



UCC Professionshøjskolen

LU - KP - Bachelorprojekt

CLE15o-13BA2

Prædefineret information

Startdato:	01-05-2019 09:00	Termin:	jun 2019
Slutdato:	03-06-2019 12:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
Eksamensform:	Produkt, fremlægning + forsvær		
SIS-kode:	0619 CLE15o-13BA2 73999 - PRO BA 7TRIN		
Intern bedømmer:	Kari Sif Haugan		
Intern bedømmer:	Sanne Faber		

Deltager

Navn:	Mathilde Reimer Østergaard
Kandidatnr.:	148854 380703 jun 2019 5388 113
UCC-id:	282152322@ucc.dk

Information fra deltager

Anslag - besvarelse *:	55993
Dansk titel *:	BIU-aktiviteter i historieundervisningen på mellemtrinnet
Engelsk titel *:	BIU-activities in history classes in primary school
Tro og love erklæring *:	Ja

Gruppe

Gruppenavn:	Enkeltmandsgruppe
Gruppenummer:	19
Øvrige medlemmer:	Deltageren har afleveret i en enkeltmandsgruppe

Københavns Professionshøjskole, Campus Carlsberg

Læreruddannelsen - sommer 2019

Anslag (med mellemrum): 55.993

Bachelorprojekt i Historie:

BIU-aktiviteter i historieundervisningen på mellemtrinnet

Mathilde Reimer Østergaard (282152322)

Vejledere: Kari Sif Haugan & Sanne Faber

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	3
1.1 Problemformulering	4
1.1.1. Problemstillinger	4
1.2 Afgrænsning	4
2. Teori	4
2.1 Alsidig udvikling	5
2.2 BIU-aktiviteter	6
2.2.1 Claus Løgstrup Ottensens didaktiske BIU-model	7
2.3 Blomsten - en model om centrale sammenhænge mellem krop, bevægelse og læring	8
2.4 Progression	9
2.5 Læremiddeltrekanten	10
2.6 Nøglebegreber og en sprogudviklende historieundervisning	11
3. Metode og empiri	12
3.1 Elevinterviews	12
3.2 Smartphone-spørgeskema	13
3.3 Observation	14
3.4 Håndbog i historisk metode	14
3.5 Kvalitative metoder	15
3.6 Kvantitative metoder	15
3.7 Mixed methods	15
3.8 Videnskabsteori: fænomenologi	15
4. Analyse	15
4.1 Hvorfor bevægelse i historiefaget?	17
4.2 Detektivløb om middelalder-myter	20
4.3 Levende tidslinje med 31 udvalgte aktører fra middelalderen	23
4.4 Levende middelalder strategospil	26
5. Konklusion	27
6. Perspektivering	29
7. Litteraturliste	30
8. Bilag	35
Bilag 1: Udvalgte Smartphone-spørgeskemaer fra 5.B:	35
Bilag 2: Udvalgte logbogsnotater fra 5.B og 6.A:	36
Bilag 3: Udvalgte semistrukturerede elevinterviews fra 5.B og 6.A:	38

1. Indledning

Interessen og motivationen for at skrive om bevægelsesaktiviteter i historiefaget i grundskolen startede på baggrund af egne erfaringer fra både mine praktikperioder på læreruddannelsen, samt ved mit arbejde som lærer i grundskolen. Her har jeg fået et indblik i elevernes positive reaktioner på faglige bevægelsesaktiviteter. Hertil har jeg fået indsigt i, hvordan eleverne trives samt deres ønsker, herunder både faglige og sociale behov. Bevægelse i grundskolen er et lovkrav jf. §15 i Folkeskoleloven, her nævnes, at undervisningen skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen (UVM 2017). Bevægelse i grundskolen integreres ofte i fag som dansk og matematik, da disse to fag har mange undervisningstimer, og kan derfor anses for værende oplagte til at inddrage bevægelse. Bevægelsesaktiviteters indflydelse på elevernes læring hos mellemtrinseleverne i historieundervisningen er et fokus, som jeg vurderer ikke er blevet belyst nok, særligt i en nordisk skolesammenhæng. Jeg har i min anden og tredje praktik på læreruddannelsen undervist i historiefaget på mellemtrinnet og det har derfor været muligt at undersøge et felt, som ikke hidtil har været undersøgt i et større omfang. I den forbindelse ses et videnshul i forhold til bevægelse i historiefaget, hvor der blandt andet på læringsportalerne Clio og Gyldendal ikke er større tilbud af bevægelsesaktiviteter, som kan anvendes som en integreret del af historieundervisningen, i forhold til et konkret emne. Jeg har i forbindelse med at skulle undervise i historie på 5. og 6. årgang i løbet af min anden og tredje praktik, udviklet flere materialer, som har potentiale til at give den nye og eller erfarne lærer et indblik i elevens læringsforudsætninger. Det drejer sig om *“et smartphone-spørgeskema”* omhandlende elevernes forudsætninger, *“en håndbog”* til eleverne i historisk metode og hvordan vi arbejder i historieundervisningen, samt didaktiske læremidler integreret i BIU-aktiviteter; i form af *“et detektivløb”*, *“en levende tidslinje”* og *“et levende middelalder strategospil”*. Alt dette leder videre til følgende problemformulering og problemstillinger:

1.1 Problemformulering

Hvorfor integrere faglige bevægelsesaktiviteter i historieundervisningen på mellemtrinnet og hvordan kan disse didaktiske tiltag tilgodese elevernes forskellige læringsforudsætninger og fremme elevernes alsidige udvikling?

1.1.1. Problemstillinger

- Hvordan kan BIU-aktiviteter fremme langtidssigtet progression i historieundervisningen i henhold til elevernes læreprocesser?
- Hvilke potentialer har BIU-aktiviteterne for at udvikle elevernes historiske kundskaber og kompetencer?

1.2 Afgrænsning

For at afgrænse dette bachelorprojekt, er der valgt ikke at have fokus på hverken rollespil eller reenactment, som en kropslig praksis, hvor kroppen er medium til at nærme sig fortiden (Kruse 2015:72). Det er selvfølgelig et mål med den generelle historieundervisning at kontekstualisere et emne for eleverne og åbne faget ved at arbejde reflekteret med fortællinger af den levede historie (Poulsen 2016:17-18). Denne dimension er dog ikke i fokus, da det er midlet "BIU-aktiviteter" der bliver belyst ud fra, hvordan fagligt integrerede bevægelsesaktiviteter kan bidrage til et pædagogisk og didaktisk mål om at tilgodese elevernes alsidige udvikling. Derudover er det et fagdidaktisk mål at undersøge, hvordan de tre forskellige bevægelsesaktiviteter, der bliver præsenteret i dette projekt, kan udvikle elevernes historiske kundskaber gennem henholdsvis en; *kropsliggørelse*, *strukturering* eller *legende tilgang* til de læremidler, undervisningsformer og arbejdsaktiviteter eleverne møder i historieundervisningen på mellemtrinnet.

2. Teori

I dette afsnit præsenteres begreberne *alsidig udvikling*, *BIU-aktiviteter* og *progression*. Disse tre begreber danner grobund for projektet og har en betydelig rolle i projektet og herved vil referencerammen for disse begreber blive uddybet. Yderligere vil der

forekomme en begrebsdefinition af *bevægelse i et fagligt integreret læringsperspektiv og elevernes historiske kundskaber*.

Jesper von Seelen og Claus Løgstrup Ottesen er førende indenfor den danske forskning i bevægelse og læring, derfor er de udvalgt til at rammesætte det almenpædagogiske felt i dette bachelorprojekt. Dette felt omhandler historielærerens intentioner ved anvendelse af BIU-aktiviteter. Endvidere vil Thomas Moser og Mia Herskinds model *“Blomsten - en model om centrale sammenhænge mellem krop, bevægelse og læring”* blive anvendt til at kvalificere bevægelsens effekt på elevernes læring, gennem de fire overordnede læringsperspektiver; *det sociale, det sansemotoriske, det emotionelle og det kognitive*. Dernæst bliver Louise Klinges definition af elevernes alsidige udvikling præsenteret, suppleret med UVM's begrebsdefinition i faghæfte 47. Slutligt i dette afsnit, vil de pædagogiske og almenpædagogiske teorier sættes i relief til den fagdidaktiske dimension, som omhandler den norske historiedidaktiker Erik Lunds definition af elevernes historiske kundskaber.

2.1 Alsidig udvikling

I Folkeskolelovens formålsparagraf er *alsidig udvikling* indskrevet i den førstnævnte paragraf jf. kap. 1, § 1, som lyder således:

“Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.” (Retsinformation, 2019).

På baggrund af ovenstående citat kan det aflæses, at der er et dobbelt formål, hvor folkeskoleloven både betoner et hensyn til elevernes alsidighed og til deres faglighed (EMU 2019). Lektor Annette Hildebrand Jensen, og professor Per Fibæk Laursen, fremhæver i bogen, *Alsidig udvikling - hvad, hvorfor og hvordan*, hvordan *“alsidig udvikling”* er blevet skrevet ind i folkeskoleloven i 1975. Jensen og Laursen pointerer, at elevens alsidige udvikling ikke har fyldt meget ude i skolerne i forhold til for eksempel den faglige opmærksomhed (Jensen 2016: 5). Den personlige dimension i begrebet er

essentiell og ses endvidere også i forsker, Louise Klinges, definition af lærerens relationskompetence (Klinge 2017: 22):

“Jeg vælger imidlertid at bruge alsidig udvikling som dækkende over en række forskellige elementer, inklusive faglige, sådan at jeg med begrebet både refererer til elevens faglige, personlige, sociale og kropslige udvikling.” (Klinge 2017: 22). Ydermere har “det personlige” været indskrevet i Folkeskoleloven indtil år 2006, hvor ordet “personlige” blev skrevet ud (UVM 2009: 4). Definitionen på alsidig udvikling udspringer af Undervisningsministeriet, som i 2009 nedfældede faghæfte 47, der omhandler hvordan man fra politisk side af, har bestemt tre fokusområder, der skal tilgodeses:

- Elevernes lyst til at lære mere.
- Elevernes mulighed for at lære på mange måder.
- Elevernes mulighed for at lære sammen med andre (UVM 2009: 16).

2.2 BIU-aktiviteter

I rapporten *“Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen”* (2016) har Vidensråd for Forebyggelse, i samarbejde med Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, undersøgt den videnskabelige litteratur om effekten af fysisk aktivitet i relation til elevers trivsel, sundhed og læring (Pedersen 2016:5). I rapporten konkluderes det, at der er evidens for, at fysisk aktivitet har en positiv indvirkning på elevernes sundhed, trivsel, kognition og faglige præstationer (Pedersen 2016: 110). De skolebaserede fysiske aktiviteter er af forfatterne af rapporten blevet inddelt i følgende seks kategorier: *aktive pauser, fysisk træning, bevægelse integreret i undervisningen, idrætsfaget, fri leg/pauser og aktiv transport* (Pedersen 2016:6).

BIU-aktiviteterne er et didaktisk værktøj, som rummer BIU-A: *Bevægelse som pædagogisk metode til læring*, samt BIU-B: *Bevægelse som fysiologisk stimulus* (Pedersen 2016: 43-44). Docent Jesper von Seelen har udarbejdet modellen: *“Taksonomi over typer af fysisk aktivitet”*, hvor det uddybes at BIU-A foregår med lav fysisk intensitet og formålet er, at få abstrakt indhold til at fremgå mere konkret. BIU-B aktiviteterne er aktiviteter med høj fysisk intensitet og elevernes puls er derfor høj under de fagligt integrerede bevægelsesaktiviteter (Seelen 2013).

2.2.1 Claus Løgstrup Ottensens didaktiske BIU-model

I forlængelse af ovenstående vil der her uddybes forskellige typer af BIU-aktiviteter. Hvor Claus Løgstrup Ottesen, lektor ved UC SYD, har udviklet en didaktisk model over typer af bevægelse integreret i undervisningen. Ottesen definerer BIU-aktiviteter således:

“... bevægelsesaktiviteter, som er pædagogisk og didaktisk funderet, der kan inddrages i den fagopdelte eller understøttende undervisning, og som omhandler et fagligt indhold.” (Ottesen 2017:98).

Ottesen forklarer, at de forskellige typer af BIU-aktiviteter i modellen har potentiale til at gøre undervisningen alsidig og anvendelsesorienteret. Hertil hvordan BIU-aktiviteterne fremmer en aktiv kropsliggørelse af elevernes læreprocesser (Ottesen 2017:101). Claus Løgstrup Ottesen har i samarbejde med Jesper von Seelen forsket i BIU-aktiviteter i dansk- og matematikundervisningen i udskolingen, hvor der ikke kunne ses en ændring i elevernes karakterer, men man fandt en øget motivation hos eleverne (Ottesen 2019). Derudover beskriver Ottensen, hvordan der mangler forskning indenfor feltet set i et skandinavisk perspektiv. Særligt i relation til hvilke potentialer de faglige bevægelsesaktiviteter har i forbindelse med læringsmæssige påvirkninger (Ottensen 2017:111). Ottensens didaktiske BIU-model rummer fem dimensioner af bevægelse integreret i undervisningen, hvorved der her præsenteres tre ud af fem, da det blot er de tre typer, som ses relevant for dette projekt.

- 1) Legende aktiviteter: Legende aktiviteter er faglige bevægelsesaktiviteter, som er præget af en legende tilgang, hvor eleverne for eksempel øver og træner det faglige indhold (Ottensen 2017:102).
- 2) Strukturering af undervisningen: strukturering af undervisningen er hvordan det faglige indhold organiseres i forbindelse med læringsrummet og gruppearbejdet, for eksempel i Cooperative Learning øvelser. Herved aktiveres elevernes viden på en anden måde end ved stillesiddende undervisning og det forventes, at flere elever er fagligt fokuserede (Ottensen 2017: 105).
- 3) Kropsliggørelse af det faglige indhold: Herved spiller kroppen en hovedrolle i elevernes læreproces, da eleverne får kropslige erfaringer og oplevelser med det faglige indhold.

Ydermere fremhæver Ottensen BIU-aktiviteternes didaktiske potentiale, som det

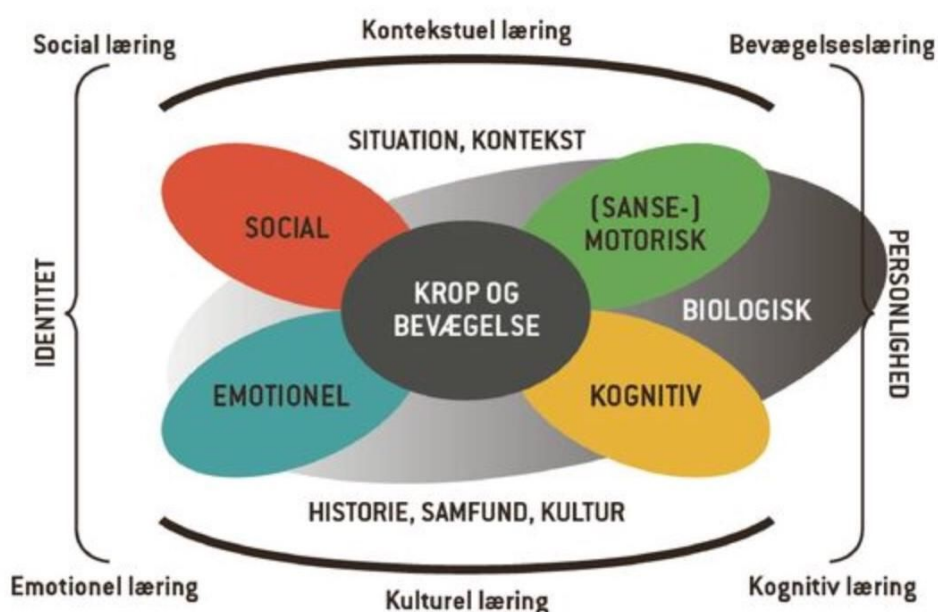
primære formål for at integrere faglige bevægelsesaktiviteter i undervisningen. Aktiviteterne tilgodeser også elevernes fysiologiske behov, men det er et sekundært fokus, som er mere fremtrædende i andre typer af bevægelse i skolen, såsom ved aktive pauser og i idrætsundervisningen (Ottensen 2017:109). Ottensen beskriver det didaktiske fokus i nedenstående citat:

“BIU-aktiviteterne skal derimod være didaktisk og pædagogisk funderet og give eleverne mulighed for mange forskellige aktive, sanselige og kropslige måder at lære på, der understøtter den øvrige didaktiske praksis.” (Ottensen 2017: 109).

Dermed er bevægelse en arbejdsform, som åbner op for at arbejde med det faglige indhold i relief til, at eleverne lærer af og ikke blot i bevægelse (Kristensen 2012 :215).

2.3 Blomsten - en model om centrale sammenhænge mellem krop, bevægelse og læring

De tre forskere i bevægelse og idræt; Mathilde Sederberg, Kirsten Kortbek og Anne Bahrenscheer præsenterer i bogen, *Bevægelse, sundhed og trivsel i skole og fritid*, professor i idrætsvidenskab, Thomas Mosers, og ph.d. i idræt og pædagogik, Mia Herskinds model “Blomsten - en model om centrale sammenhænge mellem krop, bevægelse og læring” (Sederberg et. al. 2017:43-45).



Figur 1. Nyeste version af Blomsten – en model om centrale sammenhænge mellem krop, bevægelse og læring (Moser 2013).

Modellen illustrerer Thomas Moser og Mia Herskinds tanker om, hvordan kropslighedsbegrebet ikke kun må rumme et fokus på sundhedsaspektet, men kan bidrage med et helhedsorienteret dannelsessyn (Moser 2012:17,33). Modellen synliggør relationerne mellem de individuelle kropslige-, psykosociale- og kulturelle processers relationer til læring og udvikling (Moser 2012:17-18). Modellen tager udgangspunkt i fire læringsområder; *det emotionelle*, *det sansemotoriske*, *det sociale* og *det kognitive*, som fremgår af fire blade rundt om blomstens midte, der yderligere symboliserer krop og bevægelse i et udvikling- og læringsperspektiv (Sederberg et. al. 2017:44).

- *Det emotionelle blad* kan anvendes til at undersøge både den enkelte elev og elevernes personlige udvikling og trivsel (Sederberg et. al. 2017:45).
- *Det sansemotoriske blad* belyser det udviklingspotentiale der er i, at eleverne gør kropslige erfaringer i deres tilegnelsesprocesser (Ibid.).
- *Det sociale blad* benyttes til at sætte pædagogiske målsætninger for elevernes sociale udvikling, samt udvikle elevernes sociale kompetencer (Ibid.).
- *Det kognitive blad* forbindes med kognitive færdigheder, såsom elevernes koncentration og hukommelse og en udvidelse af elevernes kompetencer indenfor problemløsning og erkendelsesniveauer (Ibid.). Ydermere skal kognition ikke kun beskrives som en proces der foregår i hjernen, da det omfatter en sammenhæng mellem krop, hjerne og omverden (Fredens 2018:18).

Modellens budskab er ikke, at elevernes krop og de bevægelsesdidaktiske tiltag er den primære årsag til læring og udvikling, men de må forstås som en indgang til læring på tværs af de fire blade (Sederberg et. al. 2017:45). Blomstermodellen er omkredset af linjer, som belyser den kontekstuelle- og kulturelle læring, samt elevens personlighed og identitet (Sederberg et. al. 2017:45). En ændring af situation og kontekst, fra undervisning i klasselokalet, til aktiviteter udenfor fremmer ifølge hjerneforsker Kjeld Fredens elevernes læring (Fredens 2018:161).

2.4 Progression

Progression er en mangesidet størrelse, som både kan være elevernes kognitive-, affektive- og psykomotoriske progression (Brodersen 2015: 219). Ydermere kan elevernes progression også belyses ud fra historiefaget, i forhold til for eksempel,

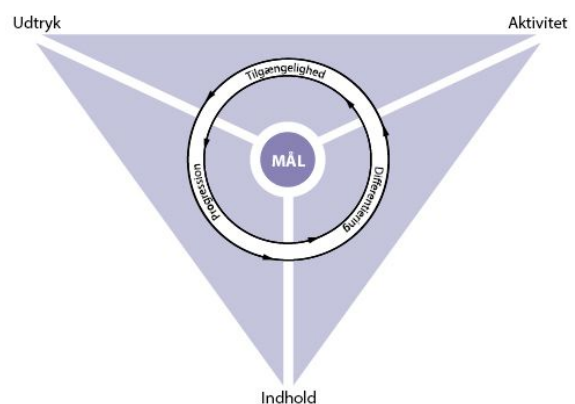
hvordan forskellige læremidler og undervisningsforløb bidrager til udviklingen af elevernes færdigheder og kundskaber i relation til Fælles Mål (Hansen 2011:275). For at opnå en helhedsorienteret undervisning, skal undervisningen også tilrettelægges ud fra kompetenceområderne, hvor der sker en progression i fagets trinforløb. I Historielab's rapport "*Historie på langs af skoleformer*" fra 2017, har Ph.d. Heidi Eskelund Knudsen og Aase Bitsch Ebbensgaard undersøgt læreres og elevers oplevelser af historieundervisningen og fundet tendenser og udviklingspotentialer for skolefaget historie. Heidi Eskelund Knudsen fremhæver lærerens mulighed for at indtænke progression i historieundervisningen, herunder korttidsprogression inden for et forløb, men også den mere langsigtede progression. Langtidsprogression strækker sig over flere måneder og år (Knudsen 2017: 55). Dette pointeres i rapporten:

"I et fag som historie må langtidsprogression dreje sig om at præcisere, hvordan og hvor i faget man kan registrere, at fagindholdet, arbejdsformer og den historiske tænkning bliver gradvist sværere og mere kognitivt krævende for de lærende".
(Knudsen 2017:56).

2.5 Læremiddeltrekanten

For at lave en systematisk analyse af, hvilke potentialer de didaktiske læremidler rummer, anvendes modellen over læremiddeltrekanten, suppleret med evalueringsredskabet; læremiddeltjek (Hansen 2011: 104). Ud fra denne konstellation, kan der udledes et elev-, lærer- og samfundsperspektiv gennem seks parametre, der omfatter tre vejkatogier og tre sammenhængskategorier (Hansen 2011:104).

Elevperspektivet kan analyseres ud fra de tre vejkatogier: *differentiering, progression og tilgængelighed*. Derudover er der de tre sammenhængskategorier; *lærer støtte, sammenhæng og legitimitet*, hvoraf lærerperspektivet kan analyseres og vurderes ud fra karakteren af lærer støtte og læremidlets sammenhæng med lærerens praksis (Hansen 2011: 104). Læremidlets legitimitet, er den sidste kategori, som ansues ud fra et



samfundsperspektiv i relation til læremidlets sammenhæng til gældende lovgivning, læreplaner og nyere pædagogisk og historiedidaktisk forskning (Hansen 2011:104).

2.6 Nøglebegreber og en sprogudviklende historieundervisning

“*Historiefagets nøkkelbegreber spiller en central rolle i å kvalifisere elevens historiebevissthet.*” (Lund 2016:33). Den norske historiedidaktiker, Erik Lund, understreger i ovenstående citat, nøglebegrebernes betydning for at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Lund belyser de to begreber; *nøglebegreber* og *historiebevidsthed* og deres indbyrdes relation. Nøglebegrebernes effekt og elevernes forståelse af disse har et solidt forskningsbaseret grundlag fra den angloamerikanske historiedidaktik. Erik Lund har udformet en *Historisk Kunnskap- model*, hvor de tre væsentlige kundskaber er; *begrepskunnskap*, *utsagnskunnskap* og *metodekunnskap* (Lund 2016:18-19).

Til hvert af kundskabsområderne findes:

1. Utsagnskunnskap - *vide at*.
2. Metodekunnskap- *vide hvordan*.
3. Begrepskunnskap - *begreber, som både findes under utsagns- og metodekunnskap*.

For at utsagnskunnskapen, herunder faktaviden kan huskes og anvendes, pointerer Lund, at man må koble denne viden til et begrebsmæssigt rammeværk (Lund 2016:20). Dette fremgår med et blik på første,- og anden ordens viden, som Erik Lund definerer som *innholdsbegreper* og *nøkkelbegreper*, hvor *innholdsbegreper* er tidsafhængige (Lund 2016: 20-21). For at bruge et af Erik Lunds eksempler, belyses det, hvordan et begreb som konger, kan fortolkes forskelligt ud fra hvilken periode det relateres til. Hermed betyder mange begreber derfor ikke nødvendigvis det samme i dag, som det gjorde for 100 år eller 1000 år siden (Lund 2016: 20-21).

Nøkkelbegreberne bruges til at strukturere den historiske verden for eleverne. Erik Lund henviser til en sammenligning, der lyder på, at *nøkkelbegreperne* kan forstås ved et eksempel, hvor sportsfolk har en viden om spillets regler og strategier, for at kunne udvikle sig, handle og forstå spillet (Lund 2016: 21). Det centrale er, at eleverne i al læring reflektivt skal kunne anvende begreber (Lund 2016: 75). Det er nøglebegreberne, som konstruerer faget historie og giver historiefaget dets identitet

ved at danne et fagligt sprog, som ydermere er et redskab for eleverne i relation til at udvikle deres historiebevidsthed (Lund 2016: 26-27). Dette er væsentligt for eleverne, for at de kan undersøge historie gennem et kendskab til anden-ordens begreber, som tid og rum, årsag og konsekvenser, forklaring, historisk beskrivelse- og fortælling, samt empati (Poulsen 2016:26).

Historiedidaktikkerne Rune Christiansen og Heidi Eskelund Knudsen argumenterer ligeledes for, at når eleverne har indsigt, samt kan anvende historiske begreber, gøres historieundervisningen mere meningsfuld for eleverne. Dertil er der potentiale for, at fagbegreberne påvirker elevernes kompetencer til at tænke historisk (Christiansen 2015:52).

3. Metode og empiri

I følgende afsnit vil den indsamlede empiri fra anden og tredje praktikperiode blive præsenteret, hvor der i forlængelse heraf vil blive belyst, hvilke metoder der anvendes. Derudover vil den videnskabssteoretiske positionering i projektet blive beskrevet. Projektet indeholder både deduktive og induktive elementer, hvilket betyder, at projektets udformning læner sig op af den abduktive analysestrategi. Abduktiv forskningsstrategi starter med forskerens undren eller overraskelse over for et bestemt fænomen (Pedersen, 2014: 151).

3.1 Elevinterviews

Ud fra en interviewguide med fire spørgsmål er der udført fire semistrukturerede interviews, som består af 1-3 elever i interviewene. Den viden der ønskes, at opnås på baggrund af de semistrukturerede interviews er en viden, som man ikke kan læse sig til, da denne viden er knyttet til en bestemt elevs verdensopfattelse. Samtalen i interviewet muliggør indsamling af data og søger at granske elevernes subjektive erfaringer (Mottelson 2017: 120). Interviewspørgsmålene er udformet og fokuserede omkring elevernes oplevelser i historieundervisningen, herunder bevægelse, variation, signifikans og viden de fik ud af aktiviteten. Interviewene foregik i elevernes pauser, hvor der var en uformel stemning. Herved er der stor chance for, at få et indblik i elevernes opnåelse af det faglige indhold, samt elevernes oplevelse af den generelle

undervisning (Laursen 2009: 186). Derfor blev alle elevinterviews i 5.B og 6.A afholdt i elevernes spisepause, mens de spiste deres mad. Elevinterviewene er udført som en evaluering efter hver historiektion i tredje praktikperiode. Der ses overvejende positive tilbagemeldinger, hvilket kan være oprigtigt, men samtidig er det væsentligt at nævne, at der er nogle etiske overvejelser hertil. Da interviewerens har været undertegnede, som også har undervist eleverne. Dette kan diskuteres i forhold til kvalitetsvurdering af interviewene, da der kan være en usikkerhed omkring oprigtigheden af elevernes svar.

3.2 Smartphone-spørgeskema

Under første undervisningsgang med 5.B og 6.A fik eleverne et "smartphone-spørgeskema" (bilag 1) med spørgsmål til deres ønsker, forventninger til mig og undervisningen, samt en bedømmelse af forskellige arbejds- og undervisningsformer, herunder hvad eleverne synes er en udfordring og hvad der er sjovt.

Jeg arbejder bedst: 1-10	
På min iPad	★
I historiebogen	★
Når jeg skriver	★
Når jeg kan snakke om emnet	★
Når jeg arbejder med mit team	★
Når jeg kan arbejde alene	★

(Mathilde Reimer Østergaard, 2019).

Det smartphone-inspirerede spørgeskema er anvendt i 5.B og 6.A, med den hensigt, at give læreren en indsigt i elevernes fire sproglige færdigheder, hvilke arbejdsformer der motiverer eleverne, samt elevernes egen følelse af samhørighed i klassefællesskabet. Ydermere giver spørgeskemaet eleverne mulighed for at opleve at blive lyttet til og have medbestemmelse i forbindelse med at komme med ønsker til læreren om planlægningen af historieundervisningen.

3.3 Observation

I forbindelse med observation, er det iagttagelse og konstruktionen af disse, som er i fokus. Min observatørrolle foregik gennem den deltagende observation under min egen undervisning i praktik niveau to og tre. I det jeg selv var aktiv deltager, er observationen legitimeret yderligere ud fra videoobservation og logbogsnotater (bilag 2) (Mottelson 2017: 124-125).

3.4 Håndbog i historisk metode

Der er blevet udformet en "*Håndbog i historisk metode og hvordan vi arbejder i historieundervisningen*", til eleverne for at tydeliggøre, samt synliggøre mine forventninger og faglige metodiske mål med undervisningen. Håndbogen til eleverne indeholder de fagbegreber og læsestrategier, som er nødvendige for eleverne at have kendskab til, i forhold til at udvikle deres historiske kundskaber og historiske tænkning. Denne omhandler historisk metode og hvordan man kan arbejde i historieundervisningen, såsom elevroller, arbejdsformer og læsestrategier. De forskellige kategorier der bliver præsenteret i håndbogen tager udgangspunkt i de fagbegreber og kompetencer, som præsenteres i UVM's Læseplan og Fælles Mål, samt vejledning for faget historie.

Håndbogen rummer følgende emner:

- *Kompetenceområdet: Kronologi og sammenhæng, fx. relativ- og absolut kronologi, tidslinje, tidsperiode, kontinuitet, brud og forandring, Danmarks- og verdenshistorien.*
- *Kompetenceområdet: Kildearbejde fx. hvad er en kilde, historiske spor, historisk problemstilling, kildeanalyse og kildekritiske begreber.*
- *Kompetenceområdet: Historiebrug fx. hvordan kan historie bruges forskelligt, hvor møder vi historie i vores hverdag, historisk fortælling, historiske scenarier, hvordan hænger fortid, nutid og fremtid sammen, at være historieskabt og historieskabende.*
- *Hvordan vi arbejder i historie fx. eleven som kritisk,- analyserende,- målrettet,- kreativ producent og ansvarlig deltager.*
- *Hvordan vi læser i historie, herunder læsestrategier og før-, under- og efter læsningsaktiviteter.*

- Hvordan vi skriver i historie, *herunder fra hverdagsprog til skolesprog i historieundervisningen.*

3.5 Kvalitative metoder

Den kvalitative metode bidrager med at komme i dybden med elevernes oplevelser og erfaringer i den undervisningspraksis, som var i anden og tredje praktikperiode. Dermed er hensigten at få en indsigt i elevernes oplevelse og tolkning af hvordan undervisningen har været ud fra deres perspektiv (Mottelson 2017: 114).

3.6 Kvantitative metoder

Den kvantitative metode er anvendt for at supplere den kvalitative metode, da den bidrager med at kunne udlede generaliseringer og tendenser, samt minimerer rummet for personlige tolkninger, som er hyppigt ved den kvalitative tilgang (Mottelson 2017: 115).

3.7 Mixed methods

Ved en kombination af de kvalitative og kvantitative metoder medvirker det til, at metoderne kan validere hinanden (Aarhus Universitet, 2017). Projektets primære empiri er et kvantitativt "smartphone-spørgeskema" samt kvalitative elevinterviews.

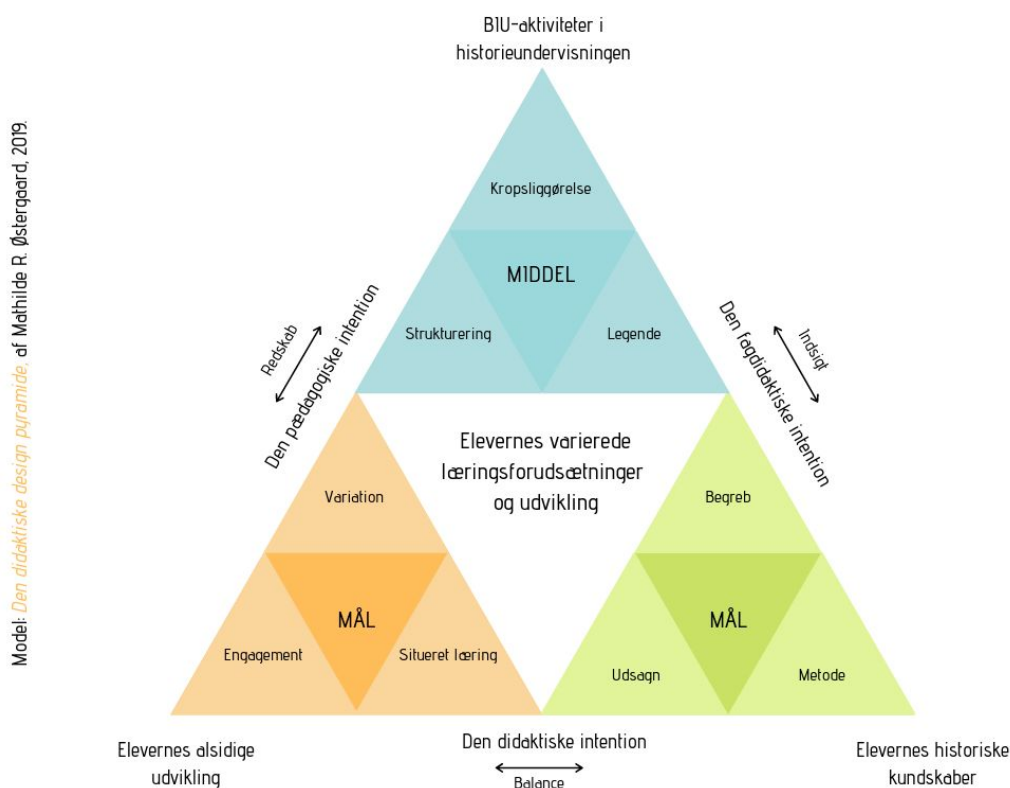
3.8 Videnskabsteori: fænomenologi

Dette projekts fænomenologiske metodiske tilgang til viden, undersøger elevernes oplevelser og erfaringer med fænomenet; bevægelse integreret i historieundervisningen (Mottelson 2017: 112). Den fænomenologiske tilgang i projektet viser sig ved, at fokus er på elevernes egen meningsdannelse i deres dagligdag og praktiske liv med hinanden (Juul 2012:90). Dertil er den fænomenologiske tradition med til at give et indblik i elevernes livsverden og hvordan de handler og agerer herudfra.

4. Analyse

Analysen tager sit afsæt i projektets fokusområder: *BIU-aktiviteter, elevernes alsidige udvikling og elevernes historiske kundskaber.* Disse fokusområder vil sammenfattes i en

læsevejlednings- og analysemodel, som kobler de tre overordnede tematikker. Den nedenstående model tydeliggør bachelorprojektets tredimensionelle hensyntagen til elevernes varierede læringsforudsætninger og potentiale for udvikling. Den trefoldige vinkel kan anvendes til at belyse, hvordan mål om elevens alsidige udvikling og elevens udvikling af historiske kundskaber kan tilgodeses gennem midlet; BIU-aktiviteter. Dertil skal det nævnes, at modellen bygger på teori fra Erik Lund, Faghæfte 47 om alsidig udvikling og teori fra Claus Løgstrup Ottesen, som er uddybet i teoriafsnittet.



Hvor den grønne trekant repræsenterer den fagdidaktiske del med inddragelse af teori fra Erik Lund. Den orange trekant er den pædagogiske del, som viser de tre retninger inden for alsidig udvikling. Den blå trekant er den almindidaktiske del, hvor tre ud af fem typer af BIU-aktiviteter nævnes. Der er en afgrænsning af BIU-aktiviteter, hvor der i projektet gøres brug af netop de tre typer, som fremstilles i den blå trekant. Alt i alt er denne model med til at skabe et overblik over den valgte teori i samspil med hinanden.

4.1 Hvorfor bevægelse i historiefaget?

Til at start er det interessant og væsentligt, at se på hvordan historieundervisningen foregår og opleves ude på de danske grundskoler. Historieundervisningen har været under loop i "Historiefaget i fokus"(2016), som er en rapport fra Historielab, der er udarbejdet af Heidi Eskelund Knudsen i samarbejde med Jens Aage Poulsen. I denne undersøgelse pointerer forfatterne, at der er et væsentligt skel mellem historieundervisningen, som bliver delt op i undervisningen *inden* udskolingen og undervisningen *i* udskolingen (Poulsen 2016: 22). Disse to dimensioner tolkes at opstilles som to yderligheder, som ikke spiller sammen, da Knudsen beskriver at historie fremgår som ét fag, men findes som to fag i grundskolen (Poulsen 2016: 22). Derfor er det interessant, at undersøge mellemtrinnet, 4-6 klasse, da det er en brobygning og overgang mellem indskolingen og udskolingen. I Knudsen og Poulsens undersøgelse kommer det til syne, at historiefaget opfattes som videnstungt og endvidere har positioneret sig som et fortællefag (Poulsen 2016: 24). En interessant pointe er, at på de 28 skoler der har deltaget i undersøgelsen viser der sig en tendens om, at historie i "de små klasser" er karakteriseret ved en oplevelsesorienteret- og undersøgende tilgang til læring, der appellerer til elevernes sanser. Derimod er historieundervisningen i udskolingen mere centreret om læsning, diskussion og kildearbejde, som en lærer fortæller om i et kvalitativt interview i rapporten (Poulsen 2016: 27). Knudsen pointerer hvordan det også er vigtigt at huske den oplevelsesorienterede tilgang, de historiske fortællinger og det "konkrete" indhold i udskolingen, da det er kvaliteter, som er nødvendige for at opretholde elevernes engagement (Knudsen 2017:58). Endvidere er der belæg for, at den oplevelsesorienterede tilgang har positive indvirkninger på elevernes hukommelse, da flere adspurgte elever i 9. klasse huskede oplevelser fra mellemtrinnet set i relief til at meget af elevernes viden generelt glemmes igen (Poulsen 2016: 28). Dette spiller også en central rolle for dette bachelorprojekt, da det viser sig at bevægelse og oplevelsesorienteret undervisning skaber positive resultater i elevernes læring. I forlængelse heraf refereres til det kognitive blad i blomst-modellen, da oplevelser giver eleverne erfaringer, som på sigt skaber tilegnelse af viden.

De førnævnte rapporter fra Historielab har skabt en nysgerrighed om, at afprøve en historieundervisning, som var præget af en oplevelsesorienteret tilgang til læring. Disse

lærings- og tilegnelsesoplevelser har med supplement fra en fælles referenceramme gennem en håndbog til eleverne, skabt mulighed for dialog om elevernes oplevelser i aktiviteterne.

For at få et indblik i elevernes forudsætninger og oplevelser med historiefaget er der udformet et spørgeskema til besvarelse på 5 og 6. klassetrin med hhv. 23 og 25 elever. Dette spørgeskema havde til formål, at se på hvilke arbejds- og undervisningsformer eleverne foretrak. På en skala fra 1-10 rangerede størstedelen af 5. og 6. klasseseleverne "jeg arbejder bedst, når der læses i historie" med lavest point fra 1-5. Dette er med til at vise, at der er behov for et større fokus på alsidig undervisning, da den almindelige historieundervisning i de respektive klasser omhandlede læsning og dertilhørende lærespørgsmål.

I tredje praktikperiode i 5.B og 6.A er der på baggrund af et middelalderforløb udført tre BIU-aktiviteter: detektivløb, levende tidslinje og levende strategospil. Disse vil uddybes i nedenstående afsnit.

De tre BIU-aktiviteter har hvert deres formål til at bidrage med viden.

- 1) Detektivløbet rummer primært et fokus på kildearbejde og periodisering, hvilket hører under kompetenceområderne: *kronologi og sammenhæng* samt *kildearbejde* jf. Fælles Mål (UVM 2016). BIU-aktivitetstypen er en strukturering af undervisningen.
- 2) Den levende tidslinje giver et kronologisk overblik over de forskellige aktører fra Middelalderen, som eleverne arbejder med. Her fik eleverne en fornemmelse af begreberne: kontinuitet, brud og forandringer ved at BIU-aktiviteten var en kropsliggørelse af det faglige indhold.
- 3) Det levende strategospil havde en legende dimension, hvor formålet var at skabe et begrebsmæssigt rammeværk, samt give eleverne et overblik over hvilke aktører der var i stændersamfundets magthierarki.

Med et udgangspunkt i Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen resultater i rapporten "*Historiefaget i fokus*" (2016), ønskes det at belyse, hvordan BIU-aktiviteter med supplement af en håndbog kan bruges som didaktisk middel til at skabe en brobygning mellem historiefaget i henholdsvis historieundervisningen *før* og *i*

udskoling. Håndbogen er anvendt i anden praktikperiode, hvor elever i 5.- og 6. klasse blev præsenteret for denne, samt selv skulle ud i ekspertgrupper for at undersøge et kapitel. Eleverne anvendte deres område på forløbets emne, Middelalderen, ved at for eksempel gruppen der havde om *kronologi og sammenhæng*, lavede en tidslinje omhandlende middelalderen. Eleverne skulle igen ud i matrixgrupper, hvor de præsenterede deres produkt og kapitel for de andre elever.

I et elevinterview efter timen, udtrykte eleven følgende om lektionerne:

I: *"Hvordan oplevede du historie i dag?"*

E: *"Som noget nyt, man kan bruge historie på mange måder, for eksempel i sit pas."*

I: *"Var der noget af det i lærte om som var bemærkelsesværdigt, afslørende eller på anden måde særligt vigtigt?"*

E: *"Hvor historie bruges."*

Uddraget fra det transskriberede interview tolker jeg at være et tegn på, at eleven har fået en aha-oplevelse om koncepter inden for *"historiebrug"*. I håndbogen var der billeder til at gøre emnet mere tilgængeligt for eleverne. Eleven havde særligt tænkt videre over billedet af et pas. Hensigten med håndbogen er, at give eleverne et redskab de kan trække på, når de bliver præsenteret for indholdsbegreber og nøglebegreber i læremidler og når læreren henviser til en bestemt arbejdsform. I smartphone-spørgeskemaet nævner ca. 25% af eleverne, at det er svært når der sker *"noget nyt"* eller *"når man ikke forstår opgaven"*. Håndbogen kan bidrage til at fremme elevernes forudsætninger for at arbejde med nøglebegreber på tværs af emner i historieundervisningen.

Delkonklusion

Håndbogen er derfor udviklet på baggrund af en intention om, at støtte eleverne i deres læreproces, vha. at eleverne kan vende tilbage til håndbogen som et overblik og hjælp. Ydermere er håndbogen med til at legitimere, at politiske styredokumenters intentioner om formål understøttes i historieundervisningen. Håndbogen er et konkret redskab til eleverne, samt en måde læreren direkte kan synliggøre forventningerne til hvad eleverne skal lære om og hvordan der kan arbejdes i historieundervisningen. Det vurderes, at håndbogen er middel til at skabe en oplevelse af, at der er et klart mål og sigte med undervisningen og eleverne derfor kan opnå en følelse af, at undervisningen

er meningsfuld. Ydermere er den gensidige undervisning, hvor eleverne underviser hinanden, en af de undervisningsformer John Hattie vurderer har størst effekt på elevers læring (Bjerre 2017:30). I nedenstående afsnit 4.2, 4.3 og 4.4 præsenteres tre forskellige læremidler, der har indgået i et undervisningsforløb om middelalderen og som er anvendt som BIU-aktiviteter i undervisningen i 5.B og 6.A.

4.2 Detektivløb om middelalder-myter

BIU-aktiviteten; *“Detektivløb om middelaldermyter”*, er en kategori 2 BIU-aktivitet, som Claus Løgstrup Ottensens karakteriserer som en aktivitet, der anvendes som *strukturering af undervisningen*. Dermed blev den store kantinens rammer brugt som læringsrum for aktiviteten, som var organiseret som en gruppeaktivitet. Hermed blev grupper sendt afsted mod kantinen for at finde tre poster, hvor eleverne skulle gå i dialog om postens indhold og opgave. De tre poster kan kort præsenteres således:

Post 1: *Tidsperioder og magt.*

Post 2: *Tre kilder til myten: Troede man i middelalderen, at Jorden var flad?*

Post 3: *En kilde til myten: Faldt Dannebrog ned fra himlen i 1219?*

Nedenstående skema er inspireret af læremiddeltrekanten og de læremiddelanalytiske grundspørgsmål, som Thomas Illum Hansen stiller i bogen *Fælles mål og Midler* (Hansen 2011: 62).

Detektivløb i 5.B uge 9 - mandag d. 25/02-2019 (2. undervisningsgang):

<i>Flader → Hjørner ↓</i>	<i>Tilgængelighed</i>	<i>Progression</i>	<i>Differentiering</i>
<i>Udtryk</i>	Udtrykket i posterne vurderes som forståeligt for eleverne, da der er et fint samspil mellem de forskellige repræsentationsformer;	I post 1 er der et billede af en magtspyramide, som eleverne kan diskutere ud fra. I post 2 og 3 er opgaverne mere	Eleverne kan både tolke post 2 og 3 ud fra teksten, billederne eller samspillet mellem disse

	<p>opgavetekst, billeder (kilder) og figur over magthierarkiet.</p> <p>Post 2 & 3: De to kilder er fra Danmarkshistorien.dk, hvor der er en samling af myter. Generelt vurderes det, at indholdet på danmarkshistorien.dk er for svært for elever på mellemtrinnet i forhold til det faglige udtryk. Begge poster havde billeder af kilder og en magtpyramide, som visualiserede postens indhold.</p>	<p>komplekse i forhold til, at eleverne skal tolke på baggrund af billeder (kilder).</p>	<p>repræsentationsformer, afhængigt om hvilke forudsætninger eleverne har.</p>
<i>Indhold</i>	<p>Posterne rummer en klar og forståelig struktur, da det er karakteristisk for alle tre poster, at eleverne møder spørgsmål omhandlende både indholds- og nøglebegreber ved posterne, der endvidere har billeder til.</p>	<p>Historieundervisningen er inddelt i tre trinforløb: 3.-4. klasse, 5.-6. klasse og 7.-9. klasse (Læseplan 2018: 6). Posterne spørgsmål har både første- og anden ordens viden, samt procedure- og metodeviden, hvilket muliggør et indblik i elevernes faglige forudsætninger fra det tidligere trin 3.-4. klasse. Det er essentielt for læreren at få et indblik i elevernes faglige forudsætninger for at kunne danne en helhedsorienteret undervisning, som forudsætter en progression i fagets trinforløb (Læseplan 2018: 6).</p>	<p>Post 1: De to spørgsmål om tidsperioder er fra Clio online: <i>introduktionstekst til middelalderen</i>. Spørgsmålet lægger op til refleksion og eleverne kan derfor både svare med hvad de kommer til at tænke på, samt hvad de ved. Derfor lægger læremidlet op til, at alle elever uanset forudsætning, kan byde ind med et svar i dialogen omkring spørgsmålet. Dette imødekommer elevernes psykologiske behov for</p>

			at føle kompetence(Klinge 2017:147).
<i>Aktivitet</i>	<p>Det vurderes at BIU-aktiviteten "Detektivløb" er motiverende for eleverne. Belæg for dette ses i elevinterviewet med en elev fra 5.B:</p> <p>I: <i>Hvordan oplevede du historie i dag?</i></p> <p>E1: "Meget spændende, det var noget vi ikke rigtig havde prøvet. Det var interessant."</p> <p>E2: "Det var dejligt at man selv måtte vælge hvem man var i gruppe med."</p> <p>I: <i>Hvilken måde synes du at vi arbejdede på?</i></p> <p>E1: "Læse, fordi man skulle forstå historien før man skrev."</p> <p>Det tolkes derfor, at eleverne synes det "nye" i form af en BIU-aktivitet, afviger fra den undervisning klassen normalt har. Denne strukturering af undervisningen og medbestemmelse i forhold til dannelse af grupper, er noteret i logbogen, som en drivkraft for eleverne. Aktiviteten tilgodeser derfor elevernes lyst til at lære mere, som det fremgår af faghæfte 47:</p>	<p>Eleverne skulle argumentere for hvorfor man deler historien ind i tidsperioder, hvilket er et af principperne bag at udvikle elevernes historiske tænkning (Pietras 2018:7). Eleverne arbejder derudover med "<i>procedure- og metodeviden</i>" i post 3, hvor eleverne skal analysere og fortolke kilden (Pietras 2018:4). Post 1 kan bruges til at få et indblik i elevernes forhåndsviden- og opfattelser af periodisering når de skal diskutere spørgsmålene:</p> <p>1) <i>Hvad er en tidsperiode?</i></p> <p>2) <i>Hvorfor har vi mennesker opdelt historien i tidsperioder?</i></p> <p>Det er vigtigt, at læreren får tæt kontakt med elevernes tænkning og begrebsverden, for at få indblik i om eleverne forstår indholdet (Laursen 2009:156). Dette muliggør aktiviteten, da lærerens rolle er at være vejleder og give</p>	<p>Detektivløbet rummer både læsning og skrivning, men kræver også dialog og refleksion. Det hele sker under rammer, hvor eleverne har forskellige deltagelsesmuligheder i gruppesamarbejdet. Undervisningen tager derfor hensyn til elever med særligt fysiologiske behov for at være fysisk aktive og er en variation i forhold til at der er en vekslen mellem stillesiddende og fysisk aktivitet.</p>

	<p><i>“Alle vil være tilbøjelige til at huske stærke, engagerede oplevelser bedre end de tilfælde, hvor oplevelsen var svagere og mindre engageret.”</i> (UVM 2009: 16).</p> <p>Derudover imødekommer aktiviteten også elevernes psykologiske behov følelsen af selvbestemmelse (Klinge 2017:147).</p>	<p>eleverne respons gennem; feed up, feed forward og feedback (Wulff 2017: 153).</p>	
--	--	--	--

Delkonklusion

De kortsigtede mål for aktiviteten var at skabe variation i undervisningen og afprøve en anderledes strukturering af undervisningen, som blev forventet at vække elevernes nysgerrighed gennem detektivløbets konkurrenceelement. Et langsigtet mål, var at eleverne mødte mere abstrakte spørgsmål i læremidlet, som gennem aktiv dialog kunne medvirke til, at eleverne afprøvede hypoteser. Med en mere langtidssigtet progression for øje, har BIU-aktiviteten udviklingspotentiale i forhold til at stilladsere elevernes overgang fra hverdagsprog til skolesprog (Wulff 2018:14).

4.3 Levende tidslinje med 31 udvalgte aktører fra middelalderen

Lektorerne, Sven Gerken og Jens Pietras har skrevet en artikel om *“Faglig bevægelse i historieundervisningen”*, hvor det forklares hvordan man kan arbejde med begrebet “kronologi” i relation til bevægelsesaktiviteter. Forfatterne pointerer, at hvis læreren vil konkretisere det abstrakte begreb yderligere end en visualisering, kan begrebet også tilføjes en kropslighed (Gerken u.å.:13). Denne artikel gav inspiration til, at lave en levende tidslinje, hvor eleverne efter en læseaktivitet skulle opnå et større overblik og fornemmelse af sammenhæng, ved at stå med et billede af deres aktør. Eleverne skulle gå i dialog med hinanden for at finde deres placering og mødte for eksempel andre konger, som kom efter dem eller før dem, eller på andre måder havde en relation til deres egen aktør.

Sven Gerken og Jens Pietras bruger endvidere det, at læreren kan henvise til en oplevelse, som et belæg for, at BIU-aktiviteter der har fokus på kropsliggørelse er brugbare i forhold til at eleverne kan skabe en forståelse for det faglige indhold (Gerken u.å.:13). Efter aktiviteten var der en dialog i klassen om tredelingen af middelalderen; den tidlige-, høj- og senmiddelalderen. Denne BIU-aktivitet knyttedes til det sociale blad i blomst-modellen, hvor der er fokus på, at løse opgaver i et praksisfællesskab, som er præget af et gensidigt engagement (Sederberg 2017:71).

Uddybning af undervisningsaktiviteten; levende tidslinje i 6.A

Eleverne i 6.A havde fået en lektion til at læse om deres historiske aktør, hvor flere elever havde to personer (kronologisk efter hinanden). Opgavens krav lød på, at læse de tre til fire sider om aktøren på Clio, hvortil de skulle nedskrive og udvælge *tre cool facts* til præsentationen. Den efterfølgende undervisningsgang skulle eleverne ind på midten af gulvet og ud fra dialog og samtale med de andre elever i klassen finde deres placering på den kronologiske tidslinje, som var skabt mellem eleverne. I den forbindelse var der tegnet en kridtstreg på gulvet med årstal, hvorpå eleverne skulle placere sig det korrekte sted på tidslinjen over tidlig- høj og senmiddelalderen.

Resultatet heraf var, at den levende tidslinje var tæt på at være fejlfri og elevernes præsentation af deres middelalderaktør indgik derfor med hensyn til at udvikle deres kompetencer indenfor området "*kronologi og sammenhæng*" jf. Fælles Mål.

For at diskutere om hensigterne i tilrettelæggelsesfasen også udmøntede sig som læringsoplevelser, præsenteres et uddrag fra et semistruktureret interview med to elever fra 6.A:

I: Hvordan oplevede du historie i dag?

E: "Sjovt, god måde at lære på, ny og spændende med tidslinje, flere fokuserer på en."

I: Hvilken måde synes du at vi arbejde på?

E: "Lektier for, læse, skrive lidt, tre kategorier, selv lave rækkefølgen, spændende at høre om de andres personer ikke resume, men facts, kun det mest spændende."

I: Var der noget af det i lærte om som var bemærkelsesværdigt, afslørende eller på anden måde særligt vigtigt?

E: "Komme op og stå, samarbejde, ikke alle er gode til det. Tidlig-, høj og

senmiddelalderen, lærte jeg i dag.”

Lærerens intentioner med den levende tidslinje

En hensigt var at give eleverne en følelse af kompetence, ved at hver elev blev ekspert på én eller to historiske personer. Dette blev gennemført ud fra en elevcentreret undervisning, hvor eleverne var særligt aktive i deres læreproces. Eleverne var i centrum af deres læreproces, da de skulle læse om deres person, placere sig som sin person på den levende tidslinje og selv præsentere sin aktør for klassen. Det sociale samspil i øvelsen var indtænkt, til at fremgå via dialog med de andre elever, hvor eleverne skulle møde hinanden og for eksempel spørge: *“Er du fra den tidlige middelalder?”* eller *“Er du konge i højmiddelalderen?”*. Elevernes fysiologiske behov blev tilgodeset, i den særlig fysisk aktive del af undervisningen, hvor det kom til udtryk ved, at eleverne brugte ca. 20 minutter på at gå rundt og stille spørgsmål til hinanden og bruge kroppen som repræsentant på den levende tidslinje. Alle eleverne blev anerkendt og fik en kort respons af læreren efter præsentationen og til sidst da den sidste elev havde præsenteret sin person, klappede vi af at vi havde fået tidslinjen til at gå op. Øvelsen havde en faglig hensigt i forhold til at berøre kompetenceområdet *“Kronologi og sammenhæng”*, hvortil eleverne skulle få en fornemmelse af hvad kronologi og periodisering er, ved at aktiviteten bar præg af at være en kropsliggørelse af det faglige indhold. Der var en vis kontinuitet i undervisningens indhold, men arbejdsformerne bar præg af skift mellem læsning, skrivning, fysisk aktivitet, dialog og præsentation.

Delkonklusion

Et mål med aktiviteten er, at eleverne kommer til at forholde sig kinæstetisk til lærestoffet (Jensen 2018: 39). Dermed var der en forventning om, at eleverne kunne bevæge sig dybere ind i forståelsen af kronologibegrebet, ved at følge Deweys opfordring til at eleverne skal have mulighed for en kropslig udforskning af det de skal lære (Jensen 2018:52). Endvidere kan en strukturering af undervisning, hvor eleverne står på en tidslinje og tager dem op af stolene, være et skift som hjælper eleverne til at indfange og forstå pointer, samt involvere flere af eleverne i historieundervisningen (Troelsen 2018:35). Elevernes aktive deltagelse i samarbejdet i øvelsen, er en

forudsætning for at hele klassen når i mål.

4.4 Levende middelalder strategospil

Dette læremiddel er brugt på forskellige tidspunkter i undervisningsforløb i henholdsvis praktik 2 og 3. I anden praktik, blev spillet anvendt som en *under*-læringsaktivitet, hvor spillet gav eleverne kendskab til forskellige aktører i middelalderen. I tredje praktik, blev det levende middelalder-strategospil ligeledes anvendt, hvor spillets funktion var en evaluerende *efter*-læringsaktivitet. En integration af BIU-aktiviteterne muliggør en sprogbaseret fagundervisning, da oplevelserne under spillet har åbnet for dialog om aktiviteterne efterfølgende, hvor eleverne har kunne udtrykke deres følelser, samt udvikle deres sproglige kompetencer i relief til historiefaget (Wulff 2017:31). En kvalitet i læremidlet er derfor, at det åbner op for en indsigt i elevernes læreprocesser, herunder tilegnelsesproces af et semantisk netværk over middelalderpersoner. Eleverne har oplevet deres spillekorts værdi i spillet og har efterfølgende udtrykt i en opsamlende plenum samtale i klassen, at de følte de havde meget magt da de var dronningen, pesten eller de adelige kort. Eleverne blev spurgt direkte, om de fik en følelse af magt, da de var de høje kort, hvilket eleverne nikkede genkendende til. Endvidere var klassen enige om, at spillet var sjovt, og eleverne havde også fået en fornemmelse af, at de havde lært om magthierarkiet, hvortil eleverne kunne nævne alle aktørerne, som der var med i spillet.

En analyse af 5.B og 6.A's smartphone-spørgeskemaer viser, at eleverne gav punktet "*når jeg kan tale om emnet*" lavest score på en skala fra 1-10. Dette tolkes at bunde i, at eleverne tit arbejder i Cooperative Learning-grupper i mange af fagene og derfor har behov for at opleve variation i undervisningsformer og arbejdsaktiviteter. De faglige mål for undervisningen var blandt andet, at strategospillet kunne bidrage med at udvikle elevernes begrebsmæssige rammeværk til emnet. I spillet skal eleverne være aktører fra alle stadiet i stændersamfundets magtspyramide. Den pædagogiske pointe i indførelsen af bevægelse er, at elevernes sundhed og læringsforudsætninger fremmes når undervisningen er fysisk aktiv gennem den sansemotoriske dimension (Jensen 2017: 52.) Den emotionelle dimension i strategospillet er dokumenteret gennem observation af eleverne, i en evaluering af spillet i klassen og ud fra elevinterviews. Ud fra en hurtig thumbs up eller down evaluering ud fra spørgsmål om spillet var sjovt og

om de følte de lærte noget, svarede alle eleverne med thumbs up. En efterfølgende uddybelse gav en dybere indsigt i elevernes læring. Den pædagogiske pointe er, at elevernes indre motivation påvirker deres deltagelse i de sjove og udfordrende aktiviteter (Jensen 2017: 52-53). De instrumentelle og affektive bevæggrunde for at anvende bevægelsesaktiviteter i undervisningen er belæg for at det er meningsfuldt (Jensen 2017: 53). BIU-aktiviteten gav plads til refleksioner over de oplevelser, som eleverne har gjort sig i undervisningen i forbindelse med BIU-aktiviteterne (Jensen 2017: 56). Heidi Eskelund Knudsens undersøgelse (2017) konkluderer, at der er en generel opbakning til, at historiefaget både appellerer til "hjerne og hjerte", som det fremgår i nedenstående uddrag:

"Historielærere og elever ser generelt ud til at være enige om, at faget både skal tale til hjerne og hjerte, hvis det skal have mening og betydning for børn og unge. Faget skal, om man så må sige, tale både til det kognitive, rationelle og det oplevelsesmæssige og emotionelle." (Knudsen 2017:61).

Endvidere konkluderes det også ud fra interviews og observation, at i den didaktiske intention om at skabe progression, må det æstetiske og følelsesmæssige også betones. Hertil både elevernes fantasi, erfaringer og sansninger, som er særdeles vigtige for at der kan skabes mening (Knudsen 2017: 70-73).

Delkonklusion

Elevernes mulighed for at lære sammen med andre er vigtig, da gode sociale relationer blandt eleverne og mellem elev og lærer er essentiel for at eleverne kan udvikle sig socialt og fagligt (Løw 2018: 36). Det har været et socialt mål, at tilrettelægge aktiviteter, som særligt omhandlede læringens samspilsdimension, hvor elevernes kommunikation, handling og samarbejde i strategospillet var nødvendig for den enkelte elevs tilegnelsesproces (Illeris 2011:41). Eleverne har i strategospillet haft mulighed for at deltage i fællesskaber, at samarbejde og indgå i demokratiske processer, samt føle sig værdsat i spillet, hvilket er en forudsætning for at kunne udvikles og trives (UVM 2009: 25-26).

5. Konklusion

I henhold til problemformuleringen er det undersøgt, hvorfor det er relevant at tale om bevægelsesaktiviteter i historiefaget. Først og fremmest er BIU-aktiviteterne, som nævnt i analysen med til at motivere eleverne og deres lyst til at lære øges derved. Endvidere har redskaberne, såsom spørgeskemaundersøgelsen og elevinterviewene fungeret som et evaluerende element og dermed givet et eksplicit indblik i elevernes ønsker til historieundervisningen og hvad de selv opfatter som udfordringer og hvad der motiverer dem i skolen. Hvilket også har haft betydning for den didaktiske planlægning og videreførelse af BIU-aktiviteterne. I den forbindelse har jeg også fået en indsigt i elevernes sociale samspil og personlige behov og udviklingspotentialer.

Jeg har anvendt BIU-aktiviteterne som middel til at få en viden om elevernes historiske kundskaber, færdigheder og kompetencer. BIU-aktiviteterne har gennem en strukturering, kropsliggørelse og legende tilgang i; *detektivløbet*, *levende tidslinje* og *levende middelalderstratego*, givet mig som lærer, et indblik i elevernes historiske tænkning og den enkelte elevs historiebevidsthed. Gennem læringsoplevelser, har eleverne dialogisk sat ord på deres tilegnede erfaringer og oplevelser, som har vist sig som blandt andet sproglige output. I henhold til andet led af problemformuleringen, kan BIU-aktiviteterne være med til at tilgodese elevernes forskellige læringsforudsætninger, da der er tale om tre forskellige bevægelsesaktiviteter, som hver skaber forskellige deltagelsesmuligheder for eleverne.

I forhold til, at de didaktiske tiltag har været med til at fremme elevernes alsidige udvikling henføres til Undervisningsministeriets definition af begrebet *alsidig udvikling*, hvor der er fokus på elevens lyst, sociale samspil samt undervisningsdifferentiering og variation, hvor der læres og undervises på forskellige måder. Dertil har Blomst-modellen bidraget til, at få flere perspektiver på den alsidige udvikling i form af læringens sociale, emotionelle, sansemotoriske og kognitive dimension.

Formålet med de nævnte BIU-aktiviteter er, at udvikle elevernes historiske kundskaber og kompetencer, med støtte fra håndbogen, hvilket har givet eleverne redskaber der tager hensyn til principper om langtidsprogression. Det dobbelte fokus på sprog, ved at integrere sprogundervisning i historieundervisningen har påvirket elevernes faglige og sproglige udvikling (Gibbons 2017: 231). Dette er set i BIU-aktiviteterne, hvor eleverne

har trænet nøglebegreber, samt dannet et ordforråd inden for emnet om middelalderen i Danmark.

6. Perspektivering

Denne perspektivering fungerer som et tilløb til handleanvisninger i form af påpegninger på, hvad der videre kan arbejdes med på baggrund af undersøgelsens resultater. I forbindelse med en summativ evaluering, kom det til syne, at flere elever nævnte muligheden for at kunne inddrage rollespil, udklædning og eventuelle replikker i bevægelsesaktiviteterne. Dette kunne videreudvikles i forhold til eksempelvis strategospillet, som her ville blive mere dynamisk og levende for eleverne. Hvis projektet skulle tage en anden retning kunne det være spændende, at se på hvordan begrebet *reenactment*, som en eksperimenterende metode kunne bidrage til, at tilgængeliggøre historiefagets genstandsfelt for eleverne (Kruse 2015:77).

7. Litteraturliste

Andersen, B. G. & Boding, J. (2010) *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*.

Frederikshavn: Dafolo.

Brodersen, P, Hansen, I. T & Ziehe, T. (2015) *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen*, Hans Reitzels Forlag.

Brodersen, P. & Laursen, F. P m.fl. (2015) *Effektiv Undervisning – Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*, Hans Reitzels Forlag.

Bjerre, J. m.fl (2017) *Hattie på dansk. Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.

Christiansen, R. & Knudsen, E. H. (2015) *Fagdidaktik i historie*. Frederiksberg C: Frydenlund.

EMU (2019) *Alsidig udvikling*, lokaliseret d. 27/04-19 på:

<https://arkiv.emu.dk/modul/elevernes-alsidige-udvikling>

Fredens, K (2018) *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gibbons, P. (2017) *Styrk sproget, styrk læringen*. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum. Samfundslitteratur.

Gerken, S & Pietras, J (u.å) *Faglig bevægelse i historieundervisningen*. Lokaliseret d. 10/05-19 på:

<http://www.narratio.dk/>

Hansen, I. T & Skovmand, S. (2011) *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Århus: Forlaget KLIM.

Illeris, K. (2011) *Læring*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Jensen, O. J (2012) *Motorik og bevægelse i børns liv*. Aarhus C: VIASYSTIME.

Jensen, J m.fl. (2018) *Motion og bevægelse i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, O.J & Halling, A. (2017) *Bevægelse og mening - Hvordan kan bevægelsesaktiviteter blive meningsfulde i en pædagogisk kontekst?* nr. 104 i Kognition & Pædagogik.

Jensen, H. A. & Laursen, F. P. (2016) *Alsidig udvikling - hvad, hvorfor og hvordan*. Frederikshavn: Dafolo.

Juul, S. (2012). *Fænomenologi*. I *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring*, af Søren Juul & Kirsten Bransholm Pedersen (red.). København: Hans Reitzels Forlag.

Knudsen, E. H. & Ebbensgaard, B. A. (2017) *Historie på langs af skoleformer – sammenhænge og progression mellem grundskole og gymnasier*. Jelling: Historielab, lokaliseret d. 01/05-19 på: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2017/07/Rapport-Historiefaget-p%C3%A5-langs-af-skoleformer-A4-digitalversion-lavopl.pdf>

Knudsen, E. H. (2018) *Viden mellem elev og fag – historieundervisning som dynamisk kommunikation*. Lokaliseret d. 12/05-19 på: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1191143/FULLTEXT01.pdf>

Knudsen, K. S. & Wulff, L. (2017) *Kom ind i sproget. Flersprogede elever i fagundervisningen*. København: Akademisk Forlag.

Knudsen, E. H. (2014) *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring*, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Kruse, T. & Warring, A. (2015) *Fortider tur/retur. Reenactment og historiebrug*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Kristensen, J. H & Laursen, F. P. (2012) *Gyldendals metodehåndbog - Metoder til undervisning og pædagogisk ledelse*. København: Gyldendal.

Klinge, L. (2018) *Lærerens relationskompetence. Kendetegn, betingelser og perspektiver*. 1. udgave 3. oplag. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Københavns Universitet (2016) *Børn, unge og fysisk aktivitet – en konsensuskonference*, lokaliseret d. 17/04-19 på:

https://www.holdspil.ku.dk/nyheder/2016/nye-anbefalinger-paa-vej-om-boern-og-fysisk-aktivitet/Konsensush_fte.pdf

Laursen, F. P. & Kristensen, J. H. (2016) *Pædagogikhåndbogen - Otte tilgange til pædagogik*. København: forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Laursen, F. P. & Bjerresgaard, H. (2009) *Praktisk pædagogik - metodik i folkeskolen*. København: Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag A/S.

Løw, O. & Skibsted, E. (2012) *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. København: Akademisk Forlag.

Larsen, V. & Tireli, "Uzeyir (2015) *Bacheloropgaven*. København: Akademisk Forlag.

Lund, E. (2016) *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Løw, O. (2018) *Gensidighedens pædagogik. Byggesten til en dialogisk tænkning og praksis*. København: Akademisk Forlag.

Mottelson, M. & Muschinsky, J. L. (2017) *Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag.

Ottesen, L. C. (2017) *Bevægelse integreret i undervisningen*, i: Schulz, A. & Seelen, V. J. *En skole i bevægelse. Læring, trivsel og sundhed*. København: Akademisk Forlag.

Ottesen, L. C. & Seelen, V. J (2019) *Physically Active Lessons in Secondary School: An Intervention Study*. Malmö University, Idrottsforum. Lokaliseret d. 10/05-19 på:
<https://idrottsforum.org/ottesen-vonseelen190325/>

Pedersen, K. (2014). *Videnskabsteori i projektarbejde og -rapport*. I *Problemorienteret Projektarbejde - en værktøjsbog*, af Poul Bitsch Olsen & Kaare Pedersen. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Pietras, J. & Poulsen, A. J. (2016) *Historiedidaktik - mellem teori og praksis*, Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, Birgitte (2016): *Semistrukturerede interviews I*: Kristensen, Catharina Juul & Hussain, M. Azhar (red.): *Metoder i samfundsvidenskaberne*, 1. udgave, Samfundslitteratur, Frederiksberg C.

Poulsen, Å. P. (2016) *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Historielab, lokaliseret d. 28/04-19 på:
<http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf>

Poulsen, Å. J. (2013) *Historie*. Aarhus N: KLIM.

Poulsen, Å. J. (2015) *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?*, Historielab. Lokaliseret d. 10/05-19 på: <http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Retsinformation.dk (2017) Folkeskoleloven, lokaliseret d. 02/04-19 på:
<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651>

Troelsen, A. & Ditlevsen, K. (2018) *Historielærereens øvelsesbog- 86 opskrifter til en varieret undervisning*. København Ø: Forlaget Columbus.

UVM (2018) *Læseplan for faget historie*, lokaliseret d. 26/04-19 på:
<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Læseplan%20for%20faget%20historie.pdf>

UVM (2016) *Fælles Mål for faget historie*, lokaliseret d. 26/04-19 på:
<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

UVM (2018) *Vejledning for faget historie*, lokaliseret d. 26/04-19 på:
<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20historie.pdf>

UVM (2009) *Faghæfte 47: Fælles Mål 2009*.

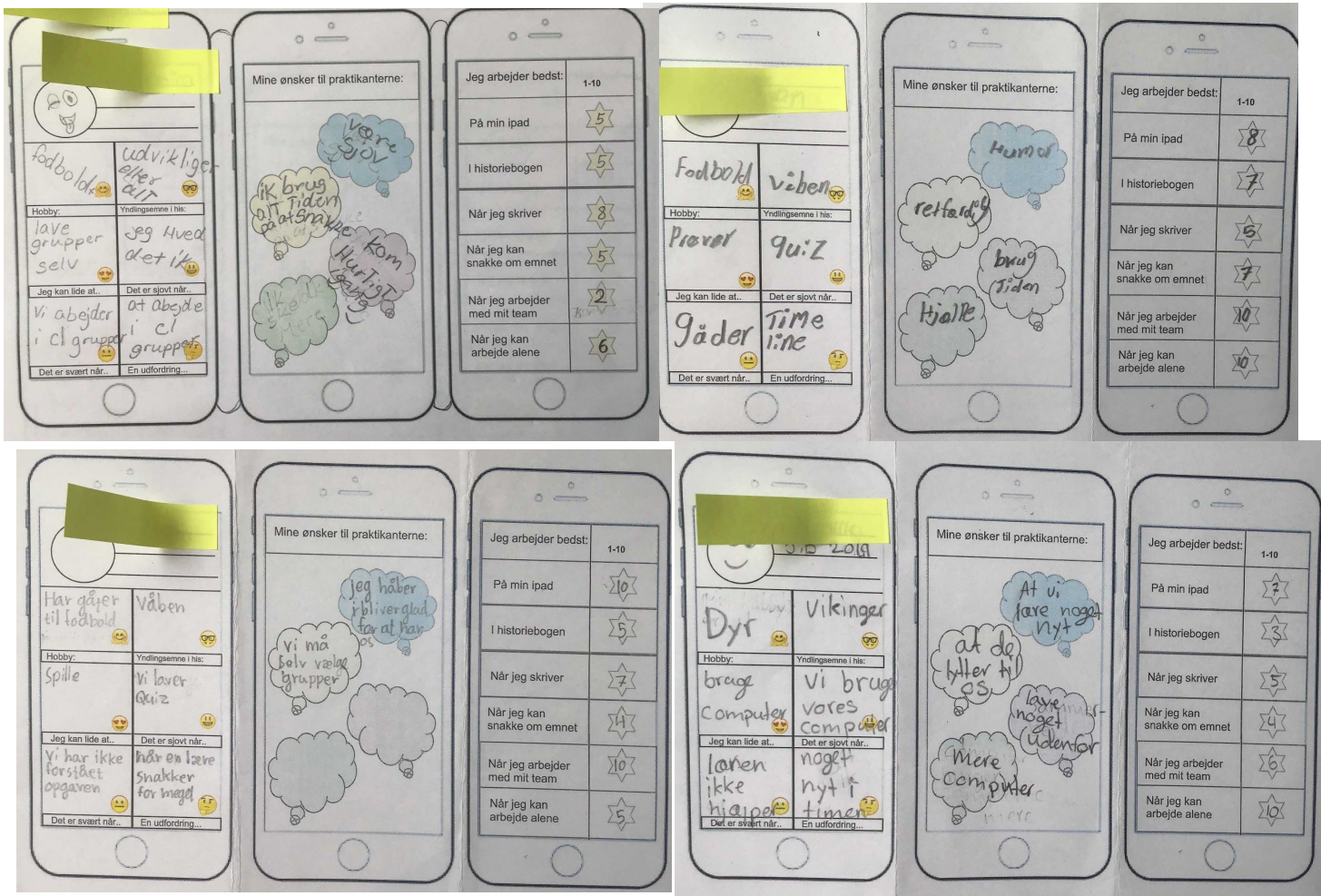
UVM (2017) *Bevægelse i udskolingen i et didaktisk perspektiv*, lokaliseret d. 05/05-19 på:
https://vicekosmos.dk/fileadmin/user_upload/KOSMOS/Gamle_filer/fileadmin/user_upload/UM_2017/Et_bev%C3%A6gelsesdidaktisk_perspektiv.pdf

Aarhus Universitet (2017). Undersøgelsesstrategi. Lokaliseret d. 10/04-19 på

<http://metodeguiden.au.dk/alfabetisk-oversigt/generelle-metodiske-overvejelser-og-problems-tilinger/undersogelsesstrategi/>

8. Bilag

Bilag 1: Udvalgte Smartphone-spørgeskemaer fra 5.B:



Bilag 2: Udvalgte logbogsnotater fra 5.B og 6.A:

LOGBOG- PRAKTIK 3

DATO: Mandag d. 11/02 - 2019, uge 7.

FAG: Historie i 5.B LEKTION: Kl. 12-14

UNDERVISNINGSGANG: 1

OBSERVATION:

- Meget nysgerrige elever - mange spørgsmål → mulighed for at involvere elevernes spørgsmål og svar.
- Få elever med mange faglige forudsætninger, samt koncentrationsbesvær.
- Eleverne er gode til at være stille og række hånden op.
- Eleverne er gode til at sætte ord på egen læring.
- Alexander virker meget genert.

NOTER:

- Opmærksom på forreste, samt bageste række (ved vinduet).
- Elevernes ønsker: Græder, fodbold, prøver.
- Eleverne vil vide mere om pest, billeder af en pestmaske/pesttøjning.
- Eleverne vil gerne se videre på Sigurd Baccet-video.

AKTIONER:

- Integrere mere bevægelse i undervisningen.

**DILEMMA/
POINTER:**

- Mange spørgeskemaer men eleverne virkede glæde for at de "havde en stemme".

LOGBOG- PRAKTIK 3

DATO: Mandag d. 25/02 - 2019 Uge 9.

FAG: Historie 5.B LEKTION: 10¹⁵ - 11¹⁵

UNDERVISNINGSGANG: 2

OBSERVATION:

- Eleverne fik selv lov til at danne grupper, hvilket de gjorde hurtigt og uden problemer.
- Eleverne var motiverede og nysgerrige.
- Eleverne var gode til at samarbejde.

NOTER: Detektivrøb i kantine med tre poster.

- Elevinterview.

AKTIONER:

- Medbestemmelse

**DILEMMA/
POINTER:**

- Monica gik væk fra sin gruppe og ville arbejde alene.

LOGBOG- PRAKTIK 3

DATO: Ons. 27/02-2019 Uge 9.

FAG: Historie 5.B LEKTION: 10.15 - 11.15

UNDERVISNINGSGANG: 3

OBSERVATION:

- Eleverne reagerede positivt på at de skulle "være en person" - "Jeg blev Columbus".
- Eleverne er gode til at arbejde selvstændigt - læse, samt blive zittet ned.
- Eleverne var gode til at spørge de andre elever og gå i dialog - den levende tidslinje. Det var en smule svært at placere de 31 personer i kronologisk rækkefølge, så jeg valgte dem med at pege hvor alle personer fra henholdsvis 11, 12, 13, 14, 15-tallet skulle stå. Eleverne fik lov at være i næsten fælles "kronologiske" placering uden konflikter.

NOTER: Læse om de 31 personer fra middelalderen, tre facts, samt levende tidslinje.

AKTIONER:

- "Medbestemmelse" ift. hvem der havde lyst til at være to personer.
- Ud af klasseværelset - vi brugte kantinens store åbne areal til at lave en lang levende tidslinje.

**DILEMMA/
POINTER:**

- Eleverne virkede ganske nysgerrige og engagerede for at finde viden om "deres person".
- Flere elever havde mod på at have to altsåer → læse mere.

LOGBOG- PRAKTIK 3

DATO: Tir. d. 05/03-19 Uge 10.

FAG: 5.B Historie LEKTION: 12⁰⁰ - 14⁰⁰

UNDERVISNINGSGANG: 4

OBSERVATION:

- Elever havde svært ved at finde deres plads på tidslinjen, det tog længere tid end forventet.
- Eleverne havde svært ved at holde koncentrationen, samt at være helt stille imens deres klassekammerater præsenterede deres person(er).
- Eleverne blev elskede på deres person og kunne se sammenhæng ift. flere af personerne havde relationer (for/til, mor/søn, bror/søster osv).

NOTER:

- Læse og skrive "cool facts"
- Levende tidslinje
- Alle elever præsenterer deres historiske middelalderperson.

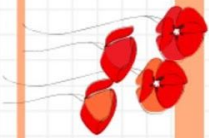
AKTIONER:

- Eleverne havde ansvar for de andres læring.
- Samarbejde, eleverne skulle gennem samtale og en understøttende tilgang, finde ud af hvor deres placering var i den kronologiske tidslinje.

**DILEMMA/
POINTER:**

- Hvordan kan den levende tidslinje - måske etableres mere til en anden gang?
- Efterfølgende i 6.A inddelte jeg eleverne i tre grupper: tidlig-, høj- og samfundskole-eren.
- Eleverne skal lære at lytte til hinanden, særligt efter at man selv har foretaget.

LOGBOG- PRAKTIK 3



DATE: On8. d 06/03-19. Uge 10.

FAG: 6. A Historie

LEKTION: 10¹⁵-17¹⁵

UNDERVISNINGSCANG: 2

OBSERVATION:

- Eleverne virkede engagerede og nysgerrige på at høre om de andres personer.
- Eleverne var gode til at samarbejde, være stille, arbejde effektivt og lytte til hinanden.

NOTER:

- Eleverne blev inddelt i tre store løse-og samarbejde-grupper.
- Der skulle være middelem, vejledende og samarbejdslæreren.
- Læreren skulle være i klassen, betyde tegn med lidt på gulvet.
- Eleverne blev inddelt i tre store løse-og samarbejde-grupper.

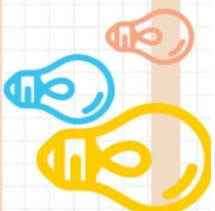
AKTIONER:

- Samarbejde: eleverne skulle sammen placere deres historiske personer i kombi- iske rækker i de tre store grupper. (Dette gik rigtig godt, da nogle blev/ tæller ud på bånd og diskuterede rækkerfølgen, efterfølgende var de en liste med en oversigt over alle personer, samt et skitset udtryk).
- Eleverne som alle var og ekspert - at svare - der var historiske personer.
- Begrebene - for eleverne op af staver og brugt dem selv / kroppen i deres lærings- processer.

**DILEMMA/
POINTER:**

- Godt med mere situationering i et da jeg afprøvede øvelsen i 5.B.
- Godt med team- og grupper - være sammen om at gøre læring mere i mål.

LOGBOG- PRAKTIK 3



DATE: Fredag d. 22/03-19. - Uge 12.

FAG: Historie 6.A

LEKTION: 10¹⁵ - 11¹⁵

UNDERVISNINGSCANG: 4

OBSERVATION:

- Godt til at samarbejde

NOTER: Lære de middelem strategier.

- Eleverne virkede meget begejstret for at komme i gang.
- Evaluering: Eleverne var meget færdige til at kunne få retninger de skulle sige når de mødte hinanden i spillet.
- Eleverne ville gerne have mere samarbejde og mere fælles.
- Eleverne følte at de kunne have samarbejde og fælles i spillet.
- Ved tilmelding af eleverne kunne alle eleverne hvide sig - og efterfølgende hvide sig om deres 3 der var på.

AKTIONER:

- BCD-udvalget
- Spørgsmål udvikling

**DILEMMA/
POINTER:**

- Eleverne kunne hurtigt forstå om hvilke personer der var med i spillet.

Bilag 3: Udvalgte semistrukturerede elevinterviews fra 5.B og 6.A:

Efter matrixgruppe-fremlæggelser af håndbog i 5.B:

I: Hvordan oplevede du historie i dag?

E1: "Det var svært at forstå hvad vi skulle".

E2: "Som noget nyt, man kan bruge historie på mange måder, for eksempel i sit pas."

I: Var der noget af det i lærte om som var bemærkelsesværdigt, afslørende eller på anden måde særligt vigtigt?

E2: "Hvor historie bruges."

I: Hvordan oplevede du at der var bevægelse i historieundervisningen?

E1: "Ikke så meget."

Detektivløb 5.B:

I: Hvordan oplevede du historie i dag?

E1: "Meget spændende, det var noget vi ikke rigtig havde prøvet. Det var interessant."

E2: "Det var dejligt at man selv måtte vælge hvem man var i gruppe med."

I: Hvilken måde synes du at vi arbejdede på?

E1: "Læse, fordi man skulle forstå historien før man skrev."

Levende tidslinje 6.A:

I: Hvordan oplevede du historie i dag?

E: "Sjovt, god måde at lære på, ny og spændende med tidslinje, flere fokuserer på en."

I: Hvilken måde synes du at vi arbejdede på?

E: "Lektier for, læse, skrive lidt, tre kategorier, selv lave rækkefølgen, spændende at høre om de andres personer ikke resume, men facts, kun det mest spændende."

I: Var der noget af det i lærte om som var bemærkelsesværdigt, afslørende eller på anden måde særligt vigtigt?

E: "Komme op og stå, samarbejde, ikke alle er gode til det. Tidlig,- høj og senmiddelalderen, lærte jeg i dag."

Levende stratego 6.A:

I: Hvordan oplevede du historie i dag?

E1: "Sjovt, aktiv i stedet for at sidde og glo."

E2: "Fedt at lave noget og være mere aktiv."

E3: "Det var ligesom idræt, sjovt. På kortene kunne man se hvem der var dårlig, nederst, tigger så vigtige, kongen og dronningen."

E2: "Aktiv aktivitet, som middelalder detektivløbet, pyramiden med vigtige i middelalderen."

I: Hvordan oplevede du at der var bevægelse i historieundervisningen?

E3: "Meget løbe".

I: Var der noget af det i lærte om som var bemærkelsesværdigt, afslørende eller på anden måde særligt vigtigt?

E1: "Pyramiden med middelalderen"

E3: "Lærte at pesten var mere kraftfuld end jeg troede."