

RAPPORT

Historie på langs af skoleformer

– sammenhænge og progression
mellem grundskole og gymnasier

Heidi Eskelund Knudsen
Aase Bitsch Ebbensgaard



*Historie på langs af skoleformer
– sammenhænge og progression
mellem grundskole og gymnasier*

1. udgave – 1. oplag
© HistorieLab – Nationalt Videncenter
for Historie- og Kulturarvsformidling

Forfattere:
Heidi Eskelund Knudsen
Aase Bitsch Ebbensgaard

2017
ISBN 978-87-93587-07-6

HistorieLab
Stationsvej 14
7300 Jelling



Indholdsfortegnelse

Historie – et sammenhængende fag i hele skoleforløbet?	5
Udgivelsens opbygning	5
A Konklusioner og undersøgelsens forskningsdesign	8
A I De ti vigtigste analytiske konklusioner	8
A II Forskningsdesign	16
B Ia Elevernes syn på historiefaget i de to skoleformer	20
B Analyseresultater fra interviews og observation	20
<i>At lære historie i historiefaget i de to skoleformer</i>	22
<i>Eleverne om hvad de har lært i grundskolen.</i>	26
<i>At være dygtig og at tænke historisk</i>	28
<i>Sammenfattende om elevernes udsagn</i>	29
B Ib Lærerne om historie i de to skoleformer	31
<i>Grundskolelærerne om fagets situation</i>	31
<i>Gymnasielærerne om fagets situation.</i>	34
<i>Læring og lærings syn i historiefaget</i>	36
<i>Kendskab til hinandens verdener</i>	38
<i>Sammenfattende om lærernes syn</i>	40
B II Delfaglige temaer set i lyset af historiedidaktiske refleksioner	41
<i>Rum, rammer og relationer</i>	42
<i>Fagets genstandsområde.</i>	43
<i>Den lille og den store historie</i>	44
<i>Lærerfunktioner – fra skulptør til konsulent.</i>	46
<i>Tekstlæsning, lektier og kilder</i>	49
<i>Mål og læringsresultat</i>	53
<i>Arbejdsmodeller, stilladsering og transformation</i>	54
<i>Progression – et nøgleord ved sammenhæng</i>	55
<i>Sammenfattende: Fagets balance mellem hjerne og hjerte</i>	60
B III Ideer til at skabe sammenhæng	62
<i>Historiedidaktiske bemærkninger – teori og pragmatik</i>	62
1: <i>Flere kategorier af materialer og kilder. Transformation som progression og læring</i>	65
2: <i>At fortolke, at erfare, at afprøve og at teoretisere. 'Den vilde tanke'</i>	66
3: <i>Progression som kompleksitetsforøgelse</i>	68
4: <i>At udnytte elevernes erfaringer, forforståelser og historiebagage</i>	69
C. Videre arbejde – hvem kan gøre noget og hvad?	72
Bilag	76
a: Begrebskort til observation og interviewsamtale	76
b: Læreplaner	77
Litteratur	80
Referencer websites	82





Historie – et sammenhængende fag i hele skoleforløbet?

”We do not learn from experience... we learn from reflecting on experience.”

JOHN DEWEY 1859 - 1952

HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling opererer i sin projektperiode frem til udgangen af 2018 med et helhedsorienteret fokus på historiefaget og historieundervisning i danske skoler. Videncentrets aktiviteter, herunder forskningsprojekter, retter sig mod førskoleområdet, grundskole såvel som ungdomsuddannelser. Det er sammenhænge mellem de to sidstnævnte, der sættes fokus på i denne udgivelse, hvilket betyder, at historiefaget og historieundervisningen på langs af grundskole- og gymnasialt niveau betragtes som et sammenhængende hele.

Udgivelsens hovedmål er at undersøge, hvordan historie som undervisningsfag fungerer i henholdsvis de ældste klasser i grundskolen og i de gymnasiale uddannelser. Hænger faget meningsfuldt sammen? Er der lighedspunkter angående metoder, indhold og læringsmål? Er der faglig og læringsmæssig progression? Og sidst men ikke mindst: Hvad kan man gøre for, at faget i endnu højere grad end i dag fremmer lærende, tænkende og agerende elever?

Undersøgelser i andre skolefag har vist, at overgangen mellem grundskole og de gymnasiale uddannelser set fra elevernes side ofte betyder, at de kan have vanskeligt ved at forstå, hvordan og i hvilken udstrækning der i visse fag bygges videre på de faglige forudsætninger, som eleverne forventes at medbringe fra grundskolen [Ebbensgaard m.fl. 2014]. Desuden og i forlængelse heraf er historielærere i gymnasiet ikke altid bekendt med hvilke forudsætninger, eleverne kan have i bestemte fag, når de kommer i gymnasiet. Samtaler med historielærere i grundskolens udskolingsklasser viser omvendt, at lærerne ofte har begrænset kendskab til historieundervisning i gymnasierne – og dermed også et begrænset kendskab til det gymnasiale historiefag, som historieundervisningen i grundskolen forbereder en del elever til. Dette er uhensigtsmæssigt både for elever og lærere.

”Blandt mange historielærere i gymnasiet er situationen ofte den, at mødet med nye 1.g-elever betragtes som at ”starte forfra” i faget.

Arbejdet kommer således til at handle om det at bygge elevernes viden op, dvs. give eleverne et vidensgrundlag i faget for overhovedet at kunne ”komme i gang” [Knudsen, 2014, s. 103]. Samme indtryk af at starte forfra i faget ses dog også internt i grundskolen, når historielærere taler om elevers overgang fra mellemtrinnet til udskolingen [Knudsen/Poulsen, 2016, s. 25]. På den måde kommer skolefaget på tværs af skoleformer til at fremstå som et ”starte-forfra”-fag – mellem ”fagene i faget”. Udgivelsen her sætter derfor også mellem linjerne fokus på, at historiefagets potentiale for sammenhæng og progression, som det ser ud for øjeblikket, forstyrres af, at det reelt er som om, der er flere fag i faget.

Formelt er der ingen officielle krav om sammenhæng og progression i historiefaget på langs af skoleformer, og grundskolens opdrag er da heller ikke primært at forberede eleverne på gymnasiet. Men eftersom en stor del af grundskolens elever i praksis forsætter deres skolegang i en gymnasial uddannelse, medbringer de også erfaringer og forståelser af det historiefaglige fra grundskolen, når de kommer i fx det almene gymnasium [stx] eller handelsgymnasiet [hhx].

HistorieLab har fundet det meningsfuldt at undersøge, hvilke konsekvenser disse to for hinanden ukendte skolefags-verdener har for historiefagets faglige niveau som helhed. Og ikke mindst også hvilke muligheder og begrænsninger i forhold til elevers faglige og personlige udvikling der knytter sig hertil.

Udgivelsen er udarbejdet af ph.d. Aase Bitsch Ebbensgaard og ph.d. Heidi Eskelund Knudsen. Vi vil gerne takke alle deltagende historielærere og elever for deres samarbejde og imødekommenhed i forbindelse med undersøgelsens gennemførelse.

Udgivelsens opbygning

Udgivelsen består af tre overordnede dele: A, B og C. Vi indleder med i afdeling A at opstille de ti vigtigste analytiske konklusioner af undersøgelsen. Der er tale om empiriske analyseresultater med tilknyttede fremadpegende problemstillinger. Dernæst følger en kort redegørelse for forskningsdesignet og de anvendte kvalitative undersøgelsesmetoder.



Afdeling B forsøger at besvare de forskningsspørgsmål, vi har opstillet, og det består af tre afsnit:

B I er en uddybning af analysekonklusionerne primært ud fra, hvordan historielærere og elever i interviews giver udtryk for at opfatte fagets sammenhæng i de to skoleformer.

B II består af tematiske analyser og refleksioner. Vi benytter klasserumsobservationer og lærerinterviews som udgangspunkt for mere teoretiske bemærkninger angående det pågældende tema. Vi tolker det, vi har set og hørt, både ud fra historiedidaktiske teorier og mere almene læringsteorier. Hermed understreger vi, at historiedidaktik naturligvis ikke kan løsrides fra almene lærings- og undervisningsteorier.

B III vil ud fra empiriens resultater give nogle bud på, hvordan sammenhængen i historiefaget kan blive mere tydelig og meningsfuld i skoleforløbet. Vi samler vore forslag i fire overordnede indsatsområder eller praksisformer, som perspektiveres dels gennem læringsteoretiske tanker, dels gennem historiedidaktisk teori. Vi understreger, at der ikke er tale om fiks og færdige praksisløsninger, men netop perspektiver som historielærere inviteres til at videreudvikle på.

Endelig påpeger vi i afsnit C de videre perspektiver med denne udgivelse – både set i forhold til kommende forsknings- og udviklingsprojekter og set i forhold til hvem og hvilke instanser, der i praksis endvidere kan gøre noget i denne sag. Der er tale om en slags opfordring til forskellige instanser så som skoleledere, lærere og centrale myndigheder om at arbejde for at gøre historiefaget til en helhed i det samlede skoleforløb.

Det er muligt at læse udgivelsen på forskellige måder: Man kan læse den i sin fulde længde eller nøjes med at læse konklusioner og anbefalinger i afsnittene A I og B III. Man kan også fordybe sig i selve analyserne af eleveres og læreres ytringer om historiefaget, dvs. det grundlæggende empiriske materiale i B I og B II. Dette materiale danner baggrund for udgivelsens konklusioner og anbefalinger. Og vi indleder som nævnt udgivelsen med at opridse hovedpointer og konklusioner i de følgende afsnit.

A

Konklusioner og undersøgelsens forskningsdesign



A Konklusioner og undersøgelsens forskningsdesign

A I De ti vigtigste analytiske konklusioner

1. Historie – en flydende betegner eller kulturkode?

Vi oplevede, at de enkelte historielærere både i grundskolen og i gymnasiet på mange måder var forskellige i deres syn på, hvad der er historiefagets grundlæggende identitet, og der var også stor variation i opfattelsen af, hvad der er de mest hensigtsmæssige didaktiske tilgange til undervisning og læring i historie. Lærerne har didaktisk set stor metodisk frihed også inden for de gældende læreplaners rammer. En frihed, de sætter pris på.

Lærernes uddannelsesmæssige baggrund spiller ind her. Grundskolelærere med historie som undervisningsfag (linjefag) og universitetsuddannede historielærere i gymnasiet har naturligvis forskellig faglig og fagdidaktisk bagage med i forhold til det at undervise i faget, specielt set i forhold til ikke-linjefagsuddannede lærere, der ofte også underviser i faget i grundskolen.

” Historielærerne i gymnasiet var ganske meget orienterede mod videnskabsfaget historie og de akademiske metoder, men samtidig så vi også, at den akademiske tilgang til historie var blevet mere synlig i grundskolens ældste klasser.

Vi konstaterede endvidere en tendens til, at historielærerne i gymnasiet var ganske meget orienterede mod videnskabsfaget historie og de akademiske metoder, men samtidig så vi også, at den akademiske tilgang til historie var blevet mere synlig i grundskolens ældste klasser. Vi tolker bl.a. denne tendens i lyset af den ændrede læreplan, forenkledede Fælles Mål, fra 2014 og de deraf følgende skærpede faglige krav. Det faglige indhold i historieundervisningen viste sig dog at variere en del fra klasse til klasse i grundskolen. Man kan således ikke forvente, at alle elever har samme faglige ballast og forudsætninger med fra historieundervisningen i

grundskolen. Vi understreger flere steder i denne udgivelse, at skal der skabes sammenhæng og progression i historiefaget mellem grundskolen og gymnasiet, så skal bl.a. historielærerne personligt være aktive i processen og etablere samarbejde med den anden skoleforms lærere.

Næsten alle de interviewede gymnasieelever fortalte, at de oplever, at den væsentligste forskel mellem historiefaget i grundskolen og gymnasiet er graden af fordybelse i fagets forskellige emner. Flere elever beskriver historie i grundskolen ”som et fag, hvori man fik noget fortalt og primært skulle huske noget”. Det er med andre ord ”faget om fortiden”, som en elev udtrykte det. Når de samme elever så skulle beskrive faget i gymnasiet, fremhævede de derimod elementer som multiperspektivitet, historisk metode og det at lære at diskutere som centrale aspekter af historiefaget i gymnasiet.

” Vi hørte mange gange elever både i grundskolen og gymnasiet sige, at man skal kende fortiden for at forstå nutiden. Vi er ikke sikre på, at eleverne selv forstår den dybere mening med det, de sagde.

Vi hørte mange gange elever både i grundskolen og gymnasiet sige, at man skal kende fortiden for at forstå nutiden. Vi er ikke sikre på, at eleverne selv forstår den dybere mening med det, de sagde. Vores udgivelse indledes derfor med den måske lidt ubekvem konstatation, at historiefaget i skolen både i gymnasiet og i grundskolen tilsyneladende er det, som diskursteoretisk kaldes ”en flydende betegner” og dermed også en kulturkode, hvor uddannelsesform, fagets niveau, elevsammensætning, lærernes uddannelse, elevernes medbragte personlige bagage og en lang række andre kulturelle faktorer betyder noget for, hvordan faget kan praktiseres og bliver praktiseret.

2. Betydningen af historielærernes kendskab til andre skoleformers historiefag

Mange historielærere synes ikke at kende meget til de andre skoleformers historiefag. Hverken arbejdsformer, indhold, kompetencekrav eller læringsmål osv. Dog skal det igen understreges, at der er meget store forskelle på lærerne

på det punkt. Som udefrakommende observatører har det været overraskende at se, at der i visse grundskoleklasser er stor faglig og niveaumæssig lighed mellem historiefaget i grundskolens sidste klasse og i de første år af de gymnasiale uddannelser. Dette afspejles også på flere måder i de gældende læreplaner (se bilag b).

Forholdet skyldes iflg. historielærerne selv to ting: Dels at prøven i historie efter 9. klasse samt læreplanen efter folkeskolereformen i 2013/2014 på mange måder nu ligner den, man har i gymnasiet. Dels at nogle historielærere i grundskolen brænder (usædvanligt) meget for historie, og derfor også normalt har historie som undervisningsfag/linjefag fra læreruddannelsen. Disse lærere underviser således ikke kun i kraft af deres uddannelsesmæssige baggrund fra læreruddannelsen, men er ydermere også ofte optaget af historiefagets akademiske udgangspunkt, hvad angår faglige, metodiske og didaktiske teorier.

Vi konstaterede, at der blandt visse historielærere (dog langt fra alle) var stor interesse for samarbejde på tværs af de forskellige skoleformer om materialer, metoder, begreber, didaktik og måder at forberede eksamen på. Samarbejde er oplagt, hvis historielærere skal have udbytte af at kende til arbejdet i den anden skoleform.

” Spørgsmålet er, om man ikke kan opnå et højere fagligt niveau i historiefaget både i grundskolen og i gymnasiet, hvis sammenhængen i faget er mere tydelig og bekendt for både grundskolelærere og gymnasie-lærere.

Spørgsmålet er, om man ikke kan opnå et højere fagligt niveau i historiefaget både i grundskolen og i gymnasiet, hvis sammenhængen i faget er mere tydelig og bekendt for både grundskolelærere og gymnasie-lærere. Kender man som lærer i grundskolen til faget på et højere niveau, er det fx muligt at bringe disse niveauer ind i en 9. klasse, som har vist en større faglig interesse, også selvom eleverne i klassen måske ikke har tænkt sig at forsætte deres skolegang i gymnasiet. Målet er jo også i grundskolen at give eleverne de færdigheder og kundskaber, som udover forberedelse til videre uddannelse også giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer osv. jf. formuleringer i Folkeskolelovens §1 (se www.retsinformation.dk under afsnittet, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, kap. 1). Heri

ligger så at sige en dannelsesdimension ift. eleverne, som historiefaget, herunder historisk indsigt og forståelse i høj grad kan bidrage til.

3. *Den nærværende lærer som guide gennem historiefagets tankelogikker i klasserummet*

Vi konstaterede, at historielærerne en del steder både i grundskolen og i gymnasiet var meget varsomme med at bruge for megen klasserumsundervisning. Der har som bekendt længe været kritik af denne undervisningsform og den dermed sammenhængende lærerrolle. Læreren som ”konsulent” har de senere år haft mere vind i sejlene end læreren som ”tankpasser”, som det noget nedværdigende nogle gange omtales, når en lærer underviser hele sin klasse samlet. Vi kunne imidlertid se, at det ofte var svært for elever at arbejde fagligt kvalificeret alene eller i små grupper med komplicerede historiske tekster. Elever har til tider slet ikke den nødvendige viden og sproglige indsigt, der fx skal til for at forstå nuancer, dybder og perspektiver ved en historisk kilde, der ikke er skrevet i nutidssprog. Her er en lærers nærvær således absolut nødvendig.

” Vi konstaterede, at historielærerne en del steder både i grundskolen og i gymnasiet var meget varsomme med at bruge for megen klasserumsundervisning.

På en skole gjorde en lærer tydeligt brug af Lev Vygotskys tanker om stilladsering i klasserumsundervisning. Det skete i forbindelse med undervisning i helt grundlæggende kildearbejde. Læreren mente, at når hun underviste hele klassen samlet i en svær kildetekst, kunne hun sikre sig, at der var en logisk fremadskridende vej gennem tankearbejdet, og gennem sine tjek-spørgsmål kunne hun opstille det nødvendige stillads for eleverne i det komplicerede tekstarbejde. Hun kunne således hele tiden på elevernes feedback korrigere sin metodiske kurs gennem arbejdet med kildeteksten.

Stilladsering opfattet som didaktisk progression kan være nødvendig, men vi så også, at jo dygtigere eleverne blev eller var, desto mere kunne stilladserne så at sige også fjernes, og jo mere kunne eleverne overlades til sig selv fx i gruppearbejder med svære kildetekster. *Både stilladser og ”afstilladsering” ser således ud til at kunne bruges til at skabe*

sammenhæng og progression i historiefagets forskellige delfagligheder i de forskellige skoleformer.

Andre historielærere brugte forskellige fælles arbejdsmodeller som stillads, så eleverne kunne strukturere det fælles arbejde efter disse. Klasserumsundervisning har i den sammenhæng måske lidt oversete kvaliteter, idet man som lærer her kan bruge sine faglige kompetencer til at styre og planlægge progressionen og dermed lede eleverne gennem bestemte tankelogikker. En vigtig pointe er dog samtidig, at man i klasserumsundervisning som lærer fortløbende får elevernes feedback angående forståelser og derfor kan rette kursen i undervisningen ind efter dette. Dertil kommer, at flere af eleverne gav udtryk for, at de meget gerne ville have den slags lærerstyret undervisning. De oplevede, at de faktisk lærte noget.

Vi observerede ganske mange og forskellige former for klasseundervisning og lærerroller. Vi så således både eksempler på høj og lav lærerstyring. Samtaler med historielærerne tydeliggjorde, at de som oftest var bevidste om deres egne lærerroller, og om hvornår det var hensigtsmæssigt at fungere som henholdsvis oplægsholder, vejleder, fortæller, ordstyrer og/eller inspirator. Vi havde dog samtidig en fornemmelse af, at klasserumsundervisning, specielt tavleundervisning, nogle gange også alene blev brugt, når noget skulle gå hurtigt eller undervisningen var i bekneb med tid. Vi har derfor overvejet, om der også bagved dette ligger en forestilling om, at klassisk tavleundervisning trods alt er det mest effektive og det hurtigste.

Vi ved, at der tidligere er lavet undersøgelser af klasserumsundervisningens metoder, men det tyder dog i praksis på, at historielærerne savner mere viden om og efteruddannelse i, hvordan denne form for undervisning kan fungere didaktisk og i forhold til fx progressionstænkning i de forskellige historiske delfagligheder. Dette gælder både i gymnasiet og i grundskolen.

4. Kilde- og tekstarbejdet – ensartethed i forståelse af arbejdet?

Kildearbejde og metodisk tekstarbejde er grundlæggende set hermeneutiske discipliner, hvor eleven bevæger sig fra delen til helheden og tilbage igen i spiralbevægelser og i "loops". Originalt historisk kildemateriale er altid svært at arbejde med for elever. Det så vi tydeligt i observationssituationer. Men nogle elever i grundskolen var faktisk også glade for den disciplin og fortalte tillige, at de havde lært

kildekritik, dels fordi deres lærer var god til det, dels fordi de havde lært det via hjemmesiden, www.kilder.dk.

Vi observerede samtidig det problem, at *kildearbejde nogle gange mest kommer til at bestå i at redegøre for en teksts ydre forhold* (forfatter, modtager, tid, sted etc.). Disse ydre forhold er imidlertid kun nogle af redskaberne for at forstå teksten på tekstens egne præmisser. Det egentlige kildearbejde består som bekendt i at arbejde med materialets eller tekstens indre forhold i forhold til autentiske historiske spørgsmål. Det vil sige at arbejde med tekstens og kildens sprog, syntaks, eksempler, bevisførelse, tendens, virkemidler, afhængighed af andre tekster, sammenstilling af teksten med andre tekster, inddragelse af ny viden osv.

Kildearbejdet er et sted, hvor anvendelse af historisk fagsprog er meget tydelig i historie som skolefag. Vores observationer har fået os til at overveje, om ikke kildearbejdet er et område, hvor grundskole- og gymnasielærere kan have meget ud af at samarbejde om didaktiske tanker om at skabe sammenhæng og progression i faget. Det gælder både i forhold til de arbejdsmetoder, man bruger og i forhold til de fagbegreber, der sættes i spil.

Vi konkluderer endvidere, at der er brug for, at historielærere overvejer eller laver udviklingsprojekter, der kan dokumentere, hvilken rolle kilde- og andet tekstarbejde skal have i historiefaget på de forskellige niveauer, samt hvordan den didaktiske tilgang kan tilpasses de forskellige klassetrin, så der kommer fornuftig fremdrift og faglig progression i elevernes læreprocesser samlet set.

5. Ud af klasserummet og ud på stederne. Historie er (også) et oplevelses- og erfaringsfag

Der kan være mange grunde for elever til at interessere sig for et fag i skolen. Den ydre motivation kan fx være karakterer, men de fleste lærere vil nok ønske, at elevernes interesse for netop deres fag er båret af en eller anden form for indre motivation og lyst til at vide noget om faget.

” Elever, der har været så heldige at have historielærere, der har taget dem ud til historiske steder for at opleve sporene af det fortidige, får tilsyneladende en langt mere personlig interesse for faget, end hvis de kun læser om fortiden i bøger.

Elever, der har været så heldige at have historielærere, der har taget dem ud til historiske steder for at opleve sporene af det fortidige, får tilsyneladende en langt mere personlig interesse for faget, end hvis de kun læser om fortiden i bøger. Det var i hvert fald det, som mange elever selv fortalte os. I grundskolen afhænger elevernes interesser endvidere meget af, om læreren er en ildsjæl, og om emner og forløb er fængende. Lignende konklusioner genfindes også i tidligere forskning [fx Knudsen/Poulsen, 2016]. Historie er således også et oplevelsesfag eller sagt med sprogbrugen i nedenstående konklusion: Historie lever også af æstetisk kommunikation.

” Historie lever også af æstetisk kommunikation.

Vi så dog, at dette omvendt kan betyde, at historie hos visse elever i 9. klasse opleves lidt som afslapning og fritidsbeskæftigelse. En elev, vi interviewede, gav udtryk for at være oprigtigt historieinteresseret, men at historie kunne være et skolefag, der ”helt ærligt” gav fx studiekompetencer, var ikke rigtigt noget, han forestillede sig. I gymnasiet havde nogle af eleverne allerede i 1.g en fornemmelse for fagets betydning for almindannelse, for medborgerskab og som baggrund for fagsamarbejder. Dette kan hænge sammen med, at mange elever i gymnasiet først får historie på skoleskemaet i andet semester af 1.g. [eller senere for hhx’s vedkommende]. Eleverne gennemgår således en socialiseringsproces ind i de gymnasiale kulturkoder, hvilket påvirker deres opfattelser af skole og fag, herunder historiefaget.

Eleverne giver visse steder udtryk for, at historiefaget ikke opleves som særligt betydningsfuldt i grundskolen, og nogle elever i gymnasiet talte da heller ikke synderligt pænt om deres oplevelser af faget i grundskolen. Som det fremgår af udgivelsen, mener vi ikke, at gymnasieleverne i alle tilfælde har ret i deres kritik af faget og undervisningen i grundskolen.

Det er dog som tidligere nævnt *historielærerens evne til at kombinere fagets ”oplevelseselement” og det kognitive læringselement i faget, der er afgørende*. Dertil kommer, at historiefaget i gymnasiet i praksis tildeles og/eller har langt større prestige som skolefag end i grundskolen. Vores anbefaling er, at det sidste får større opmærksomhed blandt historielærere og centrale instanser på langs af de to skoleformer – ikke mindst, fordi en lav prestige hos eleverne kan betyde meget for den arbejdsindsats, som eleverne leverer i faget og undervisningen.

6. Fremlæggelses- og transformationsformer. Brug af visuelle og æstetiske tilgange i historie

Vi observerede forskellige former for elevfremlæggelser. I grundskolen overværede vi eksempler på fremlæggelser, der angående faghistorisk indhold efter vort skøn var langt over det niveau, man kunne forvente i 9. klasse. Formen er dog ikke problemfri.

Den hyppigste fremlæggelsesform ser ud til at være, at én gruppe ad gangen er ”på”, mens de øvrige elever er tilhørere. Fremlæggelsesformen kan, sådan forekom det os, ofte have en tendens til at virke pacificerende på tilhørerne, specielt hvis de elever, der fremlægger, bruger mange ukendte navne og ord, og hvis hastigheden i oplæggene er for høj. Som undervisningsform lægger fremlæggelser således op til debat om, hvordan balancen mellem den enkeltes læring og gruppens samlede faglige udbytte skal være.

” Som undervisningsform lægger fremlæggelser således op til debat om, hvordan balancen mellem den enkeltes læring og gruppens samlede faglige udbytte skal være.

Fremlæggelse er dog samtidig en vigtig form i forbindelse med mundtlig eksamen i historie. Dette er bl.a. begrundelsen for at træne formen både i 9. klasse og i gymnasiet. Man skal således være opmærksom på, at præsentation også kan være en afgørende del af forskellige former for løbende læringsevaluering både i grundskolen og gymnasiet.

” Skal præsentationer give anledning til læring, er det meget vigtigt, at der ikke blot er tale om reproduktion, men om *produktion og transformation* og/eller måske omformning til andet medium dvs. *remediering*.

Undersøgelser har vist, at skal præsentationer give anledning til læring, er det meget vigtigt, at der ikke blot er tale om reproduktion, men om *produktion og transformation* og/eller måske omformning til andet medium dvs. *remediering*. At omforme til andre medier eller andre udtryksformer end de verbale kan være en måde at gøre præsentationer til en

effektiv læringsform (Elf/Ebbensgaard 2011 og 2012). Her er vi igen inde på de problemer, som ligger i, at man i de to skoleformer (dvs. historielærerne) ikke altid forstår det samme ved faglig *produktion* og *transformation*.

Den moderne verden er i den sammenhæng i høj grad visuel. Megen kommunikation er tilmed også æstetisk, og det betyder, at mening, sansning og billedbrug er vigtige ingredienser i nutidens kommunikation og derfor også bør være det i forhold til at lære historie. Måske kan det at transformere en historisk tekst til billeder eller et historisk billede til tekst være en lige så god, og måske bedre vej, til at få historisk indsigt og faglig forståelse ud fra end det at lave traditionelle problemformuleringer. Udfordringen består i, at det sidste er en afgørende akademisk studiekompetence, men *hvis elevernes meningsunivers skal rammes og dermed fremme de unges historiske interesser, så er der også andre opgavetyper, der bør komme på tale.*

Det er i den forbindelse oplagt for historielærerne i de to skoleformer at samarbejde om, hvad et historisk spørgsmål og en historisk undersøgelse egentlig er, hvordan de stilles op, og hvilke mulige svar, potentialer og perspektiver arbejdet med sådanne spørgsmål kan eller ikke kan åbne op for.

7. Fokus på historiefaget som meningsfuld del af elevers liv – eller på eksamens-træning?

Elever vil gerne kunne forbinde historie med deres eget liv her og nu. Enten som noget helt aktuelt (krige, flygtninge, indvandrere osv.), eller som noget, der kan tilknyttes deres familiehistorier. Det er den dimension i historiefaget, der gør, at fagindhold går fra [kun] at være fortidslære til at blive en meningsfuld del af nutiden og elevernes samtid. I den forbindelse er det afgørende, at historielærerne faktisk kender deres elever godt – både fagligt og menneskeligt. Hvem er de, hvor kommer de fra, hvor bor de osv. Man kan sige, at hvis ikke historiefagets indhold opleves meningsfuldt for eleven, så kan historie heller ikke medvirke til at udvikle eleverne til myndige individer, der handler på velargumenteret baggrund som borgere i et demokratisk samfund. Tværtimod kan en manglende eller forvrænget historieforståelse ende med at udvikle sig til destruktive handlingsbaggrunde, som man fx så det på Utøya i 2011. Flere af de deltagende historielærere var inde på, at historiefaget som dannelsesfag er truet. Vi fremhæver bl.a. med undersøgelsen, at man må være opmærksom på historiefagets ansvar for at udvikle eleverne til ansvarlige og myndige mennesker i alle former for fællesskaber.

” Elever vil gerne kunne forbinde historie med deres eget liv her og nu. Enten som noget helt aktuelt (krige, flygtninge, indvandrere osv.), eller som noget, der kan tilknyttes deres familiehistorier. Det er den dimension i historiefaget, der gør, at fagindhold går fra [kun] at være fortidslære til at blive en meningsfuld del af nutiden og elevernes samtid

Som vi ser det, fylder eksamen meget i den daglige historieundervisning – det ses både implicit og eksplicit samt i både grundskole og i gymnasium. Udgivelsen her udgør ikke et longitudinalt studie og giver os derfor ikke belæg for at sige, at der er tale om en gradvis ændring eller udviklet tendens over de senere år, men vores kendskab til historie som skolefag generelt, giver os anledning til at formode, at det er tilfældet. Logikken synes at være, at den historielærer, der ikke på et eller andet plan målrettet træner fagets eksamensformer, svigter sine elever til sidst ved eksamen. I den forstand er der måske ikke noget at sige til, at historie som dannelsesfag opleves truet. Vi kæder dog også i vores analyser denne læreropfattelse sammen med lærernes fagforståelser på et mere generelt plan. Dette plan handler om, at skolefaget i praksis over de senere år har skiftet fokus fra at omhandle konkrete pensum og kvalifikationer til nu at være mere orienteret mod kompetenceudvikling og elevernes læring. Vi mener i den sammenhæng, at historielærere i begge skoleformer befinder sig i en overgangsfase, der omhandler det at få forestillinger om dannelsesfaget historie transformeret ind i den kontekst, som skolefaget er blevet del af. I den forstand er skolefag ikke statiske, men foranderlige størrelser.

” Skolefaget i praksis over de senere år har skiftet fokus fra at omhandle konkrete pensum og kvalifikationer til nu at være mere orienteret mod kompetenceudvikling og elevernes læring. Vi mener i den sammenhæng, at historielærere i begge skoleformer befinder sig i en overgangsfase, der omhandler det at få forestillinger om dannelsesfaget historie transformeret ind i den kontekst, som skolefaget er blevet del af

Vi så endvidere i begge skoleformer, at kan man tydeliggøre histories og fortidsfortællingers aktualitet og relevans for de unge mennesker, så lader denne proces så at sige til at åbne op for nogle mentale receptorer for historie. Historielærerne beklager sig dog mange steder over, at de er pressede på tid, og de mener, at det tager tid at gå omvejen



over elevernes egne historier for at nå frem til "den rigtige" og store historie. Vi ser derfor her et potentiale for udvikling i lærernes didaktiske tilgang til faget.

De ovennævnte problemstillinger får os til at påpege, at der tilsyneladende mangler en konsensus blandt både grundskolelærere og gymnasielærere om, *hvad der er meningsfuld historie*, og *hvilke dannelsesidealer man ønsker, at faget skal fremme*. Dernæst endvidere hvilke didaktiske tilgange i praksis der kan understøtte udviklingen heraf.

” Der mangler tilsyneladende en konsensus blandt både grundskolelærere og gymnasielærere om, *hvad der er meningsfuld historie*, og *hvilke dannelsesidealer man ønsker, at faget skal fremme*

En udbredt antagelse blandt flere elever og historielærere er eksempelvis, at historiske begivenheder, der er nærmere elevernes egen tid, er mere relevante i det hele taget for forståelser af tiden her og nu. Elever fra fx handelsgymnasiet [hgx], som havde faget Samtidshistorie, var meget glade for, at deres historiefag ikke handlede om det alt for gamle historie, som de hævdede, ikke sagde dem noget. Denne antagelse mener vi, historielærere generelt bør tage op til overvejelse. Det er ikke sikkert, at fordi noget historisk ligger tæt på os i tid, så er det automatisk mere relevant og meningsfuldt end noget, der ligger længere væk i tid. Konsekvensen af elevernes opfattelser bliver jo således bizart

nok, at unge mennesker i 2017 eksempelvis mener, at det Wilhelmske kejserrige er mere relevant for nutiden end fx Islams udbredelse i 7. og 8. århundrede. Vores pointe er, at dette i en undervisningsmæssig sammenhæng alene afgøres af didaktisk tilrettelæggelse og kommunikation, herunder dialoger om fortidsfortolkninger i samspillet mellem historielærere og elever. Samtidshistorie bør således forstås som de fortidsfortællinger, der har betydning i enhver form for samtid.

” Det er således vores anbefaling, at historielærere fra forskellige skoleformer arbejder sammen om at udvikle didaktiske tanker om, hvordan historiefagets dannelsesdimension og nutidsrelevans kommer mere frem i den daglige historieundervisning.

8. *Historiefagets mange delfagligheder giver forskellige overgangsproblemer*

For ikke-fagfolk, i hverdagsforståelser og hos mange elever er historie et fag, der alene har med faktuel viden om fortiden at gøre. Faget handler om begivenheder, navne og årstal. Men både i grundskolen og gymnasiet indeholder læreplanerne krav om, at eleverne får meget mere og forskelligartet historisk og faglig viden samt en lang række færdigheder så som indsigt i historiebrug, historieskabelse, metodisk tekstillæsning, kildearbejde, formidlingsformer osv.

Det er i den sammenhæng i skolefaget og undervisningen ofte sådan, at en konkret historisk begivenhed gøres til overskriften på en lektions indhold, men i virkeligheden kan man sige, at der er rigtigt mange temaer og læringsmål på spil i den enkelte lektion. For elever kan det være svært at forstå, at et historisk læringsmål *også* kan være en meto- disk arbejdsform eller et kognitivt historisk mål. Historieun- dervisning består således af en lang række delfagligheder, som ligger implicit i undervisningen.

” Historieundervisning består således af en lang række delfagligheder, som ligger implicit i undervisningen.

I de observerede undervisningssituationer så vi, at det kan være besværligt i den daglige undervisning at eksplicitere og adskille de forskellige arbejdsområder i faget således, at de forskellige faglige indhold og mål står klart for eleverne. Vi så dog også undervisning, hvor læreren bevidst arbejdede med at klargøre de forskellige delelementer og læringsmål i timerne.

” Det kan være besværligt i den dag- lige undervisning at eksplicitere og adskille de forskellige arbejdsområ- der i faget således, at de forskellige faglige indhold og mål står klart for eleverne.

En vigtig konklusion i vores udgivelse er derfor, at det er nødvendigt at være opmærksom på, at de *forskellige delfag- ligheder i historieundervisningen lægger op til forskellige problemstillinger i forhold til at skabe sammenhæng og progression i faget på langs af skolesystemet og mellem de forskellige klassetrin.*

Sammenhængen i historiefaget mellem grundskole og gymnasium er tæt forbundet med, at der blandt historie- lærere eksisterer en forestilling om nogenlunde enslydende forståelser af de forskellige delfagligheder i historiefaget på forskellige klassetrin. Aktuelt ser dette dog ikke umiddelbart ud til at være tilfældet. Man har tværtimod ikke altid i de to skoleformer de samme forståelser af konkrete begreber, arbejdsformer, formidlingsformer, produkter, kilder, lærings- mål, progression, kompetencer, dannelse og andre emner. Vi påpeger i den sammenhæng, at oplevelsen af historiefaget, herunder hvad man lærer i faget, og hvad meningen med

det i en større kontekst er, for elevernes vedkommende kan være ganske forvirrende. Meget af deres opmærksomhed i overgangen fra den ene skoleform til den anden kommer således til at handle om at afkode ”det nye fag” i den nye skoleform i lyset af det fag, som de hidtil har oplevet.

9. Mange historiedidaktikker er nødvendige for at skabe progression i historiefaget

Samtalerne med historielærerne og undervisningsobserva- tionerne fik os til at konkludere, at progression i hverdagens undervisning og mellem skoleformerne må foregå både i *bredden* og i *dybden* af det historiske fagindhold. Vi foreslår betegnelserne ”korttidsprogression” og ”langtidsprogressi- on”.

” Korttidsprogression sker primært i et tema/emne i en bestemt klasse og er altså et konkret didaktisk greb i forhold til et emne. Langtidsprogres- sion betegner den kompleksitetsfor- øgelse, der foregår i faget fra det ene klassetrin til det næste.

Langtidsprogression på langs af skoleformerne kan anskues som en læringsmæssig udvikling fra 1. grads vidensformer til 3. eller 4. grads vidensformer [Qvortrup, 2004]. Man kan også sige, at fagindholdet bevæger sig fra det konkrete over det kognitive til det metakognitive. Ved korttidsprogression skabes der progression i forhold til de forskellige delfaglig- heder fx kildearbejde, informationssøgning, præsentation, transformation osv. inden for den enkelte klasses historie- undervisning. Eksempelvis spørgsmålet om, hvordan man kan tilrettelægge undervisningen, så eleverne gradvist lærer at blive dygtigere til at præsentere.

” Sammenhæng i historiefaget mellem skoleformerne må bygge på model- ler, der tænker langtidsprogression sammen med progression i enkelte delfagligheder, dvs. korttidsprogres- sioner.

Vi konstaterede i et par observationer og hørte fra historie- lærere, at man i undervisningen i gymnasieklasser forsøgte at gøre de delfagligheder, der har tilknytning til akademiske

arbejdsformer – eksempelvis opgaveskrivning og kildearbejde – til progressive læringsmål for undervisningen. Tilsvarende så vi i grundskolen, at man arbejdede progressionsmæssigt med forskellige delelementer som fx eksamensforberedelse.

Ved nogle undervisningsemner findes der allerede delfaglige historiedidaktikker (fx skriftlighed og kildearbejde), og andre områder må hente hjælp fra de mere almindelige didaktiske teorier. Ved andre områder igen må man konstatere, at der er en fagdidaktisk manko, som udviklingsarbejder og forskning vil kunne rette op på. Det gælder fx området med præsentationsformer, transformation af materialer, remediering og diskussions- og dialogformer. Vi har som følge af disse iagttagelser af og overvejelser over observationssituationer udformet udgivelsen således, at den afrundes med en liste med forslag til konkrete indsatsområder. Områder udpeget af os med henblik på at skabe opmærksomhed om, hvor i faget og hvilke centrale områder af skolefaget der kan tages afsæt i, når historielærere skal diskutere, overveje og videreudvikle deres tilgange til et fag med sammenhænge og progression på tværs af skoleformer.

Progression i historiefagets bredde og dybde kan bl.a. ske ved at tænke fagets indholdselementer forstået som historiske perioder og arbejdsformer ind i tankegangen om *loops*. Genkender eleverne eksempelvis temaer fra tidligere skoleforløb i undervisningen, er det alt andet lige lettere for dem at tilegne sig noget nyt i forbindelse med samme temaer. Man kan således ikke bare i ental tale om historiefagets praktiske didaktik eller histories didaktisering som en singulær proces i praksis.¹ De forskellige historiske delfagligheder i historie didaktiseres forskelligt med blik på bestemte klassetrin eller med blik på, hvordan temaet bedst kan læres.

En afgørende konklusion bliver derfor, at det er vigtigt, at eleverne tidligt møder mange historiske temaer og mange historiske tænkemåder i skolesystemet, samt at man som historielærer er eksplicit herom, da det understøtter elevernes muligheder for læring ift. tilsvarende stof senere i skoleforløbet, fx i gymnasiet. Men samtidig er det så nødvendigt at lave didaktisk progression inden for de forskellige historiske temaer, også inden for fx begivenhedsforløb og perioder på langs af skolesystemerne.

10. Elevernes indblik i lærerens didaktiske værksted

Den didaktiske refleksion i historiefaget, således som vi så og hørte den, var af meget forskellig karakter hos de forskellige historielærere i grundskolen og i gymnasiet. Nogle historielærere forstod didaktisk refleksion som ren undervisningsplanlægning fx angående variation, differentiering og forskellige former for materialebrug. Andre gange oplevede vi, at lærere i begge skoleformer i deres didaktiske refleksioner fokuserede på, hvorfor og hvordan eleverne kunne "lære at lære" i historie gennem forskellige tanke- og arbejdsmodeller.

Historiedidaktik er selvfølgelig *også* praktisk undervisningsplanlægning, altså modeller, socialformer, aktivitetsformer og lærerroller, materialevalg osv., men historiedidaktik er samtidig mere end det. Historiedidaktik er også systematisk refleksion og metarefleksion over faget historie og over faget i brug. Historiedidaktik er desuden refleksioner over, hvad fagets samfundsmæssige betydning er og kan være [Ohman Nielsen, 2004, s. 213. Ongstad 2004, s. 275]. Historiedidaktik er således et kalejdoskopisk begreb.

” Historiedidaktik er således et kalejdoskopisk begreb.

Når historiedidaktisk refleksion handler om refleksioner over fagets indhold, metoder, læringsmål og [individ- såvel som] samfundsmæssige betydning, så mener vi, at det er nødvendigt, at elever får mulighed for at se ind i lærerens didaktiske værksted. Eller sagt med andre ord: Hvis historie skal dreje sig om, hvordan historie kommunikeres og bruges i hverdagsliv og samfund, og om hvad historie og fortidsfortællinger gør ved mennesker, så er det nødvendigt for elever *også* at få indsigt i, hvordan og med hvilke læringsmæssige mål, historielæreren tilrettelægger sin undervisning. Indsigt i lærerens didaktiske værksted kan medvirke til at fremme elevernes forståelser af retning og dermed metakognition i undervisningen samt være et mål for progression i faget som helhed.

A II Forskningsdesign

Som forskningsprojekt er *Historie på langs af skoleformer – sammenhænge og progression mellem grundskole og gymnasium* et kvalitativt metodisk projekt og består af forskellige empiriformer. Først og fremmest består empirien af skolebesøg både på gymnasier, dvs. det almene gymnasium stx og handelsgymnasiet hxx, og i folkeskoler. Vi observerede historieundervisning, talte med grupper af elever og interviewede historielærere.

Kvantitativt set bygger undersøgelsen på et mindre omfang af deltagende skoler. Vi besøgte i alt syv skoler, placeret i Nordjylland, Østjylland, Sønderjylland på Fyn og Falster. De syv skoler dannede rammer om klasserumsobservationer af historieundervisning i hhv. 9. klasser, i 1., 2. og 3.g. klasser. Vi interviewede endvidere grupper af elever fra de observerede undervisningssituationer, med tre til fem elever per gruppeinterview. Endelig gennemførte vi samtaler med de involverede historielærere, ligeledes som gruppesamtaler. Ved disse samtaler deltog i enkelte tilfælde historielærere fra skolens faggruppe, hvis undervisning vi ikke nødvendigvis havde observeret. Samtalerne kom således i disse sammenhænge ofte til at omhandle andre og mere generelle aspekter af historiefaget end blot det, som vi havde været observatører af.

Interviewsamtalerne byggede alle på konkrete interviewmodeller, såkaldte begrebskort (se bilag a), men særligt i tilfældet med historielærerne lagde vi vægt på ikke kun at fungere som interviewere på jagt efter indsigt i informanternes opfattelser af verden. Samtalerne havde ofte også karakter af didaktiske refleksionsrum, hvor vi deltog som ligeværdige diskussionspartnere med historielærerne – ikke mindst ud fra ønsket om at bibringe lærerne nogle af de umiddelbare overvejelser, vi med forskerøjne betragtede praksis ud fra.

Lydoptagelser og observationsnotater i forbindelse med skolebesøgene blev efterfølgende behandlet, dvs. transskriberet, renskrevet, kommenteret og præanalyseret. Det er denne oparbejdede og omfangsrige empiri fra besøgene i de syv skoler, som udgivelsens analysekonklusioner bygger på.

I vores egenskab af faghistorikere og historiedidaktikere har vi som forskere både været de fremmede, der mødte ”kulturen” udefra, og dem, der forsøgte at knække dennes koder ved at se den indefra gennem indlevelse i og forståelse af de meningsgivende og kulturkonstituerende fortællinger, vi fik adgang til, når vi lyttede til, hvad historielærere og elever

fortalte og så, hvad de konkret gjorde i undervisningen. Enhver kultur har sit indforståede symbol- og kodesprog. Det problem, som vi som forskere har forsøgt at håndtere gennem projektet, er, at vores faglige bagage som historikere, gymnasielærere, undervisere og teoretiske didaktikere samt vore for-forståelser ikke er kommet til at blokere for værdineutral indsigt i de faglige kulturkoder, som historielærerne og eleverne har med sig i dag, og som de qua det, ”som de gør i faget”, udtrykker. Omvendt forholder vi os også i selve analysearbejdet til de iagttagelser, vi har gjort, gennem de erfaringer og teoritilgange, som vi betragter som relevante.

Processen med at samle empiri, tolke den og forankre den i mere eller mindre teoretiske positioner er at ligne med en hermeneutisk spiralproces, hvor man hele tiden går fra den observerede og den deskriptive enkeltiagttagelse til mere overordnede problematiseringer, almengørelser og til diskussioner af de mere eller mindre principielle teoretiske svar på de spørgsmål, vi har stillet. Vort forskningsarbejde tager udgangspunkt i det, man kunne kalde en *induktiv* baseret grounded og empirinær tilgang, som senere i processen forbindes med en *deduktiv* tilgang gennem brug af forklarende teorier, således at forskningsprocessen bliver en vekselvirkning mellem induktion og deduktion og dermed bedst kan karakterises som et *abduktivt* arbejde. [Knudsen, 2014, Boolsen 2010, Beck og Ebbensgaard 2009].

Hvad angår de nugældende læreplaner, stammer folkeskolens læreplan for historie, forenklede Fælles Mål, fra 2013 (se bilag b). Centralt for planen er bl.a. tre kompetenceområder om kildearbejde, kronologi og sammenhængsforståelse samt historiebrug, som på forskellige niveauer skal være lært eller udviklet hos elever efter 4. klasse, 6. klasse og 9. klasse (se link til forenklede Fælles Mål i bilag b). Kompetenceområderne understøttes hver især af en række færdigheds- og vidensområder med tilhørende målpar, som historielærere sammensætter og tilrettelægger deres undervisning ud fra. Desuden indeholder planen også de 29 historiekanonpunkter, som alle ved udgangen af 9. klasse skal have berørt i større eller mindre omfang.

Historie i gymnasiet er derimod forskelligt alt efter gymnasieretning. I stx, det almene gymnasium, er historiefaget et A-niveaufag med timer både i 1., 2. og 3. g. På hxx, handelsgymnasiet, har man samtidshistorie på B-niveau i 2. og 3.g. På trods af disse forskelle ses der fællestræk ved gymnasiernes læreplaner. De beskriver fx i begge fag et antal faglige mål samt afgrænsede kernestofområder, som undervisningen skal bygges op om. Disse angiver ikke på samme måde som forenklede Fælles Mål konkrete kompetenceområder baseret på et antal videns- og færdighedsområder, hvil-



ket dog ikke betyder, at læreplanerne ikke orienterer sig mod kompetencetænkning. I skrivende stund gennemgår gymnasiets læreplaner revisioner i kølvandet på den reform af gymnasiet, som er vedtaget og træder i kraft i 2017. Det er dermed uvist præcist hvordan læreplanerne i historie i gymnasiet på sigt kommer til at se ud. Dog kan man sige, at hvor historie som skolefag i grundskolen kan betragtes som et fag med én overordnet læreplan, så er der derimod i gymnasierne tale om forskellige fag, hvad angår indhold, temaer og niveauer.

Afgrænsningen af undersøgelsens omfang og fokus på bestemte skoleformer er afgørende for rækkevidden af vore konklusioner. Da der ikke er tale om en kvantitativ undersøgelse, er undersøgelsens kvalitet primært at vise og dokumentere, hvad vi har set, hørt og stødt på af interessante forhold angående historiefaget hos eleverne, hos lærerne og i observationerne – og med den viden som udgangspunkt så at udkrystallisere tanker om, hvordan historiefagets praksisforhold ser ud visse steder. Vi reflekterer dernæst på den baggrund over, hvordan disse eksemplificeringer på et mere generelt plan illustrerer problemstillinger, muligheder, begrænsninger osv. i overgange, sammenhæng og progression i faget som helhed.

Denne opbygning af og tilgang i udgivelsen samt undersøgelsen som helhed har grundlæggende set været båret af følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvad oplever historielærere og elever i de forskellige skoleformer som historiefagets identitet, og hvordan ytrer de

sig om hovedforskellene på undervisningen i grundskolen og i gymnasiet?

2. Hvilke sammenhænge og forskelle i de historiedidaktiske og indholdsmæssige temaer er der mellem de to skoleverdener?
3. Hvordan kan didaktisk refleksion angående historiefaget og historiefaglighed fremme historisk læring hos eleverne i de to skoleformer, og hvordan påvirker faglig refleksion og læring elever og lærere?

Besvarelsen af forskningsspørgsmålene er sket gennem en række empirianalyser, og dem bringer vi i afsnit B I og B II. Overordnet set har vi to udgangspunkter for arbejdet: For det første er vi ikke sikre på, at historielærere i grundskolen og gymnasiet alle steder er interesserede i hinandens fagverdener. Nogle er det, andre er ikke. De har dog alle selve faget som fælles område, og vores grundlæggende antagelse er, at det vil være en fordel for alle – og ikke mindst eleverne – at historielærerne kender og har større indsigt i hinandens faglige verdener.

For det andet vil vi understrege, at vi ikke helt generelt kan udtale os om, hvordan historiefaget alle steder ser ud i grundskolen og i gymnasiet. Der er meget store forskelle – på langs, på tværs og internt. Det er således heller ikke vor ambition, at den enkelte historielærer overalt skal kunne genkende sig selv eller kollegerne i vores analyser og konklusioner. Tværtimod skulle der gerne være overraskelser i vore observationer. Vi må derfor nøjes med at sige, at vi har set, hørt eller observeret noget bemærkelsesværdigt ude på skolerne, og det har inspireret os til at reflektere over og



udbyde det erfarede i forhold til historiefagets udvikling og didaktik. Der vil dog være mønstre i historieobservationerne og i samtalerne med historielærere og elever, som bliver tydelige uanset historielærernes baggrund og den skolemæssige kontekst.

Der er forskel på, om vi undersøger *historiefaget* i skolen eller *historie* i skolen. I første tilfælde undersøger vi, hvad det, som man nu engang kalder "historiefaget", er, og hvordan faget beskrives og opfattes i undervisningen af historielærere og af elever. Undersøger vi derimod "historie i skolen", ligger der deri tillige, at vi kan problematisere, diskutere og foreslå forskellige og anderledes tolkninger og forståelser af begrebet historie, end indholdet i fx læreplaner og lærere giver udtryk for her og nu. *Historiefaget* kan man anskue som det didaktiserede videnskabsfag, hvorimod *historie* omvendt er grundfaget i dets mange forskellige udgaver. Den skelnen vil man se, at vi benytter i udgivelsen, idet vi i afsnit B I analyserer historiefaget, således som *elever og lærere giver*

udtryk for at opfatte faget, og som vi som forskere observerer det. I B II prøver vi lidt mere abstrakt at forholde os til, hvad historie også *kunne være eller hvordan faget kunne se ud* i skolen. Eller rettere: Vi ser undervisningspraksissen i grundskolen og gymnasiet både *indefra* dvs. fra underviserens og elevers side og *udefra* fra forskerpositionen og en mere teoretisk tilgang.

Den nævnte skelnen udgør derfor også en slags argumentation for, at vi i B III føler os berettiget til ud fra empiriens resultater og ud fra forskellige ikke mindst didaktiske teorier at foreslå didaktiske tiltag, der kan fremme den kvalificerede historiske læring hos eleverne.

B

**Analyseresultater
fra interviews og
observation**



B Analyseresultater fra interviews og observation

På grundlag af ovenstående introducerende afsnit tager vi nu fat på selve analyserne. I dette afsnit prøver vi så empirinært, informantfokuseret og deskriptivt som muligt at redegøre for elevernes og lærernes syn på historiefaget i de to skoleformer, men vi indfletter samtidig også et forståelsesperspektiv. Afsnittet forbindes således løbende med diverse commonsense-forklaringer. Vi bygger vores analytiske iagttagelser på empiri fra interviews, men visse steder inddrages observationsresultater også.

Vi fremlægger både historielærernes syn og elevernes syn på historiefaget i de to skoleformer.

Lærernes udtalelser kan ses som disses *didaktiske refleksioner* over, hvad der er meningen med at undervise i historie, og hvordan man tilrettelægger historieundervisningen bedst muligt, fx med henblik på at give eleverne redskaber til forstå, hvad historie er og har været for en magtfuld størrelse i forskellige samfund og til forskellige tider. Elevernes udtalelser kan ses som disses opfattelser af, hvad de så rent faktisk fornemmer, at de lærer i historiefaget. Dette kan man analytisk set kalde for *læringsperspektivet* på historielærernes didaktiske refleksioner.

Eftersom historielærerne imidlertid ikke altid kender til andre skoleformer end deres egen, og da grundskoleeleverne heller ikke kender til gymnasiets historieundervisning, så minder vi om, at interviewenes konkrete ordlyd ikke altid er udtryk for, hvordan virkeligheden faktisk er, men derimod snarere angår, hvordan de interviewede opfatter virkeligheden. Dette kan imidlertid være en øjenåbner for os andre: Både vi forskere og undersøgere samt historielærerne kan således godt være ret uenige med eleverne, hvilket også fremlægges i vore kommentarer og sammenfatninger i udgivelsen.

B 1a Elevernes syn på historiefaget i de to skoleformer

Eleverne fik ved interviewet udleveret en slags mindmap eller begrebskort over forskellige temaer, de kunne vælge at komme ind på i samtalen med os (se bilag a), og vores masterplan var dernæst, at vi brugte elevernes udtalelser som springbræt til at stille følgende spørgsmål videre til det, som de dels fortalte os, dels det som vi gerne ville vide noget om. De vigtigste overordnede samtaleemner var således spørgsmålet om, hvordan man lærer at lære historie, herunder hvad vil det sige at lære noget i historie i gymnasiet og/eller i grundskolen. Vi talte også om, hvad historieundervisning betyder for det at producere viden, herunder hvordan forholdet mellem det at tilegne sig historisk viden og så at løse historiske opgaver og lave mere selvstændigt arbejde opleves. Endelig talte vi om, hvad historie betyder som baggrund for at handle (agere) i fællesskaber, samt hvad det vil sige at være dygtig i faget, og hvad faget betyder for nutidens unge mennesker. I de følgende afsnit fremlægger vi så centrale aspekter ved de besvarelser, som eleverne leverede i relation til disse samtaleemner.

Eleverne om de overordnede forskelle på historiefaget i grundskole og gymnasium

Overordnet set var det vores klare indtryk, at eleverne generelt forventer, at der sker et *niveauløft*, når de efter grundskolen kommer ind på en ny uddannelse som gymnasiet. Så at der er forskel på faget i grundskolen og gymnasiet kan og skal ikke undre. Det afgørende er, om historiefaget opleves som et fag, der har de samme tilgange til viden og læring, og om der er en for eleverne forståelig sammenhæng i faget fra grundskolen og gymnasiet.

” Eleverne forventer generelt, at der sker et *niveauløft*, når de efter grundskolen kommer ind på en ny uddannelse som gymnasiet. Så at der er forskel på faget i grundskolen og gymnasiet kan og skal ikke undre.

Vi hørte og så på elevernes ageren i klasserne, at historie nogle gange blev oplevet som et lidt kedeligt og uaktuelt

fag i begge skoleformer. Omvendt fortalte nogle elever også i interviewene, at de syntes, faget var spændende. Det er i den sammenhæng ofte historielærerens engagement, der er afgørende. Der var også elever, der var blevet positivt overraskede over faget, når de kom i gymnasiet. De oplevede, at faget og undervisningen i gymnasiet gav dem flere muligheder for at *arbejde selvstændigt*, ligesom mange også var glade for at have fået flere timer i faget i gymnasiet, end hvad der var tilfældet i grundskolen.

Næsten alle de interviewede gymnasieelever fortalte, at den væsentligste forskel mellem faget i grundskolen og gymnasiet er *graden af fordybelse* i fagets forskellige emner. Vi kæder bl.a. dette sammen med det øgede timetal til faget i gymnasiet, men gymnasieeleverne lod også til at forbinde det med generelle opfattelser af faget i grundskolen. Flere elever beskrev således historie i grundskolen "som et fag, hvor man fik noget fortalt og primært skulle huske". Flere af gymnasieeleverne var ganske kritiske over for de oplevelser af faget, de havde haft i grundskolen. Vi bringer her et par af elevudtalelserne om faget i grundskolen, således som de blev fremlagt af elever på to forskellige jyske gymnasier:

Pige 1: Vi skrev noget op på tavlen. Fakta, personer og årstal. Læreren fortalte..."

Pige 2: "Vi skulle læse en tekst – eller se en film og besvare nogle spørgsmål – meget ensartet..."

...

Pige 1: "Vi læste teksten og stillede [også selv] nogle spørgsmål, som vi så bagefter stillede til hinanden på klassen."

Pige 2: "Vi kunne også læse en tekst hjemmefra med spørgsmål til teksten. De spørgsmål vi fik, havde læreren så lavet."

Pige 3: "Der var ikke så mange lektier i forhold til her [på gymnasiet]."

Pige 1: "Det behøvede heller ikke [i grundskolen] at være helt vildt fagligt – det kunne godt være en historie [fortælling] fra den gang..."

Pige 2: "Her [i gymnasiet] handler det om det mere overordnede."

I forlængelse af interviewudsagnene skal det bemærkes, at ingen af de gymnasieelever, som vi talte med, havde oplevet faget i grundskolen efter folkeskolereformen. Flere gymnasieelever gav endvidere udtryk for, at de oplevede større *medbestemmelse* i gymnasiet end i grundskolen. Det tolker vi primært i lyset af de højere krav til selvstændigt arbejde med historiske materialer fx i forbindelse med gruppearbejde i gymnasiet. Elevernes opfattelser kan nemlig ikke umiddelbart bekræftes i lærerudtalelser. Gymnasielærerne

oplevede tværtimod, at de må styre meget af undervisningens indhold og tilrettelæggelse for at nå at opfylde de krav, der er til faget. Eleverne bliver derfor ikke i udpræget grad udspurgt om ønsker til indhold i undervisningen. Eleverne gav på den måde interessant nok udtryk for en anden opfattelse af faget end lærerne på dette punkt.

Gymnasieeleverne mente som hovedregel, at en forskel mellem grundskolen og gymnasiet er *mængden af lektier*, herunder det forhold at man *overhovedet* læser lektier til faget. Mange elever fortalte, at man i grundskolen næsten aldrig eller kun i mindre omfang har lektier for i historiefaget, hvorimod situationen er helt den modsatte i gymnasiet. Vi gør os i den forbindelse overvejelser over, hvilken rolle lektier i historiefaget kan siges at have i forhold til elevernes opfattelser af faget. Set med elevernes øjne signalerer lektier i faget et mere "seriøst" fag eller et fag af højere fagligt niveau i gymnasiet end i grundskolen, særligt i de tilfælde hvor eleverne ikke fra grundskolen har erfaringer med lektielæsning.

” Set med elevernes øjne signalerer lektier i faget et mere "seriøst" fag eller et fag af højere fagligt niveau i gymnasiet end i grundskolen, særligt i de tilfælde hvor eleverne ikke fra grundskolen har erfaringer med lektielæsning.

I det hele taget synes der mellem linjerne i flere af gymnasieelevernes udsagn at ligge beskrivelser af det at være overgået fra "det mindre seriøse fag" i grundskolen til det seriøse skolefag i gymnasiet. En gruppe elever fra et jysk gymnasium pointerede eksempelvis lidt kritisk om logistikens betydning i grundskolen:

Pige: "...Nogle gange når vores lærer var syg, så kom der vikar på. Sådan en ung gut, som sagde: 'Lad os se en film om Anden Verdenskrig', men vi var måske lige i gang med bronzealderen! Så var der ingen struktur... det hele blev meget svævende..." [1.g. elev, jysk stx]

Det er vigtigt at understrege, at når faget af eleverne opfattes anderledes i gymnasiet end i grundskolen, så skyldes det også, at fagene i de to skoleformer har forskellige vilkår. Det ses særligt i antallet af timer, men også i det forhold at historielærerne har en anden uddannelsesmæssig baggrund. Historiefaget i gymnasiet har endvidere en lang og prestigøst tradition som et af skolens centrale fag, hvad angår



udvikling af og funktion for elevernes almindelse (Haue, 2003, 2004). Sammenlignet hermed er faget i grundskolen langt mere trængt og udfordret, hvilket ikke mindst fremgår af en rapport om kompetencedækningen i faget fra 2015 (HistorieLab, 2015). Vi fremhæver denne pointe, fordi den kalder på opmærksomhed – ikke kun fra historielærere, men fra andre beslutningsniveauer også. En pointe vi i øvrigt vender tilbage til længere fremme i udgivelsen.

At lære historie i historiefaget i de to skoleformer

Når man spørger elever i grundskolen, hvad de mener, er gode arbejdsformer til at lære historie eller rettere gode metoder til at producere viden i historiefaget, så nævner de primært følgende:

1. At være ude på de steder, hvor der er sket noget vigtigt historisk eller at se "gamle historiske genstande og sager". Nogle elever nævnte således fx deres Dybbøl-Dannevirke-vandretur med læreren.
2. Historie lærer man iflg. grundskoleelever bedst ved selv at søge og finde oplysninger bl.a. i selvstændige arbejder. Eleverne forklarede deres læring som en slags mental

bevægelse således, at hvert nyt svar gav anledning til nye spørgsmål, som man så igen forsøgte at finde svar på.

3. En god måde at lære på er også iflg. grundskoleeleverne at møde fortidens historier tidligt gennem leg og spil og så senere vende tilbage til temaet eller emnet ud fra nye synsvinkler. I forlængelse af "det at være ude på de historiske steder" spiller leg og spil en lignende rolle. Eleverne gav så at sige udtryk for, at det, som man har leget eller spillet med, også senere huskes bedre.

Fælles for disse elevbeskrivelser – som ganske vist er omskrevet af os – er tanken eller forestillingen om, at læring sker gennem loops (Bateson, 1969/1998). Det har i den forbindelse været interessant at møde elever i både grundskolen og gymnasiet, der alle har været meget reflekterende om netop deres egne læreprocesser i faget og ikke mindst har været opmærksomme på, hvornår eller i hvilke sammenhænge de oplevede *at lære*.

Vedrørende det at lære historie uddyber nogle grundskoleelever mere konkret:

Dreng: "Vi havde et spil om Absalon i 4. klasse. Og så fik vi om ham igen, og alle os, der havde spillet, kunne huske om det. Alle vi der havde haft det, vi kunne huske det. Spillet begyndte med Saxo, og så var en anden

fortæller. Man spillede mod Saxo. Man skulle fortælle til Absalon. Det begyndte med, at man i nogle dage skulle finde noget information og altså fortælle om det til Absalon. Hver gang skulle man så ud og lave nogle udfordringer. Lidt efter lidt fik man noget historisk viden, men man tænkte ikke rigtig over det [at man fik viden]. Det var jo et spil. Vi var fx ude på en båd med vikinger – med Svend, Knud og Valdemar. Den ene blev halshugget... Der var også noget tegneserieagtigt.” [9. klasseelev, Fyn]

Det bemærkelsesværdige ved dette udsagn er, at der for det første var tale om en samtale med 9. klasseelever, der berettede om oplevelser fra dengang de gik i 4. klasse. For det andet var det interessant, at deres udsagn afspejlede udtryk for konkret læring. I forskningen er det eksempelvis dokumenteret, at historiefagets helt store problem i grundskolen er, at eleverne hurtigt glemmer det, som de har beskæftiget sig med tidligere [Knudsen/Poulsen, 2016]. Det er ovenstående elevs udsagn i hvert fald ikke udtryk for.

I mange sammenhænge påpegede grundskoleelever, at genstande og ting og steder fra fortiden kan være spændende, hvilket ligger i forlængelse af spørgsmålet om ”at være ude på det historiske sted”. En pige sagde eksempelvis således:

Pige: ”Jeg kan godt lide arkæologarbejde. De har lige fundet en ung pige i en udgravning, og det er spændende, at man stadig kan se rester af tøj på hende.” [9. klasseelev]

I en anden samtale mente en dreng, at det var spændende med mumier, fordi: ”De er ikke blevet til skeletter. Det er modsat det, man normalt skulle have troet.” Og han fortsatte: ”Det er utroligt at få at vide, hvad der er menneskeskabt i de menneskeskabte landskaber, især når man tænker på, at de ikke havde de midler [redskaber] dengang, som vi har i dag.” [9. klasseelev]

Udover at udtalelserne eksemplificerer, hvordan mødet med genstande fra fortidige begivenheder etc. kan igangsætte tanker og refleksion hos disse elever (vel at mærke i samtalerne med os som forskere), så er det afgørende i denne sammenhæng, at grundskoleelever her giver udtryk for at have oplevet inspirerende historieundervisning i grundskolen. Disse elevers opfattelser af faget formodes – af grunde vi ikke kan forklare entydigt – at ændre sig, når de kommer i gymnasiet, jf. det foregående afsnits kritiske gymnasieelevbeskrivelser af grundskolefaget. Det, som vi umiddelbart ser som en mulig forklaring, er, at grundskoleeleverne langt

fra kommer i gymnasiet med en ensartet historiefaglig baggrund. Der er meget store forskelle på fagets identitet og indhold i de forskellige grundskoler og dermed på, hvad eleverne giver udtryk for at have oplevet i undervisningen. Vi kan således [igen] fremhæve historielærerens afgørende rolle i dette spørgsmål.

Eleverne i gymnasiet forklarede også på forskellig vis, at de godt kunne lide, når man i gymnasiet arbejdede med områder, emner, temaer, der på forhånd var kendte, og som eleverne havde hørt om i grundskolen. I de tilfælde, hvor historielærerne i gymnasiet var gode til at forklare og gode til at engagere eleverne, virkede overgangen fra grundskolen iflg. eleverne selv ikke nær så svær.

Vi må derfor sammenfatte, at skal der skabes forbindelser mellem skoleformerne, så er bl.a. gymnasieelevernes kendskab til de afleverende skolers historieundervisning vigtig. Først da kan man vide, hvad eleverne i 1.g har mulighed for at medbringe af historiefaglig bagage. Gymnasieeleverne nævnte i den sammenhæng, at elever ofte fortæller, at de intet lærte i historiefaget i grundskolen og derfor heller intet husker derfra, når de kommer i gymnasiet. Vi opfordrer – ikke mindst i forlængelse af ovenstående – til at gymnasieeleverne tager denne ”påstand” mindre for pålydende, men i stedet arbejder med at hjælpe eleverne med at give udtryk for det, som de faktisk både ved og kan huske, eftersom det er vores klare opfattelse, at der foregår meget både spændende og relevant undervisning i faget i grundskolen. Det er vores klare indtryk, at eleverne sjældent ”kun” har oplevet, at der blev ”fortalt historier, som skulle huskes udenad”.

Eksamen

Ser vi på spørgsmålet om eksamen, mente eleverne i 9. klasse også, at det var godt, hvis historielæreren hjalp dem med at forberede sig til det, som skulle ske ved eksamen. De nævnte i den forbindelse, at det var rart at få mulighed for at fordybe sig i et emne, man selv havde valgt. De kædede bl.a. dette sammen med fremlæggelser i undervisningen, hvilket iflg. eleverne selv også kunne være en god måde at lære historie på. Nogle grundskoleelever udtalte eksempelvis:

Dreng: ”Man lærer mere ved at komme ind i et stof, sætte sig ind i det.”

Pige: ”Det handler også om, at både vi skal lære noget, og de andre skal lære noget. Men det kommer selvfølgelig an på, hvor god fremlæggelsen er... Man skal lære at lytte. De andre skal ikke [bare være] ligeglade.”

Dreng: ”Der skal ske læring på begge sider.” [9. klasseelev, Fyn]

Eleverne kunne sjældent sige præcist, hvorfra de havde deres historiske viden, dvs. om den stammede fra historiebøger, film, læreren, forældrene eller andre steder fra. Men en pige understregede, at når man: "...har været oppe og selv har valgt emnet, så går man hjem og undersøger det. Og man vælger selv, hvor meget man vil lære."

Iflg. nogle grundskoleelever er det vigtigt, at elever generelt forstår, at man lærer ved at lytte, skrive og læse, men at det i øvrigt også kommer an på, hvordan man selv "tager indlæring" – som de betegner det. På den måde nævnte flere grundskoleelever en form for *ansvar*, som de oplevede at have i forhold til egne læreprocesser. En pige fortalte endvidere: "Vi skal fordybe os i den ting, vi arbejder med. Vi leder og finder noget – [og så har vi] lært noget nyt!" [9. klasseelev]

Vi kommer senere ind på fremlæggelsers læringspotentiale, men vi var overraskede over, hvor reflekterede 9. klasseeleverne generelt var over, hvad det vil sige at lære, ligesom de også beskrev oplevelsen af at skulle tage et ansvar for deres egen læring. Dette lå ganske uden for de udtalelser, som deres historielærere fremkom med. Vi har i det hele taget ikke mødt historielærere i grundskolen, der på tilsvarende vis talte om elevernes egne ansvar for læring i faget og undervisningen. Vi kan på den måde konkludere, at eleverne så ud til at have indsigt i noget vigtigt angående historisk læring – også selvom dette ikke samtidig blev ekspliciteret i udtalelser fra deres lærere. Vi forventer ikke, at man vil kunne finde tilsvarende overvejelser hos alle 9. klasseelever, men iagttagelsen af forskellighed i fagudbytte-opfattelserne hos hhv. elever og lærere på dette punkt er interessant.

Det skal i lyset af gymnasieelevers kritiske kommentarer om grundskolens historieundervisning retfærdighedsvis nævnes, at vi også mødte en gruppe gymnasieelever, som var positive i deres beskrivelser af historiefaget i grundskolen:

Pige: "I femte og sjette der fortalte han [en lærer] historier og fremhævede nogle særlige personer. Det var spændende. Han lærte os også at lave små ting. Vi lavede kompendier over en periode, som vi tegnede – vi tegnede noter. Der var noget med vikingerne og noget med middelalder og guldalder..." [elev, jysk gymnasium stx]

Citatet afspejler med andre ord, hvordan gymnasieelever i deres grundskoletid også kan have oplevet historielærere, der var gode til at forbinde historiefagets mere "tørre elementer" med noget oplevelsesmæssigt og kreativt arbejde. Noget af det, som gik igen i disse elevers beskrivelser, var

endvidere oplevelser med at være taget "ud af huset" med historiefaget.

Gymnasielever om at lære historie

Ser vi på gymnasieelevernes erfaringer med at lære historie, var det typiske billede, at gymnasiet i forhold til grundskolen generelt er fagligt sværere, og at undervisningen i historie i gymnasiet er mere struktureret efter en overordnet plan. Således gav flere elever udtryk for at opleve det. Iflg. eleverne kendetegnes gymnasiets historiefag ved brug af mange nye begreber og mange nye arbejdsformer, hvilket man som ny elev bruger tid på at sætte sig ind i. Gymnasieeleverne mente også, at metodisk arbejde fylder mere i gymnasiet end i grundskolen. Udover det tidligere nævnte spørgsmål om, at de interviewede gymnasieelever alle havde været grundskoleelever under den tidligere historielæreplan, Fælles Mål, så vidnede elevernes udtalelser også om, at de i gymnasiet mødte historielærere med en anden uddannelsesmæssig baggrund end grundskolelærerne. Eleverne fremhævede således, at der i gymnasiet bliver lagt større vægt på det metodiske. I flere tilfælde var det særligt spørgsmålet om *kildearbejde*, som eleverne lagde vægt på som noget nyt:

Pige 1: "I grundskolen var det kun kongerækker, Anden Verdenskrig og noget meget overordnet. En slags grundviden om Danmarks historie. I gymnasiet lægger man vægt på at arbejde med kilder, og man stiller spørgsmål om, hvorfra vi kender til tingene, og om hvordan vi bruger det. I gymnasiet har vi kilderne, og vi skal være kritiske. Vi bygger ovenpå det, som vi har lært i grundskolen."

Pige 2: "Vi bruger [i gymnasiet] forskellige metoder til at finde ud af, hvor tingene kommer fra. Det var slet ikke sådan i grundskolen. Der var ikke noget om, hvor det kom fra og den slags." [1.g-elever, jysk gymnasium]

Elever fra en anden gymnasieskole fortalte, at de i gymnasiet opererede med faste indslag i timerne så som logbog-skrivning, notetagning, brug af diverse analysemodeller, perspektivering til nutiden og andet. Iflg. eleverne lærte de, hvordan man arbejder med forskellige former for tekster, med at tage notater osv. Forskellen mellem grundskolens og gymnasiets historieundervisning var således iflg. disse elever, at der i gymnasiet blev stillet større faglige og præstationsmæssige krav, hvilket eleverne i mange tilfælde mente, var rart. Det havde så at sige iflg. eleverne betydning, at der i en bestemt historielærers timer var helt faste regler for, hvordan man skulle agere – ikke kun i forhold til det fagli-

ge, men også socialt, i forhold til fremmøde og deltagelse i undervisningen og ved brug af mobiltelefon, internet osv.

Hvad angår måder at lære historie på, nævner gymnasieelever ligesom grundskoleelever, at gode måder at lære historie er at opleve historie uden for skolen, at gøre noget selvstændigt og at bruge leg og spil. Nogle gymnasieelever fortalte i den forbindelse følgende:

Pige: "Vi har her i 1. g været på tur til Moesgaard ved Aarhus. Vi kunne gå rundt og kigge og læse, og vi kunne styre et vikingskib. Vores emne var om vikinger. Der var også foredrag, som vi kunne lytte til, og så skulle vi skrive en artikel, altså der var en opgave. Det vil sige, der var noget fagligt og også noget kreativt..."

Dreng: "Det er bedre end at sidde [hele tiden] i klasselokalet... Det er nemmere at huske, når man er ude. Det kunne være godt, hvis man gjorde det efter hvert emne... Så kunne man huske, at det, som man besøgte, hængte sammen med det og det [emne]. Man kunne hægte det op på et eller andet konkret..." [1. g. elever, jysk gymnasium]

Man kan på sin vis sige, at elevers opfattelser af, i hvilke sammenhænge man i historiefaget har mulighed for at lære, er enslydende i grundskolen og gymnasiet. Dog nævnte nogle gymnasieelever også, at undervisning "ud af huset" primært er noget, der finder sted i grundskolen. I gymnasiet baserer historiefaget sig i høj grad på traditionel klasserumsundervisning – med masser af skriftlig tekst. Gymnasieelever efterlyste i nogle sammenhænge, at de ofte mere varierede arbejdsformer, de var vant til i grundskolen, både hvad angik brug af it, medier, kreativitet og sekventering af lektioner, i mange sammenhænge forsvandt i gymnasiet til fordel for en mindre varieret undervisningsform.

I forlængelse af elevernes udtalelser ved vi fra andre undersøgelser, at det visuelle og det konkrete er gode metoder til at skabe erindringsrum i elevernes hukommelser [Ohman Nielsen, 2003]. I den forstand mener vi, det er oplagt at eksplisitere det forhold, at historiefaget i grundskolen sammenlignet med gymnasiet ofte opererer didaktisk på et bredere fundament af undervisningsmetodiske tilgange. Det giver bl.a. ofte via visuelle og konkrete elementer eleverne muligheder for at lære på andre måder, end hvad der i mange sammenhænge ser ud til at være tilfældet i gymnasiefaget, hvor faget har mere abstrakt karakter for eleverne. Mellem linjerne i mange af elevernes udsagn ses udtryk for opfattelser af, at historiefaget og det at lære historie rummer et element af abstraktion. Dette abstrakte kan være vanskeligt

for eleverne at få greb om, med mindre der hele tiden kobles til det konkrete og ikke mindst også, at disse koblinger, dvs. forholdet mellem det konkrete og det abstrakte og dermed *transformationen* mellem disse, tydeliggøres.

” Historiefaget i grundskolen sammenlignet med gymnasiet ofte opererer didaktisk på et bredere fundament af undervisningsmetodiske tilgange.

Forskning viser, at transformation fra ét medie til andet i undervisningssammenhæng er en måde, der synes at befordre læring. Transformationens betydning i lærings-sammenhænge er dobbelt: For det første får eleverne større ejerskab og dermed forståelse for et tema, og for det andet får man som lærer gennem sådanne transformationer et ydre udtryk for, at der er foregået læring [Elf/ Ebbensgaard, 2011]. Det, som vi eksempelvis bemærker os i eleveres udtalelser, er, at de understreger, at det konkrete så som genstande, museumsbesøg, film osv. fungerer som hukommelsens knagerækker, som man efterfølgende kan hægte det mere "tekstbaserede" og abstrakte op på, således at fagets indhold kommer til at give mening.

” Det konkrete så som genstande, museumsbesøg, film osv. fungerer som hukommelsens knagerækker, som man efterfølgende kan hægte det mere "tekstbaserede" og abstrakte op på, således at fagets indhold kommer til at give mening.

Læreren

Som vi flere steder nævner, betyder læreren overmåde meget i historiefaget lige som i alle andre fag. Nogle af eleverne fortalte om en historielærer, der formåede at gøre faget levende, fordi hun var fagligt dygtig: "...hun kan bare sine ting, og derfor lærer man noget hos hende" lød svaret. Denne type elevbeskrivelse af historielærere mødte vi blandt både grundskole- og gymnasieelever.

” Historielæreren er helt og aldeles afgørende for, om faget er spændende eller ej.



Eleverne var generelt enige om, at *historielæreren er helt og aldeles afgørende* for, om faget er spændende eller ej. På en skole sammenlignede en gruppe grundskoleelever historiefaget med kristendomskundskab, som mange i klassen ikke brød sig om. I virkeligheden syntes eleverne, at de to fag lignede hinanden meget, men eftersom lærerne var forskellige, og historielæreren i øvrigt var ”meget bedre end den anden lærer”, så endte eleverne med bedre at kunne lide faget historie. Og dette på trods af at eleverne ellers også mente, at det var ganske spændende at lære om hinduisme og buddhisme osv. Eleverne udtalte sig fx således:

Dreng: ”Nogle vil mene, at det kan være det samme [med kristendomskundskab og historie], men læreren er altså afgørende. Det er jeg 100 procent sikker på... Når der bliver fortalt, så lever man sig ind i det... og så er der det med ens koncentrationsevne. Den må kun være på 18 minutter, så 45 minutter er lige lovligt meget, uanset hvor spændende faget er...”

Pige: ”Det er op til én selv – men hvis de [lærerne] er engagerede, så bliver man selv engageret. Det kommer an på, hvordan der bliver fortalt...”. [9. klasseelever, jysk skole]

En elev fortalte endvidere, at det afgørende for om historiefaget var spændende eller ej – udover læreren – også omhandlede de konkrete emner og tiden til fordybelse:

Pige: ”Afhængigt af emnerne er historie nogle gange spændende for nogle og ikke for andre. Så hører man ikke så godt efter. Vores lærer er god, men vi kunne godt have flere aktiviteter i timerne... Det er rigtig svært med kun én time om ugen. Man når ikke at få det uddybet.” [9. klasseelev]

Når man lytter til det, som elever fortæller, synes der ikke at være kun én metodisk vej til at gøre historie til et meningsfuldt fag for unge mennesker. At historielæreren er afgørende er således kun et element blandt flere væsentlige. Og måske vedrører dette også netop historiefagets særtræk, dvs. at det indeholder forskellige fagelementer, som på forskellig vis kan optage og inspirere forskellige elever.

” Når man lytter til det, som elever fortæller, synes der ikke at være kun én metodisk vej til at gøre historie til et meningsfuldt fag for unge mennesker. At historielæreren er afgørende er således kun et element blandt flere væsentlige.

Gennemgående kan vi sige, at en historielærer i gymnasiet ikke kan forvente, at eleverne har lært faget på bestemte måder eller gennem bestemte historiedidaktikker og derfor heller ikke har en fastdefineret og afgrænset viden og forestilling om faget med, når han eller hun overgår fra grundskolefaget til gymnasiefaget. Men dette er ikke det samme som, at eleverne slet intet ved eller ikke er interesseret i historie. Faget hænger sammen på forskellige vis alt efter hvilke skoler og hvilke lærere, der er tale om.

Eleverne om hvad de har lært i grundskolen

I forlængelse af foregående afsnit var netop et fokus for vores samtaler med eleverne at forsøge at få dem til at fortælle, hvad de kunne huske, de havde lært i grundskolen, dvs. hvilke emner, temaer og forløb der havde været arbejdet med, og dette punkt rettede sig ikke kun mod gymnasieelever, men også mod eleverne i de besøgte 9. klasser. Vi bad fx nogle elever i 1.g om i to minutter at notere de emner, som de kunne huske, at de havde haft i grundskolen. Umiddelbart mente flere af dem ikke at kunne huske ret meget, men de endte dog alligevel med at skrive følgende temaer: *Anden Verdenskrig, Grundloven, renæssancen, danskhed, kvinders stemmeret, moderne kvinder, Jagtvej 69, Afghanistan, industrialiseringen, Chr. 4, Martin Luther King, Det danske land, personer, der ændrede historien, Karl Marx, kongerækken, skolegang gennem tiderne, landbruget, familieliv, romantikken, Slaget ved Dybbøl, ondskab og et par enkelte mere. De kursiverede temaer angiver emner/forløb, som alle elever kunne huske at have beskæftiget sig med, men derudover havde eleverne også erindringer om særskilte emner.*

En dreng havde fx haft rigtig meget om industrialiseringen. Andre nævnte, at de havde haft meget om kvindernes stemmeret. Vi spurgte eleverne, om de kendte til nogle af historiekanonpunkterne fra Fælles Mål, men bortset fra Christian 4. var der ikke rigtig nogle af punkterne, der vækkede minder om konkrete undervisningsforløb. Det skal dog nævnes, at da vi nævnte Ærtebøllekulturen, Solvoggen og den Westfalske fred var der straks en dreng, som svarede: ”Jo, vi har skam haft om krigen i Afghanistan.”

Som tidligere nævnt er udfordringen i historiefaget ofte, at elever på længere sigt ikke husker ret meget af det, som de tidligere har beskæftiget sig med i historieundervisningen. Således fortalte stx-elever os fx, at de ikke mente at kunne huske ret meget af det, de havde haft om i grundskolen. Man kan forklare det med, at hukommelsen ofte skal hjælpes frem af ”et eller andet”, der provokerer den til at huske – fx ved at eleverne møder samme emne eller tema igen og



igen, dvs. at der relateres hertil senere i fagets undervisning, hvad end dette så er i grundskolen eller i gymnasiet.

” Man kan forklare det med, at hukommelsen ofte skal hjælpes frem af ”et eller andet”, der provokerer den til at huske – fx ved at eleverne møder samme emne eller tema igen og igen, dvs. at der relateres hertil senere i fagets undervisning.

Det interessante er, at elever måske nok fortæller, at de ikke kan huske noget fra grundskoleundervisning i historie, men spørger man dem, om de kan bruge den viden, de har med fra grundskolen til noget i gymnasiet, er svaret i mange situationer et klart ja. Elever indikerer således med andre ord, at de har en oplevelse af faktisk at vide noget (brugbart), når de begynder i gymnasiet.

Som undersøgere kan vi ikke sige noget bestemt om, hvad og hvor meget elever, der overgår fra grundskolefaget til gymnasiefaget ”kan” eller ”ikke kan” rent fagligt. Gennemgående kan man sige, at det, som vi hørte, var, at eleverne ofte huskede noget med en god eller dårlig lærer, enkelte

markante forløb fra grundskolen og så ellers en del temaer, der lå ”hulter til bulter” i hukommelsen. Dvs. at eleverne i mange situationer gav udtryk for ganske usammenhængende viden og faglige forståelser i fragmentariske eller adskilte former. På den måde kan sige, at opgaven for en historielærer ikke kun handler om at ”opbygge viden”, hvilket ellers er en udbredt opfattelse blandt lærere i faget, men særligt også handler om at hjælpe elever med at finde ud af, hvordan viden og de faglige forståelser, som de bærer rundt på, er sammenhængende og relevante for konkrete (nye) undervisningssituationer. Og grundlaget for denne tilgang vedrører bl.a. det at identificere, hvad det er, eleverne faktisk allerede ved.

Hvis elever fortæller en lærer i begyndelsen af gymnasiet, at de ikke husker ret meget fra historietimerne i grundskolen, så kan begrundelsen være, at de dermed undgår at skulle stå til regnskab for viden, som de ikke er sikre på. Som nævnt betyder det ikke nødvendigvis, at de intet ved. Problemet hænger også sammen med, at mange elever tror, at historie går ud på, at man skal kunne en stor mængde af paratviden udenad, og det føler eleverne sjældent, at de kan.

Dette anser vi også for et vigtigt forhold at notere sig, og et forhold der bør have eksplicit opmærksom blandt historielærere på tværs af de to skoleformer – ikke mindst fordi der er tale om elevopfattelser, som griber ind i de måder, hvorpå



eleverne arbejder med og i faget i de to skoleformer. Man kan sige, at det i elevernes optik ikke er relevant at huske, hvad man laver i historie i grundskolen, når/hvis faget ikke anses for at være betydningsfuldt, eller hvis det har lav prestige. De to forhold hænger så at sige sammen. Det er derfor også beklageligt, at flere af de elever, vi har talt med, har en oplevelse af, at faget ikke er særligt betydningsfuldt i grundskolen. Det ses ikke mindst i de nedsættende udtalelser, som de fremkommer med.

En måde at give faget i grundskolen mere prestige kan være eksplicit at koble det faglige indhold fra grundskolen til det faglige indhold i gymnasiet ved at fremhæve, på hvilke måder faget i gymnasiet både samler op på og videreudvikler den historiske viden, som man har med fra det tidligere skoleforløb.

Afgørende er det, at det kun kan gøres, hvis historieelærerne i gymnasiet kender til historiefaget i grundskolen, men i forlængelse af vores pointe ovenfor, angående det forhold at elevernes faglige bagage kan være ganske forskellig, når de møder op i gymnasiet, *er det særdeles vigtig for at skabe sammenhæng mellem faget i grundskolen og gymnasiet. Som lærer handler dette bl.a. om at undersøge og identificere elevernes historiske forforståelser og medbragte historiefaglige bagager bl.a. gennem kendskab til den historieundervisning, som de afleverende skoler står for.*

At være dygtig og at tænke historisk

Vi vil rette opmærksomheden lidt på, hvordan eleverne i grundskole og gymnasium mener, at man kan vise og vide, at man er dygtig til historie. Vi diskuterede bl.a. i samtalerne med eleverne, om der var forskel på den måde, de arbejdede kognitivt i grundskolen sammenlignet med gymnasiet. Nogle elever mente, at det at være dygtig i historiefaget vedrørte at have "stor viden om fortiden", herunder, som vi nævnte det ovenfor, at kunne huske mange detaljer om diverse historiske begivenheder, hændelser, perioder etc. Der er således tale om en forståelse, der i høj grad baserer sig på ideen om at lagre og reproducere information og oplysninger i faget.

Samme opfattelse mødte vi også blandt elever i gymnasiet og særligt i begyndelsen af 1.g. for stx-elevernes vedkommende og 2. g. i hhx. I en observationssituation i en 1.g.-klasse bad læreren eleverne afslutte en skriveøvelse med tænkeskrivning, og derefter spurgte læreren eleverne, hvorfor de troede, at de skulle lave sådan en øvelse. En elev svarede i den forbindelse, at det var "for at se hvor

meget, vi kunne huske uden vores notater." Opfattelsen af faget som et paratviden-fag er således også at finde i gymnasiet. For elever bliver overgangen fra grundskolen til gymnasiet dog også (som tidligere nævnt) et spørgsmål om at revidere visse opfattelser af historiefaget og finde ud af, hvad der i den nye skoleform kræves for, at man er dygtig i faget.

Selvom den opfattelse, at historie handler om at være god til at huske oplysninger om fortiden, altså fylder meget i elevernes oplevelse af faget i grundskolen og begyndelsen af gymnasiet, så viste vores samtaler med lidt ældre elever – fra 3.g. – at der sker en gradvis ændring af elevernes fagforståelser, når de har været i gymnasiet en tid. Det betyder ikke nødvendigvis, at opfattelsen af historiefaget som et fag, der rummer reproduktion af viden forsvinder, men elevernes opfattelser af faget nuanceres. De forstår således hen ad vejen, at faget også går ud på at lære at tænke selvstændigt og analytisk og at se "sagen" fra flere sider. Eleverne bliver således i løbet af gymnasietiden mere opmærksomme på, at historie også er metakognition og historisk refleksion, men også at historiefaget er et vidensproducerende fag. En pige fra 3. g. siger eksempelvis:

"Jeg synes, at det historieundervisningen gør, er at skabe reflekterende mennesker, der kan spørge, er det nu også sådan, det er. Man lærer at se det fra mange sider. Verden bliver bare meget mere kompleks, når man ser det ud fra mange forskellige synsvinkler."

De nye krav til eksamen i grundskolen betyder også, at historielærerne i denne skoleform fremadrettet må lægge vægt på, at eleverne får en række forskellige historiske færdigheder eller kompetencer. Set fra læreplanens perspektiv er det at være dygtig fx at kunne arbejde med og bruge historisk viden metodisk og kvalificeret. Man kan sige, at faget i praksis hele tiden må balancere forholdet mellem viden og færdigheder. Tænkning og udvikling af faglig tænkning i faget forudsættes således både af konkret viden, men også af arbejdet med de faglige tænkemåder og metodiske processer, der er forudsætninger for denne viden. Vi vil senere vende tilbage til dette forhold.

Eleverne om at tænke historisk – historie som handlingsbaggrund

Vores ønske var også i forbindelse med elevsamtalerne at afprøve elevernes evner til i 1. g. at tænke abstrakt og på metaniveauet. Vi stillede dem derfor bevidst nogle spørgsmål, som for elever kan være svære at svare på. Herunder ses et par karakteristiske elevcitater fra disse samtaler.

Vi spurgte bl.a. eleverne, hvad historie egentlig er, og hvad historiefagets karakter kan siges at være:

Dreng: "Det ligger i faget, at det handler om noget, der er sket."

Pige 1: "...og om hvordan vi er kommet frem til, hvad der er i dag. Det ligger i selve faget. Man skal lære, hvad der konkret er sket."

Pige 2: "Man kan kalde det for "fortidslære" som handler om, hvordan vi er kommet frem til det, der er i dag..."

Pige 1: "Jo, men vi har også historie, fordi vi er nysgerrige. Der er noget, der har skabt det hele. Vi er for nysgerrige til kun at sige, at det der var jo bare fortid, og at vi bare lever i nuet." [1. g.-elever, jysk gymnasium]

Som det fremgår, ytrer eleverne sig på et relativt højt kognitivt niveau om grundlæggende aspekter af historiefaget og historie. Eleverne er således enige om, at historie har noget med fortid at gøre, men også at faget såvel som det at beskæftige sig med fortid og historie som menneske handler om *nysgerrighed*. Historie er faktisk i sig selv tit spændende og fascinerende [jf. lignende beskrivelser hos Ohman Nielsen, 2004]. På grundlag af observationssituationer og i øvrigt vores kendskab til historieundervisningens praksis overvejer vi, om det med *det spændende og fascinerende nogle gange bliver lidt overset i faget* eller trængt ikke mindst i forhold til fagets akademiske forankring i gymnasiet. Denne overvejelse udfolder vi senere i forbindelse med vores afsluttende anbefalinger.

At elever ofte i reflekterende gruppesamtaler, udviser potentiale for tænkning på et højt kognitivt niveau, findes allerede drøftet i andre sammenhænge [Knudsen/Poulsen, 2016, s. 29]. Vi så dog også i denne undersøgelse, at deres tænkning i mange situationer er styret af en række faste forestillinger, vanetænkning om faget og/eller hverdagsideer, som sætter nogle begrænsninger for "hvor langt" elevernes besvarelser af svære spørgsmål kan række. Se eksempelvis nedenstående:

Dreng: "Der er mange ting i historien, der viser, hvordan vi er kommet frem til i dag, fx Enevælden. Vi kan lære at se, hvordan det har udviklet sig. Historie giver også en bedre forståelse for andre fag."

Pige: "...altså for at forstå noget i andre fag – fx Enevælde, Grundlove og demokrati i samfundsfag. Med historie kan man fx bedre forstå samfundsfag." [1. g.-elever, jysk gymnasium]

” Det er et gennemgående træk, at eleverne i begge skoleformer er hurtige til at svare, at "fortiden" er en forudsætning for nutiden, men deri ligger også en række antagelser og forståelser, som eleverne næppe er bevidste om.

Det er et gennemgående træk, at eleverne i begge skoleformer er hurtige til at svare, at "fortiden" er en forudsætning for nutiden, men deri ligger også en række antagelser og forståelser, som eleverne næppe er bevidste om. Elevernes ytringer kommer således hurtigt til at fremstå som en art "slagord" eller "slagudtryk". Det er altid let at lære slagord, men dog sværere at forstå, hvad disse slagord betyder, og hvad der ligger bag udtrykkene eller hvilke konsekvenser udtrykkene har for det, man så giver udtryk for at forstå – i dette tilfælde om faget historie. For hvad vil det egentlig sige at forstå noget i faget i historie? Det spurgte vi også eleverne om:

Dreng: "Det er at have en forståelse for noget [latter fra de andre]"

Pige: "Det betyder, at det giver mening for én. Det betyder, at man kan relatere og perspektivere. Eller sammenligne så det giver mening." [1. g.-elever, jysk stx]

Som nævnt ses sådanne tænsomme udtalelser hos både elever i grundskolen og gymnasiet, hvilket bl.a. har fået os til at notere, at der er flere overlap og fællestræk ved historiefaget i de to skoleformer, end vi umiddelbart ventede at finde, da vi indledte undersøgelsen. Når vi skriver "fælles-træk ved faget", mener vi derfor både læreplansindhold og eksamen og også, som det ses her ovenfor, udtryk for fagforståelser og refleksionsniveau hos eleverne. Særligt hvad angår 9. klasseelever og elever i de første år af gymnasiet, som udgør de elever, vi primært har talt med.

Sammenfattende om elevernes udsagn

Sammenfattende kan man sige, at det var karakteristisk for de elever, vi mødte, at de stort set alle talte positivt og konstruktivt om deres nuværende historiefag. Det gjaldt særligt gymnasieeleverne, mens grundskoleeleverne forholdt sig mere varieret til faget. Der var til gengæld en stor del af gymnasieskoleeleverne, som var kritiske over for grundskolens historieundervisning og deres oplevelser hermed. Flere talte nedsættende om faget. Gymnasieelevernes oplevelser handlede bl.a. om indtrykket af "tilfældighed", dvs. at det

kunne være ret tilfældigt, hvad der foregik i historiefaget i grundskolen. Det var deres oplevelse. I den forstand fremstår gymnasiefaget for flere elever som mere struktureret.

Det er som nævnt problematisk, hvis det der foregår i grundskolen af elever bliver stemplet som ustruktureret og mindre lødigt end i de gymnasiale uddannelser. Vi er ikke enige med eleverne, men deres udsagn alene kalder på opmærksomhed – også blandt historielærere i grundskolen – når det handler om at gøre fagets rammer og målsætninger klart for eleverne. Herunder som nævnt også fortælle dem, hvilke perspektiver fremadrettet der kan ligge i at beskæftige sig med faget i grundskolen – eksempelvis det forhold, at faget er relevant, hvis de forsætter i gymnasiet.

” Det er som nævnt problematisk, hvis det der foregår i grundskolen af elever bliver stemplet som ustruktureret og mindre lødigt end i de gymnasiale uddannelser. Vi er ikke enige med eleverne, men deres udsagn alene kalder på opmærksomhed – også blandt historielærere i grundskolen – når det handler om at gøre fagets rammer og målsætninger klart for eleverne.

Grundskoleelever har naturligt nok ikke samme forudsætninger som gymnasieelever for at bedømme historie som grundskolefag, men det som står særlig klart for os er, at deres syn på faget er helt afhængig af bl.a. den eller de historielærere, de har oplevet at have.

Ovenstående indikerer, at gymnasiets historieundervisning er markant bedre end grundskolens. Sådan skal vores konklusioner dog ikke læses. Vi mødte også gymnasielever, som var mindre begejstrede for gymnasiets historieundervisning. Gymnasiets historieundervisning benytter eksempelvis ikke så meget kreative elementer som fx tegninger, transformation, produktion af noget konkret eller lignende. Det var især i dette spørgsmål kritikken lå. Man laver så at sige iflg. eleverne flere forskellige ting i historieundervisningen i grundskolen, bruger flere forskellige medier og materialer etc. I fagtermer oversætter vi elevernes beskrivelser til det forhold, at man i grundskolen opererer med flere typer af læremidler, hvilket måske grundes i, at grundskolelærerne uddannelsesmæssigt set opererer med en bredere forståelse af, hvad læremidler er eller kan være – og dermed også er med til at forme selve undervisningen til at blive.

Som nævnt tidligere kan gymnasieelevernes positive indstilling over for deres skoleforms historieundervisning bl.a. hænge sammen med den prestige, der er knyttet til det at være kommet i gymnasiet. Den franske sociolog Pierre Bourdieu har netop med henvisning til franske forhold beskrevet, hvordan det at komme på en ”fin” uddannelsesinstitution betyder en regulær identitetsændring for de studerende – i dette tilfælde eleverne. De føler sig så at sige som ”bedre” og som en form for elite (Bourdieu, 1997, kap. 2). Det kan være det samme, der er på spil her hos gymnasieeleverne. Og som vi nævner, ser konsekvensen umiddelbart ud til at blive, at de hårde vurderinger, som nogle elever giver historie som fag i grundskolen, ikke nødvendigvis modsvarer virkeligheden.

” Det handler om at debattere og forstå, at elevernes oplevede forskelle måske ikke i virkeligheden er så omfattende og så grundlæggende, men at de snarere er udtryk for, at eleverne har flyttet sig fra en skoleform til en anden.

Det er dog i nærværende undersøgelse i sig selv interessant, at elever mener, som de gør, fordi det ikke mindst lægger op til, at det er nødvendigt med samarbejde om forståelse mellem grundskolens historielærere og gymnasiets historielærere. Det handler om at debattere og forstå, at elevernes oplevede forskelle måske ikke i virkeligheden er så omfattende og så grundlæggende, men at de snarere er udtryk for, at eleverne har flyttet sig fra en skoleform til en anden. Vi påpeger i den sammenhæng, at problemstillingen i øvrigt ligger i forlængelse af undersøgelsen om overgange i fagene matematik, dansk og engelsk fra 2014, hvor man så de samme antydninger blandt elevomtaler af fag (se Ebbensgaard/Ulriksen, 2014). Der er således ikke tale om en særskilt problemstilling for historiefaget.

Et element, der endvidere kommer frem i vores arbejde med elevernes udtalelser, og som også fremgår af udgivelsen indtil videre, er, at eleverne i begge skoleformer har visse problemer med at forstå fagets noget sammensatte karakter, herunder hvad historisk læring og tænkning er. Det ser i praksis ud til, at faget er et meget svært fag at tilegne sig, når man ikke lige opererer på det traditionelle niveau, der drejer sig om at tilegne sig viden om konkrete årstal, begivenheder, navne osv. Imidlertid oplevede vi, at der ikke skal bruges lang tid på samtaler med eleverne, førend disse er i stand til at reflektere sig frem til historiske analyser og

overvejelser, der ligger på et ganske avanceret niveau. Dvs. her har faget et potentiale, som historielærere på tværs af de to skoleformer også kan mødes om.

Det er, som det fremgår, svært at sige noget alment gyldigt om forholdet mellem grundskolens og gymnasiets undervisning i historie ud fra elevernes udsagn. Dog står den konklusion fast, at grundskolens historieundervisning er overordentlig forskellig afhængig af skole og af lærer. Vi har således set 9. klasser, hvor faget lå på et meget højt niveau, og hvor historielæreren havde taget kompetencekravene i den ny læreplan meget alvorligt, og hvor vedkommende desuden arbejdede seriøst med de ret omfattende prøvekrav i historiefaget.

” Når de i grundskolen har en vis bagage med fra historiefaget i form af viden, arbejdsformer, interesse og fascination af fortid og historie osv. så virker gymnasiet uden tvivl anderledes, men dog ikke chokerende anderledes.

Alligevel mener vi, at vi ud fra elevernes udsagn kan slutte, at når de i grundskolen har en vis bagage med fra historiefaget i form af viden, arbejdsformer, interesse og fascination af fortid og historie osv. så virker gymnasiet uden tvivl anderledes, men dog ikke chokerende anderledes. Den øgede sværhedsgrad i skiftet fra grundskole til gymnasium er forventet og ønsket af eleverne, men stadig står det tilbage, at historielærerne må kende hinandens verdener for at faget på organisk vis kan arbejde med dette og hænge sammen fra den ene skoleform til den anden.

B Ib Lærerne om historie i de to skoleformer

Grundskolelærerne om fagets situation

Fra at have fokuseret på elevernes opfattelser af faget, ser vi nu på historielærerne. Vi har i forbindelse med undersøgelsen haft mulighed for at tale med grundskolelærere, som både havde og ikke havde undervisningskompetence, dvs. historiefaglig uddannelse, i faget. Noget af det, som disse

lærere understreger, er, at faget i udskolingen er kommet til at ligne gymnasiets historiefag mere end det gjorde tidligere. En beskrivelse som vi i øvrigt genkender fra andre samtaler med historielærere i grundskolen, der noterer sig en udvikling af faget i retning af mere ”faglighed” i akademisk forstand [Knudsen/Poulsen, 2016]. I denne undersøgelse kommenterede en historielærer således ift. dette:

” Noget af det, som disse lærere understreger, er, at faget i udskolingen er kommet til at ligne gymnasiets historiefag mere end det gjorde tidligere.

”...man skal tænke på, at faget i de ældste klasser nok kræver, at eleverne skal tænke over tingene, men faget er stadig også meget konkret og ikke særligt abstrakt. Ikke alle elever skal jo i gymnasiet.” [Grundskolelærer]

Som citatet viser, står grundskolelærerne i det skisma, at en del af deres elever forsætter i gymnasiet, men at faget samtidig også har en målgruppe af elever, som ikke møder det igen. Grundskolelærerens arbejde kommer således til at handle om at balancere mellem det konkrete og alligevel arbejde med mere abstrakte sider af faget – hvis han/hun vil hjælpe eleverne på vej videre i faget i gymnasiet.

” Grundskolelærerens arbejde kommer således til at handle om at balancere mellem det konkrete og alligevel arbejde med mere abstrakte sider af faget – hvis han/hun vil hjælpe eleverne på vej videre i faget i gymnasiet.

Hvad angår det konkrete i faget, mener historielærerne ofte, at selve emnet er afgørende for, om eleverne finder ”noget” interessant i faget. De understreger, at det, der får eleverne til at blive interesseret i historie, er mødet med historie på historiske steder og det at se ”rigtige” genstande fra fortiden. Dermed kan man sige, at historiefaget i grundskolen for elever bliver synonymt med det at arbejde med noget konkret historisk, dvs. konkret fortid udformet i diverse emner om historiske begivenheder, perioder, steder, personer etc.

Betydningen af at tage undervisningen og dermed faget ud af skolens vante rammer – og dermed arbejde med det



konkrete i faget – fremgår bl.a. her i et længere citat fra et lærerinterview:

Lærer: ”Jeg går meget op i, at i 8. klasse, der skal de ud at gå ved Dybbøl. De går ad Gendarmer-stien ned til Kruså. I løbet af et par dage. De begynder i Dybbølcenteret. Her får de et par måneders undervisning på én gang! Der kan man vise, hvor stor betydning det har for Danmark, at vi gik ind i en krig – altså hvor stor en indvirkning det har haft for os alle i Danmark... Eller når vi er nede på Langelandsfortet. Det er helt vildt. Det er vigtigt, at man kommer rundt... Jeg var selv engang nede i en koncentrationslejr. Det har stor indvirkning, at man oplever noget på ”stedet”. Det skaber visuel hukommelse – anderledes end det, man kan læse i bogen... Man skal [i historie] ud og se og lugte og føle. Det med at prøve at undersøge nærmere er SÅ vigtigt...

[...]

Jeg har søgt om at få metaldetektorer, så de selv [eleverne] kan finde et eller andet. Altså det der med at finde en gammel genstand, det fanger dem ... Det er måske, fordi vi har for meget med ”røv til bænke undervisning”.” [Lærer, 9. klasse]

” Det [fag-]sprog, man bruger, eller som teksterne bruger i historiefaget, er ofte for svært for eleverne.

Udover at elevsamtalerne bekræfter det indtryk, som læreren giver udtryk for at have vedr. elevernes faglige udbytte og oplevelser, når faget tages ud af skolen, så handler tilgangen også om, at faget i grundskolen finder en måde at bevæge sig udenom de udfordringer, som selve [fag-] sproget og tekster i undervisningen rummer. Det [fag-]sprog, man bruger, eller som teksterne bruger i historiefaget, er ofte for svært for eleverne. Således oplevede historielæreren fra ovenstående citat det. Han fortalte, at han engang havde været på et kursus i faglig læsning, som netop havde omhandlet svære ord i fagene, og det var iflg. læreren chokerende, hvor meget eller rettere hvor lidt elever i mange tilfælde når at lære og forstå, når de beskæftiger sig med ord i konkrete tekster. Mange elever hægtes således af i undervisningen på grund af problemer med at læse og forstå, hvilket medfører, at de ikke får mening med meget af det, de læser og arbejder med i skolefag. I forhold til historiefaget foreslog historielærerne derfor på en grundskole konkret, at gymnasielærere og grundskolelærere samarbejdede mere om faglige ord og begreber, herunder historiedidaktiske tilgange hertil. Det kunne fx iflg. lærerne selv ske ved, at elever underviste elever heri.

” Mange elever hægtes således af i undervisningen på grund af problemer med at læse og forstå, hvilket medfører, at de ikke får mening med meget af det, de læser og arbejder med i skolefag.

Om arbejdet med kilder og kronologi sagde en grundskolelærer endvidere:

”Vi starter med et kildekritikkursus de første uger i 8. klasse og 9. klasse. Det er bare så vigtigt. Gyldendal har et sted med kildearbejde, hvad kan man tro på osv..... Her går man så ind og undersøger, hvad skal man passe på etc.

[...]

Vi er også nødt til at have kronologien ind i årsplanen... Man er nok lidt forstyrret af kronologien. I nyere tid, så er det hele mere spændende. Vi kan godt sammenligne romertid og vikingetid, men der er også mange ”døde perioder”... Den Westfalske fred og kalmarrunionen, dem går vi hurtigt hen over... Vi kan da godt have et tema som fx energikrisen og så sammenligne med ærtebøllekulturen og vikingetiden eller Stavnsbåndets ophævelse, men om eleverne kan begribe det, hmm?” [Lærer, 9. klasse]

” Alt hvad der vedrører kildebegreb, kildekritik, faglig metode osv. udgør grundskolelærernes svage faglige punkt, hvilket de heller ikke selv lagde skjul på.

Det billede, som beskrives her, og som vi også forlod grundskolelærerne med, var, at alt hvad der vedrører kildebegreb, kildekritik, faglig metode osv. udgør grundskolelærernes svage faglige punkt, hvilket de heller ikke selv lagde skjul på. Ofte kom eksempelvis kronologi og sammenhængsforståelse til at fremstå som kerneelementet af historiefaget i grundskolen. Som det fremgår af citatet – og som i øvrigt elevudtalelser bekræftede – så søgte historielærerne hjælp i forskellige former for både didaktiske og semantiske digitale læremidler. På den måde kan man næsten sige, at spørgsmålet om kildearbejde i faget blev varetaget af den digitale hjælperlærer i form af de udvalgte læremidler – mere end af selve grundskolelæreren. Denne iagttagelse ligger selvfølgelig i forlængelse af vores tidligere pointe om grundskolelærernes uddannelsesmæssige baggrund – og i det hele taget spørgsmålet om, at kildearbejde som kompetenceområde i grundskolefaget er nyt for lærerne. Lærercitatet ovenstående viser samtidig også, at en udfordring for historielærerne kan være (i dialogen med eleverne) at etablere meningsfulde forbindelser mellem de fjerne og ældre historiske begivenheder og hændelser i nyere tid. Både elever og historielærere i grundskolen er fælles om at opleve ”den nyere historie” som nemmere at håndtere og relatere til i undervisningen.

” En udfordring for historielærerne kan være (i dialogen med eleverne) at etablere meningsfulde forbindelser mellem de fjerne og ældre historiske begivenheder og hændelser i nyere tid. Både elever og historielærere i grundskolen er fælles om at opleve ”den nyere historie” som nemmere at håndtere og relatere til i undervisningen.

I forlængelse af elevens udtalelser om, at der bruges flere og sommetider anderledes læremidler i grundskolefaget, er nogle grundskolelærere inde på, at transformation er vigtig i undervisningen:

Lærer: ”På Skoletube kan de (eleverne) fx lave tegnefilm. De kan også lave deres egne tidslinjer og se, hvordan emner ligger i forhold til hinanden. De skal dog op i 8. og 9. klasse, før de er i stand til at sætte de forskellige ting i forhold til hinanden. Og det er svært for eleverne selv oppe i 8. og 9. klasse.” [Lærer, 9. klasse]

Man kan således sige, at en af de helt store forskelle der ser ud til at være mellem faget og undervisningen i grundskolen og gymnasiet er netop dette – eller disse to, dvs. at grundskolelærerne ofte arbejder via især Skoletube med en række digitale muligheder for at skabe kreativitet og variation i det faglige arbejde – og gerne på måder, hvor eleverne deltager aktivt. Til gengæld når det drejer sig om et fagligt kerneområde som kildekritisk metode og brug af (historiske) kilder, ser gymnasiet anderledes ud.

Historielærerne understreger i forlængelse af ovenstående, at de gerne ville samarbejde mere med gymnasiet og gymnasielærerne om historiefaget. Ikke mindst handler dette – set med vores øjne – om, at der blandt grundskolelærerne er en bevidsthed om, at de historiefagligt set er svagere funderet i deres uddannelse end historielærerne i gymnasiet. Det kan derfor være givende for mange grundskolelærere at samarbejde med gymnasielærere. Omvendt kan gymnasielærerne hente inspiration i grundskolelærernes arbejde med en bredere palette af didaktiske læremidler og tilgange – også tilgange, der angår det at kende eleverne indgående som en vigtig del af det didaktiske arbejde.

I lyset af vores observationer og samtaler med lærerne udpeger vi endvidere følgende områder som oplagte sam-

arbejdsfelter for historielærere på tværs af grundskolens udskoling og gymnasierne:

- Sprog og fagbegreber
- Materialer af forskellig karakter – fx mindstesteder og genstande – men også læremidler og eksamensmaterialer
- Kildearbejde og kildebrug, Systematik og forskellige kildeformer
- Historiske tænke-processer
- Fremlæggelser, transformation og remediering
- Historiebrug og virkningshistorie
- Kobling af ”den lille og store historie”
- Etc.

Listen er ikke udtømmende, men repræsenterer (for begge lærergrupperes vedkommende) en række umiddelbart oplagte felter, som vi mener, man kan fokusere på og udvikle didaktiske tilgange til.

Gymnasielærerne om fagets situation

Når det handler om gymnasielærernes opfattelser af historiefagets situation, begynder vi med at citere en historielærer fra et af de besøgte gymnasier:

”Vi har en progressiv og kritisk historieundervisning baseret på lærernes ansvar... Målet for elevernes historieuddannelse er baseret på det multiperspektiviske princip, på medborgerskab, citizenship building, og på refleksiv tænkning. Det er et mål at lære eleverne at se tingene fra forskellige sider og ikke bare videregive én historieopfattelse og én opfattelse af, hvad der er sandt. Det er meget vigtigt at lægge vægt på det med medborgerskab.”

I det, som vi så og hørte i gymnasiet, lægger historielærerne i nye klasser fra begyndelsen vægt på, at eleverne skal trænes i at tænke og kommunikere historisk metodisk og dermed få de historiekompetencer og almindelige kompetencer, som de skal prøves i til eksamen. Det er bl.a. det, som fremgår af ovenstående citat. Man skal dog huske på, siger lærerne, at man også er forpligtet til at undervise i læreplanens historiske kernestof. Det kan imidlertid ske ad mange veje. Med andre ord – vi står i nogen grad over for en situation eller oplevelse af fagforståelse og tilgang til historiefaget i skolen, som forandrer perspektiv, når man overgår fra grundskolens til gymnasiets historiefag. Ikke mindst når det handler om det, som historielærerne *siger* om deres egen faglige og didaktiske praksis.

” Historiekompetencer kan i den forstand beskrives som både at finde og bruge historisk viden, men også at formidle den viden videre.

Det bliver af nogle gymnasielærere endvidere fremhævet, at når eleverne trænes i at arbejde med og tænke over historie, så husker de også de historiske fakta på en mere engagerende måde end gennem tankeløs udenadslære. Historiekompetencer kan i den forstand beskrives som både at finde og bruge historisk viden, men også at formidle den viden videre. Det stod i forbindelse med vores besøg på gymnasierne klart, at historielærere her typisk er meget bevidste om deres akademiske historieuddannelse og identificerer sig kraftigt hermed. Til sammenligning er historielærerne i grundskolen først og fremmest ”grundskolelærere” og dernæst lærere i konkrete fag – eksempelvis historie. Professionstankegangen er således helt forskellig i de to skoleformer.

Gymnasielærere fortæller eksempelvis, at det at ”kunne noget” i historiefaget for mange elever i begyndelsen af gymnasiet handler om at kunne datere og sætte årstal på. I et interview fortæller en gymnasielærer eksempelvis, at mødet med historie i gymnasiet for elever kan være en udfordring, fordi ”...hvis vi taler om ”demokrati”, vil mange elever gerne sætte et årstal på, 1849.” Læreren fortæller, at udfordringen består i at forklare, at årstallet såmænd er rigtigt nok, men at demokrati også er et begreb, der vedrører en udvikling over tid, samtidig med at det også er noget historikere forholder sig fagligt-metodisk til på forskellige måder etc. Heri ses således et eksempel på det skifte, vi omtalte tidligere, fra et fag i grundskolen, der bevæger sig en del omkring det konkrete til faget i gymnasiet, hvor abstraktion af fagelementer gradvist tydeliggøres. Historiefaget i gymnasiet bliver mere komplekst og multifacetteret end i grundskolen, og udfordringen for gymnasielærere er derfor at vænne eleverne til at tænke og forstå faget i dette nye lys. Det arbejde, som læreren ovenfor beskriver, handler således også om at *aflære* eleverne nogle af de fagforestillinger, de har med fra grundskolefaget – for at de kan lære nyt i gymnasiefaget. Udvikling i faget kan således beskrives som en form for to skridt frem, men også af og til et nødvendigt tilbageskridt, hvis faglig progression skal etablere sig hos eleverne.

” Udfordringen for gymnasielærere er derfor at vænne eleverne til at tænke og forstå faget i dette nye lys. Det arbejde, som læreren ovenfor beskriver, handler således også om at *aflære* eleverne nogle af de fagforestillinger, de har med fra grundskolefaget – for at de kan lære nyt i gymnasiefaget.

Vi oplevede i den sammenhæng, at det ikke altid var lige let for historielærere at forklare eleverne, hvilke parametre man som lærer bedømmer ”dygtighed” ud fra, ligesom det heller ikke altid var nemt at operationalisere disse parametre, så pointerne fremstod tydelige for eleverne. Det var eksempelvis for flere af historielærerne i gymnasiet et mål, at deres elever udviklede evner for refleksion over faglige forhold. Som det fremgår af det nedenstående observationseksempel, gjorde en lærer i den anledning brug af logbogsskrivning for at få eleverne til at reflektere, men det fremgår også, at der i selve det at forklare eleverne, hvad refleksion egentlig er, ligger en stor opgave for læreren:

Vi gengiver her et uddrag fra vores observationsnotater:

Eleven har læst sine logbogsnotater højt for klassen. Læreren roser eleven, men bemærker også, at hun har skrevet meget detaljeret. ”Logbøger er som huskelister, de skal være skrevet fra ”helikopterens synsvinkel”, og altså ikke være for detaljerede”, siger læreren. Læreren uddyber ved at diskutere med eleverne, hvad forskellen er mellem de notater, man laver i timerne og de notater, man tager, når man læser lektier på den ene side og så de tanker, man noterer i en logbog. Læreren siger, at de skal huske, at ”der er forskel på noteform og på at reflektere.” [Læreren eksemplificerer ikke.] Læreren spørger derefter eleven, om det ikke har taget lang tid at skrive. Eleven svarer nej. [Gymnasieklasse, 1.g., jysk stx-gymnasium]

” For at lære bestemte arbejdsformer kræves der megen didaktisk tænkning af læreren – ikke mindst i forhold til at tænke progression ind i læreprocessen.

Vi er i den sammenhæng overbeviste om, at historielærerne i de to skoleformer kan have meget ud af at samarbejde om netop læreprocesser som disse.

Det lille eksempel viser, hvor svært det kan være at få eleverne til at arbejde og tænke på hensigtsmæssige og metodiske måder. For at lære bestemte arbejdsformer kræves der megen didaktisk tænkning af læreren – ikke mindst i forhold til at tænke progression ind i læreprocessen. Vi er i den sammenhæng overbeviste om, at historielærerne i de to skoleformer kan have meget ud af at samarbejde om netop læreprocesser som disse. I det ovennævnte eksempel kan man sige, at både grundskolelærere og gymnasielærere er fælles om den udfordring at skulle arbejde med, at elever udvikler forskellige faglige færdigheder. Det fremgår af læreplanerne. Der er således grundlag for et konkret udviklingsarbejde og for samarbejde her.

Forskel på grundskolens og gymnasiets historiefag

En gymnasielærer mente, at den største forskel mellem historie i grundskolen og gymnasiet for eleverne var, at historie havde så stor betydning i gymnasiet, fx som A-niveaufag i stx. Eleverne gik således fra meget få timer i faget i grundskolen til fx 3 x 90 minutter på 14 dage. Og så var eleverne iflg. læreren ofte også lidt overraskede over arbejdet med kilder, fordi de ikke fra grundskolen havde været vant til faget som et metodisk arbejdsfag.

Som vi nævnte ovenfor, viste samtalerne med eleverne dog, at disse rent faktisk ofte havde en del faglig ballast i form af faglig viden og færdigheder med fra grundskolen. For det første fortalte vi, at mange elever svarede ja til, at de kunne bruge deres viden fra grundskolen i gymnasiet. De oplevede at vide noget. For det andet viste gruppesamtalerne med eleverne, at uanset om de havde stor konkret historiefaglig viden eller ej, så udviste mange potentiale for tænkning på et godt kognitivt niveau. Man kan således sige, at hvorvidt elever har eller ikke har den viden og de færdigheder i historiefaget, som forventes af lærerne i gymnasiet, så er det ikke nødvendigvis ensbetydende med, at de ikke har stort potentiale for at nå langt i faget. Det afhænger snarere af de fagdidaktiske overvejelser og tilrettelæggelser, som historielærerne benytter sig af.

Samtaler med historielærere i gymnasiet kom – i spørgsmålet om overgangsproblematikker i faget – ofte til at omhandle elevernes såkaldte ”manglende forudsætninger”. Fx manglende færdigheder i læse- og tekstforståelse. Det er ikke således, at de deltagende gymnasielærere ligefrem kritiserede grundskolelæreres arbejde med historiefaget, tværtimod udtrykte flere af dem anerkendelse over for grundskolelærernes arbejde. Historielærerne i gymnasiet var generelt opmærksomme på, at man skal se grundskolelærernes arbejde i lyset af de rammer faget og undervisningen har til rådighed.



Gymnasielærere kritiserede imidlertid ofte – og særligt ud fra egne erfaringer – at læremidler i historiefaget i dag kommer til at fremstå som pixibogs versioner af tidligere lærebøger, og at lærebogsforfattere ”for at få det hele med” ender med at gøre teksterne ganske meget sværere, hvad angår krav til elevernes forhåndsviden, fordi der ikke er plads til forklaringer undervejs i teksterne. En lærer omtalte dette som, at ”mellemsgregningerne mangler i teksterne”. Dette forhold stiller dermed nogle krav til både elever og lærere i gymnasiets historiefag, hvilket ikke mindst også har sammenhæng med de forudsætninger for tekst- og læseforståelse, som eleverne kommer med fra grundskolen.

” Læremidler i historiefaget i dag kommer til at fremstå som pixibogs versioner af tidligere lærebøger, og at lærebogsforfattere ”for at få det hele med” ender med at gøre teksterne ganske meget sværere, hvad angår krav til elevernes forhåndsviden, fordi der ikke er plads til forklaringer undervejs i teksterne.

Arbejdet i gymnasiet i historie er iflg. historielærere også gjort vanskeligere de seneste år, fordi:

”...faget i gymnasiet i dag dels har mistet timer i forhold til tidligere, dels har fået længere lektioner uden at lektie-læsningsmængden er gået op. Det vil sige, eleverne kommer ikke gennem samme mængde tekst som tidligere.” (Gymnasielærer, jysk gymnasium)

Historielærerne understregede, at målene i læreplanen *kan og skal* nås på mange forskellige måder og gennem brug af mange forskellige materialer. Vores oplevelse var i den sammenhæng, at ”materialer” typisk blev forstået som ”skriftlige tekster” primært – og ikke mindst, at faget i gymnasiet bl.a. af lærerne selv blev vurderet på mængderne af gennemgået tekst. I forlængelse heraf var traditionelle historielærebøger i gymnasiet mindre brugt, hvorimod grundskolens undervisning ofte var centret om en lærebog – enten trykt eller elektronisk. Begge steder benyttede man endvidere supplerende baggrundsmaterialer, aktuelle medieklip, billeder, synspunktslitteratur, film osv., men stadig står indtrykket af grundskolelærernes brug af flere digitale læremidler tilbage som en central forskel.

Læring og læringssyn i historiefaget

Generelt i forbindelse med interviewsamtalerne med historielærerne blev vi opmærksomme på, at forskellige historielærere kan have forskellige læringssyn og altså forskellige positioner angående, hvad der er vigtigt at lære i historie og gennem historie som fag. Lærernes læringssyn fremviste også forskellige forståelser af, hvordan læring overhovedet opstår og fremmes, og hvad det vil sige at lære. Vi mener grundlæggende, det handler om, at historielærerne forholder sig forskelligt til spørgsmålene om dels hvordan man lærer at lære historie, og hvad historie betyder for at lære at nytænke og producere viden, dels hvad historie betyder som baggrund for at handle [agere] i fællesskaber. Særligt sidstnævnte spørgsmål kom til udtryk blandt gymnasielærerne i faget.

Vi hørte gennem lærernes fortællinger om eksempler på konstruktivistiskeⁱⁱ læringssyn, på kumulative og biologisk/kognitive læringssyn. Særligt det kumulative læringssyn opleves ofte blandt lærere [Knudsen, 2014, kap. 9].ⁱⁱⁱ Tankegangen er her hos visse lærere, at man i historiefaget hele tiden bygger ny viden oven på den viden, man allerede har med sig fra tidligere. Det er også her "starte-forfra"-ideen eller problemstillingen for visse historielærere opstår. De opererer så at sige med tanken om, at der er noget, der må bygges op, førend man kan komme "videre" i faget. Læring forstås således også som en gradvis forøgelse af elevernes historiske videns-pulje. Vi vil ikke gå nærmere ind i en diskussion af dette læringssyn, men kun påpege i forhold til faglig eksamination, at når eksamensformerne i dag både i 9. klasse og gymnasiet bygger på såkaldt "ukendt materiale", så vil enhver form for videnspulje hos eleverne altid skulle bruges til at producere nogle [for eleven] nye historisk-tankemodeller. Der kan aldrig blive tale om, at det giver point ved eksamen blot at reproducere viden. Omvendt forholder det sig også sådan, at jo mere viden man har med sig, desto flere og større historiske tankebygninger kan man naturligvis bygge. Historisk viden er de historiske fortællingers og de historiske syntesers legoklodser. Der knytter sig dermed en række problemstillinger til netop læringssyn i historiefaget.

Som bekendt er læringsteorier et overordentligt stort og uoverskueligt område, men der er dog enighed om, at læringsteori omhandler, hvordan den aktivitet, som kaldes læring, kommer eller kan komme i stand hos den enkelte og i grupper. Læring forstås som en ændring i den lærendes tankeoperationer – og dermed kunnen, viden, dannelse og handlinger – og er konkret forbundet med en sag, et fagligt tema eller andet. Hvordan, denne sag skal læres og hvorfor og med hvilket forventet resultat, er igen afhængig af værdier, fagsyn, samfundssyn osv. I forhold til historie er elevens læring i faget tæt og ubrydeligt forbundet med historiedidaktiske positioner, da historiedidaktik på en vis måde kan ses som "faget i brug". Et meget grundlæggende problem ved al form for læring er dog, at jo mere man lærer desto mere øges samtidig kompleksiteten i det, som man har lært og i de reflekterende spørgsmål, man kan stille. Læring handler således også om at opbygge en indre kompleksitet, der magter at matche den ydre verdens kompleksitet og derigennem virke stabiliserende [Qvortrup 2004, s. 84].

Lærerne om deres læringssyn

Vi nævner ovenstående vedrørende læring i relation til vores iagttagelser af fagets praksis, fordi det her kom til udtryk i fx gymnasiet. Historielærerne var eksempelvis inde på spørgsmålet om, at det er et krav i historieundervisningen,

at eleverne skal kunne se en sag eller et emne fra flere sider, dvs. multiperspektiverende. Det er klart, at det betyder, at eleverne får flere billeder af den konkrete problemstilling i hovedet, og at der dermed sker en kompleksitetsforøgelse. Men samtidig er en sådan indsigt om tingenes sammenhæng det, der muliggør, at man som tænkende individ har mulighed for at agere rationelt og ikke mindst på et bredt oplyst grundlag. En ung gymnasielærer fortalte i den sammenhæng, at det for ham selv havde været en åbenbaring at få faget i gymnasiet:

"Det var bare en verden af faglighed, der åbnede sig. En stor oplevelse... Det er noget af det, jeg gerne vil videregive til mine elever. Altså, jeg vil gerne gøre historie meningsfuldt og levende. De [eleverne] behøver jo ikke blive professionelle historikere, men det er vigtigt for dem ikke at blive manipuleret af historiske argumenter af fx politikere i nutiden. Jo mere de ved om fortiden, desto bedre er de rustet til at forstå, hvis de bliver manipuleret". [Lærer, jysk gymnasium]

Det var i øvrigt et gennemgående aspekt ved historielærernes udtalelser, at deres egne erfaringer og begejstring med faget dannede afsæt for motivation og tilgang til arbejdet i faget. De fortalte stort set alle om ønsket om at bibringe eleverne den fascination af faget, som de selv nærede. Omtaler af dette var i øvrigt oftere forekommende end omtaler af konkrete læringssyn. Spørgsmålet om lærernes læringssyn sker primært på grundlag af vores analyser af lærernes udtalelser.

Intet facit i faget

Noget af det, som endvidere kan gøre historiefaget svært for elever i overgangen fra grundskole til gymnasium, er spørgsmålet om, hvad man skal lære/lære i faget. En historielærer nævnte, at for mange elever handler det at lære i historiefaget om at "få viden om fortiden", men fordi faget i gymnasiet også har et både større metodisk, formidlingsmæssigt og historiografisk fokus, oplever elever i nogle sammenhænge, at de ingenting lærer. De forstår i begyndelsen ikke, at det at lære at afkode tekster, at belyse konteksters betydning eller at diskutere fx historieskrivningens historie kan være det samme som at få faglig viden og kompetencer i historiefaget.

” For mange elever handler det at lære i historiefaget om at ”få viden om fortiden”, men fordi faget i gymnasiet også har et både større metodisk, formidlingsmæssigt og historiografisk fokus, oplever elever i nogle sammenhænge, at de ingenting lærer.

Det kan også, som nogle historielærere fortalte, give problemer for eleverne i begyndelsen af gymnasiet at forstå, at der ikke er noget facit i historie. Lidt karikeret bliver spørgsmålet fra eleverne: ”Hvad skal jeg nu skrive ned som noter her?”

Iflg. en gymnasielærer kommer en stor del af arbejdet således til at handle om at understrege igen og igen,

”...at man ikke søger et absolut svar, men netop arbejder med tolkninger. Og det kan godt give frustrationer. Hver eneste gang skal tingene diskuteres. Der er ingenting, der bare er ligetil og banalt.”

Nogle historielærere mente i forlængelse heraf, at når eller hvis elever oplever faget som ”flagrende”, så skyldes det også vægtningen eller rettere en manglende vægtning af fagets fortolkningsdimension. Eleverne er ikke altid klar over eller har ikke forstået, hvad en *fortolkning* vil sige. Iflg. en gymnasielærer handler dette måske om, at der i disse år er stor tendens til at presse alt i faget ned i kasser og skemaer, således at det kommer til at fremstå som ligetil, stringent og systematiseret. Dette synspunkt og denne problemstilling har vi også undervejs i undersøgelsen været opmærksomme på. Det har stået klart, at meget af historielærernes arbejde i både grundskole og gymnasium drejer sig om at systematisere og ridse fagets elementer op i tydelige dele – som en del af vejen til at hjælpe eleverne med at forstå fagligt indhold. Dog ser dette også ud til i nogen grad at bevirke – via skemaer og modeller osv. – at det helt særlige faglige element, dvs. at historiefaget er komplekst, at der ikke findes eet, men mange svar, fortolkninger osv., udvandes. Og det, som endvidere sammenblandes med denne problemstilling, er, at historieundervisningen udover sine konkrete faglige elementer om historisk viden, metode osv. også koncentrerer sig om at udvikle elevernes kognitive færdigheder, hvad angår det at analysere, diskutere osv. At have lært noget i historiefaget kan således også være at have lært at analysere og dermed at arbejde på bestemte måder i faget. Der er med andre ord mange elementer i spil, når det handler om at lære i historiefaget. Det er i den sammenhæng ikke således, at denne kompleksitet i faget ikke beskrives af grundskolelærerne, men vi så den tydeligst udtrykt i de udsagn, som gymnasielærerne kom med. Fagets

kompleksitet og abstraktion i forhold til mange forskellige aspekter var således tydeligst her.

Samtalerne med gymnasielærerne viste også, at deres fagsyn var afgørende for de arbejdsformer, de tog afsæt i i undervisningen. Det drejede sig ofte om lærernes ”fornemmelser” i den konkrete situation, når arbejdsformer blev valgt. En yngre lærer fortalte eksempelvis, at hun i høj grad var opmærksom på ”forskellige læringsrum”. Hun forsøgte derfor at variere sin undervisning gennem projektarbejde, gruppeøvelser og fremlæggelser. En anden ældre lærer udtrykte sit syn på arbejdsformer således:

Lærer: ”Jeg er af the old school. Jeg kører tavleundervisning, men også gruppearbejde. De har også elevoplæg, situationsspil, spontanspil og rollespil. Og de har lektier. Men jeg keder mig ved gruppearbejde. Jeg trives bedst med klassisk tavleundervisning, hvor jeg kan sætte de forskellige argumenter op over for hinanden. Der er bestemt nogle, der godt kan lide stilen.

De får ca. 6-7 sider lektier for, når det er grundbogsliggende stof. Er det en kilde får de lidt mindre for.”

Man kan sige, at de forskellige tilgange til arbejdsformer afspejler lærernes fornemmelser for ”hvad der virker” i praksis [på den korte bane], men også at sammenhængen mellem arbejdsformer og eksempelvis eksamensformen, hvor eleverne kommer op i ukendt stof, må være tydelig, således at det for eleverne er muligt at se, at det, som de *har lært* i timerne, også er anvendeligt i en eksamenssammenhæng. Det betyder ikke, at eksamen er eneste målsætning for fagets undervisning, men dog en ikke ubetydelig – særligt når man kigger på gymnasiet. Vi påpeger dette, fordi nogle gymnasielærere mente, at det daglige arbejde i undervisningen med særligt ”vidensopbygning” giver eleverne den nødvendige baggrund for selvstændigt at arbejde med materialerne til eksamen. Vi tolker deres tilgang til faget og arbejdsformer som en art ”det sker helt af sig selv”-forståelse, hvilket ikke nødvendigvis er tilfældet for eleverne.

Kendskab til hinandens verdener

I forhold til kendskab til grundskolen fortalte nogle gymnasielærere, at de ikke vidste ret meget om, hvad historiefaget gik ud på i grundskolen. En udtrykte det bl.a. således: ”Det er fuldstændigt forrykt, at vi ikke har samarbejde. Jeg ved ikke, hvad de [eleverne] har arbejdet med.” Andre historielærere mente, at der helt klart er behov for, at de to skoleformer ved noget om hinandens undervisning, men samtidig var det også fælles for lærerne at mene, at dette ville eller kunne

betyde en tidskrævende opgave. Samlet set kan man sige, at ingen af historielærerne gav udtryk for at opleve stort tidsmæssigt overskud til at skulle involvere sig i "den anden skoleforms" historieundervisning. Det er således på denne baggrund, at vi i udgivelsens indledende del har skrevet, at historielærerne ikke var særligt optaget af at komme i kontakt med hinanden og samarbejde om faget på tværs af skoleformerne. Dog kan vi konkludere på grundlag undersøgelsen, at både kildearbejde, niveau for gennemgang af temaer, antal og indhold i temaer osv. med fordel vil kunne koordineres i et samarbejde mellem de to lærergrupper. I et enkelt tilfælde havde et af gymnasierne erfaringer med dialog på tværs af skoleform, eftersom en gruppe lærere var involverede i et dialogprojekt med den lokale nabo-grundskole, som gymnasiet var aftagerskole for. Erfaringen herfra var iflg. gymnasielærerne entydig: Uden skoleledelserne som primus motor og opbakning var sandsynligheden for vellykket samarbejde ikke stor. Ikke desto mindre var lærerne dog positivt indstillet over for projektet.

” Samlet set kan man sige, at ingen af historielærerne gav udtryk for at opleve stort tidsmæssigt overskud til at skulle involvere sig i ”den anden skoleforms” historieundervisning.

Andre gymnasielærere undersøgte på egen hånd elevernes medbragte historiekompetencer i begyndelsen af gymnasiet. De benyttede sig af forskellige afdækningsmetoder som fx brug af Padlets og spørgeskemaundersøgelser. De samme historielærere satte sig også ind i forenklede Fælles Mål for på den måde at forsøge at afdække, hvad eleverne kunne forventes at have gennemgået, når de begyndte faget i gymnasiet. I den forstand kan man sige, at særligt gymnasielærerne udviste eksplicit interesse for grundskolens historiefag med henblik på at finde ud af, hvor gymnasiefagets undervisning kunne tage sit afsæt – så at sige – men studier af en læreplan fortæller ikke nødvendigvis, hvordan virkeligheden ser ud og dermed heller ikke, hvad eleverne kommer med af faglige forudsætninger fra grundskolens historiefag. Vi mener, at det personlige møde mellem historielærerne kan sige noget egentligt om dette. Det er vores indtryk, at historielærerne på dette punkt var af samme opfattelse, men at forskellige forhold også begrænsede mulighederne herfor.

” Vi mener, at det personlige møde mellem historielærerne kan sige noget egentligt om dette. Det er vores indtryk, at historielærerne på dette punkt var af samme opfattelse, men at forskellige forhold også begrænsede mulighederne herfor.

Der viste sig dog også at være en gruppe historielærere i gymnasiet, der var meget direkte i deres udtalelser om, at de ikke så den store idé med at samarbejde på tværs af skoleformerne. En lærer udtalte eksempelvis:

”Et eller andet samarbejde vil formentligt kunne være frugtbart, men... nej, jeg har andre steder, jeg hellere vil bruge min tid, når det handler om at gøre min undervisning bedre eller mere rettet mod de elever, vi har. Jeg tænker ikke, vi skal ud og samtale med folkeskolelærere, det må jeg ærligt indrømme.” [Lærer, jysk gymnasium]

I et sådant udsagn tolker vi ikke nødvendigvis manglende interesse for grundskolens historiefag. Snarere en historielærers prioritering af hvori vedkommendes arbejde og fokus bør lægges. Og læreren i ovenstående citat har tydeligvis en klar holdning hertil. Vedkommende udgør en del af en gruppe historielærere i gymnasiet, som vi beskriver som mere orienteret mod det historiefaglige og fagets akademiske ophav, end den didaktiske opgave med en konkret målgruppe og dennes forudsætninger for at komme til at arbejde med faget. Vi har allerede nævnt, at der i praksis var store forskelle mellem historielærernes tilgang til og opfattelse af faget, men særligt blandt gymnasielærerne sås en mere akademisk og faget-før-eleven tilgang, som ikke på samme måde var udtalt blandt grundskolelærerne. Vi forklarer bl.a. dette med lærernes uddannelsesmæssige baggrund.

Et sted, hvor dette eksempelvis viste sig, var i spørgsmålet om elevernes forudsætninger fra grundskolen stillet over for faget i gymnasiet. En gymnasielærer udtalte i den forbindelse:

”De [eleverne] lærer i grundskolen, at de bare skal række fingeren op og sige noget, men her er det ikke nok. Her gælder det om, at de siger noget kvalificeret. De skal nok lære det. Vi har tid nok. Men det havde nu været dejligt, hvis vi vidste, hvad de havde lært tidligere... man kan ikke engang være sikker på, at de kender til kanonpunkterne.” [Lærer, jysk gymnasium]

Af lærercitatet fremgår det, at undervisningen i historie i gymnasiet har forventninger til elevernes forudsætninger – forventninger som ikke nødvendigvis indfris – herunder, at gymnasieundervisningen som følge deraf kommer til at handle om at ”rette op på” elevernes manglende forudsætninger og vænne dem til de rammer, som gælder for gymnasiefaget. Indtrykket for os som undersøgere har derfor været i nogle sammenhænge, at selvom ”faget” (dvs. basisfaget, det akademiske historiefag) også udgør et fundament for undervisningen i grundskolens historiefag, så sætter det endnu mere dagsordenen for undervisningen og tilgangen til eleverne som målgruppe i gymnasiet.

De af gymnasielærerne, som gav udtryk for at have sat sig ind i forenklede Fælles Mål for historie i grundskolen, påpegede i øvrigt, at læreplanen med sine kompetenceområder og mange færdigheds- og vidensmålsformuleringer i grundskolefaget har et meget højt – og en lærer sagde ”for højt” – ambitionsniveau. Vi pointerer derfor, at i forhold til progression angående det konkrete, kognition og metakognition samt i forhold til kildekritik og andre faglige elementer er der behov for at udvikle deciderede didaktikker, der kan tage højde for de progressionstanker, der både er knyttet til historiefagligheden, men som også kan tage hensyn til elevernes modenhed og udvikling, således at historieundervisningen ikke kommer til at handle om *enten* faget *eller* eleven – men om både-og.

” I forhold til kildekritik og andre faglige elementer er der behov for at udvikle deciderede didaktikker, der kan tage højde for de progressionstanker, der både er knyttet til historiefagligheden, men som også kan tage hensyn til elevernes modenhed og udvikling, således at historieundervisningen ikke kommer til at handle om *enten* faget *eller* eleven – men om både-og.

Sammenfattende om lærernes syn

Vores samtaler med både grundskolelærere og gymnasie-lærere overbeviste os om, at der er rigtig mange ildsjæle i begge skoleformer. De brænder for historiefaget, didaktik og metoderne, men er også ildsjæle, der oprigtigt er optagede af at arbejde for, at eleverne bliver interesseret i og glade for historie og derfor som følge deraf vil interessere sig for historie også efter skolen.

Samtalerne med historielærerne viste også, at der kan være en del ydre forhold, der kan ødelægge det gode historiebøjede for lærerne. Det kan være timetal, skema, økonomi, vikardækning og andet, men mange historielærere tror på, at hvis fagets udøvere i de forskellige skoleformer ser samme vej i arbejdet med fagets indhold, begreber og metoder, så er der samlet set tale om en god måde at hjælpe unge mennesker med at få historieinteresse og dermed mulighed for at bruge faget og de kompetencer, det giver dem i måder at anskue deres videre vej ud i livet – som samfundsborgere, i uddannelse- og erhvervsvalg osv. En del historielærere giver derfor udtryk for ønsker om at samarbejde med den anden skoleform, men er også forbeholdne og opmærksomme på vanskelighederne herved. Historie i gymnasiet er i den sammenhæng ret akademisk tonet. Vi påpeger, at der godt kan være andre måder at lære på i faget – ikke mindst så vi potentiale for brug af mere transformativt og skabende arbejde i det gymnasiale historiefag, når vi sammenlignede med grundskolefaget.

I disse visuelle tider er det oplagt at gentænke historieundervisning i begge skoleformer i forhold til det auditive og visuelle. Altså i forhold til billeder, lyde, musik, film, drama osv. således at forestillingerne om de skriftlige teksters position i faget og funktion i udviklingen af elevernes kognitive tænkning udfordres, nuanceres og suppleres. Det er i den sammenhæng ikke kun skriftlige tekster, der er en vej til kognitiv tænkning.

Man kan tillige gøre mere ud af at opleve ”historien på historiske steder”. Det fremhæves ofte blandt historielærere og elever hvilke positive effekter, der opleves af at tage undervisningen ud af fagets vante fysiske rammer på skolen. Dog ville sådanne alternative former for undervisning i så fald skulle have samme valør som de mere bogligt-tekst-orienterede og teoretiske former fx ved eksamen, og det er i dag ikke tilfældet. Der ligger med andre ord også en problemstilling her, der bør håndteres.

En gymnasielærer fortalte i den forbindelse, at når hun ikke arbejdede så meget med de mere oplevelsesorienterede, transformativt og erfaringsbaserede dele af historiefaget i undervisningen, skyldtes det bl.a. problemer med at bedømme præstationerne inden for de områder til eksamen. Eleverne risikerede dermed at ende med at få dårlige karakterer. Denne problemstilling kender man også fra arbejdet med de bløde faglige områder i historie fx kulturhistorie og socialhistorie, hvilket bevirker, at områderne ofte undgås på trods af, at der er tale om emner, som mange elever bliver tændt på. Igen kan vi således påpege et område, som lægger op til flere didaktiske undersøgelser.



Nogle grundskolelærere, vi mødte, var endvidere fortalere for at gøre mere ud af elevernes selvstændige arbejde, og vi overværede da også 9. klasseelever, der præsenterede ret avancerede arbejdsresultater. Spørgsmålet er i den sammenhæng, om man forstår helt det samme ved fx projektarbejde i de to skoleformer. Skriftlige arbejder forekommer ikke i nævneværdig udstrækning i grundskolens historiefag, og i gymnasiet er der på nuværende tidspunkt kun skriftlighed i faget i forbindelse med de større skriftlige og flerfaglige opgaver. Ikke desto mindre kan man tale for, at der på dette punkt også ligger en række samarbejdsmuligheder for lærere, hvad angår det at skabe progression i faget fra den ene skoleform til den anden, bl.a. fordi skriftlighed ofte følger med som en implicit del af elevers projektarbejde, og i øvrigt at skriftlighed og skrivning har betydning for elevernes kognitive og metakognitive udvikling i fag [Krogh m.fl. 2015]. Vi ser således samlet set en række oplagte samarbejdsområder i faget for historielærerne.

B II Delfaglige temaer set i lyset af historiedidaktiske refleksioner

Vores analytiske blik på praksis og udgivelsens tilgang hertil har indtil videre omhandlet at få elevernes og historielærernes umiddelbare opfattelser af historiefagets praksisforhold til at træde tydeligt frem. I dette afsnit og fremadrettet skifter vores tilgang derimod karakter, eftersom vi bestræber os på i højere grad at kombinere et *udefra perspektiv* – altså *forskerblikket med lærernes indefra perspektiv*. Udgivelsen tager således en gradvis mere eksplicit teoretisk baseret analytisk tilgang, end der indtil videre har været tale om.

Det empiriske udgangspunkt i dette afsnit er primært undervisningsobservationer og igen interviews med historielærerne. Vi henter i den sammenhæng hjælp til at forstå både vore observationer og analyseresultater fra mere overordnede og teoribaserede forklaringsmodeller. Der er tale om såvel historiefaglige teorier, historiedidaktiske teorier som læringsteorier. De to skoleformer kompareres for så vidt, at systematikken i afsnittet er tematisk og ikke skoleafhængigt. Hvor afsnit B I var præget af en induktiv tilgang, er dette afsnit i højere grad både induktivt, deduktivt og abduktivt.^{IV}

Med dette som udgangspunkt og ud fra de observationer, vi har lavet i både undervisningen såvel som i det, vi hørte fra eleverne, er historie tilsyneladende ikke noget svært

skolefag, da det for flere af eleverne og nok også for mange mennesker i almindelighed kun drejer sig om at genfortælle, hvad man har læst og kan huske om verdens eller Danmarks historie ud fra en lærebog og/eller digitalt læremiddel. Som vi dog også har set i det foregående, er dette langt fra sandheden om historiefagets faglige indhold. I praksis medfører det således, at diskussioner om historiefagets indhold, didaktik, læringsmål, kompetencer, arbejdsformer osv. ofte må begynde med, at både historikere og historiedidaktikere må forklare eventuelle samtalepartnere, hvad historie er som videnskabsfag og som skolefag, herunder at der er forskelle på de to. Men som vi også var inde på i det forrige, er der heller ikke blandt historielærere og historikere en fælles forståelse af historiefagets mål og midler. Vi indleder således med at påpege, at der generelt omkring historiefaget eksisterer mange antagelser, holdninger og forestillinger om, hvad faget egentlig drejer sig om og hvilke funktioner for større sammenhænge, det har eller kan have. Heri ligger således i sig selv en central problemstilling – ikke mindst for historiedidaktisk forskning at forholde sig til.

” Der generelt omkring historiefaget eksisterer mange antagelser, holdninger og forestillinger om, hvad faget egentlig drejer sig om og hvilke funktioner for større sammenhænge, det har eller kan have.

Bliver vi ved historielærerne i de to skoleformer, vil vi hævde, at de allerfleste lærere kan blive enige om følgende, og man fristes til at sige, *idealforestillinger* om historiefaget:

1. Det er en præmis for historieundervisning på alle niveauer, at *alle mennesker bærer historiefortællinger med sig*, og at alle, både enkeltindivider og fællesskaber, skaber legitimitet, mening og handling ud fra deres medbragte fortidsfortolkninger. Det er imidlertid ikke altid sådan, at menneskers historiebagage er bevidst tilstede hos personer og i fællesskaber. *Undervisning i historie arbejder på at gøre det ubevidste bevidst hos eleverne.*
2. Den anden præmis er, at vi alle *hele tiden er med til at skabe historie gennem vore fortællinger, vore handlinger og vor kommunikative omgang med andre mennesker.* En kvalificeret forståelse af, hvordan historie opstår og udvikles, er et område, som historieundervisningens metodiske arbejde med forskellige historiske spor, materialer og medier kan udvikle.
3. *Historisk refleksion* er en tankemæssig historietilgang, der bl.a. fremmer kompetencer i at se en sag fra flere sider og dermed fremmer evnen til at gennemskue, hvorledes forskellige former for viden om fortiden er opstået. *Det kan også kaldes perspektivering eller perspektivforflytning og har tæt tilknytning til forståelsen for fx kildearbejde.*
4. En historisk fagligt kvalificeret dialog er afgørende for at fremme den refleksion, der er nødvendig for at forhindre, at man bliver manipuleret af andres eller egne ubearbejdede historieopfattelser. *En kvalificeret dialog bygger på historisk viden og rationel historisk metode, men også på erfaringer og fantasi.*
5. En kvalificeret og fagligt disciplineret historisk forståelse har vist sig at være en god *demokratiforsikring* og er dermed forudsætning for, at eleverne kan blive myndige og ansvarlige samfundsborgere. *Historiefaget har et stort ansvar for at opdrage til demokratisk medborgerskab. Historie er både almindennende og dannende.*

” Historisk refleksion er en tankemæssig historietilgang, der bl.a. fremmer kompetencer i at se en sag fra flere sider og dermed fremmer evnen til at gennemskue, hvorledes forskellige former for viden om fortiden er opstået.

I det følgende vil vi se lidt nærmere på, hvordan de ovennævnte fem punkter kan fremmes i undervisningen både i grundskolen og gymnasiet. Vi ser på følgende emner:

- Rum, rammer og relationer
- Fagets genstandsområde
- Mikro- og makrohistorie
- Lærerkfunktionen
- Læringsresultater
- Arbejdsmodeller og transformation
- Progression

Rum, rammer og relationer

Historielærere og elever beklagede sig i grundskolen over de spredte og få undervisningstimer, som historiefaget tildes. Vi mener, det er problematisk, at faget udover at have få undervisningstimer ofte kendetegnes ved manglende kontinuitet, fordi der må afgives timer til andre fag

eller aktiviteter i elevernes skemaer. Det er svært at skabe sammenhængende undervisning, herunder arbejde med elevers faglige progression, når der ikke er kontinuitet i selve timernes placering på skemaet. Dette angår for så vidt forhold i begge skoleformer. Elevers kombinationsevne bliver endvidere ringere, når de lærte videns-brikker ligger for langt væk i tid. At historiefaget ofte afgiver timer eller flyttes til fordel for andre fag eller aktiviteter, signalerer tillige over for eleverne, at de også kan (tillade sig at) opfatte faget i skolen som "mindre seriøst end andre fag". Vi ser derfor her en grundlæggende problemstilling for historiefaget.

Det multifunktionelle klasserum

Ser vi dernæst på det, som konkret foregår i undervisningen, udgør elevernes opfattelser af selve klasserummet som rum for læreprocesser – herunder hvilke muligheder og begrænsninger dette rum har både *reelt* og *i elevernes øjne* for, hvad det vil sige at blive anerkendt og være dygtig i historiefaget – også en problemstilling. Spørgsmålet er i mange tilfælde, om der først og fremmest er tale om et præstationsrum eller tillige også kan tales om et træningsrum?

Vi påpeger dette, fordi en gymnasielærer oplevede, at klasserummet for mange elever ofte tog form som præstationsrum mere end et rum for error-trial-processer. Læreren fortalte, at gymnasiet var oppe mod en svær kultur på dette punkt, fordi elever kom med en opfattelse af, at de var genstand for bedømmelse fra det øjeblik, de trådte ind ad døren om morgenen, til de forlod skolen om eftermiddagen. Og bedømmelsen drejede sig primært om de såkaldte "gode præstationer", som eleverne hen ad vejen forsøgte at finde ud af, hvad var. Hermed oplevede læreren også, at eleverne ofte endte med at gøre det svært for dem selv i selve undervisningen, fordi de ikke *turde* fejle eller fremlægge problemer med at forstå – af frygt for at få en dårlig bedømmelse.

Vi finder lærerens udtalelse interessant, men undrer os samtidig over, hvor eleverne har fået den nævnte opfattelse fra. Ingen af de observationer, vi havde, sandsynliggjorde, at det forholdt sig sådan. Tværtimod var det vores indtryk, at der overalt i vore observationer var fin kemi mellem historielærere og elever. Omvendt ved vi fra andre undersøgelser, at der faktisk er elever, der oplever klasserumsundervisning således, som ovennævnte lærer beskriver. Dette gælder ikke mindst såkaldt gymnasiefremmede elever, dvs. elever fra hjem uden/med begrænset tradition for at tage en studentereksamen [Ulriksen m.fl. 2009].

Problemstillingen er tæt knyttet til tanker om lærerrollen i klasserumsundervisning og tanker om at skabe rum

for læring og læreprocesser. Klasserummet skal primært facilitere læring, som elever ikke kan opnå eller udvikle i andre rum. Altså må eleverne lære at forstå, hvor forskellig klasserumsundervisning kan være, og hvor store forskelle der er i sværhedsgraden, når man fx som elev "bare skriver noter af fra tavlen" contra deltager i faglige diskussioner i klasserummet. Sidstnævnte er en grundlæggende del af klasserumsundervisningen i gymnasiet. Vi observerede og ved også fra andre undersøgelser, at klasserumsundervisning ikke kun er én ting, men mange former for fællesarbejde [Dysthe, 1995/2005]. Det vender vi tilbage til nedenfor under emnet stilladsering.

Fagets genstandsområde

I første omgang opholder vi os et øjeblik ved spørgsmålet om fagets genstandsområde. Historielærere ved i den sammenhæng, at skolefaget ikke bare handler om fortid, men også om hvordan viden om fortid omsættes og anvendes i diverse kontekster. En gruppe gymnasielærere karakteriserede eksempelvis historiefagets faglige identitet således:

Lærer: "Det der "dobbeltblik" hvormed vi ser på, hvordan nogen ser på noget, det synes jeg ikke, at vi i samme grad ser i danskfaget eksempelvis. I danskfaget har du den enkelte tekst. I historie har du et niveau mere, hvor du [ganske vist] har noget, du skal forholde dig til, men så skal du også forholde dig til det, som han forholder sig til, så du har to bolde i luften. Det element har man ikke i samme grad i andre humanistiske fag." [Gymnasielærer, jysk, stx]

” Det bliver dermed også vigtigt at undervise eleverne i, hvordan de forskellige måder at læse tekst på fungerer i historiefaget.

Når dette "dobbelte blik" fremhæves som et af fagets centrale genstandsområder, signalerer lærerne, at læseren er den afgørende, hvad angår tolkning og forståelse af tekster og problemstillinger i faget. Det bliver dermed også vigtigt at undervise eleverne i, hvordan de forskellige måder at læse tekst på fungerer i historiefaget. Det er, som læreren siger det, en anden form eller tilgang til læsning end i fx danskfaget. Der er således opmærksomhed om – blandt lærere – at faget handler om mere end bare at sætte sig ind i, hvad andre har skrevet/sagt om det fortidige. Den, som læser, har også en rolle angående det at forholde sig hertil ved dels at



betragte det læste i lyset af specifikke kontekster, og dels også – hvis vi skal supplere lærercitatet ovenstående – at overveje, hvordan han/hun som læser selv har betydning for opfattelsen af det læste.

I den sammenhæng nævnte vi ovenfor, at elever ofte *siger*, de ikke husker ret meget af deres historieundervisning fra grundskolen, når de begynder i gymnasiet, men når de i gymnasiet møder emner, som de har haft om i grundskolen, så kan de alligevel godt huske noget. Eleverne giver tillige flere steder udtryk for, at har de haft et tema i grundskolen, så kan de langt bedre forstå emnet, når de får det igen i gymnasiet. Vi ved fra læringsteorier, at det at møde det samme emne igen men på en ny måde fremmer læring. Det er det, vi også tidligere var inde på som læringsloops. Som konsekvens af den tanke, er det altså at foretrække, at eleverne møder emner, som de har haft i grundskolen igen i gymnasiet. Ikke kun pga. det særskilte læringspotentiale men også set i lyset af, at eleverne som følge af denne proces får og ofte også bliver opmærksomme på, hvad de faktisk ved noget om i faget. Dermed får de også opmærksomhed om, hvad der giver dem grundlag for at kunne forholde sig til fagligt indhold i faget, jf. ovenstående beskrivelse om det dobbelte blik i faget.

” Vi observerede endvidere, og som det også blev nævnt tidligere, at elever i historietimer ofte skal lære noget på mange fronter samtidig.

Vi observerede endvidere, og som det også blev nævnt tidligere, at elever i historietimer ofte skal lære noget på mange fronter samtidig. Der stilles dels krav til deres konkrete vidensniveau, dels deres reflekterende og/eller kognitive tækningsniveau, men også ofte deres metakognitive tænkning. Samtidig skal elever typisk også lære at skrive, at læse, at kommunikere og bruge diverse analysemodeller og meget mere – oveni bevægelserne mellem det konkrete, kognitive og metakognitive. Ganske vist foregår dette på forskellige niveauer i grundskolen og gymnasiet, men begge steder er der hele tiden flere temaer, læringsmål og kognitive niveauer på spil i den enkelte historietime. Eleverne skal således på alle niveauer i historiefaget lære at forstå, at historie er andet og mere end begivenhedsrækker og tidstavler. Vi problematiserer dog, at disse mange forskellige niveauer, som undervisningen igangsættes på, og som typisk vikles ind i hinanden, ikke også tydeligere ekspliciteres for eleverne, således at de – som agerende og lærende i faget – ved, på hvilke planer undervisningen opererer, samt hvad det er,

man via faget forsøger at lære dem. Vi kan dog også konkludere, at der er tale om en vanskelig didaktisk opgave her. Som det levende samvær en historietime er (og bør være) i skolen, kan det være svært hele tiden at adskille og tydeliggøre de forskellige læringsmål, -niveauer og ikke mindst progressionen i disse i en lektion. Det fremgik meget klart i flere af vores observationsituationer.

Den lille og den store historie

En anden stor og vigtig skelnen omhandler den såkaldt lille over for den store historie. Altså mellem historie, der sætter luppen på almindelige menneskers liv og så samfundenes, institutionernes og staternes historie.^v Selvom historiefaget indeholder mange læringsmål og niveauer og kan beskrives som et konglomerat af et stort antal af ”discipliner”^{vi} (eller fagelementer), så vælger man – både i grundskolen og i gymnasiet – ofte i historie at fokusere på den store historie forstået som verdenshistorie eller Danmarkshistorie med krige, storpolitik og store personlighedens bedrifter gennem tiden. Forklaringen ligger måske deri, at ”den store histories begivenheder” traditionelt er blevet anset som det skelet, som faget skal/kan levere bl.a. i fagsamspil og i fagets overordnede formål som identitetsskaber og bærer af forestillingen om nationens fælles fortælling. Skønt socialhistorie og kulturhistorie også indgår i alle historielæreplanerne, så så vi i praksis, at det var den politiske og økonomiske historie, der dominerede undervisningen i grundskolens ældste klasser og i gymnasiet. Vi tror bl.a. dette hænger sammen med, at nogle historielærere ikke mindst i gymnasiet er bedre kendt med de historiske metoder, som man anvender over for politisk og økonomisk historie end fx over for kulturhistoriske emner.

” Selvom historiefaget indeholder mange læringsmål og niveauer og kan beskrives som et konglomerat af et stort antal af ”discipliner” (eller fagelementer), så vælger man – både i grundskolen og i gymnasiet – ofte i historie at fokusere på den store historie forstået som verdenshistorie eller Danmarkshistorie med krige, storpolitik og store personlighedens bedrifter gennem tiden.

Vi har den position, at man ikke bør overse sammenhænge mellem ”den lille og store historie”. De små historier kan udmærket være vejen ind til en grundlæggende forståelse af

nogle mere overordnede og store historiske fortællinger. Vi så også et par steder, at den lille personlige historie blev anvendt og brugt direkte i undervisningen eller blev tænkt ind som en didaktisk metode og som progression. Eksisterende didaktiske tanker blandt historielærere om, hvordan dette kan gøres, kan dog sagtens komme frem i lyset.

Forskningsmæssigt omtales spørgsmålet om den store histories fylde i skolers historieundervisning ofte som et problem, der bliver særligt tydeligt i en (post)moderne orienteret vestlig tilgang til faget. Problemet handler bl.a. om, at den store historie har karakter af at skulle sikre en fast/bestemt kollektiv erindring om bestemte fælles forhold hos skoleelever – i et fag der samtidig er bundet op på konstant omskiftelige og individorienterede forhold og forestillinger om viden. Kanonisering eller fastlæggelse af ”fast viden i faget” bliver således at gå imod noget, som er tendensen i den tid, historiefaget befinder sig (Seixas, 2000, 2007). Det bliver i den optik noget nær umuligt at etablere en idé om, ”hvad den store historie er”, eftersom der kan være mange bud på den. Omvendt er den store historie som bærer af faget også afgørende – for hvad skal elevernes små personlige historier ellers relatere sig til? Vi påpeger således her et kerneproblem for historiefaget i skolen anno 2017.

Det var ikke desto mindre tydeligt i observationssituationer, at relationer mellem ”den lille og store historie” har betydning for eleverne. På et gymnasium havde faget Samtidshistorie som et af seks emner arbejdet med integration. Da der var flere elever i klassen med anden etnisk baggrund end dansk, var det oplagt at udnytte disse elevers indvandrerhistorier og dermed sætte den personlige og lille historie i forbindelse med den store. Elevernes åbenlyse interesse i emnet vidnede om, at der her var en tilgang, som gjorde faget vedkommende og relevant for eleverne. Ikke alene fordi indvandrerhistorierne konkret var til stede og personificeret ved kammerater i klassen, men også som følge af, at der var tale om et tema, som var del af elevernes hverdag uden for skolen, i det offentlige rum og i den offentlige diskurs.

Vi nævnte ovenfor, at den lille historie ikke altid har været anset for at være så ”fjn” som ”rigtig” statshistorie og samfundshistorie fx i gymnasiet. Der ses inden for de sidste årtier en modbevægelse for at ændre denne nedvurdering af ”den lille historie”. Fx har Michel Foucaults fokus på oversete grupperes historier og Emmanuel Le Roy Laduries fortælling om middelalderlandsbyen Montailou og dens indbyggere været medvirkende til, at mikrohistorie som faglig indgangsvinkel er kommet i et bedre lys (Harbsmeier, 1999). Dette er ikke mindst sket, fordi det i de såkaldte mikrohistorier er muligt at identificere sig med rigtige menneskers

levede liv. Det er ikke bare lande, stater, nationer og store personligheder, der er aktører, men derimod ”almindelige” hverdagsmennesker.

Forskellen mellem elevernes personlige og små historier over for samfundenes ”store” historie er ikke fagligt set absolut. Alle personlige historier er på en eller anden vis forbundet med samfundshistorier og kan derfor også bearbejdes historisk metodisk og reflektivt. Den erkendelse er det ganske afgørende for elever at få. For den betyder i sidste ende, at eleverne får mulighed for at indse, at alle i et samfund medvirker til at skabe historie, ligesom alle også er skabt af forskellige historiske fortællinger. Og heri ligger også en udfordring for historie som skolefag, som historielærere i fællesskab på tværs af skoleformer kan tage op, eftersom elevernes tilgang til ”den store historie” typisk er, at der findes en absolut og stor fortælling om hvordan fortid var (se fx Knudsen/Poulsen, 2016).

” Alle personlige historier er på en eller anden vis forbundet med samfundshistorier og kan derfor også bearbejdes historisk metodisk og reflektivt. Den erkendelse er det ganske afgørende for elever at få.

Vi påpeger vedrørende elevers arbejde med relationer mellem fortidsfortællinger (de individuelle såvel som de fælles) i faget, at personlige historieoplevelser gennem historieundervisningens metodiske regler for dialog og argumentation kan forbindes med ”en større historie” og anden historisk viden. Det drejer sig her om at udnytte det induktive princip i kombination med det deduktive princip. Det vil kort sagt sige at forbinde elevernes medbragte erfaringer med rationel argumentation.

” Personlige historieoplevelser gennem historieundervisningens metodiske regler for dialog og argumentation kan forbindes med ”en større historie” og anden historisk viden.

Den helt store gevinst ved at knytte historiefaget til ”de små personlige historier” er, at der her er tale om at tilbyde en didaktisk tilgang, som næsten af sig selv kan levere en slags historiefaglig progression, der ikke er knyttet til historiske begivenheder, men til det vi tidligere omtalte som komplek-



sitetsforøgelse. Man ser først noget i menneskeperspektiv i en begrænset del af fortiden for derefter at bevæge sig opad til helikopterperspektivet, hvor man kan se de store sammenhænge og mønstre i begivenheder globalt og/eller på et overordnet plan. Tankegange om sådanne sammenhænge er således et oplagt emne for diskussioner om progression og sammenhæng mellem de to skoleformer. De personlige historier kan forbindes med traditionelle historietilgange som politisk, kulturel, social og mentalitetshistorie. Materialeformerne kan være visuelle og verbale medieklip, synspunktslitteratur, konkret og verbalt erindringsmateriale, minder, mindsteder og lignende. Endvidere er det kronologiske skelet en nødvendig og vigtig referenceramme.

Udfordringen i praksis er dog, at det er meget forskelligt om og hvor meget, historielærerne kender til deres elevers "små historier". Anden forskning har imidlertid vist, hvor afgørende det er netop for elevers motivation og lærelyst, at lærerne er nærværende og har kendskab til dem som personer. Spørgsmålet er, om dette er nemmere at forholde sig til for grundskolelærere end for gymnasielærere. De første har trods alt en større pædagogisk forpligtelse over for eleverne. Forskning om gymnasiefremmede unge har dog tydeligt vist, at kendskab til eleverne er den vigtigste enkeltfaktor, hvis eleverne skal føle sig godt til rette og være modtagelige for undervisning [Ulriksen m.fl., 2009]. Der er således grund til at mene, at dette også gør sig gældende for eleverne i almindelighed.

Som vi ser det, er det af afgørende vigtighed for, at historieundervisningen får betydning for eleverne, at man eksplicit og som en bevidst del af sin didaktiske tilgang til skolefaget knytter store samfundsbevægenheder sammen med de enkelte menneskers historier. Her savnes dog generelt forskningsundersøgelser af didaktiske tanker, der har blik for dette.

Lærerfunktioner – fra skulptør til konsulent

Også spørgsmålet om lærerroller og -funktioner kan tematiseres på grundlag af de observationer, vi gjorde. I den sammenhæng overvejer vi, hvor henholdsvis nærværende og/eller fjern en lærer i historieundervisningen skal eller kan være, samt hvilke betydninger dette dernæst har. Vi begynder med et par empiriske cases fra vores observationsnotater i undervisningssituationer, der kan vise noget om den sag:

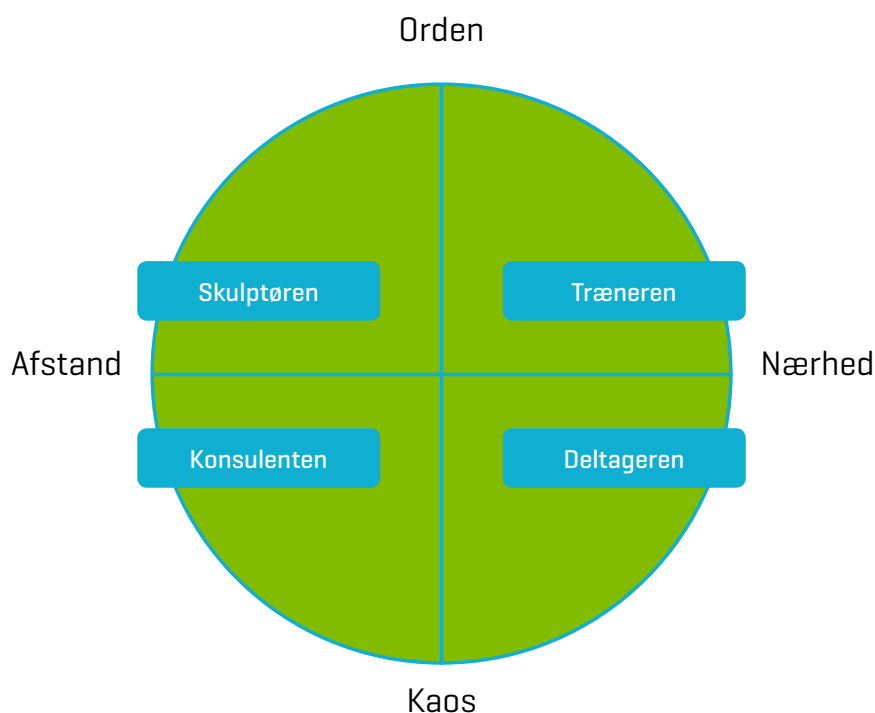
[Eleverne sidder i grupper på gangareal og arbejder med kildetekst, en lovtæst.]

"Pige 1 læser højt fra kildeteksten. Hver gang hun når til et svært ord, afbryder hun sin højtlesning. "Ledsaget kendelse...hvad er det?" Ingen af de andre svarer. Hun læser videre, til hun kommer til ordet inddragelse: "... ind-argelse, ind-angles..." [Hun har problemer med at læse og udtale ordet.] "Skal vi skrive stikord til det, vi læser?" spørger pige 2, der noterer. Det bliver de enige om, at de skal. "Skal vi også skrive rettigheder ned?" spørger en anden. De taler så lidt om, hvad de egentlig skal skrive og diskuterer derefter, hvad det egentlig er, de læser. En paragraf i teksten handler om domsafsigelse. En af eleverne spørger, hvor lang tid der mon går i dag, før man får besked om en dom i en retssag. Pige 1 læser videre. Hun kommer til ordet "særegent". Hun læser det et par gange på forskellige måder. Pige 1: "Hvad fanden betyder det?" Pige 2, der noterer, svarer. Kort efter studser de igen over en formulering: Pige 1 læser: "'Man må ikke frasige sig en bolig med mindre...' Det giver jo ingen mening" slutter hun. Pige 3: "Hvorfor står nogle af ordene med store bogstaver?" Pige 1: "Betyder det så, at man ikke må lave sort arbejde?" [...]

Som det ses, stiller eleverne mange spørgsmål, mens de læser og hakker sig gennem teksten. Spørgsmål de dels stiller til hinanden, for at finde ud af om nogen kender svaret, dels stiller "ud i luften" undervejs i deres læsning og som viser, hvilke forståelsesproblemer teksten giver dem. Samlet set er det som observatør ikke svært at se, at elevernes forudsætninger for selv at besvare alle de tvivlsspørgsmål, de stiller, er små. Samtidig ved eleverne, at de er underlagt et vist tidspres, dvs. de læser sig hurtigt gennem teksten og opholder sig kun kortvarigt ved de ord og formuleringer, der volder dem vanskeligheder, inden de forsætter. Det er så at sige ikke en implicit del af elevernes tilgang til arbejdet at forsøge at finde ud af, hvordan de finder svar på de spørgsmål, de stiller. På den måde skrider arbejdet frem uden eleverne – som det ser ud – bliver ret meget klogere.

Nedenstående observationseksempel forsætter i samme spor men viser også, hvordan eleverne i nogle tilfælde faktisk forsøger at finde svar, afklare spørgsmål og etablere veje gennem "et besværligt kildearbejde". Situationen stammer fra samme gruppearbejdssituation som i ovenstående eksempel:

Becks model



[...]

"Pige 2 læser højt for de andre: "Boligen er ukrænkelig, husundersøgelse, beslaglæggelse og undersøgelse af breve og andre papirer må, hvor der ikke er nogen lov..." Hun går i stå. Forsøger så at læse den næste svære sætning: "...hæ..hælmer en sær..reven...nej..særegen undtagelse...alene ske ved en retskendelse"...Er det ikke bare sån'.at de ikke må åbne folks post?", spørger hun, efter at have overvejet det læste lidt. Drengen i gruppen griner lidt: "Hvad fanden betyder det?" Pige 2 forsøger: "Det betyder, at de må ik' gå hjem og rode i alle dine papirer med mindre de har en...åh hvad hedder det nu...". Drengen udbryder straks "nåh ja" og de bliver enige om, at de nu ved, hvad der står. Pige 2 læser videre: "Ejendomsretten er ukrænkelig. Ingen kan tilpligtes at afstå sin ejendom uden hvor almenvældet kræver det, det kan kun ske ifølge lov og må...erstatning". Der bliver stille et øjeblik, eleverne kigger i teksten. Pige 3 griner så lidt: "Er det ik' bare, at folk ikke må tage andre folks ting?", spørger hun, og de andre vedtager, at det nok er betydningen. Pige 3 opdager så tekstens længde: "What... vi har den længste [tekst]" Drengen sukker højlydt. Pige 2 beder om hjælp med en formulering. Pige 3 mener bare, hun skal skrive, at "boligen er urørlig med mindre nogen kommer og tager den." [1.g.-elever, jysk stx]

Eksemplerne viser i begge tilfælde, at eleverne har problemer med dels at læse teksten og dels at forstå svære ord. Men eksemplerne viser også, hvorledes det at læse handler om at udlede eller finde ud af, hvor meget af det læste, der er "vigtigt" for opgavebesvarelsen. Der er således problemer

vedrørende både mening, ord og kontekst for eleverne at forholde sig til.

I de fremhævede observationssituationer er teksterne svære for eleverne. Eleverne mangler så at sige noget lærerhjælp og støtte, men typisk har en historielærer i forbindelse med elevens gruppearbejder flere grupper at tage sig af, hvilket gør, at han/hun ikke kan nå at være alle steder på én gang. Lærerens mål var i den konkrete gengivne situation at fungere som coach og sparringspartner, hvilket dog viste sig rent tidsmæssigt ikke at kunne lade sig gøre. Dertil havde for mange af eleverne for mange problemer – så at sige.

Helt i overensstemmelse med forskellige forskningsarbejder angående lærerfunktioner, så observerede vi, at lærerne fungerede ret forskelligt i de forskellige situationer. Ud fra en forenklet gengivelse af Steen Becks model over lærerfunktioner ovenfor kan vi forklare lidt af det, som vi observerede på skolerne (Se i øvrigt modellen hos Beck og Beck, 2006, s. 34).

N-S-aksen og V-Ø-aksen er udtryk for modpoler eller yderpositioner i lærerfunktion og -styring. Som det fremgår af modellen, er graden af lærerens styring ganske forskellig, dvs. fra stærk styring til næsten usynlig styring, hvor eleverne slippes mere løs med henblik på at skulle lære at "kunne selv". Læreren fungerer i sådanne sammenhænge som vejleder, coach og konsulent. Man taler om høj eller lav grad af lærerstyring. Naturligvis styrer læreren også undervisningen, når han eller hun planlægger, at der skal være gruppearbejde, hvor eleverne selv skal arbejde med

stoffet. Her vil man sige, at læreren altid har ansvaret for den didaktiske planlægning – også når han/hun vælger at bruge andres undervisningsmaterialer og arbejdsspørgsmål fra internettet. Trenden inden for undervisning kan, som vi også nævnte i udgivelsens indledende del, på mange måder siges at have bevæget sig væk fra skulptøren i retning mod træneren (coach), men alle historielærere fungerer ofte mere eller mindre i alle roller. Målet for undervisningen, de konkrete rammer og elevernes situation bestemmer også hvilke lærerfunktioner, der er de optimale i de konkrete situationer.

” Målet for undervisningen, de konkrete rammer og elevernes situation bestemmer også hvilke lærerfunktioner, der er de optimale i de konkrete situationer.

Når eleverne arbejder i grupper, fungerer historielæreren imidlertid ofte ”kun” som konsulent eller coach. Konsulentrollen kræver dog megen tid, hvis alle elever skal betjenes lige meget. I den forbindelse er det ifølge Lev Vygotsky ikke kun vigtigt, at opgaver i sværhedsgrad passer til elevernes personlige og faglige udvikling og dermed til deres muligheder for at løse det meste alene. Det er tillige vigtigt, at instruktioner fra fx læreren stimulerer eleverne til at yde lidt mere end det, som eleverne selv kan i udgangspunktet. Det er Vygotskys tanker om den nærmeste udviklingszone, vi her henviser til. Steen Beck skriver i den sammenhæng med henvisning til Vygotsky, at det er:

”[...] omgivelsernes, ikke mindst lærerens, evne til at skabe konkrete former for progression, hvor elever får mulighed for at bevæge sig i deres nærmeste udviklingszone, dvs. mellem aktuel og potentiel kompetence.” (Beck, 2015, s. 298.)

Vi påpeger dermed det afgørende ved valg af lærerrolle og -styring, at man skal kende elevernes faglige ståsted meget indgående, hvis man skal handle som lærer på en måde, hvor elever får mest muligt læringsudbytte af det, som de arbejder med i undervisningen. Hvordan man end kategoriserer lærerfunktionerne i den sammenhæng, er og bliver det dog en lærers rolle at vælge den didaktiske tilgang til undervisningen, dvs. vedkommendes planlægning, der er afgørende for, om/at der gives optimale muligheder for, at eleverne kan lære.

Historielærere har mange forskellige tilgange til, hvad det vil

sige at være lærer, herunder måder at undervise og opfatte faget på, hvilket ikke mindst illustreres gennem følgende eksempler på to unge historielærere i gymnasiet, som vi kom til at følge: Den ene lærer var meget optaget af didaktiske forhold og forholdt sig reflekterende til stort set alt, hvad hun foretog sig i selve undervisningen såvel som uden for undervisningen i sin relation til eleverne. Formålet var, som hun fortalte, bl.a. at fremme deres engagement i historieundervisningen, hvilket så ud til at lykkes for hende. Eleverne var begejstrede for faget og for hende som lærer.

Konkret havde læreren udvalgt en række historieteoretiske begreber, som hun brugte til at rammesætte de forløb, emner og spørgsmål, som eleverne arbejdede med. Begreberne, som hun fremlagde for eleverne ved hjælp af konkrete modeller, blev således udgangspunkt og overordnede referencepunkter for eleverne. Argumentet var iflg. læreren, at begreberne, udover at skabe *genkendelige fikspunkter* i undervisningen for eleverne, også gav dem en fornemmelse af, at intet i historieundervisning foregår uden bagvedliggende begrundelser. Der er altid et mere eller mindre bevidst valgt udgangspunkt, hvorfra man er interesseret i at studere og beskæftige sig med fortiden. Dette udgangspunkt blev eleverne igen og igen bedt om at overveje, søge efter, diskutere og argumentere for.

En anden mandlig lærer var, hvad man kan kalde en lærer af den mere traditionelle historielærertype. Hans udgangspunkt eller strukturering af undervisningen tog primært afsæt i en kronologisk tilgang til historiske begivenheder og emner. Undervisningen baserede sig på en blanding af lærerforedrag om forskellige historiske begivenheder og perioder og elevers gruppearbejder om diverse tekster og temaer. Af og til udgjorde også film en del af undervisningstiden. Ikke for underholdningens skyld, sagde læreren, men for at illustrere og hjælpe eleverne med at forholde sig til de forskellige fortidstemaer, som var undervisningens omdrejningspunkt. Og så ikke mindst også for at skabe variation i undervisningen, hvilket for læreren var vigtigt.

I begge tilfælde kan man tale om historielærere, der forholdt sig reflekterende og analytisk til deres praksisser. Analyser af egen praksis havde således fået den mandlige lærer til at tilpasse sin undervisning til den situation, at eleverne generelt var svære at motivere og ofte mødte uforberedte op i undervisningen. Han følte sig derfor nødsaget til ofte ”at tage styringen” i undervisningen via lærerforedrag i et forsøg på at sikre sig, at eleverne opnåede en eller anden form for grundviden om de udvalgte forløb og kernestofområder, som han havde indlagt i undervisningen. I samtaler med de to lærere var der ingen tvivl om, at begge var optaget af no-

genlunde samme faglige målsætninger – dvs. historiefagets potentiale i forhold til udvikling af elevernes perspektiver på sig selv og omverdenen i en større tidsmæssig sammenhæng. Til gengæld var det qua de to historielæreres beskrivelser af overvejelser og begrundelser for egne didaktiske praksisser tydeligt, at disse målsætninger baserede sig på ret forskellige overvejelser over, på hvilke måder målet kunne nås. Den ene lærer var orienteret mod elevernes kognitive og emotionelle forudsætninger og udviklingspotentialer, herunder orienteret mod hvordan historiefaglige elementer (teoribegreber og metoder) kan fungere som generatorer for elevernes læring. Historisk materiale og stof var så at sige ”blot” et middel eller redskab blandt mange til at nå målet. Den anden lærer var også optaget af eleverne, men vejen til deres faglige udvikling gik snarere via stoffet som generator, herunder med fagets metodiske tilgange som underliggende faktorer.

Historielæreres overvejelser behøver i den sammenhæng ikke at forblive uformidlede i forhold til eleverne. Tværtimod mener vi, at lærernes didaktiske overvejelser på en eller anden måde bør kendes af eleverne. Eleverne har ganske vist ikke det didaktiske ansvar, kun et læringsansvar, men for at forstå, hvordan man lærer, og hvad det er undervisningen forsøger at spore én ind på, må man også forstå, hvordan læreren har tænkt og tilrettelagt undervisningen samt vide hvorfor.

Som en konsekvens af det ovennævnte er en af vore konklusioner derfor, at eleverne skal have mulighed for at se ind i lærerens didaktiske værksted i begge skoleformer, men i forskelligt omfang. Og dette kræver bl.a., at historielæreren selv er bevidst om de didaktiske valg, han/hun træffer.

Tekstlæsning, lektier og kilder

Som vi nævner i forbindelse med de empiriske analyser tidligere, er historiefaget mest af alt et tekstfag, hvad materialer angår. Det gælder både i grundskolen og gymnasiet, selvom vi også oplevede brug af flere forskellige typer af læremidler og undervisningsmaterialer i grundskolen. Generelt set omgås teksterne i de to skoleformer således, at de læses og bearbejdes enten i form af lektier eller i klassen og/eller i gruppearbejder på skolen. Vi har i den sammenhæng nævnt forskellige tilgange hertil i de to skoleformer. Vi uddyber dette nedenfor.

Lektier

Historiefaget opererer som hovedregel med lektier i gymnasiet. En gymnasielærer fortalte eksempelvis, at han

typisk gav 5-7 siders tekster for som lektier, hvis det var fremstillingstekster og lidt færre sider, hvis der var tale om kildetekster. Samtidig blev det fremhævet af visse lærere, at det var et problem, når nogle elever fravalgte at lave lektier, dels pga. manglende tid, dels fordi faget og skolen ikke blev prioriteret i forhold til øvrige aktiviteter i elevernes hverdag. Et par andre gymnasielærere var i den sammenhæng inde på, at de ikke længere gav lektier for, hvis det drejede sig om svære tekster. De gennemgik i stedet teksterne ”bid for bid” i timerne og forsøgte således på den måde gennem præcis og metodisk styring at guide eleverne frem gennem teksterne til en konkluderende forståelse. I grundskolen opererede man til gengæld kun sjældent med lektier i form af hjemmearbejde. Her arbejdede man derimod alene inden for den tid, der var sat af til det fx i almindelige timer eller i særskilte timer.

Vi hørte nogle gymnasieelever sige, at de mest læste lektier ”for lærerens skyld” eller af grunde, de ikke selv kendte til. Det var bl.a. vores indtryk, at lektier for nogle elever virker aldeles overflødige. Dette skal ses i lyset af, at man også samtidig i forskellige sammenhænge hører lærere påpege, at lektier skal kunne give mening for eleverne, dvs. at det skal være tydeligt for elever, hvad for en opgave, der ligger i lektielæsning, samt hvilket udbytte og læring de skal/kan medbringe fra lektielæsningen til undervisningen. Heri ser vi således en problemstilling, som kalder på historielærernes opmærksomhed – ikke mindst fordi eleverne på dette punkt går fra en kultur til en markant anden, når de overgår fra grundskole til gymnasium.

I forlængelse af spørgsmålet om lektier udgør forberedelse til undervisning et problem, man diskuterer i både gymnasiet og grundskolen. Som udgangspunkt mener vi ikke, at forberedelse bør finde sted i de regulære timer, som vi så det i grundskolen. Vort argument er, at de sparsomme undervisningstimer med en lærer skal reserveres til det arbejde, hvor lærerens tilstedeværelse er tydeligt nødvendig for elevernes læring. Det giver ikke megen mening, at eleverne sidder for sig selv og uden lærerhjælp og læser lektier midt i den skemalagte klasseundervisningstid. Dette kan ske i særskilte fordybelsestimer. I modsat fald skal læreren være aktiv deltager i elevernes forberedelse (fx understøttende undervisning). Vi noterer os i den sammenhæng, at det blandt flere elever er hverdag i skolen at påføre sig høretelefoner eller earplugs for at kunne få ro til at koncentrere sig under læsning. Vi kan ikke afgøre, om det har/ikke har betydning for elevernes udbytte og meningsskabelse af det læste, men at det er nødvendigt på den måde ”at skabe rum i rummet” for koncentration er tankevækkende. Her er således også et konkret didaktisk arbejde at tage hånd om mht. at *hjælpe*



eleverne med at etablere rum for koncentration og fordybelse om det faglige. Vi påpeger dette – ikke mindst – fordi vi ved, at mange tekster i faget er krævende for eleverne. Omvendt kan man sige, at dette ikke nødvendigvis skal foregå i selve undervisningen/klasserummet. De kvaliteter, som klasserummet har, må målrettes mod bestemte former for undervisning og det at sætte læreprocesser i gang. Vel at mærke læreprocesser, som ikke kan finde sted uden for selve klasserummet. Her er med andre ord et grundlag for didaktiske overvejelser og diskussion mellem historielærere på tværs af de to skoleformer.

Spørgsmålet er som følge af disse pointer dels om forståelsen for, hvad der er vigtigt ved "alene-arbejde" som fx lektier, kan påvirkes allerede fra grundskolen. Dels dernæst også om lektier virkelig er nødvendige i et fag som historie? Et argument for udvikling af lektiekultur kan kædes sammen med historiefagets formål vedr. elevernes studiekompetencer generelt. Lektier fremmer i hvert tilfælde (ideelt set) én form for studiekompetence, nemlig den at sætte sig ind i noget og fordybe sig *alene* i et emne eller tema, men dog ikke alene for ens egen skyld – også for det forhold, at den sag, som man sætter sig ind, skal behandles, bearbejdes etc. *sammen med andre*. Fordybelse og forberedelse med henblik på at skulle anvende viden i andre sammenhænge efterfølgende er også et element af historiefaget. En problemstilling for faget er dog at argumentere for fordy-

belsens som et fagligt og kompetencerettet fundament ved elevers arbejde og tilgang til faget.

En kvalitet ved fordybelse som netop et kompetenceorienteret perspektiv er, at den muliggør, at den lærende kan oparbejde evner til at få overblik over store og komplekse materialemængder og derigennem træne sig i at få ideer til forbindelseslinjer og mønstre i denne givne materialemængde. Heri ligger således en nøgle til udvikling af innovative og kreative evner – kunstnerens såvel som videnskabsmandens spidskompetencer – og dermed en nøgle til efterspurgte evner i moderne samfundsdiskurs i dag.

Materialer, kilder og tekster

Et andet sted udover spørgsmålet om lektier, hvor historiefaget i overgangen fra grundskole til gymnasium skifter karakter, angår selve de skriftligt verbale tekster og opfattelser af, hvad der kendetegner dem, og hvordan de bruges i faget. Vi har i den forbindelse allerede nævnt, at elever ofte har problemer med at læse og forstå tekster i faget. I grundskolesammenhænge er der således taget en vis højde herfor. Blandt andet ser man skriftlige læremiddelstekster i grundskolen, som er sprogligt tilpasset eleverne. Det gælder både de tekster, som historielærere i gymnasiet betegner fremstillingstekster og også tekster, som en historielærer i gymnasiet vil betegne kildetekster. Der er dog den forskel mellem grundskole- og gymnasiefaget, at "fremstillingstek-

ster” også ofte – og måske endda oftest – udgør ”kildetekster” i grundskolen. Dvs. en af elevernes første opgaver, når de kommer i gymnasiet, er at vænne sig til gymnasiefagets skarpe differentiering mellem to teksttyper – fremstillingerne og kilderne.

” I praksis betyder dette for eleverne, at faget i gymnasiet hurtigt stiger i sværhedsgraden, hvad angår teksttolkning, tekstforståelse og kildearbejde sammenlignet med det, som de kender fra grundskolen.

Dernæst skal grundskoleeleverne i overgangen fra den ene skoleform til den anden vænne sig til, at de sprogligt tilpassede og didaktiske læremiddelstekster i højere grad kommer til at udgøres af semantiske læremiddelstekster, der ikke er skrevet med undervisning for øje. Der ses selvfølgelig stadig i gymnasiet en række didaktiserede tekster i forlagsproducerede læremidler, men det er også meget udbredt, at gymnasielærere i historiefaget søger efter og anvender tekster og materialer, som ikke har didaktiseret karakter. Disse kan fx være forskningspublikationer, avisartikler, taler, litterære skrifter, poesi, populære skrifter og andet. I praksis betyder dette for eleverne, at faget i gymnasiet hurtigt stiger i sværhedsgraden, hvad angår teksttolkning, tekstforståelse og kildearbejde sammenlignet med det, som de kender fra grundskolen. Og gymnasielærerens didaktiske arbejde bliver således altafgørende for elevernes muligheder for at arbejde med teksterne og dermed udvikle forståelser i faget, således at netop dette ikke kommer til at fremstå så abstrakt og diffust, at eleverne ”står af”, mister fornemmelse for dets mening og relevans.

” Iflg. læreren mister man således noget af den tidsfornemmelse, der er i sprog, når man læser ”moderniserede” versioner af fx historiske kilde-tekster.

En gymnasielærer fortalte i et interview, at man naturligvis skal vise imødekommenhed over for elevernes erfaringer med tekster fra grundskolen, men samtidig også gøre det klart, at der er en grund til, at man i gymnasiet går et skridt videre – eller rettere tilbage til noget, der kan minde om den originale sprogbrug. I følge læreren repræsenterer historiefagets tekster ikke kun ord og formuleringer, men også

”tid”. Iflg. læreren mister man således noget af den tidsfornemmelse, der er i sprog, når man læser ”moderniserede” versioner af fx historiske kildetekster. Læreren anerkendte samtidig, at elever i grundskolen ikke vil være i stand til at læse mange af fagets tekster, hvis ikke disse samtidig var tilpassede elevernes læseniveau. Historiefaget opererer således her med en væsentlig didaktisk problemstilling, som historielærere i fællesskab kan tage op, når det handler om dels at tilrettelægge og gennemføre faget i undervisningen i overensstemmelse med elevernes udviklingsniveau på læse-tekstforståelsesplanet, dels at rumme og inddrage et centralt fagligt aspekt som eksempelvis spørgsmålet om det originale og betydningen af ”at gå til den primære kilde” i forhold til at udvikle fornemmelse for ”tid” etc.

” At læse ”nært” i tekster, men også at kunne distancere sig og læse på afstand, bliver derfor noget, som eleverne skal trænes i – for at kunne.

Implicit dette spørgsmål om teksterne i faget ligger også en reference til det tidligere omtalte ”dobbelte blik” i faget. Iflg. en gymnasielærer handler elevens læse- og tekstforståelsesproblemer i historiefaget også om, at de har svært ved at skelne mellem, hvad der er ”min egen forståelse”, og hvad der er udtryk for forfatterens forståelser – således som disse fremgår af tekster. *At læse ”nært” i tekster, men også at kunne distancere sig og læse på afstand, bliver derfor noget, som eleverne skal trænes i – for at kunne.* Der ligger i dette et vist potentiale for forbedring af overgangen fra grundskole- til gymnasieniveau, når det handler om at tydeliggøre for eleverne på hvilke (nye) måder, man må forstå det at læse og lære, når man kommer i gymnasiet. Eleverne må sættes ind i, at det at arbejde med tekst angår både selve dens indhold og form, men også refleksion over ”hvordan man arbejder med tekst på forskellige måder”, samt at der dertil knytter sig fordybelsesprocesser, som bl.a. placeres i lektielæsningsfasen – dvs. i ”alene-arbejdet” – med henblik på, at man bliver i stand til at bringe ”noget” videre i selve undervisningen, dvs. i det lærende fællesskab med andre. Der er med andre ord en række sammenhængende aspekter og processer her i faget, som udgør centrale elementer i elevernes overordnede faglige progression. Kender eleverne ikke til disse, reduceres arbejdet med eksempelvis skriftlige tekster ”bare” til det at læse og forholde sig til et konkret indhold og konkrete udsagn, hvilket er helt utilstrækkeligt i moderne historiefagsundervisning med de krav og forventninger, der stilles til faget som helhed i både læreplanerne og også i historielærernes

egne forestillinger om, hvad faget er og kan i forhold til elevernes faglige udvikling.

Kilder

Den ovennævnte kulturforskel i opfattelsen af fagets tekster mellem grundskole og gymnasium vedrører ift. "kilde", at man ved en historisk kilde i akademisk-faglig forstand forstår det fortidige materiale – levnet eller fortidsresten – (skriftligt, artefakter eller fx kulturlandskaber), som historikeren bruger eller har brugt til at forske i (dvs. fortolke) for at kunne skrive historie. Meget skriftligt verbalt materiale kan tolkes og bruges både som levn og beretning. Det er altid den historiske søgeproces og de historiske spørgsmål, der stilles til materialet, der betinger den metodiske tilgang. Det er den historiske problemstilling, der gør et bestemt materiale til historiske kilder, og det er den historiske metode, der adskiller "historisk kildekritik" fra andet arbejde med tekster. Vi har i den sammenhæng bl.a. allerede nævnt eksemplet om "det dobbelte blik" i faget.

” Det er altid den historiske søgeproces og de historiske spørgsmål, der stilles til materialet, der betinger den metodiske tilgang.

I både grundskolen og gymnasiet opererer man i forlængelse heraf i udgangspunktet med det udvidede kildetekstbegreb, hvor alt materiale i princippet kan være udgangspunkt for historisk metodisk arbejde. Denne funktionelle tilgang til opfattelse og anvendelse af begrebet kilde var i praksis særligt tydeligt for os i grundskolen. En undersøgelse har tidligere vist, at hele spørgsmålet om en funktionel tilgang til kildekritik, hvor alt i princippet kan være kilde til viden om en eller anden form for fortid, blandt gymnasielærere ofte omtales mere end det reelt praktiseres [Knudsen, 2014]. Det interessante i denne sammenhæng bliver derfor, at dette historiefaglige element faktisk praktiseres i grundskolen, men vi er langt fra sikre på, at historielærerne her ved, hvad det er, de fagligt gør. Vores bud er, at deres måde at praktisere faget og tilgangen til "kilde" mest af alt afhænger af fagets tilgængelige læremidler og i øvrigt af, om eleverne er i stand til at arbejde med teksterne som kildetekster.

Vores pointe i forhold til faglig progression i skolefaget er, at det er vigtigt at operere med ensartede begrebsforståelser eller i det mindste afstemte definitioner på begreber over for hinanden i de skoleformer, hvor faget har sammenhæng. Det er endvidere velkendt, at fælles fagterminologi kan være med til at løfte et fags anseelse. I forbindelse med vores

skolebesøg var det eksempelvis tydeligt, at elever ofte var langt mere klar over fagterminologi i matematik og samfunds-fag end i historie. Der er således et område her, der kalder på historielærernes opmærksomhed og ikke mindst overvejelser over, hvilke konkrete forståelser de selv har af faglige begreber og delelementer.

” Vores pointe i forhold til faglig progression i skolefaget er, at det er vigtigt at operere med ensartede begrebsforståelser eller i det mindste afstemte definitioner på begreber over for hinanden i de skoleformer, hvor faget har sammenhæng.

Kildearbejde

I forlængelse af ovenstående og i spørgsmålet om arbejde med kilder i skolefaget giver det mening at bruge betegnelsen "kildearbejde" fremfor "kildekritik". I elevens optik kan "kritik af kilder" virke forvirrende – for hvad er det egentlig, man kritiserer ved disse kilder, og hvad vil "kritik" i det hele taget sige? Kildeskritik er endvidere normalt forbundet med konkret videnskabeligt arbejde med fortidsmateriale af forskellig karakter. Elevernes arbejde i skolen har en lidt anden karakter – som metodisk arbejde – hvilket dermed gør det mere korrekt at tale om "kildearbejde" og det at arbejde metodisk med historiske kildetekster og kildemateriale.

” I elevens optik kan "kritik af kilder" virke forvirrende – for hvad er det egentlig, man kritiserer ved disse kilder, og hvad vil "kritik" i det hele taget sige?

Det er vores opfattelse, at kildearbejde kan beskrives som en videreudviklet hermeneutisk disciplin, hvor man bevæger sig fra delen til helheden og tilbage igen i spiralbevægelser ud fra fastlagte metoder. Dette kan være et usædvanligt svært emne i historieundervisningen, hvilket vi også så i forskellige observationssituationer. Resultatet blev ofte, at kildearbejde kom til at bestå primært i at redegøre for en teksts ydre forhold (forfatter, modtager, tid, sted etc.). Disse ydre forhold er imidlertid kun nogle af redskaberne for at forstå en tekst eller et materiale på dens/dets egne præmisser. Det helt afgørende er også at arbejde med tekstens/materialets indre forhold. Det er her det egentlige kildearbejde sætter ind dvs. i forhold til at arbejde med sprog,

syntaks, eksemplificeringer, bevisførelse, konkrete virkemidler, afhængighed af andre tekster osv. Vigtigt er det også, at man som elev kan indplacere tekster og andet materiale i historiske sammenhænge, herunder vurdere hvorvidt kilden har haft en funktion i fortiden eller ej.

Nogle gange får elever i historieundervisning udleveret konkrete spørgsmål, som de skal besvare på grundlag af læsning og analyse af kilden, men i lyset af vores observationer af elevers arbejde i faget overvejer vi, om de reelt altid forstår, hvorfor disse spørgsmål er stillet og er centrale i selve kildearbejdet og for en større faglig sammenhæng.

Vores pointe er endvidere, at elever ikke altid ser ud til at forstå, hvor i faget kilder tages i brug og på hvilke måder. Begrebet kilde anvendes fx både om det at bruge en historisk kilde i en analysesammenhæng og så det at operere med kilde som litteraturreferencer. For os at se, er der tillige et sprogligt problem i faget, når man ikke skelner mellem det at bruge tekster som historiske kilder og så bruge dem som informationsgrundlag, dvs. det man kunne kalde et journalistisk kildebegreb. Her kan historielærere således også arbejde med udvikling af fagets fagterminologi. I forhold til grundskoleeleverne omtalte flere hjemmesiden www.kilder.dk, hvilket vi allerede har nævnt [se udgivelsens indledende afsnit om undersøgelsens konklusioner]. Her bliver kildekritik beskrevet som "spormetoden", altså "en metode til at vurdere om kilder kan bruges til noget eller ej" i en konkret kontekst og blandt typer af kilder nævnes også her "historiebøger" (<http://www.kilder.dk/html/vurder.html>). Der er således flere typer af referencerammer, som skolefaget opererer med.

” Didaktisering af kildearbejde og andet tekstarbejde kan have godt af at tænke progression og stilladsering mere ind.

Sammenfattende forekommer det os generelt, at forståelser for, hvorfor og hvordan kildearbejde og kildeanalyse skal bruges og fungerer for at kvalificere ens historieforståelse som elev, trænger til ikke bare et eftersyn, men også decideret udvikling. *Didaktisering af kildearbejde og andet tekstarbejde kan have godt af at tænke progression og stilladsering mere ind*, hvis forbindelsen og sammenhængen mellem historiefaget i grundskolen og gymnasiets undervisning skal hænge bedre sammen.

Mål og læringsresultat

Et aspekt, som vi blev opmærksomme på, var spørgsmålet om *læring* samt det, at begrebet dukkede op i forskellige samtaler med grundskolelærere. Man kan uden tvivl diskutere, hvor meget læringsbegrebet indtil nu har fyldt i historiefaget i begge skoleformer, men med indførelsen af forenkede Fælles Mål og folkeskolereformen 2013 er begrebet i hvert fald kommet på dagsordenen i grundskolen. Vi var dog også i samtale med et par gymnasielærere, der fortalte, at de var optaget af læringsmålsstyret undervisning.

Blandt de besøgte grundskoler ved vi, at specielt en skole [forud for vores besøg] havde haft det som fælles og stort indsatsområde at arbejde med læringsmålstyret undervisning. Dette fremgår af nedenstående lærercitat. Arbejdet havde bl.a. omhandlet et samarbejde med det nærliggende gymnasium om at skabe bedre overgange mellem grundskole og gymnasium – dog i faget dansk. Vi bringer nedenstående citat for dels at vise, hvordan en grundskolelærer resonerer over sin egen undervisning og udbyttet af forløbet, dels for at vise hvilke tanker vedkommende også gør om en gymnasielærerkollegas tilgang til sin undervisning:

Grundskolelærer: "Det vi tog fat på, var, at gøre eleverne bekendte med, hvad de havde lært. Vi kunne se, at vi ikke dygtigt nok havde kunnet evaluere dem og undervisningen. Så vi begyndte at tænke over, hvordan vi overhovedet kunne tydeliggøre vore mål for eleverne. For var eleverne nu også bevidste om, hvad vi arbejdede ud fra og hen imod her og nu? Vi fortalte måske nok om målene i august, men de var altså glemt i januar. Det første år i vores arbejde med evaluering, feedback og målsætning tog vi fat i vores mål. Vi *havde* jo mål for det, vi gjorde, men eleverne var ikke bevidste om det – det kunne vi se ud fra forskellige undersøgelser. Vi brugte fx det, der hedder "Live and learn" [et evalueringssystem, se www.liveandlearn.dk/LnL]. Det kan godt være, at vi syntes, at vi gjorde det [fortalte om målene], men vi gjorde det i hvert tilfælde ikke sådan, at eleverne forstod det. Og hvad gjorde vi så? Så prøvede vi at lave nogle indsatsområder. Så i de næste tre måneder blev det sådan, at der hang en periodeplan for alle fags mål i otte uger. Hver dag sagde vi så fx: "Det er de to pinde dér. Det er dem, vi øver lige nu." Det har virket. [...] Jeg tænkte i min kollegas time i gymnasiet på, om eleverne dér er bevidste om deres læring. Han [læreren på gymnasiet] gjorde opmærksom på mange ting, og han sagde det klart [højt og tydeligt]. Men jeg så jo også, hvordan de [eleverne] var i gang med noget helt andet på deres computerskærme. Jeg tror, at man skal visu-

alisere det med læringsmålene, så det står på planen hver dag for eleverne. Det er ikke sikkert, at eleverne faktisk er blevet dygtigere efter det med visualisering af målene, men nu tror de i det mindste, at de ved, hvad der foregår!”

Læreren er, som det fremgår, meget reflekterende om sin egen undervisningspraksis. Citatet viser, at didaktiske overvejelser hele tiden skal udvikles og må korrigeres i forhold til de situationer, som man nu befinder sig i. Det er tillige bemærkelsesværdigt, at selvom en lærer mener, som hun gør og har succes med sine didaktiske tiltag, så kan andre lærere også sagtens komme frem til succes ved hjælp af helt andre didaktiske metoder. Det betyder dog ikke, at historielærere ikke også bør samarbejde om udvikling af didaktiske tilgange.

” Didaktiske overvejelser hele tiden skal udvikles og må korrigeres i forhold til de situationer, som man nu befinder sig i.

Vi diskuterede også det med at opstille mål og undersøge virkningen af metoder med nogle stx-lærere. Alle ved, at det er meget svært at evaluere læringsudbyttet af konkret undervisning midt i et forløb, og det er tillige ganske svært ved et fag som historie, hvor læringsudbyttet er afhængig af den personlige udvikling, som den unge befinder sig i. Desuden har historielæring det ofte med først at vise sig mange år efter undervisningens ophør. Hvad læringsmål og læringsudbytte er eller kan være i historiefaget er således et åbent diskussionsområde, der bl.a. lægger op til konkretisering og differentiering. Det betyder dog ikke, at man som lærer ikke behøver overveje, hvad mål eller læringsmål i faget kan være. Læringsudbytte ligger efter vores mening bl.a. i forlængelse af det, vi tidligere berørte, dvs. spørgsmålet om hvad historie egentlig er for et fag, og hvad formålet med historieundervisning kan siges at være – iflg. læreplaner såvel som den enkelte historielærers faglige forestillinger. For at kunne opstille mål eller forventninger til elevens udbytte af undervisningen må han/hun derfor også overveje, hvad disse forestillinger består af.

Vi mener generelt, det tjener historiefaget, hvis man eksciterer, hvad der er målet med faglige delelementer og med den enkelte time konkret, men også overordnet med faget. Historie kan udover et samfundsfagligt aspekt også i bund og grund betragtes som et humanistisk fag, og det opererer derfor med begreber, som det at have lært, at have forstået,

at kunne forklare osv. – dvs. begreber som er ganske svære at gøre enkle samtidig med, at man bibeholder forbindelserne til fagets faglige teorigrundlag. En historielærers opgave er i den forstand dobbelt, når vedkommende både skal undervise i faget og facilitere elevernes forståelser på det kognitive og metakognitive plan. I forlængelse af ovenstående påpeger vi dog, at det ikke kun er det at opstille mål, der er det svære. Kunsten for historielæreren er at gøre disse mål meningsfulde for eleverne samt at finde ud af, hvordan man konstaterer, om målene er nået. Og hvis dette ikke er tilfældet, må man som lærer overveje, hvordan man kan begrunde andre didaktiske tilgange for at nå dem. Her kommer spørgsmålet om almen- såvel som fagdidaktiske refleksioner ind. Grundskolens og gymnasiets historielærere har mange sammenfaldende interesser på dette punkt. Ganske enkelt fordi eleverne i grundskolen og i gymnasiet har det til fælles, at de er meget forskellige på de enkelte hold og i de forskellige klasser. Historielærere kan samarbejde om at tackle dette i undervisningen gennem didaktiske refleksioner.

” En historielærers opgave er i den forstand dobbelt, når vedkommende både skal undervise i faget og facilitere elevernes forståelser på det kognitive og metakognitive plan.

Arbejdsmodeller, stilladsering og transformation

I forlængelse af ovenstående afsnit gjorde vi overordnet den iagttagelse i både grundskole og gymnasium, at det kan være svært i de enkelte timer at se, hvilke konkrete mål for elevernes læring [her og nu og på længere sigt] der arbejdes henimod. Der var også i empirien en ret stor variation i lærernes foretrukne undervisningsformer. Der var således alle typer lige fra den lærer, der om sig selv sagde, at han var af ”the old school” over den lærer, der guidede sine elever tæt gennem svært kildemateriale, til den lærer der slap sine elever helt fri, så de selv kunne tumle med kildearbejde og -tolkninger.

Blandt nogle af historielærerne blev talt en del om stilladsering som en vigtig del af tilgangen til faget og eleverne, men det var også vores indtryk, at der var forskelle på, hvordan og i hvilke sammenhænge stilladsering blev overvejet. Vi inddrager Lev Vygotskys tanker om stilladsering i forbin-

delse med elevernes "uddannelse" i at arbejde med svære og problemfyldte tekster – såvel kilder som fremstillinger – dels for at eksemplificere, hvor i faget vi ser et potentiale for stilladserende arbejde. Dels for at påpege den risiko alle undervisningssammenhænge står med, dvs. at grænsen for elevernes nærmeste udviklingszone kan blive for langt væk [se Beck, 2015, s. 294-301 om progression].

Et eksempel på stilladsering og indblik i elevernes nærmeste udviklingszone[r] var den lærer, som vi tidligere fortalte om, der forsøgte at lære eleverne at arbejde med en svær [kilde-]tekst ved at dele teksten op i "bidder", som blev læst i den fælles klasserumsundervisning. Derved førte læreren så at sige sine elever gradvist frem til forståelse for, hvordan man kan vride en tekst, så den afgiver mere mening, end en umiddelbar læsning i sig selv giver. Eksemplet illustrerer, hvad man kan kalde en slags tolknings-stillads.

Mange elever kan have glæde af at få mere lærerhjælp til at forstå, hvordan man trænger dybt ned i en tekst og/eller problemstilling og dermed historiefaget som helhed. Det kan fx ske med afsæt i lærerudviklede modeller for, hvordan man gradvist lærer de forskellige historiske arbejdsformer – og dermed opererer inden for forskellige del-fagligheder i faget. Brug af modeller har dog også den bagside at risikere at gøre faget instrumentelt og teknik-agtigt, hvis ikke eleverne kender til baggrunden for og intentionen med disse modeller. At historielæreren *hjælper mere* [fx gennem brug af modeller] betyder ikke nødvendigvis det samme som, at vedkommende skal hjælpe eleverne mere på det individuelle plan. Der kan være flere fordele ved, at lærerhjælpen foregår i større grupper. En stor del af hjælpen ligger derimod i, at vedkommende er bevidst og eksplicit om sin modelbrug og håndtering heraf i forhold til, hvad han/hun mener, at eleverne skal have ud af at bruge modellen. Dvs. igen – er opmærksom om de mål, der opstilles for undervisningen, samt på hvilke måder modeller kan fungere som redskaber i elevernes arbejde frem mod disse mål.

” Mange elever kan have glæde af at få mere lærerhjælp til at forstå, hvordan man trænger dybt ned i en tekst og/eller problemstilling og dermed historiefaget som helhed.

Vi mener generelt, at der er behov for udvikling af flere didaktiske modeller til brug for stilladsering i forbindelse med det at lære elever *at lære i historie*, også og ikke mindst når man sidder i en stor gruppe. Læreren som leder og lære-

rens didaktiske indsigt i en progressiv og rationel baseret bevægelse gennem elementer i en historisk tænkeproces er nødvendig, men som vi umiddelbart har observeret det, så savner flere af historielærerne, at dette område bliver bedre udviklet.

” Vi mener generelt, at der er behov for udvikling af flere didaktiske modeller til brug for stilladsering i forbindelse med det at lære elever *at lære i historie*

Progression – et nøgleord ved sammenhæng

I umiddelbar forlængelse af ovenstående om stilladsering står endvidere spørgsmålet om progression. Vi har allerede nævnt, at progression blev bragt frem af og til i lærersamtalerne. Der var ofte tale om ret forskellige tilgange hertil men dog typisk indholdsåret tilgange, som også ofte rummede referencer til fagets fokus på kronologi. Her har historiefaget på mange måder traditionelt koblet spørgsmålet om progression, men vi mener ikke i sig selv, at denne tilgang er tilstrækkelig, når man holder sig fagets lærings- og kompetenceorienterede profil for øje, således som den ser ud i dag. Vi udvider derfor i denne sammenhæng perspektivet på progression.

Ved progression kan dels forstås, at *indholdet* i et fag eller et fagområde bliver sværere og sværere igennem et undervisningsforløb. Det er således denne forståelse, vi hyppigst har mødt i forbindelse med vores skolebesøg. Dels kan progression også forstås som, at *undervisningen* i et tema tilrettelægges således, at man som lærer er opmærksom på, hvordan eleven gradvist kan lære "et eller andet element" i faget, dvs. en læringsorienteret tilgang. Her skal man som tidligere nævnt være opmærksom på elevens nærmeste udviklingszone og på ændringer over tid i fagets metoder, hvilket er betinget af, at eleven bliver dygtigere. Vi foreslår også, at man tænker progression som enten *korttidsprogression* eller *langtidsprogression*. Ved korttidsprogression forstår man, som ordet indikerer, at progression i læring foregår over relativt få lektioner (fx inden for et og samme undervisningsforløb), men samtidig er det vigtigt, at det lærte bliver til en pulje af "faglig kunnen", der kan udnyttes i kommende læringssituationer. Ved langtidsprogression tænker man sammenhæng i fagets indhold og undervisningsformer, der strækker sig gennem måneder og år.



I forbindelse med vores empiriindsamling mødte vi flere lærere, der tænkte forskellige former for korttidsprogression ind i deres historieundervisning både i grundskolen og i den gymnasiale undervisning. Det kunne fx være i forbindelse med brug af modeller for kilde- og tekstarbejde, i forbindelse med logbøger og eksamenstræning og i forbindelse med træning af kommunikationsformer og forklarings- og forståelsestilgange. Men også i arbejde med faglige begreber, tidsopfattelser, historieforståelser, mikro/makrohistorie osv. kunne der være områder, hvor lærerne tænkte korttidsprogression ind i planlægningen af deres arbejde. Det, som vi derimod *ikke* mødte, var historielærere, der helt eksplicit tænkte langtidsprogression, forstået som forbindelser mellem grundskole og gymnasium ind i deres undervisning, hvilket jo på en vis måde er forståeligt, da der netop ikke har været tradition for den slags tanker i historie i de to skoleformer. Det er dog nærværende undersøgelses mål at påvise behovet for denne langtidstænkning af hensyn til netop elevernes faglige progression og udvikling på sigt.

” Det, som vi derimod *ikke* mødte, var historielærere, der helt eksplicit tænkte langtidsprogression, forstået som forbindelser mellem grundskole og gymnasium ind i deres undervisning

Tanker om langtidsprogression er vigtige, hvis man skal skabe sammenhæng mellem historiefaget i grundskolen og de gymnasiale uddannelser. I et fag som historie må langtidsprogression dreje sig om at præcisere, hvordan og hvor i faget man kan registre, at fagindholdet, arbejdsformer og den historiske tænkning bliver gradvist sværere og mere kognitivt krævende for de lærende. Men langtidsprogressionstanker skal samtidig også handle om, hvordan forskellige undervisningsformer kan føre til forskellige læringsmål i historiefaget. Man kan således tænke progression ind i forhold til de forskellige del-fagligheder, som faget består af.

I det tidligere omtalte projekt om overgange mellem grundskole og gymnasium i fagene engelsk, matematik og dansk, kan man hente erfaringsmateriale, som kan overføres til historie i forhold til langtidsprogression (se tidsskriftsserien IND nr. 37/2014 fra Københavns Universitet). I danskfaget var det fx temaer som begrebsbrug, genrer og skriftlige opgaver, som var genstande for langtidsprogression mellem de to skoleformer. Vi har endvidere løbende undervejs i vore ovenstående analytiske betragtninger udpeget oplagte områder, ligesom vi uddyber i forhold til spørgsmålet om langtidsprogression i nedenstående afsnit.

Hvordan bliver historiefaget gradvist sværere?

Som nævnt er progression nogle gange i historie blevet opfattet som det at gennemgå historiske begivenheder i kronologisk rækkefølge. I den forstand har progression entydigt været knyttet til ”faget” [det akademiske historiefag],

men progression er imidlertid snarere, at man som lærende i skolefaget bevæger sig fra læring af 1. grad til læring af 2. og 3. grad [Hermansen/Bateson, 1964/1998, Qvortrup, 2004].^{vii} Det er i den forstand *karakteren af problemstillinger, materialer og arbejdsformer, der gør historisk arbejde i skolen til noget, der er ligetil eller til noget, der er ganske svært*. Og endvidere hænger dette sammen med netop den, som skal lære i faget.

Historielærere i grundskolen giver imidlertid udtryk for, at de ikke rigtig kan undgå kronologien i undervisningen. Vi refererede tidligere en lærer, der sagde:

”Vi er nødt til at have kronologien ind i årsplanen. Vi kan godt tage Ærtebøllekulturen ind, men vi skal tilbage igen... Vi er nok lidt forstyrret af kronologien.”

Andre fag som fx matematik og sprogfag har progression indlejret i selve fagets identitet. Sådan forholder det sig ikke i historie. Når fx den kronologiske rækkefølge af historiske begivenheder ikke er progression i egentlig forstand, så hænger det sammen med, at fortidens hændelser ikke kan kategoriseres i lettere og sværere emner og temaer i forhold til, hvor de befinder sig på en tidslinje. Det ville fx ikke give mening, at de tidlige perioder lå i grundskolen og de senere i gymnasiet, eftersom dette ikke i sig selv siger noget om sværhedsgrad. Problemet er, at kronologisk fornemmelse er vigtig for at etablere historisk forståelse hos eleverne samtidig med, at indlæring af den rene tidsmæssige rækkefølge

af historiske begivenheder let kan sløre elevernes forståelse for, at historie også drejer sig om at forstå, at forklare, at undersøge, diskutere og stille spørgsmål til det fortidige osv.

” Andre fag som fx matematik og sprogfag har progression indlejret i selve fagets identitet. Sådan forholder det sig ikke i historie.

Ser man på historielærernes mulige samarbejdsflader, kan netop de forskellige niveauer diskutere, om der i forhold til konkrete historiske begivenheder alligevel er tilgange, der er lettere og tilgange, der er sværere – for på den måde at samarbejde om forskellige didaktiske tilgange til de historiske temaer, begivenheder og perioder, hvor en læringsmæssig progression kommer til at stå tydeligt frem.

Progressionstanken om historiefaget specifikt ses bl.a. udviklet hos professor Lars Qvortrup, der i 2004 videreudviklede Batesons model ved bl.a. at inddrage tanker fra Niklas Luhmann. Lidt firkantet sat op foreslår Qvortrup, at man kan skelne mellem niveauer i historiefaget, hvor der på første niveau er tale om ”historie som stof”, hvilket kan udvikles til ”historie som nytte”, ”optik” og ”som forudsætning for [mere/ny] historie” på de efterfølgende og højere progressionsniveauer [Qvortrup 2004, s. 99]. Se nedenstående model.

Vidensformer	Vidensbetegnelser	Historiefaget
1. ordens viden: Kvalifikationer	Faktuel viden [viden om noget]	Historie som stof
2. ordens viden: Kompetencer	Situativ viden [viden om vidensanvendelse]	Historie som nytte
3. ordens viden: Kreativitet	Systemisk viden [viden om videnssystemet]	Historie som optik
4. ordens viden: Verdens viden	Metasystemisk viden [viden om betingelser for videnssystemet]	Historie som forudsætning for ”historie”

Vores pointe er, at hvis man konfronterer Qvortrups model med de gældende læreplaner for historiefaget i både grundskole og gymnasium, ser man (om end i omskrevet former), at vidensformernes progression faktisk indgår i læreplanerne. Dette gør det muligt at gå videre i arbejdet med at skabe forbindelser mellem de to skoleformers læringsmål og didaktik.

I lyset af vores iagttagelser af undervisningen samt i samtalerne med historielærere påpeger vi også, at der er tale om et komplekst arbejde i praksis, dvs. at få vidensniveauerne sat i spil og udviklet i forlængelse af hinanden, når eleverne arbejder med konkrete og afgrænsede forløb såvel som på tværs af forløb og faget i skolerne overordnet set. Heri ligger således i sig selv et argument for at historielærere samarbejder om progression på tværs af skoleformerne.

Kompleksitetsforøgelse

Som en videreførelse af tankerne i afsnittet ovenfor skal det understreges, at progression i historiefaget i høj grad handler om kompleksitetsforøgelse. Sagt lidt overordnet, så øges sværhedsgraden i historiefaget, når de historiske problemstillinger og arbejdsområder bliver mere komplekse, og der optræder mange aktører. Men kompleksiteten forøges også, når man går på flere og flere kildespor ud i ukendt land, eller når man præsenteres for flere og flere sofistikerede historiske materialer og historiske synspunkter. Kompleksitetsforøgelse kan selvfølgelig også ske som følge af, at man får en større og større mængde af historisk faktuel viden. Progression i sådanne former omhandler nogle meget konkrete forhold i faget.

En anden tanke angående progression er samtidig, at fagets sværhedsgrad også forøges, jo mere abstrakt, teoretisk og metakognitivt man arbejder med historisk stof. Det drejer sig altså om vægtning mellem det konkrete, det kognitive og det metakognitive gennem skoleårene, og denne vægtning afspejler således bevægelser mellem de føromtalte forskellige vidensniveauer. Vi hørte i forbindelse med skolebesøgene, at det konkrete fyldte mest i de yngste klasser og det metakognitive mest i de ældste. En grundskolelærer mente eksempelvis, at undervisningen i historie i grundskolen stadig er meget konkret. Når vi sammenligner med udbyttet af vores reflekterende samtaler med elever i grundskolen, mener vi bestemt ikke, at dette alene bør være situationen for historiefaget i grundskolen. En lignende konklusion ses i øvrigt også i rapporten, *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* [Knudsen/Poulsen, 2016].

Vigtigt er det dog – og det vil vi gerne understrege – at ingen niveauer (det konkrete, kognitive og metakognitive)

kan udelades helt på noget klassetrin i hverken den ene eller anden skoleform. Det hænger sammen med, at hvis historiefaget i de ældste klasser fx ikke har oplevelsesaspektet, fascination og det konkrete med, så bliver historie en abstrakt og upersonlig størrelse, og så dræbes elevernes historiske interesse, som er vigtig at fastholde set i et almindende perspektiv. Omvendt giver samtaler med eleverne i grundskolen os ikke grund til at mene, at faget ikke sagtens kan rumme det abstrakte her også. Eleverne var jo, som vi nævnte tidligere, ofte ret reflekterende og konstruktive i deres besvarelser af vores til tider abstrakte faglige spørgsmål, når vi talte med dem.

Stilladsering som progression

Progression og stilladsering er, som også tidligere nævnt, forbundne kar. Vi understregede imidlertid også, at når Vygotskys tanker om stilladsering og den nærmeste udviklingszone er nødvendige for elevers forskellige personlige udviklingstrin i grundskolen og i gymnasiet betyder det som konsekvens, at den faglige progression også må forholde sig til elevernes modenhed (Beck 2015, s. 300), hvilket som nævnt bl.a. indebærer at sætte sig ind i, hvordan elever lærer og tænker om konkrete faglige elementer, dvs. deres historiske tænkning. Stilladsering som progressionstilgang er i den sammenhæng specielt velegnet i forhold til korttidsprogression inden for et mindre afgrænset tema eller langtidsprogression i forhold til større delelementer i faget. Man kan sige, at jo dygtigere man bliver, desto mere selvstændigt kan man arbejde og jo mindre behøver man korsetter og stilladser.

Loops

Læringsteoriernes tanker om, at læring foregår i "loops" er vigtig at medtænke i forbindelse med historiefagets langtidsprogression. Vi har også i det ovenstående brugt betegnelsen "bevægelser" (frem og tilbage mellem vidensniveauer). Tankegangen vedrørende såkaldt *looping* er den, at når man vender tilbage til noget, man tidligere har hørt eller lært om – måske på andet niveau – så lærer man det nye bedre. Ved genkendelsen eller "genbesøget" i temaer, emner og tankegange kombineret med en metakognitiv tilgang er det muligt at udbygge den reflektive tilgang til emnet/sagen. Loops eller bevægelse i læring er en forudsætning for, at man kan bevæge sig fra læring af 1. grad til læring af 2. og 3. grad (Bateson, 1964, 1969. Qvortrup, 2004). I den konkrete sammenhæng var det eleverne, der gjorde os opmærksomme på, hvor vigtigt det var for undervisningen i gymnasiets historiske temaer, at de i en vis udstrækning kendte til emnerne fra grundskolen. Det betød noget for dem og for oplevelsen af overgangen til det nye historiefag i gymnasiet, at der var konkret indhold, de kunne relatere

til og bygge videre på, dvs. genkende. Udover at eleverne dermed viste os i samtalerne, at de var bevidste om deres egen læring, så bliver pointen også, at elever selvfølgelig kun kan foretage læringsloops i historie i fx gymnasiet, hvis de tidligere har haft om et tema eller emne, der tages op her. Det betyder endvidere også, at gennemgang af et historisk tema i grundskolen er en særdeles vigtig forudsætning for at forstå samme tema mere dybtgående i gymnasiet – og i det hele taget for hvilke muligheder gymnasiefaget har for at arbejde videre med elevernes faglige progression. Konsekvensen af manglende sammenhænge mellem de to skoleformer på dette område er bl.a. den tidligere nævnte oplevelse af, at historie konstant er et ”starte-forfra”-fag. Sammenhængen kræver dog koordination af læreplanernes indhold, både hvad angår konkrete historiske vidensområder og arbejdsformer.

” Ved genkendelsen eller ”genbesøget” i temaer, emner og tankegange kombineret med en metakognitiv tilgang er det muligt at udbygge den reflek-sive tilgang til emnet/sagen.

Progression i eksamenskrav og taksonomi

Langtidsprogression kan også afspejle sig i kravene til eksamen og dermed i skoleformernes eksamenstræning. Vi kan se, at fx mængden af materialer ved eksamen er meget mindre efter 9. klasse end ved studentereksamen, selvom formen på prøverne ligner hinanden meget. Man kunne også overveje, om man som vurderingskriterier ved eksamen skulle ændre eller justere på den Bloom-inspirerede taksonomiske tilgang ved fx at lægge større vægt på, at eleverne demonstrerede, at de havde *sans for historiefagets undersøgende og anvendelsesorienterede perspektiver*. Vi foreslår dette for bl.a. at fremhæve spørgsmålet om, at der etableres tydelig sammenhæng mellem den konkrete undervisning og læreplanernes kompetenceorienterede fokus – og så selve de bedømmelses- og vurderingskrav elevernes præstationer ved eksamen skal følge.

Progression i begreber, genrer og læringsformer

I den førnævnte undersøgelse af overgangsproblemer i fagene dansk, matematik og engelsk var der en lang række punkter, hvor lærerne i de to skoleformer mente, at de kunne samarbejde om at lave overgange og (langtids-)progression i de forskellige faglige delemner. I danskfaget handlede det som nævnt om bl.a. begreber, genrebetegnelser og læringsmål, men også progression inden for arbejdsformer og gradvis større selvstændighed i opgaveløsning blev

medtænkt. I engelsk blev der fokuseret på de grammatiske betegnelser, på litteratur og vurdering af elevernes sproglige kompetencer. I matematik var det vigtigt at få eleverne til at forstå, at selvom faget var det samme og hed det samme i grundskolen og gymnasiet, så var det faglige indhold ganske forskelligt, ikke mindst fordi målet med arbejdet i timerne skiftede karakter fx fra traditionel regning til algebra, matematiske bevisførelser og modellering. Fælles for progressionen i alle tre fag var det, at man bevægede sig til mere og mere sofistikerede og komplekse måder at tænke på i faget. Altså en progressionstanke forbundet med læring af 2., 3., og måske 4. orden.

” Kronologi og årstal i historie kan sammenlignes med sprogfagenes ordbøger og grammatik. Det er absolut nødvendige ingredienser i faget, men man bliver ikke dygtigere til tysk ved *kun* at fokusere på at lære gloser og grammatik.

I historie er nogle af de samme problemstillinger på spil som i de tre fag ovenfor, men historiefaget har samtidig det problem, at dets forbindelse til tidslinjen signalerer en vis progression (dvs. udvikling), mens historisk progression set i et didaktisk perspektiv som nævnt handler om mere og andet. Kronologi og årstal i historie kan sammenlignes med sprogfagenes ordbøger og grammatik. Det er absolut nødvendige ingredienser i faget, men man bliver ikke dygtigere til tysk ved *kun* at fokusere på at lære gloser og grammatik. Kronologi som fagterminologisk begreb kan således ikke erstatte et didaktisk blik for elevernes læreprocesser i faget. Historiefagets progression må i stedet tænkes ind i hele den lange række af de del-discipliner eller del-fagligheder, som faget og dets terminologi består af.



Sammenfattende: Fagets balance mellem hjerne og hjerte

Sammenfattende kan man sige, at der ikke er noget mærkeligt i, at historiefaget har forskellige faglige toninger som henholdsvis grundskolefag og gymnasiefag. Sådan skal det naturligvis være. Forskellene i skoleformernes historiefag skyldes bl.a. forskellige vægtninger af indholds- og kompetenceelementer, og dette skyldes måske igen hensynet til elevernes modenhed og kognitive udvikling. Iflg. læreplanen har man i grundskolefaget forsøgt at lave progression mellem kravene i faget efter 4. klasse, 6. klasse og 9. klasse. I gymnasiet er der imidlertid ikke tænkt en tilsvarende eksplicit progression i faget, når man kigger på læreplanerne, og en forbindende progression mellem grundskolens historieundervisning i 8. og 9. klasse og gymnasiet er i det hele taget svær at se.

Forskelle i fagets identitet skyldes ikke mindst lærernes historiefaglige baggrund og uddannelse samt deres forståelser af og bevidstheder om historie som fag i de to skoleformer. Det vi kalder *rekontekstualisering*^{viii} af faget. Omvendt finder vi, at med de kompetencekrav, som er kommet med i grundskolens læreplan efter reformen, er mulighederne tilstede for at lave en meget tydeligere forbindelse mellem 9. klasses krav i historiefaget og gymnasiets historieundervisning i særligt 1. og 2. g. På papiret er forskellen mellem udskolingsklasserne og 1.-2.g. mindre, end man måske umiddelbart skulle tro, hvilket dels ses i læreplanerne dels

ses, når man betragter elevernes arbejde i faget. Det kræver dog en aktiv indsats fra historielærere og andre, hvis de faglige håndtag mellem skoleformerne skal være noget, man helt og fuldt er opmærksom på i de to skoleformer.

” På papiret er forskellen mellem udskolingsklasserne og 1.-2.g. mindre, end man måske umiddelbart skulle tro.

Vi nævnte ovenfor, at historiefaget på den ene side mangler den indre faglige progression, som vi kender fra andre fag fx sprog og matematik, men at faget på den anden side i løbet af skoletiden og i forhold til de forskellige gymnasiale retninger måske også har en anden form for progression, idet det i løbet af skolesystemet (på langs) synes at bevæge sig fra det spektakulære, konkrete og fortællende historiefaglige indhold i indskolingen over det mere kognitive i udskolingen for til sidst at ende op i det metakognitive niveau som det ypperste taksonomiske niveau i gymnasiet. Med det kognitive menes det analytisk reflekterende, det logiske og den klassisk akademisk historiske metode (fx kildekritik). Med det metakognitive menes det filosofiske, teoretiske og abstrakte samt overvejelser over overvejelser vedrørende dette (se endvidere en

diskussion af dette og om historiske begreber i Christian-
sen/Knudsen, 2015, s. 51 ff).

” Vi påpeger i den sammenhæng, at ikke-skriftlige materialer i langt højere grad må inddrages i historieundervisningen som fuldgode kildeformer i begge skolesystemer.

Samtalerne med historielærerne (og for den sags skyld også nogle elever) i grundskolen viste imidlertid, at der ikke nødvendigvis er så meget mere ”konkret” i historiefaget i grundskolen sammenlignet med gymnasiet. Begge steder er historiefaget et tekstfag, mens det konkrete så som historiefortællinger, oplevelser, artefakter, kulturlandskaber, genstande bliver opfattet som en form for ekstra kolorit, variation og luksus i undervisningen. Det til trods for, at nogle lærere igen og igen understreger betydningen af ”at komme ud på de historiske steder”. Det er det, der skaber historieforståelse, historiebevidsthed og historieinteressen, siger lærerne, og vi så igen og igen, at eleverne mente præcist som deres lærere. Vi påpeger i den sammenhæng, at ikke-skriftlige materialer i langt højere grad må inddrages i historieundervisningen som fuldgode kildeformer i begge skolesystemer og endvidere, at der er behov for, at der udarbejdes didaktikker i forhold til at behandle fx artefakter og monumenter metodisk. Meningen er ikke at ”skubbe tekster ud af faget”, men derimod at benytte muligheden for på varierede måder at arbejde med udvikling af elevernes faglige udvikling og færdigheder til metodisk og kognitivt at forholde sig til fortid og historie i mange forskellige former og udtryk.

Noget tyder i den sammenhæng på, at det er et problem for mange elever, at historiefaget i gymnasiet ikke så tit gør brug af erfaringsdimensionen og oplevelser, og at faget derfor ikke umiddelbart taler til sanser og det fascinerende. Farverige billeder eller film er erstattet af et gradvist mere ”tørt” fag med svære tekster og abstrakt og virkelighedsfjernt arbejde. Hvordan kan det dog være historie? En pige sagde således: ”Nu er det bare så kedeligt alt sammen!” Heri ligger således også et argument for at udvide paletten af undervisningsmaterialer og didaktiske tilgange.

Det har været en slags tese i vores undersøgelse, at de analytiske resultater skulle kunne pege på forklaringer på og forståelser for, hvorfor historiefaget rekontekstualiseres, som det gør i de forskellige skoleformer i forhold til fx metoder, vidensområder, kommunikationsformer og læringsmål.

Forandringer sker bl.a. – men nok ikke udelukkende – som følge af, at historielærere på langs i uddannelsessystemet mangler kendskab til hinandens fagkulturer og måder at tænke og forstå skolefaget historie. Men lærerne i de to skoleformer mangler også kendskab til hinandens fagsprog, og didaktiske forestillinger om, hvad historisk læring er, og hvordan den kan komme i stand. Vi betragter i den sammenhæng de to skoleformers verdener af historielærere som uudnyttede – men for hinanden – potentielle ressourcerområder.

” Lærerne i de to skoleformer mangler også kendskab til hinandens fagsprog, og didaktiske forestillinger om, hvad historisk læring er, og hvordan den kan komme i stand.

Gennemgående i skolebesøgene har vi kunnet både høre og se, at historiefaget (trods alt) også lever af, at det kan fascinere og tale til sanser og følelser hos eleverne. Historielærere og elever ser generelt ud til at være enige om, at faget både skal tale til hjerne og hjerte, hvis det skal have mening og betydning for børn og unge. Faget skal, om man så må sige, tale både til det kognitive, rationelle og det oplevelsesmæssige og emotionelle. Der er tale om en virkelig svær balancegang, men vi ønsker i denne udgivelse at være fortalere for, at historielærerne i begge skoleformer lærer hinanden at kende, så de i en eller anden udstrækning taler samme fagsprog fx i forbindelse med samarbejde om kildearbejde, arbejdsformer og didaktik. Kun derved kan historielærerne diskutere sig frem til konsensus om vægtningen af og progression i fagets delfagligheder. Først når lærerne kender hinandens verdener og fag, kan sammenhæng og progression mellem historiefaget i de to skoleformer begynde at tage form. Vi foreslår i den anledning i det følgende nogle konkrete indsatsområder.

B III Ideer til at skabe sammenhæng

I de kommende afsnit fremlægger vi fire didaktiske anbefalinger til historiefaget – anbefalinger der kan bruges til at skabe forståelsesrammer for, hvordan historiefaget kan overvinde nogle af de problemer med sammenhænge, som vi har været inde på ovenfor. De fire anbefalinger har forbindelseslinjer til de empiriske fund og knytter empirien til teorier.

Hensigten er at præsentere nogle centrale undervisningstanker, der balancerer mellem det teoretiske og det praktiske på en sådan måde, at de bliver en slags refleksionsramme, som man kan arbejde videre med i sin egen undervisning. Indledningsvis har vi fundet det meningsfuldt at levere nogle enkelte lidt mere abstrakte kommentarer om begrebet historiedidaktik. Man kan læse dette teori-afsnit og dernæst de fire forslag til indsatsområder i forlængelse heraf eller springe direkte videre til forslagene.

Historiedidaktiske bemærkninger – teori og pragmatik

Historiedidaktik – og didaktisering af fag

Hvad forskellen er på didaktik og pædagogik, gives der er mange bud på, og didaktik og pædagogik er også ord, der kan drille i kommunikation med folk fra andre lande fx fra den angelsaksiske verden [Schnack, 2004, s. 9. Gundem, 2011, s. 19]. Men også her i landet er ordet *didaktik* flertydigt, fordi dette ord lige som en række andre pædagogiske begreber fra uddannelsesforskning og i skoleverdenen ikke anvendes med samme betydning i forskellige kulturer. Det kan være ganske forskelligt, hvad man forstår ved almindelig didaktik, fagdidaktik, almen pædagogik osv. Hvor begynder og hvor slutter det faglige, hvor begynder det almene, hvornår taler vi om didaktik på det praktiske niveau og hvornår på det teoretiske? Oftest finder man, at didaktik forbindes med den konkrete undervisningspraksis – dvs. som en form for praksisbegreb. I denne sammenhæng har vi brugt begrebet fagdidaktik eller mere specifikt *historiedidaktik* i en også teoretisk tilgang – dvs. om skolens historieundervisning og lærernes arbejde med faget i skolen, som noget der vedrører både praksis og teoretiske forhold.

Historiedidaktik er som fagdidaktik knyttet til videnskabsfagene pædagogik og historie, herunder særligt histories indhold og forskellige formidlings- og kommunikationsformer. Historiedidaktik drejer sig om, hvordan det historiefaglige

indhold fungerer, bruges og fremtræder i forskellige undervisningssituationer, men historiedidaktik drejer sig tillige om refleksion over historiefaget som fag særskilt og i samspil med andre fag, dets erkendelsesformer og dets samfundsmæssige betydning [se i øvrigt Ohman Nielsen, 2003]. Forskning i didaktik kan man også kalde *didaktologi*, altså læren om didaktik [Nielsen, 2004, s. 28 ff]. I den forstand er skolefaget både *mere og mindre* end sit basisfag, her forstået som videnskabsfaget historie. Dels er det *mindre*, fordi det ikke indeholder hele det videnskabelige basisfags vidensområder, nuancer og "formål", dels er det *mere*, fordi didaktik kommer "oven i" det fag-faglige [Nielsen, 2004, s. 30], og endvidere fordi historie som skolefag er forpligtet på formål og krav, som ligger udenfor videnskabsfagets område.

Den norske didaktiker Sigmund Ongstad taler i forlængelse heraf om, at fag *didaktiseres* i skolen [Ongstad, 2004, s.138ff, s. 275]. Det betyder, at et undervisnings- eller skolefag som historie både består af resultater fra videnskabsfaget historie, men også af resultater fra forskningsfeltet teoretisk didaktik, som hører hjemme i pædagogik som videnskabsfag. Didaktisering af et fag medfører ifølge Ongstad, at man knytter et dynamisk og metarefleksivt perspektiv til formidlingen af et fag, så der opstår et nyt fag – altså undervisningsfaget. Dette synspunkt på fagdidaktik står til en vis grad i modsætning til den mere gængse [praksis-] forståelse af fagdidaktik, hvor det mest handler om at tilrettelægge undervisningen, finde materialer, vælge undervisningsformer, evaluere og lignende praktiske overvejelser. Ongstad kalder en sådan didaktikopfattelse for den traditionelle "hvad-hvordan og hvorfor-forståelse" af didaktik, altså den didaktikopfattelse vi møder i den didaktiske trekant. Han skriver bl.a.:

"Tendensen [didaktisering af morsmålfaget] kan karakteriseres som en utvikling fra konsentrasjon om faglig innhold og metoder over mot større innslag av refleksjon, selvrefleksjon, funksjonsorientering og faglig selvforvaltning. Stærk grad af didaktisering preges av at rent faglige og didaktiske elementer løper sammen og antar karakter av et nytt, mer sammensmeltet fag hvor en i mindre grad differensierer mellom de to aspekter [...]
Didaktisering kan altså ses som en grunnleggende fagdanningsprosess og dreier seg dypest sett om at fagliggjøre utfordringer når kunnskaper flyttes fra en kontekst til en annen." [Ongstad, 2004, s. 138.]

Ongstad er, som det fremgår, inde på, at *rekontekstualisering* omformer basisfaget, fordi didaktikken vil være for-

skellig i forskellige formidlingssammenhænge. Det er den rekontekstualisering, som vi tidligere bemærkede, finder sted mellem grundskole og gymnasium i historiefaget. Det skal dog nævnes, at Ongstads fag er norskfaget og altså ikke historie, men vi mener, at hans didaktiseringsbegreb er ganske nyttigt også i forhold til historiefaget, fordi Ongstad opfordrer til, at faget konstant udvikles og diskuteres af lærere og forskere.

Pragmatisk didaktik

Historiedidaktik er således både det praktiske refleksive faglige arbejde, som historielæreren leverer i skolen og en teoretisk, men også pragmatisk orienteret videnskab. Som pragmatisk videnskab drejer det sig om at omsætte forskningens empiri og teori til praktisk ageren både i skolen og uden for skolen. Som pragmatisk videnskab er det tillige vigtigt for forskerne på teoretisk baggrund at kunne fremlægge sammenhængende tanker om, hvordan "faget" fungerer og skal fungere i forskellige undervisningssammenhænge bl.a. angående vidensformer, kommunikationsformer, læringsformer og som led i den medborgerdannelse, som alle fag er forpligtet på.

” Historiedidaktik er således både det praktiske refleksive faglige arbejde, som historielæreren leverer i skolen og en teoretisk, men også pragmatisk orienteret videnskab.

Den tyske historiedidaktiker Bernd Schönemann skriver i den sammenhæng:

”På det pragmatiske område bliver historiedidaktik som handlingsvidenskab aktiv. Først her opgiver historiedidaktik sin empiriske og teoretiske distance og fokuserer på at danne og udvikle historiebevidsthed gennem målrettet intervention i skolen – men også i den ungdoms- og voksenuddannelse, der foregår uden for skolen fx i museer, i pressen, radioen og i TV. Kort sagt foregår det i samtlige af samfundets fællesskaber og rammer.”^{ix} [Schönemann, 2006, s. 72. Vores tillempede oversættelse.]

Elevernes udvikling af historisk forståelse, historisk bevidsthed, historisk tænkning og viden og indsigt er naturligvis afhængig af læreplanernes mål og formål, men tillige stærkt afhængig af den pågældende undervisnings særtræk og situation [Wenger, 2006] i tid og sted. Elevernes læring er desuden afhængig af noget så forskelligt og uhandgri-

beligt som deres forforståelser, modenhed og de sociale sammenhænge, de befinder sig i. Det vil sige, at elevernes medbragte historiebagage både som personlige historier og som viden om samfundshistorie udgør en afgørende medspiller i undervisningens succes. Der kan dog aldrig i forhold til historie være tale om kausalitet mellem metoder og læringsresultat.

God undervisning

Der gives ikke en trylleformular, der får historieundervisningen til at lykkes. Man kan ikke engang se på de resultater, som eleverne opnår til eksamen, om undervisningen har været god eller ej. Dette handler bl.a. om, at undervisningens resultater i mange tilfælde først viser sig lang tid efter undervisningens ophør. Her har faget således et svaghedspunkt. Hverken i grundskolen eller i gymnasiet er det alene et mål i faget, at eleverne kan reproducere viden. Fagets dannelsesfunktion er, at elevernes erkendelser, tankeevner og viden spiller sammen i en frugtbar læreproces, hvor de som lærende opnår dybdeforståelser af, hvad historie betyder for enkeltindivider og fællesskaber.

” Der gives ikke en trylleformular, der får historieundervisningen til at lykkes

Alt i alt er der et utal af ukendte faktorer, der betyder, at der [desværre] ikke kan være tale om kausalitet eller evidens. God undervisning er ikke en ensartet størrelse. Det, der virker på ét hold den ene dag, kan falde helt til jorden på et andet hold den næste dag. Grydeklare undervisningsprojekter er langt fra altid rene succeshistorier. Historielæreren er på den måde også bestandigt lærende i sin egenskab af at være underviser, idet han/hun skal lære at diagnosticere og reflektere over både de gode og de dårlige resultater i sin egen undervisning.

Når det er sagt, så er der naturligvis også forskellige læringsteorier og didaktiske teorier, som interesserer sig for, hvordan bestemte formidlings- og undervisningsformer *kan føre* til læring i historie. Disse videnskabelige teoridannelser er igen afhængige af forskernes uddannelsesmæssige positioner eller "skolinger", og dermed afhængige af teoretiske vinkler på, hvad historisk viden og vidensformer overhovedet er, og hvordan de opstår og internaliseres i personer og samfund. Endvidere er forholdet mellem forskellige læringsteorier og historiedidaktikken ikke mindst også afgørende for, hvordan faget praktiseres i skolen.

Nu er "fag" i skolesammenhæng altid er en valgt størrelse. Grænserne mod andre fagområder er ofte flydende, og et blik på læreplanerne for historie viser, som vi har nævnt et par gange tidligere, at også historiefaget i skolen består af ganske mange forskellige delfagligheder, der trækker på referencer til alt fra kunsthistorie over idehistorie, filosofi og kulturhistorie til politisk videnskab, sociologi, økonomi osv. Historiefaget består dog også af en række forskellige kompetencemæssige delfagligheder af mere almindelig karakter såsom problemløsning, opgaveskrivning, diskussionsevner, mundtlige og skriftlige formidlingsevner osv. Endelig er der delfagligheder, der rummer ovennævnte, men som også er særskilte for faget og spørgsmålet om at tænke fagligt-historisk. Her kan man tale om delfagligheder som kildekritik, tid, kronologi, sammenhængsforståelse, kontinuitet, brud, brug af historie osv.

Hver af disse delfagligheder må didaktiseres forskelligt, da de forskellige delfagligheder også har deres egen unikke forankring i enten et andet videnskabsfag eller en bestemt videnskabelig forskningsdisciplin. Sagt med andre ord, der er forskel på at planlægge undervisning med udgangspunkt i et kunstværk og at planlægge undervisning i, hvad der var baggrunden for og årsagerne til Bismarcks alliancepolitik. Der er forskel på at tænke didaktisk om at skrive en stor opgave og at lave en remedieret præsentation.

” Er målet, at eleverne får gode karakterer til eksamen, eller er målet, at de bliver myndige og reflekterende individer, der kan forstå baggrunden for livet alene og i fællesskaberne?

At tale om historiedidaktik i ental kan kun ske, hvis man opererer på det meget abstrakte definitoriske plan, dvs. det historiedidaktologiske plan, hvis vi skal blive i Frede V. Nielsens terminologi. I alle andre tilfælde må vi tale om *historiedidaktikker*, der dels er afhængige af det pågældende historiefaglige indholds videnskabelige forankring, men dels også er afhængige af, hvilken historisk læring, lærerne mener, at eleverne skal opnå gennem de forskellige temaer og emner. Er målet, at eleverne får gode karakterer til eksamen, eller er målet, at de bliver myndige og reflekterende individer, der kan forstå baggrunden for livet alene og i fællesskaberne? Vores pointe er, at didaktik og læringsformål ikke kan adskilles, og lige som der er mange historiedidaktikker, er der således også mange forskellige læringsmål og -formål.

Det er således vigtigt at understrege, at det er nødvendigt både som historielærer og som historiedidaktikforsker at være bevidst om, hvilket fagteoretisk grundlag og hvilken fagposition man opererer indenfor. Er det en rent humanistisk tilgang, eller er det fx en sociologisk, politologisk eller måske konstruktivistisk tilgang, der er grundlaget for den undervisningstilgang, man benytter. Arbejder man i det pågældende tema/emne ud fra en idiografisk tanke om det unikke eller ud fra en nomotetisk (lovmæssig) forståelse af de historiske fænomener? Og i så fald – hvilke konsekvenser eller sammenhænge har det i forhold til de mål, man opstiller for sit arbejde og for arbejdsprocesser og veje mod at nå disse. Det afgørende er endvidere, at teorier kan ligne hinanden, men alligevel være svære at komparere, da begreber og disses anvendelse ofte ikke svarer til hinanden. Visse teorier står skarpt i modsætningsforhold til hinanden, men da begrebsanvendelse ikke er den samme, er det vanskeligt at grave ned i og forstå, hvor de afgørende forskelle i teoridannelserne ligger. Vi kan helt klart sige, at der er meget lang vej endnu, inden historielærerne i grundskolen og i gymnasiet kan opnå konsensus på disse områder.

Når alt det er sagt, må man altså konstatere, at det kan være overordentligt svært at formulere det centrale ved de historiske didaktiseringsprocesser kortfattet og enkelt i forhold til historiefagets delelementer eller delfagligheder. Det, vi ønsker at pointere, er, at man som historielærer måske kan føle en vis tilfredshed ved at kunne sætte ord på de fagdidaktiske termer og fagdidaktiske refleksioner i ens undervisningsarbejde – og at forskningen har en vigtig opgave i at være behjælpelig med grundlag for dette. Der er endvidere tale om en forudsætning for at kunne tale sammen på tværs af skolesystemerne. En forudsætning, som dog også er vigtig, når det handler om at give faget større prestige. Vi lægger således op til, at man kan gå ind i udviklingsarbejder angående fagdidaktik i historiefaget i skolen.

Fire temaer som anbefalinger

Vi kommer således frem til at skitsere nogle indsatsområder, som bygger videre og ovenpå de ti analysekonklusioner, vi fremlagde i begyndelsen af denne udgivelse. Vi fremlægger fire overordnede temaer, som vi finder, er afgørende for, at faget kan blive et sammenhængende fag fra grundskole til gymnasium.

Der er tale om et pragmatisk fagdidaktisk perspektiv, der dog også refererer til lidt mere overordnede og teoribase-rede historiedidaktiske indsatsområder. Hensigten er, at vi med disse forslag lægger op til noget, der *skal videreudvikles i praksis* fx i form af skolebaserede og større didaktiske

udviklingsprojekter. Der er således ikke tale om fiks og færdige løsninger til konkret undervisningspraksis. Vi opfatter det sådan, at vores mere overordnede synsvinkler kan medvirke til at gøre lærernes praktiske, men måske også tavse viden og undervisningserfaring til eksplicit og mere refleksiv viden, hvilket igen kan medvirke til udvikling af egen undervisningspraksis. Enhver lærer kender bedst sin egen klassesituation og fagkontekst.

” Hensigten er, at vi med disse forslag lægger op til noget, der *skal videreudvikles i praksis* fx i form af skolebaserede og større didaktiske udviklingsprojekter.

Grundlæggende vil vi gerne plædere for, at grundskoler og gymnasier, der ligger geografisk i nærheden af hinanden indleder samarbejder fx om at udvikle en fælles kultur i historiefaget på alle niveauer igennem hele skoleforløbet, hvor det ekspliciteres, hvad målet med faget er eller kan være, og hvor man udveksler erfaringer om, hvordan målet kan nås i undervisningen. Dette skal ikke nødvendigvis foregå på detailplan, men snarere tænkes i overordnede og abstrakte formuleringer.

” Grundskoler og gymnasier, der ligger geografisk i nærheden af hinanden indleder samarbejder fx om at udvikle en fælles kultur i historiefaget på alle niveauer igennem hele skoleforløbet, hvor det ekspliciteres, hvad målet med faget er eller kan være, og hvor man udveksler erfaringer om, hvordan målet kan nås i undervisningen.

Vi anbefaler samtidig, at der på skolerne arbejdes med at lave en tydelig progression i nogle af historiefagets forskellige delfaglige elementer i løbet af skoleårene. Samarbejdet kan fx tage udgangspunkt i kompetenceområder, tekstlæsningsmetoder, i læringsniveauer eller i forskellige historiske kommunikationsformer. I overensstemmelse med vore analytiske overvejelser fremlægger vi således følgende fire temaer, der kan videreudvikles på – og vi uddyber disse i de nedenstående afsnit:

1. Flere kategorier af materialer og kilder. Transformation som progression og læring

2. Historiske læringsformer: At fortolke, at erfare, at afprøve og at teoretisere. ”Den vilde tanke”
3. Læringsprogression som kompleksitetsforøgelse
4. Kendskab til og udnyttelse af elevernes erfaringer, forståelser og historiebagage i både grundskole og gymnasium

1: Flere kategorier af materialer og kilder. Transformation som progression og læring

Skal man forstå, hvad historie er, kan og gør ved identitet, holdninger osv., har det vist sig, at klassiske historiske kilder og traditionelle historiefremstillinger i lærebøger ofte har svært ved at ramme nutidens digitalt indfødte elevers relevansbetragtninger. Dette hænger bl.a. sammen med, at modernitetens kommunikation er præget af det hurtige, det bevægelige og det visuelle. Lange skriftlige tekster tilegnes normalt langsommere af elever end de visuelle. Fra de sociale medier er moderne unge også vant til at kunne intervere, interagere og så at sige blande sig i det formidlede. Moderne børn og unge forventer også at kunne spejle deres egen person i det foreliggende. Deres tilgang til omverdenen er så at sige refleksiv – refleksiv i forståelsen: Hvad betyder dette her for mig?

” Moderne børn og unge forventer også at kunne spejle deres egen person i det foreliggende. Deres tilgang til omverdenen er så at sige refleksiv – refleksiv i forståelsen: Hvad betyder dette her for mig?

I forlængelse heraf er fiktion, litteratur, film, YouTube-klip, besøg på historiske lokaliteter, familiehistorier, personlige fortællinger og lignende materialer, der kan bruges til at lære og forstå også ganske svære historiske problemstillinger. De moderne elektroniske midler har potentialer, der med fordel kan udnyttes, da de rummer mulighed for interaktion, billeder, lyd, bevægelse osv. Noget som i høj grad er elevaktiverende og elevengagerende på alle klassetrin.

Historieforståelse er baseret på fortolkninger af alle former for menneskeskabte kulturspor fra enhver form for fortid, og derfor kan man med fordel benytte en opstilling af kategorier for mulige materialer til at styre søgeprocesser



ind på forskellige temaer på de forskellige skoleniveauer. En ekstragevinst er endvidere, at samme materialer kan bruges forskelligt på de forskellige skoleniveauer, idet progression i form af kompleksitetsforøgelse er oplagt i forhold til ikke-skriftligt materiale. Vi argumenterer dermed for, at materialer så som artefakter, kulturlandskaber og billedkunst også kommer mere ind i undervisningen som eksempler på historiske kilder på alle skoleformer. Begrundelsen er bl.a. den, at et fortidsminde i landskabet, en familiehistorie, en gravsten eller måske klædedragt og frisurer notorisk lægger op til oplevelser og meningsytringer hos eleverne. Den æstetiske sansning er direkte til at få øje på for alle.

Vores pointe er imidlertid, at også mere kognitive og meta-kognitive kompetencer så som historisk metode, bevidsthed om historie og det fortidige i samtiden, sammenhængsforståelse osv. udmærket kan trænes gennem brug af nonverbale materialer. Dette kræver dog, at det ikke kun er tekstlæsning, der prioriteres højt ved eksamen og prøver. I så fald vil historielærerne føle, at de svinger eleverne ved at arbejde med de omtalte materialegrupper.

Vi opridser nedenfor en liste over bud på kategorier af lidt anderledes kilder/fortidsspor end traditionelle skriftlige tekster:

- Det sproglige: Forskellige eksempler på formidlingsformer og kommunikationsformer.
- Det narrative: Personlige erindringer, historiefortællinger, skønlitteratur, sange, poesi etc.
- Det æstetiske: Kunst, billeder, arkitektur, kulturlandskab, mode, musik, poesi, mad etc.
- Det symbolske: Tegn, monumenter, mindemærker og ritualer etc.
- Det etiske og empatiske: Udtalte meninger, holdninger, ideer, værdier, dannelsesstanker etc.
- Det religiøse og ideologiske: Filosofi, tanke-systemer, videnskabelse etc.
- Materiel kultur: Hverdagens genstande, transport, produktion, tøj etc.
- osv.

Vores forslag er, at man i de to skoleformer arbejder med at udvælge og udvikle mange af den slags materialer som undervisningsmaterialer sideordnet med mere traditionelt skriftligt og tekstbaserede kilde- og synspunktsmaterialer. Vigtigt er, at man udarbejder forskellige forståelsesniveauer i arbejdet – samt ekspliciterer disse – så i sidste ende eleverne ved, hvad der foregår i faget. Der må/kan være forskel på materialerne til grundskolens og gymnasiets historieundervisning. Og generelt vil der være flere og mere komplekse

problemstillinger knyttet til materialerne i gymnasiet, end der er i grundskolen. Vi opfordrer endvidere til, at man tænker lidt anderledes om den Bloom-inspirerede taksonomi, som ofte fylder meget i historiefaget (især i gymnasierne), hvis man skal arbejde med progressionstanken i forhold til alternativt materialevalg. Altså at man begynder med ”vilde tanker” og ender i erkendelsen af, hvad man ikke ved og gerne vil vide noget om – og deraf arbejder sig videre frem.

” Vi opfordrer endvidere til, at man tænker lidt anderledes om den Bloom-inspirerede taksonomi, som ofte fylder meget i historiefaget (især i gymnasierne), hvis man skal arbejde med progressionstanken i forhold til alternativt materialevalg.

Transformation

En vigtig pointe ved at bruge mange flere og forskellige materialetyper i begge skoleformer er også, at man dermed lettere kan lægge op til, at eleverne kan transformere en sag, et emne eller en form for materiale til anden form. Undersøgelser har vist, at det fx at lave tekst om til billede eller omvendt, at lave et fast billede om til fx film, at lave bevægelse og dans ud af tekst, at skabe forskellige genrer på grundlag af andre genrer osv. – det udgør en overordentlig læringsfremmende metode (Elf/Ebbensgaard, 2012). Historiefaget er et oplagt fag for sådanne processer vedr. transformation, netop fordi der er mulighed for at anvende så mange materialetyper. En sidegevinst ved transformation er endvidere, at man gennem det transformerede produkt som lærer tydeligt kan se, om der er sket en læring eller ej.

Vi er helt klar over, at der skal arbejdes videre med, hvordan tankerne ovenover kan oversættes og udvikles til brug for den konkrete undervisning. Det er så her, at lærernes udviklingsprojekter kan komme ind.

2: At fortolke, at erfare, at afprøve og at teoretisere. ’Den vilde tanke’

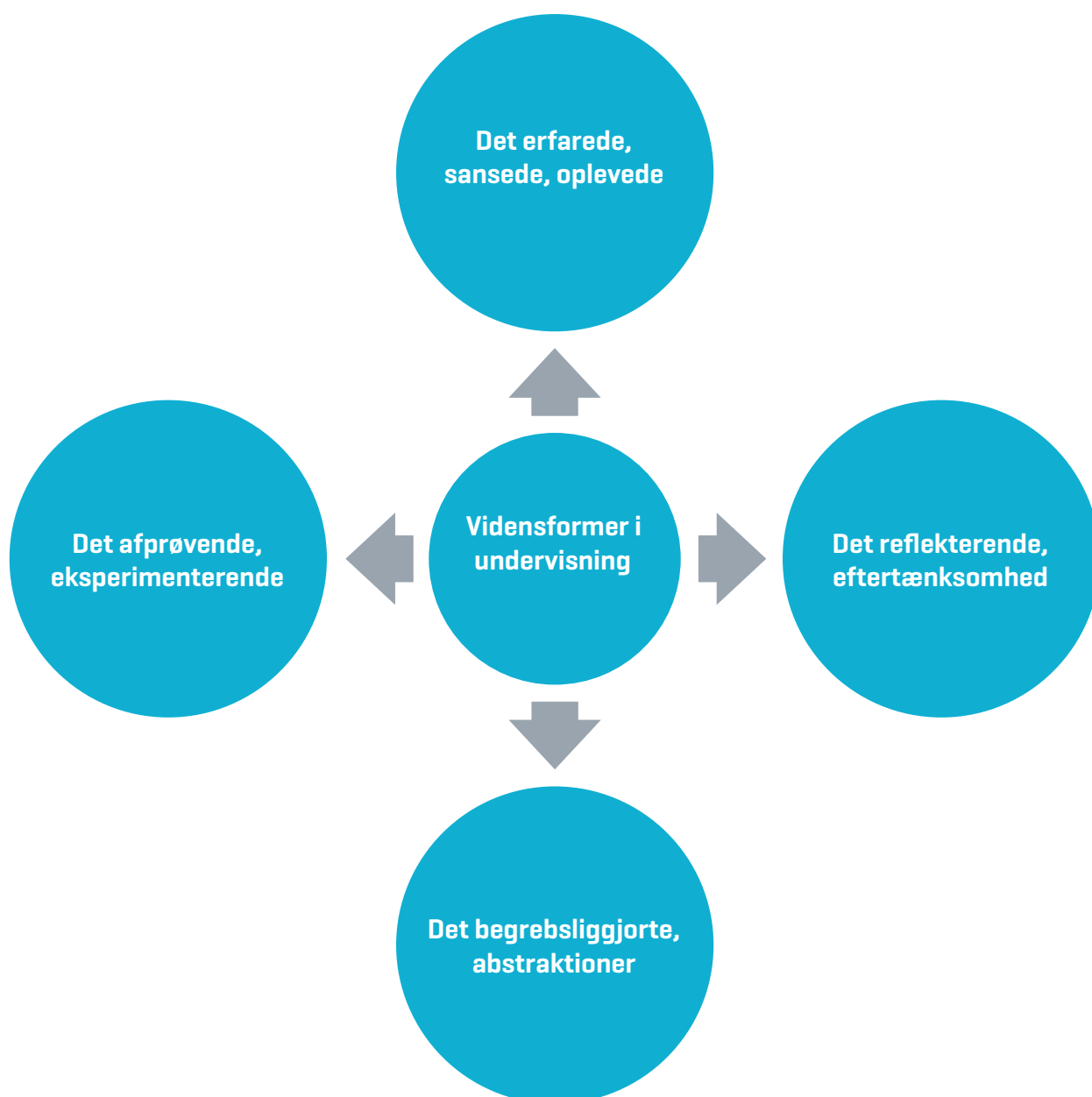
Fagdidaktik specifikt i forhold til historie handler selvfølgelig om tanker om undervisning og læring i faget, hvilket dog fordrer, at man har blik for de bagvedliggende teorier om forholdet mellem undervisnings- og læringsformer, som

afgør dette. Ved at planlægge undervisningen *ikke alene med blik på historiske temaer*, men også med blik på hvilke læringsformer der skal være i fokus, kan samme forløb eller samme tema blive bearbejdet meget forskelligt i historieundervisningen på forskellige niveauer.

Det betyder således, at forskellige skoleformer og klassetrin kan lægge mere eller mindre vægt på de forskellige læringsformer med blik for, at skoleformerne supplerer hinanden. Når det samme emne behandles med tanke på forskellige læringsformer, lærer man som elev ikke alene mere konkret

om fortiden, man lærer også at forstå det lærte på forskellig vis. Sammenlign eksempelvis med det, som vi skrev om læringens "loops" i afsnittet *Loops*.

Den amerikanske psykolog og læringsteoretiker David Kolb har nogle læringsforståelser, som vi mener, kan bidrage til at forstå, hvordan man kan udnytte forskellige undervisningsformer for at nå forskellige vidensformer. Herunder ses Kolbs model i forenklet form (frit inspireret og gengivet fra Kolb, 1984):



Undervisningen kan placeres/tage afsæt forskelligt i modellen, alt efter om det sansede eller teoretiske [N-S-aksen] er i centrum, eller om det afprøvende eller reflekterende er i fokus [Ø-V-aksen]. Modellen er god til at forstå ens egen undervisning og de forskellige delelementer, man arbejder med. Samtidig kan tankearbejde udmærket vise sig ved mentale bevægelser mellem både de forskellige akser og udfaldsrum.

” Det er tilladt i undervisningen at lave vilde gæt, at afprøve, forsøge, eksperimentere.

I den sammenhæng er divergent læring interessant, fordi dette kan ligge i udfaldsrummet mellem det sansede/erfaredede og det reflekterede. Den divergente læring udgøres både af rationelle tanker, kognition, metakognition OG medbragt erfaring af enhver art. At sammenknytte disse elementer kaldes også abduktion. Divergent læring viser sig fx gennem ”den vilde tanke” og/eller ”det kvalificerede gæt”. Vores pointe er, at det er tilladt i undervisningen at lave vilde gæt, at afprøve, forsøge, eksperimentere. Dette gælder både konkret i tilfældet med elevernes arbejde og udsagn i undervisningen, men det abduktive element ses også i selve det at være og agere som historielærer. At være lærer og gå didaktisk til værks handler (også) om at foretage kvalificerede gæt om (samt afprøve), hvad der virker i praksis. I forhold til elevernes arbejde i faget, mener vi, at historielærere særligt i gymnasiet bør tænke videre over det med, at eleverne siger, at man i gymnasiet helt eller næsten helt mangler et kreativt islæt. På den måde afskærer undervisningen sig muligheder for at arbejde med flere indgangsvinkler til elevens læreprocesser. Eksempelvis er det at søge historisk viden ud fra fx en fremstilling eller på nettet som bekendt ikke svært. Det svære er at forstå, hvorfor det selvfølgelig slet ikke er så selvfølgelig. At lære historie er ikke mindst at lære at undre sig over alt, man præsenteres for, men at arbejde med sin egen undren og at ”tænke modsat” kan være en ganske problemfyldt proces. At gå på opdagelsesrejser i det ukendte er noget, som man skal turde!

” At være lærer og gå didaktisk til værks handler (også) om at foretage kvalificerede gæt om (samt afprøve), hvad der virker i praksis.

3: Progression som kompleksitetsforøgelse

Vort empiriske materiale gav nogle signaler om, hvad historielærerne og eleverne mener, det vil sige at blive dygtigere i historie. Man kan således blive dygtigere ved at vide mere, og man kan blive dygtigere ved at tilegne sig flere færdigheder eller kompetencer.

Arbejde med historiske emner kan i undervisningen gøres sværere først og fremmest ved at øge kompleksiteten i metoderne og materialevalg samt mængden af materiale. Det er fx den progression, man kan iagttage mellem historieprøven i 9. klasse og så eksamen i 3. g. på stx. Mængden af materialer og kompleksiteten i problemstillingerne forøges, mens formen på prøverne i virkeligheden ligner hinanden meget. På den måde kan man sige, at der allerede er sammenhæng mellem skoleformerne – forbindelsen er som nævnt ganske tydelig i eksamensformer.

Kompleksitetsforøgelse kan også ske i form af flere og konkurrerende problemstillinger, mere materiale, flere aktører osv., hvilket også vil sige en forøgelse af detaljeringsgrader og omfanget af materialer. Man kan samlet set lade sig inspirere af grundskolens læreplan, forenklede Fælles Mål, og målene efter 4., 6., og 9. klasse. Kompleksitetsforøgelse kan også ske ved inddragelse af flere kognitive og metakognitive problemstillinger og begrundelser. Det drejer sig om at kunne perspektivere forklaringer og argumenter med baggrund i forskellige tolkninger af fortidige hændelser. Gymnasiernes læreplaner for historie nævner fx disse forhold.

” At håndtere kompleksitet og reducere det komplekse til synteser er en meget central og almindende evne at besidde.

At håndtere kompleksitet og reducere det komplekse til synteser er en meget central og almindende evne at besidde. Her er således et konkret sted, hvor historiefaget virkelig kan bidrage med noget i forhold til udvikling af elevens personlige myndighed og almene kompetencer.

I den sammenhæng kan man tilføje, at kun det komplekse kan reducere det komplekse. Paradokset er jo som bekendt, at jo mere man lærer om en ting, sag, emne osv. desto mere kompleks og næsten uoverskuelig og rodet kan man opleve, at sagen bliver. En del af det at blive klogere er at lære at tåle frustration over, at tingene i perioder kan forekomme kalejdoskopske. Eller sagt omvendt: Jo mindre man ved

om en ting, desto mere skråsikkert kan man ofte udtale sig og fælde domme. Og jo mere den viden om fortiden, som eleverne præsenteres for, er forenklet og beskåret for at "det ikke skal være for svært og for kedeligt", jo mindre vil eleverne være i stand til at skabe nuancerede billeder og forståelser af "et eller andet" i fortiden.

” Jo mindre man ved om en ting, desto mere skråsikkert kan man ofte udtale sig og fælde domme. Og jo mere den viden om fortiden, som eleverne præsenteres for, er forenklet og beskåret for at "det ikke skal være for svært og for kedeligt", jo mindre vil eleverne være i stand til at skabe nuancerede billeder og forståelser af "et eller andet" i fortiden.

Progression kan imidlertid også gengives som forøgelse af sværhedsgrad angående akademisk tænkning og meta-kognition. Vores [foreløbige] bud på en model for en sådan progressionstanke er følgende:

Niveau 1: Gengivelse, reproduktion, simple arbejdsteknikker. Fortælling, empati, oplevelser...

Niveau 2: Forklaring og forståelse. Overførsel af viden og færdigheder fra ét område til andet, transfer fra fx egne erfaringer og oplevelser til andre historiske temaer...

Niveau 3: Slutninger fra kilder og fremstillinger. Brug af andres idéer, tanker om, logik og faglig metode...

Niveau 4: Produktion af "ny" historisk indsigt og viden. Bud på tolkninger og synteser...

Niveau 5: Refleksion. Identifikation af nye problemstillinger, afprøvning af hypoteser, erkendelse af egne læreprocesser, bevidsthed om historie og det fortidige i samtid og meta-kognition...

Jo mere kompleks elevernes viden og indsigt i fortiden er, desto mere nuancerede former for synteser, personkarakteristikker, miljøer, forklaringer, forståelser, tolkninger af begivenheder osv. vil de være i stand til at fremlægge. Og denne tilgang til historisk tænkning forudsættes bl.a. af elevernes modenhed og udvikling kognitivt og fagligt.

Historisk tænkning er historisk læring

Hvordan kan man som historielærer så vide, at der faktisk har fundet en historisk læreproces sted, altså at eleven har nået de mål, der beskrives. Dette er et emne, der altid har optaget lærere og undervisere og fx resulteret i mange

forskellige former for evalueringstyper, tjeklister, logbogskriverier og andet.

Vi foreslår som supplement til de eksisterende metoder tre enkle ideer eller redskaber til identifikation af, om læring har fundet til sted eller foregår. [Det står dog historielærere frit for selv at udvikle/videreudvikle på dette.] De tre drejer sig om:

- At resultatet af et arbejdsprodukt indeholder både eksisterende viden og ny viden. Dvs. at eleverne viser evner at tænke sig til nye og ikke tillærte dimensioner i det, der fremlægges.
- At eleven er i stand til at transformere viden til nye former, og/eller at eleven evner at remediere det aktuelle historiske stof.
- At den lærende glemmer tiden, når han/hun arbejder!

4: At udnytte elevernes erfaringer, forforståelser og historiebagage

Det sidste aspekt, vi bringer frem, er, at historiefaget i skolens ældste klasser ofte bygger på det rationelle, det meto-diske og det mere eller mindre kausale, dvs. det kognitive og den ofte dermed forbundne skriftlighed og verbale tekster. Selvom vi altså ovenfor har forsøgt at give bud på, at dette kunne være/tænkes anderledes.

Det rationelle og det kognitive er i historiefaget ofte knyttet til det at skaffe sig kompetencer som bl.a. medborger, personlig myndighed og almindelse [i gymnasiet] samt dannelse [i grundskolen]. Spørgsmålet, vi i den sammenhæng stiller, er, hvor det empiriske og/eller erfarede så bliver af i historiefaget? Erfaring og empiri er faktisk af stor betydning for det at arbejde logisk og i øvrigt for udvikling af og arbejde med det kognitive også.

Enhver form for studiekompetence, studiemetode og opgaveløsning er helt klart på den ene side tæt knyttet til det kognitive og logiske, men samtidig ganske meget afhængig af det erfarede og af idéer og vilde forestillinger om, hvordan tingene måske kunne hænge sammen. Dvs. afhængig af den tænkende og erfarende – i dette tilfælde eleven. Vi omtalte tidligere med henvisning til Kolb og den divergente læring dette som tilgangen vedrørende "den vilde tanke" i faget. Vi synes, det er uheldigt, hvis man glemmer det erfaringsmæssige som erkendelsesbaggrund for historiefaglighed og læreprocesser i historie som skolefag – som følge af at være

mest optaget af det logiske og systematiske historiarbejde. Dette blev for eksempel særligt tydeligt i de situationer, hvor vi hørte historielærere sige, at man ikke oplevede at have *tid* fx til at bruge elevernes egne erfaringer og livshistorier i undervisningen. I den sammenhæng sker der reelt det, at man som lærer tager eleven som individ og del af en større samfundsmæssig sammenhæng ud af skolefaget og undervisningen.

” Vi synes, det er uheldigt, hvis man glemmer det erfaringsmæssige som erkendelsesbaggrund for historiefaglighed og læreprocesser i historie som skolefag – som følge af at være mest optaget af det logiske og systematiske historiarbejde.

Vi konkluderer ud fra interviews og undervisningsobservationer, at fantasi, forestillingsevner og erfaringer er afgørende for elevernes tilegnelse af historisk forståelse og engagement. Erfaringer, sansninger og fantasi er vigtig for, at der skabes mening. Historiefaget er i langt højere grad, end man umiddelbart skulle tro, noget, der er afhængigt af det følelsesmæssige, det æstetiske og det etiske område. Det er derfor ikke overflødigt at bringe elevernes baggrundserfaringer ind i undervisningen.

” Det er derfor ikke overflødigt at bringe elevernes baggrundserfaringer ind i undervisningen.

Forskellen mellem elevernes personlige og små historier på den ene side og så samfundenes ”store” historier er ikke fagligt set absolut. Alle personlige historier er på en eller anden vis forbundet med samfundshistorier eller ”de store historier” og kan derfor også bearbejdes historisk metodisk og reflektivt. Den erkendelse er det ganske afgørende (men svær) for elever at gøre og forstå. For den betyder i sidste ende, at eleverne indser, at alle i et samfund medvirker til at skabe historie, lige som alle er skabt af forskellige historier. Personlige historieoplevelser kan gennem historieundervisningens metodiske regler for dialog og argumentation forbindes med en større historie og anden historisk viden – og dermed give perspektiver til at forholde sig til ”her og nu”. Det drejer sig her om at udnytte det induktive princip i kombination med det deduktive princip. Det vil kort sagt sige at forbinde medbragt erfaring med rationel argumentation.

Når undervisningen arbejder på at kvalificere elevernes historiekompetencer med udgangspunkt i deres egne personlige historier, så lærer eleverne de første elementer i en historisk reflektiv metode. Når man i den fælles og kollektive samtale arbejder på at kvalificere elevernes historieforståelser i undervisningen på denne måde, så flytter det personlige *ud* til fælles debat og dermed i afstand af én selv. Samtidig flytter den private eller personlige historieforståelse *ind* som del af en større mere traditionel faglig historie. Det er dette, der er medvirkende til at forstå, hvad historie er og kan bruges til. I forlængelse af det som vi allerede har skrevet, kan de personlige historier således forbindes med traditionelle historietilgange som politisk, kulturel, social og mentalitets-historie. Materialeformerne kan være visuelle og verbale medieklip, synspunktslitteratur, konkret og verbalt erindringsmateriale, minder, mindesteder og lignende. Og det kronologiske skelet er hele tiden en nødvendig og vigtig referenceramme. Undervisningen kan således skabe sammenhænge på mange forskellige leder og kanter i faget.

Vores pointe er således, at udfordringen i historiefaget er at genetablere forbindelsen mellem det kognitive/rationelle og det erfarede. Herunder at tænke elevernes oplevelser ind i historiefaget i grundskolen som en slags erfaring, der kan skabe baggrund for at fremme sammenhængen mellem historiefaget fra 3. klasse til 3. g.



**Videre arbejde –
hvem kan gøre
noget og hvad?**



C. Videre arbejde – hvem kan gøre noget og hvad?

Skal der skabes sammenhæng i faget mellem grundskolen og gymnasiet er det en sag, som historielærerne ikke *alene* kan være ansvarlige for, men lærerne kan på den anden side heller ikke være sat helt uden for processen. Det er særdeles vigtigt, at skoleledelser og centrale myndigheder bakker op og sikrer nødvendige ressourcer hertil. Konkret kan det fx handle om, at skoleledere fungerer som primus motorer, hvad angår kontakt og indledende dialog på tværs af skoleformerne samt i forhold til, at historielærerne kommer i kontakt med hinanden.

” Det er særdeles vigtigt, at skoleledelser og centrale myndigheder bakker op og sikrer nødvendige ressourcer.

Det var vores generelle opfattelse i forbindelse med skolebesøgene, at de to skoleformers historielærere kendte meget lidt til hinandens verdener. Gymnasielærerne vidste således eksempelvis ikke præcist, hvad de kunne forvente, at eleverne havde lært i historie, når de mødte op i gymnasiet. Og omvendt var grundskolelærerne heller ikke helt klar over, hvad de indirekte i faget forberedte deres elever på. Det var dog vores indtryk, at der blandt flere historielærere var stor interesse for samarbejde og øget viden om ”den anden skoleform”. Lærerne lagde ikke skjul på, at dette i høj grad afhæng af ressourcer og tid. Der eksisterer i den henseende en række muligheder for at søge eksterne midler til at igangsætte konkrete udviklingsprojekter etc. Vi påpeger således en ledelsesopgave heri også.

Det er vores samlede indtryk, at historielærere på tværs af skoleformer opfatter fagudvikling som en del af deres arbejde som historielærere, men også oplever begrænsede muligheder herfor. Vi mener, det er vigtigt, at skoleledelser er opmærksomme på, at arbejdet som historielærer ikke kun vedrører ”den daglige drift” i form af undervisning, forberedelse, vejledning, møder etc. jf. det skoleskema, som vedkommende følger. At være lærer handler også om at medvirke til, at faget udvikler sig i overensstemmelse med de krav, der stilles skolefaget udefra. Det er således centralt, at der til dette arbejde sikres rum, ressourcer og muligheder for historielærerne. Skolefag er som bekendt ikke statiske størrelser, men i konstant bevægelse.

Også forskningen har en opgave i at understøtte historielæ-

rerne og skolefaget i dets konstante bevægelse. I forlængelse af vore analytiske iagttagelser udpeger vi derfor nedestående en række områder, der kalder på opmærksomhed fra forsknings- eller udviklingsprojekter fremadrettet:

Begrebsbrug

Vi mener for det første, at det er en god idé, hvis fagets indholdselementer, læringsmål og kernestof i højere grad bliver benævnt ved de samme ord i de to skoleformer, altså at begrebsanvendelsen er mere konsekvent gennemført ikke blot i de to skoleformers læreplaner, men også som en slags fælles fagsprog blandt de to skoleformers historielærere. Det er ikke altid, at man forstår det samme ved bestemte ord – eller omvendt – at man faktisk forstår det samme ved forskellige begreber og ord. Vi har i denne udgivelse været inde på flere af den slags begrebsforvirringer. Begrebsforvirring eller manglende klarhed lægger op til undersøgelser, der kan medvirke til at give undervisningsfaget historie et mere ensartet vokabularium – af hensyn til eleverne.

” Begrebsforvirring eller manglende klarhed lægger op til undersøgelser, der kan medvirke til at give undervisningsfaget historie et mere ensartet vokabularium – af hensyn til eleverne.

Udvikling af et ensrettet fagsprog i historie som skole- og undervisningsfag handler også om, at ord som historisk forståelse, historisk bevidsthed, historisk tænkning, kompetencer, kernestof, læringsmål osv. i realiteten er flydende betegnelser. Hele området omkring kildearbejde ser også ud til at mangle sproglig præcision, og endelig er den måde, man definerer arbejdsformer som projektarbejde, præsentation osv. ikke altid entydigt. Der er med andre ord noget at tage fat på.

Samarbejde mellem lærerene på de to skoleformer

For det andet foreslår vi, at der afsættes midler til, at historielærerne i de to skoleformer kommer på besøg hos hinanden, overværer hinandens undervisning og fx deltager ved prøver og eksamen. Man kan således lærer-til-lærer udveksle materialer og erfaringer og dermed få indsigt i, hvad der forventes og kræves af eleverne på det forskellige trin. Forskellige didaktiske modeller for fx kildearbejde kan afprøves af historielærerne i de to skoleformer og efterføl-

gende evalueres sammen. I undersøgelser af overgangsproblemer i forbindelse med dansk, engelsk og matematik har man konstateret, at disse er meget vigtige tiltag.

Et udvalg af temaer for videre undersøgelse og udvikling
Afslutningsvis opridser vi en række af de problemstillinger og temaer af historiedidaktisk art, som vi dels har påpeget løbende i udgivelsen dels foreslår, kan være udgangspunkt for yderligere undersøgelser og udviklingsprojekter:

- Undersøgelse af, hvordan man kan skabe didaktisk sammenhæng mellem elevers erfaringer og kulturelle forforståelser på den ene side og så kognitiv og abstrakt læring på den anden side.
- Udvikling af metoder til at udføre systematisk kildearbejde ud fra artefakter, lokaliteter, erindringskultur osv.
- Undersøgelser af, hvordan oplevelseselementer og besøg på historiske steder mere systematisk kan bruges i undervisningen – bl.a. med blik for det at arbejde med progression.
- Udvikling af metoder til at arbejde med transformation og remediering af forskelligt historisk materiale.
- Undersøgelser af hvad alder og udvikling betyder for elevers historieforståelse, bevidsthed om historie og det fortidige for ”i dag” og interesser.
- Undersøgelse af historiefagets dannelsesmæssige betydning.
- Udvikling af didaktiske modeller, der kan forbedre præsentationer som læringsform.
- Undersøgelser af, hvordan der reelt kan laves sammenhæng og progression i historiefaget fra udskoling til studentereksamen.
- Undersøgelser af, hvordan man kan lave progression i bestemte historiske perioder.
- Ideer til både korttidsprogression og langtidsprogression i historiefaget.



Bilag

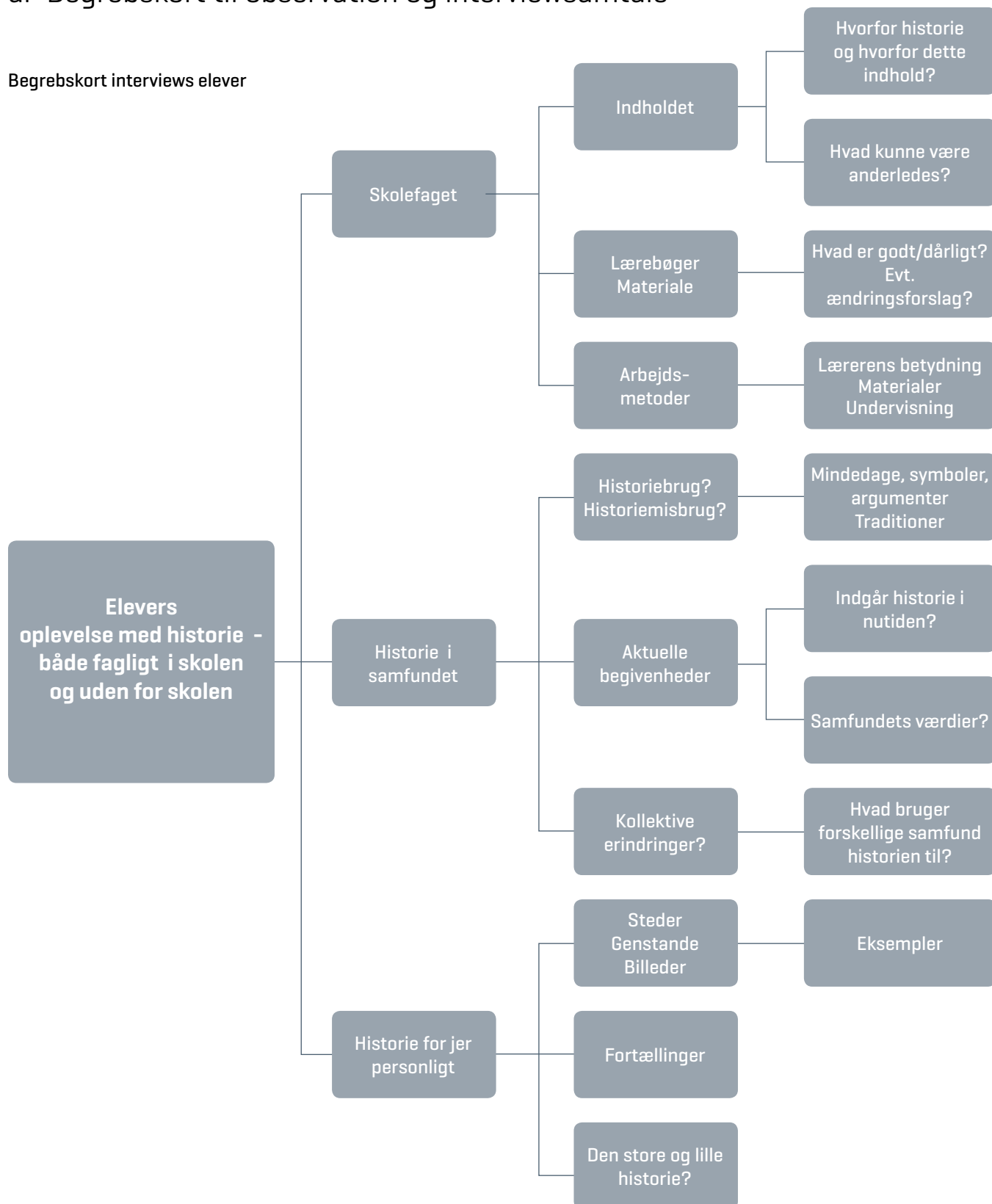




Bilag

a: Begrebskort til observation og interviewsamtale

Begrebskort interviews elever





b: Læreplaner

Historie i grundskolen:

<http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie>

Historie i stx:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil27>

Samtidshistorie i hhx:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152537#Bil24>



Litteratur





Litteratur

- Ahonen, S. m.fl. [red.] [2004] *Hvor går historiediaktikken?* Historiedidaktik i Norden 8. Skriftserie for historie og klassiske fag Nr. 45, Institutt for historie og klassiske fag, Trondheim, Norges Teknisk-Naturvidenskapelige universitet (NTNU)
- Bateson, G. [1964/1998] "De logiske kategorier for læring og kommunikation" i Hermansen, M. [red.] *Fra læringens horisont*, Forlaget Klim, Århus
- Bateson, G. [1969/1998] "Double Bind" i Hermansen, M. [red.] *Fra læringens horisont*, Forlaget Klim, Århus
- Beck, S., Beck, H. R. [2006] *Studiebogen*, København, Gyldendal
- Beck, S. Ebbensgaard, Aa. E. [2009] *Mellem Bagenkop og Harboøre – Elevfortællinger danske udkanter*, Gymnasiepædagogik nr. 75, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
Link: http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Om_SDU/Institutter/lfpr/Gymnasiepaedagogik/75.pdf
- Beck, S. [2015] *Veje til viden. Piagets og Vygotskys læringsteorier i historisk og teoretisk belysning*, Frederiksberg, Frydenlund
- Boolsen, M. W. [2010] "Grounded theory" i Brinkman/Tanggaard [red.] *Kvalitative metoder. En grundbog*. København, Hans Reitzels forlag
- Bourdieu, P. [1997] *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*, København, Hans Reitzels Forlag
- Brinkman, S. Tanggaard, L. [2010] *Kvalitative metoder. En grundbog*. København, Hans Reitzels forlag
- Christiansen, R. Knudsen, H. E. [2015] *Fagdidaktik i historie*, Frederiksberg, Frydenlund
- Dysthe, O. [1995/2005] *Det flerstemmige klasserum*, Århus, Forlaget Klim
- Ebbensgaard, Aa.B. Elf, N. [red.] [2011] *At tegne en tanke*, Gymnasiepædagogik nr. 81, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
- Ebbensgaard, Aa. B. [2011] "Æstetisk læring – når kunstnerblikket bliver læremester i hf-fag" i Ebbensgaard/Elf [red.] *At tegne en tanke. Første rapport om Visuel Hf i Viborg*. Gymnasiepædagogik nr. 81, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
- Elf, N. [2011] "Analyser af undervisning – på vej mod et visuelt didaktiks design", i Ebbensgaard/Elf [red.] *At tegne en tanke. Første rapport om Visuel Hf i Viborg*. Gymnasiepædagogik nr. 81, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
- Ebbensgaard, Aa. B. Elf, N. [red.] [2012] *Visuel hf – vision og virkelighed*, Viborg, The Animation Workshop og Viborgs Gymnasium og HF
- Ebbensgaard, Aa. B. [2012] "I begyndelsen var fortælling og billede – en didaktisk refleksion over og til Visuel hf" i Ebbensgaard/Elf [red.] *Visuel hf – vision og virkelighed*, Viborg, The Animation Workshop og Viborgs Gymnasium og HF
- Ebbensgaard, Aa. B., Ulriksen, L. [2014] *Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk*. IND's Skriftserie nr. 37, Københavns Universitet (se link under web-referencer)

- Grever, M. Stuurman, S. [red.] [2007], *Beyond the Canon*, Palgrave Macmillan
- Gundem, B.B. [2011] *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*, Oslo, Universitetsforlaget
- Harbsmeier, M. [1999] "Mikrohistorie – et plaidoyer", i *Den jyske historiker*, nr. 85, Århus, Historisk Institut
- Haue, Harry [2003] *Almendannelse som ledestjerne*, Odense Syddansk Universitetsforlag
- Haue, Harry [2004], *Almendannelse for tiden*, Odense, Syddansk Universitetsforlag
- Hermansen, M. [red.] [1998] *Fra læringens horisont*, Forlaget Klim, Århus
- HistorieLab [2015] Årsager til lav kompetencedækning i historiefaget, Rapport, HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling
- Illeris, K. [red.] [2009] *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag
- Kolb, D. A. [1984] *Experiential Learning experience as a source of learning and development*, New Jersey, Prentice Hall
- Knudsen, H.E. [2014] *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring*, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
- Knudsen, H.E. Poulsen, J. Aa. [2016] *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, Jelling, HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling
- Krogh, E. Christensen, T. S. og Jakobsen, K. S. [red.] [2015] *Elevskrivere i gymnasiefag*, Odense, Syddansk Universitetsforlag
- Nielsen, F.V. [2004] "Fagdidaktikkens kernefaglighed" i *Didaktik på kryds og tværs*, Schnack [red.] København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Ohman Nielsen, M. Tønnessen, R. Wiland, S. M. [red.] [2003] *Fagdidaktikk på offensiven*, Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Ohman Nielsen, M. [2003] "Fagdidaktiske læringsprocesser" i *Fagdidaktikk på offensiven*, Ohman Nielsen, Tønnessen, Wiland [red.], Kristiansand, Høyskoleforlaget, s. 126-158
- Ohman Nielsen, M. [2004] "Historiebevissthet og erindringsspor" i Ahonen m.fl. [red.], *Hvor går historiedidaktikken?* Trondheim, NTNU
- Ongstad, S. [2004] *Spåk, kommunikasjon og didaktikk*, Bergen, Fagbokforlaget
- Qvortrup, L. [2004] *Det vidende samfund*, Viborg, Forlaget Unge Pædagoger
- Schnack, K. [red.] [2004] *Didaktik på kryds og tværs*, København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Schnack, K. [red.] [2004] "Dannelsens indhold som didaktikkens emne" i *Didaktik på kryds og tværs*, Schnack [red.] København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag



- Schönemann, B. [2006] „Geschichtsdidaktik“ i Mayer m.fl. [red.] *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach, Wochenschau Verlag
- Seixas, P. [2000] ”Schweigen! die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?” i *Knowing, Teaching and Learning History*, Stearns/Seixas/Wineburg [red.], New York University Press
- Seixas, P. [2007] ”Who Needs a Canon?” i *Beyond the Canon*, Grever/Stuurman [red.], Palgrave Macmillan
- Stearns, P. Seixas, P. Wineburg, S. [red.] [2000] *Knowing, Teaching and Learning History*, New York University Press
- Ulriksen, L. Murning, S. Ebbensgaard, Aa. B. [2009] *Når gymnasiet er en fremmed verden*, Frederiksberg, Samfundslitteratur
- Wenger, E. [2006] ”Social læringsteori – aktuelle temaer og udfordringer”, i Illeris, K. [red.] *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag

Referencer websites

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=182008>

Digitalt læremiddel, Kulturkørekorretet – Skoletjenesten ved Sydvestsjælland Museum:
kilder.dk

Evalueringsystem, Rambøll Sundhed og Trivsel:

www.liveandlearn.dk/LnL

Københavns Universitet, Tidsskriftsserie IND, overgangsproblemer i fagene dansk, engelsk og matematik:

http://www.ind.ku.dk/publikationer/inds_skriftserie/2014-37/



Noter

- i Ved *didaktisering* forstås vi bl.a., at forskningsdisciplinen eller universitetsfaget omformes/transformeres til skolefag. Begrebet hentes hos professor i norskfagets didaktik, Sigmund Ongstad, 2004.
- ii Konstruktivisme defineres som:
- Bred samlebetegnelse for læringsteorier, der handler om, hvordan den lærende konstruerer mening og betydning.
 - Fælles slagord: Viden kan ikke overføres fra et menneske til et andet. Viden kan kun skabes gennem aktivitet og kommunikation.
 - Nogle teorier orienterer sig mod individuel meningskonstruktion, andre mod socialt funderet meningskonstruktion.
 - To store teoridannelser: Kognitiv psykologi (Piaget), den kulturhistoriske skole (Vygotsky).
- iii Kumulativ læring jf. Thomas Nissens tre niveauer for læring: Kumulativ, assimilativ og akkomodativ læring. Kumulativ læring er baseret på adfærdsregulering, se i øvrigt Hermansen, 1998, s. 103.
- iv Ved abduktion forstås vi, at både det induktive (erfaringsmæssige) og det deduktive (abstrakte, teoretiske) indgår i analysen og analysekonklusionerne.
- v Mikrohistorie har mange navne: Kleingeschichte, menigmands historie, hverdagshistorie, popular history, bindestregshistorie og andre. Der er nær tilknytning til kulturhistorie og antropologisk historie. Ikke alle udtryk har haft en positiv klang i "rigtige" historikeres ører. Mikrohistorie udgør i øvrigt også en metodisk tilgang til det fortidige i historie som akademisk fag.
- vi Iflg. Ordbog over det Danske Sprog defineres en *disciplin* som en fagligt afgrænset del af fagområde eller videnskab.
- vii Batesons læringsniveauer:
- Læring 0: Tavs læring. Ingen større refleksion over aktiviteten.
- Læring 1: Oplæring og indlæring. Fx som udvikling af rutiner via 'trial and error.' Det, der virker er rigtigt. Træning: at lære at cykle – at lære udenad.
- Læring 2: Tankevirksomhed: refleksion over, hvordan man lærer. Bevidst korrektion af læringsstrategier. At lære hensigtsmæssige læringsmetoder.
- Læring 3: Er en forandring i læring 2 gennem refleksion over refleksionen – metarefleksion. Man reflekterer over, hvordan man generelt reflekterer og over egen læring.
- Læring 4: Er grundlæggende forandringer i læringsscenariet. Se endvidere Hermansen, M. 1998, s.69-71.

