**Faglig bevægelse i historieundervisningen**

*Sven Gerken – historielektor – UC-Sjælland – læreruddannelsen i Roskilde*

*og Jens Pietras - historielektor – UC-Sjælland – læreruddannelsen i Roskilde*

**Er der gode og vægtige grunde til at inkludere bevægelse i den faglige historieundervisning?**

Sommeren 2016 kom legen Pokemon Go også til Danmark og rigtig mange børn og unge – både aktive og mindre inaktive begyndte at vandre rundt i specielt de danske byer for at fange pokemoner. Spillet virkede tilsyneladende meget motiverende på specielt drenge. Børn og unge bevægede sig – nogle endda rigtig meget, hvilket både politikere, sundhedspersonale, lærere og mange forældre var glade for, da den generelle opfattelse af børn og specielt unge er, at en stabil større gruppe børn og unge er meget passive og inaktive. Spillet kunne få de inaktive op af stolene og ud i byrummet.

Man kan spørge sig selv om, hvad dette er et tegn på. Måske en harmløs sommerdille eller måske et udtryk for et mere væsentligt samfundsproblem. Her i efteråret 2016 er interessen for spillet dalet noget og mange er tilbage i deres gamle inaktive (u-)vaner.

Den generelle opfattelse i offentligheden er nemlig, at bevægelse er både godt og sundt – en sund sjæl i et sundt legeme, som det jo hedder. Men mange børn og unge er desværre ikke aktive og de bevæger sig generelt alt for lidt. Denne antagelse understøttes bl.a. af Sundhedsstyrelsens materiale ”Fakta – børn og bevægelse”[[1]](#footnote-1). Heraf fremgår det, at to ud af tre 11-15 årige tilbage i 2005 bevægede sig mindre end Sundhedsstyrelsens anbefalinger om 60 minutters bevægelse om dagen. Disse tal fra 2005 er desværre ikke siden ændret i positiv retning. Skolebørn er i dag i dårligere form end tidligere. Omkring hvert 7. barn er overvægtigt. Mange børn er så overvægtige, at det frygtes, at de udvikler fedme, forhøjet blodtryk, højt kolesterolindhold og insulinresistens, hvilket er en indikator for, at disse børn er ved at udvikle type 2 diabetes. Tendensen er, at jo ældre børn bliver, des mindre bevæger de sig. De 15-årige bevæger sig mindre end de 11-årige, og pigerne bevæger sig i teenageårene mindre end drengene. Hertil skal lægges, at sundhed og social ulighed hænger sammen. Forældrenes uddannelsesniveau og indkomst har en væsentlig betydning for, om deres børn er aktive og fx går til sport. Der er langt flere aktive børn fra familier med høj indkomst end med lav indkomst. Det antages, at børns idrætsadfærd føres videre i voksenlivet, således at vi over tid vil opleve at skellet mellem sundhed og trivsel kun vil blive større.

Samfundet står altså med et alvorligt sundhedsproblem. Hertil skal lægges samfundets ønske om at eleverne i skolen skal lære mere jf. konkurrencestatens selvforståelse, hvor lande konkurrerer på viden og kompetencer. For at fremtidssikre vores velfærd satses der derfor i disse år på uddannelse og udvikling af kompetencer.

**Skolereformen og bevægelse**

Med skolereformens gennemførelse i 2014 fulgte lovkrav om længere skoledage og flere faglige lektioner, idet reformens sigte primært var/er at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. Samtidig var intentionen, at reformen skulle mindske betydningen af social baggrund i forhold til opnåelse af faglige læringsresultater og afslutningsvis ønskede man fra politisk hold at øge elevernes trivsel i skolen. De længere skoledage og den øgede faglighed søgtes modsvaret af krav om den åbne skole og øget bevægelse i undervisningen.

Ministeret for børn og undervisning skriver derfor på hjemmesiden at: ”Eleverne skal bevæge sig i løbet af skoledagen. Skolen skal sørge for 45 minutters bevægelse hver dag i gennemsnit…..Bevægelsen skal være med til at give børn og unge sundhed og trivsel, og det skal understøtte læring i skolens fag. Alle former for bevægelse i skolen skal have et pædagogisk sigte.[[2]](#footnote-2)”

Obligatorisk indførelse af bevægelse i undervisningen begrundedes altså ud fra mindst to forståelser. Dels en forståelse af, at en desværre stigende gruppe af danske børn og unge generelt bevæger sig for lidt, bruger for meget tid på stillesiddende aktiviteter, og at de spiser mindre sundt end godt er – altså en bekymring for at de allerede i barne- og ungdomsårene måske udvikler usunde motions- og spisevaner. Bevægelse i undervisningen kunne jf. det brede sundhedsbegreb motivere og ændre elevernes adfærd.

Dels en forståelse af, at de længere skoledage og det forøgede fokus på boglig faglighed ville dræne eleverne for energi og mindske deres motivation for læring. En udbredt antagelse hos politikkere og en del lærere er nemlig, at variation og bevægelse i undervisningen automatisk vil øge elevernes læringsudbytte.

Om der er en direkte og målelig sammenhæng mellem bevægelse og øget læring hos eleverne er forsøgt undersøgt at Vidensråd for Forebyggelse i rapporten ”Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen”[[3]](#footnote-3) fra marts 2016, hvor hovedkonklusionen er: ”Der er stærk evidens for en effekt af fysisk aktivitet på sundhed. Og nogen evidens for, at man også kan opnå noget i forhold til faglig præstation og trivsel. Så hvis man kunne lykkes med at løfte børns daglige mængde af fysisk aktivitet ved at de var mere fysisk aktive i skolen, så ville det alt i alt fremme sundhed, trivsel og faglig præstation". Bag dette overvejende positive udsagn gemmer der sig dog nogle forbehold, hvis man går ind i rapportens substans og delkonklusioner. Her fremgår det vedr. motivation og sociale relationer, at der direkte kan påvises en positiv effekt af bevægelse i undervisningen. Vedr. det kognitive område, hvor beslutningstagerne særligt havde håbet, at bevægelse ville fremme læringen, er resultaterne ikke så entydige. Det fremgår, at der ikke kan udledes entydige konklusioner om fysisk aktivitets betydning for kognitionen. Projektet har beskæftiget sig med fysisk aktivitets betydning for eksekutiv funktion, akademisk kunnen og intelligens. Laboratorieforsøgene viste, at perioder med fysisk aktivitet havde en umiddelbar positiv effekt på eksekutiv funktion, og længerevarende træningsforsøg havde positiv virkning på numerisk intelligens. Et kontrolleret skoleforsøg med øget fysisk aktivitet i matematiktimerne viste positive resultater på matematikfærdigheder i 1. klasse, hvorimod en bredere fysisk aktivitetsindsats ingen effekt viste i 6.- og 7. klasser. Modelforsøg og kvalitative studier viste, at øget fysisk aktivitet i undervisningen kan gennemføres i alle de deltagende institutions- og skoleformer og have positiv betydning for læring under de rette betingelser.

Politikkerne fik desværre ikke med denne undersøgelse de data, der underbygger forestillingen om at bevægelse direkte fremmer læringen. Der forskes derfor videre.

**Historiefaget og bevægelse**

Siden historiefaget blev et selvstændigt fag i skolens fagrække omkr. 1900 har der i faget været en tradition for, hos nogle aktive lærere i faget, at inddrage bevægelse af forskellig art i undervisningen i selve klasselokalet. Hos andre har aktiviteter uden for klassen været i fokus. De mere praktisk orienterede lærere har haft deres elever med på ture og ekskursioner i nærområdet, til museer og til udvalgte seværdigheder.

En mere systematisk brug af bevægelse i den faglige undervisning kan iagttages efter 2. verdenskrig, hvor reformpædagogiske strømninger vandt indpas i faget. Her kan i klassesammenhæng nævnes den såkaldte skotske metode – storylinemetoden, hvor eleverne arbejder med historiske fortællinger på baggrund af historiske spørgsmål og problemstillinger. I storylineforløb står visualiseringer og dramatiseringer af fortællingerne centralt.

Aktiviteter uden for klasserummet har været knyttet til lokalhistoriske studier og fra 1960’erne og senere opkomsten af historiske eksperimenterende aktivitetscentre, som fx Frilandsmuseerne, Sagnlandet Lejre og Hjarl Hede-museet. Her har elever i snart flere menneskealdre været fortidsmennesker for en dag eller en længere periode. dag. Mange, der har været igennem et eller flere af disse forløb som børn, fortæller som voksne med stor indlevelse og entusiasme om disse. Oplevelser on lacation har tilsyneladende en stor effekt og eleverne husker disse oplevelser bedre end traditionelle undervisningsforløb.

**Fagets læreplaner og bevægelse**

I fagets læreplaner har aktiviteter i og uden for klasserummet været en fast bestanddel i længere tid. I faghæftet for Historie 1977 nævnes under ”Undervisningsmidler og deres anvendelse” både monumenter og miljøer, rekonstruktion og museer samt lokale samlinger som læresteder. Lærerne opfordres til at inddrage disse relevant i undervisningen – ikke kun som variation, men som integrerede elementer i undervisningen. I Fælles Mål for Historie 2004 nævnes i fagformålet stk.3 at undervisningen skal bygge på og stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden. Under fagets slutmål efter 9. klasse skal undervisningen lede frem til at eleverne under bjælken fortolkning og formidling skal have erfaringer med at forsøge at rekonstruere historiske genstande og begivenheder, dvs. historisk rekonstruktions- og værkstedsarbejde. Faghæftet indeholder mange steder opfordringer til kroplig læring fx under trinmål efter 6 klasse - området fortolkning og formidling, hvor undervisningen igen skal lede frem til, at eleverne får erfaringer med at etablere historiske scenarier i form af drama, rollespil og udstilling. I undervisningsvejledningen nævnes eksplicit i større afsnit museers og undervisnings-/oplevelsescentres udstillinger og aktiviteter, rekonstruktioner af historiske redskaber og situationer.

Traditionen er fulgt op og vedligeholdt i fagets nuværende læreplan Fælles forenklede Mål i Historie (2014). Her indeholder fagets kompetencemål: Kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug flere aktivitetsfremmende elementer. I fagets læseplan findes bl.a. flg. formulering ”Undervisningen skal tilret­telægges, så den imødekommer målsætningerne om en længere og mere varieret skoledag, jf. lov nr. 1640, heriblandt varieret og anvendelsesorienteret undervis­ning, bevægelse, åben skole og understøttende undervisning.” [[4]](#footnote-4) I fagets vejledning er et helt afsnit afsat til området bevægelse, som her gengives: ”På alle folkeskolens klassetrin skal motion og bevægelse indgå i et omfang, der i gennemsnit svarer til 45 minutter af den længere og varierede skoledag. Historieundervisningen for de yngste elever kan derfor have et fokus på historiske lege. Man kan fx undersøge, hvilke lege ens forældre og bedsteforældre legede, ligesom man kan lave forskellige periodenedslag for at se, hvorvidt der er forskel på børns leg gennem tid. For de ældre elever kan der laves forskellige orienteringsløb, som fx kan bruges som en anderledes evalueringsform. Der findes efterhånden en del apps til smartphones, fx. Woop, hvor læreren kan lave spørgsmål, som eleverne først får, når de er på konkrete geografiske steder. På den måde kan bevægelse i historieundervisningen supplere elevernes læring.”[[5]](#footnote-5) Hertil skal igen nævnes opfordringer til at inddrage rekonstruktions- og værkstedsarbejde i undervisningen.

Som det er fremgået af ovenstående nedslag i tre læreplaner i perioden 1977-2014, har krav om og opfordringer til varietet undervisning og læring – bl.a. som kropsliggjort læring gennem forskellige faglige aktiviteter hvori fysisk bevægelse indgår været faste dimensioner i faget.

**Historieundersøgelsen**

Et er hvad læreplanerne foreskriver og foreslår, noget andet er, hvordan lærere og elever tolker og faktisk praktiserer faget.

HistorieLab, nationalt videnscenter for Historie og Kulturarvsformidling i Jelling, har i samarbejde med Rambøll 2016 offentliggjort en omfangsrig og landsdækkende undersøgelse[[6]](#footnote-6) af læreres forventninger og undervisningspraksis samt elevers forventninger til faget.

**Eleverne**

Eleverne opfatter primært skolefaget ”historie som et fag, hvor man lærer om, hvad der skete i fortiden, hvor man kommer fra, og hvordan ”tingene” har udviklet sig over tid”. Undervisningen lægger vægt på Danmarkshistorie og handler om fortid. Indholdet defineres af lærerne og læremidlerne. Der undervises primært i faktuel historisk viden. Udbyttet af undervisningen ses som en slags akkumulering af ”facts” og endelig er opfattelsen, at der kan være forskellige fortællinger om/fortolkninger af det samme hændelsesforløb. Eleverne mener endvidere, at de lærer noget, når der sker noget usædvanligt eller når undervisningen er henlagt til andre læringsrum. Det er dog mere formen eller situationen, der fremhæves som vigtige, end det er det historiske emne eller indhold. Eleverne fremhæver endvidere, at de lærer noget, når de besøger museer eller andre former for kulturinstitutioner, men at de sjældent får mulighed for at besøge disse. Eleverne oplever nogen variation af undervisningen, men den mest gennemgående arbejdsform er læreroplæg, læsning i grundbogen med efterfølgende opgaveløsning. Generelt foretrækker eleverne, at de selv er aktive. De sætter f.eks. pris på diskussioner. Få elever ser umiddelbart klare sammenhænge mellem historiefaget og deres hverdagsliv og dagligdag. Eleverne fortæller, at de mener, at historiefaget er et vigtigt, men også er et fag med lav status. Afslutningsvis mener eleverne, at læreren skal variere undervisningen, så faget ikke bliver alt for kedeligt.

Flere elever beretter om diverse museumsbesøg, besøg på historiske steder mv. i forbindelse med lejrskoleophold, ekskursioner og lignende ture, men disse kædes ikke umiddelbart sammen med undervisning i faget.

**Lærerne**

Skolefaget historie er for lærerne et fag, som betragtes som et vidensfag, hvor viden forstås som konkret historisk viden. Faget handler ikke kun om årstal og begivenheder. Det handler primært om udviklingen – den historiske udvikling. Undervisningen i det ældste klassetrin beskrives som mere faglig end i de tidligere klasser. Det er vigtigt for de fleste lærere, at undervisningen organiseres absolut kronologisk. En del lærere organiserer undervisningen i forhold til fagets 29 kanonpunkter, der opfattes som fagets pensum og indhold. Læreplanen fylder ikke meget i lærernes bevidsthed. Lærernes egne årsplaner rammesætter lærernes undervisning. Den gode historieundervisning karakteriseres af de gode historiefortællinger og dramatiseringer. At eleverne bliver grebet. Den gode undervisning handler for lærerne om struktur f.eks. via en kronologisk tilgang. Den gode undervisning indeholder progression fra det ene emne til det næste og god undervisning er, ifølge lærerne, en undervisning, der baserer sig på undervisningsmetodisk variation. Det handler om at tænke kreativt, så eleverne ikke keder sig i faget. Den meste historieundervisning foregår i klasseværelset – på skolen. Lokalområdet, museer mv. bruges i mindre grad, og når undervisningen foregår uden for klassen, sker det særligt i fase 1, dvs. 3.-4. klasse og i fase 2, dvs. 5.-6. klasse. Museer og andre kulturinstitutioner, herunder lokalhistoriske arkriver, indgår sjældent i undervisningen.

Det er en generel opfattelse blandt både elever og lærere, at det er givende at komme ud med historie som fag, dvs. at historieundervisning foregår andre steder end i klasselokalet med traditionel undervisning. Samtidig kan der identificeres en praksis, hvor det at tage skolen ud af skolen overvejende kun praktiseres på begynder- og på mellemtrinnet, mens ”ud af huset aktiviteter” næsten ikke forekommer i udskolingen.

En historielærer udtrykker dilemmaet på denne måde:

*” …. i de små klasser er der meget mere gøren med hænderne, pille, rydde, rage med ting. Fordi det er det, jeg oplever der fanger dem dernede. Og samtidig få noget viden på. I de større klasser er der jo meget læsning, og det (handler) meget (om) at diskutere og snakke om tingene, snakke om kilder…*” [[7]](#footnote-7)

Historielærerne argumenterer for denne prioritering på baggrund af for få lektioner i udskolingen i forhold til det stof og de kompetencer, de mener, eleverne skal tilegne sig. Tidsfaktoren spiller derfor en afgørende rolle for lærernes praksis. En del lærere henviser også til økonomi og adgang til andre ressourcer som en hindring for ud af huset aktiviteter. Nogle lærere udtrykker endvidere en vis usikkerhed ved at tage undervisningen ud af klasselokalet. Lærerne omtaler det forhold at håndtere situationen med eleverne uden for de vante rammer som en vanskelighed. De giver udtryk for at kontroltab kan virke dæmpende på deres lyst til at tage skolen ud af skolen. En gruppe lærere er i tvivl om, hvilke konkrete læringsmål fysiske aktiviteter og ekskursioner kan imødekomme.

Elevene har positive erfaringer med ekskursioner mv. Eleverne giver udtryk for betydningen af sansemæssige oplevelser. De giver udtryk for, at disse oplevelser har sat sig som aktive erindringer.

Rapporten anbefaler derfor, at lærerne sætter æstetiske læreprocesser og kropsliggjort læring i centrum samt fokuserer mere på det udvidede læringsrum.

**En lille undersøgelse**

Vi har ikke haft stunder til at lave en egentlig undersøgelse af, hvorledes bevægelse faktisk indgår i historieundervisningen i praksis, men har dog haft mulighed for at lave et fokusgruppeinterview med et hold lærere, der som efteruddannelse er ved at tage linjefag i historie/opnå undervisningskompetence i undervisningsfaget historie. De er altså endnu ikke linjefagsuddannede, men har alle undervist i historie i flere år og har dermed en del erfaring. Interviewgruppen bestod af 12 personer.[[8]](#footnote-8)

**Bevægelse som begreb**

De fleste ser primært bevægelse i et sundhedsperspektiv og en måde at give eleverne ”luft til hjernen” – altså det der i FFM beskrives som brain breaks og defineres som ”korte afbræk indlagt i den stillesiddende undervisning, hvor kroppen aktiveres.”[[9]](#footnote-9)

Nogle ser det som en konsekvens af ”at ungerne skal være længere i skole” hvilket nødvendiggør nogle pauser ind i mellem og som udtryk for, at der nu er endnu et samfundsmæssigt problem, skolen skal tage sig af.

De ser det overordnet som noget, der bliver påklistret undervisningen og ikke altid har den store læringsmæssige værdi.

Efter nogen diskussion lander de fleste på, at bevægelse ikke nødvendigvis betyder aktiviteter, der bringer pulsen op, men også kan være andre typer aktiviteter, som involverer krop og bevægelse.

**Bevægelse i undervisningen?**

For ingen af de interviewede fylder bevægelse eller overvejelse om bevægelse som en faglig del af historieundervisningen specielt meget i dagligdagen.

På nogle skoler er der etableret bevægelsesbånd, således at det ikke længere ligger som en forpligtelse i fagene, men kan indgå, når det findes relevant.

For alle de interviewede gjaldt det, at bevægelse hele tiden har været element i historieundervisningen, som man med mellemrum benyttede sig af, men at det nye påbud ikke havde ændret noget i omfanget eller formen for bevægelse. Der var udbredt enighed om, at der var stor forskel på, hvor meget bevægelse indgik alt efter om undervisningen foregik i 3.-4. klasse eller 8.-9- klasse.

**Begrundelser**

”Det er generelt svært at lave bevægelse i historie, så det giver mening.” er en ytring, som dækker de flestes opfattelse, men lærerne har alligevel nogle ideer til og erfaringer med områder, hvor bevægelse er indgået i deres undervisning som en del af den faglige læring.

Det nævnes f.eks. at det kan være vanskeligt at forstå, hvor tungt det var at gå med romersk legionæruniform, hvis ikke det bliver gjort til en kropslig oplevelse.

Oplevelsen af teknologiens betydning og hvor lang tid alting tog i en historisk mindre teknologisk udviklet tid, ses som noget, der vanskeligt kan forstås ved blot at læse om det. Forståelsen antages ligeledes at forøges ved at eleverne prøver at fremstille forskellige produkter – historiske redskaber og madlavning blev nævnt som eksempler.

Rollespil, quiz og byt, gamle lege og læseteater blev derudover nævnt som andre eksempler på relevante aktiviteter, der indeholder faglig bevægelse.

Brug af lokalområdet blev set som en oplagt og brugt aktivitet, hvor bevægelse indgår i forskellig grad. I den forbindelse blev nævnt muligheder for at bruge telefonen med apps som ”Find to learn” og ”Pokémon Go”. For det sidstes vedkommende, blev det dog indvendt, at historiske steder og begivenheder derved kunne blive revet ud af deres kontekst.

En af de interviewede havde arbejdet med kronologi på den måde, at eleverne skulle stille sig kronologisk op i forhold til hinanden bærende skilte, der angav de forskellige historiske perioder. Ideen var, at de skulle tænke sig om og kommunikere for at blive kronologisk korrekt indpasset.[[10]](#footnote-10)

Endelig var man opmærksom på at museernes skoletjenester ofte inkluderer forskellige former for bevægelse i deres formidling: ”Vikingeskabsmuseet (i Roskilde) laver undervisning med bevægelse, hvor eleverne får fingrene ned i det”.

**Udfordringer**

Mangel på tid ses generelt som den væsentligste hindring for inddragelse af bevægelse i undervisningen. Det handler om såvel tid til at forberede en undervisning med bevægelse og tid til et gennemføre den i klassen – specielt for de, der kun har 45 min. moduler til rådighed. De der har to sammenhængende lektioner mærker ikke tidspresset på samme måde.

En generel opfattelse er også, at bevægelse kommer ind sammen med andre elementer som faglig læsning og skrivning – det bliver, synes man, for mange ting, der skal tænkes ind i de 45 min.

Helt generelt forekommer det ligeledes de fleste vanskeligt at finde på aktiviteter med bevægelse, der har åbenlys relevans for historieundervisningen. De er dog opmærksomme på, at der ligger nogle ideer og forslag i de forskellige læringsplatforme. F.eks. nævnes Clio online, der bl.a. har en række eksempler på gamle lege.

Endelig nævnes mangel på økonomiske midler til f.eks. museumsbesøg.

**Har vi nu tid til det?**

I det lille interview med lærere, som her er refereret, giver lærerne udtryk for, at en helt overvejende hindring for inddragelse af bevægelse (og andre alternative aktivitetsformer) i undervisningen er tid. Vi skal ikke betvivle, at manglende tid er en oplevet realitet, men vil alligevel kort kommentere forholdet mellem tid og indhold.

Historien er lang, bred og kan synes uoverkommelig, så vi må hellere få fart på, kan man tænke og det er rigtigt, at der er en kanon på 29 punkter, som definerer, hvad eleverne indholdsmæssigt skal igennem, men derudover rummer læreplanen ikke nogen angivelse af hvilket eller hvor meget det historiske stof der skal behandles.

Der er iflg. FFM altså ikke lagt op til en specielt stram styring af det historiske indhold. På linje med andre fag er målet med undervisningen opgivet som kompetencer eleverne skal arbejde med. I historie er kompetencemålene: Kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug. Disse er udmøntet i en række videns- og færdighedsmål samt nogle trinmål. For kompetenceområdet ”kronologi og sammenhæng” hedder det således i målet efter 9. klasse: ” *Eleven kan på bagrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.”[[11]](#footnote-11)*

I fagformålet for historie hedder det:

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

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

*Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”[[12]](#footnote-12)*

Hverken i fagformålet eller kompetencemålene signaleres der noget om, hvilket eller hvor meget historisk stof, der skal behandles i undervisningen. Målet er ikke så meget stof som muligt, men sammenhængsforståelse, kronologisk overblik, fortrolighed med dansk kultur og historie, evne til analyse og vurdering af historiske sammenhænge, forståelse af liv og livsvilkår gennem tiderne, indsigt i kontinuitet og forandring, styrkelse af elevernes historiske bevidsthed med henblik på demokratisk dannelse. Altså ingen specificering af indhold og omfang[[13]](#footnote-13).

Hvis vi går til prøveformen for historie angives det at: *” Den projekt- og produktorienterede prøveform indebærer, at eleverne op til prøveaflæggelsen skal udarbejde et produkt (fx et filmklip, en tredimensionel genstand, et rollespil eller en plakat), der under eksaminationen inddrages i besvarelsen af problemstillingen. Selve produktet indgår ikke i bedømmelsen.(…)”* [[14]](#footnote-14)

Som det ses af de eksempler, der her nævnes, indebærer prøveformen en vis grad af fysisk aktivitet i form af produkter, som hver især kræver en del tid og forskellig grad af fysisk kreativitet og aktivitet at frembringe.

Det er ikke hensigten her at påstå, at historielærere og lærere generelt ikke har travlt. 45 minutter er ikke lang tid at have til rådighed, når man skal indtænke alternative undervisningsformer. Vi er også på det rene med, at de 29 kanonpunkter ligger som et krav og at de ikke kan behandles meningsfuldt uden, at de bliver sat ind i større sammenhænge. Pointen er, at der ikke er krav om, at hele historien skal behandles i folkeskolen og at de områder, man vælger at slå ned på, kan have større eller mindre vægt og omfang og historielæreren kan derfor lægge bevægelse ind, der hvor det har et læringsmæssigt potentiale.

**Viden om bevægelse og erkendelse**

Som vi redegjorde for ovenfor, er der ikke megen tvivl om, at bevægelse har en almen sundhedsfremmende effekt. At den variation i undervisningen, der følger af at inddrage bevægelse også har en motiverende virkning er ligeledes sandsynliggjort og er blandt undervisere en etableret og stort set uimodsagt opfattelse. Alene af den grund, kan det være ræsonnabelt at inkorporere fysisk aktivitet i undervisningen.

Den direkte læringseffekt har det imidlertid været vanskeligere empirisk at godtgøre. Spørgsmålet er derfor, om der også ud fra et læringsmæssigt synspunkt kan findes argumenter for at fysisk aktivitet kan fremme læringen i historieundervisningen.

Howard Gardner havde for år tilbage et gennembrud med sin teori om de mange intelligenser, hvor en af hovedpointerne var, at intelligens og læring ikke blot var en kognitiv proces, men at erkendelsen kunne ske ad mange kanaler og på mange forskellige måder. Altså at erkendelse var andet og mere end abstrakt tænkning og at kropslig erkendelse antoges at være en af flere former.

Gardners udbredelse førte til utallige forsøg på at kortlægge den enkelte elevs primære erkendelsesform. Resultatet blev ind i mellem temmelig fantasifuldt, men det skal vi ikke opholde os ved i denne sammenhæng. Det primære her er påpegningen af, at erkendelsens veje er mangfoldige og den abstrakt kognitive tilgang er for ensidig og lader nogle elever i skolen i stikken.

Et er, at læringsvejene angiveligt er mangfoldige, noget andet er, om der også er en kvalitativ forskel på de måder hvorpå, der kan erkendes. Eller sagt på en anden måde, om det er en forskellig erkendelse, der opnås, afhængig af den måde hvorpå erkendelsen tilvejebringes – som det jo bl.a. antydes af de interviewede lærere.

Det har Maurice Merleau-Ponty et bud på, idet han fokuserer på betydningen af kroppen i erkendelsesprocessen og ser erkendelse som en primært kropslig erfaring.[[15]](#footnote-15)

Hermed gør han op med Descartes (og mange andres) adskillelse af krop og sjæl og forestillingen om, at erkendelsen foregår ved at vende sig indad mod bevidstheden. Det er den kropslige ”væren i verden” der for ham er udgangspunktet for den menneskelige erkendelse.

Det ”kropslige cogito” er for ham et førrefleksivt udgangspunkt for tanker og handlinger. Før tænkning og refleksion kan finde sted har kroppen gennem sansningen allerede skabt en erkendelse og en mening. Bevidstheden er altså sekundær i forhold til den kropslige sansning og kroppen ses som en aktiv, i verden handlende og erfarende krop. Hans påstand er således, at det er gennem erfaringer, der er praksisnære og knyttet til individet, at der kan opnås sand viden.

Bevidstheden ses dermed fundamentalt set som kropslig og menneskets virkelighed som en kropslig virkelighed. Bevidstheden er således en integreret del af den kropslige erfaring af verden.

At den kropslige erkendelse er førrefleksiv og primær i forhold til den videnskabeligt refleksive må også betyde, at den har en anden og grundlæggende karakter.

Merleau-Ponty bruger selv et eksempel på forskelligheden i erkendelsen ved at beskrive forskellen på at se på et kort over Paris og så det at gå i gaderne med de lyde, dufte synsindtryk, stemninger, mm., der møder den gående.

Et par andre eksempler kunne være: Erkendelsen af et stærkt bakket terræn kan tilegnes på to måder (måske flere). Man kan læse om det i en bog og se på et topografisk kort, eller men kan tage sin cykel og køre rundt i det. Det er to kvalitativt forskellige erkendelser, der kommer ud af det og der er næppe tvivl om, at det er den sidste, der sætter sig mest i erindringen. Dermed vil der også være forskel på, hvad en cykelrytter, der har kørt Tour de France og en, der ikke er cyklist får ud af at se på kortet over en alpeetape.

Elever kan læse om eller få fortalt hvordan man i fx jernalderen skar skeer ud af et stykke træ – så ved de det, men de ved det på en anden måde, hvis de selv har prøvet kræfter med samme projekt i fysisk form. Så ved de også, at det tager tid, at materien gør modstand og giver vabler i hænderne. Det er en anden, mere udfoldet og dybere viden, som potentielt også kan bringe dem nærmere en forståelse af fortidens menneskers livsbetingelser.

Undervisningen i historie retter sig oftest – viser undersøgelser – mod en sekundær erkendelsesform. Der læses, spørges og tales (også samtales) meget i historietimerne og de emner og temaer, man beskæftiger sig er som oftest af en forholdsvis abstrakt karakter. Det er der som sådan ikke noget i vejen med, men nogle elementer kan være vanskelige at forholde sig abstrakt til – tid, arbejdskraftforbrug, afstande etc. – uden at det bliver en reduceret erkendelse, hvor en praksisnær kropslig tilgang måske kan give eleverne en anden og mere fundamental og udfoldet viden.

Teoretikeren Paul Connerton[[16]](#footnote-16) har i sin bog How Societies Remember argumenteret for, at det han kalder “kropslig erindring” er en væsentlig faktor i det at blive en del af et erindringsfællesskab. Han taler her om ” habit memory” og fokuserer på de gentagne kropslige handlinger, der lægger sig som erindringsspor hos de deltagende og medfører, at den kollektive erindring indlejres og bliver til en del af forståelsen af fortiden hos den enkelte.

Dette er en overføring af kultur og historieforståelse, der så at sige foregår bag om ryggen på de involverede og dette lægger heller ikke umiddelbart op til refleksion eller kritik af en given opfattelse af historiske begivenheder. Det er interessant at konstatere og kan gøres til genstand for refleksive processer i undervisningen, men ”bevidstløs” overføring er ikke lige det vi går efter i historieundervisningen – her arbejdes der snarere med, at få blotlagt og diskuteret forskellige opfattelser af historiske begivenheder.

Der hvor Connerton i vores sammenhæng kan blive interessant er i konstateringen af, at kropslig tilegnelse/erfaring virker stærkere og i højere grad sætter sig i erindringen hos den lærende end tilfældet er, hvor der udelukkende arbejdes abstrakt med historiske fænomener og sammenhænge.

Hvis vi altså ønsker, at arbejdet med historie skal sætte sig i erindringen hos eleverne – og det gør vi jo – kan denne erindring, ifølge ovenstående, styrkes ved at få kroppen og dermed bevægelse ind i bl.a. historieundervisningen

**Opsummering og et par praktiske tips og tricks**

Overordnet kan bevægelse i historieundervisningen tænkes på fire forskellige niveauer, som vi har lånt fra den såkaldte ”SAMR Model,”[[17]](#footnote-17) der er udarbejdet som en model, der beskriver en transformation af læring gennem anvendelse af teknologi. Vi har omarbejdet modellen, således at den kan anvendes til at beskrive og analysere forskellige former for aktiviteter og former for bevægelse i undervisningen

Modellen er oprindelig engelsk og opererer grundlæggende med fire stadier, delt i to kategorier kaldet Enhancement og Transformation.

Modellens fire stadier er:

*Substitution*– Aktivitet og bevægelse indgår som erstatning/variation uden at tilbyde læringsmæssige forbedringer.

*Augmentation* - Aktivitet og bevægelse indgår som erstatning eller udvidelse og tilbyder læringsmæssige forbedringer.

*Modification* - Aktivitet og bevægelse indebærer en re-design af opgaven.

*Redefinition* - Aktivitet og bevægelse tillader nye typer opgaver og erkendelser, der gennem ordinær undervisning ikke var mulige.

De to øverste betegner en transformation af læreprocesser, der skaber variation, men ikke direkte skaber anden læring. De to sidste derimod tilfører læreprocessen nye muligheder og åbner potentielt for en anden og udvidet erkendelse, herunder kropslig erkendelse.

Alle fire former har relevans for historieundervisningen, men målet med brugen er forskellig, hvilket man fornuftigt kan gøre sig klart, når aktiviteten planlægges.

**Tilrettelæggelse**

Bevægelse kan – jævnfør ovenstående - indgå i undervisningen på flere måder:

Historielærerne kan lægge bevægelsessekvenser ind i fagundervisningen for at understøtte den faglige læring og træning. Det kan for eksempel være korte bevægelsesaktiviteter, hvor eleverne er fysisk aktive i løbet af undervisningstiden eller i pauserne.

Bevægelse kan være en del af den understøttende undervisning.

Bevægelse kan foregå i samarbejde med det lokale foreningsliv, som for eksempel idrætsforeninger eller kulturforeninger, og strække sig over længere tid.

**Steder**

Bevægelse kan foregå både på sportspladsen, i idrætshallen, i lokalområdet, på naturarealer og i klasseværelset.

Ideelt set kan der i alle fagets emner og temaer med problemstillinger indgå elementer af faglig bevægelse i undervisningen. Historielæreren skal selvfølgelig være opmærksom på fagets rammefaktorer, herunder de nævnte tids-og ressourcefaktorer. På trods af disse, oplevede, barrierer mod at inddrage faglig bevægelse–æstetiske læreprocesser og kropsliggjort læring i undervisningen, vil der være mulighed for, at historielærere udnytter det læringspotentiale, der som tidligere omtalt findes i faglige bevægelseselementer i undervisningen.

Afsluttende følger her nogle forslag til, hvordan historielæreren konkret kan gribe sagen an.

I klasserummet kan læreren benytte og historiefagliggøre en række CL-strukturer fx dobbeltcirklen og ekspertgruppen.

Læreren kan endvidere benytte dramatiseringer og simulationer af historiske begivenheder og fænomener. Dette kan f.eks. ske i et læseteater, hvor nogle børn læser rollerne op, og hvor andre agerer samme. Endelig kan forskellige spilelementer indgå i vidensevalueringer til eksempel indendørs rundbold.

På skolen kan læreren lave forskellige fysiske tidslinjer og måske nedgrave genstande og artefakter, som eleverne igen opgraver og tolker som mini-arkæologer.

I forbindelse med nær-og lokalområdet kan historielæreren arbejde med feltarbejde og f.eks. producere en række O-historieløb med indlagte QR-koder. Opgaverne eleverne skal løse kan indeholde videns- og refleksionsspørgsmål. Eksempelvis værktøjet Find to Learn understøtter disse.

Eleverne kan endvidere benytte deres telefoner til, i forhold til stillede opgaver, at dokumentere disse i form af fotos, lydoptagelser og video.

På museer og oplevelsescentre indgår ofte elementer af fysisk aktivitet i form af historisk værksteds og rekonstruktionsarbejde. På nogle museer arbejdes i historiske værksteder. Det samme gør sig gældende på de bedste oplevelsescentre.

Som afrunding på disse lidt opremsede eksempler, skal vi afslutningsvis beskrive et enkelt af disse lidt nærmere: *At gå i tiden!*

Siden Piaget og måske altid har man vidst, at børns evne til at tænke abstrakt kun langsomt modnes. Dette gælder også i forhold til at tænke i tid[[18]](#footnote-18).

At tænke historisk handler bl.a. om at forholde sig til abstrakt tid. Begivenheder fandt sted for længe siden og det kan være vanskeligt for elever, specielt i de yngre klasser, at få en fornemmelse af hvor lang tid siden noget fandt sted. I FFM opereres der da også med, at eleverne i de yngre klasser ikke skal kunne operere med absolut kronologi, men kan ”nøjes” med en relativ kronologi, hvor sigtet er, at eleverne får en viden om at nogle begivenheder og perioder kommer før nogle andre.

Det har gennem tiden været eksperimenteret med at konkretisere og visualisere kronologi. Det mest kendte eksempel er en tidslinje, der bliver hængt op i klassen, hvor de forskellige nedslag i historien løbende bliver hængt om i kronologisk rækkefølge.

Hvis denne konkretisering skal styrkes yderligere, kan der tilføres en kropslighed eller bevægelse om man vil, således at kronologien ikke blot bliver visualiseret, men også kropsliggjort.

Det kan f.eks. ske ved af eleverne går (eller løber) ned igennem historien.

Læreren afsætter nogle afmærkninger i terrænet, der angiver perioder eller centrale begivenheder (eller begge dele), således at eleverne på deres vandring fornemmer de enkelte perioders varighed eller begivenheders kronologiske placering.

Det kan gøres ved simpel afmærkning, men kan også suppleres af opgaver eller oplysninger eleverne skal indhente – f.eks. ved brug af QR-koder. Længden ned til Ertebøllekulturen kan gøres lang eller kort i forhold til de praktiske muligheder, elevernes alder eller den vægtning læreren finder bevægelsen skal have.

Tid og kronologi vil stadig være vanskelige størrelser for især de yngre elever, men en kropsliggørelse, kan formentlig hjælpe dem til en større grad af forståelse og er noget, der i undervisningen kan henvises til – ”kan I huske hvor langt der var fra nutiden at gå ned til kejser Augustus’ tid?”

Faglig relevant bevægelse giver ikke sig selv, men rummer mulighed for varieret undervisning og andre typer af læring og erkendelse, som vi antager og har plæderet for, det vil være værd at undersøge og udvikle yderligere. Vi ser derfor frem til at se og høre om eksempler, der er udviklet og afprøvet i den daglige praktiske historieundervisning.

1. http://www.sst.dk/~/media/41F8AF24985D414097A27B16E0FA634B.ashx [↑](#footnote-ref-1)
2. https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Bevaegelse [↑](#footnote-ref-2)
3. http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraad\_for\_forebyggelse\_fysisk\_aktivitet\_laering\_trivsel\_sundhed\_2016.pdf [↑](#footnote-ref-3)
4. <http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20historie.pdf> [↑](#footnote-ref-4)
5. http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie [↑](#footnote-ref-5)
6. http://historielab.dk/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/ [↑](#footnote-ref-6)
7. http://historielab.dk/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/ [↑](#footnote-ref-7)
8. Interviewet blev gennemført d. 30.09.16 [↑](#footnote-ref-8)
9. <http://xn--trivselogbevgelse-2rb.dk/index.php/brain-breaks/> [↑](#footnote-ref-9)
10. Frit efter den norske historiedidaktiker Erik Lunds forslag til fysisk at arbejde med kronologi. [↑](#footnote-ref-10)
11. http://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf [↑](#footnote-ref-11)
12. https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=170471 [↑](#footnote-ref-12)
13. Fagets indhold kan inddrages og legitimeres ud fra fx C. Counsells–R-model (Counsell 2004), som indeholder flg. 5 områder. Indholdet skal være: Bemærkelsesværdigt (remarkable), være husket (remembered), være udtryk for brud eller forandring (resulted in change), give muligheder for perspektiveringer (resonant) og endelig være afslørende (revealing). [↑](#footnote-ref-13)
14. https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=170471 [↑](#footnote-ref-14)
15. Olesen, J. (2002). Kroppens filosofi : med baggrund i Maurice Merleau-Pontys

    forfatterskab. Kognition & pædagogik. Årg. 12, nr. 43,

    Lübcke, Poul (red.): Vor tids filosofi: Engagement og forståelse, Politikens forlag 1988 [↑](#footnote-ref-15)
16. Connerton, Paul: How Societies Remember, Cambridge UP, 1989. [↑](#footnote-ref-16)
17. http://www.emu.dk/modul/samr-model [↑](#footnote-ref-17)
18. Børn tænker overvejende konkret indtil 12-årsalderen. Se fx Jan Bjarne Bøe eller Jens Pietras, Jens Aage Poulsen: Historiedidaktik mellem teori og praksis, Hans Reitzels forlag 2016 for dette. [↑](#footnote-ref-18)