

Edb i folkeskolens fag Historie og edb

1993/4

37.13 Undervisningsvejledning for Folkeskolen
Undervisningsministeriet

37.13 UND

Edb i folkeskolens fag Historie og edb

1993/4

Undervisningsvejledning for Folkeskolen
Undervisningsministeriet

Skrift: English Times
Sats/montage: Repro-Sats Nord, Skagen
Tryk: Malchow Bogtryk, Ringsted
Printed in Denmark 1993
ISBN 87-603-0088-4
ISSN 0903-2363

Bestilles hos Undervisningsministeriets forlag, Frederiksholms Kanal 25F, 1220 K.
Tlf. 3392 5218 og 3392 5220

Forord

Idet der henvises til Lov om folkeskolen § 4, stk. 5, udsendes hermed supplement til vejledende forslag til læseplan og undervisningsvejledning, der beskriver integration af historie og edb.

Hæftet er udarbejdet af et udvalg, der i november 1991 blev nedsat af Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.

Udvalget havde følgende sammensætning:

Sten Larsen (fagkonsulent i historie)
Bernard Eric Jensen
Finn Kapper
Lars Bluhme Larsen
Sten Nicolaisen

Supplementet er et led i Folkeskoleafdelingens handlingsplan på edb-området. Den indebærer bl.a., at integration af edb beskrives for alle fag i Folkeskolen.

Ansvarlig og koordinerende for arbejdet er Lise Dalgaard, fagkonsulent i informatik, der derfor har deltaget i udvalgets arbejde.

Den hermed udsendte vejledning supplerer »Historie 1984/1«.

Undervisningsministeriet
Folkeskoleafdelingen
2. februar 1993

Holger Knudsen

/Peter Steen Jensen

Indledning

En undervisningsvejledning er ikke af forskriftsmæssig karakter. Den begrænser således på ingen måde den metodefrihed, hvorefter den enkelte lærer har ret til at vælge de pædagogiske veje til et givet undervisningsmål, til selv at udvælge undervisningsstoffet inden for rammerne af den lokalt godkendte læseplan og til selv at tolke de bestemmelser, der er gældende for undervisningen.

Undervisningsvejledningen er således et tilbud til læreren, der selv træffer beslutning om, hvorvidt – og i givet fald i hvilket omfang – han eller hun vil drage nytte af den. Herved adskiller undervisningsvejledningen sig fra det vejledende forslag til læseplan, der henvender sig til de lokale skolemyndigheder, idet den angiver, hvorledes en skoles læseplan kan, men ikke nødvendigvis skal udformes. Det vejledende forslag til læseplan er således alene bindende for læreren i det omfang, den – helt eller delvis – indgår i den læseplan, som er gældende for skolen og som fremgår af bilaget til kommunens styrelsesvedtægt.

Bindende for læreren er tillige den formålsbestemmelse, der vedrører faget, og som udsendes af undervisningsministeren efter bemyndigelse i folkeskolelovens §4, stk. 5.

Endelig er det klart, at den overordnede formålsbestemmelse for folkeskolens opgave er bindende for læreren, og at formålsbestemmelsen for det enkelte fag derfor må ses i lyset heraf.

Det foreliggende materiale er et supplement til vejledende forslag til læseplan og undervisningsvejledning for faget historie.

Supplementet beskriver edb-integrationen for faget historie. Til grund for supplementet ligger således både formålet for faget historie, som det er formuleret i »Historie 1984/1« og for faget datalære, som det er formuleret i »Datalære 1985«. Det er tanken, at der – i forbindelse med integration af edb og fagene og i takt med elevernes udvikling – kan ske en uddybning og udbygning af de edb-begreber og -metoder, som eleverne har mødt i §6-emnet edb.

Supplementet beskriver desuden, hvordan edb kan anvendes som hjælpemiddel i historieundervisningen.

Der er ikke ændret eller tilføjet noget til formålet for faget historie.

Indholdsfortegnelse

	side
A. Historie i og uden for skolen	7
B. Undervisningens indhold	11
Indsamling og behandling af data.....	11
Søgning og brug af information.....	13
Elevfremlæggelse.....	17
Indlevelse.....	20
Edb i historisk perspektiv.....	25
C. Undervisningseksempel	27
Bilag:	
Supplement til vejledende forslag til læseplan for faget historie	30

A. Historie i og uden for skolen

Historieundervisningens praksis såvel som dens teori har ændret sig en hel del i løbet af 1980'erne og begyndelsen af 90'erne. Ændringerne må opregnes her, da de er af betydning for overvejelser om, hvorledes edb kan inddrages og nyttiggøres i skolens historieundervisning.

Ændringerne kan indkredses og fremlægges på flere måder. En oplagt måde er at pege på, at begrebet historisk bevidsthed i dag står centralt i overvejelser over skolens historieundervisning. Historieundervisningens mål bliver da at bidrage til opbygningen og videreudviklingen af elevernes historiske bevidsthed.

Historisk bevidsthed er ikke kun et spørgsmål om at 'vide' noget om historie, men også et spørgsmål om at forstå, at vi 'er' historie. Og det er kendetegnende for menneskers historiske bevidsthed, at den omfatter fortid, nutid og fremtid, fortolkningen af fortiden – forståelsen af nutiden og forventningen til fremtiden. Historisk bevidsthed er således bevidstheden om, at vi som enkeltindivider og som gruppe er såvel historieskabende som historieskabende.

Begrebet historisk bevidsthed har imidlertid ikke kun ændret på forståelsen af målet for skolens historieundervisning. Det har samtidig ændret forståelsen af den placering, som denne undervisning har i børn og unges liv. Dannelse af historisk bevidsthed sker ikke alene i skolen, men foregår også mangfoldige andre steder.

Historiedidaktikken har følgelig måttet rette opmærksomheden mod 'historie uden for skolen'. Mangfoldige forhold spiller en rolle i den historiske bevidstheds-

dannelse uden for skolen. Rækken er lang og spænder fra sociale relationer i og uden for familien over oplevelser på rejser, brugen af medier, læsning af tegneserier og historiske romaner og til deltagelse i politiske, kulturelle og religiøse bevægelser. I denne sammenhæng er det oplagt at pege på, at historiske personer, temaer og forhold ofte indtager en fremtrædende plads i de computerspil, som i dag optager ganske mange børn og unge.

Alt dette medfører, at 'historie uden for skolen' må medtænkes, når 'historie i skolen' tages op til overvejelse. Fremtidens historieundervisning løber en betydelig risiko for at blive oplevet som uvæsentlig og irrelevant af børn og unge, hvis undervisningens historiebegreb udelukkende sættes lig med fortiden eller en fortolkning af fortiden. I så fald vil 'historie uden for skolen' blive mere dominerende, endnu mere enerådende i dannelsen af deres historiske bevidsthed.

Fortidens mennesker og samfund må opleves af elever som vedkommende og tankevækkende, hvis historieundervisningen skal bidrage til børn og unges dannelse. De må med andre ord kunne bruge indsigten i de fortidige forhold udviklende i nutiden. Det er fx også det, der sker i mange edb-baserede simulations- og modelprogrammer, hvor børn og unge gennemspiller konsekvenserne af forskellige udgangssituationer og beslutninger. Det kan derfor være på sin plads at tage den traditionelle skelnen mellem historisk og samfundsfagligt indhold op til fornyet overvejelse. At holde historieundervisningen udelukkende fast på fortidsdimensionen er uhensigtsmæssigt i en dannelsessammenhæng og historiedidaktisk ubegrundet.

Historisk bevidsthed udgør et væsentlig element i såvel den enkeltes som gruppens identitet. Historisk bevidsthedsdannelse hos eleverne forudsætter derfor også muligheder for identifikation. Det er væsentligt at fremhæve, at erkendelse via identifikation ikke kun er et intellektuelt men også et emotionelt anliggende. Historieundervisningen må følgelig ikke kun fremstå

som et intellektuelt fag men tillige som en emotionel eller musisk disciplin, om man vil.

Der kan skabes intellektuelle identifikationsmuligheder i undervisningen gennem den almindelige faglige diskussion og argumentation. Lige så væsentligt er det imidlertid at skabe emotionelle identifikationsmuligheder ved at personbesætte og levendegøre historiske processer og forhold. Og som følge heraf bliver der i dag inddraget andre og flere materialeformer i historieundervisningen end tidligere. Det mest oplagte eksempel på dette er brugen af historisk fiktion i undervisningen. Historiske computerspil er et andet eksempel på nye materialeformer, der lægger op til indlevelse. De nye materialeformer vil formentlig få en mere fremtrædende plads i fremtidens historieundervisning.

Er historieundervisningens mål at bidrage til opbygningen og videreudviklingen af elevernes historiske bevidsthed, bliver opgaven at stimulere børn og unges historiske nysgerrighed snarere end indlæring af historisk detailviden. Det medfører endvidere, at den meget styrende funktion, som kronologien traditionelt har haft for indholdet af undervisningen, må modificeres.

En kronologisk strukturering har ofte været opfattet som et velegnet middel til opnåelse af overblik- og sammenhængsforståelse. Imidlertid viser det sig erfaringsmæssigt, at en sådan strukturering indebærer en risiko for, at indholdet ikke opleves som særligt vedkommende, og arbejdet hermed kommer til at mangle fordybelse. Dog må det fortsat være et mål at opbygge elevernes overblik- og sammenhængsforståelse, da denne bl.a. udgør en forudsætning for, at de kan stille fornuftige spørgsmål og udnytte de nye data- og informationsbaser, som edb i dag stiller til deres rådighed.

Balancen mellem overblik og fordybelse er både vanskelig og væsentlig. Det er ud fra en vekselvirkning mellem oversigt og fordybelse, at en sammenhængsforståelse hos eleverne kan gro frem. Kronologien er

her et vigtigt arbejdsredskab, men den må ikke for eleverne fremstå som selve målet. Målet må da være udviklingen af deres historiske bevidsthed – samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

B. Undervisningens indhold

Indsamling og behandling af data

Som led i et undervisningsforløb er det velkendt, at elever rejser eller stilles over for problemstillinger, som ønskes besvaret. Med problemstilling tænkes i denne sammenhæng på omfattende spørgsmål (ofte hvorfor et eller andet...), som ikke lader sig besvare alene ved opslag fx i en lærebog eller i et leksikon. Besvarelsen kræver, at eleverne gennem arbejdet med tekster, fotos, genstande mv. indsamler data vedr. problemstillingen. Med data menes alt materiale, som mere eller mindre detaljeret kan bruges til problemstillingens besvarelse. Det er altså problemstillingen, som styrer elevernes undersøgelse. Og arbejdet er først slut, når problemstillingen er besvaret.

For at kunne besvare problemstillingen må eleverne bearbejde de indsamlede data. De må sorteres; spørgsmålet om enighed og uenighed må diskuteres, og spørgsmålet om deres troværdighed må vurderes. Eleverne kan så til sidst gøre deres viden om problemstillingen klar og formulere deres svar.

Databehandling og edb

Brugen af edb i historieundervisningen føjer ikke noget nyt til de arbejdsprocesser, som er beskrevet ovenfor, men den gør det meget nemmere at klare dem.

Der spares meget tid ved fx at lade eleverne nedskrive data fra undersøgelser og interviews på datamaskine. Dermed bliver det let at foretage rettelser, at søge efter bestemte ord og vendinger og at sammenligne med data fra andre elever eller grupper. Hvis der er tale om at indsamle talmateriale eller at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse, er der ligeledes store fordele at

hente, især når det gælder at skaffe sig overblik og præsentere konklusioner fx ved hjælp af opstillinger og grafer.

Der kan i denne sammenhæng skelnes mellem programmer, der er udviklet til undervisningen og så generelle værktøjsprogrammer.

Som eksempel på den ene type kan nævnes spørgeskemaprogrammer til skolebrug. De kan både bruges ved opstilling af problemstillinger, til udarbejdelse af forskellige svar og svarkombinationer og til præsentation af undersøgelsesresultater. Der findes også små tekstbehandlingsprogrammer beregnet på at løse specifikke opgaver i forbindelse med den daglige undervisning. I disse er kun medtaget de nødvendige funktioner for at lette indlæringen og overskueligheden. Nogle af dem har indbygget fagrelaterede ordlister og opslagsmuligheder.

De generelle værktøjsprogrammer er standardprogrammer med en meget bredere anvendelsesflade. Til gengæld kan de være sværere at bruge. Som eksempler på denne programtype kan nævnes: Tekstbehandlingsprogrammer, databaseprogrammer og regneark.

Fælles for disse programtyper er, at de er tomme skaller, indtil eleverne fylder de data i, som skal opbevares og behandles.

Muligheder og problemer i undervisningen

Da edb-programmerne har karakter af værktøj, vil anvendelsen af dem ikke have direkte indflydelse på historieundervisningens form og indhold. Det bliver som nævnt meget nemmere og hurtigere at håndtere de indsamlede data. Brugen af programmerne i undervisningen betyder altså en kvantitativ ændring.

Anvendelsen af programmerne påvirker imidlertid også den indholdsmæssige bearbejdning af data. Overføringen til datamaskine kræver nemlig i modsætning til gængs historieundervisning, at man før arbejdet har planlagt en struktur i databehandlingsprocessen. Mediet får derved en standardiserende virkning på

indholdet og en kvalificerende indvirkning på aktiviteten.

Men hvis det anvendte program ikke er tilstrækkelig fleksibelt, bliver standardiseringen en ulempe for arbejdet. Det er da programmet og ikke eleven, der bestemmer dataindsamlingen og -bearbejdningen. Fx kan der måske ved interviews kun stilles ja/nej spørgsmål, fordi disse spørgsmål er de eneste, der efterfølgende kan indtastes i databasen.

Søgning og brug af information

I undervisningen er det nødvendigt at søge information. I et forløb må man ofte afbryde, fordi man står og mangler nogle oplysninger. Det kan være, at læreren kan bruges som informationskilde umiddelbart, men det kan også være nødvendigt at sende en gruppe elever på biblioteket. Hvis klassen fx arbejder med emnet opdagelsesrejser, kan der opstå behov for at finde ud af, hvornår Columbus foretog sin første rejse til Den nye Verden. Oplysningen kan skaffes i et leksikon, men ønskes der uddybende oplysninger, må man inddrage faglitteratur.

Det er i alle tilfælde afgørende, at eleverne i denne proces opøves i evnen til at finde og sortere den relevante information og i evnen til kritisk at vurdere det, der findes frem.

Informationsøgning og edb

Grundlæggende er der ikke den store forskel mellem den sædvanlige informationsøgning i historieundervisningen, som eksemplificeret ovenfor, og så informationsøgning ved hjælp af edb. Eleverne skal stadig lære hvor og hvordan, de kan finde oplysninger om et givet emne og skal stadig lære at forholde sig kritisk og spørgende til de oplysninger, de finder. Der, hvor den nye teknologi afgørende ændrer elevens og lærers daglige arbejde med historiefaget, er i mængden og tilgængeligheden af historiske informationer.

Man kan nu ved at sætte en diskette eller måske

snarere en CD-ROM disk i datamaskinen eller måske ved at sætte sig i telefonisk forbindelse med en såkaldt ekstern database bladre rundt i tusindvis af sider af historisk materiale. Det være sig originale tekster eller tekster specielt tilrettelagt for undervisning. Og man kan ved hjælp af nøgleord lynhurtigt søge rundt i disse sider og finde det, man skal bruge. Dette giver naturligvis nye muligheder for historiefaget, men det rejser også nye problemer.

Informationssøgning via edb kan foregå vha. forskellige medier og programtyper. Informationen kan bestå af tekst, billeder og videosekvenser og er som oftest lagret på en CD-ROM disk eller på en LaserVision-plade. En CD-ROM disk ligner fuldstændig en Compact Disk til afspilning af lyd/musik, men kan altså, hvis den indsættes i et specielt drev i en datamaskine, også afspille tekst og billeder. LaserVision-pladen er noget større og kræver en speciel maskine til afspilning, og den bruges især til afspilning af videosekvenser.

En anden mulighed er at sætte sig i forbindelse med en ekstern database. Dette kræver ikke meget udstyr ud over en datamaskine udstyret med en kommunikationsmulighed via telefonnettet, et modem. Til gengæld kræver mange af disse baser en minutafgift, hvortil kommer en noget forøget telefonregning. Om man bruger den ene eller anden mulighed, er en teknisk og økonomisk vurdering og er for så vidt ligegyldigt for selve informationssøgningen.

Informationerne kan være af forskellig art og være organiseret på forskellig måde. Nogle databaser indeholder tekster og måske fotografier og er på den måde bøger bragt på en form, som kan læses af en datamaskine. De første CD-ROM udgivelser er eksempler på dette – mange leksika og ordbøger er blot bøger bragt på elektronisk form. En nyere udvikling er imidlertid at lade fx en CD-ROM indeholde både tekst, billeder – faste eller bevægelige – og lyd.

Forskellen kan illustreres ved et tænkt eksempel med udgangspunkt i Besættelsen. Den første type database kan præsentere en række historiske tekster om jernbanesabotagen og nutidige tolkninger evt. illustreret ved fotografier, mens den anden type database, som indeholder flere medier ud over dette, også vil kunne tilbyde afspilning af autentiske filmklip og lydsekvenser. Søgemulighederne i de to typer er principielt ens, og forskellen ligger i præsentationen af de fundne passager og oplysninger over for lærer og elev.

Muligheder og problemer i undervisningen

I historieundervisningen kan der yderligere skelnes mellem to hovedtyper af elektroniske, historiske databaser.

Den første hovedtype kan give adgang til store mængder originalt materiale – eller kildetekster om man vil – til det emne, der arbejdes med. Disse kan foreligge i en ubearbejdet form, som fx en hel årgang af en avis eller en række fotos af effekter fra Nationalmuseets udstillinger og arkiver, eller de kan være udvalgt og tilpasset en undervisningssituation. Eleverne kan gå på opdagelse i alt dette og finde frem til de informationer, som kan bruges i den givne sammenhæng, og dermed opleve en autencitet og en fornemmelse af det aktuelle stykke fortid, som ellers ville kræve megen læsning. Man kan endda forestille sig, at elever og lærer ud fra materialet kan foretage en rekonstruktion af en del af fortiden og dermed i nogle tilfælde undvære den historiske fremstilling.

Der stilles i denne sammenhæng store krav til tilrettelæggeren eller producenten af databasen, ligesom der stilles krav til forfatteren af en kildesamling. Baggrundsoplysninger om tilblivelsesproces er nødvendige, for at man kan foretage vurderinger af troværdighed og tendens.

For at gøre det muligt at foretage hurtige og overskuelige søgninger er mange af denne type databaser organiseret efter det såkaldte hypertext-begreb, som i korthed kan beskrives som et uendeligt indeks, hvor ord i én tekst henviser til en anden tekst, som igen

henviser til en tredje og så fremdeles. Hermed er det muligt at gå gennem materialet ad »veje«, som man selv definerer. Ved at trykke på knapper eller felter på skærmen kan man under læsning og søgning gå fra et sted i databasen til et andet. Man kan fx blive ført til et helt nyt emne, som dog har haft en forbindelse med det forrige via en henvisning; man kan få vist referencer, supplerende informationer såsom fodnoter og definitioner og illustrationer.

For at kunne bruge de fundne informationer er det nødvendigt, at eleverne sættes i stand til at udvælge og sortere, og her står man som underviser måske overfor de største udfordringer. Metodemæssigt kan arbejdet med denne type databaser sammenlignes med at arbejde med kildesamlinger og stiller dermed de samme krav til undervisningen. Diskussioner om teksternes ophavssituation og tendens er nødvendige, ligesom udvalget af tekster må bedømmes – alt sammen noget, som ligger i forlængelse af de spørgsmål, som allerede stilles til tekster i den daglige undervisning.

For at kunne stille fornuftige spørgsmål og opstille brugbare søgekriterier er det ligeledes nødvendigt at skabe en ramme eller et skelet at hænge informationerne op på. Undervisningen skal derfor fokusere på at etablere en sådan overblik- og sammenhængsforståelse. Til gengæld kan man nedprioritere historisk detailviden i forvisning om, at viden i betydningen en samling informationer relativt nemt kan etableres via de nye medier.

Den anden hovedtype kan sammenlignes med en historisk fremstilling, men ofte også med et vist indhold af originalt materiale. I produktionen af sådanne bøger har der siddet en lærebogsforfatter og foretaget et udvalg af et givet stof. Samtidig er der fastlagt en eller flere veje gennem materialet på samme måde som opbygningen af en bog. Det er dog således, at læserens valg af i forvejen fastsatte steder i gennemgangen har betydning for den rækkefølge, som informationerne præsenteres i. Man bliver som læser præsenteret for tekstuddrag, forklaringer, tolkninger, billeder, video-

sekvenser, lyde og musik. En præsentation af denne type kan være motiverende og give mulighed for, at eleven kan opleve begivenheder og sammenhænge, som man ellers ikke ville se ved læsningen af traditionelle fremstillinger til undervisningsbrug. Samtidig giver det interaktive element mulighed for at gå på udforskning på egen hånd i lighed med de rene tekstbaserede baser.

For at eleverne skal kunne arbejde med disse baser – og ikke kun lade sig underholde – er det også her nødvendigt, at de får en oversigtsmæssig viden om den periode eller det emne, som basen omhandler. Dermed får eleverne mulighed for at forstå de enkelte dele i en større sammenhæng samt mulighed for at stille spørgsmål til indholdet og forholde sig vurderende hertil. Spørgsmålene om tendens og udvælgelse spiller naturligvis også en rolle her, og det er derfor nødvendigt, at tilrettelæggerne tydeligt redegør for basens/ fremstillingens tilblivelsesproces, oplyser om de enkelte deles ophavssituation, herunder fx om en kilde er redigeret eller ej.

Med de mange præsentationsmæssige muligheder er det også nødvendigt at diskutere de teknikker og manipulationsmuligheder, som produktionen af multimediesystemer indebærer – i øvrigt helt parallelt med de samme spørgsmål inden for videoproduktioner. Dermed skabes en bevidsthed om det nye mediums styrker og svagheder – en bevidsthed, som også er brugbar i livet uden for skolen.

Elevfremlæggelse

Historieforløb afsluttes ofte med, at den enkelte elev eller elevgruppe videregiver deres erfaringer og iagttagelser til resten af klassen.

Hertil fremstilles der forskellige typer af illustrations- og dokumentationsmaterialer. Dette materiale giver i

sin mangfoldighed et meget sigende indtryk af arbejdsforløbet. Der er fotokopier fra skolebibliotekets bøger, afskrift af kilder fra arkiver og lokalhistoriske samlinger, fotos af vidner og elevillustrationer fra besøgte miljøer. Selvkonstruerede diagrammer og tabeller anvendes til at fastholde og viderebringe indsamlede data. Film og video lånt fra museer og institutioner og effekter og arkivalier fra skoletjenester indgår sammen med elevmodeller i forsøg på at genskabe og anskueliggøre behandlede miljøer, begivenheder og lokaliteter.

Udarbejdelsen af dette dokumentationsmateriale sker sideløbende med selve arbejdet med det historiske emne, og mange gange er det selve opgaven. Tiden er ofte en ikke uvæsentlig faktor mht. tilvejebringelse af studiemateriale, og økonomien kan også spænde ben, når relevante steder er uden for skolens nærmiljø. Ofte må man resignere mht. at udnytte kilder, der ikke er umiddelbart tilgængelige for folkeskolens elever. Men den videre indførelse af edb vil lette adgangen til historisk materiale for den almindelige bruger.

Fremlæggelse og edb

Mangfoldigheden af materieltyper stiller store krav til såvel underviser som elev, men som nævnt under dataindsamling og informationssøgning betyder edb i undervisningen, at det bliver lettere at holde styr på det indsamlede materiale.

Ved at bruge tekstbehandling i arbejdet bliver det muligt at gemme noter, strøtanker o.l. til senere sammenskrivning og redigering. Det er naturligvis meget mere overkommeligt at producere papirer, plancher og opslag, når man ikke behøver at foretage omskrivninger. Man kan med andre ord allerede fra starten af arbejdet lade eleverne bruge tekstbehandling både som middel til at indsamle data og samtidig som en start på præsentationen af disse. De fleste tekstbehandlingsprogrammer giver også mulighed for at ændre størrelsen og karakteren af skrifttyper og i det hele taget at arbejde med det lay-out-mæssige. Dette kan virke motiverende for eleverne, idet det færdige resultat

bliver mere indbydende og spændende for modtagergruppen.

På samme måde kan man bruge regneark, hvis materialet består af tal. Også her er det enklere at lave ændringer, hvis fx ét tal i en kolonne må ændres. Regnearket foretager selv de nødvendige konsekvensberegninger og eleverne kan bruge tiden på et mere produktivt arbejde med indhold og præsentation.

I denne sammenhæng indgår også præsentation af billedmateriale, som via scanning fx kan indsættes i teksten. Man kan også selv lave illustrationer med grafiske programmer, hvad enten det gælder frihåndstegninger, grafer eller andre mere teknisk orienterede illustrationer.

Ved at bruge databaser åbnes der for andre muligheder i fremstillingsfasen. Hvis de indsamlede data er ordnet og indtastet i en database, kan der foretages søgninger, som måske afslører nye og uventede sammenhænge. Disse kan så med fordel demonstreres i en præsentation af ens arbejde og tilføje denne et overraskende og dermed spændende element.

Endelig skal nævnes de desktop-publishing programmer, som gør det muligt at samle materiale fra alle de ovennævnte kilder til ét dokument eller én præsentation. Det kræver dog nogen øvelse at anvende disse.

Muligheder og problemer

På denne måde bliver datamaskinen udgangspunktet for fremlæggelsen. Det indsamlede materiale er bearbejdet og skal nu bringes på en form, der kan bruges til at anskueliggøre og dokumentere indhøstede erfaringer og resultater.

Dette arbejde består i at søge blandt indtastede tekster og vælge, hvilke der skal anvendes. Måske skal teksterne fremtræde i en anden form og størrelse, fordi de skal anvendes som overskrifter til en planche eller et skilt ved en udstilling. Illustrationer og tegninger kan på samme måde bearbejdes og udskrives og indsættes i en rapport eller indgå i en planche.

I stedet for at udskrive tal, tekster og billeder kan selve datamaskinen være fremlæggelsesmediet. Opga-

ven består så i at placere tal, tekster og billeder på en sådan måde, at de enkelte skærbilleder følger efter hinanden på en meningsfuld måde.

Anvendelse af levende billeder fra film og video kan, såfremt disse opbevares på laservision, afvikles under fremlæggelsen ved hjælp af stregkoder eller fjernbetjening.

Anvendelse af edb tilfører fremlæggelsen en kvalitet, der kan skærpe opmærksomheden om indholdet, men risikoen for gold og tom forkromet edb-staffage bør overvejes, hver gang man anvender mediet.

Inddragelsen af edb giver endnu en ny mulighed. Elevernes bearbejdning af materialet kan opbevares, så arbejdsprocessens forskellige faser fastholdes.

For hvert skridt i bearbejdningen af materialet opbevares det foregående på disketten. På denne måde vil man ved hjælp af disketten kunne dokumentere den arbejdsproces, der har fundet sted, og læreren vil få et nyttigt redskab til hjælp ved evaluering af forløbet.

Indlevelse

I historieundervisningen er det væsentligt at stimulere elevernes fantasi, deres forestillingsevne og deres evne til at foretage perspektivskifte. Alt dette hænger tæt sammen, og det er hensigtsmæssigt samlet at kalde det for indlevelsessevne.

Elevernes evne til at leve sig ind i en virkelighed, som ikke er deres egen, er en afgørende forudsætning for udviklingen af historisk bevidsthed. Den almindelige modenhedsudvikling i skoleforløbet sætter grænser for, på hvilket niveau man kan gå ind og stimulere indlevelsesevnen. Men selv de yngste elever kan være med, når undervisningen lægger op til fantasiudfoldelse og til iagttagelse af, at andre mennesker har levet og fortsat lever under anderledes betingelser, end vi gør.

En historieundervisning, som typisk lægger op til indlevelse, er oplevelsespræget. Det er i oplevelsen, at den enkelte elev har bedst mulighed for at blive en aktiv del af processen både på et intellektuelt og emotionelt plan.

I det konkrete emnearbejde er der efterhånden en hel vifte af muligheder for i særlig grad at tage højde for indlevelsesaspektet:

- Små enkle rollespil eller blot en kortvarig dramatisering af en historisk begivenhed eller et historisk begreb kan bruges alternativt til større og mere tidkrævende dramatiseringer.
- Mange museer benytter særlige udstillingsteknikker eller tilbyder pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, som giver mulighed for indlevelse. Mange af disse aktiviteter har karakter af historisk rekonstruktion, som man også kender det fra de permanente, historiske værksteder landet over. Historiske værksteder med rekonstruktionsarbejde af enkel karakter er også en mulighed i ens egen undervisning.
- Den personbesatte og levendegjorte historie i form af mundtlig fortælling, historisk fiktionslitteratur, film og drama-dokumentar har vundet terræn.

Hver især er disse midler velegnede til indlevelse. Det er naturligvis ikke rimeligt at tænke ligeså fagligt kritisk omkring et lille rollespil som ved brugen af historisk fiktionslitteratur. Men grundlæggende skal der stilles krav til et hvilket som helst indholds historiske troværdighed.

Indlevelse og edb

De nævnte muligheder for at lade eleverne gennemspille eller rekonstruere dele af et historisk indhold er blevet stærkt forøget ved indførelsen af edb i undervisningen.

Først og fremmest findes der mange deciderede computer-spil, som tager udgangspunkt i en historisk periode eller begivenhed. Men der er også begyndt at fremkomme simulationsprogrammer, hvor eleverne fx

kan sættes i diverse beslutningstageres sted både i fortid og nutid. Endelig kan nævnes egentlige modeller – fx nationaløkonomiske kredsløb – hvor eleverne kan ændre forudsætninger og beslutninger og dermed nå frem til forskellige resultater.

Alle disse programtyper har det til fælles, at de forsøger at lade eleverne/brugerne agere i en historisk eller nutidig virkelighed.

For at kunne bruges i undervisningen skal programmerne være seriøse set ud fra et historiefagligt synspunkt. Den historiske baggrund, som spillene eller simulationerne tager sit udgangspunkt i, bør være fagligt forsvarlig. Hvis fx indholdet er placeret i den europæiske middelalder kan den historiske scene ikke være skønne prinsesser og drager à la »Dungeons and Dragons«, men måske livet ved den tyske kejsers hof eller situationer fra krige eller bondeoprør. De skønne prinsesser kan bruges i danskfaget i forbindelse med gennemgang af eventyr. Men i historie må det kræves, at spillets scene og kulisser er historisk troværdige.

Dernæst må der opstilles et krav om gennemsigtige spilleregler. Bag enhver model, som er grundlaget for spil og simulationer, er der overvejelser om årsag og virkning. Hvad er det, der gør, at spillet udvikler sig på forskellig måde, alt efter de beslutninger og handlinger spilleren foretager? Det er disse årsags- og sammenhængsovervejelser, der er en meget væsentlig del af det historiske indhold. Personerne kan være fiktive af hensyn til det dramatiske element, men deres handlinger og skæbne må have grund i en opfattelse af en given historisk epoke. For at kunne vurdere og forholde sig til denne opfattelse må modellen bag spillene og simulationerne både tydeliggøres og gøres til genstand for analyse og diskussion.

Det kan være en fordel, hvis personerne i spil og simulationer er historisk anonyme. Beskæftiger man sig med en velbeskrevet historisk begivenhed, hvor der er kendskab til de aktuelle personers beslutninger og

konsekvenserne af disse, kan det opleves som en facilitet og dermed begrænse valgmulighederne. Måske afgør bagklogskabens klarsyn spillerens beslutninger, og derved går en del af indlevelsesaspektet i den aktuelle situation tabt. Skal man som spiller gentage en beslutningstagers fejltagelser vel vidende, at de fik katastrofale konsekvenser? Hvis den slags spørgsmål kan stilles, kan problemstillingen let blive utroværdig og dermed ubrugelig. Hvis spillets persongalleri derimod består af mennesker – som repræsenterer en gruppe, en strømning eller nogle ideer – bliver spillerens indlevelse mere reel.

Et enkelt kort eksempel kan illustrere det. Hvis et spil eller en simulation tager sit udgangspunkt i Den franske Revolution 1789, har eleverne meget større mulighed for at identificere sig med og sætte sig ind i en anonym parisisk borgers forsøg på at klare sig helskindet gennem de voldsomme forandringer, frem for de skulle gennemspille de i øvrigt kendte beslutninger, som Ludvig 16. tog i revolutionens første år, og som førte til hans henrettelse.

Muligheder og problemer i undervisningen

I en beskrivelse af de programmer, der kan bruges i undervisningen i denne forbindelse, kan der skelnes mellem flere typer.

Inden for kategorien spil kan det af metodemæssige årsager være relevant at skelne mellem programmer, der er bygget op efter en quiz-model med sekvenser af spørgsmål, svar og belønning – og programmer, der gennemspiller et egentlig handlingsforløb.

Quiz-spillet kan rent metodisk betragtes som en opslagsbog, hvor der ikke er grund til at betvivle oplysningernes korrekthed, hvis det vel at mærke er et ordentlig program. Det kan fx som selvstændigt program indgå som en afsluttende del af et forløb, eller det kan være en del af en af de multimedie-baser, som er beskrevet under afsnittet om informationssøgning. Det afgørende i arbejdet med sådanne programmer er, at de oplysninger, som eleverne finder frem, ikke får

lov til at stå alene som løsrevne informationer, men at der etableres en sammenhæng eller et overblik. Eleverne har ofte lyst til at konkurrere om viden à la Trivial Pursuit spillene. Den motivationsmæssige gevinst skal naturligvis ikke undervurderes, men løreven og isole-ret paratviden har mest underholdningsværdi.

Det handlingsorienterede spil har ikke samme forhold til historisk korrekthed. Som beskrevet tidligere må det være et krav, at spillene forgår på en troværdig historisk baggrund, men selve handlingen – eller plottet om man vil – er ofte af fiktiv karakter, ligesom personerne kan være opdigtede. Dette kan endda give store fordele, som beskrevet tidligere. Man kan måske hævde, at spil af denne karakter har samme forhold til historiske fremstillinger som skønlitteratur.

Ligesom i den historiske roman beskrives begivenheder og situationer, som de kunne være sket uden at have et traditionelt forskningskrav om sandhed. I lighed med litteratur indeholder spillene et problem eller et plot, som er valgt mere ud fra de dramatiske kvaliteter end ud fra en historisk korrekthed. Netop her ligger spillenes muligheder for at skabe indlevelse hos eleverne. Selve løsningen af problemet, som ofte er skruet sammen over en model med helt – hjælper – modstander, kan måske nok være det afgørende for eleverne under selve afviklingen af spillet. Men den historiske indlæring, som retfærdiggør brugen af spillene i historieundervisningen, må dog foregå på en troværdig baggrund og bygger på rimelige antagelser om årsags- og virkningssammenhænge. Når arbejdet med historiske spil lykkes i undervisningen, bibringes eleverne – ud over oplevelse – et kendskab til situationer, og hvad man kunne kalde en adfærdskompetence i en given historisk periode.

Efter at have gjort sig fortrolig med opbygningen af spil forligger der yderligere den mulighed at forsøge at formidle noget historisk stof, ved at lade eleverne lave udkast til drejebøger for spil, eller hvis den tekniske kompetence er tilstede; selv at lave spilsekvenser. Der-

med opnåelse også en mulighed for at se bag spillenes opbygning og en deraf følgende evne til kritisk udvælgelse.

Når det gælder simulationer og modeller er spredningen af programmer meget stor. I den ene ende af spektret findes enkle programmer, ofte opbygget som regneark, der lader eleverne ændre på forskellige input for at undersøge, hvilke konsekvenser dette har for resultatet. Disse programmer kan fx bruges til at illustrere økonomiske problemstillinger som rentabilitetsovervejelser ved investeringer i ny teknologi eller virkninger af politiske indgreb i nationaløkonomien osv.

I den anden ende findes komplicerede programmer, der lader spilleren styre en by, et land eller sågar hele kloden. Ved at ændre forskellige parametre og aflæse konsekvenserne for udviklingen kan eleverne fx få indsigt i lokalpolitiske, storpolitiske og økologiske problemstillinger. For denne type programmer gælder i høj grad de samme overvejelser om troværdighed, genomsigtighed og overblik som ved de historiske spil.

I forrige afsnits omtale af informationssøgning via edb indgik den forudsætning, at der er tale om en samfundsmæssig udvikling, som historiefaget nødvendigvis må blive berørt af. For de programmer, som tilbyder indlevelse, er der i højere grad tale om et valg fra lærere og elevers side. Man kan vælge at lade disse programtyper indgå i historieundervisningen, eller man kan lade være.

Et forhold, som måske også kan indgå i den beslutning, er, at det her er muligt at møde eleverne på et materiale-mæssigt grundlag, hvor de som udgangspunkt står lige så stærkt som læreren.

Edb i historisk perspektiv

En historisk perspektivering af edb kan ske på flere områder.

Det er oplagt at sætte edb ind i en informationsteknologisk sammenhæng og se denne sammenhæng i et historisk lys. Dels for at skabe en forståelse for, at den moderne informationsteknologi er et led i en udvikling, der har stået på lige så længe, der har eksisteret mennesker. Dels for at diskutere de forudsætninger og konsekvenser brugen af den moderne informationsteknologi har i et samfund.

En anden mulighed er at sætte edb ind i en kommunikations- og dannelseshistorisk sammenhæng. Formålet er at give eleverne indsigt i de kulturbestemte læreprocesser og påvirkningsprocesser, de selv står midt i.

Der kan her være tale om at skelne mellem hverdagsprog og konstruerede sprog (fx programmeringssprog og morse) og herunder belyse, hvordan forskellige kommunikationsmuligheder påvirker vores virkelighedsopfattelse og vores opfattelse af handlemuligheder.

Og der kan være tale om at sætte læreprocesserne ind i et mundtligt/skriftligt perspektiv. At lære at læse, skrive og regne er for den enkelte langvarige og indgribende læreprocesser. Disse læreprocesser forudsætter en mundtlig kultur og er en indføring i skriftkulturen. De kaldes traditionelt »kulturteknikkerne«. Og i den sammenhæng er det en interessant problemstilling, om den moderne informationsteknologi kan defineres som en ny og særlig kulturteknik?

C. Undervisningseksempel

Da udvalget af programmer til historieundervisningen er meget begrænset i dag, har vi valgt at konstruere et undervisningseksempel, i hvilket der indgår programmer, der ikke alle eksisterer. Eksemplet skal således vise nogle af de muligheder, som kan tænkes at indgå i en fremtidig historieundervisning.

I forbindelse med en gennemgang af besættelsestiden i en 9. klasse opstår en meget engageret og heftig diskussion eleverne imellem, om danskerne den 9. april 1940 skulle have ydet mere modstand imod den tyske besættelse. Lærer og elever bliver enige om, at emnet er så væsentligt og interessant, at de gerne vil arbejde videre med det den kommende tid.

Som første skridt i det videre forløb går klassen i gang med at bearbejde og klarlægge de problemstillinger, som de mener skal styre deres arbejde fremover. De er fx enige om, at de ikke alene er interesseret i, hvordan regeringen/politikerne tænkte og handlede, men ønsker tillige at få noget at vide om, hvordan almindelige mennesker (børn, unge og voksne) oplevede og vurderede situationen dengang. De beslutter derfor også at ville se nærmere på, hvordan dette forholdt sig i deres lokalmiljø. De bliver ligeledes enige om, at hvis de skal forstå og vurdere det, der skete den 9. april, så må de interessere sig for den historiske bevidsthed hos datidens mennesker – altså få indsigt i, hvilke historiske erfaringer og paralleller de tillagde særlig betydning, deres forståelse af magtforholdene i samtiden samt deres forventninger til fremtiden.

En gruppe elever får i lokalsamfundet til opgave at finde frem til og interviewe en del af de mennesker,

der selv har oplevet den 9. april. Som udgangspunkt for dette arbejde besøger eleverne lokalarkivet og -museet for at opbygge en baggrundsviden. Gruppen får udleveret 2 bærbare pc'ere til deres arbejde. De bruges til at lave navne- og adresselister, en aftalekalender om interviews m.m. Der udarbejdes et spørgeskema, der skal anvendes ved alle interviewene, og som muliggør, at svarene bagefter kan sammenlignes og bearbejdes ved hjælp af pc'erne. Da eleverne er vant til at bruge edb, indtastes svarene ved interviewene direkte på de medbragte pc'ere. Det letter den senere bearbejdning og fremlæggelse af de indsamlede data.

En anden gruppe ser nærmere på, hvorledes situationen i tiden omkring den 9. april blev oplevet og vurderet med udgangspunkt i datidens massemedier: dag- og ugeblade samt radio og biografernes ugerovyer. Hvis datamaskinen skal kunne bruges hensigtsmæssigt i dette arbejde, må gruppen klarlægge, hvad der er af særlig interesse for den, inden den går i gang med at søge i eksterne databaser. Den får fra den veludbyggede database på Avisbiblioteket overført relevante avisartikler fra såvel lokale som nationale dagblade. De låner endvidere på Frihedsmuseet en CD-Rom disk, på hvilken er lagret både lyd- og filmsekvenser af betydning for en forståelse af, hvorledes situationen omkring den 9. april blev oplevet og tolket i samtiden. Gruppen overvejer også her mulighederne for at kunne kombinere tekst, lyd og billede fra de forskellige medier med henblik på en senere fremlæggelse. Herved kan gruppen opnå at give begivenhederne omkring den 9. april mere kød og blod.

Den tredje gruppe sætter sig for at undersøge, hvorledes problematikken omkring den 9. april er blevet behandlet i erindringer. Ved at bruge fx »den 9. april« som søgeord er gruppen ved hjælp af edb i stand til at gennemsøge et meget stort antal erindringer. Gruppen finder herigennem frem til, dels hvilke erindringer der omtaler den 9. april, dels får de identificeret relevante afsnit. Gruppen gør også et forsøg på at bearbejde

erindringerne ud fra en socialhistorisk synsvinkel – dvs. de forskellige holdninger til den 9. april søges klassificeret efter forfatterens alder (i 1940), køn, social status, bopæl osv. Gruppen anvender i dette arbejdsværktøjsprogrammet »Grav hvor du står!«

Efter at klassen er kommet godt ind i emnet, præsenterer læreren simulationsspillet »Den 9. april – kamp eller kapitulation?«. Elevgrupperne får herefter lejlighed til at gennemgå de valg- og handlemuligheder, der forelå for forskellige danskere i marts/april 1940. Og de får mulighed for at gennemspille de politiske, militære, sociale og økonomiske konsekvenser af de forskellige valg og handlinger. Klassen drøfter også grundlaget, på hvilket simulationsspillet forskellige scenarier er blevet opbygget. Det er sket ud fra »parallelsituationer« i samtiden (Polen, Norge, Holland), hvor der blev kæmpet imod den tyske invasion, og hvor regeringen valgte at gå i eksil.

Forløbet afsluttes med, at klassen vender tilbage til udgangspunktet: skulle danskerne have ydet mere modstand imod den tyske besættelse den 9. april? De enkelte grupper gør ikke alene rede for, hvordan forskellige danskere oplevede og forstod situationen i marts/april 1940, og hvorledes de reagerede på besættelsen, men også for hvorledes arbejdet med den 9. april har påvirket elevernes egen historiske bevidsthed. I denne fremlæggelsesfase bruger eleverne efter behov edb's mangfoldige muligheder inden for præsentation og lay-out.

Bilag:

Supplement til vejledende forslag til læseplan for historie og edb

Edb kan inddrages på flere måder i skolens historieundervisning.

Ved at anvende edb ved indsamling og behandling af data bliver det nemmere og hurtigere for elever at håndtere de indsamlede data. Brugen af datamaskiner som værktøj i historieundervisningen får en strukturerende virkning på indholdet og arbejdsprocessen.

Ved at bruge edb til informationssøgning i historieundervisningen bliver elevernes mulighed for at inddrage historiske informationer afgørende forøget. Det gælder mængden af informationer. Og det gælder typen af informationer, som i praksis står til rådighed. For at kunne vurdere troværdighed og tendens i de informationer, eleverne på denne måde kommer i besiddelse af, må de opnå kritisk indsigt i datamaskiners og programmers muligheder og begrænsninger.

Ved at anvende edb i forbindelse med fremlæggelse af et emnearbejde o.l. får eleverne mulighed for at anskueliggøre og dokumentere deres indhøstede erfaringer og resultater på nye måder. Fremlæggelsen kan tilføres en ny kvalitet ved fx at kombinere tekst, tegninger, tal, lyd og levende billeder.

Ved at inddrage edb kan elevernes indlevelsesevne stimuleres og deres historiske bevidsthed udvikles. Brugen af edb gør det lettere at gennemspille eller rekonstruere historiske forhold og forløb. Historiske spil eller simulationer kan bruges til at opbygge og udvikle elevernes evne til at leve sig ind i situationer, som er

afgørende forskellige fra deres egen. Samtidig må eleverne lære kritisk at analysere de spilleregler, der ligger til grund for datamaskinens/programmets anvendte model.

Undervisningsvejledning for Folkeskolen

1976

1. Dansk*)
2. Fremmedsprog
3. Undervisningsmidler*)
4. 1.-2. klassetrin
5. Idræt
6. Formning
7. Sløjd
8. Håndarbejde
9. Hjemkundskab
10. Musik*)
11. Geografi
12. Biologi
13. Kristendomskundskab*)
14. Fysik/kemi*)
15. Regning/matematik
16. Børnehaveklasser
17. Færdselslære
18. Fremmede religioner og andre livsanskuelser
19. Uddannelses- og erhvervsorientering
20. Sundhedslære
21. Maskinskrivning
22. Fotolære
23. Drama
24. Filmkundskab
25. Motorlære
26. Arbejdskendskab
27. Elektronik
28. Barnepleje

1977

1. Klasselærerfunktionen
2. Skole, elev og forældre*)
3. Samtidsorientering*)
4. Historie*)
5. Sygeundervisning

1979

1. Fremmedsprogede elever*)
2. Specialundervisning

1980

1. Specialpædagogisk bistand til småbørn
2. Ikke-fagdelt undervisning i historie, geografi og biologi
3. Specialpædagogisk bistand til elever med sprog- eller talevanskeligheder

1981

1. Historie*)

1982

1. Specialpædagogisk bistand til elever med synsvanskeligheder
2. Specialpædagogisk bistand til elever med hørevanskeligheder
3. Specialpædagogisk bistand til elever med bevægelsesvanskeligheder

1984

1. Historie
2. Dansk
Håndbog: Undervisning af fremmedsprogede elever i Folkeskolen

1985

1. Datalære

1987

1. Hvordan samarbejder man på skolen?
2. Samtidsorientering

1988

1. Musik
2. Undervisningsmidler
Håndbog: Skolebiblioteket 1988

1989

1. Kristendomskundskab
2. Fysik/kemi

1990

1. Edb i folkeskolens fag – Dansk og edb
2. Edb i folkeskolens fag – Regning/matematik og edb
3. Edb i folkeskolens fag – Hjemkundskab og edb

1991

Håndbog: Integration af edb – Organisering af undervisningen

1. Sundheds- og seksualundervisning
2. Geografi
3. Edb i folkeskolens fag – Geografi og edb
4. Billedkunst (formning)
5. Tegnsprog

1992

1. Edb i folkeskolens fag – Samtidsorientering og edb
2. Edb i folkeskolens fag – Fysik/kemi og edb
3. Edb i folkeskolens fag – Håndarbejde og edb
4. Edb i folkeskolens fag – Fremmedsprog og edb

1993

1. Edb i folkeskolens fag – Skolebiblioteket og edb
2. Edb i folkeskolens fag – Musik og edb
3. Edb i folkeskolens fag – Billedkunst og edb
4. Edb i folkeskolens fag – Historie og edb
5. Edb

*) = senere vejledninger foreligger

Med hensyn til *seksualoplysning* henvises til »Vejledning om seksualoplysning i Folkeskolen«, Folkeskolens Læseplansudvalg 1971.

Vedrørende vejledninger om indretning af Folkeskolens forskellige *lokaler* henvises til serien »Revideret projekteringsgrundlag for folkeskoler«, udgivet i årene 1979-1984 af Den centrale Rådgivningstjeneste for Skolebyggeri.

Danmarks Pædagogiske Bibliotek



450004289175

ISBN 87-603-0088-4/ISSN 0903-2363