

# Viden i historiefaget

## Hvad skal eleverne lære?

Af Jens Aage Poulsen

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet  
(American Psychological Association System, 7th Edition):  
Poulsen, J. A. (2021). Viden i historiefaget. Hvad skal eleverne lære?  
*Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (9), 234-257.  
DOI 10.7146/lt.v6i9.122580

# Abstract

---

Kernen i historisk viden er at vide noget om fortidige begivenheder og sammenhænge. I sig selv har fortiden ikke selvstændig eksistens. Så hvordan konstrueres viden om fortiden, og hvilken karakter har den? Denne artikel fokuserer på historisk viden i skolefaget historie. Nærmere bestemt hvordan lærere, elever og læremidler forstår og bruger historisk viden i praksis.

Historisk viden er en af tematikkerne, som historiegruppen undersøgte i forbindelse med PaL-projektet (Praksisanvendelse af Læremidler). Artiklen bygger især på data fra fire casestudier indsamlet ved hjælp af kvalitative metoder, men også data fra andre undersøgelser inddrages. Ifølge artiklen er det en udfordring, at i historieundervisningens praksis fremstår historisk viden som endegyldige og lukkede fortællinger om en fortidig virkelighed, og at historisk viden ikke betragtes som resultater af analyser og fortolkninger.

The core of historical knowledge is to know something about events and contexts in past times. In itself, past does not exist. So how is knowledge constructed about the past and what character does it have. This article focuses on historical knowledge in school history. That is, how teachers, pupils and teaching materials understand and use historical knowledge in practice.

Historical knowledge is an issue examined by the history group in the PaL project (Use of teaching material in practice). The article is based primarily on data – in particular four case studies – collected using qualitative methods. Other collected empirical data are also used. As the article shows, it is in practice a challenge that historical knowledge appears as definitive and closed narratives of a past reality, and not that historical knowledge is not seen as results of analyses and interpretations. Finally, some possible explanations for this are discussed.

# Viden i historiefaget

## Hvad skal eleverne lære?

Af Jens Aage Poulsen, Historielab,  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

### Faktaviden – en case

8. A er ved at afslutte et forløb om 1864-krigen, som skal følges op af et forløb om danskhed. I grupper på seks har eleverne arbejdet sammen om opgaver og aktiviteter. Som didaktisk læremiddel har klassen anvendt Clios historieportal og som semantisk læremiddel bl.a. Dybbøl Bankes hjemmeside.

Læreren tilrettelægger evalueringen af elevernes viden om 1864-krigen som en konkurrence. Hver gruppe tildeles en farve. Læreren tegner et skema på tavlen med seks søjler – én til hver farve/gruppe – og ca. 15 felter horisontalt. På labels, der har farver efter grupperne, har læreren udarbejdet en række spørgsmål. Grupperne er placeret i den ene ende af lokalet og læreren i den anden. En repræsentant fra hver gruppe løber hen til læreren og får udleveret en label, hvor der er skrevet et spørgsmål på fx ”Hvornår blev Nordslesvig en del af Danmark?” Gruppen skal så hurtigt som muligt notere svaret på spørgsmålet på labelen. Kan gruppen ikke umiddelbart svare, må de søge på Dybbøl Bankes hjemmeside eller google det. Gruppens svar afleveres til læreren, der afgør, om det er rigtigt, forkert eller skal uddybes. Når læreren har godkendt svaret, sætter gruppen et kryds i deres søjle. Vinderen er den gruppe, der har flest krydser.

### Problemfeltet

Observationer i den pågældende klasse viser, at læreren er engageret og mestrer en rig palet af måder at variere undervisningen og involvere eleverne på. Eleverne analyserer forskellige kildetyper og diskuterer de historiske begivenheder, og stort set alle elever er aktive. Under interviewene fortæller eleverne, at historie er et af skolens bedste fag, hvilket er usædvanligt i en 8. klasse. En undersøgelse viser, at i forhold til andre fag ser historiefagets popularitet ud til at være på det jævne (Poulsen, 2013, s. 158). På en række parametre er der således tale om en god, eksemplarisk historieundervisning. Gælder det også for den gennemførte evaluering?

Umiddelbart betyder aktiviteten, at eleverne arbejder sammen, og at der er bevægelse og variation i undervisningen. Spørgsmålet er, om aktiviteten understøtter elevernes opfattelse af, at viden om fortiden – her 1864-krigen – har karakter af endegyldige og indiskutable facts. Evalueringen kan således give det indtryk, at

sande og eviggyldige fortællinger om fortiden eksisterer a priori. Læreren kender dem i hvert fald, de findes i læremidlerne, eller de kan googles.

Denne elevopfattelse af historisk viden er tilsyneladende udbredt; i hvert fald problematiseres den af flere historiedidaktikere (fx Chapman, 2011; Havekes, 2015; Davies, 2017). Men det er ikke en opfattelse af historisk viden og skolefagets identitet, som fremgår af læreplanen Fælles Mål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 28). Interviews med elever giver indtryk af, at mange elever mener, at det er muligt at finde eller rekonstruere de endelige fortællinger om fortidige begivenheder, og disse fortællinger formidles i læremidlerne (fx Knudsen & Poulsen, 2016; Peters & Poulsen, 2018). En pige i 7. klasse udtrykker det sådan: ”Jeg regner da med, at man (læremidlernes forfattere) er kommet så tæt på virkeligheden, som man overhovedet kan. Det er i hvert fald 98% rigtigt.” Læremidlernes fortællinger kan altså tages for gode varer.

I oplægget til 8. A's evaluering/konkurrence informerer læreren eleverne om, hvordan de skal bruge Dybbøl Bankes hjemmeside. Hun introducerer søge- og læsestrategier, men opfordrer ikke eleverne til at forholde sig (kilde)kritisk til sidens oplysninger. I undervisningen er der ikke stor opmærksomhed på, hvilke erkendelsesmæssige udfordringer det indebærer, at fortiden i sig selv ikke er der eller kan rekonstrueres. Heller ikke på at fortællinger om fortiden er konstruktioner, der formes af nutidens mentale horisont, bekymringer og forståelser af mening (Chapman, 2011, s. 172). Og heller ikke på at fortællinger om fortiden om kontinuitet/forandring og årsager/konsekvenser er fortolkninger, som er til permanent forhandling. Derfor kan der eksistere flere forskellige og lødige fortællinger om den samme begivenhed. Det ses ikke på Clios forløb om de slesvigske krige, som fremstår som en endegyldig fortælling med blandt andet følgende læringsmål:

- Jeg kan forklare, hvorfor de slesvigske krige brød ud, og hvilke konsekvenser Danmarks nederlag i 1864 fik.
- Jeg kan redegøre for hovedlinjerne i forløbet af de slesvigske krige (Hansen, 2020).

### **Opfattelser af historisk viden – en hypotese**

Undersøgelser (bl.a. Lee, 2005; Ammert, 2013; Knudsen & Poulsen, 2016; Peters & Poulsen, 2018) tyder på, at mange elever mener, at der a priori og uafhængigt af dem selv og andre erkendende subjekter eksisterer endelig og sand viden om fortidige begivenheder. En tilsvarende elevopfattelse af historisk viden når den svenske

historiedidaktiker Niklas Ammert frem til i en undersøgelse af 65 elever i 9. klasse og deres opfattelse af ”Vad kan man når man kan något om historia?” (2013, s. 55). Med brug af Anderson og Krathwohls taxonomi (2001) klassificerede Ammert elevernes udsagn. Han fandt, at 33 udsagn kunne placeres i kategorien ”Vide og huske”, 27 i ”Beskrive og forstå”, en enkelt i ”Analysere og fortolke” og fire i ”Vurdere og kritisere”.

Umiddelbart er det således en nærliggende hypotese at antage, at det er en udbredt opfattelse, at skolefaget historie handler om, at eleverne tilegner sig en vis mængde kundskaber om fortiden, der er i overensstemmelse med nationens kollektive erindring, og som formidles i læremidlerne.

### **Forskningsspørgsmål**

Skolefagene skal bidrage til at opfylde folkeskolens formål. Det er udtrykt som et samspil mellem dannelse og uddannelse, hvor viden er et væsentligt element: ”Folkeskolen skal [...] give eleverne kundskaber, der forbereder dem til videre uddannelse” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006). Artiklen ser nærmere på forståelser af, hvad der betegnes som historisk viden i skolefaget historie, det vil sige opfattelser af hvad og hvordan, man vide kan vide noget om fortiden. Og i sammenhæng hermed opfattelser af hvad eleverne skal lære, og hvordan de skal tilegne sig viden, der er relevant i skolefaget.

Som flere andre skolefag relaterer historie sig formelt, indholdsmæssigt og metodisk til et eller flere videnskabsfag (Brodersen, 2019, s. 21). Selv om sigtet med videnskabsfaget og skolefaget ikke er det samme, må der således være en vis fælles forståelse af historisk viden og de fremgangsmåder, hvorunder denne viden bliver til og bruges. Og også en vis konsensus om hvilke narrative koncepter, der betragtes som lødige i rekonstruktionen eller konstruktionen af fortidige sammenhænge. Dette leder frem til følgende samhørende spørgsmål, som jeg diskuterer i artiklen:

**Hvordan forstår og bruger elever og lærere historisk viden?**

**Hvilken status har historisk viden i undervisningen og i læremidlerne?**

## Hvad kan antages at ligge bag undervisningens og læremidlernes fremherskende forståelser og brug af historisk viden?



### Metodiske overvejelser

Baggrunden for artiklen er min deltagelse i PaL-projektet (Praksisanvendelse af Læremidler), der er iværksat af Læremiddel.dk, og som omfatter skolefagene dansk, matematik og historie, og gennemførtes fra 2018 til 2020.

Historiegruppens arbejde blev indledt med udarbejdelse af et mindre review af undersøgelser af læremiddelbrug i grundskolefaget historie i dansk, nordisk og europæisk sammenhæng.

Reviewet anvender Niklas Ammerets tre analytiske perspektiver på læremiddelforskningen (2011, s. 28): Et processuelt, der handler om læremidlets form og indholdsformstilling til formidling til modtageren. Et strukturelt, som fokuserer på faktorer, der er bestemmende for læremidler såsom love og styredokumenter og markedskrav. Endeligt et funktionelt rettet mod læremidlernes indhold, hvordan det vælges og bruges i undervisningen, og hvordan eleverne møder og modtager det. Den sidste vedrører således læremidlers anvendelse. Men mens der var flere undersøgelser, der fokuserede på relationen mellem strukturelle og indholdsmæssige faktorer, var der meget få, som var rettet mod brugen af læremidler i praksis.

I historiegruppens undersøgelser indgik 12 klasser og lige så mange lærere. Syv klasser var udskolingsklasser og fem var klasser i indskoling og på mellemtrinet. Blandt deltagerne i historiegruppen var der lidt forskellige interesser vedrørende undersøgelser af læremiddelbrug – herunder dialogens betydning, brug af historieportaler og forståelser og brug af historisk viden. Vi aftalte en fælles metodisk indgang, der kan karakteriseres som groundet og etnografisk med afsæt i et observationsskema inspireret af Uwe Flicks *An Introduction to Qualitative Research* (2019), som blev anvendt som skabelon for feltnoter i klasserumsobservationer. Som observanterne skulle vi alene observere og så vidt muligt undgå at blive involveret i det, der foregik i klasserummet. Intentionen med denne fremgangsmåde var at forsøge åbent at møde praksis og være indstillet på det uforudsete – og ikke på forhånd lægge os fast på at observere noget specifikt. Med afsæt heri udarbejdede delprojekterne deres undersøgelsesdesign.

I mit delprojekt om historisk viden indgik en 3. og en 4. klasse og fire udskolingsklasser. Det er de sidste klasser, 7. A, 7. B, 8. A og 8. B, som artiklen har fokus på. Hver klasse blev observeret i to dobbeltlektioner. I to af klasserne blev observationerne understøttet af videooptagelser, og derfor var vi to observanter. Da videokameraerne skønnedes at have en vis påvirkning af undervisningssituationen, blev observationerne i to andre klasser understøttet af lydoptagelser. Analysen og tolkningen af observationer og optagelser fra første besøg i klassen blev brugt til at vælge mere afgrænsede observationer ved andet besøg. Samlet dannede observationer og optagelser grundlag for udarbejdelse af semistrukturerede interviewguides, der blev anvendt til interviews med lærerne og grupper af elever. Som det fremgår, blev de anvendte læremidler og deres brug analyseret ud fra VanSledrights model (Model 1). Artiklen inddrager også enkelte eksempler og data fra HistorieLabs andre forskningsprojekter, hvor forståelser af historisk viden indgik i undersøgelsen (Knudsen & Poulsen, 2016; Peters & Poulsen, 2018). Desuden suppleres med data fra en kvantitativ undersøgelse, som HistorieLab tog initiativet til, og hvor respondenterne var 300 lærere, der underviste i historie (Rambøll, 2015).

Undervisningen i historie foregår meget forskelligt – måske mere forskelligt end i de fleste andre skolefag. Det kan blandt andet hænge sammen med, at der ikke er den samme eksterne bevågenhed på faget som fx dansk og matematik. Artiklens beskrivelse af undervisningen og læremidler med fokus på forståelser og brug af historisk viden er således langt fra dækkende. Men de valgte eksempler og cases tegner alligevel gennemgående mønstre for læremiddelbrug og forståelser af historisk viden, som kan genfindes i praksis, og som efterfølgende forskningsprojekter kan afdække på et bredere og dybere niveau.

## Viden i historie

Grundlæggende handler historisk viden om at vide noget om begivenheder, der har fundet sted i en fortid, som ikke er længere. ”Fortiden er som et uudforsket land – et usynligt og uovervindeligt fremmed land, som sætter grænser for vores erkendelse” (Megill, 2007, s. 213). Således er viden om fortiden på den ene side ikke noget, man kan opnå direkte erfaring med og erkendelse af. På den anden side er fortiden til stede i nutiden som materielle og immaterielle spor, blandt andet i form af konkrete genstande, tekster, omgangsformer, værdigrundlag og fortolkninger af fortiden og forventninger til

fremtiden samt i form af forståelser af sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid.

I tidens løb har der været konkurrerende opfattelser af, om og i givet fald hvordan man kan erhverve sig viden om fortiden samt karakteren af den viden (fx Kelly, Meuwissen & VanSledright, 2007, s. 119). Stærkt forenklet kan man placere opfattelserne på et kontinuum med yderpunkterne: Viden om fortiden kan *rekonstrueres* og viden (fortællinger) om fortiden er *konstruktioner* (Jenkins, 1995; Munslow, 2001, s. 36). De forskellige opfattelser af historisk viden har i tidens løb haft konsekvenser for skolefaget. Det såkaldte Sthyrskes Cirkulære fra 1900 gjorde historie til et skemalagt fag i grundskolen (Pietras & Poulsen, 2011, s. 50). Skolefagets vigtigste opgave var dels at være nationalt dannende/opdragende ved at styrke elevernes kærlighed til folk og fædreland og dels at fremme elevernes moralske dannelse. Lærermidlernes fortælling om fortiden var i overensstemmelse med dette sigte. Der var stort set ingen sammenhæng mellem skolefaget og det positivistisk-empiriske videnskabsfag, hvor det grundlæggende paradigme var, at historikere ved hjælp af omhyggelig kildegranskning kunne rekonstruere væsentlige dele af, hvad der "egentlig var sket" (Poulsen, in press). I begyndelsen af 1930'erne udsendte en ministeriel nedsat kommission en betænkning med hård kritik af læremidlerne til skolefaget blandt andet for deres mangel på faglig lodighed. Kommissionen anbefalede, at grundlaget for læremidlerne skulle være videnskabsfagets sikre resultater (Undervisningsministeriet, 1933, s. 68). Betænkningens anbefaling blev først udmøntet i læreplanen med den såkaldte Blå Betænkning fra 1960 (Undervisningsministeriet, 1960). Fra 1960'erne blev historiesystemer med en grundbog til hvert klassetrin udbredte læremidler i faget. De formidlede – som regel i en nøgtern og saglig tone – et udvalg af pædagogisk bearbejdede resultater fra videnskabsfaget. Men eleverne skulle ikke beskæftige sig med historiske metoder (procedureviden) eller informeres om, hvordan den historiske viden, som grundbøgerne formidlede, var blevet til. Det betød, at skolefaget og dets læremidler havde en kundskabsformidlende karakter. Som det fremgår, er det en forståelse af historisk viden, der stadig lever videre i historieundervisningen og læremidlerne (Knudsen & Poulsen, 2016).

At forstå fortællinger om fortiden som konstruktioner omfatter en bred kategori af, hvad der lidt upræcist benævnes som postmoderne, social- og de-konstruktivistiske forståelser (Jenkins, 1995, s. 135; Munslow, 2001, s. 57). Fokus er her på relationer mellem kilder, fortolkninger, det erkendende subjekt og en accept af det relativistiske – herunder at fortolkningerne (fortællingerne) altid er blevet til med en bestemt hensigt og i en specifik kontekst. Historisk viden har derfor en særlig karakter. Den er konstruerede iscenesættelser eller kompositioner, der bliver til på baggrund af



analyser og tolkninger af kilder. Resultatet heraf materialiseres gennem narrative processer til meningsfulde fortællinger om fortidige begivenheder (Munslow, 2001, s. 67). Man taler om fortællinger som fortidsrepræsentationer netop for at markere, at de er noget andet end fortiden eller et spejl af den. Historikeren, det erkendende subjekt, tillægges afgørende betydning i denne forståelse af historisk viden. Spidsformuleret er det udtrykt sådan: "Historie er historikernes beretning om, hvad de tror, der er sket i fortiden i lyset af deres egne fordomme og synspunkter" (Southgate, 1998, s. 10). Lidt mere udfoldet rummer citatet påstanden om, at historikerens fortolkninger af fortiden er indlejret i og påvirket af sin egen og samtidens nutidsforståelse og fremtidsforventninger. De er afgørende for, hvilke fortidige fænomener historikeren vælger at undersøge og hvordan. De er billedligt talt filtre, som i hans eller hendes analyse og tolkning retter fokus mod noget bestemt i fortiden og samtidig udelukker noget andet, som måske kunne være afgørende i den givne fortidige kontekst.

Fagsynet og dermed forståelse af historisk viden i læreplanen Fælles Mål 2019 kan placeres på denne relativistiske side af kontinuummet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 28). Læreplanen lægger vægt på, at eleverne arbejder undersøgende og skaber, bruger og forholder sig til historisk viden. Spørgsmålet er, i hvilken grad læreplanens forståelse af historisk viden matcher med læremidlernes og praksis.

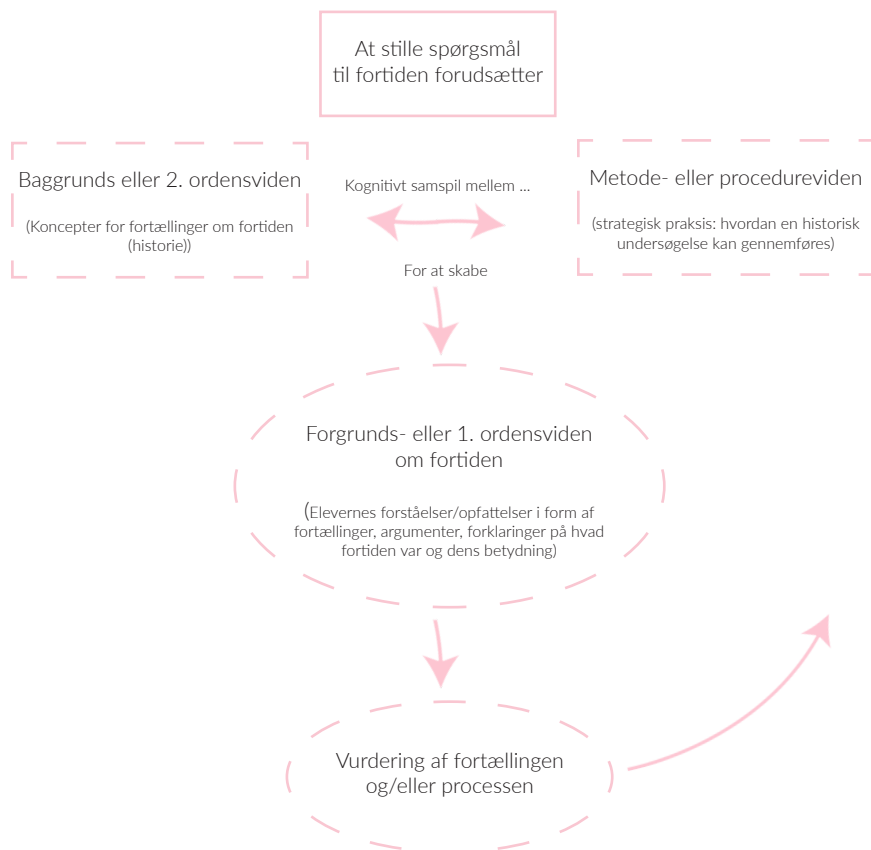
### **Historisk viden i skolefaget – en teoretisk ramme**

I diskussion af forståelsen af historisk viden i undervisning og læremidler inddrages nedenstående didaktiske model af læring i historieundervisning, som oprindeligt er udarbejdet af den amerikanske historiedidaktiker Bruce A. VanSledright (2014, s. 40). Her er den let justeret, blandt andet med brug af begrebet "viden" og ikke den direkte oversættelse af det engelske "concepts".

### Model 1.

#### Didaktiske model af læring i historieundervisning.

---



Modellen, herefter Model 1, opererer med tre interagerende typer af historisk viden. *Forgrunds- eller 1. ordensviden* betegner det substantielle i faget. Det er beretninger om, hvem de involverede var, hvor skete det, hvornår og hvorfor, som vi møder i forskelligt medierede fortællinger om fortidige begivenhedsforløb. *Metode- eller procedureviden* er viden om, hvor man finder informationer, der kan bruges som kilder til at opnå viden om det pågældende fortidige begivenhedsforløb samt viden om, hvordan de valgte kilder analyseres og tolkes (Chapman, 2011, s. 176). *Baggrunds- eller 2. ordensviden* er viden om accepterede koncepter for, hvordan fortællinger om fortiden konstrueres. Det vil sige viden om, hvad forskellige typer af ”tekster” om fortiden er, og hvorfor og hvordan de er blevet til og opbygget (Downey & Long, 2016, s. 7). Andre forskere ser baggrunds- og procedureviden som en samlet kategori og betegner dem som

metahistoriske koncepter og strategier (van Boxtel & van Drie, 2018. s. 156) eller som viden om fagets videnskabelige tilgange (Counsell, 2011; Harris & Ormond, 2019).

Som det ses af modellen, mener VanSledright, at elevernes læring i historiefaget tager afsæt i spørgsmål, der er rettet mod fortiden, og som eleverne finder det relevant at undersøge. Også andre forskere mener, at elevernes motivation, engagement og udbytte styrkes, når de arbejder undersøgende (fx Hmelo-Silver, 2004; Barell, 2007; Burns, 2014; Chapman, 2021). Men en undersøgende og problemorienteret tilgang er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig, betingelse for, at eleverne oplever historie som et fortolkende fag, og at de ikke opfatter historisk viden som forgrundsviden eller 1. ordensviden alene, men som et samspil med 2. ordens- og procedureviden. Som modellen viser, skal både processen og resultatet i form af elevproducerede fortællinger om fortidige fænomener vurderes og udfordres. Det gælder også de fortællinger, eleverne møder i læremidlerne.

## Historisk viden i læremidlerne – en analyse

I dette afsnit analyseres og vurderes de dele af læremidlerne, der blev brugt i de fire cases, hovedsageligt med brug af begreber fra VanSledrights model (Model 1) og intentionerne i læreplanen. Clios historieportal blev anvendt som didaktisk læremiddel i to af klasserne. I 8. A's arbejde med 1864-krigen indgik portalens materiale under emnet "Danmarks grænser" blandt andet "2. Slesvigske krig" og "Stormen på Dybbøl". Tiden mellem afslutningen af Treårskrigen og forløbet op til og udbruddet af 1864-krigen beskrives sådan på Clios historieportal:

” Fredsslutningen efter Treårskrigen løste desværre ikke det problem, der havde været årsag til krigen. De danske politikere havde nemlig ikke opgivet at indlemme hertugdømmet Slesvig i Kongeriget Danmark. Deres slogan var "Danmark til Ejderen". Derfor gennemførte den danske regering en revision af grundloven i november 1863 – den såkaldte Novemberforfatning – som den nye konge, Christian 9., underskrev. Grundloven var også gældende i Slesvig, men dette ville ingen i Det Tyske Forbund acceptere.

Sammen med Østrig udrustede Preussen nu en hær med moderne våben, fx bagladekanoner. Den danske hærs udgangspunkt var anderledes. Både forsvarsanlæg og våben var forældede, og den danske hær var ikke nær så professionel som modpartens og tilmed noget mindre.  
(Hansen, 2020)

Historieportalens tekst er en noget forsimplet og kronologisk struktureret fortælling om begivenhedsforløbet. Eleverne præsenteres for en kæde af entydige årsager og virkninger, der historiefagligt er problematisk. Således giver teksten indtrykket af, at 1864-krigen alene var de danske politikeres skyld. Som det ses af teksten, fokuserer læremidlet alene på 1. ordensviden. Forløbet på portalen tager ikke afsæt i en problemstilling. Det indeholder ikke kilder eller andre aktivitetsforslag, som åbner op for, at eleverne arbejder med samspil mellem 1. ordens-, 2. ordens- og procedureviden. I sig selv lægger læremidlet således ikke op til, at eleverne forholder sig analyserende og fortolkende til brødteksten, eller til at eleverne reflekterer over, om der kan være flere forklaringer på begivenhedsforløbet.

8. B anvender også Clios historieportal. Emnet er "Tidsperioder" og konkret forløbet "Sen enevælde". Som andre perioder, der indgår i emnet, er "Sen enevælde" afgrænset med præcise årstal. Det fremgår, at hver periode har "nogle særlige kendetegn. [...] En ny tidsperiode starter ved, at der sker noget afgørende og nyt". Det oplyses ikke, at periodernes betegnelser og afgrænsninger er eftertidens konstruktioner, eller at historiske perioder kan være forskellige og overlappende – alt efter hvilke kriterier, der definerer dem. Brug af historiske perioder er måder at skabe orden og overblik over en i sig selv uoverskuelig og kaotisk fortid (Jordanova, 2000, s. 114). Som koncepter for historiske fortællinger er de et centralt element i 2. ordensviden, jf. Model 1. Men på Clios portal fremstår definitionen af tidsperioderne som endelige. I introduktionen til "Sen enevælde" er der "Spørgsmål til refleksion og fordybelse". Kun et par stykker som "Kunne det (periodeinddelingen) være gjort anderledes?" kan betegnes som refleksionsspørgsmål. De fleste er rettet mod direkte gengivelse fra portalens tekst, for eksempel "Hvad vil det sige, at en konge er enevældig?" Under hver periode behandles en række temaer, blandt andre "Barndom". Alt i alt kan emnet "Tidsperioder" give indtrykket af, at udviklingen er foregået i en fastlagt rækkefølge – som tog på et jernbanespor hvor den ene periode et bestemt år har afløst den anden.

7. A anvender Gyldendals historieportal til udskolingen. De skal i gang med forløbet "Konfirmation" med delemnerne

”Konfirmationens historie”, ”Fejring af konfirmationen” og ”Fra barn til voksen”. Ligesom Clios portal har teksten fokus på formidling af 1. ordensviden. I introduktionen til forløbet er der dog forslag til spørgsmål, som kan indgå i en problemstilling. Og der er et par opgaver, som lægger op til, at eleverne analyserer og tolker kilder og, på baggrund heraf, foretager vurderinger og perspektiveringer til deres eget liv. Begge portalernes emner, som er anvendt som læremidler i de undersøgte forløb, fokuserer på 1. ordensviden, mens samspillet med 2. ordens- og procedureviden (jf. Model 1) stort set er fraværende. I sig selv kan portalerne give indtryk af, at historisk viden er det, der formidles – som regel i form af indiskutable fortællinger om, hvordan det var. Læremidlerne opfordrer hverken direkte eller indirekte eleverne til at forholde sig til indholdet. Begge forlagsportaler har generelle modeller til at analysere forskellige kildetyper. Netop fordi de er generelle modeller, og aktiviteten ikke er knyttet til de konkrete forløb, lægger læremidlerne i sig selv ikke op til det samspil mellem de vidensformer, som modellen angiver.

## Læremidler i brug – en analyse

I forløbet om danskhed anvender eleverne i 8. A semantiske læremidler i form af forskelligt medierede teksttyper. Det er blandt andet videooptagelser a 3-5 min, hvor udvalgte personer fortæller, hvad danskhed er for dem, en valgvideo fra Dansk Folkeparti samt ældre og nyere sange om Danmark og danskhed. Eleverne skal bruge teksterne som kilder og analysere dem ved hjælp af Clios analysemodel, ”Kildekritikkens ABC”. Det er en generel model, der i teorien kan bruges på alle typer af kilder, og som kan beskrives som en light udgave af en klassisk universitær kildekritik. På gangen har læreren placeret kort med uddybende definitioner på kildekritiske begreber. Dem kan eleverne hente, hvis de ikke finder forklaringerne på Clios model tilstrækkelige. En del af eleverne nøjes med at læse forklaringerne på kortet højt for hinanden. Det er usikkert, om eleverne helt forstår forklaringerne, og om de er en hjælp for dem i analysen af de konkrete kilder. I de fleste grupper nøjes eleverne således med at notere sig de kildekritiske begreber, men der er få eksempler på, at begreberne anvendes funktionelt i analysen og fortolkningen af kilderne. Under alle omstændigheder får eleverne kendskab til nogle kildekritiske begreber og altså nogle grundlæggende elementer af, hvad der i modellen betegnes som metode- og procedureviden. Ud fra observationerne kan der altså stilles spørgsmål ved, om arbejdet med begreberne faciliterer elevernes forståelse af sammenhænge mellem procedureviden og 1. ordensviden – her konkret viden om forståelser af fænomenet

danskhed, dets opståen og udvikling i en samfundsmæssig kontekst.

8. B arbejder med Clios forløb "Tidsperioder". Læreren indleder lektionen med en gennemgang af og spørgsmål til perioder, klassen har været igennem. Hun gør opmærksom på, at guldalderen, som klassen arbejder med i dansk, hører til i dagens emne "Sen enevælde". Portalen åbnes, og den aktuelle side vises på smartboardet. Et par elever læser på skift teksten højt. Teksten er komprimeret og mangler mellemregninger om for eksempel årsager og konsekvenser. Således giver teksten indtryk af, at det var den Amerikanske Uafhængighedserklæring, der var årsag til Den Franske Revolution. Samtidig indeholder teksten et billedsprog, som tydeligvis komplicerer elevernes forståelse. Enkelte gange forklarer læreren betydningen af et ord eller sætning.

På siden er et billede af henrettelsen af den franske konge, Ludvig 16. Læreren bruger det som afsæt for en klassesamtale. Her et kort uddrag:

*Lærer: Hvad foregår der på det her billede?*

*[tavshed i ca. 20 sekunder. L gentager spørgsmålet.]*

*Elev: Er det ikke Den Franske Revolution?*

*L: Ja! ... Og hvad er det, at der sker?*

*[Eleverne når frem til, at det er kongen, der bliver halshugget.*

*En oplysning, som fremgår af billedteksten, der også oplyser, at "Skræmmebilledet brugte borgerne i Danmark til at lægge pres på kongen".]*

*[...]*

*L: Hvilken virkning havde billedet på danskerne?*

*E: Det åbner øjne for, at det kunne man godt som borgere.*

*L: Ja, lige præcis.*

I klassesamtalen udfordres tekstens udsagn og påstande ikke. Selv om lærerens spørgsmål er åbne, virker hendes respons (rigtigt eller forkert) som om, elevernes svar er tilstrækkelige. Hun søger ikke at få eleverne til at uddybe deres svar eller prøver at inddrage 2. ordens- eller procedureviden, fx ved at udfordre billedtekstens udsagn eller stille spørgsmål til ophavssituationen. I stedet er klassesamtalen kendetegnet ved I-R-E-mønster, der er udbredt i historieundervisningen (Knudsen & Poulsen, 2016). Dvs. læreren *initierer* samtalen med et spørgsmål, eleven *responderer*, og læreren *evaluerer* ved at konstatere, om svaret er rigtigt eller forkert. Et mønster, der ikke umiddelbart understøtter den undersøgende tilgang i elevernes læring, som kan udledes af Model 1.

I fællesskab løser klassen øvelsen, "Få styr på tidsperioderne", online på Clio, hvor de ni tidsperioder placeres i kronologisk

rækkefølge. Aktiviteten kan ses som et eksempel på, at der altid er ét rigtigt svar i historie. Læreren fortæller, at en periode først defineres med kendetegn, afgrænsning og betegnelse, når den er ”overstået”. Portalens betegnelser og periodeinddeling drøftes ikke. Alt i alt fremstår og bruges portalen – både dens informationer og aktivitetsforslag – overvejende som uimodsagte oplysninger. Portalen lægger således op til en bestemt måde at se fortiden på, som ikke udfordres af læreren.

Over for eleverne begrundes læreren valget af forløbet ”Konfirmation” på Gyldendals historieportal i 7. A med, at de fleste elever snart skal konfirmeres. Lektionen indledes med en kort klassesamtale om ordet konfirmation. I portalens introduktion til forløbet er der forslag til undersøgelsesspørgsmål, som læreren dog ikke inddrager. I stedet går læreren direkte til delemnet ”En kristen tradition”. Eleverne får besked på, at de skal bruge portalens notefunktion til at skrive stikord. Kriterierne for valg af stikord forklares ikke, og aktiviteten begrundes rent teknisk: ”det er mere smart, end man skal ind og åbne en doc-fil”. Når eleverne er færdige, fortsætter de med at skrive stikord til det følgende emne, ”Konfirmation som prøve”. Eleverne arbejder relativt koncentreret med opgaven i ca. 15 minutter. Herefter beder læreren et par elever give eksempler på, hvad de har skrevet. Lærers respons er et ”ja”, og elevernes valg af stikord bruges ikke som afsæt for en samtale. Stikordene kan fungere som en kontrol af, om eleverne har læst teksten, men om aktiviteten har en konstruktiv betydning for elevernes forståelse af historisk viden kan diskuteres.

Læreren springer nu til portalens afsnit ”Pietisme” med ordene ”Det skal I ikke selv læse, men hvis man er pietist, så er man meget, meget from”. Begrebet ”Katekismen” og de første forsøg på at indføre skolegang for alle børn i Danmark forklarer læreren med ord fra portalen. Læreren bruger ikke sine spørgsmål til at få eleverne til at reflektere over teksten eller forholde sig til dens udsagn, og hendes respons er ofte, om elevernes svar kan bekræftes eller ej, fx som her:

*L: Var det vigtigt for de små børns personlige udvikling, eller hvorfor var det så vigtigt at få alle de danske børn i skole?*

*E: Man skulle vide alt det der om Gud.*

*L: Ja, præcis.*

Også i 7. A bruges læremidlet således overvejende til at formidle en uimodsagt og autoritativ fortælling om fortiden.

I 7. B har eleverne arbejdet med emner fra USA’s historie, som læreren har foreslået. Parvis eller i mindre grupper har eleverne valgt et af emnerne og udarbejdet spørgsmål (en problemstilling), som de

søger at besvare eller belyse med kilder og i form af materialer og links til hjemmesider, som læreren har fundet. Der er således lagt op til et forløb, som matcher med modellen for læring i historie (Model 1).

I lektionerne, der observeres i klassen, præsenterer eleverne resultatet af deres arbejde med emner og selvvalgte problemstillinger fra amerikansk historie. Produktet er digitale bøger, som eleverne har fremstillet i programmet Book Creator (BC). Fremlæggelserne foregår efter samme mønster. Som eksempel beskrives her to elevers BC om John F. Kennedy (JFK). Læreren beder eleverne, der arbejder sammen i grupper, om at notere deres forhåndsviden om JFK på post-it og placere dem på tavlen. Mange noterer, at han blev dræbt af et skud i hovedet. På lærerens spørgsmål fortæller eleverne, at det ved de fra video og film. Gruppens problemstilling består af følgende spørgsmål:

- Hvordan døde han?
- Hvem dræbte ham?
- Hvad syntes folk om ham?
- Hvordan var han som præsident?
- Hvordan lyder de forskellige teorier om ham (hans død)?

At stille relevante undersøgelsesspørgsmål er et centralt aspekt af metode og procedureviden (jf. Model 1). Det er en kompetence, som læreplanen Fælles mål anbefaler, at eleverne opøver, fra de får historie på skemaet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 31).

I gruppens fremlæggelse er eleverne meget afhængige af deres BC-produkt, som de læser op fra og kun ind imellem gør sig fri af. Men ligesom problemstillingens faktisk rettede spørgsmål giver også BC-produktet og fremlæggelsen indtryk af, at det er indiskutable kendsgerninger, som præsenteres. Under interviewet med 7. B's lærer oplyser han, at han ved forløbets begyndelse har opfordret eleverne til at forholde sig kritisk til de anvendte kilder. Han har også givet eksempler på, hvad de kan være opmærksomme på. I elevernes fremlæggelser er kildekritiske overvejelser fraværende. På den sidste side i JFK-gruppens BC-produkt har de oplistet links til de anvendte kilder (hjemmesider). Men hverken i deres produkt eller fremlæggelser fortæller eleverne, hvordan de har valgt, vurderet og brugt dem. I relation til Model 1 mangler der således en konkret inddragelse af metode- og procedureviden.

Som afslutning har gruppen udarbejdet en opgave til de andre grupper: "Lav en miniplanche, hvor I skal skrive tre ting om ham (JFK) og have mindst et billede på". På plancherne noterer grupperne udelukkende faktuelle ting, som nedenstående er et eksempel på:



1. Han var USA's præsident
2. Han blev skudt i hovedet og et skud i nakken
3. Han havde tre børn. Sønnen døde efter to dage
4. Hans kone hed Jacqueline
5. Han var præsident i 1037 dage

Lærerens intention med forløbet med emner fra Amerikas historie var, at eleverne i overensstemmelse med læreplanen øvede sig i at arbejde undersøgende og problemorienteret. Men klasserumsobservationerne tyder på, at eleverne overvejende opfatter historisk viden som noget faktuel, som de i færdig form kan finde på nettet, og som er uafhængig af ophavsmanden til oplysningerne og fortællingerne og den, der bruger dem.

### **Historisk viden – tilblivelse, tilegnelse og brugbarhed**

Under gruppeinterviewene spørges eleverne om deres forståelse af historisk viden. Generelt mener eleverne, at man kan stole på læremidlernes fremstilling af fortiden. "[...] fagportaler er som regel rimelig klare på, hvad de snakker om," siger en elev i 8. klasse. På spørgsmålet om, hvordan læremidlernes forfattere kan vide det, de skriver om fortiden, svarer et par elever:

*E1: Fra fagbøger og gamle bøger. Sådan gamle fund man har fundet i jorden, tror jeg ... at man kan finde informationer ud fra.*

*E2: Han (forfatteren) har vel nogle kilder, han bruger. Det kan være dagbogsnotater. Eller hvis han har talt med nogen, der husker det. Eller hvis der er nogle hjemmesider, der har nogle troværdige kilder.*

Eleverne mener, at forfatterne må være kildekritiske for at nå frem til den rigtige fortælling om fortiden. Forfatterne må sammenligne kilder, som en elev formulerer det: "Hvis flere kilder siger det samme, må det være rigtigt". En anden elev finder det tilstrækkeligt, at de "minder om hinanden". Direkte adspurgt godtager eleverne, at der kan være forskellige fortællinger om den samme fortidige begivenhed, hvis den "ses ud fra to forskellige synsvinkler". Ingen elever erindrer, at de i læremidlerne har mødt eksempler på, at en begivenhed beskrives fra forskellige vinkler. Eleverne synes i det hele taget, at kildekritik er vigtigt – ikke kun i historie. "Det kan man også bruge i dansk", mener en elev. I et andet interview siger en elev, at kildekritik også kan bruges uden for skolen, når man fx skal vurdere troværdigheden af, hvad man ser i fjernsynet og læser i aviserne. Ifølge eleverne fylder analyse og tolkning af kilder langt mindre i undervisningen end arbejdet med læremidlernes færdige fortællinger om fortiden.

Mange elever kan lide faget. Ofte er det læreren, og hans/hendes måde at undervise på, der er en afgørende faktor. En elev i 8. klasse siger således: ”Jeg er i det hele taget interesseret i bare at lære om, hvad der skete i fortiden, og så kan jeg også godt lide den måde, som [lærerens navn] lærer os det på”.

For eleverne er viden om fortiden og dermed historiefaget ikke ”livsnødvendigt” som fx engelsk og dansk – kun hvis man skal arbejde med eller undervise i historie. Alligevel anses faget for at være vigtigt. Et par elever i 8. klasse begrundet det sådan:

*E1: Det er jo vigtigt at vide, hvad der er sket i fortiden. Vi skal jo have den der basisviden [...].*

*E2: Det er også vigtigt at lære (om) fx 2. Verdenskrig. [...] Nu begynder jo alle de ældre at dø. Dem, der har været med, så nu dør alle de primære kilder. Så er der rigtig mange, der ikke ved, hvad der egentlig skete. Så det er vigtigt at lære det, så vi kan fortælle det videre.*

Som citatet viser, har de to elever – i lighed med de fleste andre – en forståelse af historisk viden, som gengivelser af fortidige ”virkeligheder”. Flere elever udtrykker på forskellig vis, at viden om fortiden kan fungere som livets læremester, *historia magistra vitae*. Det kan illustreres med følgende elevcitater:

*”For at vide, hvorfor vi er, som vi er og har det, som vi har, og opfører os, som vi opfører os.”*

*”[...] Så kan man også bruge fortiden til at lave fremtiden. Hvis vi lærer noget om fortiden, hvordan vi var dengang, så vi sådan gør det bedre ... man kan spejle sig i fortiden.”*

*”Man lærer af de fejl, man gjorde engang.”*

Hvis man – ligesom eleverne – mener, at man kan lære af fortidige handlinger, må det forudsætte opfattelsen af, at fortiden kan rekonstrueres fx som fortællinger, der kan bruges som rettesnor for nu- og fremtidige holdninger og handlinger. Det er værd at bemærke, at i en kvantitativ undersøgelse angav 39% af lærerne, at det var ”Vigtigt”, og 49% at det var ”Meget vigtigt”, at ”Eleverne forstår, hvordan man kan lære af historien, så man ikke begår de samme fejl” (Rambøll, 2015, s. 20).

Klasserumsobservationerne viser, at der generelt er størst fokus på 1. ordensviden, og eleverne tilegner sig den. Det ses også i årsplaner og lærernes valg af indhold, hvor der tages afsæt i perioder og emner eller temaer som danskhed og konfirmation. Under interviewene giver lærerne udtryk for en lidt anden opfattelse af, hvad

de lægger vægt på i undervisningen, end hvad der kan observeres i praksis. En lærer fortæller, at hun forsøger at ændre elevernes generelle opfattelse af faget, som hun beskrev sådan: "(Det) var ligegyldigt for dem [...] det var et fag, de kunne komme til eksamen i. Derfor skal vi kunne de og de ting [...] og vide, at stormen på Dybbøl, det var i 1864 og sådan noget". Hun bestræber sig derfor på at tilrettelægge undervisningen, så de bedre "forstår sig selv og forstår det samfund, de er en del af – gennem historien". En anden lærer siger, at det vigtigste i faget er at lære eleverne "at tænke og reflektere", og det lægger historie op til, "fordi det altid er noget med mennesker, der har truffet nogle valg eller haft en adfærd, som vi kan undre os over". I højere grad end eleverne tillægger læreren viden om historiske metoder (kildekritik) afgørende betydning, idet det er en central almen kompetence, som er nyttig – også uden for faget.

Under interviewene giver de pågældende lærere således udtryk for en forståelse af læring i historie, der passer med Model 1. At der ikke altid er overensstemmelse mellem, hvad lærerne siger i interviewene, at de lægger vægt på, og hvad der sker i praksis, er ikke et specifikt dansk fænomen. Også i Sverige har substantiel viden størst fylde i undervisningen. I Niklas Ammerts undersøgelse blev læreren spurgt om deres opfattelse af, hvad "man (eleverne) kan når man kan något i historia". Under interviewene lagde de svenske lærere størst vægt på procedure- og metakognitiv viden, det vil sige 2. ordensviden (2013, s. 87).

Lærernes kritik af læremidlerne er hovedsageligt rettet mod form og niveau, fx at der er for meget tekst, at de ikke går i dybden, eller at aktivitetsforslagene mangler variation. Men ingen af lærerne problematiserer, at læremidlerne præsenterer kontinuitet og forandring samt årsager og konsekvenser af fortidige begivenhedsforløb som endelige og lukkede fortællinger.

## Hvad kan der ligge bag forståelserne af historisk viden?

"Hvad kan antages at ligge bag undervisningen og læremidlernes fremherskende forståelser og brug af historisk viden?" er det sidste af artiklens tre spørgsmål. Baggrunden for det er en undring over diskrepansen mellem, hvad der sker i undervisningen i praksis, og hvad der er læreplanens intentioner – og i den sammenhæng også VanSledrights model (Model 1). Spørgsmålet følger naturligt af de to første, omend det ikke kan belyses ud fra de anvendte data. Der er således tale om anslag til en hypotese, som er relevant i en fortsat historiedidaktisk diskussion – også selv om et endeligt svar næppe er muligt.

Måske kan noget af forklaringen findes i traditionen og sejlivede opfattelser af grundskolefagets form og indhold, som skiftende læreplaner siden 00'erne ikke har formået at gøre op med. Måske har Andreas Rasch-Christensen ret, når han i sin ph.d.-afhandling om linjefaget historie når frem til, at nyuddannede lærere med linjefaget (nu undervisningsfaget) historie i begrænset omfang anvender fagdidaktiske refleksioner og indsigter fra læreruddannelsen, når de tilrettelægger undervisningen, men i højere grad bruger deres egne skoleerindringer og underviser, som de selv blev det, da de gik i skole (2010).

Og så er der læremidlerne. Forlagsproducerede didaktiske læremidler har afgørende betydning for, hvad der undervises i og hvordan. Således angiver 58% af lærerne, at de følger ”grundbogens/historieportalens rækkefølge af forløb”, mens kun 28% oplyser, at de inddrager eleverne i drøftelsen af hvilke emner/temaer og problemstillinger, det er relevant at arbejde med (Rambøll, 2015, s. 11). Som det bekræftes af interviews med lærerne, spiller læreplanen en mindre rolle i tilrettelæggelsen af undervisningen. En lærer udtrykker det sådan: “[...] jeg må indrømme, at den (læreplanen) jo ikke er noget, vi sådan hænger os i til daglig”. Klasserumsobservationer og tilgængelige årsplaner viser, at elevernes kundskabstilegnelse – at eleverne får viden om fortiden og tilegner sig et historisk overblik – generelt vægtes højt. I den nævnte kvantitative undersøgelse angiver 89% af lærerne, at det er ”Vigtigt” eller ”Meget vigtigt”, at historieundervisningen skal indeholde ”Viden om danmarkshistorien fra stenalderen til nutiden, så de i 9. klasse har et historisk overblik over dansk historie” (Rambøll, 2015, s. 5). Det er en udbredt opfattelse, at det bedst tilegnes, når stoffet præsenteres i kronologisk rækkefølge. En lærer formulerer det sådan:

” I 7. klasse går jeg sådan et stykke tilbage til senmiddelalderen eller deromkring og kører fremad. Der når vi rigtig langt på det skoleår. Og så i 8. er vi omkring midten af 1800-tallet – 1830-40 – det vil sige før Grundloven. Og så kører vi videre opad. [...] Jeg kan godt lide den kronologiske rækkefølge, fordi jeg har oplevet så mange gange, at de (eleverne) ikke har forståelse af, hvordan tingene er i forhold til hinanden. [...] Så når vi når slutningen af 9. klasse, skulle vi gerne være temmelig tæt på nutiden.

Der er antageligt en række forklaringer på, at en del historielærere forholder sig noget afslappet til læreplanen. Det kan hænge sammen med, at historie ikke har så høj status i skolens fagrække som fx dansk og matematik. I disse fag er der med mellemrum nationale test; elevernes udbytte sammenlignes internationalt, og eleverne skal altid

til prøve i disse fag. Sammenlignet med dansk og matematik varetages en langt mindre del af undervisningen i historie af lærere, der har kompetencer hertil – det vil sige, at de har linjefag (undervisningsfag) i historie eller tilsvarende forudsætninger. I skoleåret 2019-20 var kompetencedækningen i dansk 97%, mens den i historie var 75% (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Historiefagets lavere status er formentlig årsagen til, at skolens ledelse ikke prioriterer kurser og efteruddannelse til fagets lærere (Rambøll, 2015, s. 16), samt at der er mindre ekstern interesse for og opmærksomhed på, hvad der foregår i historieundervisningen.

Som nævnt har de forlagsproducerede læremidler stor betydning for undervisningens form og indhold. Fra et helikopterperspektiv, hvor man ser bort fra andre publiceringsformer og -teknikker, er der basalt set ikke sket revolutionerende principielle ændringer af læremidlerne til faget historie de sidste 150 år (Poulsen, in press). De fleste emner er fra dansk historie, og nationen er en ramme. Brødtekst, udarbejdet af en forfatter, har stor fylde og bærer beretningerne om fortiden. Fortællingerne er entydige og lukkede og fremstår som faktiske gengivelser af, hvad der skete. Fortællingerne åbner sjældent op for, at de fortidige begivenheder kan ses fra andre vinkler, eller der kan være flere lødige fortællinger om den samme begivenhed. Og det er undtagelsen, at det elevrettede materiale oplyser, hvor oplysningerne om fortiden kommer fra, eller hvordan man i det hele taget kan vide noget om fortiden.

Som det fremgår af artiklen, har de forlagsproducerede didaktiske læremidler ikke den store fokus på, at historisk viden er fortolkninger. Det skyldes næppe manglende vilje fra forlagene. Men i Danmark skal læremidlerne ikke have en officiel godkendelse, der fx indeholder kriterier for om læremidlerne understøtter intentionerne i læreplanen eller ej. Forlagenes læremiddelproduktion er alene underlagt markedsvilkårene. Og det er ikke læremidler, som er i overensstemmelse med modellen for læring i historie (Model 1) eller for den sags skyld med læreplanen, der efterspørges.

## Konklusion

I relation til Model 1 for læring i historie kan det konkluderes, at forgrunds- eller 1. ordensviden har en dominerende plads i undervisningen og læremidlerne. Kildekritik er et element i metode- eller procedureviden. Der undervises i kildekritik men typisk som særskilte øvelser, der ikke er integreret i de emner eller temaer, der undervises i. I arbejdet med kildekritik anvendes ofte formalistiske

analysemodeller, og fokus er på, at eleverne tilegner sig kildekritiske begreber.

Ifølge Model 1 tager læring i historie afsæt i spørgsmål, eleverne finder det vigtigt at få svar på eller belyst. Eleverne i 7. B udarbejdede spørgsmål til de emner, de havde valgt. Men som det ses (side 242) er det overvejende spørgsmål, som er rettet mod fakta og ikke fortolkninger. 2. ordens- og procedureviden bliver derfor ikke eller kun i begrænset omfang reflekteret.

Det er en udfordring for mange lærere at tilrettelægge undervisningen, så samspillet mellem vidensformerne bliver tydelig, forståelig og indlysende for eleverne. Historielærerne begynder typisk et forløb med, ved brug af et læremiddel og/eller en gennemgang, at præsentere det substantielle, 1. ordensviden, fx om 1864-krigen, før de lader eleverne identificere problemstillinger til emnet, arbejde undersøgende og finde kilder for at få det belyst og dermed inddrage elementer af 2. ordens- og procedureviden (Levstik & Barton, 2015). Måske er VanSledrights model for læring i historie for simpel. Den tager fx ikke højde for, at det er svært for elever at stille et spørgsmål til et fortidigt fænomen, som de har begrænset eller ingen forhåndsviden om.

Mange elever opfatter historisk viden som de virkelige og sande beretninger om fortiden. De anerkender dog, at der kan eksistere forskellige fortællinger om den samme fortidige begivenhed. Men det er muligt at finde frem til den rigtige. Lærerne forstår, at viden om fortiden er fortolkninger. De mener, at det er vigtigt, at eleverne øver sig i at forholde sig kritisk til beretninger om fortiden. Det præger dog ikke praksis. Kilderne, som eleverne præsenteres for, er ofte billeder, tekster, videoer osv., der er hentet uden for de didaktiske læremidler. De analyseres og tolkes ved hjælp af bestemte analysemodeller. Brødteksten i de gennemgående didaktiske læremidler behandles ikke som kilder, og indholdet tages ofte ureflekteret for gode varer. Brødteksten i læremidlerne formidler typiske lukkede og entydige fortællinger, der fremstår som fakta om, at "sådan-skete-det". Det er sjældent, at læremidlerne gør opmærksom på, at der er forskellige fortolkninger af de samme fortidige begivenheder, og at de kan analyseres og tolkes fra forskellige vinkler. Nyere analoge og digitale læremidler indeholder ofte kilder med tilhørende refleksions spørgsmål i tilknytning til de behandlede emner. Men de har mindre fylde end brødteksten og opfattes ofte som et supplement, man som lærer kan udelade.

## Perspektivering

Ønsker man, at eleverne opnår forståelse af historisk viden som samspil mellem forskellige vidensformer, er en tilgang til tilrettelægge undervisningen, så eleverne arbejder mere undersøgende, problemorienteret og historieskabende. Et afsæt kan være, at læreren præsenterer eleverne for noget substantielt og måske kontroversielt fra den givne fortid, som trigger deres nysgerrighed og interesse, og som de kan udtrykke i spørgsmål, de søger at belyse (Havekes, Coppen, Luttenberg & Van Boxtel, 2012, s. 43; Peters & Poulsen, 2018, s. 93; Ford & Kennett, 2018, s. 9). Derfor kunne det være relevant at gennemføre et aktionsforskningsprojekt med afsæt i en undervisning og modellæremidler, der er tilrettelagt og tænkt ind i modellen for elevernes læring i historie, og som faciliterer læreplanens intentioner.

## Referencer

- Ammert, N.** (2011). *Att spegla världen: läromedelstudier i teori og praktik*. Studentlitteratur.
- Ammert, N.** (2013). *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Nordic Academic Press.
- Anderson, L. & Krathwohl, D.** (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Barell, J.** (2007). *Problem-Based Learning: An Inquiry Approach*. Corwin.
- Brodersen, P.** (2019). Faglighed og fordybelse. I: P. Brodersen (red.), *Fag og fordybelse: når fag sætter nye spor i erkendelsen*. Hans Reitzels Forlag.
- Burns, A. D.** (2014). The Jewel in the Curriculum: Teaching History of the British Empire. *International Journal of Historical Teaching and Research*, 12(2), 109-121. doi.org/10.18546/HERJ.12.2.09
- Børne- og Undervisningsministeriet** (2006). *Folkeskolens formål*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Børne- og Undervisningsministeriet** (2019). *Historie: faghæfte 2019*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet** (2020). *Kompetencedækning i folkeskolen, 2019/2020*. Lokaliseret [20.05.2021] på: <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/personale-og-skoler/kompetencedaekning-i-folkeskolen>
- Counsell, C.** (2011). Disciplinary knowledge for all, secondary history curriculum and history teachers' achievement. *The Curriculum Journal*, 22(2), 201-225. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951>
- Chapman, A.** (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. I: L. Perikleous & D. Shemilt (red.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (s. 170-214). Association for Historical Dialogue and Research.

- Chapman, A.** (2021). *Knowing History in Schools: Powerful Knowledge and the Power of Knowledge*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357303>
- Davies, I.** (Red.) (2017). *Debates in History Teaching: Second Edition*. Routledge.
- Downey, M. T. & Long, K. A.** (2016). *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*. Routledge.
- Flick, U.** (2019). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications.
- Ford, A. & Kennett, R.** (2018). Conducting the orchestra to allow our students to hear the symphony: getting richness of knowledge without resorting to fact overload. *Teaching History* 171, 8-16.
- Hansen, M. K.** (2020). 2. *Slesvigske Krig*. Lokaliseret [20.05.2021] på: <https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/emner/historiske-emner/danmarks-graenser/2-slesvigske-krig/>
- Harris, R. and Ormond, B.** (2019). Historical Knowledge in a Knowledge Economy – What Types of Knowledge Matter? *Educational Review*, 71(5), 564-580. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1462764>
- Havekes, H., Coppen, P., Luttenberg, J. & Van Boxtel, C.** (2012). Knowing and Doing History: A Conceptual Framework and Pedagogy for Teaching Historical Contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 71-92. <http://dx.doi.org/10.18546/HERJ.11.1.06>
- Havekes, H.** (2015). *Knowing and Doing History. Learning historical thinking in the classroom* (ph.d.-afhandling, Radboud University). Radboud University. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26937.57449>
- Hmelo-Silver, C.E.** (2004) Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266. <http://dx.doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Jenkins, K.** (1995). *On 'What is History'? From Carr and Elton to Rorty and White*. Routledge.
- Jordanova, L.** (2000). *History in Practice*. Hodder Education.
- Kelly, T., Meuwissen, K. & VanSledright, B. A.** (2007). Historical Knowledge within a System of Standards and Accountability. *International Journal of Social Education*, 22(1), 115-145.
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa.** (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C.** (2015). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.
- Megill, A.** (2007). *Historical Knowledge. Historical Error: A Contemporary Guide to Practice*. The University of Chicago Press.
- Munslow, A.** (2001). *Deconstructing history*. Routledge.
- Peters, R. A. & Poulsen, J. Aa.** (2018). *Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?* HistorieLab/Historia.
- Pietras, J. & Poulsen, J. Aa.** (2011). *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. Gyldendal.
- Poulsen, J. Aa.** (2013). *Historie. Klim*.
- Poulsen, J. Aa.** (In press). *1864 – Hvad lærte eleverne i skolen? Et historiografisk blik på hvordan læremidlernes fortælling om 1864 har ændret sig*.
- Rambøll** (2015). *Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenkede fælles mål*. Lokaliseret [20.05.2021] på: [https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport\\_historiel%C3%A6reres-opfattelser-af-faget-og-fFM\\_pdf.pdf](https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport_historiel%C3%A6reres-opfattelser-af-faget-og-fFM_pdf.pdf).



- Rasch-Christensen, A.** (2010). *Linjefaget historie – mellem læghistorie og profession* (Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole). VIA Systime.
- Reichenberg, M.** (2016). Explaining Teachers' Use of Textbooks. I: E. Fuchs (red.) *Journal of Educational Media, Memory and Society* 8(2), 145-159. <https://doi.org/10.3167/jemms.2016.080208>
- Southgate, B. C.** (1998). *History: What and Why? Ancient, Modern and Postmodern Perspectives*. Routledge.
- Van Boxtel, C. & van Drie, J.** (2018). Historical Reasoning: conceptualizations and Educational Applications. I: S. A. Metzger & L. Mc. Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 149-176). Wiley Blackwell.
- VanSledright, B. A.** (2014). *Assessing Historical Thinking & Understanding*. Routledge.
- Undervisningsministeriet** (1933). *Betænkning vedrørende Revision af Skolebøger afgiven af det af Undervisningsministeriet under 8. august 1930 nedsatte udvalg*.
- Undervisningsministeriet** (1960). *Undervisningsvejledning for Folkeskolen Betænkning afgivet af det af 25 undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg*. Betænkning nr. 253, 1960. S. L. Møllers Bogtrykkeri.