

Historiske genstande i historieundervisningen



Professionsbachelorprojekt

Udarbejdet af: Kathrine Lykkegaard Bak
Jakobsen, L14011

Vejledere: Anna Kristin Smith

Læreruddannelsen v/UCN, Hjørring

Afleveringsdato: Den 14/5 2018

Antal tegn: 64858

1 INDHOLDSFORTEGNELSE

2	Indledning	2
2.1	Afgrænsning og begrebsafklaring.....	4
2.2	Læsevejledning	5
3	Metode og undersøgelsesdesign.....	5
3.1	Valg af teoretisk referenceramme	6
3.2	Indsamling af empiri	7
3.2.1	De semistrukturerede forskningsinterviews	7
4	Redegørelse for projektets teoretiske referenceramme	9
4.1	De historiske genstandes læringspotentialer	9
4.1.1	Fænomenologisk læringsperspektiv.....	9
4.1.2	Neuropædagogisk læringsperspektiv	10
4.1.3	Metodisk læringsperspektiv	10
4.2	Livsverdensrelevans og historisk bevidsthed	11
4.2.1	Livsverdensrelevans.....	11
4.2.2	Historisk bevidsthed	12
5	Analyse og diskussion	13
5.1	Hvilke læringspotentialer har de historiske genstande?	13
5.1.1	Den sanselige oplevelse.....	14
5.1.2	Historiske genstande som kilde til fortiden.....	17
5.1.3	Sammenfatning	19
5.2	At arbejde i spændingsfeltet mellem livsverdensrelevans og historisk bevidsthed	19
5.2.1	Livsverdensrelevans.....	20
5.2.2	Historisk bevidsthed	23
6	Vurdering af undersøgelsen	25
7	Konklusion	26
8	Perspektivering.....	27
9	Referencer	29
10	Bilag	31
10.1	Bilag 1. Semistruktureret interviewguide.....	31
10.2	Bilag 2. Informeret samtykke	34
10.3	Bilag 3. Min familie er historie. Uddrag fra interview	36
10.4	Bilag 4. Skolen i 1900-tallet. Uddrag fra interviews	38

2 INDLEDNING

”Hvad er det?”, spørger en elev, mens min oldefars gamle pibehoved sendes rundt. ”Prøv at lugte ned i den”, svarer jeg og flere elever gætter nu, hvad det er for en genstand. Vi er i introduktionen til emnet ”Min familie er historie” i 3. klasse, hvor fokus er på udviklingen af elevernes historiebevidsthed gennem arbejdet med elevernes familiegenstande. Brugen af historiske genstande i historieundervisningen har efterfølgende motiveret mig til at undersøge området nærmere, da jeg undervejs i forløbet sporede en interesse og glæde hos eleverne, som jeg kan genkende fra mig selv og mine medstuderende, når der arbejdes med historiske genstande i historieundervisningen på læreruddannelsen. Jeg vil derfor indledningsvis beskrive de fagdidaktiske og fagpolitiske tendenser i historiefaget samt dykke ned i noget af den forskning, der kan validere og indkredse projektets fokus.

Historiefaget har været diskuteret fagpolitisk og fagdidaktisk igennem mange år, og tidernes fagformål afspejler således udviklingen i det danske samfund, og de kerneopgaver, der knytter sig til faget (Larsen S. , 2012). Set ud fra det perspektiv afspejler fagformålet anno 2014 (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016) et samfund, hvor krav til kvalitet, effektivitet og faglighed har skabt øget fokus på centralt fastsatte kundskaber og nedtonet vigtigheden af fagets vedkommenhed for eleverne. Der er dermed sket en massiv ændring fra fagformålet anno 1995, hvor faget, med historiebevidsthedsbegrebet som det centrale, i stor udstrækning var elevcentreret (Larsen S. , 2012, s. 29-35).

Konsekvensen af det nuværende fag – og kundskabstyrede paradigme afspejles muligvis i resultaterne af en kvalitativ undersøgelse af historiefaget foretaget i 2015 af historiedidaktikerne Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen fra Nationalt Videnscenter for Historie – og Kulturarvsformidling. Undersøgelsen viser, at en del elever i udskolingen opfatter historiefaget som værende irrelevant, kedeligt og videnstungt. Dette understøttes af, at den dominerende opfattelse blandt historielærere er, at faget er et kundskabsfag (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 16), hvor undervisningen er karakteriseret ved en høj grad af lærerstyring og tavleundervisning (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12). Der er således noget, der tyder på, at der kan være en sammenhæng mellem fagets kundskabsorienterede fokus og elevernes manglende interesse for faget på trods af, at lærerne i en parallel undersøgelse foretaget af Rambøll, giver udtryk for, at de har fokus på at gøre faget relevant i en nutidig kontekst (Rambøll, 2015, s. 3). Ud

fra den betragtning, at et af kriterierne for, hvad eleverne oplever som relevant er, at indholdet skal have betydning for nutiden (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 13), er der noget, der tyder på en uoverensstemmelse mellem, hvad henholdsvis elever og lærere finder relevant.

Undersøgelsen fastslår endvidere, at mange af eleverne ikke har opnået den ønskede sammenhængsforståelse (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 14, 24) og dermed ikke kan bruge det, de lærer i historie i deres hverdag og dermed ikke opnår forståelse for, at de selv og samfundet er samfundsskabte (Poulsen, 2018, s. 2). Dette er en central didaktisk udfordring, da fagformålet netop foreskriver, at det, eleverne arbejder med i historie, skal styrke deres forståelse af deres hverdags- og samfundsliv (Pietras & Poulsen, 2016, s. 76; Larsen H. B., 2016). Der er derfor noget, der tyder på, at eleverne, ud over at de synes faget er kedeligt, heller ikke lærer det, de skal ift. fagets formål.

Til spørgsmålet om i hvilke sammenhænge eleverne mente, de lærte noget, udtalte de sig blandt andet positivt om besøg på museer og andre sansemæssige oplevelser som at røre ved genstande, lege "gamle dage" etc. – oplevelser som oftest havde været hensat til indskolingen, men havde sat sig som erindringer hos eleverne (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12, 31). Undersøgelsen indikerer således, at elever glædes ved sansemæssige læringsoplevelser, og at brugen af historiske genstande på yngre klassetrin kan have en positiv betydning for, hvad eleverne husker fra historieundervisningen. Dette gør mig nysgerrig efter, hvorvidt der kan være en sammenhæng mellem inddragelse af historiske genstande og elevernes læring.

Den engelske museumsforsker Eilean Hooper- Greenhill peger, på baggrund af en kvantitativ undersøgelse af 60.000 engelske børns museumsoplevelser, på, at dette kan være tilfældet. Hun ser netop museumsbesøg, der indbefatter formidling af historisk viden gennem fysisk aktivitet og genstande, som en betydningsfuld påvirkende faktor for elevernes læring og forståelse af fortiden (Greenhill, 2007, s. 170). I en dansk kvalitativ undersøgelse af elevers museumsoplevelser fra 2009 foretaget af Mette Liv Skovgaard og Jacob Bødskov, begge historikere og historiedidaktikere, peges der endvidere på en sammenhæng mellem brug af genstande og udviklingen af elevernes historiebevidsthed. Elevernes historiebevidsthed, som den defineres af historikeren og historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen, sættes, ifølge Skovgaard og Bødskov, i spil, når eleverne gennem sansemæssige oplevelser får mulighed for at identificere sig

med og forstå fortiden og dermed får en viden, der rækker ind i deres livsverden¹ (Skovgaard & Bødskov, 2009, s. 145). Ifølge Jensen er det netop det, som af eleverne opleves som perspektiverende og relevant set fra deres nutidsperspektiv, der danner erindringsspor (Jensen, 2009, s. 12). Forskning viser således, at elever viser glæde ved det konkrete, og at genstandene kan være medvirkende til at sætte historiebevidsthedsprocesser i spil. Dette har skærpet min nysgerrighed efter, om inddragelse af genstande i undervisningen, ud over at skabe glæde, har nogle særlige læringspotentialer, der gør det muligt at arbejde i spændingsfeltet mellem livsverdensrelevans og faglighed i overensstemmelse med fagets formål.

Da inddragelsen af historiske genstande endvidere kan finde sin begrundelse i det funktionelle kildebegreb, som benyttes i folkeskolens historieundervisning samt i fagets kompetenceområder særligt under kompetenceområdet *Kildearbejde*, er der flere grunde til at undersøge læringspotentialerne nærmere² (Undervisningsministeriet, 2016).

Ovenstående leder mig således frem til følgende problemformulering:

Hvilke læringspotentialer har inddragelsen af historiske genstande i historieundervisningen i 3. - 4. klasse, og hvordan kan læreren didaktisk forstå og anvende den viden i kvalificeringen af sin undervisning, når fokus er på både at skabe livsverdensrelevans for eleverne og fastholde en faglighed, der er i overensstemmelse med historiefagets formål?

2.1 AFGRÆNSNING OG BEGREBSAFKLARING

Resultaterne af undersøgelsen skal ses i lyset af projektets fokus og afgrænsning. Dette projekt kommer således ikke til at handle om museumsformidlingens læringspotentialer, idet fokus er de historiske genstande, læreren inddrager som semantiske læremidler i sin historieundervisning på skolen. Når jeg i projektet skriver *historiske genstande*, mener jeg genstande, der kan bruges som kilder til historisk information, nærmere bestemt som levn fra den historiske situation, genstanden er opstået i (Erslev, 1911, s. 8-10). Andel del af problemformuleringen er, udover elevernes livsverdensrelevans, afgrænset til et fokus på historisk bevidsthed, da begrebet er en central del af

¹ Der redegøres for Jensens historiebevidsthedsbegreb i afsnit 4.2.1

² "Her forstås kilder som alt, der er bærer af eller formidler informationer, som kan være relevante til belysning af det emne eller tema, man arbejder med i undervisningen. Det kan være tekst, billeder, internettet, film, lydoptagelser, taler, genstande, bygninger, byrum, kulturlandskaber o.s.v." (Undervisningsministeriet, 2016, s. 3).

fagets formål (Larsen H. B., 2016). Der redegøres for begreberne *livsverdensrelevans* og *historisk bevidsthed* i afsnit 4.2.1 og 4.2.2.

For at muliggøre en vis generaliserbarhed i min undersøgelse har jeg afgrænset mig til kun at undersøge elever på 3.- 4. klassetrin qua min kommende position som indskolingslærer. Valget kan desuden finde sin begrundelse i psykologen Jean Piagets karakteristik af menneskets kognitive udvikling, hvoraf det fremgår, at børn i denne aldersgruppe fortsat er meget konkret tænkende og ofte har brug for at knytte sin tænkning til konkrete genstande for at skabe logik (Pietras & Poulsen, 2016, s. 89).

2.2 LÆSEVEJLEDNING

Jeg gør i afsnit 3.0 rede for mine metodiske overvejelser og valg i forhold til indsamling af undersøgelsens empiri, samt begrunder mit valg af teoretisk referenceramme. Det kvalitative forskningsinterview er basis for empiriindsamlingen.

I afsnit 4.0 redegøres for projektets teoretiske referenceramme inden påbegyndelsen af analysen i afsnit 5.0. Analysen tager udgangspunkt i udvalgte eksemplariske undersøgelsesresultater, som analyseres ved hjælp af den teoretiske referenceramme, der diskuteres undervejs, blandt andet ved hjælp af den tyske sociolog og filosof inden for kritisk teori, Jürgen Habermas. Der relateres endvidere til Skovgaard og Bødskovs kvalitative undersøgelse "*Med skoleelever på museum*" fra 2009 i et forsøg på at sammenholde mine fund med deres forskning, der blandt andet sætter fokus på elevers livsverdener og møder med historiske genstande under museumsbesøg på 4. og 5. klassetrin (Skovgaard & Bødskov, 2009). Herefter følger en vurdering af undersøgelsens realibilitet, validitet og generaliserbarhed i afsnit 6.0, hvorefter undersøgelsens konklusion og en kort perspektivering følger i afsnit 7.0 og 8.0. Projektets bilagsdel indeholder brevet til forældre og elever om informeret samtykke, interviewguide samt uddrag af resultaterne fra empiriindsamlingen.

3 METODE OG UNDERSØGELSESDSIGN

I dette afsnit redegør jeg for den videnskabelige metode til indsamling af empiri samt begrunder mit valg af projektets teoretiske referenceramme, som en del af den forforståelse jeg trækker ind i projektet.

3.1 VALG AF TEORETISK REFERENCERAMME

Til undersøgelsen af de historiske genstandes læringspotentialer inddrages teoretikere og didaktikere, der kan belyse læringspotentialerne ud fra forskellige perspektiver.

For at få et fænomenologisk perspektiv på elevernes potentielle læring gennem arbejdet med genstande har jeg valgt at inddrage museumsdidaktikerne Lene Floris, og Mette Boritz, der i årevis har arbejdet med museumsformidling- og forskning (Lene Floris, 2015; Boritz, 2011). Begge trækker i deres forskning på resultaterne af Eilean Hooper- Greenhill's forskning, som kort blev præsenteret i indledningen og besidder en viden om, hvordan elevernes forståelse af fortiden kan udvikles gennem brugen af deres sanser i mødet med genstandene.

Som skrevet i indledningen, indikerede Knudsens og Poulsens forskning, at der kan være en forbindelse mellem elevernes hukommelse og konkrete oplevelser. Jeg vælger derfor at inddrage neurobiolog og læringsforsker Theresa Schilhab, der med et neuropædagogisk læringsperspektiv kan bidrage til at belyse sammenhængen mellem elevernes hukommelse og inddragelsen af genstande (Schilhab, 2017, s. 9-10).

Da inddragelsen af historiske genstande, som nævnt i indledningen, særligt kan finde sin begrundelse i kompetenceområdet *Kilder*, har jeg valgt at inddrage et metodisk perspektiv for at fastholde fokus på lærerens forpligtelse til at undervise i henhold til fagets formål. Jeg inddrager derfor HistorieLabs udgivelse *Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsækning*, da bogens forfattere, som er en bred skare af historiedidaktikere og historikere, forholder sig anvendelsesorienteret til Undervisningsministeriets læreplan for historie (Nielsen, et al., 2015). Dette giver mulighed for en belysning af, hvilke læringspotentialer de historiske genstande kan have, når der arbejdes med kilder i 3. – 4. klasse.

Til undersøgelsen af, hvordan læreren teoretisk kan forstå og anvende den opnåede viden om de historiske genstandes læringspotentialer i sin kvalificering af undervisningen, når fokus er på både at skabe livsverdensrelevans for eleverne og udvikle elevernes historiske bevidsthed, har jeg valgt at inddrage Bernard Eric Jensen og Jens Aage Poulsen. Jeg inddrager Bernard Eric Jensen, da hans perspektiv på livsverdensrelevans ligger implicit i den definition af historiebevidsthedsbegrebet, der fortsat gennemsyrrer historiefagets vejledning og læseplan trods det, at begrebet i 2009 blev erstattet af begrebet *historisk bevidsthed* i fagformålet, som led i historiefagets paradigmeskifte (Pietras & Poulsen, 2016, s. 82). Det er således Jensens forståelse af begrebet, der har været

toneangivende i den danske folkeskole, siden begrebet blev indskrevet i fagformålet i 1995 (Pietras & Poulsen, 2016, s. 79, 82), hvilket kan eksemplificeres ved hjælp af dette citat fra fagets læseplan: "Historie er således integreret i vores liv, og det er et eksistentielt grundvilkår, at vi er historieskabte og medskabere af historien" (Undervisningsministeriet, 2016).

Jeg inddrager endvidere Jens Aage Poulsen, da han i sit perspektiv på begrebet historisk bevidsthed forholder sig direkte til fagets styredokumenter (Nielsen, et al., 2015, s. bagside). Hans historiedidaktiske perspektiv er således mere anvendelsesorienteret end Jensens, idet han forholder sig til historiefagets aktuelle praksis, hvilket muliggør en konkretisering af, hvordan der kan arbejdes med de historiske genstande, så det er i overensstemmelse med historiefagets formål.

3.2 INDSAMLING AF EMPIRI

Den videnskabsteoretiske tilgang til projektet er hermeneutisk med afsæt i et fænomenologisk perspektiv, hvilket er kendetegnende ved et fokus på menneskets oplevelser og erfaringsprocesser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48; Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13-14). På baggrund af mit videnskabsteoretiske afsæt og da begreberne livsverdensrelevans og historisk bevidsthed er abstrakte fænomener, som ikke umiddelbart lader sig iagttage, er den kvalitative metode central for undersøgelsen, da den er velegnet, når man ønsker at undersøge fænomener, der er vanskelige at gøre direkte målbare (Christensen, 2015, s. 31)

3.2.1 De semistrukturerede forskningsinterviews

Det kvalitative forskningsinterview har blandt andet sin styrke i at afdække menneskers oplevelser gennem et fænomenologisk perspektiv på interviewet (Nielsen K. , 2015, s. 73) og er derfor velegnet til at tilvejebringe den viden, som hver enkelt informant besidder og på baggrund af denne finde frem til en forståelse for fænomenet, der kan være gældende i almindelighed (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167-168; Mattson, 2014, s. 92).

Under planlægningen af min empiriindsamling har jeg været inspireret af forskerne Steinar Kvaless og Svend Brinkmanns *syv faser af en interviewundersøgelse*, som en metode til at skabe systematik (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 154-155). Interviewene blev lavet ved hjælp af interviewguides (bilag 1), men havde karakter af semistrukturerede interviews, da jeg gerne ville efterlade plads til spontant opståede spørgsmål undervejs. Interviewguiderne blev opdelt i de

tematiske underområder; *Erfaringer, Den sanselige oplevelse, Historisk bevidsthed, Livsverdensrelevans, Lærers rolle og Erfaringer med museumsbesøg* for at fastholde interviewets systematik.

Da antallet af informanter, qua styrkerne ved det kvalitative interview, ikke er afgørende for kompleksiteten af den indhentede empiri (Nielsen K. , 2015, s. 77), valgte jeg at lave tre gruppeinterviews med hver tre elever. Eleverne blev udvalgt på baggrund af deres erfaringer med brug af historiske genstande i historieundervisningen. De to hold elever, som går i hver sin 4. klasse, havde oplevet, at deres lærer havde medbragt historiske genstande til to historiektioner, hvor undervisningen var henlagt til 1900-tallets skole. Det tredje hold elever, som jeg har undervist, går i 3. klasse og havde arbejdet med historiske genstande under emnet ”Min familie er historie”, som skrevet i indledningen.

Bevidst om mine etiske forpligtelser i forhold til informanterne, har jeg fundet inspiration hos forskeren Jan Kampmann, der kan bidrage til en forståelse af de særlige hensyn, der bør tages, når informanterne er børn (Kampmann, 1998). Da jeg ikke kendte alle eleverne på forhånd, valgte jeg således, at mine interviews skulle foregå som gruppeinterviews, så eleverne kunne føle sig trygge ved hinandens tilstedeværelse samtidig med, at deres interne dialog gav mulighed for vidensproduktion (Kampmann, 1998, s. 22-23). Af samme årsag havde jeg ladt elevernes historielærere sammensætte grupperne ud fra de selektionskriterier, at de repræsenterede det typiske (Nielsen K. , 2015, s. 78) og samtidig ville føle sig så trygge i interviewsituationen, at de kunne bidrage mundtligt til belysningen af problemformuleringen.

Inden interviewstart indhentedes, i henhold til gældende juridiske love og regler (Justitsministeriet, Datatilsynet, 2017), informeret samtykke hos elevernes forældre, og de implicerede modtog information omkring brugen af det indsamlede datamateriale og projektets hensigt samt sikredes fortrolig behandling af datamaterialet (bilag 2). På baggrund af manglende samtykkeerklæringer fra to hold forældre blev de to interviewgrupper i 4. klasse ændret til to elever pr. interview. Interviewene foregik på informanternes skole, blev optaget med mobiltelefon og efterfølgende transskriberet og bearbejdet igennem kategorisering og meningskondensering ud fra interviewguidens tematiske underområder for at fastholde et systematisk overblik (Tiller, 2014, s. 150-151; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 264-267).

4 REDEGØRELSE FOR PROJEKTETS TEORETISKE REFERENCERAMME

4.1 DE HISTORISKE GENSTANDES LÆRINGSPOTENTIALER

4.1.1 Fænomenologisk læringsperspektiv

I dette afsnit redegøres der for de historiske genstandes læringspotentialer set ud fra et fænomenologisk perspektiv på læring, hvor den lærende gennem det direkte sansede udvikler en kropsligt forankret viden (Austring & Sørensen, 2006, s. 84).

Lene Floris påpeger, at eleverne gives mulighed for at vokse sammen med historien, når de rører ved historiske genstande, idet sansningen gør historien konkret og giver mulighed for at forestille sig, hvordan fortidens mennesker levede (Floris, 2000, s. 85). Hun pointerer dog, at det er vigtigt at være opmærksom på risikoen for at trække nutidens normer ned over fortiden, da det set fra et mentalitetshistorisk perspektiv kan give et forvrænget billede af fortidens mennesker at bearbejde fortiden ukritisk (Floris, 2000, s. 99).

Genstandene kan endvidere anvendes som illustrationer på, hvordan fortidens mennesker brugte genstandene, idet eleverne selv har mulighed for at afprøve genstandenes funktion, hvilket gør det muligt at relatere erfaringerne til deres egen omgang med ting i deres hverdag (Floris, 2000, s. 89). Ifølge Floris har det særligt betydning for eleverne at møde historie, der ligger tæt på deres egen tid samt at bruge den nære historie som spejl til at forstå fortiden (Floris & Vasstrøm, 1999, s. 345), og genstandene har her et særligt potentiale, da de både er kilder til hverdagslivet og større begivenheder (Floris, 2000, s. 89).

Mette Boritz beskæftiger sig med begrebet museal materialitet forstået som museernes genstande, udstillinger og bygninger og ser store læringspotentialer i denne materialitet (Boritz, 2017, s. 20). Hun peger på, at multimodale oplevelser, hvor både føle-, lugte-, høre – og synssans stimuleres samtidigt, kan være med til skabe en forbindelse mellem tid og rum og gøre noget nærværende, der ellers synes fjernt. Udnyttes denne viden om materialitetens læringspotentialer til inddragelsen af historiske genstande i historieundervisningen på skolen, giver det adgang til en indsigt i, hvordan elevernes fornemmelse for fortiden styrkes igennem sansningen og materialiteten. (Boritz, 2017, s. 22-23). Boritz er dog enig med Floris i, at det kun er små fragmenter af det levede liv, eleverne får indsigt i, da vi aldrig til fulde kan sætte os ind i fortidens

mentalitet (Boritz, 2017, s. 24), og hun peger på nødvendigheden i at koble de sansemæssige indtryk med historiske fakta (Boritz, 2017, s. 25).

Boritz og Floris' perspektiv åbner således op for refleksioner omkring, hvordan elevernes fornemmelse for fortiden styrkes gennem sansningen af de historiske genstande, men samtidig ikke kan give det fulde mentalhistoriske billede af fortiden.

4.1.2 Neuropædagogisk læringsperspektiv

I dette afsnit redegøres for de historiske genstandes læringspotentialer set ud fra et neuropædagogisk syn på læring, og der ses på sammenhængen mellem sansning, læring og hukommelse.

Ifølge Theresa Schilhab er menneskets møde med verden gennem mange samtidige sansninger grundlaget for, at der tegner sig mønstre, som gør verden meningsfuld og skaber genkendelse (Schilhab, 2017, s. 9-10). Denne mønsterlæring er, ifølge Schilhab, grundlæggende og indgår i al læring, både som læringsredskab og som kilde for hukommelsen (Schilhab, 2017, s. 11). Den læring, der opstår i den direkte kontakt med omgivelserne, fx genstande, fænomener og begivenheder i nuet, er således sansebaseret, mere vedkommende og meningsfuld og sætter derfor typisk varige spor i hukommelsen (Schilhab, 2017, s. 25, 49).

Schilhab skelner mellem den sansebaserede læring, hvor der læres *af* verden og den teoretiske læring, hvor der læres bevidst *om* verden gennem sproget, og hun understreger, at der er behov for begge tilgange i undervisningen (Schilhab, 2017, s. 26), da der på tværs af sansninger, bevidste oplevelser og sproglige repræsentationer, skabes neurale koblinger, der styrker både sproget og hukommelsen (Schilhab, 2017, s. 40-41; Schilhab & Lindvall, 2017, s. 32). Idet koncentrationsevnen hos børn i indskolingen ikke er så høj, som hos de ældre elever, er der her særligt behov for den sansebaserede læring fremfor den mere kontrollerede opmærksomhed, som påkræves, når eleverne lærer *om* verdenen (Schilhab, 2017, s. 34-35). Alt i alt peger Schilhabs neuropædagogiske perspektiv på, at den sansebaserede læring, fx i den direkte kontakt med genstande, er med til at styrke koncentrationsevnen og hukommelsen, men at der også er behov for den type viden, der kan frembringes gennem sproget.

4.1.3 Metodisk læringsperspektiv

I dette afsnit redegøres der for de historiske genstandes læringspotentialer i arbejdet med kompetenceområdet *Kilder* i Forenklede Fælles Mål, der grundlæggende lægger op til, at eleverne

skal lære at bruge kilderne til at skabe sig viden om fortiden gennem formulering af historiske problemstillinger, kildekritisk analyse og udarbejdelse af løsningsforslag (Nielsen, et al., 2015, s. 45). Som det fremgår af læseplanen for faget historie er kildearbejdet for eleverne på 3. og 4. klassetrin præget af enkle arbejdsmetoder, hvor eleverne får stiftet bekendtskab med forskellige kildetyper og kildebegreber (Undervisningsministeriet, 2016, s. 5). Der er således ikke fokus på formulering af historiske problemstillinger, men på at skabe nysgerrighed overfor forskellige genstande og tekster, så eleverne kan vænne sig til at bruge historiske spor til at få viden om fortiden (Nielsen, et al., 2015, s. 46).

Nielsen et al nævner specifikt genstande som velegnede til de yngste elevers arbejde med kilder, da genstandsanalyser giver mulighed for en begyndende forståelse for begrebet *ophavssituation* (Nielsen, et al., 2015, s. 50). Arbejdet med historiske genstande som levn er således med til at styrke elevernes forståelse af fortiden på dens egne præmisser; deres historiske empati. Dette giver mulighed for at kombinere kompetenceområdet *Kilder* med kompetenceområdet *Historiebrug*, hvor der blandt andet arbejdes med elevernes scenariekompetence, som grundlæggende drejer sig om at sætte sig ind i en anden tids holdninger, verdenssyn og grundlag for at træffe valg (Nielsen, et al., 2015, s. 59, 61).

Ovenstående perspektiv bidrager til refleksioner omkring, hvordan der kan arbejdes med historiske genstande som kilde, og hvilke læringspotentialer dette afstedkommer.

4.2 LIVSVERDENSRELEVANS OG HISTORISK BEVIDSTHED

4.2.1 Livsverdensrelevans

Jensen trækker i sin forståelse af livsverdensbegrebet på den østrigsk-amerikanske sociolog Peter L. Bergers definition af livsverden:

”I al social virkelighed indgår der et afgørende element af bevidsthed. Hverdagslivets bevidsthed er de netværk af betydninger, der gør det muligt for et individ at navigere sin vej gennem hverdagslivets begivenheder og sit møde med andre mennesker. Det samlede sæt af betydninger, som individet deler med andre, udgør den specifikke sociale livsverden” (Jensen, 2003, s. 8).

Begrebet livsverden bruges således af Jensen til at beskrive den virkelighed, hvor mennesket føler sig hjemme; en slags hverdagslivets bevidsthed, som er en forudsætning for, at mennesket kan handle og fungere i samfundet (Jensen, 2003, s. 8-9). Jensens perspektiv på livsverdensrelevans ligger, som tidligere skrevet, implicit i hans definition af historiebevidsthedsbegrebet:

”Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger” (Jensen, 2000, s. 5).

Teoriens grundlæggende præmis er, at alle mennesker er både historieskabte og historieskabende (Jensen, 2000, s. 13), og Jensen forstår således historiebevidsthed som et eksistentielt grundvilkår, der udgør et centralt element i elevernes livsverden og identitetsdannelse (Jensen, 2000, s. 6-7; Jensen, 2003, s. 68).

Læreren kan gøre historieundervisningen mere livsverdensrelevant ved at tage afsæt i de lære- og dannelsesprocesser, der er knyttet til elevernes historiebevidsthed i hverdags- og livsverdenssammenhæng. Disse processer kan sættes i spil gennem hans typologisering af historiebevidsthedsbegrebets funktioner; historiebevidsthed som *identitet, mødet med det anderledes, sociokulturel læreproces, værdi – og principafklaring, intellektuel og lærd beskæftigelse, og som adspredende beskæftigelse* (Jensen, 2000, s. 11; Jensen, 2003, s. 70).

Jensen er, på baggrund af ovenstående, fortaler for en brugerstyret historiedidaktik, hvor eleverne tildeles en betydelig indflydelse på valget af historieundervisningens indhold, så det er vedkommende og perspektivende (Jensen, 2012, s. 103-104). Ovenstående lægger således op til refleksioner omkring, hvordan læreren kan skabe livsverdensrelevans for eleverne gennem inddragelsen af historiske genstande.

4.2.2 Historisk bevidsthed

Poulsen, der medvirkede til indførelsen af begrebet i historiefagets formål i 2009 (Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen, 2006, s. 2), anerkender Jensens betydning for implementeringen af historiebevidsthedsbegrebet i den danske historiedidaktik. Af nedenstående udsagn fremgår det, at begrebet historisk bevidsthed kan forstås som den delmængde af historiebevidstheden, der er knyttet til den konkrete undervisningspraksis (Poulsen, 2015), og herved tillægger Poulsen begrebet et både eksistentielt og metodisk perspektiv: ”... ud over at forstå samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning forstår eleverne

også at stille spørgsmål, finde og vurdere kilder, sammenligne, analysere og tolke historiske fortællinger og illustrationer fra og om fortiden” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 82).

Begrebet *historisk bevidsthed* erstattede, som tidligere skrevet, historiebevidsthedsbegrebet i et forsøg på at operationalisere begrebet og gøre det konkret anvendeligt i historieundervisningen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 82). Poulsen pointerer da også, at begrebet i både læseplanen og færdigheds – vidensområdet i Forenklede Fælles Mål beskrives som en kompetence, eleverne bruger og udvikler ved at tænke historisk³ (Poulsen, 2015). At tænke historisk og dermed styrke sin *historiske bevidsthed* forudsætter, at eleverne blandt andet arbejder kildekritisk og problemorienteret. Poulsen peger på, at det er hensigtsmæssigt at se begrebet som bestående af flere samvirkende kompetencedimensioner; *metodekompetencer*, *orienteringskompetencer*, *undersøgelseskompetencer* og *indholdskompetencer*. Historisk tænkning skal tilsvarende ses som en række samhørende færdigheder under de forskellige kompetencedimensioner, fx evnen til at revidere sin forståelse af sammenhængen mellem fortiden, nutiden og fremtiden (Poulsen, 2015).

På baggrund af styredokumenternes kompetenceorienterede perspektiv på begrebet er det således nødvendigt, at eleverne gives mulighed for at arbejde med ovenstående kompetencedimensioner, så de kan udvikles deres historiske bevidsthed (Poulsen, 2015). Det, jeg vil have fokus på i analysen, er derfor, om inddragelsen af historiske genstande i undervisningen giver mulighed for at arbejde med disse kompetencedimensioner.

5 ANALYSE OG DISKUSSION

I dette afsnit analyseres den indhentede empiri i to underafsnit ved hjælp af den teoretiske referenceramme, der diskuteres undervejs. Undervejs sammenholdes mine fund med resultaterne af Skovgaards og Bødskovs undersøgelse.

5.1 HVILKE LÆRINGSPOTENTIALER HAR DE HISTORISKE GENSTANDE?

I den første del af analysen undersøges de historiske genstandes læringspotentialer ud fra et fænomenologisk, neuropædagogisk og metodisk læringsperspektiv.

³ ”At elever reflekterer historisk betyder, at de øver sig – fagligt disciplineret – i at beskæftige sig med hændelser og personer i fortiden med henblik på at kunne skabe lødige og meningsfulde fortællinger, som støtter dem i at orientere sig i deres samtid og tage bestik af fremtiden” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 130)

5.1.1 Den sanselige oplevelse

Set ud fra et fænomenologisk læringsperspektiv giver materialiteten, ifølge Floris og Boritz mulighed for helt bogstaveligt at røre ved fortiden og former således både elevernes oplevelse og forståelse (Boritz, 2017, s. 22-23; Floris, 2000, s. 85). For at få et indtryk af, hvorledes elevernes sansemæssige oplevelse af arbejdet med historiske genstande havde været, valgte jeg indledningsvis at stille spørgsmål desangående i interviewene. På spørgsmålet om, hvad eleverne syntes om at få lov til at røre ved genstandene, var der bred enighed om, at det var *mærkeligt, fedt og sjovt*, mens særligt tre elever gav udtryk for følelsen af nærheden til fortiden, hvilket kan eksemplificeres med disse citater: "Man mærker en stor del af fortiden af det" (bilag 3) samt "... da vi prøvede det var det mere livagtigt, og så kunne man bedre forestille sig det" (bilag 4). Samme oplevelse af nærheden til fortiden mærkede eleverne i Skovgaard og Bødskovs undersøgelse, hvor det var tydeligt, at eleverne kobledes genstandene til en forståelse af, hvordan livet måtte have været i den fortid, de beskæftigede sig med (Skovgaard & Bødskov, 2009, s. 86).

Den sansebaserede læring er, ifølge Schilhab, med til at fastholde opmærksomheden på det, der skal læres (Schilhab, 2017, s. 47), og det er derfor nemmere for eleverne at huske og forstå informationer, hvis de er kropsligt involverede i læringen (Schilhab, 2017, s. 12). Det var således tydeligt, at de informanter, der havde haft om skolen i 1900 -tallet og havde prøvet at skrive med blæk og fjer, havde hukommelse for detaljerne. Deres beskrivelser af, hvordan man skrev med disse redskaber, var meget detaljerige, hvilket dette eksempel illustrerer:

Informant 4: Ja med fjer, der skulle man så holde den så

Informant 3: Ja det er meget sår som en kuglepen, for man skal holde den inden, for der kommer blæk ud

...

Informant 4: Eller hvis man gør sådan her, så drypper det bare ud. Man skal sørge for at holde den inde, så der ikke ryger så meget ud

Informant 3: Og så var der sår et lille hul (bilag 4).

Denne hukommelse for detaljerne kan sandsynliggøres ud fra en erfaringspædagogisk vinkel, som, ifølge Skovgaard og Bødskov, peger på, at det er lettere for eleverne at huske og referere til aktiviteter end mundtlig overleveret eller læst historisk viden (Skovgaard & Bødskov, 2009, s. 88).

På samme måde kunne de tre elever, som havde haft om emnet "Min familie er historie" huske, hvilke ting jeg havde sendt rundt i rundkredsen i introduktionen til emnet, som beskrevet i indledningen, men de kunne ikke fortælle lige så detaljeret, hvilket kan indikere, at afprøvningsgenstandens funktion, skærper hukommelsen mere end det at få lov til røre, se, lugte etc.

I rundkredsen fik eleverne, ligesom de elever, der havde prøvet 1900-tallets skoleredskaber, mulighed for at se, røre, lugte og lytte til tingene, hvilket afstedkom mange spørgsmål omkring genstandenes funktion etc. Noget af det, eleverne husker, er blandt andet, at de samlede en pibe og lugtede til den for at finde ud af, hvad det var. Dette kan være et udtryk for, at den sansemæssige oplevelse skærper elevernes iagttagelsesevne og skaber undren, der træner eleverne i at stille og besvare historiske spørgsmål og dermed være kildeundersøgende (Floris, 2000, s. 89-90). Schilhab pointerer da også, at hvis det, der skal læres, kan præsenteres for flere sanser samtidigt skærpes opmærksomheden automatisk (Schilhab, 2017, s. 18). Hun støttes op af Boritz, der pointerer, at det netop er de multimodale oplevelser, hvor flere sanser stimuleres samtidigt, der gør fortiden nærværende (Boritz, 2017, s. 22-23).

Schilhab hævder, at den sproglige udvikling hænger tæt sammen med de sansemæssige oplevelser, og at eleverne bedre kan genkalde sig disse, hvis der tidligere er sat ord på dem (Schilhab, 2017, s. 38-39). Eleverne, der meget detaljeret kan fortælle om oplevelsen, hvor de skulle skrive med fjer og blæk, refererer flere gange til, at deres lærer har forklaret, hvordan genstandene fungerede:

Men da den så startede, så viste hun så lige de der pinde, og hun sagde reglerne for dem, at man ikke skulle være særlig vilde med dem, og de var meget skrøbelige, sagde hun også. Man skulle dyppe dem lige så stille i blækket, og så fortalte hun også alt muligt om, at man hvis man trykkede hårdere, altså jo hårdere man trykkede, jo tykkere streg kom der, men den brugte også mere blæk af det (bilag 4).

Eksemplet illustrerer sammenhængen mellem den sanselige oplevelse og sproget, og at de to dimensioner gensidigt understøtter hinanden (Schilhab, 2009, s. 22), idet eleverne i eksemplet både bruger det sprog og de sanser, der er knyttet til oplevelsen, i sine erindringer (Schilhab, 2017, s. 39). Dette tyder på, at elevernes erindringer kan stimuleres af læreren gennem en sproglig bearbejdning af genstandene. Citatet er endvidere et eksempel på, hvordan genstanden tjener

som illustration af fortidens brug af skriveredskaber i skolen. Ifølge Floris er dette med til at sætte historiebevidsthedsprocesser i gang, da eleverne får mulighed for at relatere fortidens brug af skriveredskaber til nutidens (Floris, 2000, s. 89; Skovgaard & Bødskov, 2009, s. 44). Dette kan eksemplificeres med dette citat, hvor en elev giver udtryk for refleksioner omkring forskellen på fortid og nutid og samtidig viser, at han kan identificere sig med fortidens skoleelever:

Man kommer jo til at tænke på alt sån' noget med den gang og jeg tænkte også på hvordan de mon levede den gang, hvor de ikke havde blyanter. Det ville jo have været meget nemmere for dem dengang, hvis de havde blyanter eller sån' noget. Og kuglepenne (bilag 4).

Ifølge Floris har de historiske genstande et særligt potentiale, når der arbejdes med den nære historie, det vil sige den tid, der ligger nær vores egen, da genstandene giver mulighed for at identificere sig med genstandenes funktion og de mennesker, der brugte genstandene (Floris & Vasstrøm, 1999, s. 345). Inddragelsen af historiske genstande under arbejdet med de to emner *Skolen i 1900-tallet* og *Min familie er historie* kan således betragtes som havende et særligt potentiale. Undervejs i emnet *Min familie er historie* havde eleverne deres egne familiegenstande med. Til spørgsmålet om, hvad genstandene var kilder til, ud over deres egen familiehistorie, svarede en af eleverne: "Altså sån' nu havde de for eksempel ikke en Ipad, så hvad børnene de lavede og alt sån' noget" (bilag 3). Her er det igen tydeligt, at eleven identificerer sig med fortidens børn, hvilket kan synes mærkværdigt, da det ikke er noget, vi har haft særligt fokus på i emnet. Men det er alligevel værd at bemærke, idet Skovgaard og Bødskovs undersøgelse peger på, at eleverne har behov for identifikationsmuligheder for at styrke deres forestillingsevne og skaber identifikationskobling på egen hånd, hvis ikke genstandene eller formidlingen vinder genklang i elevernes livsverden (Skovgaard & Bødskov, 2009, s. 95-98).

5.1.1.1 En didaktisk udfordring

Brugen af sanserne er, som det fremgår af ovenstående, med til at gøre historien nærværende og igangsætte elevernes forestillingsevner og tankeprocesser. Boritz og Floris er dog enige om, at det kun er små fragmenter af det levede liv, eleverne får indsigt i, da vi aldrig til fulde kan sætte os ind i fortidens mentalitet (Boritz, 2017, s. 24). At dette udgør en reel udfordring i arbejdet med historiske genstande i praksis, indikerer følgende udsagn: "Nej for så er man jo ikke sån' helt gået

igennem hvad det er. Med mindre man selv prøver, så ved man lige præcis, hvordan det er" (bilag 4). Eleven her giver udtryk for, at han igennem arbejdet med de historiske genstande fra 1900-tallets skole, ved præcis, hvordan det var at være elev dengang. Flere af eleverne kommer med udsagn, hvor der gives udtryk for samme forståelse, hvilket udgør en didaktisk udfordring, da det ikke er muligt at rekonstruere sandheden om en given fortids kollektive mentalitet, men blot dele af den (Pietras & Poulsen, 2016, s. 119). Dette understøttes af Skovsgaard og Bødskov, der peger på, at elevernes optagethed af genstandene kan hindre deres kildekritiske stillingtagen og overskygge det faglige budskab i forløbet (Skovsgaard & Bødskov, 2009, s. 87).

Floris og Boritz pointerer da også, at genstandene kun vil udgøre et fragment af kilderne til fortiden, og at alle genstande kræver supplerende oplysninger, både i form af andre kilder, mundtlig information eller anden viden, for at kunne udløse sine potentielle information (Floris, 2000, s. 89-90; Boritz, 2017, s. 24-25). De støttes op af Schilhab, der siger, at der er behov for både den sansebaserede og teoretiske læring i undervisningen (Schilhab, 2017, s. 66). Til spørgsmålet om, hvorvidt lærerens inddragelse af genstande ift. de aktuelle emner understøttes af andre måder at tilgå undervisningen på, svarer eleverne blandt andet, at de har lavet tidslinjer, set film og læst om emnet. De giver samtidig udtryk for, at læreren er vigtig i forhold til formidlingen af den historiske information genstandene besidder, eksempelvis hvordan genstandene fungerer, hvad de har været brugt til og hvordan genstandene kan undersøges. Dette understøttes af Skovsgaard og Bødskov, der har fundet frem til, at eleverne anser underviseren som værende nøglen til fortiden, hvilket igen udgør en didaktisk udfordring, da eleverne, i overensstemmelse med fagets vejledning (Undervisningsministeriet, 2016, s. 2), ikke må foranlediges til at tro, at læreren besidder den eneste rigtige sandhed om fortiden (Skovsgaard & Bødskov, 2009, s. 92).

5.1.2 Historiske genstande som kilde til fortiden

Som skrevet i afsnit 4.1.3 er elevernes arbejde med kilder i 3. – 4. klasser præget af enkle arbejdsmetoder, hvor der stiftes bekendtskab med forskellige kildetyper og kildebegreber. Eleverne i undersøgelsen har alle arbejdet med historiske genstande som levn, og det er tydeligt at alle elever er enige om, at genstandene var kilder til fortiden, men at nogle har svært ved at præcisere det nærmere. De skulle således have hjælp for at nå frem til præcis, hvad genstandene havde været kilder til, hvilket følgende passage illustrerer:

Interviewer: Hvad var det I skulle lære? Kan I huske det?

Informant H: De gamle dage

Interviewer: Ja det var det. Det var både de gamle dage, men der var også noget helt specielt, jeg faktisk gerne ville have, at I skulle lære noget om, M

Informant M: Fortiden

Interviewer: Ja, fortiden, men var det en hvilken som helst fortid?

Informant H: Var det ikke tidslinjen

Interviewer: Der var også en tidslinje, ja

Informant M: Vores alle sammens fortid

Interviewer: Ja vores alle sammens fortid. Hvad var det for eksempel. Når nu K hun havde et kamera med, der havde været hendes oldefars, hvad er det så sån' et kamera lige præcis K's kamera, hvad kunne det fortælle noget om?

Informant H: Hendes oldefar

Interviewer: Hendes oldefar og K's familie

Informant H: Vi skulle lære noget om vores fortidige familie

Ifølge Nielsen et al er det vigtigt, at eleverne allerede fra de små klasser oplever undervisningen som problemorienteret og får et blik for, at kildernes brugbarhed afhænger af, hvilke spørgsmål der stilles til dem (Nielsen, et al., 2015, s. 47-48). Det udgør derfor et didaktisk problem, at eleverne, der har om emnet "Min familie er historie", har så svært ved at svare på, at deres familiegenstande blandt andet er kilder til deres egen families historie. Eleverne, der har arbejdet med 1900-tallets skoleredskaber, er mere sikre på, hvad genstandene var kilder til. De har fået konstrueret en faglig viden om emnet, både i forhold til genstandenes brug i fortidens skole, hverdagen i skolen og forholdet mellem lærer og elever, hvilket kan eksemplificeres ved dette eksempel, hvor eleverne blev spurgt om forskellen på før og nu: "Vi måtte ikke kalde hinanden vores rigtige navne og læreren hende skulle man snakke rigtig pænt til og man skulle rejse sig op, når hun kom ind i klassen og sån' noget" (bilag 4).

Nielsen et al ser genstande som særligt velegnede til arbejdet med kilder i de yngste klasser, da de historiske genstande har et særligt potentiale qua muligheden for igennem brugen af sanserne at få eleverne til at reflektere over den situation, som genstanden er blevet til i (Nielsen, et al., 2015, s. 49-51, 61). Denne refleksion er tilstedeværende hos alle de interviewede og kommer særligt til udtryk i deres undren over, hvordan børnene dengang havde det: "Man kommer jo til at tænke på alt sån' noget med den gang og jeg tænkte også på, hvordan de mon levede den gang, hvor de ikke havde blyanter" (bilag 4). Alle elever viser således en begyndende

forståelse for begrebet *ophavssituation* på trods af, at ingen af dem på noget tidspunkt bruger ordet.

Nielsen et al pointerer, at fokus for de yngste elever bør være at skabe nysgerrighed overfor kilderne (Nielsen, et al., 2015, s. 46), hvilket gør sig gældende hos alle elever, som igennem deres besvarelser viser, at de har været nysgerrige i forhold til arbejdet med de historiske genstande: "Det er meget rart at vide, hvor man kommer fra..." (bilag 3), "Tja for eksempel den der boremaskine som for eksempel J's boremaskine, sån' en har man for eksempel ikke rørt" (bilag 3). De elever, som har prøvet at bruge 1900-tallets skriveredskaber, udtrykker endvidere nysgerrighed overfor at afprøve genstandenes funktioner: "Det er fordi man er ikke vant til det så er det sjovt at prøve nogle nye ting" (bilag 4).

5.1.3 Sammenfatning

Undersøgelsen viser, at de historiske genstandes læringspotentialer er tæt knyttet til den sansebaserede læring, der opstår, når eleverne eksempelvis rører ved og prøver genstandene. Oplevelserne med genstandene giver eleverne en følelse af nærhed til fortiden, øger hukommelsen for detaljerne, skærper deres iagttagelsesevne og får dem til at undre sig og stille spørgsmål til genstandene på baggrund af en nysgerrighed overfor kilderne. Sansningen af genstandene træner således elevernes begyndende kildekompetencer, som understøttes ved at arbejde fokuseret med genstandene som kilder til fortiden, der øger elevernes faglige viden om et givent emne. Genstandene giver endvidere eleverne mulighed for at opøve scenariekompetence igennem refleksioner over ophavssituationen og tilbyder ligeledes identifikationsmuligheder for eleverne.

Undersøgelsen viser endvidere, at den sanselige oplevelse og sproget understøtter hinanden – genstandenes læringspotentiale kan dermed også siges at ligge i den sproglige udvikling, der kan fremkomme, når der sættes ord på de sanselige oplevelser. Inddragelsen af historiske genstande i undervisningen indbefatter også didaktiske udfordringer og kan ikke stå alene i undervisningen, men bør suppleres med det Schilhab kalder teoretisk læring.

5.2 AT ARBEJDE I SPÆNDINGSFELTET MELLEM LIVSVERDENSRELEVANS OG HISTORISK BEVIDSTHED

I denne del af analysen undersøges, hvordan læreren didaktisk kan forstå og anvende de historiske genstandes læringspotentialer i kvalificeringen af sin undervisning, når fokus er på at skabe

livsverdensrelevans for eleverne og udvikle deres historiske bevidsthed. Den indhentede empiri samt fundene fra første del af analysen analyseres med afsæt i Jensens livsverdensperspektiv og Poulsens perspektiv på historisk bevidsthed.

5.2.1 Livsverdensrelevans

Elevernes historiebevidsthed udvikles, ifølge Jensen, i mange forskellige sammenhænge både i skolen og uafhængigt af skolen, og læreren kan derfor gøre undervisningen mere livsverdensrelevant ved at tage afsæt i de lære- og dannelsesprocesser, der er knyttet til elevernes historiebevidsthed i hverdags – og livsverdenssammenhæng (Jensen, 2000, s. 11). Jeg vil derfor se på, hvilke af disse processer, der sættes i spil hos eleverne i undersøgelsen, når der inddrages historiske genstande i undervisningen, velvidende at der er tale om sammenvævede processer (Jensen, 2000, s. 7).

Historiebevidsthed som personlig og kollektiv identitet:

Historiebevidsthed er, som tidligere skrevet, et led i menneskets identitetsdannelse, idet menneskets viden om sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid kan bruges til at skabe både personlig og kollektiv identitet (Jensen, 2003, s. 68). Informanterne i det ene interview kommer, i deres refleksion over spørgsmålet om, hvad de kunne lære af arbejdet med fortidens skole og de tilknyttede historiske genstande, med tydelige eksempler på, at de særligt bruger historien til at skabe kollektiv identitet:

” Når man tænker på det så, når man sån’ oplever det, så synes jeg, at så bliver jeg virkelig taknemmelig for det liv man har og så tænker jeg egentlig bare på hvor heldige vi egentlig er. Vi kunne jo lige så godt have været ude nu og slet ikke måtte gå i skole. At kun drengene måtte gå i skole og sån’ noget” (bilag 4).

Eksemplet viser, at eleven skaber kollektiv identitet i sin sammenligning mellem fortiden og nutiden, idet hun refererer til elever i almindelighed i nutidens Danmark. Det er endvidere tydeligt, at der er en analogi til elevens sansebaserede oplevelse med genstandene, idet hun indirekte giver udtryk for, at det at have oplevet det på egen krop har givet hende en viden, som hun kan bruge til at identificere sig med 1900-tallets skoleelever og dermed skabe livsverdensrelevans. Eleverne, der havde arbejdet med deres familiegenstande, som kilder til blandt andet deres families historie, viser eksempler på, at de bruger den viden, de får om deres

familie gennem genstandene, til at skabe personlig identitet, hvilket følgende citat illustrerer: "Det er bare vigtigt for mig at kende min familie for så ved jeg, hvor jeg kommer fra" (bilag 3).

Historiebevidsthed som sociokulturel læreproces:

Historiebevidsthed som sociokulturel læreproces er sammen med ovenstående en af de to mest basale funktioner af historiebevidstheden og er tæt sammenvævet med **historiebevidsthed som værdi - og principafklaring**. Funktionen bruges til at blive klogere på, hvordan livet kan og skal leves. Det afgørende er her menneskets scenariekompetence; altså evnen til med baggrunden i ens fortidsfortolkning og nutidsforståelse at opstille og vurdere sociokulturelle scenarier (Jensen, 2000, s. 8), hvilket kommer til udtryk i det følgende. Eleverne, der havde om skolen i 1900-tallet, var i undervisningen blevet præsenteret for et spanskrør, som kilde til de afstraffelsesmetoder lærerne anvendte dengang. At eleverne var tilfredse med, at disse afstraffelsesmetoder ikke benyttes i nutidens skole, ses i en af informanternes holdningstilkendegivelser: "Jeg er tilfreds med den måde, vi er i dag, i stedet for at lærerne de skal være sån'. Hvis lærerne de var som de var dengang, så tror jeg ikke at jeg havde en hånd mere" (bilag 4). Eksemplet illustrerer udover værdi – og principafklaring, at eleven bruger sin historiebevidsthed som sociokulturel læreproces, idet han bruger sin fortolkning af fortiden til at forholde sig til, hvordan det ville være, hvis lærerne i dag brugte samme afstraffelsesmetoder. Brugen af de historiske genstande har, som tidligere skrevet, givet en følelse af nærhed til fortiden, der har gjort det lettere for eleverne at identificere sig med og forestille sig, hvordan det var at gå i skole i 1900-tallet. Eleven i eksemplet viser, som før nævnt, evne til at forstå genstandens ophavssituation og har ud fra dette skabt sig en holdning til brugen af afstraffelse. Netop identifikationsmulighederne med andre børn er noget af det, Skovgaard og Bødskov peger på, er afgørende for forståelsen for fortiden, og de pointerer, at denne identifikation særligt har betydning for historiebevidsthed som sociokulturel læreproces (Skovgaard & Bødskov, 2009, s. 134).

Historiebevidsthed som mødet med det anderledes:

Særligt eleverne, der havde arbejdet med emnet *Skolen i 1900-tallet*, mødte en fortid, der var anderledes end deres egen. De historiske skriveredskaber, spanskrør etc. repræsenterede et skoleliv forskelligt fra elevernes, og var for eleverne et møde med en anderledes kultur, der gav mulighed for at sætte deres liv i perspektiv (Jensen, 2003, s. 69): "Og jeg kom til at tænke på at hvis det var sån i dag, så ville vi jo egentlig ikke have det ret godt, og vi bliver egentlig virkelig

forkælede nu og ja det” (bilag 4). Eleven perspektiverer det anderledes til sit eget liv, hvilket kan indikere, at hun ønsker at forstå det anderledes. Det samme gør en af eleverne, der igennem arbejdet med familiegenstandene havde erfaret, at mange af genstandene repræsenterede noget anderledes, både i forhold til udseende, alder og funktion. Til spørgsmålet om betydningen af at kende sin familiehistorie svarer han: ”Ja jeg vil gerne vide hvad for nogle ting han brugte i sin gamle dage så. Nu bruger jeg jo telefon og playstation 4 og sån’ noget – hvad for nogle ting brugte han måske?”

Kulturmøder som disse kan, ifølge Jensen, have tre forskellige udfald; at vende det fremmede ryggen, indpasse det anderledes til de kendte rammer fra sit eget liv eller forsøge at forstå det anderledes. Begge citater er udtryk for det sidste og muliggør, at eleven bliver klogere på sig selv (Jensen, 2003, s. 69). Skovgaard og Bødskov understøtter mit fund, idet eleverne i deres undersøgelse generelt var positive og nysgerrige overfor det anderledes, ligesom eleverne i de to ovennævnte citater. Samtidig ser de det som sandsynligt, at netop de fysiske identifikationsmuligheder, som genstandene tilbyder, har bidraget til det positive kulturmøde (Skovgaard & Bødskov, 2009, s. 148). De historiske genstande, der er blevet inddraget i denne undervisning, kan derved siges at have livsverdensrelevans, idet de igangsætter nogle af de lære- og dannelsesprocesser, der er knyttet til elevernes historiebevidsthed i hverdags – og livsverdenssammenhæng.

5.2.1.1 Problematisering af livsverdensbegrebet

Det er, som ovenfor beskrevet, vigtigt, at læreren planlægger sin undervisning ud fra relevansen for elevernes livsverden (Jensen, 2000, s. 9-10). Denne elevcentrering var netop en af årsagerne til kritikken af historiebevidsthedsbegrebets centrale placering i historiefagets formål anno 1995 (Larsen S. , 2012, s. 34). Jensen tager til genmæle overfor kritikerne, idet han siger, at nok skal undervisningen være vedkommende, men den skal også være perspektiverende, da det er her elevernes nuværende livssituation sættes ind i et større perspektiv (Jensen, 2012, s. 106), hvilket der ses flere eksempler på i analysen. Han pointerer ligeledes, at det er vigtigt at arbejde i spændingsfeltet mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet (Jensen, 2000, s. 10), men forholder

sig ikke konkret til balancen mellem de to perspektiver⁴? Skal der være en ligelig fordeling af livsverdensrelevans og faglighed i undervisningen? Kan læreren uhensigtsmæssigt komme til at gribe ind i elevernes livsverden, således at grænserne mellem skole og hverdagsliv udviskes? Jensen forholder sig ikke konkret til dette, og hans teoretiske betragtninger påberåber sig derfor hjælp fra anden side. Da der i Jensens forståelse af livsverdensbegrebet, ifølge Skovgaard og Bødskov, kan spores elementer fra Habermas' system – og livsverdensteori (Skovgaard & Bødskov, 2009, s. 37), er det oplagt at inddrage denne til at synliggøre den didaktiske udfordring. Systemverdenen er, ifølge Habermas, styret af et bureaukrati af regler, systemer og autoriteter, hvorimod livsverdenen er social og kommunikativ. Når systemverdenen med dens instrumentelle fornuft, love og regler koloniserer livsverdenen, griber det ind i menneskets hverdagsliv og personlige værdier (Frederiksen, 2017, s. 625-626). Skolen med dens love, fagformål, og kundskabsorienterede fokus er, som skrevet i indledningen, styret af samfundets krav til blandt andet effektivitet, kvalitet og faglighed. Skolen kan derfor forstås som en del af systemverdenen, og læreren kan som repræsentant for denne derfor risikere at overskride grænsen til elevernes livsverden, hvis hun ikke trækker en klar grænse mellem elevernes hverdagsliv og skolelivet. I tilfældet, hvor der arbejdes med emnet *Min familie er historie* er det derfor særligt vigtigt, at læreren reflekterer over, at man med dette emne bevæger sig ind i elevernes livsverden og hverdagsliv.

5.2.2 Historisk bevidsthed

Som skrevet i redegørelsen kan elevernes historiske bevidsthed styrkes gennem deres historiske tænkning, hvilket forudsætter, at eleverne udfordres til at arbejde problemorienteret, undersøgende og perspektiverende (Poulsen, 2015). Jeg vil derfor undersøge, om inddragelsen af de historiske genstande i undervisningen giver eleverne mulighed for at arbejde med begrebets kompetencedimensioner; stadig med hensyntagen til, at arbejdet med kilder i 3.-4. klasse er præget af enkle arbejdsmetoder og et begyndende kendskab til de kildekritiske metoder.

Eleverne skal styrke sine *undersøgelseskompetencer*; herunder evnen til at formulere historiske spørgsmål (Poulsen, 2015), der kan give arbejdet en retning, hvilket første del af analysen viste, at eleverne gjorde. Her var det tydeligt, at genstandene vakte elevernes

⁴ "Faglig kvalitet betyder ikke det samme i en skolesammenhæng som i en fagvidenskabelig sammenhæng. I skolesammenhæng må det altid defineres i forhold til den opgave, som skolen har sat sig for at varetage..." (Jensen, 2000, s. 110)

nysgerrighed og fik dem til at stille historiske spørgsmål, hvad dette eksempel også viser: ”Ja jeg vil gerne vide, hvad for nogle ting han brugte i sin gamle dage så. Nu bruger jeg jo telefon og playstation 4 og sån’ noget – hvad for nogle ting brugte han måske?” (bilag 3).

Elevernes *metodekompetence* indebærer, at de stadig mere kvalificeret kan anvende og udvælge egnede fremgangsmåder og metoder til at bearbejde historiske kilder til viden og på baggrund heraf konstruere historiske fortællinger (Poulsen, 2015). På et tidspunkt sendte jeg, som nævnt i indledningen, et pibehoved rundt i 3. klasse. Eleverne begyndte at samle den og lugte til den og fandt på den måde ud af, hvad det var. Herefter fortalte jeg historien om min oldefar, og jeg læste et brev, hvori der stod, hvem piben havde tilhørt gennem generationerne. Vi fik således i samarbejde konstrueret en fortælling om min oldefars liv, og den tid han levede i, både på baggrund af elevernes sansebaserede læring med genstandene, fortællingen og brevet som beretning.⁵

En elev, der havde haft sin oldefars gamle kamera med til undervisningen, sagde: ”Dengang vi skulle skrive det der op mig og min mor, så fandt jeg ud af at han havde taget billeder på det. Det troede jeg ikke” (bilag 3). Eleven har her, sammen med sin mor, fået udbygget sin historiske fortælling om oldefaren. Denne fortælling blev yderligere udbygget, da eleverne skulle lave en tidslinje med billederne af de historiske familiegenstande, hvilket, sammen med ovenstående eksempel, indikerer, at inddragelsen af familiegenstandene i undervisningen gav mulighed for at træne elevernes metodekompetencer. En elev svarer da også således på spørgsmålet om, hvad de havde lært af arbejdet med familiegenstandene ud over deres egen families historie: ”At sætte ting i kronologisk rækkefølge” (bilag 3), hvilket viser både metodekompetence men også en begyndende *kompetence til at håndtere det historiske indhold* og benytte sig af begreber, der er kendetegnende for sammenhængsforståelse.

For eleverne, der havde om emnet Skolen i 1900-tallet, var en central del af den måde de konstruerede viden på at ”lege” skole i 1900-tallet. Den sansebaserede læring, der som tidligere skrevet, opstod på baggrund af de historiske genstandes læringspotentialer, kan derfor antages at være en del af elevernes metodekompetencer, da særligt to af disse elever fik konstrueret en fortælling, der var meget troværdig, hvilket kan eksemplificeres ved dette citat:

⁵⁵ ”Det er klart, at hver eneste Beretning tillige er en Lævning ... det er Historikeren, der snart bruger Kilden som Beretning, snart udnytter den som Lævning” (Erslev, 1911, s. 9).

Når man tænker på det så, når man sån' oplever det så synes jeg at så bliver jeg virkelig taknemmelig for det liv man har og så tænker jeg egentlig bare på hvor heldige vi egentlig er. Vi kunne jo lige så godt have været ude nu og slet ikke måtte gå i skole. At kun drengene måtte gå i skole og sån' noget (bilag 4).

Eleven viser, at hun har fået konstrueret en historisk fortælling om, hvordan det var at være barn i år 1900, og at hun samtidig perspektiverer denne viden til sit eget liv. Hun udviser således også *orienteringskompetence*, hvilket Poulsen netop angiver som værende kompetencen til at revidere sin forståelse af sammenhængen mellem fortiden, nutiden og fremtiden (Poulsen, 2015). Denne orienteringskompetence ses hos alle eleverne, og gjorde sig også gældende for eleverne i Skovgaard og Bødskovs undersøgelse, hvor tendensen var, at eleverne relaterede den nykonstruerede viden fra genstandene til deres egne erfaringer og livsverden (Skovgaard & Bødskov, 2009, s. 118).

6 VURDERING AF UNDERSØGELSEN

I dette afsnit vurderes undersøgelsens kvalitet i en bestræbelse på at synliggøre reliabiliteten, validiteten og generaliserbarheden af mine fund. Jeg havde i min udfærdigelse af interviewguiden bestræbt mig på at stille spørgsmål, der kunne medvirke til en belysning af problemformuleringen og havde derfor inddelt interviewguiden i undertemaer ud fra min teoretiske referenceramme. Jeg fik således stort set svar på de fænomener, jeg ønskede belyst. Jeg havde endvidere, af etiske årsager, valgt at informere eleverne om, at interviewet ville komme til at handle om dét specifikke undervisningsforløb, hvor de havde arbejdet med historiske genstande. Jeg er bevidst om, at jeg herved fik skabt en ramme for refleksioner, hvor min egen forforståelse og subjektivitet kunne have indflydelse på elevernes svar. Jeg vurderer dog, at dette har haft størst betydning i starten af interviewet, hvor jeg med spørgsmålet, *Hvad husker I bedst fra jeres historieundervisning*, fik det samme svar fra alle elever – at de huskede den undervisning med de historiske genstande bedst. Set i retrospektiv ville det have øget undersøgelsens reliabilitet og generaliserbarhed, hvis jeg havde anlagt en metodetriangulering, da jeg herved havde haft mulighed for en afdækning af de gennemgående mønstre i forskellige informationssæt (Kampmann, 1998, s. 28). Jeg har dog

undervejs understøttet mine fund med Skovgaard og Bødskovs empiriske resultater, hvilket gør mine fund mere reliable og generaliserbare.

Da min undersøgelsespopulation er forholdsvis lille, kan undersøgelsens fund ikke siges at være repræsentative i forhold til alle 3.- 4. klasses elever. Der kan dog antages at være en vis generaliserbarhed, da en af potentialerne ved det kvalitative forskningsinterview netop er, at der kan fremkomme en detaljeret viden, som kan antages at gælde i almindelighed (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 168). Jeg vurderer derfor mine undersøgelsesresultater som anvendelige og overførbare til andre situationer, hvor læreren ønsker at kvalificere sin inddragelse af historiske genstande i historieundervisningen i balancen mellem livsverdensrelevans og udviklingen af elevernes historiske bevidsthed.

7 KONKLUSION

Som det fremgår af, afsnit 5.1.3, indeholder de historiske genstande nogle særlige potentialer, når de inddrages som levn i historieundervisningen. Disse læringspotentialer er tæt knyttet til den sansebaserede læring, der opstår, når eleverne eksempelvis rører ved eller afprøver genstandenes funktion og kan udnyttes til elevernes begyndende kendskab til kildearbejdet og dets begreber.

Den viden om de historiske genstandes læringspotentialer, der fremkom efter første del af analysen, kan anvendes i kvalificeringen af en historieundervisning, hvor der både er fokus på elevernes livsverdensrelevans og på deres udvikling af historisk bevidsthed. Genstandene kan således medvirke til igangsættelse af lære – og dannelsesprocesser, der er knyttet til elevernes livsverden. Den sansebaserede oplevelse med historiske genstande skaber viden, der kan bruges af eleverne som identifikationsmuligheder og til udvikling af personlig og kollektiv identitet. Identifikationsmulighederne er angiveligt så vigtig for eleverne, at de selv søger dem, hvis de ikke er åbenlyst tilstede. Arbejdet med de historiske genstande er endvidere med til at skabe livsverdensrelevans på baggrund af de sociokulturelle processer, de kan igangsætte. Det var således tydeligt, at eleverne anvendte genstandene i sin fortolkning af fortiden, til at skabe sig en holdning og til blandt andet at opstille det mulige scenarie at fysisk afstraffelse fandt sted i nutidens skole. Mødet med det anderledes, som genstandene repræsenterede, gav eleverne mulighed for at sætte sit eget liv i perspektiv, og der peges på, at de fysiske identifikationsmuligheder kan have en særlig betydning for ønsket om at forstå det "anderledes".

Arbejdet med de historiske genstande har endvidere vist sig at være anvendeligt ift. udviklingen af elevernes historiske bevidsthed, da arbejdet gav anledning til at opøve særligt undersøgelses-, metode-, og orienteringskompetence. På baggrund af den sansebaserede oplevelse med genstandene opstod en undren, der fik eleverne til at stille historiske spørgsmål, som de forsøgte at besvare via deres metodekompetencer. Eleverne konstruerede historiske fortællinger gennem den sansebaserede læring suppleret med tekster, film, tidslinjer, og anvendte den nye viden til at orientere sig i sammenhængen mellem fortid og nutid.

Undersøgelsen bærer således tydelige indikationer på, at det gennem inddragelsen af historiske genstande er muligt at arbejde med 3.- 4. klasseelevernes livsverdensrelevans samtidig med, at der sættes fokus på deres udvikling af historisk bevidsthed. Som det antydes i sammenfatningen, indebærer inddragelsen af historiske genstande dog en række didaktiske udfordringer, som læreren må tage stilling til, når hun planlægger sin undervisning. Det er således tydeligt at arbejdet med genstande aldrig kan stå alene, men må suppleres af den læring, der fremkommer igennem eksempelvis tekster, film eller andre kilder til det emne eller den tid, der arbejdes med i undervisningen. Inddragelsen kræver endvidere, at læreren skaber mulighed for multimodale sanseoplevelser; gerne i form af en afprøvning af genstandenes funktion, da det muligvis skærper hukommelsen yderligere. Det er essentielt, at læreren sprogliggør arbejdet med de historiske genstande; både for at skærpe elevernes hukommelse men også for at skabe tydelighed omkring, hvad genstandene er kilder til og hvilke fagbegreber, der kan knyttes til arbejdet. Herudover må læreren gøre sig didaktiske overvejelser omkring, hvor skellet mellem elevernes livsverden og skolelivet bør være.

8 PERSPEKTIVERING

Folkeskolereformen i 2014 fastlagde, jf. lov nr. 1640, at undervisningen skal tilrettelægges, så skoledagen bliver mere varieret, og der lægges vægt på samarbejdet mellem skole og lokalsamfundet (Undervisningsministeriet, 2013). Set i lyset af de historiske genstandes læringspotentialer samt museernes mulighed for at tage afsæt i elevernes livsverden i formidlingen af den historiske viden, giver det gode grunde til at udnytte de lokalhistoriske museer mere end de hidtil er blevet (Skovgaard & Bødskov, 2009, s. 23, 162). Jeg kan derfor kun opfordre

historielærerne til at inddrage historiske genstande i sin undervisning; både i klasseværelset og på museet.

9 REFERENCER

- Austring, B., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Boritz, M. (2011). Med sans og samling. *Up*, s. 96- 103.
- Boritz, M. (2017). Fornemmelse for fortid - museer, sanser, materialitet. I O. Dysthe, M. Boritz, B. Pécseli, S. Kirk, C. M. Qvarfot, M. Byriel-Thygesen, . . . L. K. Larsen, *Børn, kulturarv og museer* (s. 20-29). HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie - og Kulturarvsformidling .
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion . I S. Brinkmann, L. Tanggaard, K. Hastrup, T. Szulewicz, P. Raudaskoski, B. S. Nielsen, . . . N. K. Denzin, *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 13-24). Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, M. V. (12 2015). Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere. *Kvan*, 103, *Empiri*, s. 29-38.
- Erslev, K. (1911). *Historisk teknik*. Jacob Erslevs Forlag.
- Floris, L. (2000). Glæden ved det konkrete. Den tre-dimensionale historie og museerne. I B. Warming, B. E. Jensen, S. Larsen, J. A. Poulsen, C. Bryld, L. B. Larsen, . . . V. O. Nielsen, *Historieskabte såvel som historieskabende* (s. 85-102). Dafolo Forlag.
- Floris, L., & Vasstrøm, A. (1999). *På museum*. Roskilde Universitets Forlag.
- Frederiksen, J. T. (2017). Myndiggørelse og kontrol - magt eller mulighed. I L. J. Muschinsky, M. Mottelson, P. Ø. Andersen, E. Gulløv, E. Hedegaard, B. Moldenhawer, . . . S. J. Hansen, *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 603-637). Hans Reitzels Forlag.
- Greenhill, E. H. (2007). *Museums and Education - purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Hansen, G. R., Pjengaard, S., & Glasdam, S. (2016). Juridiske regler og etiske aspekter. I K. Beedholm, K. Frederiksen, S. Gytz, S. G. Olesen, B. Hamre, G. R. Hansen, . . . H. Winther, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 24-41). Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B. E. (2000). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I H. B. Rasmussen (Red.), *Historieskabte såvel som historieskabende* (s. 5-18). Dafolo Forlag.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie - Livsverden og fag*. Nordisk Forlag A/S.
- Jensen, B. E. (Marts 2009). Kampen om historiens vingesus. (C. Henriksen, Red.) *Asterisk*(45). Hentet 8. 4 2018 fra http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr45februar2009/udgivelser_asterisk_asterisk-nrx2e-45-februar-2009_20090217144235_asterisk_45_s10-14.pdf
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. I T. Binderup, B. Troelsen, S. Larsen, L. D. Jensen, V. Ankerborg, Rasch-Christensen, . . . H. S. Larsen, *Historiepædagogik* (s. 96-115). Kvan.
- Justitsministeriet, Datatilsynet. (11 2017). *Samtykke*. Hentet 20. 2 2018 fra Datatilsynet: https://www.datatilsynet.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/Vejledning_om_samtykke_for_materet_.pdf
- Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Børnerådet.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. HistorieLab. Nationalt Videncenter for Historie - og Kulturarvsformidling.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- KVINFOs Ekspertdatabase. (18. 6 2015). Hentet 16. 3 2018 fra KVINFO.dk: <http://www.kvinfo.dk/side/634/action/2/vis/19242/>
- Larsen, H. B. (Red.). (13. 12 2016). *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet 30. 4 2017 fra EMU Danmarks Læringsportal: <https://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Larsen, S. (2012). Historiefaget i mere end 100 år. I T. Binderup, & B. Troelsen, *Historiepædagogik* (s. 16-37). Kvan.

- Mattson, M. (2014). Videnskabsteoretiske valg. I M. Brekke, T. Tiller, E. M. Furu, M. B. Postholm, M. Mattsson, S. Germeten, . . . P. Salo, *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 89-117). Klim.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. Styrelsen for undervisning og kvalitet. (12 2016). *Historie. Fagformål for faget historie*. (H. B. Larsen, Redaktør) Hentet 27. 3 2018 fra EMU. Danmarks læringsportal: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>
- Nielsen, A. P., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L., Holm, M., . . . Andersen, T. (2015). *Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsrækning*. (J. A. Poulsen, & N. Petersen, Red.) HistorieLab. Nationalt Videncenter for Historie - og kulturarvsformidling.
- Nielsen, K. (12 2015). Det kvalitative forskningsinterview. *KVaN, 103, Empiri*, s. 72-84.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Elevers historieforståelse. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis* (s. 87-107). Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Forenklede Fælles Mål. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis* (s. 153-161). Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Historiebevidsthed. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Historisk tænkning og eleverne. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis* (s. 109-1125). Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J. A. (29. 7 2015). Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer. *Radar. Historiedidaktisk Tidsskrift*.
- Poulsen, J. A. (25. 1 2018). *Nærområdet i historieundervisningen - hvorfor og hvordan?* Hentet 2. 3 2018 fra RADAR - Historiedidaktisk tidsskrift: <http://historielab.dk/naeromraadet-historieundervisningen-hvorfor-hvordan/>
- Rambøll. (2015). *Undersøgelse af historielærernes opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenklede Fælles Mål*. Rambøll.
- Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*. (6 2006). Hentet 4. 5 2018 fra Undervisningsministeriet: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2017/05/Rapport-fra-udvalget-til-styrkelse-af-historie-i-folkeskolen-2006.pdf?iframe=true&width=329.6&height=585.6>
- Schilhab, T. (Marts-april 2009). Det, jeg sanser, husker jeg. *Asterisk*, s. 21-23.
- Schilhab, T. (2017). *Læringens DNA*. Århus Universitetsforlag.
- Schilhab, T., & Lindvall, B. (2017). *Naturlig læring*. Aarhus Universitetsforlag.
- Skovgaard, M. L., & Bødskov, J. (2009). *Med skoleelever på museum. Hvordan oplever elever et skoletjensteforløb på et kulturhistorisk museum, og hvordan sætter oplevelsen deres historiebevidsthed i spil?* Historie og Kommunikation, Roskilde Universitet.
- Solud, H. (u.d.). Interview som forskningsmetode i klasseværelsesforskning. I M. Brekke, T. Tiller, E. M. Furu, M. B. Postholm, M. Mattsson, S. Germeten, . . . P. Salo, *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 139-154). Vejledning og profession.
- Thomsen, A. H. (2008). *Hvem ejer skolefaget Historie. En kritik af overgreb på kulturarv og fagtradition*. Informations Forlag.
- Tiller, M. B. (2014). *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen*. Klim.
- Undervisningsministeriet. (26. 12 2013). *Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love*. Hentet 12. 5 2018 fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=161104>
- Undervisningsministeriet. (13. 12 2016). *Læseplan for faget historie*. Hentet 14. 3 2018 fra EMU: <https://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20historie.pdf>
- Undervisningsministeriet. (23. 12 2016). *Vejledning for faget historie*. Hentet 26. 3 2018 fra EMU. Danmarks læringsportal: <https://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>
- Undervisningsministeriet. (19. 12 2017). *Folkeskoleloven*. Hentet 9. 2 2018 fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651>

10 BILAG

10.1 BILAG 1. SEMISTRUKTURERET INTERVIEWGUIDE

Gruppeinterviews med 3 elever. Varighed ca. ½ time

Klassetrin: 4. klasse

Spørgsmålene er vejledende

Guiden er lavet med inspiration fra Kvaales og Brinkmanns *syv faser af en interviewundersøgelse* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185-193)

Tema	Spørgsmål
Intro	Hvorfor er jeg her? Jeg optager interviewet Det kommer ca. til at tage ½ time Det er vigtigt ikke at tale i munden på hinanden Der er ingen forkerte svar
Erfaringer med inddragelse af genstande i historieundervisningen	Hvad husker I bedst fra jeres historieundervisning? Hvad husker I bedst fra jeres historieundervisning sammen med praktikanten? Har I oplevet, at jeres praktikant har haft historiske genstande med ind i undervisningen?
Den sanselige oplevelse	Hvad havde hun med? Hvad kan I huske bedst fra den undervisning? Fik I lov at mærke på genstandene? Hvordan var det at få lov til at bruge genstandene? Hvorfor havde hun mon taget genstande med?
Historisk bevidsthed	Hvad brugte I genstandene til? Hvad kunne genstandene fortælle noget om?

	Vidste I noget i forvejen om børn/skolen i 1900-tallet? Kunne genstandene svare på de spørgsmål I havde – fandt I ud af noget, I ikke vidste? Hvad lærte I om den tid, genstandene kom fra? • Fortæl om, hvordan det var at gå i skolen dengang (1900-tallet) Kunne I forestille jer, at I kunne have lært det samme på en anden måde?
Livsverdensrelevans	Kan I forestille jer, hvordan det var at være barn dengang i 1900-tallet? Fortæl Kan du se nogle ligheder/forskelle på dig selv og skoleeleverne dengang? Hvad er forskellene på skolen dengang og nu? Hvordan var forholdet mellem lærer og elev? Hvorfor? Hvad synes du om det? Hvad ville der ske dengang, hvis en elev opførte sig over for læreren, som nutidens elever gør? Har undervisningen haft en betydning for, hvordan I tænker om den måde, I går i skole på i dag, og hvordan det måske bliver i fremtiden at gå i skole? Fortæl Hvordan tror I skolen ser ud om 100 år?
Lærers rolle	Hvordan præsenterede hun genstandene? Havde det en betydning, at I kendte noget til emnet i forvejen? Levede læreren sig ind i rollen som lærer i 1900-tallet – hvordan? Var der andre ting end genstandene, hun havde med ind i klassen den dag (eller tidligere i forløbet) – bøger, tekster, billeder, powerpoints?

	Hvad ville der været sket, hvis hun havde lagt tingene ind i klassen uden ellers at sige noget om, hvad de skulle bruges til og uden at I havde leget skole i 1900-tallet – ville I have lært det samme? Var der noget, der ikke var så godt ved at arbejde med genstandene? Hvad synes I om forløbet?
Erfaringer med museumsbesøg	Har I nogensinde historie andre steder end i klassen? Har I været på museum med skolen? Familien? Hvad kan du huske fra dit besøg? Hvad så du? Fik du lov til at røre ved tingene? Fortæl om en af de ting, du så?

10.2 BILAG 2. INFORMERET SAMTYKKE

Brevet er lavet med inspiration fra eksempler på informeret samtykke til elever og forældre (Hansen, Pjengaard, & Glasdam, 2016, s. 29-31). Eleverne bedes om at læse brevet sammen med sine forældre.

Kære elever (og forældre)

Jeg vil spørge, om du vil deltage i en undersøgelse, der er baseret på en række interviews af dig, to af dine klassekammerater samt elever fra andre skoler. Interviewet er en del af en undersøgelse, som jeg er i gang med i forbindelse med min afsluttende eksamen på min uddannelse til folkeskolelærer. I undersøgelsen ønsker jeg at finde ud af, hvilken betydningen det har for elevernes læring, at læreren inddrager historiske genstande i sin undervisning.

Grunden til, at jeg spørger dig, er, at klassens praktikant i efteråret havde ting med fra gamle dage, som blev brugt i historieundervisningen. Interviewet kommer til blandt andet til at handle om denne undervisning og vil desuden have fokus på, om du har oplevet, at andre lærere har inddraget historiske genstande i undervisningen, og om du og dine klassekammerater har været på museum med skolen.

Interviewet, som jeg beder dig deltage i, er et fokusgruppeinterview. Det vil sige, at jeg interviewer dig og to af dine klassekammerater på samme tid. Interviewet kommer til at foregå som en samtale, hvor jeg spørger jer om forskellige ting, som I skal forsøge at svare på, så godt som muligt. Det kommer til at vare cirka en time og vil blive optaget som lydfil. Dele af interviewet vil indgå i den skriftlige del af undersøgelsen samt i min mundtlige eksamen, hvor jeg på intet tidspunkt vil nævne jeres navne. Der kommer heller ikke til at stå, hvilken skole I går på.

Det er naturligvis frivilligt, om du vil deltage i interviewet, og du kan på ethvert tidspunkt sige, at du ikke vil være med alligevel. **Inden du kan deltage i interviewet skal en af dine forældre skrive under på, at de giver tilladelse til det.** Hvis du og dine forældre har spørgsmål, må I meget gerne kontakte mig på jeogka@gmail.com

Venlig hilsen

Kathrine L.B. Jakobsen

Bachelorstuderende ved uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskoleuddannelsen UCN, Skolevangen 45, 9800 Hjørring

Telefon: 72696000

Campus-sv@ucn.dk

Vejleder: Anna Kristin Smith

Telefon: 72690657

aks@ucn.dk

Til forældrene

Inden I skriver under på samtykkeerklæringen, er det vigtigt, at I læser ovenstående brev sammen med jeres børn.

Jeg bekræfter hermed, at mit barn _____ har min tilladelse til at deltage i ovennævnte fokusgruppeinterview, hvis han/hun selv ønsker at deltage. Jeg har modtaget skriftlig information om, at undersøgelsen er frivillig, og at jeg kan trække tilsagnet om mit barns deltagelse tilbage, uden at det får konsekvenser for mit barn.

Dato

Underskrift

10.3 BILAG 3. MIN FAMILIE ER HISTORIE. UDDRAG FRA INTERVIEW

1.

Interviewer: Og hvad betyder det – hvis du kan forklare det. Hvad betyder det så at du får lov til at røre ved den gamle ting?

Informant K: Det ved jeg ikke helt. Det betyder meget

Interviewer: Det betyder meget i hvert fald, M

Informant M: Man mærker en stor del af fortiden af det

Interviewer: Man mærker en stor del af fortiden. Hvordan kan man mærke det ved at røre ved tingene?

Informant M: Tja for eksempel den der boremaskine som for eksempel J's boremaskine, sån' en har man for eksempel ikke rørt. I 2008 dem der blev født der, de har sikkert ikke rørt ved sådan en før for den er jo helt vildt gammel og sån' noget, så det er rimelig fedt at røre ved sådan noget og røre ved en rigtig gammel ting

2.

Interviewer: Når man nu snakker om gamle ting lærer man så noget andet end ens familiehistorie. Er der andre ting man kan lære, når man gør det?

Informant K: Man kan lære hvordan de havde det i gamle dage

Interviewer: Hvordan de havde det, ja. Hvad tænker du på, når du siger, hvordan de havde det? Hvad mener du så med det?

Informant K: Altså sån' nu havde de for eksempel ikke en Ipad, så hvad børnene de lavede og alt sån' noget

3.

Interviewer: Var der noget I syntes, der ikke var så godt ved at arbejde med de her genstande? Var der noget, der var træls?

Informant K, H, M: Nej

Informant M: Det var alt sammen spændende og sjovt

Interviewer: Hvad kunne I bruge det til? Det har vi også snakket lidt om, M

Informant M: At lære om fortiden

Interviewer: At lære om fortiden ja

Interviewer: Så kommer jeg ind på det sidste. Det er det her med. Hvad synes I om det med at have et emne, der handler om ens familie?

Informant H: Det er meget rart at vide, hvor man kommer fra og så var det også sjovt

Informant M: Det er sjovt fordi det føles nærmest som at have hjemmeundervisning på en måde, når man har sine egne ting med og sån' noget

4.

Informant H: Vi skulle lære noget om vores fortidige familie

Interviewer: Ja det skulle i nemlig. I skulle faktisk lære lidt om jeres familiehistorie, sån' at I ku blive lidt klogere på det. Er det vigtigt at vide noget om det?

Informant K, H, M: Ja

Interviewer: Hvorfor?

Informant M: For det ved man er en stor del af sin families fortid og sån' noget for eksempel min bedstefars fortid. Jeg har aldrig mødt ham

Interviewer: Har det nogen betydning for dig i dag, at du kender din familie?

Informant M: Ja jeg vil gerne vide hvad for nogle ting han brugte i sin gamle dage så. Nu bruger jeg jo telefon og playstation 4 og sån' noget – hvad for nogle ting brugte han måske

Informant K: Os når man ikke ser sin oldemor, ligesom jeg ikke gjorde og så man ser et billede, så tænker man "Nåh ser hun sådan ud"

Interviewer: Ja, det er rigtigt, så der var også noget med nogle billeder

Informant H: Det er bare vigtigt for mig at kende min familie for så ved jeg, hvor jeg kommer fra

5.

Interviewer: Lærte I noget nyt om jeres familie ved at have de her genstande med? Lærte I noget I ikke vidste i forvejen?

.....

Informant K: Dengang vi skulle skrive det der op mig og min mor, så fandt jeg ud af at han havde taget billeder på det. Det troede jeg ikke

6.

Interviewer: Lærte I andre ting end lige præcis det? For eksempel jeg tænker på at I lærte noget om jeres familiehistorie, men lærte I noget – lærte I andet end det?

Informant H: At sætte ting i kronologisk rækkefølge

Interviewer: Det gjorde I faktisk, ja. Vi lavede den der kæmpe tidslinje, hvor vi satte billederne på

Informant H: Ja

Interviewer: Og os bagefter fotografierne fra jeres familier. Det var faktisk lidt sjovt synes jeg. Og det var I gode til os.

10.4 BILAG 4. SKOLEN I 1900-TALLET. UDDRAG FRA INTERVIEWS

1.

Interviewer: Så det var sån' delt op? Ja. Kunne I have lært det her på en anden måde eller lærte I det også på andre måder, kan jeg også spørge om. Var der andre ting der gjorde at I lærte om børnene i gamle dage? Var det kun den her dag hvor I legede skole eller var der andre ting I gjorde for at lære det?

Informant 1: Altså vi har siddet meget med det. Vi har haft nogle emner med det og sån' noget, men vi har aldrig sån' eller det har jeg i hvert fald aldrig tænkt på den måde som vi kom da vi prøvede det var det mere livagtigt og så kunne man bedre forestille sig det

2.

Interviewer: Nej, så skal jeg spørge om i forhold til læreren her da I havde om de her genstande sammen med L. Hvordan præsenterede hun genstande? Var det sån' noget med at hun, lagde hun bare det hele oppe på kateteret og sagde ingenting eller hvordan præsenterede hun det for jer det her med de ting?

Informant 4: Hun sagde hvordan det fungerede

Interviewer: Hvordan man kunne bruge tingene eller?

Informant 4: Ja med fjeren der skulle man så holde den så

Informant 3: Ja det er meget sån som en kuglepen for man skal holde den inden for der kommer blæk ud

Interviewer: Okay

Informant 4: Eller hvis man gør sådan her så drypper det bare ud. Man skal sørge for at holde den inde, så der ikke ryger så meget ud

Informant 3: Og så var der sån' et lille hul

3.

Interviewer: Der da L kom med tingene. Hvordan præsenterede hun det? Lagde hun det bare på kateteret og så var det bare det og så kunne I selv finde ud af hvad det var og hvad I kunne bruge det til?

Informant 2: Nej, hun kom sån' ind med den kasse der. Så. Vi var sån' lidt vilde fordi det er vi altid lige inden undervisningen starter fordi at vi render sån' lidt rundt og hygger os og sidder lidt med telefonen lige inden timen starter. Men da den så startede, så viste hun så lige de der pinde, og hun sagde reglerne for dem at man ikke skulle være særlig vilde med dem og de var meget skrøbelige sagde hun også. Man skulle dyppe dem lige så stille i blækket og så fortalte hun også alt muligt om at man hvis man trykkede hårdere, altså jo hårdere man trykkede jo tykkere streg kom der men den brugte også mere blæk af det

4.

Interviewer: Ja, så I rørte ved det og sån' noget? Hvordan var det at få lov til at røre ved sån' nogle gamle sager

Informant 2: Det var lidt underligt

Informant 1: Det var også sjovt. Dengang hvor vi skulle prøve og skrive vores navne og sån' noget ned som hun sagde og skulle huske det og så skrive det ned hvad det var hun havde sagt

Interviewer: Hvorfor var det underligt (henvendt til 2)?

Informant 2: Det er sån lidt underligt for man vidste jo at det var det de brugte i gamle dage, man synes jo, hvorfor sidder jeg med det lige nu. Man brugte det for så lang tid siden og så sidder jeg med det lige nu

Interviewer: Og hvad betyder det for dig at du sidder med noget som er så gammelt og man brugte det for så lang tid siden?

Informant 2: Man kommer jo til at tænke på alt sån' noget med den gang og jeg tænkte også på hvordan de mon levede den gang, hvor de ikke havde blyanter. Det ville jo have været meget nemmere for dem dengang, hvis de havde blyanter eller sån' noget. Og kuglepenne

5.

Interviewer: Hvad synes I om at arbejde med sådanne nogle ting? For eksempel det her med at lege skole og have de her ting. Hvordan. Hvad synes I om det?

Informant 4: Det er anderledes

Informant 3: Ja det er anderledes og sjovt at prøve noget vi ikke selv har prøvet før

Interviewer: Lærer man noget af det?

Informant 3 og 4: Ja

Interviewer: Hvad lærer man? Hvad synes I?

Informant 3: Man lærer at hvad de brugte en gang og hvordan de legede?

Interviewer: Kunne man have lært det på en anden måde?

Informant 3: Altså man kunne have læst det

Interviewer: Ja, ville det have været det samme tror I?

Informant 4: Nej

Informant 3: Nej for så er man jo ikke sån' helt gået igennem hvad det er. Med mindre man selv prøver, så ved man lige præcis hvordan det er

6.

Interviewer: Hvad var de største forskelle?

Informant 1: At man ikke måtte kalde hinanden de rigtige navne. Man skulle ligesom sige efternavnene

Interviewer: Skulle børnene også det?

Informant 1 og 2: ja

Informant 1: Vi måtte ikke kalde hinanden vores rigtige navne og læreren hende skulle man snakke rigtig pænt til og man skulle rejse sig op, når hun kom ind i klassen og sån' noget

7.

Interviewer: Og hvad betyder det for dig at du sidder med noget som er så gammelt og man brugte det for så lang tid siden?

Informant 2: Man kommer jo til at tænke på alt sån' noget med den gang og jeg tænkte også på hvordan de mon levede den gang, hvor de ikke havde blyanter. Det ville jo have været meget nemmere for dem dengang, hvis de havde blyanter eller sån' noget. Og kuglepenne

8.

Interviewer: Hvordan synes I det var at få lov til at bruge de her genstande?

Informant 4: Det var fedt

Informant 3: Ja, det var sjovt

Interviewer: Hvorfor var det sjovt?

Informant 3: Det er fordi man er ikke vant til det så er det sjovt at prøve noget nyt. For eksempel man levede jo ikke der så var det lidt mærkeligt at prøve nogle nye ting

9.

Interviewer: Tror I at den her undervisning med L, hvor I skulle lege skole har det haft en betydning for hvad I tænker om den måde I går i skole på i dag?

Informant 2: Ja

Interviewer: Hvordan?

Informant 2: Jeg er tilfreds med den måde vi er i dag i stedet for at lærerne de skal være sår. Hvis lærerne de var som de var dengang, så tror jeg ikke at jeg havde en hånd mere

Interviewer: Okay, hvad med dig informant 1?

Informant 1: Når man tænker på det så, når man sår oplever det så synes jeg at så bliver jeg virkelig taknemmelig for det liv man har og så tænker jeg egentlig bare på hvor heldige vi egentlig er. Vi kunne jo lige så godt have været ude nu og slet ikke måtte gå i skole. At kun drengene måtte gå i skole og sår noget

Interviewer: Det er rigtigt ja

Informant 1: Så skulle vi nok bare ud og hjælpe moren med at vaske tøj og sår noget og det

Interviewer: Og lave mad til om aftenen og sår noget

Informant 1: Det er meget hyggeligere nu

10.

Interviewer: Hvis vi nu går tilbage til de ting L havde med ind i klassen. Hvad kunne de lære jer? Hvad kunne I lære om ved at hun havde de ting med?

Informant 2: At man skal respektere den tid man er i i dag

Informant 1: Og jeg kom til at tænke på at hvis det var sår i dag, så ville vi jo egentlig ikke have det ret godt og vi bliver egentlig virkelig forkælede nu og ja det