ERIK LUND

Historiedidaktikk

EN HÅNDBOK FOR STUDENTER OG LÆRERE

5. UTGAVE



UNIVERSITETSFORLAGET

HISTORIEDIDAKTIKK

Erik Lund

HISTORIEDIDAKTIKK

En håndbok for studenter og lærere

5. utgave

Universitetsforlaget

© Universitetsforlaget, Oslo, 2019
ISBN: 9788215040097
1. utgave, 1. versjon, Universitetsforlaget, 2019
E-utgaven baserer seg på 5. trykte utgave, Universitetsforlaget 2016

Omslagsdesign: Kristin Berg Johnsen
Sats: Rusaanes Bokproduksjon AS

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Universitetsforlaget er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

www.universitetsforlaget.no
post@universitetsforlaget.no

Forsidebilde: *Chairing the Members* (1758). Gravering av W. Hogarth og F. Aviline. Utlånt fra Bridgeman Art Library. Bildet med tittelen «Hurra for parlamentsmedlemmene» er det siste i en serie på fire med samletittelen «Et valg». Bakgrunnen var den korrupte måten et valg i Oxfordshire ble gjennomført på i 1754, men bildet vil også uttrykke en kritikk av valgsystemet og den begrensete innflytelsen alminnelige mennesker hadde. Den feite gåsen har likhetstrekk med parlamentsmedlemmet og antyder kanskje at hans bidrag til parlamentsdebatten vil være som gåsens kakling.

Depth is perhaps our true credo. Unless the children are tangling with real historic materials in a real historic way there is no point in the operation. So whilst madmen drivel in the media about knowing the framework of the past, about a structure of dates and events, about a knowledge of chronology (all total miasmas, believe me, proof of madness) the teacher must keep his or her head and let the little divers dive, go deep, begin really to know things, to become expert, properly knowledgeable, to have the confidence to say «I think I can say something about all this, and it is my idea»… I am never sure whether I am a history teacher, an English teacher or a priest – sometimes I think that I am the learner …

Professor John Fines (1940–1998) i *The First World War* (1996),
Frontline Publications, Exeter, s. 12.

Imagine a large art gallery, with one small child looking up at a massive painting that covers the whole wall. This is the big picture of the past. It contains all that child has learnt in history. Much of it is semi-obscured but the vivid material clearly peeks through. Where the individual bits are positioned within the painting does not matter, it is enough that they are contained within its frame and are part of the big picture of the past. The problems with this big picture are clear. The past is a single entity and is remote. The child, separated from the past, can gaze at the most interesting bits, but how they relate to each other, and indeed to the more obscure parts of the picture, are of no importance to the viewer. This is history as voyeurism.

Rick Rogers, Head of History at Benton Park School, Leeds,
i *Teaching History* nr. 142, mars 2011, s. 50.

Innhold

Forord 11
Om å motivere – seg selv og elevene 12

DEL I HISTORIEDIDAKTIKK I DAG – FORSKNING, PRAKSIS, PERSPEKTIVER 15

Kapittel 1
Historisk kunnskap – et begrep i endring 17
Begreper i historiefaget 18
Historiebevissthet – kunnskapsbegrepet utvides 23
Historiebevissthet og populærkultur 26
Historiebevisstheten – på vei til klasserommet 28

Kapittel 2
Nøkkelbegreper og historiebevissthet 33
Hvordan forstår elever nøkkelbegreper? 33
Elevdeterminismen og kontrafaktisk historie 39
Historiebevissthet – det store formatet 41
Big History – ny tenking om læreplaner 43
Nasjonale og globale perspektiver 48

Kapittel 3
Historiefaget i Norge 51
Linjer i læreplanutviklingen 51
Historiefaget i LK06 57
LK06 og kjennetegnbasert vurdering 61
Dybdelæring i historie 63

DEL II HISTORIEFAGET I BRUK 71

Kapittel 4
Læringsstrategier og læringsstiler 73
Bakgrunn 74
Begreper og begrepslæring 75
TT-strategier – modeller og eksempler 77
Noen TT-strategier 78
TT-strategier og grunnleggende ferdigheter 90

Kapittel 5
Kildegransking 93
Kildekritikk og kildebruk – to eksempler 94
Grunnleggende om kildegransking 96
Gjenstander 101
Kildegransking – fra enkeltkilder til sammensatte kildeoppgaver 106
Materialbaserte oppgaver – utvalg, relevans, historiebruk 111
Hva betyr det å *tolke* i historiefaget? 118
Lærebøker som tolkinger 119

Kapittel 6
Fortelling, simulering og rollespill 125
Fortellingen – struktur og funksjon 126
Simulering og rollespill. 133
Hvordan lage enkle og effektive simuleringer? 135
Emosjonelle og kontroversielle emner 138

Kapittel 7
Digital læring i historie 141
Internett – fra informasjon til kunnskap 142
Tekstbehandling som faglig redskap 146
Digitale fortellinger – eleven som historieforteller 149

Kapittel 8
Bilder som kildemateriale 157
Bildeanalyse og kildegransking 157
Bildesjangere 161
Bilder og begreper 168

Kapittel 9
Film i historiefaget 173
Filmens egenart som kilde 173
Spillefilm som historisk kildemateriale 176
Filmaviser, valgkampfilmer og reklamefilmer 183

Kapittel 10
Elevvurdering – fra reproduksjon til tenking 189
Vurdering for læring 189
Oppgaveformer i historie 190
Kan historiebevissthet og historisk tenking måles? 195
Muntlig eksamen i Norge 199

DEL III TEKSTARKIV 203
Innledning 205
Strukturerte opplegg 205
Kildegransking – begreper og metoder 222
Kildegransking – tekster 229
Kildegransking – bilder 261
Bruk av film 281
Fortellinger 294
Simuleringer 310
Emosjonelle og kontroversielle emner 316
IKT. Tekstbehandling og historisk materiale 318
Læreboktekster – tolking 325
Lærebokanalyse 334
Planlegging for oversikt og dybde 338
Hvordan lage oppgaver og vurdere elevsvar 346

Bildearkiv 353

Fagfornyelse 399

Kilder 401

Bildeliste 404

Litteratur 406

Stikkord 414

Forord

Forsidebildet er et maleri fra 1758. Den seirende kandidaten i parlamentsvalget hylles, men bærestolen er i ferd med å velte fordi noen gutter griper inn i det vel planlagte opptoget. Bildet er fylt av handling, det er frodig og burlesk. Det handler om det uventede og det uforutsigbare, slik historien gjør det.

Sitatene (s. 5) avspeiler viktige trekk ved den utvikling som har preget historiefaget de siste par decennier. Det første sitatet beskriver dybdestudiets muligheter når eleven møter fortiden direkte gjennom kilder fra den gang. En slik nærkontakt med fortiden kan føre til at eleven sier, som i sitatet: «I think I can say something about all this, and it is my idea.»

Det andre sitatet forteller hvordan eleven ikke makter å ta inn noe samlet bilde av fortiden. Den reduseres til titting. Det kan i gunstigste fall være spennende og underholdende, kanskje som en såpeopera. Forsknings- og undervisningsfronten er i dag opptatt av at faget må legge til rette for at eleven skal kunne danne seg sitt eget store sammenhengende bilde av fortiden og se hvordan den knytter an til både nåtiden og fremtiden. Historiefagets unike oppgave er å gi eleven muligheter til å orientere seg i tid på denne måten. Det er den røde tråd også gjennom denne 5. utgaven. Da kan fortiden bli både spennende og underholdende, men på ganske andre måter enn gjennom titting.

Takk for alle tilbakemeldinger, ikke minst fra kolleger i Sverige og Danmark. Kapittel 10 «Elevvurdering – fra reproduksjon til tenking» har i all hovedsak nytt innhold. Det gir innsyn i nye oppgave- og vurderingsformer som internasjonal historiedidaktisk forskning og praksis har utviklet de siste årene. Mindre endringer er gjort i de fleste kapitlene, og en del nytt stoff er kommet til i del 3. For øvrig er 5. utgave bygd opp på samme måte som de tidligere utgavene.

Halden, januar 2016

Erik Lund

Om å motivere – seg selv og elevene

Den ferske historielæreren vil nok ikke mangle motivering. Den er til stede, sterkt blandet med spenning. Men spørsmålet vil komme raskt fra elevene om hvorfor historie? Og for den erfarne historielæreren kan det å motivere seg selv for historietimene til tider være en utfordring. Hva er et godt motiveringsgrunnlag?

Punktene i rammen ble formulert for mange år siden. De er like gyldige i dag. De sammenfatter hva mye historiedidaktisk forskning har arbeidet med. Fremskritt har blitt gjort. Denne boka trekker frem en del som er særlig relevant for klasseromsarbeidet med historiefaget.

Kan punktene også brukes for å motivere elevene for historiefaget? Hvert enkelt punkt vil kreve konkretisering og mange eksempler. De finnes i del 2 og del 3. Men interessevekkende aktiviteter er ikke nok. De må knyttes til begrunnelser. Det søker boka å gi i del 1 med et aktuelt og relevant teorigrunnlag.

Forutsetningen for å motivere elevene er at en selv er motivert, – og holder motivasjonen ved like. De fem punktene kan være en inspirasjonskilde som en kan minne seg selv på, – og forhåpentligvis få hjelp til å realisere med denne boka.

Hva kan og bør historiefaget gi?

- Historien hjelper oss til å forstå verden som den er blitt.
- Historien gir oss røtter.
- Historien åpner oss for alternativer.
- Historien går bak mytene.
- Historien viser oss hva det er å være menneske.

Rudeng 1982

To historielærere samtaler om hva som motiverer dem

Etter hvert som samtalen utviklet seg, begynte vi å reflektere over våre kamper og våre seire i våre egne klasserom og hos alle de andre historielærerne vi hadde arbeidet sammen med i årene løp. Vi innså at kjernen i det som drev oss var å se hvordan elevene fikk mer kontroll etter hvert som de fikk mer kunnskap. Vi nærmest nøt å se dem bevege seg innenfor stadig større og videre tidsskalaer, trygge på innhold, i stand til å stille bedre og bedre spørsmål. Det var en glede å se dem ytterst på kanten av stolene, ivrige etter å lære hva som vil hende i det neste avsnittet i en fremstilling. Det var dypt tilfredsstillende å gi dem virkelig vurdering, ikke bare tynne kommentarer her og der, men å se på en helhetlig måte hvordan 11-åringene eller 14-åringene eller 18-åringene etter måneder av intensiv undervisning og mange kamper endelig kunne gjenkjenne abstrakte fenomener – revolusjoner, institusjoner, ideer, kamper eller resultater – etter hvert som de oppdaget likheter med tidligere fremstillinger gjennom et voksende repertoar av kunnskapsreferanser. Det var godt å se den nye frihet som dette ga

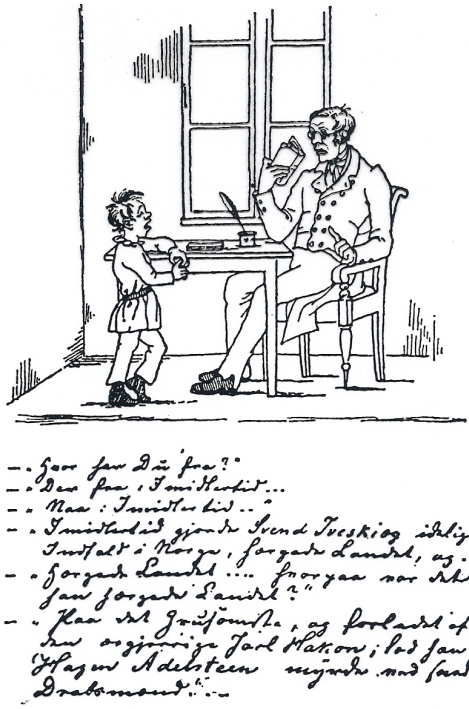
dem. Vi elsket å se dem fengslet av forskjeller, begeistret over ting de oppdaget, eller utfordret av biter i et puslespill som ikke vil passe inn. Vi likte å se dem bygge mer kraftfulle forklaringer og argumenter som et resultat. Vi så den heftige gleden ved å argumentere og dypere kunnskap som fulgte, som uløselig knyttet sammen.

Katie husket hvordan hun ved starten av sin undervisningskarriere kjempet for å finne tid til å lese historisk faglitteratur på toppen av alle kravene til endeløse timeforberedelser. Hun husket også det øyeblikket da hun visste at kampen var verdt det. Hun underviste om opplysningstiden, et emne som hun var lidenskapelig interessert i og kunne mye om, til utfordrende, støyende 12–13-åringer, til hun endelig så interessen tent og konsentrasjonen opprettholdt. Plutselig *ønsket* disse 9. klassingene å diskutere hvor Rousseau passet inn, å vite nøyaktig hva Voltaire hadde å si om makt, å lære om og hvorfor Frankrike og England var forskjellige. Dette intellektuelle, abstrakte emne ble interessant for elvene hennes fordi Katie kunne finne slående spørsmål av virkelig historisk verdi, fengslende fortellinger som kunne lokke og friste og omformende situasjoner som kunne sjokkere eleven til nysgjerrighet. Hennes aktiviteter fikk en faglig skarphet. En liten rastløs gutt var intenst opptatt med å finne ut hvordan de nye ideene sannsynligvis ville virke inn på kongens makt. Akkurat som kunnskap ga henne makt, ga den på samme måte hennes elever makt. Analysen av årsakene til den franske revolusjon som fulgte gikk opp et gir fordi elevene hennes hadde en sans for perioden med røtter i det 18. århundres ideer og kultur …

Katie Hall og Christine Counsell i *Teaching History* nr. 151 juni 2013, s. 21

Del I

Historiedidaktikk i dag – forskning, praksis, perspektiver



„Hvor har Du fra?“

„Der fra: Imidlertid . . .“

„Naa: Imidlertid . . .“

„Imidlertid gjorde Svend Tveskiæg idelige Indfald i Norge, hærgede Landet, og . . .“

„Hærgede Landet . . . hvorpaa var det han hærgede Landet?“

„Paa det grusomste, og forledet af den ærgjerrige Jarl Hakon, lod han Hagen Adelsteen myrde ved snedige Drabsmænd . . .“

(Fritz Jürgensen: Tegninger, Kbh. 1919, s. 50).

Historieundervisning for snart 100 år siden. Læreboka skal memoreres og gjengis. For eleven er setningene neppe mer enn uforståelige formler. Læreren kontrollerer at teksten gjengis ordrett. Når eleven kommer ut av oppramsingen, er læreren en sufflør som setter eleven på sporet igjen. Hvor mye av denne undervisningstradisjonen er til stede i dagens skoler, verdslige og religiøse, åpent eller kamuflert? Fremstår historiebøkenes tekster i dag som formler for elevene? Hvordan bør læring som utvikler faktaforståelse og historisk tenking foregå?

Kapittel 1

Historisk kunnskap – et begrep i endring

Innledning

Historisk kunnskap oppfattes umiddelbart som et greit og entydig begrep. Det er faktakunnskaper som formidler den riktige og sanne historien. Den offentlige mening er nokså entydig om dette i mange land.[1] I læreplanene, derimot, er historisk kunnskap noe annet. I målavsnittene er historiebevissthet det sentrale begrepet. Det innebærer at historisk kunnskap ikke bare handler om fortiden, men om samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid. Historisk kunnskap får dermed et nytt innhold.

Dette nye begrepet historiebevissthet har hatt store vanskeligheter med å nå klasserommet. Mange historielærere oppfatter begrepet som teoritungt, og at det dermed svekker formidling av sentral faktakunnskap. Tanken om historisk kunnskap som et sett med sertifiserte fakta har fremdeles solid hevd.

De siste årene har historiedidaktisk forskning rettet mot elever og klasserommet lagt til rette for nye måter å operasjonalisere begrepet på. Det betyr bl.a. nye oppgaveformer og nye vurderingsmåter. Det kan føre til at oppfatningen av historisk kunnskap blir endret slik at faget kan bli nyttigere og mer relevant for elevene her og nå.

Fokusspørsmål

- Hvorfor har læreplaner historiebevissthet som det sentrale målet?
- Hva innebærer historiebevissthet for skolefaget?
- Hvordan kan begrepet historiebevissthet gjøre historiefaget mer nyttig for elevene?
- Hvordan skal det praktiseres i klasserommet?

1 Wineburg (2001: 306, USA), Lee (2009: 212, England), Skram (2011: 14, Norge).