

REDIDAKTISERING AF LÆREMIDLER

– OG HVORDAN MAN KAN KNYTTE BÅND MELLEM INDHOLDSTOF OG ELEVERS LIVSVERDEN



Et bachelorprojekt udarbejdet af

Dion Lefeldt Rezaei

Læreruddannelsen KP

Studienummer: Laer180223

Vejledere: Margit Eva Jensen (MAEJ)
& Annette Hildebrand Jensen (AHJE)

Anslag: 61.300 tegn inkl. mellemrum

1 Introduktion	2
2 Problemformulering	2
3 Teori	3
3.1 Didaktiske læremidler	3
3.2 Læremiddeltrekanten	5
3.3 Historiebevidsthed	6
3.4 Effektiv og virkningsfuld undervisning	8
4 Afgrænsning	10
5 Analyse af Clio Online som læremiddel	10
5.1 Clio Online som læringsportal	11
5.2 Forløbets udtryk	12
5.3 Forløbets indhold	13
5.4 Forløbets aktiviteter	16
5.5 Mål og potentiale	17
6 Analyse	18
6.1 – Demokrati, rettigheder & pligter	18
6.2 – Sparta og redidaktisering af undervisningsmateriale	21
6.3 – Et nærmere kig på en elevopgave	24
7 Konklusion	27
8 Litteraturliste	29
9 Bilag	31
9.1 Udleveret elevark med tekst om Sparta samt opgave	31
9.2 UNDERVISNINGSPLAN - HISTORIE	34
9.3 – TED-Ed video om Sparta	36
9.4 Videoptagelser af undervisningsgang	36
9.5 Elevopgave – Dagbog om livet i Sparta	36
9.6 Logbog fra lektion 7 & 8	39

1 Introduktion

Historiefaget skal i folkeskolen være med til at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet, så de bedre forstår sig selv, og hvordan de selv, deres livsvilkår og det samfund de er en del af, er historieskabte, ligesom de selv er med til at skabe historie. Det kræver i høj grad, at de læremidler som undervisningen i historie så tungt er bundet op af, er både vedkommende og meningsfyldte og perspektiverende for at de får nytteværdi for eleverne. For at undervisningens indhold lever op til dette, bør indholdet have en synlig struktur og synlige koblinger mellem det faglige indholdsstof og elevernes livsverden. Gennem mine to første praktikforløb opdagede jeg dog hurtigt, at læremidlerne ikke altid er lige gode til at drage en tydelig sammenhæng til elevernes livsverden, og at man som lærer derfor selv var nødt til at tilrettelægge sin undervisning, så eleverne i højere grad følte at undervisningen var relevant og nærværende.

Jeg vil i dette bachelorprojekt prøve at belyse didaktiske læremidler ved hjælp af Jens Aage Poulsen og derudover hvordan man som lærer kan analysere et helt konkret læremiddel for at skabe det bedste udgangspunkt for videre redidaktisering. Dette vil ske ved hjælp af Thomas Illum Hansen og Keld Skovmands læremiddeltrekant. Derudover vil jeg kigge nærmere på en konkret redidaktisering jeg foretog mig i en praktik på 4. klassetrin, og analysere kvalitativt og belyse hvordan en sådan opgave kan bruges til at skabe bedre bro mellem indholdsstoffet og elevens livsverden.

2 Problemformulering

Da min interesse for historiefaget er stor ønsker jeg at undersøge, hvordan man kan give eleverne i grundskolen en forståelse for historiefagets relevans for deres liv. Jeg har fra mine tidligere praktiksteder, fået en fornemmelse af at historiefaget ikke er det fag som eleverne glæder sig allermost til. Dette førte mig til nedenstående problemformulering, til mit videre mål om større grad at knytte historiefagets indhold til elevernes livsverden:

Hvordan er Clio portalens undervisningsmateriale opbygget som læremiddel og hvordan kan man som historielærer redidaktisere det, så det bedre bygger bro mellem indhold og elevernes livsverden?

3 Teori

I dette afsnit vil der blive redegjort for, hvilke teorier og metoder der hovedsageligt ligger til grund for den videre analyse, argumentation og fortolkning, for at kunne belyse min problemformulering. Jeg har valgt at gøre brug af Jens Aage Poulsen til at belyse didaktiske læremidler og hvad de kan, ligesom jeg inddrager statistik fra Rambøll i forbindelse med udbredelsen af de didaktiske læremidler. I forbindelse med begrebet historiebevidsthed trækker jeg på Bernard Eric Jensen og hans forståelse af historiebevidsthed. Jensens teorier om historiebevidsthed er essentielle i forståelsen af den måde vi i Danmark og fra regeringens side jf. Fælles Mål forstår historiebevidsthed. I forbindelse med effektiv og virkningsfuld læring har jeg anvendt på både Steen Tommy Larsen og Per Fibæk Laursen, som begge er store navne i en dansk kontekst når det kommer til undervisning i praksis.

3.1 Didaktiske læremidler

Historiebogssystemer og portaler er læremidler, der ofte anvendes som grundlag for historieundervisningen i den danske folkeskole. Hvad enten det er Gyldendals bogserie *Historie nu* eller *Clio Online* universet. I mange tilfælde har disse læremidler afgørende betydning for hvordan undervisningen planlægges og udføres, og for hvilke forløb der bliver undervist i (Poulsen, 2021, s.211). Derfor er det af afgørende betydning, at man som lærer forholder sig reflekterende og kritisk til formen og indholdet i de læremidler der bliver stillet til ens rådighed. Historieundervisningens faglige indhold er en blanding af læremidlerne i samspil med elevernes oplevelser, erfaringer og viden samt lærerens fortællinger. Læremidler er således genstand for at kunne bringe indhold der kan bidrage til at facilitere lære- og dannelsesprocessor som netop er udgangspunktet for historieundervisningen; At eleverne skal kunne forstå menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne, og kunne bruge denne forståelse i deres hverdag og hverdagsliv gennem en bedre forståelse for deres

historiebevidsthed jf. fagets formål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Omvendt er elevernes forhåndsviden og kognitive forudsætninger med til at styre deres opfattelse af læremidlernes fortællinger. Derfor må læremidlerne udfordre elevernes forhåndsviden og -forståelser ved at pirre deres nysgerrighed og undren, og få eleverne til selv at undersøge og reflektere over de historiske forhold og dets relevans og kobling til deres egen livsverden. Læremidler er ofte en helt essentiel del af undervisningen, men kan aldrig i sig selv garantere en god og effektiv undervisning. Den gode undervisning afhænger i høj grad af, hvordan læreren faciliterer og iscenesætter undervisningen, og hvordan eleverne endeligt bruger læremidlet (Poulsen, 2021, s.212).

Læremidler stilles i hovedtræk op i to typer. De didaktiske læremidler, som er læremidler der fremstilles med henblik på at blive brugt direkte i en undervisningssammenhæng, og semantiske læremidler, som er ikke-didaktiserede læremidler læreren vælger at bringe ind i undervisningen. De semantiske læremidler er ikke konstrueret til at indgå direkte i en undervisningssammenhæng og har derfor ikke en indbygget didaktik. I historiefaget kan de semantiske læremidler bestå af film, fotos, artefakter eller byrummet. Forlagsproducerede læremidler er de mest anvendt og bliver *altid* eller *ofte* (Rambøll, 2015, s.13) anvendt i den konkrete undervisning, og er derfor også afgørende for, hvilke emner der bliver valgt at undervise i, i historiefaget, og selvom de forlagsproducerede portaler skaber merværdi i form af en større multimodalitet med links til video- og lydclip, billeder og interaktive opgaver, er der dog en helt stor fællesnævner for både de digitale og analoge læremidler. I læremidlerne er teksterne det centrale, og skaber den røde tråd i fortællingen af fortidens begivenheder. Teksterne fremstår som autoritative, lukkede og kronologisk opbygget fortællinger. Sjældent fremgår det eksplicit i læremidlerne, at fortiden i sig selv ikke er tilstedeværende, og at teksterne derfor er et resultat af fortolkninger af hvad der skete i fortiden. Lige så vel er det sjældent, at eleverne bliver præsenteret for varierede eller endda modstridende forklaringer og fortolkninger af fortiden. Der er ikke tradition for, at de forlagsproducerede læremidler oplyser, hvordan den gengivende viden er blevet til. Medmindre man som lærer er særlig opmærksom på at træne elevernes kildekritik og at de skal forholde sig kritisk og reflekterende, kan det hurtigt give det indtryk hos eleverne, at læremidlets fortællinger er eksakte gengivelser af fortidens historie og hvordan den uds spillede sig (Poulsen, 2021, s.213).

Læremidler er påvirket af den samfundsmæssige sammenhæng i den tid og det rum det blev til i. Det betyder altså, at det kan ses som et artefakt som udtrykker ophavstidens dominerende historiekultur, og kan altså derfor også bruges som kilde til, hvad der i ophavstiden blev betragtet som værende væsentligt og meningsfuldt i historiefaget (Poulsen, 2021, s.216). Eleverne må gennem undervisningen styrke deres bevidsthed om, at læremidlernes fortællinger om fortiden med tiden ændres, og at den altså derfor aldrig kan formidles som en endelig sandhed om, hvordan der var eller hvad der skete en gang. Eleverne skal udfordres på deres tanke om, at der findes en endelig sandhed i historiefaget, som enten læreren grundbogen har, eller at det er noget som kan googles. Historie er ikke et hukommelsesfag, hvor antal årstal man husker, er afgørende for, hvor god man er til faget. Det er i høj grad et dannelsesfag.

3.2 Læremiddeltrekanten

Læremiddeltrekanten er en model til analyse af læremidler. Modellen er udarbejdet af Thomas Illum Hansen og Keld Skovmand, og de beskriver selv, at modellen er udviklet til og bedst kan beskrives som "en semiotisk og en almen didaktisk model" (Hansen & Skovmand, 2011, s.59). Dermed er modellen velegnet til analyser af både didaktiske læremidler, men også til at analysere undervisning i al almenhed. Modellen afspejler tanken om, at læremidler skal analyseres i forhold til mål og de veje, der fører frem mod mål i undervisningen, nævneligt mål, middel og vej. Læremiddeltrekantens analyseniveauer består således af, at (1) de almene og faglige mål der giver læremidlet retning og udtrykker syn på fag og dannelse analyseres. Herefter analyseres selve læremidlet som middel (2). Det består af den kommunikation (udtryk) der så fremstiller noget (indhold), men tilbyder også veje at gå ned af (aktiviteter). I hvert af disse tre felter kan der derudover kigges på hvilken vej (3) det fører ad men også til. Her kigges der nærmere på, om der er tilgængelighed, progression og om der åbnes veje for differentiering i undervisningen (Hansen & Skovmand, 2011, s.61).

3.3 Historiebevidsthed

Begrebet historiebevidsthed er et begreb der siden læreplanen *Historie 95* i 1995 har været et centralt udgangspunkt i historieundervisningen. En kerneopgave for faget har været at styrke netop denne kompetence. I historiefagets seneste fælles mål står der da ligeledes som punkt 3., at: *"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, 2019). Når man vælger at bruge begrebet *historiebevidsthed*, har man valgt at tage stilling til og udgangspunkt i ét historiebegreb og dermed afvist et andet. I daglig tale snakker vi om at *"noget er gået over i historien"* eller at nogen har en historisk ret til noget. Dermed sættes der lighedstegn mellem historie og fortid. Det er noget der er sket eller noget som har en kontekstbestemt tyngde i fortiden. Et bredere historiebegreb findes der dog også. Når nogen f.eks. siger at der bliver indgået en aftale af historisk betydning, sættes der ikke lighed mellem historie og fortid. Tværtimod ses historien her som en proces der omfatter både fortiden, nutiden og fremtiden (Jensen, 1996, s.5). Bernard Jensen forklarer begrebet historiebevidsthed ved at sige at det tager udgangspunkt i det forhold, *"at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger"* (Jensen, 1996, s.5). Det er så at sige et samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Et samspil der går begge veje. Ens forståelse af fortiden sætter ofte præg på ens forståelse af nutiden og forventningerne til fremtiden. Omvendt kan ens forståelse af nutiden og fremtidsforventninger også være med til at have et særligt blik på fortiden. Historiebevidstheden indgår således som noget helt centralt i menneskers liv, og er et uundgåeligt element i ens sociale videnslager og i ens handling. Begrebet historiebevidsthed handler ikke blot om at vide noget *om* historie, men at forstå at vi *er* historie og vi *skaber* historie. Jensen forklarer, at der er ganske meget i menneskets måde at opleve, føle, tænke og handle på, der kun kan forstås og forklares gennem den kultur de er opvokset og virker i. Gennem socialisering bliver kulturen, og dermed også gruppens historie og fortolkning af fortiden, indlejret i dannelsen af menneskers personlighed og dermed bliver det en del af deres natur. De *er* historie.

Historiebevidsthed er et grundvilkår i historieundervisningen, og dermed ikke noget som skolen skal lære eleverne. Skolens opgave er at opbygge og oparbejde et stærkere fundament for refleksive overvejelser hos eleverne, og en bedre tilknytning til forståelsen af at de *er* historie og at de *skaber* historie. (Jensen, 1996, s.11). Arbejdet i faget må således ske i en kontekst hvor både den faglige kvalitet prioriteres, men også elevernes

livsverdensrelevans. Hvis ikke koblingen til elevernes livsverden prioriteres kan den faglige kvalitet være nok så god, uden at eleverne finder undervisningen relevant eller spændende og derfor er modtagelige overfor de læringsprocesser der sker. Opgaven er således i stor stil, ”at gøre undervisningen til et kvalificerende lærested for producenter og brugere af historiebevidsthed” (Jensen, 1996, s.10).

Begrebet *historiebevidsthed* er som antydnet ovenfor grundlæggende et eksistentielt begreb. Det kan derfor virke vagt, diffust og rettere komplekst, hvis det skal ses i en direkte handlingsanvisende sammenhæng (Pietras & Poulsen, 2017, s.68). Det er derfor nødvendigt at skabe en mere operationelbar forståelse af begrebet. Hvis styrkelsen af elevernes historiebevidsthed reelt skal være omdrejningspunktet for undervisningen, må det forudsætte at valget af indhold og arbejdsformer sker ud fra elevernes præmisser og hverdagsliv. Det er dog noget der i praksis sjældent sker. HistorieLabs kvantitative undersøgelse viser, at næsten 60 pct. af lærerne svarer, at de følger grundbogens eller historieportalens rækkefølge af forløb (Rambøll, 2015, s.12).

I skolesammenhæng kan arbejdet med historiebevidsthed oplagt beskæftige sig med identitet. Arbejdet kan tage udgangspunkt i den indsigt, at det at forstå sig selv og det at forstå andre går hånd i hånd. At arbejde med historiebevidsthed bliver identitetsbearbejdende undervisning. Det vil derfor være en opgave at bearbejde det forhold, at man ikke kan snakke om andre uden i hvert fald indirekte at snakke om sig selv. Siger man, at nogen er *primitive* eller *fanatiske*, må man omvendt selv være *civiliseret* eller *tolerant* (Jensen, 1996, s.11). Det handler i stor grad om, at eleverne skal spejle sig i andre for at kunne reflektere over de forhold, der gør sig gældende for dem selv og for dem eleverne spejler sig i.

3.4 Effektiv og virkningsfuld undervisning

Eleverne skal både i et her-og-nu perspektiv og i et bredere perspektiv engageres så godt som muligt i undervisningens indhold og aktiviteter. Det kræver at elevernes nysgerrighed og opmærksomhed stimuleres. Det er i starten af timen, at vi som lærere optimalt set får aktiveret eleverne, så elevernes nysgerrighed kan bære dem ind i dagens faglige indhold. Undervisningen skal være motiverende og i indhold og form være subjektivt vedkommende

for eleverne. Det skal have en relevans for elevens livsverden. Elevengageringen og elevinvolveringen er ikke blot et uovertruffen middel til læring og udvikling, men også helt essentielt for at opfylde fagformålet. Faget beskrives nemlig ikke blot som et færdigheds- og vidensfag, men også som et dannelsesfag (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). For at der overhovedet kan ske en involvering fra elevernes side, må fagets indhold knytte sig til elevernes livsverden (Larsen, 2021, s.37). Der skal være en forbindelse mellem stof og elev. Forbindelsen mellem stof og elev har ikke én endegyldig indgang, men sker af flere potentielle veje som kan og skal supplere hinanden. Helt lavpraktisk kan en begyndelse være at lade eleverne forholde sig det til nye stof ved at fremføre, diskutere og snakke om deres forforståelse og tilkendegive deres forhåndsviden om det pågældende emne. Det kognitive og intellektuelle spiller tæt sammen som drivkraft, og indholdet spiller således tæt sammen med elevens egen drivkraft i undervisningen. Det er det kognitive der aktiveres når elevernes forhåndsviden og forforståelse fremføres i undervisningen, men også elevernes undren er kognitive anliggender. Selv elevernes ikke-viden kan blive produktiv læringskraft, hvis læreren formår at danne den kognitive irritation til en undren og søgen hos eleven. Analytisk knytter det emotionelle sig tæt op ad det motivationelle. I praksis betyder det, at der bør være identifikationsmuligheder i det stof og i de aktiviteter historieundervisningen indeholder, ligesom der i undervisningen bør blive behandlet dilemmaer hvor etiske og moralske konflikter er omdrejningspunktet. Eleverne skal kunne spejle sig i de historier de får tilbudt i undervisningen, og de skal have mulighed for at italesætte, diskutere og reflektere over værdier, normer, etik og moral i det udvalgte stof (Larsen, 2021, s.40). Det grundlæggende princip for god og effektiv undervisning er, at man gør hvad der kræves for at fremme hensynet til hvad der er *elevernes langsigtede bedste* (Laursen, 2017, s.63). God læreetik består i, at man påtager sig den opgave og det ansvar at ens handlinger tjener netop dette formål. Der stilles selv sagt en masse andre krav, ikke mindst prøvekrav eller krav fra skoleledelsen, men undervisningen bør tilrettelægges på en sådan måde, at det er helt legitimt at bruge tid på ting som er mere almindelige, og ikke nødvendigvis ligger inden for rammerne af hvad eleverne skal testes i og får karakter ud fra. Undervisningen bør inspirere eleverne til at lære noget. Derfor må en undervisning som eleverne lærer meget af, selvsagt være bedre end en undervisning som eleverne lærer mindre af (Laursen, 2017, s.67). Men hvad er effektiv eller virkningsfuld undervisning så? At eleverne skal kunne noget bestemt i en eksamenssammenhæng er ikke i sig selv en god grund til at skulle lære noget.

Eleverne bør blive bekendte med, hvad der forventes af dem og hvorfor. Eleverne skal ikke kun lære det specifikke, men ligeledes lære at bruge kompetencerne på en mere generel basis og på forskelligt indhold. Indholdet skal således ikke blot have historisk relevans, men der skal være begreber og problemstillinger der er af mere universel karakter. For at engagere eleverne, bør undervisningen indeholde læringsrelevante aktiviteter. Aktiviteter hvor eleverne ikke blot kan besvare eller færdiggøre ved at finde svar direkte i teksterne, men hvor de bliver skubbet ud i at være diskuterende, analyserende og/eller reflekterende omkring indholdet. Per Fibæk Laursen nævner ligeledes, at det er utrolig vigtigt at der foregår en synlig læring. Et begreb han har fra den Newzealandske teoretiker John Hattie. Det handler om, at læreren skal søge at gøre læringen synlig. Der skal hele tiden tilpasses og justeres i undervisningen i forhold til elevernes læring, og det forudsætter først og fremmest, at man har et kendskab til elevernes læring via f.eks. dialog eller skriftlige produkter. Læreren må være opmærksom på hvad hver eneste elev kan, ved og tænker (Laursen, 2017, s.76).

4 Afgrænsning

Planen var at få draget refleksionerne fra den 11-åriges liv i Sparta til den 11-åriges liv i dag. Dette blandt andet ved at skabe en dialog om, hvilke rettigheder børn har i dag som direkte følge af demokrati, og hvordan de historisk er blevet til. Samfundssituationen ville dog noget andet, og eleverne var kun den allerførste dobbeltlektion samlet som klasse. Eleverne blev syge, eller blev holdt hjemme af forældrene på grund af den store smitte der var på skolen. Særligt til de sidste to dobbeltlektioner var det slemt, da kun halvdelen af klassen var til stede, ligesom jeg mistede undervisningslektioner, da skolen blev omlagt til online-undervisning få dage før juleferien.

Situationen har desværre gjort, at omfanget af min opgave om at koble bro mellem det faglige stof og elevernes livsverden ikke er blevet helt så stor, som jeg selv gerne ville have haft det. Ligeledes betyder det, at jeg som en del analyseafsnittet har valgt kun at fokusere på én elevopgave, da denne elev var den eneste af klassens 10 tilstedeværende elever, der havde været der til alle undervisningslektioner, og derfor, i hvert fald teoretisk, har fået det fulde læringsudbytte.

Hvis jeg til anden lejlighed får mulighed for at undersøge og arbejde videre på opgaven, kunne det være interessant at kigge nærmere på, om eleverne kan få de fornødne færdigheder så de selv kan reflektere og give udtryk for, hvordan demokratiet i det gamle Grækenland, har været med til at danne grundlag for et 11-årig dansk barns hverdag i dag. Hvilke fordele, rettigheder, frihed og selvstændighed det på sigt har skabt.

5 Analyse af Clio Online som læremiddel

De didaktiske læremidler spiller som beskrevet ovenfor en stor rolle i undervisningen i historiefaget, hvor næsten 60 pct. af lærerne lader grundbogen eller den didaktiske læringsportal være udgangspunktet for undervisningen og for de forløb der bliver gennemgået og arbejdet med i klassen. Derfor er det vigtigt at man som lærer sætter sig ind i de læremidler man benytter sig af, og får en klarere fornemmelse af hvad læremidlet kan og ikke kan. Didaktiske læremidler kan analyseres ved hjælp af læremiddeltrekanten (Hansen & Skovmand, 2011, s.60). Læremidlets samlede *udtryk* er her det samspil der er mellem tekster, illustrationer, video- og lydclip samt andre elementer, der understøtter læring, læremidlet tilstræber. *Indhold* er det læremidlet handler om, og *aktiviteter* er de handlinger eleverne skal foretage sig i forbindelse med arbejdet med læremidlet, f.eks. opgaver (Pietras & Poulsen, 2017, s.185). I dette afsnit vil der blive lavet en læremiddelanalyse af Clio Onlines forløb om Grækenland i antikken ud fra læremiddeltrekanten.

5.1 Clio Online som læringsportal

Clio Online universet er en didaktisk læringsportal der udbyder indhold til samtlige folkeskolefag og på samtlige niveauer. De skriver selv, at deres ambitioner er *"at skabe et så inspirerende og motiverende indhold som muligt, der appellerer til samtlige elever uanset niveau og læringsstil, samt at give lærerne de bedste muligheder for at tilrettelægge deres undervisning med et varieret og fagligt velfunderet indhold"* (Clio, 2021, ¶ Om portalen), ligesom de skriver, *"at eleverne indgår aktivt og får mulighed for at bearbejde stoffet samt producere og skabe på en undersøgende måde, således at den tillærte viden anvendes*

aktivt". I historiefaget er udgangspunktet, at eleverne skal være aktive medskabere af deres egen læring, og ud for grundantagelsen, at mennesket både er historieskabte og historieskabende. Derfor lægges der ifølge Clio selv vægt på at styrke elevernes evne til at stille spørgsmål til og undersøge fortid, nutid og fremtid og reflektere over den verden, de er aktivt medskabende af.

Hvis vi kigger nærmere på Clios undervisningsforløb 'Grækenland i antikken' er det første man støder på læringsmålene for forløbet. Her står der, at læringsmålene er, at eleverne kan *fortælle om Grækenland i antikken*, at de kan *fortælle om femkamp*, og at de kan *tale om livet og demokratiet i antikkens Grækenland*. Udover en kort frase om at de kan sammenligne livet dengang med livet i dag, er alle læringsmålene af beskrivende karakter. Det kan man da heller ikke unde Clio, da fællesmål i faget da heller ikke på 4. klassetrin lægger op til at færdigheds- og vidensområder og -mål handler om meget andet end at kunne *beskrive, forklare* og kan *skelne* eller have *viden om* forskellige historiske aspekter (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

5.2 Forløbets udtryk

Forløbets udtryk minder mest af alt om en hjemmeside. Den gør brug af faneblade, brødkrummesti, hvor man kan se de links man har klikket på for at nå frem til siden, f.eks. "*UNDERVISNINGSFORLØB > GRÆKENLAND I ANTIKKEN*", korte tekstblokke med information og klikbare faner/kapitler ude til venstre på siden. Hvis man klikker videre ind på de tekster der lægger tilgængeligt, og som er en del af forløbet, har de et udtryk der er nærmere bogkonceptets. Her bliver teksten bundet sammen af et overordnet tema i en lineær tekststruktur, og en historie udfoldes trin for trin. Som bruger må eleverne derfor scrolle sig ned igennem siden for at følge den tematiske historie der i dette tilfælde fortæller om "*Demokrati*". Menuen i venstre side angiver på hovedsiden en lineær struktur, men klikker man sig ind på teksten "*Demokrati*" kommer man væk fra denne hovedside, og over til en selvstændig side med en ny og anderledes venstre-menu, hvor teksten "*Demokrati*" godt nok står under hovedmenuen "*Det gamle Grækenland*", men forløbet om Grækenland er væk og i stedet er menuen brugt til alle teksterne i portalen for *historiefaget 3.-6. klasse*. Det gør at eleverne bliver nødt til at gå frem og tilbage mellem faner, eller åbne og lukke faner,

for at læse de tekster der er knyttet til forløbet, selvom de ligger på portalen og ikke er henvisninger til steder uden for Clio universet. Den sproglige repræsentation i teksterne er dog stadig bærende for forløbets udtryk, og *billeder*, *fakta-bokse* og *vidste-du-at-bokse* fungerer således som noget der støtter op om læsningen og ikke som indholds bærende i sig selv, selvom der dog altid er tilknyttet en billedtekst til billederne. Den sproglige fremstillingsform i forløbets tekster er primært beskrivende i deres historiske fremstilling, ligesom forløbets øvrige sproglige indhold i stor grad er instruerende i form af opgaver af forskellig art. Herunder bliver der linket til bl.a. Wikipedia i form af tekster om de græske guder, eller til Google for at se på græske mønter. Den direkte henvisning til Google billeder og Wikipedia virker en smule mangelfuld, da der ikke bliver forklaret nærmere hvordan man skal benytte sig af disse, udover som inspirationskilde. De konkrete arbejdsforslag er der ikke, og det forudsætter derfor, at læreren selv har gjort sig tanker om hvordan og i hvilket omfang eleverne skal gøre brug af disse links.

5.3 Forløbets indhold

I forløbet om det antikke Grækenland er indhold konstrueret så den er struktureret med emneopbygning (første niveau), som har underemner (andet niveau) og dertil læringsobjekter og aktiviteter (tredje niveau). Valget af undertemaer og læringsobjekter er styrende for, hvilken del af det fagfaglige emne Grækenland i antikken er. I et så stort fagligt felt har man valgt at have fokus på "*Mønter og græske guder*", "*Det græske demokrati*" og "*De Olympiske Lege*". Læringsobjekterne står ikke som eksplicite faner under underemnerne, men skal ses som underoverskrifter i de tekster eleverne skal læse for at tilegne sig viden om temaet. Indholdet er tydeligvis skabt ud fra forskellige principper og didaktiske overvejelser, men valg og sammenhæng mellem indholdsemnerne efterlader os med en række ubesvarede spørgsmål, da sammenhængen intet sted tydeliggøres. Hvorfor er det lige "det græske demokrati" der er valgt som underemne, når der f.eks. ikke bliver arbejdet med Sparta, og hvor ligger den tydelige sammenhæng mellem Athens demokrati og græske guder på guldmønter. Der er en masse tomme pladser i læremidlets indhold, der tyder på en bagvedliggende forståelse, der organiserer indholdet, og derfor bliver nødt til at være en del af analysen af læremidlet, da der tydeligvis er gjort nogle tilvalg og fravalg. Et

bud vil være, at demokratiet er yderst relevant i vores tid, da det er den styreform der er i Danmark, og som vestlige soldater er i krig i andre lande for at etablere (Nationalmuseet, 2021). Dette bakkes da til dels også op af, at eleverne først skal læse noget om monarki og aristokrati før de bevæger sig over på demokratiet. Man må formode, at det derfor har en relevans til elevernes livsverden, og at de allerede har en forhåndsviden og forhåndsforståelse de kan trække på.

Overordnet er det ikke til at få øje på en gennemgående faglig systematik. Underemnerne "Mønter og græske guder", "Det græske demokrati" og "De Olympiske Lege" har skiftende principper for valg af strukturering og organisering af indhold og opgaver. Et eksempel på den skiftende strukturering kan ses på nedenstående to billeder



Billede 1: På billedet er der med en rød cirkel markeret nogle aktiviteter, hvor der indgår nogle tekster. Når man trykker på linkene fører de dog en videre til hhv. billeder af mønterne på google og en tekst om de græske guder på wikipedia.



Billede 2: På billedet er der markeret med en rød cirkel, en fane øverst på siden, hvori aktiviteter for det pågældende emne kan findes. Aktiviteterne i de andre underemner står direkte under underemnet.

Konsekvensen af den skiftende organisering af indhold er, at eleverne og læreren som bruger forløbet i sin undervisning, derfor selv må slutte sig til den forståelse der ligger bag, uden nødvendigvis at have fuld forståelse for eller overblik over den. Under "demokrati" får eleverne at vide at folkeforsamlingen var en vigtig del af Athens demokrati, ligesom det kun var frie græske mænd over 20 år der kunne stemme. Eleverne får aldrig forklaret hvorfor folkeforsamlingerne var vigtige for demokratiets virke, eller hvorfor alle andre ikke fik stemmeret. Ligeledes får de at vide, at det ikke var alle i antikken der var glade for demokrati, men får ikke præsenteret et hvem eller hvorfor. Fagbegrebet *antikken* forklares heller aldrig, udover at det var en periode fra ca. 750 f.v.t. til ca. 400 e.v.t. Derfor må eleverne, i hvert fald indirekte, tilslutte sig læremidlets systematik og principper for at læremidlet kan tjene sit formål og virke hensigtsmæssigt. Som bruger må man reproducere afsenderens fortolkninger og være indforstået med den forståelse der ligger til grund. Prioriteringen i valget af fremstillingen af forløbets indhold medfører, at læremidlet består af formidlede kendsgerninger og underforståede faglige og hverdagslige forståelsesmønstre, der organiserer og strukturerer indholdet for den endelige bruger. Indholdet er derfor ikke åbent for fortolkning eller eksperimenterende forståelser. Gennem formidlingen af stoffet prøves der at synliggøre stoffets relevans ved hjælp af små nedslag i nutiden som f.eks. "*I dag er de fleste mennesker glade for demokratiet*" (Clio, 2021, ¶ Demokrati), men det faglige indhold forbliver ofte bag den abstrakte systematik.

Athens folkeforsamling

Byen Athen er kendt for at have indført demokratiet i 508 f.v.t. Det var dog meget anderledes end det, vi kender i dag. En vigtig del af Athens demokrati var folkeforsamlingen. 40 gange om året mødtes Athens frie mænd på en høj i den fri natur. Her var taler, debatter og afstemninger, hvor man stemte ved at række hånden op. Kun frie græske mænd over 20 år kunne stemme. Slaver, kvinder og udlændinge måtte ikke deltage. Athens demokrati bestod også af en domstol og forskellige råd.

Billede 3: Dette udsnit af en af de artikler der er at finde under emnet "Demokrati", viser hvordan begrebet "folkeforsamling" berøres.

Man kan ud fra teksten i billede 3 se, hvordan begrebet "folkeforsamling" bliver gennemgået overfladisk. Man får et indblik i de overordnede rammer om, hvem der må deltage og hvor mange gange det bliver afholdt, men man får dog ikke en større forståelse for, hvad disse

taler, debatter og afstemninger går ud på. Derudover præsenteres man for lidt dybere begreber som "domstol" og "forskellige råd" uden en faglig uddybning.

Læremidlet lægger ikke selv op til en faglig progression fra underemne til underemne, men indeholder en mere formidlingsmæssig progression i form af anslag, præsentation af det faglige indhold for slutteligt at præsentere opgaver der kræver brugen af den tilegnede viden. I et forsøg på at differentiere indholdet for eleverne, findes teksterne i to forskellige version. En "let" udgave og i en "svær". I teksterne om *demokrati* og *Grækenland i antikken* er længden på de to versioner af teksten næsten ens, men den lette udgave er meget forsimplet i sin sproglige formidling. Forfatteren har fjernet nogle af fagordene i teksten, og forklaringerne er forsimplet på en måde, så der bliver udeladt vigtig faglig viden. F.eks. bliver det i teksten om *Grækenland i antikken*, at det kun var borgere over 20 år der kunne stemme, og kun frie grækere kunne blive borgere. Det bliver i stedet omskrevet, så der står at kvinder og slaver ikke kunne stemme. Helt så forsimplet var det dog ikke. Det kan skabe nogle forkerte eller anderledes forståelser af det faglige indhold, ligesom det aldrig bør være løsningen at fjerne fagsprog og uddybende forklaringer, men i stedet at arbejde på at opstille sproglige mål og rammer der ved hjælp af stilladsering kan opnås.

5.4 Forløbets aktiviteter

Forløbets aktiviteter er ikke overraskende bygget op af læseaktivitet som den primære aktivitet for eleverne. Hertil findes der dog en række aktiviteter, der på forskellig vis belyser og arbejder med det læste indhold. I underemnerne på menuen i venstre side, står aktiviteterne ofte ret synligt og er en væsentlig del af måden indholdet er struktureret. Hvis man klikker på fanen "Introduktion til det gamle Grækenland" er sidens eneste indhold en struktureret plan for de aktiviteter læremidlet påtænker. Her ser vi, hvordan der i punktform bliver forklaret at de skal gå i grupper, se videoklip, individuelt og efterfølgende skiftevis skrive ting i krydsark, for slutteligt fælles at tale sammen om to angivne spørgsmål: "Hvad lærte vi om antikkens Grækenland" og "Hvad ved vi ellers om Grækenland". Under teksten "Demokrati" er de tilknyttede aktiviteter i en centreret menu for oven, og når man trykker videre på en af de tre aktiviteter, kommer man ind på en ny side, som struktureret fortæller, hvad eleverne har brug for af redskaber for at kunne udføre aktiviteten. Selve aktiviteten er igen fint struktureret i punktform. Eleverne skal igen gå i grupper, læse en tekst og så udfylde

et sammenligningsark over de tre styreformer som teksten kort gør rede for. Under teksten er der små læseguides som fungerer som en slags midtvejsevaluering og hjælp til eleverne i forhold til, hvor godt de har forstået teksten.

Forløbets sidste underemne hedder "evaluering" og underemnet er fyldt med evalueringsaktiviteter. Her kan man klikke videre på "åben opgavesæt" som fører eleven videre til en summativ evalueringsopgave, hvor eleven skal svare på 10 opgaver på maksimalt 20 minutter. Her skal eleverne f.eks. svare på, om antikken er i perioden 750 f.v.t.-400 e.v.t., fra år 0-450 e.v.t. eller fra 3000 f.v.t -1000 f.v.t. Evalueringsaktiviteten afspejler læremidlets prioritering af indhold og udtryk, og den sproglige repræsentation er bærende i de multiple-choice-test af kendsgerninger fremført i læremidlets tekster. Forløbets aktiviteter består således af en blanding af evalueringsaktiviteter som kan bruges til et bagudrettet kig på elevernes informative læring og som sammenligning for læreren mellem læremidlet og elevernes forklaringer, men også læringsaktiviteter, der kan være med til at styrke elevernes læring undervejs i forløbet.

5.5 Mål og potentiale

Clio Online er struktureret som en utrolig målstyret læremiddel. Dette ses også tydeligt, når det første eleverne møder efter en kort intro til forløbet, og at de måske kender Grækenland fordi de har været på ferie på Kreta eller Rhodos, er læringsmål. Eleverne skal ud fra påstanden " *Jeg kan tale om livet og demokratiet i antikkens Grækenland*", " *Jeg kan fortælle om Grækenland i antikken i en tegneserie og sammenligne livet dengang med livet i dag*" og " *Jeg kan dyste i femkamp og fortælle om femkamp, som den blev dyrket ved antikkens Olympiske Lege*" selv sætte ind, hvor de er på nuværende tidspunkt og hvor deres mål er mellem, *kan ikke* og *kan*. Dermed bliver læringsmålene fra start ret tydelige for eleverne. Gennem forløbet tydeliggøres læringsmålene også. Under underemnet " *Mønter og græske guder*" finder eleverne læringsmålene " *Jeg kan lave en mønt med en græsk gud*" og " *Jeg kan forklare, hvorfor man begyndte at bruge mønter*". Ligeledes kan eleverne trykke på ' *vis mere*', hvor færdighedsmålet "Eleven kan beskrive ændringer i livsgrundlag og produktion" og vidensmålet "Eleven har viden om livsgrundlag og produktion før og nu" tydeliggøres.

Læremidlet indeholder også latent nogle potentialer. Den modulære struktur i forløbets indhold gør, at læremidlet rummer stort potentiale for differentiering, men indholdet lægger ikke op til videre elevdifferentiering i undervisningen. Ligeledes er der gode muligheder for at knytte indholdet til elevernes livsverden, men som med differentieringen er det overladt til læreren at skabe dette bånd mellem stof og elev. Elever med forskellige behov og forudsætninger mødes ikke med forskellige typer opgaver, problemstillinger eller aktiviteter. Fokusset på læseforståelse i materialet gør, at det kræver en redidaktisering af læremidlet for at rammesætte en mere differentieret undervisning der gennem en vifte af forskellige aktiviteter bedre rammer eleverne med forskellige forudsætninger og behov.

6 Analyse

Jeg vil i analyseafsnittet nedenfor prøve at belyse, hvordan Clio Onlines fragmenterede struktur kan optimeres, så valg af indhold og sammenhæng mellem underemne har bedre struktur. Jeg vil analysere min egen redidaktisering og komme ind på, hvordan den var udgangspunktet for undervisningsindhold der knyttede større bånd mellem stof og elev, og dermed skabte større interesse og relevans for eleverne. Jeg vil slutteligt kigge nærmere på en elevopgave, og ved hjælp af denne italesætte, hvordan man kan bruge netop sådanne typer af opgaver til ikke blot at skabe nærhed til elevernes livsverden, men også som en form for kvalitativ evaluering.

6.1 – Demokrati, rettigheder & pligter

At eleverne videre skal arbejde med begrebet demokrati giver god mening. Ikke mindst når der med folkeskoleloven siges, at "*Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*" (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen §3, jf. LBK nr. 1887 af 01/10/2021), og når Fælles Mål for historiefaget eksplicit siger, at eleverne ved hjælp af de værktøjer og arbejdsmetoder fagets formål stk. 1 og 2 nævner, opnår forudsætninger "*for at leve i et demokratisk samfund*" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). På den måde er arbejdet med demokrati og demokratisk dannelse næsten selvskrevet ind i faget. Der ligger her en særlig mulighed for at eleverne får

en forståelse af, hvordan demokratibegrebet er knyttet til historisk tid og sted, og at disse er i forandring; At demokratibegrebet ikke er et universelt endegyldigt begreb i alt tid, men at der gennem tiden har været stor variation af, hvad det indebar, og det dermed ikke er et statisk fænomen, men noget der hele tiden forandres. At demokratisering er en proces. Det giver også en mulighed for eleverne at komme til en forståelse af, at der er diskrepans mellem ideologi og virkelighed, og mellem forfatningsidéer og økonomiske, sociale og politiske magtrealiteter (Dalgas, 2014, s.46). Det kræver dog i stort omfang, at historiefaget og dets temaer ikke ses som værende knyttet til historiefaget alene, men rettere et samspil mellem de tre kulturfag, kristendomskundskab, historie og samfundsfag.

I klassens undervisning bliver eleverne bedt om at gå ind på forløbet på Clio. De skal først og fremmest læse teksten "*Demokrati*" og lave de tilknyttede læseguides, for efterfølgende at snakke om indholdet med deres sidemakker ud fra spørgsmål de får opgivet. Læsningen foregår fælles i klassen mens læseguidesne bliver lavet individuelt. I planlægningen af undervisningen i denne dobbeltlektion savnede jeg en mere tydelig kobling til elevernes livsverden og den kultur de lever i. Kun med linjen "*I dag er de fleste glade for demokratiet*" refereres der i teksten tilbage til elevernes livsverden og den tid de lever i. Den direkte kobling sker potentielt først i den senere aktivitet, hvor eleverne skal se to korte klip "*Hvorfor skal vi stemme?*" og "*Er demokrati godt for alle?*", for derefter at brainstorme over, hvad de ved om demokratiet. En masse pointer bliver slynget op i luften af kendte journalister, politikere og musikere, men det kræver stort fokus for eleverne at holde fast. Eleverne brainstormer og vi diskuterer efterfølgende *hvad et demokrati er, hvorfor vi skal stemme og om demokrati er godt for alle (bilag 6)*. Det interessante, og det som er værd at bide mærke i er, at de argumenter eller begrundelser eleverne kom med til spørgsmålene, i hovedtræk var de samme der var blevet fremsat i videoerne. Selvom eleverne umiddelbart så optaget ud af indholdet og den faglige læsning, var der ingen af eleverne der kom med deres egen forståelse af, hvorfor man bør stemme, og om demokratiet er godt for alle og i hvilket omfang. Noget af det skyldes nok elevernes alder. I 4. klasse er det nok også begrænset, hvad man kan forvente af større refleksioner over noget der på tidspunktet ikke er direkte relevant for dem. De må trods alt først stemme som 18-årig, men demokratiet spiller alligevel ind i deres hverdag på alle mulige måder, som man i stedet kan gribe fat i. Særligt i forhold til de rettigheder og pligter de som børn har. Herunder undervisningspligten, og at de både har ret, men også pligt til, at få 10 års

grundskoleuddannelse. Båndet mellem stoffet og eleven kan være svært for dem at se, og når det ikke bliver synliggjort eller eksplicit fortalt, hvor koblingen og den direkte relevans er, udover at jeg som lærer siger, at det skal vi have om, og det er som Per Fibæk Laursen beskriver det, aldrig i sig selv en god grund til at skulle lære noget (Laursen, 2017, s.67). Denne mangel på synlig kobling er nok også til dels grundlaget for, at flere af eleverne gik hurtigt over stoffet. Opgaverne blev løst og der blev snakket og diskuteret, men det kom aldrig derhen, hvor eleverne havde en større og dybere forståelse for indholdet – eller at halvdelen af klassen for den sags skyld kunne huske hvad de havde haft om ugen efter (bilag 4.1, 01:20). Det er måske for meget at forvente eller bede om, at eleverne kan huske indholdet ned i små petitesser, men at kunne huske hovedtræk fra teksten om demokrati, om hvem der kunne stemme i det antikke Grækenland, eller om hvorfor det kunne være en god idé at stemme til valg må være helt essentielt for at få et mere sammenhængende forløb. For de elever der ikke gav udtryk for, at de kunne huske andet end at det handlede om ”demokrati”, er det måske meget smart, at forløbets emner ikke har en rød tråd eller på anden måde hænger direkte sammen, udover den kobling, at det hele foregik i det antikke Grækenland. På den måde er der ikke et læringsmæssigt krav til eleverne om at de skal huske stoffet fra den ene undervisningsgang til den anden. For elevernes helhedsforståelse af en historisk periode, eller for relevansen og koblingen til deres livsverden, er denne fragmenterede måde at gå til stoffet på dog mere problematisk.

Demokratisk dannelse kobles ofte sammen med kendskab til de rettigheder og pligter man har som borger i et demokratisk samfund. Historieundervisningen tilbyder dog mere end blot kendskab, da faget kan tydeliggøre, at forestillingen om at vi som mennesker har rettigheder og pligter, er et historisk fænomen (Dalgas, 2014, s.46). I det antikke Grækenland var det f.eks. kun frie græske mænd over 20 år, der havde mulighed for at stemme. Således var en stor del af samfundet udelukket fra at stemme og deltage i den demokratiske proces. En måde at aktualisere og synliggøre koblingen mellem abstrakte begreber som *rettigheder* og *pligter*, kunne passende imødegå eleverne med noget så højaktuelt som COVID-19. Eleverne ved på forhånd en masse i forvejen fra forældrene, skolen og nyheder af forskelligt format. Eleverne har derudover mulighed for ugentligt at blive testet på skolen, og for nyligt er de også blevet opfordret til at blive vaccineret. Her kan man i klassen diskutere rettigheder og pligter omkring COVID-19. Ved eleverne f.eks., at det kræver samtykke for at de kan blive teste (Nationalt Kommunikationscenter COVID-19, 2021). Godt nok skal

samtykket være forældrenes så længe de er under 15 år, men teststeder vil ikke pode børn med tvang, og dermed bliver det eleverne der endeligt har det sidste ord. Eleverne har her en rettighed og en selvbestemmelse de kan gøre brug af. Lige så i forhold til vaccinespørgsmålet, hvor det i sidste ende er eleverne selv der har retten over egen krop. De må i hvert fald ikke eksplicit give udtryk for, at de ikke vil eller har lyst (Region Hovedstaden, 2021). Her kan der snakkes om hvordan dét er med til at opretholde det faktum at man som borger har rettigheder, og i hvilket omfang pligter og rettigheder går hånd i hånd eller måske nogle gange kan være modstridende størrelser hvis de bliver sat på spidsen.

6.2 – Sparta og redidaktisering af undervisningsmateriale

Da Clios undervisningsmateriale er udformet som brudstykker eller fraktioner af det antikke Grækenland, og at underemnerne derfor står alene uden en rød tråd mellem dem, prøvede jeg at skabe en større sammenhæng. Fokusset i Clios undervisningsmateriale havde været på Athen i form af demokratiet, og selvom der blev fortalt, at det ikke var alle steder man var glad for demokrati eller havde det, særligt ikke i antikkens Grækenland, blev det aldrig udfoldet. Eleverne stod dermed tilbage med opgaven af selv at skulle udfylde de huller der var i det faglige indhold, og som muligvis har givet anledning til undren hos eleverne, for hvordan kan det være, at de nogle steder ikke brød sig om demokrati.

I historiefagets Fælles Mål står der i §1, at eleverne i historiefaget skal *"opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). I forløbet om det antikke Grækenland er særlig sammenhængsforståelsen svær at få øje på. Særligt i underemnet omkring demokratiet er det svært at få en forståelse for, hvorfor der kom demokrati. Der forklares blot at de i Athen lavede de første demokratiske forsamlinger, og at demokratiet af mange bliver anset som værende noget godt. Hvorfor demokratiet opstod, må lade gå hen i uvisheden til de tomme pladser i læremidlets indhold, og de underliggende metodiske tilgange og forståelser der er grundlaget for skabelsen af læremidlet. Hvis man kigger videre under færdighedsområder eleverne skal have tilegnet sig efter 4. klasse i Fælles Mål, står der desuden, at *"Eleven kan sammenligne tidlige tiders familie, slægt og fællesskaber med eget liv"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Selvom alle videns- og færdighedsområder ikke kan og skal indgå i alle forløb i historieundervisningen, undrer det mig alligevel, at der ikke er lagt større vægt på netop dette færdighedsområde. At eleverne kan sammenligne tidlige tiders familie, slægt og fællesskaber med eget liv, handler i stor grad om at knytte bånd mellem stof og elev, og netop at gøre historieundervisningsindhold relevant og tæt på deres livsverden er en af de helt essentielle kundskaber for at skabe en effektiv og virkningsfuld undervisning. Som Sten Tommy Larsen siger det, må fagets, og dermed undervisningens indhold knytte sig til elevernes livsverden, for at der overhovedet kan ske en involvering fra elevernes side (Larsen, 2021). Per Fibæk Laursen snakker desuden om, at der bør være struktur på undervisningens indhold, og at denne struktur skal være klar og synlig for eleverne (Laursen, 2019, s.68). Undervisningsmaterialet på Clio fortæller ikke brugeren om den direkte kobling mellem indholdets underemner, ligesom valget af lige netop disse underemner ikke synliggøres, selvom underemnerne alle har fokus på indhold fra Grækenland i antikken. Underemner bliver berørt overfladisk, og eleverne kommer aldrig rigtig ned under overfladen, og i underemnerne for "demokrati" kigges der ikke på steder i det antikke Grækenland med en radikal anderledes måde at gøre tingene på. Athen var blot én ud af mange bystater, og dette faktum synliggøres ikke i teksten.

For at skabe en bedre sammenhæng mellem underemnerne skulle eleverne arbejde med, ændrede jeg i undervisningsplanen, så underemnerne "*De olympiske lege*" og "*Olympisk femkamp*" blev skiftet ud med et materiale omkring krigerbyen Sparta. Sparta er på mange måder den diametrale modsætning til Athen, og jeg syntes at det var ærgerligt, at eleverne i et forløb om antikkens Grækenland ikke fik berørt en så vigtig del af den antikke græske historie som Sparta er. Teksten der lagde grundlag for den videre skriveaktivitet, havde jeg bygget op med fokus på fagord (bilag 1). Derfor blev eleverne både præsenteret for begreber som *bystat* og de græske guder, som de har arbejdet med før. Der bliver også refereret tilbage til demokratiet i Athen som pendant til de styreformere der ellers fandtes i de græske bystater. Et interessant scenarie fra undervisningen giver os et lille indblik i, hvordan eleverne kan få lov til at studse over et begreb. Vi brainstormer bystat som begreb, flere elever rækker hånden i vejret. Den første elev prøver at gætte sig frem til, hvad en bystat betyder ud fra ordets umiddelbare ordsammensætning *by* og *stat*. Det må enten være en by som er en stat "*eller også omvendt*" som hun siger det (bilag 4.1, 05:05). Den anden elev der får ordet, forklarer fint, hvad en bystat er. Han fortæller, at det er en lille by der

stadig har sin egen konge (bilag 4.1, 05:15). Når spørgsmålet videre går på om de kan huske, hvordan Romerriget var bygget op, tøver eleverne. Ingen elever vil byde ind. Dette på trods af, at de netop afsluttede et forløb om Romerriget med deres historielærer før jeg kom og underviste i Grækenland i antikken. De husker ikke, eller vil i hvert fald ikke give udtryk herfor, at Romerriget netop også var opbygget af større og mindre bystater, og kan heller ikke huske at der i dag også er bystater, Monaco og Vatikanet. Det er ikke sikkert at eleverne med denne lille intervention kan huske begreberne bedre, men det at eleverne får lov til summe over begreberne i fællesskab og at de bliver bekendte med at det er noget der gør sig gældende i dag, altså at vi stadig har bystater, kan være med til at øge deres historiebevidsthed.

Teksten blev herefter læst op i fællesskab i klassen for at skabe en fælles oplevelse, for bedre at fastholde elevernes koncentration og for at være sikker på, at alle elever har haft mulighed for at læse eller høre teksten. Herefter satte jeg en kortere animationsvideo (bilag 3) på om Sparta.

En anden intervention jeg foretog mig i forlængelse af Clios forløb, var at introducere en skriftlig aktivitet. Her skulle eleverne forestille sig, at de var en 11-årig dreng/pige i Sparta, der skulle skrive dagbog om deres dag. Jeg introducerede opgaven og fortalte dem, at de skulle bruge begreber fra forløbet (bilag 4.4, 01:20), ligesom jeg tilskyndede eleverne til at se videoklippen om Sparta igen, så de kunne få så mange oplysninger om livet dengang ud af den. Meningen med denne opgave var hovedsageligt at skabe et element i undervisningen som kunne knytte bånd til elevernes livsverden. Eleverne må om nogen vide hvordan det er at være 10 år. Godt nok har de ikke levet i Sparta for ca. 2.500 år siden, men de tanker og følelser de selv har og har haft i forbindelse med forskellige scenarier i deres liv, er viden de kan trække med ned i opgaven. Dermed stiller opgaven også an til at eleverne kan bruge deres forhåndsviden, om det at være 11 år, og sammen med den viden de har tilegnet sig om Grækenland i antikken og om Sparta, skabe et produkt (Laursen, 2019). Undervisningen går dermed fra blot at være af beskrivende og fortællende karakter, og hvor eleverne kan lave de tilknyttede opgaver direkte ud fra teksten, til at eleverne skal reflektere og selv være producerende.

6.3 – Et nærmere kig på en elevopgave

Undervisningsforløbet i historie i den 4. klasse jeg var ude i, mundede ud i en elevopgave, der havde til formål at give eleven et nærmere indtryk af og forståelse for deres jævnaldrendes liv i det gamle Grækenland. Da der var mange elever der var blevet smittet med corona og derfor ikke var til stede den pågældende dag, var der færre elevbesvarelser som kan ses i bilag 5. Eleven der har skrevet den nedenstående opgave har været til stede under alle timerne, hvorfor jeg vælger at fokusere på netop denne elevs opgave. De andre elever der var til stede den dag opgaverne blev skrevet, havde ikke været der til alle undervisningslektioner, og netop denne elevs opgave giver derfor et bedre helhedsindtryk af, hvad sådan en opgave kan.

”Dagbog af et drengeliv fra Sparta.

Kære dagbog. Jeg har haft en meget hård dag. Siden jeg er lige fyldt 7 år, er jeg flyttet til kasernen. Jeg savner mine forældre. Jeg har ikke fået mad, tøj og mange andre ting. Jeg skal og vil blive en kriger. Og det her må være den måde man gør det på. Jeg har også et spørgsmål til Zeus. Gør mobning en stærkere? Det må det da, siden det sker herover. Herover beder vi til Zeus. Han er stærk og mægtig. Eller det er det jeg har fået fortalt. Jeg tror ikke så meget på guder men det må jeg ikke sige. Vil du vide hvorfor? Du bliver PISKET. Ja det er meget hårdt. Der er allerede 3 der døde fra at blive pisket så hårdt. Jeg vil hjem. Men jeg vil også blive en kriger. Jeg må se hvad der venter i morgen. Godnat.” (Bilag 5, Elev 1)

Eleven begynder med *”kære dagbog”* for at synliggøre, at det er dagbogsformatet vi har med at gøre. Herefter fortæller eleven, at det har været en hård dag, og videre, at han (elevens spartanske jeg) flyttede på kasernen da han var kun 7 år gammel. Eleven skriver så *”jeg savner mine forældre”*. Intet sted i de tekster eleven skulle læse, eller i videoklipet om Sparta, bliver der nævnt at de spartanske drengbørn savnede deres forældre. Følelsen må derfor betragtes som en kobling til elevens livsverden. Eleven ved, at man som barn i langt størstedelen af tilfældene savner sine forældre, hvis man er væk fra dem i længere tid. Her har den 10-årige dreng ikke blot været væk fra sine forældre et stykke tid, men siden han

blev sendt på kaserne som 7-årig. Derfor antager eleven, at når elevens spartanske-jeg har været væk fra sine forældre i 3 år, må det medføre et stort savn til forældrene.

Eleven indlever sig i det at være en 10-årig spartansk dreng. *"Jeg skal og vil blive en kriger. Og det er her må være den måde man gør det på"*, bliver der skrevet. Der bliver givet udtryk for en forståelse af, at sådan var livet bare den gang. Der var ikke så mange valg. Ikke så mange rettigheder. Særligt ikke som barn. Som dreng skulle man blive kriger, så det blev man nødt til at acceptere, ellers ville man ikke blive stærk. Det giver eleven da også senere til udtryk, når hun ved at referere til de græske Guder, nemlig Guden Zeus, at man da må blive stærk af at blive mobbet, *"Gør mobning en stærkere? Det må det da, siden det sker herover"* skriver eleven. Eleven inddrager da også noget højaktuelt i sin tekst. Nemlig hele snakken om at tro eller ikke at tro på Gud. Diskussionerne har måske altid været der, men har ikke på samme måde være systematiseret og italesat som i dag. Eleven skriver om den græske gud Zeus, *"Han er stærk og mægtig. Eller det er det jeg har fået fortalt"* og skriver videre *"Jeg tror ikke så meget på guder men det må jeg ikke sige"*. Eleven inddrager her igen sin egen livsverden. Uagtet om eleven selv tror på gud eller ej, er det at eleven inddrager hele diskursen omkring dét at tro på gud en måde at synliggøre elevens livsverden. Igen er der intet sted i teksterne, eller i videoerne de har set i forløbet om Grækenland i antikken, er det blevet fremlagt, at det var en mulighed, at man ikke troede på de græske guder. Nærmest tværtimod. Herefter viser eleven sin forståelse for, hvordan man kunne blive straffet i Grækenland i antikken. Man kunne blive pisket, og det er derfor, at elevens spartanske-jeg ikke vil snakke højt om, at han nok ikke rigtig tror på guder. Ligeledes forestiller eleven sig, at der allerede er 3 der er døde af at blive pisket så hårdt. Slutteligt kommer eleven med endnu en reference eller kobling til egen livsverden, nemlig når der bliver skrevet: *"Jeg vil hjem. Men jeg vil også blive en kriger. Jeg må se hvad der venter i morgen"*. Eleven trækker på den følelse eleven måske selv kender, at man nogle gange vil noget, men måske ikke helt så gerne vil udføre de ting der skal til for at nå derhen. Samtidig er man dog alligevel håbeful, og det er måske netop håbet om at nå i mål der får en videre.

Som det ses i gennemgangen og analysen af opgaven, er opgaven ikke blot et godt udgangspunkt for at skabe et rum hvor *"eleven kan sammenligne tidlige tiders familie, slægt og fællesskaber med eget liv"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), men også en fin måde at få eleverne til at opsummere forløbet og evaluere, hvad de har lært og fået viden

om, og om eleven kan reflektere og inddrage sin egen livsverden. Evalueringen er på den måde ikke blot summativ, hvor eleverne demonstrerer deres første-ordens-viden, men også formativ i den forstand, at den kan bruges fremadrettet ift. læringsaktiviteter der styrker arbejdet og anvendelsen af anden-ordens-viden (Pietras & Poulsen, 2017, s.154).

7 Konklusion

Jeg har i dette bachelorprojekt undersøgt, hvilke oplevelser og elementer læremidlet Clio Online indeholder, og ved hjælp af Thomas Illum Hansen og Keld Skovmands læremiddeltrekant (2011) analyseret forløbet "*Grækenland i antikken*". Jeg har gennem min analyse vist, at der i skabelsen af forløbet tydeligt er foretaget til- og fravalg, der er med til at organisere indholdet ud fra en bagvedliggende forståelse, men at disse til- og fravalg samt den bagvedliggende forståelse aldrig bliver synliggjort, og derfor skaber en masse tomme pladser i læremidlets indhold.

Læremidlets forløb er bygget op af underemner, men disse underemner har skiftende principper for valg af strukturering og organisering af indhold og opgaver. Konsekvensen af dette er, at eleverne og læreren derfor selv må slutte sig til den forståelse der ligger bag, uden nødvendigvis at have fuld forståelse for eller overblik over den, for at læremidlet kan anvendes optimalt. De tomme pladser må udfyldes af eleverne selv, og når eleverne f.eks. får at vide, at folkeforsamlingen var en vigtig del af Athens demokrati, ligesom det kun var frie græske mænd over 20 år der kunne stemme, får de aldrig en forklaring på hvorfor. Læremidlets indhold bidrager kun i ringe grad til at skabe bånd mellem forløbets faglige stof og elevernes livsverden, og det er netop på dette punkt, at læremidlet har sin helt store mangel. Læremidlet bør derfor selvsagt ikke blot bruges som det er, og man bør som lærer gøre sig større overvejelser over hvordan læremidlet kan bidrage til den gode undervisning, og hvor der bør suppleres og redidaktiseres. Derfor er lærerens analyse af læremidler utrolig vigtig.

I historieundervisningen er historiebevidsthed et helt essentielt begreb. Undervisningen skal da jf. fagets formål da også medvirke til, at eleverne skal kunne forstå menneskers liv og

livsvilkår gennem tiderne, og kunne bruge denne forståelse i deres hverdag og hverdagsliv gennem en bedre forståelse for netop deres historiebevidsthed. En måde at arbejde med historiebevidsthed på, er ved at arbejde med identitet, og dette forudsætter ikke mindst, at undervisningens indhold bliver koblet til elevernes livsverden. Læremidler er en essentiel del af historieundervisningen, og når elevernes forhåndsviden og kognitive forudsætninger er med til at styre deres opfattelse af læremidlernes fortællinger, må læremidlerne derfor udfordre elevernes forhåndsviden og -forståelser ved at pirre deres nysgerrighed og undren. Dette for at få eleverne til selv at undersøge og reflektere over de historiske forhold og dets relevans og kobling til deres egen livsverden.

Jeg har gennem en mindre redidaktisering af forløbets indhold kunne konkludere, hvor givende det er for eleverne at have beskæftige sig med aktiviteter der fordrer dem til at arbejde reflekterende i forhold til deres eget liv. Dette kan antydes i den analyserede elevtekst, hvor eleven flere gange laver koblinger til egen livsverden og hvordan det må være som 11-årig. Eleven beskriver følelser og tanker som intet sted har været oplyst eller som der er blevet givet udtryk for i det indhold eleven har arbejdet med, og derfor må disse beskrivelser nødvendigvis være direkte koblinger til tanker, følelser og forståelser fra elevens egen livsverden. Eleven kan sammenligne og sætte sig i en andens sted, selvom opgaven handlede om et barn der levede for 2.500 år siden.

Jeg vil sluttelig citere Bernard Eric Jensen for hans forklaring på hvad historiebevidsthed, og historie i realiteten er: *"fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og fremtiden er til stede som et sæt forventninger"* (Jensen, 1996).

8 Litteraturliste

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr 1887 af 01/10/2021

Børne- og Undervisningsministeriet (2019): *Historie – Fællesmål*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. København K.

Clio (2021): *Om portalen*. Under emnet: Lærervejledning

<https://portals.clio.me/dk/historie/3-6/ressourcer/laerervejledning/om-portalen/cliio/>

Clio (2021): *Demokrati*. Under emnet: Det gamle Grækenland.

<https://portals.clio.me/dk/historie/3-6/emner/historiske-emner/det-gamle-graekenland/demokrati/>

Dalgas, L. (2014): *Historieundervisning og demokratisk dannelse*. I Binderup, T. & Troelsen, B.: *Historiepædagogik*. Kvan. Aarhus.

Hansen, T. I. & Skovmand, K. (2011): *Læremiddeltrekant*. I Hansen, T. I. & Skovmand, K.: *Fælles Mål og Midler*. Klim. Aarhus.

Jensen, B. E. (1996): *Historieskabte såvel som historieskabende*. Op-forlag. Danmark.

Larsen, S. T. (2021): *Involvering af eleverne*. I Larsen, S. T. & Poulsen, J. A.:

Historieundervisning: En fagmetodik. Hans Reitzels Forlag. København.

Laursen, P. F. (2017): *God og effektiv undervisning*. I Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T.: *Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Hans Reitzels Forlag. København.

Nationalt Kommunikationscenter COVID-19 (2021): *Det skal du vide, hvis dit barn skal testes*.

<https://coronasmitte.dk/raad-og-regler/kort-over-covid-19-testcentre/det-skal-du-videre-hvis-dit-barn-skal-testes>

Nationalmuseet (2021): *Krigen i Irak*.

<https://natmus.dk/historisk-viden/temaer/militaerhistorie/danmarks-krige/krigen-i-irak/>

Pietras J. & Poulsen, J. A. (2017): *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag. København.

Poulsen, J. A. (2021): *Analoge og digitale didaktiske læremidler*. I Larsen, S. T. & Poulsen, J. A.: *Historieundervisning: En fagmetodik*. Hans Reitzels Forlag. København.

Region Hovedstaden (2021): *Gode råd til dig som forælder, når dit barn skal testes/podes for COVID-19*.

<https://www.regionh.dk/Sundhed/Coronavirus/Gode-raad-til-dig-som-foraelder-naar-dit-barn-skal-testes-eller-podes-for-COVID-19/Sider/default.aspx>

Rambøll (2015): *Undersøgelse af historielæreres opfattelse af historiefaget og dets læremidler samt forenkede fællesmål*. Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport_historiel%C3%A6reres-opfattelse-af-faget-og-fFM_pdf.pdf

9 Bilag

9.1 Udleveret elevark med tekst om Sparta samt opgave

BYSTATEN SPARTA

Ikke et land men mange

I Bronzealderen var Danmark endnu ikke samlet til ét land. Det var Grækenland heller ikke. Området, hvor Grækenland ligger, var delt ind i bystater.

Hver bystat havde sine egne love og regler. De havde også deres egne guder, som de tilbad. Nogle guder var de græske bystater dog fælles om at tilbede, fx Zeus og krigs-gudinden Athene.

I de fleste bystater boede der under 1.000 grækere. I de største boede der omkring 10.000. Bystaterne blev ofte styret af rige familier eller af få gamle mænd. I nogle bystater var det én mand, der havde magten.

I bystaten Athen så det helt anderledes ud. Her havde de opfundet en helt ny styreform, som de kaldte demokrati.

Krigernes Sparta

I bystaten Sparta levede grækerne helt anderledes end i Athen. Her brugte de stort set alt deres tid på at uddanne og træne byens drenge og unge mænd til at blive soldater.

Spartanerne ville nemlig skabe verdens stærkeste hær. Derfor var det heller ikke forældrenes opgave at opdrage deres børn - det var bystatens.

Drengeliv i Sparta

Når en dreng blev født, blev han med det samme undersøgt og vurderet af en gruppe ældre spartanere.

Hvis han var sund og stærk, ville han blive en god soldat. Hvis ikke, blev drengen sat alene ud i bjergene og spist af vilde dyr.

Når en dreng fyldte syv år, begyndte hans træning til soldat. Fra nu af måtte han ikke længere bo hos sin far og mor, men skulle bo på en kaserne sammen med alle de andre drenge. Her skulle han hver dag øve sig i at slås, tåle smerte, sulte og klare fysisk hårde opgaver.

Når drengen fyldte 19 år, sluttede hans uddannelse. Nu var han kriger og klar til at kæmpe for Sparta resten af sit liv. Selvom han blev gift og fik sin egen familie, skulle han fortsat spise sammen med de andre soldater. Først når han fyldte 32, måtte han spise med sin egen familie.

Pigeliv i Sparta

Pigerne i Sparta fik næsten den samme opdragelse som drengene. Mens drengene blev sendt væk, blev pigerne hjemme hos deres mødre, hvor de fik god og sund mad, som gjorde dem sunde og raske.

De dyrkede gymnastik, konkurrerede mod hinanden og blev gift sent i forhold til kvinderne i Athen. I Athen blev de fleste gift som 13-14-årige.

I Sparta blev de tidligst gift, når de fyldte 18 år. Formålet med pigernes

opdragelse var at blive mødre til soldater. Men de blev også opdraget til at kunne klare sig på egen hånd uden deres soldater-mænd.

OPGAVE

Vælg enten opgave a) eller opgave b)

a) Drengen Theodor

Forestil dig, at du er født i Sparta. Du er netop fyldt 11 år. Du flyttede væk fra din mor og far og havde din første dag på kasernen som bare 7-årig. Her skal du bo, indtil du fylder 19 år og er uddannet soldat.

- Du skal skrive om din dag på de næste sider.*
- Du skal beskrive den i dagbogs-form.*
- Du skal bruge ord, som gør det tydeligt, at du befinder dig i Sparta i Oldtidens Grækenland.*

b) Pigen Athena

Forestil dig, at du er født i Sparta. Du er 10 år gammel og bor stadig hjemme hos dine forældre. Deres opgave er at opdrage dig til at blive en god soldaterkone.

- Du skal skrive om din dag på de næste sider.*
- Du skal beskrive den i dagbogs-form.*
- Du skal bruge ord, som gør det tydeligt, at du befinder dig i Sparta i Oldtidens Grækenland.*

9.2 UNDERVISNINGSPLAN - HISTORIE

<i>Lektion & Dato</i>	<i>Aktivitet</i>	<i>Læringsmål</i>
<p><i>Lektion 1 & 2</i> <i>Onsdag 12.10-13.45</i></p>	<p><i>Opstart af forløb om det antikke Grækenland.</i></p> <p><i>Eleverne ser animationsklip og arbejder med krydsark i grupper á 4. Vi samler op fælles</i></p> <p><i>Herefter læser eleverne to og to teksten "Grækenland i antikken" og arbejder med læseguides. Der bliver samlet op fælles.</i></p>	<p><i>- Eleven kan fortælle om Grækenland i antikken i hovedtræk og sammenligne med livet i dag.</i></p>
<p><i>Lektion 3 & 4</i> <i>Onsdag 12.10-13.45</i></p>	<p><i>Der bliver lavet mini-tegneserie (eller arbejdet videre med det fra gangen før)</i></p> <p><i>Eleverne vælger i grupper á 2 eller 3 hvilken græsk gud de vil arbejde med, og arbejder med denne.</i></p>	<p><i>- Eleven har viden om fællesskaber i antikkens Grækenland</i></p> <p><i>- Eleven har viden om magtforhold og samfundsstruktur i antikkens Grækenland</i></p>
<p><i>Lektion 5 & 6</i> <i>Onsdag 12.10-13.45</i></p>	<p><i>Eleverne arbejder videre med deres gud, og betydningen for det antikke Grækenland.</i></p> <p><i>Eleverne skal kort præsentere den valgte gud for klassen sidst i timen.</i></p>	<p><i>- Eleven har viden om fællesskaber i antikkens Grækenland</i></p> <p><i>- Eleven har viden om magtforhold og samfundsstruktur i</i></p>

		<i>antikkens Grækenland</i>
<i>Lektion 7 & 8 Onsdag 12.10-13.45</i>	<i>Vi læser teksten "Demokrati", laver læseguides og snakker om teksten. Elevenerne får herefter arbejdsspørgsmål de skal arbejde med, og selv finde information om det danske demokrati og grundloven ud fra spørgsmål.</i>	<i>- Eleven har viden om relativ kronologi - Eleven kan placere elementer fra historien tidsmæssigt i forhold til hinanden.</i>
<i>Lektion 9 & 10 Onsdag 12.10-13.45</i>	<i>Elevenerne brainstormer "Sparta", læser tekster omkring livet som barn i Sparta og laver dagbog ud fra deres historiske viden og deres egen viden om det at være 10år.</i>	<i>- Eleven kan sammenligne tidlige tiders familie, slægt og fællesskaber med eget liv.</i>
<i>Lektion 11 Mandag 09.50-10.35</i>	<i>Vi samler op på hele forløbet og evaluere. Efterfølgende laver vi en Kahoot om det antikke Grækenland og hygger</i>	<i>- Eleven kan evaluere egen læring og undervisningen som helhed. - Eleven kan vise sin paratviden om det antikke Grækenland.</i>

9.3 – TED-Ed video om Sparta

<https://www.youtube.com/watch?v=M7V1a1I5BL0>

9.4 Videoptagelser af undervisningsgang

9.4.1 – Video 1:

<https://drive.google.com/file/d/1JAu9uYZ0Ls567URD7c0RZ4SDYnuxyD9I/view?usp=sharing>

9.4.2 – Video 2:

https://drive.google.com/file/d/1JOR_luHowoUEevlo99x5QYICDzKFKR4-/view?usp=sharing

9.4.3 – Video 3:

<https://drive.google.com/file/d/1J5sc2v2RFJ5wDqI8PD3XXEifDcp77FGM/view?usp=sharing>

9.4.4 – Video 4:

https://drive.google.com/file/d/1J4q81_KABvDluSeBtb4qmntpSmX7VtRfQ/view?usp=sharing

9.4.5 – Video 5:

https://drive.google.com/file/d/1J4GOAw5Yuqz-TvLUH2dcjzSfhPd_JWFQ/view?usp=sharing

9.5 Elevopgave – Dagbog om livet i Sparta

Elev 1

Dagbog af et drengeliv fra Sparta.

Kære dagbog. Jeg har haft en meget hård dag. Siden jeg er lige fyldt 7 år, er jeg flyttet til kasernen. Jeg savner mine forældre. Jeg har ikke fået mad, tøj og mange andre ting. Jeg skal og vil blive en kriger. Og det her må være den måde man gør det på. Jeg har også et spørgsmål til Zeus. Gør mobning en stærkere? Det må det da, siden det sker herover. Herover beder vi til Zeus. Han er stærk og mægtig. Eller det er det jeg har fået fortalt. Jeg tror ikke så meget på guder men det må jeg ikke sige. Vil du vide hvorfor? Du bliver PISKET. Ja det er meget hårdt. Der er allerede 3 der døde fra at blive pisket så hårdt. Jeg vil hjem. Men jeg vil også blive en kriger. Jeg må se hvad der venter i morgen. Godnat.

Elev 2

Kære dag bog

Jeg er lige vågnede på kasernen. og så mødte jeg min træner. og så slåsede vi. og jeg fik det godt .

Så møde jeg nogen andre af børnene og så snakkende vi om hvad gode vi var til at slås. og vi viste hvad vi hade lært. og så spiste vi frokerst og det var lækkert. så leget vi med økser og

knive det var rigtigt sjovt. så tog jeg til træning igen det vild hårdt. så tog jeg lige en lille pause enden aften's træning så lidt efter tog jeg til det det var vild vild hårt så gik jeg i seng
SÅ DAN VAR MIN KASERNE DAG SLUT

Elev 3

Kære dag bog

Jeg er lige vågnede på kasernen. og så mødte jeg min træner. og så slåsede vi. og jeg fik det godt .

Så møde jeg nogen andre af børnene og så snakkende vi om hvad gode vi var til at slås. og vi viste hvad vi hade lært. og så spiste vi frokerst og det var lækkert. så leget vi med økser og knive det var rigtigt sjovt. så tog jeg til træning igen det vild hårdt. så tog jeg lige en lille pause enden aften's træning så lidt efter tog jeg til det det var vild vild hårt så gik jeg i seng
SÅ DAN VAR MIN KASERNE DAG SLUT

Elev 4

Mig som spartansk dreng

Først så vågnede jeg og så dette

Og så vækede de os alle og så skulle vi kæmpe

Mens vi kæmpede så fik jeg et kæmpe slag i hoved men tilgengel fik jeg et kæmpe slag i maven så det var meget fedt så spiste vi endelig noget brød men så fik jeg hoste en meget slem hoste så døde jeg

Elev 5

Mig som spartansk dreng

Jeg vågnede op. Sammen med en masse andre drenge nogen sov. Andre stod op. Og nogle var enda nøgne. Jeg var sulten så jeg stjal noget brød. Efter skulle jeg kæmpe. Jeg kæmpede mod en som hed Dion. Han var ret god til at kæmpe. Og jeg tabte så jeg begyndte at mobbe ham. Slut prut finale

Elev 6

Min dagbog

Hej jeg er HAKA det er min dagbog. Den første dag gik det ikke så godt jeg blev slået mig. fordi jeg ikke kun det man skal. Men de gav mig en gang til. Så skulle jeg sov i kold vejr. Jeg vågnede i en seng. Måske var det en drøm? Men så kom lærer ind så gik jeg i gang igen det var lide sjovere den her gang. Vi skulle lære at danse. den 3dag skulle vi slås jeg var stærk. Så vandt jeg meget. Så de kigger meget på mig. så skulle jeg i et varmt sted meget varm. Så skulle jeg have mad det var brød og vand. Det var godt med mad.

Elev 7

DAGBOG AF ET DRENGELIV FRA SPARTA

Kære dagbog. Jeg haft en rigtig hård dag lige siden jeg var 7 år havde jeg det så hård. Jeg savner mine forældre! Og har ikke fået nyt tøj i rigtig lang tid og nyt tøj der er meget jeg tror og jeg vil blive en kriger og tror jeg gør det på den rigtige måde jeg føler mig stærk. Der er et for mit hold som mobbet mig hele tiden. Og vi lære og slås og vi gør det hele tiden

Elev 8

Kære dagbog

I går var jeg til træning som altid og det var HÅRDT, men det er det der skal til for at blive en kriger som min far og ja alle fra min familie. For at være helt ærlig så tro jeg ikke så meget på Zeus og alle de andre guder. Men hvis jeg siger det bliver jeg pisket ihjel. Min ven og mig er ikke så sikre på at mobning er svaret. Men vi ses i morgen.

Elev 9

Kære dagbog

I dag kæmpede min bror som altid. Jeg dyrkede gymnastik i dag og konkurrerede mod et andet menneske i en gymnastik konkurrence og jeg vandt. Min bror er snart en rigtig soldat det har han selv sagt. Han kom i træning til det da han var syv år, men det er ret normalt her i Sparta. I gymnastikkonkurrencen heppede alle på mig begrund af at jeg har en rig familie.

9.6 Logbog fra lektion 7 & 8

Dato: 01.12.2021,

Timen starter lettere kaotisk, da gruppen af drengen kommer flere minutter forsent og forstyrrende ind fra frokostpausen. De første 10 minutter går på at der bliver skabt ro, og at alle elever sidder med en bærbar foran sig. Vi brainstormer begrebet "demokrati" på tavlen, for herefter at læse teksten "demokrati" på Clio-forløbet om Grækenland i antikken. To af drengene foran klikker frem og tilbage mellem teksten og et online spil når jeg går forbi, ligesom jeg fornemmer, at flere på bagrækken gør det sammen. Eleverne kan dog besvare læseguidene da vi gennemgår dem. Vi ser de to klip fra DR om demokratiet som Clio linker til. Eleverne får derefter lov til selv at arbejde med arbejdsspørgsmål til videoklippene med deres sidemakker. De fleste elever virker engageret til at starte med, og flere af eleverne ser da også videoklippene igen på deres egen bærbar. Det bliver dog hurtigt til fjolleri og interne jokes. Da vi efterfølgende brainstormer, og eleverne bruger de samme argumenter og beskrivelser som de har fået oplyst i videoklippene.