

Bachelorprojekt i historie

Billeders potentiale i historieundervisningen

Nadja Honoré Køtter



1 Indholdsfortegnelse

2 Indledning	4
3 Læsevejledning.....	5
4 Begrebsafklaring	6
4.1 Dannelses teori.....	6
5 Mit historiedidaktiske ståsted	7
5.1 Historiebevidsthed.....	7
5.2 Kompetenceudvikling	9
5.3 Opsamling	9
6 Læringsteoretiske tilgange	10
6.1 Jean Piaget - udvikling og læring hos skolens mindste elever	10
6.2 Lev Vygotsky.....	10
7 Æstetikbegrebet	11
7.1 Æstetik og læring – æstetiske læreprocesser	12
7.2 Den æstetiske læringsmåde	12
8 Videnskabsteoretiske tilgange og undersøgelsesmetoder	13
8.1 Fokus på lærer- og ikke elevperspektiv.....	13
8.2 Observationer.....	14
8.3 Semistrukturerede interviews	14
9 Yderligere overvejelser og begrundelser for valg af metode.....	15
9.1 Fravalg af kvantitativ metode.....	15
9.2 Opsamlende vurdering af empiriindsamling	15
10 Analyse	16
10.1 Første empiriske undersøgelse.....	16
10.2 Anden empiriske undersøgelse.....	18
10.3 Læremidlet Clio Online – Historiefaget	20
10.4 Lærernes fagforståelse.....	20
10.5 Opsamling af empiriindsamling.....	21
10.6 Historieforståelsen hos elever i indskoling og på mellemtrinnet.....	22
10.7 Eleverne søger det konkrete	23
11 Hvad kan billeder?	23
11.1 Den æstetiske læreproces sætter fokus på det vigtige i historieundervisningen	24
12 Handleperspektiver	24
12.1 Kildekritik og historiebevidsthed i børnehøjde.....	24
12.2 Hiim & Hippe's didaktiske relationsmodel.....	26
13 Diskussion af billeders inddragelse i historieundervisningen.....	29
14 Konklusion	30
15 Perspektivering	31
15.1 Dansk som andetsprog.....	31
Bibliografi	32
16 Bilag 1: første empiriske undersøgelse	34

16.1	Semistruktureret interview lige efter observationen:	34
17	Bilag 2: anden empiriske undersøgelse	35
17.1	Semistruktureret interview lige efter observationen:	35

2 Indledning

I vejledningen for faget historie står der blandt andet under de tre kompetenceområder, at eleverne efter 4. klasse skal [...] *kunne give eksempler på, hvordan mennesker påvirkes af og bruger historie*. Hermed menes at eleverne skal udvikle og styrke deres forståelse for, hvordan de selv og andre bruger den fortalte historie til at forstå- og skabe sammenhæng og mening i livet. Eleverne skal gennem undervisningen således opnå en forståelse af, at de selv og andre er historieskabte og historieskabende. Følgende er dog forudsat af [...] *at eleverne tilegner sig viden om fortiden og udvikler deres forståelse af sammenhænge i tidsdimensionerne*. Ydermere skal eleverne kunne [...] *anvende kilder til at opnå viden om fortiden* (Ministeriet for børn, ligestilling og undervisning, 2016).

På baggrund af dette står det således klart at kompetencerne, der skal udgøre grundlaget for undervisningens tilrettelæggelse og indhold, i de små klasser ikke har et mindre fagligt fylde end i de ældre klasser, selvom der naturligvis videreudvikles på dette på et alderssvarende niveau. Det er således de samme elementer der skal styrkes om man går i 3.- eller i 7. klasse.

Det kan således undre, når rapporten Historiefaget i fokus – dokumentations-indsatsen resumerer en gruppe danske historielæreres opfattelser af historie som skolefag på følgende måde: *Undervisningen i de ældste klassetrin beskrives af lærere som mere fagligt end i de mindre klassetrin* (Historielab.dk, 2017, s. 13). I kølvandet på følgende opstår ét centralt spørgsmål: Hvordan kommer fagligheden så mere ind i undervisningen på de mindre klassetrin? Dette vil følgende opgave centrere sig om ved at se på, hvilket potentiale billeder har i historieundervisningen.

Mit valg af problemfelt beror på min interesse for billeder. Det er interessant fordi vi i dag lever i et samfund, hvor kommunikation og generering af viden i høj grad indtræffer visuelt. Vi omgives af billeder på flere niveauer i hverdagen - lige fra Ikeas samleanvisninger og færdselsskilte i trafikken til sociale medier over i deciderede historiske fotos. Kommunikation og læring gennem billeder har stor fylde og undervisningsværdi i mine to andre linjefag: dansk og billedkunst; derfor synes jeg det er relevant at undersøge om der forelægger et underkendt potentiale i historieundervisningens regi. Kan billeder bruges som en særlig erkendelsesmæssig proces ind i historiefaget, så det fremmer elevers udvikling af historiebevidsthed og kildekritiske kompetencer? Og kan billeder måske være særlig givtigt hos skolens mindste? I forlængelse heraf er det ligeledes relevant at undersøge, om- og hvordan historielærere benytter billeder i historiefagets praksis.

På baggrund af dette lyder min problemformulering:

Hvilke potentialer har billeder i historieundervisningen, og hvordan kan læreren arbejde med dette i praksis, så det fremmer elevernes kildekritiske kompetencer og historiebevidsthed i indskolingen og på mellemtrinnet?

3 Læsevejledning

Der vil i løbet af opgaven blive refereret til billeder som en samlet betegnelse for: malerier, karikaturer, plakater, portrætter, fotografier mv. medmindre andet bliver angivet, eksempelvis i forbindelse med empiriindsamlingen, hvor der vil blive refereret til den bestemte brug og form for billede.

- Opgaven vil starte med en begrebsafklaring. I denne vil jeg redegøre og argumentere for, hvorfor jeg har valgt at inddrage Wolfgang Klafkis dannelsese teori om demokratisk dannelse. Ydermere vil der forelægge en redegørelse og argumentation for, hvorfor jeg har valgt at inddrage de to forskellige historiedidaktiske grundpositioner: historiebevidsthed og kompetenceudvikling af henholdsvis historiedidaktikerne Bernard Eric Jensen og Erik Lund som grobund for opgaven. I samme afsnit vil det fremgå at opgaven beror på et konstruktivistisk- og socialkonstruktivistisk grundlag. Afsnittet sluttet med en definition af, hvad æstetikbegrebet indebærer i et nutidigt perspektiv, samt en redegørelse for teorien: æstetiske læreprocesser.
- Opgavens videnskabsteoretiske- og metodiske afsnit vil hernæst blive præsenteret med henblik på at skabe overblik over, hvorfor jeg har indsamlet empiri netop gennem de anvendte metoder: observation og semistruktureret interviews. Ydermere tjener afsnittet det formål at danne overblik over, hvordan jeg vil benytte de indsamlede data i analysen. I en vekselvirkning med nævnte forholdere jeg mig samtidig kritisk over for min indsamlede empiri.
- Ovenstående vil udgøre grundlaget for analysen, der vil være afsnitsopdelt. I første del vil min empiriindsamling blive analyseret i et krydsfelt mellem mine to anvendte metoder, for at belyse om metoderne peger i retning af validitet. Dette afsnit centrerer sig først om, at

afdække om billeder bruges i historiefagets praksis, og dernæst hvilke overvejelser lærerne har haft herom.

- I anden del af analysen analyseres først, hvordan elevernes historieforståelse i de mindste klasser har en central betydning for deres udvikling af historiebevidsthed samt kildekritiske kompetencer. Dette henholdes til eksempler fra mit eget empiriske materiale. Dernæst vil analysen inddrage et nyt perspektiv jeg fik for øje under observationerne.
- Næste del af opgaven vil berøre handleperspektiver, der først anskuer generelt, hvad billeders potentiale er i henhold til at svare på problemformuleringen. Dernæst præsenteres et konkret forslag til, hvordan der kan arbejdes med billeder.
- Opgaven vil dernæst diskutere forskellige perspektiver, der er opstået undervejs i opgaven og afslutningsvis udmunde i en konklusion.
- Opgavens sidste afsnit er to nye perspektiver, der er centrale for yderligere undersøgelse.

4 Begrebsafklaring

4.1 Dannelsesteori

Dannelse kan metaforisk forstås som en rejse. En rejse hvor eleven får udsyn og indsigt gennem vekselvirkningen i at rejse ud, risikere sig selv og vende hjem. En rejse, hvor det er min opgave i skolens daglige praksis, at sørge for at understøtte det, der åbnes for, virker tilbage og kommer til at indgå i elevernes forståelse af dem selv og verden (Fibæk Laursen & Kristensen, 2017).

Ovenstående rejser spørgsmålene: Hvilket dannelsesperspektiv skal skolen og herunder historiefaget varetage, og hvordan kan opgaven varetages? For at søge svar på dette inddrager jeg Wolfgang Klafkis dannelsesteoretiske didaktik: Kategorial dannelse, herunder med særligt fokus på hans senere teori: kritisk-konstruktiv didaktisk tænkning.

Det normative dannelsesideal, kategorial dannelse, er et alternativ til, hvad Klafki benævner formal- og material dannelse. Ved førstnævnte fokuseres der på de handlemuligheder en elev opnår gennem undervisningen, og ved sidstnævnte fokuseres der på det indhold, en elev præsenteres for. Den kategoriale dannelse udspringer således af Klafkis forestilling om, at man ikke kan udvikle færdigheder, uden også at forholde sig til indholdet. Den grundlæggende tanke er, at eleven opnår erkendelse og handlemuligheder gennem mødet med indholdet. Mødet mellem eleven og indholdet

skaber en aktiv proces, hvor det på den ene side åbner verden for eleven og på den anden side åbner eleven for verden, hvad Klafki benævner som *den dobbelte åbning* (Wiberg, 2017, s. 28). Der ligger således en opgave for mig som kommende lærer i at hjælpe eleverne i denne identitetsdannelse. Følgende vil jeg tage bestik af gennem den kritisk-konstruktive tænkning, hvor sammenhængen mellem følgende tre grundlæggende evner udgør fundamentet: *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* (Schnack, 2012, s. 39).

Dette udmønter Klafki gennem en række tidstypiske nøgleproblemer, der skal være de bærende elementer i undervisningen for at eleverne i deres dannelsesproces opdrages til at være kritiske, konstruktive og kunne tage ansvar og handle (Wiberg, 2017).

Det demokratiske dannelsesperspektiv inddrager jeg også her, fordi det har sat mærkbare aftryk på folkeskolens formålsparagraf, herunder stk. 3:

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 (Undervisningsministeriet, 2017).

Når jeg inddrager det demokratiske dannelsesperspektiv som grobund for denne opgave og min ageren i praksis, bunder det i, at den mediering der er mellem individ og verden, hvor individet må forstå sig selv i relation til noget andet end sig selv, for mig bliver en vigtig og central del af det jeg forstår og vil med historiefaget. Det er mit ønske at eleverne må forstå sig selv som en del af historien og verden, men samtidig også udvikle kompetencer til at kunne handle aktivt i den. Følgende vil jeg uddybe yderligere i nedenstående afsnit gennem de to centrale historiedidaktiske grundpositioner.

5 Mit historiedidaktiske ståsted

5.1 Historiebevidsthed

I 1980'erne gjorde et nyt nøgleord sin entré i den historiedidaktiske debat herhjemme. Nøgleordet var *historiebevidsthed*. Der findes imidlertid flere definitioner af dette, og derfor vil denne opgave bero på den definition, som er mest fremtræden i dansk regi. En definition som den danske historiedidaktiker, Bernard Eric Jensen, har videreført og udviklet blandt andet på baggrund af den

spirende tanke, der opstod i det daværende Vesttyskland i slutningen af 1960'erne. En tanke, der ville gøre op med forestillingen om at historie som undervisningsfag og forskningsfelt skulle være neutralt og kun udmøntes og tænkes i et fortidsrettet perspektiv (Pietras & Aage Poulsen, 2013).

Jensen beskriver her begrebet som [...] *samspillet mellem det fortidige, nutidige og fremtidige* (Jensen, 2017, s. 26). I definitionen bliver substantivet *samspil* centralt, da det understreger at historie må forstås som en proces, der omfatter både fortid, nutid og fremtid. Begrebet [...] *tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger* (Jensen, 1996, s. 5).

Med følgende forståelse er historiebevidsthed derved et uundgåeligt element i menneskers liv. Det er en forudsætning for, hvordan mennesker indgår og fungerer i socio-kulturelle sammenhænge, fordi styrelsen og reguleringen af disse handlinger formes af de tre dimensioner. Begrebet har derved i praksis en vigtig dannelsesmæssig funktion, da det bliver identitetsskabende den måde hvorpå mennesker forstår sig selv ind i historie (Jensen, 2017).

Følgende perspektiv centrerer sig derfor om, at have eleverne i centrum i undervisningen, så de udvikler en [...] *forståelse af det forhold at mennesker på samme tid er historieskabte og historieskabende* (Jensen, 1996, s. 5). Med eleverne i centrum forstås at undervisningen skal tilrettelægges så den behandler emner og temaer, som eleverne kan relatere til ud fra deres egen livsverden.

Når følgende perspektiv får fylde i denne opgave bunder det i, at det trækker på det Klafkianske kritisk-konstruktive dannelsessyn. Indholdet med afsæt i elevernes livsverden, får nemlig en afgørende betydning for elevernes evne til at skabe mening i tid og rum, og derigennem sker identitetsudviklingen, hvor eleverne kan tage bestik af egen tid og derved også handle på den. Jensen formulerer det selv således:

Når mennesker sammenkobler fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, opbygges og udvikles en scenariekompetence – altså en evne til at opstille, gennemspille og vurdere sociokulturelle scenarier. En sådan evne er af vital betydning for at kunne leve og fungere sammen med andre mennesker i et samfund [...] (Jensen, 1996, s. 12).

5.2 Kompetenceudvikling

Historiedidaktikeren Erik Lund ser med afsæt i den angloamerikanske historiedidaktik kompetenceudvikling som historiefagets vigtigste formål. Dette folder han ud i et af hans hovedbegreber: *Do history*, der grundlæggende handler om at elever i undervisningen skal arbejde og tænke som historikere og detektiver, for at udvikle deres historiske tænkning. Følgende citat fra hans bog *Historiedidaktikk* udgør således et kerneområde: *Historie bliver et spørgsmål om det å undersøke, argumentere og debattere, ikke om å huske en overlevert, bestemt mengde kunnskap* (Lund, 2016, s. 40)

I arbejdet med dette inddrager Lund, hvad han benævner som nøgle- og indholdsbegreber.

Nøglebegreberne er kilde, historisk beretning, årsag, erindring, udvikling og empati. Her er således tale om metabegreber, der skal forstås som nøglerne til at opnå forståelse i og af faget.

Indholdsbegreberne vedrører det historiske indhold, der er knyttet til et bestemt sted og en bestemt tid. Ifølge Lund udgør begreberne i samspil de centrale byggesten for at forstå og udvikle sig i faget (Lund, 2016).

Ovenstående perspektiv handler således om at udvikle elevernes evner til at tænke historisk og bruge historiefagets metoder (herunder mit fokus på kildekritik) for at kunne forstå verden og indgå heri. Nøglebegreberne skal forstås som en række tænke- og handlederskaber, der gør eleverne i stand til at forholde dem kritisk og navigere i kulturelle, politiske og sociale sammenhænge. Kompetenceudviklingen via fagets metoder positionerer således konkret den demokratiske dannelsesmæssige dimension.

5.3 Opsamling

Når jeg inddrager begge perspektiver er det fordi jeg mener, at der kan bygges bro mellem disse i undervisningens praksis. Jeg ønsker at tage afsæt i relevante emner, der er relateret til elevernes egne livsverdener. Jeg ønsker med andre ord at arbejde med de billeder eleverne allerede har af verden og dem selv, og koble dette til fagets kompetenceudviklende dimension, så de gennem fagets tænkemåder og metoder åbner og udvikler deres forståelse af verden og dem selv. Dette skaber grobund for videreudvikling af deres historiebevidsthed. Koblingen mellem disse skaber således gode betingelser for elevernes demokratiske dannelse, der er uhyre centralt i en tid med fake news, iscenesættelse osv.

6 Læringsteoretiske tilgange

6.1 Jean Piaget - udvikling og læring hos skolens mindste elever

Konstruktivisme kan beskrives som [...] *at kundskab ikke er noget, som eksisterer "i sig selv", men derimod er et menneskeligt produkt i vores bestræbelse på at forstå og forklare verden omkring os* (Imsen, 2015, s. 171). Denne læringsteori skal således forstås som at viden ikke blot kan overføres uforandret fra lærer til elev, men at det kræver en aktiv proces, hvor viden konstrueres på nye måder gennem de forståelsesformer eleven har til rådighed (Imsen, 2015).

Nedenstående vil se på Piagets kendte teori om intellektuel udvikling; denne omhandler, hvordan barnets tænkning ændrer sig gennem barndommen mod voksenlivet. Som en del af teorien beskriver Piaget tænkningens udvikling gennem fire hovedstadier: den sensomotoriske-, den præoperationelle-, den konkret-operationelle og den formelt-operationelle periode. Disse har hver deres karakteristika, som barnet gennemgår i en kontinuerlig rækkefølge. På baggrund af kritik modificerede Piaget senere at stadiene var specifikt knyttet til bestemte alderstrin - at det enkelte stadium varierer fra barn til barn. Teorien vil ikke tjene som egentligt afsæt for pædagogisk praksis, men snarere som analytisk redskab til at begribe elevers kognitive udvikling – hvordan forstår elever historiefaget? (Pietras & Aage Poulsen, 2013) (Imsen, 2015).

I følgende betones kun den konkret-operationelle periode, da denne belyser, hvad børn typisk kan i indskolingen og på start mellemtrinnet.

Stadiet er karakteriseret ved at tænkningen i denne periode bliver operationel, fx begynder barnet at danne evnen til at klassificere og ordne elementer i rækkefølge. Men på trods af barnets operationelle tænkning er det stadig meget afhængig af det ydre og konkrete. Barnet tænker således ved hjælp af forestillinger om fysiske ting (Imsen, 2015).

6.2 Lev Vygotsky

Vygotskys sociokulturelle perspektiv [...] *sætter fokus på, hvordan det sociale fællesskab, kulturen og sproget danner fundamentet i barnets udvikling og læring* (Imsen, 2015, s. 215). Han ser således udvikling og læring som et resultat af flere udviklingsprincipper, men benægter samtidig ikke at biologisk modning har en indvirkning på udviklingen – den kan bare ikke stå alene, hvilket han benævner som en sociobiologisk linje. Han tog derimod afstand til at det enkelte individs udvikling kan forstås som en gentagelse af hele menneskehedens udvikling.

Vygotsky tillægger sproget den mest centrale betydning for menneskers intellektuelle udvikling. Sproget bliver således [...] *bestemmende for, hvordan man tænker, og hvordan man skal forstå verden* (Imsen, 2015, s. 223). En væsentlig pointe med dette er at forstå den intellektuelle udvikling som noget der tager udgangspunkt i social aktivitet, sproget som socialt fænomen, som det der forudsætter den individuelle og selvstændige tænkning, hvilket er modsat forankret i Piagets teori.

At udviklingen bevæger sig fra det sociale til det individuelle indkredser således en anden central pointe i Vygotskys teori – den nærmeste udviklingszone. Teorien handler om at klarlægge, hvad barnet kan magte med hjælp, og hvad barnet kan magte alene. Heri foreligger den pædagogiske udfordring, der handler om at stimulere eleven til at arbejde med andre og samtidig støtte eleven i at klare opgaven selv (Imsen, 2015, s. 219-228).

Ovenstående er på flere parametre et modstykke til Piagets teori. Når begge teorier inddrages, er det fordi de stiller skarpt på en relevant diskussion i historiefaget: Hvornår kan man forvente noget af eleverne? Er det et spørgsmål om biologi eller metode?

I nedenstående afsnit vil jeg redegøre for æstetisk læring, fordi den netop beror i konstruktivismen, herunder John Deweys tanker om elevaktivitet og erfaringsbaseret undervisning (Austring & Sørensen, 2006). Dette inddrages for at skabe et konkret afsæt at se billeder som metode i historieundervisningen på.

7 Æstetikbegrebet

Begrebet *æstetik* er i dag et komplekst- og mangetydigt felt påpeger forfatterne Benny D. Austring og Merete Sørensen, der i mindste forstand ser tre betydninger heraf:

Det skønne og harmoniske

Smag (hverdagsæstetik)

Erkendelse gennem sanserne

I kølvandet på de tre forskellige betydninger af æstetikbegrebet, opstår en række problemer, når man ser på definitionerne ind i en nutidig sammenhæng. Det postmoderne har ophævet troen på det absolutte, så hvordan kan vi bestemme, hvad der er det *skønne* som absolut værdi? Dernæst bliver *hverdagsæstetik* for upræcist og individuelt, da alle har hver sin smag. Sidst kan der peges på at *erkendelse gennem sanserne* også er for upræcis, da al erfaringsbaseret erkendelse indeholder

sansning blot uden nødvendigvis at være æstetisk baseret (Christensen & Marxen, 2016, s. 54). På baggrund heraf peger Austring og Sørensen således på følgende definition: *Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser* (Christensen & Marxen, 2016, s. 56). Denne definition vil denne opgave bero på.

7.1 Æstetik og læring – æstetiske læreprocesser

Æstetiske læreprocesser skal som sagt forstås som en særlig sansende måde at erkende og lære på, hvilket kan komme til udtryk gennem flere symbolske former, fx et billede (Christensen & Marxen, 2016).

En yderligere måde at beskrive læreprocessen på er:

Det centrale i en æstetisk læreproces er med andre ord selve den læring, der opstår, når man omformer sansende, følelsesmæssige indtryk af verden til æstetiske udtryk og kommunikerer med sin omverden gennem disse (Austring & Sørensen, 2006, s. 106).

7.2 Den æstetiske læringsmåde

I nedenstående vil jeg inddrage Hansjörg Hohrs holistiske socialiseringsteori, der grundlæggende omhandler, hvordan mennesket indgår i en række forskellige former for socialisering gennem livet. Teorien inddrages her fordi vores komplekse verden gør at vi må anvende forskellige søgeprocesser for at begribe den. Her er den æstetiske læreproces helt central, men kan ikke stå alene, hvilket nedenstående tre punkter belyser:

Tre erkendelsesveje:

A: Den empiriske (følelsen)

B: Den æstetiske (oplevelsen)

C: Den diskursive (analysen)

I den empiriske læringsmåde udforsker vi verden gennem det direkte sansende møde med den. Det kan således beskrives som de ubevidste, førsymbolske og umiddelbar tanker vi har ind i verden.

Den viden, vi herigennem udvikler, er kropsligt forankret og består af sanselige, følelsesmæssige og refleksive erfaringer, der oftest lagres som tavs viden (Austring & Sørensen, 2006, s. 84).

I den æstetiske læringsmåde samler vi viden om os selv og verden gennem æstetisk mediering. Med dette menes at individet er i gang med en fortolkningsproces i arbejdet med den æstetisk-symbolske

form, som eksempelvis tegning jf. afsnit 7.1. Vi bearbejder og kommunikerer om de oplevelser vi har samlet i den empiriske læringsmåde. *Det drejer sig således om at erhverve sig sanselige, følelsesmæssige og refleksive erindringer gennem aktivt skabende æstetisk virksomhed og gennem oplevelser i mødet med andres æstetiske udtryk* (Austring & Sørensen, 2006, s. 85).

I den diskursive læringsmåde bruger og bygger vi videre på de erfaringer, vi har gjort os i de to ovenstående læringsmåder til at nå til større erkendelse af verden og os selv. Man kan således sige at processen fra A til B og over i C gør at individet nu har en række diskursive termer til øget refleksion og forståelse (Austring & Sørensen, 2006).

Der er således tale om en gensidig proces, hvor [...] *bevægelsen fra A over B til C skal forstås som en bevægelse i retning af stadigt større følelsesmæssig neutralisering og abstraktion* (Austring & Sørensen, 2006, s. 87). Mellemlæggeren ”æstetisk læringsmåde” må ses som den uerstattelige lim, mellem de to andre læringsmåder, da det er denne, der skaber mening i verden, gennem den æstetiske mediering. Det er denne dimension der kan gøre verden konkret og begribelig for eleverne, hvorfor den har stor relevans i historieundervisningen.

8 Videnskabsteoretiske tilgange og undersøgelsesmetoder

Følgende undersøgelse henter empiri fra to linjeuddannede historielærere og deres 3.- og 4. klasse på en skole i Viby J. Undersøgelsen centrerer sig om følgende videnskabsteoretiske tilgange: den hermeneutiske-, fænomenologiske- og antropologiske. Disse vil blive præsenteret i samspil med tilhørende metoder: observation og interview i nedenstående.

8.1 Fokus på lærer- og ikke elevperspektiv

Jeg har i denne undersøgelse bestræbt mig på at søge indsigt i, om billeder bruges i den tidlige historieundervisning og i så fald - hvordan? Til denne undersøgelse har jeg derfor haft lærerne og ikke eleverne for øje. Eleverne er fravalgt i denne sammenhæng, dels grundet deres alderstrin, og dernæst fordi opgaven formentlig ville ændre diskurs mod spørgsmål om motivation og elevers forestilling om, jf. Historiefaget i fokus, at det der synes sjovt i undervisningen også må være lig med øget læringsudbytte (Historielab.dk, 2017, s. 9).

8.2 Observationer

Der er benyttet den kvalitative observationsmetode; etnografisk feltarbejde, der trækker på antropologien som videnskab; denne metode valgt, fordi den giver mulighed for at opleve, forstå og følge den sociale praksis, der foregår i historietimerne, mens den udspiller sig. Denne form for observation hører til under kategorien ”naturalistiske observationer”, der er kendetegnet ved at den observerede kontekst eksisterede før jeg begyndte mine observationer i den (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Det har den fordel, at det kan give et naturligt indblik i lærerens praksis.

Observationerne har været strukturerede og med ét afgrænset fokus på, at undersøge om læreren brugte billeder i undervisningen – og i så fald, hvordan og med hvilket formål. De to observerede lærere havde ikke på forhånd fået information herom. Ydermere tog jeg, som observatør, ikke aktiv del i den pædagogiske situation. Følgende valg er truffet, fordi en høj grad af deltagelse kan resultere i at observatøren får begrænset mulighed for at registrere praksis undervejs, hvilket vil gå ud over nøjagtigheden. Dernæst har den lave grad af åbenhed om informationer på forhånd, den fordel at det kan være med til at mindske risikoen for, at læreren ændrer adfærd i undervisningen (Bjørndal, 2014).

Observationerne blev registeret ud fra docent Cato R. P. Bjørndals observationsskema (Bjørndal, 2014, s. 68). Inddragelsen af skemaet beror på, at det i praksis kan det være svært at opdele rene beskrivelser fra tolkninger. Skemaet opdeler disse og kan derigennem hjælpe til at skabe størst mulig nøjagtighed inden for feltet, da egne fortolkninger er langt mere usikre end de rene beskrivelser af, hvad der sker (Bjørndal, 2014). Skemaet blev benyttet undervejs i form af stikord og kortere sætninger, men også umiddelbart efter timerne for at uddybe og renskrive, så notaterne blev så fyldestgørende og præcise som muligt.

8.3 Semistrukturerede interviews

Som supplement og krydsfelt til ovenstående, blev der ydermere benyttet kvalitative interviews med de to observerede lærere. I forbindelse med dette har jeg derfor udarbejdet en semistruktureret interviewguide og senere lavet transskription heraf. Metoden trækker primært på den fænomenologisk orienterede tilgang, der giver mulighed for at se på, hvordan fænomenet (brug af billeder) opleves fra lærerens (første-personens) perspektiv. Observationer bliver ofte kritiseret for at være for subjektive, derfor er det semistrukturerede interview inddraget, da det giver plads til at

spørge ind og evt. opklare misforståelser mv. på baggrund af det observerede (Bjørndal, 2014) (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

En yderligere begrundelse for inddragelsen af de to metoder beror i at metodernes validitet kan testes ved at se på om der overensstemmelse mellem dataresultaterne inden for fænomenet jeg undersøger. Med andre ord kan de to metoder, hvis de peger i samme retning, hjælpe til at sandsynliggøre at det ikke er metoderne i sig selv, særtræk ved disse, der skaber nogle bestemte resultater, men fænomenet (Bjørndal, 2014, s. 125).

9 Yderligere overvejelser og begrundelser for valg af metode

9.1 Fravalg af kvantitativ metode

Den kvantitative metode har den fordel at dataresultaterne er nemmere at sammenligne, grundet den statiske struktur og derigennem kan der dannes præcise tolkninger. Når jeg alligevel har fravalgt det i denne opgave beror det på, at den kvalitative metode giver mulighed for at forstå fænomener mere i dybden (Bjørndal, 2014). Havde jeg benyttet den kvantitative metode via spørgeskema og adspurgt en håndfuld historielærere, om de brugte billeder i deres undervisning ville alle formentlig have svaret ”Ja”. Havde jeg derefter spurgt hvordan, og givet dem mulighed for at sætte kryds i forskellige felter, fx ud for illustration, læsestøtte eller kilder ville de fleste lærere formentlig svare at de brugte billeder på alle de påskrevne måder.

Metoden ville således ikke give mig indsigt i deres umiddelbare svar. Gennem den kvalitative metode skabes der derimod mulighed for, at informanten kan formulere sit eget perspektiv, som jeg kan beskrive og tolke på. Den kvalitative metode forudsætter således at jeg arbejder ud fra den hermeneutiske metode *[...] hvormed man går fra en forståelse af enkeltdele til en forståelse af en større helhed, som så igen fremmer forståelsen af enkeltdele [...]* (Hinge, 2016, s. 440).

9.2 Opsamlende vurdering af empiriindsamling

I ovenstående har jeg forsøgt at gengive nogle af de centrale refleksioner, der har været afsættet for empiriindsamlingen. Ydermere er det vigtigt at henlede til, at det jeg forsøger at afdække i første del af analysen, ikke har afsæt i anden empiri end min egen, fordi der ikke er lavet noget på området. Der kan således opstå situationer, hvor det kan være vanskeligt at dokumentere, hvad der egentlig sker, hvorfor det er centralt med to metoder.

10 Analyse

Analysens første fokuspunkt er, at afdække om billeder blev brugt i de observerede timer, for dernæst at se på, hvilke overvejelser lærerne havde herom.

10.1 Første empiriske undersøgelse

Konteksten for denne observation var en lærer, der havde hentet et forløb om Svenskekrigene på portalen Clio Online - Historiefaget. Transskriptionen af det efterfølgende interview ses på bilag 1. Lærers 4. klasse var i den observerede time i færd med at lave projektarbejde om emnet. Han gik imens rundt mellem grupperne og svarede på spørgsmål. Timen blev afsluttet med fremlæggelser af to færdige grupper.

Læreren præsenterede i starten af timen en oversigt over kravene til deres projekt. I oversigtens 3. punkt stod der følgende: *Brug kort I jeres præsentation til at vise de steder og områder som har noget med krigen at gøre.*

Her optræder første eksempel på inddragelsen af et billede.¹ Her fremgår det ikke om det skulle være historiske- eller nutidige kort. Det fremgår således heller ikke, hvor eleverne skulle søge efter disse og hvilket formål kortet decideret skulle have.

Umiddelbart efter den fælles gennemgang siger læreren til en elev, der end ikke er kommet i gang: *Find et kort over Skåne.* Herefter fortsatte han hen til en anden gruppe elever, der viste tegn på hjælp.

Disse eksempler viser at læreren har haft nogle intentioner om at inddrage kort for at visualisere rum. Dette stemmer således overens med en af de første udtalelser i interviewet, hvor han siger: *Det kan give et overblik over krigene, hvordan og hvorledes,* da jeg spørger til, hvorfor og hvorfor ikke han inddragede billeder i den pågældende undervisning.

De næste eksempler hvor billeder bliver nævnt er da en elev, der havde om Torstensonskrigen spurgte: *Må vi bruge billeder?* hvortil læreren svarede: *I bestemmer selv om I bruger billeder.*

Senere kom en anden elev hen til læreren og sagde: *Jeg kan ikke finde et kort og billede,* hvortil læreren svarede: *Brug Google maps – brug Google til at finde nogle billeder.*

¹ Kort betegnes her som et billede, men deri tages der forbehold for, at netop denne form og brug er noget andet end, fx fotos. Kort er netop modsat fotos en abstraktion over den fysiske virkelighed. Kortet som billede får alligevel fylde her, fordi det kun tjener at afdække, hvor meget og hvordan læreren har tænkt billeder ind i undervisningen.

En lignende og sidste situation, hvor jeg observerede at billedbrugen blev nævnt i undervisningen var da en elev spurgte læreren: *Hvor har krigen været?* (mens han peger på et kort). Læreren svarede igen: *Google det – brug teksten på Clio, det handler om at læse, det handler om at blive klogere på, hvad der skete mellem Danmark og Sverige.*

De fem nævnte eksempler peger på at læreren dels ikke har overvejet, hvilke billeder der ville være relevante i undervisningen. Dette indikeres af at eleverne selv skal søge på Google eller læse teksten på Clio. Ydermere peger det i retning af, at det i høj grad er op til eleverne selv, at bestemme om de vil inddrage billeder (udover kravet om et kort).

Der tegnes således både et billede af at læreren har gjort sig nogle overvejelser om billedbrugen, jf. kravet om kortet, der skal visualisere, men samtidig virker det i undervisningens praksis til at have en væsentlig nedsat karakter i forhold til andre elementer i projektarbejdet. Billederne og kortet kommer til at virke som pynt, når læreren af gentagne gange siger at eleverne selv skal google uden end egentlig ramme for hvor, hvordan og hvorfor.

I det efterfølgende interview med læreren siger han således, da jeg spørger til, hvilke tanker han har gjort sig om undervisningen:

Øh – ja hvilke tanker har jeg gjort mig. (Pause) Jeg følger nok meget – hvad hedder det – er det Clio? I forbindelse hermed uddyber han yderligere, at han tager opgaveoversigten på Historiefaget.dk forholdsvis slavisk op. Senere i interviewet siger han endnu engang: Igen, det er jo det der ligger i Clio Online [...].

Han understreger og uddyber således at han følger de emner, undervisningsmetoder og læringsmål, som Historiefaget.dk lægger op til, men at han laver en smule om, eksempelvis med øget fokus på fremlæggelser. Heri kunne det ydermere have været interessant at han havde uddybet, hvorfor fremlæggelser er vigtige, og hvilket læringspotentiale han så herved.

Følgende udtalelser og observation giver således ikke et særligt praj om, at læreren har gjort sig særegne overvejelser om brugen af billeder i den pågældende undervisning. Da jeg senere i interviewet spørger læreren om han generelt bruger billeder i sin undervisning svarer han: *Jamen det jo til at visualisere noget. Til og.. til og. Jeg bruger også en del video ikke? Til at understøtte fortællingen, til at dramatisere nogen gange, til at gøre det nemmere at forstå.*

Med dette forlyder at læreren har inddraget billeder før i undervisningen. Han bruger dem til at visualisere, dramatisere og skabe forståelse i undervisningen.

I forbindelse hermed spørger jeg læreren, hvad han gerne vil opnå med at inddrage billederne, hvortil han svarer:

Jamen det bibringer hjælp til forståelsen. Man kan sige hvis man læser en, hvad skal vi sige, en roman eller sådan noget, så kan man nemt danne sine egne billeder, men når det begynder at blive sådan noget mere teknisk, mere svært, så er det ofte godt at have noget at kunne klistre begreberne op på.

Læreren siger således ikke noget nyt i dette svar; han uddyber igen at billeder kan bidrage til en visuel forståelse, men forklarer ikke yderligere overvejelser om billeders metodiske potentiale. På baggrund af dette og observationen, viser det således en indikation af at billeder tjener som visuel forståelse, og at noget andet har forrang i hans undervisning.

Denne forrang ses blandt andet i observationen, da læreren som førnævnt siger til en elev [...] *det handler om at læse, det handler om at blive klogere på, hvad der skete mellem Danmark og Sverige.* Han peger således over for eleven, at historiefaget handler om at læse, så man kan blive klogere på historien. Følgende peger således i retning af at han tillægger sin undervisning en vidensoverførende diskurs.

10.2 Anden empiriske undersøgelse

Konteksten for følgende observation var en 3. klasse, hvor historielæreren var midt i et forløb om det gamle Egypten. Transskriptionen af det efterfølgende interview ses på bilag 2.

Timerne forløb med følgende struktur: formativ evaluering gennem det digitale quiz-redskab Kahoot, mindmap over elementer fra det gamle Egypten og summativ evaluering på Historiefaget.dk.

Under første del af undervisningen inddrager læreren ét enkelt billede i Kahooten. Dette er et billede af Sfinksen, som læreren viser eleverne på sin ipad. Han spørger klassen om de ved, hvad det er? Ingen elever markerer og han forklarer selv, at det de ser på billedet er Sfinksen. Han går hurtigt videre til næste spørgsmål i quizen, formentlig grundet i tidsnedtællingen. Quizen udgjorde ni spørgsmål med fire svarmuligheder, som eleverne skulle besvare på deres ipads. Kun i det nævnte spørgsmål bliver der brugt ét billede.

Følgende del af observationen giver således ikke et indtryk af, at læreren havde tænkt billeder ind i denne del som noget centrerende – heller ikke blot som visuel støtte. Læreren uddyber selv i det efterfølgende interview at: *Så det er mit mål med undervisningen, det var at de havde de her ord her, de skulle lære. Der er de her fagudtryk, som jeg gerne vil have dem til at lære.* I citatet refererer han tilbage til kahootens indhold, fx sfinksen som det der skulle danne rammen for undervisningen. Her påpeger han således selv, at det vigtigste er fagudtrykkene, hvilket således ikke indikerer særlig billedbrug eller overvejelser herom. Læreren benævner sfinksen og farao mv. som fagudtryk, men jf. Lund er begreberne indholdsbegreber, hvilket jeg derfor vil kalde dem i nedenstående.

Senere i undervisningen gennemgår læreren, hvordan eleverne skal lave et mindmap. Han laver selv et mindmap på tavlen og skriver ”bygninger”, hvorefter han spørger klassen: *Hvad kommer I i tanke om i forbindelse med bygninger og det gamle Egypten?* En elev markerer og svarer: *De havde lejligheder.* Læreren afviser og spørger en anden elev. I den videre samtale om mindmaps kommer lignende eksempler på førnævnte. Klassesamtalen falder på, hvad faraoer og slaver er. En elev markerer og siger: *Slaver får ikke løn*, hvortil læreren svarer: *Nej, det er rigtigt – og en farao er lige som en konge.*

Jeg lader eksemplerne om bygninger, faraoer og slaver have fylde her, selvom de ikke afdækker brugen af billeder i undervisningen. Det interessante herved er nemlig, at det er den mundtlige samtale, der er det bærende- og styrende princip for at hjælpe eleverne i deres forståelse af indholdsbegreberne. Heri findes ellers oplagte muligheder for brugen af billeder både som metode og som visuel støtte. Eksemplerne vender jeg tilbage til i afsnit 10.7.

Da jeg i det efterfølgende interview spørger læreren, hvordan han generelt bruger billeder i sin undervisning svarer han:

Det gør jeg meget, jeg tegner meget. Det er også derfor jeg har en anden ipad end de andre lærere, det er fordi det er min egen. Det er sådan en man kan tegne på. Ikke bare med den der ens tykkelse der er, når man fingertegner, men en pen der kan mærke størrelse og tryk og hældning og sådanne nogle ting. Så jeg kan tegne - tegne.

I forlængelse heraf spørger jeg ind til hans konkrete brug af billeder, hvortil han svarer: *Matematik – altså illustrer matematiske brøkdeler – prøver ja at spille på det visuelle*. Her havde det været givtigt, at jeg havde fået spurgt mere ind til, hvordan han ellers brugte billederne, for at få endnu mere fyldestgørende svar at afdække fænomenet ud fra. Alligevel peger udtalelserne i en retning, der understreger at billederne ikke har metodisk fylde i undervisningen.

Det ses bla. ved at han giver udtryk for, at han bruger billeder meget i undervisningen, men i de tre oplagte eksempler fra observationen, ses det ikke. Da han ydermere uventet påpeger, hvordan han bruger billeder (tegninger) konkret i et andet fag, peger det i retning af, at han ikke har gjort sig mange overvejelser, om brugen af billeder i historiefaget.

Omvendt må man indvende at han understreger i ovenstående at han [...] *spiller på det visuelle* og til slut i interviewet siger han også: *Ja. Altså jeg er selv meget visuel, meget visuel forståelse så det kommer også til udtryk i undervisningen*. Han betoner derved at han er bevidst om billeders muligheder mod visuelle forståelse.

10.3 Læremidlet Clio Online – Historiefaget

Et yderligere centralt perspektiv fra observationerne er lærernes brug af Historiefaget.dk. Pietras og Poulsen udtaler i forbindelse med billeder som læremidler at: *I nyere historiebøger er illustrationsgraden ofte 40-50 %, og illustrationerne er som regel valgt og reproduceret, så de spiller funktionelt sammen med teksten* (Pietras & Aage Poulsen, 2013, s. 176). Selvom lærerne ikke benyttede historiebøger gør samme sig gældende på Historiefaget.dk. Portalen er især kendetegnet ved det statiske layout, hvor der er placering af et billede i øverste margin efterfulgt af en mindre tekst. Således fremgår det også på de hyperlinks, der dannede grundlag for lærernes undervisning (Clio Online, u.å.). Det interessante heri er at ingen af lærerne inddragede billedmaterialet, hverken som illustration eller som kildemateriale. Det var kun tekstsiden, der var i spil. Samme tilbøjelighed fremhæver Lund: *Bilderne bliver ikke utnyttet som selvstændige kilder* (Lund, 2016, s. 145).

10.4 Lærernes fagforståelse

De pågældende tekster fra Historiefaget.dk og de mundtlige samtaler, der udgjorde de observerede undervisninger bestod af indholdsbegreber som, fx konge, slaver og soldater. Men denne slags begreber er imidlertid abstrakte for eleverne at forstå, da de ændrer betydning afhængigt af den

historiske periode de optræder i, hvilket gør det svært for eleverne at huske og forstå indholdet om fortiden. Derfor er nøglebegreberne med deres statiske betydning vigtige for at forstå det centrale med historieundervisningen (Christiansen & Knudsen, 2015). Grunden til at dette nævnes her er, at det er interessant at hverken observationerne eller interviewsene viser tegn på at lærerne brugte nogle nøglebegreber, da de beskrev eller udførte deres undervisning. Dette peger i retning af at der i høj grad undervises i 1. ordens viden. Samme træk bevidner Historiefaget i fokus: *[..] den dominerende opfattelse blandt historielærere er, at historie er et kundskabs- eller substansfag* (Historielab.dk, 2017, s. 14).

10.5 Opsamling af empiriindsamling

Ud fra følgende analyse ses således mange fællestræk i de to læreres inddragelse af billeder.

- I begge observationer bruger lærerne billeder, men kun til visuel forståelse og dette i meget lav grad.
- Begge lærere giver i interviewsene udtryk for, at de generelt bruger billeder meget i deres undervisning, jf. ovenstående ses det ikke i praksis. Begge italesætter kun brugen af disse som visuel forståelse.
- I forlængelse heraf svarer begge lærere utvetydigt på, hvordan de konkret bruger billeder; den ene nævner film, mens den anden nævner, hvordan han ”tegner matematik”. Ingen af de to eksempler bliver uddybet yderligere i interviewet.
- Begge lærere gør stor brug af Historiefaget.dk. Her findes et stort omfang lettilgængeligt billedmateriale, men hverken i observationer eller interviews vises der tegn på at dette bruges i undervisningen. Tekstsiden har forrang.
- Dernæst er der flere indikatorer, der peger i retning af at lærerens fagforståelse er betonet af en vidensoverførende diskurs. Ingen af lærerne benytter eller refererer til kompetenceudvikling eller historiebevidsthed, da jeg spørger til, hvad de vil med deres undervisning.

Min empiriindsamling peger i retning af validitet, da der er konsensus mellem metodernes dataresultater. Samtidig må det understreges at undersøgelsen er lille og dermed ikke kan give et repræsentativt og generelt billede af, hvor meget, hvordan og hvorfor lærere benytter billeder i deres undervisning.

10.6 Historieforståelsen hos elever i indskolingen og på mellemtrinnet

I følgende vil jeg analysere, hvordan elever på det fokuserede alderstrin opfatter tid og rum, da det har en afgørende betydning for deres udvikling af historiebevidsthed og kompetencer.

I fagformålet for faget historie står der i kompetencemålene efter 4. klassetrin at:

Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv,

Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden,

Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.

(Ministeriet for børn, ligestilling og undervisning, 2016).

Når man anskuer ovenstående bliver det klart at der kræves meget af eleverne sammenlignet med, hvor de typisk befinder sig deres kognitive udvikling jf. Piaget; den konkret operationelle fase. Kompetencemålene fordrer at der i undervisningens praksis arbejdes med begreber om og mål for tid. Følgende kom også til udtryk i de to observationer, hvor lærerne blandt andet omtalte årstal, sagde dengang og nu mv. Piaget kalder denne forståelse af tid objektiv tidsforståelse. En sådan måde at arbejde på er abstrakt og dermed kompliceret at forstå og anvende for eleverne. I 3.-4. klasse har eleverne ifølge Piaget typisk en mere intuitiv forståelse af tid, som kan beskrives som en oplevelse af tid som noget der enten går hurtigt eller langsomt. De to forståelser af tid begynder oftest at konflikte, når eleverne er omkring 8-10 år, men den egentlige forståelse af tid, hvor tænkningen bliver formal, sker overvejende og typisk først omkring 12 års alderen.

Historiedidaktikerne Jan Bjarne Bøe og Kolbjørn Hauge verificerer ydermere Piagets påstand gennem deres empiriindsamling omhandlende elevers forhold til tid og rum (Pietras & Aage Poulsen, 2013).

I min egen observation kom den mere intuitive forståelse også til udtryk, fx i forbindelse medanalyse, hvor en elev i 3. klasse forklarer at de havde lejligheder i det gamle Egypten. Dette indikerer en ufuldkommen bevidsthed om fortiden - nutiden har fokus. Eleven viser her at hendes tidsforståelse er 1:1 i fortid og nutid, formentlig fordi den eneste forestilling hun kan koble undervisningen til, er det konkrete hun har omkring sig.

Følgende peger på at faget har nogle abstraktioner, som kan være svære at forene med undervisningens formelle krav de første år. Dette henleder til at der må arbejdes med metoder, som

kan gøre at eleverne kan koble fagets sammenhænge, men også tænkemåder til konkrete handlinger eller genstande. Således ser jeg det sociokulturelle perspektiv som katalysator herfor (Imsen, 2015).

10.7 Eleverne søger det konkrete

I mit henblik på at afdække lærerens brug af billeder i praksis, fik jeg også et andet perspektiv for øje – elevernes higen efter det konkrete. Som det fremgår i første empiriske materiale opstår fem tilfælde, hvor forskellige elever skiftevis i timen spørger læreren om billeder. Eksempelvis følgende førnævnte elevudtalelser: *Hvor har krigen været?* (elev A vil gerne se et kort) og *Må vi bruge billeder?* (elev B vil gerne finde billeder, der viser noget om Torstenssonkrigen). I anden empiriske materiale fremgår lignende eksempel: Læreren spørger *Hvad findes i det gamle Egypten?* -En elev tager derefter kontakt til læreren for at vise, at hun har søgt svar på spørgsmålet via Youtube.

Læreren svarer tilbage: *Du skal finde svarene på Clio.*

Det kan på baggrund af ovenstående afsnit, jf. elevernes historieforståelse således forstås naturligt fra elevernes side, da lærerne stillede dem en opgave, hvor de forsøgte at få dem til at forstå en sammenhæng, som ikke er tilstede mere. De forsøgte således at skabe en syntese i deres forståelse gennem en mere konkret erkendelsesvej som billederne kunne give.

11 Hvad kan billeder?

I følgende afsnit vil jeg komme nærmere ind på, hvilken betydning æstetiske læreprocesser, med billeder som dimension kan få for elevernes udvikling af kildekritiske kompetencer og historiebevidsthed i faget, og dernæst hvordan man konkret kan arbejde med dette i undervisningens praksis.

Billeder er lettere at læse end verbaltekst, fordi sidstnævnte ikke er meningsbærende før man har tilegnet sig alle enkeltord og sætningsdele, og dernæst er det en forudsætning at man kan danne indre forestillingsbilleder og følgeslutninger heraf. Det at læse stiller således store krav til blandt andet elevens ordforråd og baggrundsviden (Brudholm, 2011).

Med billeder forholder det sig anderledes, hvori dets potentiale foreligger. Lund beskriver det således: *Bildet har sin styrke i forhold til tekst ved at billedtegnene bygger på gjenkjenning; det ligner på noe en vet hva er* (Lund, 2016, s. 169).

I dette henhold bliver det således relevant at inddrage billeder, i de yngste klasser jf. deres forståelse af tid, da man gennem billederne kan give eleverne redskaber til at tage faget i anvendelse tidligt.

11.1 Den æstetiske læreproces sætter fokus på det vigtige i historieundervisningen

I de tidligere eksempler fra observationerne søger eleverne konkrete erkendelsesveje for at forstå den tid og det rum, som lærerne angiver i undervisningen. Denne erkendelsesvej kan kobles med Hohrs definition af den æstetiske læringsmåde, som han tidligere nævnt betoner som uerstattelig mellem den empiriske- og diskursive læringsmåde. Han beskriver vigtigheden af den æstetiske læringsmåde gennem følgende: *Den repræsenterer helheden i en oplevelse af verden og gør, at den ikke smuldrer fra hinanden i usammenhængende fakta-bidder* (Austring & Sørensen, 2006, s. 106).

Ved at inddrage den æstetiske læreproces - her med fokus på billeder - opstår der altså mulighed for at eleverne kan bearbejde, reflektere, sortere og kommunikere om den før-symbolske og tavse viden de har lagret via den empiriske erkendelsesvej. Eleven omsætter med andre ord sine indtryk af verden til et æstetisk udtryk gennem den æstetiske læringsmåde, hvilket gør at den tavse viden bliver tilgængelig og konkret. Indtrykkene kan således siges at falde på plads ved at eleverne selv aktivt udtrykker sig. I dette konstruktivistiske perspektiv kan udtryksformen variere, hvilket jeg vil vende tilbage til. Opsummerende kan således siges at eleverne gennem de tre læringsmåder bevæger sig fra det abstrakte (empiriske) til det konkrete (æstetiske) for til sidst at bevirke en øget abstraktion (diskursive), fordi eleven har flere begreber at begribe verden med.

Mere direkte overført til historiefaget giver ovenstående proces således eleverne mulighed for at arbejde sig ind i en anden tid og rum på en konkret måde, hvilket udvikler deres forståelse og tænkning om verden. Dette vil jeg uddybe i nedenstående ved at koble den æstetiske læringsmåde til den kompetence- og brugerstyrede dimension, fordi dette i samspil har et potentiale, der gør at eleverne får mere ud af undervisningen end blot fragmenteret vidensoverføring. Det sætter således fokus på det vigtige ved at have historie.

12 Handleperspektiver

12.1 Kildekritik og historiebevidsthed i børnehøjde

I tilrettelæggelsen af undervisningen bør man fra 3. klasse konkret og funktionelt øve eleverne i kildekritik (Pietras & Aage Poulsen, 2013, s. 135). Dernæst nævner Lund også at en forudsætning for at elever udvikler historisk tænkning er at kildekritik mødes og øves tidligt (Lund, 2016). Ifølge Historiefaget i fokus fremhæver mange lærere også kildekritikken som det centrale i faget, men

samtidig bevidner rapporten at flere lærere kun i mindre omfang inddrager det i undervisningen - og hvis det bliver inddraget, fremgår det ofte som noget selvstændigt i undervisningen (Historielab.dk, 2017, s. 13-15).

Billeder som kildemateriale har et potentiale der både er konkret og funktionelt.

Billederne kan nemlig udgøre et konkret visuelt indhold (indholdsbegreb) om en given fortid, men også implementeres som kilde (nøglebegreb).

Den æstetiske læringsmåde gør som sagt, at elever kan arbejde med nogle abstrakte forståelser på et konkret plan, fx gennem arbejde med, hvordan et foto ikke er en direkte afspejling af en fortidig virkelighed, men altid en udlægning eller tolkning. Eleverne kan eksempelvis få stillet en opgave, hvor de selv skal tage fotos og heri tænke over, hvad de ønsker at sende signal om. Det giver således eleverne en konkret forståelse for at ophavsmanden kan påvirke fotoet. Eleverne kunne således arbejde videre med dette i et billedbehandlingsprogram.

Når eleverne har stiftet bekendtskab med ovenstående kunne man ydermere inddrage, fx historiske fotos, der er blevet manipuleret, så eleverne kan arbejde med at afdække formålet med, hvorfor fotoet overhovedet er blevet manipuleret (Lund, 2016). Et andet eksempel kunne være at eleverne skulle se på historiske malerier; hvorfor er kongen afbildet på følgende måde? Hvad har det undertoner af og hvad er fremhævet? Og er han bare tyk og dum, eller afspejler det en anden tid? Det kunne også være at arbejde med kilder ved at sammenligne fotos fra samme periode eller begivenhed. Hvordan og hvorfor er disse afbildet forskelligt? Det giver eleverne indblik i at verden forklares, vises og tolkes forskelligt, afhængigt af hvem man er.

Gennem brug af billeder som kilder kan eleverne derved arbejde tidligt og funktionelt med at blive bevidste om forskellige tolkninger og perspektivers betydning, hvilket skaber gode betingelser for deres måde at forstå og se verden på. Ved at eleverne bliver mere bevidste om kompleksiteten i verden, bliver de også mere reflekteret over dem selv; hvem er de i verden, hvad vil de i verden. Her udvikles deres historiebevidsthed. Historiebevidstheden udvikles netop når undervisningen belyser elevernes tilgange og traditionsdannelser, der former deres handle- og væremåder. Følgende skaber fundament for at eleverne får en forståelse af, at de er produkter i tid og rum og at de aktivt kan handle ind i denne. Billedarbejdet skaber således både grobund for kompetenceudvikling og historiebevidsthed, der kvalificerer deres historiske tænkning, som i sidste instans skaber gode betingelser for den demokratiske dannelse.

12.2 Hiim & Hippes didaktiske relationsmodel

I følgende vil jeg vise hvordan man konkret kan arbejde med billeder som den æstetiske dimension som led i at udvikle elevernes historiebevidsthed og kildekritiske kompetencer.

Undervisningseksemplet er lavet til 4. klasse og præsenteres gennem Hiim og Hippes relationsmodel, som har rødder i den læreteoretiske didaktik. Teorien tager afsæt i en kritik af reformpædagogikken og den dannelseseoretiske didaktik. Sidstnævnte kritik gik især på [...] *at dannelsesbegrebet er så abstrakt, at det er uegnet som afsæt for praktisk didaktisk arbejde* (Fibæk Laursen & Kristensen, 2017, s. 46). Hermed er det vigtigt at understrege at teorien ikke tager afstand fra dannelsesstænkningen, men snarere fremsætter en række kategorier, der gør at den kan blive mere anvendelig i praksis.

Læringsforudsætninger:

På baggrund af mit erkendelsesteoretiske afsnit, jf. Piaget og Vygotsky vil jeg her pege på, at undervisningen ikke må underkende at elever i de yngste klasser har en anden forståelse af tid end i de større klasser. Imidlertid behøver følgende ikke betyde at vi blot venter til eleverne har udviklet en mere abstrakt tænkning, men at vi i stedet på baggrund heraf ser på, hvilke metoder, der så kan konkretisere og hjælpe tænkningen. Heri billeders inddragelse og potentiale. Billedet bliver således et konkret redskab i elevernes zone for nærmeste udvikling.

Rammefaktorer:

Bogen *Mit Hus – den dag freden forsvandt* fik tildelt kulturministeriets pris for bedst illustrerede bog i 2015, hvorfor den er populær og derfor lettilgængelig på de danske biblioteker (Bogbotten, 2015). Resten af forløbet kræver ikke yderligere særlige rammer. De materialer der skal bruges i form af papir og tuscher findes på alle skoler.

Mål: På baggrund af kompetencemålene jf. afsnit 10.5 og følgende videns- og færdighedsmål fremgår mine egne læringsmål herunder.

Eleven kan forklare, hvorledes de og andre er historieskabte og skaber historie.

Eleven har viden om personer og hændelser, der tillægges betydning i historien.

Eleven kan bruge digitale medier og andre udtryksformer som kilder til at beskrive fortiden.

Eleven har viden om enkelte kildekritiske metoder (Ministeriet for børn, ligestilling og undervisning, 2016).

Læringsmål:

Jeg kan forklare, hvad manipulation betyder

Jeg kan forklare, hvordan mennesker kan påvirke historien

Jeg er bevidst om at en historie kan ses fra mange sider

Indhold:

Indholdet er billedbogen *Mit Hus – den dag freden forsvandt* af Anna Margrethe Kjærgaard og Kirsten Kjærggard. Bogen handler om d. 7. maj 1945, da Bornholm bliver besat af Sovjetunionen. Formålet med inddragelsen af denne er at give eleverne en forståelse for at den levede historie er forsvundet. De skal forholde dem til den fortalte. Her kommer den kompetenceudviklende del ind, fordi eleverne skal se på, hvordan den bestemte hændelse på Bornholm bliver fortalt. Hvordan kunne den også fortælles? Hvilke perspektiver er i spil og hvilke formål har disse bliver det helt centrale. Eleverne udvikler således deres forståelse for at fortællingen (og alt andet) er skabt i en kulturel-, økonomisk- og social kontekst. I arbejdet med forskellige perspektiver udvikler eleverne også historisk empati, der er en vigtig brik i elevernes udvikling af historisk tænkning. Således har undervisningen fokus på indlevelse gennem det æstetiske, så eleverne ikke ser fortiden gennem nutidens briller (Lund, 2016). Elevernes historiebevidsthed udvikles gennem deres bevidstgørelse og udvikling af ovenstående i samspil med at være i stærk relation til deres virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden (Jensen, 1996).

Læreproces:

Ovenstående indhold implementeres gennem den æstetiske læreproces af Austring og Sørensen.

Empirisk læringsmåde:

- Klassesamtale om, hvordan eleverne oplever sociale medier i deres hverdag, fx Instagram. Er det den rene sandhed der vises? Hvilke elementer taler for – hvilke i mod?

- Hernæst arbejdes der med den lille historie gennem dialogisk læsning af fortællingen *Mit Hus – den dag freden forsvandt* og efterfølgende samtale om de narrativer og skildringer, der præsenteres gennem tekst/billeder – hvad viser de, hvad viser de ikke?²
- Der arbejdes med den store historie, fx hvorfor bomber Sovjetunionen Nexø og Rønne? Hvordan er krigen sluttet og er den endegyldigt slut alle steder i verden? Ydermere arbejdes der synkront med, hvad status er efter krigen i resten af Danmark.

Æstetisk læringsmåde:

- På et A3 med fire felter tegner eleverne i 1. felt, hvordan det må være at være russisk soldat på Bornholm de 11 måneder. Hvordan ville han fortælle om besættelsen?
- I 2. felt tegner eleverne, hvordan det må være at være pige/dreng i Danmark, hvor befrielsen er indtruffet. Hvilken historie har de om Danmarks befrielse? Ved de noget om Bornholm?
- I 3. felt tegner eleverne, hvordan det må være at være tysk flygtninge dreng/pige på Bornholm på flugt fra russerne.
- I 4. felt skal de tegne, hvordan de selv ville have det, og handle hvis de boede på Bornholm under besættelsen.

Diskursiv læringsmåde:

- Ovenstående æstetiske mediering gør at eleverne får tid og rum konkretiseret, hvilket øger deres abstraktion og orientering i tid. De har nu nye begreber at begribe verden med, der virker tilbage på dem selv. Det udvikler de deres historiske tænkning. De bliver bevidste om, at det ikke er ligegyldigt hvilke, perspektiver man ser verden med.
- Følgende læringsmåde uddyber jeg i 6. hovedpunkt: vurdering.

Vurdering:

Den summative evaluering er at vise og fortælle klassekammerater om de bagvedliggende tanker for deres tegninger. Hvad er fremhævet og hvad er undladt? Hvordan er perspektiverne forskellige og hvad betyder det for vores måde at forstå historien på? Hvem ejer fortiden?

² Det er væsentligt at understrege at læringsmåderne i praksis oftest ikke ses i hver deres rene form, men snarere flyder sammen i samtidige blandede processer. Derfor tjener opdelingen her nærmere som læsestøtte. (Austring & Sørensen, Æstetik og læring, 2006)

13 Diskussion af billeders inddragelse i historieundervisningen

I følgende vil jeg se nærmere på hvilke årsager, der kan ligge til grund for at lærerene i analysen ikke benytter billeder som noget mere centralt i deres undervisning?

Et perspektiv at se dette gennem er lærerens fagforståelse og fagdidaktiske kunnen. For at komme nærmere dette vil jeg se på nogle centrale aspekter i fagets historie. Faget har gennem flere årtier været et kampfelt, hvor forskellige instanser har ville have orde. Fra fagets begyndelse har der været et klart erindringspolitisk sigte – eksempelvis med det Sthyr'ske Cirkulære. Men faget har også haft opbrud, der har trukket det i andre retninger, hvor der bla. må nævnes den Blå Betænkning fra 1960 og den angelsaksiske fagdidaktik. Herefter må læreplanen Historie 95 nævnes, hvor historiedidaktiker Karl-Ernst Jeismann historiebevidsthedsbegreb fra 1960'erne finder fæste i folkeskoleregi gennem en videreudvikling af Jensen jf. afsnit 5.1. En tredje instans der har trukket faget i en yderligere retning var Fælles Mål 2009, hvor en national kanonliste blev implementeret. Disse instanser har påvirket og påvirker hvordan faget tilrettelægges og gennemføres (Christiansen & Knudsen, 2015).

Ser man på min empiri og analyse står det således klart at lærerens fagforståelse beror i den kulturoverførende tilgang. Samme tendens ses i Historiefaget i fokus, der viser at undervisningen: *[...] i vid udstrækning afspejler og struktureres efter Historiekanonens kronologiske opbygning og indhold* (Historielab.dk, 2017, s. 14). Pietras og Poulsen beskriver ydermere, hvordan nogle lærere har opfattet kanonlisten som et pensum (Pietras & Aage Poulsen, 2013).

Denne tilgang har altså sat aftryk på mange læreres fagforståelse, hvilket kan være med til at forklare, hvorfor billeder som kilder (eller andre nøglebegreber) ikke får en fremtrædende rolle. Når denne fagforståelse bliver fagets genstandsfelt alene går det ud over elevernes historiske tænkning – de vil få en opfattelse af at historie er én absolut fortælling om fortiden, hvilket jf. Christiansen og Knudsen vil få eleverne til at få en opfattelse af faget som noget der er ”ligetil” - noget der ikke kræver noget særligt, og noget der ikke har et dybere formål end at kende lidt til fortiden (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 34). Dette er en forenkling og misforståelse af faget, hvis man ser på styringsdokumenternes formelle krav og går især i kontrovers med stk. 3 i formålsparagraffen jf. afsnit 4.1. Sat på spidsen kunne følgende rejse spørgsmål som: skal historiekanon helt afskaffes? Skal man i stedet på nationalt plan sætte fokus på, hvad historiekanonens egentlige intention i fylde og rolle er i undervisningen? Eller er det overhovedet her den egentlig udfordring ligger?

Når lærerene jf. min empiriindsamling ikke fortæller om, fx billeders metodiske potentiale, men kun at de tjener som visuel støtte, kan det også handle om deres fagdidaktiske kundskaber. I bekendtgørelsen for læreruddannelsen fremgår det under kompetenceområderne for Historie, at netop fagets metoder og tænkemåder er helt grundlæggende for den undervisning, der skal herske på uddannelsen (Retsinformation, 2015). Hvorfor ses det så ikke i lærerens praksis her? Er det et spørgsmål om for dårlig- eller for lidt undervisning? Er det et spørgsmål om for lidt praktik til at koble teori og praksis? Er det fordi der er en tendens til at tænke, at fagligheden først er rigtig vigtig i hen mod eksamen, eller skal helt andre perspektiver på banen?

Perspektiverne vil jeg af pladsmæssige årsager ikke gå nærmere ind i, men blot her udlede at de åbner for en ikke ny, men stadig relevant diskussion om, hvad faget skal -og hvad der skal til for at vi kommer derhen.

Opgaven er nu ved at nå sin ende, men inden er det relevant at indvende at den æstetiske dimension i historieundervisningen ikke er ny. Eksempelvis har rollespil og museumsbesøg medvind i sejlene, netop af samme og lignende årsager som er blevet beskrevet i afsnit 7 og 10. Men hvor disse har en økonomisk og tidskrævende karakter, der er svær at forene med folkeskolelovens minimumstimetal og den dertilhørende lave forberedelsestid kan man indvende, at inddragelsen af billeder ikke har samme ulemper (Undervisningsministeriet, u.å.).

Internettet har derimod gjort billeder lettilgængelige og der findes et væld historiebøger og andet materiale med høj illustrationsgrad (Pietras & Aage Poulsen, 2013). Billeder kan således ses som en middelvej for at inddrage den æstetiske dimension i skolens praksis, så det øger abstraktionen og sætter fokus på- og skaber grobund for kompetenceudvikling og udvikling af historiebevidsthed hos skolens yngste tidligt! Opgaven har her belyst at der er mangel på dette. Netop at forsøge at skabe god undervisning for skolens yngste har været drivkræften bag denne opgave.

14 Konklusion

På baggrund af min empiriindsamling og analyse kan jeg konkludere at der foreligger et underbrugt materiale i billeder. Lærerne bruger i overvejende grad billeder som tekststøtte, men ikke som et metodisk aspekt. Følgende er en indikation på at lærerens fagforståelse centrerer sig om den vidensoverførende dimension i faget, hvilket favner et af historiefagets helt centrale problemfelter. Dernæst kan det konkluderes på baggrund af egen empiri og analyse, at eleverne selv søger det konkrete for at forstå de abstraktioner historiefaget indebærer i tid og rum. Herved henledes til bla.

Bøe og Hauges empiriske undersøgelse, der viser at forståelsen af tid øges med alderen. Det er således helt centralt at planlægge undervisning, der kan gøre disse abstraktioner mere konkrete.

For at se på hvad der kan fremme elevers kildekritiske kompetencer og historiebevidsthed har jeg inddraget den æstetiske læreproces som katalysator herfor. Her har jeg fundet ud af at billeder som æstetisk dimension har et stort potentiale for især skolens yngste, jf. deres forståelse af tid. Ved at eleverne bearbejder deres indtryk af verden til æstetiske udtryk konkretiseres de svære sammenhænge historiefaget bygger på. Det bevirker at de bedre kan orientere sig i tid, hvilket giver dem større erkendelse af verden og dem selv. Når de begriber verden bedre og får undervisning, der belyser deres traditionsdannelser kan de udvikle forståelse for at de er historieskabte og historieskabende. Ud fra dette kan jeg konkludere at billeder gennem den æstetiske læringsmåde har et stort potentiale i at positionere fagets kompetence- og brugerstyrede dimension på en måde, der er i øjenhøjde med skolens yngste elever. Dette skaber forudsætninger for demokratisk dannelse.

15 Perspektivering

15.1 Dansk som andetsprog

Ydermere kunne det være interessant at undersøge, hvilken indflydelse billeder som metode og tekststøtte kunne have for flersprogede elever. Professor Mary Schleppegrells fra University of Michigan har gennem undersøgelser af historietekster (til skoleelever) fundet ud af at flersprogede elever finder teksterne svære grundet deres abstraktionsniveau (Kragholm Knudsen & Wulff, 2017). Teksterne bliver abstrakte bla. på grund af de faglige udtryk som lektor ved Danmarks Lærerhøjskole Jørgen Gimbel omtaler dem. Disse abstraktioner gør at eleverne ofte kommer i faglige vanskeligheder omkring 5.-6. klasse (Gimbel, 1995). Hvilket potentiale har billeder her?

Bibliografi

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). Æstetik og læring. I B. D. Austring, & S. Merete, *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser* (s. 77-106). København: Hans Reitzel.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzel.
- Bjørndal, C. (2014). *Det vurderende øje: Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (2. udg.). Aarhus: Gyldendal Akademisk.
- Bogbotten. (31. August 2015). *Mit Hus. Den dag freden forsvandt*. Hentede 17. April 2018 fra Bogbotten: <https://www.bogbotten.dk/boganmeldelse/mit-hus-den-dag-freden-forsvandt/>
- Brinkmann, S., & Tanggard, L. (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.). (S. Brinkmann, & L. Tanggard, Red.) København: Hans Reitzels.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse: Hvorfor og hvordan?* København: Akademisk Forlag.
- Christensen, K. E., & Marxen, H. (2016). *Læreren grundbog til mellemtrinnet*. Odense: Meloni.
- Christiansen, R., & Knudsen, H. E. (2015). *Fagdidaktik i historie*. Frederiksberg: Frydenlund .
- Fibæk Laursen, P., & Kristensen, H. J. (2017). *Didaktikhåndbogen: Teorier og temaer*. København: Hans Reitzel.
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2009). *Æstetiske læreprocesser: I teori og praksis*. Værløse: Billesøe & Baltzer.
- Gimbel, J. (1995). Bakker og udale. *Sprogforum* (3) , s. 28-34.
- Hinge, H. (2016). Anvendt videnskabsteori. I S. Larsen, *Pædagogik og lærerfaglighed*. København: Hans Reitzel.
- Historielab.dk. (27. oktober 2017). *Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling*. Hentede 19. marts 2018 fra Historielab: http://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden: Indføring i pædagogisk psykologi* (2 udg.). Oslo: Hans Reitzel.
- Jensen, B. E. (1996). *Historiebevidsthed og historie - hvad er det?* Hentede 19. marts 2018 fra Historie - livsverden og fag: <http://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>
- Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri*. Odense: Historia.
- Kragholm Knudsen, S., & Wulff, L. (2017). *Kom ind i sproget - flersprogede elever i fagundervisningen*. København: Akademisk.
- Kristensen, H. J., & Fibæk Laursen, P. (2012). *Gyldendals pædagogikhåndbog: Otte tilgange til pædagogik*. København: Gyldendal A/S.

Larsen, S. (2016). *Pædagogik og lærerfaglighed*. København: Hans Reitzel .

Lund, E. (2016). *Historiedidaktik: En håndbog for studenter og lærere* (5. udg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ministeriet for børn, ligestilling og undervisning. (2016). *Fællesmål for faget historie*. Hentede 9/3. marts 2018 fra Emu.dk: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

Pietras, J., & Aage Poulsen, J. (2013). *Historiedidaktik: Fra teori til praksis*. København : Gyldendal A/S.

Retsinformation. (9. September 2015). *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Hentede 14. April 2018 fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218>

Schnack, K. (2012). Dannelsesbegrebet i skolen. I H. J. Kristensen, & P. Fibæk Laursen, *Gyldendals pædagogikhåndbog: Otte tilgange til pædagogik* (s. 28-44). København: Gyldendal A/S.

Undervisningsministeriet. (17. November 2017). *Folkeskolens formål*. Hentede 9. Marts 2018 fra Folkeskolens mål, love og regler: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Undervisningsministeriet. (u.å.). *Timetal*. Hentede 16. April 2018 fra Undervisningsministeriet: <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>

Wiberg, M. (2017). Dannelsesteoretisk didaktik. I P. Fibæk Laursen, & H. J. Kristensen, *Didaktikhåndbogen: Teorier og temaer* (s. 19-45). København: Hans Ritzel.

16 Bilag 1: første empiriske undersøgelse

16.1 Semistruktureret interview lige efter observationen:

Transskription:

N: Jeg vil egentlig bare godt starte med at høre, hvilke tanker du har gjort dig om undervisningen?

J: Øh – ja hvilke tanker har jeg gjort mig. (Pause) Jeg følger nok meget – hvad hedder det – er det Clio?

N: Ja Clio.

J: Så øh, så den vej, som, hvad kan man sige, de emner de tager op, dem prøver jeg at følge nogenlunde. Vi havde noget omkring svenskerkrigene. Øh, jeg laver en smule om i hvordan tingene skal foregå, øh både fordi at – eksempel det med at kunne fremlægge, det her med at kunne fortælle nogle ting, det er vigtigt for de her elever herude, synes jeg.

Men men stadig sat op, med selve opgaveoversigten tages forholdsvis slavisk op.

N: Så en stram struktur?

J: Ja, det har de brug for. Det er svært når mange ikke ved hvad de skal. Selvom strukturen...

N: Så har jeg skrevet – brugte du billeder i din undervisning i dag? Hvorfor og hvorfor ikke. Har der indgået nogle billeder? Der var et kort?

J: Igen, det er jo det der ligger i Clio Online, kan man sige ikke? Det kan give et overblik over krigene, hvordan og hvorledes. Det havde måske været smartere at Mohammed havde fået billedet ind tidligere. Men nu stod han og lired en masse af og der har jeg i hvert fald også bemærket at der er ikke ret mange der ved – bare det med at vide hvor Øresund var henne. Det har vi tidligere set på. Det var svært for dem at finde. Så der er mange områder geografisk som de heller ikke lige ved så meget om.

N: Ja, så en måde at visualisere

J: Ja lige præcis. Så egentlig kunne man jo egentlig lave, så man kunne tage et kort op og gå ud fra det, så kunne man pege hvor henne i verden, når man øh, når han stod og fortalte skulle være i stedet for. Det var også en mulighed.

N: Det er lidt det samme, men hvordan du sådan generelt bruger billeder i undervisningen?

J: Jamen det jo til at visualisere noget. Til og.. til og. Jeg bruger også en del video ikke? Til at understøtte fortællingen, til at dramatisere nogen gange, til at gøre det nemmere at forstå.

N: Ja okay, super. Hvad vil du gerne opnå med det? Det er lidt det samme.

J: Jamen det bibringer hjælp til forståelsen. Man kan sige hvis man læser en, hvad skal vi sige, en roman eller sådan noget, så kan man nemt danne sin egne billeder, men når det begynder at blive sådan noget mere teknisk, mere svært, så er det ofte godt at have noget at kunne klistre begreberne op på.

17 Bilag 2: anden empiriske undersøgelse

17.1 Semistruktureret interview lige efter observationen:

Transskription:

N: Først kunne jeg godt tænke mig at høre, om der var noget du måtte lave om, fordi strømmen ikke var her til at starte med?

R: Ikke alt hvad jeg havde forberedt kunne jeg. Jeg var heldig at netværket stadig fungerede. Uden netværk havde jeg virkelig været på røven. Så det – mit mål med undervisningen, det var at de havde de her ord her, de skulle lære. Der er de her fagudtryk som jeg gerne vil have dem til at lære.

N: Ja

R: Og dem havde jeg proppet ind i en Kahoot. Jeg har gjort det en gang før. Der startede vi med at køre den igennem, inden de havde hørt noget om dem, de her udtryk, og så fik de selvfølgelig en lav score, fordi de gættede. Og så kørte vi undervisningen. Og igen Kahoot og så kunne de genkende ordene, så de vidste hvad de skulle gå efter. Og det var samme program denne her gang, bortset fra at det så ikke virkede.

Jeg kunne godt mærke at det ikke blev godt, så vi måtte lave noget andet.

N: Okay, så hvad gjorde du anderledes? Altså du ville have startet med at vise dem Kahooten eller hvad – jeg skal bare lige være med?

R: Det er fordi at det jeg kan se på min skærm, der kan jeg se spørgsmålene

N: Når!

R: Jeg kan se svarmulighederne. Det de får på ipad, er egentlig bare svarmuligheder i form af figurer.

N: Når ja, så simpelthen de forskellige farver der?

R: Ja, de kan ikke læse teksten. og de har kun 20 sek. Til at svare, og der brugte jeg så en del på at læse, så det gik helt galt.

N: Ja, sådan er det jo nogen gange.

R: Ja, så måtte lukke det ned og så gik vi videre til det her mindmap. Igen der havde jeg forventet at de havde stiftet bekendtskab med det før. Og ikke at jeg var nødt til at introducere det.

N: Jeg synes faktisk at de var dygtige til at komme i gang

R: Ja de var overvejende gode.

N: Ja de var gode til at tage ansvar for det de blev sat til.

N: Så har jeg skrevet om du brugte billeder i din undervisning – hvorfor og hvorfor ikke? Du viste blandt andet noget med nogle pyramider på din egen ipad der.

R: Ja sådan ”Hvad er det her”?

N: Ja okay – sådan lidt ligesom der var i den her evaluering her til sidst med nogle. Der var blandt andet et billede af ”Hvad ses i Egypten” og så var der et billede af en runesten og en pyramide.

Sådan noget ala det? Altså simpelthen nogle billeder, der hører til?

R: Ja der appellerer til det visuelle forståelse.

N: Ja lige præcis. Okay cool. Hvordan bruger du det generelt i din undervisning?

R: Det gør jeg meget, jeg tegner meget. Det er også derfor jeg har en anden ipad end de andre lærere, det er fordi det er min egen. Det er sådan en man kan tegne på. Ikke bare med den der ens tykkelse der er, når man fingertegner, men en pen der kan mærke størrelse og tryk og hældning og sådanne nogle ting. Så jeg kan tegne tegne.

N: Når, ej det er cool.

R: Ja det er nemlig rigtig rart, når man stå og forklare et eller andet – øhm sådan klassisk så står man og tegner ved tavlen og forklarer og ting og sager. Problemet er bare at der ikke nogen der gider høre på en røv, der snakker. Så jeg synes at det fungerer rigtig godt at jeg kan stå og kigge ud på dem mens jeg tegner.

N: Hvad kunne et eksempel være på, altså hvor du har brugt det?

R: Matematik – altså illustrer matematiske brøkdeler – prøver ja at spille på det visuelle.

N: Okay cool, det næste har du lidt svaret på, hvordan du bruger billeder – det er det med at visualisere kan jeg fornemme.

R: Ja. Altså jeg er selv meget visuel, meget visuel forståelse så det kommer også til udtryk i undervisningen.

N: Super, det var egentlig bare det.