

Fuldtidsstudier på historie

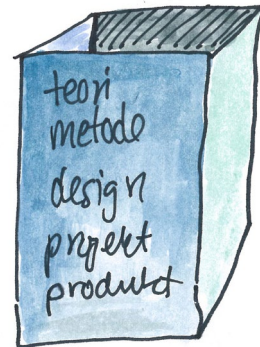
Evaluering af deklareret af kurserne på historie som fuldtidsstudier

“Det spillede en stor rolle for min egen ide om, hvad det vil sige at være studerende”

Jakob Egholm Feldt & Tove Kruse

I. Hvorfor satte vi gang i et projekt om fuldtidsstudier?

Det seneste års debat om universiteterne har ikke mindst kredset om manglen på undervisning til dagens studerende. Debatten tog forrige år bl.a. udgangspunkt i en undersøgelse, som Berlingske Research lavede blandt ansatte på landets universiteter, og som viste, at godt 40 % mente, at niveauet blandt kandidaterne var lavere end for 10 år siden. Sidste forår og sommer har der været endnu en debat om niveauet på universiteterne, dels foranlediget af, at det var muligt for en journalist at bestå en eksamen på KU uden at have fulgt undervisningen og efter kun at have læst 1 weekend, dels foranlediget af en kommentar i Weekendavisen af Henrik Dahl, som refererede fra sine erfaringer som censor på Aalborg Universitet. Pointen var igen, at niveauet lod meget tilbage at ønske.



Lige siden debatten blev skudt i gang har centrale aktører - bl.a. ministeren, de studerendes organisationer og DI - ment at vide, at årsagen til faldet i niveau er for lidt undervisning. Dette har ført til pres på universiteterne for at udbyde mere undervisning og for at tydeliggøre, hvad det vil sige at studere på fuld tid.

På historie på RUC har vi derfor i foråret 2013 ekspliciteret, hvad det vil sige, at vore kurser er del af et fuldtidsstudium, og vi har efterfølgende evalueret, om og i givet fald hvilken betydning deklARATIONEN har haft.

Vi vil i det følgende beskrive, hvad vi har gjort, hvad vores evaluering viser samt hvilke konklusioner, man kan drage heraf.

II. Hvad har vi gjort

1. Vi har på historie fundet en form, som vi synes ekspliciterer de gensidige forventninger, som studerende og undervisere kan have til hinanden, hvis kurserne betragtes som fuldtidsstudier, jvf. vedhæftede bilag. (Bilag A)

Vi har ikke villet arbejde med ugeskemaer for at undgå 'skolificering' og infantilisering af de studerende, samtidig med at vi gerne har villet gøre klart, hvilken forberedelse kurserne kræver. Fra forårssemesteret 2013 har alle histories kurser i overbygningen og på bacheloruddannelsen været beskrevet på denne måde.

2. Vores koncept er delt med alle studieledere på CUID (Institut for Kultur og Identitet) til fri afbenyttelse og er blevet taget vel imod. Konceptet er også diskuteret i studienævnet for hum bach, hvor det også vil blive brugt fremadrettet, så vidt vi er orienterede.



3. Vi har evalueret samtlige kurser på historie i foråret med udgangspunkt i vedhæftede evalueringskema. Vi har modtaget 116 besvarede skemaer. Herudover har 2 studerende fra studienævnet gennemført et fokusgruppinterview med deltagere fra 3 af kurserne.

III. Vore konklusioner

1. Deklarationerne italesætter tavs viden og tydeliggør kursets niveau og forberedelsens forventede omfang. De spiller en rolle for de studerendes forståelse af, hvad det vil sige at være studerende og bruges også til mental og praktisk planlægning, bl.a. ift. erhvervsarbejde, projektarbejde mv.

Det går igen i mange, mange besvarelser, at de studerende skriver om deres forventninger til forberedelsesmængden, at de forventede "stor arbejdsbyrde", "megen læsning", "at skulle bruge meget tid på forberedelse", "at der skulle arbejdes meget" osv.

Det helt store flertal er glade for deklARATIONERNE af kurserne. På spørgsmålet om,

om det spillede nogen rolle, at kurset var deklareret som fuldtidsstudium, skriver de studerende bl.a.: “Det spillede en stor rolle for min egen ide om, hvad det vil sige at være studerende”, “fint at man vidste hvor meget tid man skulle sætte af”, “jeg har undladt at tage ekstra erhvervsarbejde, fordi jeg forventede stor arbejdsbyrde”, “det er klart, at man tager højde for den forventede forberedelse, og det er bestemt positivt, at forventningerne også bliver italesat konkret i form af timetal”, “jeg tog det mere seriøst og det var vigtigere og nemmere at tilrettelægge min arbejdstid”, “det spillede en positiv rolle at have klarhed omkring kursets krav”, “jeg synes det var fint, at det var gjort klart, hvor meget læsning, der var til hver gang i forhold til min egen strukturering af læsningen”, “det var rart ift. at planlægge studiejob”, “det skabte forbehold mht. indretningen af tiden til forberedelse, og hvad man derudover kunne forvente at have tid til (arbejde, fritid mv.)”, “jeg forberedte mig mentalt på en anden måde” osv.

Enkelte studerende finder, at deklarereringen “virker fordummende på seriøse og selvstændige studerende” og “giver indtryk af gymnasieforhold”.

2. En stor gruppe studerende angiver, at de forbereder sig mere end de plejer og reflekterer over, hvilken betydning det har haft for deres eget udbytte af undervisningen og for deres bidrag til undervisningen

“Hovedrollen”, “ En meget stor rolle”, “Afgørende”skriver flere som svar på hvilken rolle egen forberedelse har spillet for udbyttet. Andre skriver: “Jeg har fået langt mere ud af dette kursus, fordi jeg har været bedre forberedt”, “jeg har været klar til at indgå aktivt i undervisningen”, “når man læser alt er det helt logisk, at udbyttet er godt”, “jeg har bidraget mere i gruppearbejdet og ikke bare i plenum”, “har læst alt, der skulle læses, hvilket nok også er sket, fordi der kun har været to forelæsninger om ugen. Det har spillet en stor rolle for mit udbytte, da forelæsningerne ikke er en gengivelse af det læste materiale”, “jeg har kunnet stille spørgsmål og problematisere”, “jeg har kunnet få noget ud af det hele, fordi jeg har læst, og det har været fedt at kunne være med i diskussionerne”, “jeg har fået mere ud af undervisningen desto mere tid, jeg har brugt på forberedelse.”

3. Flertallet forbereder sig mindre end det angivne normerede timetal. Det fører for mange til kritisk refleksion over, hvad deres utilstrækkelige arbejdsindsats har betydet for deres eget udbytte af og for deres bidrag til undervisningen.

På spørgsmålet om, hvorvidt kurset har indfriet forventningerne til egen indsats, skriver de studerende bl.a.: ”Jeg har ikke forberedt mig i det omfang, som er påkrævet”, “min

egen indsats har ikke levet op til forventningerne”, “havde pga. erhvervsarbejde for lidt tid til at forberede mig desværre”, “har forberedt mig for lidt, da mit projekt har fyldt for meget”, “lidt mindre end jeg havde håbet”, “indrømmet: Jeg har slækket lidt på den”, “ikke tilstrækkeligt”, “meget lidt, har ikke selv været godt nok forberedt” mv.

På spørgsmålet om hvilken rolle egen (utilfredsstillende) forberedelse har spillet for udbyttet af kurset svares bl.a.: “Jeg kunne godt have fået mere ud af kurset, hvis jeg havde læst al tekst til hver gang”, “man behøver nærmest ikke komme til kurset, hvis man ikke er forberedt. Man får ikke noget ud af det”, “jeg har selvfølgelig ikke fået lige så meget ud af kurset, fordi jeg hele tiden har været bagud med læsningen”, “forberedelse er altafgørende ift. primære kilder, ellers kan man ikke følge med”, “som altid bliver udbyttet større ved forberedelse”, “jeg ville have fået mere ud af gruppearbejdet, hvis jeg havde læst alt” osv.

På spørgsmålet om bidrag til undervisningen svarer mange i denne gruppe: “næsten ikke, svaret på et par spørgsmål”, “lidt på plenum, slet ikke i gruppearbejdet”, “spora-disk”, “har ikke bidraget”, “ikke i særlig grad”.

En af de studerende, der har forberedt sig alt for lidt (1-2 timer pr. kursusgang) svarer på spørgsmålet om, hvilken rolle deklARATIONEN af kurset som fuldtidsstudium har spillet: “Ingen. Ud over dårlig samvittighed. Pga. arbejde 15 timer om ugen er det for mig ikke muligt at studere på fuld tid.”

4. En mindre gruppe studerende har et urealistisk selvbillede: De mener at være fuldt forberedte, selv med et meget lavt antal forberedelsestimer.

En studerende, der angiver at have læst ca. 2-3 timer pr. gang anfører således samtidig, at vedkommende har haft “god forberedelse” og har “læst næsten alt til hver forelæsning og alt til kursets prøve”. En anden med ringe forberedelsesmængde finder sin forberedelse OK, og “tror jeg har læst ca. 90% af pensum”. Dette evalueringsskema afsluttes i øvrigt med et udråb med store bogstaver: MERE UNDERVISNING TAK! Kun få studerende i hele undersøgelsen fremfører ønsket om mere undervisning, og de, der gør, hører til gruppen af de dårligst forberedte.

Det samme gælder i vidt omfang for de få studerende, der kritiserer undervisere, pensum, tilrettelæggelse og lignende. En studerende, der selv angiver kun at have forberedt sig 1-2 timer pr. kursusgang og slet ikke til øvelsesopgaverne synes således ikke, at “den anden halvdel af undervisningsgangene om eftermiddagen (= øvelsesgennemgangen, JEF&TK) giver det forventede udbytte. Jeg har tilnærmelsesvis ikke fået noget ud af den del af undervisningen.” Den studerendes kritik rettes altså mod tilrettelæggelsen af undervisningen, ikke mod det forhold at vedkommende har været helt uforberedt

på øvelsesopgaverne. Denne mangel på realisme og selvrefleksion findes imidlertid kun hos et mindretal.

5. Grundlæggende fører deklARATIONERNE og kursusEVALUERINGS SPØRGSMAAL hos de studerende til mere kvalificeret refleksion over undervisningen, og ikke mindst over egen indsats og dennes betydning. Der er meget få 'kundeidentitets svar' i og meget lidt 'forbrugertilfredshedsundersøgelse' over evalueringen. Næsten over hele linjen viser de studerende stor anerkendelse af, hvad undervisningen tilbyder og næsten ingen kritik af undervisere, pensum, tilrettelæggelse mv. I stedet reflekteres over forholdet mellem den udbudte undervisning, forventningerne til forberedelse, egen faktiske forberedelse, og dennes betydning for udbytte af og bidrag til undervisningen.

IV. Fremadrettet

Deklarationer skal fremover være fast del af kursusbeskrivelserne. Men deklARATIONERNE skal præsenteres og diskuteres på 1. kursusgang og ikke bare stå i kursusbeskrivelsen.

Som skitseret angiver rigtig mange studerende, at deklARATIONEN spiller positiv rolle, men det understreges også, at deklARATIONEN skal følges op på kurset. En studerende skriver, at deklARATIONEN af kurset som fuldtidsstudium har spillet en stor rolle, men "mest betød underviserens 'opsang'/præsentation på første kursusgang. Det betød, at man var forberedt på at skulle læse meget, og at man skulle være klar på at deltage i gruppearbejdet". Underviserne skal altså vise, at de mener, hvad de skriver i kursusdeklARATIONEN.

Evalueringsformerne skal udvikles så de understøtter kursusindhold og bestræbelsen på at skabe fuldtidsstudier

Underviserne skal også vise, at de mener hvad de skriver ifm. evalueringsformerne. Kurserne skal evalueres som fuldtidsstudier, dvs. det samlede pensum skal i spil ifm. evalueringen. Det er meget vigtigt, at kurserne ikke blot er deklareret som fuldtidsstudier, og ikke blot undervises som fuldtidsstudier, dvs. er krævende at deltage i. De skal også evalueres som fuldtidsstudier. Målestokken for reelle fuldtidsstudier er og bliver således eksamen. Hvis det er muligt at forberede sig 2-4 timer om ugen og alligevel bestå eksamen, dvs. reelt uden at have læst teksterne, så er fuldtidsstudierne ikke fuldtidsstudier. Vi kan løfte niveauet meget gennem deklARATIONER og underviserindsats, men eksamenskrav og sanktionsmuligheder er afgørende i forhold til at sætte standarden.

Evaluerings- og sanktionspolitikken fra et amerikansk eliteuniversitet ser ud som følger. Vi har taget dette eksempel med for at illustrere, at der ikke er nogen modsætning mellem højt universitetsniveau og tydelige deklARATIONER og krav:

Course Requirements:

Students are expected to complete all reading assignments prior to the class they are discussed and to bring the reading materials to the class discussion, whenever possible. Absence from more than two classes, whether excused or not, will automatically result in a lower final grade. Active, intelligent participation in class discussion is expected. Failure to prepare the reading will result in unannounced, in-class quizzes.

The final course grade will be determined with the following distribution: midterm exam: 40 %; quiz 20 %; take-home final exam 40 %. Your final grade will be lowered if you are absent from class more than twice, and if you are not attentive, prepared, and engaged during class and able to raise informed issues and respond to questions posed.

IMPORTANT: The use of laptop computers and cell phones during class is not permitted. Please arrive on time, use the restroom before class, and do not walk in and out of the classroom during class sessions. You may bring something to drink to class.

På alle forsknings- og undervisningsinstitutioner på højt niveau lægges der vægt på, at de studerende har udført et stykke arbejde, der har krævet tid og indsats, ikke blot intelligens jf. den amerikanske beskrivelse overfor. Fremadrettet bør der være fokus på, at arbejdsmængden, tekstlæsningen og den selvstændige indsats evalueres bedre, og det bliver belønnet at have deltaget i undervisningen, at have forberedt sig og vigtigst at have arbejdet med kursets tekster. Eksamensformer, hvor den studerende selv kan vælge at skrive eksamensopgave i kun en del af pensum, bør afskaffes, mens vi bør udvikle eksamensformer, der evaluerer kendskabet til og arbejdet med pensum både i bredden og dybden.

V. Perspektivering

Det er vores klare overbevisning, at Historie i forvejen hører til blandt de mest traditionelt fagligt og arbejdstunge uddannelser på RUC, men alligevel har det vist sig, at vores studerende generelt ikke bruger den tid på forberedelse, vi har angivet. Målene for fuldtidsstudieprojektet er både at hæve det lavest acceptable niveau for deltagelse og indsats fra de studerende i forhold til at kunne gennemføre et kursus, og at forbedre undervisningens kvalitet i betydningen velforberedte undervisere OG studerende. Dertil

kommer, at denne indsats samlet vil forbedre studiemiljø og rekruttering. I rigtigt gode universitetsuddannelser med god og aktiv studenterkultur er der altid højt fagligt niveau og et højt fagligt selvværd, som gør det attraktivt at arbejde og deltage, fordi belønningen er at kunne være med, klare eksamen og være en del af den faglige identitet.

En af de mest bemærkelsesværdige foreløbige konklusioner er, at de stærke, selvstændige studerende IKKE ønsker mere undervisning, flere underviserstyrede aktiviteter og flere ”værktøjskurser”. De stærke studerende er klar over, at det at læse og bearbejde vanskelige tekster og kilder tager lang tid, og de synes ikke, at undervisning uden forberedelse og læsning giver mening. De stærke studerende ønsker heller ikke flere forelæsninger og powerpoint præsentationer. Der er omvendt en tydelig sammenhæng mellem lav forberedelse og ønsket om mange timer, ligesom der er et udpræget ønske om flere forelæsninger med powerpoint hos de, som ikke forbereder sig tilstrækkeligt. Der er dermed et skel mellem de studerende, som synes, at de lærer meget af forelæsninger og underviserens noter (ppp), fordi de intet eller næsten intet ved i forvejen pga. utilstrækkelig forberedelse, og studerende, som synes, at de lærer mest gennem forberedelse og selvstændigt arbejde, og en undervisning, som tager udgangspunkt i og arbejder videre ud fra det forberedte. Undervisning tilrettelagt efter lav forberedelsesgrad som forelæsning over teksternes hovedpointer er mindre relevant for velforberedte studerende. Denne forskel blandt de studerende er meget vigtig for undervisningens tilrettelæggelse: Tilrettelægger vi undervisningen ift. de velforberedte studerende eller i forhold til den andel af de studerende, hvis ønske til undervisningen fundamentalt set er baseret på deres manglende forberedelse og manglende indsats?

Den foreløbige undersøgelse viser, at flertallet af studerende er underforberedte, og undervisningen har hidtil i større eller mindre omfang taget udgangspunkt i dette forhold.

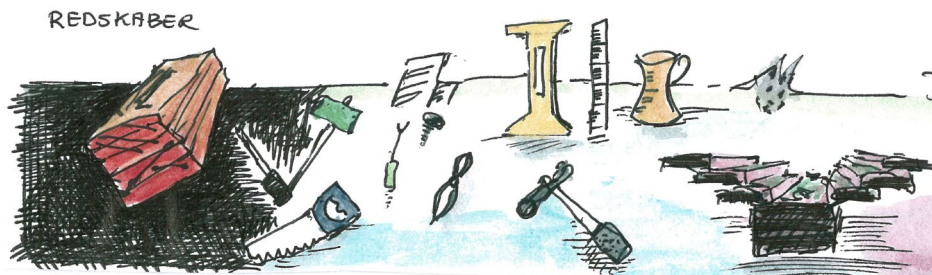
Med deklARATIONEN af vore kurser som fuldtidsstudier og med en evaluering af kurserne, som tager udgangspunkt i den bearbejdning og tilegnelse af pensum, som et fuldtidsstudium muliggør, kan dette ikke fortsætte. Undervisningen må fremadrettet tage udgangspunkt i den forventede forberedelse og indføre i den dybde og bredde i pensum, som svarer til et fuldtidsstudium, og som vil blive evalueret ved eksamen. Det er vores forventning, og vi mener også, at vores undersøgelse giver indikationerne på det, at deklARATIONER og mere præcise forventningsafstemninger ikke fører til ”skolegørelse” af uddannelsen, når det sættes sammen med strammere faglige krav. ”Skolegørelsens” præmis er ikke planer og krav på universitetet, men lav indsats, lav faglighed og lave krav, modsat forholdet på amerikanske og britiske eliteuniversiteter, hvor der både er stramme programmer og høje krav. Den fremtidige kombination, vi reelt leder efter, drejer sig om en strammere programsætning med højere og mere styrede eksamenskrav i kurserne.

Kurser og projektarbejde er fundamentalt set to helt forskellige ting. Kursusdelen af

undervisningen er underviserstyret. Den handler om, hvad underviseren og faget mener, at de studerende skal vide og have læst for at kunne kalde sig fx historikere. Kurserne er således projektunderstøttende, den faglige ballast, de studerende kan tage med til det selvstyrede projektarbejde, der tager udgangspunkt i deres egen erkendelsesinteresse. Det betyder, at eksamensformen bliver nødt til at teste *bredden* i den studerendes viden samt *kendskabet* til den litteratur, som underviseren og faget mener, en studerende på det givne niveau skal kende.

I forhold til overordnede uddannelsesmæssige problemstillinger er det centralt at slå fast, at fuldtidsprojektets ”eksemplariske studerende” ikke er de 5-10% elitestuderende men alle studerende. Vi får kontinuerligt stadig flere studerende, som er kulturfremmede i forhold til universitetets implicitte adfærdsformer, normer og værdier. Det er studerende, som ønsker skoleskema, mindre læsning, mere underviserstyring, flere ”værktøjer”, ingen hele bøger, helst kun danske tekster og slet ikke tyske eller franske, studerende som føler sig utrygge ved faglige uenigheder mellem undervisere og vejledere, studerende, som bare gerne vil have at vide, hvad der er rigtigt og forkert. Disse studerende behøver ikke være mindre intelligente, mindre dygtige eller mindre egnede, men de gør og ønsker ting, som er uforenelige med universitetet som lærested. Tydelige, udførlige deklamationer og klare krav er en stor hjælp til det store flertal af studerende, og vil samtidigt kunne mindske skellet mellem de studerende, som har knækket koden for, hvad universitetet er for et sted, og de som ikke har. Megen universitetsundervisning og evaluering er pt. reelt tilrettelagt med udgangspunkt i en indsats hos de studerende, som ikke er tilfredsstillende, og det er skidt for både de universitetsfremmede og for ”eliten”. Det er derfor en demokratiserende indsats at hæve det lavest acceptable niveau gennem klare deklamationer, eksplicitte krav og tydelige sanktioner til gavn for både flertallet og ”eliten”.

Løftestangen i forhold til at højne niveauet på universiteterne er altså ikke mere undervisning, men tydelighed, klare deklamationer og ikke mindst eksplicitte krav, der håndhæves ved eksamensbordet.



Bilag A

Eksempel på kursusdeklaration. For flere eksempler se kursus.ruc.dk

Historisk teori og historiografi

Karin Lützen, Michael Harbsmeier, Jakob Egholm Feldt

Grundbog: Georg G. Iggers, *Historiography in the twentieth century* (Wesleyan UP, 2005). Grundbogen fungerer som baggrundslæsning, og der vil ikke blive forelæst systematisk over den.

Litteratur vil være tilgængelig gennem RUB (Roskilde Universitetsbibliotek), søg under tidsskrifter og husk hvad I lærte på bibliotekssøgningskurset. Enkelte artikler vil ligge som pdf-fil på kursets Moodle-site. Adgang til kursets Moodle-site får du automatisk, når du tilmelder dig kurset i STADS.

Kurset kan betragtes som en teoretisk overbygning på kurset i historisk metode og kildekritik på bachelormodulet. Kurset introducerer et udvalg af væsentlige teoretiske og metodiske tilgange/perspektiver, som historikere har arbejdet med og diskuteret gennem primært det 20. århundrede, og som også er væsentlige for historikerne her på RUC. Historiefaget har været gennem adskillige teoretiske udfordringer og udviklinger, som har medført dels markante skift i, hvad der konkret studeres og hvordan det gøres, dels løbende debatter om historiefagets grundlag og rolle. Gennem kurset stiftes således bekendtskab med en række centrale tilgange og diskussioner i det historiske felt – herunder bl.a. påvirkninger fra antropologi, sociologi, geografi, identitetsteori m.v. – og med de måder, hvorpå feltets positioner skifter og udvikler sig over tid.

Målet med kurset er at sætte deltagerne i stand til selvstændigt at reflektere og anvende de behandlede tilgange på et konkret historisk emne. Hver kursusgang falder derfor i tre dele: en forelæsningsdel, hvori dagens teoretiske tilgang/perspektiv gennemgås og forklares; en gruppearbejdsdel, hvori deltagerne gransker en forskningsartikel med et konkret eksempel på hvordan den pågældende tilgang kan udmøntes i praksis; samt en fællesdel, hvor teoriens omsætning i praksis diskuteres og kritiseres.

Tirsdag 1. oktober kl. 13-15-30

Introduktion. Grundbogen forudsættes læst. Kim Esmark og de øvrige forelæsere Historie som humaniora og som samfundsfag.

Tirsdag 8. oktober

Begrebshistorie, Jakob Egholm Feldt

Litteratur:

- Koselleck, Reinhart: "Erfaringsrum og forventningshorisont – to historiske kategorier", *Begreber, tid og erfaring* (red. Jeppe Nevers), Hans Reitzels Forlag 2007, s. 27-55 = 28 sider
- Koselleck, Reinhart: "Crisis", *Journal of the History of Ideas* 67 (2006), s. 357-400 = 44 sider
- Nygaard, Bertel: "Hegelianism in Politics. Denmark 1830-1848", *Intellectual History Review*, 19:3, 2009, s. 303-318 = 17 sider

Tirsdag den 15. oktober

Mikrohistorie og Alltagsgeschichte, Karin Lützen

Litteratur:

- David F. Crew (1989): "Alltagsgeschichte: A New Social History 'From Below'?", *Central European History*, 22(3-4): 394-407 = 13 sider.
- Brad S. Gregory (1999): "Is Small Beautiful? Microhistory and the History of Everyday Life". *History and Theory*, 38(1): 100-110 = 10 sider.
- Michael Harbsmeier (1999): "Mikrohistorie – et plaidoyer". *Den jyske historiker*, 85: 7-19 = 12 sider.
- Liv Egholm (1999): "Mikrohistorie". *Den jyske historiker*, 85: 20-46 = 26 sider.
- Paul Steege et al. (2008): "The History of Everyday Life: A Second Chapter". *The Journal of Modern History*, 80(2): 358-378 = 20 sider.

Et eksempel på mikrohistorie:

- Patricia Cline Cohen (1992): "Unregulated Youth: Masculinity and Murder in the 1830s City". *Radical History Review*, 52: 33-52 = 19 sider.

Tirsdag den 22. oktober

Historie, materialitet, aktør-netværk, Jakob Egholm Feldt

Litteratur:

- Simonsen, Dorthe Gert (2009): 'Luftrum', i: *Materialiseringer*, (red. Damsholt, Mordhorst & Simonsen), Aarhus Universitetsforlag, s. 39-70 = 30 sider
- Latour, Bruno (1999): 'Give Me a Laboratory and I will Raise the World', i *The Science Studies Reader* (ed. Mario Biagioli), Routledge, s. 258-275 = 17 sider
- Egholm Feldt, Liv (2012): 'Materialiseringer. Nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse', *Historisk tidskrift*, s. 561-568 = 8 sider
- Callon, Michel (1986): 'Some Elements of a Sociology of Translation: domestication of the Scallops and the Fishermen of St. Brieuc Bay', i: *Power, Action and Belief: a New Sociology of Knowledge?* (ed. J. Law), Routledge, London, s. 196-223 = 29 sider

Tirsdag 29. oktober

Erindringshistorie og historiebrug, Anette Warring

Litteratur:

Barbara A. Misztal, 2003: *Theories of Social Remembering*: Chapter 3: "Theorizing remembering", s. 50 – 74= 24 sider.

Anette Warring, 2011: "Erindring og historiebrug. Introduktion til et forskningsfelt", i *temp - tidsskrift for historie*, nr. 2, 2011, s. 6 – 35= 29 sider.

Marita Sturken (1997): "The Wall and the Screen Memory. The Vietnam Veterans Memorial", i *Tangled Memories: The Vietnam War, the Aids Epidemic, and the Politics of Remembering*, chapter two, s. 44 – 84= 40 sider.

Tirsdag 5. november

Global historie, Michael Harbsmeier

Litteratur:

Werner, Michael & Zimmermann, Bénédicte 2006 Beyond Comparison: Histoire croisée and the challenge of reflexivity. *History and Theory* 45, pp. 30-50. = 20 sider

Conrad, Sebastian 2012 Enlightenment in Global History: A Historiographical Critique. *American Historical Review* Vol. 117 Issue 4, pp. 999-1027. = 28 sider

Ginzburg, Carlo 2005 Latitude, Slaves, and the Bible: An Experiment in Microhistory. *Critical Inquiry*, Vol. 31, No. 3, pp. 665-683. = 18 sider

Tirsdag 12. november

Køn og seksualitet, Karin Lützen

Litteratur:

Carroll Smith-Rosenberg (1975): "The New Woman and the New History". *Feminist Studies*, 3(1-2): 185-198 = 13 sider.

Joan W. Scott (1986): "Gender: A Useful Category of Historical Analysis". *The American Historical Review*, 91(5): 1053-1075 = 22 sider.

Louise A. Tilly (1989): "Gender, Women's History, and Social History". *Social Science History*, 13(4): 439-462 = 23 sider.

Leila J. Rupp (2001): "Toward a Global History of Same-Sex Sexuality". *Journal of the History of Sexuality*, 10(2): 287-302 = 15 sider.

Et eksempel på kønshistorie:

Katie Hindmarch-Watson (2007): "Lois Schwich, The Female Errand Boy – Narratives of Female Cross-Dressing in Late-Victorian London". *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 14(1): 69-98 = 29 sider.

Timetal:

7,5 ECTS (25 t/ECTS)

187,5 timer inkl. eksamen

150 timer ekskl. eksamen (afrundet)

7 kursusgange a 3 lektioner

Arbejdsbyrde fordelt på aktiviteter pr. kursusgang (afrundet):

1. 3 lektioner

2. 18 timers forberedelse

a. 14 timers læsning (ca. 100 sider pr. kursusgang fordelt på både artikler og grundbog)

b. 4 timers forberedelse af gruppearbejde, noter og spørgsmål

I alt 21 timer pr. kursusgang

Undervisningen består af 2 lektioner som forelæsning og 1 lektion som gruppearbejde.

Samlet:

21 kursustimer

126 forberedelsestimer

37 timers eksamen

Aktiviteter:

Forelæsning, gruppearbejde, peer-feedback, Moodle og/el. Etherpad-aktiviteter hjemme og under gruppearbejde

Aktiviteterne retter sig mod oversættelse af det komplekse teoretiske materiale til konkret anvendelse i den studerendes egne projekter og specialet. Der lægges i særlig grad vægt på, at den studerende arbejder med at forstå og afprøve konkrete forskningsstrategiske og analytiske implikationer af de præsenterede teorier og perspektiver.

Evaluerings:

Bunden hjemmeopgave 37 timer

Hjemmeopgaven evalueres på i hvor høj grad den studerende kan både forstå og afprøve konkrete implikationer for projekt- og specialearbejdet af de præsenterede teorier og perspektiver.

Bilag B. Evalueringsskema

EVALUERING AF KURSER SOM FULDTIDSSTUDIER STUDIENÆVNET FOR HISTORIE

Overordnet vil vi gerne vide, om detaljerede deklARATIONER af kursernes indhold og arbejdsbyrde (fuldtidsstudier) gør en forskel. Hjælper det på forventningsafstemning, udbytte og arbejdsindsats?

Forventninger

1. Havde du læst kursusbeskrivelsen før semesterstart?
2. Hvilke forventninger havde du til kurset på baggrund af kursusbeskrivelsen?
 - a. forventninger til niveau?
 - b. forventninger til forberedelsesmængde?
 - c. forventninger til dit eget bidrag til undervisningen i form af debat, spørgsmål, gruppearbejde?
 - d. Spillede det nogen rolle, at kurset var deklareret som fuldtidsstudium - dvs. at forventningerne til forberedelse og aktiv deltagelse var angivet? I givet fald hvilken rolle?

Indfrielse

1. Har kurset indfriet dine forventninger?
 - a. til udbytte?
 - b. til niveau?
 - c. til din egen indsats?
2. Hvordan har din forberedelse til kurset været?
Hvor mange timer pr. kursusgang ca.?
3. Har du forberedt dig mere eller mindre eller lige så meget som du plejer?
4. Hvilken rolle har din egen forberedelse spillet for dit udbytte af kurset ?
6. Har du bidraget aktivt til undervisningen? Hvordan?

Har du kommentarer i øvrigt?