



01-05-2019

Fotos og mundtlig deltagelse i historiefaget

- Photos and oral participation in the
history lesson

Jesper Theis Andersen

Studienummer: 21115206

Bachelorprojekt

Vejleder: Astrid Marie Møller Danielsen

Denne opgave indeholder 64.263 tegn inkl.
mellemrum

Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med
forfatter(ne)s tilladelse jf. Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr.
1144 af 23/10/2014

UNIVERSITY COLLEGE LILLEBÆLT. Læreruddannelsen på Fyn



Indholdsfortegnelse

Indledning og problemformulering	3
Læsevejledning	4
Metodeafsnit	4
Observation	5
Interview.....	5
Spørgeskema	6
Teoriafsnit.....	7
Erik Lund	9
Joseph Coohill.....	11
Anna Pegler-Gordon	13
Peter Brodersen og Thomas Illum Hansen	14
Analyse	16
Dokumentationsindsatsen vs. min egen empiri	16
Fotos i undervisningen	17
Interview med historielærer fra Tarup Skole	18
Manglende teori omkring fotos i historieundervisningen.....	21
Diskussion.....	23
Fra elevens synspunkt	23
Fra lærerens perspektiv.....	25
Konklusion	26
Perspektivering og handletiltag.....	27
Referenceliste.....	28
Bilag	30
Bilag 1 – mundtlig deltagelse.....	30
Bilag 2 – interview	30
Bilag 3 - spørgeskema.....	32

Indledning og problemformulering

Jeg havde i min sidste praktik på Læreruddannelsen historie i en 8. klasse. Vores praktiklærer ville gerne have, at vi underviste eleverne i emnet 1. verdenskrig. På et møde, inden praktikken gik i gang, fik jeg at vide at denne klasse var noget mere tilbageholdende end andre klasser på skolen – de rakte sjældent hånden op, og generelt var det de samme tre elever, der altid var aktive mundtligt i klassen. Det skulle vise sig at være sandt. Eleverne virkede ikke uintelligente eller dovne på nogen måde, men noget gjorde altså at de ikke sagde så meget, hvilket gjorde at flowet og diskussionerne i klassen, fra tid til anden, gik i stå. Der var ikke tegn på dårlig stemning eller en mobbekultur blandt eleverne, så jeg måtte kigge indad og finde ud af, om jeg kunne få flere til at deltage mundtligt ved at tilpasse min undervisning til lige netop denne klasse. Jeg havde også hele tiden rapporten fra HistorieLab (Nationalt videncenter for historie- og kulturarvsformidling) i baghovedet. Undersøgelsen viser at historiefaget, af mange elever, opfattes som teksttungt og kedeligt (s. 9). De har svært ved at se, hvad de skal bruge faget til, og de mener fx at matematik, dansk og engelsk er vigtigere (s. 10). Dette bevirker naturligvis også, at eleverne kan have svært ved at finde gejsten, hvis man som lærer ofte, beder dem om at læse tekster. Derfor besluttede jeg mig for, at jeg ville prøve at undervise udelukkende ved hjælp af fotos fra 1. verdenskrig. Det vil sige ud med teksterne og ind med noget visuelt, der forhåbentlig kunne få flere af eleverne til at deltage mundtligt i undervisningen. Der sad også fem elever i klassen, som var henholdsvis ordblinde og meget langsomme læsere og mit håb var, at de kunne inkluderes noget mere ved at gøre brug af fotos. Jeg brugte billeder fra det amerikanske magasin The Atlantics hjemmeside (Taylor, 2014). The Atlantic er udkommet som magasin siden 1857 og er generelt et respekteret medie i journalistbranchen. Derudover er der under hvert foto en kilde (Fx Frankrigs nationalbibliotek eller AP aka. Associated Press), så billedet kan findes andre steder, hvilket i høj grad øger troværdigheden. Desuden så jeg ikke ting, der ikke passede ind i tidsperioden på fotografierne, så alt i alt har jeg ingen grund til at tro, at billederne skulle være manipulerede på nogen måde. Resultaterne af denne undervisning var ret spændende og gav mig lyst til at undersøge mere omkring brug af billeder i historieundervisningen. Derfor lyder min problemformulering:

Bidrager brug af fotos i historieundervisningen til større mundtlig deltagelse blandt eleverne i forhold til tekstbaseret undervisning?

Læsevejledning

I dette afsnit vil jeg kort beskrive, hvordan min opgave er bygget op. Jeg starter med at nævne de metoder jeg har gjort brug af – herunder fordele og evt. ulemper. Herefter følger en opremsning af de teorier jeg vil benytte i min analyse. Diskussionen følger herefter, og opgaven rundes af med en konklusion og perspektivering.

Jeg veksler mellem ordene "foto" og "billeder" igennem opgaven. Der er dog kun tale om fotografier, men jeg gør det for afvekslingens skyld. Det er træls at læse ordet foto(s) tusind gange.

Metodeafsnit

I dette afsnit vil jeg komme ind på, hvilke metoder jeg har brugt i forbindelse med indsamling af empiri. Min opgave centrerer sig om min sidste praktik på Læreruddannelsen (Praktikniveau 3) og et forløb omkring 2. verdenskrig et par uger efter, som nogle førsteårsstuderende fra UCL stod for. Jeg har observeret i 8. kl. fire gange; de tre af gangene blev der undervist på traditionel vis med tekster eleverne skulle læse og derefter gennemgang på klassen. Den sidste gang blev der udelukkende undervist ud fra fotos fra 2. verdenskrig. Jeg har så noteret hver gang den lærerstuderende har stillet et spørgsmål til klassen og set på hvor mange hænder, der kom i vejret. Det samme har jeg gjort med foto-undervisningen og en sammenligning vil så vise, om der på dette område er forskel på den mundtlige elevdeltagelse. Derudover har jeg selv undervist udelukkende ved hjælp af fotos i praktikken, og herefter omdelt et spørgeskema til eleverne omkring undervisning via billeder. Her har jeg fået 20 besvarelser og de forskellige resultater herfra vil jeg bruge i opgaven. Derudover har jeg interviewet en historielærer, jeg kom i kontakt med i min praktik sidste år. Han har undervist i historie i mange år på Tarup Skole, og derfor synes jeg, det kunne være interessant at høre hans tanker om fotos i undervisningen. Min "praktiklærer" på Kroggårdsskolen var fjernstuderende på tredje år på UCL og havde desuden ikke historie som linjefag. Alt i alt havde hun en måneds historieundervisning bag sig, så jeg har vurderet, at det var langt mere relevant at interviewe en garvet historielærer, der kender til faget og kender til, hvordan elever reagerer på forskellige undervisningsmetoder. Jeg har valgt disse metoder for at afdække hele fænomenet "fotos i historieundervisningen". På denne måde kan jeg få belyst, hvad jeg kan se via observation, jeg får hørt elevernes meninger (spørgeskema) og jeg får kendskab til en rutineret historielærers oplevelse af, hvordan det er at arbejde med

fotos i Folkeskolen (interview). Dette kaldes metodetriangulering (Larsen, s. 33) og betyder, at jeg bruger "forskellige metoder i samme undersøgelse". "Enhver metode har svagheder, og når man bruger flere metoder, kan svagheder ved den ene opvejes af stærke sider ved de andre". Jeg føler, at jeg på denne måde er kommet godt rundt om mit emne og med denne empiri i hånden er klædt på til, at analysere min problemstilling.

Jeg vil nu kort beskrive de enkelte metoder.

Observation

Ved alle fire besøg på Kroggårdsskolen efter min praktik, har jeg benyttet mig af observation af første orden (Bjørndal, 2013, s. 34). Jeg har udelukkende siddet bagerst i klassen og iagttaget undervisningen med det ene fokus at notere hvor mange elever, der rakte hånden op på diverse spørgsmål. Dette sikrer, ifølge Bjørndal, at observationerne bliver af god kvalitet, da den observerende ikke har andre opgaver at holde øje med. Mine observationer har jeg overført til et søjlediagram (se bilag 1) for at give et godt overblik over elevdeltagelsen i de enkelte timer. Ulempen kan ifølge Larsen, s. 105 være, hvis den observerendes tilstedeværelse i lokalet påvirker de observerede. Derudover er der mange andre ulemper ved observation (Bjørndal, s. 45-47), men da mit fokus udelukkende gik på, om en elev rakte hånden i vejret, mener jeg ikke de er relevante for min observation. Fx påvirkede det ikke mine resultater, at jeg kunne lide elev X mere end elev Y. Det eneste jeg noterede ned var, hvis en elev rakte hånden i vejret i klassen.

Interview

Jeg har også valgt at interviewe historielæreren fra Tarup Skole omkring hans tanker vedrørende brug af fotos i undervisningen. Bjørndal skriver om interviewformen på side 100-101:

Samtalen er måske den bedste måde at tage del i en anden persons tanker på – at *antage den andens perspektiv*. Interviewet giver i større eller mindre grad mulighed for *fleksibilitet*, for at afprøve forståelse og opklare misforståelser.

Interviewet blev lavet i starten af april således, at jeg havde et overblik over min empiri, og vidste hvad jeg selv fandt interessant ved mit emne. Der var tale om et struktureret kvalitativt interview (Larsen, 2010, s. 97). Jeg havde på forhånd lavet spørgsmålene, men det var helt op til historielæreren, hvad han ville svare. Jeg gav ham ikke nogen svarmuligheder eller pegede ham i nogen bestemt retning. En ulempe ved interviewet er kontroreffekten (Larsen, s. 102). Min tilstedeværelse skal ikke kunne påvirke lærerens svar. Heldigvis er jeg ikke hans chef eller del af et firma, der skal undersøge ledelsens gørem og laden for, så kunne han måske føle sig presset til at svare usandt eller undlade at komme ind på bestemte emner. Jeg har ingen grund til at tro,

at han skulle have pyntet på sine svar blot for at please mig eller bekræfte mine observationer (som han i øvrigt ikke kendte til!). Jeg har interviewet historielæreren fra Tarup for at få nogle holdninger og observationer fra det virkelige liv på banen, da min ”praktiklærer” desværre ikke kunne bidrage med erfaring og kendskab til faget. Jeg har kun interviewet denne ene historielærer, og det gør naturligvis, at jeg kun har dette ene blik, udover mit eget, på hvorvidt fotos kan bidrage til mere mundtlig deltagelse blandt eleverne. Det er et faktum, jeg er opmærksom på og denne opgave må således ses som en pilotundersøgelse af fænomenet.

Spørgeskema

Jeg gennemførte to lektioner i historie i 8. kl. på Kroggårdsskolen i min praktik hvor jeg udelukkende brugte fotos fra 1. verdenskrig. I slutningen af disse lektioner uddelte jeg et spørgeskema til hver elev og bad dem tænke sig grundigt om og svare så fyldestgørende som muligt. Herpå var der tre spørgsmål:

1. Hvad var det bedste ved at bruge fotos i undervisningen?
2. Hvad var det dårligste?
3. Har du savnet noget tekst eller tavleundervisning i dagens lektion?

Herudover spurgte jeg også om deres generelle holdning til historiefaget. Jeg bad dem svare på, om de synes, historie er et spændende fag, og om de kunne nævne to gode og to dårlige ting ved historiefaget. Dette gjorde jeg, så jeg kunne sammenligne mine praktikelever med eleverne fra rapporten fra HistorieLab.

Jeg valgte at uddele spørgeskemaer, da det så er muligt at indsamle en stor mængde information fra mange personer (Bjørndal, s. 109). Her er tale om en kvantitativ metode, da de data jeg får ud af det er mulige at måle (Larsen, s. 27). Derudover er spørgeskemaet anonymt, og det tror jeg er vigtigt for disse elever, som er meget stille og kan virke tilbageholdende. På den måde er de ikke bange for, at jeg skal komme og stille dem til ansvar for noget, de har skrevet. Ulempen ved denne form er, at der er begrænset plads, hvorpå eleven kan udfolde sit svar. Ligeledes kan der være skrevet ting, som jeg misforstår, eller som jeg opfatter på en anden måde, end eleven mente. Det er også grunden til mine tre forholdsvis simple spørgsmål; jeg ville undgå misforståelser blandt eleverne, og jeg gjorde tilmed et stort nummer ud af, at gennemgå dem på klassen inden de skulle svare, for min erfaring er, at der næsten altid opstår misforståelser, når man stiller opgaver til en hel klasse samtidig. Jeg lavede åbne spørgsmål, da jeg mente, at denne 8. kl. godt kunne håndtere dem. Jeg havde tiltro til, at de ville svare med deres egne ord,

og at de ville uddybe deres svar. Spørgsmål 3 kan anses som lukket, men herunder gav jeg dem muligheden for at uddybe.

Teoriafsnit

Til at begynde med vil jeg beskrive mit eget syn på historiefaget. På den måde er læsere af min opgave vidende omkring min tilgang til faget. Jeg vil ligeledes ridse op, hvilken læringsteoretisk tilgang jeg vil bruge fremadrettet med afsæt i psykolog Lev Vygotsky og professor i pædagogik Olga Dysthe. Historie har traditionelt været et vidensfag, hvor man skulle kunne årstal i hovedet. Det er naturligvis rart, hvis man præcist kan huske, hvornår forskellige slag eller andre begivenheder fandt sted, men jeg ser det som mere vigtigt, at eleven kan udlede, hvilken betydning en historisk begivenhed har haft for eftertiden. Det kunne fx være at 2. verdenskrig førte til dannelsen af FN (Forenede Nationer), da man ville undgå at en ny verdenskrig nogensinde kunne opstå igen. Eleverne skal erhverve sig kompetencer, der gør dem i stand til at dykke ned i historiske kilder og finde svar på deres spørgsmål. Det kunne være et forløb omkring de danske jøders ophold i koncentrationslejren Theresienstadt under 2. verdenskrig, hvor eleverne, ved hjælp af kilder skal finde ud af, hvordan deres hverdag forløb. Jeg lægger mig på linje med Jens Aage Poulsen og Jens Pietras, når de i "Historiedidaktik" (2016, s. 20) skriver, at fortiden ikke kan genskabes. Fortiden er væk, og vi har kun enkelte spor og kilder tilbage. Som de påpeger på s. 21, er en historiker i dag også præget af sin samtid, så når han kigger bagud, ser han fortiden gennem nutidens filter. Historikeren (og eleverne) er altså præget af samtidens værdier, kultur osv., hvilket gør det umuligt at se fortiden som den blev oplevet dengang. Derfor er det særdeles vigtigt, at eleverne prøver at sætte sig ind i de historiske samfundsforhold, når de har historieundervisning. Historisk empati er essentielt. I dag virker utallige ting folk gjorde i "gamle dage" direkte latterlige, dumme, uhyrlige osv., men på daværende tidspunkt var det normalt. Man vidste fx ikke, at det var smart at vaske hænder, man ofrede dyr for at få en god høst og slaver var anset som helt normalt og den hvide mands ret. Pietras og Poulsen rammer hovedet på sømmet, når de på s. 118 skriver: "Eleverne må forstå, at tidlige tiders handlinger og forestillinger, som i dag forekommer at være uforstandige og irrationelle, engang har været betragtet som kloge, fornuftige og rigtige".

Og hvordan skal eleverne så lære om historie? Her vil jeg benytte mig af socialkonstruktivismen med inspiration fra Vygotsky. Lars Brian Krogh og Hanne Møller Andersen skriver i "Fagdidaktik i naturfag" s. 45, at:

Inden for socialkonstruktivismen er sproget det ultimative, symbolske læringsredskab. Nogle af Vygotskys mest overbevisende studier viser, hvorledes tænkning og sprog væves sammen tidligt i et barns udvikling. ... man kan ikke begribe noget man ikke har sprog for.

Eleverne skal ytre sig for at få ting til at give mening. Sproget (Krogh & Andersen, 2016, s.45-46) "... bruges til at skabe mening og til at kommunikere mening". Mine elever og jeg, skal derfor indgå i dialog og derigennem meningsudveksle således, at fagord, begreber og lignende får en chance for at blive internaliseret hos eleven. Disse tanker går igen hos Olga Dysthe som skriver om det flerstemmige klasserum. (Dysthe, 1997, s. 216)

Mit hovedargument for det dialogiske klasserum ligger i sprogets centrale betydning i læringsprocessen. ... Mening bliver skabt gennem interaktion. Forståelse bliver skabt i samspillet mellem elever og lærer, mens de taler og lytter...

Så hvis jeg skal samle op, er målet med min undervisning selvfølgelig ikke bare, at eleverne rækker hånden op. Nej, det handler om, at dialogen i klassen skal skabe grobund for læring og refleksion hos den enkelte. Der er naturligvis masser af andre aspekter ved socialkonstruktivismen end disse få nedslag, men det vil være alt for omfangsrigt at dykke ned i her, men forhåbentlig har denne korte introduktion indviet læseren en smule i mine tanker omkring læring.

I denne del af opgaven vil jeg beskrive, hvilken teori jeg vil bruge senere i mit analyse- og diskussionsafsnit. Det har været overraskende svært at finde teori omkring brug af billeder i undervisningen og især specifikt i historiefaget. Dette kan tyde på, at billeder traditionelt set ikke er blevet anset som essentielle for historieundervisningen, men mere som små nyttige tillæg til teksten. Helt nye bøger om historiedidaktik har endda heller ikke fokus rettet mod billeder. I "Fagdidaktik i historie" (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 69-108), finder man ikke nogen øvelser indeholdende eksplicit brug af fotos på trods af, at bogen dedikerer hele 39 sider til øvelser man kan afprøve i grundskolen.

Jeg har derfor støttet mig til et praksiseksempel fra USA, angående undervisning med billeder, og vil i analysen forbinde Erik Lunds billedanalyse med Peter Brodersens model om virksomhedsformer og derigennem skabe et teoretisk udgangspunkt for fremadrettet undervisning med fotos.

Hele min opgave udspringer af det faktum at elever, ifølge Dokumentationsindsatsen, finder historiefaget teksttungt. Dokumentationsindsatsen er udarbejdet af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen fra Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling (HistorieLab), på baggrund af interviews og spørgeskemaundersøgelser af elever og historielærere fra 28 skoler fordelt på de fem regioner i Danmark. Jeg vil bringe pointer fra undersøgelsen i spil i min analyse for at belyse min problemformulerings relevans.

Først vil jeg via den norske historiedidaktiker Erik Lund beskrive, hvordan jeg arbejdede med fotos og billeder i historieundervisningen på Kroggårdsskolen. Erik Lunds bog "Historiedidaktikk" bruges i vid udstrækning på læreruddannelser i Norden og således også på University College Lillebælt. Dernæst har den amerikanske universitetsprofessor Joseph Coohill skrevet om brug af billeder i historieundervisningen på Pennsylvania State University. Han har oplevet hvordan billeder, der kører i baggrunden og understøtter hans historiske oplæg, forstærker elevernes læring og fører til, at eleverne husker mere fra undervisningen. Ligeledes har professor Anna Pegler-Gordon fra Michigan State University arbejdet med fotos, og hvad de kan bidrage med i undervisningen. Hun har inspireret dele af Joseph Cohills tænkning omkring billedundervisning, og derfor bringer jeg også hende i spil. Jeg bruger hende dog ikke eksplicit i analysen, men nævner hende da hun som sagt danner en del af grundlaget for Coohills undervisning. Fotos er også en del af kunstens verden og vækker følelser hos dem, der beskuer dem. De skulle gerne give eleverne en oplevelse og få dem til at ville fordybe sig i historien bag. Æstetik, oplevelse, fordybelse og virkelyst har lektor på UCL Peter Brodersen og forskningschef på UCL Thomas Illum Hansen skrevet om, og mange af deres pointer er særdeles relevante for arbejdet med fotos i historiefaget. Jeg har brugt Brodersens model om virksomhedsformer i min undervisning, og den viser jeg senere i dette afsnit.

[Erik Lund](#)

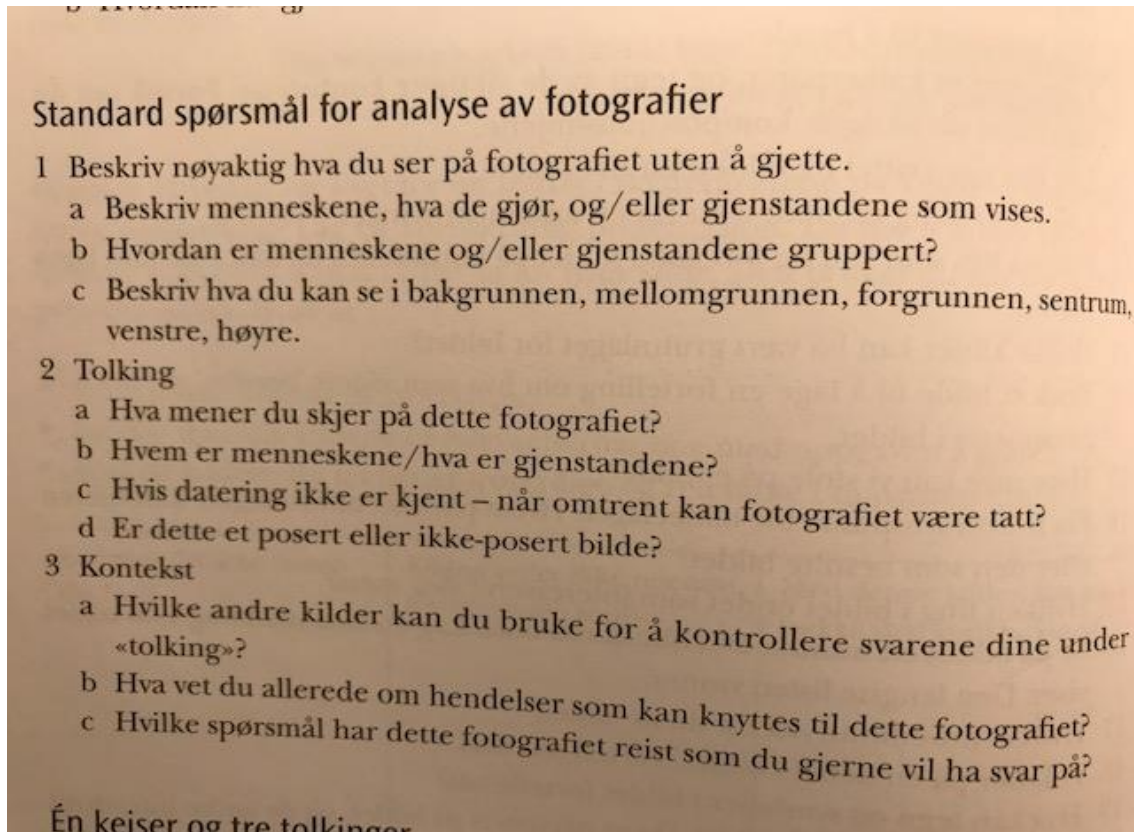
Erik Lund skriver om billeders potentialer på s. 157 i sin bog "Historiedidaktikk" (2017, 5. udg., 2. oplag):

Historie har en sterk tradisjon for å være et tekstbasert fag. Bilde og film har imidlertid store muligheter til å gjøre fortiden levende, utvikle elevenes

begrebsforståelse og praktisere kildegranskning på måter som gjør at flere elevgrupper kan trekkes aktivt inn i faget.

Kildearbejde er blevet en vigtig del af historiefaget i grundskolen. Det har sit eget kompetenceområde i Færdigheds- og vidensmålene, og eleverne forventes blandt andet at kunne (Undervisningsministeriet, 2016) "udvælge kilder til belysning af historiske problemstillinger". Det kræver, at man kan analysere fotos og sortere skidt fra kanel. Det nytter ikke noget, at Lukas fra 9. kl. stolt står ved tavlen og præsenterer et billede af Hitler i færd med at opildne det tyske folk, mens Himmler står i baggrunden og taler i mobiltelefon. Her skal eleverne have de nødvendige redskaber til at kunne vurdere historiske fotos. Lund taler om en værktøjskasse. Specielt for fotografiet påpeger han, at fotografen er tilstede her og nu. Modsat har vi malerier, som kunstneren kan have lavet lang tid efter begivenheden er sket, og forme som han vil. I vore dage kan alle fotos manipuleres, men førhen var det en meget besværlig proces. Lund betegner fotos som (s. 159) "en svært vigtig historisk kilde". Dog har han også forbehold: alene fotografens tilstedeværelse kan påvirke et foto på mange måder. Et foto er (s. 163) "ikke en objektiv avbildning av virkeligheten, men et bevisst utsnitt for et bestemt formål". Dette er naturligvis vigtigt at understrege overfor eleverne, og de skal selv have mulighed for at arbejde og undersøge fotos som har været igennem en redigering. Derudover vil elever, ligesom alle andre mennesker, have en tendens til automatisk at vurdere fotos som en mere pålidelig kilde end et maleri. Fx skriver Lund: (s. 163) "Fotografiet bekræfter at det vi ser, virkelig har funnet sted – selv om handlingen kan være «konstruert» og billedet manipulert med. Fotografiet har derfor en beviskraft som ingen annen bildekategori".

Jeg har brugt de forskellige billedanalyser, som han præsenterer i bogen på Kroggårdsskolen og især disse spørgsmål på s. 262 rettet mod fotos specifikt:



Et foto er altså et øjebliksbillede taget af en person som selv er tilstede. Et foto kan tilmed blive et symbol på andet og mere end blot den specifikke situation det afbilleder. Erik Lund kalder det et ikon (s. 166). Tænk blot på Nick Uts foto under Vietnam-krigen af den lille pige, der er blevet ramt af napalm. Dette billede viste på spektakulær vis, at krigen gjorde mere skade end gavn, og USA trak sig ud samme år, efter at opbakningen til krigen blandt folket var forsvundet. Naturligvis ikke udelukkende på grund af dette foto, men det havde en stærk indvirkning på alle, der så det og vandt også Pulitzer-prisen for Spot News-Photography, nu kendt som Breaking News-Photography. Fotos kan altså meget mere end blot være et lille supplement til historiske tekster. De kan sagtens stå på egne ben i undervisningen, og man kan trække meget information ud af dem. De fungerer også glimrende som appetitvækkere til et historisk emne, og mine elever kom automatisk til at undre sig over, hvad der var gået forud for billedet, eller hvad der mon skete efter, men mere om det i mit diskussionsafsnit.

Joseph Coohill

Joseph Coohill's elever kom og fortalte om dokumentarer, de havde set på History Channel. De kunne fortælle mange detaljer om udsendelserne og kunne huske indholdet hurtigt. Derimod gik det mere sløvt med at huske hans undervisning, som var baseret på skriftlige kilder. Det gik

langsomt med at huske ting, og tit skulle eleverne hjælpes af ham. Nutidens elever er således vant til at få meget information fra tv – det kan bruges til vores fordel, mener han.

Han begyndte at holde oplæg med historiske fotos, malerier, portrætter og kort der skiftede på tavlen bag ved ham – så eleverne både hørte ham fortælle og så en masse billeder om det, han fortalte om samtidig. 98 % af eleverne sagde, at billederne hjalp dem i undervisningen, og at det gjorde hans undervisning mere effektiv. Eleverne forklarede, at de er "visual learners" så billederne fastholdt deres interesse, gjorde undervisningen lettere at forstå og det var ligeledes rart at få sat et ansigt på de historiske personer, de hørte om. Dette fik Coohill til at foretage et forsøg; han gav det samme oplæg til to forskellige klasser – et hvor billederne kørte i baggrunden og et kun med hans mundtlige præsentation. De fik derefter en quiz for at se, hvor meget de kunne huske. Klassen der kun fik et mundtligt oplæg, svarede rigtigt på 76 % af spørgsmålene, medens klassen der fik oplægget med billeder i baggrunden, svarede rigtigt på 92 %. Om de så reelt har lært noget svæver lidt i vinden, men de kan altså lige umiddelbart efter quizzen huske svarene stadigvæk.

Coohill's erfaring er, at store og simple billeder er bedst, og at man skal undlade billeder med mange detaljer og undlade udviklede kort, medmindre du vil forklare kortet i detaljer. Det gør det svært for eleverne at følge med i oplægget, hvis detaljegraden i billederne er for stor.

Billeder giver os chancen for at forestille os fortiden mere levende. Kun ved at præsentere eleverne for mange forskellige kilder (herunder fotos), kan eleverne forstå mentaliteten og atmosfæren hos tidligere kulturer. Man skal ikke kigge på billeder som illustrative tillæg til historieundervisningen, men indtænke billeder som en essentiel del af undervisningen fra starten af!

Det skal siges, at Joseph Coohills oplevelser bygger på et meget spinkelt empirisk grundlag. Det er godt nok baseret på to års undervisning, men det er udelukkende baseret på hans egen undervisning. Ligeledes er det kun foregået på dette ene universitet og blandt få klasser. Dermed kan det ikke siges at være validt videnskabeligt set. Jeg har dog valgt at tage det med alligevel, da denne undervisningsform er et frisk pust i forhold til, hvordan historie traditionelt undervises i Danmark; dvs. ved at læse en tekst og derefter gennemgå den på klassen. Jeg mener derfor, at det har sin berettigelse som inspiration til fremtidig undervisning med fotos.

Jeg vil bruge Joseph Coohill's betragtninger i min perspektivering.

Anna Pegler-Gordon

Mange historiebøger til undervisning har billeder i dem. Men ofte dykker vi ikke ned i billederne, men fokuserer på teksten i stedet. Vi ser dem som illustrationer til den skrevne historie i stedet for som en kilde til historie i deres egen ret. Elever nævner, at billeder gør fortiden mere tilgængelig, elever kan lide, at de får en masse information ud af et billede på kort tid. Vil man som lærer arbejde grundigt med billeder, er det ifølge Pegler-Gordon, vigtigt kun at introducere et eller to billeder i en time; det giver eleverne tid til at gå i dybden med billedet, kigge på detaljerne og baggrunden.

I historiske dokumentarfilm er der ofte musik og en bestemt tilgang til emnet, der nemt kan influere elevernes holdning. Et billede tvinger eleverne til at gøre arbejdet selv og scanne billedet nøje og måske sammenligne med andre billeder for at hive information ud af det. Elever skal undervises i at analysere billeder; hvordan er fotoet sat op? Hvad med lyset, mørke og farver? Hvorfor er folk placeret, hvor de er? Disse holdninger hos Gordon går godt i spænd med Erik Lunds billedanalyse. Lund ønsker dog også, at eleverne skaber deres egne digitale fortællinger med udgangspunkt i et billede. Ved hjælp af et computerprogram som Photo Story kan eleverne bringe et billede til live ved fx at zoome, lægge baggrundsmusik og indtale en fortælling om billedet med deres egen stemme. Første trin i den digitale fortælling er dog billedanalysen (Lund, s. 151) og denne kan så kobles på det vejledende Færdigheds- og vidensmålspar: (UVM, 2016)

Kildeanalyse	
Eleven kan bruge kildekritiske begreber i arbejdet med historiske spor, medier og andre udtryksformer	Eleven har viden om kildekritiske begreber

Der er således en forbindelse mellem Pegler-Gordon, Erik Lund og Undervisningsministeriets vejledende Færdigheds- og vidensmål for historie.

Eleverne opfatter ofte fotos som sandheden, hvorimod malerier og illustrationer kan opfattes som manipulerede. Som Erik Lund beskriver det i sin bog på s. 163 så lyver kameraet aldrig. Denne gamle frase hænger stadig ved bagerst i hovederne på stort set alle mennesker. Jeg har ikke været i stand til at finde undersøgelser der bekræfter denne påstand, men både Pegler-Gordon og Lund har den altså med. Men med mine egne ord kan vi jo se, at et maleri er fremstillet af en person med farver og pensel, hvorimod et foto er et billede af virkeligheden (i det mindste ved første ukritiske øjekast). Dette øjebliksbillede af en situation giver det mere

troværdighed end kunstnerens strøg ved staffeliet. Pegler-Gordon konkluderer, at ved at fokusere mere på billeder i undervisning, kan vi styrke elevernes engagement og hjælpe dem til at blive mere bevidste om verden af i går og i dag. Dette kan kobles til begrebet historiebevidsthed, som handler om, at (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67) "... historie ikke kun handler om fortiden, men om sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid".

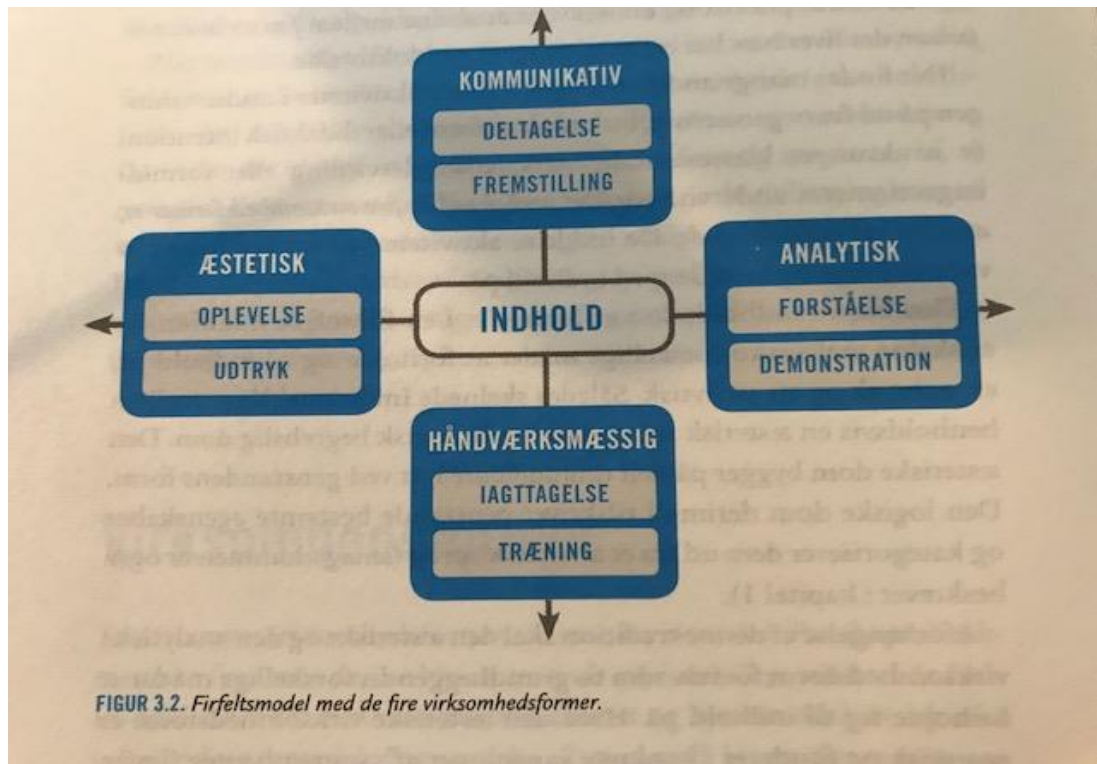
Peter Brodersen og Thomas Illum Hansen

Malerier og fotos kan give eleverne en æstetisk oplevelse. Ifølge Peter Brodersen (Brodersen, Illum Hansen og Ziehe, 2015, s. 38) kan mødet med en æstetisk genstand udløse "overraskelse, spænding eller spontan nysgerrighed". Ligeledes kan det udløse en "chokeffekt af provokation og irritation". Videre på s. 40 står der: "Når eleverne skal lære om emner fra specifikke fagområder (fx historie eller samfundsfag), kan det ske med æstetiske udtryksformer og situationer, fx drama, film eller tegneserier". Jeg mener også, at fotos og malerier hører til blandt de æstetiske udtryksformer, og de kan medvirke til, at eleverne lever sig ind i en situation på et foto og opnår en forståelse for datidens kår. Disse tanker fra Brodersen går fint i spænd med Undervisningsministeriets. I Vejledning for faget historie (UVM, 2018) kan man læse følgende på s. 27:

Gode læreprocesser forudsætter, at eleverne er motiverede for at arbejde med og tilegne sig stoffet. Derfor er det en væsentlig opgave for læreren at vække elevernes nysgerrighed og interesse. Skabes der et engagement, er eleverne som regel villige til at sætte sig ind i selv meget komplekse historiske sammenhænge. Indgangen eller anslaget til et forløb må derfor være udfordrende, medrivende, provokerende, fascinerende eller bygge på andet, der skaber engagement.

Indslaget der skal virke medrivende, fascinerende eller endda provokerende er i mit tilfælde fotografiet. Det evner netop at frembringe disse følelser hos eleverne og skaber grobund for yderligere lyst til at dykke ned i emnet. Som vi har lært af HistorieLabs undersøgelse er dette (i hvert fald ikke altid) tilfældet for tekster; jf. opfattelsen af historie som et teksttungt fag, hvilket implicit indikerer, at eleverne ikke motiveres synderligt af at læse.

Peter Brodersen har udviklet teorien om virksomhedsformer. De fire forskellige former kan ses i figur 3.2. nedenfor: (s. 84)



Denne model har jeg brugt til at opbygge min undervisning omkring billeder i 8. kl. på Kroggårdsskolen. Modellen har en receptiv side; det er hvor eleverne modtager information eller oplevelser. Derudover har modellen en produktiv side, hvor det er eleverne der træner, udtrykker, demonstrerer eller fremstiller deres kunnen. Jeg har via mailkorrespondance med Peter Brodersen fået bekræftet mine egne tanker omkring, hvorvidt et foto vil fungere i denne model.

Især den kommunikative virksomhedsform er relevant set i forhold til min problemformulering omkring deltagelse. På s. 95 står der:

Æstetiske oplevelser, analytisk forståelse og mestring af et håndværk kan have værdi i sig selv, men tilskrives først og fremmest mening i et større kommunikativt fællesskab. Og som det fremgår af folkeskolens formålsparagraf, bør dette fællesskab være præget af demokratiske værdier, så eleverne bliver inddraget i en ligeværdig kommunikation.

Med mine egne ord er målet med figur 3.2 altså at give eleverne redskaber, der gør dem i stand til at deltage aktivt i klasserummet. At give dem et værktøj der åbner fotoet op for dem, og giver dem muligheden for at ytre deres holdninger og umiddelbare indtryk. Det vil sige at få eleverne til at reflektere og tænke historisk. Dette gøres blandt andet ved at vise og anvende Erik Lunds billedanalyser. Disse er gode både for den sikre elev, som derved sikrer sig, at hun får tømmt billedet mest muligt for information og ikke mindst den usikre elev, som har en god "opskrift" at følge. Det er dog vigtigt at holde sig for øje, at alle fire virksomhedsformer er relevante, og sammen gør det muligt for eleverne, at producere et output i form af mundtlighed.

Analyse

Dokumentationsindsatsen vs. min egen empiri

Hele denne opgave er opstået fordi jeg læste Dokumentationsindsatsen (herefter: rapporten) fra HistorieLab. Den har inspireret mig meget, og har fået mig til at tænke på, hvordan jeg kan imødekomme disse elever, som opfatter faget som teksttungt. Men opfattede mine praktikelever overhovedet historie som teksttungt – dvs. følger de den nationale tendens, eller falder de udenfor? Her vil jeg bruge min indsamlede empiri og sammenligne med rapporten. Jeg bad eleverne om at nævne dårlige ting ved historieundervisning, og her er det interessant at hele 13 ud 20 elever nævner (for meget) læsning. Bemærk at eleverne ikke snakkede sammen under udfyldelsen af spørgeskemaerne, så denne holdning sidder altså i mange af dem og er ikke kopieret fra klassekammeraterne. Jeg gav dem heller ikke eksempler på, hvad der eventuelt kunne være dårligt ved historieundervisning.

Elev A skriver: "Det dårlige er, at man skal læse meget og man er ikke så aktiv".

Elev B: "Man skal læse en milliard ting og man bruger ikke sin fantasi".

Elev C: "Jeg synes det er irriterende, at der er så meget læsestof".

Dette er blot nogle udpluk af elevernes udsagn, og de må siges at flugte godt med rapporten. Generelt er opfattelsen blandt eleverne på Kroggårdsskolen, at historie handler om at læse tekster og svare på spørgsmål. To af eleverne benytter endda ordet teksttungt ligesom vi ser det i rapporten. Denne opfattelse rammer lige ind i det, som historielæreren fra Tarup skole fortæller om sin undervisning – det er typisk tekst i en opgavebog, og så løser de spørgsmål. Og

hvorfor er det så sådan? Noget tyder på, at det er af tidsmæssige hensyn, men mere om det i interview-afsnittet senere i denne analyse.

Fotos i undervisningen

Jeg underviste i en historietime udelukkende ved hjælp af fotos fra 1. verdenskrig; i spørgeskemaet bad jeg dem om at beskrive, hvad der var det bedste ved at bruge fotos i undervisningen. Her nævner 10 ud af 20, at fraværet af tekst gjorde timen mere spændende.

Elev D skriver: "Jeg giver mere af mig selv i dag, da jeg kan se, hvordan det var i stedet for at læse om det".

Elev E: "Det var spændende for vi skulle ikke læse så meget"

Elev F: "Det var spændende, da vi kunne snakke og diskutere i stedet for at læse".

Især elev F er inde på noget socialkonstruktivisme (naturligvis uden selv at vide det) og på s. 45 (Krogh & Andersen) kan man læse følgende passage:

Social interaktion er central som mediering og kilde til læring, idet interaktionen gør det muligt at italesætte, diskutere og udveksle perspektiver. Umiddelbart forventer man vel, at læringsudbyttet er størst, når der interageres med en lærer, men elever kan meget vel mediere hinandens læring, ligesom interaktion med forældre kan spille en vigtig rolle.

Jeg så talrige eksempler på elever, der hjalp elever og dermed hjalp hinanden videre ind i emnet 1. verdenskrig via diskussion af fotos. Ved en af grupperne var de kommet i tvivl om hvem, der egentlig holdt med hvem under 1. verdenskrig, men langsomt fik de snakket sig til enighed. Eleverne kan selvfølgelig også meningsudveksle over en tekst, men her står svaret, de søger ofte sort på hvidt, hvorimod de skal reflektere mere over den viden de besidder, når der arbejdes med fotos. Ved fotos er der åbent for forskellige bud og meninger, da der som regel ikke er en "rigtig" historie. Modsat er historiebøgernes tekster som ofte har et definitivt bud på, hvordan tingene fandt sted. Dette kan afskrække mange elever fra at række hånden op, for hvis de fx siger, at Danmark blev besat i 1950, så er det jo forkert. Og ingen elev kan lide at komme med forkerte svar i et offentligt forum (også selvom klasse miljøet er godt og læreren har sagt utallige gange at man lærer ved at fejle!). Ved fotos er det nemmere for læreren at svare igen med autentiske spørgsmål (Dysthe, 1997, s. 226), selvom eleven kommer med et bud, der ikke giver mening umiddelbart. Her kan man fx svare: "OK, hvordan er du kommet frem til det?". Man kan være nok så pædagogisk indstillet, men Danmark blev altså ikke besat i 1950 og den klassiske

lærerkommentar ”er der andre bud?”, fortæller med det samme eleven, at han tager fejl. Disse eksempler er naturligvis sat på spidsen, men jeg håber min mening er klar for læseren.

Elev E og F bruger også ordet spændende. Det er ellers ikke et ord, eleverne fra rapporten benytter tit om historiefaget. På s. 23 står der: ”Overordnet set er de fleste elever af den opfattelse, at historie er et ok fag – nogle gange spændende og relevant, men ofte også decideret kedeligt og fjernt”. Hvis brug af fotos kan medvirke til, at mine praktikelever finder historieundervisningen lidt mere interessant, er der måske håb om, at elever andre steder i landet ligeledes vil glæde sig over variation i måden at undervise historie på. Det kan tyde på, at det forholder sig sådan, for på s. 9 i rapporten kan man læse, at det er når der sker noget nyt og anderledes, at eleverne føler de lærer noget. Alene det, at der sker noget, som de ikke er vant til, er nok til at de finder undervisningen spændende og lærerig.

Der var kun en enkelt elev som efterlyste tekst efter foto-undervisningen – resten var samstemmende begejstrede for variationen og muligheden for at analysere, diskutere og reflektere over de forskellige fotos. Til gengæld savnede 11 ud af 20 noget mere information om den situation, de blev præsenteret for på billedet. De manglede noget baggrundsviden om, hvad der var sket, før billedet blev taget, og hvad der skete efter. Dette var en kilde til endog nogen frustration, og de følte, at de manglede oplysninger for at komme ordentligt i mål med billedanalysen. Man kan sige, at det sidste spørgsmål i Erik Lunds standard spørgsmål til fotografier (3.c – Hvilke spørgsmål har dette fotografi rejst som du ønsker svar på?), var det der optog eleverne allermost. Om disse oplysninger skulle komme fra tekst, lydmateriale, yderligere fotos eller andre kilder blev ikke diskuteret. Grunden til denne frustration kan meget vel stamme fra det faktum, at eleverne er vant til igennem teksterne at få serveret en afsluttet historie. En historie hvor der ikke svæver svar i luften, og hvor alle tråde er samlet til én sammenhængende fortælling. De tekster som mange elever hader, giver dem alligevel en afklaring, som et enkelt foto af en krigssituation ikke kan give dem.

[Interview med historielærer fra Tarup Skole](#)

I mit interview søgte jeg at få svar på bl.a. undervisningsformen i historie og brug af fotos i undervisningen. Jeg ønskede at få et indblik i historieundervisningen i en helt almindelig folkeskole. Vel at mærke undervisning som blev foretaget af en lærer med historie som linjefag fra seminariet. Jeg har transskriberet de passager fra interviewet, som jeg bringer uddrag af her i afsnittet (bilag 2). I rapporten (s. 9) fremgår det omkring undervisningsformen i historie, at ”Der er nogen variation, men det er karakteristisk, at læreren gennemgår et stof

("tavleundervisning"), der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål". Denne fremgangsmåde var også fremherskende på Tarup skole:

Lærer: Vi har en bog vi læser i, hvor der står indenfor et emne, der står nogle bestemte kapitler, og de kapitler er så delt op i nogen sektioner, og områder og så har jeg lavet en opgaveseddel, til den, til de kapitler vi arbejder med og det løser de så. Typisk vil der være en opgaveseddel hvor de læser kapitlet og løser opgaverne dertil.

Adspurgt om læreren nogensinde har brugt fx et foto/billede som fokuspunkt for en hel time svares der:

Det har jeg ikke prøvet nej. At bruge et billede som fokuspunkt for en time. Jeg har prøvet at tage udgangspunkt i en animeret film der var lavet for, at de selv skulle prøve at lave en animation over et historisk forløb. Øh... Så på den måde har jeg prøvet at gå ud fra billeder, men der havde de også fået en grundig introduktion til den historiske periode inden.

Men hvorfor bruger læreren så ikke billeder i undervisningen?

Jeg tror ofte der er nogle oplysninger man vil nå frem til eleverne skal ha'. Vi snakker nogle gange om forløb over hundrede år af gangen så man skal jo rykke det lidt og der kan et billede, det er jo ofte fastfrosset i et øjeblik så hvis du skal nå og komme henover et par hundrede år på halvanden time så fastfryser et billede en situation over de hundrede år og så tror jeg der er mange der er bange for ikke at få hele billedet med og derfor tror jeg billedet bliver lagt lidt væk. Jeg tror det er derfor der er mange der betragter et billede, som... ehh... en ting der ikke kan stå alene.

Jeg spørger så ind til om det simpelthen er af tidshensyn man ikke bruger billeder:

Ja, simpelthen. Tidsmangel, praktiske hensyn. Nu går jeg ud fra en bog og der er nogle yderst interessante kapitler i, som jeg rigtig gerne vil nå igennem på et skoleår. Og så nogle gange kommer der bare ting ind fra højre og venstre så man bliver nødt til at rydde dagen og så mister man lige en time, så man er altid bange for midt inde i et forløb og lave store åbne, frie opgaver.

Det er interessant, at læreren er af den opfattelse, at man "skal nå og komme henover et par hundrede år på halvanden time". For hvis det forholder sig sådan ofte, er det klart, at han ikke

inkluderer fotos i undervisningen. Sådan en fordybelse kræver naturligvis tid. Der er dog ingen krav fra Undervisningsministeriets side om, at man skal nå så meget på så kort tid. Eleverne skal (UVM, Færdigheds- og vidensmål, 2018) opnå kompetencer indenfor de tre kompetenceområder, de tre kompetencemål samt komme omkring de 29 emner i Historiekanon. Disse må dog højst (UVM, Vejledning for faget historie, 2018, s. 6) fylde 25 % af den samlede historieundervisning. Så der er altså tid til, at en historielærer kan prioritere kildearbejde med fotos. Det er klart, at undervisning altid er en afvejning af, hvad eleverne får ud af det. Lærere har en plan for året, som de skal igennem, så man kan ikke kigge på historiske fotos hele tiden. Alligevel køber jeg ikke helt den med tidsmanglen. 8. kl. på Kroggårdsskolen havde hele seks uger med 1. verdenskrig – dvs. 6 x 75 min. Vores praktikgruppe følte bestemt ikke, at vi frøs fast i tiden ved at bruge fotos. Tværtimod kunne vi mærke på elevernes engagement, at det var et velkomment afbræk fra den opgavebog/svar-på-spørgsmål undervisningsform, som de kender til hudløshed. Der er ingen tvivl om, hvorfor denne form er fremherskende: læreren er i kontrol, eleverne læser i klassen og svarer på opgavebogens spørgsmål i klassen, så læreren kan give feedback og evt. korrigere misforståelser. Eleverne i rapporten mener da også (s. 9), at: "Læreren er meget "på" – dvs. han/hun styrer forløbet, gennemgår stoffet og stiller spørgsmål osv." På mine egne spørgeskemaer var det også helt tydeligt, at den dominerende form for undervisning involverer store mængder tekst. Eleverne havde ikke arbejdet specifikt med fotos i historie før – både læreren fra Tarup skole og praktikeleverne gav udtryk for, at billeder normalt kun blev brugt i dansk. I forhold til min problemformulering viste det sig også, at eleverne på Tarup skole sjældent rækker hånden op i timerne. Eller det er i hvert fald de samme tre-fire stykker, der gør det. Jeg forsøgte at spørge ind til, hvorfor læreren mente, at det forholdte sig sådan. Men det har utvivlsomt noget at gøre med undervisningsformen, der bevirker, at det kun er de hurtige læsere, der kan nå at få styr på fagord og derefter reflektere og formulere svar på lærerens spørgsmål. Dette mønster gik jo som bekendt igen på Kroggårdsskolen. De samme tre-fire elever var altid klar med svar – disse elever var fagligt stærke og stærke læsere. Den traditionelle undervisningsform passer til denne type elev, men den bringer ikke de elever i spil, der har flair for det visuelle og kreative. Jf. bilag 1 så rakte dobbelt så mange elever på Kroggårdsskolen hånden op ved undervisningsgangen, hvor der udelukkende blev brugt fotos i forhold til de tre andre gange, hvor der blev brugt tekster. Mange af svarene var blot om, hvad man kunne se på et givent foto, men bare det at se en ukendt hånd i vejret følte som en succes. Heldigvis var ca. 40 % af svarene af den type jeg havde håbet på, dvs. svar hvor eleven reflekterede og tænkte højt over situationen på fotoet eller kom i dialog med mig som lærer og fagperson. Men de svar, hvor eleven blot svarede på hvad de så

på billedet gav også mulighed for, at jeg kunne stille åbne spørgsmål tilbage og dermed åbne op for dialog. Fx svarede en elev jeg ikke havde hørt fra før, at man så fem soldater på en gangbro (The Atlantic, Introduction, 2014).



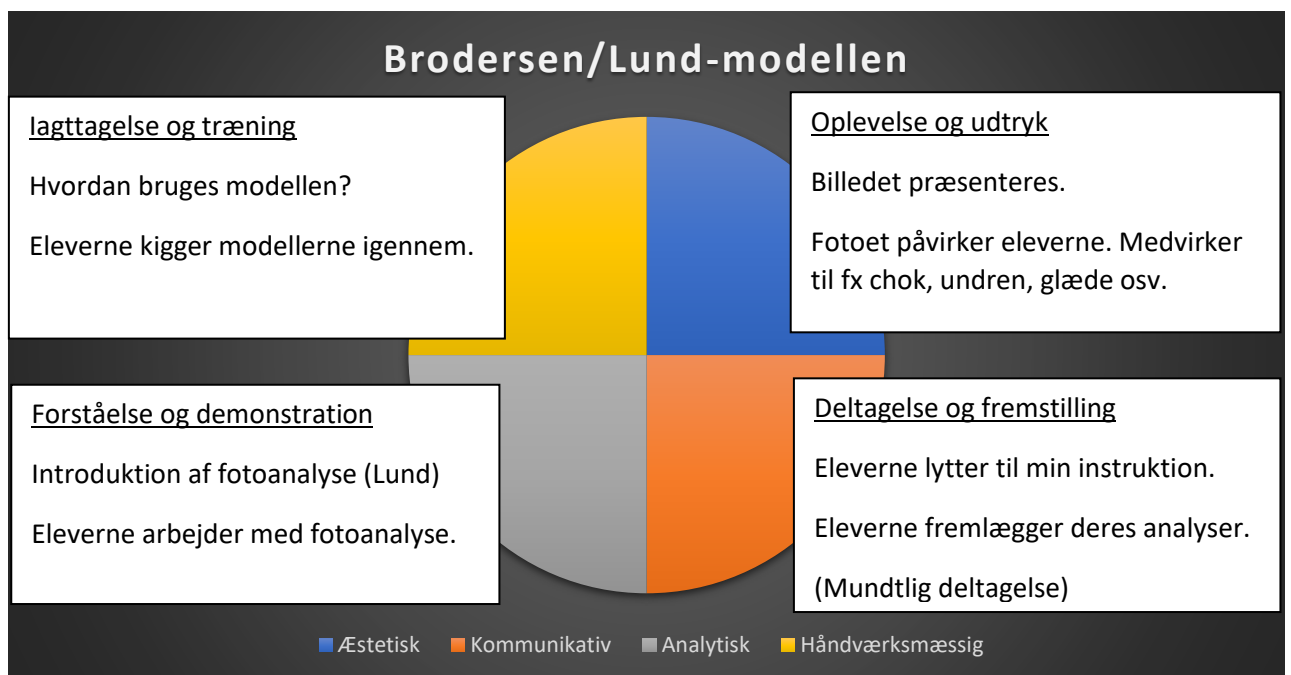
Herefter stillede jeg et åbent spørgsmål: "Hvorfor tror du, at træerne er helt nøgne?". Herefter blev der stille, for det var tydeligt, at eleven ikke havde forventet et modspørgsmål. "Hvad tror du kan være sket?", fortsatte jeg og pressede ikke på, men gav eleven tid. Efter 10-15 sek. svarede eleven: "Der har nok været et stort slag. Måske mellem Frankrig og Tyskland". Denne udtalelse var den eneste, jeg hørte fra denne elev i seks uger, og jeg kunne se, det havde været svært for hende, men eleven bragte altså den viden i spil, som hun havde samlet op undervejs i vores forløb om krigen og gav en rigtig fornuftig forklaring på, hvorfor landskabet så så hærget ud.

[Manglende teori omkring fotos i historieundervisningen](#)

Som skrevet tidligere, er jeg ikke stødt på megen teori omkring brug af billeder i historieundervisningen og dermed heller ikke bud på, hvordan man skal tackle dem som lærer. Jeg vil derfor kombinere Peter Brodersens fire virksomhedsformer med Erik Lunds billedanalyser og dermed skabe en skabelon som kan være udgangspunktet for fremtidig billedundervisning i historiefaget. Firløbsmodellen er en vigtig indgang til læring og på s. 85 (Brodersen, Illum Hansen og Ziehe) skriver Illum Hansen, hvorfor man skal inkludere æstetik i undervisningen:

Den primære begrundelse er, at mennesker har brug for æstetiske oplevelser og udtryk som kilde til erkendelse. Der behøver ikke være tale om en særlig fin eller ophøjet aktivitet, men derimod en sansekongret aktivitet, hvor man enten oplever eller udtrykker sig i kraft af farver, former, stemninger og egen kropslig bevægelse.

Dette citat gælder naturligvis for al undervisning, men kigger vi specifikt på historie, handler det om at bryde den tekstbaserede undervisningsform og give eleverne variation og æstetiske oplevelser via fotos. Hvordan kan man så konkret arbejde med Brodersen og Lund? (Jeg vil folde modellen mere ud til den mundtlige eksamen).



Ved opstart af et forløb, præsenteres hele klassen for et billede, som skal fungere som skabelon for deres selvstændige arbejde med fotos senere i timen. Jeg introducerer eleverne til Erik Lund og hans fotoanalyser (*Analytisk forståelse*). Dernæst viser jeg klassen, hvordan de kan bruges i praksis (*Håndværksmæssig iagttagelse*). Den *æstetiske oplevelse* - fx et dramatisk billede fra 1. verdenskrig vises på smartboardet. Dette foto kan eksempelvis være i stand til at skabe forundring, medfølelse, sympati, had og mange andre følelser hos eleven. Så slippes eleverne løs med deres egne billeder; i dette tilfælde går den *håndværksmæssige træning* og *analytiske demonstration* hånd i hånd, da jeg ikke mener, at Lunds modeller er så komplicerede, at eleverne decideret skal arbejde med at forstå dem inden, de går i krig med et foto. Den *kommunikative deltagelse* består i, at eleverne lytter på mit oplæg og evt. stiller opklarende spørgsmål til modellerne. Deres billedanalyse ender til sidst ud i en mundtlig (*kommunikativ*) fremstilling af

deres resultater. Dvs. en fremlæggelse hvor de præsenterer deres foto for klassen og demonstrerer, hvad der er kommet ud af deres analytiske anstrengelser.

Modellen er god ift. min problemformulering, da der i den sidste ende er et mundtligt output. Men ville der ikke også være det, hvis eleverne skulle fremlægge i historie ud fra noget tekst, de havde læst? Det ville der bestemt, men forskellen ligger i hvor mange, der spontant og umiddelbart byder ind i gruppearbejdet. For det første er eleverne trætte af teksterne, og de får ikke en visuel oplevelse, som hvis de betragter et billede, en film, skulptur og lign. For det andet viste det sig på Kroggårdsskolen, at hver gang der var gruppearbejde (her taler vi i alle fag og med fire elever i hver gruppe), tog de fagligt stærke styringen, og de andre elever bidrog nærmest ikke til fremstillingen af gruppens fremlæggelse. Dette gjorde, at jeg valgte at lave tomandsgrupper i timen med fotos som fokuspunkt. Jeg anså det for mere sandsynligt, at alle deltog i meningsdannelse og refleksion, hvis man kun havde en makker at diskutere med. Tomandsgrupperne fik hver en kategori med ca. 20 billeder, hvoraf de skulle udvælge to fotos. En kategori kunne fx være *World War 1: Soldiers and civilians* eller *Animals at War*. På den måde sikrede jeg mig, at hver gruppe fandt lige præcis de to fotos som talte mest til dem, og eleverne fik dermed et vist ejerskab over opgaven, så alt ikke var dikteret fra læreren.

Diskussion

I dette afsnit vil jeg diskutere fordele og ulemper ved brug af fotos i historieundervisningen. Hvad er det som billeder kan, og hvad er det de ikke kan? Jeg vil forsøge at se undervisning med fotos fra henholdsvis et elevperspektiv og derefter fra en lærers.

Allerførst vil jeg dog komme med et citat fra en hjemmeside, jeg faldt over i min søgen efter teori om billeder. Det viser, at vi mennesker er visuelle væsener, som tænker i billeder. (Elmore, 2019)

If I were to say the word “elephant” to a crowd of listeners, most would picture a big gray animal, not the letters “E-L-E-P-H-A-N-T.” Approximately nine out of ten brains work this way.

Derfor skal fotos naturligvis inkluderes i undervisningen, og tilmed er et foto naturligvis en kilde, og kildearbejde er som bekendt en af de tre kompetenceområder.

Fra elevens synspunkt

Da jeg fortalte min praktikklasse, at de skulle arbejde med historiske fotos fra 1. verdenskrig, var der til at begynde med lidt skepsis blandt eleverne. Jeg fandt hurtigt ud af, at de aldrig havde

fokuseret udelukkende på fotos i deres mange år i skolen. De vidste derfor ikke, hvad de skulle forvente. Da de kom ind på Atlantics hjemmeside, blev de dog hurtigt meget interesserede i de forskellige kategorier billederne var inddelt i.

Efter min undervisning på Kroggårdsskolen står det klart, at fotos virker motiverende fordi, det simpelthen er nyt for eleverne. Det er et velkomment afbræk fra de tekster, de er vant til at læse hver gang, og samtidig fik det eleverne til at reflektere over tidsperioden. Følgende citater fra min spørgeskemaundersøgelse bakker denne påstand op:

Elev K: "Man skal ikke læse 1 mia. ting, og man skal bruge fantasien, for at finde ud af hvad der er sket".

Elev L: "Man fik snakket og tænkt".

Elev M: "At man ser forskellige billeder om samme periode".

Elev N: "Jeg synes det er svært at læse, især her sidst på dagen"

Eleverne valgte selv de to fotos, de ville undersøge nærmere. Den frihedsgrad gav dem lyst til at fordybe sig i billederne, hvilket var et stort mål for mig. (Brodersen, Illum Hansen & Ziehe, s. 27) "Fordybelse er at give noget en særlig opmærksomhed, en vedholdende insistens på at komme ned under den umiddelbare overflade". Citatet går glimrende i spænd med Erik Lunds fotoanalyser, som netop gør eleverne i stand til at grave dybere end som så. Fotoet er også et meget umiddelbart medie, som kan diskuteres efter få sek., hvorimod tekster først skal læses. Dette frigav tid til eleverne, som på den måde fik foræret tid til deres analyser og forberedelse af deres mundtlige præsentation.

Mit ophold på Kroggårdsskolen viste, at billeder fører til 50 % større håndsoprækning (jf. bilag 1) og dermed mere mundtlig deltagelse end ved brug af tekst. Eleverne var særdeles begejstrede, fordi de slap for at læse, men jeg havde ikke forventet det niveau af arbejdsomhed, som de lagde for dagen i deres billedanalyser. Der var 12 tomandsgrupper, og ikke en eneste af dem beklagede sig eller gav udtryk for, at opgaven var kedelig, trods det at en billedanalyse i dansk normalt ikke opfattes som ophidsende.

Billederne bidrog til markant øget diskussion i gruppearbejdet sammenlignet med normalt. Et billede siger som bekendt mere end tusind ord, og fotografiets umiddelbare udtryk er hurtigt aflæst hos eleverne. Det første indtryk af billedet blev eleverne hurtigt enige om, og herefter blev Lunds analyser så bragt spil, for at dykke ned igennem fotoets forskellige lag, så alle informationer blev fundet.

Som nævnt i analysen manglede eleverne informationer omkring omstændighederne ved fotoets tilbliven. Hvad var gået forud for billedet, og hvad skete der efter?

Elev O skrev: "Synes ikke man lærer lige så meget, som hvis man læser en tekst".

Elev P: "Let at komme til den forkerte konklusion, da der ikke er nogen historie, der fortæller, hvordan det gik til"

Da der ved historiske fotos ikke er nogen absolut afsluttet fortælling som i mange historiebøger, er eleverne tvungne til at komme med hypoteser og gæt – naturligvis forankret i deres foreløbige viden omkring historie. Det kan virke afskrækkende på en del elever der nyder, at ting skal have et facit. Og jeg kan da også sagtens følge elev O og Ps tanker. På nogle billeder så man hårdt sårede soldater; "jamen hvad skete der med dem?", spurgte nogle elever. På et andet billede så man en mor og et barn i et udbombet hus, og her stod vi også uvisse hen, for på disse fotos var der ikke en tekst der afslørede deres videre skæbne.

Fra lærerens perspektiv

Denne uvished kan vi som lærere afhjælpe, ved at vælge fotos hvor vi ved, hvad der skete efter, billedet blev taget. Men skal man altid kende alle detaljer? Det mener jeg ikke. Det kan være op til elevens fantasi at komme med et bud på en *historisk fortælling* (Pietras & Poulsen, s. 137) om det videre forløb.

Fotos i historie var et ret simpelt undervisningsforløb, men det var det i kraft af Brodersens model og Lunds analyser. De er konstruktive værktøjer til at planlægge undervisningen og til at hjælpe eleverne på vej med gode råd og anvisninger til analyse af fotos. Eleverne vidste med det samme, hvad opgaven gik ud på, og de skulle ikke bruge tid på at afkode en svær model eller noget indviklet tekst/teori. Dette faktum sparer tid og med kun 90 min. historie om ugen, er det en ret væsentlig pointe. Derudover var det som lærer utroligt rart at opleve "de stille" elever folde sig ud. Der var stadigvæk elever, som ikke havde mod på at bidrage på klassen, men ude i tomandsgrupperne følte de sig så trygge, at de medvirkede på lige fod med deres mere udadvendte kammerater. Fra en undersøgelse vores praktikgruppe lavede ifm. praktikeksamen ved vi, at mange af eleverne var bange for at sige noget forkert, når de rakte hånden op, så det undlod de. Men på tomandshånd turde de altså godt, hvilket var en fed oplevelse.

Denne opgaves fokuspunkt er fotos, og dermed kan det lyde som om, at jeg er fortaler for, at der nu skal undervises ved hjælp af billeder en stor del af tiden. Det er imidlertid ikke tilfældet

– jeg mener snarere, at fotos skal inkorporeres som en naturlig del af undervisningen, når det giver mening. Som det er i dag, bruges billeder nærmest ikke i historieundervisningen, hvilket er en skam med tanke på det potentiale, der ligger heri. Som vi ved fra rapporten (s. 10), efterlyser elever en større variation i undervisningen, for de finder den kedelig, og det virker også som om, at lærerne har fokus herpå (s. 24). I praksis er det dog min klare opfattelse (hvilket rapporten også bakker op på s. 9), at historietimerne kører efter en fast skabelon; eleverne læser en tekst og den gennemgås derefter på klassen. Derfor er fotos en vigtig del, når læreren skal variere opgaverne til eleverne; men dokumentarfilm, historiske film, gamle lovttekster, museumsbesøg osv. er også måder, hvorpå læreren kan mixe indholdet op, så eleverne ikke skal igennem ”de tunge tekster” i hver eneste historietime. Tekster har naturligvis også en stor plads fremadrettet i historiefaget. Jeg advokerer på ingen måde for deres udryddelse, men variation efterspørges af eleverne og gør samtidig undervisningen mere interessant for os lærere.

Konklusion

Ud fra min problemformulering: *Bidraget brug af fotos i historieundervisningen til større mundtlig deltagelse blandt eleverne i forhold til tekstbaseret undervisning?* kan jeg nu forsigtigt konkludere, at ja, det gør de. Mine fire besøg på Kroggårdsskolen viste en fremgang på 50 %, når det kom til hvorvidt eleverne rakte hænderne i vejret, på spørgsmål stilet til klassen. Yderligere viser rapporten fra HistorieLab, mit lærerinterview og mine egne undersøgelser, at der er brug for mere variation i undervisningen, blandt andet i form af billeder, da den dominerende undervisningsform er tekstbaseret. Det der er vigtigst at tage med fra denne opgave, er det faktum, at den øgede håndsoprækning så også rent faktisk førte til mere dialog mellem lærer og elev, men også imellem eleverne. Olga Dysthe skriver som bekendt om at samtale for at lære. Det er gennem dialog med hinanden, at vi også kommer i dialog med stoffet og dermed opstår læringsmuligheder. Det er naturligvis rart at se en skov af hænder i klassen, men der skal også komme noget nyttigt ud af elevernes svar. Det mener jeg bestemt, der gjorde i mit fotoforløb omkring 1. verdenskrig. De 12 tomandsgrupper fremlagde deres to fotos for klassen og alene beskrivelserne af, hvad man så, på billedet var nok til at skabe diskussion og debat. Var det en fransk eller tysk soldat? eller ”hvorfør siger I, at han er skuffet – jeg synes han ser stolt ud fordi han lige har dræbt dem”.

Jeg konkluderer forsigtigt, da min empiri selvfølgelig ikke er videnskabeligt valid. Jeg kan ikke definitivt sige, at undervisning med fotos ville have samme effekt på en skole i Aalborg. Jeg kan dog, med opbakning i rapporten og mine praktikelever sige, at elever i hele Danmark vil hilse en mere varieret historieundervisning velkommen. Og da der findes milliarder af historiske fotos derude på internettet, i fotoalbum, på arkiver, ja sikkert hos elevernes bedsteforældre, er det faktisk næsten en forbrydelse, at de bliver brugt så lidt. Eleverne tørster efter noget andet end tekst, og deres fantasi og forforståelse kommer glimrende i spil ved brug af billeder.

Perspektivering og handletiltag

Når jeg skal arbejde med fotos i historie fremover, vil jeg rigtigt gerne afprøve Joseph Coohill's undervisning på mine elever. Det er ganske vist en anden og mere lærerstyret aktivitet end mit fotoforløb fra Kroggårdsskolen, men rapporten viser dog (s. 10), at elever sætter pris på dramatiske fortællinger om fortiden. Skiftende historiske fotos i baggrunden, der gør min fortalte historie endnu mere levende, vil være en god introduktion til et helt nyt emne for eleverne. På den måde får de sat nogle ansigter på de personer, jeg omtaler, og de kan samtidig se eksempler på hvordan våben, mennesker, bygninger osv. så ud i den pågældende periode. Jeg tror helt sikkert på, at billederne gør det nemmere for eleverne at få styr på de fagord, som vi ved historie er fuld af. En traktat kunne fx afbilledes således: (danmarkshistorien.dk)



Et svært ord bliver nu mere tilgængeligt, da eleverne nu kan se, at nogen har skrevet under på et stykke papir. Der må altså være tale om en aftale eller kontrakt.

Fremadrettet vil det også være interessant at prøve, at slippe eleverne løs med fotoarbejdet uden Erik Lunds "opskrift". Hvad vil de selv bide mærke i? Vil de finde det for svært? Vil de overhovedet ane, hvad de skal stille op med fotoet? Måske kommer de frem til andre og endnu mere spændende resultater, end hvis de havde brugt fotografianalysen slavisk.

Til slut vil jeg viderebringe en tanke fra læreren fra Tarup skole, som jeg mener vil være et fint anslag i timens begyndelse. Han havde tit tænkt på at lave et nyt segment i sin undervisning; nemlig dagens historiske billede. En lille teaser til dagens lektion, ikke mere end fem min., hvor

eleverne så kunne komme med nogle umiddelbare bud på, hvad de så og evt. skyde på hvilken historisk begivenhed eller periode, det stammede fra. Det vil være særdeles værdifuldt for mig som lærer, at få kendskab til elevernes historiske forforståelse, inden et forløb sættes i gang. På den måde får jeg hurtigt indsigt i, hvad eleverne ved i forvejen og behøver derfor ikke gennemgå disse ting igen, men kan fokusere på andre, mindre belyste aspekter omkring emnet.

Referenceliste

Andersen, H.M. & Krogh, L.B. (2016). Fagdidaktik i naturfag. Frydenlund.

Brodersen, P., Hansen, T.I. & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst*. Hans Reitzels forlag.

Christiansen, R. & Knudsen, H.E. (2015). Fagdidaktik i historie. Frydenlund.

Coohill, J. 2006. *Images and the History Lecture: Teaching the History Channel Generation*. The History Teacher. Vol. 39, No. 4. S. 455-465.

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.

Elmore, T. (2019, 2. april) *"In Other Words" – Why is Teaching with Images so Effective? (Part 1)*.

Lokaliseret fra: <https://growingleaders.com/blog/why-is-teaching-with-images-so-effective-part-1/>

Knudsen, H.E. & Poulsen, J.A. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*.

Lokaliseret fra:

<http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-enderlig-version.pdf>

Lund, E. (2017). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. 5. udgave. Universitetsforlaget.

Pegler-Gordon, A. (2006). *Seeing images in history*. American historical association. Lokaliseret fra:

<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/february-2006/seeing-images-in-history>

Pietras, J. & Poulsen, J.A. (2016) *Historiedidaktik- mellem teori og praksis*. Hans Reitzels forlag.

Taylor, A. (2014). World War I in photos. The Atlantic. Lokaliseret fra:

<https://www.theatlantic.com/projects/world-war-i-in-photos/>

Traktat-billedet: Danmarkshistorien.dk. *Danmark i EU: 1993-2012*. Lokaliseret fra:

<https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/danmark-i-eu-1993-2012/>

Undervisningsministeriet. 2018. *Vejledning for faget historie*. Lokaliseret fra:

<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20historie.pdf>

Undervisningsministeriet. 2016. *Historie – fagformål for faget historie*.

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

Bilag

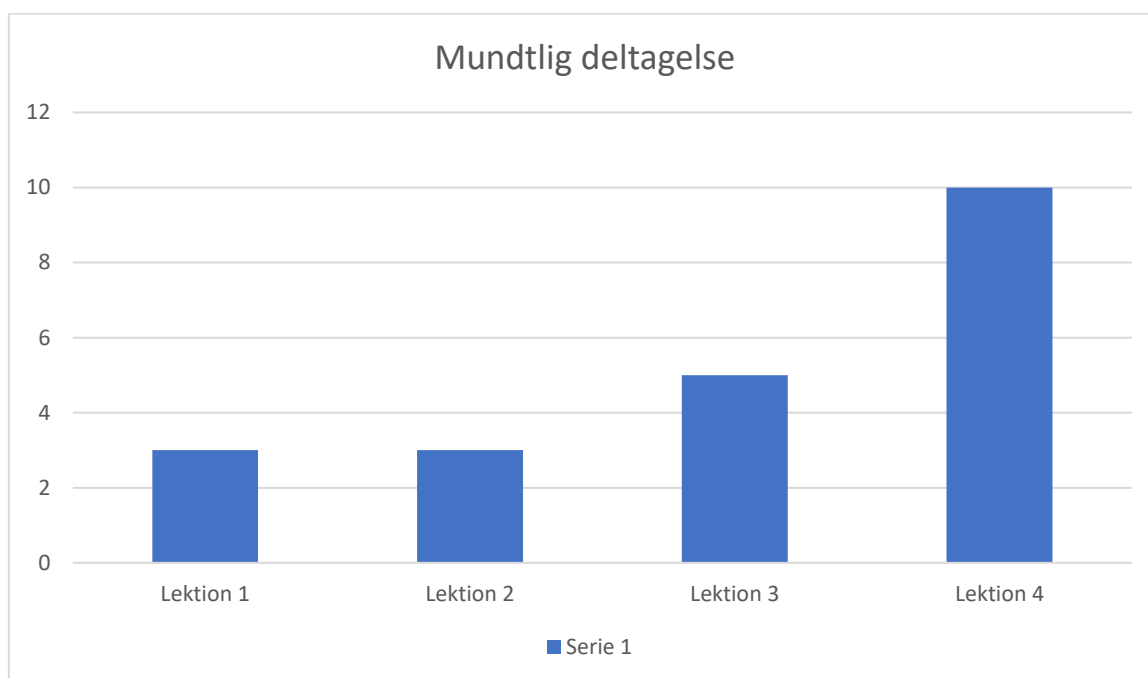
Bilag 1 – mundtlig deltagelse

Mundtlig deltagelse. Antal elever der gennemsnitligt rakte hånden op ved lærerens spørgsmål.

Lektion 1-3: traditionel uv. med tekster.

Lektion 4: undervisning med fotos

24 elever i klassen alle dagene.



Bilag 2 – interview

Transskribering – uddrag af interview med historielærer fra Tarup skole gennemført d. 26/3-2019

J = interviewer

L = læreren på Tarup skole

J: Kan du beskrive en typisk historietime hos jer?

L: Ja...øh... Vi har en bog vi læser i, hvor der står, indenfor et emne, der står nogle bestemte kapitler og de kapitler er så delt op i nogen sektioner og områder og så har jeg lavet en opgaveseddel, til den, til de kapitler vi arbejder med og det løser de så. Typisk vil der være en opgaveseddel hvor de læser kapitlet og løser opgaverne dertil. Og det løser de så, og det kan jeg så variere hvordan de gør det. Enten løser de det i grupper eller par eller enkeltvis...øh...og...så...øh nogle gange gør jeg det således at de skal, i en friere ramme lave det til en fremlæggelse af en eller anden art, hvor de selv skal undersøge mere end det bliver givet til dem på forhånd.

J: Har du nogensinde brugt et billede, altså et foto som omdrejningspunkt for en hel time?

L: Det har jeg ikke prøvet nej. At bruge et billede som fokuspunkt for en time. Jeg har prøvet at tage udgangspunkt i en animeret film der var lavet for, at de selv skulle prøve at lave en animation over et historisk forløb. Øh... Så på den måde har jeg prøvet at gå ud fra billeder, men der havde de også fået en grundig introduktion til den historiske periode inden.

J: Så, sådan hvis man tænker på 1. verdenskrig hvor man ser, altså, virkelig fotos taget nede fra skyttegravene og sådan noget for eksempel, det har du ikke prøvet, sådan et eller andet hvor I skulle lave noget billedanalyse?

L: Ikke specifikt af et billede, øh... fra en historisk periode hvor vi kun tager udgangspunkt i et billede, det har jeg ikke prøvet nej.

J: Ok, du siger selv du ikke specifikt arbejder med billeder i historie. Er det bare en tradition i historie at man arbejder med tekster og så gennemgår den eller... er det bare sådan det er? Hvorfor arbejder man ikke specifikt med billeder – har du et bud på det?

L: Hmm. Jeg tror, for manges vedkommende, hører et billede i sig selv ikke historiefaget til som separat materiale. Øh... ikke medmindre man går ind og arbejder, nærmest fokuseret på kilde, og bruger øh.. billedet specifikt til at arbejde med kilder. Jeg tror ofte der er nogle oplysninger man vil nå frem til eleverne skal ha'. Vi snakker nogle gange om forløb over hundrede år af gangen så man skal jo rykke det lidt og der kan et billede, det er jo ofte fastfrosset i et øjeblik så hvis du skal nå og komme henover et par hundrede år på halvanden time så fastfryser et billede en situation over de hundrede år og så tror jeg der er mange der er bange for ikke at få hele billedet med og derfor tror jeg billedet bliver lagt lidt væk. Jeg tror det er derfor der er mange der betragter et billede, som... ehh... en ting der ikke kan stå alene.

J: Så det kan faktisk være på grund af tidsmangel at man vælger at se bort fra billeder?

L: Ja, simpelthen. Tidsmangel, praktiske hensyn. Nu går jeg ud fra en bog og der er nogle yderst interessante kapitler i, som jeg rigtig gerne vil nå igennem på et skoleår. Og så nogle gange kommer der bare ting ind fra højre og venstre så man bliver nødt til at rydde dagen og så mister man lige en time, så man er altid bange for midt inde i et forløb og lave store åbne, frie opgaver. Øh... så meget praktiske hensyn fordi man ønsker de får det hele med.

J: Til slut, er der andet du lige kommer i tanke om... hvor du måske ikke altid vil lave undervisning på den der tekst... klassesvar bagefter?

L: Ja, jeg vil gerne prøve at bryde undervisningen lidt op så man ikke kun laver én aktivitet ved en dag. Der ku' det enten være at man ku' starte med eller slutte med ehh... dagens historiske billede. Man kunne hive et billede op på tavlen og så ha' eleverne til at komme med nogle bud på hvad de så og hvad de troede det stammede fra og eventuelt skyde på hvilken historisk begivenhed eller periode vi snakker om, fordi det vil få dem til at vurdere elementerne på billedet, uden at jeg... øh.. og så vil det pirke til deres forkendskab til historien og så vil jeg måske få mange flere ting frem end hvad jeg får frem hvis jeg lukker formen og indholdet, så åbner jeg form og indhold kan man sige, og den er interessant nogle gange, men igen... det er det praktiske og tiden som går mig mest på.

[Bilag 3 - spørgeskema](#)

Skema udleveret til eleverne i 8.a, Kroggårdsskolen:

Spørgeskema – historieundervisning, 8. kl. Kroggårdsskolen, Næsby

Synes du historie er et spændende fag? (sæt ring)

Ja Nej Nogle gange Ved ikke

Uddyb dit svar her:

Nævn to spændende eller interessante ting ved historiefaget og to dårlige ting:

På en skala fra 1-4 hvor 1 er bedst og 4 værst, hvor spændende synes du så historieundervisningen var i dag, hvis du sammenligner med en typisk historietime? (sæt ring rundt om dit svar)

1 2 3 4

Hvad var det bedste ved at bruge fotos i undervisningen?

Hvad var det dårligste?

Har du savnet noget tekst eller tavleundervisning i dagens lektion?

Ja Nej Ved ikke

Hvorfor/hvorfor ikke. Beskriv gerne med dine egne ord:
