

---

# HISTORIEUNDERVISNING I UDFORDRENDE KLASSER

---

Bachelorprojekt  
Anslag m. mellemrum og illustrationer: 63.963  
Læreruddannelsen i Aarhus  
VIA University College



20. APRIL 2018  
STUDERENDE: STEFFEN REINBACH MADSEN (161636)  
Vejledere: Rune Christiansen & Steen Simonsen

## Indholdsfortegnelse

1.	Indledning.....	3
1.1.	Problemformulering.....	3
2.	Læsevejledning og metode .....	4
2.1.	Valg af teori .....	4
2.2.	Udvalgt empiri .....	4
2.3.	Analyse af empiri .....	5
2.4.	Baggrunden for diskussionen .....	5
2.5.	Konklusion sammenhængende med handleforslag .....	5
3.	Teori .....	6
3.1.	Pierre Bourdieus felt, habitus og kapital.....	6
3.2.	Olga Dysthe og det dialogiske klasserum.....	7
3.3.	Hilde Hiim og Else Hippe .....	9
3.4.	Demokratisk dannelse.....	11
3.5.	Kildekritik i historiefaget .....	13
4.	Empiri .....	14
4.1.	Gennemført undervisning i historie.....	14
4.2.	Baggrund for interviews: case .....	16
4.3.	Interviews .....	17
5.	Analyse og vurdering .....	18
5.1.	Felt, habitus og kapital i 9. B.....	18
5.2.	Et dialogisk 9. B .....	19
5.3.	Helhedsmodellen – en hjælp til struktur i undervisningen.....	21
5.4.	Demokratisk dannelse i historieundervisningen .....	22
5.5.	Undervisningen i kildekritik.....	23

6. Diskussion.....	24
7. Konklusion og handleforslag .....	25
8. Litteraturliste.....	29

**Bilag:**

Bilag 1: Afprøvet undervisningsforløb

Bilag 2: Interviewguide

Bilag 3: Transskriberet interview med interviewperson 1

Bilag 4: Transskriberet interview med interviewperson 2

Bilag 5: Tekst om kildekritik og kildearbejde

Bilag 6: Evalueringsark + svarark fra elev

## 1. Indledning

Historiefaget deler vandene hos eleverne i skolen. Enten finder de det meningsfuldt og interessant, ellers ser de det som overflødig, og som noget de bare skal lære. Samtidig har undersøgelser vist, at eleverne ikke ved hvorfor, de skal lære om historien. Eleverne ser ikke sammenhængen mellem historien og deres egen livsverden (Mikkelsen, 2016). Dette var samtidig noget jeg oplevede i mit seneste praktikforløb på en efterskole. Her underviste jeg 9. B i historie. Min klasse bestod af en gruppe elever, hvor halvdelen var motiveret for undervisningen og deltog aktivt, mens den anden halvdel virkede uinteresserede. I løbet af min praktikperiode fik jeg opfattelsen af, at den manglende interesse bundede i, at denne gruppe elever var på et betydeligt lavere fagligt niveau end resten af klassen. Jeg blev som lærer udfordret i, hvordan jeg skulle undervise i historie på et 9. klasses niveau, hvor både de fagligt svage og stærke begge ville få noget ud af undervisningen.

Efterskolen benytter sig af niveaudelt undervisning, hvor eleverne skal tage en test i deres første uge på skolen. Elevernes svar bestemmer så, om de skal placeres på A niveauet, det høje niveau, eller på B, det lave niveau. Det betyder altså, at min klasse var på det lave niveau. Eleverne skal lære det samme på begge niveauer, da det stadig er den samme eksamen, de kan komme til. Alligevel oplevede jeg, at den fagligt svage halvdel af klassen på forhånd var afvisende overfor undervisningen. En dag efter undervisningen fortalte en elev mig, at jeg lige så godt kunne droppe at undervise dem, for som han sagde, så forstod de det ikke alligevel, da de jo er B niveauet. Her blev jeg bekræftet i, at en gruppe af eleverne identificerer sig selv som svage fagligt, og er afvisende for undervisningen på forhånd.

Denne episode inspirerede mig til at skrive denne bachelor, hvor jeg vil arbejde ud fra følgende problemformulering:

### 1.1. Problemformulering

Hvordan kan man styrke elevernes kildekritiske kompetencer med henblik på demokratisk dannelse på en måde, der særligt tilgodeser elever, der identificerer sig selv som fagligt svage?

## 2. Læsevejledning og metode

Jeg vil her præsentere en læsevejledning til min opgave. Jeg vil også skrive om mine metodiske overvejelser, der hvor det er relevant. Læsevejledning er bygget op, så den følger mine punkter kronologisk.

### 2.1. Valg af teori

Jeg har udvalgt noget teori, som jeg vil bruge til at analysere mit indsamlede empiri. Først og fremmest vil jeg præsentere den teori, jeg benytter mig af i forhold til analysen af klasserummet. Her er det Pierre Bourdieu og hans felt-, habitus- og kapitalbegreber, jeg præsenterer. En analyse af feltet kvalificerer den følgende teori, jeg præsenterer. Her drejer det sig om Olga Dysthe og det dialogiske klasserum. Jeg vil kigge på, hvordan man med hendes teorier kan højne læringspotentialer i en klasse. Herefter vil jeg bruge Hiim og HIPPES helhedsmodel. Med denne vil jeg se, hvordan man kan skabe en struktureret undervisning, som gør det nemmere for både lærer og elev. Efterfølgende bliver det mere historiefagligt. Jeg vil kigge på Klafkis tanker omkring demokratisk dannelse og se på, hvordan de kan bruges i historieundervisningen. I forlængelse af dette vil jeg se på, hvordan man hensigtsmæssigt kan undervise i kildekritik. Her vil jeg både kigge på Jens Aage Poulsen og Jens Pietras tanker om dette og derefter sætte Erik Lunds idéer op i forlængelse af deres.

### 2.2. Udvalgt empiri

Her vil jeg præsentere det empiri, jeg senere vil analysere på. Her benytter jeg mig først af et afprøvet undervisningsforløb om kildekritik i historie. Forløbet blev prøvet af i min tredje praktikperiode, og den er med til at danne baggrund for min problemformulering. Jeg vil derefter opsætte en case, som kvalificerer mit arbejde med denne problemformulering. Casen danner samtidig også baggrund for mit interview. Interviewet er foretaget med to af mine praktiklærere. Jeg har haft en fænomenologisk tilgang til interviewet (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 227), hvor fænomenet jeg undersøger, er dette kulturproblem, jeg selv fik en antydning af. Jeg har stillet de samme spørgsmål til begge personer, som det også ses i min interviewguide (Bilag 2) og i mine

transskriberede interviews (Bilag 3 og 4). Her ses det også, at de er semistrukturerede (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 37). Jeg valgte denne metode, da jeg gerne ville have mulighed for at improvisere spørgsmål og bryde ud af min interviewguide.

### 2.3. Analyse af empiri

I min analyse går jeg gennem teorien i den rækkefølge, jeg præsenterede det. Det betyder, at jeg starter med at analysere mit empiri ud fra Bourdieu og slutter af med Pietras, Poulsen og Lund. Under hvert afsnit kan forskellige dele af mit empiri dukke op og blive analyseret. Analyseafsnittet har jeg kaldt "Analyse og vurdering", da jeg i nogle af afsnittene forholder mig vurderende til teorien, når det bliver sat op mod min empiri.

### 2.4. Baggrunden for diskussionen

Efter min analyse diskuterer jeg mine resultater fra analysen. Her er det primære sigte at kvalificere mine resultater, så de kan bruges i en almindelig folkeskole. Det analyserede empiri er indsamlet på en efterskole med niveaudelt undervisning, hvor skellet mellem svag og stærk er mere tydelig, da eleverne har et bogstav til at definere deres niveau. Jeg går samtidig ind og diskuterer på anvendeligheden af min empiri, og jeg kigger på, hvad jeg ellers kunne have indsamlet for at belyse sagen.

### 2.5. Konklusion sammenhængende med handleforslag

Jeg slutter min opgave af med at konkludere på mine resultater. Her vil jeg endnu engang gå kronologisk til værks, hvor jeg vil konkludere på det anvendte teori i den rækkefølge, jeg præsenterede det. Dette gør jeg for at tydeliggøre resultaterne, så de bliver mere håndgribelige i mine handleforslag. Handleforslagene kommer i forlængelse af konklusionen. Dette gør de, da forslagene kommer som en naturlig sammenfatning af mine resultater. Handleforslagene fungerer som besvarelsen på min problemformulering. Forslagene bliver beskrevet, så mine pointer i forhold til problemformuleringen kommer frem. Handleforslagene indeholder beskrevne aktiviteter, der inkluderer deres anvendelighed i forhold til de forskellige kompetencer inden for

demokratisk dannelse og kildekritik. De indeholder også forslag til, hvordan man arbejder med at styrke elevernes deltagelse i klassen med et sigte på en bedre klassekultur.

### 3. Teori

#### 3.1. Pierre Bourdieus felt, habitus og kapital

Til at hjælpe os med at forstå denne klasse skal vi kigge på Pierre Bourdieu og hans felt-, habitus- og kapitalbegreb. Her har jeg benyttet mig af bogen "Refleksiv sociologi" af Pierre Bourdieu og Loïc Wacquant (Bourdieu & Wacquant, 2004). Her bliver feltbegrebet defineret af Wacquant som en måde at tænke relationelt på. Et felt kan være en arbejdsplads, supermarked eller klasseværelse. Feltet skal ikke forstås som et lokale, men mere som et samspil mellem forskellige mennesker. I disse felter har deltagerne forskellige positioner, der alle præger det sociale. Dette gælder også den måde, positionerne handler og tænker på i feltet. Relationerne i feltet er objektive. Relationerne er ikke nødvendigvis bevidste, men er opstået uafhængig af bevidstheden. Relationerne er mere eller mindre defineret af aktørernes individuelle positioner. I feltet er der altid en intern kamp om positioner. Her kan et klasseværelse være et godt eksempel, hvor der altid er en hierarkisk kamp mellem aktørerne. Kampene bliver kæmpet ud fra de forskellige positioners kapital, og de handler om et indbyrdes magtforhold (Bourdieu & Wacquant, 2004, s. 84-87).

Kapitalen er en form for værdi, som de forskellige aktører/positioner er i besiddelse af. Værdien af kapitalen kan være forskellig fra felt til felt. Kapitalen kan aktøren bruge til at opnå indflydelse på et felt. Dette er netop her, at værdien af kapitalen spiller ind. For at forstå værdien skal vi kigge på de forskellige kapitalformer. Bourdieu og Wacquant har opstillet kapital i 3 former: økonomisk, kulturel og social kapital (Bourdieu & Wacquant, 2004, s. 104). Økonomisk kapital kan være materielle goder såsom penge. Kulturel kapital kan eksempelvis være viden eller i vores tilfælde undervisningsvaner. Til sidst har vi social kapital. Her handler det om netværk og sociale relationer (Bourdieu & Wacquant, 2004, s. 105). Disse kapitalformer kan alle optræde i en fjerde form, som hedder symbolsk kapital. Her kan et stort hus, der normalt er økonomisk kapital, fremstå som et

symbol for status. Den symbolske kapital får sin værdi gennem aktørernes opfattelse (Bourdieu & Wacquant, 2004, s. 104).

For at bygge bro mellem kapitalen og feltet har Pierre Bourdieu skabt begrebet habitus. Habitus kan siges at være et "normsystem", som mennesker handler efter. En aktørs habitus bestemmer, hvordan han/hun træffer beslutninger, samtaler og agerer ubevidst. Her handler aktøren til gengæld ud fra de normer, der er i det felt, aktøren er i (Bourdieu & Wacquant, 2004, s. 111). Hvis normen til et møde på en arbejdsplads er, at man ikke lytter efter, så er det bestemt ud fra nogle forskellige ting. Her vil feltet være domineret af positioner, der måske har en lav kulturel kapital. Det har de i form af, at de ikke lytter efter. Til gengæld kan de have en høj social kapital, der påvirker de andre positioner i feltet. Det kan i sidste ende være, at det påvirker feltets habitus, som så styrer positionerne ubevidst, og det kan derved skabe en norm. Habitus er nemlig, ifølge Bourdieu, et socialt fænomen, der bliver afgjort heraf (Bourdieu & Wacquant, 2004, s. 111). Det kan være svært ændre de forskellige positioners habitus i et felt. Her drejer det sig om, at en position med en høj kapitalværdi skal gå ind og skabe nogle nye normer. Hvis vi kigger på eksemplet med mødet fra før, så kan det eksempelvis være ordstyreren eller lederen, da han helt naturligt er i en magtposition. Denne position kan han i større eller mindre grad bruge til at påvirke de andre positioner (Bourdieu & Wacquant, 2004, s. 91).

### 3.2. Olga Dysthe og det dialogiske klasserum

I 1995 udkom Olga Dysthe med sin bog om det flerstemmige klasserum. I denne bog præsenterer hun begreber "det dialogiske klasserum" samt "det monologiske klasserum" (Dysthe, 1995). Det monologiske klasserum er præget af envejskommunikation (Dysthe, 1995, s. 217). Dette kan i undervisningen være en lærer, der primært taler fra tavlen af og ned til eleverne. Her får eleverne ikke en vigtig stemme, men fungerer som lyttere. Dette synes naturligt at gøre på denne måde, da det er lærerens job at formidle læring til eleverne. Denne måde virker nemmest, da man som lærer vil føle en kontrol over sine elever. Her er det facit, eleverne skal kende til, bestemt forud for timen. Dette er noget af det, som Dysthe vil væk fra med sit dialogiske klasserum. Facit skal altså som sådan ikke være bestemt på forhånd, men skal være langt mere åben overfor forskellige tolkninger (Dysthe, 1995, s. 217).



Læringspotentialer i klassen skal højnes, og det er, hvad Dysthe vil med det dialogiske klasserum. Det dialogiske klasserum skal indbyde til refleksion og selvstændig tænkning hos eleverne. Eleverne skal bruge det, de selv tænker, eller det andre elever siger som redskab til at tænke videre med. Derved bliver de på sigt i stand til at danne deres egen mening og tolkninger. De vil kunne referere til foregående episode og være i stand til at bygge videre på det (Dysthe, 1995, s. 220). Man kan altså sige, at der bliver lagt nogle grundsten, som hele tiden agerer bund for den videre læring. Men hvordan kan man så gøre sit klasserum dialogisk? Dysthe kommer selv med to eksempler på, hvordan man kan gøre monologiske aktiviteter til dialogiske. Første eksempel er ved en diskussion på klassen. I stedet for at diskussionen skulle tage udgangspunkt i et oplæg fra læreren, skulle udgangspunktet være i skrivning. Inden selve diskussionen startede, skulle eleverne individuelt lave et skriv. Her blev udgangspunktet altså ændret fra lærerens ord til elevernes egne tanker. Her skaber de deres egen grobund for den forestående samtale. Et andet eksempel er ved at skabe en dialogisk refleksion. Dette blev gjort gennem individuel notatføring under læsning. Her noterer eleverne deres tolkninger ned, inden de så skal veksle dem med hinanden i grupper. Grupperne kan dog blive en faldgrube, da læreren aldrig kan have fuld kontrol over dem (Dysthe, 1995, s. 219).

Dysthe præsenterer også tre andre begreber, der er grundsten i at gøre et klasserum dialogisk. Begreberne, som hun har overtaget fra andre teoretikere og har bygget videre på, er "autentiske spørgsmål", "optag" og "høj værdsætning" (Dysthe, 1995, s. 61).

Autentiske spørgsmål er henvendt til eleverne. Det er spørgsmål, hvor svaret ikke er givet på forhånd. Læreren skal altså stille spørgsmål, der får eleverne til at reflektere over svaret. Det kan få dem til at danne deres egen forståelse og tolkning. Læreren er dog nødt til at fralægge sig noget kontrol over klassen, eftersom svaret ligger hos eleven og ikke læreren. En måde spørgsmål kan blive mere autentiske på er eksempelvis ved at stille spørgsmål, der starter med: "Hvad tror du...". Her går spørgsmålet direkte ind og beder eleven komme med et personligt bud, som læreren jo umuligt kan kende til på forhånd. Dysthe kommer med et konkret spørgsmål, der er autentisk i dansk undervisningen. Det lyder: "Hvad tror du, forfatteren prøver at fortælle os her?". Dette spørgsmål har altså ikke noget konkret svar, men leder op til refleksion og tolkning hos eleven. Man kan som lærer ikke kun stille disse spørgsmål, nogle gange er det også nødvendigt med spørgsmål, hvor der er et klart svar til. De refleksioner, eleverne laver, kan gå hen og blive en

motivationsfaktor for eleverne, da de føler, de har noget at byde ind med (Dysthe, 1995, s. 62). I en naturlig forlængelse af autentiske spørgsmål præsenterer hun begrebet "optag".

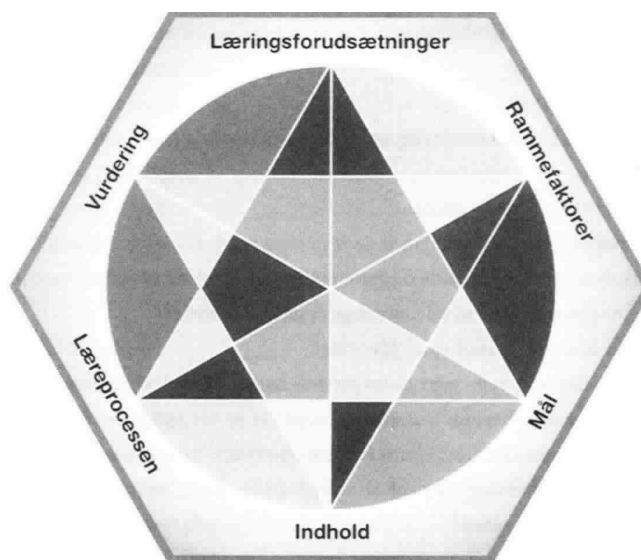
Efter elevens svar på et autentisk spørgsmål handler det om at arbejde der fra. Læreren skal simpelthen bruge det svar, der kommer og bruge det til sine næste spørgsmål. På denne måde anerkender læreren elevens svar, så eleven ved, at svaret er godtaget. Eleven føler samtidig et medansvar for undervisningen, da kursen jo nu er sat ud fra hans bidrag (Dysthe, 1995, s. 63). Tankerne om et medansvar hos eleven er også det, der ligger bag begrebet "høj værdsætning". Her er det også elevernes svar, læreren skal bruge. Læreren skal simpelthen bygge sin undervisning videre på elevernes svar. Det er samtidig en udfordring hos læreren, da elevernes input hele tiden skal veksles til noget, der kan bruges i samtalen eller diskussionen. Det vigtigste ved høj værdsætning er, at læreren anerkender elevernes input. Eleverne føler, at deres bidrag bliver værdsat, hvilket på sigt kan give dem mere selvtillid til at deltage i undervisningen (Dysthe, 1995, s. 63).

### 3.3. Hilde Hiim og Else Hippe

Hilde Hiim og Else Hippe har lavet en model, de kalder for helhedsmodellen. Modellen kan bruges til at forstå og planlægge undervisning. Den består af 6 faktorer. Det er disse faktorer, som danner helheden. De er afhængige af hinanden, og der er ikke et rigtigt sted at starte, da alle faktorer hænger sammen (Hiim & Hippe, 1999, s. 31). Jeg vil her uddybe de 6 faktorer.

Den første, jeg vil kigge på, er elevernes

læringsforudsætninger. Alle elever er forskellige, og derfor må vi som lærere tilpasse vores undervisning efter eleverne. Hiim og Hippe definerer læringsforudsætninger som værende de psykiske, fysiske og sociale ressourcer, eleven møder skolen med (Hiim & Hippe, 1999, s. 33). Alle elever skal mødes. Læringsforudsætningerne hjælper læreren med at afgøre, hvilke krav han/hun



1. Helhedsmodellen (Hiim & Hippe, 1999, s. 30)

kan stille til sine elever. Kravene er nemlig med til at udfordre eleverne, så hvis man møder eleverne hvor, de er, udfordrer man dem bedst muligt. Den mest effektive måde, hvorpå læreren kan vurdere de forskellige elevers forudsætninger, er ifølge Hiim og Hippe gennem observationer og samtaler (Hiim & Hippe, 1999, s. 39).

Den næste faktor er rammefaktorer. Dette definerer Hiim og Hippe som værende muligheder og begrænsninger i undervisningen. Rammefaktorer kan være lokaler, undervisningsmidler og økonomi. Det er disse, vi primært støder på i folkeskolen. Lærerens faglighed samt pædagogiske kunnen spiller også ind her (Hiim & Hippe, 1999, s. 43). Det er alt sammen muligheder, som læreren skal bruge for at skabe sin undervisning.

Tredje faktor er mål. Det er disse mål, lærerens undervisning skal arbejde hen i mod.

Undervisningen har brug for mål, simpelthen fordi vi skal være sikre på, at en kurs er sat.

Undervisningen bliver samtidig lettere at tilrettelægge, hvis man har et klar mål, man vil hen til.

Målene, læreren selv skal definere, kan vedkommende finde ved at spørge sig selv, hvad det er han/hun vil lære sine elever (Hiim & Hippe, 1999, s. 49). Ifølge Hiim og Hippe skal målene også overholde nogle krav. Først og fremmest skal elevernes læring være fokus. Målene skal have en sammenhæng til de forenklede fællesmål, læreplanen og læringsmålene samtidig med at de skal være realistiske og opnåelige. Dette er både for eleven og lærerens bedste (Hiim & Hippe, 1999, s. 62).

Næste punkt handler om indhold. Indholdet hænger naturligt sammen med målene, da indholdet er afgørende for, om målene kan nås. Det er derfor vigtigt, at læreren har målene for øje, når han/hun laver sit indhold. Indholdet kan man definere som det, der foregår i undervisningen. Det kan være alt fra læreoplæg til elevaktiviteter. Læreren skal beslutte, hvad der skal ske i løbet af undervisningen. Disse beslutninger skal tages med elevernes læring for øje (Hiim & Hippe, 1999, s. 64).

Næste element i modellen er læreprocessen. Her definerer Hiim og Hippe læring som en process af forandring hos eleven (Hiim & Hippe, 1999, s. 72). De kigger her på noget adfærdsteori. Denne teori, de præsenterer, har klare tråde til min problemformulering. Her fortæller de om elever, der har angst for matematik. De associerer det med en negativ oplevelse, da de som regel svarer forkert, hvilket giver dem et nederlag. Her siger Hiim og Hippe at for at sikre læring for disse elever, så skal man vende oplevelsen til noget positivt. Man skal som lærer bygge deres selvtillid

op. De præsenterer den mest effektive måde som værende ros. Dette kan være efter en løst opgave eksempelvis. Med ros kan man vende oplevelsen fra negativ til positiv, og derved vil matematikken blive mere indbydende (Hiim & Hippe, 1999, s. 73).

Den sjette og sidste faktor er vurdering. Med vurdering skal her forstås evaluering. Dette punkt stiller spørgsmålene: Hvad har eleverne lært? Har de lært noget? Her skal man som lærer benytte sig af nogle redskaber for at se, om de mål der blev sat er opnået. Samtidig skal læreren også evaluere på, om de udvalgte metoder har været positive eller negative over for læringen (Hiim & Hippe, 1999, s. 94). Evalueringen er også til for at hjælpe eleven. Læreren kan bruge evaluering til løbende at give eleven feedback, og på sigt kan eleven så lære at rette ind efter denne feedback. Det vil i sidste ende betyde, at eleven også tager lidt ansvar for egen læring (Hiim & Hippe, 1999, s. 102).

### 3.4. Demokratisk dannelse

I folkeskolens formål står der, at "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Folkeskoleloven, 2017). Skolen skal altså danne eleverne til mennesker med demokratiske værdier. Eleverne skal dannes til at have det nogenlunde samme syn på verden og dannes til at deltage i demokratiet. Jeg vil benytte mig af Wolfgang Klafkis definition af demokratisk dannelse i denne opgave, da den tager udgangspunkt i etiske normer og kan bruges på tværs af fagene. Jeg vil dog her bruge den til min historieundervisning.

Klafkis definition af demokratisk dannelse bygger på tre grundlæggende evner, som skolen skal danne eleven til at besidde.

Den første er evnen til selvbestemmelse over sine egne levevilkår (Klafki, 2001, s. 122). Dette kan være alt fra hvordan eleven skal leve sit eget liv i forhold til fritid, uddannelse, job, sociale relationer og tro. Eleven skal altså blive i stand til at bestemme over sig eget liv efter endt skolegang.

Den anden evne handler om medbestemmelse (Klafki, 2001, s. 122). Eleven skal kunne indgå i det demokrati, vi lever i, og altså forstå de værdier der er gældende for vores samfund. Dette kan eksempelvis udmønte sig i, at eleven stemmer og deltager i sit lokalsamfund. Eleven skal forstå, at

han/hun har et medansvar for, hvordan vores samfund hænger sammen og samtidig vide, hvordan man kan bidrage hertil.

Sidste evne er evnen til solidaritet. Ifølge Klafki kan selv- og medbestemmelse ikke retfærdiggøres, hvis man ikke gør en indsats for, at andre mennesker også kan have de samme muligheder (Klafki, 2001, s. 122). Det betyder altså, at man skal tillade og acceptere andre mennesker og deres handlen, ligesom man kan forvente, at de accepterer en. Solidaritet handler også om at ville gøre en indsats for folk, der lever i undertrykte eller udemokratiske samfund.

Men hvordan kan man så integrere disse dele i sin undervisning? Klafki har lavet den kritisk-konstruktive didaktik til at hjælpe med dette. Her skal det kritiske forstås som, at læreren skal forsøge at hindre årsager, der kan føre til, at undervisningen ikke udvikler elevernes selvbestemmelses-, medbestemmelse- og solidaritetsevne. Samtidig skal det også forsøge at skabe en undervisning, der fremmer evnerne. Det konstruktive i didaktikken handler om lærerens interesse for at danne sine elever. Læreren skal kunne begrunde og ændre i sin praksis, så undervisningen lærer eleverne om evnerne. Undervisningen behøver altså ikke nødvendigvis kun at have evnerne for øje, men de kan være implicitte i undervisningen (Klafki, 2001, s. 113). Klafki siger, at dannende læring nås ved: "... at den lærende ud fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene, nærmere bestemt: mere eller mindre vidtrækkende almengyldige kundskaber, evner og holdninger,..." (Klafki, 2001, s. 176). På denne måde kan man altså gå ind, og arbejde med temaer som på sigt vil styrke de tre fornævnte evner hos eleven. Han bringer selv et eksempel på sådan en undervisning, hvor en klasse arbejder med et økologisk problem i deres lokalområde. Her skal eleverne lave en række forsøg og undersøgelser i området. Dette arbejde giver for det første eleverne et indblik i, hvordan en række fænomener kan hænge sammen. For det andet kan eleverne gennem arbejdet få øje for komplekse samfundspolitiske problemer. Dette kan eksempelvis være forurening. For det tredje ser eleverne, hvilke konsekvenser dette kan have, samt hvor svært det kan være at løse sådan et lokalpolitisk problem (Klafki, 2001, s. 178). Her ser vi, hvordan de tre evner i større eller mindre grad implicit kommer i spil.

### 3.5. Kildekritik i historiefaget

Kildekritik er en historisk metode, som eleverne i folkeskolen skal kunne benytte sig af ved endt skolegang. Arbejdet med kilder er også et kompetenceområde i forenklede fællesmål for historiefaget (Undervisningsministeriet, 2018). Det betyder, at eleverne blandt andet skal være i stand til at analysere, vurdere og anvende kilder efter 9. klasse. Derfor er kildearbejdet altså en væsentlig del af historiefaget. Men hvordan arbejder man så med kilder og kildekritik i historieundervisningen? For at besvare dette vil jeg benytte mig af Jens Pietras og Jens Aage Poulsens idéer til undervisning og brug af kilder i folkeskolen. Disse vil jeg kombinere med Erik Lunds tanker om det samme. Ifølge Pietras og Poulsen skal undervisning i historiske metoder altid foregå som en integreret del af et undervisningsforløb. Dette gælder altså også kildekritik (Pietras & Poulsen, 2016, s. 189). Man skal som lærer altså ikke undervise eksplicit i kildekritik, som man eksempelvis ser det i mit afprøvede undervisningsforløb (Bilag 1). Kildekritiske færdigheder skal tilegnes funktionelt (Pietras & Poulsen, 2016, s. 113). Det kan man gøre ved at binde kildearbejdet op på et konkret forløb. Dette kan eksempelvis være i et forløb om en historisk periode. Ifølge Pietras og Poulsen skal arbejdet med kilder aktivere eleverne. De vil opleve et større engagement, hvis de selv kommer ind og analyserer kilderne. Dette engagement skal man udnytte til at skabe et større potentiale for læring (Pietras & Poulsen, 2016, s. 113). Målet for læringen er, at eleverne skal kunne navigere rundt i verden udenfor og være i stand til at skelne mellem de informationer, de bliver præsenteret for (Pietras & Poulsen, 2016, s. 113). I undervisningen af kildekritik skal man som lærer lægge op til spørgsmål og vurdering. Eleverne skal vende sig til automatisk at stille disse spørgsmål, så de lærer at vurdere mere eller mindre instinktivt. Pietras og Poulsen præsenterer typer af spørgsmål, som kan stilles til kilder. Spørgsmålene sætter blandt andet fokus på kildernes ophav, intention, type og forudsætninger. Eleverne skal først og fremmest lære, hvordan man kan stille disse spørgsmål, men de skal også lære hvordan, de kan skelne mellem spørgsmålenes relevans (Pietras & Poulsen, 2016, s. 190). Pietras og Poulsens grundlæggende tanker om kilder og kildekritik som et funktionelt begreb, der altså skal læres funktionelt, bekræftes af Erik Lund (Lund, 2011, s. 88). Tekstarbejde er ofte anvendt i historiefaget, om det så handler om kilder eller ej. Tekster er gode til at sætte eleverne ind i en anden tid, og de kan hjælpe eleverne med at få uddybet deres nuværende forståelse om et emne. Her vil man i tekstarbejdet, i forhold til kilder, kunne bruge flere forskellige samtidig, hvor man som lærer kan udfordre eleverne til at gå ind og

sammenligne oplysningerne i teksten (Lund, 2011, s. 100). Disse oplysninger kan lede op til en kildekritisk analyse i forhold til de opsatte spørgsmål fra Pietras og Poulsen i forhold til ophav, intention og forudsætninger. Med dette arbejde kan eleverne også lære at rekonstruere historien, så de kan få sig et så realistisk billede af, hvordan den fortid, de analyserer, har set ud (Lund, 2011, s. 100). Kildearbejdet drejer sig selvfølgelig om mere end bare tekster, men man kan bruge nogle af de samme elementer fra tekstarbejdet til eksempelvis analysering af genstande (Lund, 2011, s. 96).

## 4. Empiri

### 4.1. Gennemført undervisning i historie

I min tredje praktikperiode afprøvede jeg et undervisningsforløb i historiefaget om kildekritik. Det foregik på en efterskole. Efterskolen benytter sig af niveaudelt undervisning, så der var ikke lagt op til, at jeg skulle undervisningsdifferentiere. Niveaudelingen foregår på denne skole ved, at eleverne tager en test i deres første uge på skolen i hvert fag. Elevernes svar beslutter så, om de skal placeres på et A eller B niveau. A er for eleverne med flest rigtige svar, og B er for eleverne med færrest rigtige svar. Selvom undervisningen er niveaudelt, skal eleverne på tværs af niveauerne stadig nå de samme mål efter 9. klasse.

Jeg stod for undervisningen i 9. B, hvor jeg havde lavet et forløb om kildekritik (Bilag 1) opbygget af smitte modellen. På trods af niveaudelingen havde klassen stadig et stort skel i det faglige niveau. Cirka en tredjedel af klassen var på B niveauet i alle deres fag, og de var altså fagligt udfordret. Denne tredjedel bestod mestendels af elever med læsevanskeligheder eller af inklusionsbørn.

Forløbet var lavet ud fra et kompetencemål, færdighedsmål og et vidensmål. Kompetencemålet var: Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger (FFM – Kompetencemål efter 9. klasses trin). Forløbet sigter dog kun efter dette mål. Det skal ikke nødvendigvis nås, efter forløbet er færdigt. Færdighedsmålet var: Eleven kan forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske spor, medier og udtryksformer. Vidensmålet var: Eleven har viden om kildekritiske begreber (FFM – Færdigheds- og vidensmål efter 9. klasses trin). Målene har jeg

nedbrudt, så de passer til hver lektion. Forløbet strakte sig over 4 lektioner af 45 minutters varighed. Aktiviteterne var skabt og udvalgt ud fra Pietras og Poulsens idéer om, at eleverne skal være aktive i arbejdet med kilder (Pietras & Poulsen, 2016, s. 113). Denne del blev dog ikke udført hensigtsmæssigt efter deres tanker. Derudover var undervisningsplanen bygget op med aktiviteter, der underviser eleverne eksplicit i kildekritik, som vi eksempelvis kan se i lektion 1,2 og 3 (Bilag 1). Strukturen i planen var for løs, og den passede simpelthen ikke til denne gruppe elever. Samtidig med dette benyttede jeg mig af en meget løs undervisningsstruktur. Præsentationen af de forskellige elementer var meget monologiske, hvor jeg i enetale snakkede til eleverne. Jeg stillede eleverne opgaver, hvor mange af dem ikke lagde op til refleksion og tolkning. Dette ses eksempelvis i øvelsen med Skanderborg Sø i lektion 2 (Bilag 1). Jeg benyttede mig meget af diskussioner på klassen, hvor jeg var ordstyrer. Jeg vidste fra start af, hvilken retning jeg ville i. Eleverne bidrog i diskussionen ved at række hånden op. Det betød, at mange elever sad uden at sige noget. Dette var især et problem med den førmtalte tredjedel. Eleverne var måske aktiverede i de forskellige opgaver de fik, men det var ikke noget, jeg kunne bevise, da kun en lille del af klassen bidrog i diskussionerne på klassen. Jeg havde en oplevelse af, at den særligt udfordrede tredjedel af klassen havde svært ved arbejdet.

Første gang jeg mødte klassen var ved lektion 1. På dette tidspunkt så min undervisningsplan anderledes ud for holdet. Jeg havde på forhånd overvurderet klassen, og min praktikvejleder rådede mig til at sadle om. Dette gjorde jeg så, ved at skabe øvelser der mødte elevernes i deres egen livsverden. Derfor kom en øvelse, som vi ser i lektion 3, med Nordkorea og VM i fodbold, ind i mit forløb. Jeg oplevede straks en stigende motivation blandt eleverne, men denne motivation var ikke baseret på en interesse for faget. Samtidig ændrede jeg ikke mine overordnede mål for forløbet, så af den grund blev de sværere at nå.

I forløbets fjerde lektion udleverede jeg et evalueringsark til hver elev (Bilag 6). Jeg benyttede mig af en summativ evalueringsform, hvor jeg havde opstillet spørgsmål til elementer fra de tre foregående lektioner. Svarene beviste, at en del af klassen ikke havde nået de opsatte mål. Flere af de svar jeg fik tilbage så ud som bilag 6, hvor de fleste svarfelter var blanke.



## 4.2. Baggrund for interviews: case

I næste afsnit præsenterer jeg to interviews, jeg har lavet med mine praktiklærere. Inspirationen her til kom, efter en episode jeg oplevede i undervisningen af historieholdet i 9. B. Eleverne havde lige fået frikvarter, da undervisningen var slut. Vi havde arbejdet med øvelsen om skibet fra Skanderborg Sø (Bilag 1, lektion 2). Her præsenterede jeg eleverne for kildekritiske elementer såsom førstehåndskilder, andenhåndskilder, ophavssituation og motiv. Disse elementer skulle eleverne så bruge til at vurdere nogle kilder, der blev præsenteret i den tilhørende video. Eleverne var stille, da vi så videoen. Jeg havde opfattelsen af, at de havde forstået indholdet og opgaven. Dette viste sig dog at være forkert, da de kom til at arbejde med elementerne. To tredjedele af klassen startede med at arbejde. Det skulle arbejde sammen to og to. Den sidste tredjedel gjorde dog ikke. Det er denne tredjedel, jeg også omtalte i forrige afsnit. Her mødte jeg en stor magtesløshed og ugidelighed. De forstod ikke indholdet i videoen og reagerede ved at larme og forstyrre de andre elever. Jeg sørgede for, at resten af klassen var kommet fint i gang med arbejdet ved at gå rundt og stille den spørgsmål til videoen. Efterfølgende koncentrerede jeg mig om den sidste tredjedel. Som jeg tidligere har nævnt, så bestod denne gruppe af elever, der har de fleste af sine fag på B niveauet. Det gjorde, at de ofte satte sig sammen i undervisningen. Jeg havde derfor de uforstående elever samlet et sted. Jeg gennemgik endnu engang elementerne igen. Jeg havde dog en fornemmelse af, at jeg ikke trængte igennem til dem. Jeg forsøgte mig dog med et spørgsmål, hvor jeg bad dem fortælle mig, hvad en andenhåndskilde kan være, og en af eleverne svarede korrekt med det samme. Eleverne arbejdede her efter videre uden mig som støtte. Lektionen blev rundet af med en opsamling af spørgsmålene på tavlen. Her deltog den udfordrede tredjedel ikke. Jeg modtog kun respons fra de resterende elever. Jeg prøvede dog at udvælge nogle elever fra den anden gruppe af og bad dem besvare på spørgsmålet. Det kunne de dog ikke. Da undervisningen var slut, sad jeg ved katederet og pakkede mine ting. Mange af eleverne fra den udfordrede tredjedel blev i klassen, da de skulle have næste lektion i samme lokale. Mens jeg sidder og pakker min taske, kommer en af eleverne op til mig. Han siger, at jeg burde droppe at lære dem de begreber der, da de "bare" er B niveauet, så de vil ikke kunne komme til at forstå det alligevel. De resterende elever i klassen anerkender elevens påstand. Jeg responderer med at sige, at lige meget hvilket niveau de er på, så skal de jo nå det samme mål. Eleven vælger at ignorere mig, og han sætter sig ned til sine kammerater igen. Her fik jeg et klart

bevis på, at disse elever kategoriserede sig selv som elever, der ikke har nemt ved læring. Jeg fik et bevis på, at eleverne har taget dette bogstav til sig, og de bruger dette til at definere sig selv. Det var også her, jeg rigtigt fik øjnene op for nogle af de problemer, der er ved niveaudelt undervisning. Det var disse problemer, der oprindeligt var baggrunden for mine interviews.

### 4.3. Interviews

Efter min sidste undervisningsgang lavede jeg to interviews med mine praktiklærere. De to interviews tog dengang udgangspunkt i en bachelor med fokus på niveaudelt undervisning, men sidenhen har jeg skiftet fokus. Derfor arbejder jeg kun ud fra de besvarelser, de har givet i forhold til klasserumskultur og elever, der identificerer sig selv som fagligt svage. De to interviews er kvalitative. De er semistrukturerede, hvilket gjorde det muligt for mig, at spørge ind til det, interviewpersonerne gerne ville fortælle, og jeg havde samtidig mulighed for at stille spontane spørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 37).

Interviewet med T (Bilag 3, interviewperson 1) bekræftede mig i den tanke, jeg havde om, at der var et kulturproblem. Ifølge ham så får den fagligt svage del af klassen lov til at sætte dagsorden. De går ind og ødelægger koncentrationen for de andre elever. Det betyder, at der i undervisningen ofte kommer et fokus på at irettesætte de svage og på at få undervisningen til at ramme deres niveau. Han mener altså, at nogle bliver glemt i den anden ende. Han siger også, at han kan mærke på sit B hold, at de altid er bevidste om sit niveau. De bruger det som en undskyldning til ikke at lave noget i undervisningen (Bilag 3). Her blev jeg bekræftet i det, jeg selv havde tænkt efter min episode fra casen. Dette bekræfter mit interview med M også (Bilag 4, interviewperson 2). Hun var primært lærer på A holdene, men også her så hun et modsat identitetsproblem. Her har hun oplevet elever, der forventer, at de får 10 eller 12 til eksamen, fordi de er de kloge på A niveau. Hun ser også samme problem, som T gjorde. De svage har dannet sig en negativ kultur for læring, og denne kultur skal ændres, hvis læring skal muliggøres i klassen. Hun mener, at man kan vende det her bogstav til en styrke ved at italesætte det som et fælles udgangspunkt for eleverne (Bilag 4). Disse interviews kvalificerede mit arbejde med denne bachelor. De bekræftede mig i, at elever kan påtage sig en identitet, der gør, at de bliver afvisende over for undervisning.

## 5. Analyse og vurdering

Jeg har valgt at opdele min analyse i afsnit, hvor jeg vil analysere mig frem gennem det teori, jeg har redegjort for. Jeg analyserer ud fra forskellige elementer i min indsamlede empiri.

### 5.1. Felt, habitus og kapital i 9. B

I dette afsnit vil jeg bruge begreberne fra Bourdieu og Wacquant til at kategorisere, hvor 9. B passer ind i disse. Dette vil jeg gøre for at tydeliggøre, hvor det er, problemet ligger henne for denne klasse.

I 9. B består feltet af sammensætningen mellem elever, der er på B niveau i de fleste fag, elever der er på B niveau i få fag og mig som lærer. Gengangerne i feltet er den tredjedel af elever, der har de fleste fag på B niveau. De er tit i dette sociale rum med disse mennesker. Lad os kalde denne gruppe for kernegruppen. De andre aktører i feltet bliver skiftet ud mellem de forskellige lektioner. Dette gælder altså mig som lærer, men også de elever, der har undervisning i andre lokaler. Det betyder, at kernegruppen er styrende for, hvordan alle positioner i dette felt agerer ubevidst. For kernegruppen betyder dette, at de motiverer hinanden til ikke at lave noget. Denne indstilling spreder sig let gennem feltet, da dette er normen. De andre elever opgiver måske ikke undervisningen, men det påvirker deres arbejdsmoral. De kan miste fokus på grund af larm, de kan føle, at opgaverne er uoverskuelige, eller de kan blive så påvirket, at de også begynder at forstyrre. For kernegruppen i dette felt er det normen at være afvisende overfor undervisningen. Det viste mine interviews mig, da begge mine interviewpersoner sagde, at der var et kulturproblem i denne klasse. Jeg så det også i mit empiri i baggrunden for mit interview. Her oplevede jeg, at kernegruppen gav eleven ret, da han fortalte mig, at de ikke kunne lære det på grund af deres B niveau. Her ser vi, hvordan de har en fælles habitus, der er negativ i forhold til undervisningen. Det netop denne habitus der er dominerende i dette felt. Det er den, da kernegruppen i feltet har en høj social kapital. Her bliver de altså en magtfaktor i feltet, da deres stærke sociale kapital går ind og bekæmper de resterendes kapital. Samtidig med at de har en stærk social kapital, så har de også en svag kulturel kapital. Den kulturelle kapital er i dette tilfælde deres viden og arbejdsomhed. Den gør, at de ikke prioriterer undervisningen, men de vil hellere snakke og forstyrre de andre. Selvom denne kapital er svag, så bliver den gjort til en norm i feltet,

da så mange dominerende aktører besidder den. Det gør ubevidst, at de aktører med stærk kulturel kapital bliver mere opgivende. De elever med en stærk kulturel kapital har samtidig en svag social kapital, eftersom de kun sjældent er i dette felt. Det er her, vi ser, at værdien af de forskellige kapitalformer defineres af aktørerne i feltet.

Som tidligere beskrevet så er habitus et form for normsystem, som aktører i et felt ubevidst handler efter. Her holder kernegruppen sammen, uden de tænker nærmere over det. De har udviklet nogle normer i forhold til undervisningen, som styrer dem. Eftersom de dominerer i feltet, bliver denne norm generaliserende for klassen. De andre aktører er ikke nødvendigvis bevidste omkring, at de agerer anderledes i dette felt. Hvis de er, så kan det blive svært for dem at gøre noget ved det. De kan sagtens være mere ihærdige selv, men de har svært ved at trække resten af holdet med sig. Udfordringen for læreren i denne klasse er at ændre feltets habitus. Man skal som lærer ind og have ændret normen hos kernegruppen. Udfordringen er stor, da gruppen indeholder forholdsvis mange elever. Hvis normen her bliver ændret, så vil man stille og roligt kunne se en forandring hos de andre elever. Samtidig vil man få en mere samhörig gruppe, da elevernes forskellige kapitalværdier kommer tættere på hinanden. Læringspotentialet vil simpelthen stige i klassen. For at højne dette potentiale vil jeg her bruge Olga Dysthe og det dialogiske klasserum.

## 5.2. Et dialogisk 9. B

Ud fra mit empiri er det tydeligt at se, at jeg har ført min undervisning som primært monologisk. Jeg vidste at klassen var udfordrende, så derfor ville jeg prøve at etablere kontrol. Jeg underviste primært fra tavlen af, hvor jeg præsenterede diverse øvelser. På denne måde følte jeg, at jeg ville have kontrol over, hvilke input og output der ville komme fra eleverne. Det resulterede dog i, som Dysthe også advarede mod, at kun et fåtal af eleverne deltog aktivt. De svar, de kom med, var bestemte på forhånd, og altså ikke nogle svar der ledte op til refleksion. Et eksempel på dette ses i lektion 1, hvor jeg i opsamlingen på tavlen ville have de svar, eleverne har givet. Her var det ikke alle spørgsmål, der var lige dialogiske, eksempelvis "Hvorfor er det vigtigt at være kildekritisk?", hvor svaret findes i den udleverede tekst (Bilag 5). Jeg havde startet lektion 1 (Bilag 1) med en diskussion. Kildekritik blev præsenteret som emne, og jeg spurgte så om, hvad eleverne vidste om det på forhånd. Dette spørgsmål er som sådan dialogisk, men eleverne var ikke aktiveret til at diskutere emnet uden at have forberedt sig. Havde jeg benyttet mig af den øvelse, jeg også

redegjorde for, hvor eleverne skriver deres tanker ned inden diskussionen, kunne jeg have sikret mig en større deltagelse fra eleverne. Her ville alle elever have mulighed for at komme med noget. De ville få tid til at skrive det, da det ikke var et svar, der skulle falde prompte. Eleverne ville altså have gjort sig nogle tanker om kildekritik, inden diskussionen startede. Dette ville gøre det muligt for eleverne, at kunne bygge videre på det, de andre elever bød ind med. Herved kunne det altså blive en selvkørende diskussion. Selvom jeg havde benyttet mig af denne metode, så havde det ikke resulteret i 100% deltagelse fra start af. Det vil tage tid at bygge op. Så længe eleverne får chancen for at byde ind med noget, kan det være med til at ændre normen fra at være inaktiv til at være aktiv.

I min case skriver jeg, at jeg tjekkede, om eleverne havde forstået det, de læste ved at spørge: "Hvad kan en andenhåndskilde være?". Her modtog jeg et korrekt svar med det samme. Jeg havde dog lige gennemgået begreberne for eleverne, så for eleven handlede det bare om at gentage mig. I situationen fisker jeg efter et konkret svar, så det var svært at finde et autentisk spørgsmål, men jeg kunne have gjort det mere autentisk ved at spørge, hvad de tror, en andenhåndskilde kan være. Med sådan et spørgsmål ville jeg lede mere op til en individuel tankeproces hos eleverne. Svaret ville altså blive mere reflekteret, end det svar eleven gav mig, som bare var en gentagelse af mine ord.

I gennemgangen af de forskellige øvelser i mit undervisningsforløb (Bilag 1) var autentiske spørgsmål også en mangelvare. Det foregik mere som en tjekliste, jeg bare tjekkede af. Her kunne Dysthes begreb "optag" have været med til at gøre samtalerne og diskussionerne i klassen mere dynamiske. Det var de samme få elever, der sad og bød ind med svar. Korrekte svar blev bekræftet, mens vi gik videre derfra uden at dvæle mere ved det. Her ville det have gavnet både de stærke og svage, hvis jeg havde anerkendt alle input ved at stille opfølgende spørgsmål til eleven og klassen. Dette ville synliggøre for eleverne, at det kan betale sig at følge med og på sigt også give dem mere selvtillid. "Optag" samt "høj værdsætning" havde overladt noget initiativ til eleverne, som i sidste ende kunne gavne dem. Jeg kørte det som sagt meget monologisk, eftersom jeg følte det var den nemmeste måde at kontrollere klassen på. Her skulle jeg have givet slip og have givet eleverne noget medansvar for undervisningen. Udfordringen ligger i at afgive noget af sin kontrol. Der er også en udfordring i at gøre undervisningen så dialogisk i forhold til kilder og kildekritik. Inden for dette emne findes der nogle begreber, som enten kan bruges korrekt eller

forkert. Eksempelvis førstehåndskilde og andenhåndskilde. Det dialogiske potentiale i dette arbejder ligger dog i tolkningen og analyserne af kilderne, da disse er mere åben for tolkning. De kan forstås på flere forskellige måder. Hvis man konkret kigger på mit undervisningsforløb (Bilag 1), så kunne jeg have gjort mine spørgsmål mere dialogiske i de første lektioner, ved at stille spørgsmål der eksempelvis startede med "Hvad tror du..." og "Hvordan forstår du...". Der fra kunne jeg så arbejde mod at blive mere og mere dialogisk, jo tættere vi kom på analysearbejdet. Dette arbejde kan på sigt være med til at ændre kulturen i denne klasse. Eleverne vil føle, at de har noget at byde ind med, da jeg spørger ind til deres tolkninger. Disse tolkninger vil altid være mulige at bygge videre fra. Når de har noget at byde ind med, kan det motivere flere til at deltage aktivt og ændre normen for undervisningen.

### 5.3. Helhedsmodellen – en hjælp til struktur i undervisningen

I mit empiri hvor jeg gennemgik undervisningen i 9. B, nævnte jeg, at mit undervisningsforløb blev lavet ud fra smitte modellen (Bilag 1). Jeg havde kun et begrænset kendskab til klassen på forhånd, så mine forudsætninger for at tilpasse undervisningen til deres niveau var begrænset. Eftersom skolen benyttede sig af niveaudelt undervisning, blev der heller ikke lagt op til, at jeg skulle differentiere i særlig høj grad. Undervisningen blev altså lavet ud fra et fælles niveau, jeg gættede mig frem til. Jeg kan ud fra mine evalueringsark (Bilag 6) se, at jeg ikke havde ramt plet. Flere elever var simpelthen ikke i stand til at leve op til de mål, jeg havde opstillet på forhånd. Efter første lektion på holdet sadlede jeg også om. Den monologiske dialog, det manglende kendskab til klassen samt omsadlingen af undervisningen tyder på, at min plan led under dårlig struktur. Aktiviteterne var enten selvskabte uden teoretisk begrundelse eller redidaktiseret fra Clio. Den røde tråd var ikke tydelig for eleverne. Denne tråd kunne jeg måske have inkluderet, hvis jeg havde benyttet mig af Hiim & Hippses helhedsmodel. Den indbyder til en grundigere planlægningen af undervisningen, end den måde jeg brugte smitte modellen på. Aktiviteterne i forløbet var også meget bygget på diskussioner på holdet, hvorefter der kom noget indhold og så nogle spørgsmål hertil, som de skulle besvare i grupper. Sådanne øvelser var holdet måske ikke egnet til, da forudsætningerne og rammerne var negative allerede fra start af. Havde jeg haft et kendskab til klassen på forhånd, ville jeg have større chancer for at skabe en klarere struktur for eleverne, hvor de forskellige forudsætninger blev tilgodeset. Mine interviews

bekræftede mig også i, at dette var vigtigt at få skabt fra start af. Eftersom det var en begrænset praktikperiode, jeg var i, kunne det være svært at få et stort kendskab til klassen på forhånd. Men havde jeg benyttet mig af helhedsmodellen i min omsadling, ville jeg måske have overkommet problemerne, der kom i forhold til uegnede aktiviteter. Samtidig ville det have været muligt for mig at se, at strukturen var for løs for disse elever, og jeg kunne derfra have forsøgt at vende det.

#### 5.4. Demokratisk dannelse i historieundervisningen

Alt undervisning bør i større eller mindre grad have øje for demokratisk dannelse. Historiefaget er et oplagt fag at arbejde med emnet i, da vi kan bruge meget fra historien til undervisningen her i. Da jeg planlagde mit undervisningsforløb i 9. B (Bilag 1), havde jeg ikke demokratisk dannelse for øje. Der var dog stadig elementer i undervisningen, der med lidt aktivt arbejde, kunne danne et potentiale for implicit demokratisk dannelse i dette forløb.

I forløbet arbejdede vi med kilder og anvendelsen af kildekritiske begreber. De blev undervist eksplicit i aktiviteter såsom skibet ved Skanderborg sø (Bilag 1, lektion 2) og Nordkorea ved VM i fodbold (Bilag 1, lektion 3). Begge disse aktiviteter rummer et potentiale for undervisning i demokratisk dannelse. Skibet ved Skanderborg sø handler om Christian 4., og hvordan nyheder blev spredt i hans levetid. Potentialet her var i, at man kunne arbejde med biskoppen. Han holdt en tale ved Christian 4. sin begravelse, hvor han krediterede Christian for opførelsen af skibet ved Skanderborg sø, selvom andre kilder sagde, at det var Christians far, der var manden bag. Her kan man arbejde med biskoppen, og den magt han har i det, han siger. Man skal ikke nødvendigvis synliggøre det demokratisk dannende i biskoppen og hans magt på dette tidspunkt. I stedet kan man arbejde med hans indflydelse på den uoplyste befolkning. Sammen med dette så ligger Christian 4. som kongelig overhoved af landet også op til elementer fra demokratisk dannelse. Det er samme sag med det udemokratiske Nordkorea. Det Nordkoreanske styres måde at behandle sin befolkning på, deres kontrol over hvad befolkningen får af vide samt deres måde at censurere deres indbyggere på er relevant at arbejde med, når man vil arbejde med demokrati. Dette er samtidig også et emne, der relaterer til elevernes livsverden. Her er især Klafkis solidaritetsevne aktuel at arbejde med.

Det er altså nemt at finde potentialer for arbejdet med demokratisk dannelse i historieundervisningen. I mit tilfælde skulle jeg have haft mere fokus på de elementer, der gav

mening i forhold til mine selvstændige emner. Denne erfaring vil jeg benytte mig af, når jeg senere vil besvare min problemformulering.

## 5.5. Undervisningen i kildekritik

I min empiri præsenterede jeg mit undervisningsforløb. I forløbet havde jeg bygget 4 lektioner op omhandlende kildekritik. De kildekritiske øvelser var bygget op omkring de mål, jeg havde opsat. Der var altså ikke nogle klare fagdidaktiske overvejelser bag aktiviteterne og valget her af. Jeg havde på forhånd tænkt, at jeg ville udpensle de forskellige kildekritiske begreber, så de var tydelige overfor eleverne. Dette ses eksempelvis i lektion 1 og 2 (Bilag 1). Dette er som sådan heller ikke forkert, men det blev det, da det kom til anvendelsen og analysen af disse begreber. Her havde jeg skitseret begreberne for dem, og lod dem arbejde med dem i mindre grupper. I disse to lektioner brugte de enten begreberne i forhold til en tekst eller video. Her passede arbejdet fint ind i Pietras og Poulsens tanker om, at eleverne lærer bedst, hvis det er dem der er aktive. Dette var dog ikke holdbart, da alle øvelserne i forløbet blev afsluttet med en diskussion på klassen, hvor kun en brøkdel af eleverne var aktive. Som jeg præsenterede i min empiri, så var det kun en lille del af klassen, der var aktive i opsamlingsarbejdet efter gruppeaktiviteterne. Det betød, at jeg spolerede elevernes arbejde med kilderne, da jeg ikke formåede at holde dem aktive i diskussionen. I forhold til diskussionen bundede det dog i andet end kildearbejdet, hvilket jeg kom ind på i tidligere afsnit.

Jeg havde under hele forløbet bundet kildearbejdet op på et emne. Emnet stod dog i baggrunden, da dette ikke var det vigtige. Dette ses eksempelvis i øvelsen med skibet ved Skanderborg sø og Nordkorea ved VM. Disse to var kun valgt for at skabe en motiverende ramme for eleverne. Her trodsede jeg Lund, Poulsen og Pietras tanker om at undervise funktionelt i kilder. Emnerne blev ikke udfoldet, og forløbet havde som sådan set ens ud, hvis de var blevet fjernet. Det gjorde altså, at det kildekritiske arbejde blev meget eksplicit.

Selve arbejdsopgaverne ved skibet fra Skanderborg Sø (Bilag 1, lektion 2) var velegnede, hvis man kigger på kravene fra Pietras, Poulsen og Lund. Spørgsmålene tilhørende videoen går nemlig ind og spørger til eksempelvis biskoppens intentioner. Hvad kunne hans motiv være med at sige, at Christian 4. byggede skibet og altså ikke hans far? Det samme gør sig gældende for øvelsen med Nordkorea ved VM. Her skal de nemlig undersøge motivet samt baggrunden for, hvorfor



Nordkorea vælger at fortælle sin befolkning, at de har slået lande som USA og Rusland ved VM. Endnu engang rammer øvelserne dog ikke helt plet, da potentialet i opgaven kunne være større. Tilhørende videoen fik eleverne en artikel fra Metroxpress. Her fortalte artiklen os, at videoen er fabrikeret, og det altså er fake-news. Der opstod altså et lag mere, der kunne arbejdes med i forhold til kildekritik. Dette bunder endnu engang i, at emnet ikke blev foldet ud, så funktionaliteten blev begrænset.

## 6. Diskussion

Jeg har i min opgave søgt at finde svaret på min problemformulering gennem min praktikperiode. Det er også her, jeg har indsamlet min empiri. Der er en forskel på efterskoler med niveaudelt undervisning og folkeskoler med undervisningsdifferentiering. Jeg mødte nogle udfordringer her, som jeg måske ikke var stødt på i en almindelig skole. En af disse udfordringer var elever, der havde taget B niveauet til sig og gjorde dette til en undskyldning for ikke at lave noget. Dette havde cirka en tredjedel af mit hold gjort, og de havde sammen dannet sig en kultur, der var afvisende over for undervisningen. I en almindelig folkeskole møder man ikke en problemstilling, der er helt ens med denne. Derfor kan man altså stille spørgsmålstegn ved mine undersøgelser og deres anvendelighed i folkeskolen. Jeg ser dog koblingen ved, at man i næsten alle klasser i folkeskolen vil se et skel i niveau. Der vil altid være nogle, som er længere væk fra de andre, om det så er fagligt eller i forhold til læringsparathed. I denne 9. B er skellet bare udpeget i form af den stigmatisering, der ligger i at være B klassen. Det kan altså være sværere i en almindelig folkeskoleklasse at kategorisere disse elever, da de kan være mere passive og altså ikke lige så udadreagerende som mit eksempel. Ikke desto mindre er resultaterne, jeg vil præsentere i næste afsnit stadig anvendelige i folkeskolen.

Min undersøgelse tog udgangspunkt i mit undervisningsforløb, en case skrevet ud fra erfaringer undervejs i praktikken og interviews med to lærere på skolen. Forløbet viste sig at indeholde mange punkter, man kunne kigge på i forhold til forbedring af undervisningen på holdet. Flere didaktiske overvejelser kunne dog have gjort resultaterne mere konkrete. Casen dannede grundlaget for hele problemstillingen omkring opgaven, og den var meget åben for analyse. Situationen indkapslede hele problemstillingen på dette hold og dannede baggrunden for mit arbejde. Mine interviewpersoner var begge lærere, jeg var under i praktikken. De var valgt, da den

ene var for niveaudelingen, og den anden var mod. Jeg ville på denne måde få to syn på samme sag. Jeg kunne have fået et helt nyt lys på min opgave, hvis jeg havde interviewet en person fra kernegruppen. Dette ville have givet mig konkret indsigt i kulturen, jeg har arbejdet med. Jeg havde foretaget et interview med en elev, der ikke var en del af kernegruppen. Hende spurgte jeg ind til gruppen, hvor jeg var interesseret i, hvordan de andre elever så gruppen. Jeg valgte dog helt at udelade interviewet, da eleven ikke ville anerkende, at der var et problem. Da jeg selv nævnte de problemer jeg så, blev jeg talt efter munden, og hun anerkendte det kun med mine ord. Jeg følte ikke, at jeg fik et nuanceret syn og en ærlig mening på og om situationen, og jeg valgte derfor at udelade interviewet fra min opgave. Vinklen havde dog været interessant at have med i min undersøgelse, da jeg kun kan formode, at de andre elever føler sig forstyrret af kernegruppen.

## 7. Konklusion og handleforslag

Jeg har valgt at lægge min konklusion og mine handleforslag i samme afsnit. Det har jeg gjort, da jeg her vil konkludere på min analyse og derfra udlede handleforslag til undervisningen. Jeg vil konkludere på hver teori, jeg har analyseret og beskrive handleforslag i slutningen af afsnittet. Jeg har i min opgave søgt at svare på, hvordan man kan skabe en demokratisk dannende historieundervisning i kildekritik, der har fokus på at få elever, som identificerer sig selv som svage, med i undervisningen. Dette svar har jeg søgt efter gennem en analyse af mit indsamlede empiri. Jeg gik ind til opgaven, efter jeg følte et nederlag i min undervisning af netop kildekritik. Jeg havde identificeret et kulturproblem i klassen, jeg underviste i. Dette problem bekræftede mine to interviews mig i. Det samme gjorde min analyse af mit undervisningsforløb og min case. Jeg lavede en feltanalyse af 9. B for at finde ud af, hvor problemerne lå henne i dette felt. Her viste det sig, at kernegruppens stærke sociale kapital gik ind og styrede den fælles habitus i feltet, så selv elever med en stærk kulturel kapital i forhold til undervisningen blev påvirket. Det blev desuden sværere for eleverne i kernegruppen at bryde ud af denne norm. Ud fra denne analyse kan jeg konkludere, at kulturproblemet er reel i denne klasse. Den er fatal for denne klasse, og kulturen skal ændres, hvis der skal være muligheder for læring. Her brugte jeg Olga Dysthe til at kigge på, hvordan man kan give eleverne mere selvtillid. Jeg analyserede min case samt undervisningsforløb ud fra hendes begreber om det dialogiske og monologiske klasserum. Her blev det tydeligt, at denne klasse ikke lærte meget af den monologiske undervisningsform, jeg

benyttede mig af. Jeg skulle i denne klasse have givet mere slip på kontrollen og have skabt dialogiske spørgsmål, som jeg kunne arbejde ud fra. Dysthes begreber er skabt for at højne læringspotentialer, samtidig med at de kan bruges til at give eleverne mere selvtillid. Hendes måde at arbejde på spørger nemlig ind til elevernes egne tolkninger, og ved hjælp af det dialogiske klasserum kan man bygge videre på disse, så alle elever vil føle, at de har en stemme i undervisningen. Med det dialogiske klasserum kan man altså opbygge eleverne til at have mod på at deltage i undervisningen. I klasser som denne vil det betyde, at man kan ændre normen fra passivitet til aktivitet. Eleverne, der identificerer sig selv som svage, vil have mulighed for at bidrage, og man kan på sigt få taget den identitet af dem og erstattet med en identitet, der siger, at de kan klare det hele. Her vil struktur for undervisningen også have en rolle at spille. I en udfordret klasse som den jeg analyserede ud fra, er der nødt til at være klar struktur for undervisningen. Et undervisningsforløb bygget op gennem Hiim og Hippos helhedsmodel ville klart have styrket læringen i denne klasse. Dette er dog ikke givet med garanti, da jeg ikke havde et stort kendskab til klassen på forhånd, så der ville uden tvivl komme nogle ting, jeg skulle lave om på. Derfor kan modellen kun bruges som en hjælp på vejen, men den er som sådan ikke afgørende for læringen, når den står for sig selv.

Jeg kunne ud fra min analyse se at mit undervisningsforløb indeholdt et potentiale for undervisning i demokratisk dannelse. Det var ikke noget, der kom til udtryk i min undervisning. Her skulle jeg have udfoldet de overordnede emner mere for at udvinde de demokratiske dannende elementer. Dette har en fin sammenhæng ud fra det, jeg kan konkludere omkring undervisningen i kildekritik. Her kunne jeg se, at min eksplicite måde at undervise i kildekritik på ikke er regelmæssig i forhold til mine teorier. Undervisningen skal foregå i relation til et overordnet emne, og her vil det altså være naturligt at føre demokratisk dannelse med ind. Dette kunne eksempelvis ske i et længere forløb om Christian 4. Samtidig viste min analyse, at min undervisning ikke var funktionel nok. Der var et potentiale for at lave hensigtsmæssig kildekritisk undervisning, men det blev ikke udnyttet.

Jeg vil besvare min problemformulering ud fra min analyse og konklusion gennem de følgende handleforslag:

Det er vigtigt at have en tydelig struktur for sin undervisning. Her kan man benytte sig af Hiim og Hippos helhedsmodel. Den kan nemlig indeholde alle de elementer, jeg har konkluderet på.

Kender man til sin klasse, så ved man som lærer, hvilke forudsætninger der er i sin klasse. Har man en klasse, hvor mange identificerer sig selv som svage, så kan man komme dem i møde under punkterne læringsforudsætninger og rammefaktorer. Her vil man så kunne planlægge ud fra. I sådan en klasse her kan man benytte sig af begreberne for det dialogiske klasserum, og den måde at arbejde på skal skrives ind i sine aktiviteter under indholdspunktet og være et fokus i læreprocessen. Ud fra min analyse så vi, at indholdet er vigtigt for at skabe demokratisk dannende kildekritisk undervisning. Kildekritikken skal pakkes ind i et forløb, dette kan eksempelvis være et forløb om Christian 4., som varer 2-3 lektioner. Aktiviteter som skibet ved Skanderborg sø (Bilag 1, lektion 2) kan sagtens bruges her, men ikke for sig selv. Man kan inkludere flere tekster eller anden form for kilder, hvor man beder eleverne sætte disse op mod hinanden. Disse kunne indeholde informationer om nogle af Christian 4. andre byggerier. Dette er nemlig i tråd med Erik Lunds tanker om undervisningen af kildekritik, hvor eleverne skal være i stand til at sætte kilder op mod hinanden. Samtidig med dette så vil emnet blive udfoldet, så funktionaliteten vil være til stede. Det demokratisk dannende element vil være at finde i kongen og biskoppen. Her hjælper det os endnu engang, at emnet bliver foldet ud. Man kan arbejde med biskoppen i forhold til hans rolle i det kristne samfund, hvor borgerne ikke er lige så oplyste som i dag. Han kan samtidig være genstand for både demokratisk dannelse og kildekritik, da det er oplagt at kigge på hans magt. Hvordan påvirkede han befolkningen i forhold til skibet fra Skanderborg sø, og hvor troværdig var det, han sagde søndag i kirken? En sådan øvelse kan gå ind og styrke elevernes evner i forhold til medbestemmelse og solidaritet. Dette er to væsentlige evner ifølge Klafki, og de bliver her styrket gennem biskoppens magtposition. Her ser de nemlig hvordan, magten fordelte sig dengang, og det er her oplagt at lave en øvelse, hvor man sætter dette op mod i dag. På denne måde bliver det nemlig konkret for eleverne, hvordan dette demokrati, vi har i dag, fungerer i forhold til den styreform og magtfordeling, der var under Christian 4. Her kommer de kildekritiske kompetencer også i brug. Eksempelvis kompetencemålet "Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger" (FFM – Kompetencemål efter 9. klasses trin) kommer i spil gennem vurderingen og tolkningen af biskoppens rolle og tale. Denne måde at arbejde på gør, at undervisningen bliver demokratisk dannende, samtidig med at den styrker elevernes kildekritiske kompetencer. I selve læreprocessen er det vigtigt, at vi får alle elever med. Dette gælder både de svage og de stærke. Her er det vigtigt at bygge elevernes selvtillid op og skabe en forståelse af, at alle har

noget at bidrage med. Derfor skal aktiviteterne og undervisningen være bygget op af Dysthes begreber "autentiske spørgsmål", "optag" og "høj værdsætning". Det er selvfølgelig umuligt at gøre alle spørgsmål autentiske, men man skal som lærer arbejde hen mod at gøre så mange af sine spørgsmål som muligt autentiske. Dette kan eksempelvis ske ved at spørge sine elever: "Hvordan tolker du biskoppens tale?". Her kan den ene elev tolke det som, at han prøver at pryde lidt på Christian 4. renommé, mens en anden kan tolke det som, at biskoppen bare er fejlinformeret i forhold til hvem, der har bygget skibet. Her skal man som lærer så spørge ind til det eller bygge undervisningen videre på dette. Måske kan eleverne herved selv finde frem til et fælles svar gennem diskussionen. Det tager selvfølgelig tid at bygge de svage elever op, men på denne måde kan man hele tiden tage små skridt hen mod det. Når de svage elever begynder at deltage, så vil normen for undervisningen stille og roligt ændre sig. Feltet vil altså have en habitus, hvor en kapital, der er positiv for undervisningen, får en høj værdi. Det er altså vigtigt at skabe en klar struktur for sin undervisning. Når man underviser i kildekritik med sigte på demokratisk dannelse, er det også vigtigt at udnytte de potentialer, der er i det udvalgte materiale. Olga Dysthes teorier er nyttige at bruge, når man vil bygge en god klassekultur op. Det kræver dog, at man er klar på at frasige sig noget kontrol over undervisningen, og læringen kan hoppe i mange forskellige retninger.

## 8. Litteraturliste

### Litteratur:

Erik Lund (2011). Kildegransking. I E. Lund, *Historiedidaktikk* (s. 84-113).

Hilde Hiim & Else Hippe (1999). *Undervisningsplanlægning*. København: Gyldendal.

Jens Pietras & Jens Aage Poulsen (2016). *Historiedidaktik*. Hans Reitzels forlag.

Olga Dysthe (1995). *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Klim.

Pierre Bourdieu & Loïc Wacquant (2004). *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels forlag

Wolfgang Klafki (2001). *Dannelsesteori og didaktik*. Århus: Klim.

### Hjemmesider:

Undervisningsministeriet. (19. April 2018). *Historie: Fagformål for faget historie*. Hentet fra EMU:

<https://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

Mikkelsen, M. (11. Maj 2016). *Skoleelever ved ikke, hvorfor de skal lære historie*. Hentet Marts

2018 fra Kristeligt Dagblad: <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/skoleelever-ved-ikke-hvorfor-de-skal-laere-historie>

Folkeskoleloven. (17. 11 2017). *uvm.dk*. Hentet fra Undervisningsministeriet:

<https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

## Bilag

### Bilag 1: Afprøvet undervisningsforløb

Lektion 1	Mål: Eleverne skal her lære om de grundlæggende tanker og idéer bag kildekritik.	Introduktion til forløbet.  Øvelse i par. Eleverne læser en tekst om, hvad kilder kan være.  Opsamling af øvelsen med et fælles mindmap på tavlen.	Forløb: Forløbet starter op fælles på tavlen. Her vil jeg aktivere elevernes forhåndsviden om emnet gennem en diskussion. Eleverne læser så "Kildearbejde og kildekritik" (Bilag 5) i par. Det er også i disse par, de skal besvare de tilhørende spørgsmål.  Afslutningsvis opsamler vi på klassen. Her diskuterer vi svarene og laver efterfølgende et mindmap. Mindmappet skal udfyldes med forskellige kildetyper.
Lektion 2	Mål: Eleverne skal lære at benytte sig af kildekritiske redskaber.	Øvelse med skibet fra Skanderborg sø <a href="https://tinyurl.com/yby98cvr">https://tinyurl.com/yby98cvr</a>  De fire værktøjer fra videoen bliver gennemgået.	Forløb: Nu skal eleverne lære, hvordan kilderne kan bruges. Det gør vi ved at benytte konkrete redskaber. Redskaberne præsenteres i videoen. Eleverne skal nu i par løse opgaven i videoen.  Afslutningsvis kigger vi på, hvordan disse redskaber kan bruges i deres hverdag.
Lektion 3	Mål: Her skal eleverne lære hvordan man i praksis kan tænke kildekritisk i sin hverdag. Dette lærer de gennem et nordkoreansk klip fra VM i fodbold.	Undervisningen starter med en diskussion om Nordkorea for at aktivere elevernes forhåndsviden.  Clio-øvelse med Nordkorea til VM i 2014 <a href="https://tinyurl.com/ycstszoo">https://tinyurl.com/ycstszoo</a> Red. Siden er senere blevet lukket. Video og artikel kan ses her: <a href="https://tinyurl.com/yd8dhc4x">https://tinyurl.com/yd8dhc4x</a>	Forløb: Eleverne starter ud med at snakke om Nordkorea, og hvad de ved om landet på forhånd. Derefter ser vi klippet på klassen. Eleverne skal nu i grupper af tre besvare tilhørende spørgsmål fra Clio. Når de er besvaret, så læser grupperne artiklen fra Metroxpress. Artiklen

			lægger op til en diskussion, som vi til sidst samler op på holdet med tilhørende spørgsmål til klippet og artiklen.
Lektion 4	Mål: Vi skal evaluere på forløbet via et kvantitativt spørgeskema.	Fælles på klassen diskuterer vi det, vi har lært om kildekritik.  Individuelt skal eleverne nu besvare et kvantitativt spørgeskema. Skemaet indeholder spørgsmål og små opgaver omhandlende det, vi har arbejdet med.	Forløb: For at hjælpe eleverne i gang, gennemgår vi hurtigt de sidste tre lektioner fælles.  Når dette er gjort, får eleverne udleveret evalueringsark, hvorpå de skal vurdere kilder (Bilag 6).

## Bilag 2: Interviewguide

Inspireret af side 38 i kvalitative metoder.

Introduktion til interviewpersonerne:	Jeg vil skrive denne her opgave om niveaudelt undervisning. Jeg vil derfor gerne høre dine tanker om det her emne, og det er også det, interviewet primært kommer til at handle om. Jeg optager det her på bånd, og så er planen, at jeg skal transskribere det.
Rettelse efter interviewet er lavet:	Da interviewet blev lavet, var mit fokus i opgaven på niveaudelt undervisning. Jeg blev dog meget optaget af de her elever, der identificerer sig selv som svage, og derfor er afvisende over for undervisningen. Derfor er interviewet samt spørgsmålene kun et uddrag af det oprindelige interview. Spørgsmålene og svarene her omhandler derfor kun det, som jeg har kunne benytte mig af i forhold til kultur og identificering i min bachelor.
Hvem er interviewpersonerne?	Interviewperson 1 var min praktiklærer i historie. Læreren havde på daværende tidspunkt været ansat i et par måneder. Han havde de fleste undervisningstimer på et B



	<p>hold. Det var også derfor, at han var relevant for min undersøgelse.</p> <p>Interviewperson 2 var min praktiklærer i engelsk og dansk. Begge fag er på A niveau. Hun havde været ansat på skolen i 7 år, og har prøvet kræfter med alle niveauerne.</p> <p>Da jeg var på skolen, havde hun dog størstedelen af sine fag på A niveau. Hun var udvalgt for at få en anden vinkel på niveaudelen, i forhold til en lærer med mange timer i B klassen.</p>
--	---

Spørgsmål	Baggrund for spørgsmål
Hvordan er kulturen i 9. B i forhold til det her med at være niveaudelt?	Jeg havde i min undervisning i klassen bemærket, at der var en negativ kultur, som styrede klassen. Kulturen føltes negativ og afvisende over for læring. Eftersom en elev havde fortalt mig, at de ikke kunne lære noget, eftersom de er elever på B holdet, så følte jeg, at dette spørgsmål ville være ret væsentlig.
Hvad synes du om niveaudelt undervisning, og hvad synes du det fremmer eller hæmmer?	Efterskolen sælger sig selv på at være niveaudelt. Mange forældre vælger skolen til deres børn ud fra dette. Derfor tænkte jeg, at det ville være hensigtsmæssigt at høre, hvad underviserne selv tænkte om dette.
Hvordan kan du mærke på dit hold, at de er niveaudelte? Det gælder altså både godt og skidt.	Jeg var interesseret i at finde ud af, om der var noget positivt at sige om niveaudelingen. Jeg ville gerne have nogle konkrete eksempler på, hvad der kunne være godt og skidt, så jeg kunne sætte disse punkter op mod hinanden.

Bilag 3: Transskriberet interview med interviewperson 1

Skabt ud fra side 48 i Kvalitative metoder

Uddrag af interview

S = Mig

T = Interviewperson 1

Udskrift interviewsekvens	Meningskondensering
<p>S: Jeg har også spurgt M om det her spørgsmål, det handler om kulturen. Hvordan er kulturen i 9. B i forhold til det her med niveaudelingen?</p>	<p>M = interviewperson 2.</p>
<p>T: Det har jeg angrebet siden jeg startede her. De bruger det der bogstav, til at definere sig selv. Det er jo fuldstændig forrykt, at man får et bogstav, og så skal det definere hvordan man er som person rent fagligt og menneskeligt. Det holder sgu da ikke.</p>	<p>T er forholdsvis ny lærer på skolen. Bogstavet er A eller B for det niveau eleverne er på. T er modstander af niveaudelingen.</p>
<p>S: Hvad synes du om niveaudelt undervisning, og hvad synes du det fremmer eller ikke fremmer?</p>	
<p>T: Jeg er ikke fan. Jeg synes det fremmer det, at man som underviser kan rykke nogle, der alle sammen er fagligt udfordrede. Det gør sig gældende på alle niveauer. Man skal ikke glemme de stærke. Det er præcis det, man godt kan komme til, hvis man hele tiden kun dyrker de svage, hvor fanden er de stærke så henne? De skal også dyrkes!</p>	<p>Han føler, at det kun er de svage der bliver taget hensyn til. Dette kan være med til, at de danner sig denne identitet af at være svage. De stærke kan blive glemt.</p>

<p>S: Føler du, at de stærke bliver overset ved niveaudelingen?</p> <p>T: Ja, det gør jeg. Jeg ved godt, at vi har en A klasse. Men det er stadigvæk, synes jeg, at det er dem der er nederst, der får lov til at sætte dagsorden.</p> <p>S: På godt og skidt, hvordan kan du mærke på B holdet, at de er niveaudelte?</p> <p>T: Jeg kan mærke det på de stærke piger. De klager tit over, at de andre ikke kan være fokuseret. Det gode ved det er, at de ikke holder sig tilbage. Det gør de stærke drenge dog. De holder fast i deres egne tanker om, at de er på B, så de behøver ikke gøre noget. Den eneste måde man kan mærke på dem, at de er niveaudelte, er at de altid er bevidste om det. Det gør sig gældende for de fagligt svage, og dem der sidder med de fagligt svage.</p>	<p>Han pointerer igen, at de fagligt svage får lov til at sætte dagsorden.</p> <p>Her hentyder han til larmen, der ofte er i 9. B. De piger som kun er på B i få fag føler, at de bliver forstyrret. Pigerne er dog ikke bange for at deltage i undervisningen. Der er drengene, som kun er på B i få fag dog anerledes. De tager B identiteten på sig, og de vil derfor ikke lave noget i undervisningen.</p> <p>Han mener dog, at han kan mærke på de faglig stærke piger, at de føler sig trukket ned af de elever, der identificerer sig selv som svage.</p>
--	--

#### Bilag 4: Transskriberet interview med interviewperson 2

##### Uddrag af interview

S = Mig

M = Interviewperson 2

Udskrift interviewsekvens	Meningskondensering
<p>S: Kan du mærke på holdet, på godt og skidt, at de er niveaudelte?</p> <p>M: Nogle har den indstilling, på B og C niveauet, at de bare er de dårlige. Ja. Og det vil der altid være, ligegyldig om de er niveaudelte eller ej. Men det vil der også være nogle på A holdet der har. Specielt i 9. klasse. På A niveauet handler det også om at tale dem ned. Det første år jeg havde et A engelskhold, der forventede de alle sammen, at de skulle op og have 12 til prøven. Fordi de jo er A holdet. Jeg tror, det handler meget om klassekultur. Især hos de svage. Man skal simpelthen have vendt dem til, at de alle sammen er på niveau, og de ikke er dummere end de andre. Man skal udtrykke, at man tager det på lige nøjagtigt deres niveau som er fint, men der vi tager den fra. Det kommer virkelig an på, hvad man får skabt af klassekultur fra start af. Det er klart, at hvis de er vandt til at være dem, der siger "Nå, men vi er alligevel bare de dumme.", så bliver de ved med det. Hvis man altså ikke gør noget for at ændre den mentalitet.</p>	<p>Skolen har normalt A, B og C niveau. I dette skoleår er der dog kun A og B i 9. klasse.</p> <p>Der er et problem med, at man bruger sin bogstav til at definere, hvor god man er. Sådan er det også på A, hvor hun har oplevet elever, der automatisk troede, de ville få høje karakterer.</p> <p>Hun mener, at man skal have dannet en kultur, hvor eleverne forstår niveauet som en hjælp og ikke en hindring. Deres mentalitet skal simpelthen ændres.</p>

## Bilag 5: Tekst om kildekritik og kildearbejde

### Kildearbejde og kildekritik

I historiefaget undersøger vi ofte, hvad der skete i fortiden. Men da vi ikke var der selv, har vi brug for at finde kilder, der kan give os viden. Her er mulighederne mange. Vi kan læse artikler på internettet, gå på museum, låne bøger, se film og meget andet. I princippet kan vi bruge alt som kilde, der kan give os viden.

Helt overordnet findes der to forskellige kildetyper: de skriftlige og de ikke-skriftlige kilder.

Skriftlige kilder kan fx være:

- dagbøger
- avisartikler
- breve
- taler
- lovtekster
- skønlitteratur.

Ikke-skriftlige kilder kan fx være:

- fotografier
- malerier
- sange
- spillefilm
- computerspil
- monumenter.

Man kan sammenligne kildearbejdet med en detektiv, der vil opklare en sag og derfor leder efter spor. Men ligesom detektiven skal vi tænke os godt om. Det er nemlig ikke alle kilder, der er lige anvendelige. Nogle kilder lyver ligefrem, mens andre kun fortæller en halv sandhed. Derfor skal vi være dygtige til at vurdere kilderne. Det kan kildekritikken hjælpe os med.

Kildekritik er en metode, der hjælper os med at vurdere kilderne. Ved at stille kritiske spørgsmål kan vi bedre afgøre, hvad kilderne kan lære os. De kildekritiske redskaber kan styrke vores fornemmelse for, hvorfor kildens indhold er, som det er.

I bund og grund handler kildekritik om, at vi skal bruge vores sunde fornuft, når vi møder ny information. Hvem har fremstillet kilden? Hvorfor er kilden fremstillet? Og hvordan har det påvirket indholdet? Dette er nogle af de spørgsmål, der altid er gode at huske på.

Spørgsmål til refleksion og fordybelse

- Hvilke kildetyper kender I?
- Hvad vil det sige at være kritisk over for kilder?
- Hvorfor er det vigtigt at være kildekritisk?
- Hvordan bruger I kildekritik i jeres hverdag?
- Hvilke kildekritiske begreber kender I?

Bilag 6: Evalueringsark + svarark fra elev

Evalueringsark til kildekritik

Et førstehandsvidne er:

bet er ham som først ser bet

Et andenhandsvidne er:

Hvad betyder ophavssituation?:

Hvad er et motiv?:

Hvis du ser et biluheld, og du fortæller om det til en ven, er du så første- eller andenhandsvidne?:

Din ven fortæller dig, at han har hørt, at føreren af bilen sad med sin telefon. Er din ven første- eller andenhandsvidne?: