

noter

nr. 209 | juni 2016



tema: Overgange

dhta
historielærerforeningen



Indhold

Nyt fra bestyrelsen	3
Nyt fra fagkonsulenten	5
Præsentation af artiklerne	6
Tema: Overgange	
Jens Aage Poulsen: Historie i grundskolen, ungdomsuddannelserne og læreruddannelsen - hvordan står det til med sammenhænge og progression?	9
Loa Bjerre "Jeg tror måske faktisk slet ikke vi havde det fag?" - om historiefagets overgang fra folkeskole til gymnasium	14
Michael Størzer: Brud og kontinuitet i dansk sikkerhedspolitik i 'post-koldkrigsperioden'	20
Jakob Egstrand Ragnvald: Folkeskolens historiefag	25
Heidi Funder: Overgangsproblematikker på tværs af ungdomsuddannelserne STX, HF, HXH og HTX.....	31
Lasse Taagaard Jensen: "Jamen, det lærte jeg ikke i gymnasiet???" - om overgangsproblematikker i historiefaget fra gymnasiet til universitetet	37
Nikolaj Petersen: Vellykket opstartskonference i Historiedidaktisk Netværk.....	50
Niels Fleckner Hansen: Almendannelsens nødvendighed	54
Charlotte Paulsen: Bunkerrotter – et rollespil om Den Kolde Krig	58
Henning Kjeldgaard: Spillet om FN's generalsekretær – eller de faktiske forhold i jernindustrien	61
Tommy Skov: Selvevaluering som undervisningsværktøj i historie – et forsøg med synlig læring.....	64
Burkhard Sievers: Historiekonkurrencen	73
Anmeldelser	77
Kommende kurser.....	85
Historielærerforeningens udvalg	86
Adresser	87

Forside illustration: FN bygningen. Foto: Lars Henriksen

Nyt fra bestyrelsen

Forhandlinger om gymnasiereform

Mens dette skrives forhandles der stadig om regeringens udspil til gymnasiereform, og udfaldet er stadig uvist. Udspillet rummer nogle alvorlige angreb på historiefagets status – både på stx og HF.

Forslaget om HOR-faget havde vi ikke set komme, og det er stadig ret uklart, hvad det vil indebære, hvis det gennemføres. Der skal være en fælles eksamen, men skal det være en fællesfaglig eksamen som inden for KS på HF? Eller skal der være mulighed for enkeltfaglig eksamen efter fælles udtræk? Skal al undervisning bindes op på fællesfaglige projekter som på KS? Svaret blæser stadig i vinden, selvom vi har søgt at få svar fra ministeriet. Når vi ikke har været i stand til at få svar, skyldes det formentlig, at der ikke for alvor er nogen, der har tænkt det igennem, (måske fordi det slet ikke er meningen, at det skal gennemføres).

Under alle omstændigheder synes vi, at det er en meget dårlig idé at udslutte fagenes selvstændige profil. På mange områder giver det god mening at samarbejde mellem de tre fag, men hvis alt skal underordnes fællesfaglige projekter og føre frem til en fællesfaglig eksamen, så vil man blive presset ud i søgte tematikker, og centrale dele af faget står i fare for at blive udgrænset.

Selv hvis HOR bliver gennemført rykker det trods alt ikke ved historiefagets timetal. (Eller i hvert fald berøres de tre fags samlede timetal ikke). På HF sker der derimod (hvis regeringens forslag gennemføres), en halvering af historiefagets timetal i forbindelse med nedgraderingen fra B- til C-niveaufag. Det vil være en katastrofal devaluering af de almindelige elementer i HF-uddannelsen, og det vil bl.a. betyde, at de fleste HF-kursister mister muligheden for at

skrive enkeltfaglig SSO i historie, (hvis ikke de har valgt at opgradere faget til B-niveau). Under alle omstændigheder repræsenterer angrebene på historiefaget et indskrænket, djøficeret dannelsesbegreb som gennemsyrrer hele regeringens udspil. I bestyrelsen har vi forsøgt at imødegå de for historiefaget uheldige sider af udspillet på en række måder. Vi har rettet henvendelser til ministeren og de undervisningspolitiske ordførere, og vi er gået ind i en nærmere dialog med nogle af dem. Vi har afholdt møder med undervisningsordførerne fra DF, Konservative, Socialdemokraterne og Radikale. Vi har skrevet kronikker og debatindlæg til forskellige medier. Kritikken af HOR-faget har til dels været koordineret med Religionslærerforeningen for Gymnasiet & HF og Klassikerforeningen. Vi har rettet henvendelser til ministeriet, og vi har forsøgt at brede debatten ud via historielærer.dk og Facebook.

Vores nærmeste allierede i forsvaret for historiefaget har været de Konservative og DF. Denne alliance er ikke uden problemer, da disse partier har nogle idéer om fagets udvikling, som vi ikke deler. De ønsker at bevæge det i retning af mere kanonstyring og større vægt på paratviden.

Hvordan forhandlingerne falder ud vides i skrivende stund ikke.

Ny historiedidaktik

En ny version af historiedidaktikken er klar til at blive sendt til opsætning snart. Det var planen, at den skulle sendes ud til medlemmerne i starten af det ny skoleår, men her stikker reformforhandlingerne måske også en kæp i hjulet. Hvis der sker store ændringer i faget kan det betyde, at nogle af artiklerne er delvis forældede før blækket er tørt. Løsningen bliver nok, at historiedidaktikken i første omgang udsendes i elektronisk form (med

adgang for alle medlemmer via historielærere (dk). Når konsekvenserne af reformen er afklaret og ændringerne evt. indskrevet i læreplanerne vil de relevante artikler blive revideret inden bogen udkommer på papir.

Historiekonkurrencen

Årets historiekonkurrence med temaet "Mennesket der skabte historie" var en stor succes – både mht. antallet af indsendte bidrag og disses kvalitet. Vinderbidraget var en scrapbog om Axel Hansen, pioner i opbygningen af tekstindustrien i Herning, lavet af 3 elever fra Herning Gymnasium. Uffe Ellemann Jensen overakte førstepræmien under stor festivitas under de Historiske Dage i Øksnehallen i København. Læs mere om konkurrencen andetsteds i dette blad.

Kurser

På kursusfronten har der været lidt stille i foråret efter et hektisk efterår, men der har trods alt været afholdt spændende kurser. Sammen med FALS og religionslærerne har vi afholdt ks-kursus om kulturmøder og sammen med HistorieLab en konference om migration. Der har været afholdt

kursus om velfærd og politik Ålborg, og Foreningens medlemmer har via et samarbejde med Ræson fået tilbudt gratis adgang til et spændende arrangement om Danmark i verden. I København kunne man komme til kursus på Arbejdmuseet om dansk socialhistorie, og efter deadline afholdes der i Århus et kursus i forbindelse med den spektakulære Gladiator-udstilling på Moesgaard Museum.

Til efteråret skal der afholdes FIP-kursus om historie på stx. Hvordan og i hvilket omfang det bliver påvirket af reformen er ikke godt at vide.

Når ulykkerne ramler ned over hovedet på én (OK13, nedskæringer, fyringsrunder og fladpandede reformer), så kan vi trods alt trøste os med, at vi ved hvad der skal til for at forstå og forholde os til alt dette: historisk perspektiv.

God sommer til alle.

På bestyrelsens vegne

David Kyng

Formand for Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF

dhta
historielærerforeningen



Nyt fra fagkonsulenten

Kære kolleger

I starten af april fremsatte V-regeringen sit udspil på det gymnasiale område. I regeringens udspil er der flere forhold der berører historiefaget, og faget har været meget omtalt i den offentlige debat. Regeringen har bl.a. foreslået at lave en faggruppe med historie, oldtidskundskab og religion på stx, at afskaffe AT og at ændre i HF's sammensætning, så historie i Kultur- og Samfundsfaggruppen fremover skal være på c-niveau. Jeg ville ønske jeg kunne skrive dette nyhedsbrev efter et eventuelt forlig på baggrund af de igangværende forhandlinger, men i skrivende stund (primo maj) er der endnu ikke indgået en politisk aftale og muligheden for dette er ikke blevet afvist af nogle af forligskredsens partier. Så snart der er afklaring, skal jeg selvfølgelig nok følge op herpå og lægge et nyt nyhedsbrev på EMU'en.

I marts var histories Faglige Forum samlet til en diskussion af fagets status, udviklingsmuligheder og meget mere. Et referat fra mødet kan findes på EMU'en.

En anden lille 'ting' man kan finde fra min hånd på EMU'en er en lille FAQ, baseret på nogle af de spørgsmål jeg oftest modtager. Her kan man fx få svar på hvordan man bliver skriftlig censor og hvor mange prøvesæt man skal lave til eksamen - og mange andre vigtige spørgsmål omkring faget! FAQ'en kan findes på <http://www.emu.dk/modul/faq-om-historiefaget>

Jeg ønsker jer alle en god eksamenstid – og god sommerferie, når vi når der til...

Mvh
Christian

Præsentation af artiklerne

Historiefagets overgange på langs og på tværs af uddannelsessystemet er omdrejningspunktet i dette nummer af *Noter*. Ideen udsprang af Historielærerforenings samarbejde med Historielab i Historiedidaktisk Netværk, der netop favner de nævnte institutioner. Historielærerforeningen vil gerne støtte dette samarbejde og netværk, idet vi grundlæggende tror på at en større indsigt i, hvad vi modtager og hvad vi sender videre kan styrke elevernes oplevelse af faglighed og progression på en frugtbar måde. Hvad vi ikke vidste var, at dette nummer kom regeringens udspil til en gymnasiereform *Fra elev til studerende - klædt på til videregående uddannelse'*, der bl.a. fokuserer på *at ruste den unge bedst muligt til at kunne påbegynde og gennemføre en videregående uddannelse i forkøbet* - Dog uden at være enig i regeringens mål, jf. formandens beretning.

I det daglige arbejde med undervisning i historie aktualiseres det fra tid til anden, hvilken historisk viden, hvilken metodeforståelse og hvilke anvendelsesparametre vores elever havde med sig, da de kom. Ligeledes er det interessant at belyse, hvilke kundskaber elever tager med sig fra historieundervisningen på deres professionelle færd.

Skiftet fra folkeskole til ungdomsuddannelse, samt overgang til videregående uddannelse vil indledningsvis blive belyst. Dernæst behandles overgangsproblematikken på tværs af ungdomsuddannelserne med henblik på ligheder og forskelle. Opleves eksempelvis de samme overgangsscenerier på STX og HF eller STX og HHX?

Jens Aage Poulsen, lektor ved HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling, tager temperaturen på faget efter folkeskolereformen i artiklen *Historie i grundsko-*

len, ungdomsuddannelserne og læreruddannelsen: Hvordan står det til med sammenhæng og progression?

Loa Ingeborg Bjerre, lektor og ph.d. ved HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling, uddyber med fokus på, hvad eleverne har med sig fra folkeskolen i forhold til formalia, fagdidaktisk tradition og praksis, men også hvordan gymnasielæreren hensigtsmæssigt kan bygge videre på læringen fra folkeskolen.

Tidligere læringskonsulent, nu pædagogisk projektleder / konsulent og cand.pæd i pædagogisk filosofi Jakob Egstrand Ragnvald, har taget på sig at belyse tankerne bag Forenklede Fælles Mål, og implementeringen heraf i artiklen *Folkeskolens Historiefag*. Ragnwald fremhæver at folkeskolen en tid endnu, hvad fx. Historiebrug angår, vil være præget af en mangfoldighed og deraf en vis træghed i forhold til honoreringen af de nye mål. Heidi Funder, lektor på Rødkilde Gymnasium, har interviewet fire kolleger fra henholdsvis STX, HF, HHX, og HTX om deres daglige oplevelse med historiefaget og eventuelle overgangsproblematikker med henblik på at anskueliggøre fællestræk og mulige felter, hvor der kan trækkes på fælles erfaring.

Lasse Taagaard Jensen, lektor ved Nørresundby Gymnasium og HF forsøger i artiklen *Jamen, det lærte jeg ikke i gymnasiet???* på baggrund af interviews med 34 studerende, tre undervisere og to studieledere fra historiestudierne på Aarhus, Aalborg og Odense Universitet at kortlægge overgangsproblematikker, som opleves af de studerende og underviserne fra gymnasiet til universitet.

Nikolaj Petersen, lektor og ansat ved Historielab, får det sidste ord i teamet *Historie på tværs* med artiklen om det Historiedidaktiske Netværks hidtidige virke, herunder Migrationskonferencen på Nationalmuseet, samt dets fremtidige form. Man er velkommen til at tage kontakt og således præge fagets didaktiske udvikling.

Det er – ikke mindst med tanke på regeringens udspil til gymnasireform – tankevækkende at der i disse år finder en ret massiv omkalfatring og opgradering af historiefaget i folkeskolen sted, når regeringen samtidig forsøger at give faget en 3-i-1 fremtid i gymnasiet. Ligeledes finder vi det tankevækkende at regeringen ønsker at gøre eleverne studieforberedte ved en fagsammenlægning, der slører fagenes identitet og anvendelse, mens universiteterne direkte adspurgt efterspørger disse basale kompetencer hos studenterne. Mon regeringen selv har tænkt tanken til ende? Skal fremtidens studenter gøre samfundsnyttig karriere i kultur? Vi følger udviklingen på Christiansborg tæt.

Redaktionen af Noter er så heldigt stillede, at vi ofte får tilsendt bidrag til vores blad fra medlemmerne og andre. Vi er meget taknemmelige for interessen og tager det som et udtryk for, at Noter ikke er et overflødigt informationsorgan.

Niels Fleckner Hansens artikel *Almendannelsens nødvendighed* er nok placeret i sektion 'uden for tema' i dette blad, men er 'oppe på dagsordenen' med regeringens udspil til en gymnasireform, der skal fokusere på elevernes innovative-, digitale-, globale- og karrierekompetencer. Niels Fleckner Hansen argumenterer i sin artikel for at almindelsen er en nødvendighed og ikke blot viden, der er brugbar i en praktisk erhvervsorienteret sammenhæng (med henblik på at tjene penge).

Charlotte Paulsen, som er museumsformidler på Skanderborg Museum, fortæller om et særligt tilbud til undervisning i den kolde krig i artiklen *Bunkerrotter*.

Tidligere ambassadør Henning Kjeldgaard, som også bidrog med en artikel til forrige nummer af Noter om FN, har tilsendt os sin nyeste artikel *Spillet om FNs generalsekretær*, der omhandler supermagternes interesse i at få udpeget den generalsekretær, som netop de ønsker.

Tommy Skov fortæller i *Selvevaluering som værktøj* om sit forsøg på at gøre læring synlig for eleverne i historie på 5 forskellige 'kompetenceområder' baseret på de faglige mål.

Historie i grundskolen, ungdomsuddannelserne og læreruddannelsen - hvordan står det til med sammenhænge og progression?

I en årrække har det været en uddannelsespolitisk bestræbelse at styrke sammenhænge og lette muligheder for overgange mellem forskellige niveauer i det danske uddannelsessystem. Eksempelvis er der bekendtgørelsesbestemte brobygningsforløb mellem grundskole og ungdomsuddannelser. Sigtet er at facilitere sammenhænge og progression og mellem uddannelserne – og dermed styrke elevernes faglige grundlag for efter grundskolen og evt. ungdomsuddannelse at forsette i kortere og længerevarende professionsrettede uddannelsesforløb.

Hvordan står det til med kontinuitet, sammenhænge og progression i faget historie mellem grundskolen og ungdomsuddannelserne og undervisningsfaget historie (tidligere linjefag) på den professionsrettede læreruddannelse? I artiklen forsøger jeg at belyse spørgsmålet med brug af undersøgelser af historieundervisningen i grundskolen og forståelser af faget, som kommer til udtryk i læreplanerne. I øvrigt vil jeg gøre opmærksom på, at Historielab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling med Heidi Eskelund Knudsen og Aase Ebbensgaard som forskere, har iværksat afdækning af udfordringer i overgangen mellem grundskolen og ungdomsuddannelser. Resultatet af denne undersøgelse offentliggøres i løbet af efteråret 2016. Umiddelbart ser det ud til, at der i praksis er plads til forbedringer af sammenhænge mellem de nævnte uddannelsesniveauer. Således er det ikke svært at finde historielærere på ungdomsuddannelserne, der mener, at mange elever kommer fra grundskolen som stort set tomme kar m.h.t. indsigt i historisk stof og metoder. Når jeg møder

et hold lærerstuderende, der har valgt undervisningsfaget historie, påstår enkelte studerende, at de slet ikke har haft historie i grundskolen, og flere hævder, at de ikke husker noget fra undervisningen. For at kunne vælge undervisningsfaget historie, skal de studerende på ungdomsuddannelsen have B-niveau i faget og have opnået karakteren 7 – eller være godkendt på vurdering af deres realkompetencer, der fx kan bestå af deltagelse i undervisning på VUC eller selvstudieforløb. På et historiehold på læreruddannelsen er en stor del af de studerende da også solidt fagligt funderet, men der er også – set i lyset af, at historie er blandt de mange undervisningsfag, som de lærerstuderende kan vælge – en del studerende der nok er meget interesserede, men deres viden om og forståelse af historie som fag er ikke imponerende.

Status - historiefaget i grundskolen

Elevernes holdning til historiefaget, grundlægges i skolen, hvor historie er obligatorisk fra 3. til 9. klasse, med én lektion om ugen i 3. og 9. og to ugentlige timer på de mellemliggende klassetrin. Grundskoler af en vis størrelse er typisk opdelt i afdelinger: indskolingen (børnehaveklasse – 3.



kl.), mellemtrinnet (4.-6. kl.) og udskolingen (7.-9. kl.). Ofte er lærerne knyttet til en bestemt afdeling, hvilket indebærer, at skift til den næste afdeling også indebærer, at eleverne får en ny lærer i faget. Kontinuitet i historieundervisningen forudsætter, at man på skolen har et fagudvalg, der har ansvarlig for en lokal læseplan, der fastlægger rammer for undervisningens form og indhold på de enkelte klassetrin. Et sådant fagudvalg eksisterer langt fra på alle skoler.

En sammenhængende historieundervisning i grundskolen udfordres også af, at en meget stor del af undervisningen – især i indskolingen og på mellemtrinnet – varetages af lærere uden linjefag i historie eller tilsvarende kompetencer. I HistorieLabs undersøgelse fra 2015 fremgik det, at i 3. klasse var kompetencedækningen kun 43 %, i 4. kl. 51 %, i 5. kl. 54 % og i 6. kl. 58 %. Til sammenligning var kompetencedækningen i dansk i 3. klasse knapt 92 %. På de efterfølgende klassetrin stiger kompetencedækningen i historie støt – med et spring i 7. klasse - til den når 74 % i 9. klasse¹. Men samlet set var kompetencedækningen i historie i skoleåret 2014-15 den tredje laveste i grundskolens fagrække – kun undergået af natur-teknik og kristendomskundskab.

Det kan tilføjes, at betegnelsen "tilsvarende kompetencer" i sidste instans afhænger af skoleleders vurdering – og kan dække over, at læreren har deltaget i videreuddannelsesforløb, længerevarende kurser til en konstatering af, at læreren har undervist i faget i en årrække. Under alle omstændigheder er det et problem, at mange elever undervises i faget af lærere, som ikke besidder de formelle faglige og didaktiske kompetencer. Hvert år uddannes 400-500 lærere med historie som undervisningsfag (linjefag), så på de fleste skoler kunne man let opnå en kompetencedækning på 100 %. Når det ikke sker, hænger

det sammen med det såkaldte få-lærer-princip. Dette princip har i tre årtier været et pædagogisk dogme i grundskolen. Begrundelsen har været, at det var godt for elevernes udvikling, at de skulle forholde sig til så få lærere som muligt. Der er næppe tvivl om, at relationen mellem lærer og elever er vigtig for børns udvikling. Og der kan være elever for hvem, det er helt afgørende. Men der er ikke evidens for, at få-lærerprincippet fremmer elevernes udbytte – fagligt og alment. Derimod ved man, at det har afgørende betydning, at eleverne møder autentiske lærere, dvs. lærere, der er fagligt og didaktisk kompetente, og som kan engagere eleverne i at arbejde med faget, så de kan bruge deres indsigt til noget – både i og uden for skolen, så faget dermed bidrager til deres alsidige udvikling. Få-lærerprincippet indebærer ofte, at historie, der kun fylder én enkelt eller to ugentlige lektioner, overtages af dansklæreren – eller faget bruges til at få skemaet og lærerens arbejdstid til at gå op².

I udskolingen (7.-9. klasse) varetages en betydelig større del af undervisning i historie af lærere med undervisningskompetence end i indskolingen og på mellemtrinnet, hvor få-lærer-princippet prioriteres. Sammen med de afdelingsopdelte skoler og fravær af tværgående fagudvalg, kan det føre til, at der også i grundskolens historieundervisning mangler kontinuitet og sammenhæng. I HistorieLabs interviews med udskolingslærere gav flere af dem udtryk for, at de oplevede, at eleverne "ikke kunne noget historie", når læreren overtog dem 7. klasse, og at de derfor måtte begynde forfra³.

Problemet med kompetencedækning i historie og udfordringer med manglende kontinuitet i undervisningen fra 3. til 9. klasse må dog forventes at være løst inden for en overskuelig årrække. I 2013 aftalte KL og regeringen nemlig, at i 2020 skal

1 Rambøll (2015a), s. 7

2 Rambøll (2015), s. 30

3 Knudsen & Poulsen (2015)

95 % af undervisningen i grundskolen varetages af lærere, der har linjefag (undervisningsfag) eller tilsvarende. Til dette kompetenceløft er der afsat 1 mia. kr.

Læreplanen Forenklede Fælles Mål

Selv om der er flere udfordringer i grundskolens historieundervisning, har eleverne varierende grader af historiefaglig viden og færdigheder, når de begynder på en ungdomsuddannelse. Som andre dokumenter, der hovedsageligt indeholder ikke-berettende elementer, er læreplanen forenklede Fælles Mål, der blev indført i august 2015, ikke en velegnet kilde til – hverken hvad der er sket i undervisningen, eller hvad eleverne faktisk kan. Men den giver et billede af, hvad man som historielærer på ungdomsuddannelserne kan forvente, at eleverne har af historisk viden efter 9. klasse.

For at beskrive den historiske viden, som elever bør besidde, når de møder ungdomsuddannelserne, vil jeg bruge Bruce VanSledrights⁴ tre sammenhængende former for historisk viden – baggrunds- eller anden-ordens-viden, dvs. koncepter og principper for at skabe og organisere historie, metode- eller procedureviden om, hvordan historiske undersøgelser gennemføres og endelig første-ordens-viden i form af fortællinger og forklaringer:

Baggrunds- eller anden-ordens viden:

- Eleverne kan forklare kriterier for, at noget (fx personer og begivenhedsforløb) fra fortiden anses for signifikant eller særligt betydningsfuldt.
- Eleverne kan gøre rede for sammenhænge mellem årsag(er) og konsekvenser?
- Eleverne forstår og kan operere med begreber som kontinuitet og forandring – herunder beskrive fremgang og tilbagegang over tid.
- Eleverne kender til accepterede principper for, hvornår historiske sammenhænge anses for bevist, dokumenteret eller sandsynliggjort.

- Eleverne kender principper for, hvordan historiske fortællinger kan afgrænses i tid og rum
- Eleverne kan skifte perspektiv (historisk empati), og de forstår, at en given fortids aktører havde andre moralbegreber, mental horisont osv. end nu om dage.

Procedure- eller metodisk viden

- Eleverne kan identificere historiske problemstillinger
- Eleverne kan formulere historiske problemstillinger
- Eleverne ved, hvordan man finder egnede kilder, der kan belyse en problemstilling
- Eleverne kan metodisk analysere de valgte kilder
- Eleverne kan konstruere fagligt funderede historiske fortællinger.

Som det ses af ovenstående, betoner læreplanen, at eleverne arbejder med at tænke og "gøre" historie. Det betyder, at kundskabs-akkumulering, der måske har været fokus i undervisningen skal nedtones. Læreplanen er kompetenceorienteret, dvs. at den fokuserer på kategorier, koncepter og procedurer osv., der er nødvendige for at få indsigt i historiske sammenhænge og begivenhedsforløb. Fordi kompetencer er hensigtsmæssigt at kunne anvende kvalifikationer i form af faglige færdigheder og viden i forskellige kontekster, angiver Forenklede Fælles Mål ikke bestemte stofområder eller første-ordens-viden, eleverne skal undervises i. De 29 kanonpunkter kan dog ses som en undtagelse, men de er blevet givet "fri" i den forstand, at undervisningen i de enkelte punkter ikke længere er bundet til bestemte klassetrin, ligesom det heller ikke længere fremgår, hvor stor en del af undervisningstiden historiekanon skal udgøre.

Undervisningen i grundskolen skal således lægge op til, at eleverne styrker deres historiske kompetencer, at de tænker historisk, udarbejder

⁴ VanSledright (2011), s. 52

problemstillinger, arbejder med kilder osv. Det kræver tid. Og tiden må findes på bekostning af tidligere måder at tilrettelægge undervisningen på, hvor stoffet og klassetrinet var styrende for organiseringen, der betød, at eleverne arbejdede med stenalderen i 3. klasse for så at nå op til nutiden i slutningen af 9. klasse. På den måde mente – og mener⁵ – mange lærere, at eleverne bedst opnår et såkaldt historisk overblik. For at få tid til den nødvendige fordybelse, vil der i grundskolen formentlig være undladt perioder og emner, som man som historielærer ved ungdomsuddannelserne tidligere kunne forvente, at eleverne havde arbejdet med.

Sammenstilling af læreplaner

Ud fra en læreplansvinkel er grundlaget for i praksis at styrke sammenhænge mellem historiefaget grundskolen og ungdomsuddannelserne. I fagenes formål betones – med lidt varierede formuleringer, at faget skal styrke og udvikle elevernes historiske bevidsthed og identitet, og det vægtes, at eleverne skal bruge den tilegnede historiske viden til at forstå sig selv og den verden, de lever i. På det indholdsmæssige område – undervisningens "hvad" – er der dog nogle forskelle. I grundskolens fagformål står der, at "*Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie*", hvad der dog ikke betyder, at eleverne kun skal undervises i danmarkshistorie. Således fremgår det af et af et færdigheds- og vidensområde under kompetenceområdet 'Kronologi og sammenhæng', at elever arbejder med samspil mellem det lokale, regionale og globale. I stx fagformål foreskrives, at stoffet hentes fra "centrale begivenheder og udviklingslinjer i Danmarks historie, Europas historie og verdenshistorie". I hhx's fagformål for samtidshistorie tales der om "indsigt i den historiske og kulturelle udvikling i andre samfund".

Der er også svært at finde direkte uoverensstemmelser mellem færdighedsmålene i Forenklede Fælles Måls færdigheds- og videns og vidensområder i forhold til stx's, hhx's og HF's faglige mål. Nogle af ungdomsuddannelsernes faglige mål peger dog på bestemte stofområder – og er således ikke formuleret som kompetencer. Men alt i alt er der tilsyneladende – i hvert fald på læreplansniveau – sammenhæng, kontinuitet og progression mellem, hvad eleverne bør kunne og vide i historie efter 9. klasse, og det de skal fortsætte med i ungdomsuddannelserne.

Ungdomsuddannelsernes forskellige 'kernestofområder', der har forskelligt omfang og er formuleret med varieret præcision, markerer dog, at der også er forskelle på fagene i grundskolen og ungdomsuddannelserne. Sat på spidsen kan det udefra se ud som om, at læreplanen i grundskolen i højere grad lægger op til at facilitere elevernes historiske tænkning og refleksioner over, hvordan de og andre bruger historie osv., mens ungdomsuddannelserne også vægter, at eleverne tilegner sig kundskaber om bestemte historiske områder – uden at der tilsyneladende er krav om, at der reflekteres eller perspektiveres i forhold til elevernes samtid.

På et mere konkret plan, i eksempelvis forståelser af faget og dets begreber, vil eleverne også opleve enkelte forskelle fra grundskole til ungdomsuddannelse. Et eksempel er definitionen af kilder. Siden kildearbejdet i 00'erne har fået større fylde i historieundervisningen i grundskolen, har man arbejdet med en bred forståelse af kilder, nemlig som alt, der bærer historisk information, og som potentielt kan bruges til at belyse problemstillingen, der arbejdes med.

I læremidler til ungdomsuddannelserne ser det ud til, at der holdes fast ved en mere traditionel og snæver forståelse: Kilder er først og fremmest skriftlige "... konkrete spor, som den historiske

5 Knudsen & Poulsen (2016), s. 17

proces har efterladt sig" ... men begrebet dækker over meget andet som fx redskaber, våben, møbler, klæder og billeder. Det vil sige alt, hvad fortidens mennesker har fremstillet og brugt"⁶. I den forståelse er kilder altså noget, der er blevet til i den periode, man arbejder med. Og kilder adskiller sig fra fremstillinger, som er "*de bøger som forskerne skriver som resultat af deres undersøgelser af kildematerialet*"⁷. De to udtryksformer præsenteres ofte hver for sig i læremidler til ungdomsuddannelser. Det kan måske overvejes, om adskillelsen holder. Kilder i læremidler er ofte langt fra de originale, som regel er de bearbejdede (oversatte, forkortede og gengivet i nutidens sprog) – jo ældre kilderne er, des "hårdere" er bearbejdelsen – ellers kan eleverne jo ikke læse dem. Derfor kan man vel ikke hævde, at de er "spor som den historiske proces har efterladt sig".

Forskellige undervisere

I hvert fald i grundskolen - vel også i ungdomsuddannelserne og i vist omfang i læreruddannelsen er lærerens faglige og didaktiske kompetencer og måder at gribe undervisning an på, afgørende for elevernes / de studerendes engagement og udbytte. Udviklingen i de sidste par årtier tyder på, at lærere i grundskolen i stadig højere grad opfatter deres professionelle identitet som generalister og i mindre grad som undervisere i et fag. Et synligt udtryk er det stærkt faldende medlemsantal af de faglige foreninger – og dermed et svækket fagdidaktisk miljø. Denne "udvikling" er bl.a. "understøttet" i skolevæsenernes nedprioritering af efteruddannelseskurser, der fokuserer på undervisning i faget, men den skyldes også skiftende bekendtgørelser, der har øget antallet af linjefag på læreruddannelsen fra to til i en periode fire. Efter den seneste bekendtgørelse (LU13) har en færdiguddannet lærer typisk tre undervisningsfag (tidligere linjefag) – reelt bliver han sat til at under-

vise i flere fag, jf. bl.a. få-lærer-princippet.

Det er mit indtryk, at lærerne på ungdomsuddannelserne opfatter deres professionelle identitet som faglærer, der underviser i et par fag, som de har universitetsmæssig baggrund for at varetage. Det skaber grundlag for et betydeligt stærkere fagligt miljø på den enkelte uddannelsesinstitution og grundlag for levedygtige faglige foreninger end i grundskolen.

På læreruddannelsen varetages undervisningsfagene typisk af undervisere med tilsvarende uddannelsesmæssig baggrund som på ungdomsuddannelserne – eller en pædagogisk kandidatuddannelse i det pågældende fag. Dog underviser man ofte kun i ét fag. Til gengæld adskiller historie som læreruddannelsesfag sig fra faget i ungdomsuddannelserne og på universitetet ved at være rettet direkte mod en specifik profession, dvs. at give den lærerstuderende mulighed for at kvalificere sig til at undervise i skolefaget historie i grundskolen.

... og læreruddannelsen

For 20-30 år siden havde det, man kan betegne som det fagfaglige, mest fylde i linjefaget historie, mens det fagdidaktiske spillede en mindre rolle og var ofte overladt til uddannelsens pædagogiske fags lærere eller praktiklærerne. Det betød, at linjefagsforløbet mindede mere om et sidefag end del af en professionsrettet uddannelse. I bekendtgørelserne siden har fagets didaktik fået en stadig større rolle i linjefaget. Mest markant med seneste bekendtgørelsesændring, LU13, hvor betegnelsen linjefag blev erstattet med undervisningsfag. Det betyder, at der primært fokuseres på historiedidaktik i teori og praksis, som studeres i samspil med faglige emner og fagets metoder. For ligesom det ikke nytter noget at øve sig i at strikke, hvis man ikke har garn, kan de lærerstuderende heller ikke blive klogere på historiedidaktik, hvis det ikke sker i samspil med fagets vidensdimensioner - første-ordens-, anden-ordens og procedure

6 (Grubb, U. & Hemmersam K-J. (2016). s. 15

7 (Grubb, U. & Hemmersam K-J. (2016). s. 21.

viden.

Men med LU13 blev fagets omfang skåret ned fra 36 til 30 ECTS, dvs. til et halvt årsværk. Når det professionsrettede fylder mere i det relativt korte uddannelsesforløb, må der sættes på, at de studerende møder op med solid fagfaglig historisk ballast. Det er en forudsætning for, at der kan uddannes dygtige historielærere, der kan varetage undervisningen i grundskolen, og dermed øge elevernes forudsætninger for kompetent at møde historiefaget i ungdomsuddannelserne.

Litteratur

Grubb, U. & Hemmersam K-J. (2016). *Fokus kernestof i historie. Fra antikken til europæisk ekspansion*. 2. udg. Litauen: Gyldendal.

Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab. (<http://goo.gl/SBKVBg>)

Poulsen J. Aa. & Petersen, N. (red.). (2015). *Forenkede Fælles Mål i historie – en håndsrækning*. Vejle: HistorieLab.

Rambøll (2015). *Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historie* (figurer og tabeller). HistorieLab. (<http://goo.gl/sEn5af>)

Rambøll (2015a). *Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historie* (figurer og tabeller). HistorieLab. (<http://goo.gl/IM2v3H>)

VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*. New York: Routledge

Jens Aage Poulsen, lektor ved HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling, mangeårig underviser og lærebogsforfatter til linjefaget historie, i dag beskæftiget med forskning, udvikling og formidlingsopgaver i forbindelse med historiefaget i grundskolen.

”Jeg tror måske faktisk slet ikke vi havde det fag?” - om historiefagets overgang fra folkeskole til gymnasium

Der er forhåbentlig ikke mange elever, der når de begynder i 1.g svarer sådan på spørgsmålet om hvad de har med fra historiefaget i folkeskolen. Men nogen gør faktisk – og mange svarer slet ikke eller meddeler enkelte helt sporadiske brudstykker af emner de kan huske. Det er derfor ikke så underligt, hvis mange gymnasielærere tænker at det nok er bedst at begynde forfra, så alle kan være med – også fordi eleverne jo kommer fra forskellige skoler. Men det er lidt mystisk at eleverne kan finde på at svare sådan, eftersom alle elever der begynder i 1.g, som har gået i den danske folkeskole, har haft 7 års historieundervisning. Derfor er det heller ikke hensigtsmæssigt at begynde forfra, som om de aldrig har mødt faget før.

I denne artikel vil jeg fremlægge hvad eleverne har beskæftiget sig med i folkeskolefaget – både hvad vi formelt må regne med at de har været igennem, og hvordan historieundervisningens praksis og den fagdidaktiske tradition i folkeskolen foregår. Der er nemlig en god del, som gymnasielæreren faktisk kan tage udgangspunkt i at alle elever har med sig fra faget. I lyset af de erfaringer med faget, som eleverne således har, vil jeg diskutere hvordan det kan være at mange elever ikke kan svare på hvad de har lært i de 7 år de tidligere har haft historie, som jeg til sidst vil udkrystallisere i nogle fagdidaktiske overvejelser over og bud på hvordan overgangen mellem folkeskolens og gymnasiets historiefag kan gøres bedre.

Hvad har eleverne arbejdet med - folkeskolefagets formalia

Den gældende læreplan for folkeskolefaget historie er Forenklede Fælles Mål, som trådte i kraft i august 2015. Flere skoler implementerede dem dog på forsøgsbasis allerede i 2014. Fagformålet lyder:

Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historisk skabte. Derved opnå eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.

Her står det klart at faget rummer tre ret forskellige discipliner, som kommer til udtryk i sætningerne om hhv. at blive fortrolig med dansk kultur og historie, det noget mere abstrakte at arbejde analyserende og vurderende, og endelig det mere eksistentielle eller dannende: at elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes gennem faget. Denne flersidighed ved faget gør sig også gældende i gymnasiefaget, men ikke desto mindre kan den give et første hint om hvorfor det af elever opleves som diffust at skulle svare på hvad de har lært i historie.

Læreplanen for historie er, som folkeskolens andre fag, blevet kompetencemålstyret, hvilket har betydning for placering af indhold og kriterier for målopnåelse. Hvor man tidligere har haft videns- og færdighedsmål, er dette blevet erstattet med mål, som direkte retter sig mod kompetencer¹.

Faget historie udgøres, på alle 7 årgange, af tre kompetenceområder: Kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug. Der er et kompetencemål og et sæt "arbejdsområder" for hvert af kompetenceområderne, efter hhv. 4., 6. og 9. klasse. Af relevans for denne artikel er kompetencemål og arbejdsområder efter 9. klasse, som lyder:

Kronologi og sammenhæng:

- Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.
- Kronologi, brud og kontinuitet; Principper for overblik; Det lokale, regionale og globale Kildearbejde;
- Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger

• Historiske problemstillinger og løsningsforslag; Kildeanalyse; Sprog og skriftsprog

Historiebrug:

- Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie
- Historiske scenarier; Historiske fortællinger; Historisk bevidsthed

Teksten her afslører et fag der er intellektuelt, abstrakt tænkende og gennemgående reflekterende. Der er vanskelige begrebspar fra videnskabsfaget som brud og kontinuitet, historisk bevidsthed og principper for overblik. Det er altså fx ikke tilstrækkeligt at eleven "ved" at middelalderen i Danmark varede fra fx 1050-1536 – det kræves også at eleven kender til at dette

er ét blandt andre principper for overblik – og hvad der ligger til grund for netop dette valg af periodisering. Samtidig er det interessant at det nationale glimrer ved sit fravær i arbejdsområdet "Det lokale, regionale og globale" – særligt i lyset af fagformålets ord om fortrolighed med dansk kultur og historie, og måske også den noget mere nationalistiske oplevelse af faget ude i samfundet.

En sådan mere nationalistisk opfattelse af faget er nok særligt blevet styrket af den meget omdiskuterede kanon, som blev indført med læreplanen Fælles Mål 2009. I kommissoriet for udvalgets arbejde står:

Det er regeringens opfattelse, at elever i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællingerne fra Danmarks historie, og at de ikke har tilstrækkeligt kendskab til andre nationers historie. Som noget nyt vil regeringen indføre en historiekanon².

Kanonen rummer ikke kun nationale punkter, men intentionen om at eleverne skal kende til fortællingerne om Danmarks historie i bestemt form, har skabt en forestilling om et temmelig nationalistisk projekt. Kanonen består af 29 punkter, som principielt er dynamiske og kan ændres når det findes nødvendigt. Den er obligatorisk - alle elever i landet skal have stiftet bekendtskab med de 29 punkter – samtidig opfordres lærere til ikke at gennemgå punkter som emner, men bruge dem at perspektivere undervisningens øvrige indhold med. Ikke desto mindre er kanonpunkterne en helt konkret beskrivelse af indholdsområder, som gymnasielæreren kan tage udgangspunkt i at 1.g elever har stiftet bekendtskab med – om de kan komme i tanke om det eller ej.

I 2007 blev der indført afgangsprøve i historiefaget efter 9. klasse, som udtrækkes for ca. en femtedel af alle elever. Afgangsprøven har ændret karakter undervejs, og den nyeste modeler indført

1 Poulsen og Petersen (2015)

2 Undervisningsministeriet (2006)

fra skoleåret 2015/2016. Denne prøve – og det gjaldt også i høj grad den tidligere prøve – vægter, som i læreplanens kompetencemål, abstrakt tænkning, perspektivering og refleksion, og i sig selv prøves eleverne ikke i paratviden overhovedet. Eleverne trækker gruppevis eller alene i slutningen af 9. klasse et emne, der har været arbejdet med i undervisningen – fx *"den kolde krig"*, som er undervisningsministeriets tænkte eksempel, som jeg i det følgende vil gengive. Efter således at have trukket et emne, vejledes eleverne i at formulere en problemstilling inden for emnet – en gruppe kan vælge delemnet *"Børne- og ungdomsliv i DDR i 1970'erne"* med problemstillingen: *"Hvorfor ville styret i DDR påvirke/opdrage/ensrette børn og unge? Hvordan foregik denne påvirkning? Hvad blev resultatet?"*. Eleverne finder max 5 kilder, der kan belyse deres problemstilling, og fremstiller et produkt, der understøtter besvarelsen og præsenteres ved prøven – men som ikke tæller med i voteringen. Undervisningsministeriet forestiller sig i dette tilfælde et produkt kunne være *"en hjemmeside med multimodale tekster (kilder, billeder, klip fra film, elevernes egen indtaling osv.), der er bearbejdet af eleverne, og som fortæller om skolesystemet og de organiserede fritidsaktiviteter i Ungpionererne, Ernst Thälmann og Frei Deutsche Jugend"*.

Endelig formulerer læreren uddybende spørgsmål til produktet, som udgangspunkt for selve eksaminationen, som kan lyde: *"Hvad blev konsekvensen for de børn, hvis forældre af forskellige grunde ikke lod dem deltage i systemets fritidsaktiviteter? Mener du, at magthaverne i DDR opnåede deres mål med påvirkningen/opdragelsen af børn og unge? Hvorfor/hvorfor ikke? Søger det danske samfund også at påvirke/opdrage børn og unge i en bestemt retning? Hvorfor? (Og evt. hvordan?)"*

Alle 1.g'ere, der har afsluttet folkeskolen, har altså på den ene eller den anden måde arbejdet

med fagformål, kompetenceområder og -mål, arbejdsområder og 29 kanonpunkter. Og ca. en femtedel vil have været til afgangsprøve i faget. Det betyder dels at der er en række indholdsområder, som eleverne har stiftet bekendtskab med, og dels – og dette vil jeg mene er af større relevans for en brobygning mellem folkeskole og gymnasium – nogle kompetencer og refleksioner i og over faget, som på mere eller mindre synlige måder har gennemsyret de 7 års undervisning de har modtaget.

I praksis: rammer og læremidler

Historiefaget er obligatorisk på alle klassetrin fra 3.-9. klasse i 1-2 lektioner om ugen (oftest 2). Der har været en tendens til at det ikke har været et højt prioriteret fag på skolerne, i modsætning til fx dansk, matematik og engelsk. Indførslen af afgangsprøven fik dog tilsyneladende flere skoler til at sætte linjefagsuddannede lærere til at undervise i faget i hvert fald i udskoling. Rambøll har for HistorieLab sidste år lavet en undersøgelse af kompetencedækningen i faget på landets skoler, som konstaterer at læreren i 60 % af den undervisning der foregår har undervisningskompetence i historie³. Undersøgelsen viste også at der er et brud mellem 6. og 7. klasse, hvor der er færre lærere i de små klasser der har undervisningskompetence end i de store. Dette kan føre til at eleverne oplever at de skal starte forfra når de begynder i udskoling, særligt hvis den nye lærer her udviser en oplevelse af at det først er nu de egentlig skal have historie, eftersom det først nu er blevet prioriteret at sætte en "rigtig" historielærer til det. Når det nævnes her, er det selvfølgelig fordi dette kan gentage sig i gymnasiet. Måske kan det endda ligefrem være at en sådan lærerholdning allerede har signaleret til eleverne at man starter forfra når man får en ny lærer, og egentlig underkender det man har lavet i faget med tidligere lærere.

³ Rambøll (2015)

At have undervisningskompetence i faget vil i langt de fleste tilfælde sige at læreren har bestået undervisningsfaget historie i læreruddannelsen. Dette fag er et halvt årsværk, som ruster den kommende lærer i historiefaget med et stort fokus på historiedidaktik. Som læreruddannelsen har set ud siden 2013, prøves den kommende lærer her i fire kompetencemål:

- *Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle historieundervisning, der sigter på at imødekomme elevernes varierede læringsforudsætninger*
- *Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle historieundervisning med afsæt i histories samfundsmæssige og identitetsskabende betydning*
- *Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle historieundervisning, der fagligt og tværfagligt formidler historiske emner, temaer og begivenheder og tilgodeser heterogene elevgrupperes forudsætninger, livsverden og samtid.*
- *Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle historieundervisning, der sætter eleverne i stand til at indkredse problemstillinger, analysere kilder og formidle begrundede bud på historiske fortolkninger og fortællinger.*

Den linjefagsuddannede folkeskolelærer er således godt historiedidaktisk rustet, og den fagdidaktiske tradition, som læreren er præget af fra læreruddannelsen, smitter sandsynligvis af på den undervisning og den oplevelse af faget, 1.g eleverne sidder med – mere om det senere.

Omtalte Rambøll-undersøgelse (samt utallige småundersøgelser af praksis) finder også frem til at grundbogssystemer har en styrende rolle i historiefaget – om så de er analoge eller digitale. En række store forlag udgiver med nogle års mel-

lemrum nye serier, som i de sidste år i høj grad har lagt sig op ad kanonen. Den sparsomme forberedelsestid taget i betragtning kan det ikke undre at mange lærere i det store og hele lader grundbogen strukturere indhold og aktiviteter for sig. Derfor siger grundbogen en hel del om hvad det er elever typisk har mødt i folkeskolefaget. Nyere grundbøger har taget til sig at faget i høj grad vægter kildearbejde og elevrefleksion, men for flertallet af grundbogsseriers vedkommende gælder stadig følgende to konstateringer, fra en undersøgelse af lærebogsmarkedet i faget der blev udarbejdet i 2012 af Jens Aage Poulsen⁴:

- *“Udover nationalstaten som organiseringsprincip, er et andet typisk træk (...) teksternes narrative struktur.”*
- *“Selvom de seneste læreplaner har betonet, at eleverne skal tilegne sig kildekritiske kompetencer, og prøven i faget tager afsæt i kilder, indgår de kun i få nyere læremidler.”*

Den klassiske grundbog er således typisk bygget op med et *master narrative*, som er nationalt organiseret, med traditionel og uniperspektivisk dansk periodisering. Endelig fremstår grundbogen med sin mangel på supplerende kilder eller flerperspektiviskhed i de hele taget, som Sandheden i bestemt form. Jeg har på flere skoler noteret at udskolingselever fx har lært at de skal være endog særdeles kritiske overfor wikipedia, men samtidig har en solid tiltro til at grundbogen rummer den sandhed, som al anden historisk viden kan måles op ad.

Endnu en gang ikke så underligt hvis faget fremstår diffust for eleverne, med en læreplan som decideret IKKE vægter det nationale, og som fejrer det flerperspektiviske – med historiebevidsthedsudviklende refleksion og kildearbejde i høj-sædet - og så læremidler, som ikke bare vægter noget andet, men ofte noget, som er direkte er i

⁴ Poulsen (2012)

modstrid med læreplanens ide om fagets identitet og mål.

Udskolingselevs og -lærers oplevelse af folkeskolefaget

HistorieLab har i 2015 lavet en kvalitativ undersøgelse af læreres og elevers oplevelser af folkeskolefaget: "Historiefaget i fokus"⁵. Undersøgelsen bestod i 28 skolebesøg i udskoling af en historiedidaktiker fra HistorieLab. Hvert skolebesøg rummede 1-2 lektioners observation af klassens historieundervisning, 1 times fokusgruppeinterview med 3-5 af klassens elever og 1 times interview med klassens historielærer. De overordnede interviewspørgsmål var:

- *Hvad handler faget om?*
- *Hvad sker der i jeres timer?*
- *Hvad er meningen med at have historie?*
- *Hvad kan historie bruges til?*

Der kom masser af spændende resultater om både fagets traditioner og praksis, samt om fagets historiedidaktiske potentialer. Undersøgelsen havde ikke sat sig for at finde frem til noget netop om overgangen fra folkeskole til gymnasium, men eftersom det var udskolingselever og -lærere der var hovedobjektet for undersøgelsen, kan man læse spændende ting ud af resultaterne, hvad denne overgang angår også. Jeg vil i den forbindelse fremhæve to pointer fra rapporten:

1. *Skolefaget vedrører iflg. elever primært en såkaldt stor, vigtig eller rigtig historie. Elever har svært ved at se sig selv som en del heraf. En del elever siger dog samtidig og på et overordnet niveau, at de er en del af historie(n). Udsagnet hænger formentlig sammen med, at læremidler eller deres lærer har fortalt dem, at det forholder sig sådan. (s. 14)*

2. *Det er (...) vores generelle oplevelse, at mange af eleverne besidder et potentiale for udvikling af kognitiv og metakognitiv tænkning i faget og om fagets grundlæggende aspekter. Et potentiale som ikke altid udnyttes tilstrækkeligt. En årsag kan bl.a. være, at opfattelser af hvad historie som skolefag er/skal være, har afgørende betydning for at undervisningen tilrettelægges anderledes – og i denne henseende knapt så hensigtsmæssigt. (s. 29-30)*

Disse to resultater siger noget om hvad 1.g eleven har med sig af opfattelser om fagets identitet, og dermed også noget om hvordan gymnasielæreren kan skabe en overgang til gymnasiefaget, som ikke alene ikke skylder folkeskolefaget ud med badevandet, men måske også herigennem kan kvalificere selve gymnasieundervisningen. De to fagdidaktiske traditioner, som kommer til syne her, er de to dominerende i moderne læreruddannelse i historie, og som kendes som begreberne *historiebevidsthed* og *historisk tænkning*.

Fagdidaktiske traditioner: historiebevidsthed og historisk tænkning

Både læreruddannelsesfag og folkeskolefag i Danmark har gennem årtier været overvejende præget af en kontinental fagdidaktisk tradition med historiebevidsthedsbegrebet i centrum⁶. Undervisningen har følgelig haft som et mere eller mindre hovedfokus at kvalificere elevernes historiebevidsthed. En gængs og kort definition på historiebevidsthed er: *samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning*⁷. I praksis i folkeskoleundervisning betyder dette ofte et fokus på aktualisering og distancering mellem den fortid, der arbejdes med, og den nutid, eleverne lever i. Det, der gør faget vedkommende for eleverne i følge denne tradition er netop koblinger til elevens livsverden,

5 Knudsen og Poulsen (2016)

6 Store navne inden for denne tradition er fx Jeismann, Rüsen, Körber – og i Danmark især Bernard Eric Jensen

7 Se fx Jensen (2000)

og som vi ser i rapporten "Historiefaget i fokus", lægges meget af fagets legitimitet i læreres og elevers opfattelse netop i dette aspekt af faget. Også gymnasiefaget har været farvet af historiebevidsthedstraditionen gennem årtier, og denne retning har nok også vist sig mere frugtbar for mere modne elever end folkeskolens. I det første resultat, jeg fremhæver fra "Historiefaget i fokus" ovenfor, er det tydeligt at historiebevidsthedsidektikken har en markant plads i både elever og læreres opfattelse af faget – men også at eleverne oplever det som noget ydre og måske noget, de bare skal kunne sige.

I de senere år er historiedidaktikken i Danmark i stigende grad også blevet påvirket af en angelsaksisk tradition, hvor fokus ikke så meget er på koblinger mellem fortid, nutid og fremtid, men på begreber som Historisk tænkning og historisk empati⁸. Her ligger hovedfokus på at eleverne skal lære at arbejde som en slags detektivhistorikere og lære om fagets disciplin gennem såkaldte *second order concepts* (nøglebegreber), som er begreber, der egentlig refererer til historiefagets disciplin og ikke til bestemte historiske perioder, fx kilde, årsag, brud, tid osv. Den fremmeste eksponent for denne retning i dansk læreruddannelse er nok den norske didaktiker Erik Lund, som har operationaliseret den angelsaksiske tradition i en skandinavisk kontekst i en lærebog, som jeg vil tro stort set alle lærerstuderende i historie landet over har kendskab til⁹. Mange nyere udskolingslærere vil derfor i deres undervisning være præget af Erik Lunds idé om historisk viden som et symbiotisk forhold mellem udsagnsviden, metodeviden og begrebsviden. Udsagnsviden er viden om hvad der skete og hvorfor det skete, på et faktuel niveau. Det er det, som fylder stort set alt i de traditionelle grundbøger i historie, som ovenfor beskrevet. Metodeviden er viden om hvordan vi

kan vide. Det er her beskæftigelse med kildearbejde, flerperspektiviskhed og med videnskabsfagets mere abstrakte begreber, som også er nævnt i læreplanen som brud og kontinuitet, principper for overblik osv., er placeret. Begrebsviden er dels viden om indholdsbegeber indenfor den periode der arbejdes med, fx samarbejds politik, værnemageri, BOPA, rationeringsmærker, hvis emnet er Danmarks besættelse. Disse knytter sig til udsagnsviden. Derudover er der nøglebegreber, som knytter sig til metodeviden.

At tænke viden i forskellige "orders" er der ikke så meget nyt i. Men pointen her er at de skal tænkes symbiotisk. Faget skal omhandle en vidensform, ikke en vidensmasse. Når en lærer planlægger et forløb, vil nøglebegreber være omdrejningspunkt og ikke stofvalget i forhold til indhold. Dette stemmer meget fint overens med forenkede fælles måls kompetencetænkning, hvor netop det konkrete indhold ikke må være omdrejningspunkt for målsætningerne.

Forskellene på de to måder at undervise på kan kort, som af Bernard Eric Jensen, beskrives som hhv. brugerstyret (med eleverne og deres historiebevidstheder som omdrejningspunkt), og fagstyret (med fagets disciplin som omdrejningspunkt)¹⁰. Min egen erfaring med lærerstuderende og lærere, der afprøver undervisning planlagt med de to forskellige traditioner, er at både lærere og elever har svært ved den første og nemt ved den anden. I det andet resultat jeg ovenfor har fremhævet fra undersøgelsen "Historiefaget i fokus", ser vi netop hvordan historisk tænkning faktisk er noget eleverne er overraskende gode til – men at de ikke ser det som historiefagligt i sig selv. Dette afspejler måske et folkeskolefag, som er i gang med at ændre sig fra et historiebevidsthedsparadigme til et historisk tænkning paradigme, og

8 Store navne indenfor denne tradition er fx Lee, Ashby, Wineburg og Seixas.

9 Lund (2011)

10 Jensen (2012)

det tror jeg er en spændende udvikling for mulighederne for brobygning mellem folkeskolefag og gymnasiefag.

Jeg vil altså påstå at historiebevidsthedsdidaktikken er en stor udfordring for folkeskoleelever og dermed også deres lærere – og at traditionen tilsyneladende har resulteret i en oplevelse af hele historiefaget som noget lidt utydeligt noget. Dette skyldes ikke historiebevidsthedsbegrebet i sig selv, men måske den kontekst det er forsøgt tænkt ind i, med en skolekultur, et samfunds forventninger og en lærebogstradition, som peger i mange andre retninger end netop kvalificering af historiebevidsthed. Dette kan derfor også være med til at forklare hvorfor elever der begynder i 1.g har svært ved at få begreb om hvad faget egentlig er – og dermed også at svare på hvad de har lært. Historisk tænkning tror jeg rummer potentialer for i folkeskoleelevers øjne at kunne give faget en tydeligere identitet – hvis ellers de får at vide at det også er historie at tænke historisk.

Under alle omstændigheder vil selve det at få fagets identitet tydeligere frem falde på et tørt sted i en situation, hvor udskolingselever, adspurgte om hvad det er at være god til historie, på trods af disse to fremragende og for en historiker spændende fagdidaktiske traditioner, tilsyneladende ret gennemgående svarer: at kunne årstal og være god til at huske¹¹. Med et sådant misforhold mellem læreres, elevers, læremidlers, læreplaners og fagdidaktiske traditioners opfattelse af fagets identitet, er det måske ikke så underligt at det er svært at svare på hvad man egentlig har lært i folkeskolen.

At bygge bro mellem de to fag

Jeg har i artiklen peget på forskellige faktorer, der kan være med til at forklare, hvorfor elever der begynder i 1.g har svært ved at sætte ord på

hvad de har med sig fra folkeskolefaget historie. Det kan skyldes at faget på læreplansniveau rummer tre ret forskellige og måske svært forenelige discipliner: fortrolighed med dansk historie og kultur, abstrakt, analyserende og kritisk arbejde, og identitetsarbejde. Det kan i forlængelse heraf skyldes at det, der har været arbejdet mest med i folkeskolefaget, har været det mere kompetence- og historiebevidsthedsorienterede, hvor der ikke er et output der passer ind i svaret på spørgsmålet: hvad har I haft om i folkeskolen. Denne dif-fused ved fagets identitet er måske blevet større af, at mange grundbøger og arbejdet med dem signalerer et andet fag end læreplanerne gør. Det kan skyldes at eleverne allerede er vant til at en ny lærer betyder et nyt fag – at transferværdien af mellemtrinnets historiefag til udskolingshistoriefaget har været forsvindende lille, og at de ubevidst forventer det samme i overgangen fra folkeskole til gymnasium.

Når alt det er sagt, er det jo ikke kun en historiefaglig udfordring at bygge bro mellem folkeskolefag og gymnasiefag. At virke "blank" i et kontekstskift kan have mange mere generelle forklaringer også – fx kan det være en hensigtsmæssig strategi i forhold til at holde ryggen fri. Hvis man siger man ikke har lært noget, kan det være gymnasielæreren gør det lidt nemmere – i hvert fald bliver man så nok ikke holdt op på noget man kom til at blotte at man ved noget om. Fx oplever jeg ofte helt samme type (ikke-)svar, når jeg spørger mine nye hold i læreruddannelsen om hvad de har lært i historie i gymnasiet: ingenting, tavshed, det ved jeg ikke, noget med kilder, noget med den der kalmarunion...

Men denne case med spørgsmålet til de nye 1.g'ere har måske også aftjent sin værnepligt nu. Den skulle gerne have åbnet for nogle mere grundlæggende refleksioner over fagets identitet, og jeg vil lade den munde ud i nogle konkrete råd om hvordan der kan drages bedst muligt fordel

¹¹ Dette er helt tydeligt i et upubliceret bachelorprojekt jeg har været vejleder på, hvor 129 elever blev adspurgte. Men det understøttes også flere steder i elevinterviewene i Eskelund og Poulsen (2016)

af alt det, vi trods alt ved at eleverne - mere eller mindre bevidst - har med sig fra folkeskolefaget:

- Giv udtryk for, at det de har med sig er væsentligt, også for gymnasiefaget. Det fordrer at I selv medtænker hvad de har med - fx ved at have de tre kompetenceområder in mente. De siger mere end så meget andet, er helt centrale i gymnasiefaget også, og ingen elev er kommet uden om dem: kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug.

- Tænk over at eleverne kan mere end de selv ved er relevant indenfor abstrakt historisk tænkning. De skal have arbejdet med kompetenceområderne fra 3. klasse, men ofte er kildearbejde og historiebrugsarbejde foregået mere indirekte og intuitivt i de små klasser. Derfor er det ikke sikkert eleverne selv forbinder det med disse begreber.

- Tænk over hvordan I spørger til hvad de har med sig. Der er en verden til forskel på at sige: "Skriv ned hvad I har haft om", eller "skriv hvad I forbinder med historiebrug", selvom spørgsmålene refererer til samme erfaringsgrundlag. Hvis faget af mange moderne folkeskolelærere forstås som vidensform fremfor vidensmasse, har dette betydning for hvordan der skal spørges.

- Vær helt generelt opmærksom på elevernes tanker om fagets identitet og formål - og korriger dem løbende i forhold til fagets styredokumenter. Vær i den forbindelse også opmærksom på jeres egen historiedidaktiske position og fagsyn og hvordan I selv begrunder fagets identitet og formål overfor eleverne.

Litteratur

Jensen, B. E. (2000): *Historiebevidsthed og historie – hvad er det?* I: Brinckmann og Rasmussen: *Historieskabte såvel som historieskabende*, Dafolo

Jensen, B. E. (2012): *Et historiedidaktisk overblik*,

i: Binderup og Troelsen: *Historiepædagogik*, KvaN Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab. (<http://goo.gl/SBKVBg>)

Lund, E. (2011): *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*, Oslo Universitetsforlag, 4. udg.

Poulsen, J. Aa. (2012): *Historiske kundskaber og læremidler*, i: Eliasson m. fl.: *Historiedidaktik i Norden 9 del 2: Historisk kunnskap*, Malmö

Poulsen J. Aa. & Petersen, N. (red.). (2015). *Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning*. Vejle: HistorieLab.

Rambøll (2015). *Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historie* (figurer og tabeller). HistorieLab. (<http://goo.gl/IM2v3H>)

Undervisningsministeriet (2006): *Rapport til styrkelse af historiefaget i folkeskolen*

Loa Ingeborg Bjerre er lektor og ph.d. studerende ved HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.



Folkeskolens historiefag

Fagets formål og rolle i folkeskolen

Skal man besvare, hvad folkeskolekolens historiefag rummer og hvad eleverne har lært, når de begiver sig ud på den videre færd efter grundskolen, er det nærliggende, at kigge på, hvad der egentlig er historiefagets rolle i den danske folkeskole, hvad eleverne formelt set skal lære og hvad der undervises i.

Ifølge det overordnede formål med historieundervisningen, som er beskrevet i fagets formålsparagraf skal eleverne:

Opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historiskskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.¹

Spørger man lærerne, hvilke dele af disse formuleringer, de mener er de væsentligste, er der ikke nødvendigvis enighed. I publikationen "Forenklet Fælles mål i historie – en håndsrækning", har Nationalt Videncenter for historie- og kulturarvsformidling, "historielab", foretaget en undersøgelse blandt 28 udskolingsklasser og deres historielærere. Her skulle lærerne forholde sig til, hvad de mente, var det vigtigste i historie-

undervisningen.²

Undersøgelsen vidner om, at lærerens fagsyn varierer ganske betragteligt. En del historielærere mener, at det væsentligste i historieundervisningen er, at eleverne bliver fortrolige med "historiens gang", forstået som det, at eleverne igennem deres undervisning i historie får et grundlæggende kronologisk overblik. Hos disse lærere er det endvidere almindeligt, at undervisningen også tilrettelægges kronologisk med fokus på historiske tidsperioder.

En del andre lærere påpegede, at det væsentligste er, at eleverne oparbejder færdigheder i kildekritik. Dvs. at eleverne generelt bliver rustede til ikke at "sluge alting rådt". Andre lærere anså historiefaget som primært et dannelsesfag, som skal lære eleverne om livet og sætte relevante perspektiver på elevernes tilværelse her og nu.

Samlet set, er lærernes udtalelser forskellige vægtinger af fagets formålsparagraf og også forskellige betoning af Fælles Måls tre overordnede kompetenceområder, nemlig "kronologi og sammenhæng", "kildearbejde" og "historiebrug". Disse tre elementer er sammen med de forskellige færdigheds- og vidensmål, som ligger under hvert kompetenceområde historiefagets centrale og obligatoriske indholdselementer.

Svarerene fra lærerne dækker endvidere over det fundamentale forhold, at lærerne, foruden at være bundet af Fælles Mål for faget, besidder en grundlæggende frihed til at vægte fagets indholdsområder, som de vurderer harmoniserer bedst med deres fagsyn.

Modsat andre lande har de danske historielærere altså en udstrakt frihed ift. indholdet af deres undervisning. Fælles Mål sigter da heller ikke på et bestemt indhold, men mere på at eleverne opnår forskellige kompetencer forstået som evnen til

¹ <http://goo.gl/5NcP4W>

² <http://goo.gl/MY7wDu>

at anvende viden og kunnen i forskellige kontekster.³ Målene er således skrevet som "andenordensviden", dvs. ikke som "vide hvad", men som "vide hvordan". Fælles Mål rummer ikke et bestemt curriculum eller pensum. Når læreren underviser i "Den westfalske fred" eller "2. Verdenskrig", er det således fordi det er emner han vælger at arbejde med og ikke fordi, det er noget, der er bestemt fra centralt hold.

Nye fælles mål i faget

Historiefaget, og folkeskolens andre fag, gennemgik i 2014 en revision ift. de gældende fælles mål. På ca. samme tidspunkt kom der en reform af folkeskolen, hvor bl.a. begreber som "åben skole" og "bevægelsesorienteret undervisning", blev sat i centrum. Dette smittede af på arbejdet med justeringen af fælles mål.

Revisionen af fælles mål gik således på to ben. På den ene side skulle målene forenkles og omdannes fra kundskabs- og færdighedsområder til kompetencemål. På den anden side skulle de afspejle centrale dele af folkeskolereformen – herunder bl.a. også arbejdet med IT og medier, sproglig udvikling, innovation og entreprenørskab.

Afsættet for arbejdet var, at målene ikke skulle laves om til nye mål, men skulle gøre det lettere for lærerne at omsætte til konkrete mål for, hvad eleverne skal lære. Når Fælles Mål for 2014 ser anderledes ud end målene fra 2009, skal det altså ses i konteksten af reformens elementer og ønsket om mere overskuelighed.

I arbejdsgruppen omkring Fælles Mål havde vi endvidere et ønske om at bryde med historiefaget som et traditionelt "sit down fag" og gøre det mere udadrettet. Ligeledes ønskede vi, at historiefaget i folkeskolen i højere grad skulle være et "brugsfag", som eksempelvis i Norge, hvor "historiebrug" er et centralt indholdsområde. For at styrke elevernes forståelse af faget som et

fag, som vedkommer deres konkrete livsverden, udmøntede det sig i kompetenceområdet "historiebrug". Indholdet i området er dog ikke helt nyt, da mange af de underliggende mål allerede var formuleret i fælles mål 2009.

En anden ting, som gør sig gældende i Fælles Mål er, at eleverne i højere grad end tidligere skal arbejde problemorienteret med faget. De skal arbejde med at formulere problemstillinger, tage stilling til historiske problemstillinger og komme med løsningsforslag. Lærerne skal også i deres opgivelser til prøven i historie angive hvilke problemstillinger klassen har arbejdet med under hvert emne/tema, ligesom eleverne selv skal udarbejde problemstillinger og belyse dem med inddragelse af selvvalgte kilder. En problemstilling er i den forbindelse at karakterisere som et fagligt relevant spørgsmål, som kan belyses fra flere vinkler, og som der ikke findes et entydigt svar på.

Kronologi og sammenhæng

Det første faglige område i Fælles Mål "kronologi og sammenhæng" handler om at eleverne opnår forståelse af kontinuitet og forandring i menneskers liv i forskellige samfund.

Kompetenceområdet skal vise eleverne, at vi opfatter vores liv som organiseret i tid. Når vi opbygger et kronologisk overblik sætter vi begivenheder, forandringer og historiske forløb i relation til hinanden, så der opnås en sammenhængsforståelse.

Eleverne skal lære, at kronologi er læren om eller en metode til inddeling af tid og et redskab til at skabe orden i den fortalte historie. Dvs. kronologi er ikke en given størrelse, men et redskab, som gør, at inddelingen af historien kan blive forskellig alt efter hvilke parametre man kigger på. Dette tydeliggøres i vejledning og læseplan til faget, når begrebet "den fortalte historie" er centralt. Dette er ud fra betragtningen om, at fortiden som sådan er væk, og at der kun findes gengivelser og beretninger. Vi kan ikke få indblik i historien "som

³ <http://goo.gl/F7w7c2>

den egentlig var”, men er henvist til fortolkninger af historiske begivenheder, personer, sammenhænge osv. Med andre ord, når der findes en historisk tidsperiode i nogle lærebøger der hedder ”velfærdsstaten”, er det fordi historien tillægges et bestemt ”view”.

Når der arbejdes med kronologi og sammenhængsforståelse betyder det ikke at lærerne nødvendigvis skal tilrettelægge historieundervisningen kronologisk, så man fx begynder med jægerstenalderen i 3. klasse for så i 9. klasse at nå til nutiden. Ligeledes er kronologi ikke det samme som at kunne årstallene på en række begivenheder. I undervisningen hænger kronologi tæt sammen med forståelse af sammenhænge, brud og kontinuitet. Nogle gange er historien præget af brud på visse planer samt af gentagelse på andre. Når kronologi er koblet til sammenhængsforståelse, betyder det også, at der i historiefaget arbejdes både synkront og diakront med faget, så eleverne både får et indblik i historiens perioder, begivenheder og følger og et indblik i, at der er temaer og problemstillinger der er relevante at undersøge i forskellige perioder af historien.

En væsentlig del af området kronologi er fagets eneste egentlige curriculum, nemlig historiekanon. Tanken bag historiekanon er ikke, at punkterne er emner, som lærerne skal gennemgå og som eleverne skal ”kunne”. Historiekanon er ment som en hjælp til eleverne ift. at få en knagerække af historiske begivenheder, personer og fænomener, som de spiller deres viden op imod og som skal give dem et overblik over historien. Kanonen er en række punkter som eleverne i løbet af deres historieundervisning i grundskolen skal have stiftet bekendtskab med. Disse punkter skal udfoldes i de emner/temaer, som læreren arbejder med i faget. De kan dog også være selvstændige emner. Hvor dybdegående lærerne ønsker at arbejde med punkterne, er således op til lærernes præferencer. Hvor kanonlisten tideligere

skulle gennemgås kronologisk, startende med kejser Augustus og Solvogten i indskolingen og sluttende med 11. Sep. 2010 i udskolingen, er denne binding ophævet med Fælles Mål 2014. Lærerne kan dermed inddrage kanonpunkterne i de emner og i forhold til de problemstillinger, de synes giver bedst mening.

Kildearbejde

Historieundervisningens 2. store indholdsområde er ”kildearbejde”. Historie fokuserer især på de fortolkninger, der formidles som fortalt historie. Eleverne skal vide, at fortalt historie ikke er ensbetydende med den faktiske *levede* historie, altså det vi forstår som *fortiden*. Den levede historie er væk, og derfor står kun den fortalte historie tilbage. For at kunne arbejde med forholdet mellem fortalt og levet historie må eleverne opnå kompetencer i at håndtere kilder.

Arbejdet med kildekritik i historieundervisningen handler om, at eleverne bliver fortrolige med selve *metoden*, dvs. kunne analysere en konkret kilde mht. at kunne lokalisere ophavsmand, ophavsituation, tendens osv. Men i meget høj grad om hvad vi kan bruge kilderne til at belyse. Deraf begrebet ”kildearbejde”, frem for ordet ”kildeanalyse”.

Ofte har kilder været opfattet som tekster, billeder og fund. Historiefaget arbejder i folkeskolen med et såkaldt *udvidet* kildebegreb. Her forstås kilder som alt, der rummer informationer, der kan belyse det emne / tema eller problemstilling, man arbejder med i undervisningen. Tekst, billeder, internettet, film, lydoptagelser, taler, genstande, bygninger, byrum, kulturlandskaber osv., er alle at betragte som kilder. I særdeleshed bliver eleverne via tv og de sociale medier bombarderet med historie, som de skal opnå forudsætninger i at forholde sig kritisk til.

Historiebrug

Sidste kompetenceområde er ”historiebrug”. Historiebrug betegner primært tre områder. Det

er læren om og erkendelsen af *andre menneskes brug af historie, elevens eget forhold til og brug af historie, samt hvorledes eleverne kan få indsigt i historien i praksis.*

Historiebrug er altså forståelsen og analysen af måden, som den fortalte historie iscenesættes på. Det kan være en historiker i en historiebog, en filminstruktør, en politiker osv. Historiebrug omfatter de fænomener, episoder, personer og sammenhænge, mv., som ophavsmanden vælger ud, fremhæver og bevidst eller ubevidst vælger fra for at fremme et bestemt formål. Formålet kan være at informere, være politisk-ideologisk, underholdningsmæssigt, kommercielt eller for at fremme et fællesskab. Historiebrug har dermed et væsentligt kildeanalytisk element.

Historiebrug er også vores omgang med historien, samt den måde vi præges af historien identitetsmæssigt. Vores egen livsfortælling foregår som en tidsfortælling, som spejler sig imod historiefortællingen. Vi er alle *skabt* af historien - noget alle lever i og med.

Eleverne skal også udvikle deres kompetencer til at reflektere over, hvordan de selv bruger historie. De bruger historie, når de selv eksempelvis skaber historiske fortællinger, hvorved deres egen historiske bevidsthed styrkes. Eleverne skal altså forholde sig til det dobbelte forhold, at de på den ene side er historieskabte men også historieskabende. I Historiebrugs fokus på historisk bevidsthed arbejder eleverne med det grundlæggende forhold, at historien altid vil have et nutidigt afsæt. Historien siger på mange måder mere om det nutidige menneske end historien i sig selv. Al historie er på en måde samtidshistorie, idet vi studerer fortiden med det formål at blive kloge på nutiden – måske ovenikøbet fremtiden. Når vi studerer fortiden, præges vore spørgsmål til fortiden af den livsverden, vi umiddelbart befinder os i. Vores forventninger om fremtiden vil dermed nødvendigvis blive præget af vores fortidsfortolkning og nutidsforståelse.

Historiebrug betegner også et praksisfelt, nemlig

en måde, hvorpå vi lærer noget om historie. En særlig erkendelsesmåde er brugen af historiske scenarier, som er en måde hvorpå elever kan leve sig ind i den levede/fortalte historie. Det kunne være ved at male mel, hugge brænde, udspille slag, bære tungt ridderudstyr eller sidde som politisk deltager i et dilemmaspil som minister Monrad eller Stauning. Inden for dette område skal eleverne igennem deres historieundervisning blive bedre til at kunne vurdere, hvilke historiske scenarier, som kunne være relevante af opstille, alt efter hvad det er, der ønskes indsigt i.

Hvad undervises der i?

Det vi ved er, at der generelt er en stor tilbøjelighed til, at skolerne tilrettelægger historieundervisningen kronologisk, ligesom fagets kanonpunkter anvendes flittigt som stillads for denne kronologi. Særligt gruppen af ikke-linjefagsuddannede lærere anser fagets historiekanon⁴ som et godt pejlemærke for deres undervisning.⁵

Hvis man kaster et blik på forskellige fora, hvor lærerne kan publicere og dele årsplaner, er det tydeligt, at lærerne ofte opprioriterer kompetenceområdet "kronologi og sammenhæng". Dette fremgår af historielabs dokumentationsindsats i historiefaget i grundskolen. Konklusionen er:

- at undervisningen tilrettelægges kronologisk, hvor man begynder med de ældste tider i de yngste klasser for så at nærme sig nutiden i de ældste klasser, er dominerende på de fleste skoler.
- Kronologi spiller en stor rolle for mange lærere. Det betragtes som nødvendigt for at skabe overblik i faget.
- Undervisningen tilrettelægges ofte således, at den i vid udstrækning afspejler og struktureres efter Historiekanonens kronologiske opbygning og indhold.⁶

4 <http://goo.gl/CIMUya>

5 <http://goo.gl/OxwhH4>

6 <http://goo.gl/Bew9PX>

I det såkaldte PEU-hæfte (Prøver, evaluering og undervisning), som udgives af Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling i efteråret, får man et indblik i, hvilke typiske emner lærerne underviser i 8. og 9. klasse og som de opgiver til prøven. I PEU konkluderes der på de beskikkede censorers tilbagemeldinger på sommerens prøver ift. indhold, afvikling, karakterniveau osv.

Kaster man et blik på de seneste års PEU-hæfter⁷ kan man drage nogle konklusioner, nemlig at lærerne i udkolingen har en tendens til at prioritere særlige stofområder frem imod den afsluttende prøve. Undervisningen tilrettelægges primært kronologisk med fokus på tidsperioder og kanonpunkter der retter sig imod den nyere til nyeste historie. Der opgives fortrinsvist emner, som relaterer sig til dansk historie, og nyere, vestlig historie. Verdenskrigene er meget populære, ligesom Grundloven, den kolde krig, industrialiseringen og terrorisme. Reformationen, imperialismen og Israel/palæstinakonflikten fylder også en del i opgivelserne til prøven.

Bemærkelsesværdigt er det dog, at historie fra før reformationen samt verdenshistorie stort set ikke er repræsenteret. Det samme gælder undervisningen i mere globalt orienteret historie⁸.

Et fag med mange facetter

Lærerne i grundskolen skal mestre et fag, som sigter på en bred dannelsestanke, hvor det at vide, hvad der skete i fortiden ifølge fagets bindende mål ikke er nok. Eleverne skal kunne bruge historie i deres konkrete livsverden, analysere, hvordan andre bruger historie, have sammenhængsforståelse, kildekritiske kompetencer og række andre kompetencer.

Der er meget der tyder på, at mange historielærere regner dette og Fælles Mål i det hele taget for en stor mundfuld. Dette kunne hænge sammen med manglen på lærere med linjefagskompetencer i grundskolens historiefag. Undersøgelser

viser, at lærere, som underviser i historie uden linjefagskompetencer er mere usikre overfor fælles mål for faget end lærere med formelle kompetencer.

Og kigger man på kompetencedækningen i historiefaget kan noget tyde på, at en linjefagsuddannelse i historie ikke prioriteres højt på skolerne. Den generelle kompetencedækning i historiefaget ligger på kun godt ca. 60 %, hvilket er det laveste niveau for alle fag bortset fra Natur/Teknik og kristendomskundskab.

Historieundervisningen er udfordret af den grundlæggende præmis, at faget indgår i en række af fag i en folkeskole. Lærerne skal ramme niveau-mæssigt og indholdsmæssigt bredt ift. en ikke altid homogen elevgruppe. Historie i grundskolen er (og skal være) for alle elever, både dem som aldrig igen kommer til at beskæftige sig med historie, forstået som et fag, samt dem, som skal arbejde videre med historie på en gymnasial uddannelse. Når der tillige i folkeskolen ikke findes noget fastlagt curriculum, forstået som en række emner, som eleverne skal igennem, er det faktisk meget vanskeligt få et præcist indblik i, hvad eleverne ved, og "hvor langt de er", når de forlader folkeskolen.

Jakob Ragnvald Egstrand

Uddannet lærer og Cand. Pæd i pædagogisk filosofi med speciale i historie og identitetsdannelse. Kommunal netværkskonsulent i kulturfag og læringskonsulent for kulturfag i Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. Ligeledes er han Pædagogisk projektleder, Clio Online.

⁷ PEU-hæfter findes på: <http://goo.gl/T4DQ56>

⁸ <http://goo.gl/tB3rFL>

Overgangsproblematikker på tværs af ungdomsuddannelserne STX, HF, HHX og HTX

Denne artikel vil belyse overgangsproblematikkerne synkront i form af fire kvalitative interviews med repræsentanter fra ungdomsuddannelserne: STX, HF, HHX og HTX.

Fra lærerværelset og klassemøder genkendes snakken om 1.g'ere, der kun har haft om hekse og 2. verdenskrig, eller Nørden, der konstant supplerer med detaljer fra kongeslæggtens historie og de sekundært krigsførende parter... Vi trækker på smilebåndet, livet går videre og undervisningen ligeså. Men det er egentlig en skam, at vi ikke ved mere præcist, hvad vi kan forvente at eleverne har med til os jf. Loa Bjerres artikel, ligesom det kunne være nyttigt at få et overblik over, hvorvidt de udfordringer, vi hver især møder gør sig gældende andre steder. Eller kun i en enkelt ungdomsuddannelse. På et enkelt gymnasium? Vi kan ligeså godt lære af hinanden, og dermed styrke systemet fremfor at svække det. Så kom med indenfor hos vores fire kolleger til mødet mellem (historie-)fag og elever på tværs af ungdomsuddannelserne.

De blev alle bedt om at beskrive deres fag og undervisningspraksis, samt hvilke styrker og udfordringer, de oplever i mødet med 1.g'erne. Det var ikke hensigten at overhøre kolleger i lærerplansstof, men at lade dem videregive en oplevelse af, hvorledes hverdagens praksis med faget fungerer. Der er ikke tale om lovmæssigheder, men om kvalitative øjeblicsbilleder, som mange af os kan genkende, og som forhåbentlig vil starte en debat rundt omkring i faggrupperne.

Morten Hillingsø Munk, lektor på Skanderborg Gymnasium, og forfatter til *Afrikas Historie*, der netop er udkommet på Systime, fortæller, med beskedent forbehold for hverken at repræsen-

tere alle kolleger endsige alle studieretninger, om Historie i STX følgende:

Beskriv kort historiefaget på din ungdomsuddannelse, herunder formål (hvor meget energi bruges der på Overblikundervisning, metodeundervisning/kildestudier og flerfaglige forløb)

"I lærerplanens formålparagraf står nogle intentioner med faget, som vi forsøger at leve op til. Det drejer sig bl.a. om evnen til at stille spørgsmål til fortiden og bedre forståelse af den komplekse verden elever lever i, samt en indsigt i egen og andres kulturelle baggrund. Det alment dannende vejer tungt her, og den leksikale viden er mere skubbet i baggrunden. Historie er en måde f.eks. at være kritisk på, det læres dog gennem det faglige stof. Der er derfor ikke tale om modsætninger - nærmere at udviklingen af faglig viden sker i et dynamisk og simultant samspil med udviklingen af elevernes almindelige dannelse.

Eksamensformen betyder også, at arbejdet med kilder vægtes i dagligdagen. F.eks. arbejder vi med kildekritik og kilde komparation. I forlængelse heraf har vi også lavet et nyt tiltag. Tiltaget er et fælles metodeforløb med udgangspunkt i demokratiseringen af Danmark. Planen er, at alle 2.g'ernes skal gennemføre det. Forløbet skal klæde eleverne på til AT-eksamen, men især skal de opnå en forståelse for den historiske arbejdsproces, som de skal benytte i SRP og til historieeksamen. Eleverne skal opnå et fagligt sprog til at beskrive arbejdsgangen i historiefaget, samt opnå en øget metode- og materialebevidsthed. Målet er altså bredere end almindelig kildekritiske evner. Desuden har vi fået tildelt elevtid, så vi bedre kan klæde eleverne på til fagets skriftlige dimension. Tiden skal primært bruges på at skrive en lidt

større opgave. Flerfaglige forløb er primært i forbindelse med AT."

Howdan møder du dine 1.g i historiefaget fx / hvordan oplever du fx styrker?

"Eleverne er gode til at arbejde selv. Når de får en opgave, går de i høj grad i gang med at løse den og de tilhørende krav. Der arbejdes – uden at der stilles de store spørgsmål til hvorfor."

Det viser sig også i DHO. Eleverne kan vælge mellem 4 opgaver med tilhørende ressourcebank. De er på skolen og arbejder flittigt."

Hvilke udfordringer?

"Den største udfordring er, at eleverne først og fremmest tror, at historie drejer sig om udenadslære og leksikal viden. Udfordringen er i begyndelse at vise, hvad faget reelt indeholder. At det er spændende og vedkommende – og ikke om gamle, døde mennesker. Motivationen er noget som skal skabes.

Udfordringen går selvfølgelig også på at få skabt en gruppe professionelle elever – med alt hvad det indebærer.

En særlig udfordring er dansk-historie forløbet. Jeg har endnu til gode at opleve det frugtbare ved denne konstruktion. Det kan gennemføres, men effekten er minimal."

Hvilke mangler?

"Det, jeg oplever som den største mangel, er timetallet. Det gør, at vi må køre forholdsvist stramt i planlægningen. I kombination med lærerplanens krav om eksamen i alle forløb sætter det snævre rammer for, hvad man kan tillade sig. Alle forløb skal være eksamensegnede. Forløb som kunne give god mening for eleverne og fagets formål bliver derfor nogle gange droppet."

At manglende tid på STX opleves som den største udfordring, kan med nogen ret lede én til den antagelse, at det kan være vanskeligt at befordre den idéelle overgang fra folkeskole til ungdoms-

uddannelse. Vi skal, samvittighedsfuldt forstås, i gang med vores egne "pinde". Men måske vil vi kunne vinde noget ved, at kende de pinde, eleverne har med allerede? Derudover understreges at materialebevidsthed, metode og kildekritik skal oparbejdes i gymnasiet, hvorfor det med glæde kan konstateres at disse færdigheder nu også er en del af Forenklede Faglige Mål.

På HF syner problematikken en anelse anderledes. Lektor Nicolaj R. Christiansen, Vordingborg Gymnasium, har venligt og modigt, indviet os i sine tanker, om fagets vilkår og nye elevers møde med det. Nicolaj svarer følgende:

"Historie i det 2 årige HF er en del af fagpakken KS – kultur og samfund. Historie er på B-niveau, religion og samfundsfag er på C-niveau".

Da KS er en fagpakke er en stor del af undervisningen temastyret, hvor der undervises i et af fire fællesfaglige emner, hvor hvert KS fag bidrager til temaet med deres syn på temaet.

Mine erfaringer er, at man går relativt meget på kompromis med den tilgang man normalt vil undervise i historie på stx. Faget historie skal hele tiden relateres til de to andre fag, og kan ikke fungere på sine egne præmisser (formentlig ok for HF-eleverne og i tråd med HF's anvendelsesorienteret profil).

På VG har vi valgt at lade historie være eneste KS-fag i kursisternes 1. semester, hvorefter de to andre KS-fag kommer til i 2. semester. 1. semester bruger jeg personligt til at lave et oversigtsforløb, hvor eleverne bliver præsenteret for centrale nedslag i historien (fx Rom, middelalder, renæssance, oplysningstid / overgangen til demokrati, kolonisering, industrialiseringen, den kolde krig). I oversigtsforløbet balancerer jeg mellem, hvad jeg som historiker mener er et MUST for at man er klædt på til historisk forståelse og det som eleverne har brug for at vide i forhold til deres fællesfaglige undervisning i de efterfølgende tre semestre. Desuden bruger jeg 1. semester til at klæde eleverne på til den obligatoriske historieop-

gave, som eleverne skal skrive i 1. hf (den eneste træning kursisterne får inden de skal skrive SSO i 2. HF).

"Jeg introducerer eleverne til en kortfattet meto- disk bevidsthed, hvor jeg først og fremmest fokuserer på billedkilder. Mine erfaringer er at HF kun i begrænset grad er i stand til at bearbejde historiske skriftlige kilder på dette tidspunkt i forløbet."

Hvordan møder du dine 1.g i historiefaget fx / Hvordan oplever du:

Hvilke styrker?

"Da historie indgår i fagpakken historie, er man som lærer nødt til og meget opmærksom på at åbne faget ift. de to andre KS-fag, jeg tror egentlig at det er et plus for den typiske HF-kursist, da det er med til at gøre faget mere "jordnært" – abstraktionsniveauet bliver målrettet elever, som i overvejende grad kommer fra gymnasiefremmede hjem.

Fordelen ved det gymnasiefremmede kursistgrundlag er ligeledes at det er relativt nemt at give succesoplevelser til eleverne, da en målrettet pædagogisk og didaktisk tilrettelæggelse åbner en helt ny verden for eleverne. Det kræver dog en høj grad af ekspliciteret af undervisning."

Hvilke udfordringer?

"Eleverne er lidt afstandstagende over for historie i starten, men jeg oplever generelt, at de ret hurtigt åbner sig for faget og at de oplever, at en ny verdensopfattelse åbner sig for dem. Fordommene omkring historie, som et faktafag (årstal, begivenheder mm.) dominerer desværre en del, hvilket gør, at kursisterne tror, at de umuligt kan blive gode til historie. Men efterhånden som de præsenteres for historiefagets faglighed og tankesæt synes de at få en mere "naturlig" tilgang til faget med lyst til at prøve deres faglighed af. En udfordring er at mange HF-kursister har en del uddannelsesmæssige nederlag med i bagagen (omgængere, uddannelsesfremmede hjemms møde

med det boglige uddannelsessystem, diagnoser mm.), som skal håndteres i undervisningen og planlægningen af undervisningen."

Hvilke mangler?

"KS er didaktisk en fordel for eleverne, som formentlig i højere grad vil få succes med faget, når faget åbnes og gøres anvendelsesorienteret. Omvendt giver KS anledning til en redefinition af videnskabsfaget historie da faget netop skal anvendes og tilrettelægges på KS-fagpakken præmisser. De anderledes præmisser kommer blandt andet til udtryk i andre og mere overordnede KS-faglige mål, modsat læreplanen på STX, som i min opfattelse ligger tættere op af videnskabsfagets præmisser."

Nicolaj R. Christiansens erfaringer viser at HF kursisterne i mødet med faget er udfordret af tre ting: Historie på HF opleves knapt som et fag, de har ofte kun ringe metodefærdigheder, og de har brug for hjælp til at skrive opgave i historie. Igen er det positivt, at folkene bag arbejdet med Forenklede Fælles Mål imødekommer disse mangler i form af, at eleverne i folkeskolen fremadrettet kommer til, qua den ny prøveform, at arbejde problematiserende med blandet kildemateriale i synopsisform. Forundring kan det omvendt vække, når eleverne nu kommer fagligt parate, hvorfor faget så er foreslået sammenlagt på STX? Virkeligheden for HF elever kursister jf. Nicolajs erfaringer er ofte ikke en direkte overgang, men diverse omgange undervejs, hvilket betyder at anvendelsesorienteret KS, for kursisterne er nemmere at fordøje, men som Nicolaj tilføjer, så er konsekvensen to væsensforskellige historiefag.

På HHX opleves overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse med en vis overraskelse over fagets eksistens, men det bliver hurtigt taget til sig, og eleverne skal dernæst styrkes i at gøre mere end blot reproducere lærebogen.

Lektor Hanne Vendelboe Madsen, Handelsgymnasiet i Næstved, fortæller følgende:

"Faget samtidshistorie på hhx er et B-niveau fag. Hos os på Handelsgymnasiet i Næstved møder eleverne først faget i 2.g og har to lektioner af 60 min. om ugen i to år. Desuden indgår faget som en vigtig del af studieområdet 3. del, det internationale område (DIO) på 3. år.

Samtidshistorie handler om de seneste 200 års historie og primært om national og international, politisk og økonomisk historie og om sociale og kulturelle forhold.

Formålet med faget er at udvikle elevernes historiske bevidsthed og deres lyst til at forholde sig til fortiden for derved at opnå "ny erkendelse af deres samtid" og deltage aktivt i samfundet, møde andre kulturer og tage stilling til historiske og aktuelle problemstillinger.

I samtidshistorie skal vi læse 6-8 forløb og halvdel af forløbene skal læses i perioden efter 1960. I læreplanen optræder der en række kompetencebegreber. Det vigtigste er "indsigt"; fx indsigt i "den nationale, regionale, europæiske og globale udvikling", indsigt i "styreformere, ideologier og menneskerettigheder", indsigt i "udviklingen i kulturelle og sociale forhold". Det betyder, at man som lærer skal sikre, at eleverne ikke bare reproducerer indholdet i historiebøgerne, men faktisk bearbejder det. Derfor forsøger jeg, i det omfang der er tid til det, at gøre historien og historieskrivning til noget man forholder sig til og diskuterer. Traditionen på Handelsgymnasiet i Næstved er at arbejde kronologisk. Mine elever starter som regel med industrialiseringsprocessen, som glimrende kan indgå i et flerfagligt forløb. Jeg introducerer dem meget tidligt til kilder af mange forskellige slags og historisk metode. Jeg oplever, at vores elever er en lille smule skeptiske overfor faget i de første uger eller måneder. Flere af dem er nok i virkeligheden lidt overraskede over, at der er et historiefag i handelsgymnasiets fagrække. Modstanden kan godt være en udfordring, men

den forsvinder som regel temmelig hurtigt hos de fleste.

Udover industrialiseringen, arbejder mine klasser ofte med fx "Imperialismen", "Mellemligstiden", "Den kolde krig", "Palæstinakonflikten", "Folkekrædet i Rwanda", "Krigen mod terror" og "EU's udvikling". Det er min erfaring, at eleverne, måske især i 3.g, når de er blevet mere fortrolige med faget og fagets metoder, er glade for samtidshistorie og især synes det giver mening i sammenhæng med fagene engelsk, dansk og international økonomi."

Samlet set på tværs af ungdomsuddannelserne opleves en udfordring på tid, et behov for at stillasere fagets metode, samt evnen til at problematisere og de skriftlige opgaver i følge med faget. Endelig fremhæves det dels at historie på HF er et andet fag end historie på STX, ligesom det på HHX fremhæves, at historie bruges som nøgle til at forstå engelsk, dansk og international økonomi, og derfor også her er en vigtig danskeskomponent i en traditionelt mere markedsorienteret uddannelse. Men man skal nok tage sig i agt. Et eksempel på hvor slankt historiefaget kan blive, ser vi fx. på HTX hvor Teknologihistorie findes som Historie C.

Cand.mag Camilla Bonde fra UC Holstebro fortæller følgende:

"Vores elever møder faget på 2.g, så ud fra den betragtning er der måske forskel på hendes elever/oplevelser. Af overgangen til faget. Men selve grundlaget for faget dannes ud fra metode. Vi starter op med at undervise dem i metode: analyse/teori og kilder, så de får en forståelse af vigtigheden af dette. Særskilt studie af kilder er ikke noget som vægtes i teknologihistorie. Det samme gør sig gældende for overblikundervisning:

Vi trækker ikke "røde tråde" gennem historiske perioder, i stedet arbejdes der med perioder, hvor det er op til den enkelte underviser at udvælge

temaer, som der så undervises ud fra. Denne "frihed" gør, at den enkelte kan forme undervisningen og faget. Men det har naturligvis også sine ulemper: fx. uenighed om hvad der er "vigtigt" og hvordan vægtningen skal være.

Noget der minder om en rød tråd er det gennemgående fokus på hvad teknologier betyder for og på samfundet, og vægtning på både teknologi, etik og samfundsmæssige aspekter.

Generelt er det et fag, som spænder meget bredt og som rummer mange forskellige elementer. En daglig udfordring er, at nå omkring det hele og i sådan en grad at det ikke bliver på et overfladisk niveau. Man skal nå meget, bekendtgørelsen indeholder meget og C-niveauets ugentlige 2 timer gør det absolut ikke nemt.

En anden udfordring er at gøre faget spændende og relevant for eleverne. Ofte lider de under folkeskolens (tidligere red.) tilgang til faget, og derfor sidder mange af eleverne med en forhåndsindtaget indstilling om, at det er et "kedeligt" fag."

Afsluttende og opmuntrende er det derfor at folkeskolen allerede er i gang med at klæde eleverne bedre på, så vi på ungdomsuddannelserne i fremtiden kan starte med en forventning om både faktuel viden, materiale og metodekendskab, samt evne til at problematisere og arbejde med synopsis. Det er for de fleste af os mere end hvad vi forventer at møde hos vores nuværende 1.gere og det giver os, alt andet lige, stærke kort på hånden fremover. Så meget desto mere forstemmende er det da også, at man i STX i skrivende stund overvejer en fagsammenlægningen HOR, når nu erfaringerne viser at det *ikke* hæver fagligheden, eller gavner forståelsen for fagene indbyrdes.

Det er, med en gentagelse af forordets konklusion, med tanke på regeringens udspil til ny gymnasiereform tankevækkende, at der i disse år finder en ret massiv omkalfatring og opgradering af historiefagets i folkeskolen sted, når regeringen samtidig forsøger at give faget en 3-i-1 fremtid i

gymnasiet. Ligeledes finder vi det tankevækkende at regeringen ønsker at gøre eleverne studieforbredte ved en fagsammenlægning, der slører fagernes identitet og anvendelse, mens universiteterne direkte adspurgt efterspørger basal faglighed og kompetencer som litteratursøgning og skriftlighed hos studenterne. Mon regeringen selv har tænkt tanken til ende? Faglige forringelser *kan* undgås, hvis vi lærer af historien og af hinanden.

Hvad tænker I?

Tak til Morten Hillingsøe Munk, Nicolaj R Christensen, Hanne Vendelbo Madsen, Camilla Bonde for at dele deres hverdag med os.

Heidi Funder

lektor Rødkilde Gymnasium, medlem af Historie Didaktisk Netværk og medlem af Historielærerforeningens for Gymnasiets og HF's bestyrelse, samt medlem af censorkorpset.



“Jamen, det lærte jeg ikke i gymnasiet???” - om overgangsproblematikker i historiefaget fra gymnasiet til universitetet

... gymnasireformen 2005 sigtede mod at gøre eleverne studieforberedte, men samtidig har der været en modgående bevægelse, hvor gymnasiet er blevet en forlængelse af folkeskolen ...

Sådan lød det fra institutleder Marianne Rostgaard, tidligere studieleder på Historiestudiet og tidligere prodekan for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, da jeg ved et tilfælde mødte hende i én af AAUs mange gange og korridorer. Jeg fandt det svært at være rygende uenig med hende. Siden min ansættelse i gymnasiet har den didaktiske samtale på lærerværelset hen over kaffekoppen eller på pædagogiske dage i mindre grad omhandlet dannelse, studieforberedelse og ansvar for egen læring, men i højere grad drejet sig om stilladsering, klasserumsledelse, kampen mod Facebook, forsøg med Folkeskolens LP-model og senest anvendelse af LEGO-klodser i HF-undervisningen.

“Hvis der er uoverensstemmelse mellem kortet og terrænet, følg da terrænet!!!”, sagde min oversergent til mig på sergentskolen for 20 år siden kort inden et orienteringsløb. Denne logiske slutning har jeg siden bragt med mig i min mentale rygsæk til stor anvendelighed og med den in mente, har de ovenstående pædagogiske tiltag i gymnasiet været en bidende nødvendighed frem for at fortsætte undervisningen på et fagligt niveau, der gik hen over hovedet på eleverne og overlod dem til selv at finde frem til essensen i undervisningen. Men bevægelsen i min undervisning, hvor jeg i højere grad tager eleverne i hånden og fører dem gennem stoffet, er et skridt i en anden retning end den pædagogik, som praktiseres på landets

historiestudier, hvor den studerende i højere grad er overladt til ansvar for egen læring.

Formålet

Denne artikel er ikke intenderet som smædeskrift mod min egen gymnasielærerstand, som en stand, der har sænket deres akademiske barre alt for lavt for at få eleverne over den. Modsat er den heller ikke tænkt som et angreb på historiestudiernes undervisere, som verdensfjerne akademikere, der ikke har forstået, hvilken elevgruppe, de er aftagere af. Tanken med artiklen er derimod en opfordring til konstruktiv dialog mellem underviserne i historiefaget på gymnasiet og på historiestudierne gennem en anskueliggørelse af, hvilke overgangsproblematikker eleverne/de studerende og underviserne oplever.

Selv blev jeg for nogle år tilbage opmærksom på problematikken, da jeg med mit ene ben solidt plantet i gymnasieskolen begyndte at berøre Historiestudiet på AAU med det andet bens tæer. Indtil da havde min undervisning sigtet mod at indfri de faglige mål, komme igennem kernestofområderne og få eleverne sikkert igennem eksamen uden i nævneværdig grad at skele til, om elevernes opnåede færdigheder og kompetencer var tilstrækkelige og anvendelige på de videregående uddannelser. Det har STX-bekendtgørelsen jo indtænkt i større helhed, hvor hele gymnasiets fagrække er med.. Men der gik en prås op for mig, da de studerende beklagede sig over, at de ikke gennem historieundervisningen i gymnasiet havde opnået de nødvendige kompetencer i litteratur- og informationssøgning på et bibliotek og at de ikke i nævneværdigt grad havde prøvet

at skrive historie. Begge kompetencer, som blev forlangt af dem på historiestudiet. Ved en anden lejlighed blev en universitetslektor rystet, da jeg i en bisætning under et foredrag for de studerende nævnte, at en lektie i historie for en gymnasieelev fra lektion til lektion i runde tal er 5 sider afhængig af sværhedsgrad. *'Så forstår jeg bedre, at de ikke kan overskue 50 siders læsning'*, udrød hun (frit citeret efter hukommelsen). Selv tog jeg det for indlysende, at elever ikke kan overskue en større lektiemængde, og at søgning efter viden på bibliotekets hylder var et anliggende for bibliotekaren og eleven selv.

Denne mikroundersøgelse af overgangsproblematikker indenfor historiefaget fra gymnasiet til universitet er nødvendigvis ikke generaliserbar. Den er udarbejdet med udgangspunkt i Sven Lindqvist *'Dig where you stand'*-aktionsforskning fra 1970'erne, hvor jeg kort fortalt tager udgangspunkt i de kilder, jeg har ved hånden.

Censorkorpsets rapporter for eksaminerne på historiestudierne fra 2008-2015 af tidligere censorformand Margit Hurup Grove og nuværende Hanne Caspersen er én af kilderne som lå lige ved hånden. Disse rapporter kan give indtryk af de problemer, censorerne har mødt siden de første studerende med en studentereksamen med baggrund i Indholdsreformen fra 2005 startede på historiestudierne.

Desuden har jeg interviewet én underviser på 1. semester på AU og én underviser af 2. semesters studerende på AAU; ph.d.-studerende Martin Ottovay Jørgensen og endelig professor MSO ved Historiestudiet på AAU Iben Fønnesberg-Schmidt. Af studerende har jeg bedt mit 9. semestershold med 22 studerende på AU om i grupper på 3-4 at identificere de mest væsentlige overgangsproblematikker, som de husker det. Samme øvelse har jeg bedt 12 studerende på 2. semester på AAU at udføre. Af de 34 studerende er der én fra HF, én fra HTX og 2 med en studentereksamen fra før 2005. De vil dog alle blive behandlet under ét.

Hvad er en overgangsproblematik?

"Gymnasiet forberedte mig ikke på, hvad der ventede mig forstået på den måde, at jeg ikke anede hvilke faglige forventninger, der ville være til mig" (Citeret fra 9. Semesters studerende fra AU)

En overgangsproblematik er svær at indkredse. Det bliver først en problematik, når det opleves sådan af eksempelvis underviserne, der ud fra egen optik eller et italesat forventet niveau underviserne imellem, ikke oplever, at de studerende lever op til det faglige niveau, de var forventet at have fra gymnasiet. Fra den studerendes synspunkt bliver overgangen fra elev til studerende fx. problematisk, hvis studiet ikke lever op til de forventninger, den studerende havde om studiemiljø, arbejdsformer, fagligt niveau eller indgangsvinkel til faget.

Gymnasierne (=STX) kan dog ikke se sig helt fri for ansvarlighed i problematikken. Studiekompetencer og det studieforberedende element, som er tilsigtet at dæmme op for overgangsproblematikkerne, er nævnt legio gennem STX-bekendtgørelsen, sågar allerede i formålsparagraffen, men også kapitel 6 om studieforberedende skrivekompetencer og i flere af de enkelte fagbekendtgørelser formålsparagraf samt selvsagt i faget Almen Studieforberedelse. Ligeledes blev taburetterne i gymnasiernes bestyrelser ved overgangen til selveje 2007 besat af repræsentanter fra både afsenderne til gymnasiet og aftagerne, som i teorien gennem løbende kommunikation skulle dæmme op for de værste overgangsproblematikker fra den ene uddannelsesinstitution til den anden.

Det er i samfundets interesse at mindske overgangsproblematikken; ikke blot fordi det måske kan mindske et stort fravalg på 1. eller 2. semester, fordi *'studiet ikke var, som jeg forestillede mig'*, men også da det måske kan være muligt at bedre læringen, hvis gymnasieeleverne opnår

flere af de kompetencer, som universitet efter-spørger allerede i gymnasiet. I samme åndedrag kan det sige at være brugbart, hvis historiestudierne får indsigt i, hvilke kompetencer gymnasiet træner eleverne i, niveauet af kompetencerne og hvordan de nye studerende er blevet trænet.

Hvorfor opleves gymnasiet på trods som en forlængelse af Folkeskolen

- Alligevel oplever institutleder Marianne Rostgaard i tråd med flere af de interviewede undervisere på historiestudierne i denne artikel en modsatrettet bevægelse, hvor springet fra gymnasiet til universitetet - in situ historiestudiet - øges.

Årsagsforklaringen til denne overgangsproblematik mellem historiefaget på gymnasiet og universitetet er næppe monokausal. En oplagt forklaring er, at det ikke blot ligger på historiefagets skuldre at gøre eleverne studieforberedte, men at det foregår i et samspil med alle fagene i gymnasiet fagrække. Disse fag har også har et ansvar for at bedre elevernes læse, skrive og analytiske kompetencer for at nævne nogle eksempler. Fagene, eksempelvis dansk, vinkler måske meget naturligt ikke fokus mod den historiske analyse og skrive-

form, men i stedet fagets egen. Der satses på en overførbare mellem fagene for at øge studieforberedelsen (og dermed mindske overgangsproblematikken) - men alle fags ansvar bliver til ingens ansvar. Ikke mindst kan de svage elever blive tabt på gulvet, hvis de ikke kan identificere overførbare fagene i mellem.

En mere dybdegående forklaring på, at der trods et fokus på studieforberedende element i gymnasiets læreplaner mod at mindske overgangsproblematikken til videregående uddannelser alligevel finder en modsatrettet tendens sted, kan måske findes i elevgrundlaget, som har ændret sig markant. Gymnasieskolen som helhed er gået fra at være en eliteuddannelse til at blive en masseuddannelse. Det skete allerede i 1970'erne, men er taget til efter årtusindskiftet, bl.a. med baggrund i en politisk målsætning om, at 95 % målsætningen af en årgang gennemførte en ungdomsuddannelse. I takt med at tilgangsfrekvensen til gymnasiet har været støt stigende siden midten af forrige århundrede, har sammensætningen af elevgruppen ændret sig. Der kommer nu flere elever fra gymnasiefremmede hjem - defineret som et hjem, hvor en erhvervsfaglig uddannelse er den højeste uddannelse hos forældrene - end tidligere (Se skema 1 og 2)

Skema 1: Tilgangsfrekvensen til gymnasiet af en ungdomsårgang

1955: 6,1 %

1975: 19,7 %

1996: 34,4 %

1996-2001: Ca. 60 %

STX er i perioden blevet suppleret med HHX, HF og HTX. Den samlede søgefrekvens til de 4 gymnasiale uddannelser har holdt sig omkring de 60 % indtil i dag

Kilde: Ulriksen, 2009

Skema 2: Studenter med Gymnasiefremmed baggrund

- I 1941 kom 3 % af studenter fra arbejderhjem,
- I 1961 kom 8 % af studenterne fra arbejderhjem
- I 1976 kom 16 % af studenterne fra arbejderhjem
- I 2005 kom cirka 40 % af eleverne fra hjem, hvor en erhvervsfaglig uddannelse var den højeste blandt forældrene.

Kilde: Ulriksen, 2009

Elevgrundlagets ændrede sammensætning kan have tvunget gymnasierne ud i at iværksætte pædagogisk-didaktiske tiltag, som normalt tilskrives Folkeskolen. Eksempelvis kan Gitte Holten Ingerslev og Per Fibæk Laursens bog *Læreren som leder - Klasserumsledelse for folkeskole og gymnasium* (2010) findes på flere gymnasiers bibliotekers pædagogiske hylder. Titlen på bogen antyder et tættere sammenhæng mellem pædagogikken i folkeskolen og gymnasiet, men også at der i højere grad er brug for lærerstyring i klasselokalet; antageligt pga. det ændrede elevgrundlag.

Begrebet 'klasserumsledelse' vandt da også indpas i 2. udgaven af Erik Damberg m.fl. (red.) *Gymnasiepædagogik* (2013), som kan anses som gymnasiets pædagogiske grundbog. Det samme gør sig gældende for emnet som 'gymnasiefremmede elever'. Begge indikationer på en skoleorganisation, der tilpasser sig en ny elevgruppe, som ikke nødvendigvis kommer fra skolevante hjem. Ligeledes er begrebet 'stilladsering' blot nævnt 4 gange i 1. udg. af *Gymnasiepædagogik* (2005), men nævnes legio i 2. udgaven. Hvis ræsonnementet holder vand, skal gymnasierne 'holde deres elever betragteligt mere i hånden' end tidligere og kan derfor have svært ved at gøre eleverne ligeså studieparate som tidligere.

Spørgsmålet er, om universitetet, der befinder sig i samme bevægelse fra elite- til masseinstitution,

som gymnasiet har gjort, kommer til at lave lignende pædagogisk-didaktiske tilpasninger for at målrette undervisningen mod elevernes niveau. I så fald vil det være en fordel for universitetet med et bedre kendskab til gymnasie elevernes kompetencer, når de forlader gymnasiet. I dette tilfælde historiestudierne.

Tidligere undersøgelser af overgangsproblematikker

Én af de mere velunderbyggede undersøgelser af overgangsproblematikken mellem gymnasiet og universitetet og af begrebet studiekompetence blev udgivet af Steen Beck og Birgitte Gottlieb i rapporten *Elev/student - en teoretisk og empiriske undersøgelse af begrebet studiekompetence* (2002). Rapporten bygger på knap 500 respondenter fra både gymnasiet og universitetet, men giver indblik i, hvorledes de studerende og universitetslærerne anskuede de opnåede kompetencer fra gymnasiet. Desværre bygger rapporten på kompetencerne fra en gymnasieskole pre-Indholdsreformen i 2005, hvor reformpædagogikken med tværfaglighed og det studieforberedende element for alvor vandt indpas.

Sprogfagene har i modsætning til andre fag været genstand for flere undersøgelser om overgangsproblematikkerne. EVA udgav i 2005 *Engelsk i det danske uddannelsessystem: overgange og sammenhænge*, der behandler overgangen i faget fra

Skema 3:**Hvad var det sværeste ved overgangen fra gymnasium til universitet?**

- Feedback fra 34 studerende fordelt på 2. Semester på AAU og 9. Semester studerende på AU

Skriftlighed	Faglige	Arbejdsform
<ul style="list-style-type: none"> • At strukturere/taksonomiske niveau • At skrive en akademisk opgave • Manglende træning i skriftlighed. • <i>Manglende skriftlige opgaver.</i> • <i>Skriftlige opgaver</i> • <i>Hvordan kritik af kilder skal formuleres</i> 	<p>Litteratursøgning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Søge efter litteratur og information. • Selvstændig litteratursøgning • Selvstændig litteratur og informationssøgning • <i>Litteratursøgning</i> • <i>Litteratursøgning</i> • Litteratursøgning <p>Problemstillinger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selv at opstille problemstillinger <p>Historisk overblik</p> <ul style="list-style-type: none"> • At overskue et stort materiale og mange kilder på én gang. • Manglede et større historisk overblik • At berøre historiske emner, som man aldrig havde mødt; fx Kina eller Romerriget <p>Metode</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Anvendelse og analyse af historiske fremstillinger.</i> • <i>Tilgang til kilder med analytisk/kritisk blik</i> • <i>Teori og metode</i> • <i>Kildearbejde</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • At arbejde selvstændigt uden mulighed for en masse vejledning. • Selvstudie • Strukturere arbejdsdagen • Overgangen fra lærerstyret til selvstyret • Ansvar for egen læring • Selvstændigheden

Sociale	Sproglige	Studieteknik
<ul style="list-style-type: none"> • Distance mellem studerende og underviser 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensum på engelsk • Akademiske sprog • Tilegnelse af det akademiske sprog • <i>Begrebsforståelse</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturering af sin læsning • At tage gode noter. • Hvad er de gode noter • Note-teknik
<p>Hver bullit repræsenterer et overgangsproblem, som 4 studerende er enige om, at de har oplevet. Skriften i kursiv markerer udsagnene af 12 respondenter på 2. Semesters fra AAU</p>		

grundskole over gymnasiet til universitet. Denne undersøgelse blev fulgt op i 2009 af den casebaserede konferencerapport *Overgangsproblemer som udfordringerne i uddannelsessystemet* ved Helle Mathiasen (Red.). Sidstnævnte undersøger også, hvilke overgangsproblematikker, der kan iagttages fra grundskolen til universitet, men med udgangspunkt i bl.a. fagene tysk, fransk, engelsk og matematik. Især rapportens artikel om overgangsproblematikker i engelskfaget *Overgang fra gymnasiet til engelsk på universitetet* af Dorthe Ågård er interessant læsning, da den behandler den diskrepans, som eksisterer mellem de studerendes forventninger til engelskfaget på universitet ift. universitetslærernes syn på engelsk på universitetet. Forventninger, som til en vis grad er genkendelige i nærværende undersøgelse af overgangsproblematikkerne i Historie.

Desværre har det ikke været muligt at finde frem til en undersøgelse, som behandler overgangsproblematikkerne fra gymnasiet til universitet per se. Det kan frygtes, at emnet ikke er blevet behandlet på trods af at det er over 10 år siden Indholdsreformen trådte i kraft i gymnasieskolen. Denne mikroundersøgelse vil forsøge at råde bod på dette, men håbet er, at emnet på sigt vil blive behandlet mere dybdegående.

Overgangsproblematikkerne som oplevet af de studerende

Undersøgelsen af de studerendes oplevede overgangsproblematikker fra historiefaget i gymnasiet til historiestudiet på universitetet blev operationaliseret således, at de studerende blev placeret i grupper af 3-4 personer. Herefter blev de bedt om i hver sit hjørne af et A3 papir at nedfælde de overgangsproblematikker, de individuelt havde oplevet. Når alle i gruppen var færdige med at skrive, blev de bedt om, at diskutere de nedskrevne problematikker. De problematikker, som alle i gruppen havde oplevet, blev skrevet ind i en cirkel på midten af A3 papiret.

Skema 3 viser, hvilke problematikker de studerende skrev (ordret) ind i cirkel på midten af papiret. Derfor repræsenterer hver 'bullit' en overgangsproblematik, der er oplevet af 3-4 studerende. Efterfølgende er de inddelt 6 kategorier.

Litteratur- og informationssøgning

"Litteratursøgning lærte jeg fuldstændig fra bunden her på uni. Det kunne jeg slet ikke, da jeg kom"

(citat fra 9. Semesters studerende på AU)

Litteratur- og informationssøgning er den mest iøjnefaldende overgangsproblematik i denne under-

søgelse. Cirka 18-24 respondenter (ud af 34) fandt, at denne kompetence ikke var blevet trænet nok i gymnasiet. Dette blev også gjort tydeligt af de studerende i den uddybende samtale efter gruppearbejdet. Pudsigt nok er oplevelsen den at denne problematik ikke er afgrænset til historiefaget. EVAs fornævnte kvantitative undersøgelse fra 2005 af overgangsproblematikker i engelskfaget konstaterer også, at den manglende kompetence i litteratur- og informationssøgning ligger de studerende meget på sinde. 28 % af 238 respondenter placerer litteratur- og informationssøgning som én af de ting, 'de gerne ville have lært mere af på deres gymnasiale uddannelse' og det vinder dermed ind som det fjerde højst rangerende ønske ud af elleve, som de engelskstudierende gerne ville have haft med. Lærerne på engelskstudierne efterlyser i samme åndedrag selvsamme kompetence hos de studerende, men samme ønske kommer ikke til udtryk hos de interviewede undervisere i denne undersøgelse, om end det ikke afskriver, at de ønsker en bedre kompetence på dette område.

At litteratur- og informationssøgningskompetencen efterlyses kan umiddelbart virke mærkeligt, da læreplanen for Historie A nævner, at eleverne skal kunne "*indsamle og systematisere informationer om og fra fortiden*". Spørgsmålet er dog, hvor meget denne kompetence trænes i praksis via opslag i diverse leksika og Danmarkshistorier på skolebibliotekets hylder.

STX-bekendtgørelsen nævner flere steder, at de studerende skal være i stand til at lave fodnoter og litteraturlister, men det tætteste bekendtgørelsen kommer på et reelt mål om litteratur- og informationssøgningskompetence findes i læreplanen til den Større Skriftlige Opgave (SRP): Her står i målbeskrivelsen, at den studerende skal kunne "*udvælge, bearbejde og strukturere relevant materiale*". Men det kommer desværre nok til at fylde mindre end ønskeligt (senere hen for eleverne).

Et lille kuriosum er, at trods historikere ofte

bryster sig af netop litteratur- og informations-søgningskompetencen er det kun i læreplanen for Biologi A, B og C, at der i formålsparagraffen er indskrevet: "*Det studieforbereende mål i biologi A nås i særlig grad gennem faglig fordybelse, elevernes erfaring med kritisk informations- og litteratursøgning*".

Muligvis må det erkendes, for at blive i de naturvidenskabelige fagtermer, langt fra in vitro til in vivo, når det kommer til bekendtgørelser. Måske er fokus lagt på andre faglige mål eller kernestofområder, da det for historielærerne virker mere presserende. En hurtig forespørgsel hos mit gymnasiums bibliotekar kunne afsløre, at ingen lærere de seneste ti år havde vist deres elever rundt på bibliotekets hylder eller databaser.

Skriftligheden i historie

"På universitetet kastes man direkte ud i store selvstændige opgaver, hvor man i gymnasiet kun har SRP til træning"

(citat fra 9. Semesters studerende på AU)

"Det er min erfaring, at de studerende møder på 1. semester med alt for ringe sproglige kompetencer. Det gælder dels simple stavemæssige og grammatiske forhold, og dels evnen til at forme en simpel sammenhængende argumentation"

(Uddrag af mail fra Lars Andersen, Studieleder på Historiestudiet AAU)

Skriftligheden i historie er en anden disciplin, som de historiestuderende finder svær i overgangen fra gymnasiet til universitetet. Æn studerende efterlyser at have lært et akademisk sprog, en anden noget så ydmygt som at have lært komatering.

Historiefaget i gymnasiet er mig bekendt det eneste A-niveau fag, som ikke har en skriftlig dimension. Derfor er det ikke overraskende, at studerende efterspørger bedre kompetencer inden for

dette område. En gymnasieelev møder skriftlighed i historiefaget qua Dansk-Historie opgaven i 1.G, i et varierende antal AT-synopsis og endelig i SRP, hvis eleven ønsker det. Det er en ganske begrænset mængde, og Historiefaget må derfor bero sig på, at sprogfagene giver eleverne de skriftlige kompetencer. Det er egentlig også tanken med 'Ny skriftlig' (STX-bekendtgørelsen, bilag 4), som skulle gøre "*alle fag medansvarlige for elevernes udvikling af skrivekompetence, og som udvider forståelsen af skriftligt arbejde*" (Krogh, 2011). Men Ellen Krogh (SDU), Torben Spanget Christensen (SDU) og Kirsten Hjemsted (Greve Gymnasium) konstaterer i en evalueringsrapport fra 2009 "*at ansvaret for det skriftlige arbejde og for elevernes skriftlige kompetenceudvikling er landet i lidt af et tomrum. Det anbefales at ministeriet søger at tydeliggøre det fælles ansvar herfor.*" (Krogh, 2009). Kort sagt er alles ansvar for skriftligheden endt som ingens ansvar. Måske fordi ansvar for læringen i gymnasieskolen som fagprofessionel organisation nok er tildelt rektor i sidste instans, men i praksis er uddelegeret til de enkelte fag, ikke klasseteams eller en skriftlighedskoordinator, som screener elevernes skriftlige færdigheder løbende.

Der har dog været tiltag, der skulle bedre dette forhold. Lektor Heidi Funder fra Rødkilde Gymnasium har med bogen '*Skriv Historie*' (2012) forsøgt at inspirere historielærerne til at lægge skriftligheden ind de enkelte lektioner. Idéen har da også udviklet sig til et kursus, som HistorieLab i Jelling udbyder til faggrupperne, men så længe der ikke stilladseres og evalueres i skriftlighed, kan det diskuteres, hvor stort et indpas, det vinder i den daglige undervisningspraksis.

Hvordan skal kritik af kilder formuleres på skrift?
(citater fra 2. semesters studerende på AAU)

Den manglende skriftlighed er problematisk, da den forplanter sig op igennem uddannelses-systemet. Fonnesberg-Schmidt peger på, at de

studerende ikke blot har problemer med kommativering, men at anslået 10-15 % i passager skriver så dårligt, at det er direkte meningsforstyrrende. Samme toner lyder det fra både 1. semesters underviseren fra AU og Ottovay Jørgensen fra AAU. Sidstnævnte opfordrer i et feedback til sine 1. semesters studerende noget så simpelt, som de skal lave fodnoter og gennemlæse opgaverne for korrektur- og stavefejl.

Studielederne på AAU og SDUs opfattelse af det skriftlige niveau er i tråd med underviserens. På AAU fortæller studieleder Lars Andersen, at "*jeg og mine kollegaer bruger meget tid på at korrigere deres (=de studerendes) skriftlige opgaver og "ad hoc" undervise dem i basale skrivefærdigheder. Det er min opfattelse, at der er brug for egentlige obligatoriske skriftlige opgaver i historieundervisningen i gymnasiet. Det kan være mindre skriveøvelser over tekststykker, bogkapitler eller kildeuddrag e.l."*

Studieleder Jesper Majbom Madsen fra historiestudiet på SDU har samme oplevelse som Lars Andersen og skriver "*Vi har på historiestudiet erkendt, at vi må arbejde målrettet på at hæve de studerendes skriftlige niveau og gøre akademisk skriftlighed til en integreret del af første semestersundervisningen. Vi oplever at mange studerende ved studiestarten har meget svært ved at formulere sig klart på skrift, og flere har en meget usikker forståelse af den genre, de skriver i. Problemerne spænder vidt fra egentlig dysleksi til begrænsede danskundskaber: almindelig grammatisk forståelse, kommativering, sætningsopbygning og retskrivning"*.

De dårlige skriftlige færdigheder tegner dog ikke til blot at være en konstrueret virkelighed internt på historiestudierne i Aalborg, Aarhus og Odense. Censorrapporterne bekræfter oplevelserne. I perioden 2008-2013 optager skriftligheden ingen plads i censorrapporterne. Det ændrer sig dog i 2013-2015, hvor censorkorpset på baggrund af opgaver fra 1.-10. semester oplever en forværret

skriftlighed. Bl.a. står der:

Skema 4: Uddrag af Censorkorpset rapporter

Uddrag af censorrapporten 2013:

- *At der er mange eksempler på, at studerende ikke mestrer akademisk skrivning: kildekritik, undersøgende analyse, diskussion af forskellige opfattelser og teorier og dækkende konklusioner*
- *At alt for mange opgaver lider under manglende korrekturlæsning, banale sprogf fejl (infinitiv/præsens, kommafejl, hans/sin, ligger/lægger)*

Uddrag af censorrapporten 2015

- *Den mest gennemgående kommentar er, at mange studerende ikke i tilstrækkelig grad behersker akademisk skriftlighed (Min fremhævning). Ortografien er ikke i orden, og kommasætningen er fraværende eller forkert. Det er også en meget udbredt tendens at dele ord, hvor man kan komme af sted med det. "Land brug" eller "hvor i mod", er ikke usædvanligt.*

Censorformandskabet tog med baggrund i censorrapporterne (Skema 4) kontakt til studielederne for historiestudierne i 2015 og drøftede, hvad der kunne gøres ved den mangelfulde sproglige formuleringsevne, og det blev debatteret, hvad det betød, at flere og flere studerende kommer fra studiefremmede miljøer. Ét tiltag starter allerede til efteråret, hvor historiestudiet på SDU *"indleder (...) et pilotprojekt, hvor studerende kan højne deres skriftlige færdigheder i et specialtilrettelagt forløb. Her vil de studerende få mulighed for at arbejde med at forbedre deres skriftlige færdigheder"* kan Maibom Madsen berette i en mailkorrespondance.

Det vil dog, konstaterer censorrapporten fra 2015, være en tilbagevendende problematik, *"hvor meget universitetet skal rette op på evt. forsømmelser i gymnasiet – der er jo blevet færre timer i historie og skriftlig dansk"*. Omvendt kan der også spørges, hvor meget gymnasiet kan forventes at løfte elevernes skriftlige niveau på tre år - ikke mindst, når der knap findes skriftlighed i historiefaget. Samtidig er det vel forventeligt, at hvis et historiestudium har frit optag eller i det mindste et lavt adgangskrav, vil det møde nye

studerende med dårlige skriftlige færdigheder, som skal have lidt ekstra hjælp til dette. Derfor er det vigtigt, at gymnasierne og universiteterne kommunikerer om dét skriftlige niveau, eleverne forlader gymnasiet med, så universitet kan handle proaktivt fremfor reaktivt, når eleverne møder op som nye studerende.

Arbejdsformen

"Mor-far'-lærer slipper taget på én gang, så man går fra meget undervisning til ingen undervisning" (citat fra 9. Semesters studerende på AU)

Arbejdsformen er en tredje overgangsproblematik de studerende oplever i overgangen fra gymnasiet til universitetet. I skiftet fra elev til studerende opleves det svært at blive kastet ud i selvstændigt arbejde, når arbejdsformen i gymnasiet ofte er stilladseret, og hvor historielæreren i eller ved lektionens afslutning kvalificerer og blåstempler/forkaster, det, som eleverne byder ind med af analyser.

På universitet derimod mødes den studerende med krav om stor læsemængde uden at der nødvendigvis er spørgsmål til teksten. En studerende

fra AU udtrykker sin frustration således: *"Det var svært at arbejde selvstændigt med en begrænset mulighed for vejledning"*

I en formodet sammenhæng hermed efterlyser flere studerende (lidt overraskende for undertegnede) 'Notat'-teknik og en læsestrategi, men det må hænge sammen med, at den studerende ikke tidligere har opnået den nødvendige studieteknik i gymnasiet.

"Holdundervisningen på uni forudsatte i høj grad, at man havde forstået indholdet af pensum inden man mødte til undervisning"

(citater fra 9. Semesters studerende på AU)

Studerende fra AU oplever ud fra denne undersøgelse, at skiftet til universitetets selvstændige arbejdsform er en problematik. Ingen studerende fra AAU skriver, at de oplever samme problem. Forklaringen kan muligvis være, at de studerende på AAU fra første færd placeres i projektgrupper, hvor man kan tale med de andre studerende om pensum. Men det modsvares af, at AU tidligt tilskynder deres nye studerende at oprette læse- og studiegrupper. Den undersøgelse er dog for lille til at give et årsagsforklaring på dette forhold og det må forblive ved formodningen.

Derimod leder undersøgelsen opmærksomheden hen på, at gymnasiernes udklækkede studenter ikke altid har STX-bekendtgørelsens formålsparagraf om, at eleverne skal opnå evnen *"til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale"* med i bagagen.

Underviserne på universitet oplever det samme. Næsten enstemmigt peger de på, her formuleret med Fønnesberg-Schmidts ord, at *"det overrasker de studerende, at der ikke er nogen, som tager dem i hånden og eksempelvis fortæller dem, at nu er de for meget væk fra undervisningen"*. De studerende ser ikke et kvalitativt brud fra gymnasiet til universitet siger Fønnesberg-Schmidt i et

interview, men forsætter i en skolediskurs, hvor det hedder *"frikvarter, ikke pauser"*, *"Lærer, ikke underviser"* eller *"elev, ikke studerende"*. Gruppearbejdet foregår til tider efter et tayloristisk princip, som de fleste gymnasielærere formodentlig kender, hvor de studerende skriver hver sin del af opgaven, men ikke diskuterer og sammenskriver teksten til en opgave. Dermed opstår der et læringstab, da de studerende ikke kommer i dybden.

En underviser på AU oplever, at de studerende vil i højere grad gerne have kvalificeret, blåstemplet og vurderet det, som de har fundet ud af i metodeundervisningen, om end der ikke nødvendigvis er et endegyldigt svar.

De interviewede underviserne på AU og AAU peger på, at en del af problemet kan skyldes, at de studerende er yngre nu end tidligere. Færre og færre studerende har haft et sabbatår, været soldat eller et arbejdsår i en virksomhed. Derimod bor flere studerende hjemme de første studieår. Det påvirker i de studerendes adfærd, da de ikke 'modnes' i helt samme grad. De studerende, som derimod har haft et brud i deres uddannelse mellem gymnasiet og universitet, opleves af underviserne som noget mere studieparate. Ottovay Jørgensen siger, at denne gruppe studerende er *"... mere modne og med mere selvdisciplin. Samtidig er de bedre til at håndtere konflikter, kommunikation..."*. Interessant, men ikke overraskende, da det understreger, at det ikke er gymnasiet alene, som kan gøre elever til studerende, men at der også er tale om 'livserfaring'. Det må dog ses som en afledt effekt af det politiske ønske om, at de studerende skal komme hurtigere igennem deres uddannelse.

Overgangsproblematikken vendt på hovedet

Det er ønskværdigt og samtidig et politisk sigte med udgangspunkt i STX-bekendtgørelsen, at der findes en naturlig overgang mellem de forskellige uddannelsesinstitutioner i det danske uddannel-

sessystem, så eleven/den studerende kan bygge på det tidligere lærte og dermed udvide sine kompetencer.

Der er dog det aber dabei, at læring nødvendigvis ikke foregår i en lineær proces, hvor eleven lærer om periodernes karakteristika i folkeskolen, kildearbejde i gymnasiet og endelig den problemorienterede undervisning på universitet; opsat meget firkantet uden hensyn til virkelighedens bekendtgørelser og undervisning. Læring er, i den engelske professor Tom Schullers optik, spiralformet og foregår i loops, hvor individets biologiske, sociale og psykologiske udvikling (alle uafhængige af hinanden men alligevel sammenfiltrede) tilsammen danner læringens udvikling. Eksempelvis har drenges forsinkede skoleparathed pga. modenhed været til debat i de senere år, men i denne undersøgelse eksemplificeres det fint via undervisernes oplevelse af, at studerende, som har haft et sabbatår, begår sig bedre end elever, som ikke har haft det.

Om end 'studieforberedende' element fremgår et utal af gange i STX-bekendtgørelsen, er der langt til den praktiske undervisning og den virkelighed, at eleven ikke altid er moden til at tage næste skridt i uddannelsessystemet. Antaget at Schullers påstand er rigtig, skal emner som kildekritik, periodeundervisning og historiebevidsthed tages op gang på gang gennem uddannelsen på de forskellige niveauer og ikke blot forudsættes, at det er lært på det enkelte uddannelsestrin (om end gennemgået). Det samme gælder for skriftlige færdigheder (eks kommatering), især når gymnasiet og universitet er gået hen og blevet masseuddannelser, som skal løfte en ny elevgruppe endnu højere. Det er ikke raketvidenskab - faktisk ret logisk - men historielærere på alle niveau bør måske minde hinanden om det, fremfor at skyde nedad i systemet; *det burde de have lært i folkeskolen, gymnasiet osv. ...*

Helle Mathiasen rammer måske hovedet på sømmet i 2009, da hun i den tidligere nævnte rapport

om overgangsproblematikker konkluderer, "at systemerne i uddannelsesforløbet lukker sig om sig selv i den forstand, at grundskolen, gymnasiet og universitetet opererer inden for deres egen selvforståelse uden i nævneværdig grad at kommunikere med nabo-niveauerne." (Mathiasen, 2009, s.165-166)". Om end konklusionen er cirka 6 år gammel, har den vel stadig en vis sandhed gemt i sig, om end det forlyder, at der nyligt er sket en vis strømlining af historieundervisningen i folkeskolen og gymnasiet qua Forenklede Fælles Mål for Folkeskolen.

Der bør være et bedre kendskab til, hvad der undervises i, hvad der kræves på de forskellige niveauer i uddannelsessystemet, og hvorledes elevgruppen og pædagogikken ændrer sig.

Det nyligt stiftede Historisk Didaktisk netværk er et forsøg på at øge kommunikationen mellem institutionerne. Her sidder repræsentanter fra Folkeskole, University College og HHX og STX. Men der kræves nok en større indsats. Som en start kan universiteterne trække mere på deres aftagerpaneler, hvor der ofte sidder gymnasielærere, der kan belyse de aktuelle problematikker i gymnasiet. Der opfordres dog til, at der kommer et initiativ fra centralt hold (Læs: UVM), som fremmer kommunikationen mellem uddannelsesinstitutionerne fremfor at kommunikationen kun foregår qua frivillige i Historiedidaktisk Netværk og decentralt i aftagerpanelerne.

Undersøgelsens anbefalinger

Anbefalingerne ud fra denne mikroundersøgelse må være, at der skal være et øget fokus på skriftlighed, samt litteratur og informationssøgning. Ikke kun på gymnasialt niveau, men også på de første semestre på universitetet. Samtidig med, at der sker et formelt forsøg på at afklare de forskellige niveaues behov til elevernes kompetencer i historiefaget fra Folkeskolen til Universitetet.

I skrivende stund står gymnasierne over for en gymnasireform. Titlen på regeringens udspil er

meget i tråd med denne artikel *Fra elev til studerende - Klædt på til videre uddannelse*. Debattens omdrejningspunkter har indtil videre været karakterkrav til gymnasiet og almendannelse. Denne undersøgelses mission er ikke at blande sig i denne debat, men i stedet pege på, hvilke kompetencer (almendannende eller ej), som de historiestuderende og historiestudierne efterspørger. Det vil være oplagt netop nu at få skrevet et tyndt krav ind til litteratur og informations-søgning i de faglige mål for Historie A, således at denne overgangsproblematik mindskes - uagtet om eleverne vil være historikere eller læger. Evnen til at finde lodig information - ikke mindst blandt al den mindre lodige på internettet - må være en central kompetence i et informationsfund. En kompetence, som jeg mener, Historiefaget har en særlig evne til at forløse.

Skriftligheden er nok mindre politisk gangbar, da en indførelse af skriftlighed ikke er en gratis øvelse, men der bør gøres et forsøg på at få et skriftligt element ind i faget, så Historie A bliver et A-niveau på linje andre A-niveaufag. Ikke mindst når meldingerne er så tydelige fra universiteterne om problemerne med skriftlighed. Et nødtvunget alternativ kunne være skriveøvelser i de enkelte timer, der lægges ind i faget.

Undersøgelse mangler dog at afdække, hvad det er eleverne *kan*, når de forlader gymnasiet og starter på historiestudierne landet over? Har AT-gjort dem bedre til videnskabelig metode eller har de eksemplificerede kernestofområder givet de historiestuderende et mere ensartet historisk overblik? Dette må være en opfordring til en kommende undersøgelse.

Litteraturliste:

- Bager, Ditte Christine *Overgangsproblematikker mellem grundskolens og gymnasiets tyskundervisning*, 2015, Upubliceret speciale
- EVA *Engelsk i det danske uddannelsessystem: overgange og sammenhænge*, 2005.
<https://goo.gl/ETFTdf>
- Funder, Heidi *Skriv Historie*, 2012, Columbus
- Illeris, Knud *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*, 2007, Routledge
- Krogh, Ellen Ny skriftlighed – på tværs af fag og i danskfaget. Trykt i *Gymnasiepædagogik*, nr.73, 2009
- Lindqvist, Sven 'Dig where you stand movement'. Coghlan, David og Brydon-Miller, Mary (Red.) *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, 2014, s.265-266
- Mathiasen, H. *Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet*, 2009, Århus
- Regeringen *Et Danmark der står sammen*, 2011 (oktober) Se: <http://goo.gl/4faV41>
- *STX-bekendtgørelsen* (Bekendtgørelse nr. 776), 26/06/2013. Se: <https://goo.gl/oAvbP2>
- Ulriksen, L. *Når Gymnasiet er en fremmed verden*, 2009, Samfundslitteratur

Lektor Lasse Taagaard Jensen (f.1975)

er ansat ved Nørresundby Gymnasium og HF siden 2005. Desuden medlem af Aftagerpanelet for Historiestudiet på AAU, Historiedidaktisk Netværk, censorkorpset for Historie og ekstern lektor ved AU i historiedidaktik.



Vellykket opstartskonference i Historiedidaktisk Netværk

Historiedidaktisk Netværk blev søsat på fornemste vis til konferencen 'Migration før og nu – sammenbrud eller berigelse?'. Konferencen, der var den første fælleskonference for det nystartede dialogforum for historielærere på tværs af uddannelsesniveauer, fandt sted på Nationalmuseet d. 8. april og bød på inspirerende oplæg, dialogbaserede workshops og en afsluttende politisk debat mellem Martin Henriksen fra Dansk Folkeparti og Martin Lidegaard fra Radikale Venstre. Over 50 historieundervisere fra grundskolen, stx, hf, htx og læreruddannelsen deltog i arrangementet og var gennem deres store lyst til dialog med til at gøre dagen vellykket.

Opstartskonferencen

Som nævnt var temaet for konferencen 'migration', og hvordan man inddrager dette højaktuelle tema i historieundervisningen. Formiddagen bød på veloplagte oplæg fra to forskere, der belyste emnet fra to meget forskellige vinkler.

Museumsinspektør fra Moesgaard Museum, Jeanette Varberg, præsenterede nyere forskning om folkevandringer i bronze- og jernalder og gav eksempler på, hvordan fortidens erfaringer kan bruges til at reflektere over samfundsmekanismer



Jeanette Varberg fortæller om fortidens, nutidens og fremtidens folkevandringer

i nutiden. Blandt hendes pointer var, at mennesker er vandrere af natur, og at det ikke historisk set har været en fordelagtig strategi for civilisationer at bygge høje mure for at holde vandrende folk ude.

I det andet oplæg tog lektor ved Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier på Københavns Universitet, Brian Arly Jacobsen, os nærmere på nutiden og fortalte om, hvordan flygtninge er blevet opfattet i 1900-tallets politiske debat. Han viste, at der var interessante ligheder i italesættelsen af flygtninge fra Rusland og Nazi-Tyskland i århundredets første halvdel og flygtninge fra Mellemøsten i anden halvdel.

Formiddagen blev afrundet af Benny Christensen, tidligere medlem af Historielærerforeningens bestyrelse, der gav en oversigt over projekter om historieundervisning i Europarådet og EU, med relevans for emnet.

Over middag havde konferencedeltagerne mulighed for at deltage i workshops, der på forskellige måder forsøgte at tænke migrationstemaet ind i en undervisningskontekst. Der var således mulighed for at sætte fokus på undervisningsspil, kulturmøder, historiske film, eksamen og multimedial formidling. At dømme ud fra deltagernes tilbagemeldinger var der stor tilfredshed med workshopsene, der alle lagde op til aktiviteter, dialog og erfaringsudveksling på tværs af undervisningsniveauerne.

Endelig afrundedes dagen som sagt med en politisk debat med Martin Henriksen og Martin Lidegaard om den konkrete flygtningesituation, som Danmark og Europa står over for i dag. De to politikere var veloplagte i deres argumentation for hhv. en national og fælleseuropæisk løsning på udfordringen, og de debatlystne kursusdeltagere fik rig mulighed for at udfordre deres argumenter.



Fra Ivajlo Holm-Jensens workshop om "Migration på spil i undervisningen"

Vil du vide mere om konferencen, kan oplægsholdernes og de workshopsansvarliges PowerPoints fra dagen findes på historielærer.dk.

Historiedidaktisk Netværk

I forlængelse af denne korte beretning om migrationskonferencen giver det mening også at skrive et par ord om Historiedidaktisk Netværk, da konferencen kan ses som det foreløbige højdepunkt i netværkets arbejde.

Den grundlæggende idé bag netværket har været at skabe et dialogforum om historiedidaktiske emner på langs og på tværs af uddannelsessystemet. Der eksisterer allerede historielærerforeninger på de forskellige niveauer – en i folkeskolen, to på ungdomsuddannelserne og en på læreruddannelsen – hvor der foregår pædagogisk udvikling af historiefaget. Til gengæld har der indtil nu kun været begrænset samarbejde på tværs af uddannelsesniveauerne, og det var baggrunden for, at HistorieLab og de fire historielærerforeninger i sommeren 2015 tog initiativ til Historiedidaktisk Netværk.

Hensigten er, at netværket skal eksistere på to niveauer. For det første er der en styregruppe bestående af repræsentanter for de fem parter, der var med til at etablere netværket, nemlig:

- FALIHOS/Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag
- Foreningen af Historielærere ved Handelsgymnasiet
- Historielærerforeningen for stx & hf
- Foreningen af Historielærere ved Læreruddannelsen
- HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling

I styregruppen foregår der således dialog på foreningsniveau og planlægning af fælles arrangementer som fx migrationskonferencen.

For det andet er det meningen, at netværket skal være mellem foreningernes medlemmer, der ved netværkets arrangementer kan indgå i dialog med hinanden om centrale historiedidaktiske spørgsmål. På den måde kan vi sammen videreudvikle historiefaget, få forståelse for hinandens udfordringer og måder at gribe undervisningen an og forhåbentlig derigennem sikre en reel progression for eleverne.

Vi håber derfor, at I vil bakke op om netværkets fremtidige arrangementer, og hvis I har gode idéer til konkrete initiativer eller til, hvordan netværket kan videreudvikles, er I velkomne til at skrive til en af Historielærerforeningens repræsen-

tanter (Heidi Funder, Lasse Taagaard Jensen, Lars Henriksen eller Winnie Færch).



Politisk debat med Martin Henriksen og Martin Lidegaard

Nikolaj Petersen

Cand.mag. i historie og oldtidskundskab samt Master i Gymnasiepædagogik – didaktiklinjen. Har undervist en halv snes år i det almene gymnasium i historie. Desuden har han undervist på teoretisk pædagogikum for stx og har gennem sin master specialiseret sig i tværfaglige forløb med innovation.

Husk at melde ændring af adresse eller nyt ansættelsessted til sekretariatet. Skriv til:

Peder Jacob Ellehave Kragh

Væggerløsevej 12

4873 Væggerløse eller

historielaerer@gmail.com (alt andet end indmeldelser)

Almendannelsens nødvendighed

Hvilken relevans - om nogen - har viden om tænkere, som Bourdieu og Foucault eller antikkens ioniske eller doriske søjler for nutidens gymnasieungdom? Spørgsmålet har været rejst i den offentlige debat af bl.a. forfatteren og kommentatoren Lars Olsen og formanden for DGS (Danske Gymnasieelevers sammenslutning), som har kritiseret gymnasiet for at sætte det reflekterende og teoretiske over det praktiske og handlende.

Det korte svar på denne kritik kunne være, at en gymnasial uddannelse udelukkende kvalificerer til videregående boglige studier f.eks. på universitetet og, at et vellykket studieforløb her netop forudsætter evnen til at reflektere, samt at kunne arbejde med abstrakte teorier. Unge, der søger praktisk og mere handlingsorienteret viden bør derfor søge ind på handels- eller håndværksuddannelserne.

Men kritikken kunne også give anledning til at angribe det snævertsynede perspektiv på værdien af viden, at kun den viden der er brugbar i en praktisk erhvervsorienteret sammenhæng (med henblik på at tjene penge) er værd at beskæftige sig med. For verden og det samfund vi lever i er større og rummer meget mere end det, der umiddelbart kan synes nyttigt at vide noget om. Herunder æstetisk og kulturel kundskab.

I faget Oldtidskundskab, som siden halvfjerdserne lidt nedladende er blevet kaldt "Oldævl" af mange gymnasieelever, lærer eleverne at kunne skelne mellem antikkens massive doriske søjler og de slankere og mere elegante ioniske søjler, som f.eks. pryder kolonnaden på Amalienborg. Faktisk er husene i en almindelig københavnsk gade præget af masser af detaljer, der er taget direkte fra græsk og romersk bygningskunst. Således har R. Broby-Johansen i sin fremragende

bog indenfor kunstformidling, "Hverdagskunst - Verdenskunst", vist, hvordan de kunstneriske og arkitektoniske former, som vi alle i vores hverdag er omgivet af, er taget fra store historiske kulturer - ikke mindst fra antikken. Næste gang du skridter over et almindeligt københavnsk kloakdæksel, så læg mærke til, at dets periferi er dekoreret med et nydeligt bugtet mønster, som kaldes Mæanderborten, opkaldt efter den stærkt bugtede Mæandros-flod i Lilleasien.

Men ikke bare æstetisk og kunstnerisk er vi i dag omgivet af antikkens former. Det var i den græske oldtid, at det samfund vi lever i idag, også politisk og videnskabeligt, begyndte at tage form. Vores verden ser ud, som den gør, fordi den er et resultat af en historisk udvikling, der begynder i det gamle Grækenland. Det er lettere at forstå nutiden, hvis man kender dens historiske rødder - dens udgangspunkt.

Men bygningskunst og arkitektoniske former er mere end blot æstetik og afslører nogle gange noget om vores samfund. Ved at læse den franske filosof Foucault kan man lære, at arkitektoniske ligheder mellem 1900-tallets skoler, hospitaler og fængsler afspejler samme syn på overvågning og disciplinering af mennesker. Hvis man betragter arkitektur gennem disse briller, kan man analysere udviklingen i hjem for udviklingshæmmede, som de har udviklet sig fra tresserne og frem til i dag. Før tresserne blev udviklingshæmmede under datidens Åndssvageforsorg gemt af vejen i store lukkede bygninger som f.eks. Ebberødgård i Nordsjælland. Men i løbet af tresserne blæste der politisk nye og mere humanistiske vinde over landet. Udviklingshæmmede skulle betragtes som ligeværdige borgere i vores samfund,

og socialpædagoger overtog arbejdet med at passe og stimulere "de åndssvage" i stedet for fortidens plejere. De store lukkede bygninger blev erstattet af mindre etplanshuse med store vinduer. Hver beboer fik sit eget værelse, og lå ikke som tidligere i store sovesale. Deres bolig skulle i størst muligt omfang ligne et almindeligt hjem, og være deres ramme om et værdigt liv. I 1990'erne begyndte nye neo-liberalistiske ideer at dominere politisk, og med kommunalreformen overtog kommunerne opgaven med pasning af de udviklingshæmmede fra de nedlagte amter. Det offentlige skulle ikke bruge for mange penge på mennesker, som af den ene eller anden grund ikke kunne bidrage til samfundets økonomiske vækst. Derfor kan man i Københavns kommune nu se, at de hyggelige etplans huse (bl.a. ved det tidligere Sundbyvang) er revet ned, og andre steder i byen erstattet af store lukkede kolosser i flere etager. Bygninger, som til forveksling ligner fortidens tilkapslede institutioner. Flere beboere på mindre plads betyder nemlig en mindre økonomisk udgift for kommunen.

Med værket "Galskabens historie" kan Foucault også bruges til at perspektivere den heftige psykiatri-debat, der de sidste år har været i alle medier. Bogen beskriver ikke blot, hvordan synet på og samfundets behandling af sindslidende har været forskelligt gennem skiftende historiske perioder men også, at idéerne om hvad der er "galt" eller normalt - sygt eller raskt - har varieret. For lidt over 100 år siden var homoseksuelle eller folk, der kunne lide at hygge sig med diverse S/M - lege kategorier i psykiaternes diagnose system. De blev betragtet som syge mennesker, der skulle behandles eller spærres inde. En holdning de fleste ville tage afstand fra i dag.

En ikke uvæsentlig del af den almene dannelse, som vordende studenter bør have tilegnet sig, er evnen til at kunne forholde sig kritisk og selvstændigt til de informationer, de præsenteres

for. I denne sammenhæng vil basal viden om mediekritik være relevant. Alene af den grund kan det i gymnasiet være væsentligt at stifte bekendtskab med Frankrigs førende sociolog Pierre Bourdieu, som med sin bog fra 1998: *Om Tv-journalistikkens magt* beskriver farerne ved, at et stigende antal borgere fravælger aviser af økonomiske og tidsmæssige årsager, og alene holder sig orienteret om samfundet via TV. Derved kan TV's dækning komme til at få en monopol-lignende status med risiko for, at det sensationelle og spektakulære kommer til at præge seernes verdensbillede mere end det normale. Jf. diskussionen om samfundets syn på sindslidende vil det i TV's nyheder som regel blive slået stort op, hvis en psykisk syg går amok, og dræber en anden. Mens det, der trods alt er det normale, at psykisk syge blot er ufarlige mennesker, som har det dårligt eller mistrives, ikke får samme dækning. Herved kan mediedækningen medvirke til at stigmatisere en befolkningsgruppe.

At gymnasieelever introduceres til mediekritik er ikke blevet mindre relevant qua tilvæksten i internetbaserede medier, som Facebook eller Google. Når elever henter informationer om en person eller et emne via Google, er viden om kildekritik i den grad relevant. Ikke alle informationskilder er lige troværdige, og kilder som bringer noget om et emne eller en person kan have specielle interesser - det være sig økonomiske eller politiske - i at give en særlig vinkel på emnet. Eller måske ligefrem en interesse i at fordreje fremstillingen.

For at vende tilbage til faget Oldtidskundskab, som beskriver kulturen i oldtidens Grækenland og det gamle Rom, er det som nævnt relevant, fordi disse samfund er den europæiske kulturs arnested, hvor nutidens Europa begyndte at tage form såvel kulturelt som videnskabeligt og politisk. Den gamle græske myte om hybris og nemesis (overmod samt gudernes hævn herfor) kan være en udmærket modforestilling til gymnasieelevers

ungdommelige overmod, og de problemer dette kan medføre, hvis de havner et sted, hvor de ikke kan bunde. Det hører med til ungdommen at prøve sine grænser af, men skader på den anden side heller ikke med lidt gammel græsk snusfornuft i baghovedet.

Fornuften, eller rationel tænkning, var de græske filosofers adelsmærke. Uden den havde vi ikke haft moderne videnskab eller teknologi. Specielt står vi i gæld til filosofen Aristoteles, som også var naturvidenskabsmand og fader til logikken, som beskriver nogle grundlæggende principper for stringent tænkning og dermed forudsætningen for overhovedet at være i stand til at ræsonnere meningsfuldt over en problemstilling eller et emne.

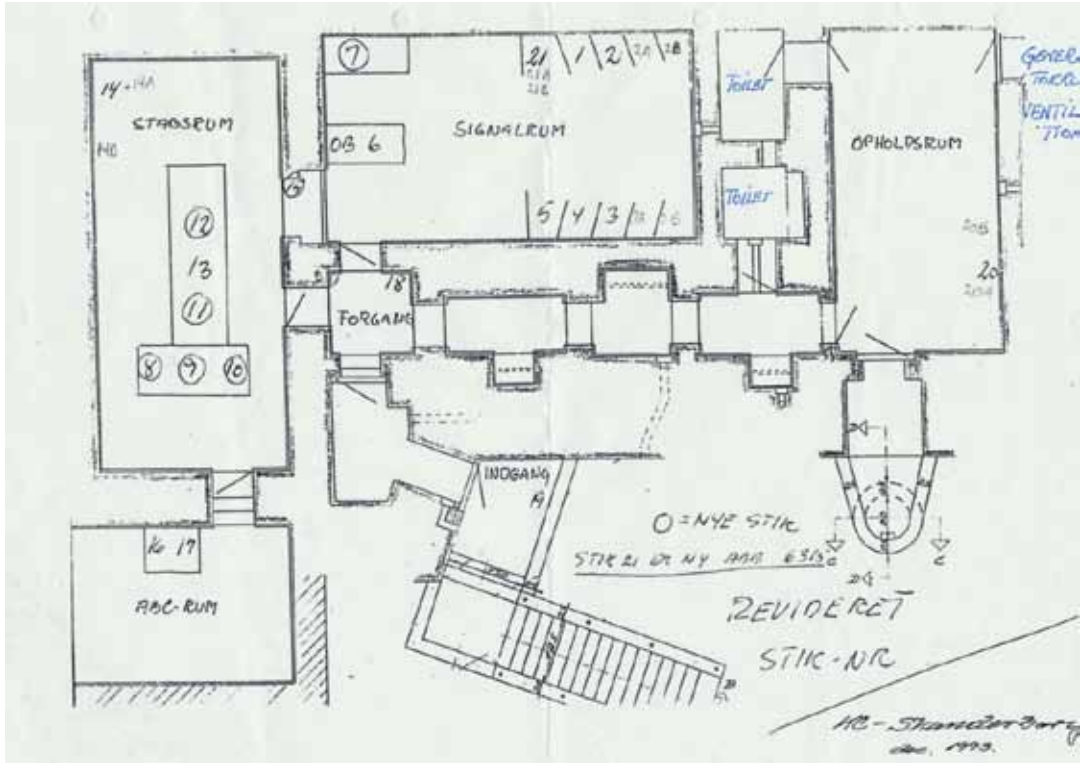
Politisk var bystyret i Athen det første eksempel på en demokratisk styreform. Som bekendt betyder demos: folk og kratein: herske på græsk, så når vi i dag taler om en demokratisk styreform bruger vi et græsk ord til at benævne det, som vi betragter som et folkestyre. Men modsætningen til folkestyret - den totalitære eller elitære styreform - finder vi også i det gamle Grækenland hos Aristoteles' læremester Platon, der i sit værk "Staten" beskriver et lagdelt samfund, hvor de kloge filosoffer, som en elite sidder med den øverste magt. Platons "stat" er senere blevet betragtet som arketyper på totalitære statsdannelse som Sovjetunionens kommunistiske samfund eller fascistiske stater.

De to fundamentalt forskellige styreformer kunne bruges til at perspektivere den standende debat om rigtigheden af EU-magtapparatets tiltagende magt i forhold til parlamenterne med folkevalgte politikere i de enkelte medlemslande. Man kunne rejse spørgsmålet, om vi ved at centralisere stadig mere magt i Europa hos en politisk elite i EU-kommission og ministerråd med Tysklands Merkel i spidsen, er ved at bevæge os væk fra et egentligt demokrati i retning af noget, der minder

om den elitære styreform hos Platons "Staten"? Og hvad kunne konsekvenserne af dette tænkes at blive for den jævne europæiske borger på længere sigt?

Risikoen ved at negligere almindelsen i form af historisk indsigt og evnen til kritisk refleksion til fordel for det, som er praktisk anvendeligt ud fra en snæver og kortsigtet synsvinkel er, at vi uden at vide det begår hybris, og udsætter os for nemesis. F.eks. i en bevidstløs teknologisk og økonomisk stræben, der medfører udpining af naturens og menneskenes ressourcer. At vi ender med at blive fremmedgjorte overfor det samfund og den kultur vi er den del af, fordi vi ikke kender den fortid, vi er gjort af og, at vi bevæger os mod en fremtid, som vi ikke har nogen ide om, hvad vil indebære!

Bunkerrotter – et rollespil om Den Kolde Krig



Bunker nr. 9. Oversigtstegning over Kommandocentralen i Skanderborg. Tegning: Skanderborg Kommune.

Under et hus på Vestergade 115 i Skanderborg ligger et hemmeligt sted.

Det er en betonbunker opført af det tyske Luftwaffe i september 1944 som en del af deres administrative hovedkvarter i Skanderborg Dyrehave. Bunkeren blev aldrig taget i anvendelse under 2. Verdenskrig, men i årtierne efter, da den Kolde Krig opstod, kom den i brug fra 1963 til 1993 som Kommandocentral under det Civile Beredskab.

For dem, der ikke selv har oplevet Den Kolde Krig, kan det være svært at forstå den konstante frygt for atomkrig, som lå over hele verden. Museum Skanderborg har derfor i samarbejde med HistorieLab udviklet et undervisningsrollespil til 8.-9. klasse og gymnasiet, som simulerer et atomangreb på Danmark.

Den Kolde krig

I 1950erne blev de modsætninger med Øst og Vest, som var startet under 2. Verdenskrig mere og mere tydelige og udviklede sig til Den Kolde Krig med USA på den ene side og Sovjetunionen på den anden. Begge stormagter rådede over atomvåben og truede hinanden med at bruge dem.

Med den udviklede våbentechnologi rejste spørgsmålet sig om, hvordan Danmark rent praktisk-/administrativt var forberedt på en krig, herunder et muligt atomangreb fra Sovjetunionen. Der kom fra regeringens side fokus på myndighedernes funktion under krigsforhold og samfundets mulighed for at overleve en krigssituation. Forsvaret af Danmark var ikke kun en militær opgave, men

skulle ses som et totalforsvar, et samarbejde mellem den militære og den civile sektor.

Totalforsvaret bestod af forsvaret, redningsberedskabet, politiet og det civile beredskab. Loven om det civile beredskab blev vedtaget i 1959, og fra 1962 flyttede man tilsynsopgaverne fra politimestrene til kommunerne og dermed de kommunale beredskabschefer. Civilforsvarsstyrelsen foreslog, at der skulle oprettes en Kommandocentral for Skanderborg i en af de bunkere, som det tyske Luftwaffe havde opført under 2. verdenskrig som en del af deres administrative hovedkvarter i byen.

Det tyske bunkeranlæg

Bunkeren ved Vestergade 115 er opført af det tyske Luftwaffe i september 1944. Bunkeren er af typen Regelbau L484, og dens modelnavn på tysk var "Unterstand für Funksendestelle", dvs. bunker for radioterminal. Dens funktion var "Nachrichtenstände", dvs. kommunikationsbunker. Der blev i alt opført fem af den type bunkere i Danmark. Bunkeren var et led i den serie af radio- og radarstationer, som Luftwaffe lod opføre for at spore fjendtlige fly og guide egne bombefly og natjagere. Til opførelse af bunkeren blev anvendt 1300 m³ beton.

Den tyske bunker blev sat i stand, og nyindrettet kunne den i 1963 tages i brug som Bunker nr. 9 under Det Civile Beredskab. Bunkeren rummede nu egen vandforsyning, nødstrømsgenerator, nødbelysning, opvarmning, ventilationsrum, overtryksventiler og spildevandspumpe. Desuden var etableret en nødudgang og tilføjet et nyt rum til politiet.

Kommandocentralen var i stand til at modstå næsten alle former for konventionelle våben og vurderet til sandsynligvis også at kunne klare en atombombe i "Hiroshimastørrelse", der sprænger indenfor en afstand af få hundrede meter.

Der blev udarbejdet krigs- og civile beredskabsplaner, og i årene indtil opbruddet i Østeuropa



Den godt skjulte nedgang til bunkeren ved Vestergade 115. Foto: Museum Skanderborg.

omkring 1990 fungerede bunkeren som Kommandocentral med i perioder månedlige signal- og planspils-øvelser. Kommandocentralens funktion ophørte i 1993 og ejes nu af Skanderborg Kommune men hører som historisk ansvarsråde under Museum Skanderborg.

Kommandocentralen er særdeles velbevaret med møbler, kort, beredskabsstavler, vejledninger og ventilationssystemer, som da den var i funktion under Den Kolde krig.

Bunkerrotter – "Hvad nu hvis...?"

Hvordan kan en kommandocentral som denne bruges til at formidle den konstante frygt for atomkrig, som verden levede i under Den Kolde Krig til nutidens unge?

Det var faktisk noget, der påvirkede hele samfundet i Danmark med beredskabsplan er helt ned på lokalt niveau, hvilket blandt andet ses i den husstandsopdelte pjece "Hvis krigen kommer".

Museum Skanderborg har i samarbejde med HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling udviklet et kontrafaktisk læringsrollespil med tilhørende undervisningsmateriale og materialebank om Den Kolde Krig.

Materialet henvender sig til Folkeskolens 8. -9. klasse og til gymnasiet og kan frit hentes ned af undervisere fra Museum Skanderborgs hjemmeside.

I rollespillet bemander en klassen en af civilforsvarets kommandocentraler og har til opgave at navigere deres by sikkert ud af netop den krise, man frygtede. Tiden er ca. 1981-83.

Klassen skal forholde sig til konkrete cases, der giver en lille historie om hændelser på overfladen. Det kan være rensningsanlæg, der er blevet saboteret af sovjetsympatisører, sammenstyrtede bygninger efter bombebrande eller en indlevende tale, som skal skrives til borgmesteren, så han kan berolige en stadig mere panisk befolkning.

Deltagerne er opdelt i grupper, der hver har de funktioner, som de personer, der oprindeligt bemandede kommandocentralen, havde. I spillet har deltagerne således mandskab til rådighed på overfladen, som de kan sende ud for at løse problemerne. Hvis casen er forurening af vandforsyning, skal deltagerne kunne sende deres tekniske tjeneste ud for at lukke for det forurenede vand osv.

Spillet tager cirka to timer. Grupperne hedder Alpha, Brave, Charlie og Delta for at give det rette anstrøg af militær betydning. I gruppen er der roller som Gruppeleder, Signalordonnans og Tavlekoordinator. Lærer og museumsunderviser fungerer som Signalledere, dvs. dem, der sender beskederne om indsatser videre ud i verden uden for bunkeren.

Verden er at lave

Som spillet skrider frem, bliver beskederne indhold stadig mere alvorlige. Beskederne kommer hurtigere og hurtigere, og eleverne agerer automatisk mere hektisk.

Vi starter med, at grupperne skal forestille sig, hvad de vil gøre, hvis sovjetsympatisører (5. kolonne virksomhed) saboterer byen. Derefter sker der sabotage, så grupperne skal rydde op efter sprængninger, slukke brande og redde sårede. Undervejs skal de hjælpe borgmesteren med en tale. Til sidst er der udløst en atombombe over Århus Havn, hvor vindretningen gør, at en radioaktiv sky driver ned mod Skanderborg-området.

Og det var jo det, man frygtede allermost under Den Kolde Krig.

Ved spillets afslutning er alt lettere kaotisk, og det er faktisk en del af formålet: at give eleverne en fornemmelse af kaos og magtesløshed.

Rollespillet kan bruges overalt

Spillet er udviklet i kommandocentralerne i Skanderborg og Silkeborg, men det er meningen, at det skal kunne spilles i en hvilken som helst by. Det er nemlig vigtigt, at det er et lokalt spil – altså, at man spiller det på en institution i sit nærområde, for det skal netop give eleverne en oplevelse af, hvordan truslen fra Den Kolde Krig indvirkede på deres område. For at det kan lade sig gøre, må man tilpasse opgaverne i spillet til lokale forhold ved fx at ændre på vejnavne og kort.

Det kan man som underviser fx gøre i et samarbejde mellem en kulturhistorisk institution som et museum eller et besøgssted omkring Den Kolde Krig. Er der ikke et museum i jeres lokalområde, kan man samarbejde med det lokale beredskab, brandvæsen eller andre, der kender til det lokale civile beredskab under Den Kolde Krig.

Gennem læringsrollespillet giver Museum Skanderborg og HistorieLab således et redskab til at levendegøre hverdagen under Den Kolde Krig for nutidens unge. For selvom det kun er 25 år siden, Den Kolde Krig sluttede, så føles det allerede som en fjern fortid for yngre generationer. Viden om perioden kan sætte deres egen hverdag i perspektiv og hjælpe dem til at forstå, at den relativt store sikkerhed, de oplever i dag, ikke er en selvfølge. Læringsrollespillet er udviklet af Rollespilsakademiet. Materialebanken er samlet af en gymnasiefaglærer. Læringsrollespillet er afprøvet på flere klasser fra både gymnasiet og folkeskolen og er nu klar til at blive brugt i hele Danmark.

Se hele materialet og hent det på www.museums-kanderborg.dk

Charlotte Paulsen

er museumsinspektør på Skanderborg Museum

Spillet om FN's generalsekretær – eller de faktiske forhold i jernindustrien

Ifølge FN-pagten er generalsekretæren 'organisationens øverste administrative embedsmand'. Og det ville passe stormagterne fint, såfremt han holdt sig til de administrative problemer i FN. Men især de to første generalsekretærer – Trygve Lie fra Norge (1946-52) og Dag Hammarskjöld fra Sverige (1953-61) – udvidede generalsekretærens rolle til at blive verdenssamfundets chefdiplomat. Det førte i 1960'erne til, at den sovjetiske leder Nikita Khrusjtjov forsøgte at få afskaffet generalsekretærposten og erstattet af en trojka bestående af et medlem fra Vesten, et fra Østblokken og et fra de neutrale stater. Men da de alliancefrie stater ikke støttede forslaget kunne forslaget ikke vedtages.

Igen ifølge FN-pagten skal generalsekretæren vælges af Generalforsamlingen efter nominering fra Sikkerhedsrådet. Hvilket hidtil i realiteten har ført til, at Sikkerhedsrådets faste medlemmer med deres veto har kunnet sikre sig, at kun kandidater, som ikke var for højtprofilerede – og dermed kunne tænkes at agere for selvstændigt i forhold til stormagternes interesser – blev indstillet til Generalforsamlingen. Og det tør svagt antydes, at stormagterne har brugt denne mulighed:

Da Finlands FN-ambassadør Max Jakobsen i 1971 kandiderede til posten som FN's generalsekretær, gjorde Sovjetunionen det klart, at man modsatte sig ham, da man anså ham for at være alt for vest venlig. Desuden var Max Jakobsen arkitekten bag den mere aktive udenrigspolitik, Finland på daværende tidspunkt var slået ind på – en politik, der i Moskva ansås for problematisk. Endelig var Max Jakobsen Jøde, og Sovjetunionens arabiske venner bidrog derfor ihærdigt til at opmuntre Sovjetunionen til at bruge sit veto mod ham.

I stedet valgte Generalforsamlingen – efter indstilling fra Sikkerhedsrådet - østrigeren Kurt Waldheim til ny Generalsekretær. Og mens Max Jakobsen havde de egenskaber, der kunne have gjort ham til en fremragende generalsekretær blev Waldheim på alle måder en katastrofe for FN. Hvis noget i hans embedsperiode er lykkedes, er det ikke på grund af Waldheim, men på trods af hans modstand mod at gøre FN til en mere effektiv organisation samt en aktiv spiller i kampen for fred og sikkerhed. Til gengæld var stormagterne så glade for ham at de sørgede for, at han blev genvalgt. Men amerikanerne og russerne kendte også alt til hans fortid som officer i det af nazisterne besatte Grækenland og Jugoslavien, hvor han bl.a. aktivt deltog i den brutale kamp mod de bosniske partisaner. Så de kunne være helt sikre på, at han aldrig ville drømme om at gå imod deres interesser! Men Waldheims mest fatale svigt var, at han modarbejdede de langvarige forhandlinger på at restrukturere det byzantinske FN-system på det økonomiske og sociale område op gennem 1970erne. Hvilket resulterede i, at den effektivisering, som vi fra bl.a. de nordiske lande havde kæmpet for løb ud i sandet.

Men han var naturligvis heller ikke alene om at modarbejde en mere gennemgribende ændring: de faste medlemmer af Sikkerhedsrådet var i bedste fald lørne og i værste fald direkte imod at ændre på et ganske vist ineffektivt system, men et system, der bl.a. sikrede de faste medlemmer retten til at besætte en række af de højeste stillinger i FN-systemet.

Selv efter at Kurt Waldheim havde vist sin uduelighed igennem to perioder som generalsekretær var USA så tilfreds med ham, at de støttede, at

han skulle genvælges for en tredje 5 årig periode. Dette blev imidlertid forhindret af et kinesisk veto, og i stedet indstillede den afrikanske, asiatiske og latinamerikanske gruppe Tanzanias tidligere FN-ambassadør og udenrigsminister Salim Ahmed Salim til posten som generalsekretær. Salim kunne være blevet en fremragende generalsekretær, og desuden var det unægtelig på høje tid, at FN fik en generalsekretær fra Afrika. Men USA ønskede på ingen måde en så engageret og dygtig diplomat som generalsekretær for FN og nedlagde gennem ikke mindre end 16 afstemninger veto mod Salim. Efter således at have blokeret, at FN endelig fik en effektiv generalsekretær valgte Sikkerhedsrådet at indstille den peruvianske diplomat Javier Perez de Cuellar som ingen havde hørt om før han blev valgt som generalsekretær, men som havde den fordel, at Latinamerika ej heller tidligere havde besat generalsekretærposten! Da jeg nævnte min utilfredshed med, at Salim ikke var blevet valgt overfor min britiske kollega i Harare, affærdigede han mig med, at *"ham kunne vi jo ikke kontrollere"*! Hvilket jo unægtelig siger ganske meget om kriterierne for de faste medlemmers udvælgelseskriterier til stillingen som generalsekretær for FN.

Det mest afslørende eksempel på, hvordan den eneste tilbageværende supermagt, nemlig USA, forsøgte at kontrollere FN var, da Clinton administrationen i 1996 modsatte sig et genvalg af den ægyptiske generalsekretær Boutros Boutros Ghali. Formelt beskyldte Clinton administrationen Boutros Ghali for at have modsat sig de af USA forslåede initiativer om at reformere FN systemets bureaukrati og dermed nedsætte medlemsstaternes omkostninger med at finansiere FN. Der var blot den hage ved denne argumentation, at de øvrige medlemmer af FN ikke delte de amerikanske krav om at indskrænke FN's budget og at gennemføre radikale strukturændringer i FN-systemet. Hvilket blev bekræftet, da 14 medlemmer af Sikkerhedsrådet – herunder det ellers altid

USA følgagtige Storbritannien - den 19. november 1996 stemte for at genvælge Boutros Ghali, mens kun USA stemte imod – og dermed nedlagde et af sine utallige vetoer mod at FN-systemet skulle ledes af en mand, der var mere end blot en administrator, der fulgte USA's ønsker. Eller som Boutros Ghali selv formulerede det: *"If one word above all is to characterize the role of the secretary general, it is independence. The holder of this office must never be seen as acting out of fear of, or in an attempt to curry favor with one state or group of states"*.

Det er bemærkelsesværdigt, at man fra amerikansk side aldrig forsøgte at finde en diplomatisk løsning. I stedet tromlede man - uden konsultationer med hverken ven eller fjende - frem med hvad der i virkeligheden betød, at FN uden hensyn til de øvrige medlemslandes synspunkter skulle underordne sig amerikansk udenrigspolitik. Men som Boutros Ghali formulerede det: *"you dont need diplomacy if you are so powerfull"*. Baggrunden for denne holdning skal derimod nok snarere søges i amerikansk indenrigspolitik, herunder især republikansk modvilje mod FN-systemet. Samt måske Madelaine Albright's forsøg på at fremme sin egen karriere. For som Boutros Ghali senere udtrykte det: *"If you are attacking the United Nations, you are with the others"* (republikanerne).

Hvad der også er bemærkelsesværdigt, er den hensynsløshed, hvormed man fra amerikansk side søgte at bekæmpe tilhængerne af et genvalg af Boutros Ghali. Gennem intimidering af medarbejderne i FN systemet og gennem truslen om, at såfremt den afrikanske gruppe – der gennem hele processen helhjertet havde holdt fast ved Boutros Ghalis kandidatur - ikke kom med en anden kandidat, ville generalsekretærposten gå til en person fra en af de andre geografiske grupper.

Hvad der er lige så bemærkelsesværdigt, er

imidlertid at Boutros Ghali tog til genmæle mod den amerikanske smæde kampagne mod ham. Således udtalte generalsekretærens talsmand, at de udokumenterede angreb på generalsekretæren "*are akin to "McCartyism" in the US in the 1950's*".

Om FN's alvorlige finansielle krise udtalte Boutros Ghali, at "organisationens effektivitet er blevet undermineret, fordi FN er blevet berøvet midlerne til at gøre et godt job". Hvormed han hentydede til at den republikansk dominerede kongres gennem længere tid havde blokeret for overførslen af de beløb, som USA ifølge FN-pagten skyldte.

Og for at ingen skulle være i tvivl om, hvad han mente, skar han den amerikanske dobbeltmoral ud i pap: "*those who by denying funding, make the United Nations ineffective, then say that they are withholding funding because the United Nations is ineffective*"!

Selv om konflikten mellem Boutros Ghali og Madeleine Albright også var personlig – de kunne ikke fordrage hinanden – var den væsentlige modsætning den principielle forskel mellem Clinton-administrationen og Boutros Ghali opfattelsen af generalsekretærens rolle. Madeleine Albright opfattede simpelthen generalsekretæren som en embedsmand, der tog imod ordrer fra dem, der betalte hans løn – især de fem permanente medlemmer af Sikkerhedsrådet, og herunder naturligvis især USA. Så i og med at FN-pagten tildeler de 5 faste medlemmer af Sikkerhedsrådet en vetoret er konflikten indbygget i systemet. Og så skal man huske på, at demokraterne principielt er meget mere positive i deres holdning til FN-systemet end republikanerne.

Efter USA's veto mod Boutros Ghali gik der kun kort tid før den afrikanske gruppe gav efter for det amerikanske pres og fremlagde fire kandidater til posten som ny generalsekretær. Og endnu kortere tid, inden USA's kandidat – Kofi Annan – blev valgt som ny generalsekretær.

Det vil føre for vidt at gennemgå Kofi Annans periode som generalsekretær fra 1997 til 2006. I stedet vil jeg henvise til Stanley Meislers letlæste bog *Kofi Annan – fredens mand i en verden af krig* (dansk udgave, TV2 2007). Kun vil jeg fremhæve, at mens den amerikanske kampagne over for Boutros Ghali havde et ondskabsfuldt præg, så var Bush-administrationens kampagne mod USA's egen mand – Kofi Annan – direkte ondsindet. Og mens Clinton-administrationen trods ønsker om at begrænse generalsekretærens magt bakkede op om FN-systemet, så havde de toneangivende "neokonservative" i Bush-administrationen kun foragt til overs for generalsekretæren og hele FN-systemet: de ønskede i realiteten ikke at reformere, men at afskaffe organisationen! I sin tale til FN's generalforsamling den 12. september 2002, truede præsident Bush ikke alene Irak med krig, hvis de ikke opgav de masseødelæggelsesvåben, som det senere viste sig de ikke længere havde, men også FN med at FN kunne følge amerikanerne i krig mod Irak eller lade være og dermed blive "irrelevant".

Så der er al mulig grund til at ønske den nuværende formand for Generalforsamlingen – Mogens Lykketoft – held og lykke med sine forsøg på at gøre valget af ny generalsekretær mere transparent. Men det rokker desværre ikke ved den altafgørende rolle som USA kommer til at spille ved udvælgelsen. Og hvor det centrale element for USA under alle omstændigheder vil være, at få valgt en person, som man "kan kontrollere".

Henning Kjeldgaard

årgang 1935. Cand.Polit. 1962. Ansat i Udenrigsministeriet fra 1963, hvor han især har beskæftiget sig med FN og udviklingsspørgsmål. Ved den danske FN-mission i New York 1966-1970 og 1974-1979, Charge d'affaires i Lusaka 1972, 1983-1988 ambassadør i Dar es Salaam og sideakkrediteret i Lusaka, i 1988-1993 i Harare og sideakkrediteret i Botswana, Lesotho, Swaziland,

Malawi og Angola, samt i 1993-1996 i Nairobi og sideakkrediteret i Etiopien og på Seychellerne. Med baggrund i de 8 1/2 år ved FN og de 13 1/2 år i det østlige og sydlige Afrika har Kjeldgaard skrevet bogen *Aktiv udenrigspolitik 1966-1997* (Syddansk Universitetsforlag 2012) og senest *Afri-*

ka på godt og ondt (Pegasi 2015). Sidstnævnte kan som e-bog gratis downloades ved at gå ind på Saxos hjemmeside www.saxo.com/dk og udfylde søgefeltet i bjælken øverst til højre med bogens titel *Afrika på godt og ondt*.

Selvevaluering som undervisningsværktøj i historie – et forsøg med synlig læring

På Fredericia Gymnasium bliver der arbejdet med forskellige evalueringsformer, ligesom det også sker i store dele af gymnasiesektoren. Sidste skoleår var der en runde, med faggruppemøder, hvor alle læste om, hvorledes Jens Dolin argumenterer for at formativ evaluering er med til at styrke læringsniveauet og at karakterer, som udspringer af en summativ evaluering, hindrer læring da eleven opfatter karakteren som en absolut vurdering. Som lærer oplever jeg det som en provokation at Dolin taler karaktergivning ned og mener det virker negativt ind på elevens faglige kompetenceudvikling.

Jeg tror, i udgangspunktet, på at eleverne læser og bruger mine kommentarer i forhold til termins- og årskaraktererne. Men Dolins pointer i forhold til evalueringsformer åbner for at min praksis ikke er god nok. Hvor ofte oplever man ikke at eleverne overser lærerkommentarerne når der gives karakterer? Så hvordan kan jeg afprøve Dolins pointe med at formativ evaluering har flere positive effekter for historieundervisningen end den traditionelle summative evaluering?

Overvejelser til hvordan selvevalueringen kan udføres

I overvejelserne til at lave et redskab til registrering af elevernes opfattelse af deres historiefaglige

kompetencer er det en udfordring at få svar hos eleverne på det som man spørger til.

Hvordan kan man sikre at eleverne rent faktisk forstår spørgsmålene og svarer på dem? Det er altid en udfordring at sikre validiteten. Senere i artiklen giver jeg et eksempel på hvordan den sidste selvevaluering i en 3.g viser, at der er tendens til at eleverne vurderer deres faglige kompetencer højt når eksamen er tæt på. Det er også en udfordring at sikre reliabiliteten, dvs. pålideligheden, af de formative selvevalueringer. Redskabet skal være i stand til at blive gentaget igen og igen i målingerne i mine egne klasser. Konceptet skal også være så gennemtænkt at historiekollegerne på Fredericia Gymnasium og andre gymnasier kan overtage værktøjet.

Dernæst kommer udfordringen med hvordan de mange selvevalueringer bringes i spil ift. den daglige undervisning. Fordi det virker formålsløst at producere rigtig mange selvevalueringer uden at koblingerne til historieundervisningen virker synlige og effektive. Så hvordan kan der skabes et fagligt samspil mellem elevernes evalueringer og historiefaget i den enkelte time, det enkelte forløb, semestret, skoleåret og set over alle 3 år? Pludselig bliver det klart at den tavse viden, man har som lærer, skal ekspliciteres endnu mere end

blot at gennemgå læreplanen fra starten af 1.g og et par gange undervejs i de 3 år.

Det didaktiske skridt fremad, med selvevalueringer, betyder at jeg bliver nødt til at trække eleverne med ind i planlægningen af undervisningens mål og midler. Hvilken udfordring!

Så det første skridt er at vende tilbage til læreplanen for stx historie. Hvad står der egentlig om hvad der skal arbejdes med og hvordan? Set med elevens øjne er det ikke let at afkode de faglige mål fordelt på de 11 opstillede læreplanspinde. Derfor skal de oversættes til et elevnært sprog der arbejdes videre med i historietimerne.

De 11 pinde reduceres til 5 hovedkompetencer, hvortil der knyttes konkrete og praktiske handlinger:

Første kompetence: Kronologi

- redegøre for centrale udviklingslinjer og begivenheder i Danmarks historie, Europas historie og verdenshistorie, herunder sammenhænge mellem den nationale, regionale, europæiske og globale udvikling
- forklare samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper

Jeg kan som elev: (Ved de øvrige kompetencer er der også formuleret lignende *jeg kan ... til* eleverne)

- Redegøre for centrale udviklingslinjer og begivenheder på områderne: Danmarkshistorie, Europas historie, verdenshistorie
- Beskrive, analysere samt diskutere og vurdere nationale, regionale, europæiske og globale sammenhænge
- Anvende forskellige periodiserings-principper

Anden kompetence: Formulere historiske problemstillinger

- formulere historiske problemstillinger og relatere disse til deres egen tid

Tredje kompetence: Vurdere forskelligt historisk materiale

- indsamle og systematisere informationer om og fra fortiden
- dokumentere viden om forskellige samfundstyper
- bearbejde forskelligartet historisk materiale og forholde sig metodisk-kritisk til eksempler på brug af historien

Fjerde kompetence: Analysere og undersøge forskellige historiske materialer

- demonstrere viden om fagets identitet og metoder.
- analysere samspillet mellem mennesker, natur og samfund gennem tiderne
- analysere eksempler på samspil mellem materielle forhold og menneskers forestillingsverden
- forklare samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper
- reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende
- bearbejde forskelligartet historisk materiale og forholde sig metodisk-kritisk til eksempler på brug af historien

Femte kompetence: Formidle historiske analyser

- formidle historisk indsigt på forskellige måder og begrunde dem

Nu er reorganiseringen af læreplanen til fem kompetencer på plads og skal overføres grafisk og indholdsmæssigt til et værktøj.

Design af Evalueringsspindet

Den omskrevne læreplan med 11 læreplanspinde til fem hovedområder passer til et pentagon, som ligner et edderkoppespind. Udfordringen er at give eleven muligheder for at indplacere selv-

evalueringen så der kommer nuancer ind i den faglige udvikling. Som det ses i evalueringsspindet skal eleven arbejde sig fra centrum ud til yderlinjen over 7 markeringsmuligheder.

v Centrum repræsenterer zonen: *Kan ikke*, med farven rød i intervallet 0, 0,5 og 1

v Dernæst kommer zonen: *Kan næsten* med farven gul i intervallet: 1,5 og 2

v I yderste zone: *Kan*, med farven grøn i intervallet: 2,5 og 3

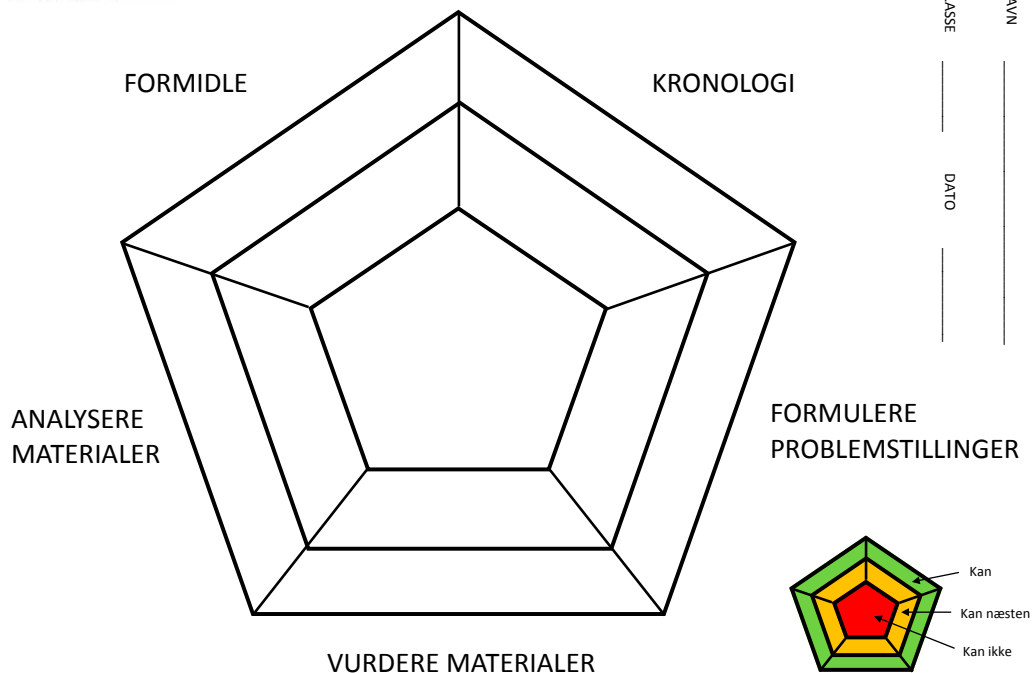
Meningen med trafiklyset i de 3 farver er at forsimple og visualisere elevens evaluering.

Alle evalueringer laves med udgangspunkt i den forrige evaluering - så får eleven selv feedback ift. om der er tilbageskridt, status quo eller fremgang i kompetencerne.

For at skabe et overblik, for den enkelte elev og klassen, samles de enkelte evalueringsspind i en portfolio. Konkret etableres deres portfolio i gym-

nasiets Google Drev, hvor kun eleven og læreren har adgang til elevens data. Derved kan eleven frit følge sine evalueringer i de fem kompetenceområder i en letforståelig grafik.

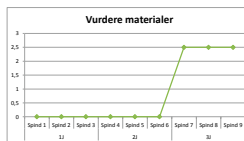
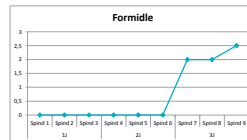
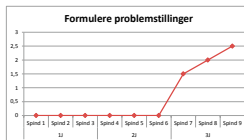
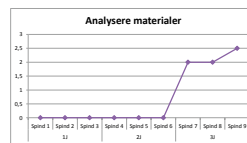
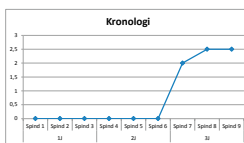
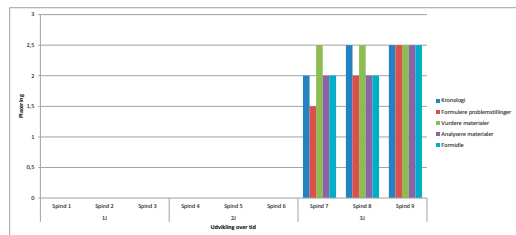
Alle har adgang til klassens samlede billede af kompetenceudviklingen. Det gives for som lektie hver gang der evalueres. Set over de tre år giver det ni evalueringer.



Evalueringsspindet som det uddeles til eleverne

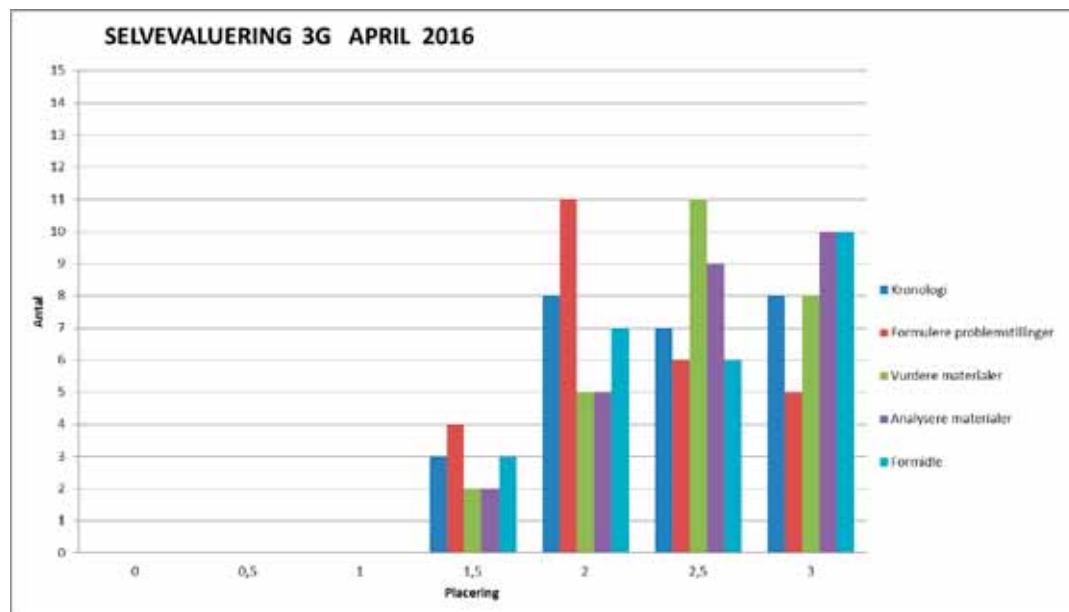
Evalueringsspind
Eksempel: PIGE 3G

	12			22			32		
	Spind 1	Spind 2	Spind 3	Spind 4	Spind 5	Spind 6	Spind 7	Spind 8	Spind 9
Kronologi	0	0	0	0	0	0	2	2,5	2,5
Formulere problemstillinger	0	0	0	0	0	0	1,5	2	2,5
Vurdere materialer	0	0	0	0	0	0	2,5	2,5	2,5
Analysere materialer	0	0	0	0	0	0	2	2	2,5
Formidle	0	0	0	0	0	0	2	2	2,5



Fredericia Gymnasium

Eksempel på en elevportfolio i 3.g



Fredericia Gymnasium

Eksempel på en måling af en classes samlede spind fra april 2016

I forlængelse af Dolins argumenter for god praksis med formativ evaluering placeres de længst muligt væk fra termins- og årskaraktererne, der repræsenterer en summativ evaluering. Ved sammenfald mellem formativ og summativ evaluering kan der være risiko at eleven låser sin selvopfattelse både negativt og positivt. Eleven skal arbejde dynamisk med kompetencerne og ikke stoppe ved f.eks. et 2-tal i karakteren eller et 12-tal. Karakterfiksering kan fjerne fokus fra læring med kompetencetræning.

Det skal dog understreges at arbejdet med karaktergivning, summativ evaluering, skal ses som en mulighed for feedback på elevens udvikling. Karakterer ud fra tests er en måde at kommentere elevens indsats ud fra en målfaglig vurdering. Som bekendt kan elevindsatsen godt være stor selvom den faglige forståelse ikke følger med.

Ved at kombinere den summative og formative evaluering åbnes der for at læreren anviser træningsmåder med feedforward for at styrke de kompetencer, der halter i timerne. Læreren flytter sig derved over i rollen som coach i et træningsrum og væk fra dommerrollen i et eksamensrum. Eleven skal her være helt afklaret med at deres evalueringsspind ikke på nogen måde giver grundlag for lærerens karaktergivning.

I princippet kan klassekammeraterne også give råd til hinanden ved at få præsenteret kammeratens diagrammer og give ideer til videre øvelser. Det er vigtigt at feedback og feedforward sker løbende og systematisk.

Samlet vurderet åbnes der for at selvevalueringen som evalueringsspind giver et fagligt arbejdsfællesskab mellem lærer og elever samt elev-elev. Kompetenceopbygning bliver dynamisk og mulig at træne. At være god til historie er ikke medfødt, men et spørgsmål om at arbejde målrettet og professionelt over tre år.

To konkrete eksempler på selvevaluering

Hvordan går det så med at omsætte omskrivningen af læreplanen til et selvevalueringsspind?

Konkret bliver det afprøvet i en 3.g og 1.g.

Som det ses i nøgletallene i tabellen for 3.g er der en klar tendens til at eleverne vurderer sig til at besidde en lav grad af kronologi-kompetence i den første oktober-måling. Ca. 73 % af eleverne ligger på niveauet 2 eller derunder dvs. i den røde zone *kan ikke* og den gule zone *kan næsten*. Derfor sætter jeg ind med en masse kronologitræning for den elevgruppe. Ved næste måling i januar er den gruppe med kronologi-udfordringer reduceret til 61 % og i sidste måling i april til 49 %. Her er det selvfølgelig vigtigt at understrege at der nødvendigvis ikke er en direkte sammenhæng mellem at læreren arrangerer målrettet kompetencetræning og at eleverne objektivt flytter sig i den rigtige retning hen imod zonen *kan*. Det kan sagtens være at de oplever en forbedring uden at det afspejler sig i en reel målbar bedre kronologi-kompetence.

I kompetencen med at formulere problemstillinger lå gruppen i rød og gul zone under niveauet 2 tilsvarende negativt højt i oktober-målingen med 70 % af klassens elever. Det blev reduceret til 50 % i januar, men stiger derefter lidt til 57 % i april. I forløbet, henover vinterperioden, arbejder vi meget med problemstillinger og slipper kompetencen med kronologi-forløbet her i forårs-perioden. Så det er nærliggende at det fokuserede kompetencearbejde med problemstillinger afhjælper udfordringen med problemstillings-kompetencen.

Vurderings-kompetencen har ikke den store slagside i klassen med "kun" 48 % der placerer sig i rød og gul zone i oktober. I april-målingen falder den til 27 %. Det tilskrives at vi målrettet i alle timer efter oktober vurderer materialernes troværdighed og brugbarhed ift. de opstillede problemstillinger.

Analyse-kompetencen har heller ikke den store slagside i oktober-målingen med "kun" 49 % i rød og gul zone. Det falder til 40 % i januar og til

OKTOBER 2015								N=27
%	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	i alt
Kronologi	0	4	19	41	19	15	4	100
Formulere problemstillinger	0	0	4	33	33	26	4	100
Vurdere materialer	0	0	0	33	15	41	11	100
Analysere materialer	0	0	0	22	37	30	11	100
Formidle	0	0	15	22	33	11	19	100

JANUAR 2016								N=28
%	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	i alt
Kronologi	0	0	4	21	36	29	11	100
Formulere problemstillinger	0	0	4	7	39	46	4	100
Vurdere materialer	0	0	4	21	21	36	18	100
Analysere materialer	0	0	4	4	36	46	11	100
Formidle	0	0	4	18	32	29	18	100

APRIL 2016								N=26
%	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	i alt
Kronologi	0	0	0	12	31	27	31	100
Formulere problemstillinger	0	0	0	15	42	23	19	100
Vurdere materialer	0	0	0	8	19	42	31	100
Analysere materialer	0	0	0	8	19	35	38	100
Formidle	0	0	0	12	27	23	38	100

kun 27 % i april.

Formidlingskompetencen var vurderet til at være rigtig lav i oktober med hele 70 % som placerer sig i rød og gul zone. Det falder til 50 % i januar og 39 % i april. Det kan muligvis tilskrives at vi arbejder rigtig meget med elev-oplæg i arbejdsgrupper så taletiden i klassen bliver fordelt mere effektivt.

Mere overordnet bemærkes det at alle eleverne flytter sig fra rød zone over i gul og grøn zone i april. Desuden er placeringen i grøn zone markant styrket i den sidste målings topplacering, i forhold til oktober, med en tredobling i kronologi, firedobling i problemstillingskompetencen, fordobling i vurderingskompetencen, tredobling i analysekompetencen samt i fordobling i formidlingskompetencen.

Her bliver man som lærer rigtig glad over den til-

syneladende positive kompetenceudvikling. Men som skrevet tidligere i artiklen, er elevernes selv-evaluering ikke altid lig med den faktiske karaktergivning. Der bliver stadig givet 00, 2- samt 4-taller i klassen.

På trods af at karaktergivningen ikke følger elev-evalueringen, kan jeg som lærer registrere en øget arbejdsglæde når eleverne opdager at de placeres i bestemte arbejdsgrupper med specifikke opgaver ud fra hvad de mangler at styrke i kompetencerne. Faktisk spørger flere elever om det kan passe at de skal arbejde med forskellige kompetencefokus på trods af at materialet er det samme. Det er tydeligt at eleverne oplever det positivt med lærerfokus på dem som individuelle elever og at deres kompetencearbejde er målrettet og styret ud fra hvad de selv vurderer er vigtige arbejdsområder.

Målingerne blev også lavet i en 1.g

Her har jeg kun nået to målinger i oktober og februar. Der er planlagt en tredje måling i forbindelse med deres DHO-forløb i maj.

I deres kronologi-kompetence lå 10 % af eleverne i rød zone og 73 % i gul zone. Dvs. 83 % lå under niveauet 2. Det er ikke tilfredsstillende og jeg laver en test i januar hvor de skal vise evnen til at sammenkæde 12 årstal fra indeværende forløb med dertilhørende 12 begivenheder. I testen scorer de katastrofalt ringe. Den negative selvevaluering viser sig også i næste måling, i februar, hvor kronologi-kompetencen var steget til 38 % i rød zone, dog med et fald til 45 % i gul zone. Dvs. samlet i rød og gul zone stadig 83 % i kronologi-kompetencen.

Det betyder at jeg i det sidste forløb skal have styrket deres kronologikompetence med masser af øvelser som giver dem selvtillid og teknik til at håndtere kronologi.

Kompetencen til at formulere problemstillinger ligger lavt da 84 % ligger i rød og gul zone med overvægten i gul zonen. Det er acceptabelt da vi ikke arbejder med problemstillinger endnu. Faktisk er det beroligende at klassen udviser en realistisk selvevaluering når kompetencen ikke er trænet.

Vurderingskompetencen ligger meget fornuftig i oktober med 46 % i rød og gul zone med langt overvejende del af eleverne i gul zone. Hele 53 % placerer sig i grøn zone uden at ramme topniveauet, hvilket er fint ift. at vi hele tiden vurderer materialer som en del af den kildekritiske træning. Samme tendens kører videre i februar-målingen. Analysekompetencen ligger med samme talstørrelser i oktober og februar som vurderingskompetencen. Her gælder samme forklaring på placeringen i analysekompetencen ved at analysen er en fast bestanddel af kildeanalyserne.

Formidlingskompetencen ligger relativt højt i

OKTOBER 2016								N=30
%	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	i alt
Kronologi	0	3	7	43	30	17	0	100
Formulere problemstillinger	0	0	7	40	37	17	0	100
Vurdere materialer	0	0	3	20	23	53	0	100
Analysere materialer	0	0	0	27	33	37	1	100
Formidle	0	3	7	50	17	23	0	100

FEBRUAR 2016								N=29
%	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	i alt
Kronologi	0	0	38	31	14	17	0	100
Formulere problemstillinger	0	0	7	34	41	17	0	100
Vurdere materialer	0	0	0	14	41	45	0	100
Analysere materialer	0	0	0	17	38	41	1	100
Formidle	0	0	7	21	45	28	0	100

oktober med kun 7 % i rød zone og 67 % i gul zone.

I februar-målingen flytter en tredjedel af eleverne sig frem i gul zone. Her viser der sig en positiv udvikling, hvilket kan tilskrives at vi arbejder målrettet med mundtlige oplæg i grupperne og på klassen.

Mere overordnet vurderer 1.g-eleverne at de ikke ligger i rød zone på nogen af kompetencerne i februar målingen. Klassen udviser også en stærk tilbageholdenhed mod at placere sig i toppen af evalueringen.

At sammenligne 3.g med 1.g er nyttigt da man som lærer og elev får blik for progressionen over de tre års historie. Det er klart at 3.g'erne er mere modige til at selvevaluere sig til topplaceringer i alle fem kompetencer. Det er også tydeligt at der sker et skred over mod topplaceringer tæt på den afsluttende årskaraktter i 3.g. Måske bliver der her tænkt karakterstrategisk ift. at kunne påvirke læreren eller at der ønsketænkes om kompetencerne.

1.g'erne er meget mere moderate med at placere sig i toppen. Faktisk tør de ikke evaluere sig til topplacering kan i nogle af kompetencerne.

Fælles for de to stx-niveauer er at kronologi- og problemstillingskompetencen opfattes som en udfordring.

Er selvevaluering arbejdet værd?

Ud fra mine erfaringer i dette skoleår er det klart, at selvevalueringen synliggør historiefagets læreplan i praksis for den enkelte elev. Det styrker dialogen med klassekammeraterne og læreren i historietimerne. Dialogen med læreren om hvad der findes af styrke og svagheder hos den enkelte elev bliver klar. Der arbejdes med hvad der er elevens læringszone lige nu og fremadrettet.

For klassen samlet etableres et arbejdsfællesskab om at der arbejdes forskelligt med kompetencerne. Det bliver anerkendt i klassen at alle har individuelle udfordringer, men at der er en samlet

plan for den enkelte og klassen.

For mig som lærer betyder arbejdet med selvevaluering en synliggørelse af historiefagets læreplan i planlægningen. Det styrker dialogen med den enkelte elev, elevgrupperne og klassen. Der kommer mere fokus på hvilke kompetencer der arbejdes med.

Som lærer tvinges man til at opstille en progressionsplan og følge den.

Selvevalueringen viser også hvilke styrker og svagheder man som lærer har indenfor de forskellige historiske områder og materialer. Selvevalueringen viser, hvilken effekt planlægningen og gennemførelsen af undervisningen har ift. hvordan eleverne udvikler deres historiekompetencer. Evalueringerne har som konsekvens at læreren skal planlægge forløbene så eleverne får mulighed for at udvikle sig indenfor deres indsatsområder ellers bliver evalueringen ikke opfattes som seriøs.

Erfaringen her flugter fint med hvad John Hattie skriver om vigtigheden af synlig læring:

"Synlig undervisning og læring forekommer, når der er en bevidst praksis, som sigter mod at opnå mestring af målet, når der gives feedback, og når der er aktive passionerede og engagerede mennesker (lærere, elever, kammerater) som deltager i læringshandlingen. Det indebærer lærere, der ser læring gennem deres elevers øjne, og elever, der ser undervisning som nøglen til deres fortsatte læring. Det bemærkelsesværdige træk ved materialet er, at de største effekter på elevernes læring forekommer, når lærere lærer af deres egen undervisning, og når eleverne bliver deres egne lærere" (Hattie, 2014, s. 41)

Selvevalueringen viser også at man skal være tålmodig med at opbygge elevernes kompetencer set over tre år. Det at eleverne ikke scorer højt i 1.g på en kompetence, der endnu ikke er trænet i, er ikke ensbetydende med at de ikke kan lære kompetencen.

Det er afgørende at de forskellige forløb rummer

summative tests / elevproduktioner, der giver et mere objektivt billede på om eleven fagligt flytter sig i den rigtige retning. Eksempelvis viser det sig ved arbejdet med kronologikompetencen i 1.g. Testen var traumatisk for klassen, men angiver også et klart arbejds mål med kronologikompetencen. At anvende formative evalueringer udelukker ikke brugen af summative tests.

Overordnet vil jeg vurdere, at det betaler sig at udføre selvevaluering som værktøj i arbejdet med historikkompetencerne. Det skaber synlig læring. Men hvordan sammenhængen er mellem karaktergivningen og selvevalueringen vil jeg uddybe i næste artikel. I sidste ende vil jeg gerne afklare om eleverne rent faktisk har en form for transfer fra et styrket evalueringsarbejde med synlig læring i timerne over i en studentereksamen.

Litteratur

Dolin, Jens (2014): *Evaluering af og for læring*. (Vodcasts til SIP). - emu.dk: <http://goo.gl/pmU9Wb>

Hattie, John (2014): *Synlig læring – for lærere*. – Frederikshavn, Dafolo. - (Undervisning og læring)

Historie A – Stx (2010): *Læreplan og Vejledning*. - Kbh.: Undervisningsministeriet <https://goo.gl/JPu4te>

Kildsig, Lis Gertrud (2009): *Løbende evaluering*. Fra: Historie-didaktik, Peter Wiben (red.) - Kbh., Columbus, s. 134

Knap, Niels og Marionos, Nicolas (2013): *Summativ evaluering*. I: Gymnasiepædagogik – en grundbog. - 2, udg. - Erik Damberg et al. - Kbh., Hans Reitzel, s. 581

Malm Nielsen, Troels (2016): *Feedback og evaluering i gymnasieskolen - et gymnasiepraktikprojekt*. - Roskilde, RUC <http://goo.gl/OswCmH>

Midtvejskursus i historie (2005): Historiedidaktik. dk: <http://goo.gl/HmuJee>

Marinos, Nicolas (2015): *Evaluering på de gymnasiale ungdomsuddannelser*. Marinos.dk: <http://goo.gl/VTcNfO>

Pedersen, Melina Stine (2012): *Evalueringsspraksis i praksis - En undersøgelse af evalueringens muligheder og begrænsninger*. Fra Folkeskolen. dk: <https://goo.gl/loed80i>

Spanget Christensen, Torben (2013): *Evaluering – undervisningsevaluering og bedømmelse*. I: Gymnasiepædagogik – en grundbog. - 2, udg. - Erik Damberg et al. - Kbh., Hans Reitzel, s. 559

Spanget Christensen, Torben (2007): *Oplæg til konferencer for undervisningsministeriet om formativ evaluering*. – gymnasieforskning.dk: <http://goo.gl/lKuf6l>

Tommy Skov

Gymnasielærer i historie på Fredericia Gymnasium

Historiekonkurrencen. 2015/16: Mennesket, der skabte historie



Mens jeg skriver dette indlæg, er jeg i tankerne stadigvæk i Moskva til den årlige Eustory-konference, hvor organisatorerne i de 25 medlemslande af Eustory mødtes til erfaringsudveksling og gensidig inspiration.

16 lande var repræsenteret i Moskva, og det mest bemærkelsesværdige var samarbejdet med vores russiske medlemsorganisation Memorial, der blandt andet driver et arkiv over det 20. århundredes russisk/sovjetiske historie og organiserer den historiske konkurrence med langt over 1.000 bidrag.

Organisationen havde netop påtaget sig offentlighedens interesse, da de i marts måned lancerede en skolebogsudstilling om 2. Verdenskrig, der viste, hvordan selve krigen og et par væsentlige fokuspunkter, som fx Holocaust, var fremstillet i aktuelle skolebøger i Tjekkiet, Polen, Italien, Letland, Tyskland og Rusland. I Rusland er der efterhånden kun to forskellige bøger på markedet, og den bundne opgave er at skildre alt fra den store fædrelandskrig i lyserøde farver. Heltedåden fra krigen, der som bekendt varede fra den 22. juni 1941 til den 9. maj 1945, og som aldrig bliver kaldt andet end "Den store fædrelandskrig", må på ingen måde drages i tvivl. Historien bliver gjort

passende, hvor kendsgerningerne ikke umiddelbart virker overbevisende.

I de tjekkiske bøger starter 2. Verdenskrig for øvrigt ikke overraskende i 1938 ...

Problemet med selve udstillingen var først og fremmest, at Memorial vovede at vise bøger fra andre lande, som ikke helt delte det russiske glansbillede. Især de tyske skolebøger vakte vrede, fordi de indeholdt et mindre afsnit om modstandsbevægelsen mod Hitler. Dette blev af en række russisk-nationalistiske grupperinger, der meget massivt protesterede mod denne udstilling, udlagt som legitimering af fascisterne. Hvorfor skriver jeg dette? Som led i programmet var vi inviteret til den russiske prisceremoni og blev mødt af nationalistiske protestgrupper, der havde taget opstilling foran den gamle biograf der var rammen for ceremonien. Blandt andet kunne vi møde en ældre mand i fuld sovjetisk armering, der holdt et skilt frem med teksten: Der er ikke brug for at omskrive vores heltmodige historie.

Dette var et led i en velorganiseret protest, der havde til formål at skabe en stor mediehistorie. Da vi som gruppe nærmede os biografen, var et kamerateam allerede i gang med at filme fortovet, så den efterfølgende hændelse blev indfanget i levende billeder. To eller tre aktivister angreb vores gruppe og sprøjtede forskellige ubehageligt stinkende og ætsende væsker på os. Min norske kollega blev desuden overdænget med lyseblåt blæk. Måske var det gammelt tis, måske noget andet. Ubekvæmligt i hvert fald!

Om aftenen fyldte et indslag om det forfaldne og prisceremonien fire et halvt minutter og var hovedhistorie i de vigtigste tv-stationers tv-avis.

Om jeg har fanget hele sammenhængen på korrekt vis, har jeg selvfølgelig lidt svært ved at

bedømme. Men der er ingen tvivl om at historie er væsentlig, og kampen om den "rigtige" historiske tolkning behård. Måske er vi i Danmark ikke altid klar over det.

Sidste år skrev jeg om konkurrencen, at glasset var halv fuldt eller tomt, alt efter synsvinklen. Der havde i 2014/15 "kun" været 21 bidrag, men dog af høj kvalitet, og jeg tillod mig at spå et højere tal til dette års konkurrence, der er nr. 10 i rækken. Det holdt stik. Med 53 bidrag har årets tema om "Mennesket, der skabte historie" været en stor succes, både med hensyn til kvantitet, men også kvalitet.

Det var ikke nemt at finde frem til de opgaver, der skulle præsenteres for dommerkomiteen. Vi har en løs aftale, at det kun er de ca. otte bedste opgaver, der skal fremlægges til vores frivillige jury, da de har travlt med mange andre gøremål og gør dette arbejde gratis. Men det endte (igen) med flere, 13 opgaver denne gang, og jeg havde sådan set gerne sendt en fire/fem stykker mere. Vi var dog enige om en klar vinderopgave fra Herning. Sidsel, Frederikke og Cecilie har tilbragt mange eftermiddage på Herning tekstilmuseum og gravet historien frem om tekstilfabrikanten Axel Hansen, der med sit brand Axello var et godt eksempel på det økonomiske boom, der fra starten af 50-erne, godt hjulpet af Marshallhjælpen, førte det fattige Midtjylland ind i en ny æra.

Produktet er en scrapbog med selvproducerede kilder, men som læser kan man fint følge arbejdsprocessen, da pigerne grundigt og overbevisende har dokumenteret deres materialer. I begrundelse for 1. prisen hedder det blandt andet: "Den udarbejdede besvarelse er både kreativ og velformidlet og sætter på fin vis fortid, nutid og fremtid i spil. I scrapbogen er det bl.a. muligt at høre, hvordan der lød på en fabrik, lugte til olie og læse små interviews med herningensere, hvis opfattelse af byen er præget af den fortid, opgaven beskæftiger sig med."

Anden prisen gik til Liv fra Vejle, der i en "underholdende og vedkommende fortælling", lavet som podcast, undersøger det ikoniske billede af en pige, der i 1972 løber ned ad en landevej – nøgen, grædende og ramt af et Napalmangreb. Tredje prisen gik til Anna, David og Mette fra København, der i en tætpakket video ikke alene fortæller historien om Martin Luther King og Malcolm X's betydning, men også perspektiverer til den aktuelle bevægelse "Black Lives Matter". "Filmen benytter sig af forskellige teknikker og materialer, herunder en del arkivmateriale med de centrale historiske aktører, men også en række små fine Jørgen Clevin-agtige klippe-klistre sekvenser, der ofte er gode til at skabe overblik og sammenhæng i fortællingen."

Men historiekonkurrencen handler jo ikke kun om vinderopgaverne. Desværre har vi ikke ressourcer til at komme med konstruktive tilbagemeldinger til alle deltagere, men vi håber, at lærerne på de enkelte skoler kan påtage sig denne opgave. Der er ingen tvivl om, at lærerne spiller en helt afgørende rolle i forbindelse med konkurrencen. Ingen elev går på egen hånd på EMU, finder konkurrencebeskrivelsen og tænker: de 10.000 kroner vil jeg da gerne vinde.

Her kommer altså kun et lille overview over årets emner, formater og fokuspunkter. Igen i år dominerer de globale personligheder. Vinderopgaven er på denne måde atypisk, men understreger, at man selvfølgelig har en faglig fordel, hvis man kan skaffe genuint og originalt kildemateriale. Opgaven bliver bare bedre!

Martin Luther King har inspireret i alt tre grupper eller individer til et bidrag, som alle gik videre til anden runde. Malala Yousafzaj skal også nævnes her. Det blev til både en mere traditionel opgave og en meget fin billedhistorie, fortalt i en podcast. Også disse opgaver gik videre.

Fra Fredericia kom der tre bidrag om den tidligere elev fra gymnasiet Hans Eeg, der deltog i modstandskampen og i de sidste krigsdage blev dræbt. Det bedste af disse var meget tæt på en pris.

Også tæt på vinderpriserne var desuden en hjemmeside med en interessant og alsidig fremstilling af diktatoren Pol Pot - ikke just en helt, men definitivt et menneske, der skabte historie.

Jeg vil også fremhæve en fantastisk lille novelle om den lille syriske dreng Aylan Kurdi, hvis foto skabte en stor medfølelse for de umenneskelige vilkår for flygtningene fra krigen. Novellen tager udgangspunkt i den tyrkiske politibetjent, der fandt liget af den lille treårige dreng.

Raziye fra Viby gymnasium har udnyttet sine tyrkiskkundskaber og inddraget avis- og andet tyrkisksproget materiale for at kunne fortælle denne gribende historie. Fremmedsprog er en vigtig ressource!

Endelig stor ros til en gruppe htx-elever fra København, der med et imponerende interaktivt Atombombe-spil sætter fokus på en række væsentlige aktører under 2. verdenskrig og i årene efter. Vi er meget glade for, at det for første gang er lykkedes at få et bidrag fra en anden skoleform end stx. Kvaliteten i dette bidrag er tårnhøj, og spillet var med i opløbet om priserne.

Emnerne i øvrigt strakte sig fra Aristoteles og Herodot over vikingetiden, middelalder med bl.a. en opgave om Jeanne d'Arc til det 20. århundredes brogede billede af politiske, videnskabelige og kulturelle personligheder. Niels Bohr og Coco Chanel inspirerede to grupper uafhængig af hinanden.

De mest aktuelle opgaver var som nævnt om Malala og Aylan Kurdi, men også Andreas

Mogensen har inspireret til et filmbidrag om et menneske, der har skabt historie og i det mindste i Danmark en verdenssensation.

På dette sted skal der lyde en stor tak til alle de over 100 bidragsydere, der har været med til at gøre den 10. historiekonkurrence i Danmark til en stor succes.

En stor tak også til dommerne Rasmus Dahlberg, der har været med fra starten og nu for 10. gang har haft en afgørende stemme i udvælgelsen af vinderne, og vores kompetente fagkonsulent Christian Vollmond.

Selve prisoverrækkelsen fandt sted den 10. april i København igen, som led i de Historiske dage, der danner en fin ramme om denne slags arrangement. Der var over 50 tilskuere og en fin højtidelig stemning, da tidligere udenrigsminister Uffe Ellemann Jensen humoristisk, seriøst og engageret overrakte vinderne deres checks.

Ministeren havde meldt afbud – hun havde nok travlt med at forklare sine idéer om HOR og de karrieremindede kompetencer.

Til sidst skal der lyde en tak til lærerne, der har hjulpet eleverne i gang, og til de skoler, der på forbilledlig vis lancerer og støtter konkurrencen. På Rødkilde i Vejle afholdes der fx en intern konkurrence forinden, der sikrer både et pænt antal og en høj kvalitet. Rysensteen har nu for 4. år i træk placeret en opgave som prisvinder – ret imponerende og enestående.

Historiekonkurrencen lever og har det godt og vokser også andre steder. Vi er gået fra 12 til 15 skoler og har som sagt fået mange flere bidrag. På historielærer.dk havde vi lagt en video, som var tænkt som oplæg til en morgensamling, så man kunne introducere konkurrencen på de enkelte skoler. Det kunne være spændende at få

at vide, om nogle har brugt indslaget, enten ved at afspille den eller som inspiration.

På historielaerer.dk har jeg også skrevet små opdateringer i perioden efter konkurrencens udløb. Der kan man læse lidt mere om processen og udvælgelsen af vinderopgaverne.

I bestyrelsen gør vi klar til næste års konkurrence. Da vi i bestyrelsen kører efter rotationsprincippet, er det på tide at finde en efterfølger, der tager konkurrencen som sin primære opgave. Winnie Færch vil være med i det kommende år og efterhånden overtage opgaven.

Jeg takker endnu engang for årets vellykkede konkurrence og vil frigive næste års tema:

Danmark i verden – verden i Danmark

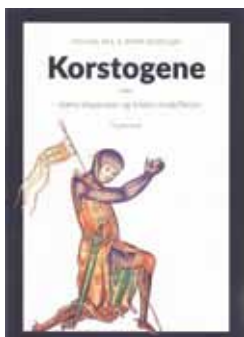
P.S.: Se vinderopgaverne på www.historielaerer.dk



Anmeldelser

Korstogene

MICHAEL PIHL & JESPER ROSENLØV: "*Korstogene – islams ekspansion og kristen modoffensiv*". Frydenlund 2016. 237 sider, 249 kr.



Endnu en ny bog om korstogene – er det nu nødvendigt? Har Lars Peter Visti Hansen ikke skrevet den bog, vi behøver om dette emne? Det er helt tydeligt, at forlag og forfattere har overvejet dette, inden denne bog blev skrevet og udgivet.

Det er nemlig tale om en ny vinkel på emnet med et tydeligere tværfagligt fokus. Det vil også være helt på sin plads at tilføje, at vi her har at gøre med en bog med mere tyngde, end vi hidtil har set på dette område.

Nok handler bogen om korstogene, men den handler mindst lige så meget om det baggrundstæppe, hvorpå korstogene fødes og udvikler sig; nemlig den islamiske ekspansion (som undertitlen også indikerer) fra 600-tallet og frem. Den klassiske måde hvorpå lærebogsforfattere har håndteret denne tidsepoke har været at se korstogene og islam som to adskilte størrelser, som man placerede i to forskellige kapitler og ikke som hinandens forudsætninger. Dette forhold ændrer denne udgivelse på.

Man kan sige, at denne bogs forudsætning er, at korstogenes baggrund ikke skal findes i Pave

Urban d. 2's tale i 1095 – den var højst en udløsende faktor – men derimod i den nærmest belejningsagtige tilstand, som muslimske hære holdt Europa i fra 700-tallet og frem.

Bogens disposition viser med tydelighed dette, eftersom korstogene reelt først behandles i afsnit 4 (s. 125) under titlen: "Kristen modoffensiv – korstogene". Forinden har forfatterne brugt mange fyldige sider på Islams fødsel og ekspansion mod Europa kulminerende med det afgørende slag mod frankerne i 732 ved Poitiers i nutidens Midtfrankrig.

Dette betyder imidlertid ikke, at korstogene bliver stedmoderligt behandlet i bogen. Bogen er som nævnt tidligere fyldig med mange tætskrevne sider, så der er bestemt blevet plads til lange beskrivelser af korstogenes forløb og diverse hændelser undervejs. Af og til kommer der måske endda vel rigeligt med små detaljer set i lyset af, at det er en lærebog til gymnasiet, men at forfatterne måske er nogle korstogsnørder, kan man vanskeligt klandre dem for i disse tider, hvor mange lærebøger til tider bliver lidt for tynde og oversigtsagtige og ikke altid giver den dybde, som man kunne ønske sig.

Denne dybde i beskrivelserne skal nok også forklares gennem det faktum, at bogen også er tænkt tværfagligt. Det vil være meget oplagt at bruge bogen i et tværfagligt forløb med religion eller fx i

Følg med i debat, meddelelser, videndeling og kurser mv. på Historielærerforeningens eget site:

<http://historielaerer.dk/>

KS-undervisningen på HF. I denne forbindelse kan man jo frit supplere med tekster, der perspektiverer både historiedelen og den religionsfaglige – fx religiøse problemstillinger i dag.

I bogen ekspliciteres det ikke direkte, men det er svært at undlade at se bogen som et indspark til den moderne islamdebat, som foregår i samfundene i Europa i dag, hvor mange mennesker måske også i et eller andet omfang (berettiget eller ej) føler sig omklamret af islam og flygtninge fra Mellemøsten, og måske kunne have en følelse af, at det er nødvendigt at slå igen på den ene eller anden måde. Der er i hvert fald ingen tvivl om, at det er tydeligt, at der er sket meget i Europa set i relation til denne debat siden udgivelsen af den tidligere fagkonsulent Henrik Skovgaard Niensens klassiker: *Korstog og Jihad? – kulturmøder mellem Europa og islam ca. 600-ca. 2000 i 1998*. Men her vil det bedste råd, jeg kan give, nok være: læs selv – bedøm selv.

Hos forlaget Frydenlund er bøgernes kildetekster ikke trykt i selve papirbogen. Kilderne skal findes på bogens hjemmeside – den virker imidlertid ikke færdig, og er i det hele taget ganske svær at finde rundt på, så her må man forvente, at der sker en videreudvikling inden for den nærmeste fremtid!? Samlet set må konklusionen være, at bogen bestemt kan anbefales til bogkælderer – men ikke som bogen, der supplerer det overordnede forløb om verdenshistorie; hertil er den for fyldig. Man skal købe bogen, hvis man brænder for perioden, og derfor ønsker at lave et mere dybdegående korstog/islamforløb med eleverne.

Anders Bærholm Frikke

Danmark bliver moderne

1900-1950 FORF. & ÅRHUS UNIVERSITETSFORLAG: "Danmark bliver moderne 1900-1950". Aarhus Universitetsforlag 2016. 112 sider, 150 kr.



Det er de historiske events tid.

For et par uger siden var jeg til "Historiske Dage" i Øksnehallen på Vesterbro. En bogmesse med masser af foredrag af 20 – 30 minutters varighed, ofte i samtaleform vekslende med reentactment af levende historie. Messen var velbesøgt og underholdende. Til september fejrer Københavns Golden Days en festival om 1970'erne, og i marts i år afholdt Århus Folkeuniversitet "Århundredes Festival" om "Danmark 1900 – 1950". I anledningen af Århundredes festival har Aarhus Universitetsforlag udgivet antologien "Danmark bliver moderne 1900-1950".

Antologien har tilsyneladende ingen redaktør, - men nogle meget stramme rammer, som bidragyderne har udfoldet sig indenfor. De fleste bidragydere er historikere, oftest med nuværende eller tidligere tilknytning til Aarhus Universitet. Hver bidragyder har fået tildelt et emne, der behandles i et dobbeltopslag, halvt i tekst og halvt i billeder. Mange af illustrationerne er nye for denne læser, velvalgte og øjenåbnende. Bogen er et hæfte i A4 format, der ikke tåler at ligge længe i en taske. Hvorfor den korte form? Det umiddelbare svar ligger i, at bogen hænger sammen med festivalen, og i princippet tager hvert opslag udgangspunkt i et årstal, derfor er der 51 i alt. Det er historie som event, ikke som fordybelse. Måske ligger svaret i vores fortravlede hverdag: "Vi har bogen liggende på toilettet", som en specialestuderende fortalte mig - selv læser jeg den i S-toget. Det gode er, at den stramme disponering giver uventet plads til emner, som normalt nedprioriteres i mere synteseprægede fremstillinger, læs lærebøger. Festivalens og hermed bogens fokus på perio-

den 1900-1950 kaster også et interessant lys på periodiseringsproblematikken - her handler det ikke alene om "mellemkrigstiden" eller "besættelsen", men om en længere periode.

Som antologi er bogen ikke så velegnet til undervisning som til lystlæsning. Blandt opslagene vil jeg fremhæve "Popkultur" (1908) af Søren Hein Rasmussen om Nick Carter-litteratur mm. Hein Rasmussen har også bidraget med "Amerikanisering" (1938) om hvorledes amerikanske blade påvirkede det danske ugebladsmarked og "Ungdom" (1942) om Swingkulturen. Søren Bitsch Christensens skriver i sit opslag om Landsudstillingen i Århus i 1909 med fine samtidige fotografier. Rikke Alberg Peters fortæller om filmpioneren August Blom og filmen "Verdens Undergang" (1916), en film som er lige til at anvende i undervisningen. Susanne Højlund rehabiliterer Emma Gad i opslaget "Mad og Manerer" (1921). Opslaget om "TV" (1926) af Kristian Hvidtfelt Nielsen ridser de centrale årstal op og slutter med det ubetalelige citat: "Seerne efterspurgte mere tv, men Emil Jensen (1891-1961), statsradiofoniens direktør siden 1937, var bange for, at udsendelserne ville beslaglægge danskernes fritid". Der er en fint opslag af Pelle Oliver Larsen om Aarhus Universitets historie (1928).

Enkelte synteseprægede opslag vil kunne bruges til at give indblik i Danmarks historie i forbindelse med arbejdet med europæisk historie eller verdenshistorie, eller som eksempler på korte synteser. Det gælder f.eks. Nils Arne Sørensens opslag om Neutralitet (1914) og Thorsten Borring Olesens Nato (1949). Litteraturhenvisninger ligger dog udenfor bogens koncept.

Alt i alt interessant og fornøjelig læsning for den historisk interesserede læser helt i Folkeuniversitetets ånd.

Anne Melillo

Smag på historien!

JOHNNY THIEDECKE: "Alle Tiders Mad. Mad, historie og samfund fra istid til nutid". Pantheon 2016. 193 sider, illustreret, 230 kr. (inklusive moms).



Mad og drikke må være det mest fundamentale historiske tema, man kan forestille sig. Forudsætningen for al samfundsdannelse og kulturudvikling. En oplagt vinkel at anlægge. Madens verdenshistorie burde sådan set have været skrevet for længe siden. Men bedre sent end aldrig! Nu er den her, og det er tilmed i form af en veloplagt fremstilling, der gavmildt øser af de righoldige kilder, der er til rådighed. Mad er ikke kun mad. "Mad er minder," som der står på titelbladet, og mad er en social og kulturel markør, der afdækker væsentlige sammenhænge og skillelinjer i den historiske udvikling. Samtidig forankrer mad- og drikke - historiefaget i det jord- og menneskenære. Det vil mange gymnasieelever forstå at værdsætte.

Fremstillingen følger de traditionelle epokeopdelinger i verdenshistorien, overvejende set med europæiske øjne og med indblik i det særligt danske, hvor det skønnes hensigtsmæssigt.

De tidlige samfundsdannelser, knyttet til landbrugsrevolutionen, behandles på et generelt plan. Til gengæld er kildematerialet righoldigt, når det gælder romernes madkultur. Vi kommer tæt på overklassens mad- og drikkekultur, men også jævne folks brød og den ensidige ernæringsmangelsygdomme er behandlet.

Både i dette og i de følgende kapitler er det muligt at handlingsrette læreprocessen i form af madopskrifter. Man kan simpelthen gå i gang med - og nyde - en seks-retters romersk middag. Hvert kapitel afsluttes med en håndfuld opskrifter. Eleverne kan i bogstaveligste forstand spise sig gennem verdenshistorien. En ny måde at

evaluere på!

Mad-vinklen danner et godt grundlag for at forstå de lange linjer i middelalderens historie med skiftet fra korn- til kødproduktion i forbindelse med 1300-tallets krise. Det samme gælder faste-kravets betydning og tilhørende silde-eventyr ved Øresund.

Krydderierne var middelalderens 'hårde valuta', og de blev den afgørende drivkraft i den europæiske ekspansion fra 1500. I de følgende århundreder griber en række nye madvarer på afgørende vis ind i udviklingen både i Europa og i den oversøiske verden: kartoffel, tomat, citron, majs, sukker, te og kaffe. Disse velkendte hverdagsprodukter bliver gennem de valgte kilder indsat i deres afgørende historiske roller, da den første runde af globaliseringen tog fart. Og så kan man komme til overklassenmiddag i København anno 1840.

Med smør og øl som eksempler på industrisamfundets nye masseprodukter følges ernæringstilstand og madforbrug i borgerskab og arbejderklasse, og vi lander i 1950ernes hverdagsmad: øllebrød og gule ærter. I dette og i det afsluttende kapitel er kildegrundlaget overvejende afgrænset til den danske udvikling.

Gennem velfærdsstatens udvikling og globaliseringen følges ændringer i madkulturen up to date. Kapitlet munder ud i en meget kriseorienteret fremstilling: den manipulerede mad, den 'syge' mad, den globale madkrise og den globale opvarmning. "Er vi så helt fortabte?" spørger den dybt bekymrede forfatter til sidst og efterlyser en ny global verdensorden. Det er da fint nok at gøre eleverne problembevindte, men det sker desværre på bekostning af det jordnære social- og kulturhistoriske perspektiv, der ellers har været styrken i de foregående kapitler. Det sidste halve århundrede har trods alt også budt på en række basale fremskridt. Tænk blot på, hvad køleskab og fryser samt adgangen til friske grøntsager og frugt året rundt har betydet. For slet ikke at tale om køkkenet som omdrejningspunkt i det moderne familieliv.

Alle Tiders Mad rummer et inspirerende billedmateriale, og hvert kapitel introduceres af en elevvenlig og perspektiverende fremstilling. Bogen vil kunne fungere i såvel elevbaserede projektforsøg som ved individuelle opgaver. Den vil også kunne bruges som 'krydderi' i forbindelse med mere generelle periodegennemgange. Og så er der nogle oplagte mellemfaglige berøringsflader, ikke mindst til fag som biologi og kemi.

Alle Tiders Mad fortjener at blive brugt i mange gymnasieklasser. Velbekomme!

Knud Holch Andersen

Gladiatorer

JOHNNY THIEDECKE:

"Døden som underholdning – Historien om gladiatorerne." Forlaget Pantheon 2016. 82 sider, 100 kr. u. moms.



Et populært emne i historieundervisningen om romerne er gladiatorer. Tidligere havde eleverne set filmen "Spartacus", og i de senere år er det "Gladiator" og især TV-serien "Spartacus", ligesom de fleste har hørt om Colosseum. Det er ikke svært at motivere eleverne, ikke mindst drengene, til emnet. Hidtil har vi været henvist til Jesper Carlsens udmærkede bog fra 1987 "Dødens skueplads", og hvad der kan opstøves af kilder i diverse antologier om Roms historie og Pompeii.

Nu har Johnny Thiedecke skrevet en bog, der inddrager den nyeste forskning, om emnet med både kildeuddrag og flotte illustrationer. Bogen er ikke stor i omfang og let læst og dækker netop et behov for et lille forløb i et eventuelt større forløb om romernes historie.

Bogen er meget systematisk opbygget og fortæller i små kapitler om gladiatorer og kampenes oprindelse og udvikling, ligesom der på udmær-

ket vis og med fine illustrationer gøres rede for de forskellige gladiator typer som "murmillo" (med sværd og skjold) og "retiarius" (med net og trefork). Vi hører om deres boliger og træningsfaciliteter samt deres sponsorer.

Amfiteatret i såvel Rom (Colosseum) som provins (Pompeji) beskrives fint ligesom solsejl, igen med flotte illustrationer. Der gennemgås en dag i amfiteatret, og diskuteres, hvor store overlevelseschancerne var. Gladiatorenes forhold til piger og omvendt (groupies) diskuteres, bl.a. med udgangspunkt i den berømte kilde om Eppia, senatorhustruen, der forlod mand og hjem for at ture rundt med den grimme, men muskuløse gladiator.

Bogen gengiver forskellige skriftlige kilder som f.eks. reklameopslag fra Pompeji og Martial-epigrammer samt gladiatorlister, og det siger sig selv, at de ikke-skriftlige kilder som rester af amfiteatre over hele Romerriget, våben og benskiner udgør en stor del af bogen.

Mest interessant er de romerske kilders opfattelse af gladiatorfænomenet. Således er både Cicero, Petronius og Tertullian med flere repræsenteret med uddrag, så det med bogen er muligt at sammenstykke et lille kildeforløb. Spændende er også moderne tolkninger, og her er (foruden forfatterens egen fortolkning naturligvis) desværre kun én repræsenteret: Torben Svendrup (fra *Noter* 2003). Den fylder til gengæld lidt over 4 sider, og det bør overvejes til en eventuelt anden udgave at få et par yderligere med, ikke mindst når det betænkes, at Svendrups udmærkede og spændende analyse også er gengivet i Thiedeckes bog om Pompeji fra 2014 "Under vulkanen – Ansigt til Ansigt med romerne i Pompeji og Herculaneum" (anmeldt i *Noter* nr. 202, september 2014). Fra denne bog, der er på 336 sider, er side 223-247 i øvrigt helliget gladiatorerne, og meget af indholdet fra "Døden som underholdning" (både kildetekster og billeder) er hentet herfra.

Bogen slutter med en analyse af filmene "Spartacus" og "Gladiator", hvilket er en stor hjælp for

den lærer (og de elever), der ønsker at arbejde med en af filmene eller dem begge. Litteraturlisten rummer de kilder og fremstillinger, som forfatteren har lagt til grund for bogen, men burde nok have været delt i to: en egentlig kildeliste og en oversigt over grundbøger og monografier.

Alt i alt kan bogen anbefales til indkøb som klassesæt. Sammen med et uddrag fra den grundbog, der benyttes er "Døden som underholdning" glimrende til f.eks. et introduktionsforløb i historie (både på stx og HF). Den kan også indgå som forberedelse til en studietur (til Rom og Pompeii), og i AT-sammenhæng kan den være meget anvendelig. Og for den elev, der vil skrive SRP eller SSO om emnet, er bogen en guldgrube.

Kai Verner Nielsen

Et interessant første spandestik i dansk reenactment-forskning

TOVE KRUSE OG ANETTE WARRING (red.): "Fortider tur/retur". Samfundslitteratur 2015. 140 sider, 140 kr.



Foråret og sommeren er højsæson for det, der i mangel på et godt dansk ord kalder på reenactment. Rundt omkring i landet vil der være vikingetræf, middelaldermarkeder, genskabelse af kampen om Als og meget mere.

At bruge fortiden og historien ved at levendegøre og genskabe bestemte historiske begivenheder er et fænomen i vækst herhjemme.

I den lille antologi *Fortider tur/retur* har en gruppe forskere sat sig for, at undersøge nogle aspekter af dansk reenactment kultur. Dansk reenactment har ikke tidligere været belyst i en forskningsmæssig sammenhæng. Der er derfor tale om et interessant forskningsmæssigt pionérarbejde på et felt, som flere forskere og studerende sikkert vil arbejde med fremover.

Bogen stiller nogle fælles spørgsmål om, hvad der kendetegner reenacternes måder at levendegøre og bruge fortiden, hvad der er attraktivt ved at reenacte fortiden, og hvad reenacterne mener at kunne lære om og af fortiden. Med udgangspunkt i disse fælles spørgsmål undersøges forskellige former for reenactment: Kim Esmark og Carsten Tage Nielsen undersøger i en bourdieusk analyse fortidsbrugen inden for middelalder reenactment, Anette Warring undersøger hvad nutidsmennesker finder attraktivt og brugbart ved at imitere livet i jernalderen i Sagnlandet Lejre, Anne Brædder undersøger den kropslige praksis betydning i reenactment af 2. verdenskrig, samt hvordan reenacterne forholder sig til de vanskelige aspekter af krigen, Tove Kruse undersøger hvorfor et stigende antal mennesker begiver sig på pilgrimsvandring, f.eks. i Frans af Assisis fodspor.

De fire kapitler er i høj grad baseret på interviews med reenacterne, observationer og dagbogsnotater og har en eksplorativ karakter, hvor forskerne forsøger at forstå den verden af reenactment, som aktørerne befinder sig i. Gennem denne åbne og undersøgende metode får forskerne indkredset nogle tendenser og temaer, der er på spil i dansk reenactment kultur. Antologien er et slags første spadestik i et nyt forskningsfelt, hvor fremtidig forskning kan arbejde videre og mere i dybden med emnet.

For historikere er kapitlerne om middelalder (Esmark og Nielsen), jernalder (Warring) og 2. verdenskrig (Brædder) mest interessante, fordi de fokuserer på aktørernes historiebrug og deres forhold til historisk autenticitet. Tove Kruses kapitel om pilgrimsvandring i Frans af Assisis fodspor er nok mere interessant for religionssociologer end historikere, fordi hverken kapitlet eller deltagerne i pilgrimsvandringerne forholder sig til den konkrete fortid som Frans af Assisi levede i, men mere på Frans som person og hans budskab, og der er ikke nogen vægt på skabelsen af autenticitet f.eks.

i form af udklædning, håndværk eller gennemspilning af historiske tableauer. Set med historikerens briller befinder pilgrimsvandringen sig nok derfor mere i udkanten af fænomenet reenactment end de tre andre kapitler.

De fire undersøgende kapitler introduceres og afrundes af to kortere kapitler med nogle fælles refleksioner skrevet af de to redaktører Kruse og Warring. En gennemgående hovedkonklusion på undersøgelserne er, at reenacterne ikke gør sig forhåbninger om at kunne genskabe fortiden 1:1, men at de bruger den på mangfoldige måder som et "... afsæt for oplevelser af intenst nærvær og tilstedeværelse i nuet og som autentisk forråds-kammer i forhold til de eksistentielle og moralske udfordringer, moderne mennesker søger at manøvrere i forhold til".

Bogen afsluttes med et teoretisk kapitel om faghistorikerens tilgang til reenactment skrevet af Bernard Eric Jensen, der bidrager med et stærkt teoretisk blik på de temaer, der er blevet bragt på banen i de undersøgende kapitler.

'Fortider tur/retur' henvender sig primært til universitetsstuderende, undervisere og museumsansatte, og den vil være for svær læsning for de allerfleste gymnasieelever. Men den er interessant læsning for lærere, fordi man oftere og oftere møder reenactment på ekskursioner enten i form af f.eks. vikinge- og middelalder markeder eller museernes stigende formidling gennem oplevelser, udklædning o.l.

Bogens empiriske fokus kan måske også inspirere til, at man kunne lave noget så utraditionelt som feltarbejde og interviewundersøgelser i historieundervisningen, hvis man besøger en af de talrige reenactment begivenheder rundt omkring i landet med eleverne, og derved få dem til at reflektere over, at historien ikke bare er statiske begivenheder, der har fundet stedet i en fjern fortid, men også noget som alle mennesker (også dem selv!)

konstant bruger og former i deres hverdag.

Bogen er interessant læsning for os, der interesserer os for erindringskultur, historiebrug og -formidling, fordi den på åben og kompetent vis introducerer et nyt forskningsfelt i dansk sammenhæng og undersøger fænomenet reenactment, som flere og flere danskere stifter bekendtskab med eller deltager i.

Ulla Nedergård Pedersen

Oversigt over anmeldelserne:

Her bringes en oversigt over alle anmeldelser - også alle de der ikke blev plads til i selve bladet. Alle anmeldelserne kan ses på Noter hjemmeside: <http://goo.gl/1jf5zO>

Michael Pihl & Jesper Rosenløv: Korstogene – islams ekspansion og kristen modoffensiv. Frydenlund 2016.

Forf. & Århus Universitetsforlag: Danmark bliver moderne 1900-1950. Århus Universitetsforlag 2016.

Johnny Thiedecke: Alle Tiders Mad. Mad, historie og samfund fra istid til nutid. Pantheon 2016.

Johnny Thiedecke: Døden som underholdning – historien om gladiatorerne. Pantheon 2016.

Tove Kruse & Anette Warring (red.): Fortider tur/retur. Reenactment og historiebrug. Samfundslitteratur 2016

Claus Friisberg: Dansk demokrati. Idé og praksis 1835 til ca. 1973. Vestjysk Kulturforlag 2016.

Claus Friisberg: Dansk demokrati. Idé og praksis 1973-2015 – en verden i hastig forandring. Vestjysk Kulturforlag 2016.

Carsten Bach-Nielsen: Fra jubelfest til kulturår. Danske reformationsfejringene gennem 400 år. Aarhus Universitetsforlag 2016.

Anette Faye Jacobsen og Steven L.B. Jensen (red.): "Kampen om menneskerettighederne. En debatbog". Gads Forlag 2016.

Jens Jørgen Nielsen: Ukraine i spændingsfeltet. Frydenlund 2016

Jytte Larsen: Også andre hensyn. Dansk ligestillingshistorie 1915-1953. Aarhus Universitetsforlag 2015.

Anette Borchorst og Drude Dahlerup (red): Før og efter stemmeretten 1915-2015. Frydenlund Academic.

Matthias Bjørnlund: På herrens mark. Nødhjælp, mission og kvindekamp under det armenske folkedrab. Kristeligt Dagblads Forlag.

- Rasmus Mariager: Danmark og verden efter den kolde krig. 14 ambassadører om dansk udenrigspolitik efter 1989. Syddansk Universitetsforlag 2015.
- Sebastian Olden-Jørgensen: Herluf Trolle. Adelsmand, kriger og skolestifter. Gyldendal 2016.
- Birgit Løgstrup: Bondens frisættelse. Gads Forlag.
- Per Nielsen: Fru Jensen og andre vestindiske danskere. Dansk-Vestindiske sømænd, tjenestefolk og arbejdere i Danmark 1880-1920. Syddansk Universitetsforlag 2016.
- Eline Mørch Jensen: Elefantens blodige bug. Stemmer fra Cambodja. Jensen & Dalgaard 2015.
- Erika Fatland: "Sovjetistan. En rejse gennem Turkmenistan, Kasakhstan, Tadsjikistan, Kirgisistan og Usbekistan". Informations Forlag 2016.
- Mikkel Kirkebæk og John T. Lauridsen: Et liv uden fædreland. Søren Kams erindringer. Lindhardt og Ringhof.
- Erland Leth Pedersen: De danske varulve. En politimands efterforskning i ukendt besættelseshistorie. Politikens Forlag 2015.
- Ian Buruma: År nul - En fortælling om 1945. Gyldendal 2015.
- Ole Houmann: Danmark frit godt og skidt. Mellemggaard 2015.
- Mona Jensen og Palle Andersen: Tyske krigsforbrydelser 1939-1945. og den danske illegale presse. Syddansk Universitetsforlag 2015.
- Arthur Arnheim: Truet minoritet søger beskyttelse. Jødernes historie i Danmark. Syddansk Universitetsforlag.
- Ove C. Kronborg: Et hjørne af en hærs sammenbrud - Den tyske 551. Grenaderdivisions fødsel, kampe og undergang i Litauen og Østpøussen 1944-1945. Forlaget Als 2015.
- Ove C. Kronborg: Da krigen kom tilbage - 100 dage foran Berlin 1945. Forlaget Als 2015.
- Niels-Birger Danielsen: Modstand - bind 1. Frihedskampens rødder 1933-1942. Politikens Forlag
- Anders C. Thomsen: Stalingrad / Berlin. En russisk soldat fortæller. Forlaget Klim.
- Thomas Bartholin: The Anatomy House in Copenhagen Briefly Described, Niels W. Bruun (udg.), Peter Fischer (overs.)
- Immaculée Ilibagiza: Folkemordet i Rwanda. Alfa 2015.
- John Bergsagel, David Hiley & Thomas Riis (red.): "Of Chronicles and Kings. National Saints and the Emergence of Nation States in the High Middle Ages". Museum Tusulanum 2016.
- Pelle Oliver Larsen: "Professoratet. Kampen om Det Filosofiske Fakultet 1870-1920". Museum Tusulanum 2016.
- Annette Lassen (red.): 2016: "Oldtidssagaerne I-II". Gyldendal 2016
- Kristoffer Garne & Johan Christian Nord (red.): "Efter Georg. Virkningshistoriske livtag med brandesianismen". Forlaget Munch & Lorenzen 2015
- Søren Ulrik Thomsen: "En hårnål klemt inde bag panelet. Noter fra eftertiden". Gyldendal 2016

Følg med i debat, meddelelser, videndeling og kurser mv. på Historielærerforeningens eget site:

<http://historielærer.dk/>

Udviklingsprojekter og kurser 2014-2015

Hjemmeside: <http://goo.gl/Ly9wYt>

DATO	TITEL	STED	ARRANGØR
REGIONALKURSER / ANDRE KURSER			
	Historielab	Skolebaserede kurser efter ønske	Historielab.dk
13. december	Regionalkursus (nærmere detaljer følger)	Nordjylland	Jacob og Casper
REJSEKURSER			
Forår 2017	Hansestæderne	Nordtyskland	Burkhard (med Kim Danielsen)
Efterår 2017	Armenien	Armenien	Lars Peter og Hanne
KOMMENDE KURSER			
Efterår 2017	Baltikum	København	Lars Peter
Efterår 2017	Første Verdenskrig	Hillerød	Lars Peter + Birgitte T
Efterår 2017	Konference om dansk slaveri og kolonialisme		
Efterår 2017	Egypten efter det arabiske forår	København	Lars Peter
UDVIKLINGSPROJEKT			
2016	Udviklingsprojekt om Reformationen	Sjælland	Burkhard
28/9 2016	Udvikling af Skriftlighed i Historie	Nyborg	Heidi og Lars H.
28/9 2016	Udviklingskursus i Skriftlighed	Nyborg	Heidi og Lars H

Historielærerforeningens UDVALG m.v.

Formand: David Kyng

Kasserer / kontakt til Peder Kragh: Lars Henriksen

Fagligt forum: David Kyng

Kursusansvarlig: Lars Peter Visti Hansen

KS og HF-E: Lasse Taagaard Jensen, Hanne Mortensen

Facebookansvarlig: Regina Olsen

Historielærer.dk: Lars Henriksen, Lasse Taagaard Jensen

Historiekonkurrencen: Burkhard Sievers, Winnie Færch

Historiedidaktisk netværk: Heidi Funder, Lasse Taagaard Jensen, Lars Henriksen, Winnie Færch

HistorieLab Advisory Board: David Kyng

Fagligt forum: David Kyng

Pædagogisk samarbejdsudvalg: Lars Peter Visti Hansen

Orientering om Foreningen på fagdidaktiske kurser: Regina Olsen

Kontakt til EMU / Peder Wiben: David

Anmeldelser af bøger & video: Peder Wiben

Se Foreningen på: <http://goo.gl/T58VUB>

dhta
historielærerforeningen



HISTORIELÆRERFORENINGENS BESTYRELSE

Formand

David Kyng
Tordenskjoldsgade 106, st.,
8200 Århus N Tlf. 51 94 78 40
Mail: david@kyng.dk

Kasserer

Lars Henriksen
Nørretoften 14
7400 Herning tlf: 29 89 77 36
Mail: lh@herning-gym.dk

Lasse Taagaard Jensen
Gyldenløvesvej 48
9400 Nørresundby Tlf: 61 65 40 20
Mail: LJE@NGHF.DK

Winnie Færk
Glentevej 6
3400 Hillerød tlf: 20469030
Mail: wnnfrk@gmail.com

Lars Peter Visti Hansen
Bjørnedalsvej 2a
3300 Frederiksværk Tlf: 20 48 35 21
Mail: Lars.Visti.Hansen@skolekom.dk

Hanne Mortensen
Julius Bloms Gade 19, 3. th.
2200 Kbh N tlf: 30 10 42 69
Mail: HN@KVUC.DK

Heidi Funder
Mølholm Landevej 57
7100 Vejle Tlf: 60 20 75 41
Mail: fu@roedkilde-gym.dk

Regina Olsen
Vandværksvej 32
5000 Odense C tlf: 31 41 98 36
Mail: ro@nordfyns-gym.dk

Burkhard Sievers
Esterhøjvej 20 c
4550 Asnæs Tlf. 30 42 25 69
Mail: burkhard.sievers1@skolekom.dk

Suppleant

Der er ingen suppleant for tiden

Deadline for Noter 210 er 1. august 2016. Temaet er "Grønland".

Redaktører af Noter 210 og modtagere af bidrag er:
Winnie Færch, Hanne Mortensen & David Kyng

REGIONSSSEKRETÆRER

REGION NORDJYLLAND

Casper Døssing, Eventyrbakken 24
9240 Nibe Tlf: 30 25 84 84
Mail: cd@hasseris-gym.dk

Jacob Jepsen Pedersen, Nibevej 425
9240 Nibe Tlf.: 21 72 96 74
Mail: ja@hasseris-gym.dk

REGION VESTJYLLAND

Mikkel Elklit Olsen, Vibyvej 49 A st. th.
8230 Åbyhøj tlf: 28 25 58 50
mail: mi@vibkat.dk

Gerda Hattesen Petersen, A. Andersens Vej 1.B
8600 Silkeborg Tlf: 22 77 27 20
Mail: ge@vghf.dk

REGION ØSTJYLLAND

Jakob Bang, Skejbytoften 149
8200 Aarhus N Tlf. 51 63 32 42
Mail: jb@odder-gym.dk

REGION SYDJYLLAND

Signe Wilcke, Hasselstræde 3,
7100 Vejle Tlf. 27 24 65 71
sw@roedkilde-gym.dk

Carsten Lykke-Kjeldsen, Agnetevej 9,
7000 Fredericia Tlf: 75 93 08 39
Mail: cl@munkensdam.dk

REGION FYN

Jenny Cecilia Strid, Longvej 6 b,
Refsvindinge 5853 Ørbæk Tlf: 60 85 51 22
Mail: Jenny.strid@skolekom.dk

REGION SJÆLLAND

Lars Due Arnov, Humlehaven 3
3400 Hillerød Tlf 41 89 85 28
Mail: lada@ucc.dk

Stine Thyssen, Stubbekøbingvej 88,
4800 Nykøbing F Tlf: 25 61 24 55
Mail: ST@nykgym.dk

REGION HOVEDSTADEN OG BORNHOLM

Birgitte Thomassen, Vodroffsvej 37, 3. tv.
1900 Frederiksberg C. Tlf. 33 23 90 65
Mail: birgitte.thomassen1@skolekom.dk

Rolf Mortensen, Vennemindevej 46, 4.th.,
2100 København Ø Tlf. 28 30 82 95
Mail: rm@eg-gym.dk

Henrik Hebsgaard, Ryesgade 100, 3. th
2100 København Ø Tlf: 30 13 23 06
Mail: hh@boag.nu

Fagkonsulent:

Christian Vollmond
Egilsgade 41, 4. tv
2300 København S. Tlf 20 68 37 56
Mail: christian.vollmond@uvm.dk

Fagkonsulentens hjemmeside:

<http://www.emu.dk/modul/fagkonsulenten-historie-stx-og-hf>



NOTER OM HISTORIE OG UNDERVISNING

NOTER udgives af Historielærerforeningen for

Gymnasiet og HF

Oplag: 1900

Tryk: TypoGraphic A/S

ISSN 2246-6231

Redaktører NOTER 209

Heidi Funder, Lasse Jensen & Lars Henriksen

Annoncepriser i NOTER:

1/1 side: 2.400 kr. ekskl. moms

1/2 side: 1.320 kr. ekskl. moms

1/4 side: 720 kr. ekskl. moms

Annoncer sendes til:

Ansvarshavende redaktør

Peder Wiben

Weysesgade 2

2100 København Ø

Tlf. 39 18 14 11 / 26 50 38 51

Mail: pederwiben@gmail.com

Noters hjemmeside: <http://goo.gl/Aikjub>

Returadresse:

Peder Jacob Ellehave Kragh

Væggerløsevej 12

4873 Væggerløse

(Ved vedvarende adresseændring kontakt da Peder Kragh på mail: historielaerer@gmail.com)

HISTORIELÆRERFORENINGENS SEKRETARIAT

Indmeldelse i foreningen/abonnement på Noter henvendelse til sekretariatet: v/ Peder Jacob Ellehave Kragh, Væggerløsevej 12, 4873 Væggerløse Tlf 30 58 87 87

Mail: historielaerer@gmail.com

Danske bank, reg.nr. 1551, kto. 0006004547

Priser for medlemskab og abonnement i 2016:

Fuldt medlemskab: 375 kr.

Fuldt medlemskab for samboende: 525 kr.

Medlemskab til reduceret pris: 225 kr.

Abonnement på NOTER uden medlemskab:

Danmark: 300 kr.

Udlandet: 300 kr. + porto