

Indhold

Indledning.....	3
Problemformulering.....	3
Læsevejledning.....	3
Metode.....	3
Teori.....	4
Konstruktivistiske perspektiver på identitetsdannelsen.....	4
Ziehe - den frisatte ambivalens.....	4
Bernstein - kodeteori.....	5
Giddens - strukturmodel.....	5
Bourdieu - habitus.....	5
Pædagogisk perspektiv på dannelse.....	6
Historiebevidsthed eller historisk bevidsthed.....	7
Elevens forudsætning og læringsudbytte.....	7
Materielle forhold.....	8
Kognitive evner.....	8
Motivation.....	8
Fagliglæsning som metode i historieundervisningen.....	9
Det flerstemmige klasserum.....	10
Empiri.....	11
Elevernes demokratiske dannelse.....	11
Undervisningsdifferentiering - teori og praksis.....	12
Begrebet undervisningsdifferentiering.....	13
Inspiration til undervisningsdifferentiering.....	13
Historieundervisningen - hvad viser empirien?.....	13
Analysens resultater og anbefalinger.....	14
Konsekvenser for praksis med fokus på undervisningsdifferentiering.....	16
Egen undersøgelse af historieundervisningen.....	16
Historiefagets formål - Paratviden eller indsigt.....	16
Interview med mellemskole lærer - Gitte.....	18
Interview med udskolingslærer - Niels.....	20
Interview med udskolingslærer - Henrik.....	23

Interview med udskolingslærer - Mette.....	26
Analyse af interviewene	28
Spørgeskemaundersøgelse - 8.a Malling skole.....	28
Observation af historieundervisningen - 8.a Malling skole.....	29
Analyse i forhold til de 8 punkter:	30
Vurdering af sammenhængen mellem intentioner og praksis.....	30
Diskussion	31
Konklusion	32
Perspektivering.....	33
Bibliografi.....	34
Bilag	35
Bilag 1: Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder.....	36
Bilag 2: Faglig læsning - forståelses- og evalueringsstrategier.....	37
Bilag 2a: udvalgte værktøjer.....	38
To-kolonne-Notat	38
Problem-årsag-virkning-løsning.....	38
Bilag 3: Rollelæsning.....	39
Bilag 4: Næshøjskolens læsestrategiplan	40
Bilag 5: Analyseskema til sammenligning af interviews med historielærerne.....	41

Indledning

Den 1. november 2012 deltog jeg i en temaaften arrangeret af pædagogisk råd på Malling skole. Aftenens tema var undervisningsdifferentiering. Formålet var at styrke lærerne i deres forståelse af differentiering og give inspiration til arbejdet med differentiering, samt at lærerne fik et fælles sprog, så de ville blive tydeligere i deres formidling af begrebet til forældregruppen.

Undervisningsdifferentiering blev med folkeskoleloven fra 1993 et bærende princip for al undervisning, "et pædagogisk princip der skal imødekomme elevernes diversitet og heterogenitet på en sådan måde at alle elever udfordres optimalt i alle fag" (EVA, Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip, 2011, s. 22). Undervisningsdifferentiering skal således ses som et pædagogisk ideal.

Mit formål med denne opgave er at belyse begrebet undervisningsdifferentiering i sammenhæng med folkeskolens dannelsesideal: "*Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati*" (uvm, 2010).

Jeg har valgt at fokusere på historieundervisningen, fordi jeg ser historiefaget både som et kundskabs- og et dannelsesfag. Dette leder mig frem til min problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan historielæreren styrke historiebevidstheden, identitetsudviklingen og den demokratiske dannelse hos elever i folkeskolens ældste klasser? Hvilken betydning har undervisningsdifferentiering i denne sammenhæng?

Læsevejledning

Opgavens struktur er først et indledende teoriafsnit, et empiriafsnit og et analyseafsnit hvor jeg diskuterer og sammenfatter undersøgelsens resultater.

Historie-, identitets- og demokratiskbevidsthed har mange produktionssteder. Jeg vil begrænse mig til at se på historieundervisningen med fokus på det der sker inde i klasserummet.

De problematikker jeg forholder mig til skal alle ses i forhold til historieundervisningen i folkeskolen. Det er derfor underforstået når jeg skriver faget eller undervisningen, at det er historieundervisningen i folkeskolen som jeg mener.

Metode

Jeg starter med at belyse det senmoderne samfundskonsekvenser for de unges identitetsdannelse ud fra et sociologisk perspektiv med referencer til Ziehes, Giddens, Bernstein og Bourdieu, for dernæst at se på skolens dannelsesopgave ud fra et pædagogisk perspektiv med reference til Klafki. Det leder mig frem til historiefagets formål og diskussionen om historiefaget fokus skal være historiebevidsthedsbegrebet eller kronologi og kanontænkning. Jeg sammenholder fagets formålsparagraf fra 1995 med 2009 og refererer til Anders Holm Thomsen bog: "*Hvem ejer Historiefaget?*" samt en artikel fra BT hvor Bertels Haarder redegør for, hvordan han mener historiekanonien skal anvendes.

Thomsen tager afstand fra den stigende akademisering i folkeskolen, som fra flere sider beskyldes for at medvirke til skolens reproduktion af den sociale arv pga. elevernes forskellige læringsforudsætninger og læringsudbytte. Til at belyse årsagen til den store variation i elevernes læringsudbytte vil jeg referere til Niels Plougs forskningsresultater og psykologi Carol Dwecks motivationsteori, hvilket peger på, at det er relevant at se på faglig læsning som metode til at styrke elevernes udbytte af læsningen i historie, her refererer jeg til Elisabeth Arnbak. Endelig vil jeg referere til Bakhtins læringsteori og det læringspotentiale der ligger i flerstemmigheden, samt Dysthes inspiration til hvordan den kan praktiseres.

I empiridelen anvender jeg ICC's analyse 2009 til at belyse, hvordan det ser ud med de ældste klassers politiske og demokratiske dannelse. Dernæst ser jeg på undervisningsdifferentiering (begrundelser, udfordringer og anbefalinger) ud fra EVAs analyse 2011.

Efter disse generelle undersøgelser vender jeg fokus på historiefaget, ved at inddrage Vagn Oluf Niensens rapport *Ungdom og historie i Danmark 1998*, der er en analyse af 15-årige elevers historiebevidsthed og politiske dannelse. Denne rapport siger bl.a. noget om, hvorvidt eleverne oplevede udbyttet af forskellige repræsentationer eller ej.

Som et eksempel på hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så den får brugsværdi for eleverne, inddrager jeg en kronik af Andreas Rasch.

Endelig kommer min egen indsamlede empiri som består af interview med folkeskolelærere om deres visioner med undervisningen og erfaringer med undervisningsdifferentiering i historiefaget. Det afsluttes med en spørgeskemaundersøgelse i en 8.klasse om elevernes oplevelse af undervisningen og endelig en observation af en dobbeltlektion, der sammenholdes med lærerens intentioner iht. interviewet.

Teori

Konstruktivistiske perspektiver på identitetsdannelsen

Det traditionelle samfund var i høj grad styret af normer og traditioner. Menneskets liv var determineret. I moderniteten skabte kernefamilien en tryk ramme for familiens handlemuligheder. Moderne sociologer som Ziehe og Giddens mener, at det senmoderne samfund er institutionaliseret og aftraditionaliseret, hvilket har medført en øget individualisering og en øget refleksivitet. Vi er blevet kulturelt frisatte.

Ziehe - den frisatte ambivalens

De unge har i dag har flere muligheder end tidligere. Det betyder at de hele tiden skal tage stilling. Identiteten er blevet mere kompliceret. Ziehe taler om den frisatte ambivalens. De unge har såvel frihed som ansvar for at definere deres identitet og selvforståelse. For de unge er valget et eksistensvilkår.

Ziehe ser selvrefleksion "som et vigtigt redskab for individets og gruppens analyse af den kontingente kultur, der omgiver dem. Blot har ikke alle indsigt i kontingensen, men selvrefleksion er et vigtigt middel til frisættelse fra konformitet og traditionalisme" (Jacobsen, 2004, s. 15).

Den manglende indsigt i kontingensen øger risikoen for at falde i den normative fælde. Hvor der ikke stilles spørgsmålstegn ved normer og traditioner. Selvrefleksion og evnen til abstrakt tænkning hænger sammen.

Bernstein - kodeteori

Den britiske sociolog Basil Bernstein har arbejdet med sprogbrugens betydning for social dumping. Han skelner mellem to sprog-koder: en restringeret og en elaboreret. Altså en begrænset kontekstafhængig sprogkode og en mere nuanceret abstrakt sproglig kode. I skolen stilles der opgaver til eleverne, som forudsætter abstrakt tænkning. Nogle elever har gode forudsætninger med hjemmefra for at knække disse koder, mens andre er helt afhængige af den støtte skolen tilbyder dem (Houliarakis, 2001, s. 29).

Giddens - strukturmodel

Selvidentiteten er vores fortolkninger af vores oplevelser og erfaringer. Identitet handler om at kende sig selv, en følelse af social forankring. Selvidentiteten formes, skabes og genskabes gennem hele livet. Vi påvirker og påvirkes af historien. Indsigten i denne dobbelthed er vigtigt. Historien er et eksistentielt grundvilkår, men fremtiden skaber vi.

Giddens strukturmodel beskriver denne dualisme mellem individ og samfund. Vores handlinger påvirker den sociale praksis, dermed reproduceres et socialt system, samtidig opstår der et mønster - en struktur. Strukturen (fx sproget) består af nogle regler og ressourcer som både muliggør og begrænser agentens handlinger.

”Sociale systemer eksisterer kun fordi folk gør, som de gør i deres dagligdag [...]. I sidste instans afhænger de af konventioner (skikke og vaner), der både er middel til og produkt af sådanne handlinger” (Giddens & Pierson, 2002, s. 87).

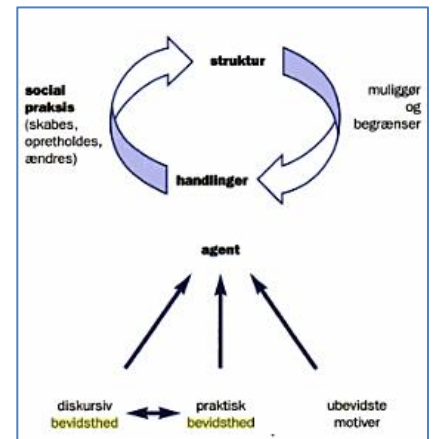
Vores handlinger er formålsrettede og intentionelle, de udføres med kyndighed og bevidsthed, men de påvirkes af ubevidste motiver, en praktisk bevidsthed og eller en diskursiv bevidsthed.

I den diskursive bevidsthed, reflektere vi over vores handling. Bevidstheden kan være på forskellige niveauer. Jo højere niveau, des mere kvalificeret er vores refleksion. Kyndighed gør det muligt for mennesket, at ændre handlingsmønstre. Giddens erkender: ”at der er social indflydelse, der påvirker folks adfærd, men det sker kun gennem de holdninger og synspunkter, folk besidder”(ibid. s.84).

Bourdieu - habitus

Bourdieu bruger ikke begrebet identitet, som er knyttet til den kognitive bevidsthed. For Bourdieu er identitet ikke et bevidst valg. Han bruger begrebet habitus, som er knyttet til en kropslig bevidsthed, der betyder at tanke og væremåde som i høj grad er ubevidst. Habitus betyder at: ”erfaringer kropsliggøres, og bevidsthed ses som en decentreret bevidsthed, der ikke eksisterer som en substans i sig selv uafhængig af kroppen, men som et væv af intentioner. Hermed bliver kroppen betydningsbærende og menneskets tilgang til verden ikke analytisk refleksiv, men kropslig og meningsfuld” (Olesen, 2003, s. 40). Habitus udvikles gennem hele livet, men vil aldrig ændres radikalt.

Bourdieu ser en sammenhæng mellem magt (både det at magte og det at have magt over andre) og forskellige former for kapital, som han opdeler i fire typer: økonomisk, kulturel, social og symbolsk. Under kulturel kapital hører fx dannelse og sprog. Bourdieu mener at ”adgangen til succes i uddannelsessystemet, er afhængig af den type kapital, der gør den enkelte i stand til at afkode de udfordringer og opgaver, en uddannelse kræver”(ibid. s.103).



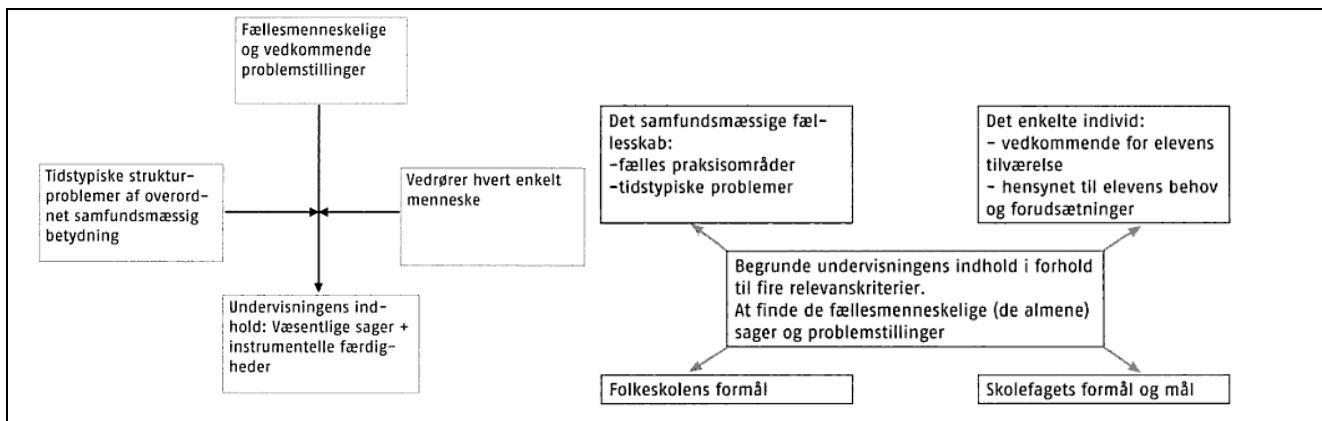
Figur 1 Giddens strukturaktørmodel (Nielsen T. S., 2007, s. 63)

Bourdieu's menneskesyn er at mennesket er et produkt af omgivelserne og bliver hvad det formes til. Der er tale om et positivt læringssyn. En tro på at elevernes læringsforudsætninger kan løftes, fx ved at ændre undervisningsmetoderne.

Pædagogisk perspektiv på dannelse

Staten har et ansvar for at danne de elever samfundet har brug for, men Klafki mener også skolen har en pædagogisk funktion i at ruste eleverne til livet og deltagelse i samfundet for deres egen skyld.

Som det fremgår af nedenstående figur skal indholdsvalget begrundes ud fra fire perspektiver: Samfund, individ, folkeskolen og faget. Undervisningen skal give eleverne indsigt i et alment indhold og det skal være eksemplarisk.



Figur tv - Klafkis teori om tidstypiske nøgleproblemer som udgangspunkt for valg af indhold i undervisningen. Figur th - Begrundelser for indholdsvalget, kilde: (Brodersen & Laursen, 2010, s. 79,80).

Dannelsesforholdet er dialektisk. Klafki taler om *den dobbelte åbning*: at åbne verden for barnet og åbne barnet for verden. Arbejde med epoketypiske nøgleproblemer støtter elevens forståelse af verden og evnen til at forholde sig kritisk til samfundet. Vi erkender ved at tage stilling. Eleverne støttes i at udvikle deres handlekompetencer, så de har viden om og tro på, at de kan påvirke samfundet.

Klafki opstiller en række teser som et bud på et dannelsesideal for en demokratisk skole. Jeg har udvalgt dem som jeg finder mest relevante i forhold til historieundervisningen (Klafki, 2004, s. 68-70):

- 1) Skolen skal bevidstgøre om forskelle i interesser og opfattelser og konflikter. Der modvirker en lineær historieopfattelse. Eleven får en bredere forståelse og bedre grundlag for selv at tage stilling.
- 2) Skolen skal give mulighed for nye positive erfaringer (fx frygtløs læring, solidarisk hjælp, konkurrencefrit samarbejde, rationel konfliktløsning, vellykket medbestemmelse). Fokus skal flyttes fra bedømmelsesmåling til læring.
- 3) Skolen skal arbejde bevidst og målrettet for at kompensere for forskellige socialiseringsbetingelser. Fx gennem intensivt smågruppearbejde, intern undervisningsdifferentiering og hjælp til selvhjælp.
- 4) Skolen viser at den tager børn alvorligt som hele mennesker fx gennem variation i og læringsrum og læringsituationer. Læringen skal ikke bygges op om en bestemt form eller et bestemt indhold.
- 5) Skolen skal gennem opdagende og eksemplarisk læring give indblik i epoketypiske nøgleproblemer.

Diskussioner vedrørende store samfundsproblemer åbner op for forskellige svar og handlemuligheder. Som forudsætning for, at kunne arbejde med disse nøgleproblemer, skal eleverne lære nogle instrumentelle færdigheder som kundskaber og evner til f.eks. faglig læsning, begrebsforståelse, kildekritik, tekniske færdigheder, samt nogle sekundære dyder som selvdisciplin, koncentrationsevne, evne til at give og modtage kritik, argumentation, empati, hensynstagen, refleksionsevne, kunne se sammenhænge etc.

Historiebevidsthed eller historisk bevidsthed

Historiefagets formål er ikke noget absolut og uforanderligt. I 1995 lød det således: *"formålet med undervisningen er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund"* (Uvm.dk, 2009)

I 1995 var formålet demokratorienteret med fokus på aktiv deltagelse og med historiebevidsthedsbegrebet i centrum. I dag lyder det: *"formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Undervisningen skal gøre eleverne fortrolig med dansk kultur"* (Uvm.dk, 2009). Nu er fokus vendt mod kronologi og historiekanon.

Der kan argumenteres for historiekanonens ud fra sikring af et fælles videns grundlag og kendskab til dansk kulturarv. Mens der kan argumenteres imod ud med argumenter som, at hver generation skriver historien om og at eleverne motiveres bedst ved at tage udgangspunkt i deres erfaringer, samt demokratiseringshensynet til elevernes medindflydelse mht. undervisningens indhold (Thomsen, 2008, s. 23,29).

Bertel Haarder argumenter for historiekanonens er en rettesnor for hvad der er det væsentligste. *"Kanonpunkterne er lygtepæle, der ikke kun lyser dér, hvor de selv står, men som oplyser hele perioden. Det er begivenheder og personer, som man i historietimerne skal komme forbi og kunne forstå[...] Men kanonen skal suppleres[...]kanonen er ikke en læseplan[...]det er helt i orden, at nogle mener, at der er andre nedslag i historien, som er vigtigere[...]Det sidste punkt skal være åbent. Globalisering vil - når kanonen når ud i klasseværelserne - have fået nogle konsekvenser, som vi slet ikke kan forestille os i dag"* (Jessen, 2006).

Med historiekanonens kom der en rettesnor for fagets indhold. Men hvordan skal indholdet formidles? Historien tolkes ud fra forskellige perspektiver, men alle fortolkninger ikke er lige kvalificerende. Derfor er der et behov for at kunne forholde sig kildekritisk. Men Anders Holm Thomsen mener ikke det er skolens opgave. Han tager afstand fra den stigende akademisering i folkeskolen. Han referer til frimenighedspræst H. P. Clausen tanke om at: *"grundskolen skulle give en basal viden om historiens gang, hvis hovedtræk ikke stod til diskussion. Først når dette vidensfundament var på plads, gav det mening at beskæftige sig med fortolkningerne, og det ville i hovedsagen sige på de øverste trin i uddannelsessystemet"* (Thomsen, 2008, s. 39). Lad os derfor vende blikket mod elevernes læringsforudsætninger.

Elevers forudsætning og læringsudbytte

Niels Ploug har ledet et større forskningsarbejde om social arv og social ulighed. Resultaterne viser en klar sammenhæng mellem opvækstmiljø og elevens forudsætninger og læringsudbytte. Men der er mønstrebrydere, mennesker der på trods af kulturelle disponeringer klarer sig godt. Forskellige faktorer i opvækstmiljøet kan ses som læringsforudsætninger eller læringsforhindringer.

Årsagsforklaringerne kan inddeles i tre typer: a) materielle forhold b) kognitive evner c) motivation.

Materielle forhold

De materielle forhold handler bl.a. om kost og motion (Ploug, 2007, s. 31). Skolen vil kunne reducere nogle læringsforhindringer ved at gøre sundkost og motion til en del af skolens hverdag.

Kognitive evner

"Flere studier peger på, at et barns kognitive evner - dvs. evner til at tænke abstrakt og håndtere abstrakte begreber i tænkning og tale - afhængig af kvaliteten af den voksenkontakt som barnet oplever" (Ploug, Teorier om betydningen af social baggrund og chanceulighed, 2007, s. 4). Bernsteins teori om sprogets betydning er et eksempel herpå.

Elevens historiebevidsthed handler om evnen til at kunne orientere sig og reflektere i tid og den afhænger af flere faktorer bl.a. alder, interesse, modenhed og opvækstvilkår. Men historiebevidsthed er et eksistensvilkår, alle har den. Den er bare ikke lige kvalificeret. Bernard Jensen argumenterer for at hvis eleverne skal opleve undervisningen som spændende og meningsfuld, så må læreren medtænke, at historiebevidsthedes mange produktionssteder [bilag1].

Motivation

Rosenthal-effekten peger på positive forventninger har en positiv indflydelse på elevernes læringsudbytte. Professor i psykologi Carol Dwecks motivations teori bygger på Rosenthal-effekten. Vi har alle enten et fastlåst eller et udviklende tankesæt. Elever med et fastlåst tankesæt ser deres evner og færdigheder som en gang givne. De er mestringsorienterede, dvs. de trives bedst med opgaver, som de er sikre på at de kan løse.

Elever med et udviklende tankesæt ved at evner og færdigheder er noget, der udvikles over tid. De er præstationsorienterede og vil gerne udfordres. Tre regler der kendetegner forskellen mellem de to tankesæt:

Regel	Fastlåst tankesæt	Udviklende tankesæt
# 1	Se smart ud for enhver pris. Det vigtigste er at vise hvor dygtig jeg er.	Lær, lær, lær. Mit læringsudbytte er vigtigere end min score.
# 2	Det bør komme naturligt. Når jeg arbejder hårdt føler jeg at jeg ikke er særlig dygtig.	Hård indsats er nøglen. Jo mere jeg arbejder på noget skal lykkes, des mere tror jeg på det.
# 3	Skjul dine fejl og mangler Jeg vil bruge mindre tid eller forsøge at undgå det emne igen. Fristes til at skyde skylden på andre og snyde ved næste test.	Udnyt og kontroller dine fejl og mangler. Efter et skuffende resultat ved en prøve vil jeg arbejde hårdere for at klare den næste gang.

Et udviklende tankesæt har positiv indflydelse på indlæringen. I et forsøg blev studerende først testet i en række spørgsmål. Senere blev de igen stillet de spørgsmål, som de i første omgang havde svaret forkert på. Det viste sig, at de præstationsorienterede elever klarede sig mærkbart bedre end de mestringsorienterede.

Tankesættet kan være forskelligt i forskellige felter. Lærere såvel som forældre kommunikerer tankesæt hver dag. Hvis vi kommunikerer at høj score betyder at eleven er klog, kommunikerer vi samtidig at lav

score betyder at eleven er dum. Dweck anbefaler at vi i stedet for at rose eleven for dennes intelligens, roser eleven for sin indsats. Dweck påpeger at overdreven vægtning af præstationsmål kan skabe store hindringer for eleveres kreative tænkning og læring.

Læreren må give eleverne en viden om, hvordan hjernen virker. De skal vide at alle kan lære, og det kan betale sig at gøre en indsats. Læreren må give eleverne nogle værktøjer, så det lykkes for dem. Men lærerne må også tillade sig selv at lave fejl og lære af dem. Hvis vi ikke selv har et udviklende tankesæt, hvordan skal vi så kunne lære eleverne det, og det kan læres (Dweck, 2012).

Fagliglæsning som metode i historieundervisningen

Lektor Elisabeth Arnbak er forsker i fagliglæsning og læseforståelse pointerer i et interview i publikationen *Lyst til faglig læsning*: "at være en kompetent læser af fagtekster er et must i vores samfund. Uanset hvor mange tekniske vidundere, vi får til rådighed, skal vi stadig kunne slå op i manualen og forstå symbolerne på skærmen. Derfor er det vigtigt, at elever arbejder med faglige læsestrategier i alle fag, så de lærer at læse målrettet og får lyst til at læse fagtekster" (Madsen, 2006, s. 38).

Når undersøgelsen "ungdom og historie i Danmark" pegede på, at eleverne oplevede den historiske roman og historiebogen som de præsentationsformer de har mindst glæde af, peger det ikke alene på, at vi bør inddrage andre præsentationer i historieundervisningen. Det peger også på, at eleverne har brug for støtte i deres faglige læsning. "Fagtekster i historie rummer nogle særlige udfordringer, bl.a. fordi teksterne handler om en anden tid, der er uden for deres egen erfaringsverden, og derfor er det nødvendigt at bruge begreber, der er ukendte for eleverne".

Eleverne skal gøres bevidst med deres formål med at læse en tekst. De skal vækkes. De skal undre sig. De skal kunne forholde sig kritisk reflekterende til det de læser, og de skal kunne vælge irrelevante informationer fra. Det handler om, at spørge ind til deres forforståelse og støtte eleverne i at formulere spørgsmål til hvad de gerne vil vide mere om. Eleverne arbejder nu med teksten, hvor efter de skal eleverne reflektere over deres læring. Elevlogbogen kan anvendes til at støtte denne proces. I logbogen svarer eleverne fx på: 1)hvad har du arbejdet med? 2)Nye begreber 3) Hvad har du lært 4) Hvad ønsker du at vide mere om? Derved bliver eleverne bliver medbestemmende og medansvarlige for deres egen læring. Eleverne skal lære, at være elever, evaluering skal være en naturlig del af deres læreproces. Det er vigtigt at læreren og eleven løbende er i dialog om logbogen.

Arnbaks tilgang til læsestrategier er et konstruktivistisk læringssyn: "at man lærer sig nyt ved at knytte ny viden til allerede eksisterende viden" [...] nogle elever har "et svagt sprogligt fundament eller en ringe viden om verden. Og de har intet at bygge deres nye viden på". For den gruppe elever er valget af egnet undervisningsmateriale særlig vigtigt. De har brug for en tydelig struktur i teksten, mens de dygtige læsere kan finde udfordringer i blandingsteksternes mange indgange. Endelig har de ordblinde nogle tekniske afkodningsproblemer, der skal tages hensyn til (Madsen, 2006, s. 43).

Faglæreren skal undervise eleverne i at læse fagets tekster og tolke deres struktur, og de skal vejlede, så eleverne ved i hvilken rækkefølge de skal læse informationerne. Såvel elever som lærer har brug for at tilegne sig før-, under- og efter-læsestrategier [bilag 2-2a]. Altså en introduktion til aktiviteten, hvad eleverne har brug for at vide inden de læser. Nogle strategier de kan anvende under læsningen og efterlæsningen, så de får brugt, deres nye viden og får bygget bro til allerede eksisterende viden. I det

elevens udbytte af læsningen afhænger af, om eleven er i stand til at uddrage informationer, forstå sammenhængen i teksten og relatere teksten til det de ved i forvejen.

Arnbak advarer mod det hun kalder fagligt kikkertsyn. Historiebogen eller teksterne kan integreres forskelligt i undervisningen, men læreren er ansvarlig for, at eleverne får den samme basisviden (Madsen, 2006, s. 43). Det er særlig aktuelt ved fx emnearbejde, hvor eleverne arbejder med hvert deres delemne. Her må læreren sørge for at samle trådene og bygge en bro til en fælles forståelse.

I introduktionen skal nye ord og begreber afklares. Især emnets nøglebegreber, men det kan også være hverdagsord, som har en anden betydning i den historiske kontekst.

Det flerstemmige klasserum

Ud fra et socialkonstruktivistisk læringssyn sker læring i samspil med andre. Bakhtin hævder *"at mening opstår i dialogen og samspillet mellem den, der snakker, og den, der modtager [...]. Det dialogiske ligger først og fremmest i spændingen, undertiden konflikten, mellem de kommunikerendes ytringer [...]. Det er det specielle forhold ved dialogen, at den holder alle forskelle sammen samtidig"* (Dysthe, 1997, s. 86 ff).

For læreren handler det ikke bare om at være åben over for og lægge vægt på elevernes synspunkter, men også om at konfrontere elevernes synspunkter med hinanden.

Dysthe bruger analysebegreberne: autentiske spørgsmål, optag og højværdisætning til at analysere graden af flerstemmighed i klasserummet. Autentiske spørgsmål *"giver plads, så eleven får lejlighed for at tænke selv og ikke bare huske og reproducere"* (ibid. s.62). Optag er når elevens svar inkorporeres, i det efterfølgende spørgsmål, mens *"høj værdisætning viser at læreren tager indholdet af det, som eleven siger, alvorligt og bruger det i den videre undervisning [...]. at læreren anerkender, at elevens bidrag er værdifuldt"* (ibid. s.63).

Bakhtin ser forskelligheden som en ressource. Eleverne kan med hvert deres sprog og perspektiv indgå i en dialogisk interaktion. At skabe et flerstemmig klasserum handler om at eleverne skal have mulighed for at italesætte sig. Det handler om at lære dem til at lytte til hinanden og tage andres perspektiver alvorligt og sammenholde dem med de autoritative¹ og lære heraf (ibid. s. 72). Ved ikke at hente al information fra en historiebog men også at anvende andre kilder, får eleverne mulighed for en nuanceret historieforståelse.

Lærens primære opgave er at sætte høje mål for eleverne og støtte eleverne så de bliver i stand til at nå dem. Dysthe peger på at fagligskrivning giver eleverne mulighed for at reflektere over indholdet og bidrage til også at give de stille elever en stemme. Men eleverne skal støttes i deres skriveproces og der skal tages hensyn til elevens forudsætninger, så eleven udfordres inden for zonen for nærmeste udvikling². Endelig skal skrivningen ikke stå alene men indgå som stemme i klasserummet. Dysthe begrundet det med: *"et flerstemmigt og dialogisk klasserum er, som jeg ser det, en nødvendighed, ikke kun for at lære fag, og tænke selvstændigt, men som en model for, hvordan mennesker fungerer i et demokratisk samfund"* (ibid. s. 234).

¹ Det autoritære ord. Det der ikke er til diskussion.

² Det område som eleven sammen med en mervidende kan klare opgaver som det endnu ikke kan klare på egen hånd.

Empiri

Elevernes demokratiske dannelse

ICCS³ gennemførte i 2009 en undersøgelse hvis overordnede mål var, at undersøge globaliseringens indflydelse på unge (8.klasse elever) politiske dannelse. "Undersøgelsen kan generelt siges at omhandle det aspekt af skolens virke, der i den danske folkeskolelov kapitel 1, stk. 3 (uvm, 2010) omtales som, at Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Bruun & Liberkind, 2012).

Undersøgelsen har en stor validitet. Den er stikprøvebaseret, 38 lande har deltaget, hver med mindst 150 skoler. Danmark har bidraget med besvarelser fra 4.508 elever, 928 lærere, 171 skoleledere fra 193 skoler. Elevernes samfundsfaglige kundskaber er undersøgt vha. test, mens elevernes værdier, holdninger og aktiviteter på skolen er undersøgt vha. spørgeskemaer (ibid. s.3).

"Med ICCS resultaterne vedrørende de unges borgeropfattelser, deltagelse, interesse samt kundskaber og færdigheder er det hensigten at give en samlet og systematisk beskrivelse af, hvordan de danske elever tager sig ud og definerer sig selv som unge borgere" (ibid. s.8).

De internationale sammenligninger viser: at danske elever har et relativt højt niveau af viden om demokrati, politik og samfund. "Der er også udbredte fælles demokratiske værdier og holdninger. I skolen oplever eleverne et mere åbent klasserum end i de fleste andre lande. Men eleverne en forholdsvis lav grad af interesse og engagement. Resultaterne afspejler generelt, at politik for 14-årige ikke umiddelbart har nogen særlig høj status. I Danmark er det kun et meget lille mindretal af eleverne, der har deltaget i en eller anden form for organiseret aktivitet af politisk karakter. Relativt til andre lande er deltagelsen og lysten til deltagelse lav. Politik ser således ikke ud til at fylde meget i de unges tilværelse" (ibid. s.12).

"De danske elever klarer sig endog særdeles godt på de opgaver, hvor eleverne selv skal formulere skriftlige svar" (ibid. s. 145). Det viser at de er i stand til at reflektere over, anvende og vurdere deres viden.

Jens Bruun mener at forklaringen på de danske elevers gode resultater ligger i vores skolekultur, som han beskriver med begreber som demokratisk, dialogbaseret, åben for debat og værdidiskussioner. Endvidere svarer 89 % af de adspurgte danske lærere, at undervisningens primære mål er at udvikle elevernes kritiske sans samt deres evne til at tænke selvstændigt. Hermed kommer vi frem til selve kernen i den politiske dannelse. "Den politiske dannelse er spændt ud mellem to spektre. Vi skal på den ene side alle sammen være nogenlunde enige om, hvilke værdier der gælder, og hvad der er rigtigt og forkert i et samfund, og på den anden side skal eleverne lære at forholde sig kritisk til de kulturelle og universelle værdier, der gør sig gældende i den politiske debat. På den måde bliver det et spil mellem frihed og fællesskab. Og det kræver, at de kan tænke selvstændigt inden for nogle givne rammer, som de skal kende," siger Jens Bruun (Weirsøe, 2010, s. 9).

³ The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) er en international komparativ undersøgelse, der gennemføres af the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Lande som Taiwan og Sydkorea, hvor undervisningen i højere grad er præget af paratviden, ligger også blandt top 5 i undersøgelsen, hvilket peger på, at der ikke er en bestemt metode, der skal følges for at opnå de gode resultater, men at der er flere faktorer der spiller ind (Weirsøe, 2010, s. 7f).

Undersøgelsen viser at det står så godt til med hensyn til elevernes demokratiske dannelse at de danske og de finske elever ligger på en delt førsteplads.

Drengene klarer sig næsten lige så godt som pigerne, men der er en stor spredning i de danske elevers dygtighed. "Andelen af danske elever, der udelukkende har en beskeden eller grundlæggende viden om samfundet, politik og demokrati, udgør således 17 procent, hvilket sammenlignet med de øvrige nordiske lande kun er højere end Finland (12 pct.)" (Bruun & Liberkind, 2012, s. 6). Alligevel må det vel siges, at være problematisk, at hver 6. elev scorer så lavt på den læring, som de danske lærere vægter allerhøjest.

Variationen i elevernes score kan bl.a. forklares af elevernes sociale baggrund og den politiske interesse i hjemmet. Elevernes viden om politik og samfund stammer ikke kun fra kun fra undervisningen i skolen. Mange faktorer uden for skoleregi der spiller ind. Jens Bruun påpeger, at det har "væsentlig betydning for elevernes politiske dannelse, hvad der bliver talt om rundt om spisebordet derhjemme, og om det er Nyhederne eller Paradise Hotel, der kører i baggrunden" (Weirsøe, 2010, s. 8).

Analysen peger også på nogle kønsforskelle, idet der flere steder er markant forskel på hvad drenge og piger mener, især omkring ligestillingsspørgsmål, fx mener 84 % pigerne at der skal være ligeløn mens kun 57 drenge er enige (ibid. s. 93). Generelt har de danske elever en lav interesse for politik (hvis man ser bort fra miljøpolitik), især international politik. Men hvor drengenes interesse er større end pigernes hvad angår international politik er det modsatte tilfældet når det drejer sig om sociale spørgsmål. Drengene har generelt en lidt større indre selvtillid end pigerne, dvs. tillid til "egne evner i forhold til at forstå og at mene noget om disse politiske problemstillinger" (ibid. s. 130).

Eleverne oplever skolen og undervisningen som stramt lærerstyret, at det reelt kun er klassens regler, der har medindflydelse på." Stort set alt andet på skolen og i undervisningen (form, indhold, materialer, regler) er lærerstyret eller fastlagt på anden vis [...] Lærerne er tilbøjelige til at give eleverne ret i disse vurderinger (Bruun & Liberkind, 2012, s. 116)". Eleverne er kritiske over den ringe grad af medbestemmelse. "De mener endda, at deres indflydelse kunne gøre en positiv forskel på skolen. Med andre ord stiger interessen for en sag, når den umiddelbare relevans er til stede" (ibid. s. 124). De unges lave aktive deltagelse i politik og frivilligt arbejde skal muligvis findes i, at de ikke umiddelbart finder det relevant for dem her og nu.

Undervisningsdifferentiering - teori og praksis

Siden 1993 har undervisningsdifferentiering som princip været et krav i Folkeskoleloven. I 2004 konkluderer en OECD rapport, at "Den enkeltfaktor der ville kunne kvalificere det danske skolesystem mest, er en styrkelse af evalueringskulturen" (EVA, 2011, s. 11).

I 2011 laver EVA en virkningsanalyse. Dataindsamlingen bestod af en case undersøgelse med kvalitative interview med lærere og leder, dokumentstudier og observationer af undervisningen på tre skoler, der i særlig grad har arbejdet med at styrke lærernes evalueringsfaglighed, samt en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere (ibid. s. 93).

Lærerne evaluerer i stigende grad elevernes individuelle læringsmål. De giver udtryk for, at det er motiverende for eleverne, at kende egne mål og progression og medindflydelse i form af fastsættelse af mål er centralt for eleverne. Men evalueringen viser ikke, som ønsket, en tydelig kobling mellem

evalueringsarbejdet og undervisningsvisningsdifferentiering. Lærerne anvender primært evaluering bagudrettet (ibid. s.9).

Begrebet undervisningsdifferentiering

EVA opstiller fem kriterier, som skal være opfyldt, for at der reelt er tale om en differentieret undervisning:

1. Forholder sig proaktivt til heterogenitet
2. Centreret om elevernes læring
3. Funderet i analyse og vurdering
4. Forskelligartede og varierede tilgange til læring
5. Helhedsorienteret tilgang til læring (i.bid. s. 19)

Som Thomas Nordendal udtrykker det, så handler undervisningsdifferentiering ikke om individualisering, men derimod om at skabe et godt fagligt og socialt læringsmiljø (i.bid. s. 23).

Inspiration til undervisningsdifferentiering

Analysen peger på forskellige faktorer som har betydning i forbindelse med undervisningsdifferentiering.

Fælles mål opleves som et godt værktøj, når lærerne laver årsplaner for en given klasse. Men fælles mål skal omformuleres for at de kan bruges som læringsmål i hverdagen. Lærerne fra case-skolerne fremhæver, at det virker motiverende, når eleverne inddrages i at formulere deres egne læringsmål. Elever lærer bedst når de finder undervisningen interessant og meningsfuldt. Samtidig er elevernes behov for lærerens støtte mindre, når de er drevet af en indre motivation.

EVA vurderede, at lærernes opfattelse af, at evalueringsresultaterne fra et forløb, ikke kunne bruges i forbindelse med et andet forløb, skyldtes at lærernes primære målfokusering er på et bestemt fagligt indhold i stedet for kompetencer. Altså bør lærerne i stedet fokusere på fagets CKF'er, som jo ikke ændre sig, selvom der arbejdes med et andet indhold.

Ét undervisningsmiddel kan sjældent leve op til alle lærerens krav, derfor sammensætter lærerne ofte et undervisningsforløb ved at anvende forskellige undervisningsmidler. Men EVA påpeger problematikken med at lærernes ressourcer ikke udnyttes optimalt, når lærerne bruger forholdsvis meget tid på at fremstille undervisningsmaterialer selv.

EVA's undersøgelse fra 2009 af undervisningsmidler i folkeskolen viste, at aktuelle lærebøger generelt er kendetegnet ved at læringsmål og -strategier er didaktisk gennemtænkte og ofte udarbejdet på baggrund af den nyeste forskning. EVA gør opmærksom på risikoen for ikke at opnå det forventede udbytte af disse lærebøger, hvis der kun plukkes i disse, i stedet for at anvende dem som tiltænkt.

It- og softwarebaserede undervisningsmidler vurderes særlig velegnet til at understøtte undervisningsdifferentiering og sikre at undervisningen er opdateret og aktuel for eleverne (EVA, 2009, s. 34).

Historieundervisningen - hvad viser empirien?

Som led i forskningsprojektet "Youth and History" blev der gennemført en stor europæisk spørgeskemaundersøgelse omhandlende 15-årige elevers historiebevidsthed og politiske dannelse. Fra Danmark deltog 851 elever og 43 historielærere. Vagn Oluf Niensens rapport: "Ungdom og historie i Danmark" fokuserer på de danske resultater (Nielsen, 1998).

I formålet 1995 var formålet med historieundervisningen ”at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund” (Fælles Mål 1995).

Analysens resultater og anbefalinger

Undersøgelsen viste at kun 26 % mente at faget havde brugsværdi for dem. De opfattede ikke historie som et middel til at mestre deres eget liv.

Eleverne blev spurgt ind til forskellige faktorerets betydning for den historiske udvikling. Samlet set blev almindelige mennesker den faktor, som eleverne vurderede til at have mindst betydning. Det er problematisk når: ”folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” (uvm, 2003), er det helt centralt at eleverne erkender at de er historieskabende, at de har et samfundsansvar. De skal vide, at det har betydning, hvordan de vælger at leve deres liv, at de uddanner sig, hvad de kommer i indkøbskurven, hvem de stemmer på etc.

Derfor skal historieundervisningen i højre grad sigte på, ”at bevidstgøre eleverne om, at de er en del af den historieske forandringsproces [...] og at indholdet skal knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden, for at udvikle deres historiebevidsthed” (Nielsen, 1998, s. 52). Undervisningen bør sigte på, at eleverne i højere grad oplever at arbejdet med historie har en brugsværdi for dem.

Undersøgelsen viste at elevernes udviklings- og tidsforståelse er ikke statisk (kun 7 % mente at ting i almindelighed ikke bliver anderledes). De var overvejende positive mht. udviklingen (29 mod 9 % negative), men hele 37 % mente at udviklingen svinger mellem yderligheder og at 18 % mente den gentager sig er bekymrende. Det er nedbrydende for tanken om, at det nytter at kæmpe for at skabe et bedre og mere retfærdigt samfund, hvis tingene alligevel bare gentager sig eller skifter fra den ene yderlighed til den anden. Derfor skal ”udviklingsperspektivet behandles og diskuteres indgående i historieundervisningen i den danske folkeskole” (ibid. s. 52).

Elevernes interesse for historie er bekymrende lav, over 50 % havde kun lille interesse for historie og pigernes interesse var mindst. Vagn Oluf Nielsen påpeger, ud fra en forventning om, at piger er mere optaget af det humanistiske fag historie, at forskellen muligvis ikke ligger i faget men i hvilket indhold og hvilke metoder der anvendes i undervisningen.

De historiske romaner er både den repræsentation som eleverne har mindst glæde af og mindst tillid til. Historiebogen er den præsentation som eleverne vurderer at de har næst mindst glæde af (47 %) men anvender mest. Mens eleverne har mest glæde af spillefilm og dokumentariske Tv-udsendelser. Dernæst kommer fortællinger. Eleverne har også forholdsvis meget glæde af at besøge museer og historieske steder, hvilket ikke udnyttes i særlig høj grad i skolen. Eleverne oplever ikke i særlig høj grad, at de har glæde af at arbejde med historiske kilder. Det kan skyldes at det kun finder sted i begrænset omfang, men det kan også skyldes at de ikke oplever det som særlig spændende.

Ser vi på de præstationer som eleverne har mest tillid til scorer museer og historiske steder med rette højest. Dokumentar film scorer væsentlig højere end spillefilm, hvilket også er at forvente. Andre voksnes fortællinger scorer højere end lærerens, det kan måske forklares med, at de ofte fortæller om noget som de selv har oplevet, hvilket kan bevirke at fortællingen virker mere autentisk og levende.

Eleverne har forholdsvis stor tillid til deres historiebøger, hvilken kan være problematisk" (ibid. s. 56), fordi det kan være udtryk for, at de har en forsimplet sammenhængsforståelse. Det er dog positivt, at de har mere tillid til historiebogen end til historiske romaner.

Da fagets CKF'er handler om at udvikle elevernes analyserende, eksperimenterende, reflekterende og fortællende kompetencer, er det bemærkelsesværdigt, at der ikke lægges større vægt på at eleverne selv producerer historie.

Undervisningen bør i høj grad inddrage de præsentationer som eleverne både har gavn af og tillid til. Mere variation i valg og anvendelse af præsentationerne. Dokumentarfilm bør i højere grad inddrages og eleverne bør støttes fx vha. fagliglæsning, så de kan få et større udbytte af historiebogen.

Der bør stiles mod: "at elevernes selvstændige, analyserende arbejde med historiske problemstillinger styrkes, at de får større mulighed for at skabe deres egne historiske fortællinger, og at de inddrager museer, arkiver og andre historiske steder uden for skolen mere i undersøgelserne, bl.a. ved eksperimenterende historisk værkstedsarbejde" (ibid. s. 79).

Undersøgelse peger på at "Elevernes interesse for historiske perioder vokser, jo nærmere de ligger nutiden" (ibid. s.58). Om det skyldes, at det er den nyeste historie eleverne sidst har beskæftiget sig med viser undersøgelsen ikke noget om.

Kønnsforskelle kom også til syne i denne undersøgelse. Drengenes interesse for middelalderen var større end pigernes. Pigernes interesse for lokalhistorie var større end drengenes.

Eleverne viste stor interesse for deres families historie, men lille interesse for alm. menneskers hverdagsliv. Det peger på at lokalhistorie og familiehistorie kan være en nøgle til, at åbne op for elevernes interesse for den store historie.

Eleverne havde overvejende en bred forståelse og en positiv holdning til demokrati, hvilket stemte godt overens med lærerens udsagn om, at de (79 %) har talt om demokrati inden for de seneste to år og at de (93 %) i høj grad har som mål, at eleverne skal leve sig ind i de demokratiske værdier. Elevernes generelle interesse for politik og demokratiets udvikling var desværre forholdsvis lille (ibid. s.104).

Historie- og samfundsfagsundervisningen kan bidrage til at øge elevernes politiske interesse ved, at gøre undervisningen "mindre beskrivende og abstrakt og mere konkret og undersøgende, problematiserende og debatterende" (ibid. s.107).

Lærerne lagde høj vægt på at undervise eleverne i menneskerettigheder. Men det så ud til til at have ringe effekt på elevernes holdninger. Særlig bekymrende så det ud med elevernes syn på mindretal og deres rettigheder. Hele 24 % var enige i at ingen indvandre i Danmark burde have stemmeret. Mest restriktive over for indvandrere var elever fra landet. (ibid. s. 85-91). Det anbefales derfor, at undervisning i "kultur-sammenstød"/"kulturmøde" styrkes og elevernes oplysning om de fremmede og deres situation og baggrund intensiveres" (ibid. s.121).

Konsekvenser for praksis med fokus på undervisningsdifferentiering

Undersøgelsen har vist, at der er kønsmæssige forskelle mht. elevernes interesse. Fx er drenges interesse for krige og diktaturer er større end pigernes. Pigernes interesse for deres egen families historie og almindelige menneskers hverdagsliv er derimod større end drengenes.

Undersøgelsen viser hvilke repræsentationer eleverne foretrækker, hvilket indikerer at hvis elevernes interesse skal vækkes, så bør den levende fortælling have en mere central placering end lærebogens. Samtidig er det vigtigt at have kendskab og tage hensyn til de enkelte eleveres erfaringer, forudsætninger og erkendelsesformer.

”En undervisning, der bygger på undervisningsdifferentiering, tilrettelægges, så den både styrker og udvikler den enkelte elevs interesser, forudsætninger og behov, og så den indeholder fælles oplevelser og erfaringsgivende situationer, der forbereder eleverne til at samarbejde om at løse opgaver” (uvm, 2003, s. 43).

Variation og høj grad af elevaktivitet bliver nøgleord. Eleverne skal vænnes til, at de har medindflydelse og medansvar for undervisningen. I praksis kan det fx ske i forbindelse med projektarbejde, hvor hele klassen arbejder med det samme tema, men hvor den enkelte elev/gruppe arbejder i dybden med hvert deres emne, for senere at kunne fremlægge deres resultater for resten af klassen.

Egen undersøgelse af historieundervisningen

Jeg har valgt at fokusere på historielærerens syn på undervisningen. Først gennem en kronik hvor Andreas Rasch gav et bud hvordan historieundervisning kan praktiseres, så den bliver vedkommende for eleverne. Det efterfølges af fire interview med historielærere, hvor jeg spørger ind til deres didaktiske overvejelser omkring vision, indhold, læremidler og metoder i historieundervisningen.

Afslutningsvis sammenligner jeg en 8.klasses oplevelse af historieundervisningen (anonymt spørgeskema) med praksis (observation af en dobbeltlektion) med historielærerens vision med undervisningen (interview). Først lavede jeg spørgeskemaundersøgelsen, dernæst observationen og endelig interviewet med læren, for at undgå at mine spørgsmål kunne påvirke.

Historiefagets formål - Paratviden eller indsigt

Andreas Rasch argumenterer for at historiefagets kerne ikke er paratviden, men snarere indsigt i historiske sammenhænge. ”Derfor er det også vigtigt, at historie sættes i relation til de øvrige emner, eleverne arbejder med i tværfaglige projektorienterede forløb” (Rasch, 2003).

Undervisningen skal ikke alene beskæftige sig med den fjerne fortid. Der skal være plads i undervisningen til at eleverne kan få svar på deres mange uafklarede spørgsmål som følge af mediernes nyhedsstrøm. Spørgsmålene skal gøres til genstand for undervisningen. Undervisningen bliver procesorienteret. Læreren støtter elevernes tilgang til relevante informationer og eleverne støttes i formuleringen af spørgsmål ud fra deres forskellige forudsætninger, så de trinvis udbygges og præciseres. Lærerens rolle er, at igangsætning, styring og vejledning. Processen kan fx munde ud i elevfortællinger eller rapporter.

”Historie har som formål at skabe helhed i elevernes verden og sætte nutidens begivenheder i perspektiv. Historie skal bruges til at gøre os klogere på den tid, vi lever i, og bedre til at udvikle den fremtid, som vi er en del af” (Rasch, 2003).

I kronikken giver Rasch nogle principper for hvordan en eksemplarisk historieundervisning kan praktiseres.

Læringspotentialer:

- at eleverne træner instrumentelle færdigheder
- at søge informationer og forholder sig kritisk til anvendte kilder
- at diskutere historiske problemstillinger
- at reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg

Der er tale om en procesorienteret undervisning, der tager udgangspunkt i elevernes livsverden og understøtter elevernes identitetsdannelse, samtidig med at læreren gennem tilpasset støtte og vejledning tager hensyn til elevernes forskellighed.

1 Interview med mellemskole lærer - Gitte

2

3 Gitte er lærer på Mallingskole. Er cand. mag. i dansk og samfundsfag, har boet i USA i mange år. Blev
4 meritlærer i 2005, finder historiefaget spændende, og har undervist i historie på mellemtrinnet de sidste 8
5 år. Lige nu har hun tre 3.klasser og en 4.klasse.

6

7 Interviewet med Gitte fremgår af nedenstående:

8 Hvad er din vision med historieundervisningen, hvad er det vigtigste at eleverne lærer?

9

10 Min vision er vel at eleverne skal se sig selv i en anden historisk sammenhæng. Det er i hvert tilfælde vigtigt
11 at eleverne ved hvorfor de skal lære. Man kan godt sige, hvorfor skal vi lære om Kejser Augustus? Jo, hvem
12 var det lige, der havde gang i noget, da Jesu han levede. Men også tit at vi trækker tråde op til nutiden.
13 Hvor vi har 4.årgang lige nu, de havde netop om kejser Augustus, hvor vi snakker om romer riget. Kigger på,
14 altså kort over udbredelse. Taler samtidig om EU. Jeg siger: "prøv og tænk! De kunne holde sammen på det
15 som er større end EU". Vi har kigget på kortet. De har kunnet holde styr på det her i så mange år. Hvordan
16 er det i EU? Selv i 4. er der nogle der vil sige: "der er noget med Spanien, noget med krise, ja lige nu er der i
17 EU rigtig mange udfordringer. Så man hele tiden siger: "hvordan er det lige nu?"

18

19 "Hvorfor skal vi lære om det her? Den westfalske fred for eksempel, som jeg synes er det sværeste
20 kanonpunkt overhovedet. Men det skal vi, fordi det faktisk har dannet præcedens for mange områder i
21 forhold til hvordan man laver fredsforhandlinger i dag. Så de hele tiden har en forståelse for, at det ikke
22 bare er noget de skal lære, fordi det står i bogen, eller fordi læreren synes det er spændende."

23

24 Jeg gør meget ud af at begrunde. Jeg gør også meget ud af, at trække det op til nutiden. I 6.klasse går jeg
25 den anden vej. Jeg har simpelthen delt det ud på uger. Man kommer med ugens højdepunkt. Jeg er ligeglad
26 med om det er sportsligt eller hvad det er. I den her uge kunne man godt forestille sig, at det var Amin Skov
27 som nogen kom med og så prøver vi at trække det tilbage. Altså hvad er det der er gået forud ... og så
28 snakker vi noget om historie og fagforening... Jeg synes også nogle gange det er sjovt, at trække tråde
29 tilbage, hvad er der gået forud? Hvor kommer det fra? Hvorfor er det sådan her?

30

31 Hvilke kriterier ligger til grund for dine overvejelser omkring valg af indhold?

32

33 Jeg vil jo gerne have, at det er noget der hænger fast også. Man kan sige om kanonpunkter hvad man vil,
34 men nogle gange ... altså vi følger kanonpunkterne her på Mallingskole, så man ved hvad man underviser i
35 på de forskellige årgange. Det gør, at vi er sikre på, at komme omkring alle kanonpunkter. På den måde
36 synes jeg og jeg ved godt, at det der med, at noget er bedre end noget andet, det har jeg det også svært
37 med ... man kan altid sige at hvorfor er noget vigtigere end andet. Men undervisningsministeriet har valgt
38 disse kanonpunkter og dem kommer vi så omkring.

39

40 Lige nu i 3.klasse laver vi min historie. Her skal de så lære tidslinje og stamtræ. Der er tit nogle begreber
41 eller nogle ord. Tit laver jeg et helt A-4 ark med ord. Vi har fx lige haft et helt forløb med stenalderen, og
42 der har jeg lavet et ark med ord. F.eks. hvad betyder steppe, marv, osv. Så forsøger jeg, at holde gryden
43 varm, at bruge ordnerne i hver time, spørge ind til: øh det der inde i knoglen, hvad var det nu lige det hed?
44 Her vil jeg gerne have dem til at sige marv f.eks. Altså få dem til at kende ordene, så de forstår det lidt
45 bedre.

46

47 Jeg vil gerne give dem nogle ord og begreber og lidt en fornemmelse af, hvornår var det nu lige det var,
48 altså en relativ tidsforståelse. Altså Christian IV kom han før ...

49

1 Vi snakker meget om de der stenalder mennesker. De var smarte, at de kunne leve under disse ekstremt
 2 barske vilkår. Ja det kan godt være, at man tidligere gjorde noget, som vi i dag ser anderledes på, men man
 3 skal ikke dømmе folk ud fra vores egen tid, man skal dømmе ud fra deres tid. Vi er blevet klogere, men de
 4 havde nogle andre forudsætninger. Det der med respekt, det synes jeg er vigtigt.

5
 6 Hvilke metoder/lærermidler foretrækker du at anvende i historieundervisningen og hvorfor?
 7

8 Nu har vi de her kanonbøger. Det er ikke fordi de alle er lige gode, men der er mange billeder og jeg er jo
 9 selv meget visuel. Et af spørgsmålene er jo også nogle gange, at prøve og få noget skriftlighed ind over. Jeg
 10 tænker også at det er meget godt at få noget gennem hånden. Jeg mener vi havde stenøkserne nede og vi
 11 har talt om de der hvide mærker. Der har han jo holdt sin tommelfinger, vi kan se at der er spændinger.

12
 13 Det er klart, at når vi har Tutankhamon, så skal vi skrive lidt hieroglyffer, vores eget navn og Jellingestenen
 14 hvor vi talte om, hvis du var konge, hvad skulle der så stå på stenen. Vi havde Bayeux-tapetet. Vi sad sørme
 15 og broderede: lille mand, lille hest. Så jeg prøver også at gøre det lidt konkret.

16
 17 Hvordan forholder du dig til undervisningsdifferentiering i fm. historieundervisningen?
 18

19 Gå i gang delen er jo meget fælles. Det er mest formidling, hvad betyder de her ord. I opgaverne kan jeg
 20 variere mere, nogle når mere og jeg kan forvente forskelligt. I broderiprojektet der er det ofte nogle andre,
 21 end de mest boglige, der får lov til at skinne lidt.

22
 23 5. klasserne har tit været på historisk værksted inde ved Skjoldhøjskolen. Hvis de ikke kommer hjem med
 24 andet. Har de fået øje på, hvor lang det tog at lave mad. Min far er arkæologisk forsker på Mosgård
 25 museum, så der er jo også en mulighed. Så er der danskhistorie.dk. Der er tekster i to sværhedsgrader.

26
 27 Udgangspunktet er ofte den samme tekst, men så forventer jeg lidt forskelligt af eleverne. Nogle når ikke
 28 alle opgaver og nogle få lov til at springe nogle opgaver over.

29
 30 Jeg laver også selv spørgsmål til 3 skud i kanonen. Når vi har haft om de 3 kanonpunkter i 6.klasse beder jeg
 31 eleverne gå hjem og læse på dem, så deler jeg dem op i to hold og så lader dem dyste om hvem der kan
 32 svare på flest spørgsmål. De kan faktisk huske rigtig meget.

33
 34 Jeg giver sjældent lektie for i historie. Det er ikke alle der får det lavet. F.eks. i forbindelse med min historie
 35 skulle de have et par billeder med, men bare at have de ting med, kan være en stor udfordring. Anden gang
 36 vi arbejdede med det, var der stadig nogle som havde glemt billeder, så ... jeg gør det, at jeg samler
 37 historiehæfterne ind, for ellers ved jeg ikke hvor de er og jeg kan bare mærke, at det er sådan noget jeg kan
 38 blive gal over og jeg gider ikke blive gal så vil jeg hellere sige: "jeg samler dem ind efter hver time" og så
 39 ligger de nede i skabet. Jeg kan måske sige: "overvej lige til næste gang" eller "gå hjem og fortæl" eller
 40 "prøv at spørge dine forældre om ..." det er mest sådan noget jeg beder eleverne om.

41
 42 Hvor er dine største udfordringer i fm. undervisningsdifferentiering af historieundervisningen?
 43

44 Det at man ikke kan være sikker på, at de har forberedt sig, tror jeg. Det er klart en udfordring.
 45

46 Hvor ser du det største potentiale i fm. undervisningsdifferentiering i historieundervisningen?

47 Når de bliver sat i gang selv, hvor de selv skal studere, løse opgaver eller ja. Jeg synes egentlig det er et fag,
 48 der bliver taget godt imod. Det betyder nok også noget at det er et fag jeg ser frem til.

1 Interview med udskolingslærer - Niels

2

3 Niels har ikke historie som linjefag, men har undervist i faget siden han blev lærer i 97, så det er godt 15 års
4 erfaring. De sidste 6-7 år har han undervist i udskolingen (7-9.klasse), men gennem åreene har han
5 undervist alle årgange i historie (3-9.klasse). Han har haft et hold op til prøve, og været ude som censor én
6 gang.

7

8 Et sammendrag af mit interview med Niels fremgår af nedenstående:

9 Hvad er din vision med historieundervisningen, hvad er det vigtigste at eleverne lærer?

10

11 Niels lægger meget vægt på sammenhængsforståelsen og vurderer, at den kronologiske gennemgang af
12 indholdet bedst understøtter den.

13

14 "Kronologisk fremgang - det har jeg ikke altid gjort, men jeg synes det giver eleverne en forståelse af at
15 tingene hænger sammen. Nu har vi haft om den franske revolution og efterfølgende har om ophævelsen af
16 slavehandlen. Der er nogle tanker i den franske revolution som gør, at slavehandlen bliver afskaffet. Det
17 snakkede vi om i dag... Det bliver lettere at bygge på deres forforståelse. Endelig hænger det jo også
18 sammen med stavnsbåndets ophævelse. Nogle frihedskampe, der bliver taget som ikke kun handler om
19 Danmark, men om at få det bredt ud til Europa/Verden. Det synes jeg fint man kan gøre, når man gør det
20 kronologisk."

21

22 "Det er vigtigt, at eleverne indser, at tingene ikke bare sker af sig selv. Fx demokratiets udvikling. Nogen har
23 gjort noget for, at det skulle blive anderledes".

24

25 Hvilke kriterier ligger til grund for dine overvejelser omkring valg af indhold?

26

27 Niels pointerer at historiefagets kanon er obligatorisk. Han følger den kronologisk, med små afstikkere, når
28 det er relevant fx pga. tværfaglige forløb.

29

30 Hvilke metoder/lærermidler foretrækker du at anvende i historieundervisningen og hvorfor?

31

32 Historiebogen dominerer. Niels bruger lærerbogs systemet "3 skud i kanonen". Der er tre kanonpunkter i
33 hver bog. Den bog der henvender sig til 7.klasse starter med stavnsbåndets ophævelse og frem til i dag, så
34 på den måde er det givet, hvad de skal arbejde med.

35

36 I forbindelse med gennemgangen af Den Franske Revolution ville Niels gerne have vist filmen "den røde
37 pimperl, men den var udlånt. I øvrigt nedprioriterer Niels spillefilm i undervisningen, da det tager
38 forholdsvis meget af undervisningstiden.

39

40 I forbindelse med gennemgang af stavnsbåndets ophævelse har Niels brugt et computerspil, der handler
41 om hvordan det var at være bonde i 1700' tallet. Det henvender sig til mellemtrinnet, men eleverne var
42 motiverede af det gav en god støtte til de tosprogliges begrebsforståelse.

43

44 Niels tager sjældent ud af huset, men nævner det som en mulighed. Måske når vi kommer op til nogle mere
45 nutidige emner som fx 2.verdenskrig og kvinders valgret, hvor det kunne være oplagt, at besøge
46 besættelses- eller kvindemuseet.

47

48 Niels evaluerer fx elevernes læring ved at vurdere eleverne, når de løser opgaver, fremlægger, laver quiz-
49 spil, eller optræder.

1 Hvordan forholder du dig til undervisningsdifferentiering i fm. historieundervisningen?

2 Eleverne får sjældent lektier for i historie, som de skal læse, fordi der er mange der ikke får læst. I stedet
3 bliver der læst på klassen, ofte bruges rollelæsning [bilag 3] som understøtter, at alle elever bliver aktiveret.

4 "Jeg tænker meget i de spørgsmål, som jeg laver. Den første del er af typen læs og forstå. Hvis de nu har
5 gennemgået en tekst, at der er nogle ting de skal søge efter i de første spørgsmål og at man har nogle
6 spørgsmål til sidst af mere studiemæssig karakter. Man skal undersøge, forholde sig, diskutere nogle ting
7 for eller imod. Så ved jeg godt, at de gode elever, de kan godt nå det hele og dem som er mere udfordret,
8 de når måske kun læs og forstå spørgsmålene. Men så er det det.

9
10 "Ja, de arbejder med de samme spørgsmål, men der er forskel på hvor dybt de kan nå. Det er i hvert
11 tilfælde sådan jeg tænker det. Der er nogle træningsspørgsmål som man skal kunne og så kan man gå
12 dybere".

13
14 Niels laver i høj grad selv spørgsmål til bogens tekster, men bruger i et vist omfang også lærebogens forslag.
15 Det kan fx være læs og forstå spørgsmål, studiespørgsmål og kryds og tværs opgaver.

16
17 "Jeg har også nogle gange, hvor de selv skal lave spørgsmål, hvor de skal lave nogle Jeopardy spørgsmål,
18 hvem vil være millionær spørgsmål. Her kan du se nogle spørgsmål til de fire sider, som de skulle læse til i
19 dag. Da jeg gennemgik spørgsmålene i dag, tydeliggjorde jeg at spørgsmål 5 er det vigtigste spørgsmål. Hvor
20 de skal redegøre for baggrunden til, hvorfor man synes det var i orden at have slaver. Hvor man kan sige, at
21 nogle af de andre ting er mere læs og forstå artige".

22
23 Hvor er dine største udfordringer i fm. undervisningsdifferentiering af historieundervisningen?

24
25 "Et forholdsvis beskedent timetal i historie sætter nogle begrænsninger, nogle emner kan godt blive lidt
26 overfladisk gennemgået, og derfor er det sjældent, at eleverne ser en spillefilm eller kommer ud af huset".

27 Niels taler om to grupperinger af elever. Dem der finder interesse i faget og dem som synes det er lidt
28 kedeligt, et fag de bare skal igennem. Den største udfordring vurderer Niels, består i at vække de
29 umiddelbart uinteresseredes interesse.

30 Hvor ser du det største potentiale i fm. undervisningsdifferentiering af historieundervisningen?

31 Niels kan ikke pege på et læremiddel, som er specielt godt til at understøtte undervisningsdifferentiering.
32 Har forsøgt sig med et prøveabonnement på historiefaget.dk, der forsøger at tage lidt højde for kravet om
33 differentiering, gennem tekster af forskellig sværhedsgrad. Men han vurderer siden tekstmæssigt er for
34 tynd, og kan derfor kun anvendes som et supplement.

35 "Elever i udskolingen kan godt lide at diskutere. Ved at sammenkoble indholdet med noget nutidigt og give
36 eleverne mulighed for at diskutere ofte har positivt effekt på elevernes motivation. Det behøver ikke
37 nødvendigvis være noget nyere historie". I slutningen af et forløb bruger han meget, at eleverne skal vælge
38 et emne, som de synes har været spændende, som de så skal fordybe sig i og senere fremlægge.

39
40 Niels underviser også i dansk og har lavet rollespil om husekræmmeren, hvor eleverne kunne drage nytte af
41 deres historiske viden.

42 "Sammenkobling med noget nutidigt virker ofte godt på eleverne. Så kan man tit få dem til at diskutere.
43 Muhammed krisen har tit været til diskussion. Få trukket nogle tråde tilbage til grundloven og andre
44 forfatninger, traktater, frihedserklæringer. Få et historisk perspektiv på det med ytringsfriheden".

- 1 Niels vurderer, at 3 skud i kanonen rammer meget godt mellemniveauet. Der er mange tekster og mange
- 2 billeder som også kan kobles sammen med dansk eller samfundsfag. Så meget læsetekst er der heller ikke.
- 3 Der er nogle ord, som skal forklares for, at lave en forforståelse. Der er nogle spørgsmål forrest i hæftet,
- 4 men der er for lidt, så han laver selv flere, som han forsøger at tilpasse til elevgruppen.
- 5
- 6 Niels fremhæver også Historie7, som en god historiebog. Men han foretrækker den kronologiske
- 7 gennemgang i stedet for den tematiske.
- 8
- 9 Niels samarbejder med en kollega, som også underviser i historie i udskolingen. De udveksler opgaver og
- 10 erfaringer.

1 Interview med udskolingslærer - Henrik

2 Henrik har arbejdet 5 år som lærer på Næshøjskolen i Harlev. Han har læst til meritlærer på Silkeborg
3 Seminarium, med merit i historie, fordi han havde historie som bifag på universitetet. På Næshøjskolen er
4 lærerne enten tilknyttet begynder- eller sluttrin. Henrik er tilknyttet sluttrinnet. Han er også dansklærer
5 og den 9.klasse som han underviser i historie i dag, har han fulgt i dansk, kristendom og historie siden
6 5.klasse. Derudover underviser han en 8.klasse i historie.

7
8 Et sammendrag af interviewet med Henrik fremgår af nedenstående:

9 Hvad er din vision med historieundervisningen, hvad er det vigtigste at eleverne lærer?

10 "Det jeg gerne vil er at overføre min egen begejstring for historie til eleverne. Jeg vil gerne gøre dem
11 interesseret i faget."

12
13 Hvilke kriterier ligger til grund for dine overvejelser omkring valg af indhold?

14 "Når det er sådan et lille fag, så har man et fast materiale. Altså, man har store ambitioner fra starten om
15 selv at hente de bedste materialer udefra. Det er i praksis ikke altid lige muligt. Vi har her på skolen fundet
16 et godt lærebogssystem⁴... Jeg kan jo ikke løbe fra at eksamen har en "back Wards effekt". Det materiale vi
17 har fået nu, det ligger sig godt op ad prøveformen og kommer omkring de kanonpunkter vi skal behandle.

18
19 "Bogens spørgsmål har en refererende, fortolkende og perspektiverende del. Her i 9.a arbejder vi mest med
20 den fortolkende del. Altså, der er et oplæg og så taler vi om hvad det betyder... Men hellere følge elevenes
21 idéer, hvis de fx spørger ind til noget de også har hørt om i samfundsfag. Det gælder om at formidle
22 interessen, det nytter ikke noget bare at lade dem sidde og lave kildespørgsmål".

23
24 Hvilke metoder/lærermidler foretrækker du at anvende i historieundervisningen og hvorfor?

25 Henrik deltager i skolens historiefagudvalg. Udvalget har fået til opgave, at beskrive hvilke temaer de vil
26 gennemgå på de forskellige årgange, sætte praktiske dimensioner på og sikre at der er læringsmidler som
27 understøtter kanonpunkterne og tage stilling til hvordan de får cementeret den røde tråd gennem dem. De
28 tænker som udgangspunkt en kronologisk fremadskridende gennemgang af kanonpunkterne.

29 "På mellemtrinnet er der jo også den praktiske dimension, hvordan vi kan gøre historieundervisningen
30 mere nærværende. De kommer jo med forskellige baggage. Historiebevidsthed er ikke bare noget de lærer
31 i skolen, du ved Bernard Jensen, kan jeg da huske, har lavet sådan en model [bilag1] om det der har
32 indflydelse på ens historiebevidsthed, det er jo også det de kommer med hjemmefra. Fra museer, dine
33 forældres uddannelses baggrund, hvad blev der læst, hvad de ser i fjernsynet og hvad de taler om
34 derhjemme. Jeg tror især man skal være opmærksom på, at tage fat på noget lokalhistorie og noget
35 familiehistorie i mellemskolen... Det kan vække deres interesse og så er der noget at bygge videre på".

36
37 Progressionen i elevernes læring fra konkret til symbolsk til abstrakt gør at elever i udskolingen ikke har så
38 stort et behov som mellemskoleeleverne for at komme ud og opleve historien. Men det er stadig vigtigt
39 også for at vække elevernes interesse og for at facilitere deres forståelse.

40
41 Han påpeger at: i 7-9. har prøven en back Wards effekt, så her styrer lærebogssystemet "Historie 9 fra
42 Gyldendal meget undervisningen, det er jo det de kommer op i. "Vi har en time i historie i 7.klasse, to timer
43 i 8.klasse og en time i 9.klasse. Det gør det svært i praksis fx at tage ud af huset. Nu har jeg jo også klassen
44 til dansk og det har betydet, at jeg kunne samle timer i 8. klasse, så vi besøgte besættelsesmuseet og så
45 filmen "Hvidstensgruppen", men det er jo ikke alle der har den mulighed."

46
47

⁴ Historie9 fra Gyldendal

1 Hvordan forholder du dig til undervisningsdifferentiering i fm. historieundervisningen?

2 Henrik påpeger problematikken i at have en klasse kun til historie. Det er meget svært at få bygget nogle
3 relationer op til eleverne, så de har tillid til en og tør komme og spørge, hvis noget er svært. "Det er
4 praktisk taget umuligt, at tage særlige hensyn til eleverne, når man ikke kender dem så godt, så bliver det
5 faktisk sådan, at vi laver opgaver fra a-z".

6
7 "Jeg oplevede sidste år i 8.a, hvor vi havde to timer, der kunne jeg godt begynde at
8 undervisningsdifferentiere. Der var der tid til, at lave nogle opgaver og tænke over gruppeinddelingen. Det
9 er jo ikke sådan i historie, at dem der har svært ved det i andre fag også er dårlige til historie. Det har været
10 en interessant observation for mig. Jeg har fx nogle drenge her inde, som ikke læser så godt, men som er
11 ufattelig gode til at se nogle sammenhænge og huske ting og huske den røde tråd og kronologien og
12 placere de forskellige tidsperioder til hinanden. Selv om jeg satte en gruppe læsesvage drenge sammen, så
13 var det pigerne som haltede bagefter. Drengene havde den historiske viden, måske fordi de ser film.

14
15 Jeg spurgte Henrik om han mente drengens historieske kompetencer generelt var større eller om det var
16 afhængig af deres interesse for et område fx krig. Det havde han ikke tænkt over. Men han oplever, at
17 drenge i højere grad har noget at hænge deres historiebevidsthed op på. De oplever at de kan bruge
18 historien til noget.

19
20 "Men for pigerne er det sådan et fag som skal overstås. Måske kan det have noget med fædre og sønner
21 ofte har noget sammen og hvis faderen interesserer sig for noget, så smitter det af på sønnen. Sådan tror
22 jeg ikke det er med piger, men jeg ved det ikke."

23
24 "Jeg talte også til skolehjemsamtalerne med flere piger også dem der skulle på gymnasiet om, ja det kan
25 godt være det er mig der er en dårlig lærer (fair nok), men jeg synes faktisk du har et stort slip på historie.
26 Det virker ikke som du kan ikke rigtig relatere de forskellige tidsperioder til hinanden, det virker ikke som
27 om det har din store interesse. Nej det har det heller ikke. - Det giver ikke så meget mening for dem.

28
29 Hvor er dine største udfordringer i fm. undervisningsdifferentiering af historieundervisningen?

30 I 9.klasse er der knald på. Det skal jo igennem disse 5 punkter. Det bliver mest den nye historie, hvor de
31 bedst kan finde noget at knytte det til. Vi bruger film klip, men mest historiebogen. Direkte adspurgt, svarer
32 Henrik siger at der ikke finder ret meget undervisningsdifferentiering sted i historieundervisningen i 9.a.

33 Den største udviklingspotentialer synes jeg er at få koblet noget praktisk på historieundervisningen. Selv
34 om vi har mange intentioner, så bliver vi hele tiden indhentet af dagligdagen. Det at kunne lade være med, i
35 alt fald i overbygningen, at lade, prøven og pensum være alt for styrende, på bekostning af de positive
36 erfaringer med praktiske, men det synes jeg er en udfordring der gælder i alle fag. Vi kan jo høre os selv, vi
37 tæsker eleverne igennem til den her afgangsprøve. Hvorfor fanden går vi ikke ned og laver noget mad
38 sammen? Noget mellem krigsmad, jeg nåede det ikke med 8.a men jeg gør det med 8.c. Det håber jeg
39 skolereformen giver os nogle bedre muligheder for. Her tænker jeg der er et udviklingspotentiale også for
40 historiefagets ry og status. For mange tror jeg det praktiske er kildekritik, men det er jo også bare fladt. Jeg
41 kunne godt tænke mig, at gøre faget mere aktivt og nærværende. Jeg tror godt historie kunne æde sig ind
42 på nogle af disse aktivitetstimer, måske trænger faget til noget omstrukturering".

43 Hvor ser du det største potentiale i fm. undervisningsdifferentiering af historieundervisningen?

44 Henrik nævner organiseringen af fx gruppearbejde som en vigtig parameter fx rollelæsning. "Så skid hul i de
45 her drenge, de kan klare sig selv, derved får jeg tid til de stille piger... Når de har arbejdet med opgaver i en

1 gruppe, skal de genfortælle, altså dem fremlægge for mig. Så sidder de i en gruppe oppe ved kateteret, så
2 de kan støtte hinanden. Så kommer grupperne op på skift og så når jeg ikke dem alle sammen, men det er
3 fair nok. Når de ikke skal tale foran hele klassen, så tør de godt sige noget, det er pointen, når de sidder her
4 og jeg kan se dem i øjnene og så kan jeg også spørge ind til dem. Det var en fed metode, som jeg synes
5 rykkede sidste år, den vil jeg anvende igen. Det er desværre igen det med tiden, det kan hurtigt tage 10
6 minutter med en enkelt gruppe. Strukturen skal gennemtænkes, så man kan få tiden og roen til det.

7 "Det er jo også det med de her piger. De tager en masse fine noter, men hvis de ikke får mundtligheden
8 med, så husker de det ikke. Så er der jo også den faglige læsning, særlig før-læsning er vigtigt". Henrik
9 fortæller at skolen har en læsestrategihandleplan⁵ [bilag 4] og en mappe med før-under- og
10 efterlæsningsstrategier samt kopier af udvalgte værktøjer.

⁵ Skolen deltager i et projekt (søsat af ministeriet for Børn og Undervisning og DLF) der skal styrke den faglige læsning og give viden om effekten af undervisningen i faglig læsning.

1 Interview med udskolingslærer - Mette

2 Jeg har lavet et struktureret interviewet med Mette, som er linjefagsuddannet i 2008. Hun har i de sidste
3 4½ år undervist alle klasser i udskolingen på Malling skole i historie. Et sammendrag af interviewet med
4 Mette fremgår af nedenstående:

5 Hvad er din vision med historieundervisningen, hvad er det vigtigste at eleverne lærer?

6
7 Mette mener, at historieundervisningen skal hjælpe eleverne til, at forstå det samfund de lever i. Det er
8 vigtigt, at indholdet har en brugsværdi for eleverne.

9
10 Hun fokuserer på begrebsforståelsen, som en forudsætning for forståelsen.

11
12 I folkeskolen oplevede hun historiefaget som kedeligt modsat gymnasiet. Hendes positive oplevelse af
13 undervisningen i gymnasiet, begrundes hun med, en oplevelse af en høj vægtning af faget, samt en
14 kronologiske gennemgang af historien, modsat folkeskolen, hvor indholdet virkede tilfældigt.

15
16 Hvilke kriterier ligger til grund for dine overvejelser omkring valg af indhold?

17
18 Kanonpunkterne skal følges. Men indholdet skal også have nutidsværdi for eleverne. Det er ikke kun den
19 nyeste historie, som er interessant. Som et særlig vigtigt emne nævner Mette demokratiets udvikling, hvor
20 hun har undervist kronologisk, med nedslag fra det græske demokrati frem til det arabiske forår.

21
22 Hvilke metoder/lærermidler foretrækker du at anvende i historieundervisningen og hvorfor?

23
24 Mette bruger meget fortælling. Hun starter et undervisningsforløb med en introduktion til emnet. Hvis
25 emnet er kompliceret fx pga. mange svære begreber, gør hun ekstra ud af, at strukturere og forklare dette.

26
27 Hun fremhæver historifaget.dk bl.a. fordi der er tekster i forskellig sværhedsgrad, samtidig beklager hun, at
28 skolen kun har licens til den danske udgave. Hun fremhæver anvendelsen af film, som bedre understøtter
29 de læsesvage elever.

30
31 Mette lægger stor vægt på elevernes mundtlighed og begrebsforståelse, som eleverne bl.a. træner vha.
32 legen "gæt et begreb", men indimellem stiller hun også krav til alle eleverne om mundtlige fremlæggelser.

33
34 Hvordan forholder du dig til undervisningsdifferentiering i fm. historieundervisningen?

35
36 Mette giver som eksempel, den opgave som 8.årgang arbejder med i øjeblikket. Efter at eleverne har fået
37 en introduktion til emnet, er de blevet bedt om individuelt, at lave deres egen fortælling, hvor de skal
38 fortælle om et af de berørte lande, hvad der er sket i landet i forbindelse med det arabiske forår og hvad
39 det har med demokrati at gøre.

40
41 Eleverne har metodefrihed mht. hvordan de vil løse opgaven. De vælger selv om de vil fremlægge eller
42 aflevere skriftligt. Men hun kunne også forestille sig, at eleverne fik problemstillinger på forskellige
43 niveauer.

44
45 Hvor er dine største udfordringer fm. undervisningsdifferentiering af historieundervisningen?

46
47 Hun giver udtryk for, at hun synes, det er svært, at undervisningsdifferentiere i historie. Hun oplever, at der
48 er for lidt tid. Tror mulighederne ville være bedre, hvis der var flere timer sammen med eleverne i faget.

1 Hun nævner, at historiefaget.dk giver nogle muligheder for undervisningsdifferentiering fx teksternes
2 varierende sværhedsgrad. Men hun kender ikke noget lærebogs- eller læremiddelssystem, som er ideelt.

3
4 Hun fremhæver, at hun har stor glæde ved at have alle udskolingsklasserne, fordi det giver hende mulighed
5 for, at bruge hendes erfaringer med et forløb i en klasse i de andre klasser. Ulempen er så, at der ikke er en
6 anden udskolingshistorielærer, at udveksle ideer og erfaringer med.

7

8 Hvor ser du det største potentiale i fm. differentiering i historieundervisningen?

9 Mette fremhæver projektarbejdet, som den metode, der de bedste muligheder for projektarbejde. I
10 forbindelse med individuelle fremlæggelser giver hun eleverne feedback, som både er afstemt efter elevens
11 besvarelse og den enkelte elevs kompetencer.

Analyse af interviewene

Til sammenligning af interviewene har jeg lavet et analyseskema [bilag 5]. De er forskel på lærernes vision og hvilket indhold lærerne vægter højest. Men alle behandler de obligatoriske kanonpunkter.

Det ser ud til at Gitte er den lærer, som i bredest omfang lykkes med undervisningsdifferentiering i praksis. Hun oplever at eleverne er motiverede for faget. Et bud på en forklaring er at elevernes alder og dermed deres begrænsede evne til abstrakt tænkning begrundet de mange konkrete opgaver og gør at faget ikke bliver så læsetungt. Selvfølgelig betyder lærerens kompetencer og arrangement også noget.

Alle lærerne oplever at der er forskel på elevernes kompetencer og/eller interesser, altså et behov for at tilpasse undervisningen.

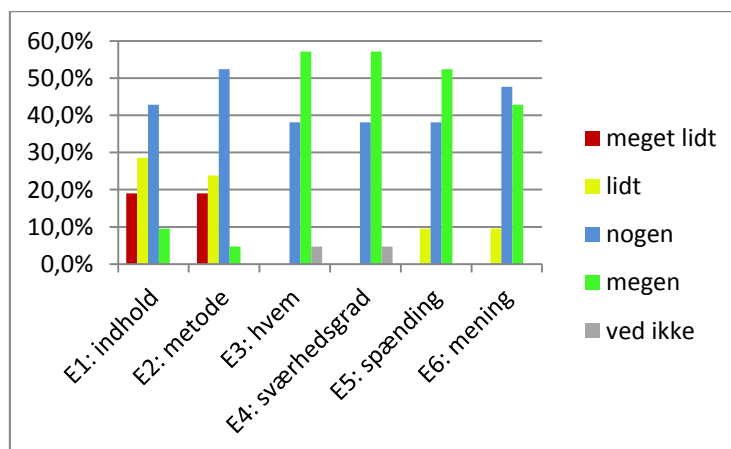
Udfordringen ser ud til at være størst i udskolingen. Især 9.klasse er ramt, fordi eleverne skal forberede sig til eksamen. Det kan således se ud som om fokus på præstationsmåling kan have negativ indflydelse på undervisningsdifferentiering og dermed elevernes læring.

Udskolingslærerne peger på tidsfaktoren som en forhindring, der fx gør det svært at komme ud af huset. Lærerne er ikke i mål, men som et skridt på vejen arbejder med forskellige metoder fx fagliglæsning.

Spørgeskemaundersøgelse - 8.a Malling skole

Elever fra 8.a har svaret anonymt på nedenstående spørgsmål. Der var 21 ud af 25 elever i skole, den dag undersøgelsen fandt sted, hvilket giver en besvarelse på 84 %.

1. Jeg har indflydelse på valget af indhold i historietimerne (hvad det skal handle om)?
2. Jeg har indflydelse på hvordan vi skal arbejde med indholdet (læse i bøger, se film, besøge museer, rollespil, ...)?
3. Jeg har indflydelse på hvem jeg skal arbejde sammen med, kan evt. vælge at arbejde alene?
4. Jeg synes at sværhedsgraden i undervisningen er passende?
5. Jeg synes historieundervisningen er spændende?
6. Historieundervisningen giver mening for mig, fordi jeg oplever at jeg kan bruge den til noget?



Eleverne har ikke meget indflydelse på indholdsvalg og metode. Men de oplever, at de har indflydelse på hvem de skal arbejde sammen med. De fleste oplever sværhedsgraden som passende, at undervisningen er spændende og at den giver mening.

Observation af historieundervisningen - 8.a Malling skole

I forbindelse med mit praktikforløb, har jeg observeret en dobbeltlektion i historie i 8.a.

Jeg havde på forhånd udvalgt følgende fokuspunkter:

1. Undervisningens indhold/emne
2. Undervisningens tilrettelæggelse (struktur)
3. Graden af lærerstyring/elevaktivitet
4. Hvilke læremidler der anvendes
5. Hvilke undervisnings metoder der anvendes
6. Hvilken type arbejdsopgaver/spørgsmål der stilles (åbne, lukkede, Bloms Taksonomi)
7. Tegn på elevmedbestemmelse (arbejdsmetoder, indhold, optag)
8. Tegn på undervisningsdifferentiering

Læreren (Mette) indleder med at informere klassen om, hvilket indhold hun har planlagt, hvordan skal foregå og hvor langtid hun forventer at bruge på de forskellige dele.

Først skal de sammen lave en tidslinje over vigtige nedslagspunkter i demokratiets udvikling. Derefter en kort introduktion til hvordan de efter juleferien skal lave en opgave om emnet "Det arabiske forår". Endelig skal de slutte af med et begrebsspil.

Der går 5-10 min. med indledningen og ca. en halv time med at lave tidslinjen. Den periode er i høj grad lærerstyret, idet læreren på forhånd har udvalgt 7 nedslagspunkter, som hun spørger ind til elevernes viden om. Nogle enkelte spørgsmål er lukkede fx hvilket årstal ... og hvad kaldes... De fleste spørgsmål er åbne eller delvis åbne, som fx "hvad forbinder I med oplysningstiden?", "hvad arbejder FN med?". Spørgsmålene varierer i sværhedsgrad fra reproducerende "kan I nævne et eksempel på, at Danmark ikke har overholdt menneskerettighederne?" til mere reflekterende spørgsmål som: "hvilken betydning har FN's menneskerettighedserklæring, når alle medlemslandene alligevel ikke overholder dem"?

I introduktionen til opgaven om det arabiske forår gør læreren rede for rammerne. Eleverne skal vælge enten Syrien, Ægypten eller Libyen og beskrive: 1) sammenhængen mellem det arabiske forår og hvad der er sket i det valgte land 2) hvad det har med demokrati at gøre.

Opgaven skal besvares enkeltvis. En elev spørger om de behøver at lave den alene. Hvortil at læreren giver udtryk for at der kan aftales noget andet, hvis der er argumenter for det.

Der er afsat 2 x 2 dobbeltlektioner til opgaven. Læreren gav eleverne eksempler på metoder de kunne bruge til besvarelserne (skriftligt, PP, Photo Story, artikel). Eleverne har metodefrihed og de bestemmer selv om de vil fremlægge eller bare aflevere i en dropboks, som læreren har lovet at lave til formålet.

Eleverne får ca. 10 min. til at tænke over hvordan de vil gribe opgaven an. Et par af eleverne bruger tiden til at stille supplerende spørgsmål. Det bevirker at Læreren kort redegjorde for de centrale kendetegn ved "det arabiske forårs" udvikling i de tre lande.

Uroen begynder at brede sig. Læreren afbryder lidt tidligere end planlagt og opdeler eleverne i hold ved at tælle 1,2,3,4 og eleverne bliver bedt fysisk at placere sig sammen med sin gruppe efter lærerens guidning af hvor grupperne skal sidde.

Begrebsspillet består af et sæt kort, hvor der er skrevet begreber knyttet til temaet demokrati eller Afghanistan⁶⁷. Kortene bliver lagt på et bord med bagsiden opad. På skift går en elev op til bordet. Grupperne vælger selv hvem der skal gå op til bordet (dog bemærker jeg at læreren til en gruppe siger at pigerne bare skal være med til at gætte, så må drengene skiftes, men pigerne bidrager ikke på noget tidspunkt med et gæt). Eleven trækker et kort og forklarer betydningen af eller særlige kendetegn for begrebet uden at selve begrebet må nævnes. Den gruppe som eleven er medlem af, skal nu gætte hvilket begreb der er tale om og får point hvis det lykkes. Hvis det mislykkes, må elever fra de andre grupper byde ind og de kan derved score point.

I begrebsspillet er det eleverne der er aktive. Lærerens rolle er alene at sikre at reglerne bliver overholdt og give point til grupperne. Flere elever giver direkte udtryk for at de synes om begrebsspillet.

De læremidler der bliver anvendt er lærerens og elevernes fortælling, tavlen og kortene med begreber.

Analyse i forhold til de 8 punkter:

- Indhold: Der undervises ud fra emnet demokrati. Læreren har udvalgt nogle nøglebegreber og nogle centrale begivenheder (nedslagspunkter til tidslinjen)
- Tilrettelæggelse: meget struktureret (intro til dagens program og aktiviteter)
- Graden af lærerstyring/elevaktivitet: eleverne er aktive i en stor del af tiden
- Læremidler: fortællingen er det bærende element
- Undervisningsmetoder: fortælling, dialog og spil
- Spørgsmål og arbejdsmetoder: det stilles i høj grad åbne men ledende spørgsmål, uden at det bærer præg af dragtkommunikation. Der varieres mellem lærerstyret introduktion og dialog, samt aktivitet hvor eleverne enten skal gøre rede for deres forståelse.
- Læreren alene bestemte undervisningen indhold og arbejdsmetoder. Elevernes medbestemmelse bestod i dels, at læreren byggede videre på deres svar (høj værdisætning) og at de selv bestemte, hvem der skulle trække begrebskort for gruppen.

Undervisningsdifferentiering: Hvis en elev trak et begrebskort som han ikke kunne forklare, havde han mulighed for at trække et nyt og to piger skulle ikke deltage i korttrækningen. I introduktionen til den nye opgave kunne eleverne selv vælge arbejdsmetode, om de ville fremlægge og der var også en åbning, hvis en elev ikke ønskede at arbejde selvstændigt. Der blev stillet spørgsmål i varierende sværhedsgrad.

Vurdering af sammenhængen mellem intentioner og praksis

Elevernes generelle opfattelse er at de ikke har ret meget indflydelse på indholdsvalg og metode. Men de oplever, at de har indflydelse på hvem de skal arbejde sammen med. De fleste oplever sværhedsgraden som passende, at undervisningen er spændende og at den giver mening. Der er således tegn på, at lærerens intention om, at give undervisningen brugsværdi virker for en stor del af eleverne.

⁶ Historie9 fra Gyldendal

⁷ Eleverne har i uge 49 haft emneuge om Afghanistan og har i en periode før og efter arbejdet med temaet demokrati.

I den observerede undervisning stiller læreren åbne spørgsmål, hvor eleverne har en vis indflydelse på indholdet i form af deres besvarelser. Eleverne har indflydelse på om de vil deltage i begrebsspillet. Læreren giver udtryk for, at hun synes det er svært, at undervisningsdifferentiere i historie. Der er fx også uklart hvor meget de stille elever får ud af en undervisningslektion der består af læreroplæg, klassedialog og et begrebsspil, når de stille elevers aktivitet alene og i bedste fald består i at lytte.

Jeg ser de stille elevers manglende mundtlighed som et stort problem og ser derfor et stort potentiale i at arbejde på, at skabe et trygt læringsrum, hvor eleverne ikke er hæmmet af frygten for at tabe ansigt.

Diskussion

Jeg valgte at tage udgangspunkt i fire konstruktivistiske sociologers perspektiver på dannelse. De er uenige om, hvor frie de unge er i deres valg, men enes om evnen til selvrefleksion, som en nøgle til frisættelse.

Valget af at inddrage Bourdieu og Bernstein, som begge har beskæftiget sig med årsagerne til social dumping, blev fokus uvilkårligt rettet mod de lavt præsterede elever.

ICCS undersøgelse viste, at det generelt set ser godt ud med de danske elevers demokratiske evne og refleksions kompetencer, men at der er en stor spredning i elevernes resultater. Ca. hver sjette elev opnår ikke i tilstrækkelig grad disse kompetencer. Årsagen hertil skyldes jfr. Niels Plougs forskningsresultater, at eleverne møder i skolen med forskellige læringsforudsætninger og at skolen ikke i tilstrækkelig grad kompenserer for til disse forskelle. Klafki mener, at skolen skal arbejde bevidst og målrettet for at kompensere for forskellige socialiseringsbetingelser.

Anders Holm Thomsen har et behavioristisk læringssyn⁸. Han er modstander af skolens stigende akademisering, som tydeligvis er problematisk for nogle elever. Han mener historieundervisningen skal beskæftige sig med basisviden, og først beskæftige sig med fortolkninger når denne basisviden har slået rod i elevernes bevidsthed. Dette er i modstrid med Klafkis tese om en demokratisk skoles opgave er at bevidstgøre om forskellige opfattelser og konflikter. Læringen skal netop ikke bygges op om et bestemt indhold, men åbne op for at eleverne får en bredere forståelse og bedre grundlag for selv at tage stilling.

Bernstein peger på begrænsede sprogkoder som en indlæringsforhindring, mens Dweck fokuserer på en fastlåst motivationsstrategi. En indsatsmulighed er jf. Arnbak at arbejde med fagliglæsning. Læreren må give eleverne nogle forståelsesstrategier [bilag 3], så de bedre forstår og husker det de læser. Metoderne skal styrke elevernes tro på sig selv og deres evner til at tænke og lære.

Arnbak påpeger betydningen af at elever bliver medbestemmende og medansvarlig for deres egen læring, også Evas analyse viser at der er bred enighed om medindflydelse har positiv effekt på elevernes læring.

Dwecks undersøgelser peger på at overdreven vægtning af præstationsmål kan skabe store hindringer for elevers kreative tænkning og læring. I Klafkis ideal for en demokratisk skole indgår konkurrencefrit samarbejde også som en parameter. Indlæringsmæssigt peger det på et potentiale i at flytte fokus fra bedømmelses måling til læring. Det handler om at skabe et godt fagligt og socialt undervisningsmiljø.

⁸ "Behavioristisk læringsteori så det på den måde, at eleven kunne lære grundlæggende kundskaber først og så på et senere tidspunkt begynde at tænke og reflektere, mens konstruktivistisk teori ser det på den måde, at tænkning kommer først eller samtidig med tilegnelse af fakta" (Dysthe, 1997, s. 53).

Dysthe giver, med udgangspunkt i Bakhtins læringsteori, inspiration til hvordan flerstemmighed kan praktiseres så eleverne får mere medindflydelse i klasserummet.

Undersøgelser peger på at It- og softwarebaserede undervisningsmidler er særlig velegnet til at understøtte undervisningsdifferentiering og sikre at undervisningen er opdateret og aktuel for eleverne. Analyser peger endvidere på at lærerne kan spare tid på at anvende aktuelle lærebøger, der generelt er udarbejdet på baggrund af nyeste forskning, i stedet for selv at fremstille/sammensætte materiale. Samtidig sætter rammebetingelser i form af kanonpunkter der skal gennemgås på en årgang og en fast historiebog, nogle begrænsninger for elevernes medindflydelse. Endelig taler anvendelse af flere kilder for, at skabe en flerstemmig undervisning.

Historieundersøgelsen viste at historiebogen og den historiske roman var de repræsentationer eleverne oplevede at få mindst udbytte af. Det peger både på behov for anvendelse af faglig læsning men også på at undervisningen i højere grad bør inddrage de præsentationer som eleverne både har gavn af og tillid til.

Klafkis tese om den demokratiske skole, der skal tage børn alvorligt som hele mennesker fx gennem variation i og læringsrum og læringsituationer er jfr. Evas analyse ikke tilstrækkelig har slået igennem i praksis. De interviewede lærer gav da også udtryk for, at undervisningsdifferentiering trods gode intentioner er vanskeligt altid at praktisere. Undervisningsdifferentiering er et ideal, som hvis vi rimelig grad skal lykkes med peger på betydningen af at skabe et flerstemmigt klasserum.

Konklusion

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse i et demokratisk samfund: Historieundervisningen skal bidrage med at give eleverne en baggrund for at forstå sig selv og deres omverden. Undervisningen skal fremme elevernes forståelse af at være såvel historieskabte som historieskabende. Læreren kan gennem sin pædagogik og undervisningsmetoder støtte elevernes tillid til sig selv og deres evne til at lære.

Eleverne skal ikke alene have viden om demokrati, politik og samfund, de skal også kunne forholde sig reflekterende hertil. ICCS undersøgelse i 2009 viste at de danske og finske elever deler førstepladsen, som de højst scorede mht. demokratisk dannelse. Alligevel er der grund til bekymring. Der er stor spredning i de danske elevers dygtighed og ca. 1/6 af eleverne har kun en beskedne eller grundlæggende viden om det indhold som de danske lærere vægter allerhøjest.

Niels Ploug forskning viser en sammenhæng mellem elevernes opvækstmiljø, læringsforudsætninger og læringsudbytte. Når 1/6 af eleverne ikke opnår et tilfredsstillende læringsudbytte af skolegangen, er det være et udtryk for at skolen ikke i tilstrækkelig grad lykkes med at tilpasse undervisningen til disse elever.

Undervisningsdifferentiering handler om at skabe et godt fagligt og socialt læringsrum. EVAs analyse 2011 pegede bl.a. på at medindflydelse og at eleverne finder undervisningen meningsfuld har stor betydning for motivationen, samt at lærerne bør fokusere på færdigheder og kompetencer i stedet for fakta-viden. Såvel ICCS analysen som min lille stikprøve undersøgelse viste, at eleverne oplevede at de kun i meget begrænset omfang oplevede at de havde medindflydelse på undervisningens indhold og metoder.

Det er vigtigt for elevernes motivation at de oplever undervisningen som meningsfuld og at indholdet har en brugsværdi for eleverne. ICCS og EVAs analyser peger på at såvel elever som lærer tror på den positive effekt ved at elever inddrages i beslutningsprocesserne vedrørende deres egen læring fx indholdsvalget.

Læreren kan støtte elevernes identitetsdannelse gennem arbejdet med epoketyperiske nøgleproblemer at opfordre eleverne til selv at tage stilling og give dem mulighed for at sætte ord på deres forståelse. Læreren kan skabe rum for flerstemmigheden ved at stille autentiske spørgsmål, inkorporere elevernes svar og vise værdsætning af elevernes bidrag. Eleverne må mødes, der hvor de er.

Nogle elever har brug for at diskutere i mindre grupper eller alene med læreren, fordi de er usikre over at udtrykke sig for hele klassen. Her ligger også et potentiale i at inddrage fagligskrivning, for herved at give de stille elever mulighed for at blive hørt. Derudover skal der stilles udfordrende læringsmål for eleverne, samtidig med at det er vigtigt at eleverne støttes i at nå disse mål. Elevernes behov for støtte er forskelligt.

Undervisningsdifferentiering er en forudsætning for at eleverne opnår optimalt udbytte af læringen og får mulighed for at udvikle alle deres potentialer. Undervisningsdifferentiering er et princip, der altid skal stiles imod, men hvor ydre rammer sætter nogle begrænsninger for, hvad der kan lade sig gøre. Som lærere må vi forholde os kritisk reflekterende overfor såvel rammer som praksis.

Perspektivering

Historie undersøgelsen pegede på at drengenes interesse for historiefaget er større end pigernes. Vagn Olufsen gættede på, at det måske var de emner, som eleverne beskæftiger sig med i udskolingen, som gjorde udfaldet. Henrik oplevede af at drengenes forforståelse og interesse er større end pigernes.

Arnbak tror at drenge læser lige så meget som piger. "For der foregår utroligt meget tekstorienteret på nettet med dialoger om fakta, faktuelle beskrivelser af våbentyper i computerspil osv.[...]Fagliglæsning handler ofte om noget man kan observere direkte i omverdenen - derfor er den faglige læsning drevet af lysten til at udforske den fysiske omverden og blive klogere på bestemte felter. Det ser ud til at være en faktor, som i højere grad appellerer til drenge end piger [...]Men ved at gøre pigerne til bevidste faglige læsere, kan vi også styrke deres lyst til denne type fagtekster (Madsen, 2006, s. 44)". En række skoler deltager i et forskningsprojekt, som skal se på effekten af systematisk at arbejde med fagliglæsning. Resultaterne er vigtige når vi skal tage stilling til hvor vi vil sætte ind for at højne undervisningen.

Der er tydeligvis en forskel på piger og drenges interesse for historie, som det kunne være interessant at se nærmere på. Det kunne åbne op for en viden, som kunne medvirke til at øge elevernes læringsudbytte. I skolen finder der en ydre differentiering sted i form af sortering pga. af elevernes alder med tilhørende trinmål, men spørgsmålet er om det er hensigtsmæssigt. Både Dweck, Klafki og Arnbak advarer mod overdreven vægt på præstationsmåling. Måske er det ikke bare historiefaget men hele folkeskolen der trænger til en omvæltning.

Når mange elever ikke oplever at have det store udbytte ud af historiebogen er det nærliggende at se på fagliglæsning som en metode til at reducere problemet, men det betyder ikke, at det ikke også er relevant at se på andre anvendelsen af andre læremidler og metoder.

Bibliografi

- Brodersen, P., & Laursen, P. F. (2010). *Effektiv Undervisning*. Gyldendal.
- Bruun, J., & Liberkind, J. (2012). *ICCS 2009, De danske elever*. Aarhus Universitet.
- Dweck, C. (2012, 10 03). *Carol Dweck SLF09 volume fixed - Developing Growth Mindsets: How Praise Can Harm*. Retrieved 03 07, 2013, from Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=Bhv0dznmz4A>
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Forlaget Klim.
- EVA. (2009). *Undervisningsmidler i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Giddens, A., & Pierson, C. (2002). Interview 3 Strukturationsteorien. I A. Giddens, & C. Pierson, *Samtaler med Anthony Giddens* (s. 80-97). København: Hans Reitzels Forlag.
- Houliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logik - en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi. I B. Bernstein, *Pædagogik, diskurs og magt* (s. 26-37). Akademisk.
- Jacobsen, J. (2004). Den frisatte ambivalens. I J. Jacobsen, *Øer af intensitet i et hav af rutine* (s. 13-24). Politisk Revy.
- Jessen, B. (3. 07 2006). *Berte Haarder studsede selv over historiekanon*. Hentede 13. 03 2013 fra b.dk-Berlingske: <http://www.b.dk/danmark/bertel-haarder-studsede-selv-over-historiekanon>
- Klafki, W. (2004). Skolens samfundsmæssige funktioner og pædagogiske opgaver i et demokratisk samfund. I W. Klafki, *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling* (s. 47-70). Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, M. C. (2006). At kunne læse faglige tekster er nødvendigt i videnssamfundet. Interview med lektor Elisabeth Arnbak. *Lyst til faglig læsning*, 38-45.
- Nielsen, V. O. (1998). *Ungdom og historie i Danmark*. København: Institut for Humanistiske Fag Danmarks Lærerhøjskole.
- Olesen, S. G. (2003). Pierre Bourdieu. I S. G. Olesen, & P. M. Pedersen, *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Forlag PUC.
- Ploug, N. (2007). Hentede 05. 03 2013 fra http://www.econ.ku.dk/nf/%C3%85rsm%C3%B8der/%C3%85rsm%C3%B8de%202008/Koldingfjord%202008/Niels%20Ploug/N%C3%98F%202008_Session_Ulighed_Baggrundsdokument_SFI.pdf
- Ploug, N. (2007). Teorier om betydningen af social baggrund og chanceulighed. I N. Ploug, *Social arv og social ulighed* (s. 26-47). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Rasch, A. (08. april 2003). *Paratviden eller indsigt*. Hentede 19. 03 2012 fra Information: <http://www.information.dk/80360>

Thomsen, A. H. (2008). *Hvem ejer skolefaget HISTORIE? En kritik af overgreb på kulturarv og fagtradition*. København K: Clemenstrykkeriet.

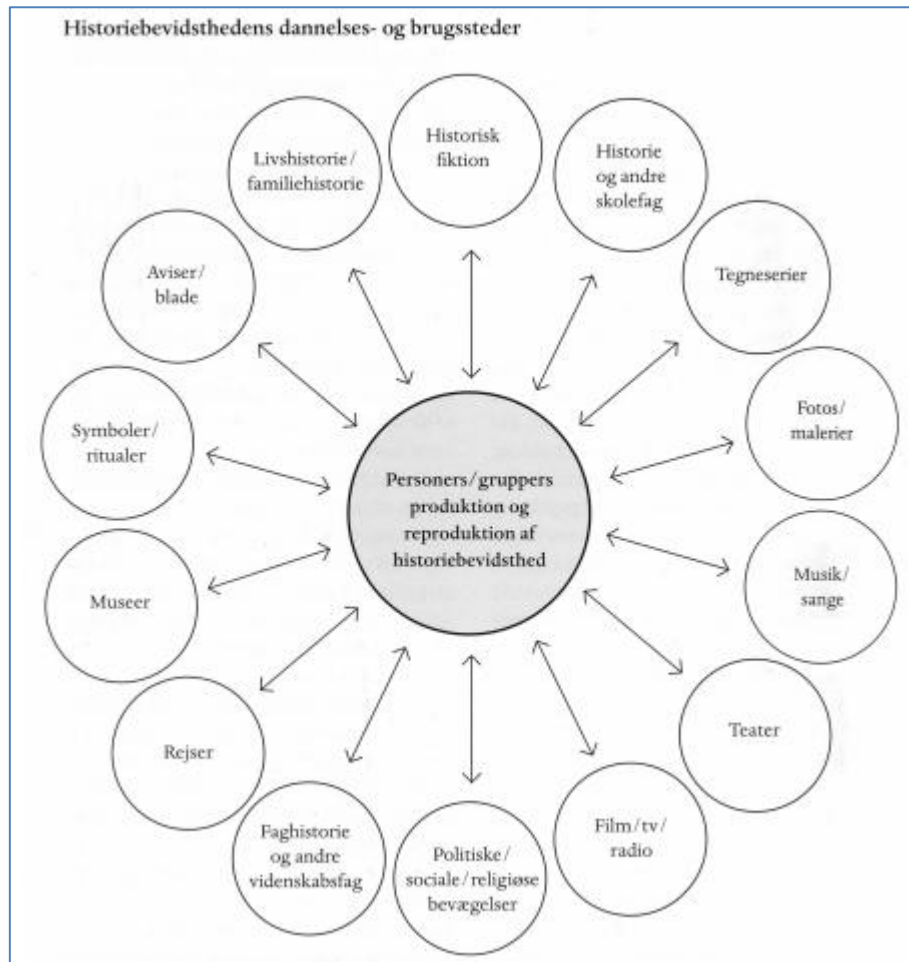
uvm. (21. 08 2010). *retsinformation.dk*. Hentede 30. 12 2012 fra Bekendtgørelse af lov om folkeskolen: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039#K2>

Uvm.dk. (2009). *Fællesmål 2009, Historie, faghæfte 4*. Hentede 21. 03 2013 fra Faghæfte 4: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie/Formaal-for-fagets-historie>

Bilag

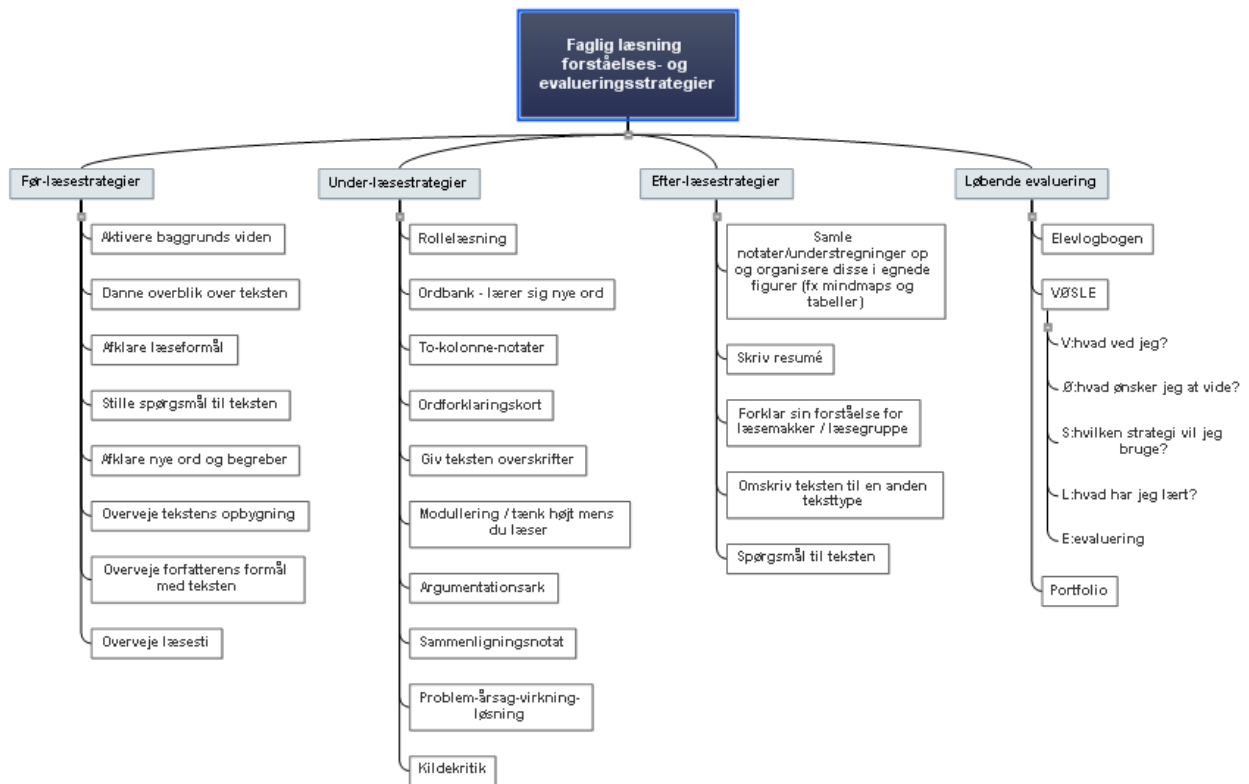
1. Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder
2. Faglig læsning og evalueringsstrategier
 - a. Udvalgte værktøjer:
 - to-kolonne-notatet
 - problem-årsag-virkning-løsning
3. Rollelæsning
4. Bilag til arbejdet med Næshøjskolens Læsestrategihandleplan
5. *Analyseskema til sammenligning af interviews med historielærerne*

Bilag 1: Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder



Figur 1 Kilde: Jensen, Bernard 2007: Fag og faglighed: et didaktisk morads, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, s.19

Bilag 2: Faglig læsning - forståelses- og evalueringsstrategier



Figur 2: Læsningsstrategier og evalueringsmetoder inspiration fra: www.aarhus/laseoglaer

Bilag 2a: udvalgte værktøjer

To-kolonne-Notat

Her skriver du et nøgleord fra det læste afsnit	Her skriver du hvad det er, du har læst
Strejke (skrue) slavetimen	Når arbejderne udebliver fra arbejde i kamp mod bedre arbejdsvilkår. Murerne ville have nedsat arbejdstiden med en time, mellem kl. 18-19.
Fagforening	Arbejderne organiserede sig i foreninger der arbejdede for forbedringer af arbejdernes vilkår
Lockout	Når arbejdsgiverne lukker arbejderne ude. I 1899 sendte arbejdsgiverne 35.000 arbejdere hjem.
Septemberforliget Den danske model	Efter den 4 måneders konflikt indgik arbejdsgiverne og arbejderne et forlig. Anerkendelse af: arbejdsgiverne ret til at lede og fordele arbejdet. Arbejdstagernes ret til kollektivt forhandling af løn og arbejdsvilkår.
Revolution	Revolution er en omvæltning forårsaget af et oprør. Efter Slaget på Fælleden besluttede arbejderbevægelsen at vejen til socialisme var reformer (samfundsmæssige forbedringer).
Kapitalisterne	Kapitalisterne var den ikke arbejdende klasse, dem der tjente på arbejdernes arbejdskraft. Ejendomsretten muliggjorde at kapitalisternes udbytte kunne blive urimeligt stort. Derfor arbejdede Pio (arbejderbevægelsen) for afskaffelse af ejendomsretten.
Socialisterne	Socialisterne tilstræber et samfund der bygger på fælles ejendom, produktion og distribution. Goderne skal fordeles ligeligt. Slagord: yde efter evne og nyde efter behov.
Socialdemokratiet og arbejderbevægelsen	Pio og Geleff Udvandre efter betaling til USA → Internationale blev delt i to grene.

Problem-årsag-virkning-løsning

Hvad er det historiske problem?	Arbejderne har meget ringe leve- og arbejdsvilkår. Ingen arbejdermarkedslove fx mindstelønssikring og arbejdsmiljøregler. Stor forskel mellem rig og fattig. For arbejderklassen betød det: ingen understøttelse, flere er henvist til fattighjælp (mister retten til at stemme), elendige boligforhold, mangelfuld ernæring, flere selvmord, stor børnedødelighed.
Hvad er problemets årsag?	Industrialisme, urbanisering, befolkningstilvækst → Udbuddet af arbejdskraft er større end efterspørgslen → høj arbejdsløshed og løntrykkeri (både mænd, kvinder og børn arbejder)
Hvilken virkning har problemet?	Arbejdernes organisering, trykkefrihed → murerstrejken → "Slaget på Fælleden"
Er der en løsning på problemet?	Indførelse af socialisme gennem reformer Socialdemokratiet/venstre og fagforeningerne

Bilag 3: Rollelæsning

Rollelæsning

Rollelæsning

Der er fire roller: Oplæser, Referent, Overskriftmester og Sammenhængsmester.

- Trin 1 Oplæseren læser første afsnit.
- Trin 2 Referenten giver et referat af det vigtigste indhold.
- Trin 3 Overskriftsmesteren finder en dækkende overskrift til afsnittet, som han, eller alle team-medlemmer, skriver ned.
- Trin 4 Sammenhængsmesteren forklarer sammenhængen med det forudgående eller prøver at forudsige, hvad der følger.
- Trin 5 Rollerne roterer med uret, og næste afsnit læses. Osv.



Figur 3 kilde: <http://www.ucc.dk/public/dokumenter/CFU/Fagene/Fransk/ideer/Cooperative>

Bilag 4: Næshøjskolens læsestrategiplan

Bilag til arbejdet med Næshøjskolens Læsestrategihandleplan

På lærermødet d. 5/3 laver vi en proces som omhandler den lodrette faglighed inden for fag og læsestrategi.

På årgangene har læsevejlederne allerede sat en proces i gang omkring læsestrategier. Vi har allerede fået mange tilbagemeldinger fra årgangene. Tak for det.

Læsning er en 'skal' opgave for alle lærere i alle fag. Derfor vil vi gerne på lærermødet lave en proces der sikrer at vi i vores læsestrategihandleplan får skrevet de ting ned som vi gør og som også har et fremadrettet fagligt mål.

Vores læsestrategi knytter vi fremadrettet til før/under/efter læsning. Denne faglige vinkel blev præsenteret på vores skoleudviklingskursus i "dansk som andet sprog i alle fag", og senest benytter 7. og kommende 9. årgang i pilotprojektet Læs & Lær også denne strategi.

Læsevejlederne har i dette kompendium samlet relevante værktøjer til arbejdet med før/under/efter læsning. Steen og Mette vil gennemgå værktøjerne og efterfølgende inviteres alle med ind i en fagopdelt debat om læseværktøjernes relevans.

Da 0.-2. Kl.	
Da 3.-6. Kl.	
Da 7.-9. + E Kl.	
Mat 0.-2. Kl.	
Mat 3.-6. Kl.	
Mat 7.-9. + E Kl.	
Naturfag: Geo/bio, N/T, fys/kemi	
Sprog: Eng, Ty	
Samf, hist, krist	

Bilag 5: Analysekema til sammenligning af interviews med historielærerne

A = Vision, hvad skal eleverne lære

C = Hvorfor/hvordan anvendes kanonpunkterne

E = Hvilke læremidler anvendes

G = Undervisningsdifferentiering - udfordringer

B = Kriterier der ligger til grund for indholdsvalget

D = Hvilke metoder der anvendes

F = Undervisningsdifferentiering - potentialer

H = Elever med forskellige læringsforudsætninger

	Gitte (3-4.klasse) Universitetsuddannet Meritlærer - ikke historie Historielærer i 8 år	Niels (7-9.klasse) Folkeskolelærer Ikke linjefag i historie Historielærer i 15 år	Henrik (8-9.klasse) Universitetsuddannet Meritlærer + historie på Uni. Historielærer i 4½ år	Mette (7-9.klasse) Folkeskolelærer Historie som linjefag Historielærer i 4½ år
A	Sammenhæng L10-22 Mening L10-11, L21-22 Nutidsværdi L12-17 Eksemplarisk L19-22 Begrebsforståelse L40-44 Kronologisk overblik L46-47 Respekt for forfædre s2L1-4	Sammenhæng, Kronologisk overblik L11-20 Udviklingsperspektivet L22-23	Interesse L10-11 Sammenhæng L 12-13, 27 Historiebevidsthed L30-35 Begrebsforståelse (før faglig læsning) s3L7-9	Sammenhæng, Kronologisk overblik L 13-14 Brugsværdi L7-8 Begrebsforståelse L10 Nutidsværdi L18
B	Ugens højdepunkt L24-29 Perspektivere frem og tilbage L24-2	Kanonpunkterne L27-28	Kanonpunkterne L16-17 Følge elevernes idéer L20-21 Eksamen L16	Demokratiets udvikling, Emnebaseret L19-20 Kanonpunkterne L18
C	Lovkrav og pragmatisk L33-38	Lovkrav L27-28 Sammenhængsforståelse L14-20	Lovkrav L17	Lovkrav L18
D	Den nære historie, tidslinje og stamtræ L40 Liste over begreber L42-44 praktisk s2L20-21 Spørgsmålsdyst s2L30-32 Variation i tid og mængde af opgaver s2L30-31	Rollelæsning L4-6 Laver selv spørgsmål L7-21 Jeopardy L20-21 Hvem vil være millionær L20-21 Kronologisk gennemgang s2L10-11	Fortælling L21-22 ikke kun kilde spørgsmål L6-7 En praktisk dimension L29-35 Progression k-s-a 37-39 Ud og opleve 37-37	Fortælling L24 Kronologisk gennemgang L12-14 mundtlighed og begrebsforståelse L31-32 Elevens fortælling L36-39 Metodefrihed L41-43
E	Bog og billeder L8-9 Konkret 9-11 Bruge hænderne 14-15 Museer s2L26	Historiebogen L32-34 Film L36-38 Computerspil L40-42 Museer L44-46 Rollespil L43-44 Billeder s2L6	Fortrinsvis kronologisk fremadskridende Lærebogssystem L16 Fortolkende L19-20 Filmklip s2L30	Historiefaget.dk L27-28 Film L30 "gæt et begreb" L31-32
F	Veksle mellem bogligt og Historisk værksted s2L23-24 Danskhistorie.dk s2L28 Museer s2L26 At de selv skal studere s2L47 Min interesse for faget s2L48	Spørgsmål i forskellig sværhedsgrad, tid L7-15 Historiefaget.dk som supplement L34-37 Diskussioner og Nutidsperspektivering L38-41, s2L1-3 Emnearbejde L40-41 Sparring med kollega s2L13-14	Dobbeltlektioner s2L6-7 Gruppeinddeling s2L7 Praktisk dimension s2L32 Skolereformen? s2L32-41 Rollelæsning → fri giv tid s2L43 Mundtlighed s2L44-s3L7 Faglig læsning s3L7-9 Sparring med kollegaer L25-28, s3L7-9	Film (svage læsere) L28-29 Sparring med kollega s2L8-9 Projektarbejde s2L12-14 Feedback s2L13-14
G	Man kan ikke være sikker på at de har forberedt sig s2L48	Det beskedne timetal L28 De ikke motiverede elever L30-31 Tværfagligt L43-44. s2L5-6	Timetalet L14-15 Enkelt timer L42-45 Elevrelationer s2L1-4 Tid, stort pensum s2L29 Eksamen 9. kl. L16, s2L31	Elevrelationer og tid s2L1-2 Mangler kendskab til egnet læremiddelssystem s2L5 Fordel at undervise hele årgangen s2L7-8
H	boglig/ikke boglige s2L20-21	De tosproglige L40-42 De u-, motiverede L30-31	køn, svage læsere, interesse, s2L26, stille piger s2L44	svage læsere L27-29

Henvisninger: L10-22 betyder første side i interview med den pågældende lærer, s2L26 betyder side 2 linje 26.