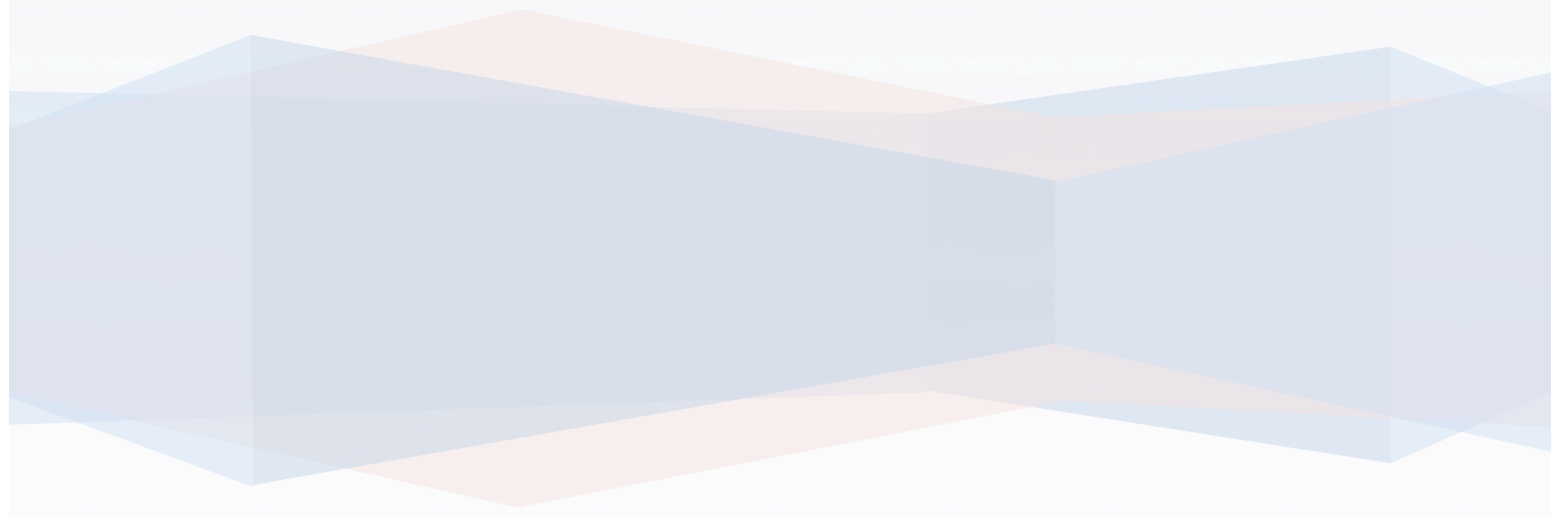


# Lærerprofessionsbachelor

Historie –

**”Bevægelse og historiebevidsthed i undervisningen”**

Pernille Stegger Toft-Rytter – LA2011458



## Indholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING</b> .....	<b>4</b>
<b>2. EMNEBEGRUNDELSE</b> .....	<b>5</b>
<b>3. PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>5</b>
<b>4. OPGAVERNS DISPONERING</b> .....	<b>5</b>
<b>5. METODE</b> .....	<b>6</b>
5.1 TEORETIKERE.....	6
5.1.1 Howard Gardner - de syv intelligenser.....	6
5.1.2 Kjeld Fredens – kroppen og hovedet er afhængige af hinanden.....	7
5.1.3 John Dewey – bevægelse og fysisk aktivitet som integreret del af undervisningen.....	7
5.1.4 Jean Piaget – barnets udvikling går fra sanselige aktiviteter til mentale operationer.....	7
5.1.5 Bernard Eric Jensen – historiebevidstheden i fortiden, nutiden og fremtiden .....	7
5.1.6 Arne Nikolaisen Jordet – udgangspunkt i elevernes egen verden .....	7
5.2 METODER.....	8
5.2.1 Ekskursion til Randers midtby med deltagerobservationer .....	8
5.2.2 Kvantitativ undersøgelse .....	8
5.2.3 Forskningsresultater.....	8
<b>6. DATABESKRIVELSER</b> .....	<b>8</b>
6.1 FORSKNING OM ELEVERS HISTORIEBEVIDSTHED OG DERES FORSTÅELSE AF HISTORIEFAGET .....	8
6.2 MIN PRAKTIK EMPIRI.....	9
6.3 EMPIRI FRA RANDERS LILLESKOLE.....	10
6.4 KVANTITATIV SELVEVALUERING AF ELEVERNE FRA HOBROVEJENS SKOLE .....	10
<b>7. TEORIFREMSTILLING</b> .....	<b>11</b>
<b>8. REDEGØRELSE</b> .....	<b>11</b>
8.1.SKOLEREFORMEN .....	11
8.2 HISTORIEBEVIDSTHED.....	11
8.2.1 Udviklingen af historiebevidstheden gennem skolens historie.....	12
<b>9. ANALYSE</b> .....	<b>13</b>
9.1 DEN KROPSLIGE INTELLIGENS.....	13
9.2 DEN KROPSLIGE INTELLIGENS I RANDERS MIDTBY .....	14
9.3 KROPSLIG INTELLIGENS ELLER KROPPEN SOM VIDENS FORMIDLER .....	14
9.4 HISTORIEBEVIDSTHED Gennem UDEUNDERVISNING .....	14
9.5 "INDE-UDE-INDE" PRINCIPPET OG BYVANDRINGEN I RANDERS MIDTBY .....	16
9.6 BEVÆGELSE I UNDERVISNINGEN .....	17
9.7 DEWEY 'I KRIG' .....	17
9.8 BYVANDRING MED DEWEYS LÆRINGSBEGREB I BAGHOVEDET.....	17
9.9 BEVÆGELSE MÅ IKKE OVERSKYGGE INDLÆRING AF VIDEN.....	19
<b>10. DISKUSSION</b> .....	<b>20</b>
10.1 UDGANGSPUNKTET ER DET SAMME FOR ALLE ELEVER.....	20
10.2 MED 4. KLASSE PÅ BYVANDRING .....	20
10.3 FYSISK BEVÆGELSE ER IKKE ALT .....	21
10.4 HVORFOR LÆRTE NOGLE ELEVER MERE END ANDRE?.....	21
10.4.1 Intelligenser i fokus.....	23
<b>11. OPSUMMERING OG PERSPEKTIVERING</b> .....	<b>23</b>
11.1 BEVÆGELSE .....	23
11.1.1 Hvilke erfaringer har man nationalt/internationalt med læring i bevægelse?.....	24

11.1.2 Lærernes arbejde med bevægelse.....	24
11.1.3 Mit arbejde med bevægelse i undervisningen .....	24
11.2 MÅLET ER LIVSDUELIGHED .....	25
11.3 DE FYSISKE RAMMER I FOLKESKOLEN.....	25
<b>12. AFSLUTNING/KONKLUSION .....</b>	<b>26</b>
12.1 HISTORIE OG HISTORIEBEVIDSTHED .....	26
12.2 MINE BEKYMRINGER.....	27
12.3 MINE FORVENTNINGER TIL EGEN FREMTIDIGE PRAKSIS .....	27
12.4 AFSLUTTENDE .....	28
<b>13. LITTERATURLISTE .....</b>	<b>29</b>
<b>14. BILAG .....</b>	
BILAG 1: OPGAVEBESKRIVELSE AF GPS-JAGT I RANDERS MIDTBY.....	
BILAG 2: SAMMENSKREVET SVAR PÅ KVANTITATIV UNDERSØGELSE .....	

## 1. Indledning

Vi lærer alle bedst på forskellige måder. Det er en teori som Howard Gardner har præsenteret med sin teori om de syv intelligenser. En teori som jeg har oplevet på egen hånd gennem mine praktikker i løbet af min tid på læreruddannelsen. Dog er det langt fra på alle skoler, at disses rammer lever op til denne teoris forudsætninger; nemlig at alle elever gives mulighed for at lære på netop deres individuelle måde.

Regeringen forsøgte med deres skolereform at indfri netop én af disse måder; bevægelse.

Den nye skolereform, har efter min overbevisning, mange gode intentioner med at trække bevægelse yderligere ind i undervisningen. På nogle skoler har de gjort det gennem en længere årrække, mens det på andre skoler ikke er lige til. Men eftersom det er en almengældende reform har de ikke noget valg. Det *skal* fungere.

"På alle folkeskolens klassetrin skal motion og bevægelse indgå i et omfang, der i gennemsnit svarer til cirka 45 minutter dagligt i løbet af den længere og varierede skoledag.

Det skal medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge samt understøtte motivation og læring i skolens fag. Alle former for bevægelsesdele har det formål at øge elevernes motivation, trivsel og læring, så de får en bedre skolegang" (sik) (Undervisningsministeriet, 2014b).

Men det vil, efter min mening, være naivt at tænke, at man blot ved at indføre obligatorisk bevægelse i alle undervisningstimer, garanterer øget indlæring. Børns indlæring er et samspil mellem flere elementer. Måske vil dét at bevæge sig virke motivationsfremmende for nogle elever, men på baggrund af mine oplevelser i min seneste praktik, kan jeg konkludere at det ikke er tilfældet for alle elever. Det er netop den problemstilling, som jeg finder yderst interessant.

Da jeg påbegyndte arbejdet med denne opgave, tog jeg udgangspunkt i den nye skolereform. Men pga. manglende forskning til at underbygge vedtagelsen af denne, så jeg mig nødsaget til at ændre fokus.

Under min seneste praktik har jeg oplevet en form for modløshed fra enkelte undervisere, som så det som en meget tung opgave, at få inkorporeret bevægelse i undervisningen uden at det "bare" blev en form for løb, hvorefter undervisningen fortsatte som den altid har gjort.

I nogle fag, eks. idræt og musik, er bevægelse allerede tænkt ind i de nye forenklede fælles mål. Idræt er et udpræget bevægelsesfag og musik indeholder bevægelselementer i form af dans, som hører under fagets færdigheds- og vidensmål. Men i et fag som historie, er det efter min mening ikke så ligetil.

Jeg er nysgerrig på, hvordan elevernes forståelse af faget historie er og har været. Hvordan og om dette påvirker historieundervisningen og dennes nye krav om bevægelse. Giver bevægelse mening for alle eleverne under deres udvikling af historiebevidsthed eller bør man indtænke alle de forskellige intelligenser, for at sikre sig at alle elever opnår deres optimale indlæring? Er det overhovedet et så stort problem, som jeg forventer?

## 2. Emnebegrundelse

Jeg har ofte gennem praktik eller vikararbejde oplevet en mindre motivation fra elevernes side, hvad angår faget historie. Jeg ser den nye skolereform med obligatorisk bevægelse som en mulighed for, at påvirke elevernes motivation eller manglen deraf, i en positiv retning og skabe velvilje og inspiration for at lære noget i undervisningen.

Det interesserer mig derfor, hvordan jeg kan etablere rammer for undervisningen, hvor bevægelse er et fast element – og hvor eleverne føler sig inspirerede og motiverede for at udvikle deres historiebevidsthed<sup>1</sup>, og hvor deres kulturhistorie gøres tydelig for dem, hvorved de tilegner sig forståelse for, hvordan deres livsvilkår og samfund er historieskabte (Schack, 2014).

Jeg mener, det er relevant at undersøge den foreløbige proces igangsat af folkeskolereformen. Hvordan tænkes bevægelse ind i historiefaget, hvor man stadig har fokus på at hjælpe eleverne til en fortsat udvikling af deres historiebevidsthed?

## 3. Problemstilling

Med udgangspunkt i en oplevelse i praktikken med ude-undervisning med mulighed for udvikling af elevernes historiebevidsthed, vil jeg undersøge og diskutere udfordringerne i at elever lærer forskelligt og hvordan dette kan tænkes ind i undervisningen i samspil med den nye skolereform.

## 4. Opgavens disponering

Jeg vil i denne opgave fokusere på bevægelse som læringsfremmende redskab i samspil med udvikling af historiebevidsthed. Derfor starter jeg med at nævne hvilke teoretikere, som jeg vil gøre brug af til at belyse min problemstilling. Dette gøres gennem en kort redegørelse af de dele af teorierne, som jeg ønsker at inddrage. Herefter forklarer jeg hvilke metoder jeg har brugt, til at indsamle relevant empiri til at diskutere min problemstilling.

---

<sup>1</sup> I denne opgave gøres der forskel på historiebevidsthed og historisk bevidsthed. Jeg fokuserer på historiebevidsthed, da dette begreb også indeholder fremtidsaspektet.

Under mit 'databeskrivelser'-afsnit introducerer jeg den forskning jeg inddrager senere i opgaven, samt præsenterer min empiri.

Efter min teorifremstilling vil jeg i mit redegørende afsnit kort gøre rede for skolereformen og dens baggrund. Herefter gør jeg rede for historiebevidsthed og dennes udvikling i folkeskolen gennem tiden. Her benytter jeg Bernard Eric Jensens forståelse af begrebet historiebevidsthed, da det er hans grundtanke som har dannet fundamentet for arbejdet med denne i folkeskolen.

Da jeg i denne opgave har fokus på bevægelse og dennes indflydelse og indvirkning på læring, vil jeg i analysen gøre brug af Howards Gardners teori om de syv intelligenser, samt hjerneforsker Kjeld Fredens' teori om kroppen som et vigtigt element indenfor læring. Jeg vil indenfor samme fokus inddrage John Deweys læringssyn til at diskutere hvordan bevægelse bidrager til øget indlæring. Jeg vil inddrage Arne Nikolaisen Jordets teori om ude-undervisning, til at belyse vigtigheden af en god forberedelse af undervisningen. Herudover benytter jeg til dels Jean Piagets udviklingspsykologi for at understrege, at bevægelse i undervisningen ikke må overtage fokus. I diskussionen vil jeg diskutere hvordan disse teorier havde eller muligvis havde en indvirkning på min empiri, hvorefter jeg i perspektivering inddrager den nye folkeskolereform, og dermed forsøger at se en sammenhæng mellem denne og min konklusion på diskussionen. Til slut vil jeg i afslutningen konkludere på min problemstilling samt andre spørgsmål som er rejst igennem opgaven.

## 5. Metode

Gennem inddragelse af relevante teorier vedr. bevægelse og læring, vil jeg undersøge min problemstilling. Derudover vil jeg indsamle empiri og relevante forskningsresultater.

### 5.1 Teoretikere

Følgende teoretikere vil jeg benytte til at belyse og besvare min problemstilling i denne opgave.

#### 5.1.1 Howard Gardner - de syv intelligenser

Gardners teori om de syv intelligenser tager udgangspunkt i, at mennesket ikke kun har én, men syv intelligenser, f.eks. den kropslige. Hvor man tidligere kun har målt den sproglige og den logisk/matematiske del af intelligensen, mener Gardner at man også kan måle de andre 'basale' intelligenser. Da vore intelligenser og kompetencer er forskellige, bør undervisningen og pædagogikken tage højde herfor. De lærende når længst i en læringsproces ved at lære på den måde, der matcher deres intelligenser bedst. Langt de fleste mennesker har flere intelligenser og kompetencer, som de kan arbejde med hele livet (Kompetencecenter for e-læring, 2004).

### 5.1.2 Kjeld Fredens – kroppen og hovedet er afhængige af hinanden

"Hvis man ser på det udviklingsmæssige, kommer kroppen før hjernen". Fredens mener, at et menneske er født med en næsten tom hjerne. Denne har en vældig evne til at suge til sig, men det er kroppen, der gør arbejdet med alle erfaringerne. Derfor er det helt misforstået at forherlige hjernen, og forsømme kroppen (Frehr, 2005).

### 5.1.3 John Dewey – bevægelse og fysisk aktivitet som integreret del af undervisningen

Børns læring skal foregå som aktive, undersøgende og eksperimenterende aktiviteter. Bevægelse i flere former er altså en integreret del af undervisningen, ligegyldigt rammerne for denne (Laursen, 2012). Deweys læringsbegreb kortes ofte ned til frasen: "Learning by doing". Med dette menes selvsagt, at eleverne lærer mens de handler. Selve handlingsaspektet er markant fremtrædende i Deweys læringsbegreb (Elkjær, 2005).

### 5.1.4 Jean Piaget – barnets udvikling går fra sanselige aktiviteter til mentale operationer

Piagets udviklingspsykologi mener at små børns kognitive aktivitet er overvejende af den bevægelsesmæssige og sanselige form, men at disse gennem en gradvist internalisering bliver omdannet til mentale og symbolske operationer. Altså, er det kun børn under 11-års alderen som har en kognitiv udvikling gennem disse bevægelsesmæssige aktiviteter, ældre børn er nødt til at have en mental stimuli for at opnå læring (Laursen, 2012).

### 5.1.5 Bernard Eric Jensen – historiebevidstheden i fortiden, nutiden og fremtiden

Igennem undervisningen skal eleverne blive gjort bevidst om historien i fortiden, nutiden og fremtiden, samt sammenspillet mellem disse. Dette gøres bedst med et udgangspunkt i nutidens eller fortidens historie og herefter en veksling mellem disse, hvorefter der perspektiveres til fremtidens mulige historie.

For B.E. Jensen er det en væsentlig didaktisk pointe, at læreren i sin tilrettelæggelse af undervisningen medtænker "[...] den dannelse og omdannelse af historisk bevidsthed, der finder sted i andre sammenhænge [...]. Hvis ikke dette efterleves, vil eleverne opleve undervisningen som *kedelig og perspektivløs*" (Pietras & Poulsen, 2013).

### 5.1.6 Arne Nikolaisen Jordet – udgangspunkt i elevernes egen verden

De fleste ting som man laver og underviser i, i klasseværelset, kan sagtens flyttes udenfor. Gennem udeskole eller udeundervisning kan man fokusere på den sociale dannelse. Her samarbejder eleverne om noget konkret, de arbejder ansigt til ansigt og de er dermed gensidig afhængige af hinanden. Jordets tanker ang. udeundervisning drejer sig om "inde-ude-inde"-princippet. Læreren tager udgangspunkt i elevernes hverdag (inde = forberedelse) og trækker det herefter ud af klasseværelset (ude = gennemførelse). Ved at trække undervisningen ud af klasseværelset, bliver elevernes deltagelse mere aktiv. Til slut afsluttes emnet, f.eks. i klasseværelset igen (inde = evaluering). Det er vigtigt at tænke ud af boksen, frem for i den klassiske tekstbaserede undervisning (Jordet, 2010).

## 5.2 Metoder

Følgende metoder blev brugt under indsamling af empiri og viden til denne bacheloropgave.

### 5.2.1 Ekskursion til Randers midtby med deltagerobservationer

Eleverne skulle både deltage og observere under denne ekskursion. Deltagelsen bestod i at de selv skulle finde posterne ved hjælp af en GPS, og observationerne betød at de skulle besvare nogle spørgsmål i løbet af ekskursionen (Hinge, 2012).

Ved at tage eleverne ud af deres faste rammer og inddrage bevægelse i undervisningen, oplevede de historien i stedet for blot at læse om den i en bog.

### 5.2.2 Kvantitativ undersøgelse

I min kvantitative undersøgelse udleverede jeg nogle spørgeskemaer til eleverne. Spørgsmålene gik på historiefaget generelt og på forløbet 'Middelalder'.

Denne opdeling valgte jeg for at få evalueret selve forløbet om 'Middelalder' og deres udbytte af dette, men også for at få klarlagt, om deres oplevelse kunne være præget af deres forud indstilling til faget.

### 5.2.3 Forskningsresultater

Jeg vil senere inddrage Rune Christiansens og Heidi Knudsens undersøgelse af, hvordan elever forstår historiefaget. Denne viden kan jeg benytte i min analyse til behandlingen af min empiri.

## 6. Databeskrivelser

### 6.1 Forskning om elevers historiebevidsthed og deres forståelse af historiefaget

Rune Christiansen har i samarbejde med Heidi Eskelund Knudsen skrevet en bog om moderne dansk historiedidaktik (Christiansen & Knudsen, Skolefaget histories udvikling i Danmark, 2015). Heri har forfatterne undersøgt, hvordan eleverne opfatter og forstår historiefaget. Dette er relevant, da det fortæller noget om, hvilke udfordringer historiefaget skal rumme og løse, for at eleverne får mest ud af undervisningen. Faren ved ikke at sætte sig ind i elevernes forståelse af faget kan være, at man risikerer at eleverne måske har en fejlfortolkning af faget ud fra deres egen livsverden og nutidsforståelse. Man må som lærer derfor forsikre sig, at alle elever starter ud med den samme indstilling til og forståelse af faget.

Når jeg snakker om elevernes mulige fejlfortolkning af faget, menes der specifikt af fagets metabegreber. Som Rune Christiansen og Heidi Knudsen forklarer:



"[...] historiefaget rummer andre forståelser af verden end dem, som eleverne bruger for at skabe mening og forståelse i tilværelsen" (Christiansen & Knudsen, Hvordan forstår elever historiefaget?, 2015b, s. p. 50)

Jeg vil gengive et eksempel fra *Fagdidaktik i historie*, hvor Christiansen og Knudsen beskriver en sådan situation:

"Et eksempel er spørgsmålet om, hvordan 'sandhed' og 'troværdighed' forstås. De to begreber er ikke fremmede for eleverne i den forstand, at eleverne aldrig har set dem før, men de anvendes i elevernes dagligdagsforståelser på en anden måde end historiefagets faglige forståelser" (Christiansen & Knudsen, Hvordan forstår elever historiefaget?, 2015b, s. p. 50).

For historielærere har ordene 'sandhed' og 'troværdighed' især betydning ift. kildemateriale. Om det fortæller sandheden om fortiden og om det er troværdigt f.eks. ift. andet kildemateriale. Men for eleverne har ordene 'sandhed' og 'troværdighed' en anden betydning, nemlig at noget enten er sandt eller falsk. Der er ikke grader af sandhed, som vi som lærere vil kunne finde i kildemateriale. For en elevs dagligdagsforståelse er 'sandhed' den rigtige sandhed. Som f.eks. hvis man som elev har spist den sidste chokoladestang og hans/hendes mor kommer hjem og spørger, hvad der er sket med stangen. Enten fortæller eleven den rigtige sandhed eller også lyver han/hun. Det er netop den forståelse, som eleven tager med ind i historieundervisningen, at der kun er én rigtig sandhed (Christiansen & Knudsen, Hvordan forstår elever historiefaget?, 2015b).

Heri ligger opgaven for historielæreren, nemlig at sikre sig at eleverne lærer at tænke historisk og at de dermed udvikler deres historiebevidsthed. Deres dagligdagsforståelse skal udvides og de skal tilegne sig muligheder for, at tillære og herefter opretholde en udviklet historiebevidsthed.

Denne viden vil jeg senere bruge til at belyse, hvordan nogle af mine empiriske oplevelser, muligvis kan forklares af elevernes dagligdagsforståelser og om disse har været for dominerende, til at eleverne har kunnet lære mere.

## 6.2 Min praktik empiri

I min praktik var jeg på Hobrovejens skole i Randers. Her underviste jeg 3.-5. klasse i historie. Min empiri til denne opgave har fokus på 4. classes byvandring i Randers midtby. Emnet var middelalder og eleverne skulle i grupper på 3-4 elever på GPS-jagt efter poster rundt i Randers midtby. De skulle ved hver post bevare et spørgsmål og medbringe svaret til opsamlingen bagefter (se bilag 1, p. 31).

Eleverne var optimistiske over at undervisningen foregik uden for klasseværelset, men under den efterfølgende evaluering, følte mange at deres viden lige så godt kunne være tilegnet i klasseværelset, gennem enten læsning af tekster eller fortælling fra/af læreren.

### 6.3 Empiri fra Randers Lilleskole

Sammen med resten af mit historiehold, afholdt vi to temadage på Randers Lilleskole under temaet '1864'. Sammen med en medstuderende stod jeg for Stratego-workshoppen på mellemtrinnet. Vores mål var, gennem leg og bevægelse, at hjælpe eleverne til tilegnelse af viden om krig og strategisk tænkning. Vi brugte almindelige Stratego kort, men lavede reglerne om, så der ikke fandtes nogle af de højeste poster, eks. feltmarskal, general, major, fanen og kaptajn. For at gøre "krigen" så realistisk som muligt, skulle eleverne opleve hvordan soldaterne i 1864 modtog ordrer fra en øverstkommanderende og agere ud fra den.

Eleverne modtog undervisningen meget positivt. De elskede at være i bevægelse og at de måtte være på alle etager af bygningen. Undervisningen skulle egentlig have foregået udenfor, men pga. dårligt vejr, blev omstændighederne anderledes.

Under evalueringen udtrykte eleverne en begejstring for at "mærke historien på egen krop". I samspil med nogle af de andre workshops, kunne eleverne forestille sig slagmarken med kanoner, tyske soldater og forfærdelige omstændigheder.

### 6.4 Kvantitativ selvevaluering af eleverne fra Hobrovejens skole

Jeg udleverede spørgeskemaer til 19 elever. De første spørgsmål gik på historiefaget generelt, og hvad eleverne syntes om faget, hvilke arbejdsformer de bedst kunne lide og om de syntes det var svært.

Svarene på hvad eleverne syntes om faget fordelte sig på følgende måde:

Rigtig godt	6
Godt	10
Mindre godt	2
Dårligt	1

Begrundelserne for 'mindre godt' og 'dårligt' var, at de mente historie var kedeligt.

Efter spørgsmålene som drejede sig om historiefaget generelt, var de næste spørgsmål møntet på emnet 'Middelalder' og vores udeundervisning i form af en GPS-jagt i Randers midtby.

Som svar på spørgsmålet 'forstod du meningen med, at vi skulle ned i byen? Hvis ja, hvad var det så?', skulle eleverne skrive selv, frem for at sætte kryds. Et udpluk af svarene lød bl.a. på, at det var sjovt, at de skulle lære om middelalderen, nej – de forstod det ikke, det var ikke sjovt og ja – det var middelalderhuse.

Resultatet af den kvantitative undersøgelse uddybes i bilag 2 p. 32.

## 7. Teorifremstilling

I denne bacheloropgave har jeg valgt at tage udgangspunkt i Kjeld Fredens' teori om hjernen og kroppens afhængighed af hinanden, for at påpege vigtigheden af bevægelse tænkt ind i undervisningen. Derudover vil jeg gøre brug af Howards Gardners teori om de syv intelligenser, da jeg gennem min empiri er blevet gjort bekendt med eksempler på elever, som ifølge deres evaluering ikke opnåede maksimal læring gennem bevægelse. Derudover vil jeg også inddrage Arne Nikolaisen Jordets teori om udeundervisning og Bernard Eric Jensens forståelse af historiebevidsthed gennem analyse af min empiri. Jeg vil gennem inddragelse af John Deweys og Jean Piagets teorier om børn, bevægelse og læring diskutere vigtigheden af bevægelse i undervisningen og derigennem baggrunden for skolereformen anno 2014.

## 8. Redegørelse

### 8.1. Skolereformen

På undervisningsministeriets hjemmeside, står følgende citat:

"Med folkeskolereformen indføres en længere og mere varieret skoledag. Den bliver en ny samlet ramme for mere og bedre undervisning, der skal sikre, at alle elever lærer mere. Eleverne får mere tid til fagopdelte timer og ny understøttende undervisning i en skoledag, hvor lærere og pædagoger samarbejder om elevernes læring, motivation og trivsel" (Undervisningsministeriet, 2014).

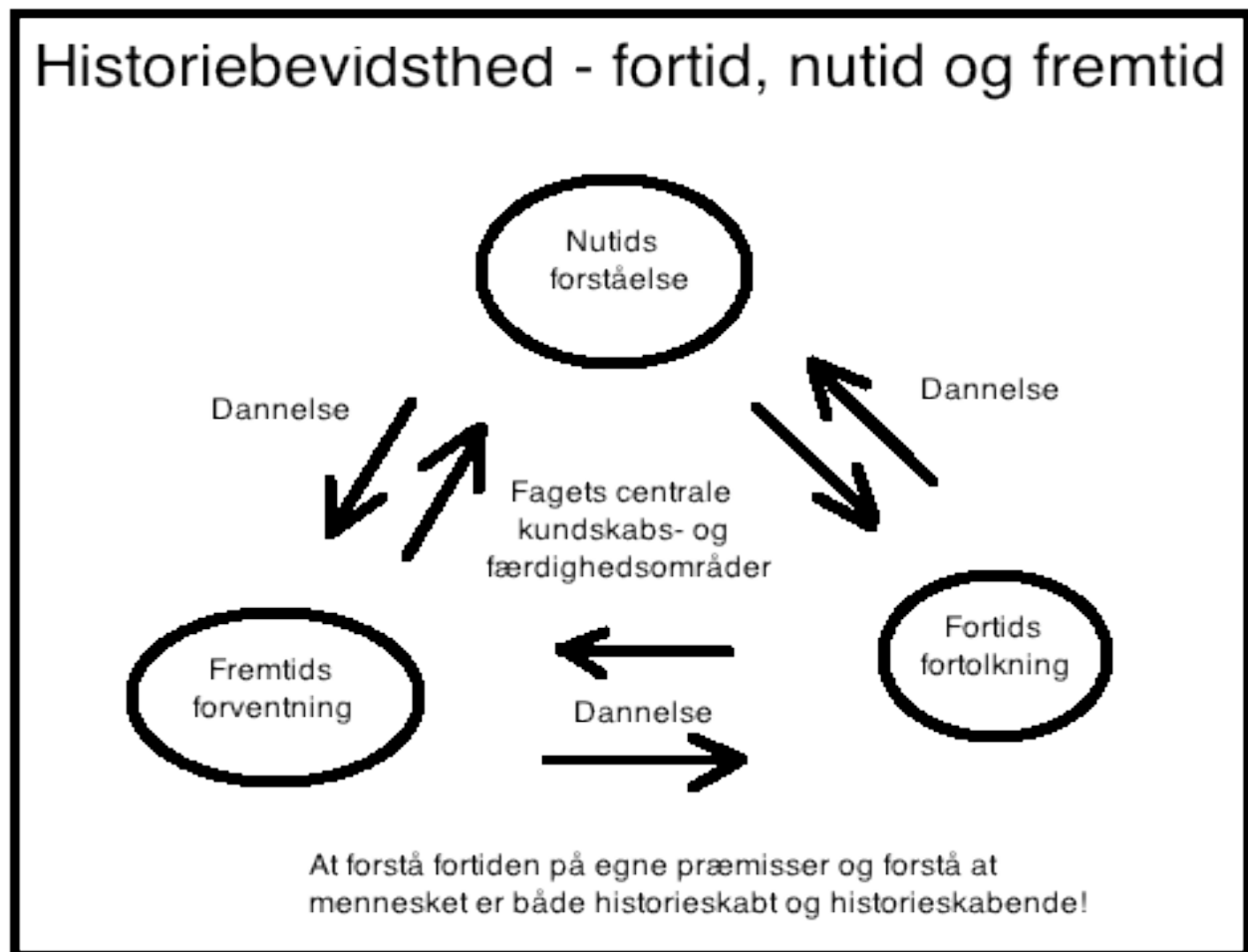
Regeringen ønskede med denne reform at fokusere på at fremme sundhed hos børn og unge, samt at understøtte motivation og læring i skolen og dennes fag. Bevægelse skal integreres i undervisningen med henblik på at understøtte elevernes faglige læring. Fælles for alle former for bevægelse, om det så er de såkaldte 'brain breaks' eller quiz-løb, har de det formål at øge elevernes motivation, trivsel og læring, så de får en bedre skolegang (Undervisningsministeriet, 2014b).

Regeringens hensigt med reformen var, at:

"gøre en god folkeskole bedre. Vi skal bygge videre på folkeskolens nuværende styrker og samtidig tage hånd om de udfordringer, skolen står overfor" (Undervisningsministeriet, 2014c).

### 8.2 Historiebevidsthed

Historiebevidsthed er den bevidsthed eleverne opnår, når de forstår samspillet mellem fortolkning af fortiden, forståelsen af nutiden og forventningen til fremtiden (Christiansen & Knudsen, Fagdidaktik i historie, 2015).



### 8.2.1 Udviklingen af historiebevidstheden gennem skolens historie

Det var med lærerplanen Historie 84, som satte rammerne for undervisningen i historie i folkeskolen, at begrebet historiebevidsthed blev bragt frem i lyset. Dette begreb banede vej for den opfattelse, at historiefaget ikke blot skal beskæftige sig med fortiden, men:

"hvordan vores mange forskellige fælles eller individuelle fortolkninger af fortiden hele tiden spiller sammen med vores forståelse af nutiden og vore forventninger til fremtiden, når vi som mennesker orienterer os i tid og derigennem forsøger at skabe mening i verden omkring os" (Christiansen & Knudsen, Skolefaget histories udvikling i Danmark, 2015, s. p. 23).

Men dengang var der ikke, ligesom der ikke er det nu, kun én betydning af historiebevidsthedsbegrebet. Der fandtes allerede fra begyndelsen forskellige normative, teoretiske og deskriptive vinkler på, hvad betydningen af begrebet gik på. Dog blev det Bernard Eric Jensens definition på begrebet, som i løbet af 1980'erne blev den mest dominerende. Han mente, at:

"implementeringen af begrebet om historiebevidsthed måtte føre til et helt gennemgribende paradigmeskifte i historieundervisningen, hvor fagets vigtigste mål fremadrettet skulle være at styrke elevernes livsverden snarere end i videnskabsfagets resultater eller samfundets politisk bestemte behov" (Christiansen & Knudsen, Skolefaget histories udvikling i Danmark, 2015, s. p. 24).

Med den nye folkeskolelov i 1993 blev Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthedsbegrebet til omdrejningspunktet i den nye læreplan, Historie 95. Formålet for historiefaget blev, at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet. Dette skulle opnås ved at arbejde med samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, hvorved eleverne udviklede deres forståelse af menneskers liv og deres livsvilkår gennem tiden.

I formålet for faget historie fra 2014 har historiebevidstheden følgende betydning:

"Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund" (Schack, 2014).

Det er altså disse krav til undervisningen, jeg som lærer arbejder og planlægger ud fra og hen imod.

Med en forståelse af skolereformen og historiebevidsthedsbegrebet vil jeg nu analysere min empiri ud fra denne redegørelse samt de tidligere nævnte teorier om bevægelse, læring og undervisning. Jeg vil gøre opmærksom på, at begge empiri oplevelser ikke bliver analyseret under hver teori.

## 9. Analyse

Som jeg tidligere har skrevet, lærer vi alle bedst på hver vores måde. Man kan ikke sige én måde er mere rigtig end en anden, så længe det ønskede resultat om indlæring opnås, er indlæringsmetoden lykkedes. Gardner lægger vægt på syv forskellige intelligenser; sproglig, kropslig, musikalsk, logisk/matematiske, rumlig/visuelle, intrapersonelle og interpersonelle. Gennem min indsamlede empiri, både under min praktik og gennem de to temadage, ønskede jeg at afprøve den kropslige; at eleverne gennem mere bevægelse i timerne skulle øge deres indlæring, sådan som den nye skolereform har lagt op til.

### 9.1 Den kropslige intelligens

Den kropslige intelligens bliver også kaldet den motoriske eller den kinæstetiske intelligens. Denne intelligens viser sig f.eks. ved, at eleven behersker en viljestyrke over sine bevægelser og en bevidst kontrol af kroppens funktioner. Disse elever viser sig ofte kritiske over for traditionel undervisning, da de stimuleres af bevægelse, sportsaktiviteter og andre former for praktisk indlæring. Man kan imødekomme disse elever gennem opgaver og forsøg i undervisningen, som kan printes ud og som derved kræver fysisk

aktivitet og afprøvning og/eller eksperimenter med teorien. Herved bringes deres intelligens i spil, og de modtager lettere ny viden (Kompetencecenter for e-læring, 2004).

### 9.2 Den kropslige intelligens i Randers midtby

Som udgangspunkt er det ikke mit indtryk, at eleverne nødvendigvis lærte mere ved at være nede i byen, frem for at læse om det i en bog. Jo, nogle enkelte forstod meningen med at se middelalderhuse i deres egen by (se bilag 2, p. 32) – men de fleste var bare med. Rigtig mange forstod ikke hvorfor vi var dernede – men det behøver ikke være noget med den kropslige intelligens. Mange af eleverne mente faktisk, at det var rart at komme ud af klasseværelset. Men om det var for den friske lufts skyld, dét at lave noget anderledes eller om det rent faktisk var deres kropslige intelligens, det har jeg ingen muligheder for at måle eller teste. Jeg vil vende tilbage til elevernes læring, eller manglen af samme, i Randers midtby i 'Historiebevidsthed gennem ude-undervisning'-afsnittet senere i opgaven.

### 9.3 Kropslig intelligens eller kroppen som videns formidler

Der er tale om spekulationer og vurderinger af hvorvidt eleverne havde lært mere, hvis deres kropslige intelligenser havde været deres dominerende intelligens. For hvis man inddrager Fredens' teori om hjernen og bevægelse, behøver den kropslige intelligens ikke at være mere fremtrædende ift. de andre intelligens, for at eleverne tilegner sig ny viden gennem bevægelse. For Fredens er viden et værktøj, og derfor skal fingrene op af lommerne når værktøjet skal bruges. Han mener at den eneste måde at elever opnår det fulde udbytte af indlæring sker gennem en kulturel overlevering, som læreren skal stå for. Men for at sikre sig at denne nye viden lagres, skal eleverne bruge den (Frehr, 2005).

"Mening opstår ikke oppe i hovedet, den nye viden giver først mening, når man øver sig i at bruge den, og det virker begge veje, for der kommer også ny viden og nye erfaringer til, mens eleverne eksperimenterer" (Frehr, 2005).

I denne eksperimenterende proces er det vigtigt, at læreren trækker sig. Eleverne skal gives mulighed for selv kan arbejde med den nye viden og dermed gøre den til sin egen, og få den til at passe ind i deres egen livsverden.

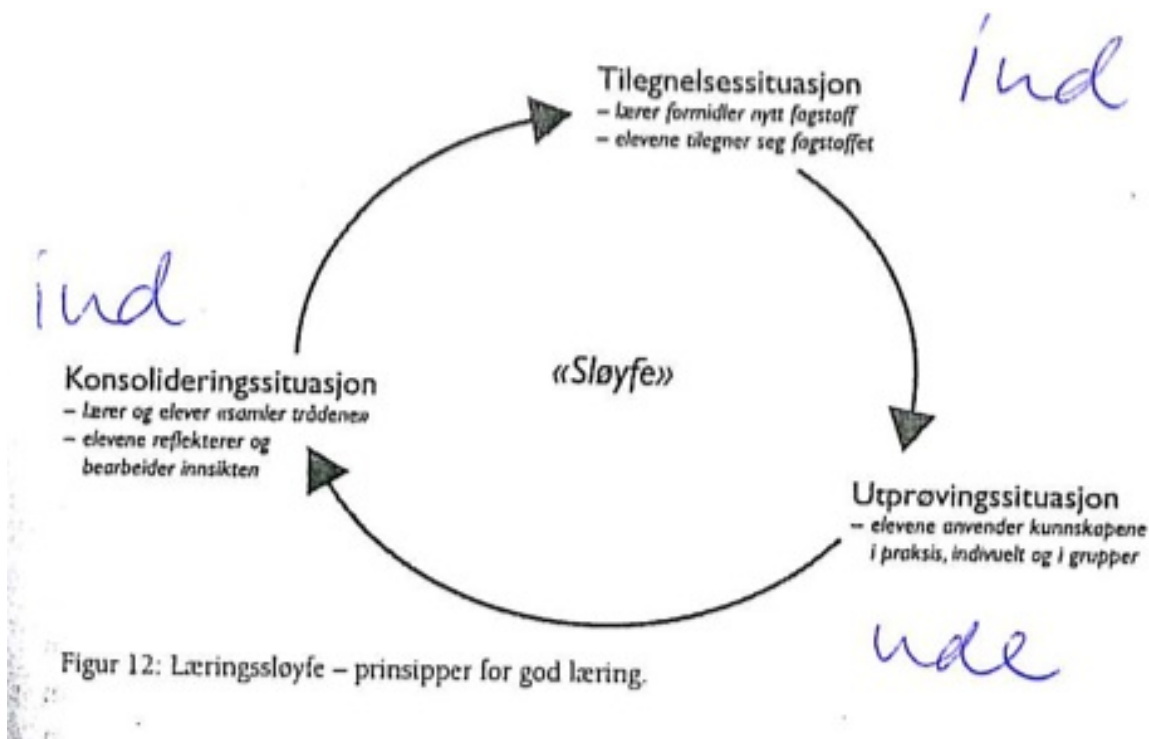
Det var denne tanke jeg arbejdede efter ift. min empiri fra byvandring i Randers midtby. For at eleverne kunne få mest muligt ud af oplevelserne og ikke blot lytte til hvad jeg mener og tror, skulle de selv ud og opleve historien og gøre deres egne erfaringer. Men som jeg kommer ind på i afsnittet 'Bevægelse i undervisningen' senere, var denne løsning muligvis ikke den bedste, da mange elever ikke forstod formålet med aktiviteten.

### 9.4 Historiebevidsthed gennem udeundervisning

Min hensigt med byvandringen i Randers midtby bundede i en forventning om, at eleverne gennem en oplevelse af historie, frem for blot at læse om den, ville bidrage til en udvikling af

deres historiebevidsthed og dermed gøre deres kulturhistorie tydelig for dem, hvorved de, som der står i de forenkede fælles mål, tilegner sig forståelse for, hvordan deres livsvilkår og samfund er historieskabte (Schack, 2014).

Ifølge Jordet er der tre trin som gør sig gældende for en god undervisning, som er teori og praksis kombineret; inde-ude-inde-princippet.



(Jordet, 2010, s. p. 203)

Disse tre trin er:

1. En fælles klassesamtale – introduktion til emnet/aktiviteten
2. Aktiviteten
3. En fælles klassesamtale – evaluering af emnet/aktiviteten

Disse samtaler behøver ikke at foregå i klasseværelset, men kan sagtens foregå udenfor det. Dét som er vigtigt er, at de finder sted, da det er disse som sikrer kvaliteten for aktiviteten og hermed det videre arbejde. Et andet vigtigt element er, at disse samtaler skal være lærerstyrede, da dette skal hjælpe eleverne til metakognitiv tænkning og forståelse:

"hva har jeg lært? Hvordan henger dette sammen med det jeg har lært før? etc." (Jordet, 2010, s. p. 202).

### 9.5 "Inde-ude-inde" princippet og byvandringen i Randers midtby

Det er tydeligt, hvis man læser elevernes evalueringer, at den første samtale ikke er blevet udført korrekt, da mange ikke forstod meningen med byvandringen. Og som Jordet nævner som en risiko ved ikke at udføre arbejdet før aktiviteten ordentligt, kan eleverne miste interessen for emnet og aktiviteten, og dermed falder de udenfor og opnår ikke den viden som er hensigten. Dette går også ud over deres historiebevidsthed, da de ikke bliver introduceret for og dermed bearbejder den samme viden som de andre.

Et eksempel er en elev som satte pris på at være i byen og opleve historien, men som i princippet hellere ville være blevet i klassen.

• Forstod du meningen med at vi skulle ned i byen? Hvis ja, hvad var det så? (skriv på linien)

nej

• Kunne vi lige så godt være blevet i klassen og snakket om det i stedet? (skriv på linien)

Ja + Loo

Denne elev nævnte også den anderledes undervisning i form af at være på byvandring, som værende en af de mindre gode ting ved undervisningen. Dette er et meget tydeligt eksempel på Jordets teori; at hvis ikke eleven er blevet fuldstændig tryk ved formålet med aktiviteten, så spiller den ingen rolle, og i stedet for et frirum og en anderledes undervisningsstil opfattes som en positiv tilføjelse, så får det den modsatte virkning.

Hvis ikke eleverne har forstået hvorfor de skal ned i byen, så kan de ikke udvikle deres historiebevidsthed. Som tidligere beskrevet, består historiebevidsthed af samspillet mellem tre elementer; fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Hvis fortidsfortolkningen ikke er blevet gjort tydelig for dem, hvor de selv har arbejdet med den, så har de ikke noget ny viden at relatere til deres nutidsforståelse og dermed er en fremtidsforventning umulig at gennemføre.

Tanken bag ved byvandringen gik ud på at elevernes læring blev stimuleret af bevægelse, hvilket er en del af Deweys læringssyn. Herigennem vil jeg vende tilbage til byvandringen i næste afsnit.



### 9.6 Bevægelse i undervisningen

Ifølge John Dewey skal børns læring foregå gennem aktive aktiviteter, f.eks. som når små børn leger (Laursen, 2012). Dette betyder dog ikke nødvendigvis, at denne læring skal foregå gennem fysisk bevægelse, men også bevægelse i tanker; eks. tankeeksperimenter og sproghandlinger. Grunden til dette er at fysiske handlinger aldrig står alene indenfor Deweys pædagogiske tanke, idet han mener handling fører til læring og at man derfor ikke kan undvære ideer, hypoteser, begreber og teorier i samspillet (Elkjær, 2005).

Princippet om aktiv læring benyttede jeg i begge mine empiri-oplevelser, altså både gennem min praktik, men også gennem temadagene på Randers Lilleskole.

### 9.7 Dewey 'i krig'

På Randers Lilleskole havde vi besluttet at eleverne fysisk skulle udleve 'en krig'; altså, en fysisk aktiv øvelse. Herigennem ønskede vi, på samme måde som Dewey præsenterer gennem sit læringsbegreb, at eleverne gennem deres tanker, ideer og handlinger, og ikke mindst fysisk bevægelse i form af leg, ville opleve historien som værende mere relevant. Det havde været et vigtigt element under planlægning af indholdet for dagen, diskussionerne ang. målene for indholdet og den læring som eleverne skulle opnå, at eleverne var så engagerede som muligt. Vi havde, som tidligere nævnt, valgt at eleverne skulle udleve 'en krig' gennem et spil Stratego. Men i stedet for det klassiske brætspil, som er mere eller mindre kendt i forvejen, skulle eleverne agere som 'spilbrikkerne'. Vi havde taget nogle enkelte karakterer ud, f.eks. generalen og fanen, og lavet små kort, som eleverne skulle have på sig. Den aktive del af undervisningen bestod af flere elementer; bevægelsen ved at løbe rundt på gangene samt Deweys ideer, hypoteser og teorier. Eleverne skulle tænke strategisk; hvor stod det andet holds spillere, hvilke kort havde de spillere, hvorfor fulgte nogle af dem efter hinanden og hvorfor gik nogen i grupper. Disse spørgsmål diskuterede de to hold på hver deres base. De skulle tænke på, hvordan de bedst muligt kunne vinde over det andet hold.

Eleverne var vilde med spillet, de kom stormende ind til deres base så snart de havde tabt deres kort for at give information videre; de gik uden tvivl ind i det med alt hvad de havde. Under evalueringen bagefter, gav nogle elever udtryk for, at de til en anden workshop havde hørt krigshistorier om slaget i 1864 og havde hørt historier om tyskernes kanoner etc. Det gav en helt anden dimension til spillet. De kunne forestille sig, hvordan det andet holds kanoner ikke virkede og måske derfor spillede som de gjorde; for dem var det altså en leg.

Eleverne benyttede sig i spillet af Deweys pædagogiske tanke om at tankeeksperimenter, teorier og hypoteser hjælper læring på vej. Dette gjorde de på en måde, så aktiviteten blev mere vedkommende og elevstyret.

### 9.8 Byvandring med Deweys læringsbegreb i baghovedet

Dog oplevedes Deweys læringsbegreb og pædagogiske tanker som værende mindre relevante ift. min anden empiri, nemlig byvandringen i Randers midtby. Her kunne jeg

undervejs konstatere, at opgavens formål, nemlig at eleverne opnåede et kendskab til deres nære historie, forsvandt i elevernes mål om at blive først færdige og have flest rigtige svar. De fik bevægelse – kravet fra skolereformen – men den tankemæssige aktivitet var ikke tilstrækkeligt til stede. For at denne dimension af læringen skulle have trukket mere fokus, skulle eleverne have været mere på banen, ellers skulle selve opgaven have været stillet anderledes op. Denne opgave var udpræget elevstyret, men havde introduktionen ikke blot fundet sted i klassen, men også i byen, så er min tanke at flere elever havde fået noget produktivt ud af aktiviteten. Ifølge deres evalueringer (se bilag 2, p. 32) manglede mange elever forståelse for målet med aktiviteten og enkelte forstod den som en mulighed for at få frisk luft.

Denne elev udtrykker det igennem følgende svar på spørgsmålet om, hvad det bedste var ved at skulle ned i byen.

**Historisk GPS-jagt i Randers Midtby**

- **Hvad synes du har været godt ved at komme "ud af klassen"?**

Frisk luft

Anderledes undervisning

Oplevelse af Randers i middelalderen

Gruppernes størrelse og sammensætning

Andet: Nej

På denne måde udskiller eleven sig ikke decideret fra flere i hans klasse, hvor der er flere som har givet udtryk for at det positive ved aktiviteten var at få frisk luft. Og så alligevel, for da spørgsmålet går på, om vi lige så godt kunne være blevet i klassen, svarer han følgende.

- Forstod du meningen med at vi skulle ned i byen? Hvis ja, hvad var det så? (skriv på linien)  
ja
- Kunne vi lige så godt være blevet i klassen og snakket om det i stedet? (skriv på linien)  
det var godt + med frisk luft

Denne elev har altså ikke forstået formålet med vore byvandring, nemlig at de skulle opleve deres egen by i middelalderen og dermed en del af deres kulturhistorie. Han fokuserer på at han fik frisk luft frem for at sidde i klasseværelset. Det er interessant at bemærke, at netop denne elev samtidig har givet udtryk for, at han foretrækker oplæg frem for f.eks. projektarbejde. For denne elev ville det måske have gavnnet med et oplæg af en art nede i byen – eller at jeg som lærer var gået med dem rundt til hver post og fortalt om de ting vi så, frem for at de skulle læse sig til den information (se bilag 1, p. 31).

Hvis man trækker denne erfaring ind over den nye skolereform, kan man argumentere for, at bevægelse er en god ide i og med at eleverne rører sig, og det sætter de fleste pris på. Men bevægelse er ikke alt. Det er heller ikke nok at tage eleverne ud af klassen blot for at oplever en anderledes form for undervisning; der skal mere til.

### 9.9 Bevægelse må ikke overskygge indlæring af viden

Jeg mener det er vigtigt at påpege, at denne politiske interesse vedr. bevægelse i undervisningen ikke må overskygge vigtigheden af den klassiske indlæring. Ifølge Piagets udviklingspsykologi menes der, at små børns kognitive aktivitet er overvejende af den bevægelsesmæssige og sanselige form, men gennem barnets udvikling, opstår der behov for nye måder at lære på. Eksempelvis opnår et fag som matematik en begrænsning i og med, at man på f.eks. 7. årgang ikke længere kan 'nøjes' med at tælle på fingrene for at kunne udregne grafer o.l. Derfor må man ikke blive alt for afhængig af bevægelsesprægede aktiviteter. Som et andet eksempel kan nævnes, at man aldrig bliver en hurtig læser, hvis ikke man besidder evnen til at beherske stillelæsning (Laursen, 2012).

"Avanceret kognitiv aktivitet kræver, at man behersker symbolske operationer på det mentale plan." (Laursen, 2012)

Hermed kan jeg konkludere at bevægelse umuligt kan stå alene, men nærmere må være et bidrag til den almene undervisning eller ses som et afbræk i form af anderledes undervisning. Der må og skal være et element af læring i følgeskab med bevægelse for at denne skal blive meningsfuld for eleven.

Hvis man skal se intentionen bag den nye skolereforms fokus på bevægelse ift. Piagets udviklingspsykologi, er der nogle ting som ikke helt hænger sammen.

Piagets udviklingspsykologi bundet i en forestilling om, at elever efter en hvis alder ikke længere stimuleres til udvikling gennem sanselighed og bevægelse, men derimod gennem kognitive udfordringer.

Skolereformen negligerer selvfølgelig ikke indlæring af viden, men den fokuserer på at eleverne ikke blot skal modtage undervisningen stilsiddende i et klasselokale; de skal lære det gennem bevægelse. Der antydes at eleverne derigennem opnår større motivation for undervisning og en bedre trivsel i skolen som institution. Dette argument vil jeg vende tilbage til i min perspektivering.

## 10. Diskussion

I forhold til min problemstilling som vedrører udfordringerne i at elever lærer forskelligt, kan man diskutere hvorvidt dette er et så udpræget tilfælde, at det kan gøre sig gældende i en undervisningssituation. Jeg har oplevet elever som reagerer positivt på f.eks. en bevægelsespræget undervisning den ene dag, men negativt den anden. På den måde mener jeg ikke vi kan skære alle over én kam og påstå, at hvis det er tilfældet i den ene situation, så er det også i den anden.

Er der noget jeg har fået øjnene op for ift. både denne opgave men også min empiri og erfaringer gennem de seneste fire år, så er det at man aldrig kan generalisere elever. De kommer med hver deres ballast, hver deres spidskompetence og hver deres udfordring.

### 10.1 Udgangspunktet er det samme for alle elever

Kjeld Fredens mener at mennesker bliver født med en næsten tom hjerne som suger den viden til sig, som kroppen erfarer (Frehr, 2005). På den måde er Piaget enig idet han mener det er sanseligheden som er dominerende for spædbørn (Laurson, 2012). Men Fredens og Piaget adskiller sig fra hinanden på punktet vedr. hvor længe denne fase eller etape varer. For Piaget varer den, som tidligere nævnt, indtil 11-års alderen. Men Fredens mener at hjernen og kroppen hænger sammen og ikke kan tænkes adskilt; altså, for at udvikle hjernen og dermed lære, så må man bruge kroppen.

### 10.2 Med 4. klasse på byvandring

Piaget nævner alderen 11 som værende skelsættende i måden elever lærer på. I min 4. klasse, hvem jeg havde med på byvandring, er 90% af eleverne 10 år gammel. Hvis man skal tage Piagets teori helt bogstaveligt, så burde eleverne være modtagelige overfor den

sanselige og dermed bevægelsesprægede undervisning. Så hvorfor var de ikke det? Hvad var det som gik galt eller forkert i denne undervisningssammenhæng?

I bagklogskab var det ikke forkert at jeg lod eleverne gå rundt selv, da de derved blev sanseligt stimuleret, fordi de selv oplevede bygningerne på klods hold. Men måske burde jeg have taget dem med rundt og forklaret lidt om historien i Randers først. Begrundelsen for dette er, at jeg dermed havde udført Jordets 'inde-ude-inde' princip i en mere meningsfyldt kontekst, i stedet for at nøjes med en 'inde'-samtale på skolen forud for byvandringen. Dermed havde de lidt viden at bygge videre på i selve aktivitetsatmosfæren og der var dermed muligvis flere som havde forstået formålet med at de var der.

### 10.3 Fysisk bevægelse er ikke alt

Som tidligere nævnt mener jeg ikke, at bevægelse skal tænkes som en løsning på alle udfordringer i skolen. F.eks. mener jeg ikke at bevægelse nødvendigvis løser differentieringsproblemer eller tilfælde af chanceulighed. Men bevægelse er godt for mange ting; så længe det ikke udelukker andre former for bevægelse end den fysiske.

Af samme overbevisning er Dewey. Han beskriver givetvis sit læringsbegreb ud fra bevægelse og handling; learning by doing. Men som jeg tidligere har været inde på, så er det ikke kun den fysiske bevægelse som han er fortaler for, men lige så meget den tankemæssige. Han mener at eleverne lærer lige meget om det er en fysisk eller tankemæssigt aktiv opgave, som de arbejder med.

Dette kriterium kunnet være blevet opfyldt, i så fald jeg, som ovenfor nævnt, havde taget en del af forberedelsessamtalen ud i byen. Herved var elevernes tanker blevet stimuleret allerede før den fysiske aktivitet var blevet igangsat.

### 10.4 Hvorfor lærte nogle elever mere end andre?

Dét spørgsmål kan jeg ikke konkludere et svar på, men jeg har et bud på en årsag. De fleste elever var givetvis 10 år gamle, men flere af dem var mere modne i andre henseender. Derfor kan en teori gå på, at deres hjerne var yderligere udviklet end de andres, og at de derfor fik mere ud af samtalen i klasseværelset før byvandringen. Derved havde de en forhåndsviden som de kunne bygge videre på, frem for at skulle starte fra bunden, som mange af de andre har gjort.

Der er selvfølgelig også andre elementer, som kunne have haft en indvirkning på dette. Hvordan hører f.eks. deres interesse for og forståelse af faget sammen med deres udbytte af undervisningen? Som eks. vil jeg fremhæve en elev, som overhovedet ikke fik noget ud af dette emne, på trods af at jeg oplevede ham anderledes i timerne.

Under mit introduktions power-point show i den første time, var han en del af diskussionen om stænder samfundet. Vi diskuterede hvilken betydning det ville have i

dag, eks. hvilken stand deres forældre ville være i ud fra deres arbejde. Han var meget aktiv i timen, så jeg fattede ingen mistanke om, at han ikke brød sig om faget.

På spørgsmålet vedr. hvad han syntes om selve faget historie generelt, svarede han følgende:

• **Hvad synes du om at have historie som fag? (sæt kryds)**

Rigtig godt  Godt  Mindre godt  Dårligt

Hvorfor? Nævn min. 3 ting

DET ER KEDERLIT

Samme elev mener det er pinligt at sige noget i klassen i timen og at faget generelt er meget svært. Da spørgsmålene drejede ind på byvandringen kom han med følgende svar:

**Hvad synes du har været godt ved at komme "ud af klassen"?**

Frisk luft

Anderledes undervisning

Oplevelse af Randers i middelalderen

Gruppernes størrelse og sammensætning

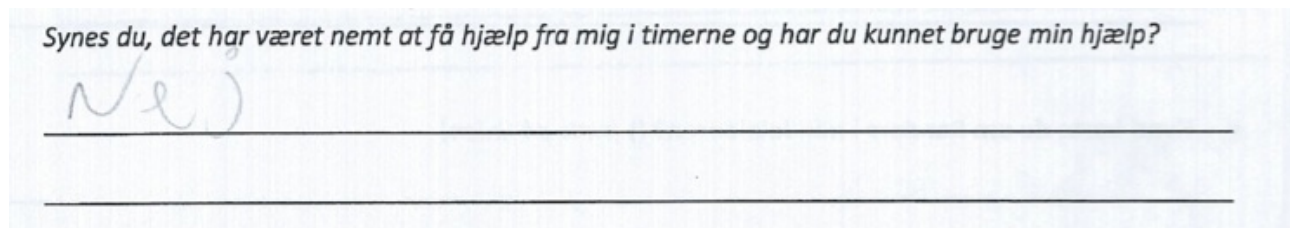
• **Forstod du meningen med at vi skulle ned i byen? Hvis ja, hvad var det så? (skriv på linien)**

DET VAR IKKE SLOVT

**Hvad lærte du om Randers i middelalderen? () (skriv på linien)**

IKKE EN STID

En anden årsag til at han har eller har haft en negativ indstilling over for faget under min praktik, kan også være følgende:



Og igen kan en anden årsag være en uoverensstemmelse mellem elevens dagligdagsforståelse og den viden som han blev præsenteret for. Det er alt sammen gisninger, og den eneste måde du kan konkludere, hvordan du kan og vil arbejde videre med denne elev, vil være gennem et længere forløb og gentagne evalueringer og måske samtaler med eleven.

#### 10.4.1 Intelligenser i fokus

Hvis man ønskede at sætte yderligere ind, eks. hvis en elev viste denne tendens i andre fag også, kunne det være en ide at teste eleven for hvilken af Gardners syv intelligenser, som var mest fremtrædende hos ham/hende. Gennem denne test finder man ud af, hvordan eleven muligvis lærer bedst. I princippet kunne man blot spørge eleven, men det er ikke altid at eleven selv har et kendskab til det. Hvis han/hun f.eks. ikke har prøvet andet end tavleundervisning og at skrive stil, så har eleven ingen mulighed for at vide, at han/hun lærer bedst gennem bevægelse og aktive aktiviteter. Det er dette som læreren skal hjælpe med; og dette gælder alle elever, ikke blot dem som gør sig meget tydelige i klassebilledet.

Med en foreløbig konklusion som går på at bevægelse er godt, men ikke må overtage undervisningen fuldstændigt, vil jeg nu lede over i en opsummering og perspektivering, hvor jeg vil inddrage den nye skolereform.

## 11. Opsummering og perspektivering

Mit fokus i denne opgave har været på bevægelse i undervisningen i samspil med udviklingen af historiebevidsthed. Dette vil jeg nu perspektivere ind i rammerne opstillet af den nye skolereform.

### 11.1 Bevægelse

På undervisningsministeriets hjemmeside vedr. den nye skolereform bliver Børge Koch, som er leder af KOSMOS – Nationalt Viden center for Kost, Motion og Sundhed, fremhævet som ekspert, som skal udtale sig ift. bevægelse i undervisningen. Jeg er som udgangspunkt imod denne fremhævelse af en enkelt person som ekspert vedr. et så stort emne, som ligger til grund for en kæmpe reform. Givet, han refererer til andre undersøgelser og forskere; men man ved i princippet ikke hvem disse er og hvor disse undersøgelser kommer fra.

### 11.1.1 Hvilke erfaringer har man nationalt/internationalt med læring i bevægelse?

Han er generelt vag i hans udtryk. Han benytter sætninger så som 'giver indtryk' og 'viser tegn på'; altså ikke noget konkluderende. Han nævner forskningsresultater, men ikke hvilke, som

"dokumenterer, at der er sammenhæng mellem fysisk aktivitet og læring – uanset alder"  
(Undervisningsministeriet, 2014)

Jeg vil i denne opgave ikke fokusere på Kochs retorik, men mener alligevel at det er kritisabelt, hvor udokumenteret hans udtalelser er. Men for at fokusere på hans udtalelser om, at fysisk aktivitet forbedrer kognition ift. nogle bestemte områder som f.eks. logisk tænkning, sproglige færdigheder og opmærksomhed, kan man koble det sammen med Fredens. Netop at kroppen ikke må undermineres ift. indlæring, da det er den som erfarer den viden som hjernen husker.

### 11.1.2 Lærernes arbejde med bevægelse

Koch anbefaler tre metoder at arbejde med bevægelse i løbet af en skoledag på.

"Morgenmotion før skoletid – herunder løb.

Aktive pauser i undervisningen.

Integrering af fysisk aktivitet i undervisningen" (Undervisningsministeriet, 2014).

Men som med alle nystartede projekter er det for tidligt at sige med sikkerhed, præcis hvilke elementer som virker bedst ift. elever læring. Men det begrænser ikke Kochs gode råd til læreren, om hvordan man bedst muligt favner alle elever ind i en bevægelsesbaseret undervisning.

Frem for alt er det vigtigt ikke at kreere bevægelsesaktiviteter, som udelukker enkelte elever, da ikke alle elever er lige gode til fysiske aktiviteter; et eksempel på Gardners syv intelligenser. Ikke alle elever reagerer lige godt på fysiske aktiviteter, derfor må man passe på med ikke at udtænke nogen, som er alt for fysisk krævende. Det er jo vigtigt at alle elever får noget læring ud af aktiviteterne, ikke bare motion.

### 11.1.3 Mit arbejde med bevægelse i undervisningen

Som jeg tidligere har nævnt i opgaven, er det vigtigt at bevægelse i undervisningen ikke bliver ligegyldig. I et fag som historie ser jeg ikke meningen med, at skulle tage tid ud af undervisningen for at træne løb. Som historielærer ser jeg ikke dette som en del af mit fags formål. Derimod ser jeg fordele med bevægelsesprægede aktiviteter, som f.eks. nøgleordsstafet. Eleverne har udtrykt en befrielse i at være oppe fra deres stole, og de får arbejdet med den viden som de skal.

En anden aktivitet kunne være tidslinje-vandring, eller "Tiden i skridt" som jeg kaldte den. Dette udførte jeg med en anden klasse, hvor vi talte skridt og satte skilte med forskellige tidsaldre, så som middelalder, renæssancen og stenalderen. Vores emne omhandlede Christian d. 4., så efter den overordnede tidslinje var blevet dannet på fodboldbanen, fik vi placeret Christian d. 4. på det rette sted.



I min anden empiri oplevede vi, hvad jeg vil kalde 'historieleg', i form af Stratego. Dette var en tredje måde at sikre bevægelse, eller i hvert fald en ikke-stilsiddende aktivitet.

Det vigtigste er, at jeg som lærer har gjort mig det klart, præcis hvad formålet med den pågældende bevægelsesaktivitet er, så det dermed også bliver tydeligt for eleverne.

Men bevægelse er ikke det eneste som er i fokus i den nye folkeskolereform. Nationale tests og dét at placere os højt i PISA-testene er i søgelyset for politikerne. Der bliver gået meget op i, at eleverne skal kunne og vide noget. Men hvordan passer det sammen med det moderne koncept; bevægelse?

### 11.2 Målet er livsduelighed

I 2005 udtalte Fredens i et interview med Helle Frehr følgende:

"Politikerne modsiger sig selv. De vil gerne proppe en masse paratviden ind i hovedet på børnene, og der skal der så komme kreative mennesker ud af! Lærerne kender skoleområdet bedre end politikerne. De ved i vid udstrækning, hvad der skal til. Derfor ville det være godt, hvis politikerne kunne gå foran som de gode ledere, i stedet for at slå lærerne oven i hovedet med kontrol. Målet med folkeskolen er ikke at fylde ungerne med en masse paratviden, men derimod at forsyne børnene med viden og erfaringer, der gør dem livsduelige. [...] De lærer gennem oplevelse, handling og forståelse. Men hvis man stopper legen, og spørger hvad de laver, ved de det ikke. [...] Den ideelle læreproces er, når man pendulerer mellem tanke, oplevelse og handling." (Frehr, 2005)

I dag, som følge af den nye folkeskolereform, er både paratviden og tests, måske især den udskældte PISA-test, og nu også bevægelse i fokus. Problemet, som jeg oplever det, er dog at lærerene samtidig bliver presset ift. deres arbejdstid og derfor får frataget en del af deres fleksibilitet som kunne hjælpe til at løfte denne opgave. For hermed bliver rammerne så fastlåst, at mange lærere oplever følelsen af ikke at være tilstrækkelige. De skal leve op til mere, men gøre det indenfor nogle, af kommunen, fastlagte rammer. Udfordringerne opstår – efter min holdning – når ikke-fagpersoner bestemmer reglerne for de fagpersoner, som er uddannet til at tage hånd om de udfordringer og problemstillinger som opstår i praksis. Det ville, efter min mening, svare til, at jeg som lærer bestemmer hvor meget tid politikerne skal bruge inde på Christiansborg, eller hvor lange pauser en kranfører må holde. Det har jeg ikke faglige kompetencer til at gøre og i det hele taget ingen erfaring omkring.

### 11.3 De fysiske rammer i folkeskolen

En anden udfordring ift. kravene fra den nye folkeskolereform er de fysiske rammer på skolerne. De fleste skoler er ikke moderniseret, så de kan håndtere en så fysisk aktiv skoledag.

"[...] udviklingen går så hurtigt, at det næsten er som at begynde forfra hver morgen. Undervisningslokalerne skal derfor også kunne danne ramme om kreativitet og nytænkning. Det handler om, hvordan man kan indrette rummene, så de tiltaler både hovedet og kroppen. Der skal være mange forskellige slags rum. Der skal også være udendørs undervisningsområder. [...] Det lille lukkede klasserum, hvor man kun kan sidde ned, inviterer ikke til den store aktivitet." (Frehr, 2005)

Denne udfordring stod og står de fleste skoler stadig med. Der skal udvidelser og nytænkning til, men det er ikke alle steder, at det er lige til. Jordet snakker om "inde-ude-inde"-princippet, som i dette tilfælde kan underbygge Fredens' holdning til udendørs undervisningssteder. Dét at hive eleverne ud fra den klassiske tavlebaserede undervisning med læreren som 'fortæller' giver en mere levende og anderledes undervisning. Som udgangspunkt er det min oplevelse, at de fleste elever sætter pris på at komme ud af klasseværelset en gang imellem. Hovedsagen er at det har et formål. Her kommer Jordets indledende samtale med klassen ind i billedet, for hvis forarbejdet gøres ordentligt, bliver elevernes udbytte også derefter.

## 12. Afslutning/konklusion

I denne konklusion vil jeg besvare og konkludere på min opstillede problemstilling, samt de spørgsmål som er rejst i løbet af opgaven.

### 12.1 Historie og historiebevidsthed

Under min byvandring med 4. klasses elever under min praktik, oplevede jeg at historiebevidsthed ikke var i fokus. Eleverne var ikke bevidste om, at de gik blandt deres egen historie og oplevede nogle af grundene til, hvorfor deres liv er som det er i dag, pga. ting som skete dengang. De oplevede altså ikke dem selv om værende historieskabende og historieskabte.

I Christiansens og Knudsens forskning vedr. elevers forståelse af historiefaget fremgår det, at elever bl.a. kan have svært ved at koble deres hverdag til historiefaget, fordi historie opleves som 'dengang' og ikke noget som har indflydelse på, eller som er påvirket af, deres dagligdagsforståelse. Jeg havde samme oplevelse med mine elever. De opfangede ikke vigtigheden af byvandringen fordi de ikke kunne koble deres nutidsforståelse med fortidsfortolkningen. Om elever altid har haft svært ved det kan jeg ikke konkludere på, men jeg er overbevist om, at nutidens spredte fokus i folkeskolen helt sikkert har sin indvirkning på det. Om det var bedre dengang undervisningen foregik som vidensformidling og tavleundervisning ved jeg ikke, men jeg tvivler. Det afhænger af hvordan stoffet præsenteres, hvordan læreren vælger at arbejde med det og ikke mindst, hvordan eleverne modtager det.

Den samme konklusion kan drages ud fra min empiri vedr. byvandringen. Som tidligere nævnt under diskussionsafsnittet, kunne min gennemgang af stoffet have været bedre, hvis jeg vel at mærke havde trukket den ned i byen.

## 12.2 Mine bekymringer

Jeg mener ikke at historiebevidsthedsdannelse og bevægelse nødvendigvis skal ses overfor hinanden eller som to elementer som ikke kan forenes i undervisningen. Mine bekymringer ang. min fremtidige lærerpraksis går derimod på, at skabe rammer med bevægelse som et fast element, hvor eleverne er motiverede og inspirerede til at udvikle deres historiebevidsthed; hvordan jeg sikrer, at bevægelse giver mening for eleverne.

Som jeg har nævnt i perspektiveringen, er mine bud på bevægelsesbaserede aktiviteter, som har fokus på historiebevidsthedsprincippet, f.eks.: nøgleordsstafet, tidslinje-vandring og ekskursion. Men disse aktiviteter hverken kan eller skal stå alene. Vigtigheden af en god forberedelse af både aktiviteten, men også det overordnede emne må ikke negligeres fra lærerens side. For at kunne garantere elevernes motivation for emnet, må dette præsenteres i børnehøjde og derfra arbejde sig op. Eleverne skal vide hvad det er de skal lære i hovedtræk, altså emnet, men måderne hvorpå dette skal opfyldes, behøves ikke være kendt af eleverne, efter min mening. Det er vigtigt at emnet præsenteres på en måde, så eleverne bliver inspirerede og nysgerrige, men for at kunne præcisere denne proces, er man nødt til at have et indgående kendskab til de pågældende elever.

Det er så min hensigt, som lærer, at veksle mellem disse førnævnte aktiviteter. Eks. ser jeg kun en mening med tidslinje-vandring i begyndelsen af et emne, fremfor i midten. På dette tidspunkt burde eleverne netop vide, i hvilken tidsperiode vi bevæger os.

Disse aktiviteter kan alle bidrage til elevernes udvikling af deres historiebevidsthed på hver deres måde, blot med forskellige udgangspunkter og hensigter.

## 12.3 Mine forventninger til egen fremtidige praksis

Det er min oplevelse gennem samtaler med praktiklærere, medstuderende og andre fagpersoner gennem det sidste års tid i forbindelse med den nye skolereform, at bevægelselementet til start var en uoverskuelig opgave. Det var en udfordring at tænke det ind i de 'boglige fag' på en måde som gav mening, og ikke blot blev et ekstra frikvarter. Men efter jeg selv har prøvet kræfter med problemstillingen konkluderer jeg, at selvom det kræver ekstra forberedelse og didaktisk gennemtænkning, så er det egentlig ikke umuligt.

Som Fredens har været inde på, så er fysiske aktiviteter tidskrævende (Frehr, 2005), og man kan sige de måske især er blevet det i takt med det politiske fokus på testresultater og sammenligninger af danske elever med elever i udlandet. Men man kan dermed ikke konkludere at blot fordi der er fokus på mange ting, så kommer bevægelse i anden række.

Både Dewey og Fredens omtaler vigtigheden at bevægelse tænkt ind i en læringssituation – ikke adskilt, men implementeret. Man kan på sin vis tænke det lidt som læreruddannelsen;

teori og praksis sammen. Eleverne skal præsenteres for viden og information, som de så bagefter skal arbejde med i praksis. Denne praksis kan så bestå af både fysisk og tankemæssig bevægelse; det er et spørgsmål om, hvad der er mest relevant i situationen. Eleverne skal altså gives mulighed for at kunne arbejde med stoffet selv og dermed gøre det til sit eget. Dette gør sig i høj grad gældende i de større klasser, hvor man begynder at arbejde efter et bestemt eksamensresultat. Men hvis eleverne fra 1. klasse af har været vant til at skifte mellem teori og praksis, er det min og Fredens' påstand at eleverne vil have lært at tænke mere abstrakt, og derved faktisk have lettere ved at skifte mellem disse to tankemønstre (Frehr, 2005).

Jeg ved ikke hvilke muligheder jeg vil få i mit fremtidige virke for at kunne indtænke elevernes forskellige intelligenser, ift. planlægning af undervisningen. Jeg kan se fordelene ved at mine kommende elever tager en intelligens test, så jeg får et indblik i og kendskab til hvordan de hver i sær arbejder bedst, altså tænke i en form for differentiering indenfor Gardners syv intelligenser.

#### 12.4 Afsluttende

Jeg mener man som lærerstuderende skal passe på med at konkludere på hvad man skal og bør gøre som lærer. Vi har, med få undtagelser, et begrænset kendskab til en lærers fulde ansvar og arbejdsopgaver. Vi har gennem praktikker oplevet forskellige arbejdsopgaver i form af team-samarbejds møder, lærermøder, skole/hjem-samtaler, skolefest, etc. Men hver af mine praktikker har været forskellige, kulturmæssigt men bestemt også arbejdsmæssigt. Jeg ved også en del mere og det er netop derfor, at jeg i dag ved, man skal være påpasselig med at kreere én model eller en bestemt metode som skal fungere på alle elever.

Jeg mener, at du som lærer hverken kan eller skal få elever til at passe ned i en kasse, som er opstillet af andre. Du skal få kassen til at passe til de enkelte elever; på den måde sikrer du at elevernes forskellighed bliver en force frem for en forhindring.

### 13. Litteraturliste

- Christiansen, R., & Knudsen, H. E. (2015). *Fagdidaktik i historie*. Frederiksberg C: Frydenlund.
- Christiansen, R., & Knudsen, H. E. (2015b). Hvordan forstår elever historiefaget? I R. Christiansen, & H. E. Knudsen, *Fagdidaktik i historie* (s. 49-51). Frederiksberg C: Forfatterne og Frydenlund.
- Christiansen, R., & Knudsen, H. E. (2015). Skolefaget histories udvikling i Danmark. I R. Christiansen, & H. E. Knudsen, *Fagdidaktik i historie* (s. 23-27). Frederiksberg C: Forfatterne og Frydenlund.
- Elkjær, B. (2005). Deweys læringsbegreb. I B. Elkjær, *Når læring går på arbejde - et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet* (s. 81-89). Frederiksberg C: Forlaget samfundslitteratur.
- Frehr, H. (14. Oktober 2005). *Mere krop i skolen - Bevægelse og læring*. Hentede 10. Marts 2015 fra Folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/39912/mere-krop-i-skolen>
- Hinge, H. (2012). Ekskursition - kultur. I H. J. Kristensen, P. F. Laursen, & (red.), *Gyldendals metode håndbog* (s. 195-201). København: Gyldendal A/S.
- Jordet, A. N. (2010). Kap. 7 - Læring udenfor klasserommet. I A. N. Jordet, *Klasserommet udenfor* (s. 202-206). s.l.: Cappelen.
- Kompetencecenter for e-læring. (s.a.. s.a. 2004). *De fire læringsstile*. Hentede 8. Marts 2015 fra Ventures: [www.ventures.dk/eintelligenser/eintelligenser.pdf](http://www.ventures.dk/eintelligenser/eintelligenser.pdf)
- Laursen, P. F. (2012). Bevægelse. I H. J. Kristensen, P. F. Laursen, & (red.), *Gyldendals metode håndbog* (s. 211-217). København: Gyldendal A/S.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2013). Historiebevidsthed i centrum. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - fra teori til praksis* (s. 66-67). København: Gyldendal A/S.
- Schack, T. (30. November 2014). *Historie - mål, læseplan og vejledning*. Hentede 10. Marts 2015 fra EMU Danmarks læringsportal: <http://www.emu.dk/modul/historie-mål-læseplan-og-vejledning>
- Undervisningsministeriet. (20. Oktober 2014). *Bevægelse*. Hentede 15. Marts 2015 fra Den nye folkeskole: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Bevaegelse>
- Undervisningsministeriet. (20. Oktober 2014b). *Bevægelse*. Hentede 15. Marts 2015 fra Den nye folkeskole: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Bevaegelse>
- Undervisningsministeriet. (1. August 2014c). *Den nye folkeskole*. Hentede 9. Marts 2015 fra Undervisningsministeriet: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole>

Undervisningsministeriet. (3. Juni 2014). *Eksperten om bevægelse*. Hentede 15. Marts 2015 fra Den nye folkeskole: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Bevaegelse/Eksperten-om-Bevaegelse>