvordan vi kan inddrage kreativitet, innovation og entreprenørskab i faget historie. Men mulighederne er i virkeligheden uendelige, og det er kun fantasien, der sætter grænser.

Det væsentlige er, at vi tør slippe faget fri af historiens snærende bånd og tage afsæt i et fagligt og et samfundsorienteret perspektiv, der inddrager og bearbejder fortiden ud fra en nutids- og fremtidsmæssig relevans med elevernes pragmatiske historiebrug, historiske bevidsthed og handlekompetence for øje. Det er ikke nødvendigvis let for os at omstille den historiefaglige hjerne – men det er en spændende udfordring, som jeg håber, at mange historielærere tager op.

Hvis du vil vide mere

- Ammert, Niklas (2013). Historia som kunskap – Innehåll, mening och värden i möten med historia. Lund: Nordic Academic Press.
- Darsø, Lotte (2012). Innovationspædagogik – Fremtidens læring. I: KvaN, 92/2012, side 18-29.
- Darsø, Lotte (2011). Innovationspædagogik. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2006). Didaktiske modeller – Grundbog i didaktik. København: Gyldendal.
- Jensen, Bernard Eric (2006). Historiebrugsdidaktik – Om at etablere en ny slags historiedidaktik. I: Ongstad, Sigmund (2006). Fag og didaktik i læreruddanning – Kunnskap i grenseland, Oslo: Universitetsforlaget.
- Kampmann, Jan m.fl. (2004). Læring – kultur og subjektivitet. Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation.
- Klafki, Wolfgang (2001). Dannelsesteori og didaktik – Nye studier. Århus: Forlaget Klim.
- Kromann-Andersen, Ebbe & Jensen, Irmelin Funch (2009). KIE-modellen. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Larsen, Steen Nepper (2011). En nation af kreativitetsslaver. I: Asterisk, 59/2011, side 24-27.
- Nielsen, Kaspar Colling (2013). Den Danske Borgerkrig 2018-24. København: Gyldendal.
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2011). Historiedidaktik – Fra teori til praksis. København: Gyldendal.
- Poulsen, Marianne (1999). Historiebevidstheder. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Skånstrøm, Lasse (2012). Innovation i uddannelse og undervisning. I: KvaN, 92/2012, s. 30-41.

It og medier

It og medier dækker over en række nyttige værktøjer, der kan få eleverne til at opleve sig som historieskabende og fremme læreprocesser i faget. Artiklen giver idéer og inspiration til, hvordan man kan bruge it i undervisningen.

Af Anders Peter Nielsen

It og snakken om lærere og elevers brug af it fylder i disse år meget i debatten om folkeskolen og undervisningen, ikke mindst efter at skolereformen og dens nye krav trådte i kraft. Salget af digitale løsninger til skolen har været støt stigende i mange år, ikke mindst takket været statens støtteordning, som finansierer halvdelen af produktets pris. Når de digitale løsninger så er i hus, kæmper mange skoler med hardware-problemer i form af for få enheder, som eleverne kan tilgå internettet med, eller for lav hastighed på skolens trådløse netværk. Alt det kommer dette kapitel ikke til at handle om!

I stedet vil jeg forsøge at komme med gode ideer og inspirere til arbejdet med it og medier i historieundervisningen. En interviewundersøgelse foretaget af HistorieLab (se side 11) viser, at flere og flere lærere benytter digitale læremidler i undervisningen. Undersøgelsen viser samtidigt, at der rundt i landet er meget stor forskel på, hvordan der arbejdes med it og medier i undervisningen. Nogle steder bruges internettet kun til at hente information, mens andre lærere benytter sig af et eller flere af de såkaldte web 2.0 værktøjer, der findes så mange af. Mulighederne i forhold til web 2.0 redskaber og brugen af internettet i undervisningen er talrige, men jeg vil forsøge at begrænse mig til vigtige overvejelser, konkrete eksempler og til sidst: steder, hvor det er oplagt at søge efter mere viden og inspiration, hvis du ønsker at inddrage it og dets muligheder i din undervisning.

For at få mest muligt ud af dette kapitel må du have nogle grundbegreber på plads, inden du læser videre. Først og fremmest er det vigtigt at forstå, hvad et *it-værktøj* er, og hvad menes der med *web 2.0 værktøjer*? Dernæst er det vigtigt at skelne mellem didaktiserede hjemmesider og ikke-didaktiserede hjemmesider.

It-værktøjer og web 2.0

De første begreber er de nemmeste. It-værktøjer er digitalt baserede redskaber, der kan understøtte og hjælpe eleven i sit arbejde. I klassisk forstand kan det fx være Word, Excel eller andet, der som program er installeret på computeren. Det nye, der også kaldes web 2.0, er, at værktøjerne nu ligger online, og at eleverne ved hjælp af værktøjerne selv er *med til at skabe indholdet* enten alene eller i samarbejde med andre i klassen, på skolen, i byen, landet eller på den anden side af Jorden for den sags skyld. I historieundervisningen er det mest benyttede web 2.0 værktøj nok Wikipedia – eleverne bruger det dog typisk ikke som web 2.0 værktøj, men som et klassisk opslagsværk.

Didaktiserede og ikke-didaktiserede materialer

Ud over at være et web 2.0 værktøj, er Wikipedia også ikke-didaktiseret materiale, der bliver brugt som en slags "historiebog" af mange elever. Googlesøgninger på historiske begivenheder som fx 2. Verdenskrig eller på personer som fx Cæsar vil nemlig tit ende med, at søgemaskinen foreslår eleverne en side fra Wikipedia. Wikipedia har længe haft et blakket ry, men folkene bag har efterhånden fået så godt styr på processen, at eventuelle fejl bliver rettet med det samme. Ud over tekster, som eleverne kan læse, findes der også en masse citater, billeder og små film på Wikipedia og søstersiderne som fx Wikimedia Commons.

De didaktiserede og ikke-didaktiserede hjemmesider kan overordnet det sammen – skaffe eleverne en nem og hurtig adgang til de ønskede informationer. Den afgørende forskel ligger i, at der bag de didaktiserede hjemmesider har siddet en redaktør eller flere og fx tænkt "Hvad skal en elev i 4. klasse vide om Kejser Augustus, og hvad skal en elev i 8. klasse vide om ham?". Materialet er altså tilpasset en målgruppe, der er relevant for undervisningen. De ikke-didaktiserede sideres målgruppe er mere uvis. Er det specialister, der skriver – eller hvem er det lige, der har skrevet på Wikipedias artikel om Kejser Augustus? Det er ikke altid nemt at finde ud af, hvorimod museer og internetforlagenes forfattere er nemmere at finde frem til.

Hvad kræver brugen af it?

Brugen af digitale ressourcer (det være sig diverse portaler, online programmer, eller som her it-værktøjer) kræver en generel tillid mellem læreren og eleven om, at eleven ikke misbruger adgangen til internettet ved fx kun at benytte sig af de sociale medier. Den fælles forståelse, som det er vigtigt at få bygget op, skabes bl.a. ved, at eleverne oplever en meningsfyldt, inspirerende og givende brug af digitale ressourcer. Sagt på en anden måde: oplever de kun, at internettet bruges til at læse artikler fra fx Jyllands-Posten eller Politiken, så vil de ikke kunne se fornuften i at arbejde med internettet som redskab – og deres vante brug af computere og internettet vil tage over i form af fx at spille computerspil, at se diverse (for undervisningen ofte) irrelevante videoer fra YouTube og højst sandsynligt også en god omgang "pleje" af deres profiler/-er på de sociale medier.

Hvad kan man gøre som lærer?

Det er oplagt at give eleverne opgaver, hvor internettet og de mange online ressourcer bliver nyttige redskaber, der giver mening for eleverne, så deres brug af computeren og internettet bliver meget mere konstruktiv og brugbar i undervisningen. Dette kræver dog, som nævnt en fælles tillid mellem lærer og elev.

Denne tillid bygges gradvist op fra de mindre klasser. Undervejs mod afslutningen af skoletiden slækkes der mere og mere på lærerens kontrol over adgangen til internettet, og eleverne sættes mere og mere fri. Man kunne fx indbygge en progression, så man i 3. klasse træner brugen af Google i søgninger efter viden om fortiden og ender med i

8. klasse at stille politikere spørgsmål via fx Facebook eller Twitter. I den sammenhæng er lukkede spørgsmål, hvor svaret nemt kan googles, en dødssynd. Eleverne vil sidde ved computeren og "misbruge" den, og kort inden de skal være tilbage i klassen hurtigt google sig til, hvem der byggede Rundetårn, og hvor gammel Christian 4. blev. Her kan det være nyttigt, at man selv som lærer på forhånd prøver at google på de opgaver og/eller spørgsmål, som man giver eleverne. For flere af dem vil med garanti forsøge at taste dine opgaver ind i søgemaskinen. Undersøg derfor, hvilke hjemmesider den forstår. Det er nemlig de øverste forslag, som eleverne kigger på.

For bedre at kunne styre og guide elevernes søgning på internettet er det derfor oplagt at opstille nogle klare kriterier eller tydelige læringsmål for opgaven. På den måde sikrer man sig, at eleverne i deres arbejde søger målrettet efter brugbare informationer og ikke søger rundt på må og få. Et tydeligt mål kunne fx være, "Jeg kan bruge et politisk partis hjemmesider til at finde informationer om, hvorfor partiet er opstået" eller "Jeg kan undersøge, hvordan hjemmesiden milhist.dk (Danmarks Militærhistorie red.) beskriver Kampen ved Helgoland".

Ser vi på de Forenklede Fælles Mål (FFM), så har de – som i Fælles Mål 2009 – fokus på, at eleverne lærer en kritisk stillingtagen til de kilder, hvorfra de henter deres informationer. Det hedder sig, at eleverne skal have "viden om kriterier for søgning af kilder", hvilket kan være meget svært i forbindelse med internettet, hvis man ikke først har forstået essensen af internettet: der er uanede mængder af informationer, og alle kan lægge materiale ud. Et godt eksempel på dette er hjemmesiderne 'holocaust-uddannelse.dk' og 'holocaustuddannelse.dk'. Den ene hjemmeside er en officiel side udarbejdet af historikere, mens den anden var lavet af holocaustbenægtere. Både hvad angik navn og udseende, var de også svære at adskille. Det er den første (altså med bindestregen), der er den officielle. Siden holocaustuddannelse.dk findes ikke længere, men tidligere ville en googlesøgning sandsynligvis have fået begge hjemmesider til at komme frem på elevernes skærm. I forbindelse med netop holocaust findes der dog stadig mange sider, som fx patriot.dk, der giver læserne en mildt sagt alternativ fortolkning af historien.

I forbindelse med elevernes brug af internettet er det hensigtsmæssigt at give dem en kortfattet og præcis rettesnor, som de kan arbejde ud fra. Nogle vigtige ting at minde dem om at se efter, kunne være (se i øvrigt kapitlet "Kildearbejde" side 43-56):

- Handler hjemmesiden om det emne eller tema, som jeg skal arbejde med?
- Hvem har skrevet hjemmesiden? (fremgår det på siden, kan de kontaktes etc.)
- Hvad er formålet med hjemmesiden?
- Kan I forstå tekst og eventuelle videoer på siden?
- Hvordan er sprogbugen på siden? (bliver nogen fx fremstillet meget bedre end andre?).

Det vil selvfølgelig være naivt at tro, at man på den måde kommer fx "misbrugen" af videoer (her tænkes fx på de elever, der lige skal se et flot mål fra en fodboldkamp, høre en sang eller lignende) fra YouTube til livs, men her er det oplagt at lade eleverne bruge disse som små ventiler eller belønninger i deres arbejde med den opgave, som de er blevet stillet. Det vigtige er, at eleverne opfylder de krav, løser de opgaver eller opfylder de mål, der er sat for undervisningen.

Kan it hjælpe eleverne med et større kronologisk overblik?

I historieundervisningen kommer man ikke rigtigt uden om kronologien – den spiller en rolle for elevernes forståelse og i dannelsen af deres historiske bevidsthed. Om den så skal være absolut eller relativ (se side 28-29), vil jeg være op til læseren. Spørgsmålet er, om it kan hjælpe eleverne med at overskue begivenheder og perioder. Det enkle svar er ja.

Gang på gang hører vi, at unges kendskab til historien er for dårlig, og at eleverne har svært ved at overskue kronologien, holde styr på begivenheder og ikke mindst kende deres årsager og sammenhænge.

Der findes mange forskellige online tidslinjer, der ligger gratis til rådighed for eleverne. Den mest kendte er måske 'Tiki-Toki'. Værktøjet bliver bl.a. brugt i flere af forlagenes digitale læremidler, men bliver også benyttet af flere og flere offentlige institutioner. Her er Rigsarkivet nok den institution, der pt. har lagt det største arbejde i at formidle historien ved hjælp af deres kilder (billeder, tekster etc.) og denne online ressource.



Rigsarkivets 'Tiki-Toki' om slavehandel.

Om man vælger 'Tiki-Toki', 'Timotoast', eller noget tredje er ikke afgørende. Overordnet kan programmerne nemlig det samme: eleverne kan nemt, overskueligt og ikke mindst visuelt rigtigt flot placere historiske begivenheder og årstal på en tidslinje. Den digitale tidslinje adskiller sig mest fra den klassiske i papirform gennem de muligheder, som eleverne får for løbende at bearbejde, udvide og rette i deres tidslinje. For at optimere deres tidslinjer kan eleverne finde elementer (det være sig fotografier, videoklip, kunstbilleder, musik, tegninger

etc.) på internettet og på den måde gøre deres tidslinjer så appetitlige som muligt. På den måde bruges internettet og it-værktøjet nu til at give dem en visuel "knage" at hænge de historiske begivenheder op på.

Med hensyn til at tage noter minder den digitale tidslinje om det håndskrevne papir. Men fordi det er interaktive tidslinjer, kan eleverne skjule deres skrevne noter under et punkt og på den måde få et overblik, men samtidig havde mulighed for at læse mere om fx EF-pakken på deres tidslinje om EU's historiske udvikling.

Et andet væsentligt punkt, hvor den digitale tidslinje har sine fordele, er i forhold til at indsætte links til andre steder på internettet. Et simpelt link kan være til en side på et digitalt læremiddel, Wikipedia, Faktalink eller en artikel i en avis, der omhandler emnet.

Men eleverne kan også lægge links ind til videoer, og kan på den måde fx supplere deres lille note om EF-pakken med et klip fra DR-skole, hvor danskere interviewes om deres syn på EF-pakken og dens indhold.

Når tidslinjen er skabt, er der ingen grænser for, hvor meget den kan udvides. Her er det op til dig som lærer at vurdere, om der skal laves en samlet tidslinje, hvor der løbende noteres begivenheder, eller om eleverne skal lave små og mindre tidslinjer, når det fx arbejdes med perioder, hvor årsags- og sammenhængsforståelsen kan gøre en afgrænsning af tid nødvendig.

Digitale tidslinjer i praksis

Et eksempel på et undervisningsforløb, hvor en elektronisk tidslinje er blevet brugt til at understøtte elevernes forståelse, kunne være "Opfindere og deres opfindelser" (5.-6. klasse).

I dette forløb skal eleverne arbejde med opfindelser og deres betydning for samtiden og ikke mindst eftertiden. I den forbindelse skal de ligeledes se på opfinderne bag, og hvad der motiverede dem. Forløbet er tænkt omvendt kronologisk. Eleverne starter altså ud med en nutidig opfindelse, som de sidder med i undervisningen: internettet. Baggrunden bag det og andre nutidige opfindelser, som de kender fra deres hverdag, undersøges i forhold til at afklare, hvordan teknologien er kommet til det punkt, hvor den er i dag. På deres tidslinje skal eleverne så, undervejs i deres arbejde, lave en note for hver opfindelse. Noten skal indeholde en kort forklaring af opfindelsens ophav, et billede og hvis muligt en video.

Når eleverne kommer op i de større klasser, vil det være oplagt at lade dem selv stå for kravene til en tidslinje og dens indhold. Så kunne de fx lave én om udviklingen i EF/EU eller om dansk udenrigspolitik efter Murens fald. Det kan anbefales at give eleverne de sidste minutter af hver time til at opdatere deres tidslinjer.

Et digitalt stamtræ

En anden god måde for eleverne at overskue en progression eller udvikling i fx magt-strukturer – eller i de mindre klasser måske bare deres families historiske udvikling – er et stamtræ. Her er programmet 'PeoplePlotr' et godt bud.

Læseplanen i FFM beskriver under kompetenceområdet "Familie og fællesskaber" (3.-4. klasse), at eleverne kan indsamle empiri i form af stamtræer, interviews, familiefotos, genstande, videooptagelser m.m. og formidle den i varierede former. Her vil et program som PeoplePlotr være en god måde at samle alle disse medietyper samme sted. Det klassiske papir fejler skam ikke noget, men det er trods alt svært at inkorporere videoklip fra mormors guldbryllup på en A3 planche. Her kommer web 2.0 værktøjet til sit ret, da det understøtter elevens læring ved at give ham helt nye muligheder i forbindelse med den stillede opgave.

Stamtræet kan nu bruges til to ting: en præsentation i forbindelse med en fremlæggelse eller som en hjælp til dannelsen af elevens kronologiske overblik og sammenhængsforståelsen.

Et interaktivt billede

Et andet web 2.0 værktøj, som jeg gerne vil fremhæve, er 'Thinglink'. Ideen her er, at eleverne enten alene eller sammen kan lægge ekstra lag af information på et billede – i form af korte tekster eller links.

Værktøjet er oplagt til mindst tre ting i historieundervisningen:

- En elevpræsentation, hvor eleverne fx præsenterer deres arbejde med en historisk problemstilling med udgangspunkt i et billede, hvorpå de har lagt ekstra lag af informationer. Det kunne fx være et kort over Slesvig og Holsten omkring år 1920, hvor eleverne har tilføjet relevant information om processen frem mod Genforeningen. Det kunne fx stemmetallet i afstemningszonerne, citater fra forskellige personer i området eller noget tredje.
- Kildekritisk arbejde igangsat af læreren, hvor eleverne får et billede, som de så skal arbejde med og undersøge. Al den viden, som eleverne samler sammen i deres analyse af kilden, skrives på direkte på billedet, hvor det er relevant.
- Et Thinglink kan også være oplagt som produkt i forbindelse med selvstændigt arbejde med udgangspunkt i en problemstilling. Prøveformen i historie indeholder jo netop krav om, at eleverne skal bruge et produkt til at understøtte deres præsentation af deres problemstilling.

Digitale tegneserier

Endnu et værktøj, der er værd at nævne, er 'Pixton', hvor eleverne laver små tegneserier. Værktøjet giver mulighed for, at eleverne kan vælge mellem færdige figurer og landskaber eller selv tage billeder og lægge ind. Blandt de færdigproducerede figurer og landskaber findes alt fra almindelige dagligdagsscener til færdige landsskaber med såkaldt middelaldertema. Som noget særligt findes også en særlig mappe med billeder under navnet 'Jelling', hvor eleverne kan finde en masse gode ting, der kan bruges til fx at lave en tegneserie om kristendommens indførelse i Danmark eller magtforholdene i datidens samfund. I FFM er noget af det nye jo fokus på historiske scenarier, og her er det oplagt at bruge digitale tegneserier til at skabe disse historiske scenarier. Måske kan tegneserien også tænkes kontrafaktisk og køre i andre retninger, end den faktiske historie gjorde.

Et interaktivt sted at samle sine informationer

Skal eleverne bruge et arbejdsrum eller et sted til deres informationer, der ikke nødvendigvis er kronologisk (som tidslinjen, der blev omtalt tidligere), så findes der også her mange muligheder. 'Padlet' er fx et program, hvor eleverne enten alene eller i samarbejde med andre kan lægge informationer ind om fx forskellige historiske perioder, begi-

venheder eller personer. På Skoletube kalder de Padlet for en "stor digital opslagstavle", hvilket er en meget præcis beskrivelse af værktøjet.

I stedet for de klassiske plancher, der ender sine dage i skraldespanden ved årets udgang, er det også oplagt at lade eleverne arbejde med blogs eller wiki'er, hvor de selv bygger en side op med informationer om lige netop det, som de arbejder med i timerne.

Billed- og videoredigering

Videoer og billeder er rigtigt gode kilder i historieundervisningen, hvis de bruges rigtigt. Alle kender den klassiske med fx at vise en spillefilm, hvis historiske fortælling er henlagt det gamle Rom eller 2. Verdenskrig. Men på internettet ligger også et utal af mindre videoklip, der viser nogle af de største begivenheder i nyere tid. Fx kan man på YouTube eller Wikimedia Commons finde Kennedys berømte "Ich bin ein Berliner" fra 1963 og en sort/hvid film taget morgenen efter Krystalnatten. Flere nyhedsbureauer, herunder Danmarks Radio, lægger også flere og flere klip på deres YouTube-kanaler. Her skal man blot være opmærksom på de rettigheder, der er for brugen af de pågældende videoer. Fx må man gerne dele og vise mange af videoerne, men mind eleverne om, at de skal være meget opmærksomme på, om de også må redigere i videoerne. Som hovedregel har man ret til at redigere videoer, der er angivet som 'public domain'.

Videoer er dog, som tekster, også omfattet af citatlovgivningen. Det er derfor lovligt at vælge små klip ud af videoer og bruge dem til fx en præsentation – dog bør man selvfølgelig som ved tekster altid huske at henvise til kilden. Her er lille program som 'Tubechop' oplagt, når eleverne skal udvælge små sekvenser fra et filmklip. Men der findes flere andre gode videoredigeringsprogrammer og apps, som eleverne kan bruge. Et lidt mere udfordrende – men for mange også sjovere – redskab i den forbindelse er 'GoAnimate', hvor eleverne kan lave små animationsfilm. Fx kunne eleverne lave en animationsfilm om Grevens Fejde og Reformationen i Danmark. På den måde bringes det historiske scenarie i spil på en anderledes måde, og eleverne får arbejdet med deres it- og formidlingskompetencer på én og samme tid.

En del af de billeder, som eleverne kan finde på internettet, er still-billeder, men ved hjælp af fx et program som 'Animoto' og lidt musik kan de ellers "døde" billeder pludselig bringes til live som små film. I forbindelse med brugen af billeder til sådanne små film, eller billeder i det hele taget, er det værd at nævne, at Nationalmuseet er i færd med at gøre billeder af alle deres genstande frit tilgængelige på deres hjemmeside '<http://samlinger.natmus.dk/>'. På den nuværende side findes allerede et væld af billeder – bl.a. hele Frihedsmuseets arkiv af billeder fra besættelsestiden. Også Det Kongelige Bibliotek og Rigsarkivet er oplagte steder at lede, hvis det er billeder, tegninger, malerier eller plakater fra danmarkshistorien, som man skal bruge. Wikipedia, eller mere præcist Wikimedia Commons, er i den forbindelse heller ikke til at komme uden om. Her ligger fx et utal af billeder fra alle de krige, som bl.a. USA og Tyskland har været involveret i i nyere tid.

En god blanding af det hele

Det er hensigtsmæssigt, at eleverne bliver gjort fortrolige med et redskab ad gangen, men på sigt må eleverne selv vælge, hvilket værktøj de ønsker at bruge til løsning af den aktuelle opgave. Det kunne fx gøres ved, som en lærer siger i interviewundersøgelsen fra HistorieLab (se side 11):

"Kravet til eleverne var, at det skulle være en færdigt produceret video på den ene eller den anden måde. Nogen lavede PowerPoint ... og optog det, og nogen optog et Jeopardy-show, hvor de kørte nogle spørgsmål igennem. Nogen de lavede en nyhedsudsendelse. Nogen lavede en stopmotionfilm omkring Trankebar".

På den måde opstiller læreren en overordnet ramme – der skal laves en digital fortælling, men eleverne vælger selv det redskab, som de mener, egner sig bedst. At lade eleverne vælge selv vil også gøre deres arbejde med folkeskolens prøve i faget nemmere, da de jo her selv skal lave et produkt i forbindelse med deres problemstilling. Her er det netop oplagt, men ikke et krav, at bruge et af de mange web 2.0 redskaber.

Opsamling

Artiklen her er på ingen måde fyldestgørende i forhold til alle de muligheder, der findes i forhold til inddragelsen af it og medier i undervisningen. Men kan forhåbentlig bruges som inspiration og igangsætter til en masse gode og lærerige forløb, hvor du sammen med dine elever prøver kræfter med nogle af de nævnte muligheder for at arbejde mere digitalt og ikke kun bruge computeren eller de didaktiserede undervisningsportaler som en bog med strøm i.

Det skal i den forbindelse ikke være nogen hemmelighed, at arbejde med disse værktøjer tager mere tid end mere "traditionel" historieundervisning – hvis en sådan altså findes. Eleverne kommer ud, hvor de ikke kan bunde, prøver kræfter med for store opgaver og laver en hel masse fejl undervejs. Men, og det er det vigtigste, fordi de oplever et medejerskab til indholdet og formen på undervisningen, så vil de få meget mere ud af den planlagte undervisning, end hvis de fx havde søgt efter svar på mere eller mindre lukkede spørgsmål i en historiebog.

Historie og sproglig udvikling

I de Forenklede Fælles Mål (FFM) er sproglig udvikling et af i alt fire tværgående indsatsområder, der skal integreres i alle obligatoriske fag i folkeskolen. I kapitlet beskrives indledningsvis det generelle indsatsområde kort, hvorefter fokus rettes mod arbejdet med sproglig udvikling i historie.

Af Martin Holm

Sproglig udvikling som tværgående indsatsområde

Alle elever har et hverdagsprog, som de tager med i skole hver dag. I skolen benytter de blandt andet deres hverdagsprog, når de lytter, samtaler, læser og skriver i skolens fag. De bruger altså deres hverdagsprog til at tilegne sig viden.

I skolens fag møder eleverne også en række fagsprog, der ofte adskiller sig fra deres hverdagsprog. Netop forskellene mellem de to sprog er interessante, for det er her, elevernes sproglige udvikling i fagene skal finde sted. Formålet med indsatsområdet er at sætte eleverne i stand til at tilegne sig fagenes sprog, herunder ordforråd og tekster, så de gives de bedst mulige forudsætninger for at tilegne sig fagenes faglige indhold og for selv at kommunikere i fagenes sprog.

Elevernes sproglige udvikling skal ske løbende. Når faglæreren planlægger et forløb, er det derfor nødvendigt både at sætte mål for det faglige indhold og for elevernes sproglige udvikling. Sproglig udvikling rummer fire underordnede sprogfærdigheder. I vejledningen for "Sproglig udvikling" er disse sprogfærdigheder illustreret således:

Sprog	Receptivt	Produktivt
Mundtligt	Lytte	Samtale
Skriftligt	Læse	Skrive

Figur 1: De fire sprogfærdigheder

Fra Undervisningsministeriets vejledning til sproglig udvikling.

Som det fremgår af modellen er de fire sprogfærdigheder at lytte, samtale, læse og skrive. Sproglig udvikling er altså andet og mere end faglig læsning. Eleverne skal naturligvis stadig lære at læse fagets skriftsproglige tekster, men de skal også lære at skrive, lytte og samtale kvalificeret i fagene.

I det receptive område tilegner eleverne sig viden. Begreberne *lytte* og *læse* bør forstås bredt. Eleverne lytter (naturligvis), når læreren taler og måske fortæller, eller når de ser film, men i langt de fleste tilfælde følges det auditive på vej af noget visuelt. På samme måde dækker det at læse ikke kun over at læse tekster, der kan også være tale om at læse kunstbilleder, plakater og andre udtryksformer.

I det produktive område fungerer eleverne som afsendere af information. Begrebet *samtale* skal forstås bredt. Der er således også tale om udvikling af sprogfærdigheder, når samtalsituationen i et vist omfang bærer præg af envejskommunikation, som når eleverne fremlægger, laver radiomontager og film eller holder taler. Det er faglærerens opgave at sikre, at der skiftes mellem aktiviteter, der kan tilgodese elevernes udvikling inden for alle fire sprogfærdigheder.

Fælles for alle fire sprogfærdigheder gælder det, at der er to helt centrale indsatsområder, der skal være i fokus – nemlig ordkendskab (inklusiv strategibrug og metakognitive overvejelser) og teksters formål og struktur (inklusiv strategibrug og metakognitive overvejelser). Det kan være svært at finde hoved og hale i alle disse ord og begreber. I resten af kapitlet vil jeg derfor forsøge at sætte dem ind i en praktisk kontekst.

Receptive sprogfærdigheder i skolefaget historie

Der har i snart mange år været fokus på at udvikle elevernes faglige læsefærdigheder. Den interaktive læsemodel (se www.undervis.dk) har i den forbindelse været flittigt brugt, fordi den giver et præcist og godt overblik over de elementer, der har indflydelse på elevernes læseforståelse generelt. Som tidligere nævnt er receptive sprogfærdigheder andet og mere end faglig læsning, forstået som læsning af fagets skriftsproglige tekster. Dertil kommer, at der er dele af den interaktive læsemodel, der ikke er relevante for historielærerens arbejde. Jeg har derfor, inspireret af den interaktive læsemodel, fremstillet en model særligt tilpasset arbejdet med elevernes receptive sprogfærdigheder i historie. I det efterfølgende gennemgår jeg modellen, som jeg har valgt at kalde for den receptive sprogmodel for historie.



Figur 2: Den receptive sprogmodel for historie.

Når læreren præsenterer eleverne for tekster og andre udtryksformer (fx dokumentarfilm, billeder, kulturlandskaber og plakater) i historie, er det hensigten, at eleverne skal have noget meningsfuldt ud af dem. Denne meningsfuldhed er placeret centralt i modellen. Alle de omkringliggende felter repræsenterer områder med betydning for, i hvor høj grad intentionen lykkes.

Elevernes viden om verden har betydning for deres tilegnelse af ny viden, uanset om denne viden tilegnes ved at læse tekster, se og lytte til dokumentarprogrammer eller andre udtryksformer. Man kan måske forestille sig elevens viden om verden som et bykort med en masse gader, eleven kender godt. Hvis eleven bliver bedt om at tilegne sig viden inden for en velkendt bydel, vil videnstilegnelsen ske markant lettere end, hvis den nye viden hører til i en mindre kendt forstad – eller helt ude på landet!

Historielæreren bør derfor arbejde bevidst med elevernes forforståelse. Der kan arbejdes med brainstorm, mindmaps, tipskuponer, VØL-modellen og så videre (se fx under notatteknikker på www.undervis.dk). Det er væsentligt, at historielæreren også forholder sig til, hvilke samarbejdsformer der skal benyttes i arbejdet. For at sikre at alle elever aktiveres, kan det være en god fremgangsmåde indledningsvis at lade eleverne reflektere hver for sig. Herefter kan eleverne dele deres refleksioner med sidemanden, siden i grupper og til sidst i hele klassen. Fremgangsmåden skaber flerstemmighed og øger kvaliteten af klassesamtaler.

Historie betragtes traditionelt som et læsetungt fag – en tradition, som FFM giver gode vilkår for at bryde med. I arbejdet med forforståelsen vil det derfor være oplagt at benytte andre udtryksformer end tekster. I et forløb om den kolde krig kunne eleverne fx se en spillefilm i arbejdet med forforståelsen. Eleverne kan få til opgave at lægge mærke til bestemte ting undervejs i filmen og efterfølgende dele deres betragtninger med klassen. Det har traditionelt været et problem i historie at finde tid til sådan noget, men det problem er nu løst gennem den understøttende undervisning. Brug den!

Elevernes viden om sprog sætter i forhold til læsning fokus på syntaks, semantik og pragmatik. I forhold til syntaksen er det tekstens opbygning, der er i fokus. Det er et område, der bliver mere og mere relevant i en tid, hvor det at benytte én historiebog viger for i stedet at finde materialer mange forskellige steder, som for eksempel på internettet. Vær opmærksom på, at tekster med lange sætninger er sværere at læse end tekster med korte sætninger. Tekster med mange indskudte sætninger er sværere at læse end tekster uden – eller med få – indskudte sætninger. Tekster med passivkonstruktioner er sværere at forstå, end tekster uden disse.

Alt dette gælder også for andre udtryksformer. Film og andre levende billeder kan indeholde lange, kringledede passager, og det vil typisk netop være disse passager, der måske er de allervigtigste at forstå for eleverne, og det skal de gives de rette forudsætninger for at kunne. Det kunne fx gøres via dramatiseringer eller ved kvalificerede gruppe- eller klassesamtaler. Hvis udtryksformen er et fast billede, som fx malerier, plakater eller reklamer, så kan der bestemt også her være stor forskel på den forståelsesmæssige tilgængelighed i opbygningen af disse udtryksformer. Et billede kan ofte sige rigtig meget mere end en hel masse ord, og netop derfor er det vigtigt at benytte denne udtryksform i historie. Det betyder ikke, at faglæreren skal bruge sine timer på at

lære eleverne at analysere billeder eller andre udtryksformer – eleverne har en grundlæggende viden med sig fra dansktimerne, som de kan tage udgangspunkt i og bruge sammen med deres viden om kildekritik. Der er også her tale om elementer af historieundervisningen, der i et vist omfang kan placeres i den understøttende undervisning.

Med semantikken sættes der fokus på indholdssiden af en tekst. Kort fortalt handler det om at kunne følge den røde tråd i teksten – eller i en hvilken som helst anden udtryksform. Langt de fleste tekster i historiefaget har en tydelig struktur, men netop fordi historielæreren mere og mere benytter et mere alsidigt tekstudvalg som kilder, bliver det også mere aktuelt at være opmærksom på dette område. Hjemmesider er typisk multimodale. De indeholder tekstelementer, videoklip, lyd og en lang række andre visuelle virkemidler for at fange læserens opmærksomhed. I brugen af hjemmesider skal eleverne derfor lære strategier til at skabe overblik og til at vurdere, hvad der skal bruges tid på, og så skal de naturligvis også lære at forholde sig kritisk til det, de læser.

Med pragmatikken rettes fokus mod enkeltords betydning i den sammenhæng, de optræder i. Ligesom med billeder kan enkeltord, der benyttes i en anden sammenhæng end den traditionelle, sige en hel masse. Hvis vi tager eksemplet 'Den kolde krig', ville det være oplagt at forholde sig til, hvorfor perioden egentlig betegnes den kolde krig, ligesom det ville være interessant at gå i dybden med Churchills metafor 'Jerntæppet'. Her er tale om ord, der bruges i en ny og anderledes sammenhæng og derfor bliver meget udtryksfulde.

I historiefaget er der også andre sproglige områder, det er nødvendigt at være opmærksom på. I situationer, hvor eleverne skal arbejde med tilnærmelsesvis originale kilder, hvad enten der er tale om tekster eller andre udtryksformer, vil de ofte møde et sprog, der adskiller sig markant fra deres hverdagssprog. Det kan fx være tekster fra en helt anden tid, men det kan også bare være at lytte til Dronningens nytårstale! Det er nødvendigt at tage højde for disse sprogforskelle i undervisningen. Det kan gøres ved ordforklaringer, som eleverne har til rådighed under læsning/lytning – eller ved at gennemgå centrale ord og begreber inden læsning/lytning. Med tanke på den understøttende undervisning og på skolen-ud-i-verden konceptet ville det være oplagt at tage klassen med på et besøg på et plejehjem, hvor beboerne kunne hjælpe eleverne med de ældre tekster.

Eleverne vil også i historiefaget støde på tekster, der kan være skrevet i kancellisprog. Det er de færreste forundt at forstå sådanne tekster umiddelbart, og det vil derfor være oplagt at arbejde med deciderede oversættelsesopgaver eller med genreskift, som fx at skrive dele af Grundloven om til en rap.

Inden for området viden om tekster er der to helt centrale områder, der skal tages højde for, nemlig teksttyper og genrer. Traditionelt har disse begreber været knyttet til skriftsproglige udtryksformer, men de er fuldt ud lige så aktuelle for auditive og/eller visuelle udtryksformer. Der skelnes mellem berettende, beskrivende, forklarende, instruerende og diskuterende eller argumenterende teksttyper. Teksttyperne adskiller sig fra hinanden ved hver især at tjene et bestemt formål. I en berettende tekst vil forfatteren måske bare berette (fortælle) om noget, han har oplevet. I en beskrivende tekst vil forfatteren til gengæld gerne beskrive, hvordan noget ser ud, hvad det består af eller lignende.

I historiefaget er det typisk netop de berettende og de beskrivende tekster, der dominerer. Andre teksttyper kan dog sagtens forekomme, og det er derfor nødvendigt, at historielæreren har indsigt i alle teksttyperne. Læs om alle teksttyperne og deres kenetegne på www.undervis.dk. Der er stor forskel på, hvordan teksttyperne er vægtet i de historiebogssystemer, der typisk anvendes på skolerne. Det er en rigtig god idé at undersøge, hvordan det forholder sig med netop dét system, man selv anvender. Når man får overblik over, hvilke teksttyper der fylder mest i systemet, vil det være oplagt, når man skal finde supplerende materialer, at gå efter den teksttype, der måske ikke fylder så meget.

Det kan også være en rigtig god idé at supplere de berettende og beskrivende tekster med argumenterende eller diskuterende tekster – eller at finde flere forskellige udlægninger af den samme begivenhed eller periode. Dels hjælper det eleverne til at se værdien af en kildekritisk tilgang til kilder, dels kan det være et rigtig godt udgangspunkt for arbejdet med begrebet historiesyn i spændingsfeltet mellem det dogmatiske eller absolutte og det relativistiske.

I læseplanen for historie fremgår det, at der skal arbejdes med et bredt udvalg af tekster og andre udtryksformer. Artikler, breve, lovtekster, sangtekster, baggrundstekster og historiske fortællinger, samt dokumentarfilm, pressefotos, grafer og statistikker, film, computerspil, kunstbilleder og musik. Det er som udgangspunkt ikke historielæreren opgave at lære eleverne at analysere og fortolke alle disse genrer i egenskab af genrer, men i stedet som kilder. Når det er sagt, så er der ikke nogen tvivl om, at elevernes genrekendskab fra dansktimerne kan og bør udnyttes til at kvalificere deres genrelæsning og -lytning i historietimerne.

I arbejdet med ordkendskab skelnes der mellem fagord og færdagsord. Fagordene lægger man som regel mærke til, netop fordi de er fagord. I et fag som matematik er der et hav af fagord, som man meget nemt kan udpege, fordi de knytter sig så ensidigt til matematik. Det kunne fx være ord som 'subtraktion', 'retvinklet', 'parabel' og så videre. Fagord i den forstand findes også i historie. Der er de ord og begreber, der knytter sig til kildekritik – fx 'levn', 'beretninger', 'primærkilder', 'sekundærkilder', eller de begreber der knytter sig til kronologi og sammenhængsforståelse, fx 'kronologi', 'brud' og 'kontinuitet'. Denne type fagord er tidligere i bogen omtalt som 2. ordens- og procedurebegreber (se side 15-17).

I historie optræder der også en anden kategori af fagord, nemlig dem, der knytter sig til indholdet af faget. I forløbet om Den kolde krig kunne det være ord som 'supermagt', 'våbenkapløb', 'stedfortræderkrig', 'Marshall-planen', 'Trumandoktrinen', 'Jerntæppet' og rigtig mange flere. Denne type fagord er tidligere omtalt som begreber af 1. orden. I arbejdet med ordkendskab vil årsplanen være et godt sted at begynde. Brug årsplanen til at lave en liste med fagord for hvert forløb, som eleverne skal arbejde med at gøre til en aktiv del af deres ordforråd. Sådanne lister har det med at blive ret lange, så næste skridt i arbejdet vil ofte være at vælge 3-5 af fagordene ud som absolut centrale for forløbet, og som der derfor skal gøres noget ekstra ud af. Et ord bliver ikke en aktiv del af en elevs ordforråd ved at blive forklaret. Ordet skal bruges både mundtligt og skriftligt af både lærer og elever, og det skal bruges mange gange. Der er mange måder at

Med metabevindsthed menes elevernes opmærksomhed på egne tankeprocesser, mens de læser eller lytter. Eleverne skal oparbejde en aktiv læse- og lytteindstilling. Det betyder, at eleverne skal være opmærksomme på, om de forstår det, de forsøger at tilegne sig – og de skal kunne handle, hvis der er noget, de ikke forstår. I den forbindelse er det en stor hjælp for eleverne at arbejde på computere med internetadgang. De kan med det samme søge informationer om ord og begreber, de ikke forstår, og derefter få ordene skrevet ind i deres fagordbog, hvis de har en sådan.

For nogle elever kommer det helt af sig selv, at hvis der er noget, de ikke forstår, så handler de. Andre elever skal have hjælp til at nå dertil. Historielæreren kan hjælpe på mange måder, men først og fremmest er det helt afgørende, at eleverne altid får et læse- eller et lytteformål. De skal vide, hvorfor de skal læse/lytte, og hvad det forventes, at de forstår eller kan ved endt læsning/lytning. Hvis det er hensigten, at eleverne skal besvare nogle spørgsmål bagefter, så bør disse spørgsmål gøres tilgængelige for eleverne, inden de går i gang med at læse/lytte.

Ind imellem kan man som faglærer opleve, at det kan være svært at give et læse- eller lytteformål. I sådanne tilfælde kan det være en overvejelse værd, om eleverne i så fald overhovedet skal læse/lytte til netop dén tekst eller udtryksform. Måske er det slet ikke vigtigt – og måske er det derfor, det er svært at finde på et læse- eller lytteformål.

Produktive sprogfærdigheder i historiefaget

I løbet af de seneste år er der gradvist kommet mere og mere fokus på elevernes skrivning i fagene. De tankeprocesser, der sættes i gang hos eleverne, når de skriver, er vigtige for elevernes forståelse af faget i dybden. Det gælder især, hvis skrivearbejdet gøres autentisk – hvis det skrevne skal bruges til noget.

Eleverne skal have et så grundigt kendskab til teksttyperne, at de ikke kun er i stand til at genkende og læse en teksttype og tage hensigtsmæssige noter til den, de skal også selv kunne formulere sig skriftligt i teksttyperne. Eleverne skal kunne skrive berettende og beskrivende tekster, og hvis de diskuterende/argumenterende tekster måske er en mangelvare i kildematerialet, så lad eleverne selv skrive i disse teksttyper.

Eleverne er nødt til at kende de strukturer og sprogmønstre, der kendetegner den enkelte teksttype. En model for igangsætning af arbejdet med teksttyper kunne være, at skolens læsevejleder(e) fremstiller elevmaterialer om teksttyper. Der skal være ét materiale, hvor eleverne lærer at genkende teksttyperne ved at læse eller lytte til dem, og hvor de samtidig præsenteres for hensigtsmæssige måder at tage notater på. Derudover skal der være yderligere et materiale, hvor eleverne får opgaver, hvor de skal skrive i teksttyperne. Næste skridt i processen kunne være at organisere undervisningen således, at det er dansklærerne på den enkelte årgang, der ved hjælp af de fremstillede materialer underviser eleverne i teksttyperne – både receptivt og produktivt. Når det er gjort, så er det historielærernes tur til at bruge elevernes viden om teksttyper.

Historielæreren skal stille krav til de tekster, eleverne skriver i teksttyperne. Pladsen er ikke til at jeg kan gennemgå alle kendetegnene for de enkelte teksttyper, men hvis eleverne fx skal skrive en berettende tekst, så skal den skrives i datid, den skal indeholde

tidsangivelser, og der skal benyttes tidsbestemte bindeord. I skriveprocessen får eleverne ikke bare en grundig historisk indsigt, de bliver også bedre til at skrive – og faktisk også til at læse teksttyper.

Eleverne kan arbejde med at udtrykke sig skriftligt i de genrer, de typisk møder i historie. Fx kan de skrive en lovtekst, et leksikonopslag eller en tale – og kan det lade sig gøre, er en autentisk skrivesituation selvfølgelig at foretrække. Hvis skolen har regler for, hvordan man bør opføre sig i frikvarteret, så lad eleverne nedskrive disse regler som en lovtekst. Hvis eleverne i 3. klasse skal have et forløb om Romerriget, så lad nogle af de ældre klasser lave en Wiki-hjemmeside med ord og begreber. Hvis eleverne arbejder med lokalhistorie, så lad dem skrive historiske artikler til lokalavisen.

I arbejdet med skrivning som sprogfærdighed skal eleverne ligeledes demonstrere deres ordkendskab i forhold til det emne eller tema, der arbejdes med. Dette arbejde skal faglæreren også stille krav til, så elevernes skriftlighed kvalificeres. Fagord og færdige ord skal bruges rigtigt, de skal staves rigtigt, og de skal bøjes rigtigt. Det vil ligeledes være oplagt at lade eleverne prøve at skrive tekster, som om de var skrevet for 100 år siden eller lignende. Også i en sådan skriveproces opnår eleverne en grundig historisk indsigt, og deres udbytte kan fx måles på graden af historisk indlevelse/empati (se side 24).

Den fjerde og sidste af sprogfærdighederne er samtale. I læseplanen for historie fremgår det, at eleverne kontinuerligt skal udvikle deres evner til at udtrykke sig mundtligt om historie. Det er ligeledes nævnt, at eleverne skal kunne indgå i faglige diskussioner.

For at leve op til disse intentioner vil det være hensigtsmæssigt i første omgang at fokusere på undervisningens organisering. Historie kan godt ind imellem lidt karikeret udvikle sig til, at eleverne har læst nogle sider derhjemme, og når de kommer i skole, bliver de mødt med en række spørgsmål fra læreren, som de fremmeste af klassens elever så kan svare på. Ved denne fremgangsmåde udvikles elevernes evner for at samtale om historie ikke. Problematikken kan afhjælpes ved at ændre undervisningens organisation. Lad eleverne samtale to og to om det, de har læst til at begynde med. Herefter kan eleverne måske deles i grupper, hvorefter den enkelte gruppe skal forholde sig til det læste ud fra et bestemt perspektiv og samtale om dette.

Også i forhold til samtalen skal faglæreren stille krav. Ligesom eleverne i det skriftlige arbejde skal demonstrere deres ordkendskab i forhold til det emne eller tema, der arbejdes med, så skal de gøre præcis det samme mundtligt. Stil krav til, at ord og begreber benyttes flittigt, og at de udtales rigtigt. Det samme gælder for navne på personer og steder.

Udover klassesamtalerne i historie skal eleverne også sættes i andre situationer, hvor de skal bruge deres mundtlighed. Lad eleverne lave præsentationer, evt. som poster-sessions hvor flere elever fremlægger samtidig. Kvalificér fremlæggelserne ved at lade eleverne holde sig til en bestemt teksttype mundtligt. Lad fx eleverne holde historiske taler, hvor der stilles krav til argumentationen.

I samfundsfag er der mange faglærere, der benytter et element i undervisningen, der hedder ugens nyhed. Hver uge skal en elev redegøre for en begivenhed, der har fundet sted ud fra en eller anden ramme. Det samme kunne man gøre i historie, men fx med

100 års forsinkelse. Brug avisarkiver eller lignende, så eleverne kan få indsigt i, hvad der rørte sig for 100 år siden og lad dem fortælle om disse begivenheder.

Afslutningsvis vil jeg gerne slå et slag for den historiske fortælling. Det har traditionelt været historielæreren, der fortalte historiske fortællinger for eleverne, men der er ingen, der siger, at det partout skal være sådan. Elever kan godt lave historiske fortællinger. Som med alt andet arbejde skal der stilles krav til en historisk fortælling.

For det første skal de store træk i en historisk fortælling have hold i virkeligheden. Det går ikke at opfinde personer, der aldrig har eksisteret, eller at flytte begivenheder fra ét sted til et andet. Men der bør være plads til en lille smule fortolkning fra elevernes side; det er med til at gøre fortællingen levende og nærværende. En historisk fortælling skal derudover være – fortællende! Der skal være en handling, der strækker sig over tid. En historisk fortælling skal også indeholde beskrivelser. Det kan være beskrivelser af personer, steder og alt muligt andet, der kan medvirke til at gøre fortællingen levende.

Der skal også være en konflikt og et klimaks i fortællingen. Fordi der er tale om en historisk fortælling, skal fortællingen fokusere på begivenheder, der medførte ændringer i samfundet i et eller andet omfang, og netop derfor har historiske fortællinger stor værdi. De kan medvirke til, at eleverne ikke kun forholder sig til hvor, hvornår, hvem og hvordan, men også til hvorfor.

Hvis du vil vide mere

- Korsgaard, Marie; Henriksen, Mette Baden & Holm, Martin. Undervis.dk – Faglig læsning. www.undervis.dk.
- EMU – Danmarks læringsportal, www.emu.dk.

Om forfatterne

Anders Peter Nielsen er uddannet folkeskolelærer med bl.a. historie som linjefag. Har undervist en del år i bl.a. historie primært i udskoling. Sideløbende arbejdet med at udvikle materiale til Historiefaget.dk, hvor han nu er ansat på fuld tid som en del af holdet bag kulturfagsportalerne.

Heidi Eskelund Knudsen er ph.d. i historiedidaktik og ansat ved HistorieLab, hvor hun forsker i forskellige fagdidaktiske spørgsmål, bl.a. elevers og historielæreres forståelser af historie som skolefag. Hun er tilknyttet læreruddannelsen i UCL og forskningsprogrammet Fag og didaktik ved Syddansk Universitet.

Henriette Aaby er uddannet akademiøkonom og har knapt 20 års erfaring med kommunikation og projektledelse fra erhvervslivet. I 2014 dimitterede hun som lærer og arbejder i dag som Pædagogisk leder på Juelsminde Skole, hvor hun også underviser i linjefagene dansk og historie.

Jens Aage Poulsen er uddannet folkeskolelærer, cand. pæd. i historie og samfundsfag og master i IKT & læring. Han er ansat ved læreruddannelsen ved UCL og arbejder ved HistorieLab med forsknings- og udviklingsprojekter, samt udarbejdelse af læremidler.

Loa Bjerre er cand. mag. i historie og sociologi, lektor ved læreruddannelsen i UCL. Siden 2015 er hun ph.d.-studerende ved HistorieLab.

Martin Holm er uddannet skolelærer og læsevejleder, ansat ved Skolen på la Cours Vej på Frederiksberg. Han er medforfatter til bogen "Faglig læsning på mellemtrinnet". Sammen med Mette Baden Henriksen og Marie Korsgaard står han bag hjemmesiden Undervis.dk.

Nikolaj Petersen er uddannet cand. mag. i historie og oldtidskundskab og master i gymnasiepædagogik. Han har godt 10 års erfaring fra gymnasieskolen. Han er adjunkt ved HistorieLab, hvor han arbejder med forsknings- og udviklingsprojekter, samt udarbejdelse af læremidler.

Tanja Andersen er uddannet folkeskolelærer med blandt andet linjefag i historie. Hun er bestyrelsesmedlem i Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag, ekstern konsulent, forfatter, læremiddelsproducent og kursusafholder i blandt andet Forenklede Fælles Mål.

Register

1. ordens viden/begreber 15-17, 19
2. ordens viden/begreber 15-17, 43, 73, 77, 103

absolut kronologi 29
affektiv tilknytning 62
Ammert, Niklas 83
andenhåndsvidne 46, 53
Animoto 97
antikvarisk historiebrug 84

beretning, brug som 54
Blooms taksonomi 76-77
brud 16, 35-37
brugbarhed, kilders 44, 49, 52-54

Centrale Kundskabs- og Færdigheds-
områder (CKF) 14

dannelsesfag 11
DeSeCo-program (Definition and Selection
of Competencies) 14
diakron 28-30, 31
didaktisk relationsmodel 17-19

eksemplarisk historiebevidsthed 66-67
entreprenørskab 81
evaluering 13, 18, 19, 20, 73, 74, 79-80

Forløb - Årsag - Konsekvens 48
forandringer/forandringsbegivenheder
36-37
fortalt/fortolket historie 24, 34-37
fortid (levet historie) 11-14, 24, 35-37, 38,
59
fortolkning 33-34, 36, 37, 40, 66, 87, 93
funktionelt kildesyn/kildebegreb 47
Fælles Mål 2004 14
Fælles Mål 2009 12, 17, 18, 23, 32, 64-65,
93

færdigheds- og vidensmål 17, 18-19, 23
førstehåndsvidne 46, 53

genetisk historiebevidsthed 67
GoAnimate 97
grundfortælling 64

historiebevidsthed 66-67, 85
historiebrug 17, 31, 35-36, 57-69, 74, 84,
87
historiekanon 13, 31-33, 76
historisk bevidsthed 25, 57, 59, 66-68
historisk empati 16, 24, 61-62, 64, 106
historisk fortælling 12, 16, 57, 59, 63-66,
87-89, 107
historisk overblik 11
historisk scenarie 24, 59-63, 87-89
historisk tænkning/refleksion 14, 35, 37,
41, 43-44, 60, 61, 64, 85, 86, 87, 101
historisk viden 12, 30, 40, 63

ideologisk historiebrug 57
ikke-brug (af historie) 58
indhold (kilder) 51-52
innovation 81-82
innovation og entreprenørskab 81-90
it 91-98

Jensen, Bernard Eric 57-58

Karlsson, Klas-Göran 57-58
kausalforklaring 40-41
kildearbejde/kildekritik 43-55, 65-66
kommerciel historiebrug 58
kompetence 14-17
kompetencemål 17, 18, 73-75
kompetenceområde 17
kontinuitet 16, 35-37
kontrafaktisk historie 24, 60
kreativitet 81

kritisk historiebevidsthed 67
kronologi 11, 13, 28-30, 94-95
kronologi og sammenhæng 23, 27-42, 62-63, 67-68, 85, 94-95
kvalifikation 14
Körber, Andreas 14-15

levn, brug som 54
lille historie, den 37-39
livsverden 12, 15, 47, 83-85
Lund, Erik 16, 63
læremiddel 13, 36-37
læreplan 12-13
lærerrollen 86
læring 11, 14, 17, 18, 20, 32, 73, 95
læringsmål 18, 19, 20, 23, 28, 30, 62, 65, 68, 75-76, 86, 93
læringsmålstyring/målstyring 13, 17-19, 23, 73-80
løsningsforslag 45-46, 47-49

mentale kort 27, 30, 34, 41
modfortælling 64
moralsk historiebrug 57
motivforklaring 40-41

notatteknikker 104

ophavssituation 46, 49

Padlet 96-97
PeoplePlotr 95
periode/periodisering 33-35
perspektivskifte 38-39, 62, 65
Pixton 96
pragmatisk historiebrug
problemstilling 45-46, 47-49, 52, 87
procedureviden/-begreber 15-17, 73, 103
progression 32, 45, 92-93
progressiv historiebevidsthed 66
projektarbejde 86
præsentisme 49, 61
pålidelighed 53

relativ kronologi 28
Ricoeur, Paul 63-64

sammenhængsforståelse 31-32
skabende historiebevidsthed 67
sprogfærdigheder 99-107
sproglig udvikling 99-107
spørgekort 50-51
store historie, den 37-39
synkron 28-31

tegn på læring 20, 78-79
teksttyper 105-106
tendens 51-52
Thinglink 96
tid, opfattelse af 33, 36-37, 63-64
tidslinje 29, 94-95
Tiki-Toki 94-95
traditionel historiebevidsthed 66
troværdighed 46, 53
Tubechop 97


undervisningsaktivitet 19, 76-78

VanSledright, Bruce A. 16

web 2.0 91-98
Wikipedia/Wikimedia Commons 92, 97
Wineburg, Sam 61

YouTube 97

årsag/årsagsforklaring 39-41
årsplan 13, 103



”Forenkledede Fælles Mål i historie – en hånds-rækning” diskuterer Undervisningsministeriets læreplan for historie, og hvordan den kan bruges funktionelt i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen i faget. I behandlingen af den kompetenceorienterede læreplan går bogen både historiedidaktisk i dybden og giver konkrete ideer og forslag til praksis.

HISTORIE  **LAB**

Nationalt Videncenter
for Historie- og Kulturarvsformidling



9 788799 736386