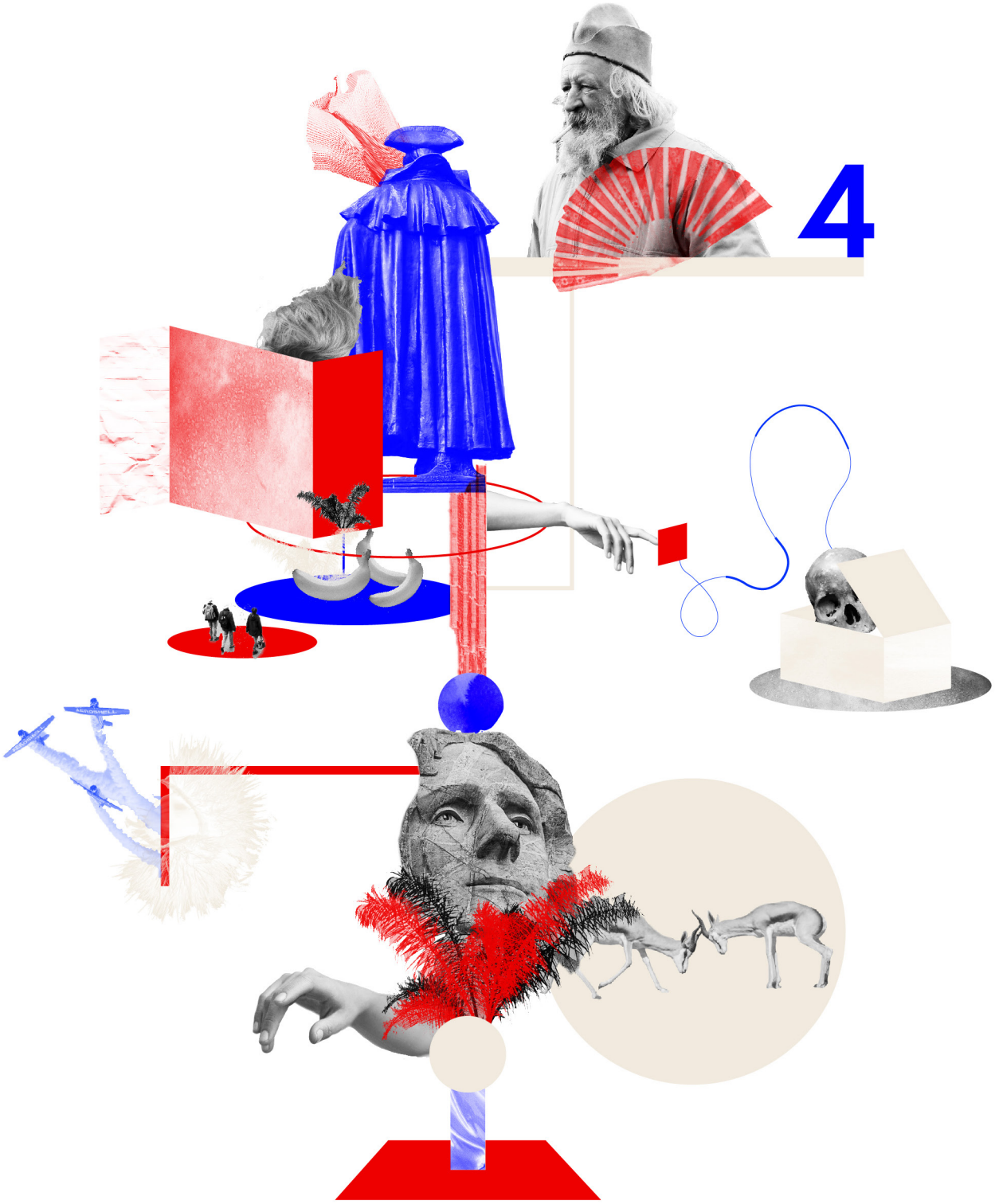


Fællesskabende historier, perspektiver og mystik

Inspirationsmateriale til styrkede læringmiljøer i fagundervisiningen i historie i 4. klasse.

Indhold

Indledning ved Helle Rabøl Hansen 2

Historiedidaktik i 4. klasse 5

Forløb 1: Historier om mig og dig 10

Forløb 2: Perspektivskifte – "de gode, de onde, de andre" 17

Forløb 3: Mysteriet om den ukendte kvinde 24

Fælles om fællesskabende didaktikker – men hvordan?

v/ Helle Rabøl Hansen, ph.d.

"Det lyder rigtigt, men hvad skal vi gøre ved det?"

Sådan lød et hyppigt stillet spørgsmål til mig og andre skoleforskere, da vi for en række år siden gennemførte en foredragsrække om mistrivsel, marginalisering og mobning i skolen.

Jeg oplevede, at vi svarede nølende og usikkert tilbage. Al vores energi og de få forskningsmidler var afsat til at forstå og forklare udfordringerne, men ikke til at udvikle nye veje der i højere grad skaber skoleglæde og skoletilhør.

Spørgsmål til efterspurgte handlingsanvisninger og de nølende svar var startskuddet til en proces, hvor vi – en gruppe forskere og praktikere – begyndte at samtænke en række grundlæggende udfordringer i vores skolesystem i såvel folkeskoler som privatskoler.

Udfordringer som skoleuvillighed, kedsomhed, udstødelse og særlige behov hos enkeltelever, der ser ud til at have svært ved at forenes med skolens øvrige opgaver. Det fører til skoleulyst, *drop-outs*, sparsomme skolefærdigheder og huller i den enkelte elevs tro på egne evner eller tro på, at skolen vil dem det bedste.

Hver af de nævnte udfordringer har sine særtræk der, når det bliver ekstremt vanskeligt, kalder på særlig ekspertise – men der er også fællestræk i udfordringerne, som er værd at fæstne sig ved for alle lærere og skolepædagoger. Det handler om elever, som befinder sig i skolefællesskabernes udkant. Det kan være i periferien af elev til elev fællesskabet, men det kan også være i periferien af det undervisningsfællesskab, som lærerene tilbyder.

I et stadigt stigende samfundstempo og i øgede krav om selvpræstationer ser det ud til, at voksensamfundet har gjort 'normalen' smallere og sværere. Samtidigt tales det frem, at alle muligheder står åbne for vores børn og unge, de skal bare selv åbne dørene. Denne modsætning mellem smalhed og mulighed får nogle elever til at 'slippe' taget i skolen eller omvendt, det får nogle lærer til at slippe taget i eleverne.

Der kan slippes på mange forskellige måder. Nogle elever står af åndeligt. De sender kun kroppen i skole, der passivt følger dagen. Andre står helt af fysisk og begynder at pjække. Og så er der alle dem, der udvikler et meget selektivt skolefagligt liv, hvor der sondres mellem 'yndlingsfag' og 'hadefag'. En opdeling der forstærkes af opdelte erfaringer med konkrete succeser og nederlag i de forskellige fag. Det er af flere grunde ærgerligt. Skolens fag kan jo tænkes som en helhed, hvor fagene flyder sammen i en rytme, en symfoni, en dans, et økosystem, et landkort og en fælles historik, hvor fagene henter styrke og logik hos hinanden.

At se fagene som et hele betyder dog ikke, at vi forventer, at den enkelte elev er dygtig til alle fag, men det betyder, at vi gerne vil give eleverne glæden ved flerhed af faglighed. Når der lukkes ned for lyst og engagement i et fag, så lukkes der også af for at udvide horisonten netop her. En elev, der ikke holder af idræt, får måske ikke bevægelse nok. En elev, der lukker af for historie og geografi får måske ikke stof nok

til eftertanke, når han eller hun støder på racisme og andre inhumane forhold. Og den elev, der keder sig bravt i biologi, fanger måske ikke en grundlæggende forklaring på, hvad der er på spil med vores klima. De indsigter og praksisser kan selvfølgelig også opnås andre steder end i skolen, men hvorfor ikke lade skolen være den primære læringsmulighed, hvis vi tror på, at skolen er med til at udvikle demokratiske samfundsborgere, der trives i fællesskab med andre? Det er således ikke nok at holde skolen ud – der skal også holdes af.

Skolen møder de forskellige former for tilstede-fravær og fravær i traditionel forstand med en lang række forsøg på at genetablere lyst og aktivitet hos eleverne. Når det ikke lykkes, så oplever nogen lærere, at der mangler respekt for deres arbejde. Det fører igen til negative og konfliktfulde relationer mellem lærere og elever. Vi ved alle sammen, at når relationer kører af sporet, øges afmagten på begge sider, og det fører i værste fald til, at skolen simpelthen opgiver og slipper nogle af deres elever.

Vi ved, at elever, der opgives, enten lever et meget trist skoleliv og/eller tiltrækkes af andre fællesskaber uden for skolen, der kan give dem en følelse af tilhør. Det er godt, når det går godt, men vi ser også, at enkelte børn og unge går med fællesskaber, som er i voldsom opposition til resten af samfundet. Unge, der fx involverer sig i kriminalitet og/eller ryger ud i misbrugsmiljøer, har ganske ofte haft en meget negativ skolegang.

Der er med andre ord mange gode argumenter for at genetablere skolelyst, hvis den er forsvundet eller måske aldrig rigtigt har været der. Vi forlænger her sætningen med behovet for også at genetablere eller skabe lyst til enkelte fag, som måske står alt for meget i skyggen set fra elevens perspektiv.

Ja, kære læsere, det var netop alle disse iagttagelser af børn i skolens udkanter, der førte til idéen om *fællesskabende didaktikker*. Et begreb der indeholder tre dele i samspil:

Det fælles, det skabende og det didaktiske.

Det fælles handler om et menneskeligt grundlæggende socialt behov, nemlig at føle sig som en del af en sammenhæng. At mærke meningen med at være her. Mennesker er født som sociale væsner. Vi starter med at være hjælpeløse, men efterhånden lærer vi mere og mere i det sociale liv. Den proces varer ved livet ud, og læring er derfor en social udviklingsdynamik. Når børn starter i skolen, får de tilbudt en fælles ramme, men det bliver først til meningsfuldhed, hvis eleverne ikke bare er tilskuer, men også får konkret, kropslig og intellektuel adgang til at tage del i aktiviteterne, hvilket fører os til det skabende. Det at være virksom gør dig til en person, der er læringens lærling. En undervisning, der tager afsæt i en viden om, at læringsspring forudsætter deltagelse i undervisningen, vil være en social funderet didaktik. Didaktik er jo lærerens grundværktøj, og didaktik betyder læringskunst. Hvordan lærer jeg nogen om noget? Visionen med fællesskabende didaktikker handler netop om at forene didaktik med deltagelsesmuligheder og dynamikker i elevgruppen. Hvordan kan elevens forcer fx blive til undervisningsbidrag til glæde for hele klassen? Hvordan kan elever lære at give hinanden feedback, opgaver og at være medlæser i og omkring lektier?

Mobning, marginalisering og mistrivsel er alt sammen forhindringer for gode deltagelsesveje og derfor retter fællesskabende didaktikker sig mod at være antimobbende, antimarginaliserende og antimistrivende i selve grebet om undervisningens kerne.

De lærere og lærere for lærere, der har skrevet dette inspirationsmateriale, har taget de første tilløb til at tænke og udvikle måder, hvorpå en skoleklasse kan ledes og føres mod mere elevengagement i skolens fag. Der er konkrete idéer til undervisningsforløb, og der er refleksioner over det som lykkes og det som ikke lykkes. Passionen for selve fagets faglige indhold mærkes tydeligt i teksterne, og den passion er ikke det samme som, at det pædagog-didaktiske altid virker, men det er frugtbart at tænke passion og didaktik i samme spor. Noget tyder nemlig på, at det også er sporet til mere mening med såvel lærerens som elevens liv i skolen. Når der er mere mening lever flere med, at der altid vil være elementer i undervisningen, der er mere monotone og rutineprægede end andre elementer. Der skabes så at sige mening med processer, der (også) er stedvist kedelige. Uden mening er det kedelige nemlig meget kvælende for at tage til sig.

Det har været spændende at følge disse undervisningstilløb udefra som (med)ophavsmand til begrebet fællesskabende didaktikker. Jeg håber, visionen kan og vil blive grebet i skoleverden, så greb og begreb kan følges ad og kvalificerer både forsknings- og skolearbejde.

Om teksten

Dette materiale er ét af fem inspirationsmaterialer, der har til formål at inspirere lærere i arbejdet med at styrke læringsmiljøet i deres fagundervisningen. Inspirationsmaterialerne er udarbejdet til udvalgte fag og klassetrin og indeholder konkrete idéer til undervisningsforløb, samt refleksioner over didaktik i de specifikke fag og på de relevante klassetrin. Der er udarbejdet materialer til følgende fag og klassetrin:

- **Historie, 4. klasse**
  Skrevet af Heidi Eskelund Knudsen
- **Historie, 7. klasse**
  Skrevet af Heidi Eskelund Knudsen
- **Musik, 4. klasse**
  Skrevet af Signe Adrian
- **Natur/teknologi, 4. klasse**
  Skrevet af Peer Daugbjerg, Charlotte Ormstrup og Kim Negendahl
- **Biologi, 7. klasse**
  Skrevet af Anders Vestergaard Thomsen og Maren Elise Skjerlie Gilling
- **Idræt, 7. klasse**
  Skrevet af Thomas Gabriel Piaster og Anne Gro Jensen

Materialerne er udarbejdet på opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i forbindelse med projektet Styrkede læringsmiljøer i fagundervisningen. De er udarbejdet i samarbejde mellem Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Deloitte og forfatterne.

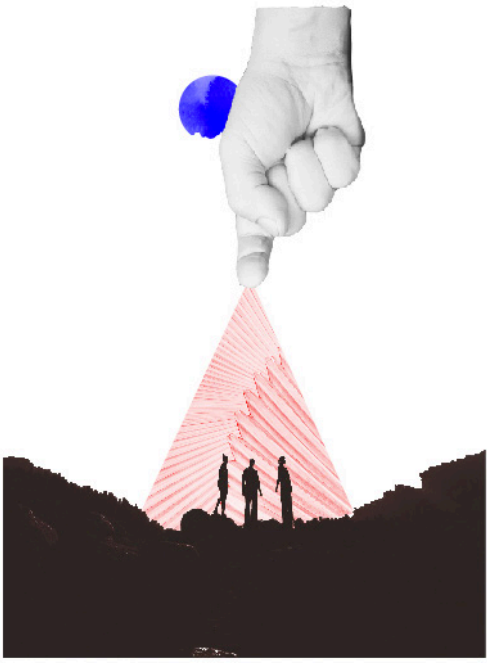
Dette materiale er skrevet af Heidi Eskelund Knudsen.

UNDERVISNINGS
MINISTERIET
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

Deloitte.

Grafisk design & illustration

Trine Natskår (www.trinetrine.no)
Anne-Sophie Rosenvinge (www.asrosenvinge.com)



Interviewer: Hvad handler historiefaget om?

Lilly: …hvordan det var i gamle dage, i for eksempel stenalderen, eller… Noget hvor man lærer om, hvad der skete dengang…

Alberte: ...ja, bare generelt historie…

Magnus: Kedsomhed…

Daniel: Ja… Det er kedeligt…

Interviewer: Hvorfor synes du, det er kedeligt?

Magnus: Fordi det ikke interesserer mig… jeg ved ikke, hvad jeg skal bruge det til…Altså der er nogle emner, der er meget spændende, men der er også meget, jeg ikke ved, hvad jeg skal bruge til…hvorfor vi har om det…

Lilly: Det er faktisk mit yndlingsfag. Det har det været siden 1. klasse… Jeg elsker historierne om krige, og om hvordan det var at leve i gamle dage. Men det er rigtig nok, det kan være svært at sige, hvad man skal bruge faget til...

Magnus: …det er ikke ligesom matematik eller dansk. Jeg ved godt, hvorfor det er vigtigt at kunne regne og sådan, men historiefaget er sværere…

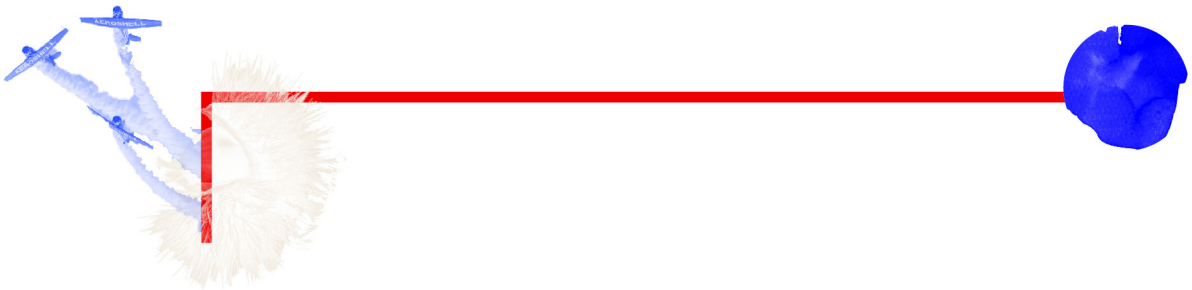
Alberte: …nogle gange har man om spændende emner, andre gange er det bare kedeligt. Jeg kan bedst lide, når emnerne er spændende, og vi oplever noget eller laver noget, vi ikke plejer. Det sker bare ikke så tit.

Elevernes udsagn i citatet spejler det forhold, at historie er et fag der stiller store krav til kognition, forståelser og brug af sproget. Problemer i forhold til læse-tekstfærdigheder samt begrebsforståelse er blandt andet noget af det, som spænder ben for elevernes faglige arbejde og oplevelser af faget. Af den grund fokuseres meget didaktisk arbejde i historiefaget bl.a. her. Når historielærere problematiserer, at elever får for lidt udbytte af faget, sker det bl.a. med begrundelser der angår læse-tekst-færdigheder.

Citatet afspejler også, at elever kan have svært ved at finde ud af hvad man egentlig lærer i faget. Utydelighed hvad angår faglige krav og forventninger til eleverne i historieundervisningen risikerer i praksis at skabe grobund for mistrivsel fagligt og socialt, fordi det bliver uklart for eleverne, hvor de er på vej hen i faget og med hvilke formål. Faglige og sociale forhold hænger så at sige sammen. Gruppearbejde anses i historiefaget at udgøre en væsentlig del af elevers mulighed for at udvikle faglige kompetencer, men studier viser også, at elever får meget lidt fagligt og socialt udbytte af arbejdet, hvis en sådan type undervisning ikke grundlæggende baserer sig på stærk lærerstyring i form af tydelige opgaveformuleringer og tilstrækkelig viden, forudsætninger og klarhed over, hvordan man går til arbejdet i gruppen, samt hvad målet med arbejdet er.

Stærk lærerstyring handler ikke nødvendigvis om, at historielæreren konstant er i direkte kontakt og interaktion med eleverne om alle processer i arbejdet. Styringen handler derimod om den tydelige rammesætning med krav og forventninger – samt fag-relevans – som historielæreren igangsætter elevernes arbejde ud fra. Styringen handler også om dialog og de spørgsmål, som læreren stiller og beder eleverne forholde sig til. En væsentlig del af klasserumssamtalerne i historiefaget baserer sig på det forhold, at historie ikke et facitfag på samme måde som fx matematik kan opleves. Historie er et fag med mange mulige svar, dvs. et fortolkningsfag. Og i samtaler om fortolkninger handler det om at lytte, byde ind med pointer, diskutere, argumentere og begrunde ud fra beviser.

Elevers trivsel i faget handler således også om, hvordan historielæreren qua sin didaktiske styring skaber rum for elevernes oplevelser af dels, at det er muligt at deltage, dels at det giver mening at deltage. Teksten præsenterer således en indgangsvinkel til, hvordan historie som skolefag kan komme til at opleves som meningsfyldt for eleverne, fagligt såvel som socialt.



Didaktiske omtanker

Historiefaget trækker i praksis på en række fasttømrede forestillinger om, hvordan faget tilrettelægges på en *rigtig* måde. Teksten her bidrager med inspiration til, hvordan man som historielærer fagdidaktisk kan tænke anderledes og være inkluderende i sin tilgang til faglige og sociale aspekter og dermed bidrage til elevers trivsel i skolen generelt.

Historiefaget er et tænkefag

Inspirationsmaterialet opfordrer som det første til, at historielæreren betragter historie som et tænke- og samtalefag mere end et fag med bøger og tekst. Faget kan på den måde nemlig fremhæve et ellers overset potentiale, hvad angår arbejdet med at skabe ligeværdighed og social sammenhæng internt mellem eleverne. Udgangspunktet for historieundervisningen er eleverne selv og det forhold, at alle elever er fødte tænkere. Man kan så at sige deltage i historieundervisningen, selvom man for eksempel ikke er i stand til at læse, skrive og regne, da faget er et tænkefag.

Udviklingen af faglige kompetencer i historiefaget vedrører grundlæggende udviklingen af kognitive færdigheder og abstraktionsniveau i forhold til det at reflektere, analysere, diskutere, begrunde osv. Desuden er historiefaget primært et mundtligt fag. Der er således i udgangspunktet væsentlige argumenter for at være opmærksom på, at dialog og faglig samtale i det sociale samvær – med henblik på at udvikle elevtænkning – har stor betydning for elevernes oplevelse af faget samt dets relevans og betydning for den sociale kontekst. Dialog og faglig samtale handler i den sammenhæng dels om det konkrete faglige, dels baserer det sig på lærerens metakognitive strategi i samtalen. Historielæreren og eleverne skal således ikke bare tale om selve det historiefaglige indhold, men også om processerne vedrørende arbejdet med indholdet samt elevernes forståelse og oplevelse af det faglige og sociale.

Didaktiske forberedelser og klasseledelse

Lærerens didaktiske arbejde i forhold til at sætte det faglige og det sociale i spil samtidig er krævende. Det

kræver forberedelse at udarbejde beskrivelser af undervisningsforløb, formulere læringsmål, tage beslutninger om undervisningsmetodik, udvælge læremidler, tilrettelægge materialer, sammensætte elevgrupper med optimal rollefordeling osv. Parallelt med dette arbejde kræver det dog også forberedelse at overveje, hvordan man som lærer vil kommunikere med og til eleverne om, præcist *hvad* der er målet med undervisningen, samt *hvordan* og *hvorfor* man skal arbejde med at nå målet. Herunder skal man som lærer med kendskab til eleverne endvidere prøve at forestille sig, hvordan de vil forstå det, som man kommunikerer. For hvis eleverne ikke forstår netop det, så kommer historieundervisningen i praksis heller ikke til at operere med den rettethed og tydelighed, som relaterer sig til læringsmålene, og som eleverne har brug for for at kunne agere i det sociale. Historielæreren må altså på forhånd have tænkt sit forløb godt og grundigt igennem didaktisk for at få undervisningen til at lykkes på en sådan måde, at eleverne også trives sammen i det fælles arbejde i faget.

Hvis man eksempelvis forestiller sig en situation, hvor historielæreren beder eleverne læse et uddrag af Grundloven fra 1849 og derefter i grupper udlede væsentlige pointer og sammenholde disse med en nutidig version af Grundloven, så er det altafgørende, at eleverne er sat godt ind i, hvad opgaven konkret går

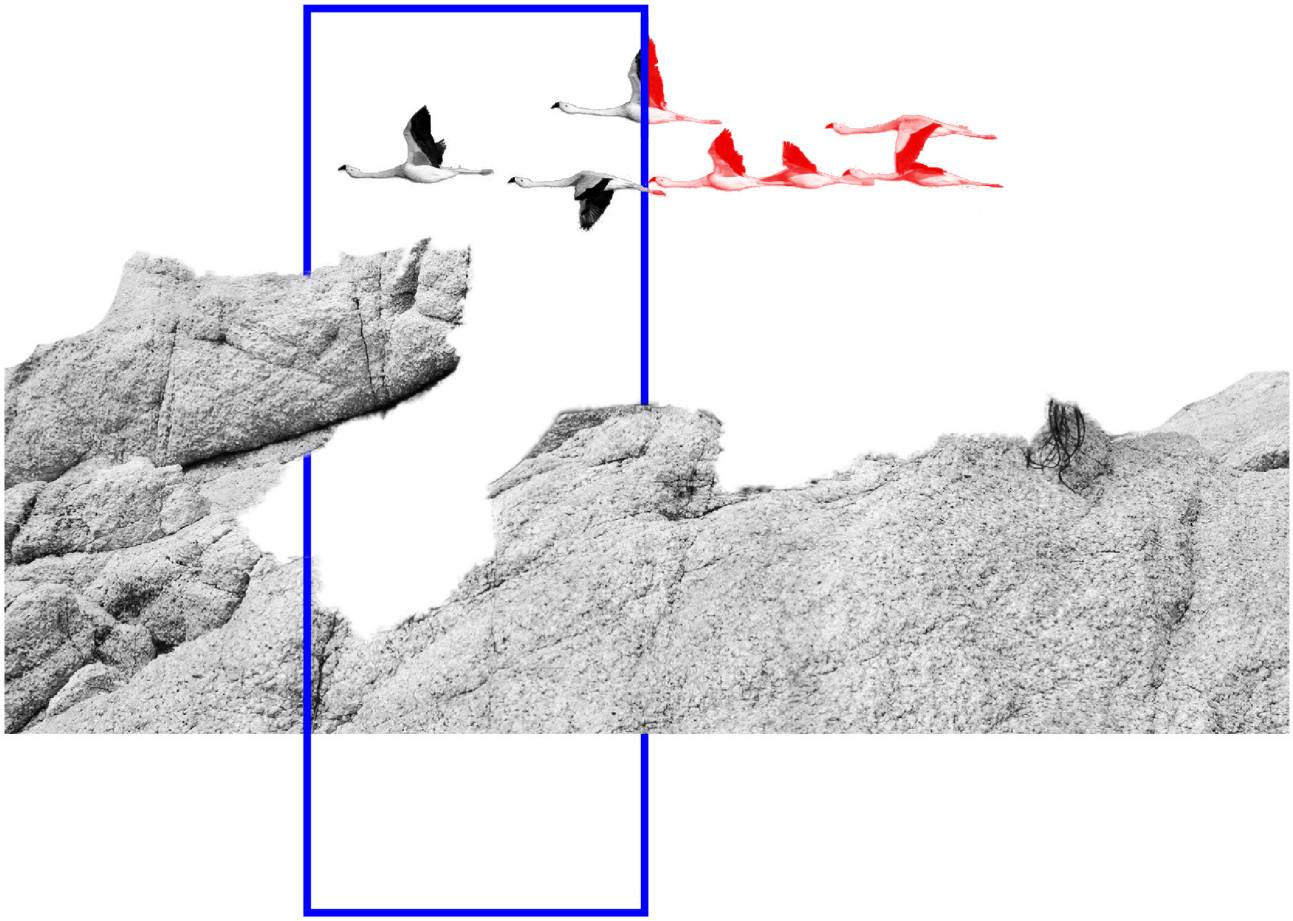
ud på. Læreren må for det første sørge for, at eleverne er klædt på til at kunne læse teksten; de må altså på forhånd vide lidt om emnet samt være forberedt på tekstens opbygning og på betydningen af svære ord, begreber osv. For det andet skal læreren sørge for, at eleverne ved, hvad det vil sige at udlede pointer, ligesom de også skal vide noget om den nutidige version af Grundloven, som de skal sammenligne den ældre version med. Rationalet bag denne indledende og elevforberedende del af undervisningen er, at al afklaringsarbejdet ellers risikerer at havne hos eleverne i gruppearbejdet, hvor interne og sociale forhold bliver styrende. Som i enhver anden social sammenhæng indtager eller tildeles elever i gruppearbejde forskellige roller, og man risikerer således som lærer, at det bliver gruppens sociale dynamik – god såvel som dårlig –, der i højere grad end læreren selv kommer til at styre det faglige arbejde.

Mellem linjerne handler det, som beskrives ovenfor, blandt andet om klasseledelse – vel at mærke i betydningen "de handlinger, lærerne foretager for at skabe et miljø, der støtter og faciliterer både faglig og social-emotionel læring".[1] *At lede klassen* henviser i teksten her til en bredere forståelse af, hvordan undervisning og didaktisering af historiefaget indgår i en samlet opmærksomhed, der er rettet mod at håndtere, styre og skabe et overordnet velordnet miljø for udbytterige faglige og sociale processer i undervisningen. I forlængelse af foregående afsnit udgør historielærerens didaktiske forberedelser og opmærksomhed på klasserumsdialog en implicit del af klasseledelsen. At undervise på grundlag af didaktiske overvejelser og at lede en klasse er således to sider af samme sag. Og at lede en klasse handler om mere end bare det, der sker i selve interaktionssituationen i undervisningen.

Gode relationer mellem eleverne og historielæreren

At skabe rettethed via tydelighed om faglige mål og arbejdsgange i historieundervisningen er en del af klasseledelsen. Et andet aspekt er tydelighed i forhold til, hvordan klasserummet bruges, hvilke forventninger og krav man som lærer har til elevernes deltagelse, hvad det at lære i historiefaget og det gode kammeratskab vil sige samt historielærerens opmærksomhed på det at skabe gode relationer til eleverne. For eleverne har det en betydning, at historielæreren er nærværende, interesserer sig for og tager eleverne alvorligt. Man oplever ofte i samtaler med elever, at de er meget loyale overfor deres historielærere, ligesom de i udgangspunktet har et ønske om at indgå i undervisningen med henblik på at lære og indgå i det sociale fælleskab. Men samtidig kan disse ønsker i praksis blive forhindret af forskellige årsager, der bunder i elevernes oplevelse af manglende tilknytning til den faglige sammenhæng, hvilket ofte hænger sammen med sociale forhold generelt. En del af det at skabe tillidsfulde relationer til eleverne handler eksempelvis om kendskabet til deres familiære og sociale baggrunde. Noget andet er elevernes kendskab til historielæreren. Som det fremgår af forløbsbeskrivelserne i teksten, inddrages spørgsmålet om at skabe positive relationer gennem kendskab til hinanden som en indirekte del af beskrivelserne af de faglige aktiviteter.

1 Plauborg, Helle (2017) "Hvordan leder man en klasse?". I: Laursen/Kristensen (red.): Didaktikhåndbogen. Teorier og temaer. Hans Reitzels Forlag. Citatet er fra side 376, hvor Plauborg citerer Evertson og Weinstein.



Læsevejledning til teksten

Inspirationsteksten indeholder didaktisk begrundede beskrivelser af tre forløb med forskellige tilhørende aktiviteter. Det er således både forløbets praktik og den didaktiske begrundelse, der beskrives. Forløbene kan indgå i historieundervisningen som selvstændige forløb eller som delelementer af større og overordnede faglige forløb. Det er endvidere muligt for at lade sig inspirere af og bruge aktiviteterne i forløbet separat. Forløbsbeskrivelserne rummer dermed en vis fleksibilitet, hvad angår brug.

Omdrejningspunktet for de tre forløb er udviklingen af elevernes historiske tænkning og af den måde, hvorpå de forholder sig til sig selv og hinanden i den sociale kontekst, som det faglige arbejde udføres i. Forløbene er ikke bygget op om konkret historisk viden i form af historiske perioder, begivenheder eller lignende. Forløbene rummer i stedet historiefaglige metaaspekter, som knyttes an til eleverne og til deres tænkning og perspektiv på verden som individer i sociale sammenhænge. Parallelt med dette beskriver forløbene måder, hvorpå arbejdet understøttes socialt, for eksempel gennem beskrivelser af organisering af gruppearbejde.

Alle tre forløb er tænkte, ikkeafprøvede forløb, der er udviklet specifikt til teksten her. De baserer sig på erfaringer fra historieundervisning på forskellige klassetrin i grundskolen, på undervisning ved læreruddannelsen samt samtaler med erfarne såvel som nyuddannede historielærere og lærerstuderende.

Forberedelser til de enkelte forløb er også beskrevet. Teksten indeholder materialer, som kan printes, kopieres og bearbejdes, inden elevernes brug.

FORLØB 1.

Historier om dig og mig

Didaktisk fællesskabende tema:
understøttelse af elevrelationer gennem kendskab til hinandens personlige historier.

Varighed:
fire til seks lektioner.

10/2 2008
Jeg blev født

1/11 2011
Far flyttede hen til sin lejlighed

15/8 2014
Jeg begyndte i 0.a på Sønderskolen

7/9 2014
Jeg begyndte til spejder

21/7 2017
Min lillebror blev født

Forløbet handler om elevernes opdagelser af egne og andres personlige små historier, herunder at vi alle som almindelige mennesker har personlige historier, som kan fortælles og vise andre, hvem vi er. Eleverne udarbejder undervejs personlige tidslinjer, hvilket udgør konkrete produkter i forløbet, men det centrale er dog selve elevernes arbejdsproces, altså de overvejelser og opdagelser, som de undervejs gør om sig selv og hinanden. På den måde øges elevernes kendskab til hinanden internt i klassen, hvilket kan styrke deres relationer og dermed de opfattelser, som eleverne har af hinanden. Forløbet handler indirekte om at understøtte oplevelsen af kendskab og fællesskab blandt eleverne via det historiefaglige arbejde.

Findes der historien om Mikkel?

1

Læreren indleder med at bede eleverne afslutte sætningen "Historie er…" på et stykke papir eller i samtale med sidekammeraten. De må gerne nøjes med at skrive stikord. Det er ikke en korrekt sætning uden stavefejl, der er pointen med spørgsmålet, men derimod elevernes overvejelser.

Eleverne får et par minutter til at summe over spørgsmålet. Historielæreren stiller eleverne opgaven ud fra sin viden om, at de enten vil svare, at de ikke ved, hvad de skal svare, eller at de vil komme med uklare svar i stil med *noget, der er sket for lang tid siden*, *noget med konger og præsidenter*, *noget med krige i verden* og lignende. De taler efterfølgende kortvarigt fælles om elevernes svar. Det behøver ikke tage lang tid, da læreren på forhånd ved, at det er svært for eleverne at svare noget præcist.

2

Læreren spørger dernæst, om eleverne kan mindes nogensinde at have lært noget om historie. *Kender I noget til historie fra andre steder end her i skolen?*

Læreren stiller dette spørgsmål – igen – ud fra sin viden om, at eleverne sandsynligvis vil komme med forskellige eksempler, der relaterer sig til konkrete oplevelser, de har haft, for eksempel hvor deres bedsteforældre har fortalt barndomshistorier eller på en ferie, hvor de besøgte et museum eller en kirke. Det kan også være, de nævner en film eller et computerspil, de kender, eller et program, de har set i tv eller på internettet.

3

Læreren spørger så eleverne, om man som person kan have en historie. *Kan der for eksempel være historien om Mikkel?*

Læreren ved her, at de fleste elever vil svare ja, men også at det kan være svært for dem at forklare, på hvilken måde der er tale om *historien om Mikkel*. Det vil sige, at læreren ved, at eleverne har en fornemmelse af, at personer kan have deres egne historier, men også at eleverne kan have svært ved at sætte ord på, hvad dette indebærer.

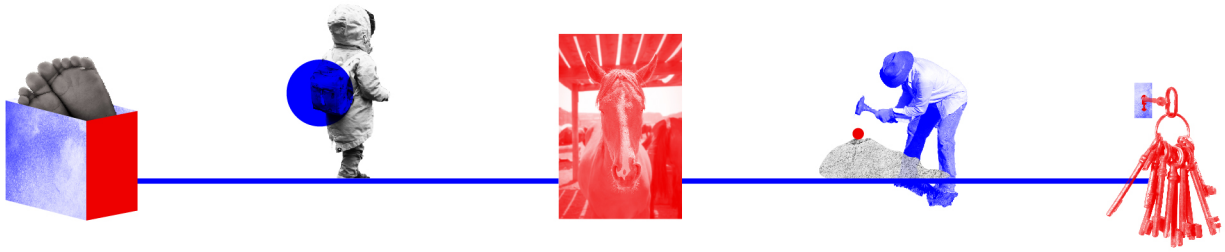
4

Læreren bruger derfor sig selv som eksempel og fortæller eleverne, at hun har en historie om sig selv, som hun gerne vil vise dem, men først beder hun eleverne komme med bud på, hvad de tror, at lærerens historie indeholder.

Eleverne kommer med forskellige bud, men historielæreren ved på forhånd, at deres kendskab til hendes privatliv er begrænset. Hun lader dem gætte et par gange og viser dernæst eleverne en plakat eller anden større oversigt med en tidslinje, som hun har lavet i forbindelse sine forberedelser af lektionen.

5

På tidslinjen har læreren markeret forskellige begivenheder i sit liv – centrale begivenheder, som eleverne selv kan relatere til. Hun gennemgår dem med eleverne og fortæller dem om forskellige milepæle i sit liv, for eksempel hvornår hun blev født, begyndte i skole, fik sin første kæreste, sin pony, da bedstemor døde osv.



8/5 1978
Jeg blev født i Silkeborg

august 1983
Jeg begyndte i børnehaveklasse på Åleby Skole

26/4 1991
Jeg fik en hest til min konfirmation

juli 1999
Jeg rejse rundt i Sydamerika sammen med min veninde Brit

1/8 2004
Jeg blev lærer på vores skole

6

Eleverne må gerne spørge ind til de forskellige dele af historien, så læreren kan uddybe. Sammen taler klassen om det, som læreren fortæller om sig selv. Læreren styrer selv, hvor lang tid denne indledende del af forløbet skal vare. Meningen er, at eleverne får indtryk af, hvad det vil sige, når vi taler om personers livshistorier.

7

Læreren fortæller så, at eleverne nu skal i gang med det indledende arbejde med selv at lave tilsvarende tidslinjer over deres egne historier. Det er meningen, at disse skal laves digitalt eller analogt. Eleverne kan for eksempel bruge SkoleTube-programmet Tiki-toki, som mange historielærere allerede bruger i undervisningen, eller de kan tegne, skrive, printe og klistre egne fotos osv. på en planche på helt analog vis. I begge tilfælde skal der være tale om tidslinjer, som senere kan vises frem for de andre i klassen. I første omgang skal eleverne dog forberede arbejdet. Selve det kreative venter til den efterfølgende lektion.

Mine og dine skelsættende begivenheder

9

Inden eleverne når til selve tidslinjearbejdet, skal de først i fællesskab med historielæreren tale om, hvad der karakteriserer en vigtig historisk begivenhed i en persons liv, altså en milepæl. Læreren kan blandt andet fortælle eleverne, at en historisk begivenhed er noget, der er sket i fortiden, og at begivenheden kan have karakter af at være skelsættende – altså udgøre en form for brud eller være en pludselig ændring i livet. Men en historisk begivenhed kan også have varighed og være kontinuerlig. Læreren taler med eleverne om de to forskellige typer begivenheder, og om hvad forskellen er mellem begivenheder som eksempelvis *den dag min lillesøster blev født* eller *den dag min mor og far fortalte, at de skulle skilles* og så det forhold, at *jeg i børnehaven hver morgen spiste havregrød med sukker*, eller at *jeg altid glædede mig til det blev fredag, hvor jeg skulle se Disney Sjov*. Det er de skelsættende begivenheder og ikke dem, som skete igen og igen, som eleverne skal udvælge til deres tidslinjer.

Læreren strukturerer arbejdet ud fra sit kendskab til klassen. Eftersom eleverne nu skal til at arbejde på egen hånd, er det vigtigt, at læreren på forhånd har overvejet, om den måde, som eleverne for eksempel sidder placeret sammen ved bordene, er gavnlig eller problematisk for arbejdet. Hun kan på forhånd have taget en beslutning om elevsammensætningen i grupperne for at forsøge at sikre det velfungerende og produktive arbejdsmiljø for eleverne. Gruppesammensætningen skal overvejes – også selvom eleverne ikke som sådan forventes at samarbejde om udviklingen af et fælles produkt.

10

Når eleverne har fundet sig til rette i deres respektive grupper, får de til opgave individuelt at udvælge mindst fem – gerne flere – begivenheder til deres personlige tidslinjer og notere dem på et stykke papir.

Nogle elever vil være i stand til på egen hånd at gå i gang, mens andre vil skulle støttes. Når eleverne sidder sammen i mindre grupper kan de for eksempel inspirere hinanden og tale sammen om de udvælgelser, de foretager, samt om hvordan de løser opgaven – på trods af at der egentlig er tale om individuelt arbejde. Det er eksempelvis en individuel opgave for eleverne at udvælge begivenheder til deres tidslinjer, men arbejdet med at placere begivenhederne tidsmæssigt i forhold til hinanden kan kræve samarbejde, fordi de alle vil skulle forholde sig til, hvornår en begivenhed fandt sted i forhold til en anden begivenhed (altså relativ kronologi).

Aktiviteten indebærer et element af skriftlighed, i og med at eleverne skal skrive begivenhederne til deres tidslinjer ned, før de når til selve det at udarbejde tidslinjerne. Når de skriver, kan de enten skrive stikord eller skrive hele sætninger. De kan også forberede sig ved at supplere med illustrationer. Hvis historielæreren vurderer, at det er nødvendigt, kan hun hjælpe eleverne ved at lave en inspirationsliste på tavlen, som eleverne kan støtte sig til, når de skal skrive for eksempel *født, skilsmisse, børnehave, første skoledag, min hundehvalp, da jeg begyndte til fodbold, sommerferien i Grønland* osv. Denne inspirationsliste kan laves undervejs, efterhånden som eleverne får brug for ordene. Dette betyder samtidigt også, at selve elevernes arbejde for alles vedkommende skal foregå i samme lokale. På den måde kan historielæreren bevare overblikket over, hvad der foregår, når eleverne arbejder, samt hjælpe der, hvor der er behov for det. Hun må også gøre eleverne opmærksom på, at de i mange tilfælde vil kunne hjælpe hinanden med de spørgsmål, der opstår. De må gerne snakke sammen undervejs og spørge ind til hinandens skelsættende begivenheder.

Sæt årstal på

Resten af lektionen går med elevernes individuelle arbejde ved gruppebordene. Et par minutter før timen slutter, beder læreren om elevernes opmærksomhed, og hun samler kort op på arbejdet, samtidig med at hun forbereder eleverne på den næste del af forløbet.

11

Som forberedelse til den efterfølgende lektion beder historielæreren eleverne gå hjem og forsøge at sætte årstal – og måske endda konkrete datoer – på deres udvalgte begivenheder. Denne del af opgaven skal foregå derhjemme, hvor forældre eller andre i elevernes hverdagsliv udenfor skolen kan hjælpe til. Det er de færreste børn i 4. klasse, der er i stand til at sætte absolutte årstal på begivenheder i deres privatliv, men de vil ofte have en fornemmelse for begivenhedernes relative placering i forhold til hinanden. Forløbet rummer derfor også et element af kronologi og sammenhængsforståelse. Det kan også være, at samarbejdet derhjemme leder til udvælgelse af flere begivenheder, således at eleverne har flere punkter eller mere indhold at arbejde med i den efterfølgende historietime.

Elevernes tidsalder på linje

12

I den efterfølgende historietime har eleverne (måske) deres lister med daterede begivenheder med, og det er nu tid til at udarbejde selve tidslinjerne. Tidslinjerne skal gå cirka ti år tilbage, hvilket svarer til elevernes alder. Historielæreren har forberedt sig i overensstemmelse med de redskaber og læremidler, som eleverne skal bruge. Hun forklarer derfor indledningsvist eleverne, hvilke materialer de skal bruge, og fortæller, at eleverne gerne må lade sig inspirere af den måde, hvorpå hun selv viste og fortalte dem sin livshistorie i sidste time.

Udover at lærerens eksemplificering af en tidslinje kan fungere som inspiration for eleverne i processen, så kan elevernes arbejde med tidslinjerne også være mere eller mindre kreativt. Det centrale i forløbet er elevernes opdagelser af egne og andres personlige små historier, herunder at vi alle som almindelige mennesker har personlige historier, som kan fortælles, vises frem og ikke mindst vise andre, hvem vi er. Eleverne er således i forløbet på vej gennem en proces, hvor det ikke er selve tidslinjen, der er målet, men derimod de overvejelser og opdagelser, som eleverne undervejs gør om sig selv og hinanden, herunder deres spontane samtaler om begivenhederne. Således kan kendskabet til hinanden internt i klassen støtte relationerne og dermed de opfattelser, eleverne har af og om hinanden. Forløbet handler indirekte om at understøtte oplevelsen af kendskab og fællesskab blandt eleverne via det faglige arbejde. Denne pointe kommer historielæreren frem med senere, når eleverne har udarbejdet deres tidslinjer.

Elevernes arbejde med tidslinjerne varer cirka en lektion. Der afsættes derefter endnu en lektion til elevernes præsentationer.

Personlige historiefortællinger

I forhold til elevernes afsluttende præsentationer eller personlige historiefortællinger skal historielæreren ud fra nedenstående afgøre, hvordan processen skal forløbe.

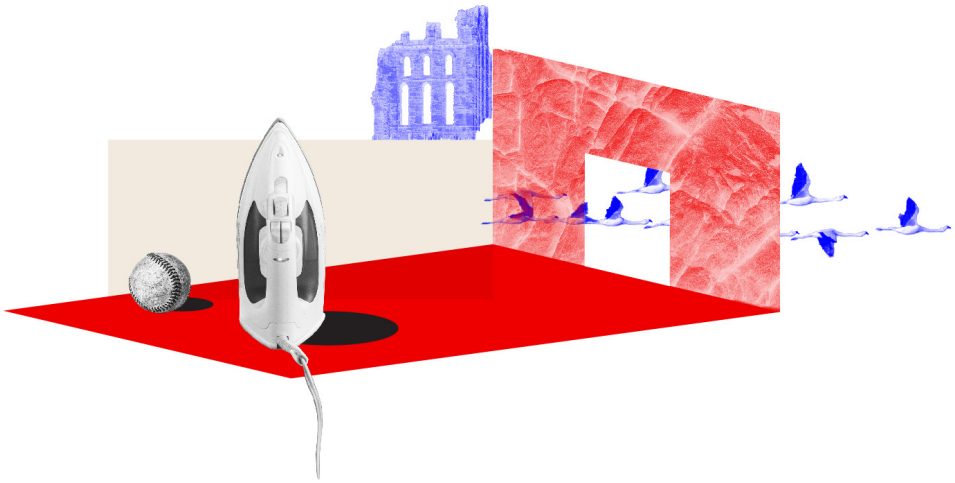
Hvis eleverne har lavet analoge tidslinjer på store ark, kan disse hænges op i klassen eller i et andet rummeligt lokale. Eleverne kan enten gå rundt og læse om hinanden som ved en fernisering, og historielæreren kan efterfølgende samle eleverne til en fælles dialog om, hvilke forskelle og ligheder, de har lagt mærke til i hinandens livshistorier. Alternativt kan eleverne sidde på gulvet i en samlet gruppe, mens enkelte og udvalgte elever på skift står op og viser deres tidslinjer frem.

Det er også oplagt at tale om andre faglige og sociale forhold. Fagligt kan man tale om, hvorvidt historierne ville have set anderledes ud, hvis eleverne havde udeladt eller valgt andre begivenheder. Samtalen kommer i så fald til at handle om, at historier om fortiden er relative og afhænger af de udvælgelser, vi som mennesker gør, når vi skal fortælle dem.

Socialt kan opgaven have til formål at fremhæve og udpege ligheder i elevernes personlige historier og oplevelser, som eleverne er fælles om at have haft. Det er oplagt også at tale om, hvorvidt børnene oplever at blive klogere på hinanden, herunder om de synes, at de har lært noget nyt og fået kendskab til nogle personer i klassen, som de ellers ikke var opmærksomme på før. Det kan også være, at eleverne har lært noget nyt om kammerater, de allerede kendte godt. Det er oplagt at spørge eleverne, hvordan deres mange historier om *mig og dig* kan forandre eller udvide og få betydning for deres opfattelser af hinanden. Læreren kan konkret bede eleverne nævne navnet på personer i klassen, de er blevet klogere på, eller som de oplever at kende bedre nu. De kan også blive bedt om at komme med konkrete eksempler på noget ved de andres historier, som har overrasket dem eller gjort et særligt indtryk på dem samt beskrive hvorfor.

De samme spørgsmål om elevernes historie kan stilles, hvis tidslinjerne er lavet digitalt. Læreren kan på forhånd indsamle elevernes historier og så på skift fremvise dem på tavlen. Der skal dog sættes god tid af til dette, da de fleste af eleverne sandsynligvis gerne vil fortælle deres historier.

Hele forløbet kan rundes af ved, at historielæreren refererer tilbage til de indledende aktiviteter, om hvad historie er, og om at vi som mennesker har forskellige historier, men at der også er milepæle i livet, som vi er fælles om. Hensigten med denne afrunding er at skærpe elevernes opmærksomhed på, at de almindelige hverdagshistorier også udgør en del af historiefaget, selvom historierne om konger, krig og storpolitik ofte er det, som faget primært forbindes med.



FORLØB 2.

Perspektivskifte – de gode, de onde og de andre

Didaktisk fællesskabende tema:
arbejde med at skifte perspektiv og se situationer fra den andens – den fremmedes – synsvinkel.

Varighed:
tre til seks lektioner.

Introduktion

Forløbet handler om betydningen af at skifte perspektiv, når man skal forsøge at sætte sig ind i, hvordan en situation eller begivenhed forløb i fortiden. Hensigten med forløbet er at yde støtte til elevernes sociale trivsel og arbejde med at kunne se en situation fra flere perspektiver end blot ens eget. Dette arbejde sker konkret ved hjælp af historiefaglige begreber vedrørende perspektivskifte og historisk empati. Begreberne bruges til at kickstarte og udvikle den måde, som eleverne tænker om faglige og sociale forhold i klassen. Dette uddybes nedenfor.

Forløbet er kortvarigt, og det kan både bruges som et selvstændigt forløb eller indgå i andre overordnede faglige emner. Slaveriet på de vestindiske øer er oplagt som overordnet emne, fordi forløbet refererer til satiretegninger herom, men andre historiske perioder, begivenheder og temaer kan også danne rammen.

Perspektivskifte handler om at kunne se en situation, en begivenhed eller et forhold fra forskellige indgangsvinkler eller synspunkter. Fremstillinger af fortid i historielæremidler såvel som elevernes egne tilgange til konkrete problemstillinger er typisk præget af monoperspektiver og en vis grad af ensidighed. Ved at lære eleverne at øve sig i at forstå fortiden og det fremmede på dets egne præmisser og ikke på nutidens (altså elevernes præmisser) kan man sætte fokus på, hvordan eleverne forholder sig til hinanden og henholdsvis respekterer og lytter til hinandens synspunkter. Forløbet handler om at overføre udviklingen af en faglig kompetence til klassens sociale forhold. Desværre foregår sådanne overførelser sjældent helt automatisk for eleverne i undervisningen. Det er derfor vigtigt, at historielæreren ikke kun beder eleverne arbejde med perspektivskifte. Læreren må samtidig operere med en metakognitiv strategi for, hvordan hun taler med eleverne om det, som de foretager sig, dvs. måderne, hvorpå de forstår det faglige indhold og perspektivskifte. Dette involverer også en overvejelse af, i hvilke sociale sammenhænge deres faglige kompetencer kan vendes til sociale fordele.

Gruppediskussion med rollekort

Forløbet består af tre øvelser. Øvelserne foregår i grupper a 3-5 elever, hvor eleverne skal diskutere forskellige ting, der alle handler om perspektivskifte og historisk empati. For at sikre, at alle elever får mulighed for at deltage i og bidrage til arbejdet, kan man tildele dem konkrete roller. Udover at det for nogle elever kan være nemmere at deltage, når man spiller en rolle, kan det også være en hjælp, at ens rolle i arbejdet på forhånd er klart defineret. Eleverne skal så at sige ikke på bruge tid på at forhandle sig frem til, hvem de skal være i gruppearbejdet. De skal bare spille en rolle.

Historielæreren indleder derfor med at fortælle eleverne, at deres arbejde i grupperne med de tre øvelser baserer sig på de roller, de skal spille.

ROLLE	BESKRIVELSE AF ROLLE
KOORDINATOREN **Du er omsorgsfuld og har overblik**	→ Du sørger for, at der er god stemning i gruppen → Du hjælper dine venner med at bidrage med idéer → Du sørger for, at der bliver lyttet til det, som de siger → Du har overblik over arbejdet og sørger for, at I løser opgaven, så alle er tilfredse
IDÉMAGER **Du er kreativ og god til at få idéer**	→ Du tænker kreativt og kommer med idéer til opgaven → Du tænker kritisk og reflekterende → Du deler dine idéer med de andre og lytter også til deres idéer
HJÆLPEREN **Du udvikler og stiller gode spørgsmål**	→ Du sørger for, at der er god stemning i gruppen → Du hjælper dine venner med at bidrage med idéer → Du sørger for, at der bliver lyttet til det, som de siger → Du har overblik over arbejdet og sørger for, at I løser opgaven, så alle er tilfredse
UNDERSØGEREN **Du er undersøgeren og har kontakt til jeres lærer**	→ Du sørger for at finde ud af, om I har brug for mere viden → Du er den eneste i gruppen, der må stille spørgsmål til læreren eller bede læreren om hjælp → Du sørger for, at resten af gruppen forstår, hvad I laver
SKRIVEREN **Du har styr på jeres viden og skriver**	→ Du tager noter til de svar, I finder frem til. Alle re-sul-tater, som I finder frem til, skriver du ned (stikord) → Du stiller op-klarende spørgsmål til gruppen, hvis du har behov for det
FORMIDLEREN **Du videreformidler viden**	→ Du sørger for, at du har forstået, hvad skriveren har noteret → Du præsenterer for de øvrige i klassen og læreren, hvad I som grup-pe har fundet frem til → Du kan besvare de spørgsmål, som de andre i klassen og jeres lærer stiller

Ovenstående skemaer viser eksempler på seks rollekort. Ud fra lærerens kendskab til klassen og eleverne kan hun afgøre, hvilke rollekort der eventuelt ikke skal bruges i arbejdet. Skemaet kan printes, forstørres, lamineres og klippes ud, således at eleverne kan få uddelt et rollekort hver i undervisningen. Kortet giver dem et referencepunkt i arbejdet. De kan læse det igen og dermed minde sig selv om, hvordan de skal deltage i gruppen.

Historielæreren må som det første introducere selve forløbet, øvelser samt principperne for gruppearbejdet, herunder rollekortene. Det er en god idé at læse rollebeskrivelserne højt sammen.

Læreren præsenterer de forskellige roller og nævner gruppernes sammensætning. Når eleverne har fundet sammen, udleverer hun et rollekort til hver elev. Det er læreren, der i sine forberedelser på forhånd har besluttet, hvem der skal spille hvilken rolle. Rollerne tildeles således, at eleverne får mulighed for at præstere på den måde, hvorpå de fungerer bedst og er mest trygge. Koordinatorrollen udgør en central rolle i gruppearbejdet og skal derfor tildeles en elev, der formår at have overblik og drage kammeraterne bedst muligt ind i samarbejdet.

Historielæreren udleverer derefter nedenstående elevtekst med tilhørende opgaver til grupperne (et eksemplar per gruppe).

Perspektivskifte

I skal nu arbejde med at perspektivskifte. Perspektivskifte handler om at kunne se ting eller situationer fra forskellige perspektiver. I jeres grundbog er der ofte kun et perspektiv; nogle personer i historien ses som gode, mens andre ses som onde. Men i virkeligheden var det sjældent, sådan, dengang det udspillede sig; det er mere en fortolkning, vi har lavet bagefter. Det er for eksempel de færreste mennesker, som synes, at de selv er onde. Hvordan ser historien ud, hvis man ser den fra dem, vi kalder de ondes, perspektiv? Hvordan skal vi forstå handlinger, som med vores øjne er helt underlige? Det skal vi ved at forsøge at skifte perspektiv. Perspektivskifte og historisk empati handler om, at vi prøver at sætte os ind i det fremmede på det fremmedes præmisser – og i fortiden på fortidens præmisser.

Prøv, om I kan perspektivskifte, når I svarer på spørgsmålene i øvelserne. Diskuter jeres svar i gruppen. I øvelse 1 skal I kun snakke sammen om svarene. I øvelse 2 skal I også skrive jeres svar ned.

ØVELSE 1

Mikkel driller Jonas

Mikkel driller Jonas med hans nye frisure. Jonas beder ham stoppe, men Mikkel gør det igen. Til sidst skubber Jonas til Mikkel, og de kommer op at slås. Nu siger de begge to, at det var den anden, der startede. Men hvordan kan man finde ud af, hvem der har ret?

→ Hvad er Mikkels perspektiv på historien (hans version af, hvorfor der kom slåskamp)?

→ Hvad er Jonas' perspektiv på historien?

→ Kan man afgøre, hvem der startede, og hvis skyld det er? (I må gerne diskutere ud fra et konkret eksempel fra jeres egen hverdag)

ØVELSE 2

Kan man både være helt og skurk?

I det emne, I lige har haft om i historietimerne, var der måske noget der gjorde, at vi anså nogle personer som helte og nogle som skurke.

→ Lav en fortælling om emnet, hvor der indgår en helt og en skurk. Måske fortæller grundbogen historien med de samme helte og skurke som I gør.

→ Omskriv nu historien, så vi ser det fra skurkens perspektiv.

→ Kan man skrive en historie om emnet, hvor man helt undgår at gøre nogle til helte og nogle til skurke, og hvordan kunne man eventuelt gøre det?

Med hjælp fra gruppen noterer den elev, som er skriver, stikord eller sætninger til de svar, som gruppen i fællesskab taler sig frem til. Eleverne noterer kun med henblik på at kunne huske pointer og konklusioner. Gruppen behøver ikke svare på alle spørgsmål. De må gerne nøjes med at svare på dem, som de kan. De må også gerne videretænke øvelserne og levere synspunkter, som er kommet frem i deres diskussioner. Det kan for eksempel være, at nogle elever kommer til at snakke om, hvorfor det ofte er heltenes historier, vi læser om i grundbøgerne.

Fortæl historier fra det andet perspektiv

Efter øvelse 1 og 2 overtager historielæreren styringen i en fælles gennemgang og samtale. Elevernes roller er stadig gældende. Hun beder derfor på skift formidlerne om at fortælle om nogle af de svar, grupperne er kommet frem til. Samtalen kan herfra perspektiveres afhængigt af elevernes svar. Samtalen skal omhandle det forhold, at der altid findes forskellige udlægninger af en situation, afhængigt af hvem der fortæller historien. Endvidere fortæller mennesker ofte historier, hvor nogen er *gode*, og andre er *onde*, fordi det er nemt at relatere til og forstå. Det er oplagt, at historielæreren spørger eleverne, om der er situationer, hvor det er henholdsvis nemmere/sværere at perspektivskifte og fortælle den andens historie. Det kan hun gøre ved at komme med eksemplet nedenfor og derefter spørge eleverne, om man kan fortælle Schimmelmanns historie som både en helte- og skurkehistorie.

Eleverne kan så tale om, hvorfor perspektivskifte kan være vanskeligt. Dette kan særligt dreje sig om situationer, hvor man enten ikke bryder sig om eller ikke forstår den andens perspektiv.

Du hedder Ernst Schimmelmann. Du er finansminister i Danmark i 1700-tallet og ejer 1000 slaver på De Danskvestindiske Øer. Du tjener gode penge på det hårde arbejde, som slaverne udfører. Du er med til at indføre love, der gør handel med slaver forbudt, men sørger for at det stadig er lovligt at eje slaver.

ØVELSE 3

At gøre grin med nogen for alvor - satiretegninger

Efter en samtale om perspektivskifte fortsætter historielæreren forløbet med fokus på to satiretegninger. Denne øvelse kan igen laves i grupper, hvor eleverne vender tilbage til deres rollearbejde. Eleverne skal læse nedenstående tekst højt for hinanden i gruppen og svare på spørgsmålene, mens de kigger på begge satiretegninger, for eksempel på en computerskærm, på klassens interaktive tavle eller fysisk som print.

Satiretegninger

Nu skal I kigge på de to satiretegninger. En satiretegning gør grin med et emne – særligt emner, som er meget vigtige eller svære at tale om. Satire handler ikke om at gøre grin med et emne for at være morsom. Det handler om at kritisere, at nogle forhold er, som de er. De to tegninger viser forholdet mellem den sorte og den hvide mand, dengang Danmark var en slavenation og ejede øerne Skt. Thomas, Skt. Jan og Skt. Croix i Vestindien.

Spørgsmål til elevopgave – mundtlig øvelse

→ Sammenlign de to satiretegninger. Hvad er det for en historie, de to tegninger hver især fortæller?

→ Kan I beskrive, hvilke forskellige perspektiver, der ses?

→ Hvem, mener I, er heltene og skurkene?

→ Diskutér i gruppen, hvordan man kan bruge perspektivskifte i hverdagen i klassen.

Fra Det Kongelige Biblioteks billedsamling

Hent billedet ved at kopiere dette link til en webbrowser: http://www.kb.dk/images/billed/2010/okt/billeder/object401822/da/#kbOSD-0=page:1

Fra Det Kongelige Biblioteks billedsamling

Hent billedet ved at kopiere dette link til en webbrowser: http://www.kb.dk/images/billed/2010/okt/billeder/object302742/da/

Perspektivskifte i elevernes hverdag

Når eleverne er færdige, eller når historielæreren vurderer, at det er passende at vende tilbage til den fælles samtale, spørger hun igen, hvad grupperne er kommet frem til. I forbindelse hermed skal tegningerne være synlige for hele klassen på den interaktive tavle. Udover at tale om gruppernes svar på spørgsmålene fokuserer historielæreren sin samtale på deres diskussioner om, hvordan perspektivskifte kan bruges i hverdagen i klassen. Hun kan stille forskellige supplerende spørgsmål:

Hvis det er svært for eleverne at give konkrete svar, kan historielæreren komme med eksempler fra sin egen skoletid eller lignende. Det hjælper ofte elevernes tænkning, når de kan spejle sig i lærerens historier – altså perspektivskifte til noget, der ligner deres egen situation.

Perspektivskifte – supplerende spørgsmål

→ Har I konkrete eksempler på situationer, hvor I prøver at sætte jer ind i den andens tanker og dermed perspektivskifter?

→ Kan I komme på konkrete eksempler fra situationer, hvor I burde have forsøgt at sætte jer ind i den andens sted og skifte perspektiv, men ikke gjorde det?

→ Er I gode til at forsøge at sætte jer ind i, hvordan I hver især i klassen tænker/forstår situationer forskelligt?

→ Hvordan kan I blive bedre til at sætte jer ind i andres situationer? (konkrete forslag)

→ Hvis man kigger på eksemplet med Mikkel og Jonas, der kom op at slås, kan man så sige, at den ene er mere helt eller skurk end den anden?

→ Hvilken rolle vil I selv gerne spille i klassen – helten eller skurken?

→ Er I gode til at hjælpe hinanden med at få gode roller i klassen?

FORLØB 3.

Mysteriet om den ukendte kvinde

Didaktisk fællesskabende tema:
samarbejde og hjælpsomhed.

Varighed:
fire til otte lektioner. Forløbet afsluttes med design af et mindesmærke. Denne del kan enten udelades eller gennemføres tværfagligt med billedkunst.

Introduktion

Forløbet handler om samarbejde og om at hjælpe en tredjepart med at løse et mysterium. Eleverne skal arbejde undersøgende og spørgende, og de skal udvikle og skabe et produkt sammen. Disse evner sættes i spil gennem det faglige og sociale arbejde i undervisningen.

Forløbet baserer sig på en kombineret fiktiv og faktuel tilgang. Udgangspunktet for elevernes arbejde er fortællingen om de to venner Maj og Tempus, der hjælper arkæologen Finn Graversen med at løse historiske mysterier. Maj er barn af en troldmandsfamilie, der flyttede til Danmark fra *landet med den store flod*. Hun møder Tempus, og de bliver bedste venner. Tempus elsker sport og konkurrencer. Han er dygtig til at svømme, stå på ski, spille computerspil og bygge modelfly. Maj har også hobbyer. Hun læser bøger, spiller musik og øver sig i at få ting til at svæve, forsvinde og dukke op igen. I skolen keder de sig helt vildt. De har verdens kedeligste historielærer, Åse Borring.

Ovenstående fortælling indleder historielæreren med at fortælle sine elever.

En dag modtager Maj og Tempus et brev fra Finn Graversen. Han vil have dem til at hjælpe med at opklare et mysterium. I en gravhøj har han sammen med sine kolleger fundet resterne af en ukendt kvinde. De tror, at graven er fra bronzealderen. Han beder Maj og Tempus hjælpe med at finde ud af, hvem kvinden er, og hvorfor hun døde. Han beder dem også hjælpe med at genskabe hendes grav som en model, der kan udstilles på et museum, så man kan fortælle historien om hende.

Det er en stor opgave, så eleverne i 4. klasse må derfor nu hjælpe Maj og Tempus med arbejdet.

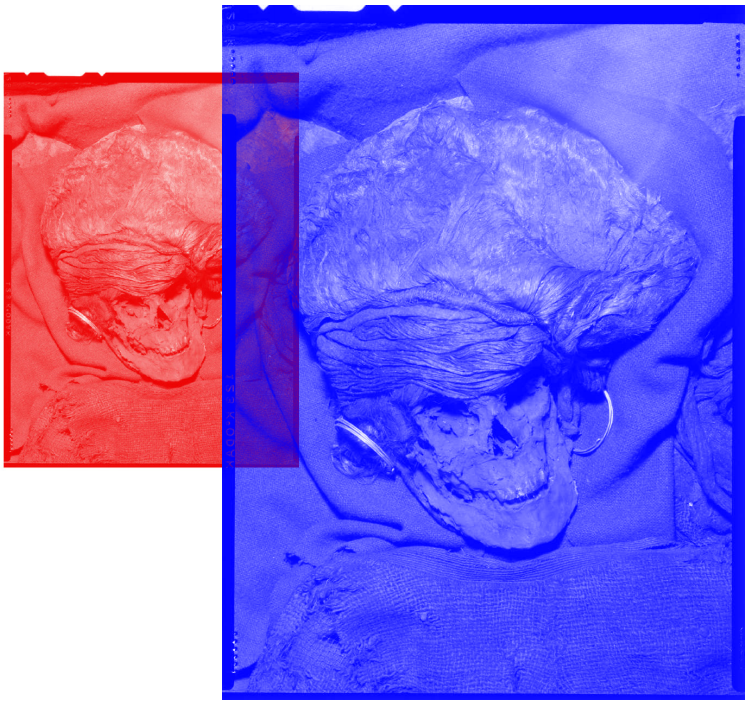
Skrydstruppigen som puslespil

Forløbet består samlet af to aktiviteter og tager udgangspunkt i historiefagligt indhold om bronzealderen. Den ukendte kvinde er Skrydstruppigen. Det skal historielæreren selvfølgelig ikke oplyse eleverne om på forhånd. Det er elevernes opgave i fællesskab at finde ud af, hvem kvinden er. Det vil de faktuelt kunne, men spørgsmålet om, hvorfor hun døde, vil de ikke kunne finde kildesvar på. Opgaven handler derimod om, at de selv – med udgangspunkt i det arbejde de undervejs laver og den viden, de samler sammen –, skal kunne komme med bud på fortolkninger sammen. Der er ingen rigtige svar, men de skal finde frem til et bud på en mulig forklaring.

Forud for undervisningen laminerer læreren et printet foto af Skrydstruppigen i et passende antal og klipper fotoet ud i brikker, således at eleverne kan samle fotoet, som var det et puslespil. Billedet kan for eksempel printes i A3, så eleverne har en god billedstørrelse at samarbejde om.

Selve denne del af aktiviteten kan differentieres i overensstemmelse med lærerens kendskab til eleverne. De elever for hvem, opgaven vil være svær, får et puslespil med få brikker, og omvendt får de elever, som, læreren forventer, vil blive hurtigst færdige, flere brikker. Brikkerne lægges i konvolutter. I en klasse med 24 elever, vil læreren skulle bruge ca. 6-8 puslespil, hvilket svarer til grupper a 3-4 elever.

Læreren sørger endvidere for at have beskrivelsen af Maj og Tempus samt brevet fra Finn Graversen med, så hun kan fortælle historien og læse brevet højt for eleverne. Brevet indeholder beskrivelsen af selve rammesætningen af opgaven og de enkelte aktiviteter, ligesom også fortællingen om Maj og Tempus sætter opgaven i gang. De to elementer fungerer samlet som den overordnede opgaveformulering, som bidrager til tydelighed om formålet med opgaven. Aktiviteterne er endvidere varierede og giver mulighed for, at eleverne kan deltage og bidrage med deres forskellige kompetencer i forskellige arbejdsformer.



Fra Nationalmuseets Samlinger

Hent foto her:
http://samlinger.natmus.dk/DO/asset/2335

Aktivitet 1:
Brev fra arkæolog Finn Graversen

Brevet fra Finn Graversen:

Kære Maj og Tempus

Jeg håber, I vil hjælpe mig med en opgave.

Sammen med mine kolleger har jeg fundet resterne af en begravet kvinde i en gravhøj. Hun har ligget der i mange år. Der er kun skelettet tilbage. Vi tror, hun er fra bronzealderen, men vi ved ikke, hvem hun er, eller hvorfor hun døde. Vil I hjælpe med at finde ud af det?

Det er vigtigt, at vi finder frem til historien om hende og fortæller den til andre. Derfor vil jeg også bede jer genskabe hende og hendes grav som en model, der kan udstilles på et museum. Jeg håber, I vil hjælpe med det også.

I må begynde med at samle det foto af hende, som jeg sender jer her.

Venlig hilsen

Finn Graversen

Samarbejde: lokomotivfører og værkstedsfolk

Konvolutterne med fotopuslespillet uddeles til eleverne, der skal hjælpe hinanden med at samle billedet af kvinden. Historielæreren må på forhånd have overvejet gruppesammensætningen, således at elever, der socialt fungerer dårligt sammen, ikke kommer i samme gruppe. Omvendt skal elever, der i forvejen er bedste venner heller ikke samme gruppe. Pointen er at undgå grupper i gruppen. Af samme grund sammensættes grupperne med få elever, da det giver alle mulighed for at komme til orde i puslespilssamarbejdet.

Grupperne skal placere sig forskellige steder i klasselokalet – eventuelt på gulvet –, hvor de breder brikkerne ud og hjælper hinanden med at samle fotoet. En elev i hver gruppe får til opgave at fungere som lokomotivfører, mens de andre er værkstedsfolk. Når værkstedsfolkene er enige om, at puslespillet samlet, giver de besked til lokomotivføreren, som så henvender sig til historielæreren, der leder dem videre i arbejdet.

På tavlen har historielæreren i mellemtiden noteret en række spørgsmål. Når eleverne har samlet puslespillet, introducerer historielæreren enten i plenum spørgsmålene og det videre arbejde, eller eleverne (lokomotivførerne) får til opgave at læse spørgsmålene sammen med deres grupper og drøfte deres svar. Omdrejningspunktet for drøftelserne er selve fotoet og de umiddelbare indtryk, eleverne får af det, som de ser. Eleverne får nogle minutter til at snakke sammen.

Elevernes drøftelser handler både om at forholde sig spørgende og undrende til fotoet som en analysegenstand, men drøftelsen og den fælles samtale rummer også muligheden for, at læreren kan få eleverne i tale på forskellige måder. At samle et puslespil og fortælle, hvad man ser på et foto, udgør en åben og ligetil opgave for alle elever. Hvor kompleks afkodningsprocessen i forhold til fotoet kan blive, afgøres af historielærerens kendskab til eleverne. Fagligt stærke elever vil måske kunne nævne ting ved fotoet, som andre elever ikke ser. Pointen er dog, at læreren har en mulighed for at få alle elever bragt i centrum i undervisningen på en faglig god måde, fordi opgaven lægger op til, at alle kan være med.

Når eleverne et par minutter har talt om, hvad de ser, tager læreren over, og de drøfter sammen spørgsmålene og arbejdet med at finde frem til, hvem kvinden er. Historielæreren noterer undervejs elevernes analysepointer på tavlen. Disse gemmes til senere brug. Selve det at notere elevpointer på tavlen som et led af den fælles samtale har også en indirekte effekt på eleverne. Når en lærer noterer deciderede elevsvar, så viser læreren også en særlig anerkendelse af den konkrete elev eller elevgruppe. Historielæreren kan derfor her benytte sig af et didaktisk greb i forhold til at skabe et inkluderende miljø på det sociale plan i undervisningen. Dette kan være, når hun bevidst udvælger og anstrenger sig for at imødekomme og fremhæve elevernes konkrete bidrag og kommentarer undervejs i den fælles samtale – også fra elever som på forskellig vis kan være udfordret fagligt eller socialt.

Spørgsmål til fælles billedlæsning

→ Hvad ser I på billedet? (kig grundigt på det)

→ Hvordan vil I beskrive personen på billedet?

→ Hvad fortæller billedet om den tid, personen levede i? (tøjstil, smykker, hår, udseende osv.)

→ Hvad var det for et liv, personen levede, tror I?

→ Hvordan finder man ud af, hvem personen er?

Lærerspørgsmål til kildearbejde

Historielæreren bringer også elevernes arbejde videre ved at henlede opmærksomheden på det, som Finn Graversen skrev i brevet. Fagligt inddrager læreren altså kontekst- og ophavsoplysninger og introducerer eleverne til måder at tænke på i forbindelse med historisk kildearbejde. Hun stiller således spørgsmål som for eksempel:

- → Hvad ved vi fra Finn Graversen?
- → Finn Graversen fortæller os, at det er en kvinde, hvordan kan vi se det på billedet?
- → Vi får at vide, at hun er fra bronzealderen. Ved vi noget om den?
- → Hvordan finder vi ud af mere om den?
- → Hvordan blev man begravet i bronzealderen?
- → Hvornår var bronzealderen?
- → Hvad har været godt dengang set med nutidens øjne, og hvad har været dårligt?
- → Hvilke spørgsmål, synes I, vi skal stille og svare på for at kunne hjælpe Maj og Tempus?

En del af samtalen vil muligvis basere sig på elevernes gætteri. Også her kan alle være med. Det er meningen, at denne aktivitet skal åbne op for, at alle kan deltage og bidrage. Den spørgende og undersøgende tilgang er udgangspunktet for alt arbejde med kilder og *det ukendte* som analysemateriale. Man tænker i den sammenhæng bedst, når man tænker højt sammen. På tavlen etablerer historielæreren en oversigt over de fælles tanker, pointer og iagttagelser, som kommer frem.

For at eleverne kan blive opmærksomme på dette, er det vigtigt, at læreren undervejs også taler med eleverne om, at eleverne netop tænker højt sammen. Historielæreren opererer altså med en metakognitiv tilgang til sin samtale med eleverne. Tilgangen synliggør for eleverne, hvad det er for en proces, der er i gang i forbindelse med samtalen om fotoet. Eleverne bliver klar over, at det i sig selv er en væsentlig del af det at agere fagligt i historie – at man forholder sig undrende og spørgende og kommer med forskellige bud på og analyser af, hvordan man umiddelbart forstår en analysegenstand, samt overvejer, hvordan man vil finde ud af mere om den.

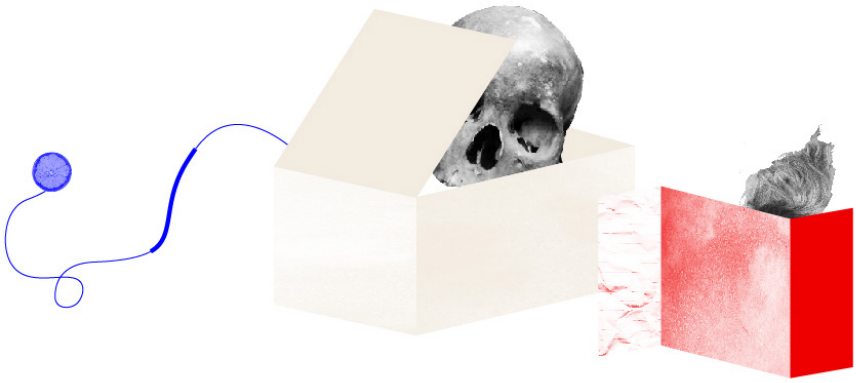
Historielæreren kan eksempelvis stille følgende spørgsmål:

- → Det arbejde, I udfører, når I nærstuderer fotoet og snakker om, hvad I ser, og prøver at finde ud af, hvem kvinden er, kalder man kildearbejde. Fotoet er jeres kilde, og det er brevet fra Finn Graversen også. Hvilke spørgsmål arbejder I med i jeres gruppe for at finde ud af mere om fotoet og kvinden?
- → Hvorfor stiller I netop de spørgsmål?
- → Kan I bruge jeres spørgsmål til noget? Bliver I klogere? Finder I frem til nogle relevante svar?
- → Hvad lærer I af at arbejde på denne måde?
- → Kan man arbejde med kilder i andre forløb?

Det afgøres undervejs af historielæreren, hvornår eleverne er parate til at gå videre. Den fælles samtale afrundes med spørgsmålet om, hvilke spørgsmål eleverne mener, der bør stilles, eller hvilke strategier, der bør arbejdes videre efter for at komme videre i arbejdet. Heri ligger således indgangsvinklen til næste del af elevernes arbejde, som igen overlader mere styring til eleverne i grupper.

Enighed om samarbejde

I grupperne skal eleverne komme med idéer til, hvordan Maj og Tempus kan komme videre med deres arbejde med at kunne hjælpe Finn Graversen. Ved at støtte sig til det, som er blevet drøftet fælles og noteret på tavlen, skal elevgrupperne udvælge tre tilgange til den videre arbejdsproces – altså tre konkrete forslag til, hvad de nu vil gøre, for at finde ud af, hvem kvinden var.



Det kan for eksempel være, at de vil undersøge, hvad bronzealderen var, eller om der er kendte kvinder fra bronzealderen, de kan søge viden om. Det kan være nødvendigt, at historielæreren støtter elevernes overvejelser i forhold til, hvor og hvordan man søger efter viden. Herunder hvilke overvejelser om søgeord og søgestrategier, der kan være vigtige. Ud fra fotoet kan læreren for eksempel bede eleverne drøfte, hvordan de konkret kan søge efter viden ud fra det, de kan se/ved. Søgeord som *kvinder, bronzealder, ørering* og *stort hår* vil eksempelvis hurtigt lede eleverne på sporet af Skrydstruppigen. Og når de har fundet ud af, at det er hende, må de sætte sig nærmere ind i, hvem hun var.

Denne del af opgaven skærper kravene til eleverne, særligt fordi læsning bliver en del af den. Det sker for eksempel ved at lade eleverne læse højt for hinanden og på den måde hjælpe hinanden gennem teksterne. Eleverne vil dog godt kunne finde frem til Skrydstruppigen uden at skulle læse en masse. Til deres proces derefter kan læreren have forberedt en række tilgange, der gør opgaven mere tilgængelig for alle. Hun kan for eksempel have medbragt et antal fysiske eller digitale eksempler på læremidler, der er målrettet klassetrinnet, med beskrivelser af bronzealderen, Skrydstruppigen osv. med henblik på, at eleverne selv udvælger, heriblandt når de har besluttet, hvad de vil vide mere om. På den måde kan læreren sikre, at eleverne arbejder med skriftligt og verbalt med tekster, som har et passende niveau. Via mitcfu.dk findes der endvidere adgang til filmklip, som eleverne kan se og hente viden fra. Læreren kan også have aftalt med skolebiblioteket, at eleverne selv må gå på jagt i bøger og på internettet, men de må gerne få støtte undervejs.

Læreren bør i en vis forstand regulere elevernes adgang til informationskanaler for at sikre, at de alle kan få noget ud af arbejdet. Samarbejdet i grupperne kan endvidere sikres ved, at lokomotivførerne især, men også gerne mindst en af værkstedsfolkene, er gode læsere. For at undgå at de øvrige elever føler sig hægtet af, får de roller som *huskere*. En husker er en person, der har ansvar for at følge med i og holde styr på vigtig viden, som gruppen finder frem til. Han eller hun byder også ind med idéer til, hvordan denne viden kan bringe dem videre i arbejdet.

Historielæreren fastsætter en passende tidsramme for arbejdet. Hun må gøre det klart, at eleverne arbejder for at få viden, som Maj og Tempus kan bruge til at besvare spørgsmålet om, hvem kvinden var, og hvad hun døde af. Elevgrupperne må derfor finde svar på de to spørgsmål. Hvis de ikke kan svare, må de forsøge at komme med et begrundet bud. Læreren må i den sammenhæng snakke med eleverne om, hvad det vil sige at begrunde noget – for eksempel ud fra det, som eleverne kan se på fotoet.

Inden lektionen afsluttes, samler historielæreren op på elevernes gruppearbejde. Hun beder dem fortælle om det, som de er nået frem til. Når eleverne fremlægger deres arbejde for hinanden, vil Skrydstruppigen automatisk blive afsløret. På den måde ved alle i klassen nu, hvem kvinden på fotoet er. Historielæreren afrunder med en samtale om, hvad eleverne har fundet ud af om hende og den tid, hun levede i. De kan også tale om, hvordan de tror, hun døde. Historielæreren forbereder også eleverne på, at næste del af forløbet handler om at bygge en model af hendes grav.

Aktivitet 2:
Her er mit gravsted

Næste del af forløbet handler om at omsætte den viden, eleverne har oparbejdet, til konkrete udstillingsmodeller af Skrydstruppigens grav. Denne del kan foregå i samarbejde med billedkunst.

Maj og Tempus er også blevet bedt om at hjælpe med at rekonstruere kvindens grav ved at lave en model af den. Eleverne bygger således modeller, som deres to fiktive venner kan lade sig inspirere af. Eleverne kan derfor have brug for at få læst beskrivelsen af Maj og Tempus højt igen, så de sammen i grupperne kan tænke kreativt over, hvordan de laver en gravmodel, som matcher Majs og Tempus' interesser og smag.

Historielæreren forbereder derudover eleverne på, hvad de har brug for at vide noget om – for eksempel hvilke materialer graven oprindeligt bestod af (egetræ), og hvordan gravhøje på skrydstruppigens tid så ud, hvor store de var osv. Eleverne skal også beslutte, hvilke gravgaver kvinden kunne være udstyret med og hvorfor. Eleverne skal altså samarbejde om at lave en model, der tager højde for det konkrete – bronzealdergrave med gravgaver – og det fiktive – deres to venners interesser. Måske får en gruppe den idé, at modellen skal kunne svæve (hænges op i fiskesnøre), fordi det ville være noget, Maj kunne finde på.

Det er op til grupperne at drøfte planlægningen. Og det er igen lokomotivføreren, der koordinerer og tager kontakt til historielæreren på baggrund af, hvad værkstedsfolket er med til at beslutte. Alle i gruppen får til opgave at fortælle, hvad de synes, de andre er gode til – og dermed styrke samarbejdet på en sådan måde, at stemningen i gruppen på vej ind i det konkrete arbejde er god.

Skrydstruppigens grav som model kan udarbejdes på mange måder – som tegninger, malerier eller skulpturer i materialer som karton, papmaché, naturmaterialer fra skoven osv. Det afgørende er, at eleverne arbejder sammen om modellen.

Forløbet afsluttes med en lille ferniseringsudstilling, hvor elevgrupperne viser deres kreative modeller frem for hinanden og/eller for parallelklassen og fortæller om deres arbejde med at løse mysteriet sammen.