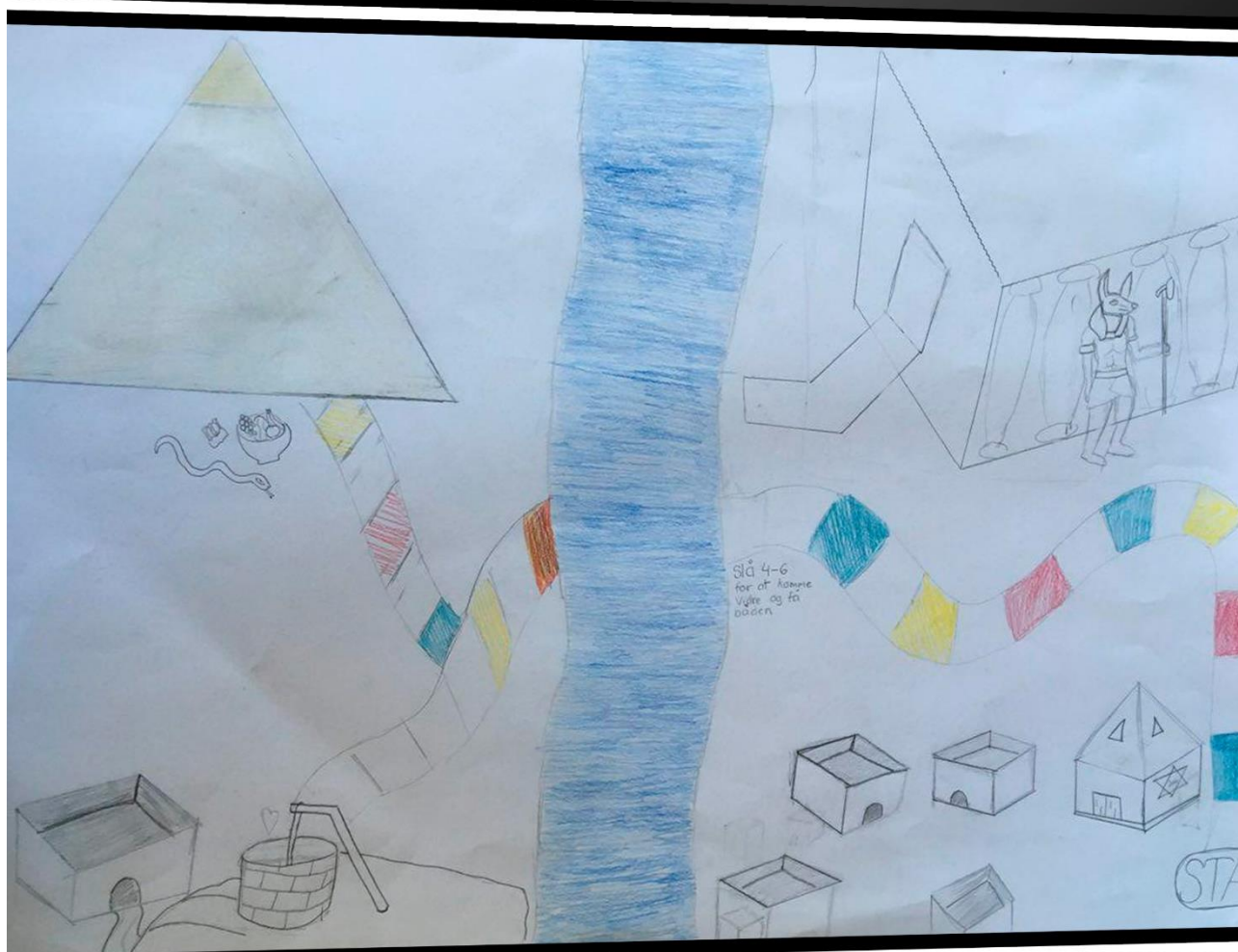


MAGNUS GØTSCHÉ-RASMUSSEN

HVORDAN FORMIDLER VI HISTORISK VIDEN

MED PERSPEKTIV PÅ LÆRERENS DEFINITIONSMAGT OG HISTORIEBEVIDSTHED



AFLEVERET: 01-06-2018

ANSLAG: 64.932

VEJLEDER: JONAS SVANE

INDHOLD

.....	1
1 Indledning	3
2 Problemformulering	4
3 Metode	4
3.1 Valg af teori	4
3.2 Valg af empiri.....	4
4 Begrebsafklaring	6
4.1 Historiebevidsthed	6
5 Teori.....	7
5.1 Hvordan skaber vi mening og kultur?.....	7
5.2 I hvilke rammer forvaltes undervisning?	8
5.2.1 Habitus, symbolsk vold og definitionsmagt.....	8
5.2.2 Lærerens definitionsmagt.....	9
6 Afgrænsning.....	10
7 Historieundervisning i 4. klasse	10
8 Historielærerens opfattelse af historiefaget	11
8.1 Hvordan er man en dygtig elev?.....	11
8.2 Spørgsmål, spørgsmål, spørgsmål	13
8.3 Historiske spil og historiske fortællinger	14
8.4 Igangsættelse af nyt emne	16
8.5 Lærernes perspektiv på at have historie med en 4. klasse	17
9 Hvordan ændrer vi vores tilgang?	20
10 Konklusion og perspektivering	22
11 Litteraturliste	23
11.1 Bøger.....	23
11.2 Artikler	23
11.3 Undersøgelse	23
11.4 Internetsider	23
11.5 Egne opgaver	24
12 Bilag	24

1 INDLEDNING

Hvilken historie- og kulturforståelse ligger indlejret i dagens menneske? Jeg vil starte med at spørge læseren om dette, da vi med det spørgsmål kan starte en refleksiv proces over hvad historie, og det tæt knyttede begreb kultur, betyder for mennesker. Gennem livet synes vi at blive påvirket af mange forskellige mennesker, historier og fortællinger, steder, miljøer, sprog og andre strukturer, der er med til at skabe den bevidsthed vi går rundt med, og gennem tiden har filosoffer gravet i hvordan og hvorfor vi mennesker tænker, lever og erkender. Foucault udtaler i et interview hvordan Nietzsche fandt ud af hvordan den filosofiske aktivitet består i arbejdet med at diagnosticere: "What are we today? What is this 'today' in which we live? Such a diagnostic activity entailed a work of excavation beneath his own feet in order to establish how this world of thought, of discourse, of culture which was his world had been formed before him." (Carette, 1999, s. 96). Her nævner Foucault hvordan diskurs og kultur former verden og former ens "i dag", eller som jeg formulerer "dagens menneske". Vi befinder os således i en dynamisk verden, hvor der er "etablerede sandhedspil", der virker normerende på omgivelserne, og heraf hvordan vi er historieskabt, men også hvordan vi i den proces kan blive historieskabende (Raffnsøe et al., 2008, s. 329).

Relevansen for denne refleksive proces er, at jeg tror, vi er mange, som går rundt med forskellige måder at forstå hvordan historien spiller ind på vores hverdag og bevidsthed – der er forskellige diskurser i spil - og deraf vil vi også have forskellige tilgange til en historieundervisning. Jeg har i min egen undervisning i historie og observation af faget oplevet, hvordan forskellige tilgange er blevet praktiseret, hvor hovedvægten i min seneste observation har været det faktuelle, og det at præsentere eleverne for spændende fortællinger. Jeg har været interesseret i at dykke ned i disse forskellige tilgange, og høre hvorfor læreren praktiserer som de gør, samt hvorledes det er hensigtsmæssigt ift. elevernes historieforståelse og deltagelse.

Historielæreren bliver indlejret i en bestemt måde at undervise på fra institutionelt niveau, da folkeskolen og historiefaget er underlagt en fagbeskrivelse og kompetencemål, som danske skoleelever skal tilegne sig. Så hvad skal eleverne egentlig lære i historie? Læreplanen forenkede Fælles Mål (FFM) trådte i kraft august 2015, hvor tre kompetenceområder er centrale for elevernes læring; kronologi og sammenhæng, kildekritik og historiebrug. Heriblandt står det at styrke elevernes historiske bevidsthed. Historisk bevidsthed vil jeg gerne undersøge nærmere, fordi den står centralt i undervisningen, heriblandt i fagformålet for historie:

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

På den måde arbejder opgaven sig henimod at ville diskutere lærerens tilgang med henblik på at give eleverne en forståelse for historiebevidsthed.

Med udgangspunkt i konkret historieundervisning ses det bl.a., at det faktuelle bliver centrum for hvordan historieundervisningen gennemføres af lærerne. Ved at inddrage begrebet definitionsmagt og historiebevidsthed analyseres og diskuteres lærerens praksis og bevidsthed, når handleperspektivet er en historieundervisning, der skaber fundament for at udvikle elevernes historiebevidsthed.

2 PROBLEMFORMULERING

Hvordan kan læreren forvalte sin definitionsmagt, så historieundervisningen i den danske grundskole udvikler elevernes historiebevidsthed?

3 METODE

Opgaven står på to ben, der skal prøves at forenes. På den ene side har vi det pædagogiske afsæt i hvordan historieundervisningen bliver udlagt med magt og defineret i dens form, der ses fra en almen pædagogisk part. På den anden side har vi måden hvorpå vi forstår historie, og hvordan det formidles, så det forenes med historisk bevidsthed i sin form.

Både gældende for det pædagogiske og det historiedidaktiske perspektiv gælder det, at der er overvejelser om hvilke begreber, teorier og metoder, der bliver udvalgt, da de vil være funderet i en bestemt samfundsteori. Således vil begrebet historiebevidsthed, der står centralt i denne opgave, være teoretisk inkompatible med en historiematerialistisk tilgang (Jensen, 2012, s. 31). Begrebet ville være modstridende i denne epistemologiske opfattelse af historie. Det samme gør sig gældende indenfor pædagogikken, hvor måden vi tænker og arbejder med den pædagogiske praksis, angiver en epistemologisk opfattelse af hvordan vi kigger på barnet. Her vil den magt tilgangen være teoretisk inkompatible med kun en individorienteret tilgang.

3.1 VALG AF TEORI

Som det måske også bemærkes i indledningen, vil opgaven således arbejde sig inden for en socialkonstruktivistisk samfundsteori. Hvad dette overhovedet betyder, og hvordan det giver mening at snakke om, i den her praksisnære opgave, vil blive fremført i det teoretiske afsnit. Først vil jeg begrebsafklare historiebevidsthed for at udfolde begrebet, så det står mere nuanceret og kompleks for læseren. Herefter kommer et afsnit om hvordan vi skaber mening og kultur, der skal give en rammeforståelse for hvilken historieforståelse, der lægger til grund for begrebet historiebevidsthed, og hvordan det spiller sammen med socialkonstruktivisme. Således kan det teoretiske afsæt belyse hvilket fundament en historieundervisning, der giver rum for elevernes historiebevidsthed, hviler på. I analysen vil jeg med denne historieforståelse, så samtidig kunne lave en spejling ift. praksis.

Derefter bliver det pædagogiske perspektiv udfoldet, hvor jeg vil benytte Pierre Bourdieus teori og begreber til at forstå de sociale mekanismer, der sker i skolen. Her vil definitionsmagten blive uddybet i relation til læreren, hvilket Martha Mottelson og Berit Bae har skrevet uddybende om. Hvordan forvaltningen af lærerens magt og læring spiller sammen, vil blive anvendt til at analysere lærerens tilgang i historiefaget.

3.2 VALG AF EMPIRI

Til at undersøge mit problemfelt har jeg valgt at observere to historielærere – Amalie og Patrick - i en dansk folkeskole, der har en 4. klasse årgang i faget. Lærernes navne er anonymiseret. Her har jeg været ude for at observere Amalies undervisning to gange, mens Patrick har jeg observeret én gang. Jeg har valgt at

transskribere flere af de samtaler, der har været i undervisningen, som jeg vil analysere med henblik på at forstå lærerens gennemførelse og praksis.

Herudover har jeg interviewet begge lærere med henblik på at tage afsæt i nogle af de konkrete situationer og det undervisningsmateriale, jeg har set dem benytte, samt prøve at grave i hvilken historieforståelse og bevidsthed, der lægger til grund for deres tilrettelæggelse af undervisningen. Tilgangen til interviewet er det semistrukturerede livsverdensinterview, som indhenter beskrivelser af den interviewedes livsverden, hvilket er kendetegnene ved *"at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener."* (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 19). Begge interview¹ er ligeledes transskriberet.

Transskriptionerne finder læseren i bilag, hvor udsnit af begge Amalies undervisningssekvenser er de første man støder på, og herefter vil læseren møde et udsnit af Patricks undervisning. Til sidst kommer transskriptionerne af henholdsvis Patricks og Amalies interview, dog vil der være fjernet dele fra interviewet. Grunden til, at det kun er udsnit af både undervisning og interview, skyldes, at der i forbindelse med bacheloropgaven er sat et maksimum på 10 normalsider, hvilket den fulde transskription overskrider.

Jeg har fravalgt at inddrage barnets perspektiv og ledelsens perspektiv på historieundervisningen gennem interview, da det vil give et for stort datamateriale, men også for at afgrænse mit fokus til at handle om lærerens tilgang og definitionsmagt.

Ved at benytte "Memo" på min Iphone har jeg optaget både undervisning og interview. Det har både givet muligheder og udfordringer. Det har givet muligheder i form af, at jeg blandt andet i min observation af undervisningen har kunne transskribere flere dialogprocesser mellem lærer og elev samt mellem elev og elev. En udfordring i den forbindelse har været, at larm under gruppearbejde har ødelagt lydsporet, hvorfor flere samtaler er gået tabt, dog har det været muligt at transskribere store dele af undervisningen. En anden udfordring har været at generindre, hvor jeg har været i selve klasserummet og ved hvilken gruppe – dvs. at stedet og placering ikke bliver medanalyseret.

Jeg har fravalgt at filme, da jeg ville være så anonym i min tilstedeværelse i undervisningen som mulig. Det mener jeg, har været hensigtsmæssig, da jeg i min observation af undervisning blandt andet har skulle observere eleverne spille deres egne historiske spil. Her kunne jeg meget diskret placere mig siden af dem med min mobil i hånden, uden at de skulle være fokuseret på, hvad jeg filmede. På den måde mener jeg også, at eleverne glemmer min tilstedeværelse nemmere, så de snakker mere frit med hinanden i spillene, hvilket har været vigtigt, da jeg ønsker at analysere deres oprigtige kommunikation.

Med min empiri ønsker jeg at gå hermeneutisk til værks, hvor jeg benytter mig af forskellige tilgange i analysen af observation og interview til at klarlægge, hvordan historielærere forstår faget historie. Heriblandt benytter jeg tilgangen *meningskondensering*, hvor interviewpersonernes udtryk bliver formuleret i mere kompakt form, hvilket kan benyttes i kvalitative undersøgelser. Da interviewteksterne fylder flere sider, udlægges dele af hvad interviewpersonen udtaler sig om, der har relation til de temaer jeg sætter op (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 228). Desuden er jeg opmærksom på at fortolke meningsindholdet i interviewteksterne ved at gå ud

over det, der direkte bliver sagt. Interviewpersonens mening kan ofte fortolkes gennem flere veje og måder, hvorfor det direkte sagte bliver sat ind i forskellige meningskontekster. Således kommer den hermeneutiske tænkning også til udtryk, da der er en legitim mangfoldighed af fortolkninger (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 230-234).

4 BEGREBSAFKLARING

4.1 HISTORIEBEVIDSTHED

Lad os bringe Michel Foucault ind igen til at tage afsæt i begrebet *historiebevidsthed*. Foucault benytter i mange af sine hovedværker (fx *Galskabens historie* eller *Overvågning og straf*) en måde, hvorpå han analyserer forskellige værker, der omhandler bestemte temaer, så han kan gennemskue – sammen med læseren – hvordan ”tilblivelsen af sandhedsspil” bliver konstrueret. Det har han blandt andet gjort ved at følge, hvorledes det blev muligt at favne galskaben med videnskaben, hvilket Anders Fogh Jensen svarer på i sit forord til *Galskabens Historie*. Anders Fogh Jensen siger: ”*Det er videnskabshistorie, som vi kender den fra den franske epistemologi og fra nykantianismen, hvor erkendelsens former udspilles på historiens teater*” (Foucault, 1972, s. 7).

Michel Foucault belyser hvordan disse etablerede sandhedsspil er underliggende i vores måde at forstå og tolke omgivelserne (Raffnsøe, 2008, s. 338). I bogen skrevet om Michel Foucault udtrykkes det hvordan ”*han undersøger niveauet på kanten af disse sandhedsspil hvor deres betingelser bliver til, netop i kraft af at de står i en udvendig relation til en foranderlig historie*” (Raffnsøe, 2008, s. 330). Hans blik er altså på, hvordan at sandheden bliver givet ud fra en historisk kontekst og dens forudsætninger. Vi forstår altså hvordan, at diskursen gennem historien spiller ind på vores erkendelsesformer. På den måde er der sammenhæng mellem hvordan vi tænker og forstår verden – både i vores nutidsforståelse og forventning af fremtiden – og den foranderlige historie som ligger bag.

På den måde er vores bevidsthed påvirket af, at sandhedsspil virker normerende på os, hvorfor at vores bevidsthed er historisk betinget, hvilket begrebet historiebevidsthed er en italesættelse af. Bernard Eric Jensen skriver således, at ”*historiebevidsthed må forstås som en begrebsliggørelse og italesættelse af et sagforhold, nemlig at der i levet menneskelig (og dermed samfundsliv) indgår samspil mellem menneskers fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger*” (Jensen, 2012, s. 16). Det vil sige at historiebevidsthed udvikles i sammenhæng med at menneskets kulturelle og narrative selv dannes, der er et kompleks sæt af lære- og interaktionsprocesser, hvorfor det også bliver et menneskelig grundvilkår (Jensen, 2012, s. 25).

”*Historiebevidsthed kan siges at åbne nye døre, da den sætter Homo Sapiens måde at forstå sig selv som både historieskabt og historieskabende langs en akse af fortid-nutid-fremtid. Her forestiller vi os hvordan vores bevidsthed er påvirket af historien, men ligeså er producenter af historie for fremtiden (Naastad & Kvande, 2016, s. 51). Fortiden bliver altså relevant for vores kultur, da den er med til at forhandle hvordan vi skaber mening i nuet.*” (Magnus Historieopgave#1, 2017, s. 3-4).

5 TEORI

5.1 HVORDAN SKABER VI MENING OG KULTUR?

Yuval Noah Harari har skrevet om menneskets historie, hvor han præsenterer den mest udbredte teori om at vi for ca. 70.000 år side begynder at tænke og kommunikerer på nye måder, der resulterer i at arten Homo Sapiens begynder at udvandre fra Afrika og befolke hele verdenen. En af hans teser er, at Homo Sapiens har det eneste sprog, som har den evne til at formidle oplysninger om ting, der ikke eksisterer. Vi forestiller os guder, nationalstater og brands. Vi skaber et fiktivt verdensbillede, der gør vi kan samarbejde i et stort antal med succes, hvis vi tror på fælles myter (Harari, 2011, s. 31-37).

Således putter vi pynt på juletræet i vores forståelse af verden. Juletræet skal i analogien forstås som biologien, der er komplicerede strukturer ved navn organismer. Pynten skabes af Homo Sapiens, som vi kalder kultur, hvilket vi iklæder biologien. ”Måden vi forstår kultur på i dag, har haft stor indflydelse på historiefagets teori og metoder. I løbet af det tidlige 20. århundrede anså forskere kulturer for at være statiske, hvor hver gruppe af mennesker havde deres egen verdenssyn og egen måde at ordne det politiske, sociale og økonomiske (Harari, 2011, s. 173). Måden at opfatte kultur på er altså ved at kigge på grupper af folk med fælles identitetsmarkører, som det bliver kategoriseret af Nanna B. Butters og Jette T. Bøndergaard, der kalder det det klassiske kulturbegreb (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 100). Fagets metoder blev i denne forståelse at undersøge hvad, der konstituerer de bestemte kulturer, som havde været gældende siden kulturens fødsel, hvor kun ydre kræfter kunne forandre en kultur (Harari, 2011, s. 173).

I vores samtid anskuer kulturforskere kulturbegrebet på en anden måde, da vi kigger på kulturer, som var de i konstant forandring. Yuval Noah Harari beskriver, hvordan kulturer ændrer sig både internt og med interaktion fra andre kulturer ved, at der foregår en indre dynamik, der som en proces forandrer det værende (Harari, 2011, s. 174). Det nye teoretiske ståsted fremhæver hvordan alle individer af Homo Sapiens er kultur skabere, når de interagerer i sociale kontekster (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 103). Den foranderlige tilværelse skaber fokus på hvilken kultur, som konstituerer samtidens samfund, hvor det bliver interessant at samtidsdiagnosticere samfundet ud fra normer, sprog, holdninger, traditioner, historie og andre strukturer, da vi ønsker at se hvordan Homo Sapiens skaber mening med handling og tilværelse. Ved at blive opmærksom på denne socialkonstruktivistiske forståelse af Homo Sapiens måde at erkende på har historiefagets metoder ændret sig.” (Magnus historieopgave#1, 2017, s. x)

Kulturbegrebet fortolkes som et dynamisk system af betydninger, hvilket mennesker spinder om sig selv. Myter og fortællinger får mennesker til at tænke på bestemte måder og opføre sig ift. bestemte normer. Begrebet historiebevidsthed knytter sig til denne historieforståelse, da vi forstår hvordan vores kultur er i konstant forandring, og vores bevidsthed udvikles i sammenhæng med vores kulturskabelse.

Perspektivet om hvordan vores kultur lader sig gøre i praksis, og hvordan det arbejder sig sammen med bevidsthed, er ikke kun forbeholdt nogle mennesker. Vi er alle medskabere af vores kultur, og vi har alle en aktiv historiebevidsthed, hvor der ligesom kan herske forskellige børnesyn, kan herske forskellige

historieforståelser. Ifølge Bernard Eric Jensen er mange menneskers historiebevidsthed dog tavs, altså den er ikke italesat. Han mener at *"oparbejdelsen af en praktisk brugbar historiebevidsthed udgør en forudsætning for, at mennesker bliver handlingsduelige individer og gruppe-medlemmer."* (Jensen, 2004, s. 88).

At tænke historie på den her måde er udfordret af historiefaget forstået som et substansfag, som bliver uddybet af Erik Lund. Han skriver hvorledes det at *kunne* bliver knyttet til det at kunne svare på spørgsmål med faktuelle udsagn. På den måde opleves historie som et fag, der går ud på at kunne det faktiske hændte og memorere en masse viden. Den faglige viden opdeler således viden i rigtige og forkerte svar, hvorfor det ikke giver mening at være kritisk (Lund, 2013, s. 180). Symptomatisk for historiefaget forstået som et substansfag er, ifølge Bernard Eric Jensen, at vi ofte fremstiller historien i tredje-person, hvilket gør historien føles fjern og som en determineret fortælling (Jensen, 2004, s. 89).

Hvis historieundervisning skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet med henblik på, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, som der står i fagmålet, må historielæreren skulle skabe en faglig- og pædagogisk praksis, der tilgodeser et dynamisk blik på kulturhistorieforståelsen. Inden vi går i et handleperspektiv omkring, hvorledes dette kan lade sig realisere, vil jeg først komme ind, efter vi har nærmet os den praksis, så det sker i samspil. Samtidig mangler et alment pædagogisk perspektiv omkring, hvordan vi anskuer klasserummet og dens mekanismer, og hvordan det kan sammensættes med udvikling af én historieforståelse bygget på historiebevidsthed.

5.2 I HVILKE RAMMER FORVALTES UNDERVISNING?

Skolen er en samfundsinstitution, hvilket betyder at den er underlagt en samfundsmæssig bestemmelse, som nedlægger rammer for hvad der skal foregå. Ved at have lovtekster, forskrifter og fagbeskrivelser er skolen tydelig præget af disse overordnede mål, men samtidig er mange af skolens områder mere 'usynlige', hvor sociale og strukturelle mekanismer indvirker på hvordan virkeligheden udspiller sig for deltagerne ubevidst (Mottelson, 2010, s. 41).

Jeg vil her uddybe nogle teoretiske perspektiver på, hvilke strukturelle mekanismer der er tilstede i klasserummet, og hvordan det leder til lærerens definitionsmagt.

5.2.1 Habitus, symbolsk vold og definitionsmagt

Den franske sociolog Pierre Bourdieu teori omhandler, hvordan magtaspektet påvirker vores fortolkninger af situationer og tekster – eksempelvis i skolen. Som det tolkes er det i et kritisk perspektiv, at Bourdieus teori fremkom og ej hvordan man bedst kan holde skole (Mottelson, 2010, s. 43). Hans teori vil både blive benyttet til at undersøge hvordan den observerede undervisning udspilles, men også med perspektiv på hvordan inklusion lader sig bedst mulig udfolde sig i klasserummet.

Begrebet *habitus* beskriver et menneskes samlede sæt af *"forståelseskategorier, orienteringer og foretrukne handlemåder eller strategier."* (Mottelson, 2010, s. 43). I møde med virkeligheden vil disse strukturer blive dannet gennem det specifikke menneskes opvækstmiljø. Habitus udtrykker sig således forskelligt i form af handlemønstre, inden for de givne virkelighedsrammer, de pågældende mennesker er i. Med begrebet er vi så

opmærksomme på, ”*hvordan forskellige grupper af mennesker forstår og håndterer deres sociale virkelighed*” (Mottelson, 2010, s. 44).

Og med et sted, hvor mennesker går i 10 år af deres liv for at lære og udvikle sig, har skolen fået autorisation til at løse en samfundsmæssig opgave. Her benytter Bourdieus begrebet *symbolsk vold* til at få greb om skolens varetagelse af sin autoritet, dvs. skolen besidder en definitionsmagt til hvordan vi forstår og oplever virkeligheden (Mottelson, 2010, s. 46). Hvor vi med opgavens socialkonstruktivistiske afsæt netop lægger vægten på hvordan vi - som sociale grupper - bygger en forståelse af verdenen, hvilket også implicerer en erkendelse af forskellige forståelser af verden, har skolen tendens til at opstille normer og krav, der formidles som en almen orden, som påtvinger sine elever en bestemt synsvinkel (Mottelson, 2010, s. 47).

Definitions magten kan afspejles i den samfundsmæssige bestemmelse, som tidligere nævnt, i hvordan skolen er bygget og indrettet rent arkitektonisk, traditioner, myter osv., og udfoldelsen er samtidig kontekstbaseret i netop den bestemte skolevirkelighed. Det er altså en kompleks størrelse at skulle gribe om, hvordan definitions magten lader sig udfolde. Interessant for denne opgave er dog her historielærerens definitions magt, som jeg tillægger en større betydning for hvilken tilgang eller praksis der realiseres.

5.2.2 Lærerens definitions magt

Martha Mottelson skriver hvordan ”læreren har hovedansvaret for opretholdelsen af den specifikke orden, ligesom det er lærerens ansvar løbende at formidle til eleverne, hvad der forventes af dem netop nu” (Mottelson, 2010, s. 54). Heri beskriver Mottelson hvordan, at lærerens holdninger, bevægelser, fagter, miner og stemmeføring har betydning for hvilke tilgange for eleverne, der giver mulighed for anerkendelse eller underkendelse i de situationer, der udspiller sig i praksis (Mottelson, 2010, s. 54). Læreren definerer altså tilgangen for hvordan eleverne skal lære det pågældende faglige stof.

Berit Bae skriver i samme tråd om hvordan samspillet voksen/barn har indflydelse på børns selvoplevelse og selvudvikling, og kommer ind på hvordan definitions magt henviser til den overmægtige position læreren har i forhold til barnet (Bae, 1996, s. 6). Hun kommer ind på, at definitions magten ligger i kommunikationen med barnet, ligesom Mottelson også understreger. Berit Bae lægger vægt på den voksnes måde at reagere på barnets ytringer og opførsel. Bae fortæller samtidig om hvordan denne definitions magt kan fremme ”*barnets selvstændighed, tro på sig selv, respekt for sig selv og andre, men den kan også bruges på måder der underminerer barnets selvrespekt og selvstændighed*” (Bae, 1996, s. 6-7). Hendes løsningsperspektiv på en god relation er at læreren bliver anerkendende og ligeværdig i sin relation til eleven, hvilket forudsætter at læreren er empatisk i sin indlevelse af elevens livsverden, og at eleven får autoritet ift. sin oplevelser (Bae, 1996, s. 8-10). Jeg vil benytte mig af begrebet definitions magt til at belyse lærerens magt forbundet med, at anerkender og underkende ift. hvordan eleverne skal lære viden i historiefaget.

6 AFGRÆNSNING

I min analyse af praksis forholder der sig en masse afgrænsninger, der udelades at tages med, når jeg skal undersøge hvordan historielærerens tilgang er. Bourdieus begreb symbolsk vold omhandler ej kun lærerens definitionsmagt, men ser mere bredt på hvordan skolen som institution varetager en autoritet.

Således kunne skolens rum have betydning i lærerens tilrettelæggelse. Er den måde, skolen er indrettet på, befordrende for, at historieundervisningen er inklusiv i sin form? Er ideen om at være i et klasselokale det meste af ens skoletid befordrende for at udvikle elevernes historiebevidsthed?

Skolens historie er ligeledes dybt forankret i nogle traditioner og forståelsesmåder. Forældre, politikere, ledere og lærerne selv har derfor nogle forventninger til det at drive skole. Kan vi overhovedet gå ind og pille ved denne forståelse, og hvordan har skolen ændret sig gennem historien?

Almene situationstyper, der ligger udenfor det faglige, har meget at sige for den praksis der udfoldes. Er klassens plaget af mange konflikter? Prioriteres nogle værdier højere end andre, som gør det faglige svært at udfolde? Har læreren problemer med at styre nogle elementer i klassen, der gør læreren at bliver usikker?

7 HISTORIEUNDERVISNING I 4. KLASSE

På Skolen ved Søerne har jeg fulgt historieundervisningen kort i 4. klasserne, hvor to historielærere – Patrick og Amalie - står for at undervise de tre 4. klasser i historie. De er begge uddannet historielærere på læreruddannelsen. Skolen ved Søerne er en københavnsk skole – ja tæt ved søerne – hvor 704 elever fra 0. til 9. klasse går. I hver af de tre 4. klasse går der ca. 20 elever, hvilket ligger i den lave ende for elevtal i deres klasser.

4. klasserne har været i gang med emnet *det gamle Egypten* i historie siden januar, hvor de er i gang med at afslutte emnet, da jeg kommer for at observere undervisningen. Jeg observerer således Amalie to gange i hver sin klasse - men med samme indhold - hvor eleverne i grupper har fået udarbejdet forskellige historiske spil omkring emnet, som de skal spille sammen og evaluere efterfølgende. Timen består således af en introduktion af timens begyndelse, gennemspilning af hinandens spil, evaluering af spillene og tilslut evaluering af målene for hele emnet. Timen forløber fra klokken 08.00 til 09.30, dvs. at undervisningen varer 90 minutter.

Patrick observerer jeg i den sidste 4. klasse, hvor de skal til at starte et nyt emne op – *det gamle Romerrige*. Her skal de i pågældende time starte med at læse i *de små fagbøger* omkring *det gamle Romerrige*. Inden de går i gang, repeterer han med eleverne, hvad de har været gennem skoleåret i historie. Herefter får de tid til at læse hele fagbogen omkring *det gamle Romerrige*. Hvis de bliver færdige stiller Patrick dem tre spørgsmål på tomandshånd, som han finder i teksten, hvorefter de skal udfylde et arbejdsark til teksten. Patricks time er i samme tidsrum som Amalies.

Herefter interviewede jeg Amalie og Patrick enkeltvis, for at gå i dybden med hvilke tanker, der lå bag det indhold jeg observerede, samt prøve at analysere hvilken historieforståelse de rummer.

8 HISTORIELÆRERENS OPFATTELSE AF HISTORIEFAGET

"I HistorieLabs undersøgelse af historie i grundskolen har de lavet en punktopstilling af hvordan historielærere opfatter faget historie som skolefag. Punkterne er et resultat af den kvalitative undersøgelse, men er længere nede suppleret af også den kvantitative undersøgelse. Første punkt på listen er "historie betragtes som et vidensfag, hvor viden forstås som substans. Det er opfattelsen blandt flere lærere, at der er rigtig meget viden at holde styr på i faget" (Poulsen & Heidi, 2017, s. 13). Første punkt viser at læreren opfatter historiefaget i en mere traditionel forstand, da det er vigtig for både læreren og eleverne at have akkumuleret masser af viden, der forstås ud fra 1. ordens viden, fx at kunne personers eller landes historik, eller kunne berette om gængse fortællinger og myter. I undersøgelsens skriver de, at de konklusioner, som de har skabt ud fra den kvalitative og kvantitative empiri, underbygger indtrykket om, at "den dominerende opfattelse blandt historielærere er, at historie er et kundskabs- eller substansfag" (Poulsen & Heidi, 2017, s. 20)." (Magnus historieopgave#2, 2017, s 1) Og det er ikke bare i Danmark, at historiefaget ofte opfattes således. I projektet "Youth and History" er historieforståelsen undersøgt i 26 lande i Europa, hvor historie i hovedtræk bliver forstået og praktiseret som et substansfag (Lund, 2013, s. 180).

En gængs tendens i historieundervisningen i grundskolen er, at vi oplever historielærere, der er meget opmærksomme på substansen eller det faktuelle. Hvorledes gør det sig gældende i den observerede praksis med Amalie og Patrick?

8.1 HVORDAN ER MAN EN DYGTIG ELEV?

I de to undervisningsmoduler, som jeg observerede med Amalies to 4. klasser, skulle eleverne spille deres selvavede brætspil om det gamle Egypten, som de havde lavet i grupper á 3-4. Som forsiden på denne opgave viser, havde mange af eleverne valgt nogle interessante og kreative indgangsvinkler til at udforme deres spil. Eleverne havde således arbejdet på at lave spillepladen, spørgsmålskort, brikker og en spilmanual.

Amalie igangsatte selv spilaktiviteten med at spørge: *"Når man starter spillet ud, hvad er det så man skal starte med? Det håber jeg I ved."* Hvortil en elev svare: *"Man starter med at læse manualen"*, og Amalie stemmer i: *"Ja, det nemlig rigtig, så det gør man lige når man starter. Nu rykker I over til det bord I er nået til."*

Eleverne sætter sig derefter ud i fem grupper, hvor de skal spille deres spil. Eleverne starter med at læse spillenes manualer, hvorefter de går i gang med spillene. Til fælles for mange af spillene er, hvordan spilleren skal trække et spørgsmålskort, hvis pågældende lander på et spørgsmålsfelt. Her opfanges bl.a. følgende dialog i en elevgruppe, hvor der bliver stillet to spørgsmål fra spillet.

E4: "Hvem reddede slaverne fra Egypten?"

E5 (der skal svare på spørgsmålet): "Er der svarmuligheder?"

E6: "Ej det sygt nemt"

E5: "Øhm nej men jeg ved hvad han hedder, og hvis hun giver svar muligheder, er det for nemt."

E6: "Vi har set en film om ham"

E5: "Det rigtig. Det var ham der som ikke rigtig var deres bror"

E6: "Ej du har fået den så – det var Moses"

E5: "Når ja det var Moses"

E6 slår med terningen og rykker.

E5: "Hvilken konges grav har vi fundet uberørt?"

E6: "Ej det nemt. Ej det har vi haft så meget om."

E4: "Man kan ikke glemme navnet. Man kan ikke glemme navnet."

E5: "Var det ikke ham der blev fundet efter 10 år?"

E6: "Må jeg ikke nok læse svaret? Tutankhamon."

Eleverne er tydeligvis meget opsatte på at kunne ved at prøve at besvare spørgsmål, og de viser faktisk en stor motivation for at besvare spørgsmålene. De viser en glæde ved at have med indholdet at gøre og teste deres viden. Men hvis vi kigger på spørgsmålet "Hvem reddede slaverne fra Egypten?" er det måske symptomatisk for en opfattelse af historiefaget i en traditionel forstand. Spørgsmålet bygger på en beretning fra Bibelen, hvor Moses frigør slaverne fra trældom. Det gælder om at kunne fortællingen og dens fakta, selvom det er en gængs myte i vores samfund. At arbejde med myter og fortællinger på den måde gør, at eleven får en tro på historien som en fast fortælling, hvilket er problematisk, når vi spejler vores historieforståelse bygget på historiebevidsthed, hvor vi stiller os kritisk overfor etableringen af denne viden.

Erik Lund skriver hvorledes, at elever ofte føler sig tryk i ideen om at historie handler om rigtige og gale svar, samtidig har fakta-viden høj kurs i bl.a. massemedier og i mange former for spil (Lund, 2013, s. 180). Og det skal tages med i analysen af hvordan praksis udfolder sig, at brætspil - såsom Trivial Pursuit eller Bezzerwizzer - har fokus på faktuelle spørgsmål.

Men selvom de faktuelle spørgsmål kan være et resultat af, hvordan den gængse opfattelse af et spil er, synes læreren Amalie også at understøtte det faktuelle. Det synes både at ske, da Amalie er i dialog med en elevgruppe, men også senere ved faciliteringen af evalueringen. Da en elev spørger med høj stemme i gruppen, om hvem der fandt Tutankhamons grav, opfanger Amalie spørgsmålet og spørger eleven "Hvem var det?". Efter en rum tid, hvor hun tysser på klassen, vender hun tilbage til eleven for at høre, om han har fundet ud af det, hvor eleven så kan svare på spørgsmålet. I kommunikationen med barnet reagerer hun på et faktuel spørgsmål, hvor hun med sin definitionsmagt, giver anerkendelse til barnet, hvis det kan besvare spørgsmålet. Måske er den store motivation for at kunne spørgsmålene i første kommunikationssekvens, præget af den anerkendelse der bliver givet fra læreren.

Amalies måde at være tilstede på giver magt til en bestemt syn på faget historie. Eleverne vil muligvis opfatte spørgsmålene som centrum for faget, hvor at besidde den faktuelle viden afgør hvorvidt man er god elev. Spørgsmålene lægger således ikke bare vægt på substansen i historie, men kan muligvis være med til skarpt at opdele klassen i, hvem der er dårlige og dygtige elever. Lad os dykke videre ned i hendes praksis.

8.2 SPØRGSMÅL, SPØRGSMÅL, SPØRGSMÅL

L: "Nu vil jeg gerne have en evaluering af jeres spil. Hvad er for nogle ting vi gerne vil finde ud af med de her spil?"

E1: "Spørgsmålene"

L: "Ja! Spørgsmålene... Er der noget andet som kunne være smart at vide noget om?"

...

L: "Ja – er man underholdt. Hvilket et som historielærer er vigtigst for mig af de her ting? Hvilken en af de her tre ting er vigtigst for mig?"

E4: "Spørgsmålene"

L: "Ja, spørgsmålene, fordi det ligesom det det handler om. (...)"

Efter eleverne har spillet deres historiske spil, skal eleverne evaluere deres spil. Evalueringen sker med begge hendes klasser og varer ca. 10-20 minutter. Første gang indleder hun med hvilke fokusområder, der er vigtige i forbindelse med at vurdere ens spil. Her nævnes om spillet er underholdende, om spillet fungerer samt spørgsmålene, hvor hun italesætter at spørgsmålene er vigtigst for hende. Samtalen, der udspiller sig om spillene, handler derfor i høj grad om at finde ud, hvordan spørgsmålene er. I samtalen bliver der snakket om hvordan spørgsmålskortene var lavet, om spørgsmålene fungerede, om hvilken sværhedsgrad spørgsmålene havde, og det fylder meget i samspelet mellem eleverne og læren. Så lad os kigge nærmere på nogle udvalgte ordudvekslinger.

E12: "Jeg synes at spørgsmålskortene var godt lavet. Man kunne læse spørgsmålene op og svarene var nedenunder."

L: "Så det der med hvor svarene nogle gange stod henne kunne være svært – ja godt"

E13: "Der var ikke nok spørgsmål"

L: "Ja så der var ikke nok spørgsmål – så et godt spil, men måske lidt mere tid til at lave nogle flere spørgsmål."

Her udtaler to elever sig omkring spørgsmålene, hvor de bliver anerkendt i deres måde at tænke på. Ved at anerkende "Ja godt" og "Ja så der var ikke nok spørgsmål" definerer læreren tilgangen for hvordan, de skal begribe det pågældende faglige stof. Nemlig ved at have fokus på spørgsmålene, og den viden der ligger i dem.

I en anden ordudveksling får eleven udtrykt, at spillet ikke forvirrede ham:

E7: "Det var enkelt men godt, der var ikke så mange ting, hvor man blev forvirret."

L: "Ja okay, hvad med spørgsmålene? Fungerede de?"

Det lader hertil, at læreren underkender elevens svar, da hun retter til med et opfølgende spørgsmål om, hvordan spørgsmålene i spillet var. Her kunne man forestille sig, at læreren arbejdede videre med elevens oplevelse af, hvorfor spillet ikke var forvirrende, og prøvede at uddybe hvad eleven tænkte. I stedet irttesætter læreren med sin egen måde at tænke på, hvilket ifølge Berit Bae kan skade elevens selvrespekt og selvstændighed, hvor hun er fortaler for, at læreren i prøver at inddrage barnets perspektiv så meget som muligt (Bae, 1996, s. 6-10).

I den anden 4. klasse evaluerer eleverne og læreren ligeledes spillene. Her vælger læreren en lidt anden tilgang, da hun ikke starter med fokusområder, men starter med at vælge et spil, og hører, hvad der fungerer ved det. En elev siger, at det var underholdende at spille, og det tog lang tid at komme igennem spillet, samt at man fik noget viden og information. Ligesom i eksempel ovenover svarer læreren "ja" med et efterfølgende spørgsmål om "hvad med det faglige?". Læreren gentager spørgsmålet efter, at eleven svarer, at det også var svært at finde ud af, med "okay – hvad det faglige i spillet her?", hvorefter en ny elev svarer "der var nogle fine spørgsmål". Læreren accepterer, og anerkender her svaret, og laver et uddybende svar. Fra lærerens side italesættes det faglige næsten i lighed med spørgsmålene, og de tillægges værdi i form af deres sværhedsgrad. Fra elevens synspunkt ses det som den givne virkelighed, hvilket påtvinger eleverne til at have en bestemt synsvinkel på historie – at have denne historieforståelse.

8.3 HISTORISKE SPIL OG HISTORISKE FORTÆLLINGER

Lærerne i 4. klasse har valgt at eleverne skal arbejde med bl.a. historiske spil og historiske fortællinger i forløbet om det gamle Egypten. Hvor de historiske spil endte ud i, at evalueringen og elevernes snak forholdt sig meget til spørgsmålene og substansen, synes det ej at være givet på forhånd, hvis man kigger på Amalies intention og tilrettelæggelse af undervisningsmetoderne.

I mit interview med Amalie prøver jeg at få hende til at uddybe, hvorfor hun havde udvalgt netop disse ting. Her spørger jeg først ind til, hvad hun tror det kan give eleverne at arbejde med historiske fortællinger. Hun mener, det kan give eleverne mulighed for at anvende ord og begreber, så det giver dem en sprogforståelse. Eleverne har arbejdet med forskellige ord og begreber, som de har sat op på døren, hvor hun mener, at ved at anvende dem i en fortælling, så bliver begreberne mindre abstrakte. Hun siger således "de skulle bruge de ord i deres fortælling, så de kunne forestille sig de var i Egypten, og så kunne anvende hvad de havde lært til noget".

Hendes intention virker til at være at koble faglige ord og fakta med en fortælling, hvor de skal simulere, at de lever i det gamle Egypten. Og det kan muligvis være en tilgang, der kan udvikle elevernes historie bevidsthed.

Fortællinger kan nemlig bruges til at skabe forståelse ved at arbejde gennem elevernes oplevelse og indlevelse (Lund, 2013, s. 115). Her kan eleverne spejle sig selv og sit eget liv i tidligere tiders levede liv (Lund, 2013, s.118). Vi kan forestille os, hvordan det kan udvikle eleverne til at få skubbet sig væk fra ideen om en determineret historie og en historie om fortællingen (i ental). For deres eget liv er heller ikke én fortælling! Og ligesom man som menneske kan dannes til at se sit liv fra flere vinkler, således kan historien også fortælles og forstås forskelligt.

Læreren havde samlet de historiske fortællinger i et værk, hvor jeg fik lov at beholde et eksemplar. Fortællingerne virkede til for nogle elever at give rum for at skabe empati og indlevelse, hvilket blev en indfaldsvinkel til at forstå hvordan Egypterne tænkte. Her ses det, at nogle prøver at indleve sig i det Egyptiske samfund, nogle går meget op i at bruge fakta, mens andre bruger meget deres eget liv og interesser i deres fortællinger. Det kunne derfor tænkes, at læreren måske kunne tage en snak med eleverne efterfølgende om disse perspektiver til at udvikle deres historiebevidsthed.

Jeg spørger ligeledes indtil tankerne bag spillet. For selvom en del af praksis er blevet analyseret, så kan gennemførelsen af ens undervisning afvige fra den ønskede tilrettelæggelse og tanker. Praksis kræver at læreren improviserer, og kan handle på rygraden. Vi arbejder således med en anden dynamik, der er betinget af ens praktiske formåen (Mottelson, 2010, s. 36). Læreren kan tænkes at være mødt uforberedt op pga. noget i sin private sfære, eller måske ens mundtlighed "mangler" i sin dialog med ens elever. Måske er man påvirket af den normative praksis af kommunikationen mellem lærer og elev.

Amalie fortæller, at hun ønsker, at de skal anvende deres viden i det praktiske, da det ellers bliver for kedeligt for dem. Hun mener, at de optager læring på en anden måde, hvis de bruger deres krop. Hendes intention virker til at få eleverne til at udfolde deres erhvervede viden og erfaringer i praksis. Ligesom med de historiske fortællinger kan det være fordrende for eleverne at arbejde på den måde, hvis de skal udvikle deres historiebevidsthed, da det forudsætter indlevelse.

Dog kan det arbejde sig væk fra at udvikle vores historiebevidsthed, hvis deres viden betegnes som fakta, som Amalie faktisk siger "*jeg synes de skulle anvende fakta på denne her måde*". På den måde ses viden ikke som elevernes mulige indlevelse i det Egyptiske samfund. Viden bliver ikke en vurdering af om, hvad der skrives meget eller lidt om i historien – er det kongemagten, slaverne eller kornmarkerne. Hvilket perspektiv vi får det fra – kongen eller slaven. Og viden bliver således aldrig behandlet på et metaplan. Fortællingen om *Det gamle Egypten* understøtter eleverne i et kulturbegreb, der er beskrivende og statisk i sit udgangspunkt, hvor der nogle bestemte artefakter og væremåder, som bliver Egypternes identitetsmarkører – det klassiske kulturbegreb. Det bliver således elevernes opgave at tilegne sig viden om denne kultur.

Og det afspejler praksis ligeledes, hvor jeg synes følgende dialog udtrykker et potentiale for at anerkende viden som indlevelse.

E17: "Jeg synes også der var pæne tegninger. Man var ligesom inde i den der landsby, eller hvad man nu skal kalde det, også..."

L: "Også skulle man over i den der pyramide?"

E17: "Jeg tror bare man skulle have noget mad"

L: "Man skulle simpelthen have noget mad"

E17: "Også synes jeg også det fungerer rigtig godt med at man skulle følge den der sti"

L: "Ja rigtig godt."

Eleven udtrykker sig om spillepladen (den du ser på forsiden), hvor hun bliver afbrudt af læreren, der gerne vil have hende til at afslutte sætninger, da elevens interesse for udformningen af landsbyen ikke er interessant i evalueringen. På den måde bliver historie ikke koblet til elevernes livsverden.

8.4 I GANGSÆTTELSE AF NYT EMNE

"Vi bruger lige 5 minutter på det I nu kan, og så snakker vi ikke så meget om det, men når vi så har læst, og når jeg måske har holdt det der lille oplæg, så går vi tilbage og kigger på dem igen – om vi ved mere om det eller om vi kan sætte nogle flere på. Så kan vi selv opleve vi vidst noget i forvejen og kan bygge videre på det – der er mange der gerne vil sige noget. Isabella – hvad har du af ord eller?"

Hvor Amalie skulle afslutte det gamle Egypten – havde Patrick den opgave at skulle starte et nyt emne *det gamle Romerrige*. I mit interview med ham fortæller han om sin undervisningstime, hvor han siger, at han ofte starter et nyt emne ud med at se hvad, vi ved i forvejen eller hvad vi har en ide om. Således forløber timen, hvor de efterfølgende bliver sat ud i grupper. Eleverne læser her nogle små fagbøger omkring *det gamle Romerrige*.

Lad os prøve at dykke ned og analysere, hvordan Patrick griber det an, når han prøver at skabe rammen for hvad de ved i forvejen. Han indleder med, at det kunne være sjovt at høre om, hvad eleverne ved, og understreger det ikke er vigtigt om de er helt sikre på, at det har med det gamle Romerrige at gøre.

E1: "Ham der Julius Cæsar"

P: "Du kan huske der er en som hedder Julius Cæsar"

E2: "Altså det første der kommer op i hovedet på mig er tyrefægtning"

P: "Tyrefægtning – okay"

E3 (ikke hånden oppe): "Jeg tænker på cæsar-salat"

E4: "Præcis"

Ved at høre elevernes tanker giver læreren rum for det, som ikke er 100 % sikkert. Cæsar-salat er således hvad to elever sad og tænkte på, da de hørte Julius Cæsar. En anden elev siger tyrefægtning, men har det gamle Romerrige meget med tyrefægtning at gøre? Det der spiller ind i disse situationer, er elevernes formentlig egen referenceramme eller livsverden. Vi snakkede om situationen i vores interview, hvor Patrick siger:

”Jeg tænker tyrefægtning, hvor jeg tænker lige nu, hvis det er det vi starter på, så lad os vende tilbage til dem, og se om eleven stadig vil sige tyrefægtning næste gang. Også det der med referencerammen. Der sikkert en stor sandsynlighed for hun tænker tyrefægtning, så tænker hun en arena, og med de vilde dyr, så har hun jo bare... Ja det jo noget de her børn meget gør.”

Elevernes referenceramme bruges af Patrick til at angive elevernes forforståelse af emnet. Han er opmærksom på hvordan hans elever får associationer til mange områder, hvor eleven, ifølge Patrick, knytter tyrefægtning sammen med en arena og vilde dyr. Patrick bruger det til, at de senere hen kan gå tilbage og kigge på det, så de får en ahaoplevelse, når de kan sætte mange flere ting på. Det at give plads og anerkende elevernes tanker og oplevelser er for Berit Bae en måde, der kan være med til at udvikle barnets selvstændighed og tro på sig selv, som tidligere er nævnt, der kan fordre barnet til at blive anerkendt og inkluderet i klassens fællesskab.

Men hvis historiebevidstheden skal udvikles, kan det være problematisk at deres forforståelse benyttes til at præcisere hvad eleverne ved nu, hvor efter de skal læse fagbogen, høre Patrick oplæg i Aulaen og andre ting for at vende tilbage til deres egen forforståelse, og se hvor meget mere de har lært. Jeg vil påstå i den sammenhæng at viden bliver kvantificeret. Ligesom analysen af Amalies tilgang til viden var præget af at kunne bruge og anvende fakta, kan konsekvensen af Patricks tilgang blive, at viden handler om at akkumulere en masse viden.

Når vi siger at mennesker har en historiebevidsthed, der er en italesættelse af, hvordan vi tænker og forstår verdenen med vores historiesyn, så anlægges samtidig det livsperspektiv, at alle mennesker må have en underliggende historieforståelse. I Patricks tilgang kan valg af meget indhold, der bærer præg af at være fra et 3. persons perspektiv, hvor Romernes liv bliver beskrevet udefra, kan føre til at historieundervisningen bliver udlagt som en determineret fortælling. Eleverne lærer muligvis ikke hvordan de og historikerne kan være medskabere i fortællingen af historien, og hvordan deres undren kan give vidt forskellige forståelser af historie. Deres historiebevidsthed siges stadig at være tavs, hvor en anden tilgang til elevernes forforståelse kunne bidrage til at lægge et fundament for en praktisk-brug. Vi kunne altså forestille os en tilgang, hvor at elevernes undren og forforståelse bliver til en genstand for at udfordre hvordan de tænker om emnet. Hvorfor skal danske skoleelever overhovedet lære noget om Det gamle Romerrige eller Egypten? Hvad har Danmark med de to tider at gøre? Hvorfor hører vi ikke om Khan-riget, om Alexander den Store eller om Mesopotamien? Måske vil eleverne have nogle interessante svar, som man kan tage udgangspunkt i.

8.5 LÆRERNES PERSPEKTIV PÅ AT HAVE HISTORIE MED EN 4. KLASSE

Indtil videre har analysen været centreret omkring hvad, der er sket i praksis, med henvisninger til hvad læreren har fortalt i vores interviews. Jeg vil nu vende det om, og høre hvad Amalie og Patrick sagde om historiefaget i interviewet med perspektiver til deres praksis.

Patrick fortæller, at det er gået op for ham, at for børn i den alder (4. klasse red.) er historie bare den gode fortælling. Her er det en fast struktur, at i påbegyndelsen af et nyt emne, så holder han et større oplæg for alle 4. klasser i aulaen om det pågældende emne, hvilket, ifølge ham, er noget af det eleverne bedst husker. Han tænker, at hvis han kan få plantet nogle ting i deres bevidsthed, så de kan huske det fremadrettet, så er han glad. Og det er Patrick ikke alene om. I HistorieLabs store historieundersøgelse tilkendegiver 73 % af lærerne,

at det er "vigtigt", at eleverne møder fascinerende fortællinger om fortiden, og hvis man er en god fortæller, bliver man ifølge elevernes forståelse af faget, også betegnet som den gode historielærer. Deres undersøgelse opsummerer at lærernes begrundelse for fortællinger er, at eleverne ofte har brug for en bestemt viden, som eleverne skal have for at kunne historiefaget (Poulsen & Heidi, 2017, s. 26). Her synes det, at Patrick tænker ved at sige "det er det jeg håber de på en eller anden måde kan bygge på, når de så en dag kommer i 8. eller 9. klasse", at de så der kan forstå nogle af mere abstrakte ting i faget – for det mener han ikke de kan nu. Spørgsmålet er om Patrick ikke gør eleverne en bjørnetjeneste?

Patrick må på sin vis overlevere eleverne med en forståelse af historie, som noget der er en etableret fortælling i denne tilgang. Han siger således, at "fordi der er ikke noget i den fortælling, hvor jeg ikke fortæller noget, som er nogenlunde rigtig". Viden er viden om hvordan man gjorde i gamle dage – viden er at huske "at kongemagten var høvdingen i vikingetiden". Viden er "Hvorfor gør mormor det der hjemme, og hvorfor gør de selv på en anden måde". HistorieLab skriver hvordan den primære tilgang til faget hos lærere og elever får karakter af at være et "spejl-fag", hvor faget bliver udlagt til, at vi "i dag kan spejle og søge forståelse og svar på de spørgsmål, vi stiller her og nu. Svaret ligger så at sige et sted derude og venter på at blive hentet frem i lyset." (Poulsen & Heidi, 2017, s. 29). Det modstiller en historieforståelse, hvor historie bliver forstået som en masse fortolkninger og konstruktioner af fortællinger om fortid. At det er noget vi konstant etablerer og producerer – altså ikke i færdigpakket form (Poulsen & Heidi, 2017, s. 29).

Men Patrick har også en langsigtet intention med hans fortællinger og oplæg for klasserne, der måske gør eleverne en vennetjeneste. Igennem hans 20 års lærererfaring har han fundet ud af, at han er en god fortæller, og kan fortælle en god historie. Han bruger begrundelsen for hans oplæg til at fremlægge de "saftigste ting der, og det gør de alle sammen er på". Det er så viden de kan bruge til at komme videre, siger han. I det senere projektorienteret arbejde, hvor eleverne producerer forskellige produkter (sange, film mm.), kan han så stille spørgsmål om, hvorfor de har valgt det, og om man kan se det fra to sider. På den måde svarer han på mit spørgsmål, at der nødvendigvis ikke behøves at være en konflikt mellem den gode fortælling og undring over for tingene. Spørgsmålene, som han stiller eleverne, virker dog mere til at være kildekritisk rettet ud fra det klassiske kulturbegreb, og spørger ikke i dybden ind hvorfor vi får forskellige sider af sagen. Ligesom mange lærere nok også er ubevidste over lærerens definitionsmagt af viden, så inlader Patrick heller ikke eleverne i snak om magten i formidlingen af historien.

Patrick er dog bevidst over hvordan viden ikke er fast ting, hvilket han siger eksplicit i interviewet. Han mener ligeledes, at eleverne har en alder, hvor de kan forstå, at nogle har været inde og manipulere med historien. Her tager han eksemplet med hvorfor vikingehjelme i souvenirbutikkerne har horn på hjelmene, hvor han refererer til guldalderen, og at Danmark havde fået et knæk. Problemet for ham er, at det er svært at få en reaktion ud af eleverne med denne tilgang.

Dog virker hans begrundelse for, at det er svært ikke at få en reaktion ud af eleverne med denne tilgang ikke til at være helt underbygget, for hans tilføjelse i interviewet, synes at vise en misforstået tilgang til en historieforståelse med historiebevidsthed i centrum. Her tilføjer han: "(...) selvfølgelig er der nogle ting som er faktisk, men det er et emne, hvor tingene kan blive lavet om, hvis man nu finder en ny notesbog, så det

handler om der er foretaget en vurdering af de kilder der var". For i min optik handler historiebevidsthed ikke kun om, at der kommer ny viden op om forskellige ting, der kan omskrive vores historie, eller om nogle bevidst vælger at manipulere i nogle bestemte kontekster, når han snakker om Anders Fogh Rasmussen måde at agitere for at gå i krig. I en dynamisk kulturforståelse vil vi hele tiden "manipulerer" med historien. Vi vil hele tiden fortolke og bruge historien, alt efter hvilken nutidig forståelse vi har af verdenen – ligesom symbolsk vold også er et grundvilkår. Lad os derfor i den sammenhæng også kort opridsse historiebrug, der omkredser vores manipulation af fortiden: "Historiekultur, der er kilder, produkter, ritualer og sædvaner med historisk reference, er væsentlig for historiebrug, da historiebrug viser hvordan en kultur eller et samfund benytter sig af anvendelsen af historiekulturen, hvortil pointen at historiebrugen netop varetager nogle fortællingen, mens andre fortællinger bliver glemt (Bøe & Knutsen, 2013, s. 16)." (Magnus historieopgave#1, 2017, s. 4). Mennesker vil således benytte sig bevidst og ubevidst af historiebrug i den dynamiske historiebevidsthed, hvorfor der er noget vi vil huske og glemme. "Historiebrug kan tænkes i et individuelt plan, og hvordan vedkommende husker og glemmer, men perspektivet kan også drejes over på, hvordan samfundet og kulturen gør det, hvor det igen bliver et meget socialkonstruktivistisk ståsted, hvor vores fælles sprog, mindesmærker osv., gøres interessant for et analytisk og kritisk blik. (Bøe & Knutsen, 2013, s. 18)." (Magnus historieopgave#1, 2017, s. 4).

Patrick kan altså have nogle erfaringer, der får ham til at sige stop, når man går mere bag om fortællingerne, men det kræver måske for ham en ny måde at kigge på historie og en ny måde at forstå viden. Eller måske bare redskaber til at sætte det ind i en classesammenhæng, hvor der er svære traditioner at kæmpe med. For Patrick er inde og nærme sig grundessensen, når han udtaler "men kulturdannelsen på grund af de her historier og hvordan de bliver fortalt, det synes jeg er med til at gøre historiefaget spændende". På den måde er hans interesse ikke langt væk fra, at se samfundet bygget på historier og hvordan de bliver fortalt, og hvordan vores bevidsthed deraf bliver påvirket.

I snakken med Amalie spørger jeg indtil, hvorfor det er vigtigt at undervise i historie. Hun siger det er for at gøre dem historie bevidste. Altså hvordan menneskene er nået hertil i livet. Hvad der er sket før vores liv, og hvad der har været. Samtidig give dem en forståelse for hvad deres historie er, og at alting er historie. Ligesom mit mål med at foretage denne undersøgelse, sætter hun fokus på vigtigheden i at gøre dem historie bevidste. Det er dog svært at analysere hvordan hendes begrebsforståelse er. Hendes udtalelser kan rumme både en historiebevidsthed, der er opmærksom på, at vores nutidige forståelse påvirker vores fortolkning, men kan også tolkes som at hun mener, at de skal forstå "hvad der er sket" før deres liv, hvor "er" er en fastlagt størrelse. I samme besvarelse siger hun, at hun har prøvet at udvikle deres historiebevidsthed ved at se Danmarkshistorien på DR sammen med eleverne, hvor de har snakket om "hvad er Danmark? Og hvor er danskerne fra? Og hvad er der sket, og hvorfor er vi her i dag?". Det kan ligeledes tolkes ud fra en socialkonstruktivistisk tolkningsmodel, der spørger til hvordan danskerne blev konstrueret, og hvad Danmark er for en størrelse. Dog kan disse udsagn også tolkes ud fra en moderne forståelse af, at danskerne har eksisteret siden de bosatte sig på dansk areal.

Som vi før har analyseret, er hendes tilgang præget af at skulle fylde viden på eleverne. Hun udtaler hvordan "jeg ligesom er nødt til at male det billede, så de får nogle ting at hænge det op på. Deres viden op på. For de

kommer jo nærmest spejlblanke ind og har historie. Så skal jeg prøve at komme ind og modellere, hvad er historie og hvorfor det er interessant, og hvordan ser verden ud på det og det tidspunkt.”. Tilgangen er ej fordrende for den socialkonstruktivistiske tilgang, da vi ikke anerkender elevernes livsverdener, hvilket skaber svære deltagelsesbetingelser, og distancerer eleverne fra at se dem som historieskabende og historieskabte.

Lærerens tilgange synes komplekse i intention og handling, der til tider kan virke modsættende ift. hinanden. Jeg vil benytte næste afsnit på at opsummere nogle af analysens hovedpointer, hvor det derefter diskuteres hvordan lærerens tilgang kan ændres til historieundervisning, der har perspektiver på hvordan læreren forvalter sin definitionsmagt og kan udvikle elevernes historiebevidsthed.

9 HVORDAN ÆNDRER VI VORES TILGANG?

Foucault snakker om tilblivelsen af sandhedsspil. På en måde synes vi at have konstrueret en forståelse af viden, der bliver udlagt, som noget man kan gribe om. Viden er noget man kan have lidt eller meget af, og det gælder om at kunne anvende ens viden ved at huske fakta og fortællinger. I Amalies tilgang i historie anerkender hun elever, der kan svare på spørgsmål. Hun anerkender elever, der snakker om spørgsmålene i evalueringen. Hun underkender elever, der snakker om deres egen oplevelser af spillet. Hendes definitionsmagt indleder til at forstå faglig viden, som at *kunne* svare på spørgsmål, og *kunne* kende til historien. Med Bourdieus teori så fortolker vi historie på en bestemt måde, pga. den konstruering Amalie skaber om faget. Således oplever eleverne *symbolsk vold*, da de bliver indrettet til at forstå og verden på denne måde. Det er dog et grundlæggende vilkår, at skolen udøver *symbolsk vold*, men erkendelsen af, at skolen gør det, stiller spørgsmålet, er det hensigtsmæssigt i denne kontekst?

Elevernes møder ind med hver deres *habitus*. Eleverne forstår og håndterer deres sociale virkelighed forskelligt. I mødet med Amalies praksis kan det hårdt sagt være nødvendigt at kunne memorere og forstå faktuel viden, eller indlede sig til at forstå Amalies malende billeder. Eleverne vil ikke opnå anerkendelse, hvis eleven ikke besidder faktuel viden. At alle elever skulle besidde denne evne, er med bagtanke på elevernes *habitus* usandsynligt, hvilket praksis også viser. Amalies tilgang vil i den her pædagogiske ramme formentlig ikke tilbyde alle elever deltagelsesmuligheder, da den ikke tager hensyn til forskellige individuelle forudsætninger.

Patrick skaber et rum i hans igangsættelse af timen for forskellige individuelle forudsætninger, da hans praksis ikke slår ned på 'gale' og 'rigtige' svar. Dog lader det også til, at hans praksis styres meget af 3. persons perspektiv i hans tilgang til historien. Det kan derfor diskuteres, hvor meget elevernes livsverden er gældende, når de skal indlære sig hans fortællinger, og ikke får lov til selv at stille spørgsmål og fortolke. På samme måde, som med Amalies tilgang, virker viden til at skulle indlæres, hvorfor viden fremstår som en substans.

Den konkluderende sætning skal dog forstås i et kompleks samspil med Foucaults udsagn om sandhedsspil i sociale processer. Lærerne virker i deres bevidsthed til at være delvis opmærksomme på en historieforståelse, der er præget af hvordan vi mennesker vedvarende (dynamisk) skaber historie, hvorfor Amalie også vælger historiske fortællinger. I praksis benytter lærerne dog deres definitionsmagt til at anerkende viden som en

fastlagt størrelse. Og hvad er grunden til dette modsættende forhold? Og skader anerkendelsen af substans viden ikke deres arbejde med indlevelse og fortolkning? Kan eleverne overhovedet navigere i det?

Einar M. Skaalvik ser en problematik ift. måden skolekulturen er anlagt på. Han mener at præstationsniveauet i klassen bliver koblet til nationale test og PISA-undersøgelser. Det er med til at skabe et vurderingssystem, der ikke differentierer (Skaalvik, 2007, s. 49). Måden at blive bedømt på nedsives i klasselokalet, hvor præstationen bliver anset som centralt og vurderes ud fra samme vilkår. På samme måde kan testkulturen indvirke på måden viden og bedømmelse bliver konstrueret i den pædagogiske praksis, da især eleverne kan have en forventning om at blive bedømt således. Interessant er fx, hvordan eleverne fik deres nationale test i dansk tilbage i Patricks historietime. Historielærerne kan derved føle sig "tvunget" til at give eleverne en fast viden, så de føler sig trygge. Patricks lyst til at blive bedre til at evaluere, hvor han tidligere har givet dem Kahoots, der virker som en repetition og evaluering, kan måske tolkes som, at han tager afstand fra den måde han evaluerer på lige nu: *"og noget som jeg gerne vil blive bedre til næste år, som jeg ikke fangede i år, er den her evaluering. Så hvordan kan jeg finde ud af hvad de kan, og hvordan kan selv finde ud af hvad de har fundet ud af."* Spørgsmålet er om grunden til, at han er forvirret, er fordi han har det ene ben i substansen, mens det andet ben prøver at give eleverne nogle fortolkningsredskaber. Er han ikke nødt til at vælge side?

Navigationen mellem de to historieforståelser kan forestilles at være svært, da de anlægger to forskellige blikke på fortiden. Således fortiden som det der er sket, og fortiden som vi fortæller den. Og den svære navigation synes at være velbegrundet, hvis man kigger på historiefagets fagformål i den danske folkeskole. Her skal historielæreren både udvikle elevernes historiske bevidsthed og identitet, så de forstår hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, der anlægger et blik på fortiden som fortællinger. Samtidig skal historielæreren lære eleverne historiekanonien, der indeholder en masse emner og tider, heriblandt Tutankhamon, der anlægger et blik på fortiden, som noget der er sket. At Patrick og Amalie synes at være plantet i et modsættende forhold i deres tilgang til historie, virker ej så mærkeligt.

Men hvordan kan det så blive en integreret livsstil at være på den her måde, hvor vi bliver eksperter i hvordan, vi konstruerer mening og kultur? For det virker ikke til de to historieforståelser går hånd i hånd.

Vi skal have italesat hvordan lærerens definitionsmagt har betydning for hvad eleverne anser for historisk viden. Præsentationen af historie i tredje persons perspektiv kan give meget lidt rum for anerkendelse af elevens livsverden, hvorfor, at eleven kan tænke, det ikke har noget med ham at gøre. Samtidig kan det skabe forvirring, hvis der skiftes mellem de to perspektiver på fortid, da anerkendelsen vil falde forskelligt.

Læreren må derfor skulle anerkende og frigøre eleverne til at stille deres egne spørgsmål i historie, så de forstår hvordan vi mennesker selv fortæller historien ud fra vores nutidsforståelse. Mottelson fortæller hvordan, at frigørende pædagogik stadig er aktuel i det danske uddannelsessystem. Den pædagogiske tilgang siger at viden aldrig er værdifri, hvorfor eleverne skal udvikles i kritisk stillingtagen (Mottelson, 2010, s. 24-27). Ved at forene denne pædagogiske tilgang med vores historieforståelse, bliver det cementeret at lærerens fornemmeste opgave må være at forvalte sin definitionsmagt, så eleverne kan udvikle deres historiebevidsthed. Således skal læreren ikke give eleven på forhånd bestemte spørgsmål, men læreren skal hjælpe eleven til at stille de rette spørgsmål. Hvorfor tror du, at man ikke høre om slavernes dagbøger? Hvordan kan fortællingen om Egypten

afspejle dit samfund? Og ja de sidste to spørgsmål synes at være svære for 4. klasse elever at svare på. Men eksemplerne skal illustrere hvordan historisk viden kan anerkendes på helt andre måder. Her kan læreren kvittere – alt efter spørgsmål - med ”har du oplevet den situation?” eller ”er det noget du kender fra dit eget liv?”. På den måde får eleven et meget mere brugbart perspektiv på historiefaget, som jeg tænker lægger et fundament for et mere abstrakt historiebevidstheds begreb, når eleven bliver ældre. Læreren skal være indstillet på at indlade eleverne i historier set fra 1. persons perspektiv, så de senere kan gennemskue magten liggende i 3. persons perspektiv. Her vil også ligge en mulighed for dem at begå sig i samfundsopbygningen og være demokratisk bevidste.

De historiske spil skal ej være fremstillet med spørgsmålskort, der indbyder til fortiden, som den er sket – vi skal væk fra Trivial Pursuit og Bezzerwizzer. Vi skal have eleverne ud og lave dilemmaspil, hvor eleverne skal indleve sig og vælge side i historien – begrunde hvilke valg de tager. Eleverne skal arbejde kontrafaktisk, så de kan forstå, hvor mange mulige fortællinger historien kan rumme. Mosede Fort, der har historieforløb om 1. verdenskrig for børn, unge og voksne, er eksemplarisk ift. hvordan spil kan struktureres. Således kan eleverne arbejde sig henimod at forstå, hvordan hver gengivelse af historien inkluderer en underliggende magt.

10 KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

Læreren skal være opmærksom på måden at forvalte sin definitionsmagt i arbejdet med historiefaget. Det ses hvordan historielærere har tendens til at anerkende faktuel- og 3. persons perspektiv viden, der støtter det klassiske kulturbegreb og forestillingen om en etableret fortælling. At anskue historien og fortiden på denne måde begrænser elevernes historiebevidsthed.

Det sætter lærerne i et modsættende forhold til mange af deres intentioner og mål for elevernes viden i historie, hvor eleverne skal forholde sig indlevende og kritisk. Det modsættende forhold styrkes af historiefaget fagformål, der både har fokus på både historiekanon og historiebevidsthed, og en præstationskultur præget af nationale test.

Lærerne opgave må derfor bestå i at tilrettelægge undervisning, hvor de anerkender og frigøre eleverne til at stille deres egne ”spørgsmål” i historie. Her skal lærerne være opmærksomme på ikke at blive indlejret i eksisterende ”sandhedsspil”, hvor historie går ud på at anvende faktuel viden. Men arbejde med 1. persons perspektiv, hvor de kan udfordre historien og elevernes egen historiebevidsthed, hvilket skaber nye deltagelses- og anerkendelsesmuligheder i samspillet mellem lærer og elev, der kan udvikle elevernes historiebevidsthed.

I perspektiv til min undersøgelse kan det være interessant at undersøge handleperspektivet empirisk. At finde en lærer med en tilgang med udgangspunkt i at udvikle elevernes historiebevidsthed for at analysere lærerens forvaltning af sin definitionsmagt, og de anerkendelsesmuligheder det giver.

Det kan ligeledes være interessant at arbejde sig nærmere på historiefagets og skolens historie. Hvorfor er det så svært for historiebevidsthedsdidaktikken at slå igennem med perspektiv på historien, og evt. prøve at indtænke skolens måde at indrette sig på både arkitektonisk og tidsmæssigt.

11 LITTERATURLISTE

11.1 BØGER

Kvande, Lise og Naastad, Nils - *Hva skal vi med historie? – Historiedidaktikk i teori og praksis*, 2016, Universitetsforlaget.

Lund, Erik, *Historiedidaktikk – En håndbog for studenter og lærere*, 2013, Universitetsforlaget, 4. udgave.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend - *InterView – introduktion til et håndværk*. 2009. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag. På dansk ved Bjørn Nave.

Foucault, Michel – *Galskabens historie i den klassiske periode*, 1972. 3. oplag 2009. Det lille forlag.

Raffnsøe, Sverre; Gudmand-Høyer, Marius og Thaning, Morten – *Foucault*. 2008. 1. udgave. Samfundslitteratur

Carrette, Jeremy – *Foucault and Religion*. 1999. Routledge Press

Mottelson, Martha – *Lærerens Praksis*. 2010. 1. udgave. Hans Reitzels forlag.

11.2 ARTIKLER

Skaalvik, Einer M., *Selvopfattelse og motivation - om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation*, KVAN, 2007

Nanna B. Butters og Jette T. Bøndergaard - *At gøre kultur i skolen*, 2010, København, Akademisk forlag.

Jensen, Bernard Eric, *Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer, i Historiemedvetande – historiebruk, (= Historiedidaktik i Norden bd.9)*, Malmö, 2012.

Jensen, Bernard Eric - *Med livsverden som afsæt, FHH*, nr. 48, 2004.

Harari, Yuval Noah, *Homo Sapiens – en kort historie om menneskeheden*, 2011, Lindhardt og Ringhof

Bae, Berit - *Voksnes definitionsmagt og børns selvooplevelse*, 1996, Social Kritik, nr 47, 1996.

Bøe, Jan Bjarne, Knutsen Ketil – *Hva er historiebruk?* i *Historiebruk*. 2013. Cappelen Damm Høyskoleforlaget

11.3 UNDERSØGELSE

Poulsen, Jens Aage og Knudsen, Heidi Eskelund, *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, 1 udg. 2016 – Historielab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

11.4 INTERNETSIDER

Emu.dk, *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning*, besøgt d. 31-05-2018 på:

<https://www.emu.dk/modul/historie-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>

11.5 EGNE OPGAVER

Magnus historie opgave #1:

Gøtsche-Rasmussen, Magnus; *Slaveriet i de danskvestindiske øer*, 2017, Læreruddannelsen UCC – Campus Carlsberg, Kompetencemålsopgave.

Magnus historie opgave #2:

Gøtsche-Rasmussen, Magnus; Buster, Christoffer Reinhardt; Kristiansen, Henrik; *en empirisk begrundelse for relevansen af vores forløb*, 2017, Læreruddannelsen UCC – Campus Carlsberg. Studieprodukt 2 i modul 3.

12 BILAG

Første observation af Amalies undervisning – 07-05-2018 fra 08.00 – 09.30:

L: Amalie

E: Elev

L: "Når man starter spillet ud, hvad er det så man skal starte med? Det håber jeg I ved."

E1: "Man starter med at læse manualen"

L: "Ja det nemlig rigtig, så det gør man lige når man starter. Nu rykker I over til det bord I er nået til."

Eleverne rejser sig fra sine stole og finder sine nye pladser, hvorefter de går i gang med spillet.

Eleverne er nu placeret fem steder rundt i klassen, hvor de spiller. Jeg går rundt og optager dele af deres samtaler. Mange af lydoptagelserne er desværre for dårlige, da mikrofonen opfanger flere af gruppernes stemmer. Jeg har således transskriberet de faser, hvor lyden er tydelig fra en af gruppernes samtaler. Eleverne sidder i grupper á 3 og 4.

E2: "Så kan du se det rigtige svar på et andet kort. Og på kortene står der et spørgsmål og et svar. Også der et hvor der står to spørgsmål og to svar. Et med 3 spørgsmål og 3 svar. Og et med 4 spørgsmål og 4 svar. Hvis du svarer rigtig på et spørgsmål skal du rykke 3 felter frem"

E3: "Okay"

E2: "Hvis du svare forkert skal du bare blive stående. Og man kan ryge i fængsel"

E4: "Hvem reddede slaverne fra Ægypten?"

E5 (der skal svare på spørgsmålet): "Er der svarmuligheder?"

E6: "Ej det sygt nemt"

E5: "Øhm nej men jeg ved hvad han hedder, og hvis hun giver svarmuligheder er det for nemt."

E6: "Vi har set en film om ham"

E5: "Det rigtig. Det var ham der som ikke rigtig var deres bror"

E6: "Ej du har fået den så – det var Moses"

E5: "Når ja det var Moses"

E6 slår med terningen og rykker.

E5: "Hvilken konges grav har vi fundet uberørt?"

E6: "Ej det nemt. Ej det har vi haft så meget om."

E4: "Man kan ikke glemme navnet. Man kan ikke glemme navnet."

E5: "Var det ikke ham der blev fundet efter 10 år?"

E6: "Må jeg ikke nok læse svaret? Tutankhamon"

E7: "Hvem fandt Tutankhamons grav?" (spørger med høj stemme i gruppen)

L: "Hvem var det?"

E7: "Øhm... Øhm... Det var en eller anden..."

L: "Det rigtig..."

E7 bruger lang tid på at tænke sig om, men kender tydeligvis ikke svaret. M vender sig mod klassen for at få ro på klassen.

E7: "Må jeg lige få mine svar muligheder?"

E8: "Enten var det ham der Michael eller så var det ham der ..."

L vender tilbage: "Fandt du ud af det E7?"

E7: "Ja – det var Howard"

L: "Howard Carter"

L: "Nu vil jeg gerne have en evaluering af jeres spil. Hvad er for nogle ting vi gerne vil finde ud af med de her spil?"

E1: "Spørgsmålene"

L: "Ja! Spørgsmålene... Er der noget andet som kunne være smart at vide noget om?"

E2: "Om spillet virker?"

L: "Ja. Fungerer spillet!"

E3: "Er det et sjovt spil?"

L: "Ja – er man underholdt. Hvilket et som historielærer er vigtigst for mig af de her ting? Hvilken en af de her tre ting er vigtigst for mig?"

E4: "Spørgsmålene"

L: "Ja, spørgsmålene, fordi det ligesom det det handler om. Kan vi nu gennemgå spillene og finde ud af fordele og ulemper ved spillene? Hvis vi nu starter med det her ovre – kan I huske det her flotte spil med de forskellige farver – hvad fungerer ved spillet?"

E5: "Jeg synes det fungerede godt med den måde ligesom de havde lavet det på, og hvordan spørgsmål kortet var ret fedt lavet, men jeg blev også ret forvirret nogle gange – for hvad havde vi læst og hvad havde vi ikke læst."

L: "Det fungeret fint."

E6: "Det var et godt spil, men der var nogle gange at der var hvor man fik et spørgsmål, og svarede forkert også røg man tilbage, og svarede forkert igen. Så man røg frem og tilbage".

E7: "Det var enkelt men godt, der var ikke så mange ting hvor man blev forvirret."

L: "Ja okay, hvad med spørgsmålene? Fungerede de? E8"

E8: "Ja, men jeg kunne ikke rigtig finde ud af hvilken vej man skulle gå – om det var op eller ned."

E9: "Jeg synes det fungerede rigtig godt – jeg havde også svært ved det der om man skulle gå op eller ned. Men det fungerede rigtig godt fordi var enkelt, men det var lidt irriterende at de ikke havde lige så mange spørgsmål som der var spørgsmålssteder på brættet"

L: "Mmm okay, men hvordan var spørgsmålene? Var de gode rent sværhedsmæssigt?"

E9: "Ja nogle var svære og andre var nemmere"

L: "Ja okay så der var varieret i sværhedsgrad – godt. Jeg tror jeg vil lade det her spil være nu, og gå videre til det her spil. Hvad fungeret godt her? Prøv at tænk over spørgsmålene, var man underholdt og fungeret det."

E10: "Ja – jeg synes sværhedsgraden var tilpas, men spørgsmålene når man kom ind i selve pyramiden var svære"

E11: "Jeg synes det et enkelt og godt spil"

L: "Ja det var ikke så forvirrende hvor man skulle gå hen. Smadder godt"

E12: "Jeg synes at spørgsmålene kortene var godt lavet. Man kunne læse spørgsmålene op og svarene var nedenunder."

L: "Så det der med hvor svarene nogle gange stod henne kunne være svært – ja godt"

E13: "Der var ikke nok spørgsmål"

L: "Ja så der var ikke nok spørgsmål – så et godt spil, men måske lidt mere tid til at lave nogle flere spørgsmål. Så var det her monopoly-agtige spil herover."

E14: "Altså det er ikke det bedste jeg har set. Ikke for noget, men jeg forstod ikke rigtig spillet på en måde. Det tog lang tid, og man blev ikke rigtig færdig."

L: "Så mange regler i det og ikke så enkelt."

E14: "Ja og lidt for mange penge"

L: "Når vi går videre til pyramiden her – hvordan fungerede det?"

E15: "Jeg synes det fungerede rigtig godt. Jeg kunne godt lide der rød, blå og gul, så der var forskellige niveauer, så hvis man landte på en grøn fik man et nemt spørgsmål, rød et svært osv. Og man skulle slå for at komme over Nilen."

L: "Ahh, så skulle man slå for at komme over Nilen i den der båd de havde lavet?"

E15: "Ja det synes jeg fungerede rigtig godt"

L: "Ja det synes jeg også er sejt lavet"

E16: "Jeg synes også den der båd var godt fundet på, også var spillet enkelt."

L: "Ja, Ja... E17"

E17: "Jeg synes også der var pæne tegninger. Man var ligesom inde i den der landsby, eller hvad man nu skal kalde det, også..."

L: "Også skulle man over i den der pyramide?"

E17: "Jeg tror bare man skulle have noget mad"

L: "Man skulle simpelthen have noget mad"

E17: "Også synes jeg også det fungeret rigtig godt med at man skulle følge den der sti"

L: "Ja rigtig godt. E18"

E18: "Jeg synes også det var rigtig godt med de der tegninger, og at der var liv, og man kunne miste alt muligt."

L: "Er der noget nyt? Nu hvor I så mange der sidder med hånden oppe?"

E19: "Jeg synes også det var rigtig godt at der var mange spørgsmålskort. Altså mange spørgsmålskort, fordi når det er det det handler om, så det jo meget fedt. Og der er så mange forskellige at der er forskellige sværhedsgrader.

Anden observation af Amalie – 14-05-2018

Evaluering af spil i anden klasse efter 1 time i undervisningen:

L: "Jeg tænker vi at vi kører en runde med hvad der er godt ved de forskellige spil, og jeg tænker vi starter her. Med det her spil. Hvad var godt ved det her spil? Hvad fungerede med det her spil?"

E1: "Altså det var sjovt at spille, og der var ligesom en meget stor spilleplade med mange felter, så det tog lidt tid at komme igennem spillet, men ja, der var viden, så man fik noget information"

L: "Ja – hvad med det faglige? For nu snakker du om at det tog lidt lang tid at komme i gennem spillet – noget I at blive færdige?"

E1: "Ja, men det var lidt svært at finde ud af med det der, at der ikke var skrevet i reglerne, at der var et felt, der var rødt, så man skulle tage et rødt kort, så var man ligesom nødt til at spørge, hvad man skulle, hvis man landede på sådan et felt".

L: "Okay – hvad med det faglige i spillet her?"

E2: "Der var nogle fine spørgsmål"

L: "Ja – passede de i sværhedsgraden, så man forventer man kan svare på dem?"

E2: "Ja – jeg husker dem som de var meget gode"

E3: "Altså jeg synes det var nogle gode spørgsmål – ikke for svære, ikke for lette – men der kunne måske godt være nogle flere spørgsmålsbrikker, i stedet for det var sådan nogle konsekvenser, så man fik svaret på lidt mere."

L: "Andre ting til spillet? Så et godt spil med en masse gode spørgsmål, men lidt flere spørgsmål ift. konsekvens. Er det der er konklusionen? Godt, så går vi over til det her slange spil. Hvad er godt ved det her?"

E4: "Jeg synes det var virkelig fint sat op, og det var simpelt. Og spørgsmålene var på rette niveau."

E5: "Jeg synes det var nogle virkelige gode spørgsmål – måske skulle der have været lidt flere spørgsmål – der var flere spørgsmålsbrikker, men det var fordi vi kun trak 3 spørgsmål."

L: "Okay, så lidt flere spørgsmål"

E6: "Det var nogle rigtige gode spørgsmål, men nogle gange var det lidt forvirrende, fordi der var flere rigtige muligheder til spørgsmålet. De havde skrevet et svar som var rigtig, men der var også et andet svar som var ligeså rigtig – det var hvor man havde begravet Faraoen – fordi blev både begravet i Kongernes Dal og i pyramiderne, ellers var det et rigtig godt spil."

E7: "Jeg synes også det var godt, fordi der var spørgsmål hele tiden. Der var næsten ingen steder, hvor man ikke fik spørgsmål. Og ja det var ret sjovt at spille, fordi det var simpelt og let at forstå".

L: " Ja og det giver plus point fordi det er let at forstå og komme i gang med. Så går vi videre til palmen og pyramiden herover."

E8: "Jeg synes det var et godt spil. Simpelt – men der var lidt for mange konsekvenser, og fik kun et spørgsmål. Så måske der skulle have været nogle flere spørgsmålskort."

L: "Hvordan har det været at lave de her spil i forhold til ens faglige viden?"

E10: "Altså det var både sjovt at lave spillene, men man fik også viden ved at lave spillene"

L: "Ja så man skulle bruge sin viden"

E11: "Jeg synes det var sjovt at lave dem, fordi man heller ikke måtte bruge telefonerne, men huske det man havde lavet."

L: "Ja så man skulle bruge det man havde lært – både fra bogen og det man havde læst"

E11: "Ja i stedet for man skulle søge om alt muligt om Egypten, som ingen andre vidste noget om"

L: "Ja, så man skulle faktisk bare bruge det man havde lært"

E12: "Det var egentlig sjovt at komme igennem alle spørgsmålene, da det var et stykke tid siden vi havde læst i den der faglige bog. Også var væggen rigtig god, da jeg havde svært ved at huske ordene nogle gange, også kunne jeg kigge over på væggen og få hjælp."

E13: "Jeg synes det var rigtig sjovt, fordi man fik en opgave – også gør du det her, og du gør det der – som man gerne vil lave. Og det var sjovt, også vidste man ikke spørgsmålene, fordi det var Philip, der havde lavet spørgsmålene."

...

Undervisning Patrick 15-05-2018

...

P: "Perfekt i dag skal vi starte på et nyt emne. Og jeg ville egentlig gerne have haft lavet et oplæg, så det får i om 2 uger, da vi ikke har aulaen, så vi gør det at lige om lidt laver vi en lille brainstorm med "Hvad ved vi i forvejen om det nye emne?" også skal vi arbejde med fagbøgerne, som vi har prøvet nogle gange før, og jer der har styr på ugeplanen har læst, at det vi skal have om er... Romerriget. Jeg har lavet det i sådan et program på skoletube, og det jeg tænkte var at det kunne være sjovt at høre hvad I ved – og man behøves ikke vide det 100 % - kender man et ord eller et navn eller et og andet fra Det gamle Romerrige i forvejen, så skal vi skrive det på her, også kommer der en masse tænkebokse rundt. Vi bruger lige 5 minutter på det i nu kan, og så snakker vi ikke så meget om det, men når vi så har læst, og når jeg måske har holdt det der lille oplæg, så går vi tilbage og kigger på dem igen – om vi ved mere om det eller om vi kan sætte nogle flere på. Så kan vi selv opleve vi vidst noget i forvejen og kan bygge videre på det – der er mange der gerne vil sige noget. E1 – hvad har du af ord eller?"

E1: "Ham der Julius Cæsar"

P: "Du kan huske der er en som hedder Julius Cæsar"

E2: "Altså det første der kommer op i hovedet på mig er tyrefægtning"

P: "Tyrefægtning – okay"

E3 (ikke hånden oppe): "Jeg tænker på cæsar-salat"

E4: "præcis"

P: "Altså du må lige tage hånden op, hvis du skal tænke noget"

E5: "Jeg tænker kriger"

E6: "Må gerne tænke to ting? Må er det mere en ting, men Colosseum og gladiatorer – eller hvad de hedder."

P: "Det er faktisk to ting – men de høre sammen, ikke?"

E7: "Jeg tænker bare på kloak, fordi jeg så et program i går med Romerriget under jorden, hvor de var de første til at lave kloak"

P: "Sådan"

E8: "Asterix og Obelix"

P: "Asterix og Obelix – ej at forglemme. Jeg skriver bare Asterix for det er det tegneserien hedder. Så ved jeg hvad du mener med hele den verden"

E9: "Italien"

E10: "Portions"

P: "Hvad er det?"

E10: "Det er sådan nogle eliksirer"

P: "Er det noget du har hørt om fra Det gamle Romerrigeerrige?"

E10: "Næh – asterix og obelix"

P: "Men Asterix og Obelix er ikke fra Romerriget – de prøver på at undgå det – de er fra Gallerne, hvor der hvor Belgien ligger nu."

E11: "Rom"

P: "Og der kom jeg hjem fra i går"

E11: "Gjorde du?"

P: "Ja ja – jeg har lige været i Rom her i weekenden"

E12: "fuck hvor nice"

...

Interview med Patrick

P: "(..) Også plejer vi når vi starter nyt emne at lave det sådan, at se hvad ved vi i forvejen eller hvad har vi en ide om. Også har jeg ellers de andre gange, mange af de her ting har jeg lavet før, og jeg synes det er sjovt at starte med det her kæmpe store oplæg, som kan tage en time nogle gange. Fordi så tager man alt det mest spændende ud og giver dem et kæmpe grundlag til at starte med, og når de så sidder og læser, så fanger de de ting ind som er interessant. Men det kunne vi ikke i dag fordi vi ikke havde aulaen, og så valgte vi i stedet – Mette har arbejdet rigtig meget med de her fagbøger, det har jeg ikke selv gjort før, så alle emner har startet med denne her fagbog. Og det har også været rigtig fint, for det er en måde at få læsetræning på, også bliver de bedre og bedre til at finde rundt, og svare på de her spørgsmål. Så den struktur var vi egentlig lidt enige om, at det skulle være oplæg, fagbog og så har jeg lavet at de skulle lave deres egne powerpoints, hvor de skulle vælge tre emner indenfor det de har læst om, som de gerne vil blive bedre til. Men de ikke helt vant til det, så det stadig svært for dem for at komme i dybden med det.

M: "Så det er ulempen ved det? Eller ser du nogle ulemper ved det?"

P: "Ja, jo. Rent historisk kunne de godt komme mere i dybden, sådan kildekritisk, hvor kommer det der fra og hvad betyder det når du skriver sådan. Så jeg har gjort det meget sådan, at når de skal fremlægge det for de andre, så stiller jeg spørgsmålstegn – er det et godt billede? - ift. det vi har fortalt om, og få dem til at reflektere."

M: "Det virker også til at når du får de ord op, som Asterix og Italien, at dem venter du med, men du har dem ligesom oppe..."

P: "Jeg tænker tyrefægtning, hvor jeg tænker lige nu, hvis det er det vi starter på, så lad os vende tilbage til dem, og se om eleven stadig vil sige tyrefægtning næste gang. Også det der med referencerammen. Der sikkert en stor sandsynlighed for hun tænker tyrefægtning, så tænker hun en arena, og med de vilde dyr, så har hun ok bare... Ja det jo noget de her børn meget gør. Men det er mere det at powerpoint kræver nogle færdigheder, og nu har eleverne lavet powerpoint nogle gange før, så færdigheden er blevet meget bedre, og der er også mere overskud til at gå ned i dybden. Så nu er jeg begyndt at når de har de her tre ting, så sætter jeg krav til, hvad det skal handle om."

M: "For det jeg gerne vil ind på er... Øhm... Hvad ligger bag tankerne for tilrettelæggelsen af et forløb – du kommer sådan nærmere det – men er der sådan et mål som du gerne vil have eleverne i hus med? Og det er også gerne mere op på et idealistisk plan? Skal de have noget med fra historie?"

P: "Jeg tror jeg er gået lidt væk fra det. Fra jeg stoppede på seminariet til nu, er jeg blevet meget mere tilhænger af den kronologiske opbygning, fordi det andet forvirrer dem. Hvis man tager noget fra den ene side og så den anden side. Men det er ofte de gode historier – de vil bare gerne have de sjove ting – men så fucker man lidt op med den her kronologi. Så det der er gået mest op for mig egentlig, er at børn i den alder er historie bare den gode fortælling. Så hvis jeg kan få plantet nogle ting som de så kan huske fremadrettet, så er jeg rigtig rigtig glad. Fordi jeg tænker hele det der med forståelsen af hvorfor historie er vigtig, og samfundsopbygningen, det får de med – vi taler om det – men de kan ikke forstå det, det er for abstrakt for dem, men sådan noget med at

nogle af dem kan huske at kongemagten var høvdingen i vikingetiden eller et eller andet. Det er det jeg håber de på en eller anden måde kan bygge på, når de så en dag kommer i 8. eller 9. klasse. Men jeg regner med at alt det er vigtig at forstå ved det, er noget som først går op for dem, når de går ud af folkeskolen og senere hen. Men det der med hele tiden at italesætte det, og forstå hvorfor gør vi det her nu, og hvorfor gjorde vi det før. Så hele den her historiebevidsthed kommer til at handle ud fra deres egen forståelse af, hvorfor gør mormor det der hjemme, og hvorfor gør de selv på en anden måde. Altså at der sker noget bare over en generation, så man må tage udgangspunkt i det for at prøve at forstå de helt store linjer i historien.”

M: ”Så nu snakker du om at du ikke kan lære dem begrebet historiebevidsthed, men at det bliver en refleksiv proces for dem senere hen, men hvis du så gerne vil se dem lære det på et tidspunkt – hele det her abstrakte niveau – er der så en måde hvor du ser, at du skal tilrettelægge det på en bestemt måde?”

P: ”Nej... Igen så tror jeg det er måden de arbejder med de her produkter. De her rammer jeg sætter for det, der kan være afgørende for, at de forstår nogle ting. Ellers er det med i opstartsfasen at lade det være ret åbent – de er meget forskellige og de rammer ting på forskellige måder – så for eksempel når de finder noget fra nettet, og begynder at snakke om kildekritik, hvem har skrevet det her – giver det mening? Hvordan ville det se ud, hvis det var om korstogene – eleverne kan højst sandsynlig kun læse dansk, hvad med det der står på arabisk, hvordan ville det være fortalt, og hvorfor får vi ikke det at vide? Nogle vil forstå spørgsmålet, mens andre bare vil falde helt af på den. Men jeg tror det der med at give dem de der værktøjer, så de lærer at arbejde med historien. Hvad er det man har til rådighed for at læse historien, og hvad betyder det nu, og hvad havde betydet dengang.

...

M: ”Så du går meget op i at fortælle dem i her fortællinger, også kan de måske senere hen...?”

P: ”Præcis. Og noget jeg har fundet ud af er, at hvis der en ting jeg kan finde ud af, så er det at jeg godt kan fortælle en god historie. Så mit oplæg er at jeg taget nogle af de saftigste ting der er, og det gør de alle sammen er på. Og ofte er det ofte det som de kan huske – når de har siddet med noget og arbejdet med det i vildt lang tid, så det er det de husker bedst.

...

M: ”Nu bevæger jeg mig lidt væk fra mine spørgsmål, men tænker du ikke at hvis nogle gange bliver for faktaorienteret i sin undervisning, bliver for spørgsmålsorienteret, og leder hele tiden efter det. Kan det så ikke ødelægge lidt elevernes historiebevidsthed?”

P: ”Jo meget... for historie er ikke en fast viden. For historie er viden indtil der kommer ny viden. Ja, nyt materiale der gør man skal tænke det om igen. Vi snakker rigtig meget om Egtvedpigen, hvor vi fandt dna-spor på hun er fra tyskland ikke. Så har vi gået i så mange tusinder år og troede en ting, men man ikke være sikker – vi snakker meget om kilder, og ingen har kunne skrive på det her tidspunkt – hvor har man fået viden fra, hvem har skrevet det. Men det at vi har fået nogle helt nye metoder til at opstøve viden på, det synes jeg er ret spændende, for det betyder at de hele tiden skal holde sig kritisk over for det de får at vide. Der i hvertfald hele

tiden noget nyt som dukker op, som gør vi skal forholde os anderledes overfor historien. Og nogle gange bliver den også brugt imod os i en kontekst der ikke passer.

M: "Og det er også det jeg tænker, for man bliver på en eller anden måde internaliseret i en form for tankegang i den historie man har med. Den præger ens bevidsthed meget. Og det er den der kritiske sans, som de så kan bruge i historie – hey, hvorfor har vi vikingetiden så meget oppe – er der nogle sammenhænge?"

P: "Ja helt sikkert – tage dem med i en souvenirbutik, og spørge hvorfor de har horn på hjelmene. Og der kan man snakke om det er i guldalderen, hvor Danmark havde fået et knæk, og skulle bygges op igen. Og der de i en alder, hvor de godt kan forstå det, at her er der nogle som har været inde og manipulere med det. Men det kræver noget at få en reaktion ud af det. Jeg tænker den del – selvfølgelig er der nogle ting som er faktisk, men det er et emne hvor tingene kan blive lavet om, hvis man nu finder en ny notesbog, så det handler om det er foretaget en vurdering af de kilder der var.

M: "Nu synes jeg der kommer sådan lidt to forskellige historieforståelser i spil. Vi skal både præsentere den gode fortælling for eleverne, ikke, og samtidig skal vi undre os over hvorfor tingene er som nu. Er det svært at have med to ting at gøre? Bliver de forvirret over det?"

P: "Det tror jeg ikke, fordi der er ikke noget i den fortælling, som jeg ikke fortæller noget som er nogenlunde rigtig. Det er bare at i stedet for at fortælle om det i konteksten, så fortæller jeg det om noget... Hvis jeg fx fortæller om romerriget, så vil jeg hurtigt fortælle om hvad senatet var, hvad republikken var og til kejserne osv. Og det jeg bruger den gode fortælling til det er når de især er så små. Og det er så den de bruger til at komme videre. Men så i det arbejde de selv laver, med de her produkter, der kommer i de så i de her lag, hvor jeg stiller sådan nogle spørgsmål, hvorfor de har valgt det. Og fortælle dem at man faktisk kan se det fra to sider hvis det er, og der sker noget. Så synes faktisk godt man kan begge dele, men det er noget med at tage sig tid. Vi har fx ikke været i gennem så mange emner, som jeg troede i det her år, fordi jeg vil arbejde mere med de her ting, end at vi hele tiden japper videre.

...

"Mest fordi det er nemmere for os at navigere i. Sådan konstruktivistisk, som er meget det min pædagogik er, jeg kan egentlig ikke komme så meget ind og røre ved deres hjerner, men jeg kan give dem ting, så de selv begynder at tænke over tingene. Også er det bare lidt lettere, hvis vi har holdt det indenfor en ramme, som vi kan arbejde indenfor. Jeg har haft en 3. klasse, hvor de gerne vil arbejde om 2. verdenskrig, og det er rigtig fint, man kan sagtens komme helt ned og snakke om 2. verdenskrig, men du kommer til at gå glip af de helt store linjer, fordi det er rigtig svært at forstå – årsagsforklaring er rigtig svært at forstå."

M: "Nu er der gået et helt skoleår – er der så næste skoleår noget du så vil ændre i din struktur eller din måde at gøre det på. Og igen idealistisk er der noget du gerne ville ønske mere?"

...

M: "Hvorfor er det vigtigt?"

P: ”Men det igen det her med at de her børns bevidsthed, de hører ikke så meget når man snakker og læser, men det er det de hører, ser og det de får lov til at opleve. Og det giver meget mere for mig, når vi kommer tilbage i klasselokalet noget helt andet at bygge på, fordi man bare kan mærke at de bare altid vil huske den tur. Af forskellige årsager men der er et eller andet man kan bygge på. Og jeg tror ikke der findes meget viden, hvor man bare kan hælde det på, og så stille og roligt fanger det hele, så jeg tror de der ture vil være rigtig fedt. Og nu skal jeg ikke have dem næste år – jeg bliver hevet helt ud af historie, men nu hvor jeg havde lært dem at kende vil jeg nok arbejde mere projektorienteret. Det igen med at starte med nogle oplæg og finde nogle metoder til at få et holistisk billede af hvad emnet går ud på, og derefter lade dem arbejde meget mere selvstændig med hvad de ønsker at lave indenfor det emne, så de bliver mere specialiseret i nogle små områder, så de derefter vil fremlægge for de andre. Og noget som jeg gerne vil blive bedre til næste år, som jeg ikke fangede i år, er den her evaluering. Så hvordan kan jeg finde ud af hvad de kan, og hvordan kan selv finde ud af hvad de har fundet ud af.

M: ”Du sagde tidligere at du havde evalueret med Kahoot?”

P: ”Jamen det var bare nogle af elevernes produkter de sluttede med. I vinterferien – vi har jo skrevet de der mål for hver emne, vi arbejder med minuddannelse, så de mål vi havde, havde jeg lavet en kahoot om, eller en Tip13, som vi har gjort nogle gange.

M: ”Men det ser du ikke som hensigtsmæssig?”

P: ”Det fordi jeg har den her cirkulære ide om at vi husker bedre ting, hvis haft noget med tingene at gøre og husker at repeteret inden for 6 uger. Så de her kahoots er jo egentlig bare at de får repeteret nogle ting på uden at det bliver for farligt, så det bare lige op og ramme en nervebane, så de har større sandsynlighed for at blive husket, så det mest det. Men det her med at evaluere, hvorfor gjorde jeg det, hvad synes jeg har fået ud af det, der tænker jeg der lægger så meget større refleksion i det og der har jeg en tendens til at hoppe over den del, fordi man skal videre, Fordi de har gjort det i lang tid og de vil også videre. Så få det indkoperet på en eller anden måde, så det sker mere løbende.

M: ”Jamen så der lige et sidste spørgsmål, som måske går væk fra skoleverdenen, men omhandler mere dit eget liv, hvis det i orden. Det er... Er der en bestemt forståelse for historie som har ændret dit perspektiv på livet?”

P: ”Historie har betydet meget for mig. Min far er fra Italien – Min mor er fra Irland. Så den irske historie... Min mormor var en blændende fortæller. Og min oldemor har været kurer for Michael Condie, så jeg tror hele det der med at få historier fra en tid, og det her med jeg var opvokset her, så tror det her med at forstå min baggrund og forstå de historier. Også dem jeg fik fra Italien. De sådan dannede grundlag. Og så at jeg altid har været glad for historie... Årstal og prøve at huske. Jeg tror faktisk det var på seminariet, man fandt ud af det med Fogh (Anders Fogh Rasmussen Red.), der prøvede med Irak Krigen. Fogh der prøver at vende forståelsen af danskerne gik med til ... hvad hedder den aften ... hvor vi valgte ikke at gøre modstand. Hvor vi var svare, og at det var et tegn på svaghed. Og prøve at lege med den forståelse, hvor jeg tænkte gud hvor er det vildt, for så begyndte folk at tænke; hvorfor gjorde vi ikke modstand dengang? Hvorfor det totalt dumt?

...

M: ”Tror du det er muligt at have den her snak med eleverne om statuerne osv?”

P: ”Ja helt sikker, det går lige ind det de er bedst til. Det etiske. At give dem tid til at forstå hvad det handler om. Men at gå ind i hele den fascistiske historie – det vil hele tiden ske i det overfladiske, hvor de måske kun får kerneproblemet med, men det skal man heller ikke være bleg for. Jeg er også med UltraNyt, når de sidder og spiser, som er nyheder for børn. Det der er genialt med det her, er at nogle gange popper de her nyheder op, og så kan man spørge bagefter: Hvor meget har I egentlig lige fanget af det her? For nogle gang glemmer vi også at de børn ikke opfanger halvdelen af det vi snakker om, så det er sjovt lige at få fat i, ”ahh det er det du ikke fik fat i”, også kan vi tale om det.”

Interview med Mette

I = Magnus

A = Amalie

I: Kan du fortælle om din sidste historietime? Hvad lavede vi der?

...

I: Og hvorfor har du taget det derinde fra?

A: Det fordi vi ikke har noget historie materiale på skolen... Så har vi sådan noget hvor det ikke går i dybden med det, hvor det kun er udsnit af det. Fx er der i historiebogen kun highlights, og hvis du så gerne vil gå i dybden med det, så har Clio nogle okay forløb, hvor de har nogle film og billeder, og noget du selv kan læse. Men vi har gjort det meget med at de starter ud med de små fagbøger for så får de sådan et helt hurtigt overblik. Og så kan de gå i dybden med det bagefter. Og det fungerer ret fint. Så de ligesom har overblikket. Hvis de bare skulle starte med Clio, så vil de få sådan en masse små bider af historien.

I: Nu hvor I har lavet de her historiske fortællinger – hvad er det så du tror det kan give eleverne, at skulle skrive det? Og du må gerne være idealistisk – altså ift. hvad eleverne konkret får og hvad du sådan ønsker de skal få med sig.

A: Altså målet med at eleverne skal skrive de her historiske fortællinger var jo at de kunne anvende ord og begreber – altså sprogforståelse. Som de har arbejdet med – du så godt de ord jeg havde sat på døren, ikke? – de skulle bruge de ord i deres fortælling, så de kunne forestille sig de var i Egypten, også kunne anvende hvad de havde lært til noget. Lidt det samme med spillet, ikke?

I: Du siger det her med de skulle prøve at forestille sig de var der? Hvorfor er det relevant?

A: Jeg tænker bare... For at få en forståelse af hvordan det var at vokse op eller være der. Det var sådan lidt dilemmaet.

I: Også var der en ringeklokke? (En af eleverne havde skrevet, at det ringede på døren red.)

A: Ja også var der en ringeklokke. Hmm den virker nok ikke. Det jo også meget sjovt den der historiske forståelse af hvad er der i de forskellige tider. Og det er først nu – de har jo først haft historie fra sidste år – så

de har først fået den her forståelse af været havde man før i tiden, og hvad har man nu, ik. Ja det er historieforståelsen, ik? Og der ville jeg gerne se, hvad de hver især kunne. Du kan jo se der er stor spredning på hvad de forskellige elever har lært og hvad de ikke har lært. Så hvis de skal sætte sig ned og bruge den viden som de har, så bliver man selv nødt til at opsøge ”hey hvad er det nu det er”, for det er jo tit de børn som er dygtigst som promoverer sig mest.

I: Og lidt det samme spørgsmål. Hvad ligger bag tankerne om spillet? Du har været lidt inde på det...

A: Ja men det er det her med at anvende viden i det praktiske. Nu valgte jeg spillet. Phillip havde valgt at de selv måtte vælge. Og der var jeg lidt mere... Jeg synes de skulle anvende fakta på denne her måde. Han var mere, så skulle de skrive en sang eller lave en lille video. Og det havde ikke lyst til på det tidspunkt. Men vi er begge to på, at gøre noget praktisk.

I: Og hvorfor det? Hvorfor er det praktiske vigtig?

A: Fordi det bliver for kedeligt. Altså det er jo for kedeligt for dem. De får det jo ikke ind bare af at man står og snakker. Eller bare læser. De skal jo kunne anvende det. Man optager læring på en anden måde når man bruger sin krop. Jeg ville også gerne have været ude med dem – jeg nået det bare ikke. Glyptoteket havde jo også en farao udstilling, men det nåede jeg bare ikke.

...

I: Så har et andet spørgsmål, som jeg har skrevet ned... ”Hvorfor er det vigtig at give eleverne historie undervisning?”... Så altså, hvorfor synes du... Altså hvorfor er historie vigtig for eleverne, hvilke mål har du for eleverne?

A: Altså for at gøre dem historie bevidste? Ja altså det synes jeg. Hvorfor er man nået hertil i sit liv. Hvad er der sket før ens liv og hvad har der været. Det har vi snakket meget om. Altså sidste år – da de gik i 3. klasse – var jo første år de havde historie, der startede vi ud med historie bevidsthed. Hvad er din historie? Hvad er dine nære historie? Interview dine bedsteforældre – hvad har de oplevet. Altså at alting er historie. For at give dem den der historiebevidsthed. Og der leger vi jo også – altså gammel skole – som det var i 50’erne, så de oplever det på kroppen, at der er noget med historie...

Men den der med historie bevidsthed... Der starter vi bare fra starten – jeg har fx vist dem nogle afsnit af Danmarkshistorien, altså et par stykker af dem. Altså historiebevidstheden med, hvad er Danmark? Og hvor danskerne fra? Og hvad er der sket, og hvorfor er vi her i dag.

...

I: Og hvad tænker du ift. at gå i dybden med noget?

A: Man kan jo godt nøjes med at læse den der fagtekst. Men det kunne jo måske være meget interessant at vide, hvad er en farao? Hvordan balsimerede man et lig? Altså sådan nogle ting. At gå et spadestik dybere i det man synes er interessant. Tænker jeg jo også giver noget til børnene. For jeg synes faktisk de har en stor viden om mange ting, og det jo også sjovt det her med at de skulle lave de her spil, og de ville jo gerne finde på svære

spørgsmål, og der var jeg sådan lidt, men det jo ikke det der er meningen. Meningen er bare I skal bruge det I har lært. Og det lidt sjovt at de tager for givet at nu kan de der ting, som jeg havde sat som mål.

I: Er der forskel på din og elevernes historie forståelse?

A: Ja jeg tror der er stor forskel på hvad jeg ved og hvad de ved. For deres er jo meget fragmenteret. Selvom vi så prøver at sige, at nu går vi dybden med det gamle Egypten, men gjorde vi også med Bronzealderen. Men er jo meget hvad de nu lige husker og kan hænge op på noget, så der er kæmpe stor forskel på... Os når jeg siger noget, hvilke billeder jeg får i hovedet, og tænker det er naturligt. Men deres billeder er anderledes, fordi de ikke har noget at hænge det op på. Og jeg bliver ligesom nødt til at male det billede, så de får nogle ting at hænge det op på. Deres viden op på. For de kommer jo nærmest spejlblanke ind og har historie. Så skal jeg prøve at komme ind og modellere, hvad er historie og hvorfor det er interessant, og hvordan ser verden ud på det og det tidspunkt. Også kan man gå i dybden med det. De har jo ikke noget...

...
