

Indhold

Indledning.....	3
Problemformulering.....	5
Kort læsevejledning.....	5
Metode og undersøgelsesdesign.....	5
Teoretiske positioner.....	7
Motivation.....	7
Ydre og indre motivation.....	8
Mestringsforventninger.....	8
Historiedidaktik.....	9
Historiebevidsthed.....	9
Historiebrug.....	10
Analyse af empiri.....	11
Diskussion.....	20
Konklusion.....	25
Perspektivering.....	26
Litteraturliste.....	34

Indledning

Som historielærere har vi den opgave at skulle give *“eleverne mulighed for at lægge et historisk perspektiv på deres forståelse af nutidige problemstillinger og dermed medvirke til deres demokratiske dannelse.”* (Professionshøjskolen Absalon, 2018).

Men hvordan motiverer vi eleverne til at kunne forholde sig til emner, som tidsmæssigt ligger før deres tid og dermed langt væk fra deres egen hverdag? Mange af de emner, der optræder i historieundervisningen, ligger før det 20. århundrede og det kan derfor være svært for eleverne at sætte sig ind i disse emner. Men er det egentlig så svært, som vores opfattelse er? Hvis ja, hvordan gør vi det så nemmere for eleverne at kunne relatere til emnerne og se relevansen af undervisningen? I denne problematik finder man det, vi mener er et af historielærerens vigtigste opgaver, nemlig at gøre historieundervisningen vedkommende for eleverne. De skal lære at kunne se meningen med undervisningen, så det ikke længere bare ser det som et af fag, de skal undervises i, fordi det står på deres skema, men som noget der er giver sammenhæng og kan bruges til at skabe en bredere forståelse af tilværelsen.

Så nu lyder spørgsmålet, hvordan får vi elevernes opmærksomhed, så deres motivation og engagement for historiefaget stiger - eller blot bliver bibeholdt til, at de ikke mister interessen for det i løbet af deres skolegang i folkeskolen.

Hvordan giver vi eleverne mulighed for at kunne forholde sig til problemstillinger, der knytter sig til fortiden, og hermed skabe den interesse og motivation for at lære noget, som de vil kunne have, når problemstillingerne forholder sig til et nyere og nærliggende emner, og de selv kan sætte sig ind i historien?

Vi har i vores praktikperioder ofte mødt holdninger fra elever i udskolingen, der mener at historiefaget er kedeligt, og at de finder faget ligegyldigt, da det ikke vægter ligeså højt som de store fag - såsom dansk, matematik og engelsk. Samtidig kan mange af eleverne ikke se, hvad de skal bruge historie til, da de ikke mener, de lærer nogle færdigheder, de kan bruge senere i livet. Denne holdning vil vi gerne gøre et forsøg på at lave om.

Ydermere har vi snakket sammen om vores egne og fælles erfaringer fra praktikker, vikarjob og egen skolegang.

Vi har erfaret, at det særligt piger i udskolingen, har en lav interesse i historiefaget. Hertil kan man komme med nogle bud på, hvorfor det er.

Denne observation bygger på, at vi begge (i praktikforløb og erfaringer fra vikarjob) har oplevet, at

hvis man kigger på antallet af drenge kontra piger - der var oprigtigt interesserede i, hvad historieundervisningen havde at byde på - så var der et tydeligt flertal af drenge, som havde den største interesse og nysgerrighed, i forhold til undervisningen. Vi har en hypotese om at drengenes interesse er lettere at fange, da vi blandt andet underviste om de forskellige krigeriske epoker i verdenshistorien - herunder guillotinen fra Frankrig og indianernes menneskeofringer i Amerika, samt borgerkrige og folkedrab i Afrika og Jugoslavien. Disse emner havde en større tendens til at fange drengenes interesse, mens pigerne gav udtryk for, at emnernes indhold ikke var fængslende. Pigerne har i stedet beklaget sig over blandt andet emnet, og kaldt dem for kedelige, for derefter at forsøge at gennemgå opgaver eller lignende så hurtigt og overfladisk de kunne, for at blive hurtigt færdige. Pigerne viste generelt set ikke et stort engagement for at skulle gå i dybden med den undervisning vi gav dem. Det skal dog siges at disse observationer selvfølgelig er blevet sat på en spids, da det jo ikke var alle pigerne, som udviste disse signaler.

Inden vi indsamlede vores empiri, der vil blive præsenteret i denne opgave, funderede vi over, hvad årsagerne til den manglende interesse fra pigernes side kunne være. Vi kom blandt andet frem til, at indholdet skulle have en større betydning for dem.

Hertil kan man fundere over, hvorvidt historiefaget lægger for meget vægt på store historiske mænd? Vi tænker, at pigerne i folkeskolen kan have denne tanke, og derfor fremstillede vi en hypotese om, at pigerne ville få større interesse for faget, hvis indholdet kunne handle mere om store kvindelige personligheder eller generelt om kvinder i historien. Denne fundering vil vi komme nærmere ind på senere i opgaven, men vi kan røbe, at den ene pigegruppe netop mente, at de ville sætte pris på at blive præsenteret for flere kvinder i verdenshistorien.

Der er utvivlsomt mange måder og metoder til, hvordan man kan tilrettelægge sin undervisning, så den bliver optimeret for eleverne. Vi har valgt at fokusere på, hvordan lærerens rolle og tilhørende undervisningsformer påvirker elevernes motivation til at ville lære om historie. Dette har vi valgt, da vi mener, disse to punkter spiller en væsentlig rolle for, hvordan man kan skabe motivation for eleverne - for det er nu engang lærerens opgave at skabe motivation for læring til eleverne og give dem lyst til at lære.

Problemformulering

Hvordan kan vi som lærerstuderende gennem interviews, undersøge motivationsniveauet hos folkeskoleelever i udskolingen, samt om eleverne er historiebevidste, når de har faget historie, og efterfølgende komme med vores bud hvordan motivationen og historiebevidstheden kan styrkes?

Kort læsevejledning

Vi har valgt at dele vores Bachelorprojekt op i en form for kapitler. Det første kapitel i vores Bachelorprojekt indledes med en indledning, hvor vi præsenterer opgavens tema - og dernæst vil vores problemformulering stå for at give læseren et blik på, hvad det er vi gerne vil undersøge i vores Bachelorprojekt. Herefter en præsentation af vores metode og undersøgelsesdesign, der forklarer, hvordan vi, metodisk, er gået ind til vores undersøgelse i vores Bachelorprojekt. I det næste kapitel - der vil være korte præsentationer af vores teoretiske positioner, som bliver brugt i dette projekt. Herefter er vores analyseafsnit, som er analyse af vores empiri, med udgangspunkt i vores valgte teorier. Til sidst i dette kapitel, efter analysedelen, vil vores diskussionsafsnit fremtræde, hvor vi diskuterer de pointer vi fandt frem til i vores analysedel. I det sidste kapitel - Her vil vi svare på vores problemformulering i vores konklusionsafsnit, og i det sidste afsnit vil vi komme med vores handleperspektiv.

Vi har vedlagt fire bilag. Tre af disse er lydfiler, som er vores indsamlede empiri. Det sidste og fjerde bilag, er vores interviewguide, som vi brugte i forbindelse med vores fokusgruppeinterviews i empirien.

Metode og undersøgelsesdesign

Da vi begge to er historielærere, har vi været ude og undervise i historiefaget alle tre gange, vi har været i praktik på læreruddannelsen. Vi har også tidligere erfaringer fra arbejdet som lærervikar, hvor vi begge har prøvet at skulle stå for historieundervisningen i en udskolingsklasse. Gennem disse praktikperioder, samt arbejdet som lærervikar, har vi begge gjort os nogle erfaringer, der senere hen er blevet til antagelser om, hvad vi oplever som værende nogle af grundene til den manglende motivation for historiefaget, for elever i udskolingen; hvad ligger der til baggrund for, at

elever ikke har motivationen for at ville lære noget i historiefaget? Hvilken rolle spiller læreren i forhold til at styrke elevers motivationsevne? Vil det hjælpe på motivationsevnen hos elever, hvis de fik mere medbestemmelse på indholdet af undervisningen? Hvilke undervisningsformer der benyttes? Disse spørgsmål er dem, som vi gerne vil prøve at finde svaret på i vores Bachelorprojekt.

Dog mente vi ikke, at vi havde nok og fyldestgørende empiri fra vores tidligere erfaringer og hypoteser til, at kunne udarbejde et Bachelorprojekt. Derfor valgte vi, at disse hypoteser skulle understøttes med noget brugbart empiri, som vi kunne henvide direkte til. Vores empiri er indsamlet i to 8. klasser på en folkeskole i Danmark.

Empirien er indsamlet som tre forskellige fokusgruppeinterviews. Hertil har vi udarbejdet en interviewguide med ti spørgsmål, som vi gerne vil have svar på fra de elever, som vi får stillet til rådighed af klassernes lærer. Disse spørgsmål er bygget op, så de kan lede os hen til de svar, som kan holdes op imod de resultater vi har fundet i rapporten "*Historiefaget i fokus*". Vores fokusgrupperne består af tre grupper - én gruppe kun bestående af drenge og to separate grupper kun bestående af piger. Denne fordeling af elever benyttede vi, da vi havde en hypotese om, at piger har en tendens til at være mindre motiverede for historiefaget end drenge har - dermed bliver der skabt et tydeligere skel mellem drengenes og pigernes svar. Selve interviewene er udført med grupperne én ad gangen, hvor vi kun har optaget lyden. Dermed er eleverne helt anonyme, og man kan blot høre, om det er en dreng eller piger, der udtaler sig. Vi har benyttet denne metode, da vi mener, at vi ville få de mest ærlige svar fra eleverne, da vores tankegang er at anonymitet fremmer ærlighed, og dermed de mest fyldestgørende svar til vores udarbejdelse af vores Bachelorprojekt. Vores empiri skal derfor fungere som et grundlag for os til vores analyse af, hvordan man kan styrke motivationen for elever i udskolingen i historiefaget.

Yderligere har valgt at have et overvejende fænomenologisk videnskabsteoretisk blik som vores udgangspunkt. Dette skyldes, at vi har en hypotese om (som tidligere nævnt) at elevers og specielt pigers motivation i historiefaget i udskolingen er enten ikke-eksisterende eller faldende. Så vi vil gerne undersøge denne hypotese og dermed komme nærmere det konkrete svar om denne hypotese er udbredt i den danske folkeskole eller ej.

Vores indsamlede empiri består af tre fokusgruppeinterviews med fem elever i hver gruppe.

I vores analyse af empirien vil vi henvide til interviewene således at den første gruppe, gruppe 1, bestående af drengegruppen, kaldes for (1), gruppe 2 med pigerne fra samme klasse, som

drengegruppen, kaldes (2), og den sidste pigegruppe som kommer fra parallelklassen, bliver kaldt for (3). Lydfilerne, der også vil blive lagt som bilag, vil ligeledes blive kaldt for henholdsvis 1, 2 og 3.

Hvis vi henviser til en enkelt elevs udtalelse ved at kalde eleverne for henholdsvis (a,b,c,d,e).

Dermed kan vi henviser til en specifik elev ved at indsætte et citat fra en elev og en efterfølgende henvisning til både elevens gruppe og det angivne tidspunkt på lydfilen - dette kunne eksempelvis så sådan ud med en dreng fra første gruppe: *“Historie er bare så fedt”* (elev 1,a, 01:45-01:55).

Teoretiske positioner

Motivation

Elevers motivation er vigtigt. Det er kilden til det gode arbejde i undervisningen blandt eleverne og derfor tager vi følgende citat til os: *“Samtidig er skoletræthed og manglende motivation accelererende blandt eleverne i folkeskolens sidste år”* (Pless et al., 2015, s. 19)

Denne sætning er med til at belyse den hypotese, vi har om, at elever i udskolingen mister motivationen i undervisningen. Dette er derfor relevant for os at kigge på, hvad der ligger til baggrund for dette og, hvad der påvirker elever til at miste motivationen i udskolingen og dermed også historieundervisningen.

“Hvis eleverne til gengæld udtrykker, at de ikke er motiverede - tit med et ordvalg som: gider ikke, har ikke lyst til og med handlinger, der viser, at de er optaget af alt muligt andet end det, undervisningen handler om, så er sagen en ganske anden - og sædvanligvis vil læreren overveje, hvad der skal til for, at eleverne bliver interesserede, eller hvordan de kan motiveres.” (Kristensen & Laursen, 2013, s. 263)

Dette citat fremviser det sædvanlige problem, hvor eleverne ikke føler sig motiverede i undervisningen og stiller spørgsmål ved, hvad læreren kan gøre for, at eleverne bliver motiverede igen. Dette er meget relevant for os, da vi gerne vil undersøge, hvad der gør, at eleverne føler sig eller ikke føler sig motiverede i historiefaget.

Ydre og indre motivation

Vi mennesker har principielt nogle drivkræfter, som styrer vores handlemønstre. Disse drivkræfter er inddelt i tre kategorier - hvoraf vi her vil se på to ud af de tre drivkræfter. De to drivkræfter vi vil fokusere på er:

1. *“Den ydre motivation: straf/belønning - man er motiveret til at gøre noget, pga. det man får ud af det.*
2. *Den indre motivation: man gør noget, fordi man har en interesse for det, eller finder glæde ved det.”* (EMU, Danmarks læringsportal)

(Kristensen & Laursen, 2013)

Dette fokus på den indre og ydre motivation er valgt, da vi mener, at det er relevant i forhold til vores hypotese omkring motivation i historiefaget i udskolingen.

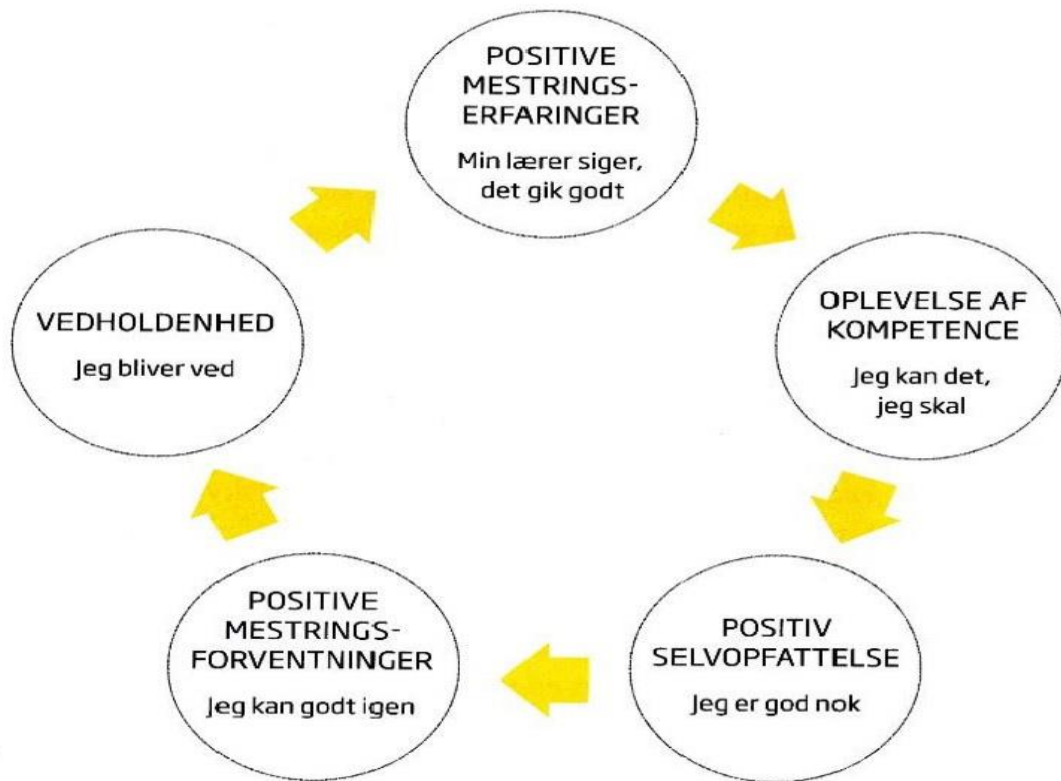
Mestringsforventninger

Albert Banduras teori kaldet *self-efficacy* (oversat til *mestringsforventninger*), defineres af Bandura selv som *“tiltro til, at man er i stand til at udføre den adfærd, som er nødvendig for at opnå et bestemt resultat”* (Ågård, 2014, s.29). Altså handler mestringsforventninger i skolesammenhænge om elevens egne forventninger til at kunne udføre en stillet opgave. Forventningerne er et resultat af elevens erfaringer med faget og deles op i følgende fire punkter:

- Egne tidligere erfaringer
- Andenhåndsoplevelser
- Verbal feedback
- Fysiske fornemmelser

Mestringsforventninger er relevant for vores opgave, da elever i vores empiri viste tegn på dårlige mestringsforventninger i historiefaget.

I sammenhæng med mestringsforventninger, vil vi benytte Dorte Ågårds model om vejen til positive mestringsforventninger. Modellen fungerer som en cyklus, hvor lærerens opmuntrende feedback skal være starten på en elevs positive mestringsforventning. Modellen som er vist herunder, vil blive brugt i vores kommende analyse og handleperspektiv. (Ågård, 2014, s.30).



Model 1, (Ågård, 2014, s.30)

Historiedidaktik

Historiedidaktik omhandler hvordan man, som historielærer, tilrettelægger sin undervisning og hvilke tanker, man gør sig i forhold til undervisningens indhold. Hvordan man tilrettelægger sin undervisning, er relevant og spiller en stor rolle i forhold til, hvordan man kan motivere eleverne til at deltage aktivt i undervisningen i historiefaget.

“I dag forbindes ordet didaktik ofte med lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, hendes analyse af læreplanen, vurdering af og beslutningen af mål, indhold og form af undervisningsforløb under hensyntagen til elevernes forudsætninger og givne rammer.” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 11). Dette citat viser netop sammenhængen mellem valg af undervisning og den tilhørende hensyntagen til eleverne.

Historiebevidsthed

Historiebevidsthed handler blandt andet om at vi lærer af fortidens hændelser og historier, og handler derefter ud fra disse hændelser.

“Som ordet historiebevidsthed indikerer, er der tale om mentale processer, gennem hvilket individet orienterer sig og skaber mening og sammenhæng i tid på baggrund af hans/hendes situerede historiske erfaringer og forventninger til fremtiden, og som derfor også rummer en moralsk/etisk dimension eller orientering.” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 68)

Dette er relevant for vores opgave, da vi har valgt at fokusere på, hvordan elever bedst muligt opnår motivation i undervisningen. Hertil kan man blandt andet benytte sig af historiebevidsthed, der handler om at kunne sætte sig ind i historier fra fortiden.

Historiebrug

Den ikke-bevidste eller banale historiebrug er den mest almindelig form for historiebrug. Det er det daglige møde med historie, som vi sjældent tænker nærmere over.

Dette er relevant, når man ser på, at historiefaget skal have en nytteværdi for eleverne. Her bliver det igen relevant at snakke om, hvordan man tilrettelægger sin undervisning, så eleverne både bliver undervist om, men også i historiebrug (HistorieLab - Poulsen, J. Å, 2014).

“Historiebrug er anvendelse af historiekultur. Vi bruger historie i bestræbelserne for at skabe mening og sammenhæng i vores liv. Men det centrale i historiebrug er altså ikke viden om historie, men indsigt i hvordan historisk viden bruges i forskellige kontekster og med forskellige hensigter - om end vedkommende, der bruger historie, gør det bevidst eller ureflekteret.” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 47).

Analyse af empiri

CEFU (Center for Ungdomsforskning) lavede i 2015 et forskningsprojekt af unges motivation i udskolingen. Forskningsprojektet er gennemført med en forskningscirkel på en række forskellige skoler på Sjælland, hvor de har undersøgt forskellige grunde til unges motivation (eller manglende på samme) i udskolingen. Svarene i forskningsprojektet kan være med til at understøtte de svar eleverne i vores empiri gav, og dermed være med til at belyse, hvilke forskellige faktorer i skolen, der afspejler unges motivation i udskolingen (Pless, et al., 2015).

Vi spørger eleverne om, hvad de synes at selve historieundervisningen handler om. En elev fortæller, at det handler om forståelse af fortiden - med henblik på, at man lærer af fortiden og fejl der er begået i fortiden (1,a, 01:30). En anden elev svarer, at hun synes det er et meget bredt fag - dansk og samfundsfag er ind over faget (2,a, 00:40-01:00). Der er en elev, der fortæller, at hun før i tiden ikke forstod meningen med historie. Eleven syntes dengang, at det var kedeligt, men nu forstår hun at det er for at lære, hvordan vores verden er blevet til den som den er, den dag i dag (2,b, 00:40-01:00). En elev svarer også, at hun synes at historie handler meget om krig - måske endda lidt for meget. Hun efterlyser noget undervisningsindhold, der sætter fokus på de begivenheder, der er sket væk fra diverse krige (3,a, 00:35-01:30). Her er det den nytteværdi, som historiefaget skal have, som man som lærer skal have fokus på, når man skal undervise elever i historiefaget. Nyttneværdien for eleverne er til for, at den viden og færdigheder, som de tilegner sig, kan føre til, at de blandt andet kan komme med bud på, hvad der har gjort at verden, samfundet, livsformerne og vilkårene er, som de nu engang er i vores aktuelle samfund og verden (HistorieLab, Poulsen, J. Å, 2014). Rapporten "*Historiefaget i fokus*" viser, at de gennemgående svar til det samme spørgsmål, viser at eleverne, i rapporten, opfatter historiefaget som informationer om fortiden og om udvikling over tid. Eleverne er også generelt enige i, at de begivenheder der sættes fokus på, primært er store og afgørende begivenheder - hvilket for eksempel kan være verdenskrigene. Eleverne føler heller ikke, at de har medbestemmelse. De føler derimod, at det er læreren der bestemmer indhold, og indholdet defineres af lærerne og læremidler (HistorieLab, Historiefaget i fokus). Tilsvarende lægges der fra én af eleverne i empirien fokus på, at faget som sagt handler meget om krige og ikke om, hvad der sker væk fra eller eventuelt imellem krige (3,a, 00:35-01:30). Eleven giver her udtryk for at savne nyt fagligt indhold af historieundervisningen, så det også kommer til at omhandle de begivenhederne eller perioder, som ikke er består af selve krige.

Vi spørger ind til, hvordan eleverne mener, de lærer noget i historieundervisningen, og hvilke slags undervisningsformer der bliver brugt i undervisningen - her går mange af de samme svar fra eleverne igen. Drengegruppen svarer, at de for det meste laver gruppearbejde, hvor de får en tekst udleveret af deres lærer, som de så skal læse og derefter får de udleveret nogle opgaver, som de skal løse til den tekst, som de nu har læst. De skal så efterfølgende lave en fremlæggelse, eller skrive svarene ned på papir til de opgaver, som de skal løse, som så skal vises til deres lærer, når de er færdige. De oplever også, at de nogle gange ser film omkring emnerne, som de arbejder med i historieundervisningen (1,a, 02:00-02:30). I den første af de to pige grupper, er de enighed med drengegruppen om, hvordan undervisningsformerne er historieundervisningen. De pointerer også, at de tit får en tekst udleveret, som de så skal læse og svare på opgaver, som hører til den læste tekst, og derefter så lave en fremlæggelse. Nogle af pigerne pointerer dog også, i modsætning til drengegruppen, at de ikke bare lidt, men tit ser film i undervisningen (2,c & 2,a, 01:35-03:25). I den anden pige gruppe, er der nogle af eleverne, der pointerer, at de ikke arbejder særlig meget med gruppearbejde, i modsætning til de første to grupper. Men de får, stadig som de to første grupper, udleveret tekster som skal læses, hvor de så efterfølgende skal svare på opgaver til teksten. De fortæller dog også, at deres lærer tit står oppe ved tavlen og fortæller om de, emner de arbejder med. Der er uenighed hos eleverne i gruppe 3 om, hvordan de får mest ud af undervisningen. Nogle elever mener, at de bedst kan lide, når læreren står oppe ved tavlen og fortæller, og de så tager notater til. Andre kan bedst lide at se film og tage notater til dette, mens andre får mest ud af undervisningen ved, at de læser en tekst og derefter svarer på spørgsmål til teksten, og har mulighed for at stille spørgsmål til læreren omkring de opgaver som de skal løse.

Eleverne vil gerne skrive noter til undervisningen, men har svært ved at vide, hvornår de skal gøre dette, da læreren ikke informerer om, hvornår de skal gøre det. Eleverne mener, at deres lærer snakker for meget og for lang tid ad gangen, som gør at de synes det bliver kedeligt. De kunne godt tænke sig, at læreren fortæller på en lidt mere sjov måde, som ville gøre at de ville lytte mere til ham, og historiefaget og undervisningen ville blive mere spændende for dem (3,b, 3,a, 3,c og 3,d, 01:45-04:10).

Her er der to klassiske undervisningsformer i spil, i form af *klasseundervisning* og *grupperarbejde*. Klasse- eller tavleundervisning er (landsdækkende) den mest udbredte undervisningsform. Kendetegnet ved klasseundervisning er, at det foregår kollektivt (eleverne er samlet i klassen), og alle elever bliver kommunikeret til fra lærerens side af. Klasseundervisning er derfor anderledes i

forhold til gruppearbejde (Pless, et al., 2015, s. 109-110). Gruppearbejde er en central og en meget udbredt undervisningsform. Gruppearbejde har dog en bred variation af, hvordan denne undervisningsform kan udføres (Pless, et al., 2015, s. 114).

Eleverne i vores empiri sætter fokus på, at der både er meget tavleundervisning og tilhørende gruppearbejde i historieundervisningen. Hovedpointen i vores empiri (i forhold til dette spørgsmål) er, at de fleste i pige-grupperne synes, at når de har klasseundervisning kan det godt blive for meget og for kedeligt. De mener, at de får for lidt ud af undervisningen, når deres lærer bare står ved tavlen og fortæller om det, de skal undervises i. Her er et tegn på, at eleverne mister motivationen til undervisningen, da de synes, at lærerens undervisningsform er kedelig, når han bare står oppe ved tavlen og fortæller. CEFU lavede i deres forskningsprojekt blandt andet en spørgeskemaundersøgelse, hvor de ville undersøge, hvilke forskellige undervisningsformer der præger elevens motivation. De bad eleverne om at vurdere dem selv i forhold til deres faglige niveau - en af de bedste, i midten eller en af de dårligste. De elever, vi møder i vores empiri, kender vi dog ikke godt nok til at kunne vurdere deres faglige niveau. Spørgeskemaundersøgelsen viste at 38% af de elever, der hørte til "de bedste" på det faglige niveau, svarede at de lærer bedst via klasseundervisning, mens det kun var 23% af eleverne, der hørte til "de dårligste" på det faglige niveau, svarede, at de lærer bedst via klasseundervisning.

Her har elevernes egen selvsvurdering af deres faglige niveau betydning for, hvor stor en andel af eleverne, der oplever at de lærer noget, når der er klasseundervisning (Pless, et al., 2015, s. 110). Hvis man har fokus på lærerens rolle i forhold til denne undersøgelse, er det interessant, da eleverne svarer forskelligt i forhold til deres selvsvurdede faglige niveau. Læreren skal nemlig her have fokus på den udfordring, der ligger i klasseundervisning, i forhold til at differentiere undervisningen, så elevernes forskellige niveauer og engagement bliver opfyldt (Pless, et al., 2015, s. 110).

Eleverne i forskningsprojektet fremhæver, at når diskussion og dialog præger klasseundervisningen, så er det med til at fremme deres motivation. At kunne være aktiv og selv at kunne få lov til at byde ind er det, som eleverne selv fremhæver (Pless, et al., 2015 s. 110-111). Sætter man denne undersøgelse om undervisningsformer og de tilhørende svar op imod svarene fra vores empiri, er det værd at bemærke, at der er faktorer der går igen. Eleverne fra vores empiri savner, at der er mere variation i undervisningen, og de selv kan være aktive, i stedet for at det er deres lærer, der står oppe ved tavlen og fortæller og forklarer. Rapporten "*Historiefaget i fokus*" fremhæver her også, at

elever mener, at de lærer mere, når der er aktiviteter i historieundervisningen og dermed kan være aktive selv (HistorieLab, Historiefaget i fokus).

Vi spørger ind til eleverne om, hvorvidt de føler sig motiverede i historieundervisningen. Her går det samme svar igen hos to af eleverne (3,c & 3,b, 23:25-24:30). De føler sig motiverede, hvis de skal til afgangsprøve i historiefaget. De to elever vil gerne klare sig godt og få en god karakter, hvis de skal til afgangsprøve i historie, og dermed bliver eleverne her påvirket af den ydre motivation - da en god karakter, ses som en belønning til og for individet (Kristensen & Laursen, 2013, s. 276). At de to elever gerne vil opnå en god karakter, kan være medvirkende til at, de har øget motivation for undervisningen i historiefaget og at de yder en ekstra indsats og dermed forøger deres chancer for en god karakter (belønning) til afgangsprøven (Kristensen & Laursen, 2013, s. 276).

Nogle af eleverne vil gerne have mere medbestemmelse på, hvordan historieundervisningen skal foregå. De har blandt andet en aktivitet, som kaldes "Quiz og byt" (1,b, 05:30-06:30, 2,c, 05:45-07:45, 3,c & 3,a, 13:25-15:00), som går ud på, at eleverne hver især får et kort med et spørgsmål på, så skal de gå rundt til hinanden og spørge hinanden om - hvoraf de er sammen to og to ad gangen om det spørgsmål, der står på deres kort. Herefter skal de skal så svare på hinandens spørgsmål, - svarer de korrekt, så bytter de kort med hinanden, og går så hen til en ny klassekammerat og spørger om det nye spørgsmål på deres nye kort. Denne form for aktivitet finder eleverne sjov, og generelt vil de gerne have flere aktiviteter i undervisningen, da de synes aktiviteter er sjove.

Motivationslitteraturen peger her hen imod, at medbestemmelse fra elevernes side, spiller en central rolle for at motivation kan udvikles hos eleverne (Pless, et al., 2015, s. 90).

Nogle af eleverne i gruppe 3 fortæller, at de godt kunne tænke sig, at de opgaver, de får stillet af deres lærer, kan blive løst i grupper eller to og to sammen - hvor de efter opgaveløsningen skal gå rundt til hinanden og fortælle deres svar på den stillede opgave, som de har fundet frem til (3,c & 3,d, 13:25-15:00). Altså ønsker eleverne at løse gruppeopgaver i *Matrixgrupper*, hvor eleverne i grupper skal arbejde med en unik opgave, mens de resterende grupper ligeledes har en unik opgave. Efter opgaven er løst, skal eleverne så fordele sig, således at de sidder i grupper, hvor alle elever har løst en unik opgave, og nu kan videreformidle ny viden til de andre gruppemedlemmer på skift (Fleksibel Læring Marselisborg Gymnasium). Denne form for organisering, hvor eleverne bliver involveret sammen med hinanden til løsninger af stillede opgaver, er således med til at skabe grobund for deres motivation (Pless, et al., 2015, s. 90).

I gruppe 3 er der nogle af eleverne, der påpeger at historieundervisningens indhold har betydning for deres interesse for faget. De nævner eksempler på emner, som de både har haft undervisning om, eller emner, som de ville have interesse i at have undervisning om, som værende med til, at deres interesse for undervisningen styrkes (3,c, 3,a & 3,d, 04:25-09:00).

I rapporten "*Historiefaget i fokus*" er det også pointeret, at nogle elever mener, at undervisningens indhold er afgørende for, at interessen for undervisningen er til stede (HistorieLab, *Historiefaget i fokus*). Her pointeres det igen, at hvis eleverne får medbestemmelse til undervisningen (her med fokus på undervisningens faglige indhold), spiller det en central rolle for, at motivationen kan udvikles hos eleverne (Pless et al., 2015, s. 90).

Interviewgrupperne blev spurgt om, hvorfor de mener, at historie er vigtigt at lære noget om. Hertil svarer nogle af eleverne, at de i de mindre klasser syntes at historie var et kedeligt fag, men at de så en dag fik forklaret af en lærer, hvorfor de havde historie som et fag. Læreren fortalte dem, at det var for de kunne huske, hvad der var sket i fortiden, og at man så kan tage ved lære af det i forhold til fremtiden (1,a, 7:50-8:45). En anden elev påpeger, at hun gerne vil have undervisningen, fokuserer sig omkring personer, der har haft ideer, som har ændret verden (3,c, 16:45-19:05). Ved at skabe læringsituationer, hvor man beder eleverne om aktivt at forholde sig til de dele af historien, som har haft så stor betydning, at de fortællinger som vi skaber og videregiver, skal de leve videre gennem (HistorieLab, Petersen, N, 2015).

Hvis man sætter elevernes svar op imod, hvad rapporten "*Historiefaget i fokus*" har undersøgt omkring, hvorfor historiefaget er vigtigt at lære om i skolen, er der nogle ligheder mellem disse svar. Rapporten viser, at nogle elever begrundet vigtigheden af faget med, at man lærer af fortiden og dermed kan undgå fremtidens fejltagelser. Samtidig med, at de afgørende forandringer, der er sket i samfundet (HistorieLab, *Historiefaget i fokus*).

Gruppe to, som er en af pige grupperne, giver udtryk for at niveauet i historieundervisningen er for udfordrende for dem. Eleverne pointerer, at deres lærer er uddannet gymnasielærer og at de føler, at undervisningens niveau derfor er højere i forhold til, hvad de har af forhåndsviden. Eleverne mener at læreren sætter for høje krav til opgaveløsninger, hvilket de samtidig mener "dræber" deres motivation - som de selv formulerer det. Eleverne føler at det nærmest er en umulig opgave for dem at skulle opnå et 10-tal i historie (elev 2,b, 10:35-14:20).

At læreren stiller for høje faglige krav til eleverne (uden at tage højde for deres nuværende niveau) er en afgørende faktor for, om eleverne får gode eller dårlige mestringsforventninger. Hvis læreren starter på et nyt historisk emne, som eleverne ikke har nogen forforståelse om, kan mestringsmotivationen hos eleverne blive påvirket i en negativ retning, da eleverne dermed vil føle sig hjælpeløse, og de vil komme til at føle, at de ikke har evnerne til at klare opgaverne. Dette er altså et fænomen, som finder sted som et resultat af negative erfaringer med arbejdet med et helt nyt emne, fordi det nye er fremmed, og læreren (i dette tilfælde) ikke tager elevernes nuværende kompetence og/eller eventuelle manglende kompetencer med i sin planlægning af undervisningen (Ågård, 2014, s.30-31).

En anden pige i samme gruppe fortæller om et problem, hun har med historieundervisningen. Hun føler, at deres lærer kører meget hurtigt igennem de emner, de har om i undervisningen. Han kører dem så hurtigt igennem, at hun ikke føler, hun når at blive færdig med det første emne, inden de starter på et nyt emne - hvilket gør, at de mangler meget forståelse for det enkelte emne og ikke kan se sammenhængen i historie (elev 2,c, 10:35-14:20).

Hvis vi kigger på model 1 om mestringsforventninger kan man i ovenstående eksempel se, at "elev 2,c" ikke har en oplevelse af en kompetence. Modellen skal vise, hvordan man som lærer, kan skabe starten på en elevs positive mestringsforventning. Da "elev 2,c" ikke føler, hun kan det hun skal kan vi dermed konstatere, at læreren og eleven på nuværende tidspunkt, ikke kan få modellens cyklus til at fungere. Eleven når i undervisningen ikke frem til en endelig forståelse for emnerne, før end at læreren springer videre til næste emne. Hvis dette er en gentagende proces, vil eleverne, som har følelsen af ikke at mestre de historiske emner, tilsvarende få dårlige forventninger til fremtidige nye historiske emner, fordi de føler at de alligevel ikke vil kunne nå at lære nok om emnet, i sidste ende (Ågård, 2014, s.31).

Senere i samme interview med gruppe to fortæller "elev 2,b", at hun ikke kan forstå de opgaver, som deres historielærer giver dem i undervisningen. Ydermere fortæller hun at læreren ikke er i stand til at omformulere de stillede opgaver på en måde, så eleverne bedre kan forstå opgaven. "*Han kan ikke videregive information på en børnevenlig måde*", siger "elev 2,c" for at bekræfte gruppens mening om, at læreren ikke er god til at formulere sig forståeligt for eleverne. Gruppen mener heller ikke at deres historielærer er villig til at hjælpe med forståelsen af spørgsmålene (elev 2,b&c, 14:20-18:10).

I dette uddrag fra vores empiri kan vi igen spore os frem til, at læreren ikke tager elevernes forudsætninger med i sin planlægning af undervisningen. Eleverne giver udtryk for at de ikke forstår lærerens opgaveformuleringer, som de skal arbejde med i undervisningen. Eleverne lægger altså undervisningen ud med ikke at kunne forstå, hvad målet med undervisningen er. Det er for det første dårlige forudsætninger for at kunne løse opgaven, men det er også afgørende for elevernes faglige erfaringer, at de ikke kan forstå en opgaveformulering til at starte med. Det vil, hvis det gentages, være en nederlagsfølelse at gå i stå fra start af i undervisningen og det vil blive til en samling af dårlige personlige erfaringer - og netop de erfaringer er et af elementerne i den generelle mestringsmotivation.

Eleverne fortæller ydermere, at de i situationer, hvor de ikke forstår opgaveformuleringer fra deres historielærer, naturligvis forsøger at løse det problem. Eleverne i gruppen fortæller, at de spørger deres historielærer om at omformulere sine opgaveformuleringer for dem, da de ikke forstår dem, som de står, og at de helst ser formuleringerne være på et børnevenligt niveau. Elevernes dårlige erfaringer med lærerens formuleringer ses hos en frustreret elev i følgende citat; *“Han siger det bare på præcis samme måde en gang til, bare langsommere”* lyder det fra “elev 2,c” (elev 2,c, 14:20-18:10). Læreren er dermed ikke i stand til at formulere sig på et lavere niveau, end det oprindeligt var formuleret, og han har endda ifølge eleverne i gruppen, en tendens til at være afvisende overfor eleverne, når han bliver spurgt om hjælp. Dette er en dårlig verbal feedback fra lærerens side til eleverne.

I den situation, hvor læreren skal gå ned i niveau og støtte eleven til at kunne tro på sig selv, og starte den cyklus der er angivet i model 1, har læreren derimod en tendens til at “tabe” eleverne, ved at lade dem være uforstående omkring den stillede opgave. Den erfaring, eleverne gør sig i den verbale feedback, er også et af de fire elementer som resulterer i mestringsforventningen, er lav hos eleverne, og derfor er den også med til at skabe en følelse af frustration hos eleverne i gruppe to, på længere sigt (Ågård, 2014, s.29-31).

En elev i gruppe 2 nævner også, at deres lærer ikke kan lide, hvis eleverne spørger hinanden til råds om eksempelvis opgaveformuleringer (elev 2,b, 14:20-18:10). Dette indikerer, at der kan være en dårlig andenhåndsoplevelse hos eleverne i klassen. Læreren fjerner i denne situation muligheden for, at eleven (som leder efter tegn hos klassekammeraters niveau og arbejdsform) kan spejle sig i sine kammeraters måde at gribe opgaven an på.

Vi spørger ind til, hvad eleverne finder interessant og relevant i historie. To af eleverne (en i gruppe 1 og en i gruppe 2) svarer, at de finder indholdet interessant og relevant, når de får viden om, hvordan vores land (Danmark) er blevet til som det er i nutiden (elev 1,a, 06:40-07:30 & elev 2,b, 08:00-8:50). En elev i gruppe 1 svarer, at han synes det er interessant, når indholdet omhandler, hvordan ting er skabt og kommet til (1,c, 06:40-7:30). En elev i gruppe 2 påpeger, at hun synes historie er interessant, når det omhandler det nyere historie - dette begrundes hun med, at det ikke er så langt fra nutiden. En anden elev fortæller, at samfundet i nutiden, er også tættere på nutiden med det nyere historie i forhold til, hvis det er historie for 500 år siden, og dette gør, at man kan relatere til det (2,a, 08:00-08:50). En elev i gruppe 3 synes, at historie er interessant og relevant, når det omhandler, hvad der danner grundlag for, hvordan vi har det i nutiden. En anden elev synes, at det er når eleverne kommer ud på ture, så de på den måde kan se sammenhængen mellem det, som de lærer og det de så oplever (3,a & 3,c, 15:15-16:35). En elev i gruppe 1 synes, at det mest relevant og interessant, når historie omhandler krige (mest verdenskrige) - men i det hele taget krig, synes eleven er allersjovest (1,b, 06:40-07:30).

Hvis vi kigger på eleverne, der har svaret, at de synes det mest interessante ved historie er at vide, hvordan både Danmark er blevet til, men også hvordan ting er skabt og kommet til, kan man her have fokus på den historiebevidsthed, som man kan fremme hos eleverne.

Man kan fremhjelpe historiebevidstheden ved at lade elever (både af faglige og motivationsmæssige grunde) bedømme historiske begivenheder ud fra, hvor stor en betydning disse har for eleverne selv - og deres liv den dag i dag (HistorieLab, Petersen, N, 2015).

Eleven, der synes, at historie er mest interessant og relevant når klassen er på ture, kan man perspektivere til det, når elever kommer ud på ture eller ekskursioner til, for eksempel museer - dette er med til at fremme deres viden til, at se sammenhæng med historieundervisningens indhold. Et museumsbesøg, kan gøre det muligt for eleverne, at *“(...) nærme sig den forsvundne fortid og give rum for elevernes forestillende og historieskabende evner.”* (Pietras & Poulsen, 2016, s. 252). Hvis eleverne kan studere genstande på museer, er der en større mulighed for, at de får indlevelse og tilegnelse af viden, samt at deres historiske bevidsthed bliver styrket af dette i stedet for at skulle læse om genstanden eller begivenheden i en historiebog (Pietras & Poulsen, 2016, s. 252).

Rapporten *“Historiefaget i fokus”* svar viser, at eleverne synes at spændende og dramatiske fortællinger fra fortiden er interessant (HistorieLab, Historiefaget i fokus) - hvilket kan kobles til vores egen empiri med eleverne, der synes at det er interessant at høre om, hvordan Danmark og samfundet vi lever i, er blevet til det, som det er i dag. Man kan ved hjælp af ture (til blandt andet

museer) på den måde styrke ikke blot elevernes viden og deres historiske bevidsthed, men også deres motivation for historiefaget og dets indhold (Pietras & Poulsen, 2016, s. 252).

Vi spørger ind til, hvad eleverne mener, at man kan bruge historie til. En elev fra gruppe 3 svarer, at hun kan bruge det til, hvis hun skal til afgangsprøven i historie (3,a, 19:10-22:00). Her er det igen, at den ydre motivation præger motivationen hos eleven, da eleven gerne vil klare sig godt til afgangsprøven/eksamen, og dermed få en god/høj karakter som belønning for elevens arbejde og indsats (Kristensen & Laursen, 2013, s. 276).

Nu bevæger vi os fra analysen, videre til vores diskussion, hvor vi vil diskutere interessante punkter fra vores empiri. Vi vil diskutere medbestemmelse i undervisningen, elevs forståelse af historie, motivationsfaktorer, historiebevidsthed, undervisningsformer og mestringsforventninger.

Diskussion

Efter indsamlingen af vores empiri og den efterfølgende analyse er der nogle spørgsmål, der har rejst sig. Herunder hvorvidt man kan stole på elevernes svar, hvorfor de svarer som de gør og så videre. Nogle af disse spørgsmål vil blive taget op, hvorefter vi vil prøve og komme med et bud på, hvorfor eleverne har svaret som de har.

En elev pointerer, at hun synes historiefaget er et meget bredt fag (elev 2,a, 00:40-01:00) - hertil er det værd at bemærke, at hun er den eneste, der fortæller dette ud af alle de elever, som vi har interviewet. Skal dette tolkes som, at eleven mener, at historieundervisningens indhold er for omfangsrigt og kan dermed virke uoverskueligt og derfor demotiverende for hende eller er dette blot et udsagn om historiefaget?

Et par af eleverne fremhæver, at de synes historie handler om forståelse af fortiden og om, hvordan vores verden er blevet til som den er i dag (elev 1,a, 01:30 & elev 2,b, 00:40-01:00). Dette kan ses som et tegn på, at eleverne har fanget forståelsen af i historieundervisningen, når det faglige indhold omhandler, hvordan verden er blevet til som den er i dag. Dette kan være med til at læreren tilrettelægger undervisningens indhold til, at der er mere fokus på disse begivenheder og perioder. Begivenheder og perioder som omhandler hvordan verden er blevet til og forståelsen af det. Dette kan være med til, at fremme motivationen hos eleverne. Samt også at give eleverne den nødvendige nytteværdi for historiefaget til, de kan tilegne sig viden og færdigheder og dermed styrke deres historiebevidsthed (HistorieLab, Poulsen, J.Å, 2014 & HistorieLab, Petersen, N, 2015).

En elev giver udtryk for, at hun savner undervisningsindhold, der omhandler begivenheder (og/eller perioder) som ikke er krige. Hun mener, at der for meget fagligt indhold, der omhandler selve krigerne og ikke det, der foregår imellem eller før og efter alle krigerne (3,a, 00:35-01:30). Dette kan tolkes som, eleven savner medbestemmelse på, hvad historieundervisningens faglige indhold skal omhandle. Her skal læreren dog være opmærksom på, hvis man vælger, at lade sine elever få medbestemmelse og er med til at bestemme temaer og emner, kan det blive uhensigtsmæssigt (Pietras & Poulsen, 2016, s. 104). Grunden til dette er, at elevernes interesse ofte er umiddelbare og for eksempel styret af dramatiske hændelser, som er aktuelt i medierne. Herudover, at den underholdning og iscenesættelse som medierne kan tilbyde, kan og skal skolen og undervisningen ikke tilbyde. En tredje faktor der spiller ind (når man vælger fagligt indhold til undervisningen på

denne måde) er, at faget kan komme til at blive opfattet som ligegyldigt, da et emne kan betragtes som værende ligeså godt som hvilket som helst andet. En sidste faktor, der kan spille ind er, at undervisningen næppe ville kunne leve op til læreplanen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 104-105).

Eleverne savner flere aktiviteter i historieundervisningen. De kunne blandt andet godt tænke sig flere aktiviteter som for eksempel "Quiz og byt". Eleverne finder denne form for aktivitet sjovt, men samtidigt også lærerigt (1,b, 05:30-06:30, 2,c 05:45-07:45, 3,c & 3,a, 13:25-15:00). Her er det værd at bemærke, at der er to forskellige syn på medbestemmelse fra elevernes side af.

Motivationslitteraturen peger hen imod, at medbestemmelse fra elevernes side af har en central rolle for, at motivation kan udvikles hos dem (Pless, et al., 2015, s. 90). Hvor derimod at forfatterne til bogen "*Historiedidaktik - mellem teori og praksis*, Jens Pietras og Jens Aage Poulsen har et andet syn på medbestemmelse fra elevernes side af til historieundervisningen. De pointerer, som nævnt tidligere, at medbestemmelse (fra elevernes side af) kan være uhensigtsmæssig af forskellige årsager. De peger dog på, at det er medbestemmelse til historieundervisningens temaer og emner, og ikke nødvendigvis aktiviteter i selve historieundervisningen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 104-105). Her stilles man som lærer for en udfordring, da man skal finde en balance mellem de to udsagn, hvorefter man kan begynde at tilrettelægge sin undervisning. Eleverne skal føle sig hørt og dermed blive mere motiverede for undervisningen, men samtidig skal man også være opmærksom på, hvor meget (og hvilken slags) medbestemmelse, man giver til eleverne.

Ved spørgsmålet stillet omkring, hvordan eleverne lærer noget i historiefaget, er svarene fra den anden pige-gruppe forskelligt eleverne imellem. Der kommer svar som blandt andet at: gruppearbejde virker bedst for nogle, mens andre pointerer at, når læreren står ved tavlen og fortæller er det rart. (3,b, 3,a, 3,c, & 3,d, 01:45-04:10). Dette kan tolkes som, at der er flere forskellige undervisningsformer i spil i elevernes historieundervisning. Alle elever lærer på forskellige måder. Hvis læreren udøver varierende, praktisk og engagerende undervisning, styrkes muligheden for, at alle elever lærer på den måde, hvor de lærer bedst (EMU, Danmarks læringsportal). Elevernes svar i den anden pige-gruppe fremstår, som at de forskellige undervisningsformer, som de lærer bedst af, er alle sat i spil af deres lærer i historieundervisningen, og læreren dermed rammer alle eleverne - og motivationen fremmes (Pless et al., 2015, s. 109). Men man må også tage højde for, at motivationen hos eleverne eventuelt kan falde eller helt bryde sammen, hvis variationen af undervisningsformerne ikke bliver opretholdt. (Pless et al., 2015, s.

109).

Omvendt kan man diskutere, om det kan blive for meget for eleverne, hvis der hele tiden tilbydes utallige måder at arbejde på i undervisningen - nogle elever har brug for struktur og faste former, og undervisningen kan dermed komme til at virke uoverskuelig.

Det er dog værd at bemærke, at eleverne, i pige grupperne pointerer, at de synes der er for meget tavleundervisning. De mener, at de får for lidt ud af undervisningen og det er kedeligt, når denne undervisningsform bliver brugt. Dette kan tolkes som, at eleverne føler, der skal være noget mere variation i forhold til de andre undervisningsformer, som bliver brugt i undervisningen.

Hermed er man stillet i et dilemma: Hvordan opretholder læreren motivationen hos de elever, der falder fra når der er tavleundervisning, da en eller flere af deres klassekammerater får mest udbytte af lige netop denne undervisningsform?

Der kan eventuelt indføres flere aktiviteter i undervisningen for disse elever, da rapporten *“Historiefaget i fokus”* også viser, at elever mener de lærer mere, når der er aktiviteter i historieundervisningen (HistorieLab, Historiefaget i fokus).

To af eleverne er motiverede af historiefaget, hvis de skal op til afgangsprøven i faget. De vil gerne klare sig godt og dermed have mulighed for at få en god karakter (3,c & 3,b, 23:25-24:30). Eleverne er her motiveret af den ydre motivation, da de gerne vil opnå en god præstation og dermed få god karakter til afgangsprøven i historie (Kristensen & Lausen, 2013, s. 276). Her kan man så stille spørgsmålet om, hvordan man, som lærer, kan skabe interesse for historiefaget og dets faglige indhold - således at eleverne bliver motiveret af den indre motivation og ikke den ydre. Et løsningsforslag til dette kunne være at man sørger for at gøre sine elever historiebevidste - gøre dem opmærksomme på, at de er historieskabte og medskabere af historien, så de får koblet det til deres egen livsverden og hverdag (HistorieLab, Petersen, N, 2015).

I forhold til eleverne i gruppe 2 kan man undre sig over, at utilfredsheden omkring det faglige niveau, som de finder for højt, er oprigtig. Det er nemlig kun denne gruppe som snakker om at det faglige niveau er for højt i forhold til deres egne evner.

Gruppe 3 nævner kort at de synes at deres historielærer er dårlig til at formidle i undervisningen, selvom han har en rigtig stor viden. Dette indikerer at eleverne er bevidste om, at deres historielærer er faglig dygtig til historiefaget, men at de alligevel ikke synes at det er nok, for at gøre

undervisningen interessant. Man kan yderligere diskutere, hvorfor det netop lige gruppe 2, der synes undervisningen har et for højt fagligt niveau - består denne gruppe af fagligt svagere elever end de resterende grupper? Det er relevant at påpege at gruppe 3 er fra en anden klasse end gruppe 1 og gruppe 2. Altså er pigerne i gruppe 3 måske fagligt stærkere. Hvis vi går ud fra at historielæreren underviser i det samme indhold og på samme måde i begge klasse, så er det bemærkelsesværdigt at gruppe 3 ikke brokker sig over undervisningens niveau i samme grad som gruppe 2.

I rapporten fra HistorieLab fortæller elever, at historielæreren skal være faglig dygtigt, akkurat som eleverne i vores empiri også anerkender deres historielærer for at være. Men i rapporten nævner eleverne også, at historielæreren skal være en god fortæller og kunne være humoristisk i sin undervisning (HistorieLab, historiefaget i fokus). At historielæreren skal have humor og være en god fortæller, indikerer eleverne i vores empiri også, som værende en mangel hos deres historielærer. "Elev 3,c" mener eksempelvis, at deres historielærer mangler humor, når han formidler sin undervisning, og sammenligner med deres lærer i tysk - som i modsætning til deres historielærer, indlever sig i sine fortællinger og giver eleverne lyst til at ville lære mere om det, hun fortæller eleverne om (elev 3,c & 3,a, 22:05-23:15).

Derudover er gruppe 3 også enige med gruppe 2 i, at deres historielærer bruger mange svære ord og begreber, som de ikke kender (elev 3,b, 04:25-09:00).

Men udover denne sekvens (hvor pigerne i gruppe 3 er enige med gruppe 2) så er gruppe 2 altså meget alene om at være utilfredse over de faglige krav, som deres historielærer stiller dem i undervisningen. Derfor er det relevant for os at stille spørgsmålstegn ved, hvorvidt det er et generelt problem for eleverne, at læreren stiller høje faglige krav til eleverne, eller om vores interview med gruppen blot har været en mulighed for at give slip på nogle frustrationer, og om eleverne har set vores interview, som en let undskyldning for at brokke sig over sin lærer - uden at der egentlig er hold i det. Det samme gør sig gældende i situationen om "elev 2,b" som nævner, at deres lærer ikke vil lade eleverne snakke sammen om eventuelle problemløsninger (elev 2,b, 14:20-18:10). Det kan også godt tænkes at det er mere brok, end den reelle sandhed, da ingen andre elever udtaler sig om dette.

Hertil kan det nævnes at alle de elever, vi interviewede, jo går i 8. klasse og derfor kan have en tendens til at forstærke deres udsagn (i forhold til yngre elever). Samtidig kan man diskutere hvilke typer af elever, vi interviewede. Vi havde ikke nogen indflydelse på hvilke elever vi skulle interviewe, ud over at vi krævede at det var rene pige- eller drengegrupper. Derfor kan det være helt

tilfældigt fra historielærerens side, hvilke elever vi fik - eller om han eventuelt valgte bevidst at blande elevtyper, så der både fremkom fagligt svage og stærke elever. Vi har dog en fornemmelse af, at historielæreren valgte at blande, så vi både fik fagligt stærke og mindre stærke elever. Det vurderer vi ud fra, at der i alle tre grupper var én enkelt elev, som var mere aktiv end de øvrige, og at der samtidig også var en enkelt eller to elever i alle grupper, som ikke var glad for at byde ind, hvilket betyder at vi må acceptere gyldigheden af vores svar, idet der er blevet valgt ud fra en bred vifte af elever.

I forhold til vores hypotese om, at pigerne i undervisningen i historiefaget ville opnå en større motivation, hvis indholdet også omhandlede store kvindelige personligheder i historien, fik vi dette bekræftet af gruppe 3, der i forbindelse med spørgsmålet om, hvordan deres historieundervisning er, påpeger, at indholdet betyder noget for deres interesse. "Elev 3,c" fortæller dette og fortæller ydermere, at det samtidig var mere spændende, da de havde om dengang kvinderne fik stemmeret. Det kunne de huske noget om, og det samme gjorde sig gældende, da eleverne havde om Dronning Margrethe den første - det emne mener "elev 3,a" at hun kan huske alt om (elev 3,c & elev 3,a, 04:25-09:00). Disse eksempler, som eleverne selv bragte på banen, bekræfter vores hypotese om at piger i udskolingen, kan få en øget interesse og motivation for historiefaget, så længe emnerne omhandler kvinder i historien. Ydermere gav eleverne os faktisk et bredere syn på vores hypotese, med deres eksempel om kvindernes stemmeret. Vi havde mest af alt selv tænkt på at pigerne var trætte af kun at høre om store mandlige personer som Napoleon Bonaparte og Adolf Hitler, og i stedet ville høre om store kvinder i historien, men med emnet om kvinders stemmeret, fik vi øjnene op flere muligheder, hvorpå vi kan inkludere kvinder i historien på flere måder, end bare enkeltstående personer, som emner.

Til sidst i diskussionen vil vi påpege at vores fokusgruppeinterviews, med de tre grupper fra to forskellige klasser, alle sammen havde den samme historielærer tilknyttet. Dette kan dermed give et meget entydigt svar på, hvordan historieundervisningen føles for en 8. klasse. Derfor tænker vi også, at vores empiri ikke kan benyttes i forbindelse med at pointere generelle problematikker for historiefaget i udskolingen i folkeskolen, men vi har dog fundet mange lighedstræk med de svar, som eleverne giver til kende i HistorieLabs rapport, "*Historiefaget i fokus*", hvilket omvendt giver os en god idé om, at vores empiri besidder mange generelle indikationer for elever i 8. klasses historiektion.

Konklusion

Efter at have undersøgt og analyseret på vores empiri, har vi fundet frem til disse konkrete elementer, som vi nu vil præsentere kort.

Gennem vores fokusgruppeinterviews fandt vi frem til, at flere elever (i to ud af de tre interviewede grupper) fandt den undervisning, deres lærer formidlede til dem svær og på et meget højt niveau. Flere af eleverne antyder også, at niveauet er for svært for dem, og at det sammen med en ikke altid så hjælpsom lærer, gør det svært for eleverne at kunne forstå en opgave. For at kunne analysere på dette problem har vi benyttet teorien “mestringsforventninger”, som har til formål at øge elevens tro på at de kan klare en opgave i skolen. Mestringsforventningen er et resultat af elevens erfaringer i undervisningen, som tæller: personlige erfaringer, andenhåndsoplevelser, verbal feedback og fysiske fornemmelser. Således kan eleven have både positive og negative mestringsforventninger. Det klare problem for elevernes mestringsforventninger, ligger i lærerens forventning til hvad eleverne har af kompetencer. Læreren formulerer opgaver på et højt fagligt niveau, som eleverne finder for komplicerede, og da det er et gentagende problem, skaber det i det lange løb en forventning fra elevernes side, om at “opgaveformuleringerne i historie, dem kan vi ikke forstå”. Dette er sammen med en forhastet gennemgang med til at hindre følelsen af kompetence, hos eleverne.

Vi har igennem vores analyse af vores empiri fundet frem til, at eleverne savner mere medbestemmelse til historieundervisningen. Den anden pigegruppe savner blandt andet, at indholdet til historieundervisningen sætter mere fokus på store kvinder i historien, og hvad disse har udrettet. En elev påpeger også, at hun synes historieundervisningen sætter for meget fokus på krige, og ikke hvad der sker op til eller efter krigen. Dette kan tolkes som, at eleverne gerne vil have medbestemmelse til, hvad historieundervisningens indhold skal handle om - så emnerne og temaerne også rammer deres interesser i historien, og dette kan være med til at styrke elevernes indre motivation for historiefaget. Vi mener at historiebevidstheden kan styrkes ved at inddrage historiske temaer og emner til elevernes hverdag og egen livsverden. Ved at gøre dette, er det med til at hjælpe eleverne med at blive bevidste om deres roller som historieskabte og historieskabende. Kan man få implementeret dette, som historielærer, i sin undervisning og få eleverne til at få øjnene op for disse roller, giver det muligheden for at både styrke elevernes motivation samtidig med at gøre dem historiebevidste.

Perspektivering

Hvis vi har elever som er utilfredse med den generelle undervisning, på grund af, at læreren stiller for høje faglige krav til eleverne, som det er tilfældet i gruppe 2 i vores empiri, er det meget muligt, at elevernes mestringsforventninger i historiefaget er negative. Derfor vil eleverne, som sidder med negative mestringsforventninger, ikke have tiltro til sig selv, når de skal i gang med en ny undervisning eller opgave - i forhold til at kunne forstå det, læreren underviser om, kunne læse i tekster, eller kunne løse opgaver i faget. Forudsætningen for at eleverne skal få positive mestringsforventninger er, at eleverne oplever positive mestringserfaringer i undervisningen. Dette kan læreren påvirke i en positiv retning ved *“at skabe et positivt og støttende læringsmiljø”* (Ågård, 2014, s.31) overfor sine elever i undervisningen, og ved at sikre eleverne muligheder for at kunne opleve kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold (Ågård, 2014, s.31).

Hvis vi endnu engang kigger på model 1, ses der i toppen et felt, der hedder *“positive mestringserfaringer”*. Under denne står der, *“min lærer siger, det gik godt”*. Altså er læreren her indirekte årsag til, at eleven har fået en positiv mestringserfaring. Men hvordan er læreren så indirekte årsag til den positive mestringserfaring?

Det er læreren ved at have en anerkendende tilgang, som respons til elevernes arbejde. Det er vigtigt, at vi som skolelærere (når vi vil skabe positive mestringsforventninger hos eleverne) ikke holder fokus alene på det, det eleven fejler i, men i stedet vælger at fokusere mere på de ting, eleven leverer og der indikerer, at eleven fagligt er på vej opad. Dette skal vi som lærere gribe fast i og anerkende eleven for (Ågård, 2014, s. 32). Anerkender vi eleverne i eksempelvis starten på et nyt historisk emne i undervisningen, som en feedback i slutningen af undervisningen, vil det give eleven en frisk følelse af, at han eller hun nok skal kunne klare det, fordi *“læreren har jo sagt at jeg godt kan finde ud af det”*. Vi skal som lærere skabe et positivt og støttende læringsmiljø for eleverne, og det kan vi gøre ved være engagerede og være glade for at ville undervise i historie. Vi hører eksempelvis i vores empiri at, *“Det virker tit som om at vores lærer ikke gider at undervise os.”* (elev 3,a, 22:05-23:15). Vi skal sikre at eleverne ikke opfatter undervisningen som noget, vi ikke gider undervise i, men derimod være godt selskab, når vi underviser eleverne i historie, og dermed sørge for at vi er interessante og underholdende at lytte til. Efterlever vi disse krav i undervisningen, så vil eleverne potentielt kunne opnå de fire punkter for erfaring, som vi herunder kort ridser op i forhold til vores undervisning:

- Eftersom at læreren har været anerkendende overfor elevens indsats og elevens resultater, så vil eleven have gode “egne tidlige erfaringer”. Eleven føler, at det er gået godt og de opgaveløsninger som eleven afleverer, bliver modtaget pænt af os som lærere. Er opgaven samtidig på et acceptabelt niveau og godkendt, er det med til at skabe succesoplevelse hos eleven.
- Afhængig af hvilken type undervisningsform, vi som lærere benytter os af, vil eleven kunne spejle sin egen indsats og resultater med sine klassekammeraters indsats og resultater. Hvis vi organiserer gruppearbejde, vil elevens erfaring være afhængig af, i hvor høj grad eleven har lært af sine klassekammerater, eller hvor ligeværdig eleven har følt sig i forhold til de andre gruppemedlemmer.
Føler eleven sig tilpas - og på niveau med de andre elever - er det en rigtig god andenhåndsoplevelse, og vi vil have givet eleven en god erfaring i forhold til mestringsforventningerne.
- Den ros, som vi giver eleverne, er afgørende for deres erfaringer - indenfor punktet “verbal feedback”. Rosen og den verbale anerkendelse er afgørende for, om eleven føler, at han eller hun er god nok. Den verbale feedback skal dog ikke nødvendigvis kun komme fra os, men kan også komme fra klassekammeraterne. Det kan vi indirekte gå ind og påvirke ved at instruere eleverne i at være positive og støttende overfor hinanden i samarbejdet i undervisningen.
- Det sidste punkt for erfaringer er lidt mere kompliceret, eftersom elevernes fysiske fornemmelser kan forekomme som en reaktion på erfaringerne af de tre foregående punkter. Hvordan vores elever reagerer, når de skal løse en opgave, afhænger jo blandt andet af, hvordan deres nuværende mestringsforventninger allerede er. Hertil snakkede vi om, hvorledes vi som lærere ville præsentere og formidle undervisningen for eleverne - og hvilken betydning dette har. Gør vi dette på optimal vis, og fanger elevernes interesse, har vi skabt en større mulighed for, at eleverne også vil have en roligere og mere positiv tilgang til det nye og fremmede, vi præsenterer dem for (Ågård, 2014, s.29).

Nu har vi forklaret, hvordan vi forstår og vil bruge teorien “mestringsforventninger” som en generel tilgang til vores historieundervisning. Ved at overveje hvilke erfaringer eleverne gør sig i vores

undervisning (og vel og mærke handle derefter), som vi beskriver under de 4 punkter, vil vi være på forkant, og være i stand til at styrke elevernes mestringsforventninger.

Hvis vi igen kigger på model 1, efterlod vi den ved feltet omhandlende, at vi som lærere kan bruge feedback som et indspark, hvor vi presser en elev med dårlig mestringsforventning ind i den cyklus, som model 1 er. Nu vil vi gerne vise, hvordan vi vil bevare og udbygge de positive mestringserfaringer, som eleven har fået, ved at vi har anerkendt og rost dem - med udgangspunkt i modellen. Eleven vil igennem vores feedback med ros opnå en succesoplevelse af at kunne løse en opgave, der er stillet af os. Dette leder eleven videre i cyklussen, til en positiv selvopfattelse, som er elevens tanke om, at han eller hun er god nok til det, de skal kunne - det efterfølgende og vigtige felt, er netop den positive mestringsforventning. Den positive mestringsforventning gør, at eleven har mod på at forsøge sig i fremtidige opgaver og kan/vil blive ved med dette.

Nu forestiller vi os et scenarie, hvor vores arbejde med at give en elev positive mestringsforventninger er lykkedes. Eleven leverer nu en arbejdsindsats eller afleverer en opgave, som ikke er god. Eleven kan nu godt tåle at få at vide, hvad der er skidt (konstruktiv kritik), og vi behøver dermed ikke være så påpasselige med at fokusere på det positiv - eleven er nemlig rustet og klædt godt på af sine positive mestringsforventninger. Det gør, at eleven faktisk kan blive motiveret af at lave fejl, så længe eleven samtidig godt ved, at han/hun er god nok, gennem sine positive mestringserfaringer. Eleven vil nu være indstillet på at afprøve andre arbejdsstrategier for at nå frem til det rigtige resultat og ikke være opgivende (Ågård, 2014, s.29-31).

Valget af indhold og arbejdsformer til historieundervisningen skal ske ud fra elevernes præmisser og hverdagsliv. Det må være en forudsætning, hvis man ønsker at styrke elevernes historiebevidsthed reelt og med fylde til, at historiebevidsthed er historiefagets omdrejningspunkt - dette er dog noget, der i praksis, sjældent foregår (Pietras & Poulsen, 2016, s. 83).

Vi vil gerne fremme historiebevidstheden hos vores elever. Vi mener, at hvis vi får eleverne til at forstå de omgivelser, de lever i i samtiden, kan det være med til at de får øjnene op for, at de også bliver nødt til at forholde sig til den fortid, hvor disse omgivelser er blevet skabt i. Udover dette er det vigtigt at pointere for eleverne, at de handlinger som vi foretager os, uanset hvad det skulle være, altid er med fremtiden i baghovedet (HistorieLab, Petersen, N, 2015). Dette synes vi er et vigtigt aspekt at fremhæve for eleverne, da de handlinger man udfører i nutiden, er med til at forandre eller bevare noget i fremtiden (HistorieLab, Petersen, N, 2015).

Vi skal dog samtidig også sikre os, at eleverne ikke misforstår, hvad der menes med historiebevidsthed. For historiebevidsthed er ikke “viden om fortiden”, men netop, at vi bruger fortiden i nutiden med henblik på fremtiden. Dermed give eleverne en forståelse for, at fortolkningen af fortiden, forståelsen af nutiden og forventningerne til fremtiden hænger tæt sammen (HistorieLab, Petersen, N, 2015).

Hvis vi hjælper eleverne med at indse, at de er historieskabte, så får de forståelsen af “*at historiske og samfundsmæssige forhold har betydning for, hvem de er, og at andre mennesker, der voksede op i andre tidsperioder, havde helt andre muligheder for at tænke og handle på et bestemt tidspunkt i historien.*” (HistorieLab, Petersen, N, 2015).

For at implementere historiebevidsthed i vores historieundervisning vil vi have fokus på aspekter, som allerede er foreslået (HistorieLab, Petersen, N, 2015) til, hvordan man kan gøre sine elever opmærksomme på deres roller som medskabere af historie og historieskabte. Dette fokus har vi, da vi mener, at disse er brugbare aspekter og forslag til, hvordan historiebevidstheden kan fremmes hos eleverne. Vi synes, at det er vigtigt at kunne skabe læringssituationer for eleverne, hvor de skal forholde sig aktivt. Dette kan for eksempel gøres ved at stille en opgave til eleverne, hvor de får udleveret en liste med forskellige historiske begivenheder og de så skal vurdere disse begivenheder med henblik på deres historiske betydning (HistorieLab, Petersen, N, 2015). Dette kan styrke ikke blot elevernes faglighed, men også deres motivation, da man beder dem om at tage stilling til, hvor stor betydning disse begivenheder har for dem selv og deres eget liv (HistorieLab, Petersen, N, 2015). Hvis man formår at koble undervisningens indhold til elevernes eget liv og hverdag er der stor chance for, at de bliver mere interesserede i undervisningen, og dermed mere motiverede. Man kan bringe forskellige undervisningsformer i spil til undervisningen, når der skal arbejdes med historiebevidsthed - klassedialog eller samtaler i grupper (så for eksempel *matrixgrupper*) kan være med til at bidrage positivt. Dette, fordi at eleverne så på den måde har mulighed for at høre deres klassekammeraters vurderinger af betydningen af de forskellige historiske begivenheder, og dermed sammenligne deres valg og begrundelser med hinanden (HistorieLab, Petersen, N, 2015).

Et sidste aspekt som vi synes kan være med til at fremme historiebevidstheden hos eleverne er, at de skal skabe deres eget produkt. Hvis de skal skabe deres eget produkt, er det med til at de kommer til at befinde sig i “*historiens værksted*” og de så dermed bliver historieskabende (HistorieLab, Petersen, N, 2015).

Selvom bogen *“Historiedidaktik - mellem teori og praksis”* påpeger, at medbestemmelse fra elevens side til valg af temaer og emner i historieundervisningen, er u hensigtsmæssigt, vælger vi at gøre brug af dette alligevel (Pietras & Poulsen, 2016, s. 104). Det gør vi, da vi mener at medbestemmelse kan være med til at fremme og udvikle motivationen hos eleverne. Lærerens rammesætninger til undervisningen er meget centrale, hvis eleverne skal involveres i undervisningen (Pless et al., 2015, s. 91). Her handler det om at sørge for at de læreprocesser, som vi rammesætter, som historielærere at vi indtænker elementer i undervisningen, som er med til at eleverne kan sætte deres præg på dem (Pless et al., 2015, s. 91). Hvis vi skal have mulighed for sådanne situationer skal kunne fungere ude i skolen og i undervisningen, kræves der både klasserumsledelse og elevinddragelse (Pless et al., 2015, s. 91). Vi skal kunne skabe rammer for eleverne, som er med til at understøtte, at de udvikler en interesse for historiefaget - og at det ikke bliver straf eller belønning som bliver den primære motivationsfaktor (altså den ydre motivation). Vi skal derimod forsøge at få eleverne til at opnå den indre motivation ved, at lade dem få medbestemmelse og indflydelse i undervisningen (EMU, Danmarks læringsportal). Vi skal dog huske på, at selvom vi gerne vil have at vores elever bliver motiverede for historiefaget og dets indhold (skabe den indre motivation) ikke er ensbetydende med, at den altid vil være til stede, eller opnåelig for alle elever. De ydre motivationsfaktorer kan nemlig også være gode motivationsfaktorer i visse tilfælde - for eksempel hvis eleverne skal til afgangsprøven i faget (EMU, Danmarks læringsportal).

Vi vil, som lærere, arbejde hen imod en mere elevstyret tilgang, hvor vi inddrager eleverne til medbestemmelse af historieundervisningens indhold, da det vil medføre en meningsfuldhed, hvor eleverne har muligheden for at arbejde udfra deres egne ståsteder. Vi vil give eleverne tydelige læringsmål, hvor vi skal sikre os, at de ikke er for svære eller for lette. Vi vil arbejde med mestringsforventningerne - som vi også har berørt tidligere i dette afsnit og opgave. Vi skal sørge for at vores læringsmiljø skal præges af mestringsforventningerne. Eleverne skal helst stille spørgsmålene som, “hvordan løser jeg denne opgave?” eller endnu bedre - “hvordan løser jeg denne opgave på den bedst mulige måde for mig?”.

Disse spørgsmål skal helst være tankegangen fra elevernes egen side af i stedet for, hvordan de mener, at de kan klare sig bedre end deres klassekammerater. Ved at arbejde hen imod disse aspekter kan vi være med til at hjælpe eleverne med at skabe deres egen indre motivation, og herudover kan vi også påvirke de ydre motivationsfaktorer hos eleverne - hvori motivationen fremmes hos eleverne til at vil engagere sig (EMU, Danmarks læringsportal).

Forskning viser, at det er i den tidlige skolealder at elevers engagement ofte er højest - i forhold til når eleverne bliver ældre (Ulvseth et al., 2017, s. 11). Derfor mener vi, at det er vigtigt for os, som historielærere, at kunne være med til at påvirke eleverne i udskolingen til, at de kan skabe motivationen til at ville engagere sig i historiefaget og historieundervisningen.

I vores empiri bliver det nævnt fra den tredje gruppe, altså den anden pige gruppe, at de savner medbestemmelse på indholdet i historieundervisningen. Pigegruppen giver indirekte udtryk for at de gerne vil have indhold, som sætter større fokus på store kvindelige personligheder i historien og generelt et større fokus på kvinder og kvinders vilkår i historien. Dette tiltag vil vi lytte til, og vil her komme med et forslag til, hvordan vi vil implementere det i vores historieundervisning.

Kigger vi på historiekansons 29 indholdsemner, så kan vi ved første øjekast se to kanonpunkter der beskæftiger sig direkte med fokusområdet: Kvinder i historien. Kanonpunktet "Kalmarunionen" lægger op til at eleverne skal lære om Dronning Margrethe den første, mens også kanonpunktet "Kvindens valgret", i ordets forstand også omhandler kvinder i historien (EMU, Danmarks læringsportal). Begge punkter er dog præcis de punkter, som eleverne selv fortæller os om, at de har lært om. Det kunne tyde på at undervisningen naturligvis bærer præg af de kanonpunkter, som er forudbestemt, men det gør også at undervisningen måske bliver lidt begrænset, når det omhandler andre kanonpunkter og kvinder i historien. Vores mål er at skabe undervisning for pigerne i historie, som de vil interessere sig for og som de gerne skulle have lyst til at gå i dybden med af egen lyst, altså fungerende som en indre motivation. Ved at tænke historiebevidsthed ind i fokusområdet med kvinder i historien, kan vi kigge på mange flere af kanonpunkterne, og tænke kvinders levevilkår og store kvindelige personlige, ind i punkterne. Nu vil vi gennemgå to eksempler på hvordan vi henholdsvis ville implementere kvinder i historien, i kanonpunkter som ellers ikke lægger op til det. Hvis vi kigger på kanonpunktet "Stormen på Dybbøl 1864" og samtidig kigger på forenkede fælles mål, så finder vi følgende færdighedsmål for elever i 7.-9. klasse:

- *Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt*

(EMU, Danmarks læringsportal)

Slaget ved Dybbøl krævede mange danske ofringer. Når vi skal have dette emne i historieundervisningen, så vil vi også skulle arbejde med det historiske perspektiv, at soldater blev sendt i krig, men hvem efterlodte derhjemme? Eleverne vil skulle tage stilling til hvilke konsekvenser det kunne have for en mor, til en falden soldat. Et endnu mere spændende og barskt perspektiv, kunne være at sætte sig i en efterladt kæreste eller kones sted. Mange af pigerne i en 8.

klasse, vil have erfaring i at have en kæreste. Hvis vi som lærer kan formå at eleverne forsøger at se sig selv, som efterladt kæreste til en falden soldat, så er vi i den overbevisning, at interessen er stigende for emnet, og dermed er motivationen ligeså forøget. Samlet set, så mener vi at hvis vi bringer fokusområdet om kvinder i historien med i dette kanonpunkt, så vil kunne få pigerne i en 8. klasse til at forholde sig til, og forklare hvordan historiske forandringer påvirker samfundet regionalt, ligesom EMUs forenklede fælles mål blandt andet, ønsker at eleverne skal opnå.

Kigger vi så på kanonpunktet “Jellingstenen” så vil vi ikke forholde os meget til Harald Blåtand og den store Jellingsten, men mere den lille Jellingsten, som er rejst af Gorm den gamle, til ære for hans kone Thyra Danebod. Vi vil lade eleverne arbejde med Thyra Danebod som emne. Hun er en kendt dronning i Danmarkshistorien og hende skal eleverne have mulighed for at arbejde nærmere med. Det ville være interessant for os at lade piger i 8. klasse arbejde med Thyra Danebod, med kildearbejde, hvor eleverne skulle afkode den lille Jellingsten, og også arbejde med historien om forsvarsværket “Dannevirke” og dets betydning gennem tiden. Det faktum at det er en kvinde der har været den store figur i denne fortælling, skal efter hensigt, vække interessen for kanonpunktet om Jellingstenen, for pigerne i 8. klasse.

Disse to eksempler på idéer til historieundervisning, med fokus på kvinder i historie, er eksempler på hvordan man som lærer kan gå i dybden med et kanonpunkt, og finde frem til et punkt eller underemne, som kan fungere som et motiverende element i undervisningen for eleverne. I denne opgave er det piger der er i fokus og kvinder i historien vi søger efter, og det finder vi absolut muligt at gennemføre, i planlægningen af undervisning, at man skal kunne arbejde med noget meget specifikt, men alligevel holde sig indenfor kanonpunkter og forenklede fælles mål.

Vi vil i vores historieundervisning ikke stille som krav, at eksempelvis drenge, skal arbejde med kvinder i fokus, i samme grad som piger vil gøre det. Arbejder vi med historiske personer, som eksempelvis Thyra Danebod, så vil der være mulighed for at arbejde med andre personer, såsom Gorm den gamle og Harald Blåtand, blot for at nævne to. Det er vigtigt for vores undervisning, at eleverne ikke føler at fokusområdet “kvinder i historien” er påtvunget, men er en naturlig del af historieundervisningen.

Efter at vi har analyseret på vores empiri, er vi også kommet frem til følgende tiltag, som man med fordel kan inddrage i sin historieundervisning:

En motiverende faktor kunne være at tage eleverne mere ud på ekskursioner eller ture til for eksempel museer, hvor historie særligt er i fokus. Ved at gøre dette - og tage historieundervisningen

ud af de faste rammer - giver man eleverne mulighed for, at få rum til at udforske deres historieskabende evner (Pietras & Poulsen, 2016, s. 252). Hvis eleverne kommer ud på et museum og kan se genstande eller temaer, som de arbejder med i historieundervisningen (i stedet for at læse om fænomenet i historiebogen), er det med til at styrke elevernes historiske bevidsthed (Pietras & Poulsen, 2016, s. 252). Et museum kan også være med til at opstille udforskende læreprocesser - hvor aktiviteterne lægger op til eleverne skal undersøge “(...) *genstandenes funktion, og i hvilke sammenhænge de blev anvendt.*” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 252). Ligeledes giver arbejdet med udforskende læreprocesser muligheden for, at eleverne perspektiverer til deres egen livsverden og forhold deri (Pietras & Poulsen, 2016, s. 252). Det er vigtigt her som lærer, hvis man vælger at tage sin klasse med på museum, at man er forberedt. For udbyttet af museumsbesøget bliver størst, hvis det er blevet integreret i historieundervisningen - at museumsbesøget forberedes og efterbehandles, og det skal gerne ske i samarbejde med museet (Pietras & Poulsen, 2016, s. 253). Det er både spild af penge og ikke mindst tid, at besøge museet, hvis eleverne ikke har en forståelse for, hvorfor de er der, og hvad der samtidig forventes af dem (Pietras & Poulsen, 2016, s. 253).

Den enkleste måde at bruge et museum på, er en rundvisning som er under ledelse af enten læreren (os) eller en museumsformidler. Ved denne form stilles der dog store krav til rundviseren. Han eller hun (eller os) skal have en grundig faglig viden og samtidig også være en dels god formidler (Pietras & Poulsen, 2016, s. 254). At være en god fortæller, hvor man kan give de elementer på museet, som man fortæller om, liv og nærvær er med til at fremme indlevelsesevne, nysgerrighed og spørgelyst hos eleverne (Pietras & Poulsen, 2016, s. 254). Her kommer der så en udfordring, som vi skal være opmærksomme på. Når man er på et museum, er klasselokalet med stole og borde, erstattet af at eleverne bevæger sig rundt fra sted til sted - og i disse situationer er der meget, der kan aflede elevernes opmærksomhed (Pietras & Poulsen, 2016, s. 254). Her kan man med fordel, hvis det er muligt, få audioguiden stillet til rådighed af museet, hvor eleverne så kan gå rundt i mindre grupper, hvor hver gruppe, hver især koncentrerer sig om specifikke dele af udstillingerne på museet (Pietras & Poulsen, 2016, s. 254).

Litteraturliste

- Pless, Mette m.fl.: *Unge motivation i udkolingen*, Ungdomsliv. Bind Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen. 1. udg. Aalborg Universitetsforlag, 2015. (Bog)
- Kristensen, Hans Jørgen og Per Fibæk Laursen: *Gyldendals Pædagogik Håndbog*. 1. udg. Gyldendal A/S, 2013. (Bog)
- Ågård, Dorte: *Motivation*. 1. udg. Frydenlund, 2014. (Bog)
- Pietras, Jens og Jens Aage Poulsen: *Historiedidaktik - Mellem teori og praksis*. 1. udg. forfatteren og Hans Reitzels Forlag, 2016. (Bog)
- Ulvseth, Hilde m.fl.: *Elevs engagement i undervisningen*. Om metoder til inddragelse af alle elevers stemme. 1. udg. Dafolo A/S og forfatterne, 2017. (Bog)
- Professionshøjskolen Absalon: Historie. Udgivet af Professionshøjskolen Absalon. Internetadresse: <https://phabsalon.dk/uddannelser/laerer/uddannelsen/uddannelsens-opbygning/undervisningsfag/tre-basismoduler/historie/> - Besøgt d. 23.05.2018 (Internet)
- Et teoretisk blik på motivation. Udgivet af EMU Danmarks læringsportal. Internetadresse: <https://www.emu.dk/modul/et-teoretisk-blik-p%C3%A5-motivation> - Besøgt d. 22.05.2018 (Internet)
- Historiebrug. Udgivet af HistorieLab. Sidst opdateret: 01.10.2014. Internetadresse: <http://historielab.dk/historiebrug/> - Besøgt d. 24.05.2018 (Internet)
- Matrixgrupper. Udgivet af Fleksibel Læring Marselisborg Gymnasium. Internetadresse: <https://sites.google.com/site/fleksibellaering2013/home/elevaktiverende-arbejdsformer/matrixgrupper> - Besøgt d. 24.05.2018 (Internet)
- Lad dine elever skabe historie. Udgivet af HistorieLab. Sidst opdateret: 28.10.2015. Internetadresse: <http://historielab.dk/lad-dine-elever-skabe-historie/> - Besøgt d. 26.05.2018 (Internet)
- Forskellige undervisningsformer i skoledagen. Udgivet af EMU Danmarks læringsportal. Internetadresse: <https://www.emu.dk/modul/forskellige-undervisningsformer-i-skoledagen> - Besøgt d. 25.05.2018 (Internet)

Oprindelse.dk: Videnskabsteori. Udgivet af Oprindelse.dk. Sidst opdateret: 08.06.2017.

Internetadresse: <http://oprindelse.dk/videnskabsteori/> - Besøgt d. 31.05.2018 (Internet)

Rapport, Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen. Udgivet af HistorieLab. Sidst opdateret:

2015. Internetadresse: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf> - Besøgt d. 14.05.2018 (Internet)