Indholdsfortegnelse:

Side

1. Problemstilling 3  
2. Problemformulering 4

3. Læsevejledning 4  
4. Begrebsafklaring 5  
5. Afgrænsning 7  
6. Metode 7  
7. Empiri 10  
8. Teori 16  
9. Analyse 25  
10. Diskussion 31  
11. Konklusion 36  
12. Perspektivering 37  
  
13. Litteraturliste 38

Bilag 1: Spørgeskema 40

Bilag 2: Elevinterviews 42

**1. Problemstilling**

Den praktisk musiske dimension giver elever mulighed for at lære igennem fællesskab, sanser, følelser og relationer. Ud over skolens todelte formål, som ”består dels i at hjælpe barnet med at udvikle sin individualitet, dels i at indføre barnet i en fælles tilværelse” (von Oettingen, 2008, 47), er der et underbygget krav om at sikre eleven læring af faglige færdigheder og kundskaber. I historiefaget er historiebevidsthed en kundskab som eleverne skal tilegne sig og det sker ved hjælp af deres læringsprocesser. På den måde er historiebevidsthed forbundet med læring. Undervisningsministeriet understreger vigtigheden af elevernes udvikling af historiebevidsthed når de i stk. 3 af formål for historiefaget skriver, at ”undervisningen skal styrke elevernes historiebevidsthed” (Undervisningsministeriet, 2009, 3).

Inddragelsen af den praktisk musiske dimension i undervisningen kan være med til at sikre at flere lærer mere. Det skyldes en bredde i hvordan eleverne møder det faglige, når man bruger den praktisk musiske dimension. Ved at tilrettelægge en undervisning som tager brug af sanserne, kan man fange selv de elever hvis læringspræferencer falder udenfor det som er tilbudt ved en almindelig tavleundervisning. Af den grund er opgaven til dels forbundet med Gardeners teori om mange intelligenser. Mit arbejde med dette, viser en argumentation for at bruge den praktisk musiske dimension i undervisningen af den 7. årgang jeg underviste i, under praktikken. Da elevernes intelligenssammensætning er meget spredt, er det vigtigt at undervisningstilgangen er bred nok til at alle eleverne bliver tilgodeset.

Men da den praktisk musiske dimension ikke er veludbredt som del i alle undervisningsfag kan det være vanskeligt at implementere. Faktisk er det også vanskeligt at undersøge da der er få skriftlige kilder om emnet. Manglen på litteratur omkring lærererfaring med den praktisk musiske dimension og lærervejledning om emnet, betyder at det har problemer med at slå igennem. Det skaber en dårlig cirkel, for dermed bliver det heller ikke skrevet om. Jo mere vi prøver os frem, jo mere er der at sige. Som Christensen skriver, er det ” sjældent, at børnenes direkte sansemæssige involverethed i verden gøres synlig som nødvendige forudsætninger for læring. Derfor er det af overordentlig stor betydning, at dette forhold bliver synliggjort både over for lærere, elever og forældre” (1999, 56). Desuden opleves historiefaget ofte som kedeligt (Jensen, 2003, 86). Derfor er det vigtigt at prøve noget nyt hvis historiefaget skal være en succesfag i skolen. Den følgende opgave beskriver mine erfaringer ved inddragelsen af den praktisk musiske dimension i historieundervisning. For at kunne kvalificere brugen af den praktisk musiske dimension i historieundervisningen, må den nødvendigvis ikke underminere elevernes faglig udbytte i en forløb. Elevernes læring må ikke forhindres. Ligeledes skal det også opnå de krav der stilles til elevernes udvikling af historiebevidsthed. Som fokus til dette bachelorprojekt vælger jeg at se på, hvordan den praktisk musiske dimension kan fremme læring og historiebevidsthed.

**2. Problemformulering**

Ud fra mine oplevelser og refleksioner fra min 4. års praktik på Humlebæk skole har jeg valgt den følgene problemformulering:

***Hvordan kan man som lærer fremme elevernes læring og historiebevidsthed i en 7. årgang, ved inddragelsen af den praktisk musiske dimension i form af teaterstykker om korstogene.***

**3. Læsevejledning**

Opgaven begynder med en begrebsafklaring over, hvad der menes med den praktisk musiske dimension og mange intelligenser. Begreberne bliver defineret, og jeg beskriver min forståelse af dem, og hvordan jeg har valgt, at de skal indgå i opgaven. I forlængelse heraf forelægger jeg et kort afgrænsningsafsnit som opsummerer de områder, som opgaven ikke beskæftiger sig med.

Med de ydre rammer for opgaven sat på plads, begynder jeg at dykke ned i det faglige med en redegørelse af mit metodevalg for min empiriindsamling. Her beskriver jeg praktikforløbet, årgangens holdsammensætning og en forklaring af mine overvejelser for brugen af kvantitative og kvalitative metoder. I et følgende afsnit præsenterer jeg min empiri, som ligger i 3 dele. Første del beskriver resultaterne af et spørgeskema som eleverne fik udleveret den første dag i praktikken. Spørgeskemaet er baseret på Howard Gardeners teori om mange intelligenser. Anden empiri omhandler teaterstykkerne som 7.A og 7.B opførte i næstsidste uge af praktikken, på basis af det som eleverne havde lært om korstogene. Til at vise min empiri har jeg lavet en komparativ tabel hvorigennem jeg sørger for, at mine resultater behandles ligeværdigt. For at følge op på de 2 første dele af empirien, lavede jeg interview med 5 elever over korstogsforløbet og brugen af den praktisk musiske dimension i denne undervisning.

I teoriafsnittet starter jeg med en introduktion til kognitive udviklingsprocesser. Dette er basis for mine hovedteorier om historiebevidsthed og læring. I historiebevidsthedsteorien, fokuserer jeg hovedsageligt på de teorier som er udarbejdet af Bernard Eric Jensen og Christian Noack. Der er mange syn på læring og største part af teoriafsnittet er derfor dedikeret til dette pædagogiske felt. Jeg begynder med Hans Jørgen Kristensens tanker omkring læring, i særdeleshed hans opdeling af læring i 4 grundopfattelser. Derefter vil jeg tage fat på Knud Illeris’ syn på læring og hvordan vi aflærer. Jeg forklarer Illeris’ læringstrekant samt hans opfattelse af de 4 læringstyper. Da min oprindelige grund til inddragelsen af den praktisk musiske dimension ligger i, at jeg fagligt vil aktivere alle elever på lige fod med hinanden, ved at differentiere ud fra elevernes intelligens sammensætning. Opgaven perspektiveres ofte til Howard Gardeners teorier om mange intelligenser. Men som skrevet bliver det særligt behandlet i begrebsafklaringen.

Da hverken empiri eller teori kan stå alene, laver jeg en systematisk analyse af empirien på baggrund af den præsenterede teori. I opgavens diskussionsafsnit har jeg valgt at se nærmere på, hvad inddragelsen af den praktisk musiske dimension har for historiefaget, især med hensyn til historiebevidsthed og elevernes indlevelsesevne.

For at afrunde min undersøgelse konkluderer jeg, hvordan man som lærer kan fremme læring og historiebevidsthed i en 7. årgang, ved inddragelsen af den praktiske musiske dimension i form af teaterstykker om korstogene. Til slut vil det føre til en perspektivering af hvordan man herudover kan arbejde med intelligenserne i undervisningen, for at lave en nuanceret differentiering af eleverne, således at historieundervisningen kan effektiveres.

**4. Begrebsafklaring**

**Den praktisk musisk dimension** betegner ” en kvalitet ved undervisning” (Undervisningsministeriet, 1998, 2), hvor man bruger praktiske og musiske arbejdsmåder og udtryksformer i undervisningen. Der lægges op til at eleverne lærer gennem deres sanser, og at de, ved at bruge sanserne, udvikler sig yderligere, således at deres forudsætninger for succesrig læring på denne måde stiger. Desuden giver det eleverne chancen for at udfolde sig personligt. Der fokuseres på indlevelse og på at forholde sig følelsesmæssigt til andre, hvilket kan gøre, at eleverne kan bryde med deres egne rammer og de rammer som andre sætter op for dem.

Den praktisk musiske dimension skal ikke forvirres med de praktiske musiske fag; idræt, musik, billedkunst, håndarbejde, sløjd og hjemmekundskab (Ministeriet for børn og undervisning, 2011, 4). Den praktisk musiske dimension er centralt i disse fag, og det er derfor de har fået deres gruppenavn. Alle fag i folkeskolen, uanset om de er praktisk musiske fag, kan inddrage den praktisk musiske dimension, det kræver blot at læreren tænker det ind i planlægningen af undervisningen. Ved at søge på undervisningsministeriets hjemmeside, kan man se en tendens for at inkludere den praktisk musiske dimension i flere fag; for tiden er der for eksempel fokus på sprogfagene.

Den praktisk musiske dimension giver os en særlig måde at forstå og beskrive verden på, hvor der kan arbejdes med blandt andet: lys, farver, lyd, rytme, smag, lugt, bevægelse, billeder, ord, kropsudtryk, rollespil, manuelt arbejde og følesansen. Det skal sikres, at vi ikke undervurderer sansernes betydning for læring, da vore oplevelser af verden er betinget af brugen af vore sanser (Christensen, 1999, 54). Da den rummer alle menneskets sanser, og derved meget af menneskets daglige hjerneaktivitet, er det naturligt at undersøge den praktisk musiske dimension i forhold til kognitive udviklinger. Det er af den grund at jeg, i denne opgave, vælger at fokusere på den praktisk musisk dimension i form at teaterstykker i perspektiv til læring og historiebevidsthed.

**Howard Gardeners mange intelligenser** er en teori udarbejdet af psykologen og professor i kognition og uddannelse på Harvard Universitet (<http://www.gse.harvard.edu/directory/faculty/faculty-detail/?fc=316&flt=g&sub=all>) som påviser at menneskets fakulteter kan opdeles i 8 kategorier som kaldes for intelligenser: sproglig, logisk-matematisk, visuel-rumlig, kinæstetisk, musikalsk, interpersonel, intrapersonel og naturalistisk. Sidenhen er der tilføjet endnu en intelligens, nemlig den eksistentielle. Fordi denne sidste endnu ikke er undersøgt i detaljer, mener nogle forskere, det er en intelligens i sig selv, hvorimod andre betragter det som et halv. Derfor ser man ofte i tekster at der står 8½ intelligenser. Til denne opgave koncentrerer jeg mig om de 8 fastslåede intelligenser som ovenfor nævnt.

Selv om der er 8 forskellige intelligenser, som er afgrænset fra hinanden, bruges de ofte i kombination ([www.aprokom.dk/de-syv-intelligenser/](http://www.aprokom.dk/de-syv-intelligenser/)). De fleste mennesker er ikke udelukkende af én intelligens, for eksempel kun sprogligt eller kun intrapersonal intelligens. Alle har deres egen unikke kombination af intelligenser, hvoraf nogle er mere eller mindre udviklede end andre. Vigtigt er også at betragte alle typer af intelligenser som ligeværdige (Laursen, 1996, 4). Grunden til at jeg skriver ’de fleste mennesker’ skyldes, at en af Gardeners kriterier for at en intelligens eksisterer, ligger i at ”idiot savants, vidunderbørn og andre ekseptionelle individer” findes (Knoop, 2006, 246), hvis kognitive profiler viser stærk overvægt af en præcis intelligens og eventuelt manglende udvikling af andre.

Når man taler om teorien om mange intelligenser, taler man ikke om den kvantitativt målbare intelligens som man ser i for eksempel Mensa IQ tests, som måler hvor intelligent man er. I stedet handler Gardeners mange intelligens teori om hvordan man er intelligent. I undervisningen, hvis man indtænkter teorien i planlægningen, er der ”mulighed for at flere lærer mere” ([www.intelligenser.emu.dk/temami/mi/intkortfortalt.html](http://www.intelligenser.emu.dk/temami/mi/intkortfortalt.html)). Ifølge Howard Gardeners teori skal man have en bredere forståelse af begrebet intelligens, da den omfatter blandt andet dannelse, klassificering, perspektivering, at opdage mønstre og at resonere. Desuden måler de traditionelle IQ tests kun 2 ud af de 8 intelligenser (sprogligt og logisk-matematisk) og er derfor ringe metoder at anvende når man skal have indsigt i en menneskes intelligens. Det er derfor problematisk at disse IQ tests ”har fået lov til at dominere vores kulturs intelligensbegreb” (Laursen, 1996, 5).

**5. Afgrænsning**

Grunden til at Gardeners mange intelligens teori befinder sig i begrebsafsnittet frem for i teoriafsnittet skyldes ønsket om at afgrænse de emner som tages op i analysen til fordel for læring og historiebevidsthed, samt på grund af de mangler der befinder sig i Gardeners teori. På trods af at teorien er grundigt gennemarbejdet er der meget lidt brugbar litteratur omkring dens anvendelse i praksis (Laursen, 1996, 11) og hvordan en lærer bedst kan udnytte elevernes intelligenssammensætning didaktisk. De omsætninger af Gardeners teori til praksis der er blevet forsøgt har ikke været uden problemer (Knoop, 2006, 242). Der er risiko for komplekse pædagogiske teori at være ”uanvendelig i praksis” (*ibid.*) hvor skolens hverdag ikke afspejler teoriens konklusioner og forventninger. Derfor bruger jeg kun Gardeners teori indenfor de rammer han selv har opsat, for eksempel som baggrundsteori for læringsforudsætninger i stedet for som planlægningsmodel for praksis. Jeg bruger teorien som inspiration til en del af min empiriindsamling, for at kunne begrunde og støtte mit valg, ved at inddrage den praktisk musiske dimension i undervisningen i 7. årgang på Humlebæk skole, frem for at tilpasse teorien til et planlægningsværktøj som senere skal analyseres.

**6. Metode**

Dataindsamling er centrum i alt undersøgelse, men det kan fortages på mange måder. Dataindsamlingsmetoder varierer langs et spektrum. Den ene ende af dette spektrum er kvantitative metoder og den anden ende af spektrummet er kvalitative metoder. Det vigtigste i dataindsamling er nøjagtighed, da unøjagtig dataindsamling kan påvirke resultaterne af en undersøgelse, og hvis man er uheldig, føre til forkerte resultater.

Kvantitative metoder er systematiske undersøgelser af fænomener. Det er noget som kan tælles og kan bevisliggøres. Da pædagogik, didaktik og psykologi handler om mennesker, kan det være svært at være objektiv, da mennesker er så komplekse og der er mange variabler. Deri ligger udfordringen i brug af kvantitative metoder. Men resultaterne, når indsamlet rigtig, bliver fordomsfrie og er af bedre kvalitet, når der skal generaliseres om en større befolkningsgruppe. Selv om kvantitative metoder forsøger at være så objektive som muligt, er det stadig mennesker som skal fortolke tallene.

Processen med målingen, for eksempel af elevernes faglige viden, er centralt for kvantitative undersøgelser, fordi den giver en grundlæggende sammenhæng mellem observation og matematisk udtryk for kvantitative relationer. Kvantitative empiri ses ofte i statistikker og procenter, og det er igennem kvantitative metoder at for eksempel de national tests er lavet. Til denne bacheloropgave, men også i tidligere praktikopgaver, har jeg kunnet bruge kvantitative metoder i de sammenhænge, hvor jeg har haft specifikke spørgsmål, for eksempel der hvor jeg har valgt at bruge spørgeskemaer. I Danmark har der i de senere år været kontroverser vedrørende brugen af kvantitative metoder til tests, for eksempel blev det i 2011 opdaget, at der var fejl i geografiprøven (Ravn, 2011).

Alternativt stiller kvalitative undersøgelser brede spørgsmål og indsamler orddata fra deltagerne. De kan, i modsætning til kvantitative metoder, ikke tælles og kræver en megen fortolkning. Undersøgeren ser efter temaer, og beskriver information i temaer og mønstre, unikt til dette sæt af deltagere. Derfor kan man ikke bruge resultaterne, til at generalisere om et større elevset; i stedet kan man bruge resultaterne til det specifikke elevset under undersøgelse, eller for at generalisere for andre tilsvarende sæt af elever.

Selv om kvantitativ empiri anses for at være mere objektivt end kvalitativ empiri kan selv kvantitativ empiri aldrig være 100% objektivt. Som Thomas Kuhn skriver, er det umuligt at undersøge realitet uden, at være påvirket af en eller anden paradigme (Stokes, 2010, 203). Derfor må vi se undersøgelser som en progression af ideer i respons til vor tidsalders realitet (*ibid.*).

Som skrevet kan kvantitative undersøgelser ses i modsætning til kvalitative undersøgelser, hvor dataindsamling, analyse og fortolkning af observationer laves med henblik på, at opdage underliggende betydninger og mønstre på en måde, som ikke behøver at bruge matematiske modeller. Selv om de ligger i hver sin ende af spektrummet, er der stadig forbindelse mellem dem. Ud over at Kuhn skriver, at blot fordi kvalitative data ikke bruger tal, er det ikke ensbetydende med, at det ikke er ligeså godt som kvantitative data (1961, 162). Han skriver også at ”store mængder kvalitative arbejder har normalt været forudsætning for en frugtbar kvantificering i de fysiske videnskaber" (*ibid*.). Det vil sige, at de subjektive observationer fra kvalitativ empiri har dannet grundlag for dybdegående kvantitative undersøgelser. Kvalitative metoder er også gode for at forstå betydningen af ​​de konklusioner, man har draget af kvantitative metoder. Ved hjælp af kvantitative metoder, er det muligt at give præcise udtryk for kvalitative ideer som kan testes.

Da den praktisk musiske dimension er følelsesmæssig, sanselig og ikke kræver et målbar produkt, lå mine første tanker om empiriindsamling ved de kvalitative metoder. Dels inspireret af Nanna Butters tanker om kvalitative metoder som evalueringsredskaber (2012, 188). Som helhed fylder det kvalitative mest i min opgave, opdagede jeg, at hvis jeg skulle bevise at den praktisk musiske dimensions både var nødvendig og af interesse for eleverne, måtte jeg have fat i de kvantitative metoder.

Til det kvantitative empiri tog jeg udgangspunkt i Pritchards opstilling af Gardeners mange intelligenser (2009, 53). I bogen har Pritchard lavet et tabel, hvor der for hver intelligens er en liste over hvad eleverne ”godt kan lide”, ”er gode til” og ”hvordan de lærer bedst”. Med det som inspiration lavede jeg et spørgeskema (se bilag 1). Jeg kunne alternativt have spurgt lærerene om hvad eleverne respektive de enkelte elever ”godt kan lide”, ”er gode til” og ”hvordan lærer de bedst”, men dette mener jeg ville være præget af lærerens personlig opfattelse og konstruktion af elevens læring og af lærerens egen undervisning. Det var vigtigt for mig, at få elevernes egen opfattelse af deres læring frem. Selv om selvopfattelser er subjektive, er det, for nøjagtighedens skyld, essentielt at gå til kilden, især når det er elever som kender sig selv bedst.

Dette kvantitative spørgeskema udgjorde empiri nummer 1 (som den kaldes i næste afsnit), og ud fra de indsamlet resultater opstod empiri nummer 2, bestående af flere 5 minutters teaterstykker. Disse beskrives nærmere i næste afsnit. Det var en kvalitativ undersøgelse hvor jeg observerede elevernes udarbejdelse og fremvisning af teaterstykkerne, samt deres korte opsummering af, hvad de havde valgt at arbejde med.

Det sidste empiri, blev også indsamlet ved hjælp af kvalitative metoder og bestod af elevinterviews med 5 elever. Oprindeligt havde jeg tænkt, at jeg ville vælge én elev som var en eksponent for én af hver af de 8 intelligenser i spørgeskemaet. Dette viste sig, ikke at kunne lade sig gøre, da eleverne generelt viste en bred og *all round* sammensætning af intelligenser. Som en konsekvens heraf tænkte jeg, om jeg skulle håndplukke en fokus gruppe som bestod af både faglige stærke og faglige svage elever. Men da hele årgangen kendte hinanden så godt, kunne jeg, af etiske grunde, ikke vælge denne løsning, da der var fare for at eleverne ville gennemskue udvælgelsesvilkårene. Andre overvejelser var at vælge elever fra alle tre hold, men så var jeg bekymret for at undersøgelsen ville blive for bred og min empiri uigennemskuelig. Endvidere overvejede jeg at trække navne ud af en hat, men chancen for at ende med elever, som ville svare ud fra hvad de troede jeg gerne vil høre, var alt for stor.

Endelig benyttede jeg en omrokering af årgangen efter jul, som betød at det nye 7.A hold bestod af elever fra alle 3 hold som eksisterede før jul. Af det nye 7.A hold valgte jeg 5 elever som jeg havde bygget en relation til, hvor jeg kunne være sikker på, at de ville give et ærligt svar, og ikke ud fra en motivation om at ”*please*” mig. Af etiske grunde gjorde jeg det klart for eleverne, at de til enhver tid kunne takke nej til at være med, også under eller efter interviewet, og de måtte gerne sige nej til at svare på et spørgsmål hvis de følte de utrygge ved at svare.

**7. Empiri**

Min empiri til bacheloropgaven kommer fra min 4. årspraktik på Humlebæk skole. Praktikperioden varede fra 26. November til 18. Januar. På skolen er der ikke noget der hedder klasser, elever arbejder i elevteams (Poulsen *et al*. 2007) og der er årgangsundervisning. Hver årgang har 3 hold, hvert med 5 elev teams. Hvert halve år omrokeres elevere på holdene, så hvert hold består af 1/3 den forrige elevgruppe og 1/3 fra hvert af de to andre hold. Under praktikken oplevede jeg en sådan omrokering, hvilket skete efter jul. Hver holdlærer (klasselærer) beholder en kerne af holdet, som de pædagogisk vurderer vil trives bedst ved at blive hos samme lærer. Derved kan læreren følge elevernes personlige og faglige udvikling over længere tid. Eleverne i 7. årgang er generelt faglig stærke, de ser historiedokumentar i fritiden og er aktivt deltagene i timerne. De er ambitiøse, og flere af dem orientere sig hjemme om emnet, både selvstændigt og med forældrene. Som undervisningsmateriale brugte jeg læsesider fra ”Hit med historie for 8. Klasse” (Poulsen, 2006) da jeg vurderede at 8. Klasses materiale kunne stimulere deres interesse og faglighed.

Der var en udfordring i denne omrokering, da jeg skulle sikre mig, at alle hold var nået lige langt i undervisningen, og i deres faglige forudsætninger og viden, således at jeg kunne gå direkte videre i undervisningen efter jul. For at sikre dette repeterede jeg min undervisning 3 gange om ugen således at hvert hold fik præsenteret præcis de samme informationer.

Med hovedtemaet, Korstogene, arbejdede jeg i uge 1 med hurtigskrivningsopgaver, klassediskussioner og mindmaps over hvad krig og religion er. Vi arbejdede med kort over de romerske, byzantinske og islamiske riger fra *The Geography coloring book* (Kapit, 2003, 47). I anden uge arbejdede eleverne med de faglige begreber fra teksten i ”Hit med Historie”. Da vi arbejdede tværfagligt med kristendomskundskab i dette forløb, var der, i denne lektion, fokus på udarbejdelsen af et komparativt skema over religionerne: islam og kristendom. I uge 3 arbejdede vi med Pave Urban IIs tale som igangsatte det første korstog. For at iscenesætte de ortodokse, katolske og muslimske forhold til byen Jerusalem, lavede vi en kort rollespil. Efter rollespillet tog vi fat i udsnit af filmen ”*Kingdom of Heaven*” i undervisningen, og til sidst arbejdede eleverne selvstændigt, med produktionen af en tegneserie om Pave Urban IIs tale. I fjerde uge arbejdede min medpraktikant med et synkronblik på religiøse konflikter i nutiden og fortiden, både nationalt og internationalt. Efter jul, i femte undervisningsuge, lavede eleverne deres egne 5 minutters teaterstykker om korstogene, på baggrund af det de havde lært indtil da. Da eleverne var så nyligt omrokerede var det interessant at se forskelligheden i elevernes møde med den information de blev undervist i, hvad de havde hæftet sig ved, og bragte med sig til de nye elevteams. De fik 2 gang 45 minutter *to* *brainstorm*, lave manuskript og øve. I 3. Lektion var der opvisning af deres teaterstykker. I sjette og sidste uge af praktikken, brugte min medpraktikant tiden til at samle sin empiri ved hjælp af en test, og vi lavede en sidste evaluering af elevernes faglige viden ved at lave en *Jeopardy quiz*.

**Spørgeskema**

Resultaterne fra spørgeskemaet for 7.A (som er mit fokus hold af 7. årgang) ses nedenfor. Alle navne er blevet ændret i tabellen, da anonymisering er vigtigt af etiske grunde. De farvede resultater viser de elever som er brugt i interviewempirien. Øverste linje viser de 8 intelligenser; Sprogligt, logisk-matematisk, visuel-rumlig, kinæstetiske, musikalsk, interpersonel, intrapersonel og naturalistisk. Ud for hver navn ses en sammensætning af **I**, **i** og **L** og det skal forstås således at, **I** betegner at eleven har sat kryds ved den intelligens i spørgeskemaet med titlen ”jeg kan godt lide”; **i** betegner at eleven har sat kryds ved den intelligens i spørgeskemaet tituleret ”jeg er god til”; og **L** betegner at eleven har sat kryds ved den intelligens i spørgeskemaet der har titlen ”jeg lærer bedst ved at”. Flere **I**, **i** og **L** viser hvor mange kryds de enkelte har sat. Hvor **I**, **i** og **L** findes inde for samme rubrik fortolker jeg det som en fuldt repræsenteret intelligens, hvor andre sammensætninger af **I**, **i** og **L** viser en intelligens under udvikling. Jo flere kryds der er for hver intelligens jo større sandsynlighed er der for sikkerheden af resultaternes gyldighed.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Navn/Intelligens | Sproglig | Logisk-Matematisk | Visuel-rumlig | Kinæstetisk | Musikalsk | Interpersonel | Intrapersonel | Naturalistiske |
| Milla | I |  | II | II | I | IILL | IiL |  |
| Line | IiiiL | IIi | IIIii | IIiiiLL | IiiiLL | IIIiiL | IiL | L |
| Lisa | I | IIIiii | iii | IIIiL | IIiii | IIiiiiL | iiL |  |
| Ea | IiL | IL | I | II |  | IIiiiLL | iL | IL |
| Enna | IILL | IIIiiL | IIL | L | IiL | IIIIIii | iiiiLL | L |
| Thea | IIiiLL | IIIIIiiiiiL | IIIIiL | IILL | IIIiiiiLL | IIIiiiiLL | IIiiiiLLLL | III |
| William | IIIIiiLLL | IIIII iiiii | IIIIIII iiiLL | IIIIiiL | IiiiL | IIIIiiiiLL | IIiiLLL | IIILL |
| Jarl | II | I | IIiL | IIiiLLL | iiL | L | iiiL | IIIiiiL |
| Kathy | II | IIii | IIiiiL | IILLL | I | IiLLL | IIiiiiiLL | I |
| Michael |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Oscar | IiL | IIiiL | IL | IIiiLLL | L | IIIiLL | iiiiL |  |
| Nicholas | ILL | IIiiL | IIIIii | IIIIIiLL | L | IIiL | L | IIiL |
| Krister | IiiLL | ii | IIiLL | IIi | iiiL | IIIiiiiLLLL | iLLL | L |
| Preben |  |  | IIIiiiL | Ii | IL |  | iLL | Ii |
| Randi | III |  |  | I | L | L | IiLLLL |  |
| Theodora | IIiL | IIIi | IIIiL | IIIIL | iiLL | IIIiiLLL | i | IL |
| Christian |  | ii | Ii | IIiLL | iLL | IIIiLLL | IiL | IL |
| Viggo | Ii | IIIiL | IIiL | IILL | Ii | IILL | IIiiLLL |  |
| Benjamin | IiLL | IIiii | IIL | I | iL | Ii | LL |  |
| Yaiza | IiL | ii | IIIIiL | iiL | ii | IiiiiL | iii | II |

For bedre at kunne forstå resultaterne tager vi Viggo som eksempel. Viggos resultater viser, at han kan lide at arbejde med det sproglige, og selv synes, at han er god til det. Dog synes han ikke at det er igennem det sproglige arbejde at han arbejder bedst. Til gengæld viser Viggo, at han kan lide at arbejde selvstændigt, at han er god til det, samt at han lærer bedst gennem det intrapersonelle.

Resultaterne fra spørgeskemaet er hovedsageligt blevet brugt til at vise, at det er vigtigt at inddrage det praktisk musiske dimension i undervisningen, da eleverne er i besiddelse af et stort spektrum i sammensætning af intelligenser, som der skal udvikles og tages højde for. Tabellen viser, for holdet generelt, en stor koncentration af **I**, **i** og **L** indenfor de sproglige, visuel-rumlig, kinæstetiske, inter- og intrapersonelle intelligenser. Det vil sige at eleverne repræsentere en gruppe som er visuelt stærke og kreativt, gode til at bruge deres kroppe, stærke socialt, kommunikative og er gode til at selvreflektere og arbejde selvstændigt (Pritchard, 2009, 53). Disse resultater understøtter min inddragelse af den praktisk musiske dimension i form af teaterstykker i 7. årgang på Humlebæk skole.

**Teaterstykkerne**

Jeg har valgt en komparativ tilgang til præsentationen af min empiri som omhandler teaterstykkerne. Igen er 7.A mit fokus hold men jeg bruger 7.B som min komparative gruppe, da de optrådte samme dag. Der var i alt 5 hold, som skulle vise deres skuespil, og hver gruppe fik ca. 5 minutter til stykket. Før hver enkelt gruppe gik i gang, skulle en fra gruppen kort opsummere hvilken del af korstogshistorien de havde valgt at bruge, en begrundelse for deres valg, samt hvordan vi skulle forstå de kulisser der var opsat på scenen. Da enkelte grupper var små, med kun 3 elever, fik de chancen for at præsentere deres rolle eller roller, således at publikum var i stand til at følge med. Efter skuespillet var der mulighed for spørgsmål og feedback.

Mine interesseområder er; tilgang til forberedelse og fremvisning, hvordan holdet generelt går til opgaven, samt hvordan eleverne bruger de faglige begreber og deres indlevelse i selve historien. Brugen af faglige begreber kan ses som en måde at måle elevernes læring, og deres evne til at gengive den viden, som de har lært. Indlevelsen i historien kan ses som en bevis på elevernes historiebevidsthed. Til sidst er der supplerende observationer.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **7.A** | **7.B** |
| **Tilgang til forberedelse** | Går direkte i gang med at øve sig frem til et manuskript. Eleverne er hurtige til at finde et godt sted at øve for sig selv. Eleverne indlever sig i historien og deres replikker skrives ned efterhånden som de fremkommer. | De fleste bliver i klasselokalet og begynder med at arbejde med manuskriptet, ved at uddele roller og replikker. Gruppe 1 sidder og er passive, men med lidt hjælp kommer også de i gang. Efter den første time, begynder de at samle kulisser og øve sig i deres replikker. |
| **Tilgang til fremvisning** | Alle grupper bruger kulisser, kostumer og møbler til scenen. Ingen står med papirsreplikker i hånden. En gruppe bruger mobiltelefon med replikkerne, da brugeren er oversætter. Den gruppe bruger fransk, engelsk, tysk og dansk i deres forestilling for at afspejler de forskellige nationaliteter som tog del i korstogene. 7.As opsummeringer er korte. De fortæller om de forskellige roller i stykket, men referere ikke til teksten. | 4 ud af 5 grupper har kulisser til scenen og 2 grupper stiller borde og stole op, således at det skal ligne en by og en båd. De giver en grundig opsummering af den del af korstogshistorien de har valgt at fremvise, og referere til det der står i teksten. Enkelte elever har papir i hånden og en enkelt gang må en gruppe hjælpe en medlem med teksten. |
| **Brug af faglige begreber** | Generelt er der ringe brug af faglige begreber. Sted navne og aktør bliver nævnt. En enkelt gruppe, den med William, skriver på tavlen, mens de laver deres opsummering. Jerusalem tegnes og derved har de også lavet bagvæggen om den scene om erobringen af Jerusalem, som de vil vise. | Eleverne er gode til at bruge de faglige begreber, i opsummeringen og i selve teaterstykket. En gruppe laver en tidslinje på tavlen, og fortæller hvor stykket befinder sig i tid og rum. |
| **Indlevelsen i historien** | Eleverne relaterer til deres roller. De lægger mange følelser i deres skuespil og Christian kan endda græde i slutningen i sin gruppes stykke. Mange replikker udtrykker rollernes følelser i forhold til det, som sker på scenen. | Flere af eleverne, som ikke bruger replik papirer, er gode til at bruge deres kroppe og kropsprog. Eleverne bevæger sig ikke så meget rundt om scenen som 7.A Der er fokus på at fortælle historien. I 7.B er de knap så gode til at indleve sig som 7A, og to af skuespillerne afbryder deres egene stykker ved at grine. |
| **Øvrige observationer** | En gruppe havde valgt at arbejde med børnekorstoget, som ikke er med i den undervisning jeg havde lavet. Dette korstog havde de selv læst op om. | To grupper havde valgt at arbejde med børnekorstoget som ikke er med i den undervisning jeg havde lavet. Dette korstog havde de selv læst op om. |

**Interviews**

Interviewet går ud på at evaluere elevernes oplevelse ved at arbejde med den praktisk musiske dimension i historieundervisning. Hele interviewet ses i Bilag 2. De første spørgsmål A og B får eleven til at forholde sig til undervisningen før praktikperioden, hvad de da er blevet undervist i, og hvordan de er blevet undervist. Spørgsmålene C-G spørger eleverne om hver undervisningsgang i praktikken, og de undervisningsmetoder de er blevet inddraget i. Det sidste spørgsmål er beregnet til, at eleverne selv reflektere over hvordan det har været, at arbejde med historie på en praktisk måde? Det efterfølgende er et udsnit af hver af de 5 elevers tanker omkring arbejdet med den praktisk musiske dimension.

* **Benjamin**:

*Skuespillet var sjovt. Det var rigtigt rart, at det ikke skulle være for seriøst. Vi lærte det samme, men det var mere underholdene en det plejer at være. Holdstemningen var bedre, og det var godt at komme ud af rutinen. Niveauet var ikke for højt, og man kunne følge godt med. Det var godt at sætte historie og kristendomskundskab sammen, da man slår to fluer med et smæk. Jeg vil gerne arbejde med historie på en mere kreativt måde fremover.*

* **Viggo**:

*Skuespillet var rigtigt sjovt. Man levede sig selv ind i historien…meget. Der er anderledes at arbejde praktisk, men jeg ved ikke om man får mere ud af det. Jeg tror, jeg kommer til at huske det i længere tid end normalt. Holdet er mere positivt, og fordi vi har arbejdet meget i vores elevteams, er vi måske lidt tættere på hinanden, da man ikke altid er socialt sammen med dem uden for timerne. Der er flere, som nu siger noget, som normalt var stille. Skuespil er ikke noget som kan undlades fra undervisning.*

* **Thea**

*Teater var meget sjovt. Fint og hyggeligt. Rigtig godt at genfortælle det man ved. Det er nok svært, hvis man ikke har overblik over emnet, men så må man skaffe det. Jeg har selv nemmere ved at terpe i en tekst. Jeg er meget boglig, og jeg havde nok fordybet mig mere, hvis vi havde lært på den måde. Jeg har ikke oplevet, at historie har været anderledes. For mig har det været for langsomt og for mange gentagelser, men at hjemmearbejdes teksten har været for svært, så den har jeg fået meget lidt ud af. I fremtiden kan det undlades men skuespil og tegneserie skal med, fordi man genfortæller historien, og man er nødt til at leve sig ind i det for at lave opgaven.*

* **Christian**

*Med skuespil kan man leve sig ind i historien, og hvordan folk havde det i den tid. Godt at vi kunne lege med det og det ikke var så seriøst, og vi kunne gøre det til vores egen. Der er gang i den i klassen. Der er tryghed i timen og jeg føler vi lærer mere i vores timer, fordi det går hurtigere. Fordi vi får mere tekst end normalt, får vi også mere viden. Jeg vidste ikke før, at der havde været korstog. Jeg er også mere fokuseret fordi det er sjovt. Førhen siger jeg nogle gang noget grimt til lærerne, så at der sker noget; men fordi der sker noget i timerne nu keder jeg mig ikke.*

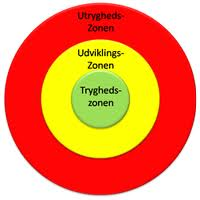
* **William**

*Skuespil var sjovt. Det var en ny måde at lære på, og jeg er glad for at vi selv måtte bestemme hvilken emne at dramatisere. Jeg føler at der var mange der lærte meget, men der var nogle som var dårligt forberedte. Det var en udfordring for gruppen, og der var nogle modstridende meninger. Jeg er glad for historie og ser historieprogrammer på fjernsyn derhjemme. Emnet var godt og jeg vil gerne perspektivere videre på emnet og lærere mere om det. Jeg synes at der var generelt mere ro i klassen, og rigtig godt at prøve noget nyt. For mig var det faglige niveau for lavt, men det passer nok meget godt til resten af klassen.*

**8. Teori**

Til denne opgave fokuserer jeg på historiebevidsthed og læring. Teoretikerne som jeg har inkluderet, er i en eller anden sammenhæng påvirket og/eller inspireret af Piagets konstruktivistiske syn på kognitiv udvikling, og derfor beskrives den først som indledning til afsnittet. I det konstruktivistiske syn er ”barnets opfattelse af den fysiske omverden, af andre mennesker og af det selv er noget som barnet aktivt danner sig som en gradvis opbygning af et verdensbillede, som udvikles igennem forskellige faser” (Laursen, 1996, 6).

Grunden til at Piaget baseres som kilden, skyldes at han var den første til at realisere, at børn bliver klogere med alderen, i modsætning til at man instruere dem til at arbejde eller at man skælder dem ud. Forudsætningen for læring ligger i barnets kognitive udvikling. Udviklingen er betinget dels af biologiske forudsætninger men også af hvad barnet har lært indtil da. Herudfra springer Lev Vygotskys teori om Zonen for nærmeste udvikling.



([www.go-undervisning.dk/?wiki=zonen-for-naermeste-udvikling](http://www.go-undervisning.dk/?wiki=zonen-for-naermeste-udvikling))

I den grønne zone findes det som barnet allerede kan. Den røde zone indeholder det som barnet endnu ikke kan og den gule farve viser zonen for nærmeste udvikling hvori læring sker. Den bygger på 4 principper:

1. At børn konstruerer deres egen viden
2. At udvikling og social kontekst ikke kan adskilles
3. Læring kan ledes af udvikling
4. Sprogbrug spiller en central rolle i kognitiv udvikling.

Hvis barnet skal lærer noget nyt skal det være som en forlængelse af det, som de allerede kan. Det kaldte Piaget for assimilation og akkommodation. Assimilation sker når barnet opfatter informationen/problematikken som de præsenteres for og som det tager til sig (Hellden, 2004, 17).

Akkommodation sker når barnet sætter det ind i deres personlig skema over verden, som er baseret på alt det som de indtil nu har erfaret. Jo mere som akkommoderes, desto mere kan assimileres, og brændstoffet i dette mekanik kan siges at være motivation, og at undervisningen er meningsfuld for eleven (*ibid.*).

Med disse præmisser kommer Jerome Bruners teori, om at det er ”muligt at undervise ethvert barn på et hvilket som helst alderstrin i ethvert vidensområde på en intellektuel redelig måde” (Illeris, 2001, 166). Undervisningen skal bare tilpasses barnets alderstrin, faglige og sociale forudsætninger.

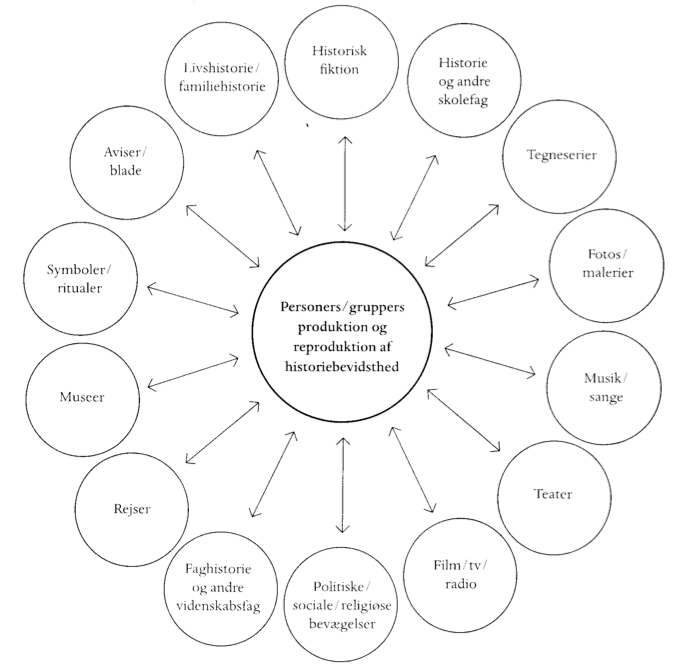
**Historiebevidsthed**

”Mange elever har umiddelbart svært ved at forholde sig til tidsbegrebet og har derfor svært ved at forstå, at noget er gået forud for dem selv på en måde, som ligger fjernt fra deres egen hverdag” (Rosenkilde, 2012, 215).

Dette citat *highlighter* udfordringen i historiebevidsthedsbegrebet og grunden til, at det er essentielt at arbejde med samme, for at historiefaget overhovet er relevant i folkeskolen. Historiebevidsthed i sig selv, er en kundskab, en erkendelse om en fortid, nutid og fremtid. Som Bernard Eric Jensen skriver i 1996, omhandler det også ”det samspil, der findes mellem mennesker fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning” (Lund, 2006). Vi er ikke født med en historiebevidsthed, den udvikles over tid som følge af vores kognitive udvikling og læring, og den kan være ”*mer eller mindre bevisst og artikulert*” (*ibid.*).

For læreren ligger nøglen til at knække historiebevidstheden koden, hos eleven. Eleven er ikke et tomt kar og en stor del af læring sker udenfor skolen. Da historiefaget skal være en brugbar forudsætning til livet uden for skolen, skal den naturligvis være relevant, for det som eleven møder i sin hverdag. Derfor skal arbejde med historiebevidsthed være elevcentreret, det skal tage udgangspunkt i elevens muligheder, viden og interesser, frem for at emner er tvunget ned over eleverne; især når historiebevidsthed er tilknyttet identitetsdannelse (Poulsen, 2004, 10).

I undervisning er der mange tilgange og redskaber, som kan tages i brug for at hjælpe eleverne med at udvikle deres historiebevidsthed. Der er, også udenfor skolen mange steder eleverne møder historie. Bernard Eric Jensen kalder disse for dannelses- og brugssteder.



(Jensen, 2003, 88).

I diagrammet, ses en oversigt over dannelses- og brugssteder. Flere af stederne blev repræsenteret under korstogsforløbet, ikke mindst brugen af teater i undervisning.

Da både læring og historiebevidsthed hænger sammen med kognitiv udvikling har jeg valgt at inddrage Christian Noack i mit teoriafsnit. Noack er en tysk forsker, hvis undersøgelser tager udgangspunkt i Piagets stadieteori for kognitiv udvikling. Skematisk ser hans teori således ud.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Trin | Alder | Udviklingsstadie |
| Intuitiv-projektiv | 2-6 år | Ingen historisk bevidsthed og mangler forståelse om årsager og konsekvenser. Nutiden er i fokus. Betydning og mening kommer fra forældrene. Det er muligt at tilegne sig dele af familiens historie. Det er svært at skelne mellem fantasi og virkelighed, især når det gælder aktør. |
| Konkret narrativ | 6-12 år (kan være forsinket) | Evnen til at differentiere mellem fortid, nutid og fremtid, samt en narrativ historisk bevidsthed er under udvikling. Elever ser historie som en fortælling med en kæde af begivenheder. Her kan der være fokus på aktør i undervisningen da store personligheder har meget betydning. I forhold til identitetsdannelse er der tæt forbindelse med familie og kammerater. Det støttes af Eriksons udviklingsstadier (1983, 28-29). |
| Konventionel  Affirmativ  (bekræftende) | puberteten | Fokus på identitet og gruppe identitet. Elever søger efter værdier, normer og regler i historien som kan bruges i nutiden. Historieforståelse er forbundet med personlige beretninger. Derved kan følelsesmæssig indlevelse, som kan opnås igennem teaterstykker, forstærke elevernes udvikling inden for dette trin. |
| Kritisk reflekterende | 17år + | Elever kan ”forholde sig kritisk til og revurdere egne forståelse af historie, traditionelle historier og tolkning” (Pietras *et al.*, 2011, 106). Her kan elever arbejde mest effektivt med kildekritiske opgaver. Elever har mulighed til at forholde sig til personer og begivenheder ud fra periodens egen paradigme. |
| Selvreflekterende- forbindende |  | Forståelse og erkendelse at vores viden om fortiden er konstrueret ud fra vor opfattelse af den. Der er en sammensætning af konkurrerende fortolkninger der kan ændres over tid, på baggrund af ny viden eller fremtidens paradigme. Erkendelse af, at selv om der ikke er en klar sandhed i fortiden, kan vi bruge den til at orientere os i nutiden. |

(Baseret på Pietras *et al.*, 2011, 105-106).

I forhold til 7. årgang på Humlebæk skole vil deres historiebevidsthed sandsynligvis ligge på et sted mellem 2. og 4. Trin, betinget af elevernes individuelle udvikling og faglighed.

**Læring**

”Læring er en proces, der består af situation, person, opgave, mål og social samspil som en helhed. Det er udvikling i denne helhed, altså en forandringsproces, der betegnes læring” (Nielsen *et al.*, 2005, 149).

Med det overstående citat som definition på læring vil denne del af opgaven beskrive Hans Jørgen Kristensens og Knud Illeris’ forståelse af læring.

I følge Hans Jørgen Kristensen forstås læring som "handling og aktiviteter, som udføres af en person med henblik på at denne person selv lærer noget bestemt, som kan være besluttet af andre eller som den pågældende person selv har bestemt eller været med til at bestemme" (2011, 97).

I dette citat ligger læring hos eleven selv. Det er noget de selv skal engagere sig i og være modtagelige over for. Der er fokus på at "personen selv lærer" (*ibid.*). I forlængelse hermed betyder det, at læring ikke kan ske ved at læreren hælder informationen ned i en passiv bruger/elev. Eleven som er modtager, af information, skal være aktiv. Der skal udvises aktivet, og der skal handling til. Eleven skal omsætte informationen og tilføje det til sin egen verdensforståelse. Citatet omhandler også informationens styringskilder. Det vil sige, hvorvidt det er centralt/lærer styret, elevstyret eller om det kommer fra et indgået samarbejde med læreren, hvor eleverne har medbestemmelse over undervisningen.

Det er på grund af elevens aktive deltagelse i læring, at undervisningen skal have klare mål; og undervisningen er forudsætning for læring. Kort sagt skal undervisning og læring gå hånd i hånd. Selv om en lærer ofte, gennem deres erfaring og relation til eleverne, kan se at læring er sket, er det centralt at bevise det. Det er vigtigt, at eleven selv har nogen empiri, som beviser at de har rykket sig fagligt, og hvor stor deres progression har været. Det skaber en oplevelse hos eleven som motiverer dem i fremtiden. Kynisk set, kan man sige at en af lærerens roller er at fostre en livslang afhængighed for læring hos eleven. Ud over det, er det vigtigt at bevise elevernes læring til andre interesserede parter, for eksempel; forældre til skole-hjem samarbejde, skolens ledelse/læreteams hvor standarden sammenlignes med andre, og sidst med ikke mindst til det øverste centrale styre: regeringen. Der er mange mulige metoder, som kan bruges for at bevise at læring er sket; observationer, samtaler, elevprodukter i forskellige medier som kan bruges intern på skolen, men også tests som kan måle, veje, regulere og analysere læringsstandarden lokalt og nationalt.

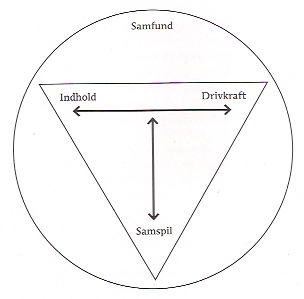
Da meget læring sker uden for skolen, og dele af det som bliver undervist i skolen ikke bliver lært/husket, er der blevet forsket meget i forholdet mellem undervisning og læring. Kristensen præsenterer 4 forskellige hovedsynspunkter om læring som danner en basis for undervisning.

1. **Læring som resultat af verbal formidling**: Her sker der en meddelelse af viden til eleverne. Det kan være fra læreren, eller fra andre elever som præsenterer noget af deres arbejde. Kendetegn ved denne grundopfattelse af læring er, at der er envejskommunikation mellem formidleren og lytterne/eleverne. Den gode lærer skal være god til at formidle, for at kunne holde eleverne motiveret. Som lærer kan man opstille dilemmaer, for at få gang i elevernes tankeprocesser, men som ulempe heraf er eleverne ikke engageret i undervisningen, de er passive deltagere. Der er mangel på aktivitet og brug af flere sanser i undervisningen, og der er ingen diskussion mellem eleverne. Da meget af elevernes bearbejdning af information sker i deres tanker, kan denne form for undervisning være svært at evaluere og derfor svært at differentiere.
2. **Læring som resultat af egen aktivitet**: Eleverne er aktive både fysisk og kognitivt, og læring sker ved kommunikation i en social sammenhæng. Undervisningen kan differentieres ved hjælp af det elevrespons læreren får, dette respons kan i øvrigt

være med til at kvalificere denne form for undervisning. Styrken ligger i, at undervisningen er undersøgende, eksperimenterende og at eleverne kan arbejde i grupper. Dette kræver grundig planlægning fra lærerens side, men der er store tilpasningsmuligheder for undervisningen, så det passer både til de lavpraktiske hverdags begivenheder på skolen, og til elevernes varierende læringsbehov. I denne grundopfattelse af læring kan den praktisk musiske dimension til faget sidde i centrum. Det kan være en ulempe at eleverne i nogle tilfælde ikke har tilstrækkelig medbestemmelse i undervisningsplanen, da denne ofte kræver en så grundig planlægning. Herudover kan der, da det er en aktiv tilgang til undervisningen, stå nogle praktiske problemer i vejen for læring. Det kan for eksempel være, at der er uro i klassen, eleverne skal ind og ud af lokalet, og da læreren skal nå rundt til alle findes der måske enkelte elever som subtilt melder sig ud af deltagelsen. Derfor kræver denne type undervisning klare regler for deltagelse, og hermed en fælles opdragelse om, hvordan man i en specifik klasse deltager i denne type undervisning.

1. **Læring som resultat af tænkning og konstruktion**: I denne grundopfattelse af læring er det tænkning som er afgørende i tilegnelsen af ny viden, indsigt og forståelse (Kristensen, 2011, 110). Der er fokus på det kognitive, og derfor har det rod i Piagets teorier om barnets kognitive udvikling. Alt hvad vi ved om tilværelsen kommer fra vort møde med den gennem vore sanser. Vi bearbejder vor omverdensempiri og sætter den i ’skemaer’, som er en kognitiv struktur (Kristensen, 2011, 111). Hver struktur, og hver tilføjelse til denne struktur, skaber forudsætning for videre læring. Herved ser vi Vygotskys zone for nærmeste læring. Undervisningen skal sørge for, at eleverne opmagasinerer deres lærte viden i de rigtige kognitiv strukturer, ellers er der fare for at de udvikler nogle forforståelser, som kan gøre det svært eller forvirrende at lære i fremtiden. Da læring sker gennem sanser, indtryk, oplevelser og erfaring (Kristensen, 2011, 112) er der her rig mulighed for at inddrage den praktisk musiske dimension. For at eleverne får optimale muligheder for læring, skal den gode lærer løbende fortage sig interne evalueringer, for således at sikre sig, at alle elever assimilerer og akkommoderer viden rigtigt, og ikke bygger videre på disse, eller laver nye, forforståelser. Variation i undervisningen styrker denne; læring kan ske i mange forskellige arbejdsmiljøer, og igennem det praktiske arbejde kan man tilgodese de fleste, om ikke alle Gardener’s identificerede intelligenser. Eleverne oplever et medansvar for egen læring (MAFEL), og det vigtigste krav til undervisningen er en stor tillid mellem lærer og elev. Ser man på kritikken af denne grundopfattelse af læring, kan der være tale om tidsmæssige faktorer. Som lærer tager det tid at identificere, hvor eleverne er i deres skemaer, og hvordan undervisningen skal tilrettelægges. Herudover kan det tage megen tid at rette forforståelser; der kan være fare for at undervisningen fokusere for meget på elevernes ’fejl’, og som en konsekvens heraf demotiverer dem. Det kan især være svært for generte elever, da der er megen, for dem vanskelig, kommunikation i denne grundopfattelse for læring.
2. **Læring gennem deltagelse i en social praksis**: Eleverne lærer gennem deltagelse, hvor alle eleverne er fælles om et mål, og alle har en rolle. Tanken bag denne type undervisning er, at forene skolen og livet i verden efter skolen. Da det gælder hver enkelt elevs fremtid efter skolen, ligger fokus på eleven og læreren må undlade at være dominerende. Medbestemmelse i undervisningen skal være i centrum, og emner skal udarbejdes i fællesskab, hvilket betyder, at der med fordel kan bruges *story line* undervisning og andre måder at arbejde på, indenfor den praktisk musiske sfære. Den gode lærer optræder her som ”leder af et socialt samspil og som arbejdsleder i et arbejdsfællesskab” (Kristensen, 2011, 115). Eleverne oplever en selvstændighed og deres støtte kommer fra medarbejder/klassekammarater, hvorved klassefællesskabet styrkes. Dog kan der være enkelte ulemper i denne grundopfattelse af læring, da det er uklart hvem der skal have ekspertrollen; og da så meget af arbejdet forgår i socialt fællesskab, er den intrapersonelle del af læring ikke tilgodeset. Dette betyder at der mangler fokus på hver enkeltes elevs øvelse i sprog, kommunikation eller refleksion.

Den grafiske kendetegn af Knud Illeris’ læringsteori er læringstrekanten.



(Illeris, 2011, 251)

I teorien er der to processer og tre dimensioner. Processerne ses som de to pile i trekanten. Den øverste/vandrette pil hedder tilegnelsesprocessen og den nederste/lodrette pil kaldes samspilsprocessen. Dimensionerne ses som trekantens hjørner og hedder: indhold, drivkraft og samspil.

Samspilsprocessen omhandler, i en skolesammenhæng, elevens samspil med sine omgivelser. Hvilket set igennem Piagets briller er assimilation. Tilegnelsesprocessen er hvor elever bearbejder de indtryk/erfaringer/informationer de mødes med i samspillet med deres omgivelser. Her kan man drage paralleller til akkommodation. Forudsætning for at eleven lærer er, at ”de to processer er i spil eller aktive” (Ritchie, 2007, 272), og det som eleverne mødes med i deres omgivelser, er inden for deres zone for nærmeste udvikling. Da alle elever har deres egen unikke læringsbase, ser man en variation i, hvor meget og hvad de enkelte elever lærer.

Indholdsdimensionen rummer alt det som eleven lærer. Det er ikke begrænset til den faglige viden, men omhandler også dannelse, kompetencer, holdninger og forståelse m.m. (Ritchie, 2007, 273). I denne dimensionen er tænkning central, og man kan referer til Piagets kognitionspsykologiske teorier om elevernes udvikling. Drivkraftsdimensionen gøre at processen med læring i gang sættes og forbliver i gang hos eleven. Den energier der skal bruges til læring betegnes som motivation og følelse. Ifølge Illeris er læring lystbetinget og ”mennesket er biologisk udstyret med en evne til læring og en lyst til at realisere denne evne” (2001, 161) Da følelser er centrale kan man bruge Freud som teoretiker i en videre undersøgelse inden for denne dimension. I Samspilsdimensionen er der tale om elevens interaktion med sin omverden, ikke kun inden for fysisk deltagelse, men også for kommunikation og social interaktion. Herfra kan man tage udgangspunkt i marxismens historiske dialektiske materialisme, som danner grundlag for den kritiske psykologi. Det kendetegnes ved at fænomener betragtes i deres historiske udvikling/kontekst for at de skal kunne forstås (Toft, 2002, 3). Dette er opbakket af Thomas Kuhns tænkning, hvor realtiet må forstås inden for den kontekst den befinder sig i, når den har været aktuelt, uanset hvor denne kontekst befinder sig i tid og rum. Set på den måde er mennesker og samfund i et parallelt og afhængigt udviklingsmønster, hvor hver part påvirker den anden, generation for generation. Menneskesynet indenfor den dialektisk/kritiske pædagogik er, at mennesket både er samfundsskabt og samfundsskabende. Cirklen om trekanten illustrere det samfund, hvori al læring sker og bestemmes (Illeris, 2011, 251).

I sin teori beskriver Illeris fire læringstyper. Disse fire typer beskriver de grundlæggende måder, hvorpå vi akkommoderer det vi assimilerer.

1. Kumulativ læring: her møder eleven ny viden med en *tabula rasa*. Der er ingen forforståelse om informationen, alt er helt nyt. Det vil sige, at der endnu ikke findes et skema hos eleven, hvor det lærte kan akkommoderes. Eleven må konstruere et skema (Illeris, 2011, 253). Ved denne læringstype bruges ofte udenadslære (Ritchie, 2007, 78).
2. Assimilativ læring, også kaldet tilføjende læring (*ibid.*), tager udgangspunkt i Piagets kognitiv udviklingsteori, hvor det vi lærer, lærer vi på baggrund af det vi allerede ved. Det er den mest almindelig brugte læringsform, og den man typisk udnytter i en skolesammenhæng (Illeris, 2011, 253). Da viden bliver tilknyttet et bestemt skema kan det være ufleksiblt i dets anvendelse. Elever som er opfindsomme og fleksible i deres anvendelse af viden, siges ofte at være gode til *outside the box thinking*.
3. Akkomodativ læring, som også kaldes overskridende læring (Ritchie, 2007, 79), sker når eleven lærer noget nyt, som ikke passer i nogen af de etablerede skemaer. Den er forskellig fra den kumulativ læring, ved at den nye viden kan opdeles og derved indgå i flere etablerede skemaer (Illeris, 2011, 254). For elever er det en krævende læringstype, som kræver megen drivkraft, da eleverne skal omsætte, oversætte, revidere og/eller endda helt omrokkere i både viden og skemaer. Hvis eleven ikke har viljen, eller ikke ser det som meningsfuldt, bliver det lærte kasseret.
4. Transformativ læring kræver ikke en tilføjelse af ny information hos eleven. I stedet står eleven over for en situation, hvor en grænse er nået i et eller flere skemaer. For at kunne lærer noget nyt, må eleven reorganisere sine skemaer, og herved kan eleven ”bryde igennem nogle eksisterende begrænsninger for at komme videre” (Illeris, 2011, 255).

**9. Analyse**

Min empiri analyseres i følgene afsnit på baggrund af mit teoriafsnit. Her analyserer jeg kort, hvilke generelle læringsforudsætninger eleverne i 7.A havde, ud fra deres svar på mit spørgeskemaet. Dernæst analyserer jeg hvordan teaterstykkerne fremmer elevernes læring, og endelig vil jeg analyserer hvordan teaterstykkerene har fremmet elevernes historiebevidsthed.

Som det ses af spøgeskemaets resultater, er der behov for praktisk musisk undervisning på 7. Årgang, således at elevernes intelligenssammensætning kan stimuleres og tilgodeses i undervisningen. Derved kvalificeres alle elevernes intelligensbehov, og de resurser eleverne selv bringer til undervisningen. Ved at planlægge undervisningen med spørgeskemaets resultater i fokus, giver det alle elever en ligestillet forudsætning for læring.

Ser vi på spørgeskemaets svartabel, er der vægt på de interpersonelle, intrapersonelle, sproglige, visuel-rumlige og kinæstetiske intelligenser. Med det som læringsforudsætning ser man, at hvis man skal møde eleverne på det sted hvor de er, og benytte sig af deres interesser, er brugen af den praktisk musiske dimension en god mulighed. Teaterstykkerne, som var den praktisk musiske metode anvendt, tilgodeså den interpersonelle intelligens gennem den sociale interaktion der skulle til, for at planlægge og producere skuespillene. Den intrapersonelle intelligens blev taget i brug, når eleverne skulle leve sig ind i deres roller, og reflektere over hvordan det eventuelt ville havde føltes at være denne person fra korstogstiden. Det var op til eleverne selv, hvor mange replikker der skulle med i teaterstykkerne men de fleste brugte mange replikker, og alle grupper udarbejdede en manuskript, enten før (7.B) eller efter (7.A) de begyndte at øve sig. Ved brug af sprog, og de få antal minutter hvor eleverne kunne fortælle og præsentere en historie, blev den sproglig intelligens sat på prøve. Interessant er også at det 5. Elevteam på hold 7.A, valgte at lave deres teaterstykke med 4 forskelige sprog (med en elev som oversætter), hvilket klart viser et forsøg på at udforske sprogenes muligheder. Til teaterstykkerne brugte eleverne deres visuelt-rumlig intelligens for at lave enkelte, kreative og originale kulisser. Andre elever valgte at lave ’bygninger/byer’ på scenen ved brug af borde, stole og tæpper. I opsummeringselementet havde de en chance, for at sættes deres skuespil i et historisk perspektiv, og i kontekst med det som de havde lært i timerne. Yderligere fik en chance for at bruge de faglige begreber fra teksten, og endelig bruge deres kinæstetiske intelligens i forberedelsestimerne og i selve opvisningen.

7.As teaterstykker var påvirkede af den stærke interpersonelle intelligens der var til stede hos mange af eleverne. Selv om der var elever, som Thea, der bedst kan lide at ”terpe i en tekst” var de optaget af at relatere til individerne i deres skuespil, frem for at fokusere på de faglige begreber til at genfortælle korstogshistorien. Fremvisningen var meget visuelt i et forsøg på at få publikum til at indleve sig i historien sammen med skuespillerne. Elever som Viggo følte selv, at man ”levede sig ind i historien…meget”. Brugen af følelsesmæssige emner som forældreløshed, bortførelse og død, samt elevernes tilgang til skuespillet ved at bruge flere sprog, gjorde at eleverne både kunne relatere til egne følelser og frygt, men også opleve realismen i korstogenes mange dimensioner. I 7.B var der mindre fokus på, at de eller publikum, indlevede sig i historien. Til gengæld var de målrettede i at vise, hvad de havde lært fra bogen, deres evne til at bruge begreberne i den rigtige kontekst, og hvordan de havde fortolket, det de havde læst. Deres forberedelsesfokus var at blive enige om rollers og replikkers fordeling, og at udarbejde et færdigt manuskript som kunne bruges på scenen.

Med hensyn til fokus elevernes udsagn om inddragelse af den praktisk musiske dimension, lå det faglige niveau, ifølge konklusionerne af Benjamins interview, inden for elevernes zone for nærmeste udvikling. Interessant er Viggos erkendelse af, at arbejdet med den praktisk musiske dimension ikke nødvendigvis betød, at ”man får mere ud af det”, hvilket ikke er usandsynligt, da 7.A ikke fokuserede på faglige begreber. Til gengæld supplerede Viggo sin udtalelse med at sige, at ved inddragelsen af den praktisk musiske dimension i form af teaterstykker, troede han, at man kunne komme ”til at huske det i længere tid”.

**Teaterstykkerne analyseret i forhold til læring.**

Ved brug af den praktisk musiske dimension i form af elevernes teaterstykker, set i lys af Hans Jørgen Kristensens forståelse af læring, bliver alle grundopfattelser for læring opnået. I forhold til læring som resultat af verbal formidling, gav teaterstykkerne eleverne mulighed for at lære, ved at kommunikere. Under selve opvisningen oplevedes denne grundopfattelses kendetegn, nemlig envejskommunikationen mellem formidleren/skuespillerne og lytteren/publikum (Kristensen, 2011, 106). Årgangens gode sociale miljø gjorde at formidleren kunne holde de øvrige elever motiveret. Selv om de tilskuende elever var passivt deltagende, da de kun observerede og lyttede, havde de fået en ’rolle’ som publikum, hvilket gjorde at de blev motiveret til at være aktivt lyttende. Læringen sker i mødet mellem eleverne på scenen og eleverne i publikum.

Læring som resultat af egen aktivitet er også repræsenteret i elevernes arbejde med teaterstykkerne. De var både fysisk og kognitivt aktive og katalysatoren for læring var den kommunikation der forgik, både mellem medlemmerne af elevteams som forberedte og opviste, og mellem skuespillerne og publikum, når suespillerne brugte deres kroppe for at genfortælle historien. Den eksperimenterende del af elevernes øvelse, for at opnå et opviseligt produkt, udfordrede det kognitive hos eleverne. Ved at diskutere deres viden da de udarbejdede manuskriptet, kom nogle af eleverne til at opleve en progression i deres viden. Hans Jørgen Kristensen skriver, at inden for grundopfattelse af læring som resultat af egen aktivitet, kan elevernes medbestemmelse blive tilsidesat (2011, 110), derfor var det vigtigt for mig, under forberedelsen til teaterstykkerne, at eleverne havde så frie tøjler som muligt, således at de kunne føle et medansvar for egen læring. I elevernes forberedelse til teaterstykkerne var det muligt for eleverne at lære som resultat af tænkning og konstruktion. For at eleverne kunne genfortælle om korstogene, bruge de faglige begreber og leve sig ind i rollerne, var det vigtigt at de havde tilegnet sig faglig viden.

Det er interessant at observere, at 7.A fokuserede på det indlevelsesmæssige, hvorimod 7.B fokuserede på brugen af de faglige begreber fra teksten. Tilsyneladende vil man kunne drage den konklusion, at 7.B havde et større fagligt udbytte ved at basere arbejdet med teaterstykkerne på en inklusion af faglige begreber i deres genfortællinger. Men, da indlevelseselementet er så væsentlig en faktor i kundskaben om historiebevidsthed, er det klart at 7.A klarede sig bedre på dette område, selv om deres fagsprog ikke benyttedes tilstrækkeligt. Min egen fortolkning er, at 7.B holdt sig til teksten, fordi de ikke følte sig tygge nok ved informationen, til at kunne fortolke på det de havde lært, og derved indleve sig i situationerne, på samme måde som 7.A var i stand til. Desværre glemte 7.A, i deres ivrighed for at relatere til individerne fra fortiden, at opnå en ligeså høj, målbar faglighed som 7.B.

Tilegnelsen af ny viden, indsigt og forståelse (Kristensen, 2011, 110), skete gennem elevernes deltagelse i de foregående lektioner om korstogsemnet, samt deres elevteams undersøgelser, før de valgte deres teateremne. I deres manuskriptudarbejdelse og diskussioner om samme, havde eleverne mulighed for at supplere deres viden, med det de lærte af de andre i deres elevteam. Den nye information kunne de assimilere og akkommodere til der, hvor det passede ind i deres personlig kognitive skema. Her skete læringen i eleven selv. I forhold til læring gennem deltagelse i en social praksis, gav teaterstykkerne den mulighed for eleverne at de kunne være fælles om et mål og have en lige rolle i, hvordan dette skulle udarbejdes og fordeles. Alle elevteams blev udfordrede, ved at blive sat på den opgave at, på 90 minutter, lave et opviseligt teaterstykke, hvor der kun måtte bruges de materialer som forefandtes på skolen. For at løse opgaven, måtte eleverne tænke kreativt, bruge gruppens styrker, anderkende og acceptere gruppens svagheder (for eksempel, hvordan de kunne inkludere eleverne med sceneskræk), samt indgå aftaler med andre elevteams om lån af kulisser. Under teaterforestillingerne var eleverne meget gode til at støtte deres klasse kammerater. Mobiltelefonerne blev lagt væk, der var klap før og efter forestillingerne, og der var absolut stilhed under de enkelte opvisninger. Mest betydningsfuldt var nok elevernes overtalelse af lærerne til at ændre fredagsskemaet, således at hele 7. årgang kunne være med som publikum. Under forberedelsen blev der også brugt tid på at høre andres ideer og give konstruktiv feedback. Interessant for 7.A var, at de var optaget af, at der var så lidt gentagelse i teaterstykkerne som muligt. Altså, ville de, som helhed, belyse så mange vinkler på korstogshistorien som muligt, og ikke ende op med, 5 gange at bruge Pave Urban IIs tale, som startede det første korstog. Derfor valgte 7.A nogle emner, som vi ikke direkte havde arbejdet med, såsom børnekorstoget. Meget af deres viden om den del af korstogene, kom fra deres egen selvstændige læsning på emnet derhjemme.

Hvis vi ser på elevernes arbejde med teater, i forbindelse med Knud Illeris’ læringstrekant, kan vi se følgende: indholdsdimensionen af Illeris’ læringstrekant må nødvendigvis inkorporere det, som eleverne er blevet undervist i under forløbet om korstogene. Hos eleverne kan det enten ligge latent, som en frisk del af hukommelsen, eller som ikke-lært viden. Fra Williams udtalelse er det evident, at det ikke var alle elever som var aktivt lærende; som han siger; ”Jeg føler, at der var mange, der lærte meget, men der var nogen som var dårlig forberedt”. Teateropgaven tvinger de elever som ikke har været fagligt aktive, til ikke kun at deltage, men også at lære noget, for at de kan være med på lige fod med alle andre. Som Thea siger i sit interview ” Det er nok svært, hvis man ikke har overblik over emnet, men så må man skaffe det”. For dem som har sat sig ind i stoffet giver teateret eleverne mulighed for at gengive deres viden. Det styrker både elevernes tillid til deres egen evner, og det gør også, at flere indtryk bliver associeret med den viden der gives mulighed, for at blive husket i længere tid. Desuden ses indholdsdimensionen i de underemner indenfor korstogsforståelsen, som eleverne valgte at arbejde med. Det viser elevernes overblik over emnet, at de kunne tage et valg om de vil arbejde med Pave Urban IIs tale eller med børnekorstogene. Det er vigtigt at understrege, at eleverne ikke blev underviste om børnekorstoget, og at det var et emne de selv havde læste sig til i deres fritid. Med hensyn til drivkraftsdimensionen, har jeg valgt at opdele min analyse, således at jeg deler denne dimension af læringstrekanten i henholdsvis motivation og følelse. Eleverne viste både en stærk faglig såvel som social motivation. I forhold til det faglige var de ivrige efter at producere et godt produkt, som repræsenterede det arbejde de havde lavet indtil da, og som viste deres høje faglige niveau på årgangen. Den sociale motivation kom fra flere vinkler. Det kom både fra, at publikum bestod af deres venner og klassekammerater, som havde fået speciel lov til at være tilstede, og at de fik den første mulighed for at lave et produkt sammen med de nye elevteams de var blevet sat i. Den følelsesmæssige drivkraft kan overordnet ses at komme fra indlevelsen i en anden identitet. Udover det, da Illeris viser at kognitive processer og følelsesmæssige processer fungere i et integreret samspil (Ritchie, 2007, 271), er undervisningsmetoder som tager brug af indlevelse, en god måde for eleverne at tilegne sig viden på.

Samspilsdimensionen, hvor det handler om elevernes interaktion med deres omverden, ses i udførelsen af deres aktive skuespilroller. Her lærte de fra sig, i genfortællingen af deres valgte del af korstogshistorien, og lærte selv af deres egen formidling af informationen. Desuden lærte eleverne mere om brugen af deres krop og deres udadvendte socialkompetencer. Dette kan give eleverne tillid til dem selv, deres krop og deres evner. Min praktiklærer fortalte, hvor forbavset han var over Christians deltagelse i teaterstykkerne, og at han indlevede sig så meget ind i sin rolle, at han kunne frembringe ægte tåre i slutning af det skuespil han deltog i. I interviewet sagde Christian, at han var glad for at ”vi kunne gøre det til vores egen”, altså at de fik lov til at fortolke og tilføje egne værdier og følelser, i de situationer de ville præsentere. Samspilsdimensionen kom også til udtryk i det, som eleverne havde valgt som væsentligt, i deres kommunikation med de andre elever. Altså, hvad de i deres elevteam følte, var vigtig for de andre at vide om korstogene. Derfor var det vigtigt, at eleverne fik en chance for at forklare om det, i deres opsummering før opførelsen af deres teaterstykke. For den enkelte elev oplevedes samspilsdimensionen ved: den interaktion de havde med de øvrige i deres elevteams, mødet mellem skuespillerne og publikum, og gennem forståelsen af den faglige viden. Vigtigt for samspilsprocessen, var selve mødet med korstogsemnet og de fortolkninger som eleverne lavede, på baggrund af det de havde lært. Tilegnelsesprocessen bearbejdede de indtryk og de informationer som eleverne fik under forløbet, både fra mig og fra de andre elever.

Selv om emnet var nyt for de fleste af eleverne, var det inden for deres interessesfære, og en del af deres arbejde med historiefaget som tidlige havde været orientereret omkring denne periode, hvor korstogene fandt sted, eller tidsperioder som var forbundet med samme emnet. Det gjorde, at eleverne lærte gennem assimilativ læring, hvor eleverne lærte på baggrund af det de allerede vidste (Illeris, 2011, 253).

**Teaterstykkerne analyseret i forhold til historiebevidsthed**

Den store udfordring ved inddragelsen af teaterstykkerne var, om eleverne var i stand til at differentiere mellem fortiden og nutiden, og hvordan de vil relatere til de identiteter, som de valgte at fremhæve i deres skuespil. Ved hjælp af den faglige viden som eleverne havde arbejdet med indtil da i forløbet, var de i stand til at præsentere deres fortolkning af en situation fra fortiden. Da arbejdet med historiebevidsthed skal være elevcentreret (Poulsen, 2004, 10) satte jeg så åbne rammer som muligt for elevernes fortolkning af fortiden. Det gav også eleverne, en mulighed for at udfolde sig socialt i deres nye elevteams. Da historiebevidsthed er tilknyttet identitetsdannelse (*ibid.*) er arbejdet med teater meget effektivt, da eleverne herved får mulighed for at udforske andre identiteter, og sætte sig ind i andre menneskers eksistensvilkår på tværs af tid og rum. Desuden er teater en af Bernard Eric Jensens dannelses- og brugssteder for historiebevidsthed.

I Christian Noacks teori om historiebevidsthedstrin, falder 7. årgang i en transitionsfase mellem det konkrete narrativ og det konventionelle affirmativ (bekræftende). Det vil sige at de fleste elever befinder sig i den konventionelle affirmativ som er opnået i puberteten. Men det er muligt, at nogle elever stadig svæver i det konkret narrative, betinget af udviklingen i deres kognitive skema. På det konkret narrative trin er elevernes evne til at differentiere mellem fortid, nutid og fremtid, samt en narrativ historisk bevidsthed under udvikling. Eleverne ser historie som en fortælling med en kæde af begivenheder. Her kan der være fokus på aktør i undervisningen, da store personligheder har væsentlig betydning. I forhold til identitetsdannelse er der tæt forbindelse med familie og kammerater. Alle på 7. årgang har udviklet sig inden for dette trin. I det konventionelle affirmativ er der fokus på dannelse af identitet og gruppeidentitet. Eleverne søger efter værdier, normer og regler i historien, som de kan bruge i nutiden. Historieforståelse er forbundet med personlige beretninger. Derved kan følelsesmæssig indlevelse, som kan opnås igennem teaterstykker, forstærke elevernes udvikling inden for dette trin. Teaterstykkerne er gode til at stimulere dette udviklingstrin i deres historiebevidsthed, fokuseret på identitetsskabelse. Hvis man sammenligner 7.As og 7.Bs arbejde med indlevelse, personlig beretninger og værdier er det muligt at fortolke 7.As indsats, til at være et udtryk for at de er længerer fremme i deres udvikling indenfor dette trin. 7.As indlevelsesevne var af bedre kvalitet for hele holdet, selv om de havde mangler i brugen af faglige begreber. Det skyldes muligvis deres tilgang til arbejdet med manuskriptet. De startede med en ide, og forstillede sig hvordan situationen kunne være forløbet. De brugte deres følelsesmæssige kompetencer til at belyse, hvordan det var, at være et individ i fortiden.

**10. Diskussion**

På Humlebæk skole udnytter årgangsundervisningspædagogikken elevernes samarbejdskompetencer og de fælles faglige interesser som årgangen har.

Det giver også eleverne bedre og mere ligeværdige sociale muligheder og mobilitet i en aldersgruppe, hvor identitets- og sociale kriser kan være en del af hverdagen. Det åbne sociale miljø og bortskaffelse af en fast klasselærer gør, at forældre kan være bekymret over, hvorvidt der er mangler i elevernes læring og indlæring. På praktikskoledagen fortalte Jan Niemeier, som er daglig leder i udskolingen, at årgangstænkningen på Humlebæk skole har vist at sig, at skabe et afslappet socialt miljø, som gør at eleverne er frie til at fokusere mere på det faglige i lektionerne. Det betyder at den mindre mænge stress som eleverne oplever socialt gør at deres koncentration er steget i lektionerne. Skolen ser årgangstænkningen som en moderne dannelsesprojekt, hvor de føler, at det at blive dannet som menneske ikke er tilstrækkeligt italesat, så derfor fokuserer Humlebæk skole på dette. Kendetegnet i det historiebevidsthedstrin som svarer til 7.årgang, er udviklingen i identitet, gruppeidentitet samt følelsesmæssig indlevelse. Ved at arbejde med de kendetegn i historieundervisningen, opnår læringen samtidig skolens mål om at danne menneske.

Den praktisk musiske dimension kan, ligesom arbejdet med historiebevidsthed, være en positiv måde at styrke skolens dannelsesmål hos eleverne. Da historieundervisningen nødvendigvis må fokusere på fagligt indhold kan man inddrage den praktisk musiske dimension for at tredele undervisningen, så både det historiefaglige, det historiedidaktiske og skolens dannelsesmål bliver tilgodeset. Man kan opfylde historiefagets mål, når man inddrage den praktisk musiske dimension, ved at sørge for, at der er velbegrundet og faglige ambitiøse lektioner, som ligger forud for denne. Ved at planlægge undervisningen, som jeg gjorde i praktikken, hvor hovedparten af den praktisk musiske dimension lå som slutfase i et fagligt tungt forløb, giver man mulighed for at alle Hans Jørgens Kristensens grundopfattelser for læring, sker i løbet af perioden, betinget af hvilken tilgang der er taget i brug. Det gør, at eleverne lærer de historiske informationer fra forskellige vinkler, og at eleverne som en enhed derfor får en større chance for at blive motiveret af en eller flere af tilgangene. Desværre kan det ske for emnets fagligt stærkeste elever, at de oplever repetition i læringen, hvilket ses ud af Theas og Williams interviewsvar. Historiebevidstheden udvikles af eleverne, både når de akkommodere det lærte information, og når de, i deres teaterstykker, skal leve sig ind i historien. Ved at eleverne knytter sig personligt til historien, opnår man at de sætter en personlig værdi på fortiden, og sætter deres rolle ind i perspektivet af hvordan de som nutidsmennesker lever i dag. Den forståelse af levevilkår i tid og rum, og den personlig tilknytning til fortiden gør at man tilegner sig en ny faglig viden ved et stærkere bånd til ens kognitive skema. På disse måder fremmes elevernes læring og historiebevidsthed ved inddragelsen af den praktisk musiske dimension.

Hvis vi ser på fællesmål for faget historie, kan den praktisk musiske dimension, opfylde flere punkter inden for fagets formål. Den praktisk musiske dimension udbygger elevernes ”indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne” (Undervisningsministeriet, 2009, 3). Desuden stimulerer det ”elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremmer deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden” (*ibid.*). Korstogsforløbet opfylder de følgene slut- og trinmål efter 9. Klassetrin:

Slutmål

”Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

* Forholde sig til eksempler på kulturmøder og kultursammenstød i dansk, europæisk og global sammenhæng.
* Gøre rede for almindelige betegnelser for tidsepoker og placere dem kronologisk
* Karakterisere sammenhænge mellem historiske begivenheder og den tid, som de forgår i.
* Indgå i diskussion om forandring i forskellige perioders opfattelser af magt og ret, herunder regulering af forholdet mellem den enkelte og fællesskabet.
* Indkredse historieske emner og temaer og indgå i dialog herom
* Søge oplysninger i forskellige fremstillinger og ved hjælp af historiske begreber og metoder og at bearbejde disse oplysningner
* Udforme historiske fortællinger, der tolker dele af historiens udviklingsforløb”

(Undervisningsministeriet, 2009, 4)

Trinmål

”Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

* Sammenligne nutidige levevilkår i Danmark med andre lande og diskutere de historiske årsager til forskellene
* Give eksempler på, at en periodes fremherskende værdier og holdninger kan forklare afgørende begivenheder og samfundsforandringer
* Karakterisere forskellige typer af ind- og udvandring og diskutere kulturmødets positive og negative sider
* Kunne beskrive forskellige tidsaldres former for magtanvendelse og diskutere begrundelser og konsekvenser
* Kende forskellige måder at løse konflikter på i tid og rum og vurdere effekten af forskellige fredsbevarende og konfliktløsende aktiviteter
* Kunne sammenligne egne livsbetingelser med foregående slægtleds og diskutere, hvilke forhold der er ens, hvilke der er forskellige og baggrunden herfor
* Søge oplysninger i forskellige medier og kunne bearbejde disse oplysninger og vurdere deres kildeværdi."

(Undervisningsministeriet, 2009, 7)

Ved hjælp af de opnåede slut- og trinmål kan man kvalificere brugen af den praktisk musiske dimension i historiefaget i udskolingen især når der er optakt til afgangsprøven. Brugen af teater i historieundervisning kommer desuden ind under historiefagets mål om fortællinger i historie, hvor inddragelsen af beretningerne kan tage noget, som for eleverne ligger uforståeligt lang tilbage og abstrakt i tiden, og sætte det i en kontekst, så det er lettere at forstå for dem. I 7. årgang har det været en mulighed at motivere eleverne yderligere hvis det er forbundet med eller har taget udgangspunkt i personlige beretninger (Pietras *et al.*, 2011, 105).

Inddragelsen af den praktisk musiske dimension er ikke uden problem i praksis, og skal være nøje overvejes før den tages i brug. Da den er aktivitetbaseret skal der være klare læringsmål og struktur i tilgangen. Elevernes skal have en grundig forståelse af, hvad de skal fokusere på, hvordan de skal udføre opgaven, og hvad de skal notere sig. Den praktisk musiske tilgang kræver tid, både i lærerforberedelse og i den tid der skal afsættes for at eleverne kan udføre arbejdet. Muligvis kan der i praksis, ved brugen af den praktisk musiske lektion, kun opnås en del af den faglige information der kunne opnås ved en tavle baseret undervisning, men til gengæld betyder brugen at indlevelsesmulighederne øges, at flere af elevernes intelligenser bliver tilgodeset, og at mere af den faglige viden bliver assimileret og akkommoderet. En af måderne jeg valgte at løse den faglige udfordring i korstogsforløbet var, at elevernes hjemmearbejde holdtes på hovedvægten af den faglige viden. Lektionerne blev primært brugt til opgaver som refererede til informationen i hjemmearbejdet. Derved blev den praktisk musiske dimension en opfølgning af det eleverne allerede kunne.

Ved at arbejde med emnet om korstogene arbejder jeg samtidig med relativ kronologi, hvor man plukker dele af historie ud af historien og arbejder med det. Her kan man lade sig inspirere til et emnevalg som belyser;

* **Virkningssammenhænge**, hvor man arbejder med temaer, som for eksempel hvorfor de kristne valgte at drage i krig til Jerusalem under korstogene.
* **Betydningssammenhænge**, hvor man arbejder med samfundsforhold i fortiden og sammenligner dem med forholdene i nutiden, for eksempel med hensyn til menneskerettigheder og trosfrihed.
* **Tematiske sammenhænge**, hvor man arbejder med fælles menneskelige eksistenstemaer, godt/ondt, krig/fred, religionernes indbyrdes forhold.
* **Dagsaktuelle problematikker**, disse kan man arbejde med når en relevant begivenhed finder sted, for eksempel hvis der skulle udkomme en historierelevant film, eller der forekommer en begivenhed som har en relevans med fortiden.

Ved brug af en relativ kronologi, og ved at plukke emner som interesserer eleverne, har disse nemmere ved at knytte det til deres hverdagserfaring. At benytte elevernes hverdagserfaringer, gør det lettere at skabe en sammenhæng mellem nutiden og fortiden, som derved hjælper eleverne med at øve deres historiebevidsthed. Som lærer, skal man undgå at underminere elevernes læring uden for skolen, uanset om det er bevidst eller ubevidst læring (Jensen, 2012, 104). Når man arbejder med elevernes hverdagserfaringer, kan det ske at nogle elever allerede har en hvis grad af baggrundsviden omkring emnet. Da de allerede har et kognitiv skema at bygge videre på, er man i stand til at begynde undervisningen om emnet, på et højere fagligt niveau. Herved kan man starte med assimilitiv læring fremfor med kumulativ læring.

Det skal dog pointeres, at den brugerstyrede didaktik ikke er uforbindelige med hverken den fagstyrede eller centralstyrede didaktik. Med hensyn til den centralstyrede didaktik må der være tilfælde hvor en eller flere af kanonsemnerne falder inden for elevernes personlige interesser. Derudover kan man vælge emner ud fra en brugerstyret didaktik og vælge en tilgang til undervisningen som er præget af den fagstyrede didaktik, for eksempel ved at bruge simple og alderstrinshensigtsmæssige forsknings teknikker for at lærer om korstogene.

Som skrevet skal elevernes træning i historiebevidsthed og deres læring tage udgangspunkt i deres faglige- og sociale forudsætninger, samt deres interesser. Det giver en bedre mulighed for assimilativ læring, som gør, at eleverne mest effektivt kan tilegne sig ny viden. Den brugerstyrede didaktik bliver derfor vigtig i planlægningen af undervisning. Eleverne er ikke tomme kar, og de kommer med læringsforudsætninger og interesser, som den gode lærer ikke må se bort fra. Den socialkonstruktivistiske tænkning bag læring, hvor eleverne påvirker og er påvirket af deres omgivelse, er en god argumentation for at arbejde inden for denne type didaktik. Det er logisk, som lærer, at udnytte elevernes stærke sider, da dette kan skabe succes i undervisningen, og ikke mindst hjælpe eleverne i deres faglig fremskridt. Det er vigtigt at eleverne oplever, og er bevidst om, deres egen progression. Det opfylder lovens krav om, at eleverne gøres bevidste ”om, hvad de har lært” (Veje, 2001, 110). Derudover kan forståelse af deres læring amplificere motivationen hos eleverne, så da deres tro på egne evner forstærkes (Schade *et al*., 2008, 13). Med den motivation er det muligt for eleverne at gøre sig umage i den fremtidige undervisningen, og dermed få flere gode læringsoplevelser. Som lærer bør man være optaget af, at møde og forstå elevernes interesser, og derved formindske risikoen for ambivalens og andre læringsbarrierer (Illeris, 2011, 258). Møder vi ikke deres interesser når vi underviser om en emne, hæfte eleverne sig ikke på undervisningen, det sættes ikke i et skema, og derved skabes en forringet læringsforudsætning for fremtidig emner, da elevernes kognitive skemaer ikke repræsentere det, som de er blevet undervist i. Kort og kynisk sagt er skemaerne ikke *up-to-date*.

Ved at arbejde ud fra elevernes intelligenssammensætning, når der er vægt på de interpersonelle, intrapersonelle, sproglige, visuel-rumlige og kinæstetiske intelligenser på holdene, fremmer man elevernes læring ved at tage udgangspunkt i de måder, hvorved eleverne er interesserede i at lærer, for eksempel ved at inddrage teater i undervisningen. Herudover kan den praktisk musiske dimension fremme historiebevidstheden ved at fokusere på udviklingen af identitet, som er et kendetegn for det historiebevidsthedstrin under hvilket 7. årgang passer ind. Teaterstykkerne giver eleverne mulighed for at opleve forskellige identiteter, ved inddragelse, fortolkning eller opdigtning af personlige beretninger, som er repræsentant for det valgt rum og tid. Hermed gives eleverne en mulighed for at stille spørgsmål om hvilke betydninger den valgte identitet har haft, og hvilke regler, normer, og værdier dette indebærer. Eleverne kan sammenligne sig med andre individer i den valgte rum og tid, og man kan opleve, at hver elev bliver en ’ekspert’ i den valgte identitet, hvilket de så kan fortælle videre til andre. Eleverne kan blive i stand til at sætte fortidsidentiteten i perspektiv til de livsvilkår de daværende mennesker har levet under. Herved kan elevens historiebevidsthed øges i den komparative sammenligning af fortidens og nutidens identitets: ligheder, forskelle og livsvilkår. Ved at søge dybere ned i disse forhold, vil nogle elever kunne udfordre deres fantasievne og forsøge at forestille sig hvilken retning identitets regler, -normer og -værdier kan tage i fremtiden. Målet for teaterstykkerne og placering i korstogsforløbet, var at opnå den højeste forståelse af historie, hvorved eleverne kunne sætte sig ind i en anden tid, i dette tilfælde korstogstiden, og have en forståelse af hvorfor korstogene forløb som de gjorde.

At eleverne kunne fortælle, genfortælle og fortolke, som de gjorde i teaterstykkerne, og at de kunne orienter sig i tid og rum og skelne mellem det som skete ifølge fagbogen, og det som de selv tilføjede historien for at illustrere den pointe deres teaterstykke skulle have, viste en solidaritet med de identiteter der blev skabt i deres manuskripter. Deres indlevelsesevne var et udtryk for deres progression i læring, som kompenserede for deres, til tider, mangle på brug af faglige begreber. De havde bygget videre på deres skemaer og viste en klar forståelse af emnet.

Den praktisk musiske dimension kan føre eleven fra en lukket forståelse af en begivenhed og de gældende aktør, til en bredere og mere almen historiebevidsthed og historieforståelse. De enkelte teaterstykker giver, samlet set, et bredt billede af perioden, og ved elevernes opsummeringer kan de forskellige fortolkninger sættes i perspektiv til tidligere og senere perioder. Desuden bevæger undervisningen sig, ved inddragelsen af den praktisk musiske dimension, væk fra en ydrestyret (centralstyret) undervisning hen imod en ”mere elevbestemt, differentieret og samfundsperspektiveret undervisning (brugerstyret)” (Schnedler, 1997, 98).

**11. Konklusion**

Konkluderende kan man se at inddragelsen af den praktisk musiske dimension i undervisningen, i form af teaterstykker, betyder at eleverne kommer gennem alle fire grundopfattelser af læring. På denne måde får eleverne det bedst mulige valg af læringsforudsætninger, hvor deres forskellige intelligenssammensætninger kan stimuleres. Derved er undervisningen differentieret fra starten og giver alle elever samme muligheder for udfoldelse, udvikling og mulighed for fagligt at kunne udfordre sig selv.

Som skrevet har ”fællesmål for historiefaget”, i følge i stk. 3 af formål for faget, understreget at ”undervisningen skal styrke elevernes historiebevidsthed” (Undervisningsministeriet, 2009, 3). Desuden skal det ”stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden” (*ibid.*). Ved inddragelsen af teaterstykker i undervisningen øgedes elevernes evne til at indleve sig i historien. Da de selv skulle udarbejde manuskripter, skulle de være i stand til at analysere, vurdere og genfortælle det de havde lærte om korstogsforløbet. At arbejde på denne måde kan føre til en udvikling i historiebevidsthed som cementerer Noacks konventionelle affirmative trin i 7. Årgang, men støber også de første fundamenter for en udvikling til det kritiske reflekterende trin (Pietras *et al*., 2011, 105). Da succesfulde teaterstykker, som fører til udvikling af historiebevidsthed, kræver en tilegnet viden, er læring centralt i alt arbejde med historiebevidsthed. Som lærer kan man derfor inddrage den praktisk musiske dimension i form af teaterstykker, som en katalysator for at fremme læring og historiebevidsthed.

**12. Perspektivering**

Når jeg snart, om nogle måneder, forhåbentligt står som lærer ude foran min nye folkeskoleklasse, har jeg et hav af ideer og metoder som jeg glæder mig til at afprøve. Jeg bliver selvfølgelig nødt til at begrænse mig, og med tålmodighed introducere mine planer, således at eleverne oplever en kontinuitet i deres undervisning. I de sidste atten måneder på seminariet, har jeg, løbende, ladet mine opgaver inspirere af Howard Gardeners teori om mange intelligenser. Jeg mærker at jeg er spændt på at lære mere om denne teori i praksis, når jeg en dag har en elevflok, som jeg kan observere med teorien i tankerne. Jeg vil gerne, at min fremtidig undervisning har en mulighed for kognitiv stimulation af eleverne. Jeg føler at Gardeners teori er en udmærket og relativ videnskabelig måde, hvorpå jeg kan få indsigt i elevernes læringsforudsætninger, og derved opnå mit valgt mål. Fra mit arbejde med spørgeskemaet, under praktikken, opdagede jeg, at man kunne bruge den metode som et evalueringsredskab for, i løbet af året, at se ændringer i elevernes tanker om, hvad de ”godt kan lide”, ”er gode til” og ”hvordan de lærer bedst”.

Set fra en anden vinkel, kan man observere elevernes faglige-, sociale- og dannelsesprogression på tværs af fagene, og herudfra planlægge personlige fokusmål for hver elev, til det kommende skoleår. I forlængelse heraf burde man kun lave en klasseprofil, hvor der elevernes kollektive styrker og svagheder kvantificeres. Det kan jeg eventuelt bruge sammen med mit fremtidig lærerteam, for, periodevis, at kunne prioritere visse fag. Eksempelvis viste 7.A, som en samlet elevgruppe, sig at have en svag naturfaglig intelligens, man kunne derfor, i lærerteamet vælge at have fokus på naturfagene og det naturfaglige i undervisningen i en periode eller når der skal planlægges temauger.

Jeg ser frem til at begynde min karriere som lærer, og i fremtiden se hvilke pædagogiske og didaktiske ruter jeg har taget, og hvilke jeg har valgt fra. Jeg er meget glad for den inspiration jeg har fået med mig fra Læreruddannelsen Zahle og ser frem til at arbejde med de ovennævnte teorier på en æstetisk og kreativ måde i praksis.

**13. Litteratur**

1. **Butters**. N. B, 2012, At gøre eleverne til brugere af historie, i **Binderup**. T, **Troelsen**. B, (red.) *Historiepædagogik*, KvaN, Aarhus, 169-189.
2. **Christensen**. K. M, 1999, Det handler om nærvær, *KvaN-Det praktisk musiske* (**53**): 53-61.
3. **Erikson.** E. H, 1983, *Livsringen sluttet- en studiebog,* Hans Reitzel, København
4. **Hellden**. G, 2004, *Børn og Økologi*, LR uddannelse, København.
5. **Illeris**. K, 2001, *Læring, motivation og livsaldre*, Roskilde Universitets forlag, Danmark.
6. **Illeris**. K, 2011, Læring, i **Kristensen**. H. J, **Laursen**. P. F (red.), *Gyldendals pædagogikhåndbog*, Gyldendals lærerbibliotek, København.
7. **Jensen**. B. E, 2003, *Historie-livsverden og fag*, Gyldendal, Danmark.
8. **Jensen**. B. E, 2012, Et historiedidaktiske overblik, i **Binderup**. T, **Troelsen**. B, (red.) *Historiepædagogik*, KvaN, Aarhus, 96-115.
9. **Kapit**. W, 2003, *The Geography Coloring Book (3rd edition)*, Prentice Hall, USA.
10. **Knoop**. H. H, 2006, Howard Gardeners intelligensteori og pædagogik, i **Bisgaard**. N. J, **Rasmussen**. J, *Pædagogiske Teorier*, Billesø og Baltzer, Værløse.
11. **Kristensen**. H. J, 2011. *Didaktik og Pædagogik: At navigere i skolen-teori i praksis* (1. Udgave, 3. Oplag), Gyldendals lærerbibliotek, København.
12. **Kuhn**. T. S, 1961, The function of measurement in modern physical science, *Isis* **52** (2): 161-193
13. **Laursen**. P. F, 1996, Howard Gardener-en introduktion, *Dansk pædagogisk tidskrift* **4**
14. **Lund**. E, 2006, *Historiedidaktikk*, Universitetsforlaget AS, Oslo.
15. **Ministeriet for børn og undervisning, 2011,** Praktiske/musiske fags status og vilkår i folkeskolen, Rambøll, Danmark <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Jan/~/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120113%20Kortlaegning%20praktiske%20musiske%20fags%20status%20vilkaar.ashx> 03/04/2013 20:51
16. **Nielsen**. A. M, Berliner. P, 2005, Læringspsykologi, i **Koester**. T, **Frandsen**. K (red.), *Introduktion til Psykologi- Teori, anvendelse praksis*, Frydenlund, København.
17. **von Oettingen**. A, 2008, Medborgerskab - skolens nye dannelsesopgave, i (eds.) **Korsgaard**. O, **Sigurdsson**. L, **Skovmand**. K, *Medborgerskab - et nyt dannelsesideal?*, RPF- Religionspædagogisk Forlag, Frederiksberg.
18. **Pietras**. J, **Poulsen**. J, 2011, *Historiedidaktik*, Gyldendal, Danmark.
19. **Poulsen**. J. A, 2006, *Hit med historien!-grundbog til 8. Klasse*, Gyldendal, Danmark.
20. **Poulsen**. K, **Kragelund**. P, **Niemeier**. J, **Lauersen**. P. F, 2007, *Elevteam som krumtap- også for skole-hjem-samarbejdet*, Adapta, Aalborg.
21. **Poulsen**. M, 2004, *Historiebevidstheder*, Roskilde universitetsforlag, Roskilde.
22. **Pritchard**. A, 2009, *Ways of Learning-learning theories and learning styles in the classroom (2nd edition)*, Routledge, Oxon.
23. **Ravn**. K, 2011, To fejl i geografi prøven. [www.folkeskolen.dk/67939/to-fejl-i-geografiproeve](http://www.folkeskolen.dk/67939/to-fejl-i-geografiproeve). 2/04/2013 12:25.
24. **Ritchie**. T, 2007, Om Illeris’ læringsteori, i **Ritchie**. T (red.), *Teorier om læring*, Billesø og Baltzer, Værløse.
25. **Rosenkilde**. L. T, 2012, Begynder- og fortsætterundervisning, i **Binderup**. T, **Troelsen**. B, (red.) *Historiepædagogik*, KvaN, Aarhus, 207-227.
26. **Schade**. U, **Lavendt**. E, 2008, Motivation som drivkraft, *Psykolog nyt* **19**: 10-14
27. **Schnedler**. A, 1997, På hat med sig selv, i **Schnedler**. C. J, **Tolstrup**. L, **Jensen**. G. M, **Schnedler**. A, **Vesterlund**. L, **Skibelund**. L (Red.), *Praktisk eksperimentelle undervisning*, Klim, Århus.
28. **Stokes**. P, 2010, *Philosophy: 100 essential thinkers*, Capella, London.
29. **Toft**. R, 2002, Interpersonelle relationer i den kritiske psykologi, Bachelor opgave, [www.mnissen.psy.ku.dk/Undervisning/Almen/Rikke.html](http://www.mnissen.psy.ku.dk/Undervisning/Almen/Rikke.html) 04/04/2013 13:26
30. **Undervisningsministeriet**, 1998, *Den praktisk musiske dimension i undervisningen: forløb og erfaringer- en introduktion,* Undervisningsministeriet, Danmark.
31. **Undervisningsministeriet**, 2009, Fælles mål 2009-Historie Faghæfte 4, *Undervisningsministeriets håndbogserie* nr. **6**: 1-45
32. **Veje**. C. J, 2001, *Natur/teknik i folkeskolen*, Malling Beck, Danmark.

Websider:

[www.aprokom.dk/de-syv-intelligenser/](http://www.aprokom.dk/de-syv-intelligenser/) 04/04/2013 13:23

[www.go-undervisning.dk/?wiki=zonen-for-naermeste-udvikling](http://go-undervisning.dk/?wiki=zonen-for-naermeste-udvikling) 04/04/2013 14:05

[www.gse.harvard.edu/directory/faculty/faculty-detail/?fc=316&flt=g&sub=all](http://www.gse.harvard.edu/directory/faculty/faculty-detail/?fc=316&flt=g&sub=all) 04/04/2013 13:07

[www.intelligenser.emu.dk/temami/mi/intkortfortalt.html](http://intelligenser.emu.dk/temami/mi/intkortfortalt.html) 04/04/2013 13:26

**14. Bilag**

Bilag 1:

Hej!

Morten og Kari har lavet et spørgeskema til dig. Vi vil gerne finde ud af, hvordan vi kan undervise jer bedst. For at finde ud af det skal vi vide lidt om hvordan i hver især lærer bedst. Det er fordi vi er alle personer som lærer på forskellige måder. Fx. Lærer Kari bedst på en logisk og visuel måde - hun lærer bedst hvis hun kan se ting og kan sætte det i skemaer (I kan prøve at gætte, hvem der er kommet med ideen til dette skema). Morten arbejder bedst når han ser og hører information.

Vi vil gerne spørge dig om hvordan du lærer bedst. Du skal overveje de forskellige muligheder nøje og lægge mærke til hvordan hver mulighed føles før du sætter dit kryds. Sæt endelig flere krydser - et kryds er ikke nok, vi er trods alt et kompliceret dyr os mennesker. Spørgeskemaet er delt i tre. 1) Hvordan du kan lide at lære. 2) hvad man er god til. 3) hvordan man lære bedst.

Husk at være ærlig, for så kan vi give jer den bedste undervisning. God fornøjelse!

**Jeg kan lide at**:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Læse |  | Røre ved ting |  |
| Skrive |  | Rode/pille ved ting |  |
| Fortælle |  | Tale |  |
| Arbejde med gåder |  | Bruge kropssprog |  |
| Arbejde med forsøg |  | Lave skuespil |  |
| Regne ting ud |  | Spille musik |  |
| Arbejde med tal |  | Synge |  |
| Spørge til information |  | Tromme med fingrene |  |
| Finde mønsterog hvordan ting høre sammen |  | Høre på menneskers stemmer |  |
| Tegne |  | Have mange venner tæt omkring |  |
| Bygge |  | Tale med andre |  |
| Designe og lave ting |  | Løse problemer/konflikter |  |
| Dagdrømme |  | Være del af en gruppe |  |
| Kigge på billeder |  | Arbejde selv |  |
| Have undervisning på tavlen/powerpoint |  | Forfølge egne interesser |  |
| Se filmklip |  | Arbejde udenfor |  |
| Lege med mekanik |  | Være i naturen |  |
| Bevæge mig |  | Lære om naturen |  |

**Jeg er god til (at):**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Bruge beskrivende ord |  | Holde tempo |  |
| Huske steder, datoer og facts |  | Høre små forskelle i lyde |  |
| Matematik |  | Forstå andres følelser |  |
| Bruge min fornuft |  | Have en lederrolle |  |
| Være logisk |  | Organisere/planlægge ting |  |
| Løse opgaver |  | Kommunikere |  |
| Arbejde med det abstrakte |  | Forstå mig selv/hvem jeg er |  |
| Forestille mig ting |  | Reflektere over hvordan jeg føler |  |
| Mærke når der sker små ændringer |  | Tænke over det jeg drømmer |  |
| Arbejde med labyrinter og puslespil |  | Følge min instinkter |  |
| Læse kort og skemaer |  | Følge mine drømme, mål, interesser |  |
| Fysisk arbejde |  | Være original |  |
| Bruge min krop |  | Samle ting fra naturen |  |
| Håndværk/håndarbejde |  | Klassificere ting fra naturen |  |
| Lytte |  | Identificere ting fra naturen |  |
| Opfinde melodier |  |  |  |

**Jeg lære bedst ved at:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Sige begreber/ord |  | Lytte |  |
| Høre begreber/ord |  | Lytte, især hvis der er musik eller rytme involveret |  |
| Se begreber/ord |  | Dele med andre |  |
| Kategorisere, klassificere ting |  | Sammenligne information |  |
| Arbejde med mønstre og forhold som ikke kan ses med øjnene |  | Relatere information til noget andet |  |
| Se det for mig/visualisere |  | Tale om arbejdet/viden |  |
| Forestille mig det vi lærer om i en dagdrøm |  | Arbejde for mig selv |  |
| Arbejde med billeder |  | Lave selvstændige projekter/arbejde |  |
| Røre ved ting |  | Arbejde i mit eget tempo |  |
| Bevæge mig |  | Have et stille område for mig selv at arbejde i |  |
| Bruge min omgivelser |  | Arbejde udenfor |  |
| Bruge min krop og sanser for at huske/forstå det vi lærer |  | Relatere det man lærer i klassen til ideer og aktiviteter som sker i naturen |  |

Bilag 2

* Benjamin:

|  |  |
| --- | --- |
| Spørgsmål |  |
| A-Hvad har i lavet i historie indtil vider | Romertid, vikinger, tidslinjer |
| B-Hvordan kan i huske at i er blevet undervist? | Der har været meget læsning, fokus på historiebogen. Meget lidt brug af film og kreativitet. |
| C-Uge 1: | Vi er vandt til hurtigskrivsopgaver og mindmaps er OK da de giver en overblik. Nyt at arbejde med atlas men det er godt, også fordi vi har fået en ny fag i Geografi. |
| D-Uge 2: | Begrebsopgaven var forvirrende men det var godt at kom op at bruge kroppen. Film i timen var sjovt, jeg ser meget *Youtube* hjemme og på engelsk. |
| E-Uge 3: | Jeg færdiggjorde ikke min tegneserie |
| F-Uge 4: | Godt med klassediskussion. Sjovt at se hvad andre mener, man oplever noget nyt. *Star Wars* som tro er interessant. |
| G-Uge 5: | Skuespil var sjovt. Det var rigtigt rart at det ikke skulle være så seriøst. |
| H-Hvordan har det været at arbejde med historie på en praktisk måde? Er det anderledes? Er det motiverende | Vi lærte det samme men det var mere underholdene en det plejer.  Hold stemningen var bedre og det var godt at komme ud af rutinen. Niveauet var ikke for højt og man kan følge godt med. Godt at sætte historie og kristendomskundskab sammen da man slår to fluer med en smæk. Jeg vil gerne arbejde med historie på en mere kreativt måde fremover. |

* Viggo:

|  |  |
| --- | --- |
| Spørgsmål |  |
| A-Hvad har i lavet i historie indtil vider | Korsridderne, landbrugsreformer og jeg kan ikke huske mere. |
| B-Hvordan kan i huske at i er blevet undervist? | Mest tavleundervisning og læsning. Men læreren er god til at gøre det levende. Der har ikke været mange opgaver. |
| C-Uge 1: | Udfordring i hurtigskrivsopgaven da man skal tænke hurtigt. Atlas opgaven var godt fordi man hørte om rigernes historie imens. |
| D-Uge 2: | Spændende at lave komparativt skema da man lærer igennem forskel men der er også mange ligheder. |
| E-Uge 3: | Filmen fortalte historien gennem levende billeder. Tegneserierne var en god måde at afbillede egne tanker på- ligesom hurtigskrivs opgaven. |
| F-Uge 4: | Man skulle lytte og tænke meget til klassediskussionen |
| G-Uge 5: | Skuespil var rigtigt sjovt. Man levede sig selv ind i historien meget. |
| H-Hvordan har det været at arbejde med historie på en praktisk måde? Er det anderledes? Er det motiverende | Der er anderledes at arbejde praktisk men jeg ved ikke om man får mere ud af det. Jeg tror jeg kommer til at huske det i længere tid end normalt. Holdet er mere positivt og fordi vi har arbejdet meget i vores elevteams er vi måske lidt tætter på hinanden da man ikke altid er så ofte socialt med dem uden for timerne. Der er flere som siger noget som normalt er stille. Skuespil er ikke noget som kan undlades fra undervisning. |

* Thea

|  |  |
| --- | --- |
| Spørgsmål |  |
| A-Hvad har i lavet i historie indtil vider | Slaver, nyere historie, tidslinjer over ens egen liv og romerne |
| B-Hvordan kan i huske at i er blevet undervist? | Med det nyere historie har vi arbejdet frit. Læreren har fortalt om historie han kan huske fra før vores tid. Det har været meget boglig og nogle opgaver til. |
| C-Uge 1: | Mindmaps giver en god overblik. Genial med at farve op kort imens vi hørte om rigerne. Jeg lagde mærke til at der var meget opmærksomhed og man koncentrerede sig utroligt meget. Man lagde mærke til lande grænserne. |
| D-Uge 2: | Begrebsøvelsen var lidt dumt da man kunne gå rundt og sige alt muligt og der var mange som manglede overblik over begreberne. Den komparativ skema var godt, enkelt og jeg kan godt lide at arbejde med sammenlignende opgaver da det giver overblik. |
| E-Uge 3: | Hvorfor snakke med sin partner? Jeg kan godt se at ikke alle er udadvendt men jeg synes det er spildt tid her. Tegneserien var sjovt og hyggeligt. Det er en god måde at genfortælle med egne ord. Og det giver en indblik i hvor meget man selv ved. |
| F-Uge 4: | Kan ikke huske undervisningsgangen. |
| G-Uge 5: | Teater var meget sjovt. Fint og hyggeligt. Rigtig godt at genfortælle det man ved. Det er nok svært hvis man ikke har overblik over emnet men så må man skaffe det. |
| H-Hvordan har det været at arbejde med historie på en praktisk måde? Er det anderledes? Er det motiverende | Jeg har selv nemmere ved at terpe i en tekst. Jeg er meget bogligt og jeg havde nok fordybet mig mere hvis vi havde lært på den måde. Jeg har ikke oplevet at historie har været anderledes. For mig har det været for langsomt og for mange gentagelser men hjemmearbejdes teksten har været for svært så den har jeg fået meget lidt ud af. I fremtiden kan de undlades men skuespil og tegneserie skal med. Fordi man genfortæller historien og man er nød til at leve sig ind i det for at lave opgaven. |

* Christian

|  |  |
| --- | --- |
| Spørgsmål |  |
| A-Hvad har i lavet i historie indtil vider | Tidslinjer over livet, verden og Europa. Slaver. |
| B-Hvordan kan i huske at i er blevet undervist? | Tavleundervisning, klasse snakker lidt om emnet og eleverne skriver. |
| C-Uge 1: | Det er smart at tegne imens vi bliver undervist. Jeg elsker at tegne. Man har det skrevet ned (tegnet) så man bedre kan huske det. Er glad for lyd og visuelle ting og at der er energi og fart på i undervisningen. |
| D-Uge 2: | Var ikke til undervisning. |
| E-Uge 3: | Gruppearbejdet var svært da jeg ikke var der ugen før. Tegneserien var sjovt. Jeg er glad for at der er undervisning mens man laver noget fagligt. Jeg kan godt lide at lærer på flere måder på samme tid. Det var godt at høre musik fra middelalderen imens vi tegnede. Jeg kan luk for støj når der er fagligt relevant støj. |
| F-Uge 4: | Var ikke til undervisning |
| G-Uge 5: | Med skuespil kan man leve sig ind i hitorien og hvordan folk havde det i den tid. Godt at vi kunne lege med det og det ikke var så seriøst og vi kunne gøre det til vores egen. |
| H-Hvordan har det været at arbejde med historie på en praktisk måde? Er det anderledes? Er det motiverende | Der er gang i den i klassen. Der er tryghed i læringen og jeg føler vi lærer mere i vores timer fordi det går hurtigere. Fordi vi får mere tekst end normalt, får vi også mere viden. Jeg vidste ikke før at der var korstog. Jeg er også mere fokuseret fordi det er sjovt. Før hen siger jeg nogle gang noget grimt til lærerne sådan at der sker noget men fordi der sker noget i timerne keder jeg mig ikke. |

* William

|  |  |
| --- | --- |
| Spørgsmål |  |
| A-Hvad har i lavet i historie indtil vider | Tidslinjer, romertid, landbrugsreformer og vikingtiden. |
| B-Hvordan kan i huske at i er blevet undervist? | Vi sidder mest og lytter og så laver vi nogle opgaver. Vi læser meget i historie bogen. |
| C-Uge 1: | Hurtigskrivsopgaven var lidt for langtrukken. Man burde få en liste med ord som skal indgå. Jeg kunne ikke lide atlas opgaven fordi jeg er ikke så meget for at farve. Det vil være cool hvis man kunne se de nuværende lande ind under. |
| D-Uge 2: | Den komparativ skema var godt. Jeg vil gerne have brugt mere tid og plads til den. |
| E-Uge 3: | Gruppearbejdet var dårligt for man vidste det jo. Tiden blev brugt dårligt. Tegneserie opgaven var sjovt, men jeg lærte ikke så meget. De fleste tegnede den samme situation. Det vil måske have været bedre hvis jeg kunne tegne, men det kan jeg ikke. |
| F-Uge 4: | Var ikke til undervisning |
| G-Uge 5: | Skuespil var sjovt. Det var en ny måde at lærer på jeg er glad for at vi selv måtte bestemme hvilken emne at dramatisere. Jeg føler at der var mange der lærte meget men der var nogen som var dårlig forberedt. Det var en udfordring for gruppen og der var nogle modstridende meninger. |
| H-Hvordan har det været at arbejde med historie på en praktisk måde? Er det anderledes? Er det motiverende | Jeg er glad for historie og ser historie programmer på fjernsyn derhjemme. Emnet var god og jeg vil gerne perspektivere vider på emnet og lærer mere om den. Jeg synes der var generelt mere ro i klassen og rigtig godt at prøve noget nyt. For mig var den faglig niveau for lavt, men den passer nok meget godt til resten af klassen. |