

Indholdsfortegnelse	
1. Indledning	3
1.1. Problemformulering	4
2. Læsevejledning	5
3. Forskningsdokument	6
Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen	6
4. Metode	7
4.1. Hypotetisk-deduktiv	7
4.2. Den Hermeneutiske spiral	8
5. Undersøgellesdesign	9
5.1. Kontekst.....	9
5.2. Kvalitative semistrukturerede elevinterviews	9
5.3. Kvantitativ indsamling af elevønsker	10
5.4. Aktivt deltagende observation af undervisning.....	10
6. Teori.....	11
6.1. Begrebsafklaring	11
Gennem demokrati med demokrati.....	11
6.2. Almendidaktisk teori	12
Knud Illeris	12
Sally Anderson og Konstancja Ford	13
Laura Gilliam	13
Thomas Ziehe.....	14
6.3. Fagdidaktisk	15
Elevmedindflydelse?.....	15
Valg af indhold.....	15
7. Analyse.....	16
7.1. Elevinterviews	16
7.2. Elevønsker	18
7.3. Aktivt deltagende observation	19
7.4. Ydermere	22
8. Diskussion.....	22
8.1. Udfordringerne i projektet	23
9. Foreløbig delkonklusion	26

10. Perspektivering.....	27
Litteraturliste.....	28
Bilag.....	30
1: Elevinterviews.....	30
1.1. Interviewguide	30
1.2. Uddrag af elevinterviews	30
2: Elevønsker.....	32
2.1. Skema.....	32
2.2. Elevønsker i praksis	32
3: Observation af forløbet (Lektion 1+2).....	34

1. Indledning

I løbet af min tid som lærerstuderende, har jeg ofte haft tanken: ”hvis elever får medindflydelse, på særligt indhold, da må deres motivation øges”. En tanke, som ydermere ofte har været grobund for snak og diskussion i undervisningen på lærerseminariet, uanfægtet af fag og sammenhæng. Her opstår diskussionen dog oftere, efter min overbevisning, med historiefaget i fokus. Med sætningen, som jeg tror mange kan høre sig selv sige, inklusiv undertegnede: ’Undervisningen i historie skal ikke være kedelig, for så vil eleverne ikke deltage aktivt’ – siges der indirekte, at historie *er* kedeligt. Det er ikke min opfattelse at netop det siges lige så ofte om skolens andre fag. Men hvorfor er det sådan, og hvordan vil elever håndtere mere eller mindre 100% medindflydelse på indhold i historiefaget, og hvilken effekt måtte det have? Er det overhovedet noget, de kan magte? Eller forestiller de sig blot, at hvis de må bestemme indhold, så vil de synes historiefaget er (mere) spændende? Hvilke kundskaber lægger det i øvrigt op til, indenfor historiefagets formål, og hvad med folkeskolens formål?

Formålet for historie omhandler, at eleven skal opnå sammenhængsforståelse, i samspil med et kronologisk overblik, og her opnå forståelse om eget hverdags- og samfundsliv, samt skal eleven blive fortrolig med dansk kultur og historie, jf. § 1 (Faghæfte, Historie, 2009). Ydermere står der videre i §1, stk. 2., at eleven, ved at arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger, skal udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår - gennem tiderne for at opnå indsigt i kontinuitet og forandring. Slutteligt, ved § 1, stk. 3, skal elevernes historiske bevidsthed og identitet styrkes for, at de med tiden ved hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte; herved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund (ibid.). Dette står ligeledes i fin sammenhæng med folkeskolens formål, som først og fremmest er at uddanne og danne eleverne til at være gode demokratiske borgere, hvor de blandt andet med kundskaber fra forskellige skolefag opnår dette. I folkeskolens formålsparagraf står der hermed i §1, stk. 3.:

”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (UVM, 2006)

Jeg har valgt at tolke §1, stk. 3 så firkantet som muligt, og særligt ordet ”medansvar”, i denne undersøgelse, samt at udfordre historiefagets formål omkring det, at ’eleverne skal opnå forudsætning for at deltage i et demokratisk samfund’. Med dette in mente, og særligt folkeskolens formål §1, stk. 3, vil jeg her undersøge, hvad det vil sige ikke alene at *forberede* eleverne til deltagelse og medansvar,

men simpelthen, hvad der vil ske, når eleverne *får* medansvar på indholdet i undervisningen i historiefaget. Desuden står der, at skolens virke skal være præget af *åndsfrihed, ligeværd* og *demokrati*, hvor jeg i min udarbejdelse vil komme ind på netop kompleksiteten af dette i praksis, og særligt med vægt på mit begrænsede kendskab til den pågældende klasse, hvor undersøgelsen udspillede sig.

Min undersøgelse fandt sted i en 5. klasse på en dansk folkeskole i Storkøbenhavn og strakte sig over fem uger. Undersøgelsen blev afbrudt to uger før tid grundet Danmarks nedlukning medio marts 2020 som følge af Corona-krisen.

Opsummerende har undren over og egen opfattelse af historiefaget, ledt mig frem til følgende problemformulering, som er grundlaget for denne udarbejdelse:

1.1. Problemformulering

- *Hvilke fordele og ulemper er der ved, at elever i en 5. klasse får medindflydelse på indhold i historieundervisningen? Og hvorledes vil 5. classes elever håndtere direkte medindflydelse på indhold?*

2. Læsevejledning

Jeg vil her præsentere, hvordan følgende udarbejdelse er bygget op:

For at afdække problemfeltet vil jeg først se nærmere på HistorieLabs rapport: Historiefaget i fokus. Her vil jeg præsentere udvalgte og relevante pointer i forhold til at forklare og argumentere for relevansen af min undersøgelse.

Dernæst vil jeg klarlægge min overordnede fremgangsmåde for denne udarbejdelse i mit metodeafsnit. Her vil jeg videnskabeligt forklare, hvordan jeg har arbejdet med min udvalgte teori og indsamlede empiri.

Herefter forekommer mit afsnit: Undersøgellesdesign, hvor jeg forklarer, hvilken empiri jeg har indsamlet, hvordan jeg har indsamlet den, og hvad der kendetegner den specifikke dataindsamlingsmetode.

Senere kommer mit teoriafsnit. Først vil jeg fremvise en begrebsafklaring af ordet 'medindflydelse', og hvordan jeg arbejder med begrebet i min udarbejdelse. Ligesom jeg herefter vil præsentere to demokratiopfattelser; den integrative og aggregative, som har til formål at forstå og afdække, hvad der reelt skete i mit projekt - ud fra et demokratisk perspektiv. Herefter vil jeg først præsentere Knud Illeris' læringstrekant, for at kunne tale om læring specifikt, dernæst vil jeg inddrage forskellige teorier, Anderson & Ford, Gilliam og Ziehe, der har til formål at belyse og forstå min indsamlede empiri nærmere.

Mit analyseafsnit er delt op i fire: Elevinterviews, Elevønsker, Aktivt deltagende observation og slutteligt Ydermere. Jeg vil her sammenkoble min indsamlede empiri og udvalgte teori – hvor formålet her er, at kunne komme nærmere en dybere forståelse af fænomenerne, der udspillede sig i projektet.

Herefter kommer mit diskussionsafsnit, hvor jeg vil stille mig kritisk overfor elementerne, jeg kom frem til i mit analyseafsnit. Formålet her er, at jeg vil udfordre mine analysepointer, og hermed komme nærmere en besvarelse af min problemformulering.

Afslutningsvis vil jeg præsentere min foreløbige delkonklusion med relevante opsummerende pointer, som jeg fandt frem til ved udarbejdelsen. Herefter præsenterer jeg min perspektivering for videre undersøgelse.

3. Forskningsdokument

Udover min egen undren og interesse for at undersøge elevmedindflydelse på indhold i historiefaget, som nævnt i indledningen, vil jeg i følgende afsnit inddrage HistorieLabs rapport: 'Historiefaget i fokus', som argumentation for at undersøge netop dette nærmere.

HistorieLab foretog i 2016 en større undersøgelse af elever og læreres opfattelse af historiefaget. Her vil jeg præsentere relevante pointer, som jeg finder særlig interessante i forhold til min undersøgelse, og det må da retfærdigvis nævnes, at rapporten rummer mere, end hvad jeg inddrager her.

Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen

Rapporten viser overordnet, at historiefaget ikke vurderes lige så vigtigt som nogle af de andre fag i skolen. Dog fortæller elever, at faget er vigtigt, men at det ikke har høj status sammenlignet med de andre fag. Eleverne mener, at dansk, matematik og engelsk er skolens vigtigste fag. Hvorfor det opfattes sådan, kommer rapporten ind på i forhold til elevernes opfattelse af nytteværdi rettet mod skolens fag. Historie bliver af elever opfattet som et fag, man ikke kan bruge til andet, end hvis man fx skal være historielærer, historiker eller arkæolog. Eleverne knytter hermed ikke fagets såkaldte 'nytteværdi' op på fagets dannelsesdimension (HistorieLab, 2016).

Indholdet i historieundervisningen defineres ifølge eleverne, som noget læreren bestemmer, og hvad der vælges/fravælges optager umiddelbart ikke eleverne. Ydermere oplever elever læreren som meget "på", hvor her forstås, at læreren styrer forløbet, gennemgår stoffet og stiller spørgsmål. Her forstår elever ikke altid formålet med det, som de læser eller de opgaver, de skal løse. Her udtrykker flere elever ønske om større indflydelse på form og indhold i faget. Ifølge rapporten: "(...) er det en udbredt praksis, at læreren først formidler grundlæggende viden om et emne før eleverne selv deltager aktivt, fx i form af et gruppearbejde" (HistorieLab, 2016, s. 36). I forlængelse af dette oplever eleverne, at det er læreren (og/eller læremidlerne), der bestemmer undervisningens indhold, formulerer opgaverne og undervisningsaktiviteterne, hvor eleverne oplever, de har begrænset indflydelse herpå. Arbejdet med læremidler, grundbøger og historieportaler benyttes ofte, men arbejdet med disse får sjældent ros hos eleverne. Ydermere giver en del elever udtryk for, at de oplever faget som "tungt", når læreren er meget "på", og de skal tage noter. Herudover viser rapporten, at eleverne generelt ikke er bevidste om, hvorfor og af hvem noget fra fortiden bruges i historieundervisningen – kriterier for indholdsvalg/fravalg (HistorieLab, 2016).

Lærerenes rolle i undervisningen har indflydelse på undervisningens kvalitet. Her viser rapporten, at lærere mener, at det for undervisningen har betydning, hvis han/hun ikke har haft tid til at forberede sig. Ligeledes menes det blandt de adspurgte lærere, at læreren skal være fagligt dygtig og være god til at fortælle historier, ligesom læreren skal brænde for faget. Ligeledes skal læreren variere undervisningen, så faget ikke bliver for kedeligt. Den gode undervisning er, ifølge lærerne, baseret på variation af undervisningsmetoder, hvor det for lærerne handler om at tænke kreativt, så ”eleverne ikke kommer til at kede sig i faget” (HistorieLab, 2016, s. 17). Brugen af læremidler, grundbog/historieportal, benyttes af 58% af de adspurgte lærere, hvor 29% tilkendegiver, at forløb vælges ”på baggrund af drøftelser med eleverne om, hvilke emne/temaer og problemstillinger, der findes relevante”. Dette mener lærerne, til trods for at hovedparten af de adspurgte lærere pointerer, at elevernes udbytte af undervisningen er optimal, hvis den tager udgangspunkt i en problemstilling, som er tæt på elevens livsverden (ibid.). Slutteligt, mener flere lærere, at det er svært at sætte ord på, hvad meningen med faget er, samt, at eleverne ikke lærer det, som er meningen med faget, i historieundervisningen. Her mener flere lærere, at det er svært at svare på, hvad eleverne lærer i faget (HistorieLab, 2016).

Rapporten har udformet et katalog som inspiration til undervisning i historiefaget, efterfulgt af rapportens pointer, og med afsæt i disse, vil jeg her slutteligt inddrage denne pointe:

”I en kompetenceorienteret og målstyret undervisning skal det i højere grad være eleverne, der fra begyndelsen er aktive. Lærerenes opgave er at udfordre elevernes forhåndsopfattelser, skabe nysgerrighed og interesse, så de selv er aktive i en målsætning og læreprocesser” (HistorieLab, 2016, s. 36).

4. Metode

Jeg vil i følgende afsnit redegøre for mit metodevalg; hvordan jeg overordnet har arbejdet med materialet; teori og empiri, som jeg har udvalgt og inddraget ved denne udarbejdelse.

4.1. Hypotetisk-deduktiv

Ved udarbejdelsen af denne undersøgelse har jeg arbejdet hypotetisk/deduktiv, idet jeg opstillede hypoteser forud for min undersøgelse, som enten ville kunne verificeres eller falsificeres til slut.

Mine hypoteser udsprang fra min tid som lærerstuderende, hvor jeg, som også nævnt i indledningen, undrede mig over elevmedindflydelse, samt betydningen og virkningen af denne i praksis, hvorfor min første hypotese var: *Elever i en 5. klasse kan ikke administrere medindflydelse på indhold i*

historieundervisningen, da de af gode grunde ikke kan udvælge historierelevant indhold, og min anden hypotese var: Elever kan ikke administrere medindflydelse, da de vil opleve, at hvis ikke alt de har ønsket opfyldes, så har de ikke haft medindflydelse. Med disse to hypoteser, som præmis for undersøgelsen, kunne jeg ved at indsamle empiri komme nærmere en forklaring på præmissen (Thurén, 2007). Ifølge Thurén er den hypotetisk-deduktive metode kendetegnet ved, at man finder et problem i det logiske (deduktive) for derefter at opstille en hypotese, som enten kan verificeres eller falsificeres (ibid.). Her må jeg vedkende, at mine konklusioner ikke kan ses som logisk gyldige, da der kan være flere faktorer, der afgjorde udfaldet for, om mine hypoteser blev verificeret eller falsificeret (Thurén, 2007). Ydermere spiller det også ind på min undersøgelse og konklusionerne herpå, at forløbet blev afsluttet to uger før tid, hvorfor jeg aldrig finder ud af, hvordan det reelle udfald ville være.

I forlængelse af dette, har jeg ligeledes arbejdet hermeneutisk:

4.2. Den Hermeneutiske spiral

Den hermeneutiske tilgang, som også kaldes for fortolkningslære, er karakteriseret ved, at man som undersøger har en *forforståelse*, og ligeledes, at man har gjort sig nogle valg/fravalg; man kan dermed ikke ses som værende neutral/objektiv. Alene i udvælgelsen af materiale er man subjektiv (Voxted, 2011). Forforståelsen og arbejdet med materialet skal ses som værende en proces, hvor man, som undersøger, skaber en ny forståelse, og man dermed vil komme til et nyt og mere sagligt udgangspunkt, dog vil man aldrig kunne komme frem til den endelige, sande og sidste fortolkning (ibid.). Den hermeneutiske spiral er ligeledes et symbol på, at man starter processen og 'afslutter' den, dog vil man altid ved tilføjelse af nyt materiale kunne komme videre i spiralen, og (sandsynligvis) komme frem til en anden delkonklusion. Med både forforståelse og subjektivitet in mente, må man som undersøger vedkende sig, at man fortolker (Voxted, 2011). Dermed har jeg i denne udarbejdelse fortolket på materiale, fx har jeg udvalgt teorier for at kunne besvare mit problemfelt, som jeg har udvalgt blandt mange mulige, men *jeg* har valgt, at de har større betydning, for mit problemfelt, end andre - hermed er jeg subjektiv. Ligeledes har *jeg* udvalgt, hvilken empiri, jeg ville indsamle, som kunne besvare mit problemfelt.

5. Undersøgelsesdesign

Nedenfor vil jeg præsentere mit undersøgelsesdesign, hvor jeg vil redegøre for mine dataindsamlingsmetoder. Med andre ord, hvordan jeg har indsamlet min empiri, samt hvilke styrker og svagheder, der måtte være ved denne.

5.1. Kontekst

Jeg fik mulighed for at undersøge mit problemfelt for denne udarbejdelse i min sidste praktik på lærerseminariet, hvor jeg i en 5. klasse fik helt frie rammer til netop dette. Før praktikstart var jeg ude og interviewe elever fra den pågældende klasse, som jeg skulle undervise i de efterfølgende uger. Jeg ønskede at fornemme klassens overordnede holdning og viden om medindflydelse i historiefaget; her repræsenteret ved de fem adspurgte elever. Det bør her nævnes, at jeg ikke kendte til klassen på forhånd, ej heller klassens tidligere arbejde (indhold/arbejdsformer) i historiefaget. Dette må nævnes, da det selvsagt spillede ind i forhold til min undersøgelse; at jeg netop ikke vidste tilstrækkeligt om klassen, ej heller klassens tidligere arbejde. Oprindeligt var idéen, at jeg skulle observere på projektets udformning, men af flere årsager, måtte jeg selv varetage undervisningen i praksis, hvor elevernes ønsker i forhold til indhold blev integreret efter bedste evne. Dette kan ses som både en svaghed og en styrke ved min undersøgelse. En svaghed i det, at jeg blev en aktiv og direkte faktor og ikke kunne se det 'udefra', dog en styrke, da jeg sikrede mig, at projektet fulgte min overordnede plan for undersøgelsen.

5.2. Kvalitative semistrukturerede elevinterviews

Som nævnt tidligere besøgte jeg klassen forud for undersøgelsens start, hvor jeg interviewede de elever, som frivilligt meldte sig til at besvare mine spørgsmål. I alt interviewede jeg fem elever, hvor det var mig, som interviewer, der styrede interviewet. Interviewet var semistruktureret, idet jeg havde en interviewguide (Bilag 1) jeg holdt mig til, men jeg holdt mig ikke slavisk og stringent til denne, da jeg fulgte op på elevsvar for videre uddybning heraf (Larsen, 2010). Ydermere var interviewene kvalitative, idet de havde til formål at indhente beskrivelser af de interviewedes livsverdener (Voxted, 2011). Hermed ville jeg, efterfølgende i min undersøgelse kunne fortolke betydningen af fænomenerne og dermed tolke på den interviewedes livsverden (ibid.). Formålet var hermed at afdække elevernes viden om medindflydelse, og ligeledes at afdække elevernes ønske om medindflydelse i undervisningen. Elevønsker om medindflydelse fik jeg ligeledes indsigt i ved hjælp af elevernes svar fra papirarket, som de udfyldte individuelt, og som jeg vil konkretisere nærmere i det følgende underafsnit.

5.3. Kvantitativ indsamling af elevønsker

Ved første undervisningsgang, hvor jeg varetog undervisningen, lagde jeg ud med at forklare, hvad papiret, som de skulle udfylde, omhandlede. Herudover forklarede jeg begrebet 'medindflydelse' i plenum. Herefter uddelte jeg ét stykke papir til hver elev 15/18 (Bilag 2.2.), hvor eleven (efter hensigten) individuelt besvarede spørgsmålene - hvad der var vigtigt for ham/hende i historiefaget, og derudover nævne tre ting, som eleven enten godt kunne lide eller ønskede mere af - både i forhold til indhold eller arbejdsformer. Ved uddelingen oplyste jeg klassen om, at de ikke kunne skrive noget 'forkert', men for at kunne få medindflydelse i/på undervisningen, måtte de benytte sig af muligheden, som her var, og hellere skrive for meget end for lidt. Mens de udfyldte papiret spurgte flere elever, om de måtte skrive, citat: "alt", hertil svarede jeg: "Ja, I kan ikke skrive noget forkert, men det skal naturligvis være med historiefaget i tankerne". Efter eleverne havde udfyldt papirerne, oplyste jeg klassen om, at jeg ville læse dem alle, og efter bedste evne forsøge at integrere så mange af dem i undervisningen, som de skulle have med mig de efterfølgende fem uger. Elevønskerne er af kvantitativ karakter, idet jeg bredt fik afdækket klassens tanker og ønsker (Larsen, 2010), hvor jeg videre kunne behandle disse data som grundlag for at inddrage medindflydelse i den efterfølgende undervisning. Faldgruben ved dette, som jeg vil uddybe nærmere i mit analyseafsnit, var, at jeg måtte generalisere i svarene, hvor flertallet fik 'bestemmelsesmagten' i forhold til valg af indhold, ligesom samtlige ønsker ikke kunne inddrages grundet tidsbegrænsning til trods for, at dette klart havde været ideelt for min undersøgelse.

5.4. Aktivt deltagende observation af undervisning

Oprindeligt var tanken, at min medstuderende skulle varetage undervisningen, hvor elevønskerne blev inkluderet, men som nævnt tidligere var dette ikke muligt alligevel, hvorfor det endte med, at jeg selv måtte varetage undervisningen. Observationerne er hermed fra mit perspektiv, og jeg vedkender, at det ikke er optimalt for at få et mere objektivi perspektiv på undervisningen. Observation karakteriseres af, at man er til stede i en situation, som er relevant for ens undersøgelse (Johannesen & Tufte refereret i Larsen, 2010). Herudover er observation en kvalitativ måde at indsamle information på (ibid.). Jeg, forskeren, var deltagende i det, der blev observeret; hermed aktivt deltagende (Larsen, 2010). Den aktivt deltagende observation er kendetegnet ved, at jeg, forskeren, havde en aktiv rolle i forhold til at bestemme, hvad der måtte ske i det 'sociale rum' (ibid.). Slutteligt nævner Larsen denne form for observation som værende en, hvor forskeren er eksperimenterende (Larsen, 2020), hvilket jeg var idet, at jeg tilpassede mig rummet, og justerede

efter, hvordan klassen responderede på det, jeg præsenterede for dem. Dette vil jeg uddybe i mit analyse- og diskussionsafsnit.

6. Teori

I mit følgende teori-afsnit vil jeg præsentere udvalgt teori, både almindeligdidaktisk og fagdidaktisk, som er udvalgt for at kunne besvare mit overordnede problemfelt.

6.1. Begrebsafklaring

I den danske ordbog forklares medindflydelse som følgende: ”mulighed for sammen med andre at påvirke eller styre en udvikling eller beslutningsproces” (Den Danske Ordbog).

I min undersøgelse har jeg valgt at benytte mig af det, jeg kalder for *direkte medindflydelse*, i modsætning til *manipuleret medindflydelse*. Med direkte medindflydelse menes der at ønsket for denne undersøgelse var, at eleverne skulle have direkte medindflydelse på indholdet i undervisningen. Hvor modsat manipuleret medindflydelse ville have været, hvor jeg havde opstillet valgmuligheder, som eleverne skulle vælge ud fra. Jeg sammenligner det med, at en forælder giver sit barn muligheden for at læse enten bog ét eller bog to, underforstået: der skal læses bog. Hermed har barnet altså medindflydelse på, hvilken bog der skal læses, men magtudøveren (forælderen), har på forhånd bestemt, at der *skal* læses bog; manipuleret medindflydelse. Paradokset i netop dette vil jeg komme nærmere ind på i hhv. mit analyse- og diskussionsafsnit.

Gennem demokrati med demokrati

Ved at inddrage demokratibegrebet har jeg valgt at fokusere på de to opfattelser: De integrative og de aggregative (Christensen & Hansen, 2005).

Den integrative forståelse forklares som værende, hvor alle berørte interesser og opfattelser høres og inddrages i beslutningsprocessen. Ideelt set er endemålet her en form for fælles beslutning i form af enighed eller kompromis, og heri ligger, at man som individ kan ændre mening i processen; også kaldet det deliberative demokrati (Christensen & Hansen, 2005). Denne form for arguments- og diskussionsbaserede demokratiform stiller høje krav til de involverede parter viden og evner (ibid.). En kritik af det integrative eller deliberative er, at individers mangel på viden ikke vægtes i processen (Christensen og Hansen, 2005).

Den aggregative forståelse forbindes med en markedsdemokratisk model, hvor markedet er demokratisk på den måde, at det tillader individets frie udfoldelse, indfrielse af personlige

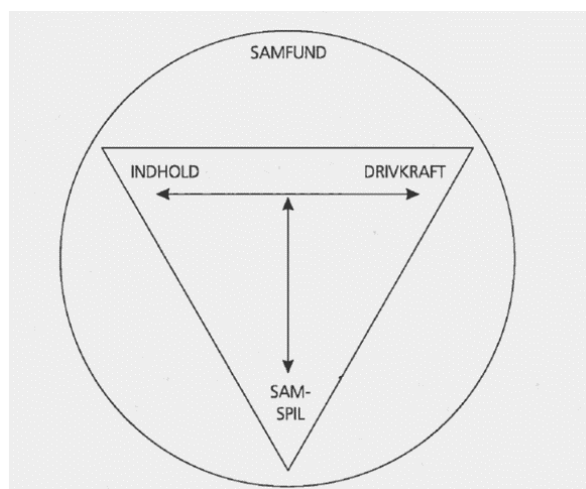
præferencer samt det enkelte individs selvbestemmelsesret mest muligt. Med andre ord vægtes individuel frihed højest (Christensen & Hansen, 2005). Her anser man det ikke som væsentligt, at beslutninger er fælles, da markedet er demokratisk i sig selv (ibid.).

Fælles for både den markedsdemokratiske tankegang og den deliberative samtaledemokratiske tilgang, er, at begge inkluderer det enkelte individs direkte deltagelse indenfor beslutningsprocessen, i forskellige udformninger, forstås (Christensen & Hansen, 2005). Her belyser Christensen og Hansen, at til trods for at intentionen bag og udformningen af den demokratiske samtale ønskes i skolen, kan det ende med at være nærmere det markedsdemokratiske end det deliberative ideal (ibid.).

6.2. Almendidaktisk teori

Knud Illeris

Den danske professor og uddannelsesforsker Knud Illeris har udformet læringstrekanten, der forklarer dimensionerne, der spiller ind hos den lærende. Den omvendte trekant indeholder dimensionerne: Indhold, Drivkraft og Samspil, og trekanten ligger inde i en cirkel, som er samfundet:



(Illeris' læringstrekant, 2008)

Indholdsdimensionen er det, man lærer. Illeris forstår her læring som noget bredt, hvor der ikke kun er tale om viden og kundskaber, men også om indsigt, forståelse, holdninger, kvalifikationer, færdigheder og mening. Der skal være nogen, der tilegner sig og/eller lærer noget (Illeris, 2008). Illeris tillægger også den lærendes sindstilstand betydning for det at lære; drivkraftdimensionen. Drivkraften omhandler den lærendes motivation, følelser og vilje i læringssituationen, og vil altid påvirke læreprocessen (ibid.). Samspillet mellem aktører i en læringssituation, fx lærer-elev, påvirker de to førømtalte dimensioner, jf. modellen ovenfor. Samspillet forstås som den lærendes samspil med

omverdenen, fx kommunikation, handling og samarbejde; det nære og sociale samspil (Illeris, 2008). Læring involverer altid alle tre dimensioner som tages i betragtning, for at man kan forstå situationen fyldestgørende (ibid.). Cirklen, som trekanten ligger inde i, er samfundet omkring, som påvirker de tre dimensioner; hermed den lærende (Illeris, 2008).

Sally Anderson og Konstancja Ford

Ifølge Andersson og Ford opstår der i den danske skole et dilemma for læreren, idet magtudøvelse har negative associationer knyttet til sig, dog er det et nødvendigt aspekt af klasseledelse (Anderson & Ford, 2008). Med dette in mente beskriver de dilemmaet som følgende:

”Læreren står over for et dilemma, som udmøntes på en særlig måde i den danske skole, selv om det findes alle steder, hvor det drejer sig om at opdrage børn til retsbevidste borgere i et demokratisk samfund. På den ene side er der ”ligestilling”, som det hedder i den danske folkeskolelov. På den anden side skal skolen sikre, at eleverne i grove træk gør det, læreren synes, de skal. (...) Lærere skal altså handle i spændingsfeltet mellem magtunderdrivelse og magtnødvendighed” (Anderson & Ford, 2008, s. 101).

Ydermere beskriver Anderson og Ford, med udgangspunkt i egne undersøgelser, at kendskabet mellem lærer og elev kan have stor betydning for afkodningen af hinanden, som kan foregå helt uden de store anstrengelser ved en veletableret relation (Anderson & Ford, 2008). Derudover beskriver de, at elever ofte er villige til at gøre som læreren vil på grund af relationen og heri de sociale og emotionelle bånd dem imellem; fortrolige kende-relationer (ibid.). I forlængelse af dette opstår der ligeledes et rum, hvor elever og lærere bliver bedre til at spille sammen i undervisningssituationer, fordi diskursen i kende-princippet er, at man forstår og kender til mere end kun barnets ”skolejeg”, dette kaldes for ”kende-princippet” og er fundamentet for (god) klasseledelse (Anderson & Ford, 2008).

Laura Gilliam

I en undersøgelse, foretaget af Laura Gilliam beskriver og belyser hun aspekter af, når lærerens projekt ikke går efter hensigten; når elever obstruerer lærerens projekt (Gilliam, 2008).

Ifølge Gilliam er læreren afhængig af, at børnene aktivt går ind i rollen som elever, og ønsker og tilstræber den lærdom, som læreren har på dagsordenen (Gilliam, 2008). Gilliam mener, at det betyder, at børnene på ét plan bliver set som individuelle individer med egne personlige karakteristika, og på et andet plan skal børnene kunne indgå, mere eller mindre funktionelt, i

skolens/lærerens projekt (ibid.). Hun sammenligner, med afsæt i hendes undersøgelse, læreres talemåde om børnene og undervisningen som, at det har karakter af maskinmetaforer; undervisningen omtales som en maskine, hvori eleverne indgår som en del af maskineriet – enten som maskindele eller arbejdere (Gilliam, 2008). Her mener Gilliam at maskinmetaforen er forankret i det, at lærere skal udføre et arbejde i skolen, hvor de er afhængige af elevernes samarbejde i dette (ibid.). Videre mener Gilliam, at den ideelle form, som er i tråd med den danske skoles symbolske magtform, går i spænd med netop denne form for lærernes tankegang om skolen; at læring skal udføres af engagerede lærere med naturlig autoritet, hvor (åbenlys) tvang og straf ikke behøves, for undervisningen skal være faciliteret af elevernes egen interesse, aktive deltagelse, medansvar og medbestemmelse (Gilliam, 2008). ”Undervisningsmaskinen” skal hermed fungere ’gnidningsfrit’, hvor lærerens magt ikke udføres (alt for) åbenlyst (ibid.).

Med udgangspunkt i Gilliams egen undersøgelse, hvor særligt de etniske minoritetsdrenge gav lærerne i undersøgelsen udfordringer, peger hun på, at den form for ballade, hvor eleverne virker indforståede med, og til en vis grad afhængige af, at ’balladeepisoder’ stoppes, at balladen markerer en demonstrativ afvisning af lærerens projekt (Gilliam, 2008). Ligeledes oplevede lærerne i Gilliams undersøgelse, at balladen var en ’kæp i de voksnes hjul’ – en obstruktion af lærerens projekt, hvor undervisningen/maskinen skulle fungere gnidningsfrit, men ikke gjorde, hvilket var en afvisning af deres autoritet og dermed deres lederskab (ibid.).

Thomas Ziehe

Ziehe forsøger at koble problemfelterne læringsstile og ungdomskulturer sammen. Her menes, at ungdommen i dag, som lever i Vestens senmoderne samfund, har nogle særlige karakteristika, ligesom ungdomsgenerationer har haft før dem. Ziehe betegner ungdommen i dag, modsat ungdommen for 50 år siden, der var mere traditionsbunden, som mere frigjorte, og hvor egne behov stilles først (Ziehe, 2008). Med andre ord, er der i dag ikke længere støttende anvisninger, der siger, hvad man skal gøre, hvor man tilmed heller ikke ”arver” værdier, holdninger til autoriteter og normer, da de er indfældet i den kultur, man nu engang fødes ind i (Nørgaard, 2012-2015). Problemet ved dette er, at det kan være vanskeligt for den enkelte at håndtere dette, idet det bliver den enkelte, der skal tillægge tingene værdi, finde ud af hvilke man selv besidder og står for (ibid.). Denne form for konstante identitetssøgning kalder Ziehe for ”overophedning af subjektiviteten”, hvor det identitetssøgende nærmere bliver identitetsbelastende (Nørgaard, 2012-2015).

Ifølge Ziehe bygger unge i dag egenverdener op, som benyttes i forhold til at vurdere omverdenen og dennes relevans – alt efter hvilken situation den unge er i (Nørgaard, 2012-2015). Her oplever unge et stort mulighedsfelt, hvor der måske kommer noget nyt og mere relevant op, som den unge så skal kunne vælge, og hermed fravælge det 'gamle' (ibid.). I dette opstår et individualiseringspres, da de unge kan opleve følelsen af aldrig at gøre det godt nok, og samtidig at skulle tage de rette valg (Nørgaard, 2012-2015).

6.3. Fagdidaktisk

Elevmedindflydelse?

Elevmedindflydelse på indhold i historiefaget har flere udfordringer, blandt andet at elevernes umiddelbare interesse ofte er forankret i og styret af dramatiske hændelser, som er belyst i medierne (Pietras & Poulsen, 2016). Her påpeger Pietras og Poulsen problematikken i, at skolen og undervisningen ikke kan tilbyde samme form for dramatisering, som medierne kan (ibid.). Hvis denne form for at udvælge indhold efterleves, vil den, ifølge Pietras og Poulsen, kunne medføre, at eleverne får en opfattelse af, at ét emne kan være lige så godt som et andet – og hermed er faget ligegyldigt (Pietras & Poulsen, 2016). Ligeledes, vil det givetvis ikke leve op til læreplanen, hvis valg/fravalg af indhold foregik efter ovenstående principper (ibid.). Her opstiller Pietras og Poulsen 'gode råd' til, hvordan læreren her kan arbejde på en gunstig måde, hvor eleverne hermed ikke får medindflydelse på indhold. For det første skal læreren synes om historiefaget, og at historie er væsentlig og værd at beskæftige sig med (Pietras & Poulsen, 2016). Ydermere anbefaler de, at historieundervisningen ikke følger et læremiddel uden at læreren er kritisk over, hvad der skal bruges og hvorfor; har historiefaglig og didaktisk indsigt (ibid.). Derudover anbefaler de følgende for at gøre indholdet vedkommende og meningsfuldt for eleverne:

"Tag afsæt i historiske personer – konkrete eller fiktive (...). Appeller til det emotionelle ved at fokusere på følelsesmæssige, værdimæssige og moralske dilemmaer (...). (...) støt gennem konkrete eksempler eleverne i at opdage sammenhænge og samspil på tværs af og inden for tidligere tiders samfund, samt styrk deres forudsætninger for at kunne perspektivere til nutidens samfund og elevernes hverdagsliv (...)" (Pietras og Poulsen, 2016, s. 105-106)

Valg af indhold

I forhold til valg af indhold i historiefaget er det ifølge Pietras og Poulsen op til læreren at vurdere, hvilke der er relevante, og som egner sig til, at eleverne når kompetence-, videns- og færdighedsmålene for faget (Pietras & Poulsen, 2016). Videre mener de, at Counsell's 5-r model, med

fordel kan bruges som kriterier for valg. Counsell's 5-r model omhandler, for læreren (senere også for eleverne?) at afgøre, om den historiske begivenhed bevæger sig inden for de fem kriterier; *Remarkable, Remembered, Resulted in change, Resonant* og *Revealing* (Pietras & Poulsen, 2016). For at vurdere om indholdet er eksemplarisk, kan man ved inddragelse af Klafkis fem grundspørgsmål som lærer videre mere vurdere dette. Klafkis fem grundspørgsmål: 1. Emnets eksemplariske betydning, 2. Indholdets nutidsbetydning for eleverne, 3. Indholdets fremtidsbetydning for eleverne, 4. Strukturen i det valgte indhold og 5. Tilgængelighed i undervisningen, kan bruges af læreren til at begrunde valg af indhold, hvor det eksemplariske princip ligeledes har en dannelsesdimension iboende heri, jf. de fem grundspørgsmål (Pietras & Poulsen, 2016).

7. Analyse

I følgende analyseafsnit vil jeg ved brug af min udvalgte teori grundlæggende forsøge at forklare min empiri.

7.1. Elevinterviews

De fem elevinterviews blev brugt som fundament for at vide noget om, hvad eleverne vidste om medindflydelse, og hvis – om dette var noget de havde, og hvis – i hvilken form. De fem elever blev repræsentanter for klassens viden. Det følgende afsnit præsenterer uddrag af interviewene, hvor jeg løbende vil tolke på disse data. Uddragene forefindes under Bilag 1.2.

Ved min undersøgelse af elevmedindflydelse på indhold i historieundervisningen, foretog jeg først interviews med fem elever fra den pågældende klasse, hvor min undersøgelse skulle finde sted (Interviewguide, Bilag 1.1.). I interviewene stod det klart, at eleverne ikke forstod ordet 'medindflydelse' hvorfor jeg måtte forklare dem dette, hvor jeg her brugte ordet 'medbestemmelse' samt forklaringen: "at være med til at bestemme". Dette forekom mere forståeligt for samtlige adspurgte. Følgende udsnit af interviewene er *efter* jeg har forklaret dem ordet 'medindflydelse'.

Ved spørgsmålet om eleverne oplever, at de har medindflydelse i historiefaget, oplevede samtlige af de fem elever, at det *havde* de. Her uddybede de ligeledes, at de havde medindflydelse i forhold til, hvilke emner i historieundervisningen klassen skulle have om først. Ifølge eleverne opstillede historielæreren ved skolestart emnerne, som de skulle have om, hvor de ved håndoprækning bestemte, hvilket emne de skulle have først osv. Samtlige adspurgte mener, at det fungerer fint på denne måde. Til spørgsmålet om, hvilke fordele eleven måtte tænke, der kunne være ved

medindflydelse i historie, nævner alle fem, på hver sin måde, at man ville lære mere. Fx udtaler Elev 1:

"(...) man er sådan mere glad for det. At man er klar, fordi man ved, det er noget, jeg synes er sjovt. I stedet for at man er sådan, er det noget jeg synes er sjovt eller ej. Så man ved det her er noget, som jeg rigtig gerne vil" (Bilag 1.2., Elev 1).

Elev 3 svarer, at elever, der normalt larmer, måske ikke ville gøre det:

"Altså, jeg tror mest, at hvis der bare er nogle, der normalt larmer, at når de så får lov til at være med til at bestemme, hvad det er for en tid de gerne vil have om, så tror jeg, det hjælper på, at de ikke larmer" (Bilag 1.2., Elev 3).

Elev 5 har først lidt svært ved at nævne fordele ved medindflydelse, men kommer så ind på, at man nok ville være mere positiv:

"Det kommer jo lidt an på hvad emnet er, hvis jeg nu skulle bestemme et emne. Jeg ved ikke, hvad fordelene kunne være ved det. Øh, måske man er mere positiv på emnet, hvis man er med til at bestemme emner, fordi det er noget man rigtig gerne vil selv, måske" (Bilag 1.2., Elev 5).

Elev 5 ytrer yderligere, at man ville have nemmere ved at lære indholdet i undervisningen (Bilag 1.2., elev 5). Til spørgsmålet om ulemper, som eleverne måtte tænke om medindflydelse, oplevede jeg, at eleverne havde sværere ved netop dette spørgsmål, dog svarede flere af de adspurgte, at det måske for nogle af eleverne, som ikke havde ønsket udfaldet af indholdet, ville være mindre godt. Her udtaler elev 5:

"Måske nogle der ikke vil have om det, nogle som synes det er møgkedeligt, og så ikke går i gang. Eller ikke får arbejdet ordentligt, ikke koncentrerer sig, eller kunne ødelægge andres arbejde ved at gøre noget dumt, fx larme" (Bilag 1.2., Elev 5).

Jeg tolker svaret fra elev 5 ud fra, at eleverne i klassen plejer at stemme om rækkefølgen af historiefagets indhold for det kommende skoleår. Til det afsluttende spørgsmål, om eleven ønskede (mere) medindflydelse i historieundervisningen, svarede samtlige elever nej.

Samlet set fremkommer det af alle fem interviews, at eleverne tænker, at medindflydelse vil skabe større motivation for dem i undervisningen, dog ved de ikke helt, hvad medindflydelse konkret indebærer, som jeg både tolker ud fra, at de mener at måden det foregår på nu er 'fint', samt at alle svarer nej til mere medindflydelse i historieundervisningen. Måden læreren, i den pågældende klasse

opstiller emnerne, som de skal have om, hvor de ved håndsafstemning afgør, hvilken rækkefølge de skal komme i skoleåret, er det jeg vil kalde for *manipuleret medindflydelse*. Dette ønsker jeg at komme nærmere ind på i mit diskussionsafsnit. Slutteligt må jeg konkludere, at lærerens måde at udvælge indhold på, ifølge Pietras og Poulsen, er den mest hensigtsmæssige: at læreren på forhånd har vurderet og udvalgt indhold, som er relevant for historieundervisningen. Dette er ligeledes et eksempel på, hvor læreren udøver magt idet, at eleverne oplever, at de *har* medindflydelse. Ud fra elevernes svar tolker jeg ligeledes, at læreren i den pågældende klasse har et tilstrækkeligt kendskab til eleverne, hvor læreren opstiller 'spillereglerne' i klassen, som eleverne åbenlyst indgår i, jf. Anderson og Fords "kendskabs-princip".

7.2. Elevønsker

Jeg vil i det følgende afsnit præsentere og analysere elevønskerne, som eleverne udfyldte ved første undervisningsgang (Bilag 2.1.). Eleverne fik at vide, at de kunne ønske "alt", så længe det var inden for historiefaget. Bilag 2.2. indeholder 15 elevsvar ud af klassens i alt 18 elever.

Under udfyldningen opstod der snak mellem eleverne, hvorfor der også fremgår de samme svar blandt nogle af eleverne. Fx har elev 5 og 6 præcis de samme ønsker til indhold, ligesom elev 11 og 12 har identiske ønsker. Dette spiller selvklart ind på ønskerne, som jeg måtte arbejde ud fra; eleverne spejlede sig i hinanden og lod sig inspirere af hinanden. Her opstod der ligeledes snak blandt nogle af eleverne omkring KFC (Kentucky Fried Chicken, red.), som tre elever herefter nedskrev. Jeg fandt senere ud af, efter min studiemakker og jeg havde udformet den følgende undervisningsgang om Fastfoodens historie med KFC i fokus, at eleverne ikke mente historien om KFC, men at spise KFC – i historieundervisningen. Jeg forklarede efterfølgende klassen, at dette ikke kunne lade sig gøre.

Når man overordnet ser på elevernes ønsker, fremgår ønsket om spil/tegne hos 11 ud af de i alt 15 adspurgte elever. Her spurgte jeg under udfyldningen elev 10, som havde skrevet "Frit spil" om det betød "at man frit kunne vælge emne", hvortil eleven svarede: "Nej, det betyder, at man frit kan vælge et spil nede fra skabet". Eleven henviste til skabet, der stod bagerst i klasselokalet, som var fyldt med brætspil. Med elevindflydelse for øje i øjeblikket korrigerede jeg ikke eleven, men lod hende færdiggøre papiret. Syv elever skrev, at "gamle dage" var et ønske for dem, fx: "Renusansen" (Renæssancen, red.), Vikingetiden, Egypten, Romerriget o. lign. Efter samtale med klassen fandt jeg ud af, at det alle var emner, de havde haft om tidligere i historieundervisningen.

Ved at inddrage Pietras og Poulsen vil jeg, med udgangspunkt i elevønskerne, vedkende, at eleverne i den pågældende 5. klasse overordnet ikke er i stand til at vælge/fravælge historierelevant indhold.

Ligesom jeg må vedkende mig, at den form for 'dramatisering' som Pietras og Poulsen pointerer også viser sig her. Urealistiske ønsker inden for historiefaget som: "Hygge", "Byg Lego", "KFC", "Jeg spiller GTA5 og fornite og ser youtube", bekræfter netop dette, at læreren faghistorisk og fagdidaktisk må udvælge relevant indhold i historieundervisningen., da eleverne ikke evner det. Ved at inddrage Ziehe i forhold til at forstå elevernes handlemønstre, kan man overordnet konkludere, at eleverne ønsker ud fra deres 'egenverden' – hvilket er forventeligt. Det forventelige ligger ikke kun i, at de naturligvis handler ud fra egen livsverden, men også ud fra, at når dette så ikke opleves som meningsfyldt for eleven, så kan det ende 'katastrofalt' – dette vil jeg uddybe nærmere i følgende afsnit. Til trods for, at elevønskerne overvejende ikke havde faghistorisk relevans, måtte jeg efter bedste evne udvikle et historiefagligt forløb, hvor elevønskerne blev inddraget, og hvor eleverne følte, at de havde medindflydelse inden for netop dette. Elevønskerne blev inddraget med stor tolkningsfrihed fra min side og konsekvenserne heraf vil jeg komme nærmere ind på i næste afsnit, hvor undervisningen forløb.

7.3. Aktivt deltagende observation

I følgende afsnit refererer jeg til mig selv som 'læreren', idet det var mig, der underviste. Observationen er skrevet post undervisningen fandt sted, og her må det nævnes, at det er mig, der har nedskrevet observationen.

Allerede ved opstarten og præsentationen af forløbet, som skulle finde sted i de to efterfølgende uger, opstod der modgang fra eleverne mod det, som læreren præsenterede. Med afsæt i de to demokratiopfattelser; det integrative og aggregative, vil jeg påstå, at hensigten med inddragelse af elevønsker i praksis, først havde sit fundament i tanken om det integrative, men på grund af elevønskerne, som overvejende bar præg af egne personlige interesser (hvor historiefaget overvejende ikke var i fokus), måtte læreren justere og tolke på elevønskerne, hvorfor det i sidste ende bar mere præg af den aggregative opfattelse. Ydermere, grundet projektets tidsbegrænsning, var der ikke tid til at nå til kompromis/enighed, jf. den integrative opfattelse. Med afsæt i netop den integrative opfattelse, hvor kritikken blandt andet er, at det stiller høje krav og forventninger til de indblandede parter viden, da må jeg her tilskrive netop dette ved elevernes ønsker. Som nævnt tidligere, var ønskerne af så urealistisk karakter med henblik på historieundervisningen, at jeg, læreren, tog bestemmelsesmagten, og her afgjorde, hvordan undervisningen skulle forløbe, ligeledes med hvilket fokus. Som det fremgår af observationen (Bilag 3) var der særligt en drengegruppe, der højlydt ytrede utilfredshed med netop dette, hvor en af eleverne råbte ud i klassen: "HA! det er virkelig

medindflydelse man, vi får slet ikke lov til at bestemme jo!” (Bilag 3). Her måtte læreren forklare, at klassen netop ikke skulle bestemme *alt*, og særligt ikke, når ønskerne var så langt fra historiefaget i skolen. Eksemplet her vil jeg forsøge at forklare ud fra Illeris’ læringstrekant, da man her kan argumentere for, at elevens drivkraft for historieundervisningen, hvor medindflydelse direkte skulle integreres, mistede meningen med det. Drivkraften, som før var, at eleven kunne (være med til at) bestemme blev, her af læreren, frataget eleven. Ydermere ville man kunne argumentere for, at eleverne ikke fandt indholdet meningsfuldt og relevant, idet det var langt fra elevernes ønske om at spille spil i historieundervisningen. Samspelet mellem elev-lærer, hvor elev også symboliserer klassen, blev her afgørende for, at ’vinde’ eleven tilbage. Heldigvis lykkedes dette til sidst i undervisningen (uddybning følger), og desværre for min undersøgelse, finder jeg aldrig frem til, hvordan endemålet, og hermed elevens sidste og endelige oplevelse af netop dette, ville være. Hvilke andre faktorer der gjorde sig gældende i netop dette praksiseksempel, vil jeg komme nærmere i mit diskussionsafsnit.

For at forstå de yderligere mekanismer, der udspillede sig i klasserummet den pågældende undervisningsgang, vil jeg inddrage Anderson og Ford. Mødet mellem lærer og elev i denne observation bærer tydeligt præg af, at elev og lærer ikke havde det fornødne kendskab til hinanden. ”Kende-princippet” opbygges over tid, hvor lærer forstår hele elevens jeg; privat og skole, som de involverede parter her, af logiske og selvfølgelige grunde, ikke havde i dette tilfælde. Yderligere, med afsæt i, hvordan undervisningen forløb, vil man ifølge Anderson og Ford kunne beskrive dilemmaet, der opstår i mødet mellem lærer-elev. Ydermere også Gilliams pointer om, at børnene på et plan er unikke individuelle individer, og på et andet plan skal fungere funktionelt i skolens/lærerens projekt; dette vil jeg uddybe senere. Problematikken, der her opstod, kan ligeledes forklares ud fra, at eleverne givetvis tænkte at NU fik de endelig medindflydelse, hvor læreren så ’tog’ den fra dem – velbegrundet, men eleverne oplevede givetvis stadig, at de så alligevel ikke havde medindflydelse, selvom de var blevet ’lovet’ dette. Til trods for, at læreren forklarede og argumenterede for, hvordan undervisningen skulle tage sig ud, følte eleverne sig ikke som en del af det. Dette var fra lærerens side et eksempel på magtudøvelse. Konsekvensen ved dette blev da også, at eleverne blev en ’kæp i hjulet’ på lærerens projekt, hvorfor eleverne måtte hentes ind efterfølgende. Som det også fremgår af observationen, var det hovedsagligt en drengegruppe på fem, der udtrykte utilfredshed. Under ’balladen’, hvor Gilliam pointerer, at eleverne afprøver lærerens autoritet, og til dels er afhængige af, at læreren stopper det, sås også i dette praksiseksempel. Dette udleder jeg ved, at klassen i pausen havde snakket om, at de ville give læreren en undskyldning for opførslen og indirekte modgangen

mod forløbet, hvorfor de gav læreren en undskyldning. Pausen, som læreren havde bestemt, fungerede her som en givende løsning på at 'rense luften' mellem de involverede parter, for derefter at kunne genoptage undervisningen på ny. Hvordan stemningen ville være efter pausen, stod ikke klart forud, men den havde en positiv effekt på den sidste del af undervisningen.

Efter pausen kunne læreren genoptage 'undervisningsmaskinen', hvor undervisningen foregik gnidningsfrit, og hvor eleverne tog aktiv del i denne som 'arbejdere', med afsæt i Gilliams 'maskinmetafor'. Læreren havde her opstillet et forløb, hvor medindflydelse efter bedste evne var integreret (selvom eleverne ikke oplevede det), som eleverne frivilligt og medvirkende skulle tage del i. Læreren siger flere gange i løbet af undervisningen, at hun synes, forløbet er godt, og at det bliver godt. Her udvalgte citater, som understreger min pointe, og som jeg ved hjælp af Anderson og Ford ville analysere videre:

"(...) Det bliver rigtig godt, det tror jeg"

"Medindflydelse, som vi har snakket om, betyder, at man er med til at bestemme. Men det er helt rigtigt, at I ikke har ønsket miniteaterstykket, det har jeg valgt. Og jeg synes faktisk, hvis I ville give det en chance, at man kan sige, det er en form for spil. I skal spille andre personer. Det har intet med at spille spil at gøre, for det ville ikke give mening i historie, som vi har nu"

"(...) og nu synes jeg, vi skal komme i gang med det her, for det kan blive rigtig godt, hvis I vil være med"

"Det er godt. Mon ikke det bliver rigtig godt, det tror jeg i hvert fald på. Og jeg glæder mig til at se, hvad I finder på" (Bilag 3).

Jeg har udvalgt netop disse fire lærercitater, da jeg mener det omkranser dele af problematikken, som fandt sted i undervisningen; at læreren havde bestemt og eleverne skulle gøre. Læreren skulle her sælge hele præmissen for undervisningen, fordi eleverne fra start havde fået at vide, at de kunne få medindflydelse på indholdet, men nu ikke længere havde det. At læreren her overtog næsten den fulde bestemmelsesmagt, igen fordi elevønskerne var af svingende kvalitet ud fra et historiefagligt- og didaktisk øjemed, syntes ikke gunstig for hele oplevelsen, og flere elever protesterede højlydt. Problemet med dette ses også i det andet citat, hvor læreren midt i processen om medindflydelse må minde eleverne om, hvad medindflydelse er - og i høj grad ikke er. Jeg vil her argumentere for, at det var for sent i processen, for eleverne havde formentlig den oplevelse, at fordi de havde skrevet fx "KFC" på 'ønskelisten', så blev der ukritisk købt KFC-mad, som klassen i fællesskab kunne 'hygge'

om, i efterfølgende historieundervisning. Uanfægtet af, om det var historiefagligt relevant. Igen vil jeg her inddrage Gilliams pointer om, at barnet på ét plan er særegent og på et andet skal kunne fungere som elev i skolens projekt, vil jeg her ligeledes argumentere for, at eleverne oplevede sig selv som værende betydningsfulde i forhold til undervisningens indhold, hvilket de også var, men det andet plan blev selvklart inkluderet, idet at det foregik i en skolekontekst. Denne problematik vil jeg uddybe og udfordre i mit diskussionsafsnit. Jeg vil i med afsæt i dette ligeledes uddybe, hvordan man alligevel vil kunne arbejde med direkte medindflydelse i historiefaget, og ligeledes vil jeg i mit diskussionsafsnit udfordre lærerens (manglende) kendskab til eleverne, som påvirker udfaldet af elevmedindflydelse.

7.4. Ydermere

Overordnet set vil man med afsæt i Ziehe kunne argumentere for, at eleverne i den pågældende klasse repræsenterer ungdommen i det senmoderne samfund. Elevønskerne oplevedes givetvis for en stor del af eleverne som deres chance for at få opfyldt egne interesserer, her med reference til elevønskerne som ”KFC”, ”Hygge”, ”Frit spil” o. lign. og ydermere, da de så oplever, at det ikke er så spændende, som de havde tænkt, så opstår der utilfredshed. Læreren opstillede dermed et for stort ’mulighedsfelt’ for eleverne; mulighedsfeltet endte givetvis med at blive identitetsbelastende frem for identitetsskabende. Eleverne vil her have, med udgangspunkt i Ziehe, brug for styring fra læreren. Med yderligere tilføjelse af Pietras og Poulsen, kan man argumentere for, at udgangspunktet ikke var realistisk; idet elever ikke evner at vælge/fravælge historierelevant indhold. Her vil jeg dog fortsat undersøge og udfordre virkningen af elevmedindflydelse på indhold i historieundervisningen; eleverne efterspørger det, magter det måske ikke helt ifølge historiedidaktikere, og eleverne ved måske ikke helt, hvad de efterspørger? Så hvis læreren vedtager medindflydelse i forhold til indhold i historieundervisningen, har læreren så overhovedet eleverne med eller skaber hun blot større frustration hos eleverne? Det vil jeg videre undersøge i mit diskussionsafsnit.

8. Diskussion

Som belyst i min indledning skal den danske folkeskole forberede elever til blandt andet medansvar, ligesom eleven, jf. faghæftet for historie, skal opnå forudsætninger for at kunne indgå i et demokratisk samfund, dog ved inddragelse af historiedidaktikere synes dette ikke åbenlyst og fordelagtigt i historiefaget. Hermed ikke sagt, at der ikke kan ske en udvikling af medansvar og elevens demokratiske dannelse, ifølge historiedidaktikerne, men det må alene være op til at læreren at udvælge indhold, der netop fordrer udvikling af elevens dannelse. Men hvorfor og hvordan kan det

egentlig være? Dette, og mulighederne inden for elevmedindflydelse, vil jeg diskutere i følgende afsnit.

I min undersøgelse spillede der selvsagt mange parametre ind på udfaldet i praksis, herunder også, og måske i særdeleshed mit (manglende) kendskab til klassen, ligesom klassens manglende kendskab til mig som lærer også havde betydning. Jeg forestiller mig, at klassen fra start var positivt stemt over det, at der kom en ny (lærer) ind i historieundervisningen, som ovenikøbet ville inddrage deres ønsker til indhold. Med udgangspunkt i elevønskerne (Bilag 2.2.) blev det klart, at elevønskerne ikke stemte overens med faget historie, både set fra en historielærers synspunkt, men også i al almindelighed. Dette medførte, at jeg, læreren, måtte tolke kreativt på elevernes ønsker til åbenlys skuffelse for eleverne. Skuffelsen var i sin enkelthed ganske forståelig, omend tolkningen var nødvendig – for historieundervisningens gyldighed.

Jeg har i min udarbejdelse, og som grundlag for undersøgelsen, arbejdet ud fra begrebet *direkte medindflydelse*, da jeg ønskede at undersøge, om elever reelt set kunne finde ud af denne form for medindflydelse. Jeg satte *direkte medindflydelse* op mod *manipuleret medindflydelse*, da jeg ønskede at give eleverne så megen frihed som muligt; ikke alene var det mest interessant for min undersøgelse, jeg mener også, det er mest interessant i forhold til at afdække elevmedindflydelsens reelle effekt i praksis.

8.1. Udfordringerne i projektet

Nogle af udfordringerne, der opstod i min undersøgelse, var primært, at jeg som sagt ikke havde det fornødne kendskab til eleverne og de heller ikke til mig, og jeg vil her diskutere, hvilken effekt en god relation og et godt kendskab mellem lærer-elev kunne have for arbejdet med elevs direkte medindflydelse på indhold. Først og fremmest skal læreren kunne udøve magt i en sådan grad, at det er fordrende for elevmedindflydelsen. Det vil forhåbentlig ikke alene skabe ro for eleverne og deres nyfundne (direkte) medindflydelse, men vil også være i overensstemmelse med formålet med folkeskolen og historiefaget: at de skal være gode demokratiske borgere. Demokrati er som tidligere belyst mange ting, og har mange nuancer, men måske i særdeleshed er det den demokratiske samtale, der må inddrages her. Dette vil tage (lang) tid at etablere i læringsrummet, som tilmed også er tidskrævende. Hermed skal eleverne gradvist oplæres i, at medindflydelse foregår i historieundervisningen, samt hvordan den foregår, så tydeligt for eleverne som muligt; at den ikke er identitetsbelastende men identitetsskabende, og hvor elevernes 'mulighedsfelt' ligeledes ikke er for stort, hvorfor læreren her bør opstille tydelige rammer og være en god (klasse)leder. I min

undersøgelse fik eleverne nærmest 100 % medindflydelse – oprindeligt - for derefter at blive frataget den igen, fordi de, ifølge læreren, ikke havde historierelevante ønsker. Undersøgelsen i sig selv kan hermed ikke sige noget om, hvad direkte medindflydelse reelt ville have af effekt, da mange faktorer spillede ind, blandt andet manglende kendskab. Jeg vil i den forbindelse postulere, at en lærer, som har det fornødne kendskab til klassen, hvor direkte elevmedindflydelse efterleves, vil kunne have stor effekt på elevmedindflydelse i historiefaget, og forhåbentlig også de meninger, der følger med faget – at det bliver glemt i forhold til fx matematik, dansk, engelsk, jf. HistorieLabs rapport. Elevmedindflydelse vil forhåbentlig kunne skabe større mening og interesse for faget hos eleverne, som forhåbentlig vil komme samtlige involverede parter til gavn. Men som det også fremgår af min undersøgelse, tager det tid at undersøge elevers ønsker, at implementere disse og ikke mindst at sikre, at eleverne ønsker indhold inden for, hvad der må betegnes som værende relevant for historiefaget.

Jeg vil her ydermere udfordre tankegangen om læring. Med udgangspunkt i Illeris' læringstrekant vil jeg argumentere for, at eleverne trods alt lærte noget – om at have medindflydelse, for videre at miste den igen. Jeg stiller mig her kritisk over for egne metoder i praksis, for jeg må vedkende mig, at jeg, læreren, efter bedste evne forsøgte at inddrage elevønskerne, som jeg, fra et lærer- og voksenperspektiv, fandt meningsfulde. Jeg ville kunne komme dette nærmere, hvis jeg havde fuldendt projektet, hvorfor dette afsnit har karakter af antagelser. Hvis vi kigger nærmere på Illeris' læringstrekant, så foregår læring bredt, og jeg vil her postulere, at eleverne lærte noget om kompleksiteten i elevmedindflydelse; hvor samtlige elever i klassen skulle opleve, at netop de havde medindflydelse. Dette er et paradoks i sig selv, og forekommer, efter min overbevisning, selvfølgelig og ofte i skolens hverdag. Klassen bliver omtalt som 'dem', men i 'dem' sidder (i dette tilfælde) 18 elever, med hver deres habitus, som er helt unik. Jeg mener hermed ikke blot, at eleverne kan bruge denne form for at arbejde med direkte elevmedindflydelse i forhold til historiefaget, jeg mener også, at de kan bruge det i forhold til det at kunne indgå i et demokratisk samfund; at denne form er fordrende og hensigtsmæssig for at udvikle demokratiske borgere. Med fare for at have for store tanker om mig selv og eget projekt, mener jeg, at projektet kan ses i et større perspektiv. Det kan ses i det perspektiv, at eleverne efterspørger medindflydelse, magter det måske ikke helt, hvilket læreren givetvis heller ikke gør, for det er tidskrævende og omfattende og uden tidlig og synlig effekt. Her vil jeg stille mig kritisk over for denne måde at se det på. Elevmedindflydelse tager (lang) tid at etablere og skabe, både så det er meningsfuldt for elever og lærer, men om ikke andet, så tror jeg, at det ville kunne bidrage til, at elever forstår mere af meningen med faget – hvorfor jeg mener, det må prioriteres. At lære med, frem for at lære om. Som i øvrigt også kan begrundes i både folkeskolens

og historiefagets formålsparagraffer. Ydermere vil jeg her inddrage HistorieLabs forslag til arbejdet med historiefaget, som jeg gengav i afsnittet 'Forskningsdokument': at undervisningen skal aktivere eleverne fra start, samt udfordre elevernes forhåndsviden, undren og nysgerrighed. Her ville man ligeledes ved elevers brug af og arbejde med fx Counsells 5-r model, som jeg refererede til i mit teori-afsnit, styrke deres viden om historierelevant indhold og valg/fravalg af dette. Ved at arbejde indgående og konsekvent ud fra fx 5-r modellen i undervisningen, vil eleverne forhåbentlig styrkes til at udvælge historierelevant indhold for fremtiden.

Afslutningsvis vil jeg her vende tilbage til mine to hypoteser, som jeg præsenterede i mit metodeafsnit, hypotese 1: *Elever i en 5. klasse kan ikke administrere medindflydelse på indhold i historieundervisningen, da de af gode grunde ikke kan udvælge historierelevant indhold* og hypotese 2: *Elever kan ikke administrere medindflydelse, da de vil opleve, at hvis ikke alt de har ønsket opfyldes, så har de ikke haft medindflydelse.* Som jeg formodede forud for denne undersøgelse, må jeg konkludere, at både hypotese 1 og hypotese 2 må verificeres. Hypotese 1, som beror sig på, at eleven ikke kan vælge historierelevant indhold, viste sig i form af elevønskerne; de havde vanskeligheder ved at komme med konkret og relevant indhold til historieundervisningen. Dette gjorde det som sagt vanskeligt at inkludere medindflydelse omkring indhold i praksis, samt det at samtlige 18 elever i klassen (hvoraf kun 15 var til stede ved udfyldelsen af elevønsker) skulle opleve, at netop han/hun fik medindflydelse, heraf hypotese 2. Det vanskelige ved elevmedindflydelse i praksis er hermed, at samtlige elever skal inddrages, eller om ikke andet så i hvert fald føle sig inddraget – her opstår paradokset i elevmedindflydelse. Paradokset ses i forhold til, at læreren kan have intentionen om, at hver elev skal medinddrages mere eller mindre på lige fod med læreren, men grundet forholdene i skolen og elevernes manglende viden og evner, kan dette være vanskeligt at få etableret i praksis – i hvert fald i forhold til indhold.

Slutteligt må jeg vedkende mig, at denne undersøgelse ikke kan sige andet, end at praksiseksemplet, som ligger til grund for min undersøgelse, kan sige noget om, hvordan elevmedindflydelse udspillede sig konkret i den pågældende klasse, hvor undersøgelsen udspillede sig. Dog kan min undersøgelse sige, med udgangspunkt i min empiri og udvalgte empiri, hvilke parametre, der blandt mange mulige, gjorde sig gældende i den pågældende klasse. Her oplevede jeg med andre ord, at elevmedindflydelse blev mødt positivt af eleverne, men at det i praksis er noget mere komplekst.

9. Foreløbig delkonklusion

Overordnet set var interessen, jeg havde som udgangspunkt for denne undersøgelse, forankret i min undren omkring fordele og ulemper ved elevmedindflydelse i historiefaget i den danske folkeskole, jf. min problemformulering.

Med udgangspunkt i HistorieLabs rapport: Historiefaget i fokus, stod det hermed klart, at eleverne i den danske folkeskole efterspørger medindflydelse, men ikke oplever, at de har det, samt at de har svært ved at omsætte fagets såkaldte nytteværdi til dannelsesdimensionen i historiefaget. Dog, til trods for, at eleverne ønsker medindflydelse, stod det ved dette projekts udformning klart, at de ikke er rustet til denne form for direkte medindflydelse på indhold. I dette projekt arbejdede jeg ud fra begrebet *direkte medindflydelse* modsat *manipuleret medindflydelse*. Direkte medindflydelse forstås her ved, at eleverne ideelt set skulle have mere eller mindre 100 % medindflydelse på indholdet, hvor modsat *manipuleret medindflydelse* havde været, hvor jeg, læreren, havde opstillet valgmuligheder, de kunne vælge imellem. Intentionen om direkte medindflydelse var dog ikke mulig, hvorfor læreren måtte tolke kreativt på elevønsker på indhold, primært fordi elevønskerne var af så 'kreativ' og urealistisk karakter i forhold til folkeskolens og historiefagets formål.

Ved denne udarbejdelse manifesterede dilemmaet sig ligeledes om, at eleven på den ene side er et unikt menneske med egen unik livsverden, og på den anden side skal kunne indgå i skolens overordnede projekt/formål. Relationen mellem lærer-elev har afgørende betydning for, hvordan magten dem i mellem udspiller sig. Her kom jeg frem til, at Anderson og Fords 'kendskab-princip' til dels kunne forklare, hvorfor klassen åbenlyst protesterede i den undervisning, hvor elevønsker var forsøgt inddraget. Hermed må jeg konkludere, at hvis man skal arbejde med elevmedindflydelse, så må relationen mellem lærer-elev være god – her menes i særdeleshed, at magten mellem disse er afstemt på forhånd og opbygget over tid.

Folkeskolens formål og formålet for historiefaget tilstræber, at eleven skal forberedes til og opnå færdigheder for at kunne blive (gode) demokratiske borgere. Dette til trods synes det påfaldende, at elevmedindflydelse fylder bemærkelsesværdig lidt, særligt i historieundervisningen. Historiedidaktikerne, som jeg har inddraget i denne udarbejdelse, mener ikke, at eleverne evner at udvælge historierelevant indhold, hvilket jeg overordnet må tilslutte mig, jf. min undersøgelse. Elevønskerne som skulle omkransede elevmedindflydelse på indhold i praksis, blev i praksis omsat til en magtdemonstration fra lærerens side – grundet ønskernes 'varierende' kvalitet. Her oplevede eleverne i den pågældende klasse, at medindflydelsen, som de var blevet givet, blev taget fra dem

igen - til forventelig stor utilfredshed, dog selvsagt velbegrundet ud fra et voksen/lærerperspektiv. Selvom elevmedindflydelse på indhold ikke 'anbefales' og praksiseksemplet, som er inddraget i denne undersøgelse ligeledes understøtter dette, vil jeg dog fortsat og trods alt postulere, at elevmedindflydelse på indhold kan have en langt større virkning, end man umiddelbart vil kunne se. Elevmedindflydelse kan ikke alene positivt medvirke til elevens grundlæggende vej til at blive en demokratisk borger, det kan i høj grad også lære eleverne om det danske samfund generelt – som er bygget op på demokratiske værdier, hvor man ikke altid kan få sin 'vilje'. Ydermere vil arbejdet med elevmedindflydelse forhåbentlig styrke elevens grundlæggende undren og nysgerrighed rettet mod samfundet omkring dem. Ligeledes er jeg kommet frem til, at elevmedindflydelse forhåbentlig vil bidrage til elevernes grundlæggende forståelse af historiefaget, og hvorfor dette er meningsfuldt for deres dannelsesrejse. Hermed er jeg kommet frem til, at medindflydelse må prioriteres i historiefaget, men at det tager tid at få etableret, og hvor 'modgang' og 'pump' på vejen i processen må ses som en væsentlig og vigtig del af processen – som ligeledes er givende på den lange bane, jf. det at leve i et demokratisk samfund.

10. Perspektivering

På den baggrund og med udgangspunkt i min udarbejdelse, vil jeg her præsentere spørgsmål til videre undersøgelse:

- Hvordan havde undersøgelsen taget sig ud, hvis læreren havde det fornødne kendskab til eleverne og eleverne til læreren?
- Hvilken påvirkning ville det have haft på projektet, hvis den fandt sted i Udskolingen?
 - Med tanke på progression i elevernes mentale alder.
- Hvordan havde undersøgelsen taget sig ud, hvis der indgående og konsekvent var blevet arbejdet med elevmedindflydelse på indhold forud for undersøgelsen?
- Hvilken påvirkning for eleverne vil et indgående og konsekvent arbejde med Counsell's 5-r model i historiefaget have af betydning for arbejdet med elevmedindflydelse overordnet?

Litteraturliste

- Anderson, S. & Ford, K. (2008). Klassens væsen. I Krejsler, J. B. & Moos L. (red.), *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo
- Christensen A. & Hansen A. (2005). Om læreres og elevers demokratibegreber. I H. Dorf (red.), *Gennem demokrati til demokrati*. København: Unge Pædagoger
- Gilliam, L. (2008). Bøvl og ballade - når børn obstruerer læreres projekt. I Krejsler, J. B. & Moos L. (red.), *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo
- Illeris, K. (red.) (2008). Læringsteorier: 6 aktuelle forståelser. (s. 12-23). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, A. K. (2010). En enklere metode. (s. 27-33, 97-99, 103-107). København: Akademisk Forlag
- Nørgaard, B. (2012-2015). Thomas Ziehe – ambivalenser i unges verdenstilegnelse. I S. G. Olesen & P. M. Pedersen, (red.), *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Aarhus C: Systime
- Pietras, J & Poulsen, J. A. Historiedidaktik – mellem praksis og teori. (s. 103-106, 111, 138-142). København: Hans Reitzels Forlag
- Thurén, T. (2007). Videnskabsteori for begyndere. (s 33-37). København: Rosinante
- Voxted, S. (red.). (2011). Valg der skaber viden – om samfundsvidenskabelige metoder. (s. 69-70, 176-177, 186-188). København: Hans Reitzels Forlag
- Ziehe, T. (2008). ”Normale læringsproblemer” i ungdommen. I K. Illeris, (red.), *Læringsteorier: 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Forskning

HistorieLab (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*.

Websider

Børne- og Undervisningsministeriet. (2006). *Folkeskolens Formål*. Lokaliseret 24. maj kl. 10.34 på:

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

Børne- og Undervisningsministeriet. (2009). *Historie – faghæfte*. Lokaliseret 24. maj 2020, kl. 9.10

på: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fagh%C3%A6fte.%20Historie.pdf>

Den Danske Ordbog. 'Medindflydelse'. Lokaliseret 29. maj 2020, kl. 10.57 på:

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=medindflydelse>

Bilag

1: Elevinterviews

1.1. Interviewguide

Navn:

Semistruktureret elevinterview – Bachelor – Undersøgelse af elevmedindflydelse

Hvad synes du om faget historie i skolen?

Medindflydelse betyder fx, at man kan være med til at bestemme, hvilket indhold der skal være i undervisningen, og/eller bestemmelse på hvilke arbejdsformer, der skal være, fx gruppearbejde, projektarbejde, pararbejde, selvstændigt etc.

Oplever du, at du har medindflydelse på undervisningen i historie? Hvis ja – hvordan?

Hvad tror du medindflydelse, i særligt historieundervisningen, kunne have af fordele?

Hvad tror du medindflydelse, i særligt historieundervisningen, kunne have af ulemper?

Kunne du godt tænke dig (mere) medindflydelse i historie? Ja/nej – hvorfor?

1.2. Uddrag af elevinterviews

Transskriberet af Sif Thingvad Olsen, d. 8. februar 2020

Elev 1	<p>Hvad synes du om faget historie i skolen?</p> <p>Jeg synes det er fint. Der er sådan mange forskellige emner. Nogle af dem synes jeg er sjovere end andre. ”Hvad kunne være et sjovt emne?” Nogle af de sjove emner vi har haft, har været noget om vikingerne. Så tror jeg også vi har haft, jeg kan ikke huske så mange af dem, men det var i hvert fald et sjovt emne.</p> <p>”Hvad kunne være kedeligt i historie?” Nogle gange har vi sådan den samme ting, altså om det samme i alt for lang tid. Vi har fået sådan lidt, alle har ligesom lært det, men så kommer sådan nye spørgsmål, og så minder spørgsmålene sådan lidt for meget om hinanden.</p> <p>Oplever du, at du har medindflydelse på undervisningen i historie? Hvis ja – hvordan?</p> <p>Ja. ”Ja? Hvordan gør du det?” Hun (læreren, red.) har været rigtig god til at sige sådan med, hvad vil I helst, vil I helst have den her? I starten af året, hvilke af de her fag vil i allerhelst have? Og så laver vi en afstemning på det, og dem der får mest, det laver hun så. Jeg tror det var i år eller sådan noget, og det var</p>
--------	---

	<p>ret sjovt. "Så emner/temaer kan I vælge imellem?" Ja. Så vi også lov til, vil I helst lave det her selvstændigt eller vil i helst lave det i makkerpar. Og nogle gange får vi også lov til at lave det i grupper.</p> <p>Hvad tror du medindflydelse i særligt historieundervisningen kunne have af fordele?</p> <p>Vi kunne vælge sådan nogle emner, som vi synes er rigtig spændende, fordi hvis vi nu kunne vælge de emner vi synes er rigtig spændende. Det er sådan noget jeg synes er det allerbedste ved det. "Hvad gør det ved det at have historie?" Jeg synes det gør det, at man er sådan mere glad for det. At man er klar, fordi man ved, det er noget jeg synes er sjovt. I stedet for at man er sådan, er det noget jeg synes er sjovt eller ej. Så man ved det her er noget som jeg rigtig gerne vil.</p>
Elev 3	<p>Hvad tror du medindflydelse i særligt historieundervisningen kunne have af fordele?</p> <p>Altså, jeg tror mest, at hvis der bare er nogle, der normalt larmer, at når de så får lov til at være med til at bestemme hvad det er for en tid de gerne vil have om, så tror jeg det hjælper på, at de ikke larmer. "Så det kunne være at de bare blev rigtig interesserede i det emne, hvis de havde været med til at bestemme?" Ja.</p> <p>Hvad tror du medindflydelse i særligt historieundervisningen kunne have af ulemper?</p> <p>At der er nogle der bliver sure over, at det blev det, fordi det ville de ikke have.</p>
Elev 5	<p>Oplever du, at du har medindflydelse på undervisningen i historie? Hvis ja – hvordan?</p> <p>Ja. Det synes jeg vi har. "Hvordan synes du I har det?" Vi får lov til at bestemme hvad vi gerne vil arbejde med. Hun (læreren, red.) plejer at give os en masse fag, og hvis der ikke er noget af det vi sådan kan lide, så kan vi byde noget andet, og så kan vi andre i klassen sige om vi også vil have om det, end det bare er én person. Hun rækker spørger hvor mange, der vil have om det, og så rækker vi hånden op. "Hvad så hvis der er et emne, som du ikke vil have om, men det er der andre i klassen, der gerne vil have, så det bliver valgt?" Så arbejder jeg med det. "Så er det fint nok?" Ja.</p> <p>Hvad tror du medindflydelse i særligt historieundervisningen kunne have af fordele?</p> <p>Det kommer jo lidt an på hvad emnet er, hvis jeg nu skulle bestemme et emne, jeg ved ikke hvad fordelene kunne være ved det. Øh måske man er mere positiv på emnet, hvis man er med til at bestemme emner, fordi det er noget man rigtig gerne vil selv, måske. Man ville have nemmere ved at lære om det.</p> <p>Hvad tror du medindflydelse i særligt historieundervisningen kunne have af ulemper?</p> <p>Måske nogle der ikke vil have om det, nogle som synes der er møgkedeligt, og så ikke går i gang. Eller ikke får arbejdet ordentligt, ikke koncentrerer sig, eller kunne ødelægge andres arbejde. Ved at gøre noget dumt fx larme.</p>

2: Elevønsker

2.1. Skema

Navn:

Historie

Hvad er vigtigt for dig i historieundervisningen?

Nævn tre ting, som du godt kan lide eller gerne vil have mere af i historieundervisning

1.	
2.	
3.	

2.2. Elevønsker i praksis

Indskrevet af Sif Thingvad Olsen

Elev	Hvad er vigtigt for dig i historieundervisningen?	Nævn tre ting, som du godt kan lide eller gerne vil have mere af i historieundervisningen
1:	At jeg får lært noget.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vi skal ikke tale for meget men mer lave noget. 2. Vi kan se nogen film. 3. Lavet noget bevægelse
2:	Sådan så at jeg ved hvad de er sket i gamle dage	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan biver dyr tøj dyrt. 2. Jeg spiller GTA5 og fornite og ser youtube
3:	At jeg for lov til at arbejde sammen med drengene og ikke så mange piger fordi jeg er en dreng pige plise.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Egypten freksempel pyramider og gamle kejser. 2. Hvem og hvordan folk har opfunded computer + elektronik. 3. Skolens historie og vores forfædre
4:	Film og gammel dage.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jeg kan godt lide gammel dag. 2. Mad tøj spil skole.
5:	At der er god udluftning.	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. verdens krig. 2. Rummet. 3. Romer riget.
6:	At det er noget der er spændende (emnet). At man ikke laver det samme i for lang tid altså tavleundervisning/opgaver.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anden verdens krig. Romerriget. 2. Rumet.

7:	At vi koncentrerer mig. Og at der er bedre udluftning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Den heldige kartofel (film). 2. Spil. 3. Renusansen.
8:	Sjove emner som jeg og andre i min klasse har fundet.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Historie om wolkswaken. 2. Historien om limosiner og vordan det blev opfundet. 3. Historien om spil.
9:	Koncentration. God makker. Gode opgaver.	<ol style="list-style-type: none"> 1. At vi selv vælger vores emner. 2. Gamer verdenen have om spil. 3. Flere opgaver eller svære opgaver.
10:	At man selv må vælge makker.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frit spil. 2. KFC. 3. Viking tiden.
11:	At konsentræer sig	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bygge lego. 2. Tegne/Skribbel. 3. Spil
12:	*Tegning af tændstiksmand og et hus*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Byg lego. 2. Tenge/Skribbel. 3. Spil
13:	At det spændende. At man selv må vælge makker.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vikinge tiden. 2. Tegnehistorien. 3. KFC.
14:	God udluftning. En computer til smartboardet. Bedre stole.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spille owerwatn. 2. Spille roblox. 3. Hygge.
15:	KFC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fodbold. 2. Gucci. 3. KFC
Spil/tegne		11/15
KFC		3/15
Gamle dage		7/15
Ydre rammer		3/15
Koncentration		3/15

3: Observation af forløbet (Lektion 1+2)

d. 11. marts, 2020, kl. 12.05-13.35

Lærer: ”Vi skal i gang med vores sidste forløb, og jeg har valgt at tolke jeres svar, så det stadig giver mening i historieundervisningen – som vi jo har nu. Der var flere af jer, der havde skrevet spil, og jeg ved jo I er en klasse, der godt kan lide spil og rollespil, så derfor har jeg tænkt, at det kunne blive til: Miniteaterstykke. Spil – rollespil – miniteaterstykke”

Lærer præsenterer dagens plan:

”Snak om medindflydelse

Introduktion til ”Aargang 0”

Film om barndommen i 1900-1910 (DR Bonanza)

Brain break

Undersøg jeres person

Opsamling”

Elev rækker hånden op: ”Jeg tror ikke folk mente teaterstykke, men at spille spil”.

Lærer: ”Ja det forestillede jeg mig, men vi har historie, og hvordan ville det at spille spil være relevant for historieundervisningen?”

Elev: ”Det ved jeg ikke, men jeg skrev altså ikke spil”

Lærer: ”Nej, og det kan nogle gange være det, der er svært ved afstemninger, så kan alle ikke altid få deres ønske opfyldt. Men fordi der var så mange af jer, der havde skrevet spil, tænke jeg, at det kunne fungere. Det bliver rigtig godt, det tror jeg”

Følgende er en længere samtale mellem lærer og elever i klassen. Særligt en drengegruppe på 5 viser tydelig protest mod det præsenterede. Samtalen tog 15 min, førend den blev afsluttet af læreren.

Lærer fortsætter med gennemgang af dagens plan. Introducerer ”Aargang 0”.

Lærer: ”I inddeles i grupper, hvor hver gruppe får tildelt én person, som var barn for over 100 år siden. I skal ved brug af kilder, som er inde på siden, forestille jer, hvordan barnets liv blev senere hen. Det er det, jeres teaterstykke skal handle om”

Elev: ”Det synes jeg bare er rigtig nederen, for vi har haft om barndommen i 1900-tallet, om deres legetøj og alt sådan noget”

Lærer: ”Okay, det lyder da spændende”

Elev: ”Nej det var rigtig kedeligt. Vi prøvede forskellige slags legetøj fra dengang. Det var med Mikael, eller hvad han hed”

Lærer: ”Jo, men det her har ikke noget med legetøj fra 1900-tallet at gøre. I skal alene tage udgangspunkt i den persons liv, som I får, og så skal I forestille jer, hvordan personens liv mon ville have set ud. Det er helt op til jer, ved brug af kilder, at afgøre hvordan personens liv ville se ud senere hen”.

Elev: ”Jeg ønskede altså ikke spil! Jeg vil hellere have om Romerriget” anden elev stemmer i: ”Ja Romerriget, det ville bare være for fedt!” En tredje elev rejser sig op, og råber: ”**HA! det er virkelig medindflydelse man, vi får slet ikke lov til at bestemme jo!**”

Lærer siger: "Det er helt rigtigt, at I ikke får lov til at bestemme det hele. Hvad havde I forestillet jer, at vi skulle spille spil og spise KFC?"

Elev: "Ja, det havde da været for fedt!" Flere elever: "ja! haha"

Lærer: "Medindflydelse, som vi har snakket om, betyder, at man er med til at bestemme. Men det er helt rigtigt, at I ikke har ønsket miniteaterstykket, det har jeg valgt. Og jeg synes faktisk, hvis I ville give det en chance, at man kan sige, det er en form for spil. I skal spille andre personer. Det har intet med at spille spil at gøre, for det ville ikke give mening i historie, som vi har nu"

Samtalen stoppes af lærer for at se film.

Lærer: "Vi skal se den her film, som viser barndommen fra 1900-1910, hvor jeres person levede. Filmen er sort/hvid, varer 30 min, og bagefter får I pause"

Under afspilningen af filmen fortsætter nogle af drengene protesten. Filmen indeholder ældre mennesker, som fortæller om deres barndom, som giver anledning til snak.

Elev: "HAHA, det er min mormor!" *grin i klassen.* Elev fortsætter "gal hun er rynket man!" *grin fortsætter fra øvrige klassekammerater.* Lærer irettesætter og forsøger at stoppe 'larmen'.

Uro, tilråb og larm under filmen fortsætter. Lærer stopper filmen efter 15 min.

Lærer: "Det synes jeg ikke er i orden. At I ikke kan se en film, uden at der skal være så meget uro og larm".

Elev: "Det er bare en rigtig kedelig film, fordi den er så gammel"

Lærer: "Man havde af gode grunde ikke opfundet farvefjernsyn dengang, så det er nu engang den film der findes. Ja, den er måske lidt kedelig og den går lidt langsommere, end film fra i dag, men den fortæller rigtig godt om tiden, som vi har om"

Lærer: "Vi tager en pause nu. Gå ud og få noget frisk luft, og når I kommer tilbage, så håber jeg I er klar til at fortsætte, uden at larme og forstyrre. Det er ikke ok"

Pause

Elev: "Sif, vi vil gerne sige undskyld, fordi vi var ikke så søde før"

Lærer: "Det godtager jeg, og nu synes jeg vi skal komme i gang med det her, for det kan blive rigtig godt, hvis I vil være med. Jeg gennemgår den hjemmeside, hvor hver gruppe får tildelt én person. Først, viser jeg, hvordan den er sat op med udgangspunkt i en af personerne derinde" *Ro i klassen.*

Gennemgang af person på hjemmesiden www.Aargang0.dk ved lærer

Lærer: "I skal altså tage udgangspunkt i jeres givne person, og så skrive et manuskript til jeres teaterstykke, som I skal fremvise om 2 uger. Det skal vare 3-5 min, og jeg håber vi kan låne teatersalen. Lyder det bare helt vildt nederen, eller hvad?"

Elev: "Jeg synes det lyder meget fedt. Kan vi ikke bare snart komme i gang" *Flere elever tilkendegiver, at de er enige.*

Lærer: "Det er godt. Mon ikke det bliver rigtig godt, det tror jeg i hvert fald på. Og jeg glæder mig til at se, hvad I finder på".

Lærer præsenterer grupperne - snak i klassen. Lærer udleverer og gennemgår arbejdsblad med spørgsmål, som eleverne skal inddrage i fortællingen.

Flere elever kommer med positive tilkendegivelser

(Skrevet af Sif Thingvad Olsen, d. 11. marts 2020)