



# HISTORIEFAGET & SKØNLITTERATUR

Professionsbachelor i Historie  
Af

Kim Rasmus Leckband  
studienummer: z120265

Vejledere: Andreas Kopp & Gunnar Witt

18/05-2016

## Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING</b> .....	<b>2</b>
<b>PROBLEMFORMULERING</b> .....	<b>2</b>
<b>METODE</b> .....	<b>3</b>
<b>EMPIRI</b> .....	<b>3</b>
<b>TEORI</b> .....	<b>4</b>
DANNELSE OG INDHOLDSVALG .....	4
HISTORIEBEVIDSTHED & HISTORIEBRUG .....	6
HVORFOR SKØNLITTERATUR .....	7
SKØNLITTERATUR I HISTORIE .....	8
ÆSTETISKE LÆREPROCESSER .....	12
MOTIVATION, ENGAGEMENT OG LÆRING .....	13
<b>ANALYSE</b> .....	<b>15</b>
ANALYSE AF UNDERVISNING OG ELEVTEKSTER .....	15
ANALYSE AF ELEVINTERVIEWS .....	19
VURDERING .....	23
DISKUSSION .....	24
<b>KONKLUSION</b> .....	<b>27</b>
<b>PERSPEKTIVERING</b> .....	<b>28</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>29</b>
<i>Netbaserede kilder</i> .....	31
BILAG A .....	32
BILAG B .....	34
BILAG C .....	41
BILAG D .....	41

## INDLEDNING

På baggrund af min egen passion for skønlitteratur, der de senere år særligt har bestået af romaner med en handling, der foregår i en historisk kontekst, finder jeg det interessant at undersøge, hvordan min egen interesse harmonerer med historiefaget. For kan disse to forenes?

Eleverne i den danske folkeskole læser for lidt. De har utilstrækkelige læsekompetencer, mangler læseerfaring og motivation og andelen, der præsterer dårligt, er for høj. Da jeg for snart fire år siden startede på læreuddannelsen, proklamerede en af mine medstuderende, at han ikke læste udenfor skolen. Det interesserede ham ikke. En holdning jeg ofte møder både i samfundet og blandt elever i skolen. Medier og politikere kaster sig over den dårlige folkeskole, der ikke formår at løse denne centrale opgave. For læsning er eksistentielt i vores samfund.

En større læsevaneundersøgelse viser, at de fleste børn godt kan lide at læse, men den viser også, at der er flere andre ting, de prioriterer højere. De ville læse mere, hvis de havde mere tid, og hvis der var flere bøger om emner, de interesserede sig for. Samtidig siger 35 % af alle, at de nok ville læse mere, hvis de vidste, hvad de skulle læse (Reinholdt, 2014).

Mange skoler har indført læsebånd, og slagord som *læsning i alle fag* er opstået. Det er i den forståelse ikke længere kun dansklærerens opgave at løfte elevernes læsekompetence, men lærerne i alle fag, der skal bidrage til dette. Dette gøres ved *faglig læsning*, hvor læsestrategier og forståelse, af de enkelte fags tekster, bliver styrket. Men er det nok for at styrke elevernes læsekompetencer? Historiefaget kæmper ligeledes med en manglende forståelse for fagets relevans blandt unge, og anses som et læsefag, hvor især lærebogen er styrende (Rasch-Christensen, 2012, s. 77f). I 80'erne og 90'erne fik historiske romaner plads, men siden har andre semantiske læremidler som film og dokumentarer overtaget, så er der stadig noget grundlag for at inddrage skønlitteratur? Elevernes manglende læsning og deraf dårlige kompetencer, kravet om faglig læsning i alle fag, samt langt mere moderne muligheder for at opnå historiefagets mål, fører mig således frem til problemformuleringen.

## PROBLEMFORMULERING

*Hvilken legitimering har skønlitteratur i historiefaget?*

## **METODE**

For at besvare ovenstående spørgsmål, vil jeg undersøge om, og hvordan skønlitteratur kan støtte op om folkeskolens formålsparagraf og fagformålet for historie. I undersøgelsen præsenteres kort den indsamlede empiri, der består af et gennemført undervisningsforløb, elevprodukter og-interviews. Samtidig præsenteres de overvejelser, der ligger til grund for den empiriske metode. Herpå følger teoriafsnittet, hvor de teorier der bruges til at analysere empirien præsenteres. Dannelse og indholdsvalg er centrale elementer og bruges for at diskutere dannelse og uddannelse. Da eleverne, jf. fagformålet i historie, skal kunne bruge faget i deres hverdags- og samfundsliv og opnå forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund, bl.a. ved at styrke historisk bevidsthed, redegøres der for historiebevidsthed samt historiebrug. I analysen bruges denne teori for at belyse skønlitteraturens forbindelse med elevens liv og styrkelsen af historiebevidsthed gennem skønlitteratur. Herefter redegøres for den generelle legitimering for skønlitteratur. Efterfølgende præsenteres teori om skønlitteratur i historie, der netop skulle kunne styrke historiebevidstheden. I analysen undersøges om de teoretiske muligheder, der til dels stammer fra 80'erne og 90'erne, opnås i det empiriske materiale. Da skønlitteratur er en æstetisk udtryksform og oplevelse, redegøres der for æstetiske læreprocesser. Motivation, engagement og læring er tæt forbundet og de er således samlet under et punkt i teoriafsnittet. I analysen bruges afsnittet for at undersøge hvordan skønlitteratur hænger sammen med motivation og engagement, og hvordan skønlitteraturen understøtter læreprocesser.

## **EMPIRI**

Den egenhændigt indsamlede empiri, for arbejdet med legitimeringen af skønlitteratur, udgøres af materiale, der udspringer af et undervisningsforløb i to 6. Klasser under praktikken på fjerde årgang. Her var jeg sammen med en medstuderende på en skole i København, og vi tilrettelagde sammen undervisningen og skiftedes til at udføre det planlagte. Allerede på dette tidspunkt havde jeg ønsket om at undersøge hvordan skønlitteratur kan bruges, og under det faghistoriske emne ”udvandringen til Amerika i perioden 1850 – 1914”, der også blev behandlet i elevernes grundbog, tilrettelagdes et forløb på 9 lektioner. Undervisningsplanen, hvor de færdigheds- og vidensmål, der har dannet grundlag for arbejdet, er vedlagt som bilag A. Her fremgår også hvilke læringsmål, der er opstillet, hvilke materialer og arbejdsformer der er valgt, og hvordan der evalueres.

Elevernes skriftlige produkt, som de skrev i den sjette lektion i forløbet, er indsamlet for at give et bud på undervisningens opnåelse af læringsmålene. Et mindre antal af elever fra begge klasser har grundet sygdom eller lovligt fravær ikke deltaget, og empirien består således af 36 håndskrevne udvandringsbreve.

Derudover er der gennemført interview af 6 elever, for at belyse elevernes oplevelse af skønlitteratur i historie. I udvælgelsen til de kvalitative interviews er eleverne udvalgt med henblik på at repræsentere forskellige elevtyper. Der er taget udgangspunkt i en interviewguide, som har fungeret som støtte og ikke er fulgt slavisk, da interviewene har haft form af en struktureret samtale, (Doverborg & Samuelsson, 2003, s. 53ff) hvor der er bygget videre på elevernes svar.

Der er således systematisk indsamlet empiri, for at kunne belyse problemstillingen om skønlitteratur og både inddrage oplevelser og resultater.

Yderligere inddrages Svend Aage Poulsens undersøgelse om elevers syn på undervisning, læremidler og faget, fra 2009, med 962 respondenter fra 7-9 klasse (Poulsen, 2013), samt rapporten *Historiefaget i fokus* – dokumentationsindsatsen fra HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie og Kulturformidling, som i 2015 har indsamlet data på 28 skoler (Knudsen & Poulsen, 2016).

## TEORI

### Dannelse og Indholdsvalg

Indholdsvalget er spændt ud mellem hensyn til individ og fællesskab. Hensynet til såvel samfund og elev, fagformål og skolens opgave er således styrende (Agergaard, 2012, s. 80). Elever og lærere har forskellige perspektiver og forståelser for verden. Der er således tale om en kulturel kløft (Ziehe, 1990, s. 204), som ikke mindst historiefaget lider under, da fagets indholdsområde er abstrakt og elever, ifølge Ziehe, ikke bryder sig om det abstrakte, men foretrækker det konkrete og direkte. Relevans er et nøglebegreb, der har skiftet, så det nu handler om, om det er relevant for den indre verden, og om der opnås en tilfredsstillende. Alt andet vil føles som påtvunget og opfattes som manglende hensyntagen til elevens verden (ibid. s. 209). Eleverne har en modvilje mod den

ikkepersonbundne anderledeshed. Ziehe arbejder derfor med begrebet ”god anderledeshed”, hvor det er anderledes uden at være for anderledes. Elever må rystes i deres forudgående viden, og ikke behandles som nogen, der ikke ved noget. Skolen må vedkende sig at, den er en kunstig verden, og ikke efterligne elevernes behov (ibid.).

Hvor uddannelse står for faglig dygtiggørelse, er dannelse en udvikling af personligheden (Kristensen, 2011, s. 21). Ulrich Bech betegner moderniteten som en radikaliseret individualisering, hvor forståelsen mellem den enkelte og samfundet er ændret. Samfundet er blevet hyperkomplekst, med fokus på egne interesser og vilkår. Elever må dannes til at kunne foretage perspektivskift mellem forskellige perspektiver og forholde sig til dem (ibid. s. 33f). Dannelse er i den forstand evnen til at sætte sig ind i en andens situation, skride ud af sig selv og identificere sig med det andet menneske. Dannelse hænger således sammen med egen identitet og empati (Kaspersen, 2012, s. 104). Deltagelsen i diskussionen om samfundet er central, og kræver forståelse for flere mulige udviklinger, afhængigt af menneskelige valg. For at indgå som handlekraftige individer, der ikke bliver handlingslammede, kræves nuancerede historier og fremstillinger (Kristensen, 2011, s. 39), hvor man, i mødet med det andet, åbner sig for en medieret fremmederfaring (Kaspersen, 2012, s. 104). Det er således måden, hvorpå viden og færdigheder tilegnes på, der kan have en dannende effekt (Kristensen, 2011, s. 58).

Wolfgang Klafki (Agergaard 2012:78) henviser til indholdet som vejen til almen dannelse. Indholdet skal bestå af den historiserede samtids og fremtidens fællesmenneskeligt vedkommende problemstillinger, de tidstypiske eller epoketyperiske nøgleproblemer. De instrumentelle færdigheder og kundskaber, samt de sekundære dyder, har ingen værdi i sig selv, men er kun instrumenter i arbejdet. Er det ikke muligt at skabe en funktionel inddragelse mellem disse, må de ”*instrumentelle færdigheder tilegnes og øves i en ramme både med betydelig selv- og medbestemmelse, og hvor forståelse og nysgerrighed har en vigtig plads*” (Graf, 2004, s. 41). Elevernes emotionelle erfaringer må inddrages i arbejdet med nøgleproblemerne, og de må ansvarligt tage stilling og handle ud fra dem (ibid.). Dannelsen er for alle og skal ikke rettes mod erhvervslivet. Det har værdi i sig selv og skal være alsidig. Den alsidige dannelse betyder således at såvel det kognitive, moralske, æstetiske og praktiske skal præsenteres og udvikles (ibid. s. 34ff).

Dannelsessynet optræder dels som den materiale dannelse, hvor det objektive og klassiske er det centrale. Viden og kulturen skal overleveres. Heroverfor står den formale dannelse, som tager udgangspunkt i det subjektive, eleven. Hertil hører den funktionale og den metodiske dannelse. Klafki forsøger at sammentænke de to overordnede dannelsesbegreber under den kategoriale dannelse. Her skal eleven tilegne sig et stof og gøre det til sit eget, så verdenen åbner sig for eleven, og eleven åbner sig for verdenen i en dobbeltsidig åbning. De fire dannelsesteoretiske positioner skal således ikke forkastes, men danne en ny position, som ikke hælder for meget til den ene eller anden side (ibid.). Sødring Jensen (1978, s.104) opsummerer den kategoriale undervisningsteori ved at den således skal tage udgangspunkt i stof, metode, elev og samfund.

### **Historiebevidsthed & historiebrug**

På trods af uenighed om lighed og forskelle mellem historiebevidsthed og historisk bevidsthed jf. Bernard Eric Jensens anke (Pietras & Poulsen, 2011, s. 91), skelnes der i denne kontekst ikke mellem disse to.

Thomas Ziehe (Kristensen, 2011, s. 59f) forbinder dannelse med at kunne overskride samtiden, forstå fortiden og se ind i fremtiden, og dermed udvide sin horisont, og taler således ind i historiebevidstheden som en del af menneskets dannelse. Historiebevidsthed er et grundvilkår der anvendes af alle. Den er altid til stede, men er mere eller mindre bevidst (Binderup, 2007, s. 19). Centralt i udviklingen af historiebevidsthed er, at mennesket er historieskabt og historieskabende (Jensen, B. E, 1996, s. 5). Historie er i den forstand ikke lig med fortid, men både fortid, nutid og fremtid. ”...*fortiden er tilstede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning*” (ibid.) ligesom den afspejler forventningerne til fremtiden. De tre elementer indgår i et samspil med hinanden, hvor de påvirker hinanden indbyrdes. Historiebevidsthed udspringer ikke af skolens undervisning, da den findes i mennesket i forvejen (ibid. s. 9). Den udvikles og forandres hele tiden, om man vil det eller ej, og påvirkes af alt, hvad man møder (Binderup, 2007, s. 22). Ingen er således historieløs. Skolen må arbejde fagligt kvalitativt med de former for historiebevidsthed, eleverne finder interessante og relevante for deres livsverden, da den står ”*i et konkurrence og/eller samarbejdsforhold med andre produktionssteder*” (Jensen, B. E, 1996, s. 10). Produktionsstederne findes mange steder, er ikke statiske og deres betydning er varierende alt efter person, gruppe og samfund (Pietras & Poulsen, 2011, s. 66f). Den tyske historiedidaktiker Jörn Rüsen kobler historiebevidsthed til narrativ

kompetence, da det er ved at skabe fortællinger, mennesket orienterer sig i tid (ibid. s. 74f).

Endvidere opdeler han individets realisering af historiske bevidsthed i fire typer, hvor det gælder om at fremme den genetiske types forståelse af at fortiden er relativ, og der kan eksistere forskellige lige gyldige opfattelser af fortiden (ibid.). Jf. de forskellige produktionssteder er historien overalt, men bruges med forskelligt sigte, som eleverne skal gøres bevidste om (Pietras & Poulsen, 2011, s. 16ff og Butters, 2012, s. 169). Det er således brugen af fakta som er i fokus, og dette kan dække alt fra underholdning til videnskab (Bøe & Knutsen, 2013, s. 18).

I historiebevidsthedsdidaktikken er skolefagets funktion således at systematisere og bevidstgøre for at øge historiebevidstheden (Pietras & Poulsen, 2011, s. 77f). Historiebevidsthed dannes i det enkelte individ og bliver en del af personligheden, hvor det væves sammen med allerede eksisterende viden og opfattelser. Historie bruges af børn tavst eller intuitivt, og de foretrækker narrative tilgange, som kan få dem til at reflektere og kvalificere deres historiebrug (Rasch-Christensen, 2012, s. 76ff). Historiebevidsthed udgøres således af et intellektuelt og et emotionelt aspekt og ingen af disse kan stå alene. Tværtimod er de hinandens forudsætninger, og historiebevidstheden vil udvikles bedst, hvis det emotionelle bliver tilgodeset først (Larsen, 1990, s. 278).

## **Hvorfor skønlitteratur**

Begrundelserne for litteratur læsning og undervisning kan deles op i tre overordnede kategorier: kollektive, individuelle og æstetiske (Kaspersen, 2012, s. 34). Litteratur giver således viden og forståelse om forskellige emner og kulturer, giver oplevelser, udvikler sproget og fremmer gode læsevaner og læsekompetencer, ligesom den personlige identitet, empati, tolerance og demokratiske tænkning styrkes. Herudover udvikles, især med ældre litteratur, historisk bevidsthed og viden om historiske sammenhænge (Ibid. og Hansen, 2011, s. 18). Litteratur skal læses for at udvikle narrativ fantasi og en kreativ læsning, der skal resultere i kritisk tænkende verdensborgere, da det er eksistentielt for demokratiets overlevelse (Kaspersen, 2012, s. 34). Dette kan skønlitteraturen netop fordi læserens egne begrænsninger og erfaringer overskrides, ved at læseren forsynes med erfaringsmateriale, der gør, at denne må formulere sig på ny (ibid. s. 35). De moralske, etiske og eksistentielle forhold, skønlitteraturen behandler, aktiverer følelser og sanser og udfordrer læseren. Gennem synet på andre får læseren viden om sig selv og udfordrer sin verdensopfattelse (ibid. s. 36). Litteratur afspejler, tydeliggør og bearbejder menneskets tænkemønster, og man arbejder



således med sine sociale, emotive og intellektuelle kompetencer (Hansen, 2011, s. 23). Denne læseoplevelse kan således være med til at styrke læselysten, der er central for opnåelsen af gode læsevaner (Møller, Poulsen & Steffensen, 2010, s. 36). En empirisk undersøgelse foretaget af læseforskeren Myra Barrs, viser endvidere, hvordan læsning af skønlitteratur styrker elevens skriftlige kompetencer. Noget som ikke opnås ved faglig læsning og elektroniske medier (Kaspersen, 2012, s. 104). Positive holdninger til læsning smitter af på læsepræstationer og præstationer i andre fag (Roe, 2010, s. 57).

### **Skønlitteratur i historie**

I det følgende skelnes der ikke mellem den historiske roman og skønlitteratur. Dette er valgt, da der jf. Poulsen (1990, s. 51f) og Skyggebjerg (2008, s. 31), er divergerende holdninger til, hvad en historisk roman er. Det afgørende er om personer, livsførelse, handlinger ol. i skønlitteraturen fremstår tidstypiske og ikke ahistoriske (Poulsen, 1990, s. 58f).

Sødring Jensen (1981, s. 208f) mener endvidere, at enhver tekst kan bruges, blot den begribes i sin historicitet.

Historieskrivning, og dermed en stor del af det eleverne møder af tekster i historiefaget, er ifølge Theodor Lessing (1872-1933) fiktion ”og udtryk for menneskets behov for illusion” (Poulsen, 1990, s. 20). Subjektiviteten er altid tilstede, og historieundervisning handler således ikke om fakta, men udlægning af disse (Baries, 1993, s. 30). Al historieskrivning gør således også brug af det narrative, da det letter forståelsen og aktiverer associationer og følelser, som guider refleksionerne. Det er således den intime og personlige forståelse af begivenheder, der er bundet sammen af et plot, der gør historie meningsfuldt og relevant (Binderup, 2010, s. 62f). Forskellen mellem historieskrivning og fiktion er dermed, ifølge Hayden White, ikke så udpræget som almindeligvis opfattet (ibid.).

Både forfatter og læser risikerer at blive fremmedgjorte, ved kun at have blik for metode, kildegrundlag og logik (Jensen, 1986, s. 7). Samtidig svigtes interessen for historie (Poulsen, 1990, s. 27f) og andre produktionssteder for historiebevidsthed overtager. ”Hvis historiefaget kun måtte handle om det, vi mener at vide med sikkerhed, ville historiebøgerne fremtræde som en samling løsrevne data” (Binderup, 2010, s. 85). Historieskrivningen har brug for den litterære dimension, for at kunne beskrive de forhold, der ikke kan undersøges vha. den historiske metode, og det er således netop litteraturens kvaliteter, der får sandheden i historien frem (Poulsen, 1990, s. 28f).

Skønlitteratur bærer menneskets erfaringer gennem tid og rum, og opfordrer til refleksion, samtale og diskussion (Jensen, 1981, s. 197). Man forholder sig til sin tilværelse og sit eget liv i forhold til teksten, og der finder således en historisering sted, der opsummerer læserens liv (Poulsen, 1990, s. 30). Skønlitteratur er en underkategori af fortællingen, som er selve historiens grundform (Jensen, 1986, s. 7f). Den har potentiale til at præsentere fællesmenneskelige eksistenstemaer, dvs. problemstillinger, der er almengyldige i tid og sted, som fx magt og afmagt, det gode og det onde, liv og død osv. (Pietras & Poulsen, 2011, s. 161ff).

Lærerens rolle, ved inddragelse af skønlitteratur, er at analysere den og derved slå den ihjel, for at undersøge dens oplysninger og sammenhænge, om den har en værdi i historieundervisningen, og om personerne afspejler tidsalderens historiske særegenheder (Jensen, 1981, s. 203). Noget der ikke skal gøres med elever, da destruktionen af læseoplevelsen er ødelæggende for elevernes vilje til så at beskæftige sig med et sådant læremiddel igen (Jensen, 1986, s. 11). I stedet skal eleverne digte med, imod og udover (ibid.). Der skabes således en kreativ proces, hvor eleverne både er medlevende og kritiske. Forudsætningen herfor er et ordentligt tekstgrundlag, hvilket mange historiske romaner for børn ikke er, da de i stedet er forklædte lærebøger (ibid. s. 12). I arbejdet med teksten, gælder det ikke om at finde kritikpunkter, men selv at fortælle og overskride tekstens grænser (ibid. s. 13). Læseoplevelsen skal oversættes og transformeres til en ny tekst, hvor der på baggrund af viden digtes videre. Samtidig skal eleverne hele tiden have feedback omkring deres forhold til virkeligheden (Arola, 1990, s. 288). Således er det dialogen, om skønlitteraturen, som styrer undervisningen fra fantasi til virkelighed (ibid.).

Dette kræver en stillingtagen, som understøttes af lærerens forarbejde med identifikation af de svage steder i teksten (Jensen, 1986, s. 13). Ligeledes er forfatterens fantasi, fordrejning af virkeligheden eller kontrafaktiske fremstilling et element i helheden, som indgår i tekstens ideologiske og strukturelle helhedsbillede (Jensen, 1981, s. 207f).

Tre forhold er if. Binderup (2010, s. 116ff) afgørende for udbyttet: for-viden, der giver flere nuancer og detaljer, mediets saglighed og pædagogisering. En række lødighedskrav må dog overholdes; fortællingen skal foregå i et af tidsepokernes rum, indeholde en stedafgrænsning, handle om mennesker og gøre krav på at være sandfærdig (ibid. s. 67). Hvis fortællingen er

underlødige og i modstrid med kendte kilder og alment accepteret viden, risikeres latterliggørelse og eksklusion (ibid.).

Der kan opstilles forskellige pædagogiske, didaktiske og metodiske begrundelser for anvendelsen. Den rene oplevelse eller det motiverende, interessedrivende og nysgerrigheds vækkende er gængse begrundelser, ligesom genren også inviterer til spørgsmål og arbejdet med undersøgelsesspørgsmål (Pietras & Poulsen, 2011, s. 168). Historisk bevidsthed dannes netop gennem digtning, men Sødning Jensen (1981, s. 222) advarer mod at teksten bruges som led i oplevelses-pædagogik, da det netop er kreativiteten og produktiviteten i forbindelse med skønlitteratur, der er afgørende for, at eleverne skaber historie og danner historisk bevidsthed. Den gode læseoplevelse kan endvidere gøre det svært at distancere sig til indholdet og reflekteret forholde sig til, at handlingen er fiktiv og ikke er så entydig som beskrevet. Yderligere kan det handlingsmættede og personbårne aspekt føre til at samfundsforhold og strukturer ikke foldes fyldestgørende ud. Derfor må der inddrages aspekter fra den ”store” historie (Pietras & Poulsen, 2011, s. 169f).

Ved at skolen inddrager skønlitteraturen under hensyntagen til de fire lædelighedsprincipper, gøres historiebevidstheden gennem fortællingen, og det selv at fortælle, kommunikerbar og bevidstheden om egen fortid, nutid og fremtid øges, da eleven kan knytte de kollektive fortællinger til sin egen levede historie (Binderup, 2007, s. 45) Det konkrete og overskuelige gør at den ”lille” histories aspekter kan belyses indgående, og historien således belyses nedefra (Pietras & Poulsen, 2011, s. 168).

Netop samfunds og menneskets historiske bevægelse, kan vha. skønlitteraturens fiktive univers belyses på en anden måde end traditionelle lærebøger (Jensen, 1981, s. 221). Ikke mindst pga. aktivering af fantasi, følelser og engagement, der giver mulighed for etablering af dybere og varigere erkendelse (Poulsen, 1990, s. 46). Skyggebjerg (2008, s. 12 og 155) kritiserer historiefaget for at behandle skønlitteratur som spændende og engagerende tekster med et fagligt indhold, og glemme de formelle elementer som synsvinkel og fortællingsteknik. Iscenesættelsen i fiktiv form bliver overset, og dermed mister eleverne synet på at historiske perioder forandrer sig. Historiefaget kan ikke udelade at interessere sig for fremstillingsformer og både indhold og struktur må derfor analyseres (ibid.).

Ved at inddrage tekster, der ikke er skrevet med skolen som aftager for øje, kan skolen afinstitutionaliseres og skabe en tættere forbindelse til elevernes liv uden for skolen.

*”Herfra kan der etableres en forbindelse til børnenes ”private” forbrug af litteratur, og undervisningen vil muligvis kunne hjælpe eleverne til bedre at reflektere over den fiktion, som formentlig i langt højere grad end skolens lærebøger præger deres historiske bevidsthed – før, under og efter afslutningen af deres skoleforløb” (Jensen, 1981, s. 222).*

Ældre historiske romaner for børn er ofte skrevet af lærere, med henblik på undervisning i bestemte perioder, og opfylder et fagligt snarere end et litterært formål. Dermed er grænsen mellem dem og fagbogen mere flydende, og de nærmer sig fagbogen, når de postulerer at have et indhold, som henviser til en fortidig virkelighed (Skyggebjerg, 2008, s. 15ff).

Fiktion er derfor oplagt at bruge, da den kan opfange og videregive historisk bevidsthed (Poulsen, 1990, s.72). Nutidige problemstillinger kan gives en historisk dimension, og der kan åbne for et handlingsrettet fremtidsperspektiv (ibid.). Skønlitteraturen kan endvidere skærpe elevernes historiske indsigt og forestillingsevne (ibid. s. 43). Netop den historiske fantasi gør det muligt for eleven at træffe selvstændige valg og dermed opfylde ønsket om samtænkning af kundskaber og dannelse (Binderup, 2010, s. 9). Fantasien er med til at overskride det umiddelbart nærværende og skabe erkendelse (Poulsen, 1990, s. 47). Historisk fantasi kan få eleven til at forestille sig verdenen, som den kunne have været. En fortælling, som inden for rammerne af det sandsynlige, kan besvare spørgsmål, kan skabe lige så god erkendelse og aktualisering som fagtekster (Binderup, 2010, s. 82).

Skønlitteraturen vækker personer og steder til live i læseren, der kan leve sig ind i de irrationelle aspekter, der typisk ikke præsenteres i historieundervisningen. (Poulsen 1990:65) Narrative tilgange letter forståelsen og aktiverer associationer og følelser som guider refleksionerne. Den intime og personlige forståelse af begivenheder, der er bundet sammen af et plot, gør historie meningsfuldt og relevant (Binderup, 2010, s. 62f). *”Historiefaget kan med fordel opfattes som et refleksivt fag, hvor det at fantasere lødigt er et vigtigt element”* (ibid. s. 116). Historiefaget skal således stimulere fordybelse, undring over sammenhænge og gøres vedkommende og interessant (ibid. s. 9).

Historielæreren kan gøre undervisningen saglig, tilpasse medierne til elevernes for-viden og dermed gøre historiefaget spændende, interessant og vedkommende (ibid. s. 116ff).

Skønlitteraturen og film er fælles om indlevelse i og motivation for den historiske situation og om præcision i autencitetsskabende detaljer. Men derudover virker bogmediet med ord, som lægger op til læserens egen billeddannelse, mens filmen formidler med billeder og lyd (Skyggebjerg, 2008, s. 160). Det er svært at argumentere for, at film giver en mere ”realistisk” oplevelse, for en betragter, end skønlitteratur. Den ene fremkalder følelser ved at vise billeder på en skærm, mens den anden gør det ved at fremkalde billeder i vores hoved, der er således ikke stor forskel (Brunbech, 2015).

### **Æstetiske læreprocesser**

Æstetik er et sprog, der knyttes til kunstneriske udtryksformer og bruges til at kommunikere, opleve og reflektere med. Det er en sanselig erkendelse, forbundet med en kulturel formgivning. Det er således perspektivet på en oplevelse, det gør noget æstetisk (Tonsberg, 2015, s. 6). Æstetikken taler til menneskets sansende, opmærksomme og intuitive forestillinger. Skønlitteratur kan skabe rammer for sansemæssige oplevelser, hvor tekstens ord, på baggrund af læserens erfaringskema, får læseren til at danne egne billeder (Jørgensen, 2010, s. 20).

Der er forskel på videnskabeligt sprog og æstetisk sprog, der dog begge har betydning for tilegnelsen af viden. Det æstetiske sprog rækker ud over det konkrete udsagn, og er ikke entydigt. Æstetiske læreprocesser består af både det receptive og det produktive, hvor det kategoriseres under fem virksomhedsformer: oplevelse, færdigheder, udtryk, analyse og kommunikation (Brodersen, 2012, s. 181f). For at gå fra æstetisk oplevelse til æstetisk læreproces, kræves en bevægelse fra det ubevidste til det bevidste, i et fællesskab, hvor det sprogliggøres. Sansning og intellekt er således hinandens forudsætninger.

Højtlesning kan danne basis for æstetiske læreprocesser, da en tekst således virkeliggøres og dens rum åbnes (Henkel, 2012, s. 194ff). Filosofen Løgstrup, citeres af Henkel (2012, s. 199f), for at det sanselige indtryk kan vise sig væsentligere end den begrebsligt fastlagte orienterende erkendelse. I kunsten foregår en *æstetisk suspension*, som tilfører en større indsigt i tilværelsens

grundvilkår (ibid.). ”*De universelt åbenbarende følelser: frygt, glæde, sorg, kærlighed og medfølelse*” (ibid.) viser først i kunsten, hvordan vi er afhængige af hinanden. Et grundlæggende vilkår for tilværelsen (ibid.).

Æstetiske læreprocesser er i sig selv berigende og dannende, men påvirker også børns udvikling og læring i alle fag, både nu og i det senere liv (Tonsberg, 2015, s. 6). Æstetiske læreprocesser bidrager til at fagligt indhold huskes bedre, da hjernen ikke er interesseret i at lære noget, der ikke er forbundet med nydelse eller afsky (ibid. s. 8). I æstetiske lære-processer er det ikke på forhånd bestemt, hvad der skal læres, men det er en åben invitation til at sanse og fortolke, uden hvordan og hvorfor. Man rives med og bliver gennem fortolkningsmøder en anden, end man var før (Henriksen, 2015, s. 21). Sanserne og intellektet bearbejdes på en anden måde end vanligt, og undervisningen skal ikke bare instrumentalisere, de interesser eleven har i forvejen, men føre til nye interesser, så de i deres stillingtagen kan trække på en bred forestillings- og forståelsesramme. Der er således et dannelsesideal om at realisere det hele menneske (ibid.).

## **Motivation, engagement og læring**

Eleverne lever i en verden med masser af tilbud og fokus på deres egen indre verden. Hvad har det med mig at gøre, det ved jeg i forvejen, og hvad får jeg ud af det er tidstypiske spørgsmål eleven stiller, som følge af den overvældende bølge af informationer og selvcentrering (Ziehe, 1999, s. 201ff).

Læsning af skønlitteratur kræver motivation, da ”*Den motiverede læser er aktivt medskabende og bruger sin forforståelse*” (Jørgensen, 2010, s. 19) og dermed kan få en litterær oplevelse.

Motivation behøver i Jørgensens forståelse ikke være tilstede fra start af, da motivationen kan opstå undervejs, fx gennem læreren (ibid.).

For at Læreprocessen kan slå igennem må der tages hensyn til hele personen, hele subjektiviteten. Motivationen har så stor betydning, så forståelse og indsigt i intellektuel forstand ikke er nok. Der må tilstræbes en helhedsbetonet oplevelse, der favner engagementet både på fornufts og følelses plan.

Følelserne, viljen og motivationen udgør det som Knud Illeris (2007, s. 37) betegner som drivkraft, der er den psykiske energi, som er nødvendig i tilegnelsen af indhold og dermed viden, og både præger læringsproces og resultat. Jf. Illerises læringstrekant sker dette i en samspilsproces, hvor også omverdenen, det at handle, kommunikere og samarbejde udgør en afgørende rolle (ibid. s. 41). Steen Larsen (1998, s. 95) opstiller ligeledes tre faktorer, der afgør, om læring kan finde sted. I hans teori, skal eleven 1) arbejde, 2) engageret 3) indenfor sin egen båndbrede. Arbejdet består af en indre og en ydre dimension, henholdsvis læreproces og fremstillingsproces (ibid. s. 34). Arbejde og aktivitet er i den henseende ikke det samme, da aktivitet er uforpligtende (ibid. s. 35).

Læreprocessen består endvidere af det bevidste organiserede og en følelsesmæssig tilstand.

Følelserne, den dynamiske dimension, har betydning for, hvor godt det intellektuelle, den dirigerende dimension, huskes. For stor følelsesmæssig mobilisering kan dog virke mod hensigten (ibid. s. 70f). Larsen samler følelsesdimensionerne under ordet engagement. For at skabe dette engagement kræves blandt andet motivation (Jørgensen 2010, s. 19).

Motivation er et udtryk for den energi, der lægges i arbejdet og kan dreje sig om ydre omstændigheder, som belønning for målopnåelse og/eller indre tilfredsstillelse (Brodersen, 2012, s. 236f og Roe, 2010, s. 54f). Det er dog ikke udelukkende en kvantitativ dimension, men også et spørgsmål om motivationens fokus. Motivation kan således ikke observeres direkte, da det er adfærden der ses og ikke selve motivationselementet (Skaalvik, 2007, s. 44).

Motivationsarbejdet drejer sig om identifikation af mål og at gøre dem til sine egne (Brodersen, 2012, s. 236f). Der er en mærkbar tendens til at elever klarer sig bedre, fagligt og mht. trivsel, når undervisningen anvender motivationsfremmende elementer (ibid. s. 226). Elevernes bevidsthed om nytteværdien udenfor den aktuelle læringssituation er if. læringspsykologen J. Bruner (Roe, 2010, s. 178) den bedste måde at skabe interesse og dermed motivation på. Motivation hænger sammen med præstationer, men er ikke ensbetydende med gode resultater (ibid. s. 56). På samme måde har høj grad af suverænitet positiv betydning for motivation, men er ikke ensbetydende med faglig kvalitet (ibid. s. 245).

Motivation er situationsbetinget og hænger sammen med elevens mestringsforventninger ("self-efficacy" hos Bandura, 2012) og selvopfattelse (Skaalvik, 2007, s.45). Mennesket undgår situationer og aktiviteter, som erfaringsbaseret, ikke forventes indfriet, hvilket har betydning for

motivationen (Skaalvik, 2007, s. 46). Eleven kan dog ikke kun vælge at arbejde indenfor det som eleven er motiveret for, der hvor engagementet og interessen er i forvejen (Larsen, 1998, s. 73). Hensigten med undervisningen er således at introducere eleven for noget denne ikke endnu er interesseret i (ibid. s. 77). Interessen er ”*et ledsagemoment ved den videnskabende arbejdsproces*” (ibid. s. 81) og elevens engagerede arbejde må for at være effektiv foregå indenfor det, som eleven allerede kan og ikke kan endnu; elevens aktuelle båndbrede (ibid. s. 92).

## **ANALYSE**

### **Analyse af Undervisning og elevtekster**

I denne del af analysen ses der på, hvordan undervisningsplanen sigter mod at opfylde folkeskolens formålsparagraf, fagformålet for historie og Forenklede Fælles Mål vha. skønlitteratur, og hvordan elevprodukterne opfylder målene. Undervisningsplanen er vedlagt som bilag A og eksempler på elevprodukterne som bilag B.

Med målet om at opfylde fagformålet for historie, og dermed udbygge elevernes forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne, samt styrke deres historiske bevidsthed og identitet, (UVM 2) blev der jf. undervisningsplanen (bilag A) arbejdet med diverse færdigheds- og vidensmål indenfor alle tre kompetenceområder.

Ved hjælp af opstilling af Push- og Pullfaktorer, skulle eleverne skrive deres egne fiktive udvandringsbreve. Jf. undervisningsplanen skulle de bruge deres opnåede viden omkring forhold vedrørende periodens push faktorer i Danmark og de pull faktorer, der var knyttet til forventninger om et liv i Amerika. Den oparbejdede viden, stammede såvel fra deres grundbog, som også fra de skønlitterære værker af Mette Winge og Aline Sax, samt klip fra DR's arkiv til skolebrug. Der søgtes således at eleverne på baggrund af kritisk stillingtagen til kildematerialet, opstillede sandsynlige scenarier og bearbejdede historiske problemstillinger for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden. Skønlitteraturen skulle i den forbindelse beskrive de forhold, der jf. Poulsen (1990, s. 28f) ikke kommer frem vha. den historiske metode. Oplevelsen af den litterære tekst skulle i forlængelse heraf bearbejdes og omformes til en ny tekst i en kreativ proces, hvor eleverne digtede



med, imod og udover (Jensen, 1986, s. 12). Hermed skulle den historiske bevidsthed, der if. Sødring Jensen (1981, s. 222) dannes gennem digtning, udvikles.

Gennem den belgiske dreng, Adriaans, oplevelser, mødte eleverne i romanen ”Mellem to verdener” af Aline Sax, følelser, holdninger og beskrivelser af samfundet, der tog udgangspunkt nedefra og i den lille historie, der konkretiserer og overskueliggør historien (Pietras & Poulsen, 2011, s. 168). Ligeledes skulle den personbundne fortælling åbne for identifikation og spejling, hvor eleverne mødte det fremmede, og dermed udvikle deres tolerance, empati og identitet (Kaspersen, 2012, s. 34f). Gennem lærerens oplæsning, blev eleverne endvidere stimuleret til at bruge deres erfaringsskema og gennem den sansemæssige oplevelse at danne egne billeder (Jørgensen, 2010, s. 20). Den æstetiske oplevelse, hvor eleverne mødte de *universelt åbenbarende følelser* (Henkel, 2012, s. 199f) i form af Adriaans og hans families glæde ved at rejse ud, frygt for det ukendte, sorg over at ikke alle måtte komme ind i landet og den nye kærlighed, skulle således synliggøre de grundlæggende vilkår for tilværelsen; afhængighed af hinanden (ibid.).

Dannelsesopgaven i form af at kunne udvise empati og kunne foretage perspektivskifte, (Kristensen, 2011, s. 33f og Kaspersen, 2012, s. 104) skulle dermed ligeledes imødegås. Ved brugen af skønlitteratur på en anden måde end i den traditionelle danskfaglige forstand, skulle elevernes glæde ved skønlitteratur og læsning styrkes, så de jf. folkeskolens formålsparagraf (UVM1) fik lyst til at lære mere, og gennem de oplevelses og fordybelses prægede rammer udvikle deres fantasi og evne til at tage stilling.

Aline Sax, anbefales under litteratur i temaet om kulturmøder i underkategorien skandinaviske efterkommer i USA, på clio onlines historiefaget.dk (Jeppesen, 2014). Hun er Belgisk forfatter, der siden hun var 15 har skrevet historiske ungdomsromaner og vundet internationale priser for dem. Sideløbende har hun studeret historie på universitetet, skrevet en doktor afhandling og arbejder nu, sideløbende med forfatterkarrieren, som historiker på universitetet i Gent (Aline\_Sax, 2016). Dermed har hun en interesse og faglig ballast, til at kunne opfylde lødighedskravene (Binderup, 2010, s. 67). I undervisningen (bilag A) med og i skønlitteraturen blev der til gengæld ikke arbejdet med de formelle elementer, synsvinkel, fortælleteknik og struktur, som er Skyggebjergs (2008, s. 12 og 155) kritik af historiefaget.

Elevernes udvandringsbreve (uddrag i bilag B) danner grundlag for evalueringen af opfyldelsen af læringsmålet om opstilling af sandsynlige scenarier for elevens opdigtede persons udvandring på baggrund af historisk fantasi og kritisk tilgang til kilderne, der sigter mod kompetencemålene i FFM.

Grundet sygdom og lovligt fravær, har 36 elever fra de to klasser produceret et brev. Heraf er fem breve useriøse i omfang og indhold. ”*Kære Viggo Bork Larsen er en okay sej dreng, han er en God bro og du er grim bare for sjov men du er grim*” (elev AM) skriver en elev således, mens en anden skriver: ”*I dag så vi big ben og London eye vi tog en masse gode billeder og fik souvenirs*” (Elev O). Fælles for de fem elever er at de i skriveprocessen har været meget snakkende, og resultatet viser, at deres motivation ikke har været rettet mod opgaven, men mod andre elementer (Skaalvik, 2007, s. 44). De har således ikke taget opgaven alvorligt, ikke set relevansen af den og ikke gjort målene til deres egne. Endvidere kan der være tale om at deres mestringsforventninger til opgaven gør, at de ikke tager den alvorligt, for ikke at opleve nederlaget, ved manglende målopfyldelse, som tegn på manglende evner (ibid. s. 49). Det manglende engagement, i det der nærmest ikke kan kaldes arbejde, gør at der jf. Larsen (1998, s. 95) heller ikke finder den tilsigtede læring sted. Det er ud fra brevene ikke til at sige, om det er det skønlitterære element, eller den oversættelses og overskridelsesproces som Sødring Jensen (1986, s. 11) og Pauli Arola (1990, s. 288) finder nødvendig, der er udslagsgivende for de fem elevers manglende motivation for opgaven. Deres æstetiske oplevelse bliver i den henseende heller ikke til en æstetisk læreproces, da den holder sig i det ubevidste og ikke sprogliggøres (Henkel, 2012, s. 194ff).

Vendes blikket mod de resterende 31 besvarelser, er omfanget af brevene også her meget svingende. På trods af at eleverne jf. undervisningsplanen (bilag A) har en hel lektion til arbejdet med push og pull faktorer og skrivning til rådighed, skriver 12 elever under 12 linjer, mens resten på nær 1, der skriver 39 linjer, holder sig under 21 håndskrevne linjer.

På indholdsplanet skriver halvdelen fortrinsvis om oplevelsen af sejlturen over Atlanten, og 13 af brevene har stort fokus på døde i forbindelse med sejlturen. Elev I skriver således

*”Efter en lang og dramatisk rejse er jeg endelig havnet i New York. Rejsen på 3.klasse var meget farlig og hård. Jeg var flere gange bange for at drukne eller blive smittet af nogle af de syge passagerere”* (Elev I, bilag B)

Filmklippet fra DR skole(droemmen-om-amerika, 2016), om en mormons udvandring og rejse, hvor flere døde af mæslinger og blev smidt over bord, har således gjort stort indtryk på flere af eleverne. ”...*mange af mine venner er døde på vej herover*” (Elev AS). Det visuelle og de flere udtryk fra filmklippet (Pietras & Poulsen, 2011, s. 197) harmonerer muligvis bedre med de produktionssteder af historisk bevidsthed (Jensen, B. E, 1996, s. 10) eleverne bruger, og huskes derfor bedre end bogen. Det eleverne bruger fra ”Mellem to verdener” er nærmere det at efterlade nogen og de følelser, der er forbundet hermed, som ikke illustreres i filmklippet. Enkelte overfører endog direkte romanens historie om en ufødt niece som hovedpersonen rejser fra. ”*Hvordan går det med den lille det var synt vi ikke at se hende*” (Elev V).

Flere af eleverne udviser ikke forståelse for den store omvæltning, planlægning, økonomi og menneskelige udfordring ved at rejse fra det kendte, og familie man måske aldrig så igen, og beskriver udvandringen, som en pludselig indskydelse hos deres person. ”*vores beslutning om at rejse var meget pludselig så vi nåede ikke at sige farvel. Arne var lige blevet fyret fra sit job og båden var der lige*” (Elev AL) og ”*Kære broder jeg er ked af at jeg ikke har fortalt dig det noget før men jeg er rejst til Amerika*” (Elev Lo).

I den halvdel, der skriver om livet i Amerika, har 7 breve fokus på oplevelsen af Ellis Island. ”...*jeg er faktisk mest bange. Tink nu hvis min bror ikke må komme med ind fordi han var syg*” (Elev A). Ellis Island har kort været nævnt og vist i et filmklip fra DR (droemmen-om-amerika, s016), men ellers har eleverne mødt øen, beskrivelsen af dens funktion og immigranternes oplevelser i ”Mellem to verdener”. Det ses i flere af brevene, at eleverne skriver med indlevelse, hvor fornemmelsen af at have været der selv opleves. Oplevelse og indlevelse er jf. Skyggebjerg (2008, s. 12 og 155) kodeord i fiktionslæsningen, og skønlitteraturen skulle i bedste fald skabe et engagement i fortiden, som danner basis for diskussion og yderligere videnstilegnelse. Endvidere sætter de sig i personernes sted og foretager det perspektivskifte, der gør, at de kan sætte sig ind i en andens situation og arbejder indenfor dannelses aspektet (Kaspersen, 2012, s. 104).

En del elever skriver om boligforhold, arbejde og kommende planer. Hvor nogen udviser forståelse for det hårde liv, der mødte immigranterne, med nederlag, usle forhold og bristede drømme, har

andre problemer med at holde sig indenfor den historiske ramme. ”Jeg red hen til, mit nye hus på min nye lama som jeg købte i taxfree på båden” (Elev OS). Fantasien løber af med eleven. Der er således heller ikke tale om den historiske fantasi Binderup (2010, s. 9) taler om, og det skaber næppe erkendelse for, hvordan verden kunne have været. En stor del af brevene er korte, fyldt med generelle vendinger og i større eller mindre grad ikke historisk sandsynlige. Elevernes historiske indsigt og forestillingsevne fremstår ikke kritisk reflekteret, og for mange af eleverne har processen således været præget af, det som Steen Larsen (1998, s. 34) omtaler som aktivitet. Det er kun arbejdets ydre dimension, fremstillingsprocessen, der er tilstede, og den er i dette tilfælde ikke begrænset nok. Eleverne har mulighed for at tage de nemme valg, når de har svært ved at huske noget, skal reflektere og bruge deres viden i nye sammenhænge. Motivationen er således rettet mod at aflevere et produkt og ikke mod et kvalitativt indhold.

### **Analyse af elevinterviews**

I det følgende analyseres inddragelsen af skønlitteratur set ud fra elevperspektiv, for at belyse hvordan sammenhængen mellem elever og skønlitteratur ser ud. Transskriberede uddrag og interview guide er vedlagt som bilag C og D.

”altså jeg plejer ikke at læse bøger i min fritid” (Elev C, bilag D).

Sammenfaldende for hovedparten, af de interviewede elever, er at de ikke læser i deres fritid. Det er kun ” hvis jeg ikke har noget at lave, eller er syg eller sådan noget i den stil”(ibid.). Elev A1 svarer mere pragmatisk ”altså det gjorde jeg engang men nu læser jeg ikke så meget mere nu er det mest i skolen” (ElevA1, bilag D). Skønlitteraturen er således ikke en del af elevernes produktionssteder for historisk bevidsthed uden for skolen, som bl.a. Bernard Eric Jensen (1996, s. 10) påpeger skolen må inddrage, ligesom skønlitteraturen ikke synes lige så vedkommende for eleverne som tidligere jf. Sødning Jensen (1981, s. 222).

De tekster der læses i skolen og i historiefaget er ” nogen gange kedelige og nogen gange kan man gøre grin med dem” (ElevD, bilag D). Alle de interviewede elever er enige om at skønlitteratur er mere interessant at læse, men som elev C siger om fagtekster: ”den her klasse har jo haft historie i et stykke tid så øhmm det er sådan man vender sig til det” if. ham er det ikke, fordi fagteksterne er svære, men ” der står stadig meg...man lærer en del af det” (Elev C, bilag D). Nogle af eleverne

oplever historiebogen som en masse faktabokse, som ikke fanger deres interesse. De er fyldt med årstal og usammenhængende ord, og springes nogen gange over.

*”nogen gange i sådan nogen faktabokse så kan jeg ikke rigtig så er det ligesom bare og jeg læser og ser men så hænger ordene ligesom ikke sammen det bliver ikke til sætninger for mig i mit hoved og så forstår jeg det ikke rigtigt fordi jeg ikke sætter mig ind i det så glemmer jeg det to minutter efter” (Elev F, bilag D).*

En del af eleverne har således vanskeligt ved de informationstunge fagtekster, og den læsesti og –strategi de skal vælge (Roe, 2010, s. 74). Eleverne giver udtryk for, at de typisk læser i grundbogen og besvarer spørgsmål, som læreren har formuleret på en billedrig PowerPoint. Dermed ligger den vanlige undervisningsform, på linje med det HistorieLab finder frem til i deres undersøgelse (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12). Elevernes oplevelse af grundbogen, og da den er det centrale, også af historiefaget, er således, som HistorieLab ligeledes fremhæver, forbundet med noget *”der skal huskes i form af særligt årstal, navne osv. En del elever finder derfor at historie er et svært fag”* (ibid. s. 14). Deres holdning til faget er dog overvejende positiv *”altså det er i hvert fald ikke mit hadefag”* (Elev C, bilag D), men det aktuelle emne og arbejdsmetoden har meget at sige.

*”nogen gange kan det godt være virkelig kedeligt bare sidde og tænke hvad rager det mig, at der var en gammel mand i oldtiden der gjorde det og det, men nogen gange kan det også være meget spændende at vide noget hvis det bliver gjort på en sjov måde”* (Elev F, bilag D).

Elev F formulerer her, det samme som HistorieLab kommer frem til: *”For nogle elever afgør undervisningens konkrete og skiftende emner, om de synes faget er interessant eller ej.”* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 13). Det er således if. HistorieLab undersøgelsen spørgsmålet om anvendelse og nytte (ibid. s. 25) der fylder. Ziehe (1999, s. 201ff) når frem til det samme i sin karakterisering af nutidens unge, og når elev F således ikke kan finde interessen, mangler motivationen.

Læreprocessens forhold mellem indhold og drivkraft er således ufuldstændig, og tilegnelsesprocessen lider herunder (Illeris, 2007).

De interviewede elever er alle enige om, at det har været positivt, at der i forløbet er inddraget skønlitteratur. Elev A2 fremhæver, at det er lettere at sætte billeder på skønlitteraturen, mens det er svært at forestille sig virkeligheden i historiebøgerne, da de ikke er beskrevet så detaljeret (Elev A2, bilag D). Netop fortidens personers følelser og tanker er med til, at man kan leve sig ind i den verden, siger elev L og elev A2 supplerer med: *”det er også en slags fakta hvad folk føler agtig”* (Elev A2, bilag D). Elevernes historiske indsigt og forestillingsevne, den historiske fantasi, ser således ud til at være blevet stimuleret og skaber grobund for overskridelse af det umiddelbare og skabe erkendelse (Poulsen, 1990, s. 43ff og Binderup, 2010, s. 82). Endvidere tyder deres svar på, at de har været medskabende og brugt deres forforståelse til at danne de billeder, de omtaler. Dette kræver ifølge Jørgensen (2010, s. 19) motivation, og ud fra svarene må den således have været tilstede. Da motivation if. Skaalvik (2007, s. 44) ikke kan observeres er det en gisning, men basis for Illeris’ es *Drivkraft* (Illeris, 2007, s. 37) og Larsens *engagement* (Larsen, 1998, s. 95) i deres læringsteorier synes at være tilstede. Yderligere er især tre piger enige om at de husker bedre ved at have mødt et indhold gennem skønlitteraturen frem for faglitteraturen. Den dybere og mere varige erkendelse, gennem følelser og engagement og fantasi, som Poulsen (1990, s. 46) fremhæver, synes således at vise sig. Elev C forbinder endvidere læselysten med det, at kunne leve sig ind i en historie og påpeger, at det modsatte ikke er særlig ”fedt”(Elev C, bilag D). Teorien om æstetiske læreprocesser underbygger endvidere, at fagligheden profiterer af æstetikken, da den huskes bedre, idet hjernen ikke er interesseret i at huske noget, der ”ikke er særlig fedt” (Tonsberg, 2015, s. 8).

Måden skønlitteraturen blev inddraget på får en blandet modtagelse, hvor nogen godt kunne lide at få læst op, mens andre også gerne ville have læst noget af det selv, da de mener, de bedre husker på denne måde. Det er således mængden af oplæsning der problematiseres, ikke det at der blev læst op, som netop kan danne basis for en æstetisk læreproces (Henkel, 2012, s. 181f). Elev D fremhæver det, *” at man var sådan på en måde blevet til en anden karakter”* (Elev D, bilag D), som det positive ved oplæsningen. Teksten har dermed åbnet sig for eleven og er blevet virkeliggjort (Graf, 2004, s.34ff). *”Jeg bliver helt fanget af det så det bliver et vi når jeg læser så det er mig og heltene”* supplerer elev A2 (Elev A2, bilag D). At blive optaget af karaktererne i skønlitteraturen og på en måde blive til dem, som eleverne taler om, åbner tillige for det perspektivskifte, empati og identifikation med andre, som det vigtige dannelsesaspekt (Kaspersen, 2012, s. 104).

Eleverne har svært ved at svare på, hvad de har fået ud af den inddragede skønlitteratur, og elev C hæfter sig mest ved, at ”*det var en anden oplevelse*” (Elev C, bilag D), mens elev D mener at have lært noget om fortidens leveforhold. Elev D forholder sig således, ligesom i HistorieLab-undersøgelsen til det faktuelle, og ser undervisningen som overdragelse af viden og fakta. (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12). Dermed forholder eleverne sig, i deres svar, ikke til det kreative og produktive element i undervisningen (bilag A), men forholder sig kun til det oplevelses aspekt, Sødring Jensen (1981, s. 222) advarer imod. Elevernes historiebrug forbliver således også tavs og knyttes i hvert fald ikke i interviewet til den egne historie (Binderup, 2007, s. 45 og Rasch-Christensen, 2012, s. 76ff).

På spørgsmålet om noget af det problematiske ved at arbejde med fiktion i form af skønlitteratur, kan ingen af de adspurgte huske dette element af undervisningen. I den videre samtale har de dog øje for troværdighedsspørgsmålet, og den form for historiebrug der er på spil. Elev A1 mener i den forbindelse at,

*”Man kan jo godt bruge det men så skal de nok også fortælle at det ikke er rigtigt og hvad det er der rigtigt, så man ikke kommer til at forveksle det og kommer til at sige et eller andet der ikke er sandt”* (Elev A1, bilag D).

Kvaliteten er nemlig, at det at pynte og gøre historien mere dramatisk eller komprimeret og personbunden kan ”peppe” en kedelig historie lidt op. Hun synes dog, at det kun må gøres ved elementer af mindre betydning, og at hovedelementerne skal være historisk korrekte. Derfor skal man:

*”Nok også lige vide, at det ikke er noget der har stor betydning, så man ikke kommer til at fortælle et...når man bliver stor og så skal fortælle det, så kommer man ikke til at sige det og så er det helt forkert”* (Elev A1, bilag D).

Eleverne vil således ikke fuldstændig forkaste historiebogen, da fiktionen må holdes op imod fakta. De har dog ikke blik for at også historiebogen ikke er fakta, men en udlægning af dem (Baries, 1993, s. 30).

*”Det (skulle) ikke kun være bogen, men nu skal jeg lige læse det her kapitel, for det beskriver det vi lige har haft om fordi så kan man sige nå ja det var det der med...så man kan sammenligne i stedet for kun at have en af tingene.”* (Elev A2, bilag D).

Bortset fra elev A2 ”*jeg er sådan en type som læser for sjov agtigt jeg læser sådan rigtig meget,*” (Elev A2, bilag D) som er lystlæser, der bliver grebet af bogen, lever sig ind i den og ofte heller vil læse end se tv, læser de interviewede elever kun i skolen. Her har de dagligt læsebånd, hvor de vælger sci-fi og fantasy bøger og mere læser af tvang end af lyst. På spørgsmålet om forløbet eller historiefaget i det hele taget kan påvirke deres læselyst og få dem til at vælge skønlitteratur med historisk indhold, svarer de undvigende. ”*det ved jeg ikke*” (Elev C & D, bilag D). Det forbliver således åbent om, udvikling af læsevaner (Kaspersen, 2012, s. 34) opfyldes. Elev C er dog lidt nysgerrig på hvordan historien i ”*Mellem to verdener*” af Aline Sax, som der blev læst uddrag af, ender, men om det får ham til at læse mere kan ikke besvares.

## Vurdering

Trods et spinkelt empirisk grundlag, understøttes elevernes svar af den noget større undersøgelse fra HistorieLab. Det er ikke til at sige, om elevernes positive holdning til inddragelsen af skønlitteratur, fortrinsvis hænger sammen med, at det er nyt og heller ikke varetages af den normale lærer, eller om den bunder i en ægte interesse for skønlitteratur i historiefaget. Jeg vurderer på baggrund af svarene, at der blandt de interviewede elever forefindes begge holdninger i større eller mindre grad. Elevernes svar kan ikke undgå at blive påvirket af mig som interviewer, men jeg har forsøgt ikke at farve dem og give dem indtryk af, at de skulle svare noget på forhånd bestemt, for at tilfredsstille mig. Jeg oplever, at de er ærlige i deres svar og reflekterer over mine spørgsmål. Resultaterne er kun et øjebliksbillede, der kan ændre sig over tid, så analysen viser ikke om eleverne også fremover vil være i besiddelse af samme positive holdning.

Frem til skrivningen af brevene, vurderer jeg, at motivationen har været tilstede, men i deres skriftlige transformation taber en stor del motivationen for opgaven, prøver at slippe nemt igennem eller bliver fanget af deres fantasi, der fører dem for langt fra det eksisterende kilde og vidensgrundlag. Dette vurderer jeg, på baggrund af analysen af den, af teorien underbyggede undervisningsplan, skyldes en manglende rammesætning og stilladsering, snarere end at skønlitteratur ikke kan opfylde opnåelsen af læringsmålene. Det er således disse forhold der har ført til aktivitet frem for arbejde (Larsen, 1998, s. 34). Dette kunne være imødegået, ved at udstykke klarere rammer for opgaven, udlevere kildemateriale til støtte, samt at have tænkt den kreative



produktive del, som en proces frem for et produkt. Det er således tvivlsomt, om denne del af empirien, kan sige noget om legitimeringen af skønlitteratur.

Ligeledes vurderer jeg det, at eleverne ikke kan huske noget om kildearbejdet uden støtte, til at skyldes utilstrækkeligt fokus i undervisningen. Her har det været problematiseret og diskuteret mundtligt, men eleverne har ikke selv arbejdet med det og fået øje på modsætningsforhold mellem kilder eller forskellige former for historiebrug. De inddragede materialer er således brugt fragmenteret, og en manglende kobling og sammenligning havde kunnet understøtte eleverne i at kunne bruge kildekritiske begreber og vurdere kilders brugbarhed til at belyse historiske problemstillinger.

## **Diskussion**

Svend Aage Poulsens undersøgelse om elevers syn på undervisning, læremidler og faget fra 2009 med 962 respondenter fra 7-9 klasse (Poulsen, 2013, s. 147), viser at eleverne, i sammenligning med andre semantiske læremidler, ikke bryder sig om historiske romaner. Analysen, af de gennemførte elevinterview i sjette klasse, viser dog, at eleverne er glade for, at der har været inddraget skønlitteratur. Spørgsmålet er således, om det kun er i sammenligningen at skønlitteraturen klarer sig dårligt, eller om der er forskel på mellemtrinnet og udskolingen. Tidligere er der argumenteret for at inddrage historiske romaner i undervisningen, da de var en del af elevernes produktionssteder for historiebevidsthed (Jensen, 1981, s. 222). Analysen viser, at dette ikke længere er tilfældet. Så hvorfor ikke tage udgangspunkt i computerspil og historiske spillefilm, som er det eleverne, jf. Poulsens (2013, s. 147) undersøgelse, er interesseret i? Disse semantiske læremidler spiller på flere udtryk, og mange er lødige nok til at indgå i en historieundervisning (Binderup, 2007, s. 94). Samtidig kan de kalde på den samme indlevelse, virke motivationsfremmende (Skyggebjerg, 2008, s. 160) og bruges til at opnå mange af de samme færdigheds- og vidensmål. Hvis historiefaget skal følge udviklingen, så den korresponderer med elevernes faktiske interesser, taler det vel nærmest for at udfase skønlitteraturen og lade det digitale indtage dens rolle.

Undervisningen kan dog ikke kun handle om og bruge metoder, som eleverne er interesseret i, for hvordan skulle deres horisont så udvides? God undervisning handler derfor også, if. Steen Larsen, (1998, s. 77ff) om at præsentere eleverne for noget de ikke endnu er interesseret i, og lære dem, at

man ikke kan stille krav om at være interesseret på forhånd. Når Jørgensen (2010, s. 19) mener at læreren kan få motivationen til at opstå undervejs, og den ikke behøver være tilstede fra start, er der ingen grund til at fravælge skønlitteraturen ud fra en frygt, om elevernes manglende motivation. Udover en variation i undervisningen, tyder det på, at der ikke er særlige forhold, rent historiedidaktisk, der taler for at bibeholde, eller endog udvide brugen af skønlitteratur.

Det er dog ikke kun historiefagets fagformål, der skal tilgodeses, da også dannelsen og folkeskolens formål må inddrages i alle fag. Her kan legitimeringen, for at læse skønlitteratur i almindelighed fra danskfaget, inddrages. Her er der både kollektive, individuelle og æstetiske begrundelser (Kaspersen, 2012, s. 34). Udviklingen af Empati, mødet med det anderledes gennem de fiktive personer, tvinger således læseren til at formulere sig selv på ny (ibid. s.35). Derudover udvikles sproget og gode læsevaner og læsekompetencer fremmes. Ligesom elevers skriftlige kompetencer styrkes. Noget som ikke opnås ved faglig læsning og elektroniske medier (ibid. s. 104). I De nye Forenklede Fælles Mål, (UVM 3) arbejdes der med kompetenceområder og-mål, delt op i færdigheds- og vidensmål. Kompetence er dog mere end færdighed og viden, da også erfaringer og personlige talenter spiller ind i et koordineret samspil. De er således personligt forankrede og farvede (Kristensen, 2011, s. 55). Ligeså er dannelse mere omfattende og dybdegående end viden og færdigheder.

I PISA-testen ligger hovedfokus på den funktionelle og kritisk reflekterende læsekompetence (Roe, 2010, s. 249) og i læseprøven, i Folkeskolens afgangsprøve, bliver eleverne ikke testet i læsning, men i læsestrategier og informationssøgning, samt evnen til at gætte (ibid. s. 277). Hovedfokus i FFM (UVM 3), og vejledningen til læsning i alle fag (UVM 4), lægger op til de tekniske aspekter. Analysen viser således også, at nogle elever har svært ved at læse fagtekster og faktabokse. Derfor kan det være svært at legitimere det æstetiske og den gode læseoplevelse, da de forskellige tests jo ikke viser noget om dette. Berettigelsen ligger dog netop i, at det er det, der ikke bliver målt og vejret, der fører til bedre resultater og ikke kun det snævre fokus på det tekniske. I arbejdet, med skønlitteratur og læsning, kan der if. Anne Maj Nielsen (Tonsberg, 2015, s. 8) fokuseres så meget på det tekniske aspekt, så eleverne ikke bliver modtagelige for læring. Det høje fokus på tekniske læsekompetencer i forbindelse med læsestrategi, faglig læsning og sproglig udvikling, for at forbedre elevernes udskældte læsekompetence, rummer således denne fare for at blive for teknisk.

Læreren må lægge lige så stort fokus på motivation i læsningen, som i læsestrategier (Roe, 2010, s. 178). For at blive en god læser, kræves megen læsning og forskningen viser, at læsevaner udenfor skolen, har stor indflydelse på elevers syn på læsning og læsepræstationer (ibid. s. 286).

”*Motivation og engagement er afgørende for både evnen og viljen til at læse*” (ibid. s. 53f) og dermed lære, hvad enten det er læselyst eller nytteaspektet, der gør sig gældende. Målet med læseundervisning er, at motivere elever til at læse af interesse, så de vælger at læse, selvom de ikke skal. Motivation er afgørende for overføringsværdien i arbejdet med læsestrategier, da det ellers kun er tekniske øvelser uden nytte (ibid.). Derfor må skolen også fokusere på at udvikle læseglæden og ikke kun den tekniske læsekompetence.

Heller ikke læsebånd, der vel nærmest er tvangslæsning kan være løsningen. For det første vælger eleverne jf. analysen, det de kender og kan lide i forvejen og udvikler således ikke deres horisont. For det andet kan det, if. Daniel Pennac (ibid. s. 184), skabe modvilje og nærmest litteraturhadere at tvinge læsning igennem. Pennac forbinder motivationen med højt læsningen, ligesom Henkel sætter det at læse højt for eleverne i forbindelse med den æstetiske læreproces. Analysen tyder på, at eleverne er motiveret for at læse og beskæftige sig med skønlitteratur, også selvom det ikke er en del af deres interessefelt uden for skolen, og det for nogen er svært at holde koncentrationen i længere tid ad gangen, ligesom nogle også gerne vil læse selv. Læreren rolle i at styrke denne interesse er essentiel, og læreren må præsentere skønlitteratur, der stimulerer læselysten. Især når der i danskfaget er en bevægelse tilbage mod den af og til rigide litterære analyse (Henkel, 2012, s. 195), som if. Pennac kan ødelægge læseglæden (Roe, 2010, s. 184). Spørgsmålet er dermed også, hvordan skønlitteraturen skal bruges. Er det, som B. E. Jensen (2012, s. 103) siger, som et kvalificeret lærested, eller som disciplinering af elevernes historiebrug og udisciplinerede historiebevidsthed. For som analysen viser, er det langt fra alle elever, der opfylder forløbets læringsmål. Netop når fokus ligger på høj faglighed, og at eleverne skal blive så dygtige og oplyste som muligt, reduceres æstetikken til et redskab for faglige læringsmål, hvilket, if. Steen Nepper Larsen, (Henriksen, 2015, s. 20) er misforstået. For selvom æstetiske læreprocesser bidrager til at fagligt indhold huskes bedre (Tonsberg, 2015, s. 8), er de også i sig selv berigende, dannende og påvirker børns udvikling (ibid. s. 6). Fagligheden bliver rationalistisk og kropsløst ensporet og tilsidesætter dannelsen, som også må indeholde udviklingen af det sansende, tænkende, følende menneske (Henriksen, 2015, s. 18). Netop disse aspekter er ikke givet på forhånd, men kan udvikles eller

afstumpes (ibid. s. 19). Læringsmål må dermed ikke stå alene, men må suppleres af spørgsmålet om eleverne er blevet sanseligt og intellektuelt rigere af det (ibid. s. 21). Læsningen er i forlængelse heraf, og jf. Klafki (Agergaard, 2012, s. 78), en instrumentel færdighed, som ingen værdi har i sig selv. ”Læsning er et middel til at opnå viden, men i den pædagogiske debat bliver midlet til et mål i sig selv” (Larsen, 1998, s. 88).

## KONKLUSION

I tilrettelæggelsen af undervisningen vejer hensynet til såvel samfund og elev, fagformål og skolens opgave. Der er i denne opgave forsøgt at besvare, hvilken legitimering skønlitteratur, i denne sammenhæng, har i historiefaget. Der er redegjort for, hvordan dannelse er et nøglebegreb for demokratiet, som rækker ud over uddannelse. Der er i den forbindelse diskuteret, om et snævert syn på tekniske færdigheder, tilsidesætter andre vigtige aspekter, der gennem skønlitteraturen, kan udvikles.

Historiebevidsthedens mange produktionssteder, ligesom historiebrug, er beskrevet og analysen viste, at skønlitteratur kun i meget lille grad udgør et brugt produktionssted for historiebevidsthed hos de interviewede elever. Dermed er argumentet om at inddrage skønlitteratur, for at imødegå elevernes interesse, ikke længere gangbart. Tilgængæld er eleverne ikke afvisende, og da motivationen kan opstå, er der mulighed for at gøre skønlitteraturen til et produktionssted, også uden for skolen.

Redegørelsen for skønlitteratur generelt rummer kollektive, individuelle og æstetiske legitimeringer, og ved at knytte skønlitteraturens æstetiske sprog og oplevelse til en æstetisk læreproces, hvor eleven bevidstgøres om sine indtryk, kan der opnås en større indsigt end ved faglige tilgange. Skønlitteraturen kan således legitimeres ved, at eleverne kan opnå større indsigt, der huskes bedre. Æstetiske læreprocesser er i sig selv berigende og dannende og en åben invitation til at sanse og fortolke, uden hvordan og hvorfor.

Teorien om historiske romaner i historie, der hovedsagligt stammer fra 80'erne og 90'erne opridser en række fordele ved at arbejde med skønlitteratur. Selvom analysen viste, at læringsmålene ikke blev opnået af alle elever, ved at arbejde med skønlitteratur, er der i vurderingen redegjort for årsagerne herfor.

Udvikling af historisk fantasi er, jf. Binderup, fortsat vigtig. Film og computerspil kan dog det samme, så her findes ikke legitimeringen for netop at bruge skønlitteratur.

Historielæreren må træde ud af sit eget fag og skele til skolens overordnede formål, for når de tilgange, der er valgt for at styrke læsekompetencen, kan virke dræbende for læselysten, er man lige langt, og opfylder derudover ikke det almene dannelsesaspekt. En god anderledeshed, hvor det kendte, litteraturen, præsenteres i en anden kontekst, og der ikke lefles for elevernes oplevede behov, kan således tale ind i den kategoriale dannelse. Den dobbeltsidde åbning kan få eleven til at genfinde læselysten, styrke læsekompetencen, give æstetiske oplevelser, udvikle historiebevidstheden og danne det hele menneske.

## PERSPEKTIVERING

Grundbogen og portaler er det fremherskende materiale i historieundervisningen. Hvis disse i deres formidling inddrager det narrative, og fiktionen er tilstede i didaktiseret form, er der så grund til at inddrage anden skønlitteratur?

Grundbøger gør til dels brug af skønlitterære elementer, men ligesom mange tidligere historiske romaner for børn og unge, er de skrevet med læring til sigte, og forbindes dermed if. Skyggebjerg (2008, s. 15f) ikke med lystbetonet læsning. Spørgsmålet er også, om den didaktiserede skønlitteratur lever op til et krav om kunstnerisk litterær kvalitet. Er der mulighed for at spejle sig, sammenligne og lægger teksten op til at man kan sætte sine egne værdier i spil. Indeholder de ”de fællesmenneskelige eksistenstemaer”. Er sproget kunstnerisk og ikke entydigt, så læseren må tolke og læse med fordobling?

Min egen undersøgelse, af de på CFU tilgængelige grundbøger, der bruger historisk fiktion, viser, at det udelukkende bruges op til mellemtrinnet. Hvis eleverne skal engageres følelsesmæssigt og konfronteres *med fortiden på godt og ondt. Møde det, der ikke er under direkte kontrol af bevidstheden, gælder det vel* ikke kun de yngste elever. De ældste, har vel også krav på muligheden for et mere direkte følelsesmæssigt engagement i undervisningens indhold. Ikke mindst for at komme ud af den bølgedal af manglende interesse faget, jf. Poulsens (2013, s. 163), undersøgelse befinder sig i, i udskolingen.

At inddrage skønlitteratur er dog en krævende proces, da læreren, for at kunne præsentere litteratur af høj kvalitet, der samtidig er fagligt lødig, må kende udbuddet indenfor de diverse faglige emner. Dette er et tidskrævende aspekt, der ikke mindst med lov 409 om lærernes arbejdstid og den deraf følgende rigide afgrænsning mellem arbejdstid og fritid har trange kår. Derudover lægger FFM og læseplanen ikke op til at vægte de aspekter, der ligger til grund for brugen af skønlitteratur. Forlag og biblioteker vurderer ligeledes ikke brugbarheden i historiefaget, og læreren eller faggruppen er således overladt til sig selv. For hvor nogle forfattere som Bernard Cornwell eller Conn Iggulden i et forord og en historisk note, redegør for deres valg og fravalg, samt henviser til faglitteratur og kilder, har andre et nonchalant forhold til den historiske korrekthed. Derfor må næste skridt, nu hvor der er fremlagt grunde for legitimeringen, være at støtte læreren, så inddragelsen bliver mulig.

## LITTERATURLISTE

- Agergaard, Karsten (2012); *Indhold*, i Effektiv undervisning – Didaktiske nærbilleder fra klasserummet, 2.udgave, Gyldendal
- Angvik, Magne (1993); *Ungdom og Historie. Et europeisk projekt om historiebevissthet*, i Historiedidaktik i norden 5, Danmarks Lærerhøjskole ?
- Arola, Pauli (1990); *Historiska romanen och elevens historiebild*, i Historiedidaktik i norden , Högskolan i Kalmar
- Bandura, Albert (2012); *Self-efficacy*, i Kognitiv pædagogik nr. 83
- Baries, Bodo von (1993); *Geschichte, Demokratie und politische Bildung*, i Historiedidaktik i norden 5, Danmarks Lærerhøjskole ?
- Binderup, Thomas (2007); *Historiebevidsthed i det moderne – Fortolkning, oplevelse og forventning*, Kvan Århus
- Binderup, Thomas (2010); *Den historiske fantasi – et almenmenneskeligt erkendelsesvilkår*, Klim Århus
- Brodersen, Peter (2012); *Læreren som leder og Progression*, i Effektiv undervisning – Didaktiske nærbilleder fra klasserummet, 2.udgave, Gyldendal
- Brunbech, Peter Yding (2015); *Fortid, film og historie – Historie på skærmen*, HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling [www](http://www.historielab.dk).
- Butters, Nanna Bøndergaard (2012); *At gøre eleverne til brugere af historie*, i Historie pædagogik, KvaN

- Bøe, Jan Bjarne & Knutsen, Ketil (2013); *Hva er historiebruk?*, i Historiebruk, Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Doverborg, Elisabet & Samuelsson, Ingrid Pramling (2003); *Hvordan spørger man?*, i At forstå børns tanker, Hans Reitzel
- Graf, Stefan Ting (2004); *Et fornyet almindelsesbegreb*, i Fylde og form, KLIM
- Hansen, Thomas Illum (2011); *Kognitiv litteraturredidaktik*, Dansk lærerforeningens Forlag
- Henkel, Ayoe Quist (2012); *Læserorienterede arbejdsformer*, i Videre i teksten – litteraturpædagogiske positioner og muligheder, Hans Reitzels Forlag
- Henriksen, Carsten (2015); *En åben invitation til at blive en anden*, i Aterisk 73 marts 2015, Aarhus universitet, Institut for uddannelse og pædagogik (DPU)
- Illeris, Knud (2007); *Læringens dimensioner og processer*, i Læring, Roskilde Universitetsforlag
- Jensen, Bernard Eric (1996); *Historiebevidsthed og historie hvad er det*, i Historieskabte såvel som historieskabende, Op-forlag
- Jensen, Sven Sødring (1978); *Historieundervisningsteori*, Christian Ejlers' Forlag
- Jensen, Sven Sødring (1981); *Historie og fiktion*, i Historie og undervisning – Festskrift til Kjeld Winding, 1981
- Jensen, Sven Sødring (1986); *Fiktionens fascination – Den historiske roman i undervisningen*, i nu og da nr. 6, Institut for historie og samfundskundskab Danmarks Lærerhøjskole
- Jørgensen, Martin (2010); *Tæt på litteratur – Analyse og didaktik*, Hans Reitzels Forlag
- Kaspersen, Peter (2012); *Hvorfor læse litteratur? Og Fra læsning til læring*, i Videre i teksten, Hans Reitzels Forlag
- Knudsen, Heidi Eskelund og Poulsen, Jens Aage (2016); *Historiefaget i fokus*, HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling
- Kristensen, Hans Jørgen (2011); *Didaktik & Pædagogik At navigere i skolen – teori i praksis*, Gyldendal
- Larsen, Steen (1998); *Den ultimative formel – for effektive læreprocesser*, udgivet af forfatteren på eget forlag
- Larsen, Sten (1990); *"Hvorfor er historie dog så kedeligt?" Overvejelser over dagens unge og dagens historieundervisning – og en vurdering af samspillet*, i Historiedidaktik i Norden 4
- Møller, Hans Henrik, Poulsen, Henrik & Steffensen, Bo (2010); *Litteraturundervisning – mellemanalyse og oplevelse*, Samfundslitteratur
- Nielsen, Henrik Skovgaard (1993); *Nedsivningsteori og organiserede læreprocesser*, i Historiedidaktik i Norden 5, Danmarks Lærerhøjskole ?

- Pilli, Arja (1993); *Kritisk tænkende som mål i historieundervisning*, i *Historiedidaktik i norden 5*, Danmarks Lærerhøjskole ?
- Poulsen, Jens Aage (1990); *Historie, formidling og fiktion – den historiske roman i undervisningen*, Forlaget åløkke a/s
- Poulsen, Jens Aage (2013); *Læremidler i praksis*, i *Historie – i serien Mål og midler*, Forlaget Klim
- Rasch-Christensen, Andreas (2012); *Hvad ved vi om historieundervisning og historiedidaktik?*, i *Historie pædagogik*, KvaN
- Roe, Astrid (2010); *Læsedidaktik – efter den første læseundervisning*, Forlaget Klim
- Skaalvik, Einar M (2007); *Selvopfattelse og motivation – om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation*, i *Kvan nr. 78*
- Skyggebjerg, Anna Karskov (2008) ; *Den historiske roman for børn – teori, udvikling og analyse*, Danmarks Lærerforeningens Forlag
- Stavnsbjerg, Helge (1993); *Skolefaget historie i en verden i heftig forandring*, i *Historiedidaktik i norden 5*, Danmarks Lærerhøjskole ?
- Thorslund, Jørgen (1993); *Om kvalificering af grundskolelærere til historieundervisningen i det nye årtusinde*, i *Historiedidaktik i norden 5*, Danmarks Lærerhøjskole ?
- Tonsberg, Signe (2015); *Er æstetik en løftestang for læring?* I *Aterisk 73 marts 2015*, Aarhus universitet, Institut for uddannelse og pædagogik (DPU)
- Ziehe, Thomas (1999); *God anderledeshed*, i *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, Billesø & Baltzer

#### Netbaserede kilder

- Hansen, Stine Reinholdt (2014); *Børn vil (også) læse*, <http://www.litteratursiden.dk/artikler/boern-vil-ogsaa-laese> set 16.05.2016
- Jeppesen, Torben Grøngaard (2014); *Skandinaviske efterkommere i USA*, (<http://www.historiefaget.dk/temaer/kulturmoeder/skandinaviske-efterkommere-i-usa/>) set 16.05.2016
- Aline\_Sax (2016); ([https://de.wikipedia.org/wiki/Aline\\_Sax](https://de.wikipedia.org/wiki/Aline_Sax)) set 16.05.2016
- DR: <https://www.dr.dk/skole/historie/droemmen-om-amerika> set 16.05.2016
- UVM 1: <http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-formalsparagraf> set 16.05.2016
- UVM 2: <http://www.emu.dk/modul/historie-mal-laeseplan-og-vejledning> set 16.05.2016
- UVM 3: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-laerer/ffm/historie#> set 16.05.2016
- UVM 4: <http://pub.uvm.dk/2011/fagliglaesning/print.html> set 16.05.2016



## BILAG A

### Undervisningsplan i skemaformat

6 klassetrin A og B – 9 lektioner heraf 8 som dobbeltlektioner og 1 i Bavnehøjhallen.

*Udvandringen til Amerika i perioden 1850 – 1914*

Færdigheds- og vidensmål:

Kompetenceområde Kronologi og sammenhæng:

- a) Eleven har viden om væsentlige træk ved historiske perioder og kan identificere brud og kontinuitet.
- b) Eleven har viden om samspil mellem aspekter fra dansk og omverdens historie og kan redegøre for disse.

Kompetenceområde Kildearbejde:

- c) Eleven har viden om kildekritiske begreber og kan bruge dem til at vurdere brugbarheden af historiske spor, medier og andre udtryksformer i arbejdet med historiske problemstillinger.
- d) Eleven har viden om historiske kilders formål og kan udtrykke sig om dette.

Kompetenceområde Historiebrug:

- e) Eleven har viden om historiske scenarier og dets elementer, og kan opstille sådanne for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.
- f) Eleven har viden om særtræk ved fortalt historie, og kan analysere brug og funktion af den.

Lektion	Læringsmål	Historiefagligt indhold og begreber	Undervisnings-/ arbejdsformer	Materialer	Evaluering/ produkter
1-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleverne kan pege på forskelle mellem 1850'ernes dk og nutidens</li> <li>• Eleverne kan bruge kildekritiske begreber til at analysere Mette Wings skuespil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danmark og København 1850- 1910</li> <li>• Udvandring i samme periode</li> <li>• Emmigrant &gt; &lt; Immigrant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedstefar linje</li> <li>• Fortælling</li> <li>• Læsning i roller</li> <li>• Elev højtlesning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uddrag af skuespil af Mette Winge.</li> <li>• Gyldendal.dk &gt; spørgsmål og svar til forfatter til "rejsen til Amerika" Ole Sønnichsen</li> <li>• Grundbog: Hit med historie 6. klasse</li> </ul>	
3-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven kan identificere forskellige årsager til udvandring</li> <li>• Eleven kan forklare forskelle på datidens og nutidens forhold.</li> <li>• Eleven kan bruge kildekritiske begreber og vurdere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Udvandring til USA i 1850- 1910</li> <li>• Push &amp; Pull</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tip en 13'er</li> <li>• Elev højtlesning og opsamling</li> <li>• Oplæsning af lærer</li> <li>• Gruppearbejde med Push og Pull faktorer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundbog: Hit med historie 6. Klasse</li> <li>• Uddrag af "To verdener" af Aline Sax</li> <li>• Billeder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• push og pull skema'er</li> </ul>

	<p>brugbarheden af ”to verdener”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven kan redgøre for følelser hos emigranterne i ”mellem to verdener”</li> </ul>				
5-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven ved at udvandringsbreve består af valg og fravalg</li> <li>• Eleven kan opstille sandsynlige scenarier for sin opdigtede persons udvandring.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Udvandring til USA i 1850-1910</li> <li>• Udvandringsbreve som genre &gt; kontakt, propaganda og pengebreve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oplæsning af lærer</li> <li>• Tavlegennemgang</li> <li>• Pararbejde omkring push og pull faktorer til eget brev, &gt; genvalg – hvad fortælles, hvad fortælles ikke &gt; skrivning af udvandringsbreve</li> </ul>	<p>1. lektion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uddrag af ”Mellem to verdener” af Aline Sax</li> <li>• <a href="http://dr.dk/skole">dr.dk/skole</a></li> </ul> <p>2. lektion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Udvandrings-breve</li> </ul>	Elevernes udvandringsbreve
Ferie	Ferie	Ferie	Ferie	Ferie	Ferie
7-8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleverne kan vurdere sandsynligheden i deres historisk scenarier og gøre rede for valg og fravalg</li> </ul>	Udvandring til USA i 1850- 1910	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oplæsning af lærer</li> <li>• Højtlesning af elevernes udvandrings-breve m. Efterfølgende klasesamtale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uddrag af ”To verdener” af Aline Sax</li> <li>• Elevproducerede breve</li> <li>• <a href="http://youtube.com">youtube.com</a> &gt; solvang i ”Simpsons” og dokumentar &gt; danske efterkommere i USA i dag</li> <li>•</li> </ul>	Elevernes udvandringsbreve
9	Eleven kan beskrive, hvordan fortid, nutid og fremtid hænger sammen, både lokalt og globalt	Udvandring til USA i 1850- 1910	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuel læsning af tildelt person</li> <li>• møde mellem tidens migranter</li> <li>• udfyldelse af refleksions-ark i grupper</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lær en person at kende ark &gt;fortidens, nutidens og fremtidens migranter</li> </ul>	Samtale på baggrund af refleksions-ark

## BILAG B Udvandringsbreve

alle Jeres vi lever i fattigdom vi har få hjælp om at få noget land.  
lin får en lige Paa med Pa Stationen i Carmel.  
vi gir til Sellen i sang min lille Søster her det svært hun er lidt Sr end og Ed  
min store Søster holder herde altid med vækkelde og ender.  
Vov der kom min en lige ind at døren med gode nyheder Om at vi skal  
være med ~~ikke~~ det Væs om land herden gir det i Sneblommet  
er i Paa Jeres Sommerhus i Havnas.  
i er i Carmel i California Vi vil have en gård med Vær og Gårde  
ligesom der hjemme Pa Søsteren.  
Hvordan gir det med den lille det var Svært ~~vær~~ ikke at se  
herde.  
Men vi skal Pakke Så lidt Så muligt fordi vi skal løbe  
for at få noget land.  
vi har en masse Penge til dyros materialer.  
Men herbei du skriver tilbage kærtigt Hilsen Johnner

2.9 6/6 1873 Oscar

kære mor og far, Jeg er lige kommet til  
New York, Jeg rejste med en  
båd på 1. klasse, Jeg ved ikke  
tit, mit nye has på min nye  
lomma som jeg købte i tax free på båden  
fordi jeg ikke måtte få den gamle  
med igennem tolden.

Jeg syntes jeg så en af bønderne  
jeg snød men han så ikke mig.

her flyder ikke med mælk og honning  
som jeg også er glad for fordi jeg  
ikke ville drugne i mælk og honning.

Jeg flytter ud til Texas i  
næste uge Jeg har besti

14/4/885

1990 Kete. Bork Larsen

1990 er en okay

Sej dreng, han

er en god blo

og du et grim

bare for sjov men

du er dum.

Men du, er også

Sjov men har haft

det sjov men

Shakah melk <sup>du får</sup> ko melk.

vi har haft gode

tider sammen og

det bliver ved

har savnet dig ved

ikke hvorfor jeg skriver

det, folk siger at du ha

Vi er ude og se et masse ting hver dag  
I dag så vi bil og køkken etc  
Vi tog en masse gode billeder og fik souvenirs  
Vi bor inde i centrum i en lejlighed med 2 km<sup>2</sup>  
og arbejder i en cafe var jeg lavet kaffe og te  
og møder king og går hjem kl. 20 jeg elsker mit-  
og og tigger penge faktisk at leve af.  
og har boet i forskellige steder indtil videre  
og har boet i en lejlighed med 1 km<sup>2</sup>  
og har boet i en hus bid  
og har boet på et hotel i 4 dage

14/6 1890

Kære familie

Jeg håber i har det godt...  
Jeg har indtil videre haft en ret så ubehagelig  
rejse. Folk på skibet dør, som fluer og jeg  
fygler for mit eget helbred, men til mit  
held ankommer jeg til New York om små  
to dage. Jeg skriver igen, så snart jeg er  
fremme. Bedste hilsner Benni

24. Juli 1901 New York Manhattan  
Kære ven  
Vi er endelig kommet til USA. Vi  
har fået et lille værelse og i morgen  
skal Arne gå vores jord. Indtil  
videre ser det godt ud jeg har  
selv fået job hos en travl familie  
med 11 børn, hvor jeg skal passe  
nogle af dem. Vores beslutning om at  
rejse var meget pludselig så vi nå  
ede det ikke at sige farvel.  
Arne var lige blevet fyret fra  
sit job og badden var der lige.  
Jeg har lige været på besøg hos nogle  
venner de har været her flere  
~~lange~~ uger og de har allerede i et  
køkken hus. De skal hjælpe os med  
at dyrke jorden og vi håber  
på at få det lige så godt som  
dem.  
Kortlig hilsen KARVA. R. JENSEN

## Kære dagbog

Idag døde min mor fordi hun havde mæslinger.  
Min lille bror er blevet smittet, så min far  
har bedt mig om at holde mig væk fra ham.  
Kaptajnen siger at vi vil sejle til land imørendes.  
Jeg både glæder mig, og glæder mig ikke til  
vi er i land, jeg er faktisk bare mest bange.  
Tink nu hvis min bror ikke må komme med ind  
fordi han var syg, tink nu hvis jeg er den  
enesle der må komme med ind, tink nu hvis  
vi ikke kommer med ind, så var den lange tur  
til ingen nytte, men på den anden side, tink  
hvis kom ind var ledede det vil være, men  
men det står svar kommer imogen.  
Godnat!!!

for at jeg er ankommet til USA, men jeg er rigtig ked af at mange af mine venner er døde på vej  
herover. I dag er vi i Ellis Island og jeg skal videre til Salt Lake city for det er der mormonerne  
kommer til fra hele verdenen og det glæder jeg mig rigtig meget til. Jeg kan bare ikke lade være  
med at tænke på alle de venner jeg har mistet dem kommer jeg nemlig til at savne rigtig meget  
fordi at som sagt var de nogen af mine bedste venner. De fleste af dem døde af mæslinger og så  
blev de bare smidt over bord det var meget barskt at se, men jeg må bare komme over det. I dag  
skal jeg pakke fordi at jeg skal til Salt Lake i morgen.



# Brev fra Amerika

Dato; 14/8 - 1872

Afsender; Anders K. Jespersen

Modtagere; Anne M. Jespersen og Lars K. Jespersen

Kære Moder, fader og Lille Marie.

Efter en lang og dramatisk rejse er jeg endelig kommet til New York. Rejsen på 3. klasse var meget farlig og hård. Jeg var flere gange bange for at drukne eller blive smittet af nogle af de syge passagerere. Men heldigvis klarede jeg det. Som I ved, rejste jeg sammen med min ven Julius P. Dahl, som jeg lærte at kende, da jeg var i København. Desværre blev han syg ombord på skibet, og han blev kastet i vandet. Det var forfærdeligt. Vil I ikke gøre mig en tjeneste, og fortælle dem det, og sige fra mig, at det gør mig forfærdeligt unød.

Jeg ville ønske, at jeg kunne skrive til jer, at jeg havde det rigtig godt herovre, og at jeg bor på et dejligt hotel, og at jeg havde fået et godt job. Jeg ville også ønske, at jeg kunne sende jer nogle penge, så I kunne få istandsat den gamle forfærdelige gård.

Men sådan er virkeligheden desværre det ikke, og jeg har besluttet mig for at fortælle jer sandheden. Jeg bor på en meget lille og billig kro, og jeg deler et lille bitte værelse med 3 syge personer. Her i området hvor jeg bor, er der meget farligt, usælt,

## **BILAG C**

### Interviewguide

1. Hvor meget læser du ?
2. Hvilke genrer læser du?
3. Kan du lide at læse?
4. Kan du lide historie?
5. Er du stødt på skønlitteratur i historie før?
6. Hvad synes du om det?
7. I det her forløb har du mødt...hvordan var det?
8. Hvad har du lært af det?
9. Kunne du tænke dig mere af det?
10. Hvad har været forskellen på at arbejde med skønlitteratur i historie og dansk

## **BILAG D**

### Elevinterview

#### Elev C

I: Nu her i historie, hvor vi har arbejdet med udvandringen,

E: Ja

I: så har vi prøvet at tage nogen andre ting end historiebogen med og der vil jeg gerne høre hvor meget sådan bøger læser du egentlig selv ved siden af skolen

E: altså jeg plejer ikke at læse bøger i min fritid

I: Nej

E: det er i hvert fald ikke særlig meget, jeg læser kun hvis jeg ikke har noget at lave, eller er syg eller sådan noget noget i den stil, så det er ikke særlig meget

I: læser du andre ting så, blade eller...

E: altså nogen gange kan jeg godt kigge lidt i en avis eller bare nogen tegneserier

I: ja. Hvad med de bøger du vælger til læsebånd her i skolen, hvad er der for nogen slags?

E: det er ...jeg er mere ind til sådan noget fantasi og scifi end eventyr og sådan

I: ja, og hvad tænker du er...hvorfor er scifi spændende

E: altså jeg synes bare der sker mere end i krimier, synes jeg bare er mere spændende

I: er det noget med at det også er en anden verden end vi kender

E: Ja

I: kan du så lide at læse eller synes du faktisk det er

E: det kommer an på hvad det er man læser, jeg synes ikke det er særlig fedt at læse noget, hvis man ikke opl...lever sig ind i det, hvis man bliver taget med i historien så er det fedt at læse

I: Ja

E: ja

I: øhm og hvad med sådan noget faglitteratur eller sådan noget man normalt læser i historiefaget er det så...

E: ah det er ikke noget jeg plejer at læse

I: nej, hvad øhm synes du om det

E: altså det er jo...vi har jo eller altså den her klasse har jo haft historie i et stykke tid så øhmm det er sådan man vender sig til det

I: mm...de tekster der er i historiebogen, hvad synes du om dem

E: altså teksterne de er ret...de er ikke svære at læse, men der står stadig meg...man lærer en del af det

I: nu sagde du før det her med at leve sig ind idet er vel ikke noget man gør i sådan nogen typer tekster

E: nej det er mere sådan fakta

I: synes du selv at du er god til at læse

E: fint nok

I: det synes vi også...hvad med historiefaget, er det noget du kan lide, eller ikke så meget eller

E: altså det er i hvert fald ikke mit hadefag

I: hvad er dit ynglingsfag

E: jeg kan godt lide idræt

I: og sådan som i plejer at ha historie, hvordan er det

E: det det er lidt det samme med at vi læser i bøgerne, men i har taget sådan andre opgaver med sådan historier ikke fra historiebogen men fra rigtige bøger og læst noget af det op, det synes jeg var ret godt

I: hvorfor var det godt

E: det er bare sådan man får sådan men kigger anderledes på det og får sådan en anderledes oplevelse af det

I: fik du noget sådan ud af det eller var det bare en anden oplevelse

E: det var en anden oplevelse

I: kan du huske noget af det vi snakkede om hvad der var ved sådan en roman hvis man læste og snakkede om historie i forbindelse med den

E: altså .....ja lidt...men jeg kun godt lide at der blev læst op og man så skrev noter til i stedet for at man selv læste op og så skrev

I: hvad tænker du så er den største forskel på historie og så fx dansk og de tekster man læser

E: i historie er det mere sådan frit og i dansk er det mere sådan grammatik man skal sætte tegn, skrive med sto.. og så er der alle de der regler

I: så har vi jo til forskel fra dansk, hvor vi har arbejdet med personkarakteristik og genre og sådan noget, det har vi jo ikke rigtig gjort med de bøger vi så læste i historie hvad tænker du om det

E: det altså de historier vi har læst i dansk, der synes jeg også der er godt at vi selv læser lidt for så er det så nemmere at huske dem

I: hvad med at vi læser op og i så selv læser

E: det synes jeg er godt begge dele for så for man skrevet bedre noter der

I: synes du det var spændende det vi læste op, fik du lyst til selv at læse den bog og se hvordan det gik med de her personer

E: øh ja lidt måske, altså man vil jo gerne vide hvordan der ender

I: det her med historie i en roman, er det en genre du har fået lyst til at læse mere

E: det ved jeg ikke...det kommer nok an på hvad det er

I: tak

### **Elev D**

I: sådan noget med at læse er det noget du kan lide

E: nogen gange

I: hvad er det så for nogen gange at du godt kan lide det

E: gyserbøger

I: gyserbøger

E: og krimier

I: er det så moderne eller også nogen hvor handlingen foregår i gamle dage?

E: moderne

I: krimier, hvad med de tekster som du så læser i skolen

E: de er nogen gange kedelige og nogen gange kan man gøre grin med dem

I: hvad med de tekster vi har læst i historie, ka du huske vi læset bådse det her skuespil, og så læset jeg og josefine noget op fra en bog

E: ja

I: ka du godt huske det, hvad synes du om det

E: det var sjovt

I: hvad var det der gjorde det sjovt

E: at man var sådan på en måde blevet til en anden karakter

I: og i forhold til historie, syntes du så du læret noget af det

E: ja

I: hvad kunne det være for nogen ting

E: at der var...hvordan de levede dengang

I: så var det jo vi snakkede om at når man læste sådan noget slønlitteratur, så var der jo nogen forskelle til fx historiebogen, ka du huske hvad det var vi snakkede om der

E: nej

I: det var noget med det her at en bog de vil gerne tjene penge og den skulle være spændene at læse så der var nogen gange

E: de lavede ændringer

I: Ja...når du så tænker på historiebogen og så den her roman som vi læset op fra. Hvad synes du så var den største forskel

E: at man ku lære noget...nej vent...æhm...nej jeg ved det ikke

I: nej, øhm har du prøvet at læse sådan noget skønlitteratur i historie før

E: ja

I: og er det noget du synes er en god ting, eller vil du hellere bare læse sådan nogen fagtekster, sådan nogen som der er i historiebogen

E: øhm det er nok...jeg synes nok det er mere interessant med skønlitteratur

I: ja, og hvad er det der gør det mere interessant

E: at man sådan har flere muligheder, man behøver ikke kun tænke på fakta

I: når du så læser derhjemme, hvad læser du så

E: gyser og krimier

I: og er det også bøger eller er det også blade og sådan noget

E: bøger

I: når du så tænker på film, der har vi jo også vist lidt af, hvad tænker du så er forskellen på bøger og film

E: man kan se film og man behøver ikke at læse, eller hvis der er undertekster så skal man

I: ja, og der man får ud af dem, altså nu tænker jeg på i hsitorie der skulle i jo lære noget, hvad tænker du at du har fået ud af den her bog og så film vi så

E: øhm det ved jeg ikke, bøgerne sku man sådan læse og blive bedre til at læse også

I: og de gange hvor vi læste op, der skulle du jo så ikke læse selv, men ligesom på en film bare høre efter

E: ja men det var sådan ikke særlig interessant, det ku jeg ikke helt lide

I: at vi læste op

E: nej

I; ville du hellere selv have læst de her ting

E: ja

I: nu sagde du ku lide gyser og krimier, hvad med den vi læste i historie, ku du finde på at læse sådan en

E: nej...det ved jeg ikke...måske...

I: har du fået mere lyst til at læse, når vi nu ikke har arbejdet på samme måde som i dansk

E: det ved jeg ikke

I: godt tak

### **Elev A**

I: yes A, det handler om det her med historie, der har vi jo prøvet at arbejde med nogen andre ting end historiebogen.

E: ja

I: hvad kan du huske de ting vi arbejdede med

E: altså vi har jo arbejdet med kopiark

I: ja hvad var det for nogen kopiark?

E: øhm sådan altså jeg kan ikke ligefrem huske spørgsmålene, men der stod sådan nogen forskellige spørgsmål og så sku man lave noget i grupperne og så noget, hvor man sku lave noget aktivt og spørge hinanden og stille spørgsmål og så gå rundt til hinanden

I: ja hvad med de tekster vi læste

E: hvad var det nu for nogen...tekster

I: Vi læste det her skuespil helt i starten og øh så var der den her bog som jeg havde med, hvor både jeg læste lidt op og J læste også lidt op

E: altså det kan godt blive for langt i længden, hvis det er man læser alt for meget, det synes jeg sådan set ikke i gjorde øhm det er meget rart når man hører andre folk læse end en selv

I: ja når du så tænker på historie, hvad fik du så ud af det, lærte du noget af det altså de alom du ku bruge til historie

E: altså de andre folk siger så meget at de har lært meget om Luther og de vidste meget i forvejen men der gik jeg der ikke endnu, så jeg har lært mere sådan at jeg ved ligeså meget som de andre

I: og hvad med i historie, med udvandringen og sådan noget

E: altså jeg vidste der havde været udvandring, jeg vidste bare ikke lige hvornår så det ku godt være meget rart...

I: læser du meget selv, derhjemme og sådan noget, eller er det mest i skolen

E: altså det gjorde jeg engang men nu læser jeg ikke så meget mere nu er det mest i skolen

I: når du så læser, hvad er det så for nogen tekster du læser

E: altså for det meste sådan nogle blade eller bøger

I: og de bøger som du så også har med til læsebånd og sådan noget, hvad er det for nogen, hvad handler de om

E: altså de handler for det meste om nogen der har en eller anden sygdom eller et eller andet mysterium de skal opklare

I: og hvad synes du, hvad skal der være med i en god bog for at man gider læse den

E: der skal være lidt action og det skal ikke være sådan noget, hvor man læser om en ting på flere forskellige sider, så det ikke bliver for langt og der skal være lidt spænding og der skal være så det er sådan at man har lyst til at læse det næste kapitel

I: når du så tænker på jeres normale historieundervisning, har der så været nogen ting som har været anderledes

E: vi har bevæget os mere, vi har lavet nogen flere ting og vi har heller ikke haft historie i så lang tid. Vi har mest brugt det til nogen andre fag

I: og hvad med det her med at man tager noget fra et skuespil eller noget fra en bog og læser op er det noget i har prøvet før

E: en smule, men ikke så meget

I: ka du huske vi snakkede om noget med at det..at man sku være opmærksom på noget når man læste sådan en roman i historie og ville have noget historiefagligt ud af det

E: ja

I: ka du huske hvad det var vi snakkede om...sådan en forfatter havde nogen andre mål end sådan en der skriver en historielærebog

E: det ka jeg ikke lige helt huske

I: det var det her med at de ville tjene penge og det sku være spændende at læse, så de ku godt finde på at ændre det der rent faktisk var sket i den virkelige historie

E: hmm

I: tænker du så, at jamen hvis det nu er en roman, hvor forfatteren har lavet en helt masse andre ting, som gør at historien er mere spændende end det var i virkeligheden ka man så stadig bruge det i historie eller er det en dårlig ide at bruge det

E: altså øhm man kan jo godt bruge det men så skal de nok også fortælle at det ikke er rigtigt og hvad det er der rigtigt, så man ikke kommer til at forveksle det og kommer til at sige et eller andet der ikke er sandt

I: og hvad kunne der være af grunde til at det var en god ide at bruge noget selvom noget af det var opfundet

E: altså det ku jo gøre det lidt mere spændende fx når det er man læser et eller og synes nu begynder det bare at blive helt vildt kedeligt, hvis man så pynter lidt på virkeligheden så ka det peppe historien lidt op og så bliver det mere spændende at høre på og så ka der både være noget der ikke er sandt, men som der heller ikke har betydning for noget og noget som der er sandt som man godt kan bruge, men man skal nok også lige vide, at det ikke er noget der har stor betydning, så man ikke kommer til at fortælle et...når man bliver stor og så skal fortælle det, så kommer man ikke til at sige det og så er det helt forkert

I: tusind tak

### **Elev A, F og L**

I: jeg vil gerne spørge jer, hvor meget skønlitteratur læser i, hvis i båd etæller det i læser derhjemme og det i læser i læsebånd og såfdan noget med

A: jeg er sådan en type som læser for sjov agtigt jeg læser sådan rigtig meget, jeg læser ... jeg bliver nogen gange når jeg læser serier, jeg elsker at læse serier sådan nogen mer romaner så bliver jeg sådan helt grebet af det , nogen gange læser jeg sådan en på fem dage sådan en rigtig tyk en

I: fordi historien den er så spændende

A: ja at jeg næsten ikke kan stoppe det, det er ligesom at se film for mig nogen gange, men lige for tiden har jeg ikke nogen bog sådan rigtig at læse, for jeg er lige blevet færdig men jeg læser ret meget

I: hvad med jer andre

F: øhm jeg læser sådan ok meget mest i skolen fordi at altså nogen gange læser jeg også når jeg skal sove og sådan noget

I: hvad med dig L

L: altså jeg læser ikke sådan mega meget derhjemme for jeg vil hellere lave noget andet, men når jeg læser så er det sådan for det meste sådan noget fantasy, fordi der synes jeg er sjovt altså sådan noget lidt urealistisk, det er ikke fordi jeg læser helt vildt meget, men nogen gange i weekenden eller om aftenen, hvor jeg keder mig så ka jeg godt lide at læse

I: ja og du sagde fantasy hvad siger i andre

A: jeg ka også godt lide fantasy

F: jeg kan godt lide sådan noget kærlighed noget, men altså jeg har oplevet nogen enkelte gange, hvor jeg godt har ku lide en eller anden bog og blev ved med at læse men så fanger det mig ikke rigtig

I: er det så mest det her med skønlitteratur, hvor der er en historie eller er det også sådan nogen fagblade eller dameblade

F: nej

A: jeg synes mest der er det med historier, for så er der sådan lige pludselig ku jeg finde på at råbe op ”åh nej en eller anden er død, åh nej hvad gør vi ” sådan jeg bliver helt fanget af det så det bliver et vi når jeg læser så det er mig og heltene

L: også når du læser, man kan slet ikke komme i kontakt med dig

A: nej det er rigtigt, så er jeg sådan helt desperat

I: hvad med jeres forældre, bedsteforældre – familie, er det nogen der læser

L: ja min far læser sådan hver aften og det gør min mor også og det gør min mormor også

A: altså min lillebror han går i tredje og han læser, fro vi har lige fået hele blueberry serien, så dem læser han. Og min mor læser meget hun læser sådan bøger for hun er psykolog så hun læser sådan noget med hvis barnet altså en bog der hedder sådan noget hvis barnet er træt eller sådan noget

I: så det er ikke sådan nogen fiktions – skønlitterære romaner hun læser

A: min far han læser ikke særlig meget, han ser mest film

I: nu har vi jo prøvet at ha sådan noget skønlitteratur med, vi havde både det her teaterstykke om københavn, hvor han kommer til første gang og så den her, hvor både mig og J har læst lidt op af omkring udvandrerne, hvad syntes i om det

L: altså jeg synes det var meget sjovt det der teater noget, hvor man sku være en person og jeg syntes også det var ret sjovt at få læst op fra den der historie

A: men fx der med hønsepigen det blev sådan loidt langtrukket, fordi det var tre kapitler, jeg tror godt hvis man sådan sku sidde og skrive noter imen eller lægge mærke til noget bestemt, men det der med bare at sidde og lytte det er nogen gange svært at holde koncentrationen

I: og der havde vi i historie jo taget nogen meget korte klip fra nogen forskellige kapitler og læst jhøjt øhm hvad synes i at i fik ud af af at høre det på den måde, i stedet for at have læst om det i historiebogen som en fagtekst

A: det beskrev også, det er beskrevet på en god måde, for man ku sætte sig mere ind idet i stedet for hvis det var sådan en masse fakta bokse, som det er i historiebøgerne.

I: tror i at det er noget i husker bedre, hvis det er på sådan en måde, end hvis det er i en faktaboks

Alle: ja helt klart

F: altså nogen gange i sådan nogen faktabokse så ka jeg ikke rigtig så er det ligesom bare og jeg læser og ser men så hænger ordene ligesom ikke sammen det bliver ikke til sætninger for mig i mit hoved og så forstår jeg det ikke rigtigt fordi jeg ikke sætter mig ind i det så glemmer jeg det to minutter efter

I: det er fordi der mangler noget siger du

F: ja altså det er ligesom om det bare det interesserer mig ikke og derfor er det bare nogen ord og nogen bogstaver

A: det der med faktabokse, det er bare sådan en masse årstal og tal og sådan noget, og man har bare læst så mange faktabokse

L: jeg synes også nogen gange kommer jeg til at springe dem over

A og F : ja

L: for når man ser dem, er der bare så mange tal bare i uendeligheder

I: når man kigger i sådan en historiebog som jeres så er der jo ikke nogen historie om nogen personer, der var det her i starten om den her familie der sku rejse til usa, men ellers får man jo ikke noget at vide om hvad de tænkte og følte, er det noget i savner i historieundervisningen at fder er noget man også får noget at vide om følelser og tanker

L: ja så ka man leve sig mere ind i det

A: og det er også en slags fakta hvad folk føler agtig i stedet for bare sådan noget

I: ka i huske vi snakkede om at det også var problematisk at tage sådan noget skønlitteratur med ind i historieundervisningen

Alle: hmm

I: ka i huske hvad det var der var problematisk ved det

Alle: nej ikke helt

I: det var noget med at en forfatter godt ku pynte lidt for meget på det, fordi det skulle være spændende er det noget i har snakket om ellers, hvem det er der har skrevet det og hvad ville de opnå med det

F: det ka jeg ikke huske

A: man får sådan lidt, altså han vil fortælle det på hans måde... det er svært at forklare det jeg skal sige

I: men når man læser så skal man finde ud af hvad er det der passer og hvad er det der ikke passer, hvad kunne godt være sket og hvad er måske lige i overkanten men hvad tænker i for vi har jo også set nogen filmklip i historie hvad kan skønlitteratur i forhold til film

A: det ka godt hjælpe at huske hvis man får et billede på det, det hjælper liudt mere end hvis det bare er ord

I: og de her ord mange gange når man ser film så er det jo også noget der er lavet senere, så er det jo ikke fra den rigtige tid, så der har man jo også skullet finde på noget, synes i det er nemmere at læse og så selv få de her billeder og selv tænke hvordan så der ud i stedet for at man bare får noget fra en film som fortæller sådan så der ud

A: jeg syntes at hvis man læser det i en bog så syntes jeg det er lettere at sætte billeder på det, men når det er fra historiebøgerne og det bare er fakta så er det så kan man næsten ikke se det for sig for det er ikke sådan beskrevet så detaljeret

I: nu har vi jo både læst i dansk og historie, hvad tænker i er den største forskel på at arbejde med tekster i historie og dansk

A: i dansk skal man finde de vigtigste ting i teksten mens i historie der skal man lære noget om det

I: hvilken måde ka i så bedst lide at arbejde med bøger er det at man skal lave resume og personkarakteristik eller at man også bare kan få lov til at opleve det der står



L: jeg kan godt lide at læse og så finde svar på spørgsmål, for så bliver man også bedre til at læse tekster, for man skal læse grundigere og finde svarene på spørgsmålene

F: altså jeg synes det selvfølgelig altid er rarest når man bare skal læse det og så er der ikke mere for så er der ikke ekstra arbejde, men jeg kan meget godt lide at lave sådan altså jeg synes det er rarest altså fx det med spørgsmålene og sådan jeg synes også det er meget sjovt at lave personkarakteristik hvor man ligesom skriver hvordan personen ligesom er, men jeg synes ikke det er så sjovt at lave resuméer det er ligesom det er bare hvor man bare skriver

I: det er for meget genfortællende måske

A: det er lettere bare sådan at svare på spørgsmål som hvem var det der sagde end det er hved sådan nogen hvordan tror du at de føler beskriv

L: jeg kan meget godt lide de spørgsmål- hvad tror du der sker efter det her kapitel så kan man selv bestemme og hvad tror du forfatteren havde tænkt da han eller hun skrev det

F: ja det der med at der ikke rigtig er noget der er rigtigt og forkert og man selv må bestemme

I: kan jeg egentlig lide historie

F: nogen gange kan det godt være virkelig kedeligt bare sidde og tænke hvad rager det mig, at der var en gammel mand i oldtiden der gjorde det og det men nogen gange kan det også være meget spændende at vide noget hvis det bliver gjort på en sjov måde

L: det kommer lidt an på hvad det er og hvad man har om

I: selvom det så er kedeligt og man ikke ved hvad man skal bruge det til, kan det så gøres mere spændende, hvis man fx havde en bog, hvor det var opbygget skønlitterært og man fik at vide hvad den her person tænkte og følte

A: måske men så skal det ikke kun være bogen, men nu skal jeg lige læse det her kapitel, for det beskriver det vi lige har haft om fordi så kan man sige nå ja det var det der med så man kan sammenligne istedet for kun at have en af tingene .