
EN NARRATIV TILGANG TIL HISTORIEUNDERVISNINGEN

Navn og studienummer: Katja Jesse – laer175168

Fag: Bachelorprojekt

Hold nr.: CLE17o-14BA2

Vejledere (initialer): KILA og JOSV

Antal anslag i opgaven: 64.689 (24,8 ns)

Antal anslag i bilag: 25.410 (9,7 ns)

Dato: 26/05/2021

Københavns Professionshøjskole - Carlsberg UCC

Indholdsfortegnelse

<i>Indledning</i>	2
<i>Problemformulering</i>	3
<i>Læsevejledning</i>	3
<i>Metode og undersøgelsesdesign</i>	4
Valg af empirisk undersøgelsesdesign	4
Videnskabsteoretisk grundlag	5
Valg af teoretisk referenceramme	6
<i>Præsentation af empiri</i>	6
Interview.....	7
Observation.....	7
Spørgeskema.....	8
<i>Redegørelse for teoretisk afsæt</i>	8
Historiebevidsthed.....	9
Leg	9
Narrativitet	10
Erik Lund og den narrative tilgang.....	10
Steen Tommy Larsen og sammenhængen mellem narrative fortællinger og historisk bevidsthed.....	11
Thomas Binderup og den historiske fantasi.....	12
Erfaringspædagogik	13
Motivation.....	14
Læringens tre dimensioner	15
<i>Analyse</i>	17
Status på nødundervisningen.....	17
Den narrative tilgang og historiefagets formål	19
En narrativ tilgang til historiefaget i praksis	21
<i>Diskussion og afrunding</i>	26
Læringsmål og en narrativ tilgang.....	26
Skolernes rammers betydning for den narrative tilgang	28
<i>Perspektivering</i>	29
<i>Litteraturliste</i>	30
<i>Bilag</i>	32
Bilag 1, Undervisningsplan i historie fra praktikken (Emne: Dansk Vestindien og kolonitiden).....	32
Bilag 2, Interviews med elever i praktikken.....	35
Bilag 3, Minutobservationsskema - historieundervisning, d. 23/3.....	40
Bilag 4, Mail til Helle Marie Skovbjerg.....	48

Indledning

Følgende opgave tager udgangspunkt i et undervisningsforløb, i faget historie.

Undervisningsforløbet hovedfokus var at skabe en legende og narrativ tilgang i historieundervisningen for en 7. klasse på en folkeskole. Dette var med henblik på at skabe en motiverende undervisning, hvor eleverne var aktivt deltagende. I november 2019 undersøgte jeg rapporten, *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, via HistorieLab fra år 2014. Her blev jeg bekræftet i min egen formodning, af den historieundervisning som foregår ude på de forskellige folkeskoler. Eleverne oplevede historiefaget som noget *ydre*, samt noget som ikke vedkom dem (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 11). Dette startede min interesse for dette projekt, som har til formål at gøre op, med netop disse forståelser og synspunkter i faget historie. Folkeskolens formålsparagraf skriver endvidere nedenstående:

“Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2021).

Som barn, i min egen folkeskoleundervisning, blev jeg præsenteret for et lydclip af en narrativ fortælling, om en pige ved navn Raquetta Bombardina, som levede under Københavns bombardement. Denne lydfil samt de utallige gange hvor jeg er blevet introduceret for en historieundervisning, som foregik via rollespil i min gymnasietid, er noget af det jeg husker bedst, og har de bedste minder om fra min historieundervisning gennem tiden. Jeg har efterfølgende søgt efter lydklippet med Raquetta Bombardina på internettet, hvor jeg stødte på en interessant diskussion, om anvendelsen af narrativitet i undervisningen. En person ytrede sig om, at det undveg fra historiefagets mål at arbejde med ‘fri fantasi’. Da jeg selv er af modsatte overbevisning, fik jeg motivation for at undersøge dette nærmere.

Problemformulering

Ovenstående motivation for og nysgerrighed på den narrative tilgangs potentialer i undervisningsøjemed, har været udgangspunktet for følgende problemformulering, som jeg ønsker at undersøge i opgaven. Herudover er det relevant at nævne, at min praktik foregik under nedlukningen af skolerne, i forbindelse med Covid19, hvilket betød at et perspektiv på onlineundervisningen var væsentlig:

Hvad kan en narrativ tilgang til historieundervisningen betyde for motivationen i historiefaget hos eleverne, i en periode med onlineundervisning og hvordan kan en narrativ tilgang øge elevernes deltagelsesmuligheder?

Det er centralt at nævne, at jeg anvender begrebet, deltagelsesmuligheder i sammenhæng, med at opnå aktiv deltagelse hos eleverne i undervisningen. Begrebet benyttes i nærværende opgave, eftersom jeg forbinder en aktiv deltagende elev, med en elev som udviser motivation og interesse i undervisningen.

Læsevejledning

Udgangspunktet for opgaven har været at undersøge og belyse, hvilke potentialer, en narrativ tilgang kan have på elevernes motivation og aktive deltagelse i historiefaget. Indledningsvist vil jeg præsentere og begrunde min anvendte metode og undersøgelsesdesign. Herefter vil jeg præsentere min indsamlede empiri, som skal danne foranledning til opgavens analysedel. Efterfølgende vil jeg præsentere og begrunde min anvendte teori, som skal danne afsæt for analysen. Dernæst vil jeg præsentere analysen, hvor jeg med afsæt i udvalgt teori og empiri, vil undersøge min ovenstående problemformulering. Efterfølgende vil jeg diskutere og sammenfatte min analyse. Afslutningsvis vil jeg komme med perspektiveringer til videre undersøgelse af opgavens tema, *narrativitet*.

Metode og undersøgelsesdesign

I nedestående afsnit vil jeg præsentere mit valg af empirisk undersøgelsesdesign, opgavens videnskabsteoretiske grundlag, samt mine valg af teoretisk referenceramme for opgaven.

Valg af empirisk undersøgelsesdesign

I følgende opgave har jeg valgt at gøre brug af et kvalitativt undersøgelsesdesign. Dette har jeg anvendt med henblik på at opnå et bredere kendskab til deltagernes svar, samt deres baggrund for svarene. Ved anvendelsen af et kvalitativt datamateriale, er det muligt at undersøge informanternes oplevelser og perspektiver dybdegående. Det vil heraf være muligt at kunne drage sammenligninger, skabe hypoteser samt tilegne sig forståelse for de forskellige forhold. Det er dog vigtigt, at man samtidig er opmærksom på, at det kvalitative undersøgelsesdesign, kan indeholde personlige vurderinger og fortolkninger, af informantens svar. Der vil altid i større eller mindre grad, indgå subjektive forhold, når man håndterer indsamlet materiale (Mottelsen & Muschinsky, Metodologi, 2017, s. 114-115).

Jeg har herunder valgt at anvende det kvalitative interview. Disse interviews har jeg foretaget med seks folkeskoleelever, som alle går på 7. årgang. Interviewene foregik i min praktikperiode, hvor jeg kun opnåede et begrænset kendskab til eleverne, som følge af Covid19 betød, at onlineundervisning, var en nødvendighed, for at fuldføre praktikken. Interviewene foregik på skolen, hvor svarene blev registreret ned i et skema undervejs. Jeg valgte at undlade, at optage interviewene, for at gøre situationen mindre intimiderende for eleverne, da jeg på forhånd kun havde mødt dem på skolen en gang forinden. Dette kan dog have den effekt, at registreringerne er mindre nøjagtige, samt at enkelte detaljer kan være udeladt, i skemaet (Bjørndal, Interview og spørgeskema som vurderende øjne, 2017, s. 108).

Herudover har jeg valgt at gøre brug af HistorieLabs rapport, *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, som blev publiceret i efteråret 2015. Undersøgelserne blev foretaget over et år, og havde til formål at give en status på historiefaget, samt at illustrere de problematikker som kan forekomme i historieundervisningen, i folkeskolen. Den er udarbejdet af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen. (Poulsen & Knudsen, 2015) Endvidere har jeg anvendt rapporten, *Nødundervisning under corona-krisen: et elev- og forældreperspektiv*, for at forstå hvilke udfordringer samt problematikker, som kan

forekomme i forbindelse med en historieundervisning, når den skal tilrettelægges og redigteres til onlineundervisning. Den er udarbejdet af Lars Qvortrup, Ane Qvortrup, Karen Wistoft, Jacob Højgaard Christensen og Rune Lomholt. (Qvortrup, Qvortrup, Wistoft, Christensen, & Lomholt, 2020). Disse har jeg anvendt, for at skabe et større repræsentativt felt for min opgave.

Jeg kontaktede i marts måned Helle Marie Skovbjerg via mail, hvor jeg havde opstillet nogle spørgsmål, som vedrører hendes tanker i forhold til den daværende onlineundervisning samt hvordan en legende tilgang herunder, fortsat kunne integreres i undervisningen. Dette var desværre uden held, da hun aldrig meldte tilbage. Jeg har dog vedlagt de spørgsmål jeg stillede hende, som bilag, for at skabe indblik i egne frustrationer, som opstod i mit eget online praktikforløb (Bilag 4).

Videnskabsteoretisk grundlag

Det videnskabsteoretiske grundlag for opgaven, er hermeneutisk, som har fokus på at forstå og fortolke. Centralt for den hermeneutiske metode er opmærksomheden på den hermeneutiske spiral. Den hermeneutiske spiral tager udgangspunkt i, at de enkelte dele af viden kun kan forstås i relation til hinanden, samtidig med at helheden er afhængig af de enkelte dele. Det er ifølge den hermeneutiske spiral væsentligt, at man bevæger sig mellem enkeltdele og helhed, med henblik på at drage nye perspektiver på helheden (Mottelsen & Muschinsky, s. 44-48). Med dette skal jeg være forberedt på at få tilpasset min forforståelse, i forbindelse med min undersøgelse. I opgaven anvender jeg mine indsamlede interviews og observationer samt mine udvalgte rapporter. Herudover anvender jeg forskellige teoretiske perspektiver, for at understøtte mine valg undervejs. Dette, for at skabe en forståelse af den narrative tilgangs betydning og anvendelse i historieundervisningen. Jeg benytter mig heraf af ”hermeneutiske briller”, når jeg fortolker og analyserer i opgaven. Ved benyttelse af den hermeneutiske metode som videnskabsteoretisk grundlag, er det vigtigt at være opmærksom på, at den indsamlede viden altid vil være præget af min egen forforståelse og fortolkning. Dette betyder at den indsamlede viden, aldrig vil kunne forekomme helt objektiv. (Læremidler, 2021). Det er relevant at være opmærksom på i udarbejdelsen af analysen samt i vurderingen af undersøgelsen som helhed.

Valg af teoretisk referenceramme

For at undersøge elevernes forståelse af historiefaget samt sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid, er det nødvendigt at redegøre for begrebet historiebevidsthed. Dette, for at skabe et overblik over elevernes udvikling i historiefaget under praktikforløbet, i arbejdet med en narrativ og legende tilgang til faget. Ved anvendelse af Helle Marie Skovbjergs definition af leg samt dens muligheder, er det muligt at undersøge legens potentiale i undervisningsøjemed. Jeg har valgt at inddrage disse perspektiver, for at se nærmere på hvad en legende tilgang til historieundervisningen kan bidrage med, med henblik på motivation for faget. For at redegøre for anvendelsen af den narrative fortælling i historieundervisning, har det været centralt at undersøge forskellige synspunkter af dette. Herunder har jeg anvendt Erik Lund, Steen Tommy Larsen, Thomas Binderup, Jens Pietras samt Jens Aage Poulsen forklaringer, forståelser og holdninger til dette, med henblik på anvendelsen af den narrative fortælling, i historiefaget. For at se nærmere på menneskets udvikling, med henblik på arbejdet med en narrativ og legende tilgang til undervisning, har jeg valgt at inddrage John Deweys teori, om erfaringspædagogik. Dette for at understøtte en undervisning, hvor anvendelsen af kroppen og elevens fantasi, er i fokus. Begrebet motivation har jeg valgt at redegøre for, ved benyttelse af Einer M. Skaalvik og Sidsels Skaalviks definition, med henblik på, hvilke faktorer, som har betydning for tilegnelsen af dette, i en undervisningssammenhæng. For at klargøre forståelsen af begrebet *læring* samt elevernes læring undervejs i praktikforløbet, har jeg valgt at anvende Knud Illeris syn på læring. Dette, ved at redegøre for Illeris tre læringsdimensioner, for at undersøge, hvilke faktorer som er gældende i tilegnelsen af læring, hos mennesket. Dette er relevant at inddrage, for at undersøge, hvad en legende og narrativ tilgang til undervisningen, kan betyde for elevens læring, i folkeskolen.

Præsentation af empiri

I følgende afsnit vil jeg præsentere min indsamlede og udvalgte empiri, som skal danne grundlag for mine oplevelser og erfaringer i anvendelsen af den narrative tilgang, i opgaven. Covid19 og nedlukningen har betydet at, jeg har været nødsaget til at redidaktisere undervisningsforløbet til et online historieforløb, hvilket min indsamlede empiri vil bære præg af.

Interview

I følgende projekt har jeg anvendt interviews med enkelte elever, som jeg underviste i mit praktikforløb i foråret. I interviewet indgår både spørgsmål angående selve den historieundervisning, de havde gennemgået i de seks uger, samt spørgsmål til onlineundervisningen generelt.

Ved anvendelse af interview, opnås data i forbindelse med en samtale. I interviewet er det muligt at stille mere uddybende svar, for at opnå mere fyldestgørende forklaringer af interviewpersonen. For at undersøge forskellige personers erfaringer og oplevelser, inde for bestemte emner eller forhold, er det centralt at anvende interviewet som metode. Dette, eftersom samtalen åbner op for en mere uddybende dialog, hvor de interviewede kan udfolde deres svar. Det er heraf centralt for interviewet som metode, at de svar man modtager er subjektive, ud fra interviewpersonernes perspektiv (Mottelsen & Muschinsky, 2017, s. 120-122).

I udførelsen af interviewet er der blevet anvendt en interviewguide, for at skabe en struktur. Dog er det fortsat muligt at stille opfølgende spørgsmål undervejs, hvilket giver en frihed i interviewet. Det er endvidere nærliggende at kunne ændre i rækkefølgen af spørgsmålene løbende, hvis interviewet udvikler sig i en anden retning. Denne form for interview er relevant at anvende i gruppeinterviews, hvor det er muligt at opnå et bredt spektrum af information (Bjørndal, Interview og spørgeskema som vurderende øjne, 2017, s. 102).

Observation

Jeg har endvidere i samarbejde med min daværende praktikmakker, foretaget minutobservationer på en dobbeltlektion i historiefaget. I undervisningen, skulle eleverne arbejde med at indgå i en rolle, og herunder deltage i en debat, angående ”undskyldningsdebatten” i forbindelse med koloniseringen af De Dansk Vestindiske øer. I minutobservationerne, er det muligt at undersøge elevernes aktive deltagelse i historieundervisningen.

Observation er en metode til at frembringe information via iagttagelse af en given praksis. I sammenhæng med interviewet, er observatøren en såkaldt *mellemand*. Dette er centralt at

være opmærksom på, da den observerede situation, er blevet nedfældet, med udgangspunkt i observatørens fortolkning af forholdene. En observatør defineres enten ud fra en deltagende eller en ikke-deltagende observerende. Den deltagende observatør er til stede samtidig med at observationerne foretages, f.eks. i et klasselokale (Mottelsen & Muschinsky, 2017, s. 124-125).

Der er forskellige måder at strukturere sin observation på. Herunder er minutobservation en af metoderne. Ved udførelse af minutobservationer, observerer man praksis ud fra på forhånd bestemte tidspunkter. Det er her muligt at observere på hvordan blandt andet en undervisning forløber, hvordan en elev agerer, osv. Det er heraf muligt at skabe overblik over en praksissituation, og efterfølgende udvikle på denne. (Bjørndal, 2017, s. 63-66).

Spørgeskema

Jeg har valgt at anvende dokumentationsindsatsen fra rapporten, *Historiefaget fokus*. Denne skaber overblik over status på historiefaget, fra undersøgelser foretaget i år 2014. Aarhus universitetsforlag udgav i juni 2020, rapporten, *Nødundervisning under corona-krisen: et elev- og forældreperspektiv*, som gav status på nødundervisningen ude på de forskellige folkeskoler i landet. Denne giver et indblik i elevernes sociale og faglige hverdag, samt forældrenes holdninger til undervisningen, hvilket jeg også har anvendt.

Ved anvendelse af spørgeskema er det muligt at tilegne sig information, ved skriftligt opstillede spørgsmål. Spørgeskemaundersøgelser anvendes hyppigt i forbindelse med at opnå information af en bredere del af befolkningen, end ved interviewet. Heraf sættes spørgeskemaet ofte i sammenhæng med en kvantitativ metode (Mottelsen & Muschinsky, 2017, s. 117-119).

Redegørelse for teoretisk afsæt

I følgende afsæt vil jeg redegøre for mine udvalgte teoretiske afsæt. Herunder historiebevidsthed, leg, narrativitet, erfaringspædagogik, motivation og læringens tre dimensioner.

Historiebevidsthed

I 1995 blev begrebet *historiebevidsthed* indskrevet i læreplanen, *Historie 95*. Dette fordrede, at elevernes udvikling af deres historiebevidsthed, blev en af historiefagets kerneopgaver, i folkeskolen. Begrebet er endvidere nævnt i de *forenklede fælles mål* i historiefaget, i år 2009. I 1930'erne blev begrebet anvendt af bl.a. psykologer og sociologer. Senere i 1960'erne, blev begrebet dog også udbredt blandt historikere og didaktikere. Dette med henblik på at fremhæve opgøret om, at historie skulle forholdes fortidsrettet og neutralt, med henhold til historie som forskningsfelt samt undervisningsfag. Fremover skulle historiefaget positionere sig om centrale værdispørgsmål og samtidens problematikker. Professor Karl-Ernst Jeismann, som er tysk historiedidaktiker, udviklede følgende definitionen af begrebet, historiebevidsthed: "*mere end blot viden eller interesse for historie. Det er bevidstheden om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning*" (Pietras & Poulsen, *Historiebevidsthed*, 2016, s. 67).

Med begrebet historiebevidsthed som centrum for historiedidaktikken, fordrer dette, at historiefaget deraf ikke kun tager forbehold for fortiden. Derimod er det en præmis at kunne skabe en sammenhæng, mellem fortid, nutid og fremtid. Dette ses i forlængelse af Jeismanns definition af begrebet som udleder, at vi kan fortolke på fortiden, skabe en forståelse af nutiden og danne forventninger for fremtiden. Heraf skabes et samspil mellem de tre tidsperioder. Dette samspil, har også sammenhæng til de forskellige kognitive processer som foregår, når man som person skal tolke på, skabe forståelse for eller danne forventninger om noget. Dette relaterer sig til de mentale processer, som individet gennemgår, for at skabe forståelse og mening i tiden, med udgangspunkt i individets egne erfaringer og forståelse af fremtiden (Pietras & Poulsen, *Historiebevidsthed*, 2016, s. 68).

Leg

Helle Marie Skovbjerg har været professor i leg, siden 2018. Hun er forfatter til bogen *Perspektiver på leg*, hvor hun beskriver legens betydning hos mennesket. Skovbjerg ønsker at legen skal tages alvorligt, samt at det ikke blot, er noget som hører til barndommen, men beretter om det, at være menneske. Skovbjerg forklarer at man i legen møder sig selv og andre, følelser, venskaber, redskaber og sammenhænge til menneskets biologiske samt kulturelle oprindelse (Skovbjerg, 2016, s. 7).

I 2013 tilføjede FN en ekstra bemærkning til artikel 31, i børnekonventionen. I dette fremhæves børns ret til at lege. Følgende foreskriver Skovbjerg, kan ses i sammenhæng med samtiden. Leg uden formål er ikke længere fyldestgørende. I bogen, *Perspektiver på leg*, hævder Skovbjerg, at legen ikke kun har til formål at udvikle eller uddanne. Hun mener at legen er et formål i sig selv. Ved kun at se legen som anvendelig, for at udvikle mennesket i andre henseender, begrænses legens muligheder (Skovbjerg, 2016, s. 7-8).

I bogen, *Perspektiver på leg*, præsenterer Skovbjerg fire perspektiver, som redegør for legens tematikker. Det første perspektiv, *leg som almindelse*, omhandler legen som et pædagogisk formål, hvor mennesket skal udøve sit fulde potentiale. Det andet perspektiv er *leg som udvikling*, hvilket fokuserer på barnets udvikling. Ved det tredje perspektiv, *leg som kompetenceudvikling*, kædes en sammenhæng mellem legen og arbejdslivet. Det fjerde perspektiv er *leg som stemningspraksis*. I dette perspektiv er formålet med legen, legen alene. Legestemning kan betegnes som en særlig tilstand, man befinder sig i, i legen. Stemninger i legen kan sættes i sammenhæng med meningskabelse (Skovbjerg, 2016, s. 9-11).

Ifølge Erik Lund, er anvendelse af simulering og rollespil i samspil med fortællingen, relevant at arbejde med i historieundervisningen, hvilket relaterer sig til Skovbjergs perspektiver på legen. Gennem simulering af historiske begivenheder kan eleven opnå større indsigt, i den daværende situation. Ved at arbejde med simulering i undervisningen, gør underviseren det muligt for eleven at opleve og erfare fortiden samt dens præmisser herunder. Lund beskriver at kun få lærere benytter sig af simulering i historieundervisningen, hvilket kan være qua det store forarbejde, samt det, at holde det relevant til emnet. Han påpeger at simuleringen kan være med til at skabe dialog i undervisningen, efterfølgende for rollespillet, hvor eleverne har 'afprøvet' forholdene på egen krop (Lund, 2016, s. 133-137).

Narrativitet

Erik Lund og den narrative tilgang

Helt tilbage til antikkens skole, blev det at fortælle historiske fortællinger anvendt.

Fortællinger fra fortiden, som for eksempel bedsteforældrenes barndom, dokumentarfilm, en lærebog, osv., som afspejler historiske forhold og hændelser, er dermed forskellige måder at

viderebringe historiske fortællinger på. Nedenstående er Reinhart Koselleck, tysk historikers, formulering af sammenhængen mellem den historiske fortælling og kilderne: *“Strengt taget kan kilder ikke bestemme, hvad vi fortæller. Men de forhindrer os i at fremsætte udsagn, der ikke kan begrundes i kilderne. Kilderne har vetoet.”* (Pietras & Poulsen, 2016, s. 196-197).

Erik Lund påpeger i hans bog, *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere*, at anvendelsen af fortællingen er et vigtigt redskab, med henblik på at skabe indlevelse og forståelse for modtageren. Lund adskiller den narrative fortælling med den strukturorienterede historie. Ved den strukturorienterede historie er hændelserne i kronologisk rækkefølge, og omhandler upersonlige forhold, som udgør rammerne for hændelsen. Den narrative fortælling er derimod isoleret i forhold til andre begivenheder. Den er personorienteret og beskrivende (Lund, 2016, s. 125-126). Anvendelsen af den narrative fortælling er gældende og fungerer på alle klassetrin, pointerer Lund. Han uddyber, at mange ofte forbinder deres bedste minder i historiefaget, med læreren, som var dygtig til at fortælle. Fortællingen er nutidens eksistentielle behov, for at skabe forståelse for fortidens hændelser. Dette relaterer sig yderligere til menneskets behov for undren, som fordrer modtagerens forestillingsevne og indlevelse i fortællingen. Mennesker har behov for at spejle sig selv i andre mennesker, hvilket også vedrører personer fra fortidens handlinger. I undervisningsøjemed er styrken ved den narrative fortælling, at det er læreren som styrer historiens udvikling og fastholder et samtidigt perspektiv, fremfor et fortidsrettet. Lund forklarer at historiefagets udfordring, er at faget opleves som et facitfag, hvor eleverne skal have kendskab til de mindste detaljer. Det er derfor den narrative fortællings vigtigste opgave at skabe plads for eleverne, til at være deltagere i historien (Lund, 2016, s. 127-128).

Steen Tommy Larsen og sammenhængen mellem narrative fortællinger og historisk bevidsthed

Steen Tommy Larsen, som er cand.pæd.hist forklarer at den narrative fortælling har sammenhæng til begrebet historiebevidsthed. I hans bog *Historieundervisning - en fagmetodik*, skriver han følgende: *“Det er ikke historisk viden i sig selv, der er interessant eller rettere kan stå alene. Det er relationen mellem viden og elev - eleven som det lærende subjekt - der er det centrale.”* (Larsen, 2021, s. 304). Med dette, beskriver Larsen, at opmærksomheden på elevernes egen identitet samt deres historiebevidsthed, i historiefaget, er et essentielt didaktisk fokus, i elevernes faglige udvikling (Larsen, 2021, s. 304).

I bogen deler Larsen det narrative op i tre teoretiske tilgange, henholdsvis en sociokulturel tilgang, en socialkonstruktivistisk tilgang, en psykologisk tilgang. Den sociokulturelle tilgang tager udgangspunkt i Keith Barton og Linda Levstiks forståelse af historie og historieundervisning, som begge er amerikanske professorer. De mener at historie skal ses i en social kontekst, eftersom vores tanker og handlinger udvikles i en samfundsmæssig tilknytning, og udløber af forskellige kulturelle værdier. Barton og Levstik finder i denne sammenhæng anvendelsen af den narrative fortælling relevant, og sætter den i sammenhæng med John Deweys tanker, om den undersøgende og reflekterende elev (Larsen, 2021, s. 305-307). Den socialkonstruktivistiske tilgang tager afsæt i den narrative forståelse af menneskets liv. Larsen tager fat i Bernard Eric Jensens tanker, som er adjungeret professor i kommunikation og humanistisk videnskab samt erindring og fortidsbrug. Udgangspunktet for den socialkonstruktivistiske tilgang er at fortællingen, er med til at udvikle individet. Det er derfor essentielt at kunne fortolke og forstå, de oplevelser og erfaringer, vi skaber os igennem livet. Anvendelsen af dette perspektiv i folkeskolen, kan kobles på elevens forståelse og fortolkninger, af forskellige fortællinger, som eleven kan spejle sig selv i, med henblik på elevens egen hverdag samt det samfund eleven indgår i (Larsen, 2021, s. 307-309). Den psykologiske tilgang tager udgangspunkt i den narrative fortælling, som element i, at udvikle historiebevidsthed. Her anvendes den tyske professor i social teori og socialpsykologi, Jürgen Straub samt hans kollega, Jörn Rüsens, som er professor i generel historie og historisk kultur. Rüsens sammenholder begrebet historiebevidsthed med det at have 'narrativ kompetence'. Ved at have tilegnet sig dette, kan fortiden gøres meningsfuld. I skolesammenhæng, mener Straub at en kompetent elev selv kan skabe og formidle fortællinger, og deraf ikke blot forstå dem (Larsen, 2021, s. 309-310).

Thomas Binderup og den historiske fantasi

Thomas Binderup er forfatter til bogen, *Den historiske fantasi - et almenmenneskeligt erkendelsesvilkår*, som knytter sig til historieundervisningen i folkeskolen. Her gør Binderup rede for, hvorfor den historiske fortælling er relevant at anvende i samspil med historieundervisningen. Han sætter den historiske fantasi i tæt relation til historiebevidsthedsbegrebet. Her refererer han til det daværende formål for historiefaget, i år 2010, som i stk. 3 fordrede følgende:

“Stk. 3. Undervisningen skal give eleverne mulighed for overblik og fordybelse i vedkommende historiske kundskabsområder og fremme deres indsigt i kontinuitet og forandring. Undervisningen skal bygge på og stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden. “ (Binderup, Dem historiske fantasi og historiebevidsthed, 2010, s. 59).

Med dette forklarer Binderup, at et trinmål for eleverne er, at skal kunne formulere, anvende og diskutere, det fagstof de gennemgår i skolen. Dette betyder, at eleverne reflektivt skal kunne genskabe og skabe viden, hvilket også gælder elevernes egne fortolkninger herunder. Binderup påpeger yderligere, at han ser det som et almenmenneskeligt vilkår, at man som person, fortolker på fortiden, lever i nutiden samt skaber fremtidsforventninger (Binderup, Dem historiske fantasi og historiebevidsthed, 2010, s. 59-61). Han pointerer at fortællingen er med til at skabe mening og sammenhæng i data, som er mangelfuld. Han fortæller dog, endvidere at der er regler for den historiske fortælling, som er nødsaget til at blive fulgt, for at fortællingen ikke kan foreskrives som usand. Heraf er det centralt at fortælling ikke sætter sig imod de kilder, som er blevet givet (Binderup, 2010, s. 65-67).

Binderup referer til at den historiske fortælling kan anvendes, med henblik på at skabe forståelse og indsigt i tid og rum. Her nævner han den *historiske fantasi i tid* som omhandler at anvende forestillingsevnen, og se nærmere på, hvordan forskellige forhold var før i tiden. Herudover nævner han den *historiske fantasi i rum*, som omhandler at man via forestillingsevnen, ser på, hvordan forholdene i verden, ser ud andre steder. Disse to perspektiver kan kobles sammen. Et sidste perspektiv som Binderup nævner er det *horisontale*, hvor man forestiller sig hvordan f.eks. en given situation eller problemstilling som opleves i dag, kunne være blevet håndteret i fortiden (Binderup, 2010, s. 27-29).

Erfaringspædagogik

Følgende afsnit om erfaringspædagogik, tager udgangspunkt i John Deweys tanker, ang. erfaring, læring og refleksion. I bogen *Demokrati og uddannelse* skriver Dewey nedenstående:

“Erfaringens natur kan kun forstås ved at erkende, at erfaringen har et aktivt og et passivt element, der er kombineret på en særlig måde. Det aktive element er, at erfaringen (eng. experience) er forsøgende - en betydning, der er gjort eksplicit i begrebet ‘eksperiment’ (eng. experiment). Det passive element er, at erfaringen er noget, vi gennemgår og underkaster os.” (Dewey, 2005, s. 157).

Dewey forklarer endvidere at eleverne, som undervises i skolen, alt for ofte ses som individer, der skal kunne modtage direkte viden. Dette betyder at eleven ikke ses som et individ, der har behov for at danne sig egne erfaringer i forbindelse med indlæring. Dette indikerer at eleven ses som noget intellektuelt og kognitivt, hvorimod kroppen ses som underordnet og vanskelig i undervisningsøjemed. Dette mener Dewey er en forkert indstilling til elevernes skolegang og læring. Han uddyber, at kroppen er en del af eleven, og at denne også hører til i skolen. For mange lærere bruger undervisningstiden på at undgå aktiviteter, hvor eleverne skal bruge kroppen, hvilket ofte fjerner opmærksomheden fra det centrale i undervisningen. (Dewey, 2005, s. 158-159).

Elevens sanser er fundamentale for at eleven kan opnå læring. Det er vigtigt at underviseren ikke blot fokuserer på den enkelte genstand, men at der også er plads til at undersøge relationer eller sammenhænge. Dette med henblik på at eleven opnår viden om påvirkning, brug og årsag. Dewey påpeger at fejlen i skolen kommer til udtryk, når elevens viden ikke bliver opbygget af egne erfaringer. Eleven er i ifølge Dewey, nødt til at forsøge og underkaste sig nye erfaringer. Når individet først har fundet en metode som fungerer, bliver dette til et princip, som anvendes i lignende situationer. I forbindelse med historiefaget i folkeskolen, er det desuden centralt at eleven kan reflektere over forskellige begivenheders betydning, for at kunne sætte sig ind i hvad fremtiden kan bringe (Dewey, 2005, s. 161-164).

Motivation

Begrebet motivation, er i denne opgave, forklaret ud fra Einer M. Skaalvik og Sidsel Skaalviks bog, *Motivation for læring - teori og praksis*. De mener at motivation er essentielt for elevens udvikling og læring i skolen samt at det er lærerens vigtigste opgave, at skabe

optimale betingelser og rammer, i forbindelse med at skabe et motiverende læringsrum (Skaalvik & Skaalvik, Forord, 2015, s. 7).

I bogen skelner Skaalvik og Skaalvik mellem ydre og indre motivation. Ydre motivation forekommer, når der enten er en straf eller belønning, som motiverende element, for en handling. Dette betyder at elevens motivation enten udspringer af at opnå en belønning eller at undgå en sanktion, ved at udføre en stille opgave. Indre motivation er derimod opbygget via interesse for det pågældende stof, hos eleven. Eleven vælger her at løse opgaven, da vedkommende oplever glæde og tilfredsstillelse ved arbejdet. De mener at det er centralt, at man som underviser kan skabe en indre motivation hos eleverne, for deres læring. Dog påpeger de samtidig, at dette ikke er realistisk at opnå, i alle elevernes fag, og at det derfor også er nødvendigt at skabe ydre motivation hos eleverne, for deres læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51-52).

Begrebet mestringsforventninger er skabt af Albert Bandura, som er canadisk-amerikansk psykologiprofessor. Mestringsforventninger omhandler, at man på forhånd har skabt sig forventninger om at kunne gennemføre en stille arbejdsopgave. Det er centralt for elevens motivation til skolearbejdet at have mestringsforventninger til sig selv. Dette for at undgå, at eleven har negative forventninger til det kommende arbejde, som ville kunne påvirke elevens motivation. Det er derfor centralt at opgaven er tilrettelagt med udgangspunkt i elevens forudsætninger for læring (Skaalvik & Skaalvik, Mestringsforventning, 2015, s. 13-15).

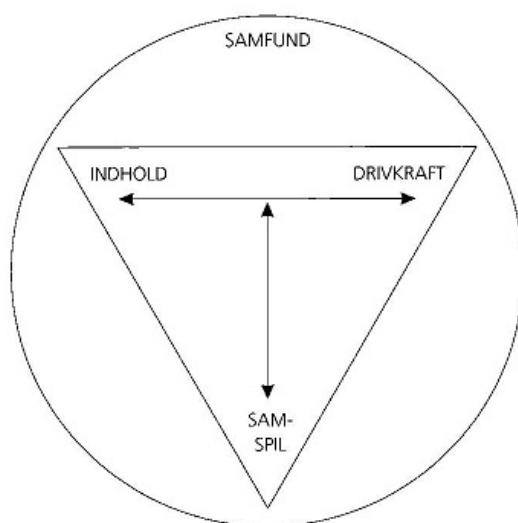
Læringens tre dimensioner

Knud Illeris, er en dansk uddannelsesforsker og professor. Han har forsket i læring, og har heraf udviklet, *Læringens tre dimensioner*, også kaldt, *Læringstrekanten* (Canger & Kaas, 2016, s. 181-182). De tre begreber, Illeris præsenterer, som værende læringens tre dimensioner, udgør tilsammen en trekant. Disse, henholdsvis den indholdsmæssige dimension, den drivkraft-mæssige dimension samt den samspilmæssige dimension. I bogen, *Læring*, af Illeris, fra 2015, foreskriver han endvidere nedenstående:

“Det er denne bogs grundlæggende tese, at al læring involverer disse tre dimensioner, og at alle tre dimensioner altid må tages med i betragtning, hvis en

forståelse eller analyse af en læringsituation eller et læringsforløb skal være fyldestgørende.” (Illeris, 2015, s. 44).

Læringstrekanten, som model, er indrammet af en cirkel, som afspejler de ydre omstændigheder. Heraf tilskriver Illeris den ydre cirkel, som *samfundet*. Dette henviser bl.a. til den givne læringsituation, institutionen eller aktiviteten samt hvor læringen foregår kulturelt, socialt, geografisk, mv. Illeris tilskriver den ydre sammenhæng som afgørende for læringsmulighederne. (Illeris, 2015, s. 45).



(Illeris, 2015, s. 45)

Indholdsdimensionen, forklarer Illeris som den dimension i læringen, der omhandler det, som skal læres. Det er i indholdsdimension at individet opnår forståelse, indsigt og formåen. Individet forsøger her at skabe en sammenhængende forståelse af tilværelsens forskellige forhold. Herunder opnår vi som individer *funktionalitet*, som henleder til vores formåen i at kunne agere nyttigt, i en given situation. (Illeris, 2015, s. 45-46).

Drivkraften knytter sig til tilegnelsesprocessen, da dette er en nødvendighed. Denne dimension har yderligere sammenhæng til begrebet motivation. Den drivkraft-mæssige dimension omhandler aktivering af individets mentale energi, som kræves for at opnå læring. Nysgerrighed, uafklarede behov samt usikkerhed, kan føre til, at vi som individer opsøger ny viden, forståelse eller nye færdigheder. De to ovenstående dimensioner igangsættes samtidig, sammenholdt af impulser fra samspilsdimensionen mellem individ og omgivelser. (Illeris, 2015, s. 46-47).

Individets samspil med den materielle og sociale verden, beskriver Illeris, som samspilsdimensionen. Dette omhandler eks. hvor samspilssituationen foregår. Dette kunne i skoleregi foregå i et klasselokale, i en arbejdsklynge, mv. Samspilsdimensionen udvikler individets *socialitet*, hvilket udmønter sig i udviklingen af evnen til at motivere sig og agere hensigtsmæssigt i sociale samspil, mellem andre individer. (Illeris, 2015, s. 47-48).

Analyse

I følgende analyse vil jeg undersøge, hvilken indflydelse nødundervisningen, herunder onlineundervisningen har haft i relation til elevernes motivation og aktive deltagelse i undervisningen. Herudover vil jeg undersøge hvilke muligheder, potentialer og problematikker, som opleves i sammenhæng med undervisning via en narrativ tilgang, i historiefaget. Da det efter min opfattelse, ikke er muligt at adskille en narrativ undervisning fra en legende tilgang, vil disse to begreber ofte blive nævnt i forbindelse med hinanden. Dette eftersom jeg ser, fantasien og forestillingsevnen udspilles, via en legende tilgang.

Status på nødundervisningen

I Rapporten, *Nødundervisning under corona-krisen: et elev- og forældreperspektiv*, har en overvejende procentdel svaret at, de mener at onlineundervisningen er *kedelig* (Qvortrup, Qvortrup, Wistoft, Christensen, & Lomholt, 2020, s. 52). Dette er i forhold til elevernes motivation til undervisningen, en dårlig nyhed, eftersom det kan have betydning for elevernes indlæring. Som Illeris beskriver, er det centralt for læring, at der hos eleven er en drivkraft, for at kunne lære det faglige stof (Illeris, 2015, s. 46-47). I dette tilfælde, får eleverne ikke opfyldt denne drivkraft, som er gældende, i læringens tre dimensioner. Dog svarer kun få i undersøgelsen, at de føler sig *ensomme*, når de modtager online undervisning (Qvortrup, Qvortrup, Wistoft, Christensen, & Lomholt, 2020, s. 23). I forbindelse med min egen praktik, svarede eleverne i interviewet, at tre ud af seks elever glædede sig til at komme tilbage i skolen til deres klassekammerater. Det kan derfor være forskelligt fra elev til elev, hvilke forudsætninger eleven har, for at opnå læring samt motivationen dertil. Nedenstående er hentet fra interviewskemaet, hvor eleverne skulle svare på, om de har følt sig mere eller mindre motiverede, ved at modtage online undervisning.

Elev I: Mindre. For der er meget skole.

Elev C: Mere - jeg kan godt lide det. Man kan indhente mere viden, ved at sidde og arbejde selv.

Elev E: Ja, jeg laver ikke noget som helst. Man bliver hurtigt træt af at kigge ind i skærmen.

Elev G: Jeg har lyst til at deltage mere. Kan ikke lide skole, rart ikke at møde op. Det er tungt at sidde i skolen, derhjemme kan man sidde i en god stol

Elev H: Jeg har lyst til at deltage mere.

Elev B: Det er okay, men mange kreative fag er federe at arbejde med i skolen (Bilag 2).

Her ses det tydeligt at eleverne generelt har forskellige holdninger, til den online undervisning, som de modtager. Dette tyder på, at det er elever med vidt forskellige forudsætninger for læring, hvilket er relevant som underviser at have for øje, i den generelle undervisning. I rapporten svarer 79,9 procent af eleverne, at de er *helt enig* i udmeldingen om, at de savner deres venner og klassekammerater (Qvortrup, Qvortrup, Wistoft, Christensen, & Lomholt, 2020, s. 24). Samme udmelding oplevede jeg også i min egen praktik, som ofte bestod af en masse gruppearbejde, for at vedligeholde det sociale liv i klassen. Illeris nævner endvidere at samspilsdimensionen har sammenhæng til elevernes evne til at blive motiverede og agere med andre elever, i forhold til indholdet (Illeris, 2015, s. 47-48). Det kan tyde på at, det er relevant som lærer at være opmærksom på det sociale samt den generelle trivsel, i en periode med online undervisning.

Ifølge rapporten ses det, at eleverne skriver, at de nærmest ikke oplever at gruppearbejde bliver anvendt i deres undervisning online (Qvortrup, Qvortrup, Wistoft, Christensen, & Lomholt, 2020, s. 49). I sammenhæng til den narrative tilgang, mener Barton og Levstik at elevernes handlinger, tanker og værdier udvikles i en social kontekst (Larsen, 2021, s. 305-307), hvilket ikke styrkes, når lærerne ikke forbereder undervisning i arbejdsgrupper. Derudover svarer eleverne samtidig, at de i meget *lav grad* eller *slet ikke*, oplever at deres lærere forbereder opgaver, som fordrer at eleverne bevæger sig væk fra skærmen (Qvortrup, Qvortrup, Wistoft, Christensen, & Lomholt, 2020, s. 48). Med udgangspunkt i Illeris læringstrekant (Illeris, 2015, s. 45), vil dette have betydning for elevens indlæring, med henblik på samspilsdimensionen. I praktikken valgte jeg at gruppearbejde, skulle indgå i alle undervisningerne. Dette for at skabe en varieret undervisning, hvor elevernes dialog i

grupperummene, skulle fungere som et afbræk fra klasserumsundervisningen i plenum. At eleverne endvidere mener at læreren i *lav grad* eller *slet ikke* sørger for en undervisning, der fordrer at eleverne skal forlade computeren undervejs i undervisningen, kan man også stille sig undrende over for. Ifølge Dewey, fejlvurderes elever ofte som individer, der er i stand til at modtage direkte undervisning (Dewey, 2005, s. 158-159). Selv mener han at eleven har behov for at skabe sig erfaringer via egne oplevelser, for at opnå læring. Spørgeskemaet i forhold til onlineundervisning påviser ligeledes Deweys forestilling angående dette, set i et online undervisningsperspektiv. Han påpeger endvidere at elevens sanser er centrale i elevernes indlæringsprocesser (Dewey, 2005, s. 161-164), hvilket ikke bliver opfyldt ifølge eleverne, som har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen. Dette er interessant at have fokus på, i forbindelse med undersøgelse af elevernes egen motivation, for at gå på "opdagelse" i forhold til deres egen læring. Dewey mener, at eleverne selv skal have lov til at afprøve ting, for at finde ud af, hvad som fungerer for dem, og heraf til sidst bliver et princip, som kan anvendes fremover (Dewey, 2005, s. 161-164).

Den narrative tilgang og historiefagets formål

I rapporten, *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, ses det at hele 73% af lærerne svarer, at de mener at det enten er *vigtigt* eller *meget vigtigt*, at eleverne har mulighed for at blive undervist i fascinerende fortællinger fra fortiden. Det viser sig dog samtidig, at kun en meget lav procentdel af lærerne, som underviser i historiefaget anvender dette i praksis (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 24-25).

"[...] vi er blevet så fag-faglige på det hele... og vi glemmer den glæde, der også kan være ved.. f.eks. at formidle noget historie bare som en god fortælling... uha, nej, nej, vi skal jo lære noget, og der er jo nogle mål og... så vi sylter det hele ind i, at alt skal styres og sættes i rammer.. og så glemmer vi den helt almindelige glæde ved faget på alle leder og kanter...faglighed, faglighed, faglighed [...]" (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 24).

Ovenstående uddrag af et citat er hentet fra dokumentationsindsatsen, hvor Poulsen og Knudsen, har indsat en lærerkommentar, til anvendelsen af de narrative fortællinger i undervisningen. I citatet, forklarer læreren, at årsagen til at vedkommende ikke anvender de

narrative fortællinger i undervisningen, er at de adskiller sig fra historiefagets mål. Læreren mener herved at der er et langt større fokus på at eleverne skal nå målet, frem for at sørge for at processen dertil, samtidig kan gøres til en god oplevelse, via eksempelvis de narrative fortællinger. Dette kan derfor have sammenhæng til de ovenstående data, som afspejler hvor vigtige de narrative fortællinger er i historiefaget for lærerne. Ifølge læreren i citatet, er der heraf ikke tid nok til at arbejde med de narrative fortællinger i historiefaget. Som tidligere nævnt ser Binderup en sammenhæng mellem den historiske fantasi og elevernes historiebevidsthed (Binderup, 2010, s. 59). I fagformålet for historiefaget står der foreskrevet følgende: *“Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte...”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2021). I fagformålet står det skrevet at elevernes historiebevidsthed skal styrkes, hvilket Binderup sætter i sammenhæng med undervisningen i historisk fantasi. Man kan derfor udlede at anvendelsen af den historiske fantasi samt de narrative fortællinger i undervisningen, har sammenhæng til processerne i fagformålene for historiefaget. Ifølge dette, ligger arbejdet og undervisningen med de narrative fortællinger, ikke uden for de faglige mål, som er opstillet i historiefaget. Dog kunne man forestille sig, at arbejdet med de narrative fortællinger kan forekomme mere tidskrævende, og derfor tage overvejende tid fra andre emner og fagformål i faget. Arbejdet med historiebevidstheden og de narrative fortællinger mener Larsen endvidere, kan sættes i relation til elevernes faglige udvikling (Larsen, 2021, s. 304). Herunder taler anvendelsen af dette yderligere ind i Folkeskolens formål, som foreskriver:

“Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2021).

Ovenstående uddrag af Folkeskolens formål, referer også til anvendelsen af arbejdet med elevernes fantasi, som mål til at kunne tage stilling i fremtiden. Herudover nævnes også *oplevelse og fordybelse*, som Dewey mener er essentielt for at eleven kan opnå læring, og heraf skabe egne principper for fremtiden (Dewey, 2005, s. 161-164). Undervisning med et fokus på narrativitet, bevæger sig heraf heller ikke væk fra det, som folkeskolens formål foreskriver. Larsen mener endvidere at det essentielle mellem den narrative fortælling og

elevernes historiebevidsthed, er relationen mellem eleven samt den viden eleven skal tilegne sig (Larsen, 2021, s. 304). Dette, er centralt, da han her, også taler for, at den måde eleven fortolker og skaber forståelse for historien, foregår via en narrativ tilgang, for at styrke elevens historiebevidsthed. Binderup deler samme holdning, og pointerer at det kan relateres til trinmålet omhandlende, elevens evne til at kunne formulere, anvende og diskutere, det fagstof, som de bliver præsenteret for i historieundervisningen (Binderup, 2010, s. 59-61).

En narrativ tilgang til historiefaget i praksis

Ifølge Straub og Rüsens er det essentielt at anvende den narrative fortælling i historieundervisningen, da det at kunne skabe og formidle fortælling, ud fra deres mening kan sammenlignes med at have historiebevidsthed (Larsen, 2021, s. 305-307). Arbejdet med den historiske fantasi kan i undervisningen deles op i *tid* og *rum*, hvor eleverne kan arbejde med fortolkninger og forestillinger, ved henholdsvis at undersøge hvordan forskellige forhold har ændret sig over tid, eller hvordan forskellige forhold, opleves andre steder i verden. Derudover nævnes det horisontale perspektiv, hvor eleverne får mulighed for at undersøge, hvordan forskellige problemstillinger, blev håndteret i forskellige tidsperioder (Binderup, 2010, s. 27-29). Disse forskellige tilgange til arbejdet med historisk fantasi, har alle en sammenhæng til at styrke elevernes historiebevidsthed, på en kreativ og legende måde. At undervise via en narrativ tilgang herunder, har derfor også en effekt på elevernes forståelse af fortid, nutid og fremtid, hvilket relaterer sig til at have historisk bevidsthed, ifølge Binderup (Binderup, 2010, s. 59).

Følgende er hentet fra dokumentationsindsatsen, hvor en lærer har en dialog med tre elever omkring vikingetiden. Undersøgelsen var sigtet mod at få indsigt i elevernes kompetencer i, at kunne fortolke og konstruere, for at skabe sammenhæng i de historiske beretninger.

Interviewer: ”... hvorfor er de to fortællinger forskellige her mht. til vikingetidens afslutning? Ved forfatterne ikke, hvad de skriver om?”

Elev 1: ”Jeg tror, de har forskellige forklaringer...”

Elev 2: ”...det kan være to vidner, der har forskellige synspunkter, altså forskellige forklaringer på hvorfor vikingerne valgte at stoppe de her plyndringer og røverier og sådan.”

[...]

Elev 3: "...jeg tror, det har meget med holdninger at gøre, altså hvis jeg skulle skrive teksten her så, hvis nu jeg havde læst to forskellige kilder, hvor den ene af kilderne sagde det her og den anden kilde sagde det her, så ville jeg vælge at skrive det, som jeg syntes, lød bedst for mig og hvad jeg syntes var fedest at høre om..." (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 26).

Her ses det hvordan elev 3 sammenligner sig selv med fortiden, hvor han ser fortidens hændelser med nutidens øjne. Heraf reflekterer eleven implicit med udgangspunkt i hans historiebevidsthed. Herudover, ses det tydeligt hvordan eleverne tilsammen skaber forbindelser og sammenslutninger i historien. Elev 1, 2 og 3 er alle enige i, at de ud fra beretningerne, kan udlede at de to forfattere til teksterne, har hver deres synspunkt i sagen, eftersom kilderne adskiller sig fra hinanden. Eleverne anvender heraf i deres svar, deres historiske fantasi, for at udfylde det som forekommer mangelfuldt. Som Binderup skriver, ses der herved en sammenhæng ved arbejdet med elevers historiebevidsthed samt elevens evne til at fortolke på situationen (Binderup, 2010, s. 59-61). Dette kan tyde på, at eleverne generelt har behov for at benytte sig af deres historiske fantasi, for selv at kunne skabe en forståelse af fortidens præmisser. I dette tilfælde vil den narrative tilgang hermed være uundgåelig, i sammenhæng med historiefaget.

For at skabe indsigt og overblik i en undervisningssituation, som har fokus på at anvende en narrativ tilgang i undervisningen, og som redskab til at skabe dialog, som Lund henviser til (Lund, 2016, s. 133-137), har jeg valgt at inddrage en minutobservation fra mit praktikforløb. Eleverne har forinden følgende uddrag af minutobservationen fået tildelt roller, hvor de enten har fået til opgave at skulle tale for eller imod en undskyldning, til de nuværende US Virgin Islands, for årene med kolonisering, fra dansk side.

"Elev E repræsenterer sin gruppe og praktikanten pointerer, at eleven taler imod. Deres gruppe var for. Praktikanten stiller spørgsmål til grupperne, men får ikke rigtig nogle svar. Først når hun kalder dem op, får hun svar." (Bilag 3).

Efterfølgende for dette, får jeg at vide, af en af eleverne i grupper, at de havde svært ved at arbejde med den stillede opgave, eftersom at de havde et modsat synspunkt på problemstillingen, end den de blev sat til at arbejde med. Gruppen havde herved svært ved at gå ind i en rolle, og bruge deres historiske fantasi, da deres egen holdning spændte ben for

udførelsen af opgaven. Det er med udgangspunkt i dette væsentligt, som underviser at man på forhånd har gjort sig tanker, samt er opmærksom på eventuelle historiske problemstillinger, som kan have en påvirkning eller følelsesmæssig betydning for eleven. I dette tilfælde er det lærerens opgave at støtte gruppen undervejs. Jeg har endvidere valgt at indsætte den resterende sætning i ovenstående minutobservation, for at tydeliggøre, elevernes manglende aktive deltagelse i undervisningen.

En undervisning med debat og diskussion i fokus, kunne man forestille sig, ville være forekommet anderledes i et klasselokale med henblik på dynamikken, hvor eleverne fysisk er til stede, frem for via en computer. Det ville her være muligt at kunne samle eleverne i en rundkreds, eller over for hinanden, hvilket kunne skabe en større indlevningsevne og en følelse af at være et vigtigt element. Dette fik vi dog ikke mulighed for at afprøve i praktikken, hvilket var en af onlineundervisningens udfordringer. At undervise i en narrativ tilgang kan derfor forekomme sværere for eleverne, når de sidder alene hjemme, frem for når de har bedre mulighed for støtte og vejledning, i en fysisk undervisningssituation. Ifølge Lund foreskriver han også dialogen via simulering eller rollespil i undervisningen, som betydningsfuld for elevernes aktive deltagelse samt indlæring (Lund, 2016, s. 133-137). Hans påstand omkring dette, vedrører højst sandsynligt en dialog i et fysisk klasserum, da pandemien dengang ikke florerede. Man kunne heraf forestille sig, at undervisningen havde medført en større grad af aktiv deltagelse, hvis undervisningen havde været tilrettelagt fysisk. Skovbjerg referer også til hendes fire perspektiver, som let kan inddrages i et narrativt univers, hvor eleverne får lov at arbejde med deres forestillingsevne. Dette ses særligt i perspektiverne *leg som kompetenceudvikling* og *leg som stemningspraksis*, hvor Skovbjerg sætter legen i relation med henholdsvis elevernes fremtid på arbejdsmarkedet samt elevernes evne til at kunne sætte sig ind i en særlig stemning, som kan udvikle den opstillede praksissituation i fremtiden (Skovbjerg, 2016, s. 9-11). Herudover får eleverne mulighed for at afprøve, at indgå i en debat med et givent synspunkt, som i henhold til Dewey, vil skabe forudsætninger, for elevens egne principper i fremtiden (Dewey, 2005, s. 161-164). Den narrative tilgang, kan herved udvikle elevens kompetencer i fremtiden, når eleven skal ud på arbejdsmarkedet og lignende, hvor eleven skal kunne deltage og indgå dialoger og diskussioner. Det ses tydeligt i interviewet foretaget i praktikken, at eleverne higer efter en undervisning, hvor undervisningen foregår mere levende, via en legende tilgang, i forbindelse med den narrative undervisning:

Elev I: Rollespil kan gøre det mere levende.

Elev C: Det ville have være meget federe - især at lave noget mere bevægelse. I stedet for at høre på læreren tale hele tiden.

Elev E: Enig. Bevægelse er vigtigt.

Elev G: Så havde det været mere spændende at komme ud og opleve, og se det med egne øjne.

Elev H: Det havde været sjovt hvis man skulle lege - lege som gennemgår historiske emner.

Elev B: Det ville være spændende at lære om andre landes vinkler og være ude og lære mere om emnet. (Bilag 2).

I ovenstående uddrag fra interviewskemaet er det tydeligt at se, at eleverne ønsker en undervisning, hvor en legende tilgang, bevægelse og udeskole er implementeret. Elev I nævner blandt andet rollespillet, som har forbindelse til den narrative tilgang. Det samme referer Elev H og B til. Elev B nævner Binderups metoder omhandlende, hvordan den historiske fortælling kan realiseres i undervisningen, i forbindelse med at undersøge tid, rum samt det horisontale perspektiv (Binderup, 2010, s. 27-29). Elev B udviser heraf forståelse for, at verdenslandende handler forskelligt i relation til andre landes problemstillinger. I forbindelse med interviewet i praktikken blev eleverne bedt om at uddybe hvad de forestillede sig, var det væsentlige ved historieundervisning i folkeskolen. Nedenstående er hentet fra interviewskemaet:

Elev I: Vigtige begivenheder.

Elev C: Vi skal være bedre til at forstå vores fortid. Og hvorfor vi er blevet, som vi er.

Elev E: Hvordan vi er skabt og hvad der er sket.

Elev B: Vi skal lærer om hvordan vi har levet for at holde vores tradition vedlige. Udvikling med tiden. Vi tager meget amerikansk historie til os. (Bilag 2).

I det ovenstående uddrag af interviewskemaet, ses det at alle fire elever som svarer på spørgsmålet, fortæller at de ser historiefaget, som et fag, hvor man overvejende fokuserer på fortidens præmisser. Elev C, påpeger dog kort at fortiden skal ses i sammenhæng med den nutid vi har i dag. Ingen nævner dog fremtidsperspektivet. En faktor ift. motivation for historiefaget kan hermed sættes i forbindelse med elevernes syn på deres

historieundervisning. I rapporten, *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, er der indsat udsagn omhandlende elevers forståelse af historiefaget samt dets relevans. Dette er interessant at inddrage, eftersom det viser, at det ikke kun er de få elever jeg interviewede, men gældende for flere, at de har en forståelse af historiefaget, som primært fokuserende på fortiden: “*For en del elever er historie noget ”ydre”, noget de skal huske, og/eller som er vigtigt at kunne.*” (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 11).

I ovenstående uddrag fra dokumentationsindsatsen skriver Knudsen og Poulsen, at eleverne oplever at historiefaget, er et fag som ikke vedkommer deres egen hverdag. Denne oplevelse af historieundervisning stemmer ikke overens med formålene for faget historie, som sigter efter at den enkelte elev opnår historiebevidsthed samt en forståelse af, at de selv er historieskabe. At eleverne ikke selv bliver inddraget i historiefaget, kan samtidig betyde at den narrative tilgang ligeledes ikke bliver anvendt i undervisningen. Herunder påpeger artiklen, *Ny rapport: Historiefaget er i krise*, på folkeskolen.dk, som tager fat på rapporten, der giver status på historiefaget, at det er centralt at elevernes historiebevidsthed skal styrkes, for at øge motivationen, og undgå den ovenstående fordom. Heraf mener forfatteren Stine Grynberg, at man kan undgå børnenes opfattelse af historiefaget, som et *kedeligt* fag (Grynberg, 2021). Nedenstående uddrag er yderligere hentet fra dokumentationsindsatsen:

“*En stor del af eleverne mener, at der findes en endelig og sand beretning om, hvad ”der skete” i fortiden. Der eksisterer således en absolut fortælling om fortidige forhold iflg. eleverne.*” (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 11).

At eleverne oplever, at der kun findes svar som enten er *rigtige* eller *forkerte* i faget historie, kan ses i sammenhæng med elevernes oplevelse af, at historiefaget primært fokuserer på fortiden. Ved anvendelse af den narrative fortælling i praksis, er det muligt for eleverne at fortolke på den historie som har hændt før i tiden, forstå nutiden i dag, samt at skabe forventninger for fremtiden, hvilket betyder at eleverne får mulighed for at arbejde legende med faget, via deres historiske fantasi. Heraf kunne eleven både opnå et bredere perspektiv på hvad faget kan bidrage til, samt eleven kan blive inddraget, hvilket kunne motivere de elever, som finder faget *kedeligt*. Ifølge Lund er der et almenmenneskeligt behov, for at kunne spejle sig i andre mennesker (Lund, 2016, s. 127-128). Dette kan kobles til elevernes livsverden, eftersom at eleverne har brug for at kunne spejle sig, i mennesker, også fra tidligere tider, for

at kunne forstå dem selv, nutiden og fremtiden. Samme holdning deler Jensen, eftersom han mener at eleverne udvikles ved at forstå og fortolke på andres ageren (Larsen, 2021, s. 307-309). Herunder er eleverne nødsaget til at skabe forståelse via egne fortolkninger og forestillingsevne, hvilket den narrative tilgang lægger op til. Endvidere vil den narrative tilgang kunne gøre op, med frygten for at svare forkert, og dermed styrke elevernes mestringsforventninger til en stillet opgave.

I rapporten er eleverne yderligere blevet bedt om at nævne, hvordan de beskriver en god historielærer. Her svarer eleverne bl.a. følgende: *“Læreren skal være fagligt dygtig og være god til at fortælle historier.”* (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 12). Der er herved flere elever som taler for, at en historielærer, skal være god til at fortælle historier, hvilket kan have relation til elevernes interesse for at blive undervist i historiefaget, via en narrativ tilgang. Dette betyder heraf, at det er væsentligt at læreren anvender tid på at forberede en undervisning, som skaber et dynamisk og fantasifuldt klasserum. Dette kan have betydning for, at elevernes motivation for faget stiger, hvis de føler at de personligt bliver mere inddraget i historieundervisningen.

Diskussion og afrunding

Læringsmål og en narrativ tilgang

Ifølge læreren som deltog i undersøgelsen, *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, tager det store fokus på faglighed, tiden og opmærksomheden fra de gode fortællinger. I 2015 udgav KvaN en bog omhandlende målstyret undervisning, hvor Lene Tanggaard, som er professor i pædagogisk psykologi, skrev kapitlet; *Dræber læringsmål kreativitet?* Hun påpeger at læringsmålene, for eleverne, bliver et kriterium, som deraf udelukker elevernes fantasifulde og kreative forestillinger, som de ville kunne opnå samtidigt med deres stillede opgaver:

“Jeg kan da godt sige, at jeg gerne vil lære at læse. Men jeg lærer at læse ved at læse. Og mål kan ikke gribe det, vi ikke ved, vi kommer til at lære - altså alt det såkaldte kreative. Mål kan kun gribe det, vi allerede ved. Ikke det, der kommer.”

Overskridelsen. Alt det, børnene kommer til at kunne, som vi andre ikke kan begribe. Det der gør, at de vil udvikle tingene i andre og nye retninger. Det, som skolen er en art forberedelse til at kunne.” (Tanggaard, 2015, s. 83-84).

Med ovenstående citat pointerer Tanggaard, at elevernes læring ikke er noget som kan styres eller sættes mål for, i forbindelse med læringsmålstyret undervisning. Hun sætter spørgsmålstejn ved at man kan sætte retningslinjer, for hvad eleverne heraf også skal nå at indlære undervejs i undervisningen. I 2019 blev læringsmålene dog fjernet fra lovgivningen både på danmarks læringsportal EMU, læreruddannelsen og undervisningsministeriets hjemmeside, efter at relevansen og udbyttet af dette, er blevet omdiskuteret i seks år forinden (Riise, 2021). Dette kan være et udtryk for opmærksomheden på den enkeltes elev forudsætninger for læring samt den inkluderende skole. Skovbjerg nævner også selv, hvilke potentialer, som der er i legen. Samtidig forklarer hun dog også, at det er centralt at legen er et formål i sig selv, og at den derved ikke skal være præget af målet.

Netop dette er væsentligt at have for øje i overvejelserne af anvendelsen af de narrative fortællinger i historieundervisningen. I forbindelse med Tanggaard og Skovbjergs tanker, er det heraf centralt at man som underviser, kan skabe plads for elevernes nysgerrighed og fantasi i faget. Dette eftersom de her selv ville kunne udfylde det som, de individuelt finder centralt for at kunne fortolke og skabe forståelse for fortiden, nutiden, og fremtiden. Ved læringsmålstyret undervisning, ville eleverne ifølge Tanggaard og Skovbjerg miste værdifuld læring, da læreprocesserne herunder på forhånd ville være tilrettelagte. Dewey pointerer samtidig også vigtigheden af, at eleverne selv får lov til at være nysgerrige og afprøve på egen krop, for at opnå læring. Med dette in mente, er anvendelsen af de narrative fortællinger, et centralt udgangspunkt for at give eleverne plads til at være nysgerrige og fantasifulde, i historieundervisningen. Derudover kan det samtidig være et redskab til at gøre de historiske fortællinger lettere tilgængelige, for elevernes nuværende livsverden, som kan forekomme fjært for eleven. I sammenhæng med dette, kan ovenstående styrke elevens mestringsforventninger til faget. Dette da forestillingen om at faget blot handler om noget ydre samt noget som skal huskes, kan komme ind under huden på eleven, på en fremgangsmåde, som eleven selv fortolker og vurderer sig til. Det er dog ikke ensbetydende med, at de narrative fortællinger må afholde sig fra fakta og kilder, da dette blandt andet er et

af kravene for arbejdet med den historiske fantasi, ifølge Binderup. For at opretholde en undervisning, hvor indlæringen også er central, er det derfor vigtigt at have dette in mente.

Skolernes rammers betydning for den narrative tilgang

I 2012 undersøgte Mai Murmann, som er cand. Scient i Biologi og formidling, om den narrative tilgang i skoleundervisningen, havde indflydelse på elevernes oplevelse af fortællingen. Det viste sig dog, at det ikke var muligt at overføre i skoleregi, da elevernes bevidsthed om skolens rammer, betød at eleverne ikke kunne leve sig fuldt ind i fortællingerne (Murmann, 2021). Dette er relevant, da jeg i mit eget online praktikforløb, oplevede at enkelte elever havde svært ved at engagere og sætte sig ind i undervisningen, selvom den var tilrettelagt efter deres forudsætninger, samt en legende og narrativ tilgang. Dette kunne blandt andet ses i forbindelse med elevernes minimale aktive deltagelse i undervisning, som kan have forbindelse til deres opfattelse af det, 'at være i skole', hvilket tydeliggøres i det vedlagte minutobservationsskema (Bilag 3). Dette er relevant at have for øje i tilrettelæggelsen af undervisningen, hvis man som underviser vil gøre op med elevernes opfattelse af dette. En anden sammenhæng til dette, kan også ses i forbindelse med elevernes egen opfattelse af historiefaget, som i rapporten, *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, blev set som et fag, der udelukkende havde fokus på ydre omstændigheder, og dermed ikke inddrog eleverne. I relation til dette, er det som lærer i historiefaget centralt at gøre eleverne opmærksomme på deres egen betydning og indflydelse i historien. Man kunne heraf forestille sig at elevernes motivation ville stige, i takt med, at de så historiefaget, som noget, der har relevans for dem selv, og deraf ikke blot hører inde under skolens rammer, mål og krav. Dette er især centralt, når undervisningen foregår online, og eleverne dermed yderligere kan føle, at det faglige kan forekomme fjernt for dem bag en computerskærm. Det er i den sammenhæng væsentligt at være bevidst om, at et forløb der udarbejdes med udgangspunkt i narrative fortællinger, kan være et redskab til at udvikle elevernes historiebevidsthed. Her ville det kunne gavne at have fokus på relationsarbejdet, samt generelt at lade eleverne løse opgaver, og indgå i diskussioner i mindre grupper, i forbindelse med at fastholde elevernes motivation til undervisningen, som Lund beskriver.

På baggrund af analysen kan det udledes, at anvendelse af en narrativ tilgang i historieundervisningen, har et stort potentiale i forhold til at styrke elevernes historiske bevidsthed. Derudover kan den også være med til at skabe et dynamisk klasserum, hvor eleverne får mulighed for at udfolde sig, og skabe sig mestringsforventninger. Den narrative tilgang har ikke de store begrænsninger, hvilket kan være med til at gøre undervisningen mere kreativ og åben for nye fortolkninger. Det kræver dog, at underviseren sætter tid af til forberedelse, samt til at gennemføre en nytænkende undervisning, med plads til afvigelser og fælles diskussioner undervejs. Det er muligt at undervise via en narrativ tilgang online, og det kan også være med til at skabe deltagelsesmuligheder for eleverne. Dette eftersom undervisningen er mere legende og afhænger af samspillet med klassekammeraterne. Dog er der flere muligheder ved at arbejde med en narrativ tilgang, i et fysisk klasselokale. Det er tydeligt at se i analysen, at de fleste elever efterlyser en historieundervisning, der fordrer bevægelse og narrativitet i historieundervisningen. I den narrative undervisning, er det læreprocessen som skal i fokus. Hvis lærere skaber plads og forudsætninger for dette, kunne man forestille sig, at elevenes motivation og deltagelsesmuligheder ville styrkes.

Da denne opgave tager afsæt i hermeneutikken, er det centralt at være opmærksom på min forforståelse og fortolkning, som eksplicit er del af opgaven. Dette vil have betydning for opgavens udfald, og er væsentlig i bedømmelsen af undersøgelsens validitet.

Perspektivering

Følgende ønsker jeg at diskutere nærmere til den mundtlige eksamen:

- Scenariedidaktik.
- Kontrafaktisk historie.
- Historie som dannelsesfag.
- Museumsdidaktik.
- Relationsarbejde som motiverende element, i samspil med en narrativ tilgang.

Litteraturliste

- Binderup, T. (2010). At bruge krøniker og narrativer i undervisningen. I T. Binderup, *Den historiske fantasi - et almenmenneskeligt erkendelsesvilkår* (s. 65-68). Aarhus: KLIM.
- Binderup, T. (2010). Den historiske fantasi og historiebevidsthed. I T. Binderup, *Den historiske fantasi - et almenmenneskeligt erkendelsesvilkår* (s. 57-61). Aarhus: KLIM.
- Binderup, T. (2010). Den historiske fantasi. I T. Binderup, *Den historiske fantasi - et almenmenneskeligt erkendelsesvilkår* (s. 27-35). Aarhus: KLIM.
- Bjørndal, C. R. (2017). Interview og spørgeskema som vurderende øjne. I C. R. Bjørndal, *Det vurderende øje* (s. 100-115). Aarhus: KLIM.
- Bjørndal, C. R. (2017). Observation som vurderende øje. I C. R. Bjørndal, *Det vurderende øje* (s. 34-69). Aarhus: KLIM.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Introduktion til relationsarbejde. I T. Canger, & L. A. Kaas, *Praktikbogen - didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (s. 175-188). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2005). Erfaring og tænkning. I J. Dewey, *Demokrati og uddannelse* (s. 157-168). Aarhus: KLIM.
- Grynberg, S. (24. maj 2021). *Ny rapport: Historiefaget er i krise*. Hentet fra folkeksolen.dk:
<https://www.folkeksolen.dk/587573/ny-rapport-historiefaget-er-i-krise>
- Illeris, K. (2015). Læringens processer og dimensioner. I K. Illeris, *Læring* (s. 41-50). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Larsen, S. T. (2021). Narrativitet. I S. T. Larsen, & J. A. Poulsen, *Historieundervisning – en fagmetodik* (s. 301-324). København: Hans Reitzels Forlag.
- Læremidler, N. V. (25. maj 2021). *Hermeneutik*. Hentet fra laeremiddel.dk:
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>
- Lund, E. (2016). Fortelling, simulering og rollespil. I E. Lund, *Historiedidaktik - En håndbok for studenter og lærere* (s. 125-140). Oslo: Hans Reitzels Forlag.
- Mottelsen, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Forskningsmæssige positioner og traditioner. I M. Mottelsen, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 29-84). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mottelsen, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Metodologi. I M. Mottelsen, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 111-128). København: Hans Reitzels Forlag.

- Murmann, M. (24. maj 2021). *I skolen kan man ikke stjæle fra børnenes fantasi*. Hentet fra videnskab.dk: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/i-skolen-kan-man-ikke-stjaele-fra-bornenes-fantasi>
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Fortælling og rollespil. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (s. 195-208). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Historiebevidsthed. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (s. 67-84). København: Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2015). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab.
- Qvortrup, L., Qvortrup, A., Wistoft, K., Christensen, J. H., & Lomholt, R. (2020). *Nødundervisning under corona-krisen: et elev- og forældreperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Riise, A. B. (24. maj 2021). *Nu er læringsmålstyret undervisning slettet fra uvm.dk*. Hentet fra folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/656636/nu-er-laeringsmaalstyret-undervisning-slettet-fra-uvm.dk>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Forord. I E. M. Skaalvik, & S. Skaalvik, *Motivation for læring - teori og praksis* (s. 7-8). Frederikshavn: Dafolo.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Indre og ydre motivation. I E. M. Skaalvik, & S. Skaalvik, *Motivation ofr læring - teori og praksis* (s. 51-56). Frederikshavn: Dafolo.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Mestringsforventning. I E. M. Skaalvik, & S. Skaalvik, *Motivation for læring - teori og praksis* (s. 13-22). Frederikshavn: Dafolo.
- Skovbjerg, H. M. (2016). Introduktion. I H. M. Skovbjerg, *Perspektiver på leg* (s. 7-12). Aarhus: Turbine Akademisk.
- Tanggaard, L. (2015). Dræber læringsmål kreativitet? I A. Rasch-Christensen, L. Vogt, T. Slemmen, D. J. Sunde, R. U. Kær, T. Binderup, . . . Raahauge, *Målstyret undervisnin* (s. 83-94). Aarhus: KVAN.
- Børne- og undervisningsministeriet. (23. Maj 2021). *Folkeskolens formål*. Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Børne- og undervisningsministeriet. (24. maj 2021). *Formål*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/historie/formaal?b=t5-t12>

Bilag

Bilag 1, Undervisningsplan i historie fra praktikken (Emne: Dansk Vestindien og kolonitiden)

Lektion	Læringsforudsætninger	Rammefaktorer	Mål	Indhold	Læreprocessen	Vurdering
<i>Tirsdag d. 9/2</i> 08.00 -9.40	Eleven har et kort forudgående kendskab til Danmarks kolonier og slaver	Online: Teams	Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier Eleven kan formulere en historisk problemformulering	Præsentation af forløb + kortfilm: Den sorte skole, <i>Slavernes frigivelse</i>	Kildekritisk analyse af film	VØL-skema (Hvad ved jeg, hvad ønsker jeg at vide, hvad har jeg lært?)
<i>Frede d. 12/2</i> 08.00 -9.40	Eleven har et kort forudgående kendskab til Danmarks kolonier og slaver Eleven har kort forudgående viden i at opstille historiske problemstillinger	Online: Teams	Eleven kan formulere en historisk problemformulering Eleven kan udvælge kilder til at belyse en historisk problemstilling	Gruppearbejde med problemstillinger Spil: Rejsen til Slaveøerne	Arbejde med problemstillinger	VØL-skema (Hvad ved jeg, hvad ønsker jeg at vide, hvad har jeg lært?)
<i>Frede d. 19/2</i> 08.00 -9.40						
<i>Frede d. 26/2</i> 08.00 -9.40	Eleven kan lytte Eleven har forudgående kendskab til Danmarks kolonier og slaver	Online: Teams Udenfor, i nærområdet	Eleven kan lytte til en bog, som omhandler en historisk begivenhed	Gåtur og lytte til podcast: Bag om København, <i>Slavehandlerne Danmark - afsnit 7</i>	Lytte til podcast fortælling om Danmark som slavehandlernes	VØL-skema (Hvad ved jeg, hvad ønsker jeg at vide, hvad

			Eleven kan skabe mening for tiden på Dansk Vestindien gennem narrative tekster			har jeg lært”
<i>Freda g d.</i> 5/3 08.00 -9.40	Eleven har forudgående kendskab til Danmarks kolonier og slaver Eleven kan lytte	Online: Teams	Eleven kan skabe mening for tiden på Dansk Vestindien gennem narrative tekster	Interaktivt museumsbesøg på Nationalmuseet : <i>Stemmer fra kolonierne</i>	Museumsbesøg Undersøge forskellige livsforhold	VØL-skema (Hvad ved jeg, hvad ønsker jeg at vide, hvad har jeg lært”
<i>Freda g d.</i> 12/3 08.00 -9.40	Eleven har forudgående kendskab til Danmarks kolonier og slaver Eleven har viden om forskellige personer livsforhold i tiden hvor Danmark havde kolonier i Dansk Vestindien	Online: Teams	Eleven kan forstå udviklingen samt de forskellige tidsperioder i tiden hvor Danmark havde kolonier Eleven har indblik i arbejdet som henholdsvis slave og plantageejer	Arbejde med narrativt puslespil Leg: Slave og plantageejer	Arbejde med tidslinje	VØL-skema (Hvad ved jeg, hvad ønsker jeg at vide, hvad har jeg lært”

<p><i>Tirsdag d. 16/3</i> 08.00 -9.40</p>	<p>Eleven har kort forudgående viden om udvikling og vigtige tidsperioder i tiden hvor Danmark har kolonier i Dansk Vestindien</p> <p>Eleven har forudgående kendskab til Danmarks kolonier og slaver</p>	<p>Online: Teams</p>	<p>Eleven kan forstå forskellen ved en første- og en andenhåndskilde</p> <p>Eleven kan anvende kilder til at belyse en historisk problemstilling</p>	<p>Leg: Første- og andenhåndskilde</p> <p>Kildekritisk arbejde med given kilde</p>	<p>Arbejde med tidslinje</p> <p>Arbejde med første- og andenhåndskilder</p> <p>Kildekritisk arbejde</p>	<p>VØL-skema (Hvad ved jeg, hvad ønsker jeg at vide, hvad har jeg lært”</p>
<p><i>Frede d. 23/3</i> 08.00 -9.40</p>	<p>Eleven har forudgående viden om udvikling og vigtige tidsperioder i tiden hvor Danmark har kolonier i Dansk Vestindien</p> <p>Eleven har forudgående kendskab til Danmarks kolonier og slaver</p>	<p>Online: Teams</p>	<p>Eleven kan diskutere årsagerne til og konsekvenserne af Danmarks tid som kolonimagt</p> <p>Eleven har kendskab til hvilke konsekvenser Danmark som kolonimagt har haft</p>	<p>Reklamer og undskyldningsdebat</p> <p>Afslutning på forløb</p>	<p>Reklamearbejde</p> <p>Debat</p>	<p>VØL-skema (Hvad ved jeg, hvad ønsker jeg at vide, hvad har jeg lært”</p>

Bilag 2, Interviews med elever i praktikken

Spørgsmål	Svar
Er du glad for historiefaget? - hvorfor?	<p>Elev I: Ja, det synes jeg. Nogle gange kan man lære nye ting - og jeg kan godt lide at lære om Danmark. Jeg kan godt lide at skrive.</p> <p>Elev C: Jeg synes det er fint, men ikke mit favoritfag. Fordi det er spændende at vide, hvad der er foregået i fortiden.</p> <p>Elev E: Det er svært, fordi man får mange oplysninger på én gang. Det kan være svært at huske.</p> <p>Elev G: Jeg synes historie er spændende.</p> <p>Elev H: Når noget er spændende, som en krig er jeg glad for historie. Ikke når det handler om personer.</p> <p>Elev B: Ja, det er spændende - især moderne historie (1. verdenskrig, 2. verdenskrig). Deres beslutninger har indflydelse på os i dag.</p>
Hvad laver i oftest i historie?/Hvordan foregår historieundervisningen oftest?	<p>Elev I: Vi har lavet meget om konger/dronninger. Inde i klassen har vi plakater hængende med nogle forskellige ting. Vi har arbejdet meget med tidslinjer.</p> <p>Elev C: Enig.</p> <p>Elev E: Vores lærer taler rigtig meget og så laver vi plancher/powerpoint. Vi søger info.</p> <p>Elev G: Vi læser kilder, og løser spørgsmål dertil og samler op.</p> <p>Elev H: Enig.</p> <p>Elev B: Vi følger nogle gange først op næste gang.</p>
Hvis fokus i historiefaget havde været enten på en legende tilgang, eller i andre rammer (eks. udenfor), havde det kunne ændre på din holdning til faget?	<p>Elev I: Rollespil kan gøre det mere levende.</p> <p>Elev C: Det ville have været meget federe - især at lave noget mere bevægelse. I stedet for at høre på læreren tale hele tiden.</p> <p>Elev E: Enig. Bevægelse er vigtigt.</p> <p>Elev G: Så havde det været mere spændende at komme ud og opleve, og se det med egne øjne.</p>

	<p>Elev H: Det havde været sjovt hvis man skulle lege - lege som gennemgår historiske emner.</p> <p>Elev B: Det ville være spændende at lære om andre landes vinkler og være ude og lære mere om emnet.</p>
<p>Hvilke ønsker har du til historieundervisningen i fremtiden - og hvad kunne gøre dig mere nysgerrig på faget fremover?</p>	<p>Elev I: Måske om man kunne skrive mere om store begivenheder (9/11 fx.).</p> <p>Elev C: Pest kunne jeg godt tænke mig at lære mere om. Det minder om vores nutid med Corona. Mere film og vi har set meget "Historien om Danmark". Det var spændende.</p> <p>Elev E: Mere bevægelse. Museum ville være fedt. Det er lidt kedeligt med så meget snak fra læreren.</p> <p>Elev G: Udendørsaktiviteter og mindre læsning. Det er ikke så tungt når man er udenfor.</p> <p>Elev H: Ja enig.</p> <p>Elev B: Enig.</p>
<p>(Kunne du godt tænke dig at lære mere om historiefaget efter folkeskolen?)</p>	<p>Elev I: Nej, for der er andre ting, jeg hellere vil lave. Jeg vil hellere arbejde med dyr.</p> <p>Elev C: Jeg vil gerne vide mere om arkæologi. Det synes jeg er spændende at se tegn/fund fra en anden tid.</p> <p>Elev E: Det er ikke lige mig. Der er meget info på én gang - så jeg glemmer det hurtigt. Det er svært at få det hele med, så interessen ryger hurtigt.</p> <p>E: Kunne godt tænke mig et arbejde som omhandlede dansk og udenlandsk historie</p>
<p>Har du været glad for at modtage online undervisning? - og hvordan synes du, at det har fungeret?</p>	<p>Elev I: Nej! Tingene bliver meget ensformige og i sidste omgang af hjemmeskolen, lavede vi mere blandet ting. Jeg vil gerne mere udendørs.</p> <p>Elev C: Man er mere produktiv, når man sidder derhjemme. Det er jeg. Det giver et "boost", for jeg har svært ved at koncentrere mig i larmen, ovre på skolen.</p> <p>Elev E: Nej, jeg vil hellere i fysisk skole. Jeg er træt af at kigge på en skærm. Det er svært at lave ting hver for sig.</p>

	<p>Elev G: Ja, når man ikke kun sidder ved computeren, men også kommer ud.</p> <p>Elev H: Det er fedt at man kan stå op 30 min. inden undervisning.</p> <p>Elev B: Man kan optimere onlineundervisning på mange måder. Havde været fedt med en dag, med hjemmeundervisning generelt.</p>
Føler du at du er mere eller mindre motiveret for at deltage i undervisningen online end i skolen?	<p>Elev I: Mindre. For der er meget skole.</p> <p>Elev C: Mere - jeg kan godt lide det. Man kan indhente mere viden, ved at sidde og arbejde selv.</p> <p>Elev E: Ja, jeg laver ikke noget som helst. Man bliver hurtigt træt af at kigge ind i skærmen.</p> <p>Elev G: Jeg har lyst til at deltage mere. Kan ikke lide skole, rart ikke at møde op. Det er tungt at sidde i skolen, derhjemme kan man sidde i en god stol.</p> <p>Elev H: Jeg har lyst til at deltage mere.</p> <p>Elev B: Det er okay, men mange kreative fag er federe at arbejde med i skolen.</p>
Føler du, at du lærer det samme ved online undervisning som i skolen?	<p>Elev I: Nej, det føler jeg ikke. Det er ikke helt det samme - for man er lidt på egen hånd. Gruppearbejdet er også irriterende, fordi andre ikke gider at lave noget.</p> <p>Elev C: Enig med elev I.</p> <p>Elev E: Overhovedet ikke!</p> <p>Elev G: Man lærer mere herovre (på skolen).</p> <p>Elev H: Enig. Det er sjovt at sidde og regne stjerne osv.</p> <p>Elev B: Ja, især i fysik/kemi og de andre kreative fag</p>
Føler du at du opnår den hjælp, som du har brug for via online undervisning mhp. din læring?	<p>Elev I: Ikke direkte. Hjælpen når dog lidt hurtigere frem.</p> <p>Elev C: Nej, ikke altid. Sommetider kan de mundtlige beskeder fra læreren være svære at forstå. Især i matematik, hvor jeg tit har svært ved at forstå opgaverne.</p>

	<p>Elev E: Det er sværere at få kontakt til lærerne. Men på den anden side, er der heller ikke kø, til at få hjælp. Du kan bare ringe efter læreren.</p> <p>Elev G: Det er fedt at man kan bruge nettet, til at slå ting op.</p> <p>Elev H: Jeg plejer ikke at bruge hjælp. Så det slår jeg op på nettet.</p> <p>Elev B: Vi får mere hjælp online, da læreren hele tiden er til stede.</p>
Føler du at der er styr på strukturer og krav omkring undervisning i online undervisning, som der er i et almindeligt klasselokale?	<p>Elev I: Ja, og så alligevel ikke. Overblikket i den fysiske klasse er bedre end online.</p> <p>Elev C: Der er bedre struktur herovre i skolen. Der er ikke så mange, der rækker hånden op online.</p> <p>Elev E: Det er anderledes nu. Rammerne er bedre nu.</p> <p>Elev G: Enig, det er en udfordring, hvis ens net driller, og man ikke får det hele med.</p> <p>Elev H: Nemmere herovre. Nogle gange er der dårlig forbindelse eller folk muter hinanden.</p> <p>Elev B: Ja, mit net er så dårligt.</p>
Hvad tror I det er meningen I skal lære i historie?	<p>Elev I: Vigtige begivenheder.</p> <p>Elev C: Vi skal være bedre til at forstå vores fortid. Og hvorfor vi er blevet, som vi er.</p> <p>Elev E: Hvordan vi er skabt og hvad der er sket.</p> <p>Elev B: Vi skal lære om hvordan vi har levet for at holde vores tradition vedlige. Udvikling med tiden. Vi tager meget amerikansk historie til os.</p>
Hvorfor tror I, at det er vigtigt at have historie i skolen?	<p>Elev I: Ting fra fx vikingetiden viser en historie. Og den skal vi blive klogere på, så vi kan fortælle det videre.</p> <p>Elev C: Vi skal bruge det til at kunne fortælle noget videre - og kunne fortælle det videre til vores børn. Vi skal fx kunne fortælle om, hvorfor vi ikke har Enevælde mere.</p> <p>Elev E: Vi skal vide hvordan vi er, som vi er. Og hvorfor vi er som vi er.</p>

	<p>Elev G: Efter skolen skal man selv kunne finde det frem.</p> <p>Elev H: Det er vigtigt at vide hvordan ting er opstået og hvordan folk har levet og hvordan mennesker har udviklet sig.</p> <p>Elev B: Fordi det til tider kan være kedeligt - og det er nødvendigt at lære det "under tvang". Det kan have noget at gøre med, hvordan man kommunikere med folk - andre traditioner.</p>
Hvor oplever I historie i hverdagen? (f.eks. derhjemme i TV, osv.)	<p>Elev I: Kirken. Jellingestenen og steder rundt omkring i DK, der fortæller noget om vores fortid.</p> <p>Elev C: I mit hus. Det indebærer en masse historie. Jeg går tit rundt i mit kvarter - og ser på husene. På internettet møder vi også historie.</p> <p>Elev E: Museer, skoven. Vi har skulle forklare en del om vores by.</p> <p>Elev G: I fjernsynet. Supermarkedets madvarer - hvordan de er produceret.</p> <p>Elev H: Corona.</p> <p>Elev B: Tv. Træerne f.eks., dengang det blev plantet, eller husene, hvordan de blev bygget. Jeg taler også meget om historie med min far. Sociale medier, hvad har folk lavet.</p>

Bilag 3, Minutobservationsskema - historieundervisning, d. 23/3

Tidspunkt	Observation
08:00	“Mødet” starter.
08:01	Eleverne dukker op på skærmen. En del med kamera. Praktikanten siger godmorgen og tjekker op på sygdom/fravær i klassen. Praktikanten fortæller, at det er sidste gang, vi har 7.a i historie.
08:02	Alle elever er ikke mødt op, men praktikanten begynder undervisningen. Skærmen deles og et PP vises på skærmen. En elev svarer “ja”, da praktikanten spørger om skærmen kan ses. Dagens program gennemgås.
08:03	Eleverne kan på skærmen se, hvad de skal lave. Praktikanten forklarer imens. Praktikanten spørger på status om 7.a’s opgaver i dansk.
08:04	Praktikanten opfordrer til, at eleverne får afleveret deres opgaver, da deadline ligger en time senere. Nogle elever er i tvivl om, hvor den skal afleveres - og praktikanten gentager.
08:05	En lille “opsang” til eleverne forekommer. Praktikanten husker eleverne på, at eleverne skal aflevere. Praktikanten taler med klassen om, vores dag i går, hvor eleverne talte med os.
08:06	Praktikanten starter op på vores “1-10-skala”. Eleverne skal fortælle hvor friske de er og hvordan de har det. Der startes ud fra toppen og så nedad.
08:07	“1-10 skala”. Eleverne melder ind én efter én og fortæller om deres morgen/humør.
08:08	”1-10 skala”. Praktikanten fortæller eleverne, at de skal tænde deres kamera. Hun begrundet det med, at det er sjovere at tale med eleverne, når de kan ses.
08:09	“1-10 skala”.
08:10	Skalaen slutter og praktikanten minder eleverne om, at de skal aflevere deres opgaver.

08:11	17 elever har afleveret - og praktikanten spørger om eleverne har nogle spørgsmål til opgaven. Praktikanten går videre til historieundervisningen og lægger ud med "Undskyldningsdebat".
08:12	Eleverne bliver spurgt, om de har kendskab til dette. Elev B rækker hånden op og fortæller om, hvad en debat kan bruges til. Praktikanten giver eleven ret.
08:13	Praktikanten fortæller om den debat, der kører omkring de Dansk Vestindiske øer. De elever der er på kamera, sidder og lytter. Eleverne er stille mens praktikanten fortæller.
08:14	Praktikanten spørger ind til elevernes mening omkring den manglende undskyldning fra DK til Dansk Vestindien. Elev B rækker hånden op og svarer, at vi burde sige undskyld. Elev B sammenligner undskyldningen med tv-programmet "Hjem til Gården". Elev D mener, at vi godt kan sige undskyld - men nævner også, at det jo ikke er os, der har gjort det. Praktikanten supplerer.
08:15	
08:16	Praktikanten fortæller mere om debatten og nævner, at vi i nutiden stiller spørgsmålstejn til, om vi bør sige undskyld. Praktikanten spørger om det er nok "bare" at sige undskyld- eller ligger der mere bag?
08:17	Elev C svarer på spørgsmålet og nævner, at man bør betale penge. Som en del af undskyldningen. Praktikanten supplerer elevens svar. Resten af klassen lytter.
08:18	Praktikanten pointerer nogle pointer ved en undskyldning. Praktikanten beder derefter eleverne om at udfylde deres VØL-skemaer. Eleverne skal i dag udfylde hvad de ved om hele vores forløb (slaver og kolonier).
08:19	Undskyldningsdebatten skal også indgå i VØL-skemaerne. Eleverne får tildelt 6 minutter til at skrive. Praktikanten spørger om elev D er igang med at skrive. Eleven svarer ikke, men nikker på skærmen.
08:20	Eleverne er igang med deres VØL-skemaer. Elev B spørger om de skal læse den artikel, de har talt om.
08:21	Praktikanten svarer, at det kommer senere og eleven kun skal koncentrere sig om VØL. Praktikanten overvåger deres skrivelser i skemaerne.

08:22	Hun pointerer, at de skal huske at skrive i deres skemaer. Hun kan se, at flere ikke er inde og skrive.
08:23	VØL-skemaer.
08:24	VØL-skemaer. Praktikanten nævner, at de har 1 minuts skrivetid tilbage.
08:25	praktikanten går videre og fortæller, at eleverne skal deles ud i deres nye grupper. Eleverne skal læse en artikel om en undskyldning fra DK.
08:26	Eleverne sættes ind i deres CL-roller og får en gennemgang af opgaven. Eleverne skal lave en debat.
08:27	Grupperne deles ind i "for/imod" en undskyldning. Praktikanten nævner, at hun gerne kommer ud i grupperne og gentager, hvis der er brug for det.
08:28	Praktikanten dobbelttjekker, at grupperne har forstået deres opgaver og roller. Det har klassen styr på.
08:29	Praktikanten giver eleverne 30 minutter til opgaven. De skal være tilbage kl. 09.00.
08:30	Eleverne får igen en påmindelse om at aflevere deres opgaver i dansk. Eleverne sendes ud i grupperne.
08:31	Eleverne er nu ude og arbejde i deres grupper.
08:32	En elev skriver, at vedkommende har ondt i maven og tager en pause.
08:33	En anden elev skriver og spørger, hvor artiklen til opgaven ligger henne.
08:34	Praktikanten svarer tilbage, at den ligger på MeeBook.
08:35	
08:36	Praktikanten meddeler, at hun går ud i grupperne og lytter og fortæller, at hun samtidig hører ind til de elever, der endnu ikke har afleveret i dansk.
08:37	

08:38	
08:39	
08:40	
08:41	
08:42	
08:43	
08:44	
08:45	
08:46	
08:47	Praktikanten har besøgt en af grupperne, der kan fortælle hende, at en af eleverne (elev A) ikke er deltagende og har forladt grupperummet.
08:48	
08:49	
08:50	
08:51	
08:52	
08:53	
08:54	
08:55	Praktikanten vender tilbage og fortæller, at nogle elever ikke har fået afleveret - og elev A kan hun ikke komme i kontakt med.

08:56	Elev A er vendt tilbage med en masse undskyldninger, også for ikke at aflevere i dansk - men vi opfordrer til, at eleven skal aflevere alligevel.
08:57	Samtalen om elevernes opgaver går mellem praktikanterne og praktiklæreren.
08:58	
08:59	
09:00	Eleverne vender tilbage fra gruppearbejdet og praktikanten tjekker op på, hvem der mangler.
09:01	Praktikanten introducerer til en "Brain-Break". De får 4 minutter til at finde genstande der starter med Ø,E,R.
09:02	
09:03	Praktikanten nævner tiden. Der er to minutter tilbage. Eleverne begynder at vende tilbage til skærmene. De elever der sidder ude på skolen, har sværere ved at finde genstandene.
09:04	Praktikanten nævner, at eleverne skal tænde for deres kameraer, så vi kan se de genstande, de har fundet. Én af eleverne har glemt at slukke for deres mikrofon og praktikanten fortæller, at den skal slukkes. Hun holder samtidigt øje med tiden.
09:05	Eleverne viser deres genstand med "Ø". Derefter en genstand med "E".
09:06	Deres genstande med "R" vises frem. Eleverne har fundet mange forskellige ting.
09:07	Debatten sættes i gang og praktikanten opfordrer til, at grupperne melder sig på. Gruppe 1 er på først. De er imod. De kommer med flere argumenter imod.
09:08	Gruppe 3 som er for argumenterer også for deres sag. Gruppe 4 kommer også på banen.
09:09	Praktikanten spørger nysgerrigt ind til deres argumenter og deres gruppearbejde.

09:10	Én af eleverne fortæller, at Elev A ikke kan komme ind på mødet. Praktikanten siger tak for info og går videre med den fælles samtale.
09:11	Elev E repræsenterer sin gruppe og praktikanten pointerer, at eleven taler imod. Deres gruppe var for. Praktikanten stiller spørgsmål til grupperne, men får ikke rigtig nogle svar. Først når hun kalder dem op, får hun svar.
09:12	Eleverne er stille, men få elever melder sig på efter noget tid. Praktikanten pointerer, at eleverne må vente indtil pausen, med at hente ting fra køkkenet.
09:13	Gruppe 4 hives frem. De er imod. De har endnu ikke sagt noget.
09:14	Praktikanten spørger ind til gruppe 4's argumenter og det kommer der en god samtale ud af. Praktikanten spørger efter flere argumenter. Praktikanten ønsker flere elever på banen og fremhæver gruppe 4's argumenter.
09:15	Gruppe 2 fremhæves, som er imod. De synes, at de Dansk Vestindiske øer skal tilgive DK.
09:16	Praktikanten efterspørger andre argumenter, som endnu ikke er blevet fremhævet. Denne gang fisker hun efter nogle økonomiske grundlag.
09:17	Et fælles spørgsmål stilles til klassen - og de bliver nu bedt om at tænke over, om de tror der overhovedet kommer en undskyldning.
09:18	Praktikanten fremhæver elev F. Eleven mener, at DK kan gøre det godt igen med at give penge + en forklaring på slaveriet. Praktikanten efterspørger andre tanker og et par elever rækker hånden op.
09:19	Samtales om argumenterne afrundes og arbejdet i grupperne bliver rost. Praktikanten er tilfreds med deres arbejde i grupperne.
09:20	Klassen bevæger sig videre og de skal kigge på "Tegn på slaveri". Praktikanten skærmdeler og viser en række reklamer/billeder. Eleverne skal byde ind undervejs.
09:21	Et powerpoint træder frem på skærmen. Samtalen falder på reklamer. En reklame fra "Cirkelkaffe" dukker op og flere elever kan genkende det.

09:22	Eleverne bliver bedt om at tænke over budskabet med reklamen. Og skal svare på hvad billedet viser. Elev E svarer, at billedet viser hvem der laver kaffen - og ikke drikker den. Elevernes holdning til brug af den mørke dame efterspørges.
09:23	Ordet racisme dukker op. Tiderne skifter og en elev mener, at tiderne er skiftet fra en hyldest til en racistisk holdning.
09:24	Billedet skifter til et nyt billede der omhandler tobak. Praktikanten fortæller om billedet, og hvorfor vi har taget det med. Hun spørger indtil om det er OK at bruge sådanne billeder.
09:25	Klassen er ret eftertænksomme - men elev G nævner, at billedet ikke er passende i dag.
09:26	Praktikanten spørger om eleverne kan huske hvad der sker, hvis slaverne ikke arbejdede hårdt nok. Der samtales om forholdene i kolonierne. Spørgsmålet bedes gentaget af en elev.
09:27	Klassen tænker længe. De er stille og kun elev G byder ind. Praktikanten giver eleven ret.
09:28	Billedet skifter over til et kolonial produkt; vaniljesukker. Og eleverne fortæller, at de godt kan huske emballagen. Eleverne skal tænke over hvorfor emballagen er blevet ændret fra et ansigt til en blomst.
09:29	Praktikanten spørger om DK er stolte over vores rolle som slavehandler. En elev synes det er sejt, at vi har været verdens 5. største slavenation. Elev G tænker ikke, at vi er stolte over det.
09:30	“Politisk korrekthed” nævnes af praktikanten. Hun hiver de mere stille elever frem og får deres holdning med i samtalen.
09:31	Billedet skifter over til slik. “Zulu-lakridser” og “Skippermix”. Praktikanten nævner, at lakridserne har skiftet udseende ligesom vaniljebøtterne.
09:32	Elev B nævner, at det er et ømt punkt at fremstille folks ansigter som det er blevet gjort på lakridserne.
09:33	Praktikanten giver eleven ret. Hun påpeger derefter Disney-universet. Elevernes holdning til dette spørges efter.

09:34	Elev H siger: "Sikkert ikke".
09:35	Begrebet "politisk korrekthed" nævnes igen og eleverne bedes betegne det. Elev H forsøger at uddybe det.
09:36	Debatten afsluttes og praktikanten giver eleverne resten af tiden, til at udfylde deres VØL-skemaer. Praktikanten roser derefter eleverne og takker dem for seks gode uger.
09:37	Praktikanten fortsætter rosen. Eleverne takkes endnu en gang. Hun spørger om eleverne har nogle tilføjelser og nævner VØL + pausen. Praktikanten takker af for denne gang.
09:38	Klassen går i gang med at udfylde VØL. Elev A kommer tilbage til mødet og nævner, at hans computer har drillet. Eleverne forlader mødet.
09:39	Praktikanten runder timen af. Og praktikanten nævner, at hun vil hive fat i Elev A.
09:40	

Bilag 4, Mail til Helle Marie Skovbjerg

Hej Helle,

Mit navn er Katja, og jeg er lærerstuderende på Københavns Professionshøjskole, afd. Campus Carlsberg. Jeg er på mit 8. og sidste semester, og er derfor i gang med at skrive mit bachelorprojekt. Jeg skriver om at have en legende og narrativ tilgang til undervisningen, i faget historie – med håb om, at dette kan styrke motivationen for faget, i folkeskolen. Covid19 betød dog, at mange af de planer jeg havde sat mig for, for at indsamle empiri, faldt til jorden. Dette, da undervisningen i praktikken er online. Jeg er pt. I gang med min tredje praktik på uddannelsen, hvor jeg har gjort alt, for at skabe en undervisning, som fortsat har fokus på en legende og narrativ tilgang til faget. Jeg har dog syntes at dette har været svært, mhp. at sammenligne udfaldet med den oprindeligt ønskede praktik. Jeg har i udarbejdelsen af forløbet samt efterfølgende, været meget interesseret i dine tanker omkring online undervisning i folkeskolen, hvor man som underviser, fortsat ønsker at holde eleverne motiveret. Dette med udgangspunkt i et legende og narrativt perspektiv, som motiverende og rammesættende element for undervisningen. Jeg håber at du har lyst og tid til at besvare følgende spørgsmål, som vil kunne gavne både min sidste del af praktikken, min historieeksamen samt mit bachelorprojekt. På forhånd, tak for hjælpen – jeg er meget nysgerrig på dine tanker, om netop denne problemstilling.

Jeg har både indsat spørgsmålene nederst i mailen, samt i det vedhæftede word-dokument.

Mvh. Katja Jesse

Spørgsmål om digital undervisning samt en legende tilgang til undervisningen

Når jeg skriver undervisning med en legende tilgang, referer jeg til en kreativ undervisning, med plads til bevægelse og evt. udeskole. Dette kunne eks. være brædspil, konkurrencer, rollespil, kreative udfoldelser, lege mhp. faglig fordybelse, mv.

- Hvilke tanker, har du gjort dig ift. nedlukningen af skolerne og elevernes trivsel herunder?
- Hvilke forestillinger har du gjort dig mhp. elevernes motivation for undervisningen, når al undervisning foregår digitalt?
- Vil du mene, at det har en positiv effekt på elevernes generelle læring, når al undervisning foregår digitalt. I så fald, hvorfor?

- Vil du mene at undervisningen i folkeskolen, er blevet forringet, efter at al undervisning er omlagt til digital undervisning – og hvorfor?
- Hvilken betydning ville du mene, at det har for eleverne, at læreren har tilrettelagt undervisningen, med udgangspunkt i en legende tilgang, med plads til bevægelse og evt. udeskole?
- Vil du mene at det faglige udbytte i undervisningen, vil gavne eleverne tilsvarende, på både indskolings-, mellemtrins- og udskolingsniveau, ved at tilrettelægge undervisningen, med udgangspunkt i en legende tilgang?
- Med henblik på faget historie i folkeskolen, ville du da mene, at en legende tilgang kunne have en positiv eller negativ påvirkning på elevernes læring – og hvorfor?
- Har du nogle ideer til, hvordan man kunne inkorporere en legende tilgang til undervisningen, via online undervisning?