

# Deltagelse og demokratisk dannelse i historiefaget gennem varierede arbejdsformer



BACHELORPROJEKT I HISTORIE

INAS ABU AISHEH OG KATRINE MARIA DRESCHER SALLING

## Indholdsfortegnelse

Indledning:.....	2
Problemformulering: .....	3
Læsevejledning: .....	3
Begrebsafklaring:.....	4
Teoriafsnit:.....	5
Analyse: .....	11
Lærerens opfattelse af undervisning:.....	12
Analyse af undervisningsforløb med henblik på variation: .....	13
Analyse af undervisningsforløb med henblik på demokratisk deltagelse: .....	20
Analyse af elevbesvarelser: .....	24
Analyse af debatten:.....	27
Diskussion:.....	29
Konklusion: .....	32
Refleksion: .....	34
Perspektivering:.....	35
Litteraturliste:.....	37

## Indledning:

I 2015 udførte Heidi E. Knudsen og Jens A. Poulsen interviewsamtaler med nogle elever og lærere, som handlede om elevers og læreres forståelser af historiefaget i grundskolen. Resultaterne herfra viste blandt andet, at flere af eleverne fandt historieundervisningen tør samt kedelig. En del af eleverne gav også udtryk for, at historieundervisningen er noget faktisk som man kan tilegne sig som viden. En af grundene til, at eleverne fandt undervisningen tør og kedelig, skyldtes at læreren er meget "på" og eleverne følte at de "bare" sad og lyttede og besvarede spørgsmål. Her udtrykte en del af eleverne, at de foretrak selv at være aktive, blandt andet gennem diskussioner, hvor eleverne kan bruge historiske argumentationer. Som et løsningsforslag på opfattelsen af undervisningen som kedelig, foreslog flere af eleverne, at der skulle mere variation i undervisningen. Eleverne fandt nemlig undervisningen mere spændende, når der skete noget anderledes og nyt. Det kunne blandt andet være spillefilm eller museumsbesøg. En del af eleverne gav også udtryk for, at de ikke kunne forstå meningen med de stillede opgaver. En del af eleverne fandt historiefaget spændende, men de havde svært ved at begrunde betydningen af faget (Knudsen, 2016:12-14).

I folkeskolens formålsparagraf står der, at "*Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.*" (emu.dk). Wolfgang Klafki, tysk professor i pædagogik og didaktiker, definerede demokratisk dannelse som sammenhængen mellem tre grundlæggende evner:

1. Evnen til selvbestemmelse.
2. Evnen til medbestemmelse.
3. Evnen til solidaritet.

Dannelse er evnen til at man hele tiden prøver at opnå højere dannelsesniveauer, da mængden af kundskab, indsigt og visdom som vi kan tilegne os, er uendelig, og at man derfor aldrig kan sige at man har opnået målet med dannelse (Kvande, 2013:35). Som lærer forsøger man at opfylde formålet med at myndiggøre og danne eleverne, ved at gøre eleverne til aktive deltagere i historien og dagens samfund, så eleverne ikke blot er tilskuere. (Ibid.:100)

Alexander von Oettingen fastslår at dannelse ikke bare er dannelse. Han mener, at dannelse skal ses på to forskellige måder. Almen dannelse som sker døgnet rundt gennem hele livet og skolens dannelsesbidrag som er dét, der foregår i folkeskolen i skoletiden. Ifølge Oettingen er det største

problem i diskussionen angående dannelse, at skolen ikke har dannelsesmonopol - ”*men folkeskolen leverer et ganske afgørende bidrag til dannelsen*” (folkeskolen.dk).

På baggrund af den ovennævnte undersøgelse, finder vi det interessant at undersøge, hvordan forskellige arbejdsformer kan styrke elevernes deltagelsesniveau i historiefaget, da eleverne har givet udtryk for, at historieundervisningen er kedelig og svær at begrunde. Derudover er vi interesseret i at se, hvordan disse arbejdsformer kan bidrage til, at der opstår demokratisk deltagelse og dannelse i historieundervisningen.

Vores undersøgelse bygger på et undervisningsforløb, som blev udført på Hellerup Skole i foråret 2016. Undervisningsforløbet strakte sig over 6 uger, og blev anvendt i en 6. klasse. Udover vores undervisningsforløb, vil vores undersøgelse tage udgangspunkt i teoretiske beskrivelser af, hvad forskellige arbejdsformer gør for eleverne. Vi vil desuden anvende elevbesvarelser samt en transskribering af en debat, til at udføre undersøgelsen.

## Problemformulering:

Hvordan kan brugen af varieret undervisningsformer, i et undervisningsforløb om kvinders handlingsmuligheder, fremme elevernes deltagelse i undervisningen, samt skabe mulighed for demokratisk dannelse?

## Læsevejledning:

Til at starte med, vil vi kort redegøre for de mest væsentlige teorier som anvendes gennem vores analyse. Her vil vi gennem vores teori afsnit begrunde begrebet dannelse, demokratisk deltagelse samt historiebevidsthed.

Efterfølgende vil vi lave en kort redegørelse for de begreber, som vil blive anvendt i analyse- og diskussionsafsnit.

Herefter vil vi lave en kort præsentation af vores indsamlede empiri, som består af et undervisningsforløb, elevbesvarelser og dele af en transskriberet debat. Her vil vi uddybe hvilken type empiri der er tale om, samt hvordan empirien er blevet indsamlet.

Efterfølgende vil der blive udført en femdelt analyse. Først analyseres der på lærerens opfattelse af undervisningen og herefter analyseres der på de varierede arbejdsformer og deres fordele for

eleverne. Derefter analyseres der på dannelse i forhold til undervisningsforløbet som helhed, med udgangspunkt i Leon Dalgas Jensens punkter for demokratisk deltagelse samt Jean Piagets fase-teori. Til slut laves der en analyse ud fra de indsamlede elevbesvarelser og herefter en analyse af den transskriberet debat.

Vi vil herefter lave en diskussion der bygger på, om vi har fået tilgodeset elevernes forskellige måder at lære på gennem de varierede arbejdsformer. I denne diskussion vil der blandt andet blive taget udgangspunkt i Howard Gardners teori om de mange intelligenser.

Til sidst vil vi forsøge at danne en konklusion ud fra vores analyse, diskussion og problemformulering og perspektivere til det tidsmæssige pres der følger med, når man underviser i historie.

## Begrebsafklaring:

### **Værdier:**

*"Værdier er karakteriseret som "... De forestillinger, der bestemmer og motiverer vores holdninger, handlinger og vurderinger, og som vores sociale institutioner og politiske system bygger på. Alle mennesker lever deres liv på grundlag af værdier, der bliver grundlagt, på et tidligt tidspunkt af deres liv. Individuer, grupper og samfund kan være forskellige i den måde, de rangordner deres værdier på, men da visse værdier er dybt indlejret i kulturen, samfundets institutioner og en fælles levevis, udgør de grundlaget for det sociale liv, det politiske samfund og staten."* (da.wikipedia.org)

### **Åndsfrihed:**

*"frihed til at tænke og danne sig sine egne forestillinger og meninger"* (Ordnet.dk)

### **Undervisningsdifferentiering:**

Undervisningsdifferentiering "[...] er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov [...]" (Kristensen, 2007:186). Kristensen hævder, at man forsøger så vidt muligt at tilpasse undervisningen til elevernes forskelle i en klasse eller gruppe. Læreren skal derfor sikre at læringen er meningsfuld og effektivt tilrettelagt så alle elever når målene for lektionerne. Undervisningsdifferentiering er ikke en undervisningsmetode,

men derimod et princip som kan indfries på mange måder. Dette princip blev gjort til et krav i folkeskolen med Folkeskoleloven i 1993 (Denstoredanske.dk).

Hvis indholdet ikke er tilstrækkeligt differentieret i forhold til den enkelte elevs forudsætninger, kan man risikere at arbejde med et emne som ikke er interessant for eleverne, hvilket kan betyde, at eleverne mister interessen for undervisningen. Derfor er det vigtigt, at læreprocessen må være gennemtænkt og tilrettelagt til at imødekomme de individuelle elever og deres behov (Canger, 2016:106-107).

### **Deltagelse:**

*“[...] En elevs deltages- og læringsprofil afhænger af situationen, af læringsmiljøet, af underviseren, af undervisningen og af kontekst og omverdenen” (Molbæk, 2015: 88).*

### **Erindringsfællesskab:**

*“Et erindringsfællesskab er en gruppe, hvor fælles erfaringer, fortællinger, værdier og symboler er afgørende for følelsen og oplevelse af, at man hører sammen. I alle sammenhænge, hvor mennesker indgår i et fællesskab, forsøger man at fastholde og udvikle en fælles erindring, som konstituerer fællesskabet” (Pietras & Poulsen, 2013:45).*

### **Læring:**

*“Ved læring forstår vi her handlinger og aktiviteter, som udføres af en person med henblik på at denne person selv lærer noget bestemt, som kan være besluttet af andre eller som den pågældende person selv har bestemt eller været med til at bestemme. Læring er at betragte som et arbejde, der udføres af den lærende selv” (Kristensen, 2011:97).*

## Teoriafsnit:

### **Dannelse:**

Dannelse er evnen til at man hele tiden prøver at opnå højere dannelsesniveauer, da mængden af kundskab, indsigt og visdom som vi kan tilegne os, er uendelig, og at man derfor aldrig kan sige at

man har opnået målet med dannelse (Kvande, 2013:35). Som lærer forsøger man at opfylde formålet med at myndiggøre og danne eleverne, ved at gøre eleverne til aktive deltagere i historien og dagens samfund, så eleverne ikke blot er tilskuere. (Ibid.:100)

Wolfgang Klafki:

W. Klafki nævner det “eksemplariske princip”. Det eksemplariske princip omhandler udvælgelsen af undervisningsstof, som kan fremstå eksemplarisk, i forhold til en samfundsmæssig eller faglig helhed. Klafki opstillede 5 spørgsmål, som han så værende almindidaktiske begrundelser for valg af materiale og indhold. Vi vil kort præsentere de 5 spørgsmålsoverskrifter, men ikke gå i dybden med deres underspørgsmål. (Pietras, 2013:239)

- Emnets eksemplariske betydning
- Indholdets nutidsbetydning for eleverne
- Indholdets fremtidsbetydning for eleverne
- Strukturen i det valgte indhold
- Tilgængeligheden i undervisning

W. Klafki går ind for at man starter undervisningen i formal dannelse, da det er elevens erfaringer, oplevelser, indre drivkraft og interesse der er på spil. Formal dannelse tager udgangspunkt i, at det er elevernes iboende evner der udvikles. Klafki mener, at stoffet (materiale dannelsen) bliver mindre væsentlig, hvis bare det bidrager til at fremme elevernes tænkeevne, dømmekraft, koncentrationsevne og viljestyrke. Det er derfor vigtigt for eleverne at arbejde på disse færdigheder da man kan anvende dem til alle livets situationer, hvilket vil komme eleverne til gode gennem hele livet. Formal- og materiale dannelsen skulle derefter gerne danne den kategoriale dannelse, hvor eleven bliver i stand til at skabe nye forståelser, og hvor eleven ser tingene med andre øjne (Graf, 2004:42- 43).

Formålet med demokratisk dannelse er at udvikle elevernes evne, til at træffe kritisk reflekterede valg, elevernes respekt for andre mennesker og for fællesskabet, samt deres evne til at handle i demokratiet. Den individuelle dannelsesproces i et demokratisk samfund, skal lede frem mod udviklingen af den enkeltes evne til selvbestemmelse og medbestemmelse. Skolens almindannelse

af eleverne må lede frem mod, at eleverne skal opdrages til ansvarlige borgere i et demokratisk samfund. (ibid.:34).

*“Valg af undervisningsindhold med henblik på at forme personligheden — som regel i overensstemmelse med et bestemt samfunds- og menneskesyn og et dermed forbundet dannelsesideal — er det oprindelige formål med den pædagogiske dannelsesestænkning. Dannelsesprocessen får sin særlige karakter derved, at det ikke er et passivt stof, der skal dannes, men et aktivt væsen af samme art som opdrageren, blot med en anden individualitet.”*  
(denstoredanske.dk).

### **Historiebevidsthed:**

Der findes mange forskellige syn på historiebevidsthed. Det skyldes, at det er et stadigvæk diskuteret og holdningspræget begreb. Vi har derfor udvalgt Bernard Eric Jensens og Michael Sauers' beskrivelser af historiebevidsthed.

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

Når man inddrager historiebevidsthed som et begreb i historiedidaktikken, er det centralt at vide, at historie ikke blot omhandler fortiden, men mere sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid. Man taler om fortids(for)tolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. På den måde vil en fortids(for)tolkning blive påvirket af ens forståelse for nutiden og ens fremtidsforventninger. (Pietras, 2013:63)

Bernard Eric Jensen, mag. art. i historie og lektor i pædagogik, siger, at historiebevidsthed får en anderledes funktion, alt efter hvad man lægger mest vægt på. Bernard E. Jensen taler herved om 3 forskellige funktioner: Den erindrende funktion, hvor vægten er på at fortolke fortiden, den diagnosticerende funktioner, hvor vægten er på forståelsen af samtiden og den anticiperende funktion, hvor vægten er på at anvende historiebevidstheden til at give os mere kvalificerede antagelser for, hvad der kan ske i fremtiden. Når han snakker om historiebevidsthed, så mener han også, at der knytter sig en meget vigtig dannelsesmæssig funktion dertil, nemlig identitetsudvikling som både skal forstås som kollektiv og personlig identitet. Heri menes der, at historiebevidstheden er en forudsætning for at kunne indgå og fungere i en socio-kulturel sammenhæng. Bernard E.



Jensen adskiller fire af mange funktioner som han anser centralt for en identitetsudvikling.  
(Ibid.:72)

- Historiebevidsthed som møde med det anderledes
- Historiebevidsthed som socio-kulturel læreproces
- Historiebevidsthed som værdi- og principafklaring
- Historiebevidsthed som grundlag for historisk fortælling

Den tyske historiedidaktiker Michael Sauers, har lavet en model, hvori han opstiller forskellige dimensioner af historiebevidsthed. I modellen er der et punkt, som hedder “Individets forudsætninger”. Her forklarer M. Sauers, at vi er historieskabte da vi er påvirket af historiske og samfundsmæssige omstændigheder. Vi er også historieskabende, da vi er medspillere gennem vores liv og handlinger og at vi gennem det, påvirker udviklingen. Under M. Sauers model, er der et punkt der hedder “Dimensioner og typer”. Til dette punkt er der lavet nogle underpunkter, hvorved et af dem hedder “Historicitetsbevidsthed”. Her fortæller han at forhold netop forandrer sig over tid. Det vil sige at det først er efter et tidsrum, at perioden kan defineres ved at man gøre rede for sammenhænge, kontinuitet og forandring. (Ibid.:71)

### **Historieundervisning og demokratisk deltagelse:**

#### Åndsfrihed og skole:

I folkeskoleloven stk 3, står der: *“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”*.

Det vil sige, at der ikke står, at skolen skal danne eleverne til demokratiske mennesker, men derimod at skolen skal virke på åndsfrihedens og demokratiets grund, og derfor skal det forberede eleverne til deltagelse i demokratiet.

Et demokratisk pædagogisk kendetegn ved skolen er, at den selv møder eleverne med anerkendelse og respekt uanset værdier. Det skyldes, at skolen selv virker på grundlag af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Binderup, 2013:39).

#### Individ og samfund:

Skolens opgave er ikke kun at forberede eleverne til demokratisk deltagelse, men skolen skal forberede til alle samfundets virkefelter, hvor ingen har flere rettigheder end andre. En demokratisk pædagogik tager eleverne alvorligt som hele mennesker, der har mange muligheder og dimensioner i deres liv. Af denne grund skal skolen støtte elevernes mangesidige udvikling samt støtte elevernes deltagelse i flere forskellige virkefelter.

Skolen skal derudover forberede eleverne til fri deltagelse i samfundet og til selv som individ at tage stilling til, hvilken betydning demokratisk politisk deltagelse skal have i deres liv (ibid.:40).

### Skolens autonomi:

Skolen skal støtte eleverne i udviklingen af deres egne personlige værdier. En demokratisk pædagogik skal invitere elever ind i en politisk deltagelse ved at give eleverne muligheden for at tænke på andre alternativer til de i forvejen eksisterende samfundsforhold.

I denne sammenhæng er historieundervisning vigtig fordi undersøgelser af samfundsforandringer og forskellighed samt menneskers mangfoldighed, kan stimulere elevernes fantasi.

Historieundervisningen kan samtidig bidrage til, at eleverne får et realistisk indblik af, hvor vanskeligt det kan være at skabe forandringer i samfundet.

Eleverne skal derfor gennem skolen få et nært men samtidig kritisk forhold til nutidens samfund.

Eleverne skal have muligheden for en analyserende tilgang til den historiske baggrund, så de kan udvikle begrundede forestillinger om fremtiden (ibid.:41).

### Begrebet samfund:

Med udgangspunkt i en demokratisk pædagogik må der forsvares retten til at beskæftige sig med modsætninger og interessekonflikter i samfundet og eleverne skal derfor inviteres til at finde deres eget ståsted i forhold til forskellige interesser (ibid.:43).

### Handlemuligheder:

*“Historiske studier kan vise, hvordan naturbetingelserne og sociale, økonomiske og politiske strukturer kan rammesætte og lægge pres på menneskers handlinger”* (ibid.:49).

Urimelige vilkår samt elendighed kan stå på i lange perioder, uden at mennesker kæmper imod.

Samfundets behov kan være opdaget, uden at det bliver for at imødekomme behovene.

Det handler ikke kun om hvordan mennesket der har behovet for at handle, men om mennesket der ser muligheden for at handle. Historieundervisningen kan være med til at give eleverne en forståelse

af, at vi fødes ind i et samfund, men at vi samtidig er med til at skabe forandringer af dette samfund (ibid.:49)

### Historicitet:

Det at kunne se, at noget kan være anderledes end det er i et givet øjeblik, er også en del af dannelsen til demokratisk deltagelse.

Historieundervisningen kan hjælpe eleverne med at stifte bekendtskab med, at mennesker i andre tidsperioder og andre steder har formet sig anderledes.

*“Det, vi opfatter som naturligt og dermed ikke til forandring, viser sig at være historisk og foranderligt”* (ibid.:49).

Gyldendals den store danske, beskriver ordet historicitet således: *“et grundtræk ved menneskets måde at eksistere på: Mennesket er ikke blot præget af de historiske omstændigheder, men må selv "overtage" og fortolke dem.”* samt *“det [historicitet] tilkendegiver, at der ikke findes nogen "objektive" historiske omstændigheder.”* (Denstoredanske.dk)

### Kritisk sans og kommunikative færdigheder:

Udover de ovenstående former for viden og forståelse, vedrører kommunikation, samarbejde, konflikt og forhandling, også det at udvikle demokratisk dannelse. Her kan historieundervisningen bidrage, ved at lære eleverne at forholde sig kritisk - både til historiske fremstillinger så vel som kritisk refleksion.

Eleverne kan udvikle deres kommunikative færdigheder, ved at kunne aflæse og tolke budskaber, og hertil tage stilling til argumentation og dokumentation (ibid.:50).

### Kritik og viden:

*“Kritik er et vigtigt træk ved det at undersøge, vurdere og handle i social sammenhæng, og derfor bliver elevernes udvikling af kritisk sans deres udvikling som selvbestemmende og medbestemmende individer i et socialt samspil med andre mennesker. Ved at støtte udvikling af elevernes kritiske sans bidrager undervisningen til, at eleverne bliver opmærksomt undersøgende, selvstændigt vurderende og aktivt deltagende i demokratiske processer”* (ibid.:51).

### Refleksivitet om værdier:

Eleverne får gode muligheder for at overveje egne værdier og udvikle et personligt grundlag, ved at få kendskab til hvilke mål og værdier, mennesker har haft gennem tiden, og hvordan mennesker har søgt at nå dem.

*“Historieundervisning giver også rig mulighed for, at eleverne kan reflektere over forholdet mellem mål og midler. Vi kan studere, hvordan historiske aktører har søgt at varetage deres interesser og nå deres mål, og på det grundlag overveje hensigtsmæssigheden at de valgte handlinger”*  
(ibid.:52).

For at undervisningen kan støtte eleverne i deres udvikling af egne personlige værdigrundlag, må skolen skabe et rum for fri værdi- og holdningsdiskussion.

#### Demokratisk erfaring:

*“Ved at udvikle og håndhæve et demokratisk samtalerum giver skolen eleverne relevante erfaringer med den demokratiske samtale. Ønsket om dannelse til demokratisk deltagelse stiller ganske enkelt krav til læreprocesserne og læringsmiljøet, som selv skal have en demokratisk karakter for at give eleverne demokratisk erfaring. Det indebærer også et læringsmiljø hvor alles deltagelse efterspørges. Eleverne har forskellige forudsætninger for deltagelse, og dette kan en demokratisk pædagogik ikke ignorere med en formel ligebehandling. Derimod skal alles deltagelse støttes gennem undervisningsdifferentiering og aktiviteter, der inviterer til deltagelse. Det drejer sig også om et læringsmiljø, hvor der finder samarbejde og medbestemmelse sted. Der er fokus på at udvikle elevernes kompetence i forhold til samarbejde og konfliktløsning og på udvikling af forskellige former for elevmedbestemmelse.”* (ibid.:53).

## Analyse:

Analysen består af fem dele:

Lærerens opfattelse af undervisningen

Analyse af undervisningsforløbet med henblik på variation

Analyse af undervisningsforløbet med henblik på demokratisk deltagelse

Analyse af elevbesvarelser

Analyse af debatten

## Lærerens opfattelse af undervisning:

For at opnå deltagelse og demokratisk dannelse, er det ikke nok med kun variation af arbejdsformer. Her spiller læreren også en væsentlig rolle. Professor Per Fibæk Laursen forklarer, at undervisning og læring er komplekse og mangfoldige fænomener. Af denne grund, har der også været formuleret forskellige opfattelser af, hvordan de bedst kan forstås og praktiseres (Brodersen, 2013:273). Der findes nogle væsentlige grundopfattelser af, hvad undervisning er:

### Fra antikken:

Den viden og erkendelse vi opnår, er ikke noget vi lærer ved at blive undervist af en lærer eller på en anden måde udefra. Det er i stedet de erkendelser, vi opnår ved at tænke os om og ved at bearbejde det, vi allerede har i os.

Senere kom der en sammenligning, som handler om at tilpasse undervisningsstoffets mængde og sværhedsgrad til elevens kapacitet (Ibid.:275).

### Fra reformationen:

I 1600-tallet blev der introducerede en række fundamentale principper, som er gået igen i stort set al senere didaktik.

Forståelse: Det er vigtigt, at eleverne forstår, hvad de lærer.

Forsimpling: Uforståelige tekster må forsimples, så det bliver forståeligt for eleverne.

Graduering og planmæssighed: Eleverne skal først lære noget, derefter noget der er sværere - på den måde stiger sværhedsgraden på grund af den planmæssige stigning i sværhedsgraden.

Realia, praktisk nytte og menneskedannelse: Eleverne skal ikke blot lære om kristendommen, men også den reelle verden, dens natur og historie. De skal dannes i almindelighed til mennesker.

Læreren skal arbejde med og ikke mod elevernes natur (Ibid.:277).

### Fra oplysningstiden:

Her var fokuset på det selvstændigt tænkende, rationelle, kritiske og myndige menneske, som stoler mere på sin egen fornuft end på autoriteter. Her kom den første idé om dannelse, hvor tanken om dannelsesbegrebet er at *“[...] formålet med skolen er elevens udvikling som menneske og kulturvæsen og ikke hverken oplæring til bestemte religiøse trosforestillinger eller til bestemte erhvervs-mæssige færdigheder”* (Ibid.:278).

### Reformpædagogik:

Børn har af natur lyst og vilje til at lære, og man skal støtte og imødekomme denne lærelyst, men man skal ikke presse barnet til at forsøge at lære noget, som barnet ikke har lyst til. Barnet vil spontant have lysten til at lære det som det udviklingsmæssigt har brug for (Ibid.:279).

### Midten af 1900 tallet:

“Undervisning og uddannelse blev betragtet som en selvstændig sektor i samfundet, som havde sin egen principper og værdier. [...] der skulle gøres op med undervisningens præg af traditioner og ritualer og i stedet skulle enhver aktivitet være gennemtænkt, således at alt hvad eleverne foretog sig i skolen bidrog til, at de lærte netop det, som det i henhold til målet var meningen, at de skulle lære”. Man evaluerede på undervisningen, så man kunne justere den til de næste elever så de elever kom endnu tættere på målet (Ibid.:280).

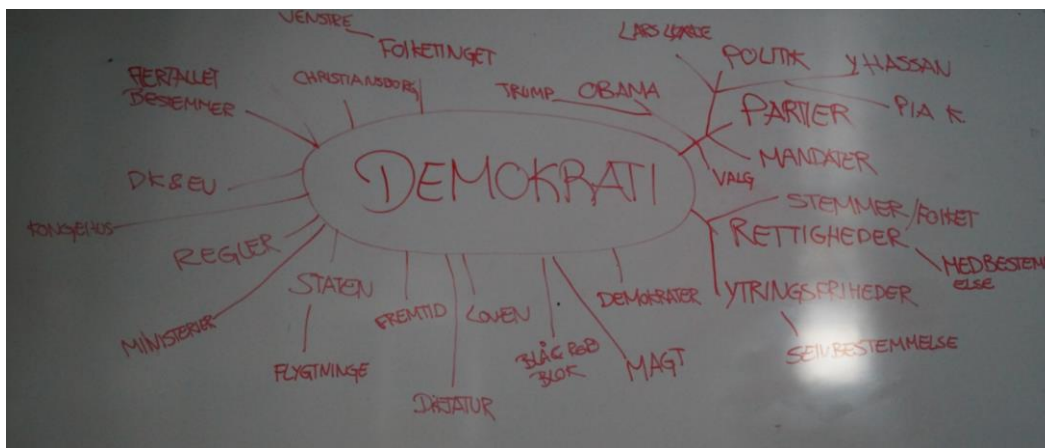
### Slutningen af 1900 tallet:

Man flyttede interessen i didaktikken fra lærerens undervisning til elevernes læring (Ibid.:281).

De fleste lærere betragter sig ikke som klare tilhængere af én grundopfattelse af, hvad undervisning er. Man bør som lærer forholde sig åbent og kritisk til de forskellige opfattelser af undervisning, da flere af grundopfattelser peger på væsentlige aspekter af undervisningen (Ibid.:284).

## Analyse af undervisningsforløb med henblik på variation:

### Mindmaps:



Når man skal til at undervise eleverne i et nyt forløb, kan det være en god idé at starte med at få indsigt i elevernes forforståelse. Ved elevernes forforståelse forstås der, at man som lærer får kendskab til elevernes i forvejen viden om det givet emne, som det nye forløb handler om. Vi valgte at gøre brug af mindmaps, hvor eleverne tilknyttede de ord, som de forbandt med emnerne, som vi skulle arbejde med - Demokrati og kvinders rettigheder/handlingsmuligheder. De ord, som eleverne har udvalgt til mindmappet, har en subjektiv betydning for dem, da de ord symboliserer elevernes i forvejen eksisterende forståelse for emnet (Brodersen, 2013:82).

Erik Lund vælger at anvende begreberne “hverdagsforståelse” eller “hverdagsforestilling”. Han har valgt dette, da han mener at begrebet forforståelse, giver et indtryk af, at der er tale om skolens yngste elever og at disse forestillinger ændres eller forsvinder i de ældre klasser. Begreberne “hverdagsforståelse” eller “hverdagsforestilling” dækker hos Erik Lund over de misforståelser eller forkerte opfattelser eleverne har med sig ind i et emne. En af de mest almindelige “hverdagsforestillinger” er, at eleverne ser mennesker i tidligere tidsperioder som værende uvidende og ikke har kunne handle på en fornuftig måde. Dette kan skyldes, at eleverne kan have svært ved at sætte sig ind i, at fortidens mennesker ikke har samme viden som eleverne har i dag (Lund, 2013:29).

### **Spillefilm:**

Onsdag	Læsning se “Iudere, lommetype og lirekassemænd” afsnit	<a href="http://hval.dk/mitcfu/materialeinfo.aspx?mode=1&amp;page=1&amp;pageSize=6&amp;index=1&amp;search=serietitel:%20Iudere,%20lommetype%20og%20lirekassem%C3%A6nd&amp;orderby=title&amp;SearchID=097591ba-81aa-42c9-9683-4e62b3cde7b6">http://hval.dk/mitcfu/materialeinfo.aspx?mode=1&amp;page=1&amp;pageSize=6&amp;index=1&amp;search=serietitel:%20Iudere,%20lommetype%20og%20lirekassem%C3%A6nd&amp;orderby=title&amp;SearchID=097591ba-81aa-42c9-9683-4e62b3cde7b6</a>		- Eleverne har viden om ligestilling og mangel på samme.	- Færdighedsmål: Eleven kan inddele historien efter principper for overblik  - Vidensmål: Eleven har viden om principper for inddeling af historien
--------	---	---	--	--	---

I vores undervisningsforløb gjorde vi blandt andet brug af dokumentarserien “Iudere, lommetype og lirekassemænd”

Dokumentarserien kan være med til at skabe en stemning og et tidsbillede, og dette kan være med til at understøtte elevernes forestillingsevner (Pietras, 2013:196). Da dokumentarserien bygger på

historiske begivenheder og en bestemt periode, har ophavsmændene forsøgt i så høj grad som muligt at anvende historiske korrekte kilder samt kulisser. Dokumentarserien kan også være med til at være motiverende (Ibid.). Da dokumentarserien blandt andet følger en enkelt persons liv og kamp for kvindernes levevilkår, kan det være med at skabe empati, indlevelse og forståelse for eleverne. Det kan samtidig også være med til at øge elevernes forståelse af det samfund, som enkeltpersonerne levede i (Kvande, 2013:163).

Historiedidaktisk forskning viser, at spillefilm har en afgørende indflydelse på elevernes mening omkring centrale historiske hændelser da det kan give eleverne tætte og nære oplevelser og dermed kan styrke elevernes historiebevidsthed (Lund, 2013:171).

### **Tidslinjer:**

Fredag	Løse opgaver i "elevopgaver til undervisningsmateriale"  Udfyldning af tidslinje.	"Elevopgaver til undervisningsmateriale".	- Eleverne kan besvare spørgsmålene.  - Eleverne kan placere personer og begivenheder korrekt på tidslinjen.	- Eleverne har viden om vigtige historiske begivenheder og personer.  - Eleverne har viden om demokrati.  - Eleverne har viden om ligestilling og mangel på samme.	- Færdighedsmål: Eleven kan identificere brud og kontinuitet i historien  - Vidensmål: Eleven har viden om væsentlige træk ved historiske perioder
--------	---	---	--	--	--

I historieundervisningen skal eleverne danne sig et kronologisk overblik og forståelse af de hændelser/begivenheder, som der undervises i. Dette kan styrkes hos eleverne, hvis man blandt andet anvender tidslinjer, som kan laves med forskellige designs (Pietras, 2013:158). Kvande og Naasted har erfaret, at elever og studerende har fundet tidslinjer nyttige og lærerige - og at tidslinjer kan handle om kortere eller længere perioder og emner (Kvande, 2013:63).

Vi valgte at anvende en tidslinje gennem hele vores undervisningsforløb, som blev opdateret regelmæssigt, når der opstod historiske personer og "vigtige begivenheder" ift kvinders handlingsmuligheder (Se bilag 1). Ved at visualisere de vigtige hændelser og sammenhænge på tidslinjen, kunne vi støtte elevernes relative kronologiske forståelse. Ved relativ kronologisk forståelse menes der, at eleverne forstår, at der er noget før, efter eller samtidig med (Binderup, 2012:126).



## **Biografier:**

Dag	Program	Aktiviteter/ materialer	Tegn på læring	Læringsmål	Videns- og færdighedsmål
Mandag	Læsning - personhistorier.  Google flere informationer.	Biografier	Eleverne afleverer fyldestgørende beskrivelser af udvalgte personer.	eleverne kan finde informationer om de forskellige personer.	- Færdighedsmål: Eleven kan begrunde valg af historiske scenarier til at få indsigt i samfundsforhold i fortiden  - Vidensmål:

En biografi kan betegnes som værende en mikrohistorie. Mikrohistorien giver eleverne mulighed for at få et nærmere syn på fortidens mennesker, og giver eleverne følelsen af, at de får historierne i menneskehøjde. Det at fokusere på mikroundersøgelser bør ikke betragtes som mindre væsentligt, som blot tager tiden fra den store historie. Det skal i stedet ses som en tillægsdimension til den store historie. At bruge biografier er med til at sikre variation og give flere perspektiver på samme sag. Samtidig kan brugen også ses gennem den hermeneutiske cirkel: man kan ikke forstå helheden uden at forstå delene - men man kan heller ikke forstå delene uden at forstå helheden (Kvande, 2013:165).

## **Brug af internettet:**

Dag	Program	Aktiviteter/ materialer	Tegn på læring	Læringsmål	Videns- og færdighedsmål
Mandag	Læsning - personhistorier.  Google flere informationer.	Biografier	Eleverne afleverer fyldestgørende beskrivelser af udvalgte personer.	eleverne kan finde informationer om de forskellige personer.	- Færdighedsmål: Eleven kan begrunde valg af historiske scenarier til at få indsigt i samfundsforhold i fortiden  - Vidensmål:

Internettets informationsmængde vokser hastigt. Dette betyder derfor også at en stor del af websiderne enten er misinformerende eller uanvendelige. Der forventes også at jo ældre eleverne er, jo højere er forventningerne til, at de kan være i stand til selv at skaffe sig informationer, som bearbejdes, vurderes og bliver til viden (Pietras, 2013:212). Ulempen ved at finde informationer på internettet kan være at der spildes meget undervisningstid på det. Derfor forudsætter brugen af internettet i undervisningen, at eleverne kender redskaberne til målrettet netsøgning samt redskaberne til at kunne vurdere kvaliteten af de fundne informationer (ibid.:214). Gennem internettet har eleverne også adgang til hjemmesider med materialer, som kan anvendes som læremidler i undervisningen, hvilket er med til at skabe en variation i undervisningen (ibid.:213).

På internettet kan man også finde videoklips som illustrerer konkrete hændelser som kan skabe nysgerrighed og motivation hos elevernes for at undersøge de forskellige omstændigheder (ibid.:217).

Desuden fremmer det forståelsen hos eleverne, at internettet giver adgang til flere beskrivelser af og forklaringer på et givet tema eller begreb og dermed flere indgangsvinkler. Internettet indeholder lyd, billede og filmklip. I denne multimodalitet kan der skabes en forstærkning i læreprocessen. Dette tilgodeser ikke alene elever som har behov for ekstra støtte til at skrive og læse, men elevgruppen som helhed (Danmarks evalueringsinstitut,2009:34).

Undervisningsministeriet mener at man skal integrere it i den daglige undervisning da de digitale læringsformer er med til at skabe varieret og differentieret undervisning. Samtidig skal it være med til at skabe en fagligt stærkere folkeskole. Derfor skal de digitale læringsformer anvendes som pædagogiske og didaktiske redskaber til at forøge elevernes udbytte af undervisningen (uvm.dk)

### **At skrive egne historier:**

Onsdag	Historieskrivning om enevælde.  Cafégruppepræsentation af elevtekster.  Udvalgte elevtekster læses op.  Check-ud øvelse.	- Opgavebeskrivelse til historieskrivning.	- Eleverne konstruerer deres egne historier.  - Eleverne opfylder kriterierne i opgavebeskrivelsen i deres historieskrivning.	Eleverne kan redegøre for, hvilke ændringer der skete under den sene enevælde. - Eleverne kan forklare, hvorfor disse ting ændrede sig i denne tidsperiode.	- Færdighedsmål Eleven kan konstruere historiske fortællinger - Vidensmål Eleven har viden om struktur i historiske fortællinger
--------	--	--	---	--	---

Tidligere fagkonsulent Lene Jeppesen siger: “[...]At kunne skrive og formidle historie er absolut en styrke for de unges anvendelse og forståelse af og for historien, og giver muligheder for fordybelse i faget , som ikke nødvendigvis kan opnås på anden måde” (forlagetcolumbus.dk).

Ved spillefilm nævnte vi, at det at følge en persons liv, kan være med til at øge elevernes forståelse af det samfund, som enkeltpersonerne levede i (Kvande, 2013:163). Derudover kunne det også styrke elevernes indlevelse. Dette er forudsætninger for at historierne opleves som mere nærværende og kan derfor fremme elevernes nysgerrighed (Pietras, 2013:128) Elevernes valg af fakta, hændelser og personer i deres fortælling, er styret af deres egne opfattelser af, hvad der er mest relevant, for at belyse årsager og sammenhæng af tiden (Kvande, 2013:164).

Nanna Bøndergaard Butters forklarer, at det er vigtigt, at eleverne er bevidste om, at de bruger historier til at forstå sig selv og andre (Binderup, 2013:169). Ved at lade eleverne skrive deres egne historier, får læreren mulighed for at evaluere, om eleverne er selvstændige og kritiske historiefortællere, der er bevidste om, hvordan historie bruges (ibid.:188).

Det at eleverne skriver deres egne historier om en specifik tid, kan sammenlignes med det at fortælle fortællinger. Udover at styrke de ovenstående faktorer, så kan fortællinger også støtte eleverne i at skulle opbygge historiske sammenhængende forestillinger af historiske forløb. Det styrker desuden elevernes historiebevidsthed og deres evner til at arbejde med kilder i en historisk kontekst. Da historierne omhandler den lille historie, kan det give eleverne indblik i en tids hverdagshistorie (Pietras, 2013:128).

Undersøgelser viser, at elever helt ned til 9-årsalderen er i stand til at skabe hele historiske fortællinger. Elever fra 5.-6. klasse, kan formulere historiske fortællinger helt fra bunden af, ud fra den viden, som de har påtaget sig inden (ibid.:132-33).

### **Check-ud, cafebordpræsentationer og quiz & byt øvelser:**

Onsdag	Historieskrivning om enevælde.  Cafégruppepræsentation af elevtekster.  Udvalgte elevtekster læses op.  Check-ud øvelse.	- Opgavebeskrivelse til historieskrivning.	- Eleverne konstruerer deres egne historier.  - Eleverne opfylder kriterierne i opgavebeskrivelsen i deres historieskrivning.	Eleverne kan redegøre for, hvilke ændringer der skete under den sene enevælde. - Eleverne kan forklare, hvorfor disse ting ændrede sig i denne tidsperiode.	- Færdighedsmål Eleven kan konstruere historiske fortællinger - Vidensmål Eleven har viden om struktur i historiske fortællinger
--------	--	--	---	--	---

Denne type øvelse er en CL- undervisningsstruktur. Cooperative Learning er en betegnelse for principper som tager udgangspunkt i sociale kompetencer hvor læring finder sted i interaktion med andre og har en socialkonstruktivistisk læringstænkning (Kagan, 2006:11).

I CL, er der tale om 4 SPIIL-principper som bør være til stede for at kunne kombinere fagligt fokus med elevernes behov for kontakt og selvrealisering som Maslow omtaler i sin behovspyramide.

Maslow anser menneskelige, sociale kontakt og anerkendelse som helt basale behov (Blivklog.dk).

- Samtidig interaktion
- Positiv indbyrdes afhængighed

- Individuel ansvarlighed
- Lige deltagelse

Gennem SPIL- princippet "samtidig interaktion" menes der, at alle elever deltager aktivt i kommunikative læreprocesser på samme tid.

Positiv indbyrdes afhængighed giver eleven fordel af, at de andre elever klarer sig godt samt behov for de andre elevers medvirken gennem samarbejde for at gennemføre læringsarbejdet. Under "individuel ansvarlighed" bliver eleverne tvunget til at skulle redegøre for, hvad de hver især har lært i undervisningen. Disse type øvelser kan være med til at få eleverne til at reflektere over undervisningen samt deres egen læring. Derudover er der tale om lige deltagelse som også er et af principperne, her bidrager alle eleverne lige meget og er involveret i øvelsen (Go-undervisning.dk). Disse elevbidragelser og involveringer kan være med til at styrke elevernes sociale kompetencer (Kagan, 2006:19-21). Forskningen viser at brugen af cooperative learning er med til at forbedrer faglige og sociale færdigheder ved, at eleverne får fagligt ansvar samt deres udbytte under samarbejdet (ibid.:23). Elevernes sprog udvikles da kommunikationen spiller en væsentlig rolle i CL.

Selv elevernes motivation øges da de både bliver set, hørt og får muligheden for at give og modtage feedback (ibid.:14).

### **Debat, argumentation og diskussion:**

Tirsdag	<p>læsning - personhistorier.</p> <p>Google flere informationer om personerne.</p> <p>Hvad er argumentation? Små debatter i fællesskab.</p> <p>hvordan giver man respons? give og modtage respons.</p>	<p>Biografier</p> <p>Argumentation:</p> <p>respons</p>	<p>Eleverne afleverer fyldestgørende beskrivelser af udvalgte personer</p> <p>Eleverne fremviser saglige <u>argumentation</u> er.</p> <p>Eleverne giver og modtage respons.</p>	<p>eleverne kan finde informationer om de forskellige personer.</p> <p>Eleverne kan argumentere for deres holdning.</p> <p>Eleverne kan give konstruktiv respons.</p>	<p>- Færdighedsmål: Eleven kan begrunde valg af historiske scenarier til at få indsigt i samfundsforhold i fortiden</p> <p>- Vidensmål: Eleven har viden om kriterier for valg af historiske scenarier</p> <p>- Færdighedsmål Eleven kan give og modtage respons.</p> <p>- Vidensmål Eleven har viden om <u>responsmetoder</u>.</p>
---------	--	--	---	---	---

Det at udføre en debat, kan sammenlignes med det at spille rollespil. Rollespil har det til hensigt at give eleverne indsigt i konkrete historiske begivenheder. Eleverne får også mulighed for at leve sig ind i datidens konkrete situationer og forhold. Dette betyder at eleverne inden debatten skal være forberedt med viden og baggrund for de historiske begivenheder samt situationer, der skal indledes af eleverne (historielab.dk). Derudover kan det også give eleverne en oplevelse af, at mennesket kan træffe valg inden for givne rammer samt ansvar for historiens gang (Lund, 2013:123).

Eleverne får ikke replikker under debatten, der skal indlæres. Hensigten med debatten er at engagere flest mulige elever i forhold til at finde argumenter, stille modspørgsmål, lytte og bedømme andre elevers argumenter. På denne måde får eleverne mulighed for at eksperimentere med komplekse problemstillinger, demokratiske samtalenormer og retoriske appelformer (edu.au.dk).

Når vi taler om varierede arbejdsformer, så er der tale om en differentiering i indholdet. Variation virker godt på eleverne, men det er ikke variationen alene der gør det. Variationen skal kunne åbne for forskellige veje gennem undervisningen, så der er fokus på elevernes og klassens læringsbehov (Brodersen, 2013:154).

Når man taler om differentiering af indholdet, ser man på to faktorer: 1. emnets og sagsforholdets tilgængelighed og sværhedsgrad og 2. Materialer, også kaldet læremidler (Ibid.:155).

I vores undervisningsforløb, har vi differentieret indholdet ud fra begge disse punkter. Vi gjorde os overvejelser om, hvordan dette emne kunne motivere eleverne samt give dem mulighed for oplevelse og mulighed for personlig stillingtagen. Samtidig gjorde vi os overvejelser omkring, hvordan vi kunne præsentere emnet, så det skabte interesse hos eleverne. I forhold til sværhedsgrad, forsøgte vi at sørge for, at eleverne ikke i en lang periode blev udsat for det, så at sige, "tunge stof" for så senere hen at få det nemmere stof. Vi forsøgte at sprede arbejdsformerne ud, så der opstod en lige balance mellem sværhedsgraderne, så eleverne følte at undervisningen blev varieret (ibid:155).

## Analyse af undervisningsforløb med henblik på demokratisk deltagelse:

Faseteoretikeren Jean Piaget lagde vægt på, at læring finder sted i et samspil mellem eleverne og deres omverden. Hans teori hævder, at eleverne først i 7-11 års alderen er i stand til at begynde at

tænke logisk og systematisk - hvis dette knyttes til konkrete handlinger, begivenheder og genstande. For os er det interessant at kigge på den næste fase, som betegnes som den formelt operationelle fase. Denne fase er fra 12-årsalderen, og Piaget mente, at det er her eleverne begynder at tænke mere abstrakt i forhold til tid og kronologi, samt gøre sig forestillinger om fortid, nutid og fremtid (Ibid.:117). I 1980'erne udførte Jan Bjarne Bøe en forskning som byggede på Piagets teori sammenkoblet med teorier omkring børns historiske bevidsthed. Bøe og hans partnere kom frem til en grundlæggende konklusion: at elevers opfattelse af kronologi øges med alderen, og det væsentlige spring er ved 11-12-årsalderen (Ibid.:118).

På baggrund af Piagets teori og Bøes forskning, udformede vi et undervisningsforløb, som tog udgangspunkt i, at eleverne kunne gøre sig forestillinger om fortid, nutid og fremtid. Vi valgte at gøre brug af tidslinje for at forstærke elevernes opfattelse af kronologi. I fagformål for historiefaget står der at: *“Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv [...]”* samt at *“Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”* (emu.dk). Citaterne viser, at eleverne ved hjælp af kronologisk overblik kan forstå deres hverdags- og samfundsliv. Dette styrker elevernes historiske bevidsthed og identitet, og dette giver forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund for eleverne. Når eleverne bliver i stand til at leve i et demokratisk samfund, vil der også opstå forudsætninger for demokratisk dannelse for eleverne.

Lektor Leon Dalgas Jensen har forsøgt at give et svar på, hvordan historielærere i folkeskolen kan opfylde folkeskoleloven vedrørende åndsfrihed, ligeværd og demokrati. De punkter han foreslår, skulle styrke elevernes demokratiske deltagelse.

Der står ikke i folkeskoleloven at skolen skal danne eleverne til demokratiske mennesker. Der står derimod, at skolen skal virke på åndsfrihedens og demokratiets grund, og dette skal forberede eleverne til deltagelse i demokratiet (Binderup, 2013:39). Vi som lærere skal derfor møde eleverne med anerkendelse og respekt uanset elevernes værdier hvis vi skal støtte elevernes demokratiske deltagelse. Vi forsøgte gennem vores undervisningsform “at skrive egne historier” at lade opgaven være præget af åndsfrihed. Hver enkelt elev skulle have muligheden for at skrive deres historie på baggrund af deres værdier, dog med en retningslinje over opgaven. Vi mødte

elevernes opgave med anerkendelse og respekt, på trods af deres forskellige meninger og holdninger der blev givet udtryk for i opgaverne.

For elever i folkeskolen kan det være svært at forstå, at samfundet har set anderledes ud end i dag. Det kan især være svært for eleverne at forstå, at mange af de rettigheder og levevilkår vi har i dag, så en del anderledes ud i tidligere tidsperioder. For at bidrage til elevernes demokratiske deltagelse, måtte vi ved hjælp af Leon D. Jensens punkter, få eleverne til at kunne se, at noget kan være anderledes end det er i et givet øjeblik. Vi må få eleverne til at forstå, at det vi måske opfatter som naturligt og dermed ikke til forandring, det rent faktisk er historisk og foranderligt (Ibid:49). Leon D. Jensen bruger ordet “historicitet” om dette punkt.

Leon D. Jensen forklarer blandt andet, at skolen skal støtte eleverne i udviklingen af deres egne personlige værdier, og det kan ske ved, at eleverne får et realistisk indblik af, hvor vanskeligt det kan være at skabe forandringer i samfundet (Binderup, 2013:41). I vores undervisningsforløb valgte vi at undervise i “kvinders handlingsmuligheder” frem for blot kanonpunktet “Kvinders valgret”. Det gjorde vi af samme grund, som Leon D. Jensens forklaring af punktet “skolens autonomi”. Ved at gøre brug af dette undervisningsforløb, opnåede eleverne forståelse af, at kvinder ikke pludseligt fik valgret, men der i stedet var en lang historie bag. Eleverne fik muligheden for at se, at samfundet ikke havde den ligestilling i 1800-tallet, som vi har i dag, og dette gav eleverne mulighed for at forholde sig kritisk til nutidens samfund. Gennem en analyserende tilgang til undervisningen i undervisningsforløbet, fik eleverne mulighed for at lave en undersøgelse af samfundsforandringer, og dette kan have stimuleret elevernes fantasi (Ibid.:41). Vi oplevede blandt andet, at flere af eleverne blev chokeret, da de hørte om fortidens samfund og kvindesyn. Dette gav de især udtryk for, efter at have set spillefilmen “Iudere, lommetyve og lirekassemænd”, hvor deres indlevelse, empati og forståelse af samfundet, blev styrket ved billedlig visning samt det at filmen er opbygget som værende en personhistorie (Kvande, 2013:163).

Ved vores undervisningsforløb, forsøgte vi at styrke elevernes demokratiske deltagelse, ved at lade eleverne forstå, at mennesker kan i længere perioder undgå at kæmpe imod urimelige vilkår og elendighed. Eleverne fik indblik i, at man på daværende tidspunkt var opmærksomme på, at samfundet nok burde ændres i forhold til love og regler vedrørende tjenestepiger. Samtidig fik eleverne også indblik i, at selvom man i samfundet var bevidst om dette, så bliver det ikke nødvendigvis ændret.

Eleverne skulle opnå en forståelse for, at mennesket ikke kun finder behovet for at handle, men at selvom vi alle fødes ind i et samfund, kan vi være med til at skabe forandringer af dette samfund.

Dette punkt definerer Leon D. Jensen som “handlemuligheder” under hans bud på, hvordan man gør eleverne til demokratiske deltagere (Binderup, 2013:49).

Flere gange i vores undervisningsforløb, har vi gjort brug af debatter og argumentation. Eleverne har skulle kunne forholde sig kritisk til historiske fremstillinger, og herved kunne aflæse og tolke budskaber (Ibid.:50). Når eleverne blev sat til dette skyldes det, at kommunikation, samarbejde, konflikt og forhandling, kan være med til at udvikle elevernes demokratiske dannelse. Eleverne måtte i flere af debatterne samarbejde med deres gruppe, hvor eleverne forhandlede om deres valg af argumentation. Hensigten med at have flere debatter undervejs var, at eleverne fik styrkede disse egenskaber mere for hver gang, så eleverne var i stand til at tage stilling til argumentation og dokumentation i den endelige debat.

For at styrke elevernes demokratiske deltagelse, har vi valgt et undervisningsforløb hvor tidligere aktørers interesser, mål og handling på baggrund af dette, blev tydeliggjort for eleverne. Eleverne fik viden om en masse historiske personer, som hver især har haft et mål angående kvinders rettigheder - både dem, som ikke ønskede ændring på dette område, såvel som dem, der ønskede det. Undervisningsforløbet gav mulighed for, at eleverne kunne skabe en såkaldt bro mellem aktørernes mål og deres handlinger. Ved at eleverne har undersøgt disse aktørers mål og interesser, opstår muligheden for, at eleverne kan overveje deres egne værdier. Dette vil hjælpe historiefaget til at støtte elevernes demokratiske deltagelse. For at eleverne skulle opnå denne støtte, måtte vi som lærere sikre os, at der blev gjort plads til elevernes forskellige værdier og holdningsdiskussioner. Det gjorde vi blandt ved at minde eleverne om vores forskelligheder inden hver diskussion, debat eller argumentation og at der skal være plads til disse forskelligheder (Ibid.:52).

Undervisningsforløbet tager udgangspunkt i varierede arbejdsformer. For at udvikle elevernes demokratiske deltagelse, er det også nødvendigt for dem at udvikle kendskabet til den demokratiske samtale. Ved at sørge for varierede arbejdsformer og undervisningsdifferentiering, giver undervisningsforløbet mulighed for en undervisning, hvor alle elevers deltagelse efterspørges. Elevernes forudsætninger for deltagelse vil være forskellige fra elev til elev, og derfor er det vigtigt med undervisningsdifferentieringen og de varierede arbejdsformer. Disse elementer vil bidrage til et demokratisk samtalerum som giver eleverne erfaringer med den demokratiske samtale. Som tidligere nævnt, vil der også i dette punkt være fokus på at udvikle elevernes evner til at samarbejde og udføre konfliktløsninger (Ibid.:53).



For at styrke elevernes demokratiske deltagelse, kan man også gøre brug af Cooperative Learning. Som tidligere nævnt, består Cooperative Learning af 4 SPIL-principper, men der findes mange forskellige strukturer, da de fremmer forskellig former for læring og medlæring (Kagan, 2007:22). Kagan har opstillet 6 læreprocesdomæner for at tydeliggøre, hvilke typer af læreprocesser de forskellige strukturer styrker (ibid.:22). Disse læreprocesdomæner hedder teambuilding, classbuilding, viden og færdigheder, tænkefærdigheder, kommunikative færdigheder og videndeling.

Hvis man ser på de kommunikative færdigheder, står der forklaret, at *“Udvikling af færdigheder i at kommunikere hensigtsmæssigt både mundtligt og skriftligt kan ses som en del af elevernes dannelsesproces.”* (Ibid.:64). Der står også beskrevet, ved teams og teamdannelse, at *“Principperne for teamsammensætning skal fremme deltagernes tolerance, samarbejdsfærdigheder, demokratiske sindelag og konstruktive dialog”* (Blivklog.dk).

I vores undervisningsforløb, har vi forsøgt at gøre brug af så meget kommunikation som muligt. Eleverne har både skulle formulere sig mundtligt og skriftligt. Når vi har udført argumentationer, debatter eller generelt samtaler i klasselokalet, har vi forsøgt at gøre brug af turtagning. Ved turtagning forstås der, at ordet går på skift mellem deltagerne (Kagan, 2007:67). Den positive indbyrdes afhængighed fra SPIL-principperne skal sørge for, at eleverne har brug for hinandens bidrag. Dette indebærer også, at alle eleverne deltager og alle elever gør brug af replikker fra turtagning. Når man gør brug af denne kommunikative adfærd, hvor man både selv skal få plads og give plads, fastholder man den demokratiske samtalekultur (Ibid.:67).

## Analyse af elevbesvarelser:

I den praktik, hvor vi har gjort brug af det analyserede undervisningsforløb, indsamlede vi desuden også elevbesvarelser. Vi valgte at flere af vores undervisningsgange skulle munde ud i, at eleverne skrev deres nye viden ned, eller brugte den i eksempelvis historieskrivning.

Vi vil til at starte med se på opgaven “at skrive egne historier”. Her har vi valgt at tage udgangspunkt i en elevbesvarelse - vi kalder ham for elev A.

Til denne opgave, lavede vi en opgavebeskrivelse, hvor der stod nogle begreber eleverne kunne anvende. De fik besked på at anvende mindst to, men hvilke to de valgte, var helt op til dem.

Derudover valgte vi også at lave nogle arbejdsspørgsmål nedenunder, for at støtte elevernes arbejdsproces. Deres tekst skulle være i form af en dagbog eller blot en enkelt persons livshistorie. Elev A har valgt at bruge næsten alle ord, fra den begrebsliste, eleverne fik sammen med den stillede opgave. Vi ser det som om, at eleven har følt behovet for at anvende alle ordene, for bedst muligt at opbygge sin forestillinger om det historiske forløb (Pietras, 2013:128). I den første del af fortællingen, skriver eleven: *“Samtidige er min mor optaget af ligestilling, kvinderne er meget undertrykt i denne tid, de skal bare føde børn har min mor fortalt mig.”* (Se bilag 2). Eleven viser her tydelige tegn på, at han er i stand til at formulere en fortælling helt fra bunden af, ud fra den viden han har påtaget sig gennem undervisningen (Ibid.:133).

*“Min mor var på et tidspunkt også meget ked af det fordi næste alle hendes børn døde undtaget mig og min søster Marry.”* og *“Grundloven er også kommet og enevælden er blevet nedlagt, den kom d. 5 juni. 158 mænd blev samlet og de skulle skrive den.”* (Se bilag 2).

De to ovenstående citater viser, at eleven formår at udvælge de fakta, som han finder mest relevant, for at belyse hvordan livet under enevælden var og hvordan enevælden faldt. (Kvande, 2013:164). Da den stillede opgave handlede om at skrive en dagbog, har eleven også fundet muligheden for at få indblik i en hverdagshistorie fra den tid (Pietras, 2013:128).

Eleven viser stor forståelse for det stof, som han har lært gennem undervisningen. Gennem hele historien, har eleven udvalgt hvilke kilder han vil arbejde med, for at give hans fortælling en historisk kontekst (Ibid.:128). Han afviger fra en del af de andre fortællinger ved at fokusere på nogle fakta, som ikke er bevist. Han tydeliggøre, at dette blot er noget hovedpersonen har hørt: *“Vores kongen Frederik den. 7 far havde skizofreni. Vores konge er en meget livlig mand og kan godt lide at drikke og fortælle røverhistorier har jeg hørt.”*

Samtidig viser eleven, at han er i stand til at indleve sig i hans egen fortælling, og dette er han i stand til at gøre, ved at hans fortælling opleves som nærværende (Ibid.:128).

Eleven viser hans forståelse for tidsperioden ved at have overvejet at bruge tidssvarende navne for personerne i historien. Han bruger navnene “Elizabeth”, “John”, “Nikolaj” og “Marry”. Her viser han igen tegn på, at delene i hans fortælling er styret af hans egne opfattelser af det, som er relevant for tidsperioden.

Vi vil nu se på elevernes besvarelser, efter at have set dokumentarserien “Ludere, lommetyve og lirekasssemænd”. Vi gav eleverne til opgave at skrive de ting ned, som de kunne huske fra serien. Besvarelserne blev skrevet lige efter serien sluttede. Vi har valgt at tage udgangspunkt i to elever,

som vi her vil kalde for elev B og elev C. Disse to elever havde en anelse forskellige tilgange til, hvad der fangede deres opmærksomhed da de så serien.

*“Tjenestepigerne blev voldtaget banket og misbrugt.” og “Når Kvinderne blev voldtaget kunne de blive gravide og når de så havde født barnet måtte de nød til at dræbe dem, og hvis politiet fandt ud af det, kom kvinderne så i kvindefængslet.”* (Se bilag 3).

Som det ses på ovenstående citater, var det tydeligt, at elev Bs empati blev påvirket af, at der var tale om de barske forhold, som hovedpersonen i serien levede under og kæmpede for at få ændret. Dette kan have styrket elevens forståelse, men samtidig har vi at gøre med en elev, der stort set kun fokuserede på de ting, som skabte empati hos hende (Kvande, 2013:163). Det har dog også gjort, at elev B har fået en øget forståelse for det samfund, som hovedpersonen levede i samt hvorfor hun ønskede disse forhold ændret. Elev Bs besvarelse viser også, at dokumentarserien har givet eleven tætte og nære oplevelser med tidsperioden, og dette kan påvirke elevens mening omkring den tid, som serien handler om. Dette giver os et indtryk af, at eleven gennem serien har fået styrkets sin historiebevidsthed (Lund, 2013:171).

Ser vi på elev Cs besvarelse, er der ikke den samme fokus på det, som har påvirket hendes empati.

Hun bruger i stedet konkrete fakta, som hun kan huske fra serien. Hun skriver blandt andet:

*“Tjenestepiger fik alt for lav løn. De tjente op til 6 kr. om måneden det vil svare til ca. 150 kr. i dag. Det var ca. 12 pakker margarine de kunne få for det. (lige nok til de kunne overleve)”* (Se bilag 4).

Det tyder derfor på, at elev C har forsøgt at anvende så meget fakta som muligt, for at skabe forståelse for det samfund, som dokumentarserien fortæller om.

*“Hunde levede 10 gange bedre end tjenestepiger.”*

Hun viser dog her, at hun også har bemærket de steder, som har skabt empati. Dette citat er næsten identisk med dét, som elev B også har skrevet i sin besvarelse. Begge elever har lagt mærke til, at hovedpersonen i serien fortæller, at hvis der var hunde i huset, så levede de 10 gange bedre end tjenestepigen. Dette var i øvrigt noget af det, som størstedelen af eleverne havde tilfælles - næsten alle bemærkede netop denne sammenligning mellem hund og pige.

Vi oplevede desuden at dokumentarserien skabte en specifik stemning hos samtlige elever. Det kan både skyldes de hårde fakta om tjenestepigers levevilkår, men det kan samtidig også skyldes ophavsmændenes valg af musik, billeder og videoklip. Det tyder på, at elevernes forestillingsevner

blev støttet ved hjælp af dokumentarserien (Pietras, 2013:196). Eleverne virkede til, at de til en vis grad kunne danne sig forestillinger om, hvordan det var at leve i den tid.

## Analyse af debatten:

Som et afsluttende produkt, havde vi inviteret forældrene over på skolen, så de kunne se den debat, som eleverne havde øvet de sidste par uger. Debatten tog udgangspunkt i de mænd og kvinder, som både havde været for og imod, at kvinder fik valgret i Danmark.

Eleverne blev opdelt i forskellige partier og havde fået tildelt en person hver. De elever, som ikke ønskede at være på scenen, fik i stedet til opgave at vælge et parti og en person, som eleven ville hjælpe med forberedelse til debatten. Da eleverne skulle have uddelegeret personer fik de besked på, at pigerne skulle have en person der var imod, at kvinderne fik valgret, og drengene skulle have en person, som var for, at kvinderne fik valgret. Vi brugte debatten som en summativ evaluering. Ved en summativ evaluering forstås der en evalueringsform, hvor man opsummerer på det lærte, lige inden forløbet afsluttes (Canger, 2016:61).

Da mange fortællinger kan skabes om fortiden, kan det være vigtigt at få eleverne til at forholde sig til flere perspektiver på de erindringsfællesskaber, som historiefaget er med til at fremme (Binderup, 2013:183).

Vi valgte at udføre denne debat, ud fra Nanna Bøndergaard Butters' forslag til, hvordan eleverne kan se modsatrettede opfattelser af det pågældende emne, som man underviser i. Som Butters foreslår, kan man opdele eleverne i to grupper, hvor den ene halvdel får kilder og materialer om de, som var imod kvindernes valgret, og den anden halvdel får kilder og materialer om de, som var for kvindernes valgret. Herefter blev grupperne inddelt i undergrupper i form af partier og specifikke personer. Eleverne udført dette som et rollespil i form af en retssag om kvindernes valgret (Ibid.:184).

*“Øh, okay... Jeg mener, at ja, de er mennesker, men med Guds ord står der, øhm, i biblen, at (hoster) at kvinder er mænds medhjælper... De lige så meget mennesker som os andre, men det står i biblen og vi er jo trods alt... allesammen kristne”* (Se bilag 5).

I dette citat spiller en elev lensgreve Christian Ahlefeldt-Laurvig fra Landstinget, som var imod at kvinder fik valgret. Man kan se at denne elev, har sat sig ind i lensgrevens politiske holdninger. Eleven har derfor forberedt sig ved at tilegne sig viden og baggrund for den pågældende person (historielab.dk). Eleven har samtidig formået at tilsidesætte sine egne overbevisninger, for at

fremme de synspunkter, som lensgreven havde. Der er tale om en muslimsk pige, som blandt andet bruger kristendommen som argumentation. Det får os til at få forståelsen af, at denne elev har opnået at få skabt indlevelse og forståelse for lensgrevens politiske overbevisning (Kvande, 2013:163).

Eleverne har tidligere i forløbet lært om, at kristendom havde en stor betydning i denne periode. Det er derfor interessant at se, at denne elev vælger at fremhæve kristendommen og bruge biblen som begrundelse for sine argumenter. Dette viser os, at eleven har tilegnet sig viden angående det stof, som vi tidligere underviste i.

*“Ja, hvis man ser på Folketinget, så er det jo ikke et Folketinget... Det er bare et Mandeting, fordi at det er kun mænd... der bestemmer hvad der skal ske, så det er... Vi kalder det Folketinget, der snyder vi også lidt os selv ved at sige, at det alt sammen er godt, for alle har en stemme, men alle har ikke en stemme, når det kun er mændene der bestemmer..”* (Se bilag 5).

Denne elev spillede Ove Rode som sad i Det Radikale Venstre og derfor var fortaler for, at kvinder skulle have valget. Eleven viser tydeligt, at han har velovervejet sine argumentationer i form af, at han kritiserer ordet Folketinget, når det ikke gælder folket, men kun mændene. Eleven viser, at han er i stand til at indleve sig i Ove Rodes politiske overbevisninger. Ligesom den tidligere nævnt elev, så er denne elev også i stand til at gøre brug af den viden, han har tilegnet sig i forløbet, da vi i undervisningsforløbet havde læringsmål som hed *“ Eleverne har viden om ligestilling og mangel på samme”* og *“Eleverne har viden om, hvordan man argumenterer”* (se bilag 1). Eleverne viser derfor, at han er i stand til at argumentere, og samtidig bruge hans viden om den manglende ligestilling, som der var i den tidsperiode, som debatten skulle forestille sig at være i.

Vi får indtrykket af, at eleven ikke blot opnår indlevelse, men også at skabe empati og forståelse for, hvordan kvinderne har måtte have haft det i denne tidsperiode (Kvande, 2013:163).

En tredje elev viser det samme som de to ovenstående elever ved at vise at hun er i stand til at indleve sig i Carl Plougs politiske holdninger.

*“Jeg vil bare lige sige som der også blev sagt før at kvinden altså når man skal stemme så er det jo kvinden der har følelseslivet og mændene har forstandslivet og det er det der er stærkest og der vil man jo sige at forstandslivet det er måske bedre til at stemme og så og til de rigtige beslutninger eeh der er blevet taget forkerte beslutninger og det er måske bare ikke godt nok.”* (se bilag 5).

Gennem elevens argumenter demonstrerer hun også, at hun gør brug af den viden hun har tilegnet sig gennem forløbet. Hun opfylder vores opstillede læringsmål: *“Elevne har viden om vigtige historiske begivenheder og personer”* (se bilag 1). Eleven viser nemlig her, at hun har viden om Carl Ploug, som er en historisk vigtig person i forhold til kvinders valgret. Eleven har formået at finde så mange informationer om Carl Ploug, at hun igennem debatten citerer dele fra hans tale. Dette giver os et indtryk af, at eleven reflekterer over sit begrebsbrug, ved at anvende samme ord som den person hun spiller. Disse kompetencer som eleven udviser, er tegn på læring og stemmer overens med de opstillet læringsmål eleverne har skulle opnå gennem undervisningsforløbet.

De 3 elever som vi har valgt at citere, viser at de har opnået det videns- og færdighedsmål, som vi opsatte for debatten:

*“Færdighedsmål:*

*Eleven kan begrunde valg af historiske scenarier til at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.*

*Vidensmål:*

*Eleven har viden om kriterier for valg af historiske scenarier.”* (Se bilag 1)

Under de udvalgte videns- og færdighedsmål, opsatte vi også et læringsmål som hed

*“Elevne kan lave en debat, der giver indblik i aktørernes motiver og handlemuligheder”* (se bilag 1).

Gennem elevernes udførelse af debatten, gav de indblik i de personers, som de spillede, motiver for, at kvinder enten skulle have valgret eller ej.

## Diskussion:

Som vi nævnte i indledningen, gav eleverne udtryk for, at historieundervisningen kunne blive interessant, hvis der var mere variation, og at eleverne selv var mere på (Knudsen, 2016:12-14).

Eleverne gav blandt andet udtryk for, at det var spændende at se spillefilm. Pietras & Poulsen påstår at; *“alt i alt findes der næppe et medie, som har de samme potentialer for intensitet, oplevelseskvalitet, fascinations- og udtrykstyrke, og samtidig for autencitet og virkelighedsgengivelse, som spillefilm.”* (Pietras, 2013:197).

Selvom at spillefilm har disse potentialer, siger Pietras og Poulsen også, at *“trods historiske spillefilms læringspotentialer har de ikke haft stor bevågenhed i folkeskolen historieundervisning[...]* Det kan skyldes, at filmens spilletid er for omfattende til undervisningen og at spillefilmen er fiktion og derfor ikke anses for at være et lødigt læremiddel” (ibid.:196). Pietras og Poulsen siger samtidig også, at spillefilm oftest er præget af den emotionelle tilgang. Det vil sige, at man går fra at den gode skal bekæmpe det onde. Dette kan være for forenklet i forhold til historiefaget, men samtidig bidrager det emotionelle også til elevernes indlevelse, empati og forståelse (Kvande, 2013:163).

Vi har udført et undervisningsforløb, hvor vi forsøgte at gøre hver undervisningsgang anderledes end den foregående. Det gjorde vi gennem varierede arbejdsformer, men har det tilgodeset elevernes forskellige måder at lære på?

Der står på emu, at: *“Skoledagen er blevet længere for de fleste elever. Det stiller krav til at undervisningen er varieret, så eleverne oplever en skoledag præget af forskellige former for undervisning. Den nye skoledag skaber flere muligheder for, at skolebøgernes teori bliver blandet med hverdagen og den verden, som eleverne selv kender og forholder sig til”* (emu.dk). Der står også, at eleverne lærer på forskellige måder, og når man sørger for variation og engagement, så er der større mulighed for at eleverne lærer på den måde, hvor de lærer bedst (emu.dk). Der skal veksles mellem læreroplæg og elevaktiviteter.

Dette støtter Hans Jørgen Kristensen op om i forhold til Howard Gardners teori om de mange intelligenser. Howard Gardners teori går kort forklaret ud på, at elever lærer bedst af forskellige intelligenser, og man derfor må variere sin undervisning, så der opstår flere muligheder for at forstå undervisningsindholdet (Kristensen, 2011:118).

Man taler tit om, at læring er afhængig af elevernes motivation. Motivation er til en høj grad påvirket af elevernes opmærksomhed. Det der vinder opmærksomhed hos eleverne er det, som eleverne er optagede af eller nysgerrige på (Ibid.:119).

Dog snakker Kristensen også om problemer vedrørende motivation. Da motivation som nævnt handler om elevernes interesser, kan det være svært at implementere det i undervisningen. Det skyldes, at skolen har en kanon, og elevernes interesser er styret af andre emner og aktiviteter, end skolens kanon. Som Kristensen siger; *“[...]at eleverne er motiveret for meget og lærer en masse, som blot ikke står på skolens dagsorden”* (Ibid:119).

Gennem vores analyse, har vi lagt vægt på de situationer, hvor læringsforløbene har fundet sted som tilsigtet. Dette var desværre ikke resultatet i alle elevbesvarelser, da vi samtidig skal tage højde for, at elevernes deltagelse også er påvirket af deres motivation. Hvis eleverne ikke føler at undervisningsformen er motiverende, eller de ikke forstår arbejdsformen, så vil der ikke opstå den deltagelse, som vi forventede ved vores undervisningsforløb.

Her oplevede vi især en enkelt elev, som skilte sig ud for mængden i opgaven “at skrive egne historier”. Vi har allerede været omkring en enkelt af besvarelserne, som viser det generelle billede af, hvordan eleverne udførte opgaven. Den ene elev vi vil nævne her, måtte støttes gennem hele opgaven, og gik i stå, lige så snart læreren forlod hendes side. Hun forstod opgavebeskrivelsen, men hun kunne ikke formulere sig, eller forestille sig den tidsperiode, som hun skulle skrive om.

Vi har tidligere nævnt, at elever fra 5.-6. klasse kan formulere historiske fortællinger fra bunden af, ud fra den viden de har tilegnet sig (Pietras, 2013:133). Vi kan dog se i tilfældet med denne ene elev, at hun ikke har fulgt den generelle tilegnelse, som Pietras har opstillet. Vi måtte derfor se på, hvorfor læringsforløbet ikke har udviklet sig, som vi forventede med hende.

Når vi skal forsøge at identificere hvad der er skyld i, at eleven har haft vanskeligheder med opgaven, må vi se på forskellige faktorer. Først kunne man mistænke, at lærerens redegørelse af opgaven har været for ringe for denne elev eller der har været for mange forstyrrelser omkring. Men som vi allerede har nævnt, så fik eleven støtte af læreren hele vejen igennem opgaven, og gav selv udtryk for, at opgaven var forstået, men hun ikke vidste, hvordan hun skulle gøre det (Illeris, 2004:16). Man kan her i stedet overveje, om læringsforløbet så anderledes ud for hende, fordi hendes psykiske tilegnelsesproces var utilstrækkelig. Hendes tilegnelsesproces kan have været påvirket af manglende koncentration eller manglende evne til at fantasere på samme vis, som de andre elever har (ibid.:16). Det kan også vise os, at eleven måske ikke har tilegnet sig evnen til at opbygge historiske sammenhængende forestillinger (Pietras, 2013:128). Samtidig kan man her også se på det ud fra Howard Gardners teori om de mange intelligenser. Den ene intelligens kaldes for den “verbal og sproglig intelligens”, og handler blandt andet om at kunne anvende sproget flydende og være en god historiefortæller. Denne intelligens skal være stærk hos eleverne, for at de kan skrive egne historier, og måske har netop denne elev ikke haft den verbal og sproglig intelligens som sin stærkeste intelligens - eller måske har eleven blot ikke haft motivation for denne type arbejdsformer (apro-kom.dk).

Denne intelligens er også den intelligens, som vores arbejdsformer primært har været baseret på. Derfor er det svært at sige at variation er godt, da variationen i visse tilfælde kun tager højde for



eleverne med samme type intelligens. Derfor må man overveje sine arbejdsformer nøje, så de også tager højde for de elever, som er stærkere i de andre intelligenser.

Ved vores debat ses det tydeligt, at denne arbejdsform er tilpasset de elever, som er stærke i den verbal og sproglig intelligens. Udover de tidligere nævnte kompetencer under denne intelligens, er der også tale om at have højt udviklede talegaver og evnen til at udvikle logiske argumenter, samt at bruge retorik og metaforer (apro-kom.dk). Derfor var det også kun en brøkdel af eleverne, som gav udtryk for, at de ønskede at spille en af personerne i debatten. Trods at de andre elever hjalp hver elev med at udføre argumenter, så var det kun den brøkdel af eleverne, som vi kunne evaluere på efterfølgende. Måske ønskede de andre elever ikke at være på scenen, da de ikke følte sig udrustet til at udføre logiske argumenter.

## Konklusion:

Vi vil nu vende blikket tilbage mod vores problemformulering:

Hvordan kan brugen af varieret undervisningsformer, i et undervisningsforløb om kvinders handlingsmuligheder, fremme elevernes deltagelse i undervisningen, samt skabe mulighed for demokratisk dannelse?

Formålet med demokratisk dannelse er at udvikle elevernes evne, til at træffe kritisk reflekterede valg, elevernes respekt for andre mennesker og for fællesskabet, samt deres evne til at handle i demokratiet.

Skolens opgave er ikke kun at forberede eleverne til demokratisk deltagelse, men skolen skal forberede til alle samfundets virkefelter, hvor ingen har flere rettigheder end andre.

Skolen skal støtte eleverne i udviklingen af deres egne personlige værdier. En demokratisk pædagogik skal invitere elever ind i en politisk deltagelse ved at give eleverne muligheden for at tænke på andre alternativer til de i forvejen eksisterende samfundsforhold.

Dokumentarserien kan være med til at skabe en stemning og et tidsbillede, og dette kan være med til at understøtte elevernes forestillingsevner. Det kan samtidig også være med til at øge elevernes forståelse af det samfund, som enkeltpersonerne levede i.

I historieundervisningen skal eleverne danne sig et kronologisk overblik og forståelse af de hændelser/begivenheder, som der undervises i. Dette kan styrkes hos eleverne, hvis man blandt andet anvender tidslinjer, som kan laves med forskellige designs.

På internettet kan man også finde videoklips som illustrerer konkrete hændelser som kan skabe nysgerrighed og motivation hos eleverne for at undersøge de forskellige omstændigheder.

Ved at lade eleverne skrive deres egne historier, får læreren mulighed for at evaluere, om eleverne er selvstændige og kritiske historiefortællere, der er bevidste om, hvordan historie bruges.

Forskning viser at brugen af cooperative learning er med til at forbedre faglige og sociale færdigheder ved, at eleverne får fagligt ansvar samt det udbytte de får under samarbejdet. Elevernes sprog udvikles da kommunikationen spiller en væsentlig rolle i CL.

Rollespil har det til hensigt at give eleverne indsigt i konkrete historiske begivenheder. Eleverne får også mulighed for at leve sig ind i datidens konkrete situationer og forhold. Dette betyder, at eleverne inden debatten skal være forberedt med viden og baggrund for de historiske begivenheder samt situationer, der skal indleves af eleverne .

Variation virker godt på eleverne, men det er ikke variationen alene der gør det. Variationen skal kunne åbne for forskellige veje gennem undervisningen, så der er fokus på elevernes og klassens læringsbehov.

Elevers opfattelse af kronologi øges med alderen, og det væsentlige spring er ved 11-12-årsalderen.

I vores undervisningsforløb valgte vi at undervise i “kvinders handlingsmuligheder” frem for blot kanonpunktet “Kvindens valgret”. Det gjorde vi af samme grund, som Leon D. Jensens forklaring af punktet “skolens autonomi”. Ved at gøre brug af dette undervisningsforløb, opnåede eleverne forståelse af, at kvinder ikke pludseligt fik valgret, men der i stedet var en lang historie bag.

Ved vores undervisningsforløb, forsøgte vi at styrke elevernes demokratiske deltagelse, ved at lade eleverne forstå, at mennesker kan i længere perioder undgå at kæmpe imod urimelige vilkår og elendighed.

Eleverne skulle opnå en forståelse for, at mennesket ikke kun finder behovet for at handle, men at selvom vi alle fødes ind i et samfund, kan vi være med til at skabe forandringer af dette samfund.

Flere gange i vores undervisningsforløb, har vi gjort brug af debatter og argumentation. Eleverne har skulle kunne forholde sig kritisk til historiske fremstillinger, og herved kunne aflæse og tolke budskaber. Når eleverne blev sat til dette skyldes det, at kommunikation, samarbejde, konflikt og forhandling, kan være med til at udvikle elevernes demokratiske dannelse.

For at styrke elevernes demokratiske deltagelse, har vi valgt et undervisningsforløb hvor tidligere aktørers interesser, mål og handling på baggrund af dette, blev tydeliggjort for eleverne. Ved at

eleverne har undersøgt aktørers mål og interesser, opstår muligheden for, at eleverne kan overveje deres egne værdier.

Pietras og Poulsen siger, at spillefilm oftest er præget af den emotionelle tilgang. Det vil sige, at man går fra at den gode skal bekæmpe det onde. Dette kan være for forenklet i forhold til historiefaget, men samtidig bidrager det emotionelle også til elevernes indlevelse, empati og forståelse.

Man taler tit om, at læring er afhængig af elevernes motivation. Dog snakker Kristensen også om problemer vedrørende motivation. Da motivation som nævnt handler om elevernes interesser, kan det være svært at implementere det i undervisningen.

## Refleksion:

Vi har analyseret og diskuteret ud fra vores empiri, som har bestået af et undervisningsforløb, elevbesvarelser, en transskriberet debat og vores egne observationer fra da vi var i praktikken. Da vi ikke har interviewet eleverne angående arbejdsformer, har vi måtte fortolke os frem til, hvorvidt eleverne har haft gavn af de forskellige arbejdsformer. Vi ved derfor, at vores empiri ikke står lige så stærkt, som vi havde håbet på. Elevernes egne udtalelser tillægges en væsentlig stor betydning, da det er dem, vi vil have til at deltage i undervisningen. Når vi ikke interviewede eleverne, måtte vi i stedet forsøge os frem med forskellige arbejdsformer, og så vurdere deres indsats ud fra deres besvarelser. Det kunne her have været interessant, hvis vi havde interviewet eleverne efter hver arbejdsform, så vi havde deres udtalelser på, hvad de oplevede ved brugen af de forskellige arbejdsformer. På den måde, ville vi have haft en direkte forståelse af, hvordan eleverne selv opfattede de arbejdsformer, som vi har anvendt med dem. Men da vores empiri er et år gammelt, var det ikke muligt for os længere at anvende interviews med eleverne, da det er så lang tid tilbage, at vi ikke kan forvente, at eleverne kan huske hvilke arbejdsformer de arbejdede med.

Hvis vi havde lavet interviews, kunne vi have valgt at gøre brug af enten semistruktureret eller struktureret interviews.

Det semistruktureret interview ville have givet os muligheden for at have et overordnet tema, i vores situation ville det være om arbejdsformer, men der ville samtidig være plads til, at samtalen tog andre drejninger (Larsen, 2015:98).

Det struktureret interview ville have bestået af planlagte spørgsmål, hvor man har udført et spørgeskema. Vi kunne for eksempel have spurgt eleverne: *Lærte du noget af at se filmen? Fik du*

*mere ud af se filmen, end hvis du havde læst den som tekst? Gjorde filmen det mere spændende at have historie? Fik du følelsen af, at du kunne forstå Marie Kristensens levevilkår, ved at se filmen?*  
Dette vil give den interviewede mindre plads til at gå andre vegne (Ibid.:101).

## Perspektivering:

I 6. klasse har man 60 timers historieundervisning om året. Dette skal spredes ud over 40 uger, hvilket svarer til 1,5 times historieundervisning om ugen (uvm.dk). Der findes 29 kanonpunkter i historie, så fra 3.-8. klasse har de i gennemsnit 15 timer til hvert kanonpunkt, mens de i gennemsnit kun har 7,5 timer i 9. klasse til de resterende kanonpunkter.

I vores undervisningsforløb, havde vi ca. 34,5 timer uden pause til at undervise i de 4 uger, hvor vi tværfagligt underviste i historie og dansk. Det vil sige, at vi havde lidt over 8 ½ timers undervisning om ugen. Vores undervisningsforløb, hvis man kun ser på det historiefaglige, tog udgangspunkt i to kanonpunkter - Grundloven 1849 og kvinders valgret. Vi har derfor brugt 17 timer og et kvarter på hvert kanonpunkt, hvilket ikke vil kunne lade sig gøre i "den virkelige verden", med mindre man nedprioriterede andre kanonpunkter, og derfor brugte kortere tid på dem senere hen.

Vi ser det derfor som værende næsten umuligt at gøre brug af alle disse variationsformer, når man er så begrænset på tid, som man er når man underviser i historie. Som tidligere nævnt, siger Pietras og Poulsen også, at en films spilletid kan være for omfattende til undervisningen (ibid.:196).

Desuden kan det være for tidskrævende at skulle forklare hver arbejdsform, når man har så mange variationer af dem.

Man kan i stedet støtte elevernes historiebevidsthed, så historieundervisningens indhold kommer i øjenhøjde med elevernes historiebrug i hverdagen, ved at anvende en brugerstyret historiedidaktik (Binderup, 2013:103). Ved at anvende brugerstyret historiedidaktik, sørger skolen for at dens brugere, her forstået som eleverne, får tildelt en del af definitionsmagten - det vil sige, at eleverne skal have indflydelse på indholdet af historieundervisningen (Ibid.:103). Arbejdet med historieundervisningen skal være vedkommende og perspektiverende for eleverne, så det vil sætte sig som mere varige erindringsspor (Ibid.:104). Brugerstyret historiedidaktik skal også styrke elevernes historiebevidsthed, og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Det kan blandt andet gøres, ved at fremme elevernes indsigt i, at mennesker er

historieskabte såvel som historieskabende (Ibid.:103). Da vi i historiefaget, eller generelt alle fag, gerne vil bidrage til, at eleverne bliver demokratiske medborgere, må man sørge for ikke kun at undervise i demokrati, men også med demokrati. Gennem brugerstyret historiedidaktik, vil eleverne opleve at undervisning foregår med demokrati, da eleverne sammen med lærerne skal danne et frirum gennem debat og forhandling (Ibid.:104).

## Litteraturliste:

### Bøger:

Binderup, Thomas & Troelsen, Børge (2012): Historiepædagogik. KvaN og forfatterne, Aarhus.

Brodersen, Peter m.fl. (2013): Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet. Gyldendal, København

Canger, Tekla & Kaas, Lise Aagaard (2016): Praktikbogen - didaktik, klasseledelse og relationsarbejde. Forfatterne og Hans Reitzels forlag.

Graf, Stefan Ting m.fl. (2004): Fylde og form - Wolfgang i teori og praksis - Wolfgang Klafkis dannelsesteori. KLIM, Århus.

Illeris, Knud (2004): Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitetsforlaget.

Kagan, Spencer (2006): Cooperative Learning. I: Cooperative Learning - undervisning med samarbejdsstrukturer. Malling Beck (CL).

Kristensen, Hans Jørgen (2011): Didaktik & pædagogik: *At navigere i skolen - teori og praksis*. Nordisk forlag, København.

Larsen, Vibe & Tireli, Üzeyir (2015): Bacheloropgaven. Professionsserien, Akademisk Forlag, København.

Lund, Erik (2013): Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere. Universitetsforlaget AS.

Molbæk, Mette m.fl. (2015): Deltagelse & forskellighed - En grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis. Systime profession.

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2013): Historiedidaktik - fra teori til praksis. Gyldendal.

Kvande, Lise & Naasted, Nils (2013): Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis. Universitetsforlaget.

## Tidsskrifter:

Danmarks evalueringsinstitut. (2009): It i skolen - undersøgelse af erfaringer og perspektiver. Vester Kopi.

Knudsen, Heidi E. & Poulsen, Jens A. (2016): *Historiefaget i fokus: Dokumentationsindsatsen*. HistorieLab: Videntcenter for historie- og kulturarvsformidling.

## Links:

<http://www.emu.dk/modul/demokratisk-dannelse> set d. 19-05-17 kl. 15:10

<https://www.folkeskolen.dk/580767/skoleekspert-debatten-om-dannelse-er-forvroeplet> set d. 20-05-17 kl. 17:42

[http://www.denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/P%C3%A6dagogik og uddannelse/H%C3%B8jskoler og oplysningsforbund/dannelse](http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/H%C3%B8jskoler_og_oplysningsforbund/dannelse) set d. 22-05-17 kl. 23:17

<http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie#afsnit-5-historiefagets-kompetenceomraader>  
set d. 22-05-17 kl. 23:03

<http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-og-seplan-og-vejledning> set d. 23-05-17 kl. 13:07

<http://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/it-i-undervisningen> set d. 24-05-17 kl. 17:06

<http://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal> set d. 31-05-17 kl. 16:12

<http://www.blivklog.dk/Metoder/Metoder-til-undervisning/Cooperative-Learning.aspx> set d. 25-05-17 kl. 14:14

<http://forlagetcolumbus.dk/produkt/skriv-historie/produkt/vis/> set d. 25-05-17 kl. 14:23

<http://go-undervisning.dk/?wiki=cooperative-learning> set d. 25-05-17 kl. 14:32

<http://historielab.dk/til-undervisningen/spil/rollespil-til-undervisningen/> set d. 26-05-17 kl. 12:42

[http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr35juni2007/udgivelser\\_asterisk\\_asterisk-nrx2e-35-juni-2007\\_20070614125137\\_asterisk\\_35\\_s20-21.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr35juni2007/udgivelser_asterisk_asterisk-nrx2e-35-juni-2007_20070614125137_asterisk_35_s20-21.pdf) set d. 26-05-17 kl. 12:54

[http://denstoredanske.dk/Sprog,\\_religion\\_og\\_filosofi/Filosofi/Filosofi\\_og\\_filosoffer\\_-\\_1900-t./historicitet](http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_og_filosoffer_-_1900-t./historicitet) set d. 28-05-17 kl. 17:06

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=%C3%A5ndsfrihed> set d. 29-05-17 kl. 13:04

[https://da.wikipedia.org/wiki/V%C3%A6rdi\\_\(sociologi\)](https://da.wikipedia.org/wiki/V%C3%A6rdi_(sociologi)) set d. 29-05-17 kl. 13:06

[http://denstoredanske.dk/Erhverv,\\_karriere\\_og\\_ledelse/P%C3%A6dagogik\\_og\\_uddannelse/Undervisningsmetoder\\_og\\_-teorier/undervisningsdifferentiering](http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Undervisningsmetoder_og_-teorier/undervisningsdifferentiering) set d. 28-05-17 kl. 19:41

<http://www.emu.dk/modul/forskellige-undervisningsformer-i-skoledagen> set d. 31-05-17 kl. 13:31

<http://www.apro-kom.dk/cm186/> set d. 31-05-17 kl. 14:51