

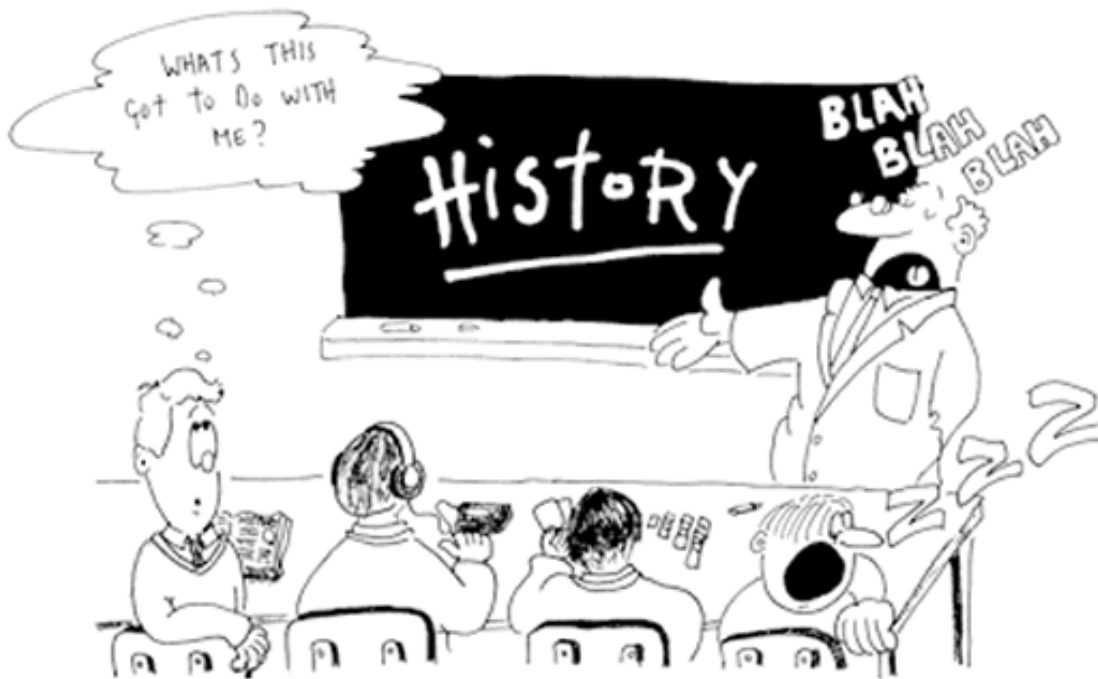
---

# BACHELOR

---

Hvorfor historie? Og hvorfor er det relevant for mig?

En undersøgelse i vigtigheden af gøre faget relevant for eleverne



Bachelorprojekt udarbejdet af:  
Katharina Telkamf Birch  
Tobias Damhus Korsgaard

Vejledere: Sanne Faber & Kari Sif Haugan

## INDHOLDSFORTEGNELSE

---

INDLEDNING.....	3
PROBLEMFOMULERING.....	3
METODE.....	4
VALG AF TEORI.....	4
VIDENSKABSTEORETISK UDGANGSPUNKT.....	4
UNDERSØGELSESDSIGN.....	6
BEGREBSAFKLARING.....	7
ELEVERNES LIVSVERDEN.....	7
TEORI.....	8
HISTORIEBEVIDSTHED.....	8
HISTORISK EMPATI.....	9
HISTORISK TÆNKNING.....	10
LEARNING BY DOING.....	11
LÆRINGSTEORI.....	11
HISTORISK FANTASI.....	12
ANERKENDELSE.....	14
MOTIVATION.....	15
ANALYSE.....	16
FAGETS FORMÅL.....	16
ANALYSE AF UNDERVISNINGSFORLØB.....	21
ELEVINTERVIEWS.....	24
LÆREMIDDELANALYSE.....	25
DISKUSSION.....	29
KONKLUSION.....	31
PERSPEKTIVERING.....	32
LITTERATURLISTE.....	33

<u>BILAG .....</u>	<u>36</u>
BILAG 1: UNDERVISNINGSPLAN HISTORIE NIVÅ SKOLE NORD .....	36
BILAG 2: ANALYSE AF LÆREMIDDEL LØNNINGSLEG .....	40
BILAG 3: INTERVIEW MED SOPHIE.....	42
BILAG 4: INTERVIEW MED OSKAR.....	44
BILAG 5: INTERVIEW MED ELEVER.....	46

## INDLEDNING

---

Hvorfor historie, og hvorfor er det vigtigt for mig? Dette spørgsmål kan vi tydeligt forestille os, at de fleste elever i folkeskolen, og vi selv gennem vores skolegang, på et tidspunkt har stillet i mødet med historieundervisningen. Det er et spørgsmål, vi har måtte sondere over for at kunne finde mening i faget, i og efter folkeskolen, og som langt fra alle har kunne finde et tilfredsstillende svar på. Dette spørgsmål kan være meget abstrakt, da det kan være svært for mange at anskue fagets formål i en fremtid, vi endnu ikke kender. Dette er en situation, vi hypoteser, mange elever i folkeskolen møder, når de skal finde mening i et fag, der ofte først giver mening i mødet, med den verden der er uden for skolen.

Alle mennesker har deres egen historiske diskurs, og måde hvorpå de anskuer historien i deres hverdag. Denne diskurs er blevet farvet af kulturelle baggrunde, og de mennesker vi har med at gøre, hvor vi i samspil med disse, og vores egen projektion af vores identitet, har skabt en forståelse af fagets relevans, altså i forhold til vores livsverden.

Pointen med dette er, at vi alle, ved at være individuelle subjekter, har vores egne diskurser til, hvordan faget burde tilgås og hvordan dette burde undervises i. Vi har derudover fra undervisningsministeriets side, også en summativ guide gennem Fælles Mål, der skal lede historiefagets undervisere mod en undervisning, der giver eleverne den bedste mulighed for at tilegne sig de krævede mål. Vi har her selv sonderet og diskuteret over vores egne undervisnings diskurser, hvad vi selv fornemmer, virker og ikke virker i faget, og ligeledes undersøgt vores kollegaers, på vores forskellige arbejdspladser og praktiksteder, tilgang til faget i folkeskolen. Vi har her observeret, gennem egen praktik, mange forskellige former for tilgange til faget, fra forskellige institutioner og undervisere. De fleste af de eksempler vi har set, har involveret et arbejde med elevernes motivation til faget, gennem spændende fortællinger eller innovativt arbejde, der vekselvirker mellem tekstlæsning, analysearbejde og kontrafaktiske historieøvelser m.m.

Vi undrer os dog over det første spørgsmål. Hvorfor historie? Og hvorfor er det relevant? Vi vil i dette projekt undersøge vigtigheden i at skabe et tydeligt formål med faget hos eleverne i folkeskolen, i udviklingen af deres historiebevidsthed og deres demokratiske dannelse.

## PROBLEMFORMULERING

---

Hvad sker der når man i undervisningen, gennem forskellige læremidler, arbejder med historisk empati og inddragelse af elevernes livsverden?

Hvordan kan arbejdet med elevernes livsverden være med til at gøre faget tydeligt relevant, og hvilke problemstillinger kunne der være i dette?

## METODE

---

I metodeafsnittet vil vi redegøre og argumentere for de valg og fravalg, vi har taget i forhold til vores teori og dets anvendelse i opgaven. Derudover vil vi også komme ind på vores valg og afgrænsning af empiri, fokusområder for undersøgelsen og de elementer vi har valgt at fravælge.

## VALG AF TEORI

---

I opgaven vil vi arbejde indenfor det socialkonstruktivistiske læringssyn. Teorien er udvalgt efter denne tilgang, med sigte på at undersøge læring hos elever som en social konstruktion. Til at starte med vil vi dog begrebsafklare de historiedidaktiske begreber, vi i vores undersøgelse vil centrere os om, nemlig historiebevidsthed og historisk empati. Dette er for at afklare begrebernes indhold mere tydeligt for læseren.

## VIDENSKABSTEORETISK UDGANGSPUNKT

---

Udgangspunktet for vores undersøgelse udspringer fra den data, vi har indsamlet i praksis. For at kunne validere denne indsamling tager vi afsæt i et undersøgelsesdesign med udgangspunkt i videnskabsteori. Videnskabsteori handler om spørgsmål omhandlende, hvad viden og sandhed er, samt de kriterier, der skal være opfyldt for at validere det, vi kan betegne som tilegnet viden og sandhed (Juul & Pedersen, 2012, s.399-400). Valget af videnskabsteori til at undersøge feltområdet, bestemmer for den forskende kvalitet og validiteten af det undersøgte. Hvilken sammenhæng undersøgelsen foregår i, ift. individer, formål og forskerens rolle i selve undersøgelsen, bestemmer, hvilken videnskabsteoretisk tilgang, der må bestemme indsamlingen af data (Aalborg Universitet, 2019, s.4-5). I vores undersøgelse har vi derfor anvendt forskellige videnskabsteoretiske udgangspunkter, da vores undersøgelsesfelt samt formålet krævede et fokus på disse.

### Pragmatisme og konstruktivisme

Den pragmatiske videnskabsteori omhandler det aktivt handlende menneske, og tilegnelsen af erkendelse er en aktiv læringsproces og ikke en passiv observationsproces (Aalborg Universitet, 2019, s.22-23). De tanker og udsagn vi gestalter er enten sande eller usande, efter hvordan de indfrier vores forventninger, og er en vigtig del i erkendelsesprocessen. Hvis den pragmatiske undersøgende siger, at en sten er hård, har individet en forventning til, at dette udsagn er sandt eller forkert og dermed en forventning til fremtiden (ibid.). Hvis udsagnet er rigtigt, indfrier det mine forventninger til fremtiden, hvor jeg slår på stenen, og erkendelse er opnået. Den pragmatisk orienterede forsker, søger derfor at påvirke sit undersøgelsesfelt, da viden først opnås som en aktiv handlende proces (ibid.).

Konstruktivisme kommer fra et lignende paradigme som pragmatismen. Ifølge Jean Piaget omhandler konstruktivismen erkendelsen i form af et aktivt handlende menneske, der konstruerer sin identitet og erkendelse gennem egne handlinger, der kan være betinget af alder, fysiske-, sociale- og kulturelle omgivelser og baggrund (Pietras & Poulsen, 2011, s.103-106). Tilegnelsen af viden sker ved aktivt at "konstruere" viden, og gøres ved at være aktør i læringsprocessen. Der findes forskellige former for konstruktivisme, men her vil vi fokusere på to, som primært er gældende for vores undersøgelse.

Socialkonstruktivisme er ofte det læringssyn, vi ser i det danske skolesystem, og fokus ligger på en social konstruktion af erkendelsen, med fokus på især sprogets væsentlige funktioner. Alt læring sker i en social kontekst og i samspil med de sociale aktører, der omgiver os og påvirker os (Aalborg Universitet, 2019, s.22-23).

Pragmatisk konstruktivisme er en "aktør" orienteret konstruktivisme. Fokus er på mennesker som de skabende aktører i forhold til tilegnelsen af viden, men også i skabelsen af sociale sammenhænge. De sociale sammenhænge individet er præget og influeret af (socialkonstruktivisme), er aldrig uafhængigt af aktøren og er derfor påvirket af denne, andre og sociale normer (pragmatisk konstruktivisme)(ibid.).

Feltet vi undersøger er et undersøgelsesfelt vi søger aktivt at påvirke for, at komme frem til en mulig erkendelse. Dette sker automatisk når vi anvender data fra egen undervisning, hvor vi har ageret som lærere, der faciliterer en undervisning i en social kontekst med andre aktører, eleverne, ud fra et indholdsområde vi har udarbejdet og har nogle forventninger til (ibid.). Vores tilegnelse af viden er derfor pragmatisk betinget, men også konstruktivistisk, da vi skaber nye sociale sammenspil og kontekster i en eksisterende socialsammenhæng. Læringssynet for vores undervisning er socialkonstruktivistisk, men tilgangen til egen erkendelse, i forhold til analyse af og indsamling af data, er pragmatisk konstruktivistisk. Vi er opmærksomme på, at dataindsamlingen vi indsamler, er præget ikke kun af de eksisterende aktører i klassen, men de nytilkomne i form af os og det relationsarbejde vi har lavet i praktikken, altså nye sociale sammensætninger (ibid.).

Refleksion og vurderingen af, hvorvidt empirien er værdifuld, kan ikke ske andre steder end i dialogen med andre mennesker. Den indsamlede empiri, bliver først til gyldig gennem bevidstgørende dialoger med andre mennesker, hvor aktøren selv har haft en indvirkning på den sociale kontekst.

### Hermeneutisk videnskabsteori

Den hermeneutiske videnskabsteori påstår, at der i videnskaben er tale om to teoretiske grundretninger, den hermeneutiske og den naturvidenskabelige. Forskellen mellem de to er at man i undersøgelsen af naturvidenskaben, forsøger at forklare genstandsfeltet. Det hermeneutiske omhandler modsat det at forstå. Hermeneutikken centrerer sig om mennesker og deres individuelle subjekt og selvforståelse. Man prøver at forstå denne andens ageren og handler ud fra at sætte sig i personens sted og forestille sig deres tankemønstre (Aalborg Universitet, 2019, s.15-16).

Da vi i vores undersøgelse arbejder med mennesker, kan vi derfor ikke undgå at arbejde hermeneutisk og vi arbejder derfor også ud fra den hermeneutiske spiral, hvor man arbejder med forståelse i dele vs. helhed. Det vil sige for, at man kan forstå helheden, skal man forstå delene, og for at forstå delene til fulde skal man forstå helheden (ibid.). Derudover hjælper hermeneutikken os med at kritisere den indsamlede data, som noget der står i kontekst alene inden for undersøgelsens rammer og at der fortsat, med videre indsamling af data, kunne skabes en dybere mening med undersøgelsesfeltet.

## UNDERSØGELSESDSIGN

---

### Feltarbejdsproces

Tilgangen til vores empiriindsamling udspringer fra en viden om antropologisk feltarbejde, da vores data, hvori vi grunder denne opgaves validitet, omhandler mennesker, og deres grundvilkår i folkeskolen, med fokus i faget historie. Vi vil undersøge nogle af de sociale og kulturelle sammenhænge eleverne agere i, når de møder faget historie og skal skabe relevans med faget. Når vi arbejder antropologisk, er det med et fokus på samspillet mellem disse sociale og kulturelle sammenhænge i feltarbejdet, der er det drivende, da vi for at kunne sætte os ind i et andet individ, og prøve at forstå deres livsverden, må prøve at forstå den kontekst og sammenhæng de lever i (Mottelson & Muschinsky, 2017, s.74). I feltundersøgelsen må vi derfor have et fokus i samspillet mellem eleven, og konteksten de agere i, når vi kritisk undersøger vores dataindsamling. Vi søger at reflektere over vores data og indsamlingsmetode, og er opmærksomme på, at empirien ikke er generaliserbar, men kontekstualiseret i undersøgelsesfeltet og af os som undersøgelsens drivkraft. Formålet er at præsentere en troværdig og valid dataindsamling, der kan hjælpe os med at belyse problemstillingen og forhåbentligt inspirere til et videre arbejde.

### Feltundersøgelsesmetoder

Ved at arbejde antropologisk, har vi valgt at anvende nogle af de klassiske dataindsamlingsmetoder indenfor antropologien, men vi vil først redegøre for sammenhængen, hvori vi indsamlede vores data.

Feltarbejdet har taget udgangspunkt i to forskellige skoler. Her har vi formuleret og gennemført en undervisning i historie i udskolingen. Skolerne vores empiri grunder i er følgende:

- Nivå Skole Nord 2018
- Hillerødsholmskolen 2018
- Nivå Skole Nord 2019

Årsagen til at Nivå Skole Nord står angivet to gange, er fordi vi har, ét år efter vores undervisning, været ude og lave opfølgende interviews af både faglærere og elever fra klasserne vi underviste i.

De metoder vi har anvendt udspringer som sagt fra vores videnskabsteoretiske udgangspunkt og feltarbejd tilgang. Vi har derfor i undersøgelsen valgt at tage udgangspunkt i et kvalitativt interview med fokus i den semistruktureret interviewform (Kvale & Brinkmann, 2009, s.43). Udover interviewformen anvender vi også Kirsten Hastrups deltagende og ikke deltagende observatør former (Hastrup, 2011 s.65-70) og Cato Bjørndals observatør af første- og andengrad (Bjørndal, 2014, s.34-35).

Deltagerobservation er en klassisk metode i antropologisk feltarbejde, og formålet er her, at forskeren sætter sig i en situation, hvor man kommer så tæt på feltet som muligt, for at kunne forstå konteksten af det undersøgte i form af alt det usagte (ibid.). Vi er automatiske deltagende observatører, når vi anvender empiri fra den undervisningssammenhæng, vi selv har ageret i som lærer. For at understøtte dette, bruger vi Hastrups observatør former (Hastrup, 2011 s. 65-68). Når den ene af os har ageret som deltagende observatør i en undervisningssammenhæng, har den anden ageret som den ikke deltagende observatør, for at understøtte det indsamlede materiale. Den deltagende observatør skal, ifølge Hastrup, søge at influere rummet, hvorimod den ikke deltagende observatør aldrig må søge at deltage og skal, for så vidt muligt,

agere som "fluen på væggen" (Hastrup, 2011, s.69-70). Bjørndal understøtter dette med observationer af første- og andengrad, hvor observatøren i første grad skal observere uden at påvirke, og hvor observatøren af anden grad observerer eget handlerum og gerning (Bjørndal, 2014, s.34-35).

Selvom vi bruger begge observatør former i dataindsamlingen, er vi stadig opmærksomme på, at vi påvirker det undersøgte, da vi begge har vores egen forforståelse og aldrig kan forholde os helt objektive. Derfor har vi også inddraget videoobservation, for at mindske denne påvirkning i vores refleksion, for at understøtte vores observationer. Ifølge Bjørndal er video en god ressource til dataindsamlingen, men den bør aldrig stå alene, da optagelser aldrig er en tro kopi af de fysiske og menneskelige interaktioner, som foregår i rummet, og derfor bør anvendes til at fastholde observationen og dens validitet (Bjørndal, 2014, s.82).

## BEGREBSAFKLARING

---

### ELEVERNES LIVSVERDEN

---

Elevernes livsverden er betegnelsen for elevens subjekt, og den sammenhæng eleverne lever og agerer i. Elevernes livsverden er på denne måde deres sociale sammenhænge, her familie, venner m.fl., samt de kulturelle og fysiske rammer de er i til hverdagen. Her kan der være tale om elevens fritid og hobby, samt hjemmet og området de lever i (Canger & Kaas, 2016, s.82-83). Alle forbindelser til eleven kan medregnes som dennes livsverden, og når man søger at inkludere denne i relationen og indholdet af undervisningen, kan det være nok, hvis emnet eller indholdet bare berører noget i elevens livsverden (ibid.). Der kan her også være tale om elevens mulige fremtidige livsverden, hvori et arbejde med noget, der har en tydelig forbindelse til det, de selv opfatter som en mulig fremtid for dem selv (ibid.).

#### Første- og anden-ordens-viden

Første-ordens-viden, også kendt som forgrundsviden, er fremstillingen af historiske hændelser, aktører m.m. Her stilles der spørgsmål til hvem, hvad, hvor, hvornår, hvorfor og hvordan (Pietras & Poulsen, 2016, s.25).

Selve fremstillingen er en kronologisk fortælling, hvor historien har en begyndelse, midte og slutning. Hermed skabes handlingen over tid, men i et specifikt tidsrum. Ifølge Pietras og Poulsen oplever eleverne første-ordens-viden, når de får information "om historie". Her støder eleverne på begreber, som er generelle, men også begreber der har forskellig betydning alt efter, hvornår i historien de arbejder (ibid.).

Anden-ordens-viden, eller baggrundsviden, er alt det der ligger bag de historiske fortællinger og fænomener, altså første-ordens-viden. Dette behandles sjældent direkte i fagbøger eller læremidler, men er et vigtigt element i faget. Lund formulerer i denne sammenhæng nøglebegreber, som anvendes i italesættelsen af denne anden-ordens-viden (Pietras & Poulsen, 2016, s.26). Her kan der være tale om empati, dokumentation, historisk beskrivelse, årsager og konsekvenser m.m. Anden-ordens-viden er derfor essentielt i forståelsen af fortiden, da det er gennem arbejdet med dette, at den historiske kontekst bliver funderet og valideret (ibid.). For at kunne undersøge fortiden skal man derfor kunne arbejde med andens-ordens-viden og metoder til undersøgelse, for at kunne skabe en forgrunds- eller første-ordens-viden (Pietras & Poulsen, 2016, s.26-27).



## Hands-on læremidler

Hands-on betyder i den simpleste form, erfaringer via praksis arbejde. Når vi snakker om hands-on læremidler, er der derfor tale om praksiserfaring, gennem arbejdet med et læremiddel, hvori eleverne har mulighed for selv at undersøge noget ved arbejdet med noget fysisk. Dette princip er udformet fra John Deweys teori, learning by doing, hvori han mener at eleverne bedst tilegner sig viden ved at arbejde med noget og danne erfaringer på baggrund af arbejdet (Brinkmann, 2017, s.44). Specielt ved disse former for læremidler er, at tilgangen til arbejdet er udformet af det, vi kalder erfaringspædagogik, hvori læringen sker via elevernes egne erfaringer (ibid.).

## Iscenesættelse

Når man i historieundervisningen benytter iscenesættelse, arbejdes der med historiske scenarier, hvor aktivitetens afslutning ikke ændres. Eleverne har derfor ikke en mulighed for at ændre historiens gang, men er stadig deltagende. Iscenesættelse har, til forskel fra rollespilsgenren, ikke til formål, at eleverne skal kreere en ny udvikling, men undersøge en eksisterende historisk kilde med egen krop. Iscenesættelsen ændrer nemlig ikke på det historiske fænomen eller scenarie, men lader eleverne, på baggrund af kildearbejde, undersøge de historiske aktører, deres valg og person. Iscenesættelser bliver oftest benyttet, når eleverne skal efterligne forhandlingssituationer (Lund, 2016, s.134-135).

Lund mener at historieundervisningen kan drage nytte af iscenesættelser som øvelser, da det kan give plads til diskussioner, vurderinger og analyser af de historiske hændelser og situationer (ibid.).

## TEORI

---

I det følgende afsnit vil vi redegøre for den teori, som vi vil udfolde i vores analyse, for at kunne besvare vores problemformulering.

## HISTORIEBEVIDSTHED

---

Den tyske historiedidaktiker, Michael Sauer, har fremsat en model, som viser de seks forskellige dimensioner, og deres sammenhæng. Når man som lærer ønsker at skabe historiebevidsthed hos eleverne, er det de seks dimensioner, man skal tage højde for, og planlægge sin undervisning ud fra (Pietras & Poulsen, 2016, s.69).

Modellens seks dimensioner handler alle om at skabe historiebevidsthed. Derfor skal alle dimensioner altid overvejes, men hvor meget vægt der lægges på hvert enkelt, er op til læreren i planlægningen af undervisningen (ibid.).

- **Individets forudsætninger:** Vi er alle historieskabt og historieskabende. Samtidigt mener Sauer, at individets niveau af historiebevidsthed er bestemt af ydre faktorer fx kulturer, samfund, alder m.m.
- **Produktionssteder:** Bernhard Eric Jensen angiver i sin ikke definitive model, at der findes mange steder fx museer, aviser, sange m.m. Læreren skal overveje relevansen af dette for den planlagte undervisning (Pietras & Poulsen, 2016, s.70).

- **Omfang, niveau og fællesskab:** Angiver de forskellige fællesskaber og institutioner man lever i, som påvirker omfanget af historiebevidsthed hos den enkelte.
- **Elementer.** Jörn Rüsen har opstillet fire måder, for hvordan den enkelte kan og bruge forstå historie. Den traditionelle type, eksemplariske type, kritiske type og den genetiske type.
- **Indhold:** Hvordan indholdet er med til at give og styrke elevernes kompetencer, i forståelsen af samspillet mellem fortid, nutid og fremtid.
- **Dimensioner og typer:** Hans Jürgen Pandel har angivet, hvordan begrebet historiebevidsthed kan defineres som 7 sammenhængende dimensioner. Tidsbevidsthed, virkelighedsbevidsthed, historicitetsbevidsthed, identitetsbevidsthed, politiskbevidsthed og moralskbevidsthed.

(Pietras & Poulsen, 2016, s.70-77)

## HISTORISK EMPATI

---

Historisk empati er en vigtig del af elevernes tilegnelsesproces, i forhold til deres historiebevidsthed, praksisfaglighed og handlekompetence indenfor historiefaget (Pietras & Poulsen, 2016, s.118).

I arbejdet med historien, kan det risikeres, at man i forståelsen, af de historiske aktører og fænomener, ender med at anse historie med et presentistisk syn eller en deterministisk forståelse (Poulsen, 2015). Dette sker ved at eleverne, i mødet med det historiske og sammenligningen med deres forståelseskemaer og hverdagskontekst, risikere at anse fænomener og aktører fra fortiden som mindre intelligente eller fremmed, da den kontekst, de levede i, var anderledes moralsk og politisk (Pietras & Poulsen, 2011, s.103-106). Eleverne skal gennem historisk empati lære at anse fortidens aktører og fænomener ud fra den kontekst de levede i (Pietras & Poulsen, 2016, s.118-120).

Historisk empati har noget at gøre med en følelsesmæssig forbindelse til fortiden, men ikke nødvendigvis, at eleverne skal udvise sympati og medfølelse for fortidens aktører, men nærmere at forstå fortiden i den samtid den foregik i (ibid.).

Peter Lee og Dennis Shemilt forsøger i denne sammenhæng at kategorisere nogle tegn på elevernes historiske empathiske kunnen, som de helst skal udvikle gennem folkeskolens undervisning. Lee og Shemilt har opstillet seks tegn, hvor eleverne kan bevæge sig igennem og på den måde opleve historisk empati på flere niveauer (ibid.).

- **Beskrivelsen giver forklaringen:** Her er ingen refleksion over de adfærdsmønstre og mentale tilstand der var i tidsperioden.
- **Mangler ved fortiden som forklaring:** Eleverne beskriver adfærd og tankemønstre med, at man i tiden manglende "viden, intelligens osv."
- **Generaliserede forklaringer:** Forklaringer på adfærden i datiden omhandler "hvad man vidste dengang".
- **Hverdagsagtig empati som forklaring:** Her ved eleverne at omstændighederne, var anderledes i fortiden, men at vores forfædre reagerer på samme måde som vi ville. På dette niveau søger eleverne svar på, hvorfor adfærden eller tænkning gav mening i situationen.

- **Brug af historisk empati:** Eleverne er her bevidste om, at mennesker i fortiden var på samme intellektuelle niveau som i dag, og at alle mennesker forsøger at skabe mening og sammenhæng i tilværelsen.
- **Forklaringer ud fra forskellige livsformer:** På det sidste trin søger eleverne forklaringer på, hvorfor adfærden og tankemønstrene var meningsfyldte hos en given aktør fra fortiden.

(Pietras & Poulsen, 2016, s.119-120).

## HISTORISK TÆNKNING

---

For at forstå fortidens fænomener og dets aktører, formulere Peter Seixas og Tom Morton begrebet Historical Perspectives. Historical perspectives, eller historiske perspektiver, omhandler, at historikeren skal prøve at se fortiden gennem dets aktørers øjne og synspunkter. Den historiske tænkning kræver, at man må undersøge fortidens kontekst, dvs., samfundsnormer, religioner, tøj, m.m., for at kunne undersøge aktørernes tanker, følelser og valg, da denne verden er fjern, fra den vi lever i. På denne måde minder historiske perspektiver meget om den historiske empati, som eleverne skal tilegne sig for at forstå fortiden.

*"To put oneself in the position of a person from the past requires a difficult empathetic leap"*

(Seixas og Morton, 2012, s.144)

For at kunne forstå fortidens aktører, kræver det et stort fagligt niveau af historisk empati, og evidensbaseret inferens, som tilgangen til den historiske tænkning (ibid.).

Inferens handler om evnen til at sammenslutte forskellige kilder eller tegn, baseret på evidens, til et helt komplet billede eller forståelse, da dette ikke ellers kan bringes frem. Seixas og Morton beskriver, at eleverne, uden den store viden om historiske perspektiver og historisk tænkning, vil risikere at tro, at det er nemt at sætte sig ind i fortidens aktørers tanker, følelser og mentalitet på baggrund af egen nutidsforståelse, altså presentisme. Den historiske tænkning bygger på evidensbaseret inferens for, at vi kan forestille os eller bruge vores fantasi til, at præsentere en forståelse af fortidens aktører, deres handle-mønstre og mentalitet (Seixas & Morton, 2012, s.138).

*"To imagine without consulting any evidence, as students are wont to do, is to guess - a practice that is foreign to the historian and which should be foreign in the history classroom"*

(ibid.)

De understreger, på trods af at historisk inferens ikke kan defineres som sandheden, men kun en mulig én, at den ikke skal afkastes. Et tegn på en sund historisk tænkning er, at erkende og acceptere, at vi i arbejdet med vores historiske forståelse, aldrig kan få den hele sandhed, da tanker og følelser hos individer selv i dag altid kan kritiseres og være usand (Seixas & Morton, 2012, s.143).

*"The acknowledgment allows historians to make inferences, without which we would be unable to understand history"*

(ibid.)

At være i stand til at forestille sig fortiden, dens fænomener og aktører, er måden, hvorpå vi forstår historien. Det er dog vigtigt, at eleverne lærer at sammenligne med vores egen tid, og inddragelsen af denne, i en historisk undersøgelse, kan afføde presentisme og anakronisme (Seixas & Morton, 2012, s.145). Konteksten, hvori vi undersøger, er en uhyre vigtig del af den historiske tænkning og den refleksion, der skal tages, når man laver inferens. Derudover skal de antagelser, vi bygger vores hypoteser på, altid være grundet i denne evidens, validiteten af denne og refleksionen over, at der er forskellige synspunkter på det historiske, vi undersøger (ibid.). Alle mennesker, såvel i fortiden som nutiden, har forskellige perspektiver, enten fordi de ser fænomener fra forskellige kontekster eller "vinkler", eller fortolker forskelligt (Seixas & Morton, 2012, s.147).

## LEARNING BY DOING

---

I følge John Dewey lærer mennesket gennem erfaringer. Denne erfaringsproces foregår ikke kun individuelt, men ifølge Dewey også i de sociale og kulturelle fællesskaber (Brinkmann, 2017, s.45).

*"When we experience something we act upon it, we do something with it: then we suffer or undergo the consequences" - Dewey*

(Brinkmann, 2017, s.44).

Når vi skal opbygge en erfaring, er det sammenkoblingen mellem afprøvningen og konsekvensen. Disse er både erfaringer, vi som mennesker har opbygget fælles, men det er samtidigt også gennem erfaringer det enkelte menneske lærer bedst (ibid.).

Samtidigt kommer Dewey ikke med nogen læringsmetode, da han ikke mener, at undervisning og læring bør handle om at finde den personlige læringsstil, for ifølge ham sker den bedste læring, når man ikke ved at man lærer. Vi lærer ved at gøre, fordi den virkelige verden, ifølge Dewey, er en praktisk verden. Dette kan vi kun erkende gennem handlinger. Hvis vi i stedet levede i en verden, hvor vores handlinger aldrig blev forstyrret, så ville der ingen konsekvens være, og derfor ville vækst og læring ikke være muligt (ibid.).

## LÆRINGSTEORI

---

Ifølge Etienne Wenger og Jean Lave, sker læring i en social sammenhæng og i fællesskab med andre. Dette læringssyn udspringer fra det konstruktivistiske opgør med behaviorismen, hvor læringen bliver overført fra et individ til et andet (Aalborg, 2019). Konstruktivister som Piaget og socialkonstruktivister, som Lev Vygotsky (Vygotsky, 2000, s.83), var med til at formulere et nyt syn på læring, og hvor denne finder sted, og det er dette socialkonstruktivistiske udgangspunkt i læringen, indenfor den nærmeste udviklingszone og scaffolding, at Lave og Wenger situere deres teori (Lave & Wenger, 2000, s.183-185).

Situeret læring er en teori, der omhandler, at erkendelse og læring sker som følge af de sociale sammenhænge, der er i læringskonteksten og gennem vores deltagelse heri. Læring er derfor ikke alene kognitivt, da den er dialogstyret og situeret i konteksten (Wenger, 2007, s.64-72).

Den professionelle lærer må derfor planlægge sin undervisning ud fra det læringssyn, at eleverne skal deltage dialogisk i undervisning, da tilegnelsen af ny viden og kompetencer sker i samspil med andre

(ibid.). Dette kaldes for et dialogisk læringssyn, og ifølge Olga Dysthe kan dette syn give indsigt i elevernes perspektiver og udvikle deres viden, givet at læreren udviser en oprigtigt interesse i elevernes svar, og rammesætter en realistisk forventning til elevens zone for nærmeste udvikling (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen & Gissel, 2015, s.205-206).

Læring sker dog stadig kognitivt hos individet, og Piagets formulering af assimilativ og akkomodativ læring er stadig gældende (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen & Gissel, 2015, s.201-203), men Lave og Wenger påpeger, gennem deres teori om situeret læring, at individet ikke kan tilegne sig al viden og kundskaber alene, uden at blive influeret af den læringskontekst, hvori det foregår (Wenger, 2014, s.119-120).

Til dette formulerer Wenger, det hun kalder praksisfællesskaber, der er den kontekst, hvori læringen finder sted. Disse praksisfællesskaber består af de sociale sammenhænge, hvori vi tilegner viden. Praksisfællesskaberne er der, vi lærer noget sammen med andre, hvori mål med læringen dog kan differentiere. Det er ifølge Wenger tydeligt, at praksisfællesskaberne er vigtige i forståelsen af, hvor læringen finder sted (Wenger, 2007, s.68-70).

## HISTORISK FANTASI

---

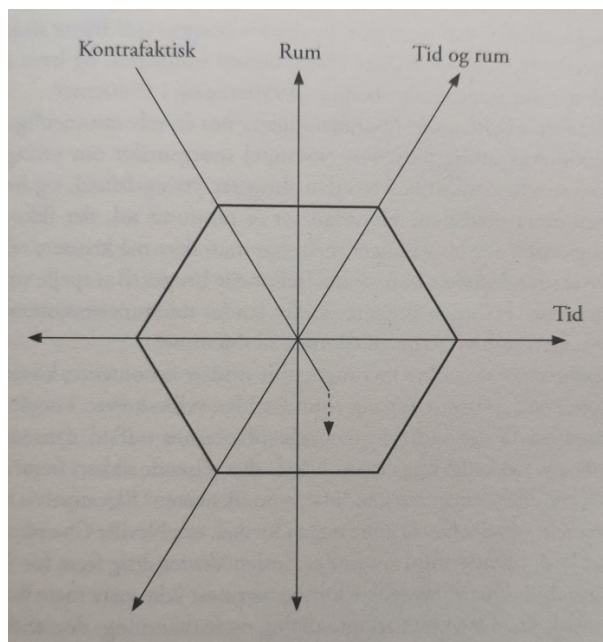
Den historiske fantasi handler om, hvordan den professionelle lærer må reflektere over sin undervisning for at stimulere elevernes læring. Begrebet kan ifølge Thomas Binderup bruges i arbejdet med historiebevidsthedsdidaktikken, hvor man kan belyse, sammen med eleverne, den kontekst, man anvender fagets indhold i det almene liv og i det demokratiske samfund (Binderup, 2010, s.27-28).

Begrebet omhandler, hvordan man tænker historie, da fortiden anses for at være borte, og eleven må bruge sin fantasi for at vække det fortidige til live, så det kan anvendes i en relevant nutidig kontekst (ibid.). Forestillingen af det fortidige rum, aktører og begivenheder sker altid i arbejdet med historie. Det er især vigtigt, at eleverne er bekendte med begrebet kildekritik, da jo mere viden vi har om det historiske, jo tættere kommer vi på sandheden, når vi anvender historisk fantasi. Hvis vi undersøger, hvilken status en person i antikken havde, må vi anvende vores fantasi til at anskue det, da det er det tætteste, vi kan komme på fortiden. Validiteten af denne er dog yderst relevant og kun gennem undersøgelse og historisk viden, kan den accepteres som tæt på sandheden (ibid.).

Kildekritikken er ifølge Binderup vigtig, men vi vil i denne opgave afgrænse os til et andet område som han mener er yderst vigtigt i arbejdet med historisk fantasi, da det hjælper eleven i arbejdet og kvaliteten af refleksionerne, nemlig historisk empati (ibid.).

At reflektere over, hvordan fortidens aktører tænkte og følte, kræver historisk empati, hvilken, ifølge Binderup, kan hjælpe læreren til at arbejde med elevernes forståelser.

Binderup fremfører her en model over historisk fantasi i tid og rum, der skal vejlede den professionelle lærer til at reflektere over brug af historisk fantasi i undervisningen, samt i, hvilken variation og grad eleverne anskuer historien.



FIGUR 1: DEN HISTORISK FANTASI I TID OG RUM (BINDERUP, 2010, S.33)

De forskellige punkter i modellen omhandler:

- **Det horisontalt bagudskuende:** Fænomener og aktører af ensartede karakteristika sammenlignes over tid med hinanden, ofte ved brug af fortidens fænomener og aktører, for at forstå ens egen nutid.
- **Det horisontalt fremadskuende:** Fænomener og aktørers udvikling gøres til genstandsfeltet for fremtidige forestillinger. En nutidig problemstilling kan sammenlignes med en fortidig udvikling, der i vores nutidige kontekst, gennem brug af horisontalt fremadskuende fantasi, kan skabe forestillinger om den ukendte fremtidige udvikling.
- **Det vertikalt udadskuende:** Undersøgelsen af fænomener i rum, i forhold til andre. Dette kunne ske i sammenligningen af fænomener, der sammenlignes med fænomener andre steder i verden og i andre kontekster.
- **Det vertikalt indadskuende:** Fremmede fænomener bliver her anvendt gennem historisk fantasi til at anskue eget rum.
- **Det kontrafaktisk skuende:** Fantasien bruges til at reflektere over alternative hændelser og deres mulige udfald på baggrund af historiske kilder og argumenter.

(Binderup, 2010, s.29-32)

I mødet med historie sammenligner vi altid ud fra egen forståelse og kontekst for at finde mening med faget og indholdet.

*“Når man støder på beretninger om andre menneskers samfund og livsvilkår, vil man uvægerligt sammenligne dem med sine egne for derved at kunne forstå dem.”*

(Binderup, 2010, s.35).

## ANERKENDELSE

---

I anerkendelsen af elevernes subjekt, og deres livsverden, skal den professionelle lærer kunne reflektere over egen adfærd i inklusionen af andres (Krogh & Smidt, 2009, s.41). Til at hjælpe den professionelle lærer formulerer hun fire anerkendelses dimensioner.

- Forståelse og indlevelse
- Åbenhed
- Bekræftelse
- Selvrefleksion og selvafgræsning

(ibid.)

I forståelse og indlevelse skal den professionelle kunne forstå og indleve sig i et andet menneske, heri deres holdninger og meninger. Empati er en stor del af dette begreb, da det er et kriterium for at kunne sætte sig i den andens sted (ibid.).

Åbenhed handler om at udvise en oprigtig interesse i undersøgelsen af den anden. For at kunne gøre dette skal man være i stand til at åbne op for ens egen subjektivitet.

Bekræftelse handler om at møde eleven i deres oplevelser og forståelser. Når man viser eleven, at deres tanker og deltagelse bliver forstået, anerkender man deres deltagelse. Bae forklarer dette som den empatiske handlekraft (ibid.).

Det sidste punkt, selvrefleksion og selvafgræsning, omhandler den professionelles evne til at reflektere over eget subjekt og forståelser, og afgrænse denne i mødet med eleverne. For at lykkes i de tre ovenstående punkter, er selvrefleksion og selvafgræsning et metaplan, læreren må arbejde med i arbejdet med de andre anerkendelsesdimensioner (Krogh & Smidt, 2009, s. 42).

Ifølge Per Schultz Jørgensen er det vigtigt, i anerkendelsen af elevens subjekt, at kunne indleve sig i deres livsverden og forståelse (Jørgensen, 2014, s.35-36). Dette understøtter altså Baes fire anerkendelsesdimensioner, da Jørgensen mener, at anerkendelsen af eleverne er vigtig i lærerens relationsarbejde. Hvis ikke læreren giver plads til, at eleverne kan udfolde sig og føle sig anerkendt, er muligheden for at skabe motivation og formål med skolens fag tabt (ibid.).

Han beskriver i denne sammenhæng nærvær som det primært bærende element i anerkendelsen af eleverne, og dette nærvær er et forsøg på at bygge bro mellem to forskellige individer, her med primært fokus på læreren og eleven (ibid.).

Jørgensen beskriver tre former for nærvær, som man derfor må reflektere over i arbejdet med anerkendelsen:

- Kropsligt nærvær og kropskontakt
- Øjenkontakt
- Den sproglige opfølgning er anerkendelse af det sagte.

(Jørgensen, 2014, s.35-36)



Det kropslige nærvær og kropskontakt er evnen til, via kroppens signaler, at udvise nærvær og åbenhed. Kropskontakten er den fysiske kontakt, der kan bruges i at skabe dette nærvær, men også i at bekræfte eller inkludere eleverne og på denne måde udvise en oprigtig interesse.

Øjenkontakt er en af de vigtigste kropslige værktøjer, ifølge Jørgensen, da vi gennem vores øjne signalerer om oprigtig interesse, åbenhed og bekræftelse af elevens deltagelse og subjekt (ibid.). Den sproglige opfølgning er her uhyre vigtig, da anerkendelsen af elevernes deltagelse ofte sker gennem en verbal bekræftelse eller opfølgning. Autenciteten af denne opfølgning er med til at inkludere elevernes deltagelse og anerkende dem som mennesker (ibid.).

## MOTIVATION

---

Motivationen for deltagelse er et vigtigt element i undervisningen og elevernes tilegnelse af faglige kompetencer. Ifølge Einar og Sidsel Skaalvik kan der være tale om nogle forskellige typer af motivation, som driver elevernes arbejde, her en indre og ydre motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.51).

Indre motivation sker når eleven finder stoffet interessant, og arbejdet med det skaber glæde og tilfredsstillelse. Dette skal findes i selve aktiviteten. Skaalvik og Skaalvik angiver at det bedste læringsresultat opnås, når læringen sker gennem indre motivation (ibid.).

Ydre motivation er altid en ydre påvirkning af elevernes arbejde. Skaalvik og Skaalvik skelner mellem to forskellige former for ydre motivation, kontrolleret og autonom. Den kontrollerede ydre motivation betyder, at elevens drivkraft til arbejdet er bestemt af kontrollerede motivationsfaktorer. Kontrolleret ydre motivation ses når eleven fx arbejder for at opnå en form for belønning, eller af frygt for at klare det dårligt.

Den autonome ydre motivation defineres i, at eleverne ikke kun arbejder for at klare sig godt, men arbejder, fordi faget/emnet har en værdi for eleverne (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.52). Skaalvik og Skaalvik mener, at i pædagogiske sammenhænge bør lærerne fokusere på at skabe den indre motivation hos eleverne, da dette er den stærkeste drivkraft i skolearbejdet. De er samtidigt opmærksomme på, at dette ikke kan lade sig gøre med alle emner og alle elever. Derfor er det nødvendigt at opbygge en autonom ydre motivation for faget sammen med den indre motivation (ibid.).



## ANALYSE

---

### FAGETS FORMÅL

---

*”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.”*

(Historie - Fælles mål, 2019).

Sådan lyder det, ifølge Fælles Mål 2017, at formålet med faget bl.a. er at danne eleverne, i den danske folkeskole, til demokratiske medborgere, med viden om egne livs- og samfundsvilkår (ibid.). Historiefaget skal bidrage til, at eleverne udvikler sig som aktive demokratiske medborgere i et pluralistisk samfund (Kvande & Naastad, 2016, s.107). Dette kan virke som en del af samfundsfagets indholdsområde, da det på mange måder er det fag, der skal lære eleverne at kunne agere modent og reflektivt i et demokratisk samfund. I mange sammenhænge falder historiefagets opgave på at belyse den sammenhæng og proces, der førte os til dette system. Ifølge Lise Kvande og Nils Naastad er det især vigtigt at oplyse eleverne om sammenhængen med historie for at skabe relevans (Kvande & Naastad, 2013, s.107).

Demokratiopfostringen er ifølge mange historikere essensen af fagets formål, da faget kan skabe sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid (ibid.). Kvande og Naastad påpeger dog, at for at skabe formål med faget, skal det ikke kun handle om, at faget får relevans alene til en nutidig sammenhæng, men til den historiske sammenhæng, da en sådan forståelse formindsker fagets betydning. Dette kaldes presentisme (ibid.). Dette understøtter Lund, da han beskriver, at en presentistisk forståelse af faget historie vil lede eleverne til at forstå historien, og dens aktører som evt. mindre intelligente, pga. en nutidsvurdering (Poulsen, 2015, s.17).

Dette kan ifølge Lund skyldes, at eleverne mangler et uddybende arbejde eller kompetencer indenfor historisk empati, da de ikke kan sætte sig ind i fortidens aktører og reflektere over fortidens kontekst og ideologier m.m. (ibid.).

Eleverne skal derudover tilegne sig en antideterministisk forståelse af faget historie, hvilket betyder, at eleverne skal tilegne sig en forståelse af historie gennem tiden, som noget der er drevet af menneskelige forhold og aktører (Kvande & Naastad, 2013, s.108-110). Historie sker ikke ude af kontekst og af sig selv, det moderne gennembrud var ikke sket, hvis ikke for nogle vigtige tankestrømme og aktører i datidens samfund. Hændelserne sker derfor ikke af sig selv, men er skabt af samtidens medborgere (ibid.).

Formålet med faget er at danne eleverne til demokratiske medborgere ved at udvikle deres historiebevidsthed. Hvis dette er målet med faget, bliver dette så opfyldt? Kan den almindelige folkeskoleelev se sammenhængen med faget og deres livsverden, og hvordan faget bidrager til deres fremtidige handlekompetence, og forståelse af det demokratiske samfund de lever i?

Da vi ikke selv er i stand til at lave en bred kvalitativ undersøgelse af de danske folkeskoleelever, på tværs af landet, skoler og årgange, har vi derfor støttet os til HistorieLabs undersøgelse i Dokumentationsindsatsen, hvor fokus bl.a. er på elever og lærers opfattelse af formålet med faget historie (HistorieLab, 2019).

Undersøgelsen er en kvalitativ metodisk undersøgelse af historiefaget i den danske grundskole på 28 skoler fordelt i alle landets regioner. Hovedgruppen for undersøgelsen har været klassetrinnene 6.-9. klasse, men hovedsageligt udskoling. Lærerne, tilknyttet faget og disse klasser, har været genstandsfelt for den anden del af undersøgelsen fra HistorieLab, og de er differentieret i både erfarne lærere og helt nyuddannede lærer med forholdsvis lav eller ingen tidligere praksiserfaring (HistorieLab, 2019).

Vi anvender dokumentationsindsatsens undersøgelse af faget historie, ift. den empiri vi indsamlede gennem observationer og interviews, på de to skoler vi undersøgte. Vores empiri er samlet fra tre 7.klasser og to 8. klasser fra Hillerødsholmskolen samt fire 8 klasser fra Nivå Skole Nord, altså 9 klasser i alt.

I dokumentationsindsatsen har de, gennem observationer af en hel skoledag og interviews af eleverne fra klasserne, undersøgt elevernes holdninger til faget i forhold til deres liv. Vi fremfører her resultaterne fra undersøgelsen, jævnført rapporten, i forhold til de spørgsmål de har stillet eleverne. Det første område de søger at belyse i undersøgelsen er, hvad faget handler om ifølge eleverne? Følgende opstilling er elevernes generelle svar på de 28 skoler.

- *Det er gennemgående, at elever opfatter historie som et fag, hvor man lærer om, hvad der skete i fortiden, hvor man kommer fra, og hvordan "tingene" har udviklet sig over tid.*
- *Undervisningen lægger iflg. eleverne især vægt på Danmarkshistorie.*
- *Generelt giver eleverne udtryk for, at historie handler om fortid.*
- *Hvad der er undervises i, opfattes af en del elever som noget faktiskt – kundskaber – der kan tilegnes. Udbyttet af undervisningen ses således som en slags akkumulering af "facts".*

(HistorieLab, 2019, s.9)

Gennemgående i undersøgelsen opfatter de fleste elever i udskolingens altså faget som noget faktiskt, hvori det handler om at indsamle en stor mængde viden for at lykkes (ibid.). I forhold til vores egen undersøgelse, hos alle klasser på tværs af de to skoler og trin, startede vi vores første møde med eleverne ved at stille dem to spørgsmål, som de skulle reflektere over og snakke om i en fælles dialog. Vi stillede alle eleverne, i alle klasserne, det samme spørgsmål, "Hvad handler historie om?" efterfulgt af "Hvad kan I bruge historie til?".

Til det første spørgsmål om "Hvad faget handler om?", opstiller vi her, alle de svar vi modtog, på samme måde som dokumentationsindsatsen for at sammenligne.

Elevernes svar på "Hvad handler faget historie om?":

- De fleste elever svarede, at faget handlede om at tilegne sig så meget viden om fortiden
- De fleste svarede, at det handlede om at kunne nogle årstal og vigtige begivenheder
- Nogle svarede, at det handlede om at lære af andres fejltagelser
- Nogle få sagde, at faget handlede om at bruge fortiden til at forstå nutiden
- Meget få eleverne, observeret i én 7. klasse, sagde, at faget handlede om at kende til samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, men kunne ikke forklare eller konkretisere dette selv.

På baggrund af dokumentationsindsatsen, og vores egne resultater, er det tydeligt, at der er tale om nogle gentagne problemstillinger om, hvad eleverne mener faget omhandler. Der er en tendens til at tro, at faget

kun omhandler at opbygge en stor mængde første-ordens-viden. Dette er det samme, de i dokumentationsindsatsen kommer frem til i deres undersøgelse af resultaterne, at fagets formål opfattes som at tilegne sig en stor mængde viden om fortiden, men faget dog kan noget mere (HistorieLab, 2019).

HistorieLab skriver:

*“Det fremgår tydeligt af elev- og lærerudtalelser, at historie opfattes som et fag der handler om at lære noget om fortid, men også opfattes som et fag der kan noget mere. Det er dog svært for især eleverne at sætte ord på, hvad dette ”mere” består af” (2019, s.19).*

Rune Christiansen og Heidi Eskelund Knudsen mener, at det der primært findes vigtigt i faget historie, både af elever og lærere i folkeskolen, er at opbygge et stort sortiment af specifik viden om fortiden (Christiansen & Knudsen, 2015, s.37). Faget bliver derfor, af mange i folkeskolen, opfattet som et baggrundsvidensfag, hvor første-ordens-viden bliver omdrejningspunktet i undervisningen. Dette bliver understøttet af HistorieLabs undersøgelse omkring lærernes argumentation for, hvad faget handler om, og hvad der er genstandsfeltet i faget.

- Historie betragtes som et vidensfag, hvor viden forstås som substans (første-ordens-viden). Det er opfattelsen blandt flere lærere, at der er rigtig meget viden at holde styr på i faget.
- Viden kan iflg. lærere indlæres på forskellige måder. Brug af quizzer ses flere steder.
- Historie er et læse- og teksttungt fag, hvilket iflg. lærere udgør en udfordring for mange elever – både hvad angår læsemængde og teksters sværhedsgrad.
- Enkelte lærere fremhæver fagets metoder – konkret kildekritik, som det centrale i faget.

(HistorieLab, 2019, s.11)

De fleste undervisere i faget mener, ifølge dokumentationsindsatsen, at det er opbygningen af viden om fortiden, der er omdrejningspunktet, og kun få nævner historiebevidsthed og de procesorienterede punkter, som eleverne skal tilegne sig i faget, jævnført FFM (Historie - Fælles mål, 2019). Problemet ved denne forståelse af faget er, at de fleste undersøgelser viser, at eleverne hurtigt glemmer, det de lærer i undervisningen, da det aldrig formår at blive opfattet som nødvendig for dem (Christiansen & Knudsen, 2015, s.37). Historie i folkeskolen bliver derfor opfattet af største delen, som et fag der omhandler en vidensopbygning med en vis progression. Christiansen og Knudsen fremlægger, at i deres undersøgelser, giver eleverne udtryk for, at den viden, de skal tilegne sig ofte, er diffust, da den ikke har en tydelig mening med deres liv eller, at indholdet og teksterne, der skal arbejdes med, er for udfordrende (Christiansen & Knudsen, 2015, s.38-39).

Efter, at vi havde spurgt eleverne i de forskellige klasser, hvad faget historie handlede om, stillede vi dem det sidste spørgsmål, “Hvad kan i bruge historie til?”. Elevernes svar er herunder sammenfattet fra flest til færrest.

Elevernes svar på "Hvad kan I bruge historie til?"

- Næsten alle elever beskrev, at faget kun kunne bruges til noget, hvis man skulle arbejde som lærer, museums rundviser, arkæolog, palæontolog, historiker el.lign.
- Meget få svarede, at man kunne bruge det i en fortid, nutid og fremtidsforståelse af samfundskulturer
- Én elev fra Hillerødsholmskolen svarede, at man ved at lære om historie kunne udvide sin samfundsforståelse og bruge det i den politiske debat i dag.

I vores undersøgelse er det derfor størstedelen af alle eleverne, der kun kan se et formål med faget, hvis det har en tilknytning til en specifik profession. Fagets relevans er derfor ikke tydeligt for eleverne, og noget der muligvis påvirker deres motivation.

I forhold til HistorieLabs undersøgelse af det samme, svarede eleverne på de 28 skoler nogenlunde det samme. Her svarede eleverne at:

- Mange elever vurderer historiefagets relevans i lyset af forestillinger om fremtidig uddannelse og erhverv. Historie betragtes i den sammenhæng primært relevant, hvis man ønsker at uddanne sig til historielærer, historiker, arkæolog eller lignende.
- Nogle elever giver, på forskellige måder, udtryk for, at faget kan bruges, når de skal orientere sig i deres egen tid og forholde sig til fremtiden. Det samlede indtryk er dog, at eleverne har svært ved at konkretisere og eksemplificere dette.
- Kun få mener i den sammenhæng, at faget har konkret relevans for de planer og ønsker, som de selv har.
- Elever fortæller, at de mener, at faget er vigtigt, men siger også, at faget har lav status i skolen.
- Eleverne mener selv, at dansk, matematik og engelsk er skolens vigtigste fag.

(HistorieLab, 2019, s.10)

Synet på fagets indholdsområde er som et baggrundsvidensfag. Dette er dog ikke det, faget selv opfatter som omdrejningspunktet, ifølge FFM og flere praktiserende lærere og forskere.

*"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"*

(Historie - Fælles mål, 2019).

Selvom det ikke er størstedelen af lærerne og eleverne fra dokumentationsindsatsen, giver flere udtryk for, at fagets omdrejningspunkt er en udvikling af en selvforståelse og indsigt i den samfundsmæssige dannelse (Christiansen & Knudsen, 2015, s.39) Eleverne skal udvikles til demokratiske medborgere i et pluralistisk samfund (Kvande & Naastad, 2016, s.107) og i tilegnelsen af deres samlede historiebevidsthed udvikle deres forståelse af verden omkring dem og dem selv (Christiansen & Knudsen, 2015, s.39).

I vores empiriindsamling interviewede vi to historielærere fra Nivå Skole Nord, hvor de netop forklarede, hvad der var vigtigt i deres undervisning, og hvad det er, de føler fungerer i arbejdet med elevernes historiebevidsthed. I resten af analysen vil vi afgrænse os til Nivå Skole Nord, da det er her, vi har haft mulighed for at følge op på empiriindsamlingen via interviews af elever og lærere.

Den første underviser i vores interview hedder Sophie. Hun er den erfarne lærer, der har arbejdet på skolen i flere år. Sophie forklarede, at det der generelt var vigtigt i hendes undervisning var, at den altid byggede på forskellige historiske kilder, så eleverne bedre kunne forstå fortiden. Hun var derfor meget fokuseret på, at eleverne i undervisningen skulle kunne tilegne sig en stor mængde viden gennem arbejdet med kilder, for derefter at forstå handlingsforløb, processer og aktører fra fortiden (Bilag 3, S<sub>1</sub>)

Eleverne skulle helst kunne bruge den historiske viden til at tage stilling, til det samfund de lever i, forstå konteksten og historien bag deres omgivelser og liv, og gerne kunne forandre verden med et fremtidssyn, grundet i erhvervet erfaringer fra historiefaget. Dette håbede hun, at undervisningen faciliterede, og var det, hun sigtede efter ved hver undervisningsgang. Sophie var dog samtidigt opmærksom på, at dette mål oftest kom til syne i deres senere liv udenfor skolen.

*“(...) det er først senere at de finder ud af, gud! Den der historieundervisning gav faktisk mening.” - Sophie*

(Bilag 3, S<sub>2</sub>).

Oskar var den anden lærer på skolen i historie, han var en helt nyuddannet lærer. Da han blev stillet det samme spørgsmål om, hvad der var vigtigt i hans undervisning, svarede han at

*“(...) hvad er målet med undervisningen, så er det faktisk dybest set at forstå det dilemma, for hvis du forstår dilemmaet, så forstår du også aktørerne i de historiske begivenheder, hvorfor de handler som de gør.” - Oskar*

(Bilag 4, O<sub>1</sub>).

Oskars fokus lå derfor på at skabe mening med faget via vigtige dilemmaer, men at disse altid skulle grunde i nogle historiske kilder, ligesom Sophie tidligere argumenterede (ibid.).

Eleverne skal tilegne sig historiske kompetencer ved at arbejde med anden-ordens-viden, her kilder, nøglebegreber, årsag, konsekvenser m.m., før de kan forstå de historiske dilemmaer og problemstillinger, de arbejder med (Pietras & Poulsen, 2016, s.25-27). Den historiske kontekst skal skabes, først gennem kilderne, før eleverne kan arbejde korrekt med fortiden. Her viser begge undervisere, at det er vigtigt at arbejde med anden-ordens-viden for, at eleverne kan erhverve historiske kompetencer og undgå et presentistisk syn på historien.

Vi spurgte derefter begge undervisere, hvad de følte fungerede i deres undervisning, når dette arbejde skulle finde sted i praksis. Det interessante var, at begge undervisere lagde stor vægt på at provokere eleverne med fokus på elevernes medmenneskelige følelser (Bilag 3, S<sub>7</sub>)(Bilag 4, O<sub>2</sub>).

Her talte de begge om emner, dilemmaer eller problemstillinger, der kunne aktivere eleverne, gerne med fokus i de fortidige aktører. Sophie nævner fx slavehandlen.

*“Der er jo malet masser af billeder, der er voldsomme at se på og tage nogle kunstnere fra den tidsperiode og simpelthen vise de billeder, som jo hænger rundt omkring på museer. Så gør det lidt ondt i maven (...)” - Sophie*

(Bilag 3, S<sub>7</sub>).

Hvordan de aktiverede eleverne i dette arbejde, udover et interessant emne eller problemstilling, svarede de begge med differentierede midler og arbejdsmetoder. Oskar svarede at han erfarede, at arbejdet med forskellige arbejdsformer, og variationen af disse, var vigtige for elevernes aktivering og motivation (Bilag 4, O<sub>4</sub>).

Det er tydeligt for os gennem vores undersøgelse af eleverne på de to skoler, og den undersøgelse vi har kigget på i dokumentationsindsatsen, at eleverne har svært ved at se et formål med faget i forhold til deres egen livsverden og tror, at fagets vigtigste indholdsområde er tilegnelsen af første-ordens-viden. Dette ser vi også hos de elever, Sophie og Oskar underviste, på trods af, at deres overvejelser og refleksioner er i overensstemmelse med FFM (Historie - Fælles mål, 2019). Tilegnelsen af historisk viden, og elevernes historiebevidsthed, skal grundes i en forståelse af den historiske kontekst for at undgå en deterministisk og presentistisk historieforståelse (Seixas og Morton, 2012, s.145).

Vi vil gå tilbage i det undervisningsforløb, vi udarbejdede året før, vi interviewede eleverne og lærerne. Her vil vi prøve at undersøge, hvorfor det måske er, at eleverne ikke pointerer arbejdet med historiske værktøjer, begreber og arbejdet med anden-ordens-viden som en del af fagets formål?

Vi havde i vores undervisning bl.a. inddraget forskellige arbejdsformer og metoder, som iscenesættelse, debat og hands-on aktiviteter, da vi, ligesom Oskar og Sophie, var af den opfattelse, at disse metoder kunne være med til at motivere og aktivere eleverne i undervisningen. Som ny dataindsamling har vi interviewet nogle, af de elever vi underviste, her ét år efter, for at se hvad de bed mærke i, og hvad der blev hos dem som vedvarende viden.

## ANALYSE AF UNDERVISNINGSFORLØB

---

Vi har afgrænset vores analyse til at omhandle det undervisningsforløb, vi kørte i fire 8. klasser på Nivå Skole Nord (Bilag 1).

Vi overtog 8. årgang på Nivå Skole Nord i vores praktik 2018. Her valgte vi at arbejde med mellemkrigstiden. Vi valgte, at den bedste tilgang til arbejdet med emnet, hvori vi kunne motivere og aktivere eleverne, var at tage udgangspunkt i de historiske aktører, her tyskerne. For at kunne motivere eleverne, anvendte vi begrebet historisk empati (Pietras & Poulsen, 2016, s.118), da arbejdet med historiske aktører kræver, at eleverne bliver bekendte med begrebet og dets indhold (ibid.). Historisk empati giver eleverne mulighed for at tage udgangspunkt i de humane følelser, hvilket er et godt udgangspunkt for at arbejde med fortidens aktører. Ved at anvende historisk empati kan emnet blive mere relaterbart for eleverne og forhindre et presentistisk syn på historien (Seixas & Morton, 2012, s. 145). Dette blev da også udgangspunktet for vores forløb, da eleverne skulle undersøge forskellen mellem et historie

empatisk syn og et presentistisk syn (Bilag 1). Dette var en måde at indgyde en indre motivation, som er den vigtigste form for motivation i skolen, da den indgyder en interesse drevet af individet selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.51-52).

For at arbejde med fortidens fænomener og aktører, anvendte vi derudover Seixas og Mortons historical perspectives (Seixas & Morton, 2012, s. 138). For at kunne forstå fortidens fænomener, må man forstå dets aktører og omvendt. For at kunne undersøge dette må eleverne besidde empatiske kompetencer (Seixas & Morton, 2012, s. 144).

*"To put oneself in the position of a person from the past requires a difficult empathetic leap"*

(ibid.).

Dette arbejde giver et godt udgangspunkt for, at eleverne arbejder med en antideterministisk forståelse af fortiden, da arbejdet med aktørerne og deres indflydelse på de historiske fænomener, giver eleverne mulighed for at arbejde med historien, som noget der er influeret af dets aktører. Eleverne skal koble dette med deres livsverden i den forstand, at de også selv er med til at influere fremtiden (Kvande & Naastad, 2016, s.108). De får dermed arbejdet med en fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

Før eleverne kan arbejde med disse fænomener og aktører, må de arbejde med forskellige kilder. Her skal eleverne arbejde med anden-ordens-viden, såsom empati, dokumentation, årsager og konsekvenser m.m. eller nøglebegreber som Lund definere dem (Pietras & Poulsen, 2016, s.26). Dette optræder i vores forløb i arbejdet med fx pengesedler fra perioden, billeder, tekstkilder, beretninger og dokumentere (Bilag 1). På baggrund af denne viden skal man, i forsøget på at forstå fortidens fænomener og aktører, kunne anvende evidens baseret inferens (Seixas & Morton, 2012, s. 138-140). Eleverne skal på baggrund af kilderne kunne argumentere for og imod mulige fremførelser af fortiden og dets aktører, hvilket de får mulighed for i arbejdet med iscenesættelse om forhandlingerne af Versaillestraktaten (Bilag 1).

Vi planlagde undervisningen ud fra den socialkonstruktivistiske tankegang (Aalborg Universitet, 2019, s.22-23), hvori vi blev stærkt inspireret af situeret læring og læring i praksisfællesskaber af Lave og Wenger (Lave & Wenger, 2000, s.183-185). Vi var derfor opmærksomme på de gruppesammensætninger, eleverne deltog i, hvordan de skulle tilgå det faglige indhold, og hvor de skulle lære om noget sammen med nogen (ibid.). Her anvendte vi det dialogiske læringssyn af Olga Dysthe (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen & Gissel, 2015, s.205-206). I forlængelse af dette brugte vi også John Deweys learning by doing, da vi mente, at eleverne ville blive stærkt motiveret ved at kunne undersøge noget selv, og lære gennem forskellige praksisnære aktiviteter med hands-on midler (Brinkmann, 2017, s.46). På denne måde søgte vi at undervisningsdifferentiere, da en større variation af læremidler, aktiviteter og arbejdsformer, bedre ville kunne inkludere eleverne og ramme dem indenfor deres zone for nærmeste udvikling (Vygotsky, 2000, s.83). Udover en variation i arbejdsformer, planlagde vi også undervisningen efter tidsrammer. Vi havde et mål om, at eleverne ikke arbejdede ud fra det samme undervisningsmønster mere end 20 min. ad gangen (Bevægelse, 2019). Undervisningsmønstrene, havde alle en stoforienteret fagforståelse, men var planlagt så eleverne stiftede bekendtskab med de tre undervisningsformer formidlingsorienteret, undersøgelsesorienteret og problemorienteret (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen & Gissel, 2015, s.43-44).

I undervisningsplanlægningen og gennemførelsen, vil vi her kort nævne, at vi anvendte Per Shultz Jørgensen og Berit Bae i udarbejdelsen af en anerkendende tilgang til undervisningen, for bedre at kunne inkludere eleverne. Bae's fire punkter for anerkendelse brugte vi som udgangspunkt for vores refleksion over tilgangen til undervisningen, hvor elevernes deltagelse og engagement blev sat i fokus. De skulle føle, de var anerkendt og lige deltagende i undervisningen (Krogh & Smidt, 2009, s.41). Her afgrænsede vi os fra egne holdninger, for at give plads til deres, og anvendte Jørgensens punkter for nærvær, med øjenkontakt, kropskontakt og sproglig opfølgning for at kunne praktisere dette (Jørgensen, 2014, s.35-36).

Vi vil her afgrænse os til to lektioner, hvor eleverne arbejdede med læremidlerne, iscenesættelse og hands-on, hvor vi vil undersøge, hvordan, og hvorfor disse evt. skabte indre motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.51), aktiverede eleverne og stilladserede arbejdet i undervisningen (Vygotsky, 2000, s.83), og elevernes tilegnelse af historisk empati (Pietras & Poulsen, 2016, s.118). Resten af undervisningsplanen kan ses i bilag (Bilag 1). Det første læremiddel vi introducerede, for eleverne, var iscenesættelse. Her, til forskel fra rollespil, skulle eleverne prøve at agere som fortidens aktører og bagefter, undersøge og argumentere for hændelsen. Denne øvelse var inspireret af Dysthe og var derfor stærkt dialogbaseret (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen & Gissel, 2015, s.205-206). Eleverne skulle i grupper, der hver repræsenterede et land fra 1. verdenskrig, iscenesætte Versaillestraktaten. Dette krævede, at eleverne først arbejdede med historiske kilder og undersøgte konteksten for traktaten. I anden lektion skulle de ud fra en ny kilde om deres land, leder, rolle under krigen og politiske formål med freden, debattere med de andre nationer. Eleverne skulle herefter arbejde med fortiden ud fra begrebet historisk empati og presentisme. Dette skulle de gøre for at synliggøre den forskel, der er i at undersøge fortiden ud fra konteksten modsat at debattere ud fra egen livsverden. Det andet læremiddel eleverne mødte, i undervisningsforløbet, var et hands-on læremiddel, vi selv udarbejdede og kaldte Lønningslegen (Bilag 2). Her tog vi udgangspunkt i ønsket om at aktivere eleverne, inspireret af learning by doing (Brinkmann, 2017, s.43). Eleverne arbejdede her med materialer, de selv fik lov til at undersøge. Eleverne skulle arbejde med Hyperinflationen og Wall Street Krakket, med fortsat fokus i den tyske befolkning. Her skulle de undersøge de aftaler, der var formet i Versaillestraktaten og den økonomiske og politiske kontekst, der var i Europa op til kriserne. Dette blev ligesom i det tidligere læremiddelfokus, for lektion tre, at skabe den historiske kontekst ved at undersøge kilder (Seixas & Morton, 2012, s.144-146) før eleverne, i lektion fire, skulle arbejde med de historiske aktører gennem hands-on midler. Her fik eleverne mulighed for at arbejde ud fra pengesedlerne og fik dermed gennem en historisk fortælling, på baggrund af arbejdet med anden-ordens-viden, debatteret og diskuteret indvirkningen på fortidens aktører. Denne øvelse blev efterfulgt af en mindre øvelse, hvor eleverne skulle kontekstualisere denne viden med finanskrisen i 2007-09 (Bilag 2). Målet var her, at eleverne skulle trække på deres erfarede viden, og konkretisere vigtigheden i at kunne arbejde med historiske fænomener, samt anvende dem i en nutidig kontekst (Christiansen & Knudsen, 2015, s.46-47).

Hvad skete der så i praksis, når eleverne mødte en undervisning, der havde inkorporeret forskellige metoder og arbejdsformer, for at motivere dem og aktivere dem i deres læring? I lektion to skulle eleverne fx arbejde med Versaillestraktaten og de forskellige lande, der forhandlede om freden i Europa og prøve at sætte sig ind i fortidens aktørers sted. Øvelsen i sig selv, på baggrund af vores observationer, aktiverede eleverne i arbejdet. Alle elever arbejdede mere deltagende i denne øvelse end tidligere i lektionen. Vi kom dermed frem til, at de var blevet motiveret til arbejdet gennem en indre motivation, og havde tilegnet sig historiefaglige kompetencer.



Det næste segment vi vil tage op, var et læremiddel, vi udarbejdede i lektion tre og fire, hvor eleverne skulle arbejde med Hyperinflationen og Wall Street krakket (Bilag 1). Her, havde eleverne først arbejdet med nogle dialogbaserede og teksttunge kilder for at forstå konteksten for Hyperinflationen. Herefter skulle eleverne arbejde med læremidlet Lønningsleg (Bilag 2). Eleverne skulle i øvelsen arbejde med, at få løn under inflationen. Eleverne undersøgte sedlerne og stillede undrende spørgsmål undervejs i aktiviteten, da de hver især fik ny løn. Vi observerede, at indholdet var svært for mange af eleverne at arbejde med, men de fik mulighed for at sætte dette i kontekst via sedlerne fra perioden.

Baseret på de to læremidler lavede vi sidste år en hypotese om, hvilken én af læremidlerne, der havde fungeret bedst i arbejdet med læringsmålene. Vi havde observeret, at flest elever var aktive og deltagende, på lige fod med hinanden, i forhandlingsøvelsen med Versaillestraktaten, hvorimod indholdet i øvelsen Lønningsleg, med pengesedler, muligvis havde været for abstrakt eller svært for eleverne. Derudover var historisk empati blevet bedre konkretiseret i øvelsen med iscenesættelse, hvorimod de tunge kilder, i arbejdet med de to økonomiske kriser i mellemkrigstiden, havde modarbejdet øvelsen med pengesedlerne. Begge øvelser havde dog fungeret, men vi var ikke i tvivl om, at arbejdet med Versaillestraktaten havde hjulpet eleverne bedst til at tilegne sig historiske kompetencer og viden, og dermed blive bekendte med begrebet historisk empati.

## ELEVINTERVIEWS

---

For at støtte op om vores observationer, samt de hypoteser vi stillede i efteråret 2018, valgte vi derfor til denne opgave at tage ud og interviewe, nogle af de elever vi havde undervist i praktikken. Her ville vi ved at bruge det semistrukturerede interview (Kvale & Brinkmann, 2009, s.154-159), undersøge, hvad eleverne kunne huske efter ét år. På denne måde søgte vi at bekræfte, eller afkræfte, vores hypotese fra det forrige års undervisning med klasserne.

I interviewet snakkede vi med tre elever, Thomas, Waldemar og Heidi. Vi startede med at stille dem et åbent spørgsmål i forhold til, om de kunne huske noget fra undervisningen. Her svarede Waldemar først på, at det handlede om 1. verdenskrig, hvorefter Thomas rettede ham til mellemkrigstiden (Bilag 5, W<sub>1</sub>-T<sub>1</sub>).

Waldemar nævnte herefter, at de havde om noget med økonomi og inflationen, og bringer altså her i spil, det vi arbejdede med i læremidlet Lønningslegen (Bilag 2). Undervejs i interviewet pointerede eleverne flere gange denne øvelse, og ikke forhandlingsøvelsen med Versaillestraktaten. Den bliver kun nævnt én enkelt gang, hvor de blev spurgt ind til om de kunne huske andet fra undervisningen.

*“Øh, lavede vi ikke sådan en hvor vi var forskellige lande omkring det der gæld også?”*

*- Thomas*

(Bilag 5, T<sub>7</sub>).

Heidi nævnte efter Waldemar, at det hun huskede var, at de arbejdede meget med Tyskland, gæld og økonomi. Herefter nævnte hun, at de arbejdede med pengesedler, og dette syntes hun selv var meget spændende, da de fik lov til selv at arbejde med det. Vi spurgte derfor ind til, hvad det var hun syntes, der var spændende ved dette. Hun uddybede, at det var interessant at kunne sidde selv fremfor at høre på læreren (Bilag 5, H<sub>4</sub>-H<sub>5</sub>).

Eleverne nævnte her gentagne gange øvelsen Lønningsleg, hvor de arbejdede med pengesedler, men ellers nævnte de sjældent andre elementer i undervisningen. Dette stemte derfor ikke overens med den hypotese, vi lavede året forinden, da eleverne tydeligvis fik mest ud af den øvelse, vi ikke mente fungerede helt optimalt. Den viden, der blev hos dem, kom ikke gennem, det vi observerede som den mest aktiverende eller motiverende undervisning, men omvendt ved den vi kritiserede for manglende stilladsering. Sætter vi dette sammen med vores undersøgelse fra tidligere af lærerne, som begge implementere arbejdsformer og differentierede undervisning, som burde hjælpe eleverne i tilegnelsen af kompetencemålene indenfor historie, viste vores undersøgelse, at disse elever stadig mente, at tilegnelsen af første-ordens-viden var det primært bærende formål med faget. Hvad eleverne tilegner sig af dannelse og viden, virker derfor ikke til at være ensbetydende med det, vi selv mente var vigtigst. Det er selvfølgelig muligt, at der er flere fejlkilder, der spiller ind over her, men vi mener dog, at en dybere analyse af det læremiddel, der virkede til at fungere kan hjælpe os med at belyse, hvilken del af forløbet, der fik denne viden til at hænge fast hos eleverne, her et helt år efter.

## LÆREMIDDELANALYSE

---

For at kunne undersøge lektionen i vores undervisningsskema, hvori vi arbejdede med eleverne gennem læremidlet Lønningsleg, har vi her valgt at lave en læremiddelanalyse. Dette læremiddel, grundet pladsmangel, har vi derfor valgt at præsentere i bilag 2, og vi vil her gå i dybden med selve analysen af Lønningslegen, og hvad vi kom frem til (Bilag 2).

I vores analyse af læremidlet blev det tydeliggjort for os, at læremidlet i sig selv var gjort tilgængeligt til eleverne, gennem den differentiering vi havde udformet i de forskellige kilder, som lagde op til arbejdet med Lønningslegen, og at disse var varierede, her tekst, billeder, filmklip og debat. Indholdet af disse kilder havde vi selv siddet og arbejdet med, så det passede til det niveau, eleverne var på. Derudover havde vi lavet en progression gennem arbejdet med konkrete kilder, til arbejdet i og efter Lønningslegen, hvor eleverne, på baggrund af viden om den historiske kontekst, skulle argumentere og diskutere forskellige abstrakte problemstillinger. Her skulle de anvende Binderups historiske fantasi (Binderup, 2010, s.27-29) til at anskue fortidens aktører og deres valg, ud fra den kontekst de levede i og grunde deres argumenter i historisk evidens, for at de kunne lave en grundet inferens (Seixas & Morton, 2012, s.138).

Differentieringen gennem forskellige arbejdsformer og midler gav læremidlet rig mulighed for at differentiere, selv om vores kritik af Lønningslegen var, at det ikke var stilladseret godt nok, gennem den tid vi havde arbejdet med kilderne fra perioden. Det der var anderledes fra Lønningslegen og iscenesættelsen af Versaillestraktaten, var ikke selve fremførelsen og arbejdet med de historiske kilder, men hvad vi gjorde bagefter. Da vi afrundede Lønningslegen, tog vi en diskussion om, hvad eleverne kunne bruge denne viden til. Generelt for læremidlet var, at vi koblede det til elevernes livsverden og tydeliggjorde, hvad de kunne bruge denne viden til. Vi koblede denne viden til en nutidig kontekst, her finanskrisen i 2007-09, for at tydeliggøre, at denne viden kunne bruges i deres fremtidige og nutidige liv.

At eleverne ser et tydeligt formål med faget, kan have stor indvirkning på deres motivation. Skaalvik og Skaalvik påpeger, at mange undersøgelser om, hvad eleverne finder motiverende i skolens fag, involverer nytteværdi. Dette omhandler, at elevernes motivation bliver stærkt øget, når de kan se, at det de lærer og arbejder med kan bruges (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s.44-45). Fagets formål skal altså tydeliggøres for bl.a.

at skabe motivation i faget (ibid.). Motivationen kan aktiveres, ved eleverne får noget selvbestemmelse og ejerskab, over det de skal arbejde med, at formålet, med det de laver, er tydeliggjort for dem. Her nævner de tre kriterier for at motivationen finder sted:

- Behov for autonomi eller selvbestemmelse
- Behovet for kompetence
- Behovet for tilhørsforhold

(Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.53)

Dette er også de argumenter, eleven Heidi giver os, da hun argumenterer for, hvorfor det var denne øvelse med pengesedlerne, der var det hun huskede. Her er det ene argument, hvor hun giver udtryk for autonomi og selvbestemmelse.

*“Ja, så kunne man få lov til selv eleverne at diskutere med hinanden, og det ikke at høre på læreren snakke, det gør undervisningen mere spændende, fordi man selv får lov til at sige noget.” - Heidi*

(Bilag 5, H<sub>14</sub>).

Motivationen må derfor være det bærende i undervisningen, og der er da også mange teoretikere, læremidler og lærere der argumentere for at inddragelsen af spil, rollespil, film, billeder, dialog, hands-on materialer, og andre varierede undervisningsformer, hjælper med at motivere eleverne og differentiere undervisningen (Canger & Kaas, 2016, s.109-112). Vores kritik omhandler formålet, udførelsen og efterbearbejdningen af disse differentierede og motiverende læremidler.

Underviserne vi interviewede pointerede begge, at varierede materialer og arbejdsformer var vigtigt (Bilag 4, O<sub>4</sub>), men Sophie, lagde som den eneste meget vægt på, at hun altid arbejder henimod at omsætte denne viden til noget tydeligt influerende eller brugbart for eleverne, som afslutningen på forløbet.

*“Jeg laver altid en sammenligning. Jeg tror egentligt ikke jeg er så god til at gøre det i nuet, men når forløbene ligesom når sin ende (...)” - Sophie*

(Bilag 3, S8).

Rune Christiansen og Heidi Eskelund Knudsen pointerer, at en undervisning mod, at fremme elevernes historiebevidsthed, der ikke tager udgangspunkt i noget eleverne selv opfatter som relevant for deres livsverden, ofte ikke sætter klare erindringsspor hos eleverne (Christiansen & Knudsen, 2015, s.35).

Det at huske noget i faget udspringer ofte fra en indre motivationsfaktor, da en indre begrundelse for at deltage og omsætte noget til erfaret viden der sætter erindringsspor, skal have et vedvarende formål, for ikke at blive glemt igen (ibid.). I denne sammenhæng mener Jerome Bruner, at en anden måde, at skabe tydelige erindringsspor hos eleverne, er ved at anvende kronologisk fremadskridende fortællinger om personer og aktører, da meget forskning tyder på, at måden vi selv husker ting, er ved at opstille dem i kognitive fortællinger eller episoder (Christiansen & Knudsen, 2015, s.35-36). Det samme kan siges om en ydre motivation, som fx en eksamen, hvor motivationen til arbejdet, og at erhverve viden, kommer i form

af et ultimatum, hvor eleven er klar over, at hvis han/hun ikke forbereder sig, går det udover deres karakter (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.52).

Hvis den professionelle lærer ikke formår at skabe en tydelig relevans med fagets indhold, bliver den primære faktor, der driver faget, fortællinger eller frygten for en dårlig karakter (Christiansen & Knudsen, 2015, s.36-37). Det essentielle problem med dette er dog, at uden den indre motivation for faget, bliver denne viden ikke iboende hos eleverne i længere tid, og det er ikke den optimale læringsforudsætning for undervisningen (ibid.).

Det bærende element for undervisning må derfor være at omsætte denne fortidsviden, og erfaringer, til noget tydeligt brugbart for eleverne i en nutids- eller fremtidskontekst (ibid.). Hvis det ikke er tydeligt for eleverne, hvorfor faget er relevant for deres livsverden, mister faget sin betydning. En undervisning, der bygger på fortællinger og en ydre motivation, kan stadig motivere, men den tilegnede viden forsvinder kort tid efter, når fx eksamen er overstået. (ibid.).

Christiansen og Knudsen påpeger, at dette understøttes af moderne hjerneforskning, der har bevist, at menneskets kognitive processer foregår således, at hjernen hurtigt frasorterer viden, der ikke opleves som relevant eller nødvendig (Christiansen & Knudsen s.34-35).

Vi mener, at vi i vores observationer af undervisningen, samt interviewet året efter med eleverne, netop kan se disse problematikker. Det, der fungerede i læremidlet med Versaillestraktaten og motiverede læringen, blev ikke omsat til nødvendig viden, uden for den undervisning det foregik i, og blev derfor glemt igen, hvorimod den tungere undervisning og læremidlet Lønningslegen, kobledede denne viden til noget eleverne kunne bruge i deres fremtid og livsverden (Bilag 2).

Vi redegjorde tidligere for dokumentationsindsatsen og vores egne undersøgelser af elever og deres holdninger om fagets indhold og formål. Christiansen og Knudsen har på samme måde udformet en undersøgelse, der også gav udtryk for, at de fleste elever mente, at faget primært handlede om at tilegne sig en stor mængde viden om fortiden (Christiansen & Knudsen, 2015, s.38). Mange af de artikler, teorier og undersøgelser vi har gennemarbejdet, har vist, at det vigtigste ved faget ikke er tilegnelsen af en stor mængde første-ordens-viden alene, men de værktøjer, fagbegreber, processer og arbejdet med anden-ordens-viden, der opfylder fagets formål (Pietras & Poulsen, 2016, s.25-27)(Historie - Fælles mål, 2019). Det er derfor ikke et under, at undersøgelserne viser, at eleverne i folkeskolen, og de elever vi spurgte, hovedsageligt mener, at faget kun er relevant for en historiker, lærer, arkæolog m.fl.

Mange undervisningsmaterialer og læremidler, som vi selv har brugt eller set andre i vores fag anvende i praksis, bærer præg af denne forståelse, da deres primære formål er at variere arbejdet med første-ordens-viden, eller de begreber eleverne skal tilegne sig og ikke at tydeliggøre deres formål til elevernes livsverden. Det første læremiddel vi anvendte med Versaillestraktaten, bar præg af både første-ordens-viden og arbejdet med anden-ordens-viden, men det blev ikke tydeliggjort her, hvad eleverne skulle bruge denne viden til fremadrettet i deres eget liv. Dette gjorde vi i det andet læremiddel med Lønningslegen (Bilag 2).

Det er vores opfattelse, at mange af de læremidler, der bliver anvendt i skolen, er for at skabe et flow i timen, varierede arbejdsformer, eller det vi betegner som motivation for motivationens skyld. Med dette mener vi, at mange af de varierede arbejdsformer og materialer kun formår at sætte vedvarende erfaringer hos eleverne i form af øvelsen selv, da relevansen stadig er fraværende. I undersøgelsen, af HistorieLab,

spurgte de eleverne, hvornår de følte de lærte noget i undervisningen. Som sammenfattet svar på dette formulerede HistorieLab i dokumentationsindsatsen følgende:

*“I hvilke sammenhænge mener eleverne, at de har lært noget?”*

- *Når der er sket noget usædvanligt eller når undervisningen er henlagt til andre læringsrum. Det er dog typisk “formen” eller situationen, dvs. at der skete noget anderledes/nyt, som elever fremhæver som spændende – mere end det historiske emne eller indhold.*
- *Når de har besøgt et museum eller andre former for kulturinstitutioner – hvilket iflg. eleverne kun sker sjældent i historieundervisning.”*

(HistorieLab, 2019, s.9).

Eleverne har altså en tendens til at huske selve øvelsen eller aktiviteten, der motiverede dem og ikke selve indholdet, da dette indhold udenfor undervisningen, ikke anses som relevant viden længere. Dette ser vi i vores interview med eleverne fra 8. klasse, da de kort nævner det første læremiddel, Versaillestraktaten og forhandlingsøvelsen, men kun kan nævne, at det havde noget at gøre med, at de var lande der forhandlede, her igen, øvelsen og ikke indholdet.

*“ (Thomas) Var det ikke de forskellige lande, der mente Tyskland skyldte et eller andet? (Tobias)  
Kan I huske hvad det var I skulle gøre? (Heidi) Nej”*

(Bilag 5, T<sub>8</sub>-H<sub>9</sub>).

Motivationen for motivationens skyld, er altså for os når et helt perfekt læremiddel eller aktivitet, der skal differentiere eller variere undervisningen og arbejdsformen, kun skaber mening i konteksten, men ikke skaber en vedvarende erfaring hos eleverne. Læremidlet motiverer eleverne i undervisningen, men det er kun motivationen i form af øvelsen, eleverne husker på længere sigt, da den erfarde viden ikke bliver omsat til noget, eleverne finder relevant uden for undervisningen.

Christiansen og Knudsen argumenterer for vigtigheden i at skabe en tydelig relevans med elevernes livsverden, nutidigt og fremtidigt, for at motivere læring. Det eleverne har arbejdet med gennem en undervisning skal hurtigt omsættes til relevant viden (Christiansen & Knudsen, 2015, s.46-47).

Christiansen & Knudsen skriver:

*“Det er midlertidigt afgørende, at enhver ny fortidsviden, som eleverne får i faget, også omsættes inden for relativt kort tid. Enten til en ny forståelse af allerede kendte elementer i elevernes livsverden eller til at opnå nye kognitive og metodiske redskaber, der kan anvendes til at beskrive eller manøvre i denne livsverden” (2015, s.47).*

Underviseren Sophie tydeliggjorde også at dette var vigtigt for hende at bringe frem i undervisningen. Dette gjorde hun ved at gøre emnerne så følelsesladet som muligt (Bilag 3, S<sub>5</sub>).

Den anden underviser Oskar siger i hans interview, at det han følte fungerede, var dilemmaer, der provokerede eleverne. Fx nævner han et atypisk emne, ifølge ham selv, hvor eleverne skulle arbejde med

feltmadrasser under 2. verdenskrig, med fokus i kærlighed. Her mente han, at han pludselig fik aktiveret pigerne i klassen (Bilag 4, O<sub>3</sub>).

Det er dog også tydeligt i denne undervisning, at pigerne i hans klasse sikkert har fundet emnet meget relaterbart til deres nutidige eller fremtidige livsverden, og derfor skabt en indre motivation. Begge undervisere tydeliggør, uafhængigt af hinanden, den succes de finder i at provokere eleverne, enten med gode historiske dilemmaer eller emner der sætter modspil til elevernes empati og menneskelige forståelse, såsom slavehandlen (Bilag 3, S<sub>7</sub>). Det at provokere eleverne med historiske fortællinger, emner eller problemstillinger, er også en måde, hvorpå begge undervisere formår at personliggøre undervisningen og bygge bro til det faglige indhold. For, at dette dog kan lykkes i de emner, eleverne skal arbejde med, må underviseren hjælpe eleverne med at tydeliggøre relevansen, både i form af en inddragelse af elevernes livsverden, samt hvordan de historiske begreber, viden og metoder, kan have indflydelse for deres fremtidige liv (Christiansen & Knudsen, 2015, s.37).

## DISKUSSION

---

Vi havde originalt valgt, at denne bachelor skulle omhandle en undersøgelse i forskellige læremidlers potentiale i at motivere elevernes arbejde i historie, men da vi valgte at tage ud og interviewe nogle, af de elever vi havde undervist, blev vi mødt med noget uventet. Det vi havde hypoteseret, havde fungeret i praksis, var ikke det, eleverne huskede, men modsat et andet læremiddel, Lønningslegen, som vi havde kritiseret. Vores hypotese havde derfor ikke passet, med de resultater vi havde fundet, og vores opgave ændrede sig dog også heraf. Fokus blev derfor at undersøge, hvad der specielt drev læremidlet til at fungere, selv ét helt år efter. Hvorfor huskede eleverne dette?

Vores undersøgelse har derfor drevet os mod et fokus på vigtigheden i at gøre faget relevant for eleverne i folkeskolen, da mange undersøgelser, her bl.a. i dokumentationsindsatsen, viser, at de fleste elever ikke kan se relevansen af faget til deres eget liv (HistorieLab, 2019, s.10). En tydelig problemstilling i vores undersøgelse er, at selv, hvis det er vigtigt, at faglæreren skaber en forbindelse til elevernes livsverden, for at skabe en tydelig relevans med faget, indgyder dette så en indre motivation til faget?

Motivation er meget svært at måle hos eleverne, selvom der er mange indikatorer, der kan vidne om en mulig øget motivation, her fx engagement. Det er derfor svært for os at udlede, hvorvidt vores observationer af elevernes motivation er reelle, eller en estimering fra vores side. Derudover, selv hvis det er tydeligt om eleven er motiveret, er det svært at udlede definitivt, hvilken type motivation der er tale om, og hvad den udspringer fra. En mulig måde, hvorpå denne empiri og dataindsamling kunne have været optimeret i validitet, kunne have været med elevudtalelser efter hver undervisning, hvor eleverne vurderede undervisningens indhold. Her ville der dog kunne opstå nye problemstillinger, da fejlkilder såsom at "please" læreren og forringer kvaliteten af empirien. Den indre motivation er meget tydeligt en vigtig del af elevernes læring, og vigtig i lærerens refleksion når det skal vurderes, hvad elevernes drivkraft til undervisningens indhold er, da det ikke alene skal være styret af en ydre motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.52). Det er dog ikke ensbetydende med, at den ydre motivation ikke burde være en del af faget, da den ydre motivation, gennem eksamenerne og andre faktorer, skaber en drivkraft hos de elever, der ikke finder glæde i alle skolens fag, da dette ikke er realistisk (ibid.). At skabe en tydelig relevans og kobling mellem elevernes livsverden og fagets indhold, er en måde, hvor motivation kan skabes. Dette observerede

vi i vores undervisning i de fire 8. klasser på Nivå Skole Nord, og i de to 8. klasser fra Hillerødsholmskolen. På Hillerødsholmskolen arbejdede de med industrialiseringen, og det teknologiske fremskridt, og fik lov til at undersøge materialer fra 90'erne, såsom VHS-bånd, walkman, telefoner m.m. Det er dog ikke ensbetydende med, at dette er den eneste form for motivation for faget, da differentierede materialer og arbejdsformer er et stærkt og vigtigt værktøj for at motivere eleverne (Canger & Kaas, 2016, s.109-112).

Den tydelige fordel ved at skabe relevans med faget og koble erfaringerne fra faget til elevernes livsverden er, at eleverne er mere tilbøjelige til at huske indholdet fra de motiverende aktiviteter og øvelser, frem for øvelsen selv, hvilket vores undersøgelser, og dem af HistorieLab samt Christiansen og Knudsen, påpeger (HistorieLab, 2019)(Christiansen & Knudsen, 2015, s.35-47).

Et dilemma der opstår i lærerens arbejde, hvis der skal skabes en tydelig kobling mellem faget, dets indhold og elevernes livsverden, er hvorvidt dette er muligt i praksis. Det kan virke som en urealistisk opgave at facilitere en undervisning, der altid skaber en kobling til elevernes livsverden. Alle mennesker er forskellige, og alle eleverne har forskellige forudsætninger, og det er derfor ikke realistisk, at læreren kan skabe relevans ved at inddrage elevernes livsverden til alt fagligt indhold.

Som den ene af de undervisere vi interviewede sagde, kommer forståelsen af fagets relevans ofte først efter folkeskolen (Bilag 3, S<sub>2</sub>). Det er dog heller ikke optimalt, at lærernes eneste mulighed er at sætte forhåbninger til, at eleverne selv kan finde denne mening med faget efter skoletiden. Det er vigtigt, at viden omsættes til noget der findes livsrelevant for eleverne (Christiansen & Knudsen, 2015, s.47).

I vores undersøgelse valgte vi derfor at fokusere på de historiske aktører og historisk empati (Seixas & Morton, 2012, s.145-147.). Undervisning tog udgangspunkt i et arbejde med historisk empati, da en kobling til fortidens aktører og deres indflydelse på deres samtid, nemmere kunne kobles til elevernes livsverden, da de også selv skal lære, at de kan influere deres fremtid (Pietras & Poulsen, 2016, s.118-120). Arbejdet med historisk empati gav os mulighed for at arbejde med en forståelse af fortidens fænomener og dets aktører, ud fra et gennemgående arbejde med konteksten den foregik i (ibid.). Det er dog ikke altid lige til at skabe denne inferens (Seixas & Morton, 2012, s.145-147.). Hertil beskriver Thomas Binderup sit begreb, historisk fantasi, der omhandler måden, hvorpå vi alle anskuer historien gennem forestillinger om fortiden (Binderup, 2010, s.27-28). For at kunne forstå fortiden, og lave inferens baseret på kilder og andet evidens, anvender man sin fantasi i forestillingen.

Her kan den historiske fantasi anvendes til at anskue fortidens udvikling, men også nutiden, fremtiden og de rum vi lever i (Binderup, 2010, s.33-35). Metoden hjælper eleverne til at anvende den historiske viden i forhold til deres egen livsverden, men også tydeliggøre, at metoden kan bruges i deres fremtidige liv, i anskuelsen af forskellige problemstillinger og dilemmaer (Binderup, 2010, s.36-38). At tage udgangspunkt i historisk empati, som udgangspunkt for arbejdet med anden-ordens-viden, første-ordens-viden og de fagfaglige begreber, kunne være en god indgangsvinkel til inddragelsen af elevernes livsverden.

## KONKLUSION

---

I dette bachelorprojekt er vi derfor nået frem til, at historiefaget som helhed, har brug for at skabe nogle tydelige rammer i praksis, hvori eleverne får tydeliggjort fagets relevans i deres fremtidige og nutidige liv for at kunne vinde samme status, som de fag der allerede lykkedes heri, såsom dansk, engelsk og matematik, der alle har en tydelig forbindelse til elevernes livsverden. Forskning antyder, at når vi i arbejdet med noget eleverne finder relevant til deres livsverden, at denne viden og erfaring omsættes til vedvarende viden, hvorimod det der anses som irrelevant eller unødvendigt, hurtigt kasseres til fordel for noget andet (HistorieLab, 2019).

For, at faget kan vinde status, må eleverne derfor opfatte faget som vigtig og relevant til deres livsverden. I vores praktikperiode og i vores interviews, er der ikke tvivl om, at de elever der ikke kunne se eller beskrive et overordnet formål eller relevans med faget, andet end tilegnelsen af en stor mængde første-ordensviden, kunne nævne, hvordan man anvendte instagram. Dette er igen, fordi elevernes viden, indenfor dette felt, har en stor relevans i deres sociale handlemønstre, og viden om dette er relevant, så længe det har en betydning for deres liv. Faget historie mangler en tydelig relevans for mange af folkeskolens elever, og denne relevans skal også grundes i en indre motivation hos eleverne. Dette er igen for, at det de erfarer i undervisningen bliver formet til vedvarende viden, her især fagbegreber og værktøjer til brug i det demokratiske samfund.

Da det ikke realistisk i en undervisningssammenhæng, at alle emner, fagligt indhold og fagbegreber, kan kobles til noget eleverne, hver især kan se som relevant, med deres nutidige liv og livsverden, må der derfor gøres noget andet.

Vores bud på, hvordan historielæreren kunne tilgå en undervisningen, hvori der bliver bygget bro mellem elevernes livsverden og det faglige, for at skabe relevans med faget er ved at tage udgangspunkt i historisk empati. Ved at tage udgangspunkt i fortidens aktører, for at forstå fænomenerne, er det muligt at koble en forståelse af fagets relevans, da arbejdet med historiske kilder, aktører, evidensbaseret inferens og begrebet historisk fantasi, kan tydeliggøre for eleverne det dannelsespotentialer faget har, i deres fremtidige liv. Det skal tydeliggøres, at faget og dets indhold, er en vigtig del af elevernes udvikling i at blive selvstændige voksne mennesker, i en globaliseret verden, hvor et bekendtskab med egen og andres historie er relevant. Indgangen til at tydeliggøre fagets vigtighed, må være at tydeliggøre de faglige begreber og værktøjers værdi i elevernes dannelse af deres historiebevidsthed. Historisk empati som begreb kan, i denne sammenhæng, være en måde at anskueliggøre lærerens opgave i at bygge bro, mellem faget og elevernes livsverden, for at skabe relevans og arbejde med at udvikle elevernes historiebevidsthed.



## PERSPEKTIVERING

---

Historisk empati, som indgangsvinkel til at gøre faget relevant, er bare en af flere metoder, der kunne være interessant at undersøge i faget historie. På baggrund af bachelorprojektets længde, valgte vi derfor at afgrænse os fra at undersøge andre metoder i dybden, såsom brug af kildekritik eller historiebrug (Pietras & Poulsen, 2016, s.37-50). Disse vinkler er dog også interessante at undersøge, i en uddybende eller videre undersøgelse af måder, hvorpå læreren kunne skabe relevans med faget. Derfor er undersøgelsen her, med et hovedfokus på historisk empati, ikke en færdig undersøgelse af, hvad læreren kan gøre, men et bud på én tilgang der kunne tages.

Gennem vores undersøgelse har vi desuden kun fokuseret på elever i den danske folkeskole, men uden at medregne en undersøgelse af elever med mulig anden etnisk baggrund. Grunden til, at vi her i vores refleksion over opgaven, finder dette som et vigtigt punkt i en videregående undersøgelse er, at det er muligt, at den manglende relevans med faget også kan grundes i "den hvide mands" historie, eller det den danske historie finder relevant. Dette kan skabe en endnu større kløft mellem faget og eleverne, hvis de ikke føler, at indholdet i undervisningen er relevant for dem. Christiansen og Knudsen siger her, at det kan være svært at identificere sig med "de mange gamle døde hvide mennesker", hvis eleverne har en anden etnisk baggrund (Christiansen & Knudsen, 2015, s.36).

Det ville derfor være interessant at undersøge, hvordan man kan skabe relevans med et fag, der kan ligge kulturelt langt væk fra nogle af folkeskolens elever.

## LITTERATURLISTE

---

### Artikler

Juul, S. & Pedersen, K. B. (2012) Videnskabsteoretiske retninger og projektarbejdet. I Juul, S. & Pedersen, K. B. (red.) (s.399-429). Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring. København: Hans Reitzels Forlag

### Bøger

Ahle, A. & Vollmond, C. (2017). Historiedidaktik (3. udgave). København: Columbus

Andersen, G. B. & Boding, J. (2014). Professionsbacheloropgaven - i læreruddannelsen. Frederikshavn: Dafolo

Binderup, T. (2010). Den historiske fantasi - et almenmenneskeligt erkendelsesvilkår. Århus: KLIM

Bjørndal, C. (2014) Det vurderende øje - observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning (2. udgave). Aarhus: KLIM

Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T. (2015). Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder i klasserummet (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Canger, T. & Kaas, L. A. (2016). Praktikbogen - didaktik, klasseledelse og relationsarbejde. København: Hans Reitzels Forlag

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

Fuglsang, L. & Olsen, P. B. (red.) (2012). Videnskabsteori - på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne (2. udgave). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Grevy, J., Kasch, H., C., Kikkenborg & Jensen, R. H. (2016). Der er liv i historie - at tage udgangspunkt i livsverden, når der undervises i historie i folkeskolen. Vejle: Pendulum

Jank, W. & Meyer, H. (2006). Didaktiske modeller - grundbog i didaktik. København: Gyldendal

Jørgensen, P. S. (2014). Den Personlige underviser - i et videnssamfund. I H. Winther (red.), Kroppens sprog i professionel praksis - om kontakt, nærvær, lederskab & personlig kommunikation. (s.29-39). Værløse: Billesø & Baltzer

Krogh, S. & Smidt, S. (2009). Anerkendelse og iagttagelse - i børnehøjde. København: Dansk Psykologisk Forlag

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). InterView - introduktion til et håndværk (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag

Kvande, L. & Naastad, N. (2016). Hva skal vi med historie? - Historiedidaktikk i teori og praksis. Oslo: Universitetsforlaget

Lave, J. & Wenger, E. (2000) Legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (red.). Tekster om læring (s.181-189). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Lund, E. (2016). Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere (5. udgave). Oslo: Universitetsforlaget

Løw, O. & Skibsted, E. (red.) (2017). Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer. København: Akademisk Forlag

Mottelson, M. (2010). Lærerens praksis. København: Hans Reitzels Forlag

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017) Undersøgelser - videnskabsteori i pædagogiske studier. København: Hans Reitzels Forlag

Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2011) Historiedidaktik - fra teori til praksis. København, Gyldendal

Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2016). Historiedidaktik - mellem teori og praksis. København: Hans Reitzels Forlag

Seixas, P. & Morton, T. (2012). The big six - Historical thinking concepts. Boston: Cengage Learning

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Motivation for læring - teori og praksis. Frederikshavn: Dafolo

Vygotsky, L. S. (2000) Værktøj og symbol i barnets udvikling. I K. Illeris (red.). Tekster om læring (s.83-94). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Wenger, E. (2007) Social læringsteori: Aktuelle temaer og udfordringer. I Illeris, K. (red.) Læringsteorier: 6 aktuelle forståelser (s.61-80). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Wenger, E. (2014) Voksnes læring og identitsudvikling. I Illeris, K. (red.) Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed. (s.117-128). Frederiksberg: Samfundslitteratur

## Egne opgaver

Katharina & Tobias Bachelorprojekt del 1 #1:

Birch, K. T. & Korsgaard, T. D. (2018) Bachelorprojekt del 1 - Studieopgave 3 - BA1.

Katharina & Tobias Praktikopgave 2 #2:

Birch, K. T. & Korsgaard, T. D. (2018) Prøven i Praktik niveau 2 - Praktikopgaven Nivå.

## Hjemmesider

Aalborg Universitet (2019) Lokaliseret d. 30. maj 2019 på manan.dk

[http://manan.dk/wp-content/uploads/2014/10/videnskabsteori\\_kompendium\\_au.pdf](http://manan.dk/wp-content/uploads/2014/10/videnskabsteori_kompendium_au.pdf)

Bevægelse (2019) Lokaliseret d. 30. maj 2019 på magasinetskolen.dk

<https://magasinetskolen.dk/artikler/2018/09/faa-styr-paa-bevaegelsen>

Historie - Fælles mål (2019) Lokaliseret d. 30. maj på emu.dk

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

HistorieLab (2019) Lokaliseret d. 30. maj 2019 på historielab.dk

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

Læremiddeltjek (2019) Lokaliseret d. 31. maj 2019 på lærermiddeltjek.dk  
[http://laeremiddeltjek.dk/content/Printskabelon\\_v3\\_3.pdf](http://laeremiddeltjek.dk/content/Printskabelon_v3_3.pdf)

### Tidskrifter

Brinkmann, S. (2017). Dewey om læring og erfaring. Læring 37 (107), 43-53.

Poulsen, J. A. (2015) Hvad pokker er historiske scenarier? RADAR - Historiedidaktisk Tidsskrift 2 (1) 14-19.

## BILAG

### BILAG 1: UNDERVISNINGSPILAN HISTORIE NIVÅ SKOLE NORD

Planen for de første fire lektioner, resten fremsendes ved forespørgsel.

Klasse	Antal lektioner	Titel	Tema
8.A, 8.B, 8.C & 8.D	8	Mellemkrigstiden	Mellemkrigstiden set med tyske øjne.
<b>Materialer/ressourcer</b>			
<p>Mindmap                      Ideologiske tanker/ønsker fra nationerne                      Versailles traktaten hovedpunkter                      Papirsedler - Tyske Mark                      Dokumentarklip (Hyperinflationen) - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=h-7YCcZUXmw">https://www.youtube.com/watch?v=h-7YCcZUXmw</a>                      Post-it                      Propaganda plakater fra 1930erne                      Citater fra "Meinkampf" &amp; "Darwin".                      Dokumentarklip (Hitlers tale) - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QtG7Wa188dg&amp;bpctr=1558186117">https://www.youtube.com/watch?v=QtG7Wa188dg&amp;bpctr=1558186117</a>                      Dokumentarklip (Charlie Chaplin) - <a href="https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&amp;v=J7GY1Xg6X20">https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&amp;v=J7GY1Xg6X20</a></p>			
Kompetenceområde	Færdighedsmål og vidensmål	Læringsmål Med tilhørende lektioner	
Kronologi og sammenhæng	<p>Kronologi, brud og kontinuitet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleven kan sætte begivenheders forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng</li> <li>- Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følge</li> </ul> <p>Principper for overblik</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleven kan anvende principper for inddelingen af historien til at få et historisk overblik.</li> <li>- Eleven har viden om principper for inddeling af historien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleverne har viden om de historiske aktører og fænomener der leder op til kriserne i mellemkrigstiden</li> <li>- Eleverne kan på baggrund af arbejdet med forskellige kilder, skabe den kontekst hvori de historiske aktører agerede i</li> <li>- Eleverne kan på baggrund af undersøgelser argumentere for årsager og konsekvenser</li> <li>- Eleverne kan anvende historisk empati i arbejdet med historiske aktører og fænomener</li> <li>- Eleven har viden om historiske forløb og deres funktion i en fortids-, nutids- og fremtidskontekst</li> <li>- Eleverne har viden om historiske fænomener fra mellemkrigstiden</li> <li>- Eleverne kan analysere kilder med fagrelevante begreber</li> <li>- Eleverne har viden om forskellen mellem et presentistisk syn og et historie empatisk syn på fortidens aktører og fænomener</li> </ul>	

<p>Historiebrug</p>	<p>Historiske scenarier:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier</li> <li>- Eleven har viden om historiske scenariers funktion</li> </ul> <p>Historisk bevidsthed</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleven kan redegøre for brug af fortiden og handling</li> <li>- Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid</li> </ul>	
<b>Differentiering/stilladsering</b>		<b>Produkter</b>
<p>3-mandsgrupper, matrixgrupper</p> <p>Forhandlingsøvelse, med mulighed for dybelse</p> <p>Hands-on læremidler</p> <p>Post-it-øvelsen - stilladseret til de specifikke øvelser</p> <p>Forskellige gruppedannelser undervejs</p> <p>Lærerskrevet oplæg - differentieret.</p>		<p>Eleverne skal analysere propaganda plakater, ud fra dette, producere deres egne, og fremlægge dem for resten af klassen.</p>
<b>Evaluering</b>		
<p>Evaluering af deres forskellige små fremlæggelser af gruppearbejdet for resten af klassen, som foregår hver undervisningsgang.</p> <p>Post-it's øvelsen.</p> <p>Brainstorme / Opsummeringer.</p> <p>Aktiv elevdeltagelse i undervisningen.</p>		

## Lektionsplan:

#	Hvad gør læreren?	Hvad gør eleverne?
<b>Lektioner</b>		
1	<p>Kort intro om hvem vi er. Her lærer vi deres navne at kende.</p> <p>Vi forklarer den fremtidige undervisningsform, samt hvad planen for ugerne vil være.</p> <p>Vi præsenterer dem for øvelsen ”mindmap”, hvor de ved hjælp af deres forforståelse skal kortlægge alt om 1. verdenskrig.</p> <p>Vi introducerer dem til begrebet Matrix-grupper, forklarer dem om vidensdeling.</p>	<p>Eleverne skal i 3-mandsgrupper udarbejde et fælles mindmap, med alt hvad de ved fra 1. verdenskrig. Fagbegreber, begivenheder osv. de skal herefter lave kopier, så alle i gruppen har et hver.</p> <p>Eleverne tager deres mindmap og bringer dem med ud i matrixgrupper. Her fremlægger de deres mindmaps for hinanden, og de ting der ikke fremgår på deres, tilføjer de.</p>
2	<p>Hands-on læremidlet - Versaillestraktaten bliver igangsat. Eleverne får en introduktion til øvelsen, og bliver herefter delt op i 4 grupper (én til hver nation).</p> <p>Herefter bliver der delt papirer rundt til hver af de fire nationer, hvor landets ideologier og ønsker fremgår.</p> <p>Den reelle Versaillestraktat fra 7. maj 1919. Det er en kort samling af hovedpunkterne og kompromiset der blev indgået mellem nationerne.</p> <p>Afslutter dagen med en fælles diskussion, hvor eleverne debatterer om hvorvidt der er tale om ”fairness” i traktaten, og om de kan forestille sig nogle konsekvenser heraf?</p>	<p>Hver nation læser deres respektive papirer, og præsenterer herefter kort, for hinanden, hvad deres ideologier og ønsker på forhånd er, inden de går ind i til forhandlingerne.</p> <p>Nationerne læser Versaillestraktaten, og diskutere, hvad de som nation fik gennemført, samt hvad de ikke fik. De skal diskutere hvad de har vundet og tabt ved forhandlingsbordet.</p> <p>Eleverne præsenterer og argumentere nu, for de andre nationer, hvad de i deres nations øjne, anser for ”vundet/tabt”.</p> <p>Eleverne smider nu ”nationshatten” og diskutere nu fortidens aktører. Er dette realistisk?</p>

	<p>Læreren faciliterer brugen af historisk empati vs. Presentisme som eleverne fremførte. Hvad siger mest om fortidens aktører? (Lægger op til fremtidigt arbejde, med at sætte sig ind i fortidens aktører. Primært tyskerne med en empatisk tilgang).</p>	<p>Eleverne snakker om fænomenet (Versaillestraktaten) ud fra deres kontekst (presentisme).</p> <p>Eleverne skal i en klassediskussion diskutere forskellen mellem brugen af historisk empati og deres forståelse/kontekst (presentisme)</p>
3	<p>Opsummering af sidste undervisningsgang - gennemgår, traktaten, forhandlingsspillet og de punkter der blev skrevet ind i traktaten.</p> <p>Dokumentar om Ruhr-området</p> <p>Læreroplæg. Eleverne bliver introduceret til 1922, det økonomiske hjul. Eleverne bliver introduceret for Tysklands industriområde Ruhr osv.</p> <p>Eleverne bliver stillet dilemmaet Tyskerne stod i ang. erstatningspengene og Frankrigs besættelse af Ruhr-området. Reference til Tysklands frygt under forhandlingerne af Versailles-traktaten.</p> <p>Udlevering af pengesedler - Staten printer.</p> <p>Lønningsleg: Klassen deles op, 2 grupper - Ugelønnet og Statslønnen.</p> <p>USA redder Tyskland.</p>	<p>Eleverne opsummerer sidste undervisningsgang sammen med læreren.</p> <p>Eleverne stiller spørgsmål til dokumentaren, og tager ligeså noter.</p> <p>Eleverne forsøger at komme med forslag på løsninger. Her forventes, at de kan argumentere for deres forslag.</p> <p>Eleverne skal nu diskutere, hvorfor de tror det ville/ikke ville fungere at printe nye sedler, for at kunne betale arbejderne der strejkede?</p> <p>Eleverne modtager her pengene og ser forskellen på de statslønnede og ugelønnede.</p>
4	<p>USA krakker i 1929.                  Forklaring over hvorfor USA krakker, produktionsoverskud, import/eksport, aktiedrop osv.</p> <p>Det nye økonomiske hjul.                  Inddrag elevernes udsagn og tilkendegivelser fra tidligere.</p> <p>Lønningsleg 2.0 - Igen, ugelønnet og statslønnen.</p> <p>Tyskland kan ikke betale sine ansatte.</p>	<p>Eleverne deltager i det omfang de kan, fx ved at fortælle, hvad de selv tidligere bidrog med i undervisningen, som har relevans for emnet der bliver gennemgået nu.</p> <p>Eleverne modtager igen løn. De diskuterer her, hvad Tyskland skal/ikke skal gøre og hvorfor.</p> <p>Eleverne kommer med inputs til hvad nationen kan gøre.</p>



## BILAG 2: ANALYSE AF LÆREMIDDEL LØNNINGSLEG

---

(Læremiddeltjek, 2019)

### Kompetenceområder:

Historiebrug og Kronologi og sammenhæng

Læremidlet tager udgangspunkt i de tidligere undervisningslektioner, hvor eleverne har arbejdet med afslutningen af 1. verdenskrig heri Versailles-traktaten (Bilag 1).

Målet for lektion tre og fire er, at eleverne får viden om fænomenerne i perioden 1923-29, og de kan opstille hypoteser om den kommende udvikling på baggrund af historisk evidens og argumentere for denne. Derudover skal eleverne kunne koble denne viden til en kontekstualisering af nutidige fænomener, hvor deres egen livsverden kommer i spil. Her skal det tydeliggøres, hvad eleverne kan bruge denne viden. Undervisningen skal gå fra, at eleverne arbejder med det konkrete (billedlige samt tekstlige evidens), hvor eleverne redegør for og undersøger perioden og dens aktører, til det abstrakte (økonomiske figurer, modeller m.m.) som de skal argumentere og hypotesere ud fra.

Eleverne har i de foregående lektioner undersøgt, hvordan de forskellige nationer, fra 1. verdenskrig, ser på Tyskland/Weimarrepublikken og deres politiske udgangspunkter for freden. Hermed har de fået viden om nationernes ønsker og mulige strategiske overvejelser, samt de regelsæt traktaten kræver, Tyskland skal overholde. Eleverne får dernæst indblik i den tyske stats økonomiske situation efter 1. verdenskrig.

Det leder op til undersøgelsen af det første økonomiske hjul. Hvor den tyske økonomiske situation bliver tydeliggjort, og giver eleven en forståelse for, hvordan andre lande kan være med til at påvirke én nations økonomiske problemer. Eleverne ser et klip fra en dokumentarfilm, hvor krisen igen bliver gennemgået. Dette er for at differentiere indholdet og formatet af den historiske evidens, og samtidigt introducere originale film fra en af krisens største strejker.

Hernæst bliver eleverne introduceret til krisen i december 1923 og frem, hvor inflationen stiger. Dette sker gennem aktiviteten Lønningsleg, hvor eleverne bliver aflønnet tre gange gennem hyperinflationen i 1923. Eleverne er delt op i to grupper, statslønnen og ugelønnen. Dette gøres for at give eleverne ejerskab over den aktørgruppe de arbejder med.

Eleverne arbejder efterfølgende med de forskellige økonomiske hjul, der fremgår i Tyskland, samt verdenssamfundet, i perioden 1923, og frem til Wall Street krakket i USA 1929. Her møder eleverne det sidste af de tre økonomiske hjul, og skal nu fremsætte hypoteser, og kunne argumentere ud fra disse, ved at inddrage relevant viden, som de har indsamlet i denne lektion og de foregående.

Til slut bliver elevernes egen livsverden inddraget. Eleverne skal nu drøfte finanskrisen fra 2007-09, og fortælle, hvordan den har påvirket dem og deres familie. Dette er for at skabe et tydeligt formål og relevans, med det de har arbejdet med. Her inddrages en diskussion om valuta, hvorfor den har værdi. Vi kontekstualiserer den historiske viden de har arbejdet med, ved bl.a. at diskutere nutidige aktører, der anvender perioden 1923-29 i deres politiske argumentation. Her diskuteres vigtigheden i at forstå konteksten, hvori kriserne skete, når eleverne skal forstå de historiske fænomener og aktører, og finde mening i deres valg.

## Tilgængelighed

I forhold til udtrykkets tilgængelighed, er selve læremidlet formet af tyske pengesedler fra perioden 1923-29. Derfor er der ikke tekstbokse eller yderligere information til sedlerne, da formålet er, at eleverne skal opstille hypoteser om fænomenets udviklingen i 1923-29, på baggrund af evidens fra perioden og selv undersøge materialet. Denne evidens eleverne skal arbejde ud fra, har vi som undervisere udvalgt og præsenteret for dem i form af bl.a. PowerPoints, da teksterne og deres sammenhæng var på et for højt akademisk niveau. Derfor fik eleverne gennem figurer, tekst på PowerPointen, film og hands-on materialer (pengesedlerne), gjort materialets indhold mere tilgængeligt. Selve aktiviteten med Lønningslegen, lagde op til, at eleverne blev engageret, da indholdet supplerede til det tekstmæssige og skabte mening til periodens aktører. Eleverne skulle selv undersøge inflationen, og i samspil med dette, hypotesere om fremtidige fænomener i samme periode, på baggrund af materialet, og argumentere for mulige løsningsforslag til problemstillingerne. Indholdet skulle derigennem gøres aktuelt og meningsfuldt, ved at kontekstualisere den til elevernes livsverden, både som katalysator for deres samtidsbillede, og den historiske udvikling, men også som vigtig viden i den økonomiske og politiske debat, både i nutiden og fremtiden.

## Progression

Udtrykkets progression kommer i kraft af en stadig mere abstrakt og kompleks brug af virkemidler. Der differentieres mellem tekst, billeder, medie, sprog, figurer og modeller. Eleverne starter i det konkrete med at se på verdensbilledet og Tysklands økonomi, som følge af Versaillesfreden, og arbejder sig mere i dybden med de abstrakte økonomiske fænomener, gennem figurer og modeller om de økonomiske strukturer i perioden. Indholdet i læremidlet udvikler sig fra det konkrete til det abstrakte, da eleverne i starten skal arbejde med de historiske aktører, på baggrund af egne medmenneskelige følelser, til et kompleks og reflekteret syn, grundet i den historiske evidens. Her arbejder eleverne med historisk empati. Aktiviteterne udvikler sig ved at starte med en læselig og diskuterende tilgang, inspireret af Olga Dysthe, til at tage udgangspunkt i John Deweys Learning by doing, hvor eleverne selv får lov til at undersøge, via hands-on midler (pengesedlerne), og sætte dette i kontekst til det dialogstyret. Her skal eleverne til sidst kunne argumentere og hypotesere for den historiske udvikling.

## Differentiering

Selve læremidlet er differentieret i udtryksformen sådan, at eleverne undervejs i undervisningen, skal arbejde med tekster om de historiske fænomener på PowerPointet, med tilhørende billeder og visuelle midler. De skal arbejde med hands-on læremidler og aktiviteter, der giver dem noget, de selv kan undersøge i form af pengesedler fra perioden. Der bliver skiftet mellem det visuelle, tekstlige og auditive gennem læremidlet. Selve indholdet er differentieret sådan, at det eleverne skal tilegne sig, som minimum fra undervisningen, er en viden om, hvordan de politiske og økonomiske strukturer fra perioden influerede den udvikling, der skete i 1923-29. Få af eleverne skal tilegne sig en dybere viden omkring selve processerne, der lagde grund for de historiske fænomener. Dertil er det differentieret sådan, at indholdet skifter mellem at undersøge de historiske aktører og de historiske fænomener. Indholdet skal de sammen prøve at diskutere i grupper og individuelt. Selve aktiviteterne bliver dermed også differentieret, da arbejdsformerne ændrer sig. Dermed skal eleverne skifte mellem at redegøre, analysere, hypotesere, diskutere og argumentere i de forskellige aktiviteter.

### BILAG 3: INTERVIEW MED SOPHIE

---

Interview med Sophie d. 28. marts 2019. Lydfil kan fremsendes ved forespørgsel.

T: Tobias

S: Sophie

---

T<sub>1</sub>: "Hvordan tilgår du din planlægning af undervisningen og har du nogle retningslinjer du følger?"

S<sub>1</sub>: "(...) Som udgangspunkt udspringer min undervisning altid af nogle kilder. Det første jeg kigger på, er hvilke kilder der kunne være interessante for at bære eleverne derhen som er læringsmålet. Så jeg finder nogle kilder, som passer til den vej, jeg godt kunne tænke mig at gå med børnene (...)"

T<sub>2</sub>: "Hvordan tænker du så, at en professionel underviser burde tilgå faget her i udskolingen, for netop at overdrage denne viden til eleverne?"

S<sub>2</sub>: "(...) Man skal huske at når man har indskolingsbørnene, som historielærere, så er de stadig så unge, at koblingen på at sætte sig selv ind i historien, er meget meget svær for dem. Fordi det umiddelbart ikke har nogen betydning for en 13, 14, 15-årig og det er først senere at de finder ud af, gud! den der historieundervisning gav faktisk mening (...)"

T<sub>3</sub>: "Hvad mener du så, når det er, at du siger at det er meget svært for dem, at se det og først senere hen?"

S<sub>3</sub>: "(...) Jeg tror helt klart at den der aldersmæssige, i puberteten, at de jo er meget fikserede på deres eget jeg, men ikke forståelsen af jeget, men udviklingen af jeget. Og der tror jeg simpelthen ikke de kan rumme at forstå, hvad fanden det er der er sket, det virker ligegyldigt for dem i deres verden for den er så egocentreret (...)"

T<sub>4</sub>: "Det er måske også en af udfordringerne ved faget kan jeg høre?"

S<sub>4</sub>: "Det er en af udfordringerne ved at undervise, at de falder fra fordi de ikke føler det har nogen betydning for deres hverdag."

T<sub>5</sub>: "Hvad gør du selv for at skabe denne kobling nu, hvor det er så svært?"

S<sub>5</sub>: "For det første italesætter jeg det, tror jeg, stort set hver gang jeg træder ind. Husk nu, at vi skal mærke historien og vi skal forstå at historien har gjort jer til det i er, eller det samfund vi er (...). Så prøver jeg at gøre det så følelsesladet som muligt. Jeg bruger nogle kilder som godt kan gøre ondt eller være voldsomme. Fordi så får vi det der "HUH!", så får ungerne den der, det er ubehageligt det her."

T<sub>6</sub>: "Så for at aktivere dem vil du gerne skabe en kobling til dem gennem følelser?"

S<sub>6</sub>: "Ja, fuldstændigt. Mase dem lidt ud der hvor det bliver utrygt og at den utryghed skal skabe nysgerrighed på mere viden om det(...)"

T<sub>7</sub>: "Og det er simpelthen en af de måder du tænker du prøver at aktivere eleverne i faget?"

S<sub>7</sub>: "Ja. Ja det er det. Mase dem lidt på det der, der godt kan være lidt ubehageligt eller, selvfølgelig ikke så ubehageligt at de ikke kan være der, men slavehandlen fx der er jo malet masser af billeder der er

voldsomme at se på. Og tag nogle kunstnere fra den tidsperiode og simpelthen vise de billeder som jo hænger rundt omkring på museer. Så gør det lidt ondt i maven (...).”

T<sub>8</sub>: “Når du så gør dette, er det så med et fokus på at holde det i fortiden, eller sammenligner du med deres eget liv?”

S<sub>8</sub>: “Ja deres nutid. Jeg laver altid en sammenligning. Jeg tror egentligt ikke jeg er så god til at gøre det i nuet, men når forløbene ligesom når sin ende (...) så kan jeg rigtig godt lide at koble børnene ind i det. Men hvad er det så egentligt i lige er blevet, er i blevet shaket lidt, og hvordan ser i jer selv og jeres position i fx et samfund (...).”

T<sub>9</sub>: “(...) Og føler du det fungere bedre?”

S<sub>9</sub>: “Ja det syntes jeg faktisk at jeg oplever, at de unge mennesker, når de bliver rykket lidt på deres følelsesregister og faktisk bliver ”tvunget” til at tage stilling til, hvordan har det her været, hvordan har det været at vokse op i en tid under fx slavehandlen? Den er ubehagelig, og hvad er det så, helt lavpraktisk, som de skal omsætte det til, nemlig empati og behandling af andre mennesker og andre befolkningsgrupper og måske i virkeligheden gå ud og kæmper for en sag de kan mærke gør en forskel ikke? (...)”

T<sub>10</sub>: “Og det føler du at er den måde din undervisning bedst fungere på?”

S<sub>10</sub>: “Det er i hvert fald det der ligger mig nærmest når jeg tilrettelægger et forløb, et ønske om at de mærker sig selv i historien. Og med et fremtidsperspektiv (...)”

## BILAG 4: INTERVIEW MED OSKAR

---

Interview med Oskar d. 20. marts 2019. Lydfil kan fremsendes ved forespørgsel.

T: Tobias

O: Oskar

---

T<sub>1</sub>: "(...) Det jeg vil starte med at spørge om, er helt generelt hvordan tilgår du din egen undervisning, planlægning og gennemførelse?"

O<sub>1</sub>: "(...) Jeg bruger i øjeblikket sjældent historiebogen fordi de emner historiebogen har er ikke dem vi arbejder med. (...) Det ender mange gange med at når man har fundet den gode kilde, skal man også prøve at lave et forløb hvor kilden kan arbejdes ind i en kontekst. Selve den måde eksekveringen af undervisningen på det er meget det der med og kunne koge en kompliceret historie ned til et forståeligt dilemma, eller en forståelig problemstilling. Som alle kan forstå, som på en eller anden måde er universal. Det er sådan meget ofte det, sådan jeg arbejder på. Og hvis man skal være sådan lidt, hvad er målet med undervisningen så er det faktisk dybest set at forstå det dilemma, for hvis du forstår dilemmaet så forstår du også aktørerne i de historiske begivenheder, hvorfor de handler som de gør."

(...)

T<sub>1</sub>: "(...) Er der en bestemt måde du føler en professionel underviser burde tilgå faget på, her i udskolingen, altså en bestemt vinkel man burde tage når man tænker på at skulle overlevere det her?"

O<sub>2</sub>: "Jeg tror der er rigtig mange måder at gøre det her på, men jeg kan godt lide at provokere en gang imellem. Det kan jeg, ikke? Jeg tror også der er mange forskellige måder og forskellige spørgsmål man stiller sig selv som lærer, hvor langt skal jeg gå, hvor langt skal jeg komme og sådan noget. (...) Men jeg synes det og tage tingene op til fri debat og prøve at gøre det forholdsvist uden selv at tage sine egne holdninger med og på en eller anden måde lade eleven selv bestyre hvad er det egentligt der foregår her og hvem har egentligt ret her, altså der er der man også får de der fede diskussioner og det kan jeg godt lide. Og så synes jeg at det er vigtigt at man (...) også lader emnerne flyde rigtigt mange ting hen. Altså et godt mål i sig selv, er også bare at have et rigtigt, et meget forskelligt artet emne valg fordi eleverne er jo også meget tit motiveret af selve emnet. (...)"

T<sub>3</sub>: "Hvad kunne det fx være?"

O<sub>3</sub>: "Jamen lige nu så der har vi arbejdet med eksempelvis efter anden verdenskrig, eller i anden verdenskrig spørgsmål, synes jeg det var super vigtigt at arbejde med nogen af de der, hvad var det man kaldte dem, feltmadrasser. Og de her piger som var, havde (...) været kæresten og i høj grad også fået børn med de tyske soldater under besættelsen og hele det dilemma. (...) jeg viste dem et billede fra Frankrig, hvor der står nogle frihedskæmpere og holder en pige i håret og (...)hun sidder på knæene og græder, hun er omringet af en masse (...) men det er mændene der ligesom står forrest og har nogle våben i hånden (...)"

(...)

T<sub>4</sub>: "(...) Hvad tænker du der skal til for at man ligesom kan aktivere eleverne i det fag?"

O<sub>4</sub>: "Altså emnevalg er jo selvfølgelig en ting men det er jo langt fra det vigtigste. Altså der er til, altså, altså tilgangene skal meget tit også være forskellige artet, ikke? Altså læsning er nok vigtigt, men jeg prøver at køre sådan lidt forskellig artet undervisning, altså vi, altså det er meget sådan passivt, i den forstand at der er læsning og så er der lytning, og så er der eksempelvis også film der bliver set, og så er det meget tit det jeg kommer til at gøre, er også, at jeg laver sådan nogle spørgsmål sådan nogle dilemmas spørgsmål til de ting de læser eller ser ikke? (...) Det er også meget tit det rollespil går ud på, det er også de bærende diskussioner, meget ofte så er det debat, diskussion og argumentation, det er meget ofte det rollespillet, det er det, ja, det ser jeg cirkulere omkring. Den måde de tilgår det på."

## BILAG 5: INTERVIEW MED ELEVER

---

Interview med elever d. 14. marts 2019. Lydfil kan fremsendes ved forespørgsel.

I: Tobias

T: Thomas (elev)

W: Waldemar (elev)

H: Heidi (elev)

---

I<sub>1</sub>: "Hvis I ikke kan huske det fra sidst hedder jeg Tobias. For at starte vil jeg bare høre, hvad I kan huske fra den undervisning I havde?"

W<sub>1</sub>: "Det var lidt tid siden, men det var noget med omkring var det noget med 1. verdenskrig?"

T<sub>1</sub>: "Nej, det var mellemkrigstiden".

W<sub>1</sub>: "Mellekrigstiden":

I<sub>2</sub>: "Ja, kan I huske noget om helt generelt det som vi lavede?"

W<sub>2</sub>: "Vi havde noget med økonomi og inflation, og sådan noget"

I<sub>3</sub>: "Ja, så vi havde noget om denne her mellemkrigstid. Det helt rigtigt. Kan I huske nogle af de underemner vi så havde? For det var en lang periode vi havde om nemlig."

H<sub>3</sub>: "Jeg kan huske, det var et eller andet med... nej, jeg ved ikke hvad jeg skal sige... Jeg kan huske vi arbejdede med sådan med Tyskland og gæld og økonomi og alt sådan noget."

I<sub>4</sub>: "Ja, det er meget rigtigt. Vi arbejdede meget med denne mellemkrigstid og med fokus på tyskerne. Kan I huske hvordan I følte undervisningen var?"

W<sub>4</sub>: "Det var ret engageret, på mange måder"

H<sub>4</sub>: "Meget spændende, jeg kunne godt lide at vi også, du også havde lavet sådan nogle pengesedler, så man sådan selv kunne få lov til og arbejde med det".

I<sub>5</sub>: "Hvad kunne I godt lide ved de pengesedler?"

H<sub>5</sub>: "Altså jeg kunne godt lide at man ikke bare skulle sidde og høre på en lærer og bare sidde og skrive ned. Men også få lov til at arbejde med selve emnet og tingene. Jeg ved ikke hvordan jeg skal forklare det".

I<sub>6</sub>: "Nej, men det synes jeg da er meget godt forklaret. Så, det her med at sidde og arbejde med noget selv, det synes I var meget fedt? (...)"

(...)

I<sub>7</sub>: "Af de øvelser vi arbejdede med den gang (...) så nævnte I der var en øvelse, der var den der med pengesedlerne, er der andre øvelser I kan huske? Nu er det jo langt tid siden, men er der andre I kan huske?"

T<sub>7</sub>: "Øh, lavede vi ikke sådan en hvor vi var forskellige lande omkring det der gæld også."

I<sub>8</sub>: "Hvad kan I huske fra det".

T<sub>8</sub>: "Var det ikke de forskellige lande, der mente Tyskland skyldte et eller andet"

I<sub>9</sub>: "Kan I huske hvad det var I skulle gøre?"

H<sub>9</sub>: "Nej"

T<sub>9</sub>: "Var det ikke sådan fortælle hvad det var vi synes?"

I<sub>10</sub>: "Jo, lige præcis. Det er også lang tid siden, men i sad og skulle forhandle hvad der skulle ske med tyskerne efter 1. verdenskrig (...)"

(...)

I<sub>11</sub>: "Hvad synes I så om tyskerne? Var det fejl på fejl på fejl? Eller forstår man dem lidt bedre."

W<sub>11</sub>: "Man kan måske forstå dem lidt bedre, men det er store fejl."

I<sub>12</sub>: "Hvordan kunne man forstå dem bedre?"

W<sub>12</sub>: "Der var den store depression, og vi kan (utydeligt) så de var også bare, de havde også brug for arbejde. Så kunne man godt forstå de gerne ville have fordi Hitler kunne skaffe dem det."

I<sub>13</sub>: "Det synes jeg da er en god pointe. At kunne tænke lidt hvorfor det var man gjorde de valg."

I<sub>13</sub>: "Også der hvor vi underviste jer, der prøvede vi at smide en masse artefakter, vi smed pengesedler ind. (...) hvad synes i om det, i undervisningen for noget der er så tæt på det fra fortiden man kan røre ved?"

T/H<sub>13</sub>: "Jeg synes det gør det lidt mere spændende, at man ser det rigtige. Man kan arbejde med materiale fra den tid, og ikke bare sidde og læse papir."

I<sub>14</sub>: "Synes I så netop, du sagde også før, at du godt kunne lide at man fik lov til at arbejde selv og ikke skulle høre på læreren hele tiden, fx pengesedlerne du selv nævnte, at det kunne man der, at vi gav jer mulighed for det."

H<sub>14</sub>: "Ja, så kunne man få lov til selv eleverne at diskutere med hinanden, og det ikke at høre på læreren snakke, det gør undervisningen mere spændende, fordi man selv får lov til at sige noget."

I<sub>15</sub>: "Okay, er det noget i gør i de fleste fag at arbejde med noget i hænderne, her tænker jeg også udover historie, eller er der nogle fag hvor I ikke får lov til det så meget?"

T<sub>15</sub>: "Det er ikke så meget vi gør det tænker jer, i alle fag generelt. Det er sjældent vi har sådan noget artefakter."

(...)

I<sub>16</sub>: "Men det er noget i måske ellers synes var underholdende eller motiverende?"

T<sub>16</sub>: "Helt sikkert."

H<sub>16</sub>: "Det synes jeg."