

# Standardtitelblad til opgaver på Læreruddannelsen Campus Roskilde.

## Elektronisk aflevering

Navn og studienummer: Lars Peter Nørmark Madsen – lr11s1635

---

Fag/hold: Historie/lr-his-14

---

Titel på opgaven: Hvorfor og hvordan kan evaluering i historiefaget, på mellemtrinnet, medvirke til at kvalificere elevernes refleksionsevne i det senmoderne samfund?

---

Vejleder/underviser: Connie Stendal Rasmussen & Jens Flemming Pietras

---

Antal sider/anslag: 30 s. + 3 s. bilag / 66.517 anslag

---

Afleveringsdato: 26/5 2015

---

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 1016 af 24/08/2010) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.

Det betyder, at opgaven udelukkende er skrevet af afleveringspersonen/personerne og med de ifølge studieordningens tilladte hjælpemidler.

Når eksamensopgaven er uploadet har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 1016 af 24/08/2010.

---

# Hvorfor og hvordan kan evaluering i historiefaget, på mellemtrinnet, medvirke til at kvalificere elevernes refleksionsevne i det senmoderne samfund?

Af Lars Peter Nørmark Madsen

## **Indledning**

---

Indledning & problemformulering	Side 1
Formålet med undersøgelsen	Side 2
Undersøgelsesmetoden	Side 2

## **Teori, Begrebsafklaring & Empiri**

---

Evaluering	Side 4
Qvortrups fire videns former	Side 6
Historiebevidsthedsbegrebet	Side 9
Senmoderniteten	Side 9
Opgavens empiri	Side 11

## **Analyse & Vurdering**

---

Taksonomisk analyse af <i>Forenkede fælles mål for historiefaget</i>	Side 13
Emneanalyse af kanonpunktet <i>Columbus</i>	Side 14
Læremiddelanalyse: <i>Tre skud i kanonen – Kalmarunion, Columbus, Reformation</i>	Side 16
Videns-taksonomisk analyse af læremidlets opgavedimension	Side 18
Videns-taksonomisk analyse af observation	Side 19

## **Afslutning**

---

Resultater	Side 23
Metodekritik	Side 24
Konklusion	Side 25
Perspektivering	Side 26
Anvendt litteratur	Side 27

## **Bilag**

---

Observation (bagerst)	Side 1-3
-----------------------	----------

## Indledning

Da jeg påbegyndte dette bachelor projekt, havde jeg ét spørgsmål som jeg gerne ville finde svar på; Hvad kan man bruge historie til? Dette spørgsmål tog udgangspunkt i en problemstilling som jeg i flere år har gået og tumlet med, nemlig, spørgsmålet om anvendelsen af viden. For når man har lært noget, eksempelvis et årstal, hvori der foregik noget historisk signifikant, hvad kan man så bruge det til, andet end at reproducere lige præcis dén viden? Mit mål som lærer, er jo ikke at mine elever bare skal tilegne sig viden fuldstændigt tankeløst. Mit mål er, at eleverne skal kunne anvende deres viden. Jeg vil med andre ord have, at eleverne får et refleksivt forhold til den viden som de tilegner sig. Men hvordan gør jeg det?

Samtidig vil jeg som lærer gerne kunne spore mine elevers udvikling i forhold til denne refleksivitet. Hvis jeg ikke kan sige noget om, hvor eleverne er i deres refleksive udvikling, kan jeg jo heller ikke udnytte min ekspertise som fagperson, til at sige noget om hvordan eleven kommer videre. Det er altså vigtigt for både mig, som professionel, og for eleven, som bruger, at der kan foregå en udvikling på baggrund af elevens niveau.

Sidst, men ikke mindst, er jeg nødt til at kunne argumentere for mit krav om større refleksivitet hos eleverne. Derfor er jeg også nødt til at forholde mig til samfundet og den virkelighed som jeg sender eleven ud i efter folkeskolen, såvel som lovgivningen på området. De krav som sættes af samfundet, er jo de krav som jeg skal forberede eleven på som ”systemets mand”. Jeg vil altså sige noget om denne refleksivitet i forhold til elevens fremtid som medborger.

Min problemformulering lyder derfor:

*Hvorfor og hvordan kan evaluering i historiefaget, på mellemtrinnet, medvirke til at kvalificere elevernes refleksionsevne i det senmoderne samfund?*

Jeg ønsker med denne problemformulering at undersøge, hvordan evalueringsbegrebet kan anvendes som et værktøj til at styrke elevers refleksionsevner i forhold til historiefaget og videns tilegnelse. Jeg vil også undersøge hvorfor refleksiv tænkning er en vigtig evne at udvikle i det senmoderne samfund.

## **Formålet med undersøgelsen**

Jeg vil undersøge dette fordi jeg selv i min praktik har oplevet at nogle faglærere ikke har refleksiviteten for øje. Jeg har oplevet faglærere som mente at historiekanonens tjeklisten, og at alle 29 punkter bare skulle overstås i løbet af en elevs skolegang. Dette fagpersonel anvendte læremidler som eneste ressource og mente at en test af elevernes tilegnede paratviden burde være rigeligt i forhold til evaluering.

Jeg vil undersøge hvordan jeg kan sørge for at mine elever opnår refleksivitet i undervisningen, og ikke bare tilegner sig paratviden som kan bruges i en test, men ikke meget andet. Jeg mener nemlig ikke at historiefaget bare er et fag med 29 (kanon)punkter, som skal overstås!

## **Undersøgelsesmetoden**

Jeg vil i teori afsnittet afklare fire begreber/teorier, nemlig *evalueringsbegrebet*, *Qvortrups fire videns former*, *historiebevidsthedsbegrebet* og *senmoderniteten*.

Til afklaringen af evalueringsbegrebet har jeg anvendt den danske professor Peter Dahler-Larsens bog *Evalueringskultur – et begreb bliver til* fra 2006, samt et uddrag af Birthe og Lars Qvortrups bog, *Undervisningens mirakel*, også fra 2006. Jeg vil med dette afsnit definere evalueringsbegrebet, samt klargøre evalueringsmetoden som jeg senere i opgaven anvender i analysen af min observation.

Til afsnittet Qvortrups fire videns-former har jeg anvendt tre bøger, nemlig Lars Qvortrups soloværk *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden* fra 2001, samt Birthe og Lars Qvortrups værker, *Undervisningens mirakel – om læring i et vidensperspektiv*, fra 2006, og *Skolens mirakel – om uddannelse i et vidensperspektiv*, fra 2007. I dette afsnit redegør jeg for Qvortrups teori om de fire videns former og deres taksonomi. Disse fire videns former, *kvalifikation*, *kompetence*, *kreativitet* og *kultur*, anvender jeg løbende i undersøgelsen til at inddele både forenklede fælles mål, elev udtalelser og læremidler i forhold til videns og refleksivitets niveau. Det er anvendelsen af disse fire videns former, som jeg henviser til når jeg i min problemformulering nævner elevernes refleksive evner.

Til afsnittet om historiebevidsthedsbegrebet har jeg anvendt Jens Pietras og Jens Aage Poulsens bog *Historiedidaktik – fra teori til praksis*, fra 2013. Historiebevidsthedsbegrebet har jeg i opgaven anvendt i sammenhæng med Qvortrups fjerde videns form, kultur, som værende historiefagets ramme og præmis.

Til afsnittet om senmodernitet har jeg anvendt to bøger. Den ene er bogen *Samtaler med Anthony Giddens – at forstå moderniteten*, af Anthony Giddens og Christopher Pierson, fra 1998, oversat til dansk i 2002 af Stefan Hermann. Den anden bog er Anthony Giddens soloværk *En løbsk verden – hvordan globaliseringen forandrer vores tilværelse*, fra 1999, oversat til dansk i 2000 af Erik Barfoed. Senmoderniteten er et begreb jeg har redegjort for, da jeg anvender det i forhold til min vurdering af vigtigheden af udviklingen af Qvortrup fire videns former.

Jeg starter mit analyseafsnit ud med at foretage en videns-taksonomisk analyse af nogle af de forenklede fælles mål for historiefaget, både for indskolingen, 3. - 4. klasse, og mellemtrinnet, 5. – 6. klasse. Dette gør jeg for at spore hvilke af Qvortrups videns former der repræsenteres i forenklede fælles mål.

Herefter foretager jeg en emneanalyse af det emne som både læremidlet og observationen omhandler, nemlig kanonpunktet *Columbus*. Dette gør jeg for at understøtte valget af emnet, samt for at give mig selv en større indsigt i læremidlets forhold til kanonpunktet, så jeg bedre kan vurdere læremidlet. Analysen er baseret på en udleveret model fra underviser Jens Pietras, på UCSJ Roskilde, 2015.

Jeg forsætter efterfølgende med at lave en læremiddelsanalyse af læremidlet *Tre skud i kanonen – Kalmarunion, Columbus, Reformation*, af Claus Buttenschøn og Olaf Ries, fra 2009. Jeg foretager denne analyse med udgangspunkt i en læremiddelanalyse model som Jens Aage Poulsen anvender i bogen *Historie – Mål og midler*, fra 2013. Dette gør jeg da det er det undervisningsmateriale jeg selv blev bedt om at anvende i min undervisning i min fjerde praktikperiode, og jeg fandt det mangelfuldt. Jeg fortsætter efterfølgende med at foretage en taksonomianalyse, med udgangspunkt i Qvortrups fire videns former, for at finde frem til det taksonomiske niveau der lægges op til i læremidlet.

Jeg analyserer herefter min observation, som stammer fra sidste historietime i min fjerde års praktik, i en sjette klasse på en folkeskole. Jeg analyserer observationen ud fra det taksonomiske perspektiv og de fire videns former. Opgaven i observationen lægger op til at eleverne anvender

viden fra de højere taksonomiske niveauer, og jeg vil med analysen finde frem til hvorvidt elevernes videns niveau er blevet højnet, på baggrund af den opgave som de har fået stillet.

Til slut tolker jeg mine resultater i forhold til det senmoderne samfunds krav om anvendelse af refleksivitet.

I min undersøgelse har jeg valgt at fokusere på mellemtrinnets elever. Dette har jeg gjort, både fordi min empiri stammer fra undervisning på mellemtrinnet, men også fordi mellemtrinnet er den afdeling af folkeskolen jeg helst selv vil undervise i. Jeg kunne have valgt at undersøge elevers udvikling af refleksive kompetencer på et mere generelt plan, eksempelvis i løbet af hele deres folkeskoletid. Jeg har dog valgt at afgrænse min undersøgelse til mellemtrinnet, da der er risiko for at elevernes forskellige kognitive udvikling, samt aldersmæssige modning, ville have haft en langt større effekt på resultaterne. Det ville derved være langt mere vanskeligt at sige noget om evalueringens indvirkning hos eleverne.

## **Begrebs afklaring**

### **Evaluering**

I Peter Dahler-Larsens bog ”*Evalueringens kultur – et begreb bliver til*” fra 2006, defineres evaluering som værende;

*Systemisk retrospektiv bedømmelse af gennemførelse, præstationer og udfald i offentlig virksomhed, og det er en bedømmelse, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer (Dahler-Larsen, 2006, s. 29)*

Og hvad menes der så med det? Jo, med *systemisk* menes der, at evalueringen tager afsæt i en given metode for at indsamle data. Metoden skal der være redegjort for, så den efterfølgende data kan legitimeres. På den måde minder dette lidt om videnskabeligt arbejde, da evalueringen kun kan godkendes, hvis den er foretaget ud fra anerkendte metoder (Dahler-Larsen, 2006, s. 29). Derved undgår man også at undersøgelsen, som evalueringen jo er, bliver farvet af ”synsninger” og ideer (Dahler-Larsen, 2006, s. 75). *Retrospektiv* betyder at den undersøgende ser tilbage, der er altså tale om summativ evaluering. Summativ evaluering betyder at man bagudrettet ser på hvordan et forløb eller en aktivitet er foregået (Qvortrup, 2006, s. 77)

*Bedømmelse* betyder i denne sammenhæng, at der i evalueringen findes en vurderingsdimension. Denne vurdering er grundlaget for hvilke værdier som vægtes i undersøgelsen (Dahler-Larsen, 2006, s. 31). Brugeren af evalueringsværktøjet tager altså stilling til sine data. *Offentlig virksomhed* henviser, ifølge Dahler-Larsen, til at evalueringen handler om det offentlige anliggende (Dahler-Larsen, 2006, s. 31). Der er med andre ord tale om at læreren eksempelvis evaluerer elever på baggrund af nogle krav som er sat af staten. Disse krav gør så at staten kan anvende evalueringens data til at argumentere, i spørgsmål om eksempelvis karaktere, da evalueringsstrukturerne og målene er de samme for alle folkeskoler (Dahler-Larsen, 2006, s. 31).

Sidst, men ikke mindst, menes der med *evalueringen tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer* at der i evalueringen også findes en formativ dimension (Dahler-Larsen, 2006, s. 31) Formativ evaluering betyder at der er et fokus på at evalueringen kan anvendes fremadrettet og at resultaterne kan bibringe nye tilgange til det der er evalueret, samt at kunne forbedre det for fremtidig anvendelse (Qvortrup, 2006, s. 77) Evaluering kan altså bruges til at kvalificere aktivitet, da man efter en retmæssigt udført evaluering, har påvist brugbarheden af aktiviteten. Derved bringer man den op på et højere vidensniveau, end andre, "ikke-evaluerede" aktiviteter (Dahler-Larsen, 2006, s. 33).

Med denne definition i tankerne, vil jeg nu gå videre til at forklare Birthe og Lars Qvortrups anvendelse af evaluering i forhold til vurderingen af elevers forskellige vidensniveauer. I deres bog fra 2006, *Undervisningens mirakel*, beskriver de at evaluering skal bruges til at give læreren feedback, som så skal anvendes til at forbedre undervisningen (Qvortrup, 2006, s. 78). Dette stemmer overens med definitionens afklaring af evalueringens værktøjs anvendelse som et formativt værktøj (Dahler-Larsen, 2006, s. 31). Samtidig mener de at det er vigtigt at man i evalueringen ikke bare aflæser elevernes paratviden, men at man fokuserer på alle fire vidensformer (Qvortrup, 2006, s. 79). Der er fire forskellige måder at evaluere på, én for hver vidensform (Qvortrup, 2006, s. 79).

I den første videns forms evaluering, vurderer man om eleverne har tilegnet sig faktuel viden (Qvortrup, 2006, s. 79). Dette kan gøres ved hjælp af tests, fremlæggelser eller lignende individuelle opgaver. Den enkelte elevs tilegnelse af paratviden er altså i fokus i denne, første videns forms, evaluering. Her kan man med fordel stille spørgsmålet "Hvad ved min elev?" (Qvortrup, 2006, s. 79). Skal man evaluere elevernes tilegnelse af den anden videns form, kompetencer, skal man undersøge om eleverne kan anvende deres faktuelle viden til at organisere løsningen af en stille opgave (Qvortrup, 2006, s. 79).



Dette kan gøre individuelt eller i grupper, og det er her vigtigt at fokusere på elevernes evne til at løse opgaver strategisk i grupper. Man kan altså her stille spørgsmålet ”Hvordan gjorde de det?”(Qvortrup, 2006, s. 79).

Hvis man skal evaluere den tredje videns form, kreativitet, evaluerer man elevens evne til at tænke kritisk og kreativt i en opgaveløsnings situation (Qvortrup, 2006, s. 79). Der er tale om, at man skal fokusere på elevernes evne til eksempelvis at se nye perspektiver, at vurdere problemstillinger og at kunne se på eget arbejde, og egne svar, med en kritisk-konstruktiv tilgang (Qvortrup, 2006, s. 79).

Den fjerde videns form, kultur, er mere en metaviden, end reel viden. Man har her et fokus på at kulturbegrebet, er den ramme som de andre tre videns former foregår i (Qvortrup, 2001, s. 117). Her foreslår Qvortrup og Qvortrup at man skaber en evaluerings kultur i klassen, hvori evalueringen bliver en del af hverdagen. Som de beskriver det;

*”Den vigtigste funktion er derfor, at man hermed sætter evnen til at lære og til at forholde sig til egen læring – selvlæring og tilrettelæggelse af livslang læring og til at forholde sig til egen læring – på dagsordenen.”* (Qvortrup, 2006, s.79)

Det man som lærer skal være opmærksom på er altså elevens evne til at reflektere over egen viden, og tilegnelsen deraf. Denne viden sprænger klasserummets rammer og fordrer eleven til livslang læring (Qvortrup, 2006, s. 80).

### **Qvortrups fire videns former**

Lars Qvortrup er professor ved institut for læring og filosofi, og har i mange år, i samarbejde med sin hustru, skolelederen Birthe Qvortrup, forsket i læring. I denne forbindelse har makkerparret udgivet flere bøger, og Lars Qvortrup selv har også forfattet bøger alene. Jeg vil i dette afsnit afklare parrets brug af begrebet videns former. Der beskrives fire videns former, som listes op i en fast rækkefølge, nemlig *kvalifikationer* (Første ordens viden), *kompetencer* (anden ordens viden), *kreativitet* (tredje ordens viden) og *kultur* (fjerde ordens viden) (Qvortrup, 2007, s. 31).

Den første videns form er *kvalifikationer*, altså kvalificerende viden. Dette er det første stadie i elevens læring, og kan betegnes som værende den paratviden som eleven tilegner sig gennem undervisningen (Qvortrup, 2001, s. 111). Denne type viden er umiddelbar viden som eleven kan anvende til at besvare konkrete spørgsmål.

*Hvornår kom Columbus til Amerika, hvad hed Columbus første tre skibe og hvem var dronning i Castilien i 1492* er alle eksempler på spørgsmål som eleven kan besvare med sin første ordens viden. Denne type viden er vigtig, da det er den som danner fundamentet for de andre tre vidensformer (Qvortrup, 2007, s. 21). Dermed ikke sagt at eleven udelukkende skal tilegne sig kvalifikationer for at anvende dem i samarbejde med de andre tre vidensformer. Det er vigtigt at den udvalgte første ordens viden støtter op om faget som interessefelt, da faget ellers lukkes for eleven (Qvortrup, 2001, s. 111). Med andre ord, så er det vigtigt at man som (historie-)lærer ikke udelukkende vælger et emne fordi den tilegnede paratviden kan anvendes til at styrke de andre vidensformer senere, men at man også vælger et emne som kan skabe en motivation for læring hos eleven, gennem interesse.

Næste vidensform er *kompetence viden*. Dette, andet stadie i elevens viden, kan betegnes som værende den viden eleven har om, hvordan man løser en opgave (Qvortrup, 2001, 112). Her er der fokus på at eleven kan løse en stille opgave, ved hjælp af sin paratviden. En elev med stor kompetence viden ved måske ikke, hvad svarene på alle opgaver er, men ved, hvordan man finder svarene (Qvortrup, 2007, s. 22).

Qvortrup inddeler kompetence viden i tre kategorier i sin bog *det lærende samfund* fra 2001. De tre typer kompetence som man skal tilegne sig er *refleksions kompetence*, *relations kompetence* og *menings kompetence* (Qvortrup, 2001, s. 114). Med refleksions kompetence menes der at individet er i stand til at reflektere over egen praksis. Individet skal altså gøres i stand til at anvende sine kompetencer, og ændre på disse, på baggrund af selviagttagelse (Qvortrup, 2001, s. 114). Med relations kompetence menes der derimod, at individet iagttager andres praksis og kigger udad. Her gør det sig gældende at kunne sætte sig i andres sted, og skabe kommunikative relationer (Qvortrup, 2001, s. 115). Den sidste, menings kompetence, er evnen til at kunne "sætte sig udenfor" et "samfund" og iagttage hvilke fællesværdier der findes her, for at kunne identificere fællesgrundlag for relationer (Qvortrup, 2001, s. 115). Qvortrup siger at disse tre kompetencer gør sig gældende, hvis man skal fungere i det hyperkomplekse samfund og, med hans egne ord;

*".. vil det enkelte individ dels have lært at lære og omlære individuelt, dels have lært at lære og omlære kommunikativt, og dels endelig have lært at lære og omlære i et socialt fællesskab."*

(Qvortrup, 2001, s. 115)

Kompetence viden er altså dét at vide hvordan man lærer noget, løser en opgave eller lignende, både i fællesskab med andre, og individuelt.

Den tredje videns form er *kreativitet*. Kreativitet dækker over det at have viden om forudsætningen for kompetencer. Med andre ord, er kreativitet det som må anvendes, når kompetencer og kvalifikationer ikke er nok til at løse en opgave (Qvortrup, 2007, s. 23). Qvortrup mener her ikke kreativitet som en medfødt evne som nogen har, og andre ikke har. Han omdefinerer i stedet begrebet til at være dækkende over evnerne til at bryde med vanetænkning, anskue alternativer og at introducere paradigmeskift (Qvortrup, 2001, s. 116). Denne tredje ordens viden, kreativitet, er altså ikke bare evnen til at gengive et faktum, eller at kunne foretage en kildekritisk analyse af en tekst. Tredje ordens viden er evnen til at kunne anskue en problemstilling fra et alternativt synspunkt, end det umiddelbare. Det er evnen til at skabe noget nyt, på baggrund af de kvalifikationer og kompetencer som man har tilegnet sig (Qvortrup, 2001, s. 116)

Den fjerde og sidste videns form er *kultur*. Kulturel viden er en ”kollektiv” viden som individet bliver en del af (Qvortrup, 2006, s. 18). Kultur er den evne der gør individet i stand til at iagttage rammerne, hvori læringen foregår (Qvortrup, 2001, s. 117).

Den er med til at reducere kompleksiteten i det hyperkomplekse samfund, da den, uden at være forudsigende, gør individet i stand til at gøre sig nogle tanker om hvad der er muligt og umuligt (Qvortrup, 2001, 116). Sagt med andre ord, så kan man se hele Qvortrups lærings taksonomi som en stor skål suppe. *Kvalifikationer, kompetencer og kreativitet* er suppen, og *kultur* er skålen, hvori de andre videns former befinder sig. I en historiefaglig sammenhæng kan man sige at eleverne, gennem fjerde ordens viden, får indsigt at ”*de til dels er formet af den historie som de er et produkt af og et aktivt element i.*” (Qvortrup, 2006, s. 23). Det er dog en vigtig pointe at have med, at den historie som individet er en del af, ikke er reel historie, men i virkeligheden mere fungerer som en kollektiv erindring, hvor nogle ting er ”valgt fra” og andre er ”valgt til” (Qvortrup, 2001, 117). Man kan altså her tale om at historiebevidsthedsbegrebet er i spil.

De fire videns former foregår spontant i forbindelse med hinanden, og de bygger på og forudsætter hinanden (Qvortrup, 2001, s. 100) Der kan ikke være tale om kompetence udvikling, hvis ikke den lærende har noget kvalificerende viden at arbejde ud fra. Den lærende kan ikke iagttage den kreative proces fra et kulturvidens perspektiv, hvis ikke denne har en viden om kreativ viden.

Anvendelsen af kreativ viden forudsætter at man har et "ikke-kreativt" udgangspunkt, og ved noget om kvalifikationer og kompetencer. Det er altså disse fire videns former som jeg henviser til når jeg i min problemformulering nævner elevernes refleksions evner. Det er nemlig disse fire videns former som gør historiefaget til mere end bare et "udenadslære" fag.

### **Historiebevidsthed**

Historiebevidsthedsbegrebet defineres af Jens Pietras og Jens Aage Poulsen i deres bog *Historiedidaktik*. Det defineres her som værende "*Bevidstheden om samspillet mellem fortolkningen af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventninger.*" (Pietras & Poulsen, 2013, s. 63). Dette betyder at fortiden er forsvundet, og at vi derfor ikke kan gøre andet end at *fortolke* vores kilder til den. Nutiden er et diffust begreb, i det at det der lige var nutid, nu er fortid. Derfor kan nutiden ikke sættes i en fast ramme, men forstås i stedet i forhold til den enkelte situation. Nutiden kan derved både forstås som i dag, denne uge, eller dette årti. Fremtiden kan man ikke sige noget konkret om, men man kan komme med nogle bud på hvad der kommer til at ske, og det er derfor der tales om *fremtidsforventninger* (Pietras & Poulsen, 2013, s. 64). Alle tre påvirker hinanden, og ens nutidsforståelse er eksempelvis påvirket af både ens fortidstolkning og ens fremtidsforventninger (Pietras & Poulsen, 2013, s. 64). Derved findes der heller ingen levende, handlende individer, som er historieløse, da al optik af tid påvirkes af disse tre tidsopfattelser.

Samtidig er historiebevidsthed dét at vide at man både er historieskabt og historie skabende (Pietras & Poulsen, 2013, 65). Med dette skal forstås, at alle individer er produkter af en fortid og en bestemt kultur, men at alle individer også påvirker udviklingen af verden (Pietras & Poulsen, 65). Vi er derved alle en del af en eksisterende verden, og med skabere af en kommende verden.

### **Senmodernitet**

Anthony Giddens er en engelsk sociolog, og han har siden starten af halvfjerdserne beskæftiget sig med begrebet modernitet. Denne kaldes også sen-modernitet, for at kunne skelne mellem denne og post-modernitet (Giddens & Pierson, 2002, s. 10). Moderniteten er ifølge Giddens en betegnelse for den livsverden vi på nuværende tidspunkt har. Denne adskiller sig fra tidligere tiders samfund på flere forskellige punkter, men måske mest af alt på det punkt, at et senmoderne samfund beskæftiger sig med fremtiden, fremfor fortidens traditioner (Giddens & Pierson, 2002, s. 98). Senmoderniteten er ikke postmoderne, da "post" indikerer at moderniteten er overstået.

Senmoderniteten er derimod post-traditionelt, da fortidens traditioner og skikke stadig har betydning, men i langt højere grad blot er ressourcekilder til moral, etik og værdier, end reelle, bestemmende kræfter (Giddens & Pierson, 2002, s. 22). Med andre ord; "*Vi levede før i en traditionel verden, nu lever vi i en verden bestående af traditioner.*" (Giddens & Pierson, 2002, s. 22).

Giddens taler om at mennesket på nuværende tidspunkt benytter sig af reflektiv modernisering. Tidligere havde eksterne betingelser stor indvirkning på livet, men i det senmoderne samfund er livet i høj grad styret af interne betingelser. Dette betyder at mennesket i dag kontrollerer en enorm del af sin egen verden, og derved kan ændre på præmisserne for sin egen eksistens (Giddens & Peirson, 2002, s. 23). Refleksiv modernisering betyder altså at samfundet *moderniseres* på baggrund af en reflektiv tænkning af brugeren. Man ændrer altså i dag i langt højere grad på samfundet, end man tidligere har gjort. Der er fem indikatorer for senmodernitetens eksistens, som Giddens beskriver i sin bog *En løbsk verden – hvordan globaliseringen forandrer vores tilværelse* fra 1999, oversat til dansk i år 2000. Disse fem indikatorer er *globaliseringen, risiko, tradition, familie og demokrati*. Globaliseringen er dét at vi ikke længere bare er borgere i et land, eller en kommune, men nu også er borgere i et verdenssamfund, hvori landegrænser og sprogbarriere opløses ved hjælp af teknologisk udvikling. Vi er med andre ord borgere i én verden (Giddens, 2000, 13).

Globaliseringen er både politisk, teknologisk, kulturel og økonomisk, og den er ikke blot en proces, men uendeligt mange processer som sammen udgør en meget kompleks proces som har indvirkning på vores livsverden (Giddens, 2000, 18).

Risikobegrebet gør sig gældende, idet at ethvert samfund, som søger reflektiv modernisering, må anskue fremtidige mål i forhold til risikoer ved at nå disse mål (Giddens, 2000, s. 28). Samfundet må samtidig være villigt til at løbe disse risikoer, for at opnå udvikling. Der er her tale om to former for risiko, ydre risiko og fabrikeret risiko. Den ydre risiko består i ydre kræfters påvirkning af et givent mål, den fabrikerede risiko består i den konsekvens målet kan have for omverdenen. Et eksempel på dette kan være forholdet mellem, hvad naturen gør ved mennesket, mod hvad mennesket gør ved naturen (Giddens, 2000, s. 31).

Der er i det senmoderne samfund tale om at der er sket en aftraditionalisering. Dette betyder at traditioner og skikke ikke længere betyder så meget som de før har gjort. Traditionen er, i en konservativ tankegang, en kilde til oplagret viden, men i det senmoderne samfund, hvor fremtiden er målet, er traditionen uinteressant (Giddens, 2000, s. 43)

Et eksempel på dette er individets frihed. I dag er individets sociale identitet ikke bundet af tradition og fortidige familiemedlemmers position i samfundet. I stedet må den enkelte nu skabe sin egen fremtid (Giddens & Pierson, 2002, s. 25). Den traditionelle familiestruktur, er ligesom resten af traditionerne, også i opløsning. Igen ses individets sociale identitets frihed, da man ikke længere er afhængig af en traditionel familiestruktur for at overleve. Med stigende lighed i vores samfund, er familien altså ikke længere en livsnødvendighed (Giddens, 2000, s. 62). Sidst benævner Giddens demokratiseringen af verden, som værende en gældende faktor i det senmoderne samfund.

Ligheden i samfundet stemmer overens med den løsnede sociale identitet, og globaliseringen fordrer at alle kan bevæge sig på tværs af kulturer, religion, køn og nationalitet. Dette resulterer i en stigende demokratiseringsproces, og i, at relations udvikling nu sker på baggrund af forhandling og udveksling (Giddens & Pierson, 2002, s. 29).

### **Opgavens empiri**

Jeg vil i min opgave foretage fire analyser. Jeg vil analysere forenklede fælles mål for historiefaget, kanonpunktet og opgave emnet *Columbus*, læremidlet *Tre skud i kanonen – Kalmarunionen, Columbus, Reformation* og en observation fra min fjerde praktik. Da hverken forenklede fælles mål eller emnet Columbus kan betegnes som værende ”indsamlet empiri”, vil jeg i dette afsnit redegøre for læremidlet *Tre skud i kanonen* og min observation.

*Tre skud i kanonen – Kalmarunion, Columbus, Reformation* er et undervisningsmateriale udgivet af forlaget Alinea. Materialet er ét i en række af lignende udgivelser som alle omhandler kanonpunkterne, og Alinea tilbyder altså en komplet samling af undervisningsmaterialer til samtlige kanonpunkter i historiefaget i folkeskolen. Dette specifikke materiale er skrevet af Claus Buttenschøn og Olaf Ries i 2009, og omhandler kanonpunkterne Kalmarunionen, Christoffer Columbus og Reformationen. Undervisningsmaterialet er rettet mod mellemtrinnet, 5. – 6. klasse, da det er på disse klassetrin at man, på udgivelsestidspunktet, arbejdede med disse kanonpunkter. Materialet indeholder 64 sider, altså cirka 20 sider til hvert emne.

Jeg har valgt at inddrage dette læremiddel som en del af min empiri af flere årsager. For det første er dette et meget almindeligt og meget anvendt læremiddel, som jeg flere gange er stødt på i mine forskellige praktikker på læreruddannelsen. Jeg har arbejdet med bøger i samme serie i første, tredje og fjerde års praktik, på tre forskellige skoler.

For det andet er dette et forholdsvist nyt materiale, og derfor kan eventuelle fejl og mangler ikke skyldes at nyere forskning og viden ikke har været tilgængelig på forfattelsestidspunktet.

For det tredje har jeg valgt at anvende dette læremiddel som empiri da jeg selv har været tvunget til at anvende det. I min fjerde praktik blev jeg ufrivilligt en del af en kamp mellem lærere og ledelse, forårsaget af den nye skolereform. Jeg fik stukket læremidlet i hånden og blev bedt om at arbejde ud fra bogen, for det gjorde alle de andre lærere også. Efter kun godt to måneders undervisning i historiefaget fulgte jeg min vejleders ordre. Jeg har altså følt på egen krop, hvordan dette læremiddel anvendes i folkeskolen, på godt og på ondt. Det var opgaverne i denne bog som gjorde mig opmærksom på det manglende taksonomiske niveau i læremidlet.

Min observation er ligeledes fra min fjerde praktik. Observationen foregår i min sidste undervisningstime i den sjetteklasse som jeg blev bedt om at undervise historie i. Jeg har i observationen valgt at anvende en opgave som jeg fandt andetsteds end i læremidlet, da jeg ikke mente at elevernes forskellige videns former blev styrket nok gennem arbejdet med opgaverne i læremidlet. Observationen følger et forløb på cirka 15 – 20 minutter, hvor vi sammen i klassen rundede forløbet om Christoffer Columbus af, med en opgave som eleverne har fået stillet i starten af dobbeltlektionen. Der er i observationen forskellige udtalelser fra eleverne, som alle har fået ”falske” navne, samt spørgsmål fra mig selv af. Klassen jeg befandt mig i havde ikke et godt fællesskab, og der var derfor mange elever som ikke havde lyst til at deltage aktivt i klassesamtaler fordi de frygtede at sige noget forkert og blive til grin. Dette betyder også at ikke alle elever i klassen deltog aktivt i aktiviteten, derfor er antallet af elevudtalelser også relativt småt i forhold til en klasse på 26 elever.

Jeg har valgt at anvende denne observation i min opgave, da den for mig symboliserer lige præcis det jeg gerne vil undersøge. Jeg arbejder i aktiviteten med en form for summativ evaluering, hvor elevernes tilegnede viden kan måles, og derved kan jeg sige noget om både aktivitetens succes, men også om hele emnets og forløbets succes. Jeg kan med denne observation også sige noget om elevernes forskellige niveauer, idet at de giver udtryk for forskellige grader af de fire videns former.

Jeg har indsamlet denne del empiri i min fjerde års praktik. Jeg har nedskrevet min observation umiddelbart efter timens afslutning, mandag d. 17. november 2014, og tager derfor også forbehold for at der muligvis kan være opstået småfejl i gengivelsen. Dog mener jeg selv at jeg har gengivet situationen så korrekt som overhovedet muligt.

### **Forenklede fælles mål:**

Ser man på Qvortrups taksonomi i forhold til forenklede fælles mål vil man finde at i hvert fald de første tre videns former er repræsenteret på den ene eller anden måde. Til at starte med er kravet om første ordens viden tydeligt, igennem den historiekanon som lærere i historiefaget har skullet anvende siden 2006. De 29 kanonpunkter er et udtryk for et krav om at eleverne skal tilegne sig en viden om de 29 udvalgte emner. Her er der altså tale om paratviden om emner, som eleverne kan testes i. med hensyn til anden ordens viden, er denne allerede repræsenteret i tredje og fjerde klasse. I forenklede fælles mål står beskrevet, at eleverne i tredje og fjerde klasse skal opbygge kompetencer der gør at de; ”kan placere elementer fra historien tidsmæssigt i forhold til hinanden” (UM, FFM, 2014, Færdigheds og vidensmål (efter 3-4 klasse)). Der er altså her lagt op til at eleverne danner kompetencer inden for arbejdet med kronologi. Et andet eksempel på at eleverne skal opnå anden ordens viden er i punktet kildearbejde i femte og sjette klasse, sprog og skriftsprog. Her står det som færdigheds mål at; ”*Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål*” (UM, FFM, 2014, Færdigheds og vidensmål (efter 6. klasse)). Der er altså igen lagt op til brugen af tillærte kompetencer, denne gang kildekritiske kompetencer. Tredje ordens viden udtrykkes i feltet historiebrug i femte og sjette klasse, historisk bevidsthed; ”*Eleven kan analysere brug og funktion af fortalt historie*” (UM, FFM, 2014, Færdigheds og vidensmål (efter 6. klasse)). Her er der tale om tredje ordens viden, da eleven skal opnå evnen til at analysere brug og funktion af fortalt historie. Der er altså ikke blot tale om at eleven skal have en bestemt viden om et bestemt emne, eller at eleven har et ”værktøj” til at analysere en historisk kilde, men der er derimod tale om at eleven skal kunne gå bag om selve historien og se på fortolkninger og virkninger som historien har haft. Fjerde ordens viden er også repræsenteret ved femte og sjette klassetrin. Her beskrives i feltet historiebrug, konstruktion og historiske fortællinger; ”*Eleven kan forklare historiske fortællingers sammenhæng med fortidsfortolkninger og nutidsforståelser*” (UM, FFM, 2014, Færdigheds og vidensmål (efter 6. klasse)). Dette er et udtryk for at eleven skal opnå fjerde ordens viden, da der er et fokus på fortidsfortolkninger og nutidsforståelser, som giver eleven indsigt i menneskets historieskabte og historieskabende rolle (Qvortrup, 2006, s. 23). Eleven skal med andre ord tilegne sig historiebevidstheden om den ramme som de tre andre videns ordner foregår i, fjerde ordens viden, *kultur*. Det er altså ifølge *forenklede fælles mål*, rettesnoren for lærerens virke, meget vigtigt at have fokus på de forskellige taksonomiske niveauer, allerede på mellemtrinnet i historiefaget.



## Emneanalyse

Jeg vil i denne del af min opgave lave en analyse af emnet og kanonpunktet Christoffer Columbus. Dette vil jeg gøre for at kunne holde min tilegnede viden op mod det undervisningsmateriale jeg herefter vil analysere. Dette giver mig en indsigt i læremidlets forhold til emnet, og sætter mig i stand til at give en bedre vurdering af læremidlet. Analysen foregår ud fra en skabelon som er uddelt i historieundervisningen på UCSJ Roskilde, af underviser Jens Pietras.

Det første punkt i analysen er beskrivelsen af emnet. Emnet er kanonpunktet Columbus, som tager udgangspunkt i fortællingen om Christoffer Columbus og opdagelsen af Amerika. Emnet indeholder et fællesmenneskeligt eksistenstema, nemlig menneskets trang til at søge ud og tage på opdagelse (Pietras & Poulsen, 2013, s. 164). Dette eksistenstema kan inddrage læseren i teksten og skabe identifikation mellem læser og "hovedperson". Dog er det vigtigt at huske på at denne identifikation ikke er fuldstændig, da tankemønstre og livsbetingelser er meget forskellige for læseren og "hovedpersonen" (Pietras & Poulsen, 2013, s. 164). Samtidig er det vigtigt at emnet er eksemplarisk. Det er nemlig gennem det eksemplariske princip at elementære og fundamentale problemstillinger åbner sig (Jank & Meyer, 2012, s. 180). Arbejdet med menneskets opdagelsestrang og kommunikation med fremmede kulturer gør transferværdien i emnet stor (Pietras & Poulsen, 2013, s. 240).

Det næste punkt i analysen er tid og kronologi. Tiden er 1492 – 1506 og forløbet er nemt at gå til med en absolut kronologi, da det idealistiske historiesyn på kanonpunktet gør emnet til et overordnet emne om en historisk aktørs liv. Geografi er næste punkt. Historien foregår i Europa, nærmere bestemt på den Iberiske halvø og i Sydamerika (Lindqvist, 2007, s. 205).

Herefter er næste punkt i analysen at se på emnets aktører og/eller de strukturer som aktørerne indgår i. Christoffer Columbus og dronning Isabella er begge vigtige aktører. Disse indgår i en samfundsmæssig struktur, hvor det spanske område netop var tilbagevundet, efter mange års kontrol fra de muslimske Mauere.

Portugal havde desuden bredt sig over store landområder, og dette betød at Castiliens position svækkedes (Lindqvist, 2007, s. 58). Muslimske handelsmænd kontrollerede silkevejen, og på trods af omfattende handel var det i Europæernes interesse at søge nye veje til rigdomme (Visti Hansen, 2004, s. 116).

I forhold til konteksten, er Columbus rejse, eller i hvert fald betalingen af rejsen, en konsekvens af forskellige fordele for dronning Isabella. Columbus lovede rigdomme, som kunne bruges til at genopfylde statskassen, efter en langvarig krig, men også, på længere sigt, kunne bruges til at finansiere et korstog til Jerusalem (Lindqvist, 2007, s. 58). Samtidig påpegede Columbus også at han ville åbne op for en helt ny befolkningsgruppe som kunne kristnes, en mulighed som tiltalte dronningen (Lindqvist, 2007, s. 58).

Næste punkt er det historiske forløb. Kort fortalt består det historiske forløb i at Christoffer Columbus mener, at man kan komme til Indien ved at sejle mod vest. Han ender i stedet i syd Amerika, hvilket, senere hen, leder til opdagelsen af to nye kontinenter. Han rejser frem og tilbage mellem Castilien og Amerika på fire ekspeditioner, med meget forskellige succes rater, inden han dør, i 1506. Den yderlige virkningshistorie af opdagelsen er koloniseringen af Amerika og hele Syd-, Mellem- og Nordamerikas historie (Lindqvist, 2007, s. 205).

Det næstsidste punkt i analysen er kildegrundlaget for emnet. Dette punkt er vigtigt, da historiefaget kun kan gøres videnskabeligt igennem arbejdet med kilder og kildekritik (Pietras & Poulsen, 2013, s. 278). Columbus er en god historisk aktør at arbejde med, da hans logbog fra første rejse er blevet udgivet 319 år efter hans død. Denne logbog er det tætteste vi kommer på en samtidig, primær kilde til Columbus oplevelser. I forhold til tolkende kilder findes der et hav af malerier som kan sige noget om synet på Columbus, fra kunstnerens øjne. Måske mere interessant, findes kilder som siger noget om Europæernes opfattelse af de indfødte indianere (Buttenschøn & Ries, 2009, s. 37).

Til sidst skal man se på historiebrug i forhold til emnet. Historiebrug består i at anvende sin viden om et emne til at gøre sig nogle refleksioner om nutiden, og til at sige noget om fremtiden. (Pietras & Poulsen, 2013, s. 275). Dette er hvad jeg tidligere har beskrevet som tilegnelsen af historiebevidsthed. I dette perspektiv er emnet Columbus rigtig interessant, da der i emnet findes tematikker som kulturmøder, menneskerettigheder og rejser. Den rejse som Columbus tog i 1492 har stadig en indvirkning på vores verden i dag.

### Lærermiddels analyse:

Jeg vil i denne del af opgaven analysere læremidlet ”*Tre skud i kanonen; Kalmarunionen, Columbus & Reformationen*”, skrevet af Claus Buttenschøn og Olaf Ries. Jeg har i analysen et særligt fokus på afsnittet i bogen som omhandler kanonpunktet Columbus. Dette vil jeg gøre for at vurdere hvorvidt læremidlet, og i særdeleshed de stillede opgaver i læremidlet, kan kvalificere elevernes refleksions evne.

Jeg ønsker at vurdere læremidlets anvendelighed i forhold til opnåelse af højere taksonomiske lærings niveauer. Jeg baserer min analyse på en lærermiddelanalyse som Jens Aage Poulsen fremlægger i bogen ”Historie – Mål og midler”, fra 2013 (Poulsen, 2013, s. 111 f.).

Det første punkt i analysen er fagsyn: I dette punkt skal man bedømme hvorvidt bogen har et centralstyret, ekspertstyret eller brugerorienteret fagsyn. I bogen *Tre skud i kanonen; Kalmarunion, Columbus & Reformation* er fagsynet centralstyret, da materialet er en direkte konsekvens af undervisningsministeriets historiekanon fra 2006.

Dette ses også når man slår op i bogens indholdsfortegnelse, og ser billedrepræsentationer af samtlige 29 kanonpunkter (Buttenschøn & Ries, 2009, s. 4). Herefter er historiesynet i fokus. Her arbejder jeg med to begreber, henholdsvis det *idealistiske historiesyn* og det *materielt strukturelle historiesyn*. Det idealistiske historiesyn er når historien er centreret om et historieskabende individ, mens det materielt strukturelle historiesyn er centreret omkring hændelser og strukturer som er de drivende kræfter bag historien (Pietras & Poulsen, 2013, s. 32). Man kan altså med andre ord sige spørgsmålet er om materialet fokuserer på det enkelte individs historie, eller den større sammenhæng, hvori det historiske individ, her Christoffer Columbus, skaber historie. I materialet er der et klart idealistisk historiesyn, da hele afsnittet tager udgangspunkt i Christoffer Columbus’ liv og oplevelser.

Næste punkt i analysen er materialets forhold til kanon. Materialet er sammenkædet med historiekanon i meget høj grad, da det er en del af Alineas bogserie *Tre skud i kanonen*, en bogserie som specifikt behandler alle 29 kanonpunkter. I forhold til kronologi, som er næste punkt, er der tale om en *absolut* kronologi. Der er i materialet ikke ret meget fokus på kildearbejde, dog er der i lærervejledningen to udsagn fra henholdsvis en præst og godsejer om de indfødte indianere. Materialet lægger op til at disse skal bruges i en kildekritisk kontekst, hvori eleverne skal finde ud af hvorfor de hver især mener det de mener.

Dog er der ikke nogen forklaring på hvor de to kilder skulle stamme fra. Dette finder jeg meget problematisk, da de to ”kilders” udtalelser med stor sandsynlighed kan være fabrikerede, og derved ikke kan bruges som historiske kilder med god samvittighed.

Der er lagt stor vægt på faglig læsning. Mængden af faglige begreber er overskuelig, og der findes tilmed en begrebsliste til sidst i afsnittet, hvilket er en stor hjælp for læseren (Pietras & Poulsen, 2013, s. 148). I forhold til om dette er en åben eller lukket tekst, som er det næste punkt i analysen, er denne en lukket tekst. Det er en fagtekst som gengiver et hændelsesforløb. Der er altså ikke lagt op til fortolkninger fra læseren. Der er en kort nutidsperspektivering i afsnittet, men der er ikke lagt et fokus på at gøre det vedkommende for eleverne. Læreren må altså, med dette materiale, selv stå for at gøre emnet vedkommende for at motivere eleverne (Pietras & Poulsen, 2013, s. 117). I forhold til layout er der til gengæld lagt stort fokus på at få det hele til at se godt ud, og på at gøre det overskueligt for læseren. Der er mange billeder, med tilhørende billedtekst. Der er behagelige dæmpede farver som opdeler teksten i afsnit.

Der er en gratis tilgængelig lærervejledning på Alineas hjemmeside. Vejledningen er kun på fire sider og består af cirka 40 % faglig information og 60 % aktivitetsideer. Vejledningen er god, hvis man mangler inspiration til at lave forskellige aktiviteter som omhandler emnet. Det næste punkt i analysen er elevopgaver og aktiviteter. Materialet foreslår i slutningen af afsnittet 6 opgaver som man kan udføre løbende i arbejdet med emnet. Samtidig er der som nævnt tidligere, flere forslag til elevaktiviteter i lærervejledningen. Mange af opgaverne bærer præg af at fokusere på første og anden ordens viden, som er paratviden om emnet og kompetencebrug (Qvortrup, 2006, s. 33). Eksempelvis stilles en opgave, hvor eleverne skal udruste et skib som skal kunne sejle med 40 mand i et halvt år (Buttenschøn & Ries, 2009, s. 47). Her er der tale om at eleverne skal anvende den umiddelbare paratviden som de har tilegnet sig igennem arbejdet med emnet. En anden opgave består i at eleverne skal sammenligne et verdenskort fra 1482 og et nutidigt verdenskort, og holde de to op mod hinanden (Buttenschøn & Ries, 2009, s. 47). I denne opgave bliver det gamle kort til en kilde om, hvad man vidste, og ikke vidste, om verden på den tid. Her er der tale om anden ordens viden, da eleverne skal anvende kildekritik til at sige noget om den fortid som de har arbejdet med (Qvortrup, 2006, s. 23). Og her bliver jeg ledt ind på næste punkt, nemlig bogens evalueringstilgang. Opgaveforslagene indgår alle i en summativ evalueringstænkning, da der er fokus på at teste det som eleverne har læst og lært til sidst i forløbet (Pietras & Poulsen, 2013, s. 272).

Alene placeringen af elevaktiviteterne tyder på en summativ tilgang, da opgaverne placeres sidst i afsnittet. Samtidig finder man også begrebs og person listerne bagerst i afsnittet, igen et udtryk for at afsnittet nu er slut, og at eleverne nu skal testes i, hvorvidt de har lært det de skulle.

Det sidste punkt i analysen er om materialet har tendenser og hensigter. Materialet fremfører ikke Christoffer Columbus som hverken en helt eller en skurk, men fokuserer på hans rejser og hans beslutninger, ud fra et meget neutralt synspunkt. Der er en underliggende fokusering på de indfødte indianere som ofre, men dette gøres ikke på bekostning af Columbus som person.

### **Taksonomi:**

Jeg har nu gennemført min overordnede læremiddelsanalyse, og er nu interesseret i at se nærmere på læremidlets opgavers taksonomiske niveau. Dette gør jeg som led i min besvarelse af min problemformulering, for at finde ud af hvordan evaluering af et læremiddel kan styrke elevens refleksions evne i historiefaget.

Læremidlet lægger ikke op til at man arbejder på mere end de to første videns former, kvalifikationer og kompetencer . Som tidligere beskrevet er opgaverne baseret på umiddelbar anvendelse af paratviden om emnet, og anvendelse af kilder til at komme frem til svar på spørgsmål. Eksempelvis lyder en af opgaverne; ”*Lav et kort over Nord- og Sydamerika. Find ud af, hvor de to indianerriger, inkaernes og aztekernes, lå og tegn dem ind på kortet.*” (Buttenschøn & Ries, 2009, s. 47). Her er tilegnelsen af viden i fokus, da der er et rigtigt ”facit” til opgaven. Dog er det værd at nævne at eleverne, for at besvare opgaven korrekt, må være kildekritiske i deres undersøgelse af emnet, da svaret ikke befinder sig i læremidlet, men skal findes andetsteds. Her er der altså tale om at eleverne tilegner sig paratviden, ved hjælp af kildekritiske kompetencer, altså tilegnelsen af første ordens viden, igennem brugen af anden ordens viden (Qvortrup, 2006, s. 15).

Et andet eksempel på en opgave fra læremidlet er følgende;

”*Mange mennesker i Europa havde mærkelige forestillinger om mennesker i andre verdensdele, og om dyrelivet både på land i og havet. Lav en planche, hvor i viser, hvilke opfattelser, der var udbredte. Brug fx Theodor de Brys tegninger.*”(Buttenschøn & Ries, 2009, s. 47).

I denne opgave er der igen fokus på at eleverne skal tilegne sig noget historisk viden, baseret på nogle kilder fra fortiden. Den nævnte kilde befinder sig i læremidlet, og eleverne har mulighed for at lede videre på internettet og i bøger. Opgaven leder hen mod at eleverne skal viderebringe

historisk viden gennem en planche, men den bevæger sig ikke uden for første og anden ordens viden, da der i opgaven ikke lægges op til at eleverne spørger ”hvorfors” der måske kunne være disse opfattelser. Dette er en vinkel som nemt ville kunne tillægges opgaven, og som ville hæve det taksonomiske niveau til det tredje, kreative, niveau, da eleverne skulle fortolke og anvende deres viden om kilder til at sige noget om datidens syn på kulturmøder (Qvortrup, 2006, s. 23). Alt i alt, mener jeg ikke at dette læremiddel, *Tre skud i kanonen*, lægger op til at eleverne når mere end det andet videns taksonomiske niveau.

### **Observation:**

Jeg vil nu beskrive en observation fra min fjerde års praktik, den 17. november 2014. Observationen finder sted i en af mine afsluttende undervisningstimer i min fjerde års praktik, i en 6. klasse. Opgaven fungerede som en evaluering af elevernes kunnen, samt en ”test” af, om eleverne havde nået de taksonomiske videns niveauer, som jeg sigtede efter at eleverne skulle nå. Jeg tager her det forbehold at observationen er nedskrevet umiddelbart efter lektionens afslutning, og at der derfor kan være små variationer i observationen, fra hvad der reelt blev sagt. Jeg har dog forsøgt at gengive aktivitetens forløb så korrekt som muligt. Eleverne havde i lektionen forinden modtaget instrukser om at udføre en opgave, som jeg har fundet på historiefaget.dk. Opgaven lød:

*”Forestil dig, at du levede dengang og fik muligheden for at være med til at bygge et helt nyt land op fra bunden. Beskriv hvordan du ville gøre det, og hvordan dit land skulle være.”*

Hertil fulgte 7 punkter eller spørgsmål, hvoraf jeg fjernede ét. De seks punkter omhandler menneskerettigheder, ressourcebrug og politiske overvejelser. Eleverne har ved observationens start været i gang med at besvare opgaven i grupper, af to-tre elever i hver, i cirka 60 minutter. Alle navne er fiktive.

Selve opgaven anvender, i forhold til Qvortrups taksonomi, den tredje ordens viden, da eleverne bliver bedt om at anvende den viden og de kompetencer som de har tilegnet sig gennem forløbet. De skal altså anvende deres tilegnede paratviden, første ordens viden, til at organisere en målrettet opgaveløsning, anden ordens viden (Qvortrup, 2006, s. 79). Ydermere skal eleverne anvende tredje ordens viden, da de bliver bedt om at gå bag om en problemstilling, som Columbus selv stod overfor, og, i forhold til deres anvendte viden, give et alternativt bud på hvordan opdagelsen af et nyt område kunne foregå (Qvortrup, 2007, s. 23)

Allerede i besvarelsen af det første spørgsmål, *"hvad ville du stille op med de rigdomme, der allerede var i området?"*, ses et glimrende eksempel på anvendelsen af første ordens viden. Eleven svarer at hun ville sende rigdommene hjem til hendes familie så de ikke længere skulle være fattige. Her går eleven ind i rollen som den hårdtarbejdende matros, og ved man på deres løn, eksempelvis måtte betale to måneders fuld løn for en ko (Lindqvist, 2007, s. 79). Hun anvender altså sin viden om datidens lønforhold for sømænd, til at sige noget om hvad hun selv ville gøre i situationen. Også da eleven "Thomas" besvarer på næste spørgsmål med en ide om slaveri, ses første ordens viden i aktion. "Thomas" ved at Spanierne tog slaver og at han, i samme situation, ville have samme mulighed. Men her bliver det så interessant. "Thomas" svar fremprovokerer nemlig en anden elevs tredje ordens viden. "Mette" spørger nemlig "Thomas" om han selv ville arbejde for én der havde taget alle hans ting og hans frihed. Her anvender eleven "Mette" sig af tredje ordens viden, da hun, med relativt få ord, formulerer et alternativt synspunkt og perspektiv, i forhold til problemstillingen (Qvortrup, 2006, 79). Ganske vidst har "Mette" misforstået grundprincipperne i begrebet slaveri, men ikke desto mindre udviser hun evnen til at reflektere over forskellige synspunkter.

Et interessant eksempel på anvendelsen af anden ordens viden, findes i besvarelsen af spørgsmål fire. Da en elev udtaler sig om synet på de indfødte, bryder en anden elev ind og påpeger at datidens mennesker så anderledes på indianerne end man gør i dag. Han påpeger at kolonister ikke anså indianerne for at være mennesker. Her anvender eleven, "Lukas", første ordens viden om spaniernes menneskesyn, samt en kilde fra grundbogen, nemlig afbildningerne af de indfødte, af Theodore de Bry, fra 1590. "Lukas" udviser relations kompetencer, i det at han anvender en kilde til at sige noget om datidens menneskesyn (Qvortrup, 2001, s. 115)

Et andet eksempel på anden ordens viden ses i besvarelsen af det femte spørgsmål. Da eleverne bliver spurgt hvilken styreform de mener at landet skal have, svarer de fleste at det selvfølgelig skal være demokrati, ligesom vi har herhjemme. Eleverne anvender altså ikke deres første ordens viden, om at Europa i på den tid blev styret af konger, kejsere og andre magtfulde toppersoner, og at den jævne mand og kvinde ikke havde meget at skulle have sagt, politisk eller på anden vis (Lindqvist, 2007, s. 26). Derfor forsøger jeg at få dem til at aktivere deres anden ordens viden, nemlig deres kompetencer. Jeg spørger dem hvilke styreformer som var normale på den tid, og hurtigt anvender eleverne deres paratviden og til at svare på spørgsmålet. I besvarelsen af netop dette spørgsmål ses et eksempel på en elev som ikke har opnået tredje ordens viden.

Da eleverne har fundet frem til datidens typiske styreform, og har indstillet sig på at være konger og dronninger af deres nye land beder jeg en elev tænke over hvad de indfødte mon ville mene om hans nye stilling som konge over deres land. Eleven udtrykker frustration, da han ikke magter at anvende den tredje ordens viden, og se spørgsmålet fra en ny synsvinkel. I stedet spørger han mig, hvem han så skal holde med.

I forhold til den evaluerings proces jeg har beskrevet tidligere i denne opgave, som Qvortrup og Qvortrup selv foreslår, kan jeg sige nogle generelle ting om denne aktivitet. Jeg kan starte med at stille spørgsmålet *"har eleven tilegnet sig faktisk viden?"* (Qvortrup, 2006, s. 79). Til dette kan jeg svare ja. Eleverne udviser tegn på at have tilegnet sig grundlæggende viden om emnet *Columbus*. Dette er dog ikke den rigtige evalueringstype at anvende, hvis man ønsker at vide noget om elevernes generelle tilegnelse af første ordens viden. Her ville en test eller fremlæggelse om et specifikt emne være mere passende (Qvortrup, 2006, s. 80). Andet spørgsmål jeg kan stille er *"kan eleverne anvende den paratviden de har tilegnet sig til at organisere en målrettet opgaveløsning?"* (Qvortrup, 2006, s. 79). Her kan jeg også se tilbage på observationen og svare ja. Eksemplerne ovenfor byder på kildebrug og anvendelsen af paratviden til at svare på et spørgsmål. Samtidig har hele opgaven også et islæt af anden ordens viden, da opgaveløsningen foregår i grupper, og eleverne derved skal bruge hinanden kompetencer for at løse opgaven.

Med hensyn til tredje ordens viden, kreativitet, må jeg spørge om *"eleven kan gå bagom problemstillingen og se nye veje og muligheder?"* (Qvortrup, 2006, s. 79). Her kan jeg ikke svare ubetinget ja. Nogle elever viser i situationen store kreative evner, i det at de formår at gå bagom en problematik og anskuer den fra nye synspunkter. Dog er det ikke alle elever som evner at tænke i disse baner endnu. Dette kan både være på grund af min undervisning, men ifølge Christian Noack, en tysk pædagogisk forsker, kan der også være en aldersbetonet begrænsning i elevernes forståelse af historie (Pietras & Poulsen, 2013, s. 105). Ifølge Noack er det nemlig først efter syttenårs alderen at børn/unge opnår en kognitiv udvikling, der gør dem i stand til at tænke kritisk og foretage perspektivændringer i historisk sammenhæng (Pietras & Poulsen, 2013, s. 106). Her er det dog vigtigt at huske på at Noacks teori tager udgangspunkt i biologi, og at han foretager en generaliserende beskrivelse af børns kognitive udvikling (Pietras & Poulsen, 2013, s. 106). Derfor kan jeg også, med baggrund i min egen empiri, påpege at børns kognitive niveau er meget forskellige, ubetinget alder.



I forhold til fjerde ordens viden er det som tidligere beskrevet ikke en videns form som kan måles. Den består i klassekulturen og den måde man arbejder med et emne på. Jeg kunne her postulere at jeg i min praktik har været med til at skabe en evalueringskultur i klassen, sådan som Qvortrup og Qvortrup foreskriver at man skal gøre (Qvortrup, 2006, s. 80).

Dette ville dog være nytteløst, da der ikke er nogle tegn på dette i min empiri, og jeg kan derfor ikke understøtte mit postulat. Samtidig mener jeg ikke selv at en evaluerings kultur kan opbygges på seks ugers praktik, med to lektioners undervisning per uge.

I analysen af min observation har jeg haft fokus på at måle mine elevers forskellige vidensniveauer. Jeg har taget udgangspunkt i Qvortrup parrets taksonomiske tilgang til viden, og har forsøgt at finde frem til hvilke af disse videns former der var repræsenteret i observationen. Og hvad kan man så bruge det til? Jo, den virkelighed eleverne skal sendes ud i efter skolens færdiggøres er ikke som den var for hundrede år siden. Det er ikke længere nok at kunne læse, skrive, regne og at kunne sine salmevers. Dette er der flere årsager til. I gamle dage kunne disse egenskaber være nok, fordi industrialiseringen af samfundet betød at der var stor brug for duelige hænder. At kunne udføre en specifik opgave eller at vide en specifik ting var principielt set nok til at kunne fungere i en jobfunktion. Men i takt med at senmoderniteten har taget over, er dette ikke længere nok. Vi lever i dag i en globaliseret verden, hvor industrien er rykket til asien, og de duelige hænder fra tidligere er arbejdsløse. I dag er der brug for at man kan tænke kreativt og kan bidrage med noget nyt på arbejdspladsen. Paradoksalt nok *"bliver du kun en del af fællesskabet hvis du er anderledes end fællesskabet."* (Qvortrup, 2007, s. 24). Man bliver ikke længere sat til at løse en specifik opgave eller at vide noget om noget specifikt, det forventes derimod at man selv kan løse opgaver, selv kan tilegne sig ny viden og selv kan tænke sig til nye løsningsmodeller. Individet skal altså i langt højere grad kunne reflektere i dag, end i tidligere tider. Dette betyder også at disse fire videns former, *kvalifikationer, kompetencer, kreativitet og kultur* spiller en langt større rolle i vores verden. Og derfor er det også rigtig vigtigt at kunne evaluere disse fire videns former.

Som lærer er evalueringen et fantastisk værktøj til både at sige noget summativt om en elevs præstation og kunnen, og noget formativt om hvordan fremskridt kan gøres. Det er dette værktøj der gør læreren i stand til at sørge for at eleven udvikler disse videns former, og hvis man ikke er i stand til at "måle" en elevs niveau, er det også umuligt at tilrettelægge undervisning som kan støtte op om elevens læring. Dog er der en tendens til at det primært er første og anden ordens viden, kvalifikationer og kompetencer, som får opmærksomheden i folkeskolen.

Og hvorfor så det? Jo, for de to videns former er de nemmeste at måle, og hvis man kan måle noget præcist, kan man også sammenligne sine resultater med andre. Dette er gevinst for konkurrencestaten, såvel som for det senmoderne samfund.

Konkurrencestaten eksisterer i det senmoderne samfund, og dens hovedformål er at borgerne i samfundet bliver selvopretholdende (Pedersen, 2014, s. 26). Det senmoderne samfund ses blandt andet i form af globale relationer, og et glimrende eksempel på disse, er PISA testen som forekommer hvert tredje år. Her sammenlignes elevernes evner inden for læsning, matematik og naturfag, med elever fra andre lande. Derved skabes sammenlignelige resultater, som kan anvendes til at sige noget om uddannelsen, i et globalt perspektiv (Pedersen, 2014, s. 26)..

”Skolen skal motivere brugeren til et livslangt engagement i udviklingen af egne kompetencer” (Pedersen, 2014, s. 29). Sådan siger politolog og professor Ove Kaj Pedersen om konkurrencestatens mål med folkeskolen. Hvis dette mål skal nås, så er eleverne også nødt til at udvikle videns formerne *kreativitet* og *kultur*. Uden kreativitet kan udvikling ikke ske, og uden udvikling sidder samfundet fast (Qvortrup, 2001, s. 116). For det senmoderne samfund, der, som tidligere beskrevet, ”lever” i fremtiden, er et samfund uden udvikling ikke ideelt.

## **Resultater**

Jeg har nu foretaget mine forskellige analyser og er kommet frem til nogle resultater af mine undersøgelser. Jeg har analyseret *Forenklete Fælles Mål* for historie gennem Qvortrups taksonomiske tilgang til viden. Her kunne jeg konkludere at alle fire af Qvortrups videns former var repræsenteret i undervisningsministeriets mål for eleverne op til 6. klasse.

I min emneanalyse foretog jeg en analyse af det fagfaglige emne som jeg har anvendt i min praktik, nemlig kanonpunktet Columbus. Igennem analysen har jeg kunnet sige noget om det eksemplariske princip i forhold til emnet, og jeg fandt frem til at emnet kan fremstå som et ”fællesmenneskeligt eksistenstema”, idet at det blandt andet beskæftiger sig med menneskets opdagelsestrang og lysten til at undersøge.

Herefter foretog jeg en læremiddelanalyse af læremidlet *Tre skud i kanonen – Kalmarunion, Columbus, Reformation*, fra serien *Tre skud i kanonen* af Alinea. Denne bogserie beskæftiger sig med samtlige kanonpunkter, og lige denne bog er skrevet af Claus Buttenschøn og Olaf Ries. Jeg foretog analysen med henblik på efterfølgende at foretage en taksonomi analyse af materialets

opgave dimension i forhold til Qvortrups videns taksonomi. Her kom jeg frem til den konklusion at materialet ikke lægger op til at eleverne når højere end anden ordens viden, altså tilegnelsen af kompetencer. De fleste af opgaverne, både i materialet og i den tilhørende lærervejledning, bærer præg af at elevernes kvalifikationer og kompetencer skal kunne måles.

Til slut foretog jeg en analyse af en observation jeg gjorde i min fjerde praktik. Også denne analyse havde grund i Qvortrups fire videns former og målbarheden af disse. Jeg kunne i denne analyse konkludere at eleverne tydeligvis havde opnået første og anden ordens viden, men at ikke alle elever nødvendigvis havde opnået tredje eller fjerde ordens viden. Jeg påviste nogle eksempler på anvendelsen af tredje ordens viden, men viste dog samtidig andre eksempler på elever som tydeligvis ikke havde nået denne. I denne analyse påpegede jeg også elevernes kognitive udvikling som en mulig faktor i deres forskellige niveauer. Dette gjorde jeg på baggrund af Christian Noacks teori om kognitiv udvikling hos børn og unge i forhold til historiebevidsthed. Eleverne i min observation viste ikke noget målbart udtryk for at have opnået fjerde ordens viden.

### **Metodekritik**

Måden hvormed jeg er kommet frem til mine resultater, understøtter tanken om at evaluering er et vigtigt værktøj i arbejdet med at gøre eleverne til refleksive borgere i det senmoderne samfund. Analyserne kan i sig selv ses som former for evaluering. I min læremiddels analyse vurderer jeg hvorvidt læremidlet lever op til de krav som er sat fra statens side, samt de krav jeg selv har sat for hvad læremidlet skal indeholde i forhold til styrkelse af elevernes videns former.

Analysen af min observation kan ligeledes ses som evaluering, da jeg foretager en summativ vurdering af klassens samlede vidensniveau. I en arbejdssituation ville denne analyse lede videre mod en formativ evaluering, som ville kunne etablere en fremtidig handleplan. Som tidligere beskrevet er der også et kognitivt element i denne vurdering, da elevernes alder kan have en effekt på resultatet af min undersøgelse. Hvis de indsamlede data skulle konkretiseres yderligere ville jeg skulle have foretaget det samme undervisningsforløb i flere klasser, og sammenlignet resultaterne med hinanden. Dette har dog ikke været muligt, da jeg i min praktik udelukkende havde denne ene klasse at undervise historie i.

Jeg har i min undersøgelse anvendt litteratur skrevet af anerkendte forskere på hvert deres område. Jeg er dog opmærksom på at en stor del af mit anvendte litteratur er omkring ti år gammelt, og derfor ikke forskernes nyeste udgivelser. Dette betyder ikke at jeg ikke har tiltro til den teori som formidles i diverse fagbøger, men blot at der i nogle tilfælde ikke er tale om de nyeste og allermest opdaterede værker af forfatterne.

I min undersøgelse har jeg fundet frem til at evaluering kan medvirke til en styrkelse af refleksionsevnen hos eleverne på mellemtrinnet. Der er dog visse elementer som man skal medtænke når resultaterne skal tolkes. Kognitiv udvikling har, ifølge den pædagogiske forsker Christian Noack, en stor indvirkning på børns historieforståelse (Pietras & Poulsen, 2013, s. 106). Ifølge Noack opnår børn og unge først evnen til at være kritiske og reflekterende fra 17 års alderen. Mine resultater viser derimod at kritisk tænkning og refleksive kompetencer allerede gør sig gældende hos nogle børn i 12-13 års alderen. Det er her vigtigt at forstå at jeg ikke modsiger Noacks teori om kognitionens indvirkning, men at jeg forholder mig til hans biologiske udgangspunkt og anskuer mine resultater i forhold til dette. Havde jeg fulgt Noacks teori konkret, havde en undersøgelse om elevens evne til at tilegne sig og anvende alle fire af Qvortrups videns former, ikke været mulig at foretage i folkeskolen.

## **Konklusion**

Jeg startede denne undersøgelse med at stille spørgsmålet:

*Hvorfor og hvordan kan evaluering i historiefaget, på mellemtrinnet, medvirke til at kvalificere elevernes refleksionsevne i det senmoderne samfund.*

Jeg har igennem min undersøgelse fundet ud af at der fra staten og samfundets side er et krav om at eleverne i den danske folkeskole når et højt videns niveau, i forhold til Qvortrups videns taksonomi. Jeg har analyseret forenklede fælles mål i forhold til denne taksonomi, og konkluderer ud fra denne analyse at der allerede i sjette klasse findes krav om at eleverne ikke blot tilegner sig kvalificerende viden og kompetence viden, men også tilegner sig kreativ og kulturel viden. Jeg har også fundet ud af at dette ikke blot er et krav fra undervisningsministeriets side, men også er et krav fra det generelle, senmoderne samfund. Der er brug for at borgerne i samfundet kan reflektere over den viden de har tilegnet sig, og kan anvende den til at gå nye veje og bryde med traditionerne. Dette er altså en vigtig evne at tilegne sig, hvis man skal kunne begå sig som selvstændig, selvopretholdende borger i det senmoderne samfunds konkurrencestat.

Jeg har i min analyse af et almindeligt kendt historisk læremiddel fundet ud af at kravene om dette dog ikke altid bliver mødt. Hovedløs anvendelse af tilgængelige læremidler åbner ikke eleverne op for de kreative og kulturelle videns former. Man er altså som lærer nødt til at evaluere og vurdere et læremiddel for at se om der i opgaverne lægges op til en styrkelse af alle fire videns former.

Samtidig fandt jeg ud af at elevernes forskellige videns former kan evalueres, ”måles” om man vil.

Jeg gennemførte en analyse af en observation, hvorudfra jeg konkluderede at nogle af eleverne, gennem arbejdet med en opgave som åbnede op for videns formernes tilegnelser, havde tilegnet sig den kreative tænkning. Ud fra dette kan jeg altså konkludere at eleverne, gennem lærerens evalueringsbaserede vejledning, kan styrke deres refleksive kompetencer. Jeg må dog også konkludere at det ikke er alle elever i sjette klasse, eller på mellemtrinnet generelt, som evner at tilegne sig viden inden for alle fire videns former. Jeg har i min analyse af observationen diskuteret kognitiv udvikling i forhold til videns formerne, og er kommet frem til den konklusion at tilegnelse af kreativ og kulturel viden ikke nødvendigvis er mulig for alle elever på dette alderstrin, grundet kognitiv udvikling og aldersbetonede forståelser i forhold til historiebevidsthed.

Jeg kan altså til slut konkludere at evaluering kan bruges både summativt og formativt af læreren til at kvalificere elevernes refleksive kompetencer i forhold til historiefaget, og at denne kompetenceudvikling i høj grad er en nødvendighed i det samfund som eleverne senere hen skal agere i.

### **Perspektivering**

I min undersøgelse har jeg blandt andet fundet ud af at der i nogle læremidler ikke lægges op til at eleverne skal tilegne sig mere end kvalificerende viden og faglige kompetencer. Dette betyder at læreren selv skal til at konstruere eller finde supplerende materiale som kan styrke udviklingen af elevernes andre videns former. Som nævnt i undersøgelsen stilles der jo et krav fra statens side om at eleverne skal tilegne sig alle disse videns former. Denne undersøgelse viser altså at det er af yderste vigtighed at man som lærer foretager en videns taksonomisk analyse af de læremidler som man påtænker at anvende i sin undervisning.

Resultatet af min undersøgelse viser også at det er nødvendigt at evaluere sine elever løbende for at kunne styre dem i retningen af den rigtige udvikling. De forskellige videns former måles på forskellige måder, og med konklusionen af undersøgelsen kan man understrege vigtigheden af evaluering, summativ såvel som formativ, i undervisningen.

## Anvendt litteratur

### Læremidler:

**Buttenschøn, Claus & Ries, Olaf;** *Tre skud i kanonen – Kalmarunion, Columbus, Reformation*. 1. udgave, 1. oplag Alinea, 2009

### Faglitteratur:

**Dahler-Larsen, Peter;** *Evalueringskultur – et begreb bliver til*. 2. udgave, 1. oplag, Syddansk universitetsforlag, 2006

**Giddens, Anthony;** *En løbsk verden – Hvordan globaliseringen forandrer vores tilværelse*. Oversat til dansk af Erik Barfoed, Hans Reitzels forlag A/S, 2000

**Giddens, Anthony & Pierson, Christopher;** *Samtaler med Anthony Giddens – At forstå moderniteten*. Oversat til dansk af Stefan Hermann, Hans Reitzels forlag A/S, 2002

**Jank, Werner & Meyer, Hilbert;** *Didaktiske modeller – Grundbog i didaktik*. 1. udgave, 4. oplag, Oversat til dansk af Jens Peter Christiansen, Gyldendal A/S, 2012

**Lindqvist, Herman;** *Christoffer Columbus – Var han rigtig klog?*. 1. udgave, 1. oplag, Oversat til dansk af Lise Schmidt Mahler, JP/Politikkens forlagshus A/S, 2007

**Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage;** *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. 1. udgave, 2. oplag, Gyldendal A/S, 2013

**Poulsen, Jens Aage;** *Historie – Mål og midler*. 1. udgave, Forlaget Klim, 2013

**Qvortrup, Lars;** *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden*. 1. udgave, 2. oplag, Gyldendal A/S, 2001

**Qvortrup, Birthe & Qvortrup, Lars;** *Undervisningens mirakel – om læring i et vidensperspektiv*. 1. udgave, 1. oplag, Dafolo, 2006

**Qvortrup, Birthe & Qvortrup, Lars;** *Skolens mirakel – om uddannelse i et vidensperspektiv*. 1. udgave, 1. oplag, Dafolo, 2007

**Visti Hansen, Lars Peter;** *Korstogene – Ide og virkelighed*. 1. udgave, 1. oplag, Systime A/S, 2004

Artikler:

**Pedersen, Ove Kaj**; *Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – Baggrund, intentioner og funktionsmåder*. Fra bogen *Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed*, **Knud Illeris** (red.), 1. udgave, forlaget Samfundslitteratur, 2014

Hjemmesider:

Forenkledede fælles mål for historie, **Undervisningsministeriet**, *Forenkledede fælles mål for historie*.  
<http://www.emu.dk/modul/historie-m%C3%A5l-i%C3%A6seplan-og-vejledning> - Set d. 24/5 2015

### Observation fra 4. års praktik, i faget historie

Jeg stopper elevernes gruppearbejde og beder alle eleverne om at samles ved et stort bord som befinder sig midt i klasselokalet. Eleverne og jeg sætter os i en stor rundkreds rundt om bordet.

Jeg: *Har i alle sammen fået snakket om alle spørgsmålene?*

De fleste elever nikker eller svarer lidt stille ”ja”, mens et par af drengene i klassen trækker lidt på det, og en anden gruppe drenge fniser og nærmest råber ”Ja!”.

Jeg: *Godt, så lad os komme i gang. Første spørgsmål, ”hvad ville du stille op med de rigdomme, der allerede var i området?”.*

”Karoline” rækker hånden i vejret; *”altså, vi snakkede om at vi ville sende dem hjem til vores familier, så de ikke skulle være fattige længere”* (her anvender ”Karoline” viden om at flere af sømændene var tvunget afsted på turen). Det meste af klassen stemmer i og nikker anerkendende.

*”Jeg ville bare beholde det hele selv!”* griner ”Jakob”.

Jeg: *godt, næste spørgsmål, ”Hvordan ville du beskytte dit land?”. Hvem har lyst til at svare på det?*

En af drengene der fnisede før, ”Thomas”, er meget ivrig; *”Her, tag mig, jeg ved det! Jeg ville bare sætte alle indianerne til at gå og holde vagt, og så kunne de arbejde for mig uden løn, og så kunne jeg være deres konge! Ha ha!”*

Drengen afbrydes i sin latter af ”Mette” som siger; *”ej, nu er du åndsvag, tror du måske selv at de gider arbejde for dig når du kommer og tager deres ting og tvinger dem og sådan noget? Gad du måske selv det?”.*

”Thomas” kigger lidt forvirret og svarer *”øh, nej det, det gad jeg jo nok ikke..”*

Jeg afbryder diskussionen og rykker videre til næste spørgsmål. *”godt, hvem skulle så have lov til at flytte ind i jeres land?”*

”Mathias” rækker hånden i vejret; *”alle kunne bare få lov at komme, tror jeg. Altså, hvis de opførte sig ordentlig i hvert fald!”*

De fleste i klassen nikker og virker ikke som om de har tænkt så meget over det.



”Lukas” siger så pludselig *”hvordan kan du vide at de opfører sig ordenligt? Man havde jo ikke straffeattester og sådan noget den gang?”*. Der udvikler sig herefter en løsreven diskussion på tværs af klassen, som var for forvirrende til at beskrive fyldestgørende, men jeg får hurtigt manet dem til ro igen, og vi fortsætter med næste spørgsmål.

*”Hvordan ville du behandle de indfødte, der allerede boede i området?”* spørger jeg.

”Jakob” griner; *”De skulle bare være mine slaver!”*. Et par af de andre drenge fniser, mens resten af klassen tydeligvis er ved at være lidt trætte af ”Jakobs” ”sjove” bemærkninger.

”Amalie” siger så; *”Altså, de er jo mennesker lige som mig, så dem skal man selvfølgelig også behandle pænt.”*

”Lukas” svarer hurtigt; *”jamen kan du ikke huske de der billeder fra bogen, folk troede jo ikke det var mennesker.”*

”Amalie”; *”Ej Lukas, det er da mennesker!”*

”Lukas”; *”Ja, men det vidste man jo ikke dengang!”*

Jeg; *”Godt, næstsidste spørgsmål: ”Hvem skulle have lov til at bestemme i dit land?”*

*”Mig!”* råber Jakob. De andre elever kalder ham åndsvag og siger at der skulle være demokrati i landet, selvfølgelig!

Jeg afbryder dem og spørger dem; *”hvad for en slags styreform havde man normalt dengang?”*

”Julie” rækker hånden op; *”konger og dronninger og sådan noget?”* svarer hun lidt spørgende. Jeg kvitterer hurtigt med et *”korrekt!”*

Jeg; *”så, hvis I skal forestille jer at det er 1492 og I lige er kommet til et nyt land, og har været vant til konger og dronninger, hvem synes I så der skulle bestemme? nu forestiller vi os jo at vi levede i den tid.”*

”Mikkel” rækker hånden op; *”Så ville jeg da nok også gerne være konge tror jeg..”* siger han. De fleste andre i klassen smiler lidt og nikker samtykkende.

”Jeg”; *”Hvad nu hvis du var en af de indfødte, ville du så også synes det?”* Spørger jeg.

”Mikkel”; *”Ej, nu bliver jeg altså forvirret! Hvem skal jeg holde med?”*

Jeg smiler og svarer ”Mikkel”; *”Du skal ikke holde med nogen, du skal bare huske at der er mange sider af en sag, og når vi kigger på historie, så er det vigtigt at huske hvem der har skrevet den.”*

”Mikkel” nikker.

”Jeg”; *”Hvordan tror i, at jeres land ville se ud i dag?”*

”Karoline”; *”Jeg tror det ville gå rigtig godt! Men vi havde også demokrati i vores land.”*

”Jakob”; *”Jeg tror at mit land ville styre hele verden! Lidt ligesom USA i dag!”*

Jeg spørger nogle af de andre elever i klassen, men bliver mødt med *”det ved jeg ikke”* hver gang.

Klokken ringer ud og timen er slut.