



Udarbejdet af
Ahmed Farah Issa Said

Laer195005

Toke Boese Lau

Laer195047

Dato for aflevering: 1. juni 2023
Antal tegn inkl. mellemrum: 86.129

Indholdsfortegnelse

Indledning:	3
Læsevejledning:	5
Metodeafsnit:	5
Begrundelse for valg af teorier:	6
Historiebevidsthed	6
Scenariedidaktik	6
Rollespillet	7
Begrundelse for valg af metoder samt empiri:	7
Interview og empiri	7
Læremiddeltrekant:	9
Fremstilling af teori:	9
Historiebevidsthed	9
Scenariedidaktik:	12
Scenariekompetence:	14
Scenariedidaktisk domænemodel og historieundervisning:	15
Rollespillet:	16
Fremstilling af den indhentede empiri/data:	19
Analyse:	20
Interview 2:	26
Handleperspektiv:	36
Diskussion:	38
Konklusion:	39
Perspektivering:	40
Litteraturliste	41
Bilag	43
Bilag 1: Læremiddeltrekant	43
Bilag 2: Udfoldelse af læremiddeltrekant	44
Bilag 3: Domænemodel	45
Bilag 4: Interviewguide	46
Bilag 5 - Transskription af interview 1	47
Bilag 6: Transskription af interview 2	53

Indledning:

Som kommende historielærere ønsker vi at yde en god praksis i fagundervisningen med henblik på at fremme elevernes læring. Samtidig vil vi forholde os til de vejledende mål for at sikre os at eleverne tilegner sig de historiefaglige kompetencer, herunder historiebevidsthed. For en folkeskolelærer er der også eksisterende strukturelle rammer, som påvirker ens praksis når det kommer til undervisningen og elevernes læring. Skolereformen fra 2014 udløste omfattende forandringer for læreren og de strukturelle rammer for folkeskolen. Disse rammer omfatter forberedelsestiden, administrative opgaver, skole-hjem samtaler, elevsamtaler, års- og elevplaner samt team- og lærermøder. Lærerens reducerede forberedelsestid skaber store udfordringer, for at man kan forberede en varieret og spændende undervisning. Læreren er i høj grad nødt til at følge læremidler slavisk, og gå væk fra at gennemføre en undervisning præget af flere forskellige materialer, aktiviteter, inddragelse af film og andre varierede arbejdsformer i sin undervisning (Bräuner, 2014).

Emu har foretaget en undersøgelse af brugen af digitale læringsportaler, her har man i de seneste år set en udvikling i brugen og udviklingen af læremidler til folkeskolen. 8 ud af 10 lærere anvender en digital platform. Ca. 1/3 af lærere anvender ofte digitale læremidler i undervisningen. Der er sket et skift i brugen af det selvidaktiserede læremiddel til de didaktiserede læringsportaler. I dag er der forskellige læringsportaler, som lærerne frit kan anvende til at planlægge årsplaner, arbejde med Fælles Mål etc. Dog kræver det at skolen har købt licens til disse portaler (EMU, 2022). Ifølge folkeskolen.dk steg brugen af digitale læringsportaler og læremidler mellem 2009-2015 fra 3,3 procent til 36 procent og blot stigende til den dag i dag (Brøns Riise, 2015).

Ifølge Børne- og Undervisningsministeren, Mattias Tesfaye, skal eleverne komme mere ud og væk fra stolene samt at lærerne bruger mere aktivitet i undervisningen. Tesfaye nævner et eksempel i historie. Eleverne lærer om modstandsbevægelsen i Danmark ved at besøge de steder, hvor modstandsbevægelsen var aktiv. Ministeren opfordrer til, at man i folkeskolen får mere fysisk undervisning.

“Jeg meget optaget af at selve undervisningen i folkeskolen bliver mindre djøffet og mere pædagogisk. Ment på den måde, at undervisningen er tættere knyttet til børnenes hverdag og

deres lokalsamfund. Så dansk- og matematikundervisningen ikke altid foregår på en stol, men at de kommer ud og bruger undervisningen fysisk.” (Jessen, 2023)

Siden 1970'erne har læreplanerne fremhævet læringspotentialer ved at variere i historieundervisningen og inddrage alternativer til den traditionelle skoles praksisformer. Lærerplanen for historie fra 70'erne til 80'erne havde fokus på det metodiske og problemorienterede i undervisningen. Udkastet fremhævede et sigte om at ændre faget, så eleverne ikke tilegnede sig et pædagogisk tilpasset udvalg af videnskabsfagets viden om fortiden. Det skulle i stedet handle om at tilegne sig videnskabsfagets redskaber, metoder og fremgangsmåder samt arbejde som “små historikere” (Misfeldt et al., 2022).

Læreplanerne fra 80'erne vægtede betydningen af historiske værksteder samt elevernes fortællinger og dramatisering f.eks. i form af rollespil (Misfeldt et al., 2022). I læreplanen Klare Mål fra 2002 var historiske scenarier et vejledende delmål under kundskabs- og færdighedsområdet “fortolkning og formidling” efter 6. klasse, og det eksemplificeres med forskellige arbejdsformer med drama, rollespil og udstilling. Efter 8. klasse blev der lagt op til, at eleverne “etablerer historiske scenarier og perspektiverer det historiske indhold” (Misfeldt et al., 2022). Historiske scenarier ses derfor som en didaktisk metode til, at elever dels kan opnå en viden om en fortid, dels kan præsentere deres viden for andre (Misfeldt et al., 2022).

I læreplanen Fælles Mål fra 2004 var historiske scenarier en del af de bindende trinmål. Dette omfatter elevernes visualisering af fremtidsscenarier. Samt deres kendskab til og opfattelse af elementer samt begreber fra fortiden og nutiden. Drama, rollespil og rekonstruktioner foreslås som fremgangsmåder i undervisningen, som er et udtryk for en forståelse af faglighed. Dermed produktivt og noget eleverne gør. Med læreplanen FFM fra 2015 blev historiske scenarier placeret centralt, som et færdigheds- og vidensområde under kompetenceområdet “historiebrug” fra 3-9. klasse. I den vejledende læseplan karakteriseres historiske scenarier som en specifik metode, og i 3.-4 klasse skal elever gøre sig “praktiske erfaringer”, som giver indsigt i historie og “muligheder for identifikation”. I 5.-6 klasse reintroduces begrebet scenariekompetence, som elever anvender til “rekonstruktion af historiske begivenheder i form af rollespil, visualisering, besøg på oplevelsescentre m.m” for at skabe indlevelse hos eleverne samt elevernes refleksioner over samt formidle forhold i fortiden. I 7.- 9. klasse

fremgår kontrafaktiske scenarier for at forstå historiske sammenhænge (Misfeldt, et al., 2022).

Disse forskellige perspektiver på historieundervisningen har vækket en nysgerrighed for at undersøge hvad der kategoriseres som den "rigtige" måde at undervise på. Dette har ledt os frem til vores undersøgende problemformulering.

Problemformulering:

Hvordan kan brugen af historiske scenarier kvalificere elevernes scenariekompetencer? Og på hvilken måde påvirker rammerne lærerens valg af læremidler i historieundervisningen? Og hvilke potentialer og begrænsninger giver uddannede historielærere udtryk for ift. brugen af scenariedidaktik?

Læsevejledning:

I dette bachelorprojekt har vi en undersøgende tilgang til historiefaget. Projektet er opbygget ved en indledning, som indrammer problemet, der undersøges. Dette er efterfulgt af et metodeafsnit, som indrammer de forskellige metoder og teorier, som indgår i projektets analyse og diskussion. Analysen er delt op i tre afsnit, hvor vi bl.a. analyserer to interview fra to lærere ude i den virkelige folkeskole efterfulgt af en læremiddelanalyse. Derefter diskuterer vi vores resultater og konkluderer, samt perspektiverer til en videregående undersøgelse.

Metodeafsnit:

I dette bachelorprojekt benytter vi en masse forskellige teorier og metoder til at undersøge og søge svar på problemformuleringen. Samtidigt med et teoretisk blik vil vi også undersøge om brugen af scenariedidaktik kan kvalificere elevernes scenariekompetence. Her har udgangspunktet været de tilgængelige didaktiserede læremidler, samt brugen af disse læremidler fra uddannede historielæreres perspektiv. Ydermere, hvilke kriterier, som har påvirkning på lærernes tilvalg og eventuelle fravalg af læremidler. Vi undersøger samtidigt selve potentialerne og mangler ved disse læremidler. Dette gøres ved anvendelse af lærermiddeltrekanten, samt egenproducerede kriterier dannet fra et teoretisk udgangspunkt.

Begrundelse for valg af teorier:

Historiebevidsthed

Vi benytter os af Bernard Eric Jensen og Thomas Binderups teori om historiebevidsthed til at dykke ned i historiefagets tidsdimensioner (fortid, nutid og fremtid), samt at have et fokus på elevernes livsverden. Bernard Eric Jensen beskæftiger sig med begreber som historiebevidsthed, scenariekompetence, fortidsbrug, mennesketid og kronologisk tid. (Eric Jensen, 2017) Thomas Binderup beskæftiger sig også med historiebevidsthedsbegrebet, samt inddragelse af elevernes livsverden (Binderup, 2014). Disse begreber og teorier vil vi anvende i vores analyse af et læremiddel og to interviews. Læremidlet er lokaliseret på Clio online. Derudover vil vi diskutere teorien i et mere handlingsorienteret perspektiv til at slutte af med.

Scenariedidaktik

Scenariebaseret historieundervisning har ikke været genstand for nærmere undersøgelser eller fagdidaktiske diskussioner. Dette har medført en vækket interesse i at undersøge begrebet scenariedidaktik gennem kilden "håndbog i scenariedidaktik". Kilden omfatter en lang række perspektiver på, hvad scenariedidaktik er. Derudover er der forskellige elementer, som indgår i scenariebaseret undervisning, herunder "domænemodellen". Kilden er et resultat af et bredt, tværinstitutionelt samarbejde mellem 40 forskere og undervisere, hvor næsten alle aktører har haft berøring med at udvikle og praktisere scenariedidaktik (Misfeldt, et al., 2022). På baggrund af dette har vi vurderet kilden brugbar og troværdig til vores behandling af begrebet, samt skabe en dybdegående undersøgelse af scenariedidaktikkens potentialer, herunder "scenariekompetence".

Deri benytter vi os af forskellige teorier om didaktiske metoder, som gennem tiden har været brugt og videreudviklet på historieundervisningen, herunder historisk værkstedsarbejde etc. Disse metoder og teorier anvender vi til at undersøge og analysere aktiviteter i Clios læremiddel. Derudover brugen af diverse historiske scenarier i de interviewede læreres undervisning. Vi undersøger, hvordan lærere strukturerer deres historieundervisning til at tilpasse historiske scenarier til at fremme elevernes scenariekompetence.

Rollespillet

Marianne Dietz og Loa Bjerre beskæftiger sig med begreber som indlevelse, perspektivskifte, leve historisk, indre og ydre forhold. (Dietz, 2019) & (Bjerre, 2023) Vi vil anvende Marianne Dietz og Loa Bjerres begreber og principper for brugen af rollespil, som historisk scenarie i historieundervisningen til at analysere samt diskutere på baggrund af læremiddelanalyse og interview med to lærere.

Begrundelse for valg af metoder samt empiri:

Interview og empiri

I vores projekt gør vi brug af det semistrukturerede interview, som også er bearbejdet gennem transskription. Dette giver plads til fleksibilitet, hvor man kan afvige fra den udarbejdede interviewguide. Derudover kan man stille mere dybdegående og opfølgende spørgsmål til informantens svar. Dermed kan man opnå en mere dybdegående empiri og få flere nuancer med i undersøgelsen. Dette er en nyttig struktur for os, da vi er interesseret i at undersøge strukturelle rammer for historielæreres valg af didaktiserede læremidler, scenariedidaktikkens potentialer og begrænsninger. Dette giver os mulighed for at dybde gøre svarene fra informanterne. Inden for kvalitative interview vil man typisk hente færre informationer fra informanter end ved en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Derfor er antallet ikke den afgørende faktor, men derimod kvaliteten af den indsamlede data. Vi har indsamlet data fra to historielærere, som underviser på to forskellige skoler. De forskellige historielærere har vi kendskab til gennem vores praktikforløb, henholdsvis Kirkebjerg Skole og Thomasskolen.

Det kvalitative interview er benyttet som metode til vores empiriindsamling. Interview er en anerkendt kvalitativ metode, hvor det handler om at nå i dybden i det der undersøges. Der findes forskellige interviewformer og graden af struktur i interviewet, som kaldes "ustruktureret interview", "løst struktureret interview", "strukturerede interview" og det "semistrukturerede".

Det ustrukturerede interview har oftest et bestemt emne, som skal undersøges. "Ustruktureret" betyder, at man ikke har udarbejdet en interviewguide og følger derfor ingen fast struktur.

I det løse strukturerede interview forberedes et antal temaer, som interviewet skal kredse om med ingen eller få overordnede spørgsmål. Derudover er det åbent interview, hvor man lader interviewpersonen selv tale om temaerne.

I det strukturerede interview har man forberedt samtlige spørgsmål, som bidrager til struktur. De stillede spørgsmål følger derfor en bestemt rækkefølge. Ydermere stiller man ikke opfølgende spørgsmål, og der er ikke plads til spontane og uplanlagte spørgsmål.

I det semistrukturerede interview har en vis struktur. Intervieweren har tænkt igennem og forberedt, hvilke temaer interviewet skal ramme, og hvilke spørgsmål der skal stilles. I interviewsituationen er det muligt at fravige interviewguiden og stille opfølgende spørgsmål, nye spørgsmål eller omformulere de planlagte spørgsmål. Ofte anvendes dog det semistrukturerede interview, fordi det giver en retning på interviewet uden at være helt styrende (Holm, 2022, s. 151).

Ved det kvalitative interview vil man typisk hente færre informationer fra informanter end ved en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Interview har en højere grad af fleksibilitet i undersøgelsesmetoden og i det kvalitative interview er de mulige svar mere ubekendt, hvor interessen ligger i at afdække informantens mening fra informantens eget perspektiv. Interview som metode i et anvendelsesperspektiv kan man bede om uddybninger, forfølge temaer, som interviewpersonen selv bringer op, og som man ikke selv havde tænkt over på forhånd. Dermed kan man opnå mere dybdegående empiri og få flere nuancer af interesseområderne for det man undersøger, og få svar samt perspektiver på det man undersøger, som man slet ikke havde forudset inden igangsættelse og designet af undersøgelsen. Interviewets fleksibilitet og åbenhed kan skabe udfordringer at arbejde med, fordi det kan være svært at forudsige interviewets forløb og stiller krav til at kunne improvisere og holde interviewet på sporet. Interviewmetoden er dog velegnet til at få indsigt i menneskers livsverden. Livsverden har sin oprindelse i den videnskabsteoretiske retning "fænomenologi". Fænomenologi beskæftiger sig med at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver. Kobles dette til det kvalitative interview så anvendes metoden til at give adgang til vigtige temaer i et individs livsverden. Altså hvordan noget opleves eller fremtræder for individet samt individets holdninger og værdier. Det kan udvikles til spørgsmål, som "hvordan noget opleves eller fremtræder for en?" samt "hvorfor man har netop den mening eller holdning?". Ved brug af denne metode forsøger man at finde en vej

ind til interviewpersonens meninger, samt hvorfor noget betyder noget bestemt for en, hvilket er fint i tråd med idealismen (Holm, 2022, s. 154).

Lærermiddeltrekant:

Lærermiddeltrekanten anvender vi til at analysere læremidler til folkeskolen. Modellen har fokus på almen didaktiske og semiotiske kategorier (se bilag 1). Modellen beskæftiger sig med forskellige fokusområder, som udtryk, indhold og aktivitet med mål i centrum. Samtidigt analyserer og vurderer modellen også på tilgængelighed, progression og differentiering (Hansen & Skovmand, 2011). På baggrund af disse kategorier, har vi på forhånd stillet nogle krav til læremidlet, som vi vil have fokus på i analysen og vurdering.

1. Hvilke færdigheds- og vidensmål fremhæver læremidlet og hvorfor?
2. Er læremidlet let tilgængeligt for eleverne?
3. Bliver der differentieret på læremidlet?
4. Anvender læremidlet historiske scenarier? Hvis ja, hvordan?
5. Fremmer læremidlet elevernes scenariekompetencer?
6. Benytter læremidlet af elevernes egen livsverden?

Vi vil med disse krav og lærermiddeltrekanten analysere et læremiddel på læringsportalen Clio. Læremidlet har titlen "Udvandringen til USA" og er udformet til brug i historieundervisningen med et fokus på klassetrinene 7-9. klasse (Clio).

Fremstilling af teori:

Historiebevidsthed

Ifølge Bernard Eric Jensen er det centrale i "historiebevidsthedsbegrebet" det forhold mellem menneskelivet og samfundslivet, at der indgår et samspil mellem fortid, nutid og fremtid. Bernard Eric Jensen pointerer:

" Historiebevidsthed bruges til at pointere forskellen mellem kronologisk tid, hvor fortid, nutid og fremtid slavisk følger hinanden, og mennesketid hvor de tre tider interagerer og påvirker hinanden. " (Eric Jensen, 2017 S.14)

Bernard Eric Jensen antyder at "historiebevidsthedsbegrebet" dækker over forskellige tider. Her nævnes bl.a. kronologisk tid og mennesketid, som har forskellige funktioner i måden vi som mennesker anser historisk tid.

"Menneske tid kommer i fokus, når historisk-socialle processer skal forstås og forklares, fordi den ligger til grund for menneskers handlen." (Eric Jensen, 2017, S.14)

Forskellen på kronologisk tid og mennesketid ifølge Bernard Eric Jensen. I den kronologiske tid er det den historiske udvikling i verden, som man har fokus på. Hvorimod ved mennesketid er fokuset på de historisk-socialle processer, som prøves forklaret og forstås for at få et indblik i menneskers ageren (i fortid, nutid og fremtid). Udover "historiebevidsthedsbegrebet" nævner Bernard Eric Jensen begrebet fortidsbrug:

"Begrebet fortidsbrug fokuserer på, at der fortidige er noget, der indgår i en nutidig sammenhæng og anvendes fremadrettet. "Det er de nærværende og virksomme fortider i et menneske- og samfundsliv, der står i centrum. En historiebevidsthed fodrer fortidsbrug, og omvendt forudsætter fortidsbrug en historiebevidsthed." (Eric Jensen, 2017, S.14)

Bernard Eric Jensen antyder her at begreberne "historiebevidsthed" og "fortidsbrug" er i et samspil, de forudsætter og fodrer hinanden. Det ene kan ikke eksistere uden det andet. Samtidigt skal det forstås at begrebet "fortidsbrug" arbejder inden for de tre tidsdimensioner: fortid, nutid og fremtid. Bernard Eric Jensens egen tolkning af historiebevidsthedsbegrebet er en sammensmeltning af to andre historieforskere Jeissmann og Koselleck:

"Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger." (Eric Jensen, 2017, S.28)

Bernard Eric Jensens egen tolkning af "historiebevidsthed" er, at de tre tidsdimensioner påvirker hinanden i forskellige former. Fortiden er et sæt erindringer, men samtidigt også i form af en fortidsfortolkning. Derimod mener Bernard Eric Jensen, at vi som mennesker altid

vil have forventninger til fremtiden. Det vil sige at "historiebevidsthedsbegrebet" retter fokus på de menneskelige eksistensvilkår. I den levende nutid, vil der altid indgå en erindret fortid, samt en forventet fremtid. Ydermere argumenterer han for, at "historiebevidstheden" er noget vi som mennesker har medfødt. Han kalder det for en tavs form for viden. Det er noget der ikke italesættes. Yderligere pointerer Bernard Eric Jensen, at man som menneske ikke kan fungere uden at anvende sin "historiebevidsthed":

"At mennesker ikke kan fungere uden at tage deres historiebevidsthed i brug, implicerer ikke at de har en velkvalificeret, men blot en funktionsduelig historiebevidsthed" (Eric Jensen, 2006, s. 358).

Bernard Eric Jensen mener, at menneskets "historiebevidsthed" er en aktiv del af det at fungere som et menneske. Samtidigt pointerer han at det ikke betyder at man har en kvalificeret historiebevidsthed, i den forstand at man ubevidst anvender den. Dette kalder han for en funktionsduelig "historiebevidsthed", da den er til stede men ikke italesat.

Udover Bernard Eric Jensen har Thomas Binderup også beskæftiget sig med "historiebevidsthedsbegrebet". Binderups tolkning af begrebet er i overensstemmelse med Bernard Eric Jensen. Binderup skriver således:

"Begrebet dækker over enhver bevidsthed om forholdet mellem et menneskes fortolkning af fortiden, oplevelse af nutiden og forventning til fremtiden. (Samspillet mellem en fortolket fortid - en oplevet nutid - og en forventet fremtid). "Det var et godt fodboldår i 1992, men i år tror jeg det bliver sværere..." er et eksempel på et menneske, som har en fortolkning af fortiden, og som bruger den i sin nutid til at gisne om fremtiden" (Binderup, 2014, s. 11).

Ligesom Bernard Eric Jensen, mener Thomas Binderup at "historiebevidsthedsbegrebet" dækker over et samspil mellem den fortolkede fortid, den oplevede nutid og den forventede fremtid. Binderup viser i dette citat, et eksempel på benyttelsen af en persons historiebevidsthed, som her tager form af fodbold. Binderup pointerer at både fortiden og fremtiden præger nutiden, som vi mennesker lever i. Det er bevidstheden om, at vi som mennesker lever vores liv i samspil med historien. Samtidigt skaber vi også historie, som

andre lever og kommer til at leve i. Ifølge Thomas Binderup har hver person sin egen historiebevidsthed og i forlængelse af det sin egen livsverden. Binderup ser en lighed mellem begreberne "historiebevidsthed" og "livsverden", han mener at dette er den enkeltes persons samfundsskabte og individuelle tilegnelse.

"Historiebevidsthed er noget, den enkelte konstruerer ved at skabe fortællinger på baggrund af udvalgte krøniker. På samme måde kan man forstå livsverdensbegrebet. Det er ikke en fælles menings- og identitetsskabende livsverden, kun den, som hver især skaber" (Binderup, 2014, s. 13).

Thomas Binderup mener at historiebevidstheden er et grundvilkår, som vi mennesker benytter os af hele tiden bevidst og ubevidst. Han mener, at man derfor skal se historie som mere end et fag, men som en forståelse af menneskets livsverden. At man kan drage sammenhænge mellem fortællinger fra dagligdagen til noget større. "Historiebevidstheden", ifølge Thomas Binderup hænger tæt sammen med identitet. Det at blive klogere på sin egen historiebevidsthed, f.eks. ved at skabe reflekterede fortællinger som bliver italesat, mener Binderup, at man bliver klogere på sig selv og på ens egen identitet. Det er her i mødet med andre "det fremmede", at man kan blive påvirket af deres fortællinger og deres identitet. Her mener Binderup at *"I det sociale og kulturelle fællesskab skabes handlings-duelige og - i vores samfund - helst demokratiske borgere, som via deres historiebevidsthed kan besvare de store spørgsmål som "hvem er jeg", "hvor er jeg på vej hen", og "hvor ønsker jeg at komme hen"* (Binderup, 2014, s. 30). Binderup pointerer, at han mener at historie er til, som en ressource for livsfortolkning og identitetsudvikling.

Scenariedidaktik:

Hvorfor begrebet scenariedidaktik? Scenariebaseret historieundervisning har ikke været genstand for nærmere undersøgelser eller fagdidaktiske diskussioner (Misfeldt, et al., 2022). Dette har ledt vores interesse i at undersøge begrebet scenariedidaktik nærmere. Med inddragelse af "Håndbog i scenariedidaktik" påvises, at alt for mange elever oplever den almene undervisning kedelig. Derudover bliver en undervisning, som har fokus på elevernes passiv lytning, lære ord, træne færdigheder uden at inddrage formål, medføre elevernes

glemsel af viden samt frustration. Denne beskrivelse af undervisningen er meget omfattende, en potentiel udfordring mange har prøvet at løse. I forbindelse med dette fremhæves:

“At undervise scenariedidaktisk bygger således på et ideal og en intention om at skabe meningsfuldhed og engagement gennem faglige scenarier” (Misfeldt, et al., 2022).

Et væsentligt sigte fremhæves i udkastet, som omfatter at det grundlæggende domæne *videnskab* med tilhørende disciplinerede praksisformer skulle fylde mere i historiefaget. Udkastet fremhævede yderligere, at historiske værksteder *“kan give eleverne en fornemmelse af menneskers levevilkår i tidligere tid ved at lade dem selv opleve tilsvarende forhold”* (Misfeldt, et al., 2022). Værkstedsarbejdet gav elever mulighed for at arbejde med og opleve hverdagssituationer, de kendte fra deres livsverden. Med et fokuseret blik på fortiden eller på fortidens egne præmisser, som hænger sammen med domænet *“hverdag”*. Tanken bag det historiske værkstedsarbejde var, at *“hands on- genstandsformidling”* skulle være en del af historieundervisningen. Her kan elever anvende kopier af originale artefakter til at rekonstruere fortidige arbejdsprocesser. Bay sammenfattede flere års arbejde med at udvikle historisk værkstedsarbejde og konkluderede således: *“Indsigt og fordybelse, indsigt/erkendelse og respekt har lige siden været nøglebegreber i det historiske værkstedsarbejde”* (Misfeldt, et al., 2022). Ved begrebet respekt henviser Bay til forholdet om at mange elever kan være hurtige til at opleve fortidens mennesker, som mindre begavede og tilbagestående. Ifølge Bay kan denne opfattelse blokerer for forståelsen af historiske livsbetingelser og de valg, der differentierer for elevernes hverdag. Bay fremhæver historisk værkstedsarbejde som en didaktisk metode, der har mulighed for at styrke elevers evne til at indleve sig i og fordybe sig i en fortidig virkelighed. Derudover styrke elevernes respekt for fortidens menneskers måder at leve på.

Udover historisk værkstedsarbejde er det didaktiske storylineforløb en anden tilgang til historiefaget, som benytter sig mere af fiktive scenarier.

“Centralt for et storylineforløb er de tomme pladser, som eleverne gennem undersøgende arbejde skal fylde ud og dermed skabe fremdrift i klassens fortælling frem mod dens afslutning. Tomme pladser er et fælles træk for både en litterær fortælling og historie forstået som fortællinger om en fortid ” (Misfeldt, et al., 2022).

De tomme pladser skal udfyldes med den menneskelige evne til at forestille sig scenarier, som skaber en betydende og meningsfuld forbindelse mellem det kendte og ukendte. Når man som lærer anvender storylinemetoden, er det vigtigt at der er væsentligt plads til flere mulige fortolkninger. *“I historieundervisningen betyder det, at eleverne lærer at trække på materielle og immaterielle spor fra en fortid, og på den måde skaffe belæg for deres fortolkning af historien, som kan sammenlignes med deres klassekammeraters bud og diskuteres”* (Misfeldt, et al., 2022).

Et tredje eksempel er den kontrafaktiske tilgang til historiefaget. Den kontrafaktiske metode karakteriseres ved, at undervisningens emne sammentænkes ved at drage fortiden og nutiden i et kritisk perspektiv. *“Alle begivenheder kunne have fået et andet udfald, hvis en faktor havde manglet, var ændret eller havde udviklet sig anderledes, eller hvis de centrale aktører havde truffet andet valg”* (Misfeldt, et al., 2022). Det vil altid være muligt at opstille kontrafaktiske scenarier og hypoteser, som er forskellige fra den faktiske historie. *“For det første kan kontrafaktiske metoder fremme elevers forståelse for, at de fremstillinger af fortiden, de møder i f.eks. læremidler og lærerens fortælling, er konstruktioner, der er baseret på fortolkninger - og ikke er eller kan være afspejlinger af, hvordan det var”* (Misfeldt, et al., 2022). Det andet læringspotentiale med den kontrafaktiske metode, kan gøre eleverne bevidste om, at aktørernes valg, beslutninger og handlinger er afgørende. *“Det kan fremme deres erkendelse af, at de også selv spiller en rolle for “historiens retning”, når de forholder sig til deres omgivelser og reflekterer over deres fremtidsmuligheder”* (Misfeldt, et al., 2022). *“Det tredje fokus er årsagsbegrebet. “Arbejdet med kontrafaktiske scenarier kan styrke elevers bevidsthed om, at kontinuitet og forandring i historiens løb ikke følger en bestemt retning”* (Misfeldt, et al., 2022). Ifølge Margit Eva Jensen og Jens Aage Poulsen kan kontrafaktiske tilgange styrke elevernes overordnede forståelse af dynamikken mellem begreber, årsager og konsekvenser. Til sidst pointerer Margit og Jens, at der er udfordrende, engagerende, aktiverende og underholdende at arbejde med og udforme kontrafaktiske scenarier.

Scenariekompetence:

Ved behandlingen af historiske scenarier må vi overveje hvilke læringspotentialer og kompetencer, som følger med for eleverne i historieundervisningen. Her må vi nævne scenariekompetencer, som bla. Bernard Eric Jensen nævner.

Bernard Eric Jensen introducerede en dynamisk tidsforståelse med begrebet historiebevidsthed, hvortil han knyttede begrebet scenariekompetence. Bernard Eric Jensen pointerer, at det er en vigtig opgave for historieundervisning at styrke elevers scenariekompetence, som han definerer som “evnen til at opstille, gennemspille og vurdere forskellige socio-kulturelle scenarier” (Misfeldt, et al., 2022). Denne sociokulturelle scenariekompetence omfatter elevernes indsigt i:

“Hvordan personer, grupper og institutioner agerer og virker under bestemte natur- og kultur-betingelser” - hvilket igen fordrer indsigt i de sammenhænge, der har været og kan være mellem menneskers handlingsbetingelser, - muligheder, -valg og - konsekvenser” (Misfeldt, et al., 2022).

Bernard Eric Jensen understreger i forlængelse af scenariekompetence, at elevers refleksioner over og anvendelse af sampil mellem de forskellige tidsdimensioner, som “fortidsfortolkninger”, “nutidsforståelser” og fremtidsforventninger vil bidrage til at opbygge samt udvikle deres scenariekompetence (Misfeldt, et al., 2022).

Scenariedidaktisk domænemodel og historieundervisning:

Ved anvendelse af domænemodellen vil vi undersøge de fire domæner, som indgår i modellen for at belyse de konkrete scenariedidaktiske elementer.

Domænemodellen for scenariedidaktik indeholder fire domæner: videnskab, profession, samfund og hverdag, som ofte indgår i historieundervisningen.

Pilene, som indgår i modellen mellem de fire domæner og skolen, belyser, hvilke dele af elevernes omverden der kan indgå i scenariebaseret undervisning. Derudover hvilke praksisformer der kan indgå i historieundervisningen. Tidsperspektivet i modellen er elevernes nutid, hvor eleverne positioneres i samtidige roller samt samtidige domæner. I historieundervisningen kan den omverden, som drages ind i undervisningen, både være funderet i elevernes nutid, fortid samt deres fremtid.

I modellen fremgår forskellige praksisformer. Den professionaliserede praksisform kan både have rod i fortiden og nutiden. F.eks kan elever indgå i historiske værkstedsarbejde, hvor fokus er på fortidige professionaliserede praksisformer. Eksempler på det kan være, at sejle et

vikingskib, slå reb, bage brød og støbe lys som i vikingetiden (Misfeldt, et al., 2022). Elever kan også positioneres i en nutidig profession som forfattere til en historisk fortælling, eller museumsmedarbejdere, filmskabere m.m. Der har til hensigt at formidle en viden om fortiden. I denne sammenhæng er der fokus på at udvikle elevers forståelse af historiebrug, altså hvem, der bruger hvilken fortid, i hvilken situation, på hvilken måde og til hvad?. Inden for domænet "hverdag" og socialiserede praksisformer kan elevers hverdagsliv inddrages i både fortidige og nutidige perspektiver. Her kan eleverne undersøge deres familieliv med eget stamtræ, migrationshistorie eller lokalsamfundets historie.

Selve udgangspunktet for undervisningen er elevernes nutid og deres hverdag.

Historielærerens perspektiveringer af elevernes nære historie til tidligere tiders samt andre landes familiehistorie, kan eleverne erfare, hvor forskelligt et hverdagsliv kan se ud under forskellige samfundsmæssige forhold. Derved kan eleverne erkende, at de er født ind i en bestemt tid og et bestemt sted, og hvordan det har påvirket deres livsvilkår samt at de er historieskabte.

Domænet "samfund og demokratiske praksisformer" omfatter at understøtte elevernes demokratiske dannelse, hvilket er et af de vigtigste formål for historieundervisningen.

Arbejdet med demokrati kan give værdifuld indsigt hos eleverne, at demokrati ikke er givet, men en styreform, der er opnået gennem en lang række faktorer, som kamp og kompromiser og den dag i dag stadig under pres. Domænet "videnskab og dertilhørende disciplinerede praksisformer" indgår i historieundervisningen både som kundskaber og færdigheder.

Rollespillet:

Marianne Dietz har forsket i brugen af rollespillet i historieundervisningen, med det primære fokus på at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Marianne Dietz mener at

historiebevidsthed er etisk anliggende, og drejer sig om at leve historisk. (Dietz, 2019)

Marianne Dietz læner sig op ad Mike Pohoja definition af rollespil:

"At rollespille er at indleve sig (to immerse yourself) i en karakters bevidsthed og interagere med karakterens omverden. At indleve sig i en karakter er at erfare (to experience), tænke og føle igennem karakteren" (Dietz, 2019, s. 70).

Marianne Dietz pointerer at rollespillet handler om at eleverne lever sig ind i bevidstheden hos de karakterer, der bliver spillet. Marianne Dietz mener yderligere, at i rollespillet, når eleverne skal leve sig ind i karakterernes bevidsthed, er det mere nøjagtigt at omtale bevidstheden som rollernes indre. Det er det indre, de skal leve sig ind i og samtidigt forstå. Det er her i karakterernes indre, at den tidsmæssige og kulturelle virkelighed hænger sammen. Det er i denne kulturelle og tidsmæssige virkelighed, der er med til at påvirke karakterens tankemåde, motiver, handlinger etc. Det er igennem perspektivskiftet i rollespil, at eleverne indleverer sig i en fortidig aktør. Hvis eleverne ikke formår at skifte perspektiv, kan de komme til at forstå og vurdere fortidige situationer og forhold ud fra nutidens øjne.

Marianne Dietz har opstillet tre krav baseret på sin forskning til brugen af rollespillet i undervisningen.

1. En rollebeskrivelse
2. Engagement fra eleverne.
3. Lærerens rolle som spilmester

Scenarier i historieundervisningen:

Historiske scenarier er en ud af tre færdigheds- og vidensområder under kompetenceområdet *historiebrug*. Loa Bjerre inddeler historiske scenarier i to forskellige kategorier. Hun mener, at der er den konkrete dimension og indlevelse i brugen og udviklingen af historiske scenarier til historieundervisningen. Til sidst er der et analytisk niveau (Bjerre, 2023).

Den konkrete dimension:

I brugen af historiske scenarier er der et gennemgående element af noget fysisk. *“Det kan være elevernes konstruktion af en middelalderborg i pap, et rollespil eller et museums indretning af vikingeutstillingen”* (Bjerre, 2023).

Indlevelse:

Indlevelsen ifølge Loa Bjerre menes at være selve øvelsen i at være i et historisk scenarie. *“...at leve sig ind i at være til stede i en fortidig virkelighed”* (Bjerre, 2023).

Analyse

Her drejer det sig om at eleverne skal kunne analysere scenarierne. *“I undervisningen kan eleverne analysere historiske scenariers form, indhold og budskab med henblik på at vurdere lødigheden af de fortællinger og budskaber, der kan udledes af scenarierne”* (Bjerre, 2023).

Ydermere beskriver Loa Bjerre to forhold i det historiske scenarie, som bærer en stor rolle. Her nævnes et ydre og indre forhold, som er væsentlige at underviseren har styr på.

Ydre forhold:

Ved det ydre forhold er der fokus på hvordan arbejdet med historiske scenarier kan give indsigt i fortidige forhold, fysiske rammer og hvordan disse forhold påvirkede det fortidige menneske i en given tid. Dette er det fremmede.

Indre forhold:

Ved det indre forhold er det fokus på, hvordan mennesker i fortiden tænkte, følte og oplevede verden. Og hvilke grunde der var til for at det netop var på denne måde de handlede.

Til selve arbejdet med og udviklingen af historiske scenarier har Marianne Dietz og Loa Bjerre opstillet 4 principper der kan hjælpe underviseren med at udvikle eller videreudvikle scenarier:

1. *“Pause til perspektivskifte: Læreren skal give tid til, at eleven indlever sig i det fortidige scenarie. Det betyder, at eleverne får en ‘pause’ fra nutidsrefleksion. Undervisningen i historie, hvor scenarier inddrages, har således to niveauer: et senarieniveau, hvor eleverne ‘er’ i det fortidige scenarie i pause fra refleksionen, og et undervisningsniveau, hvor eleverne fagligt reflekterer over oplevelserne i scenariet”* (Bjerre, 2023).
2. *“Det at perspektivskifte kræver, at der er perspektiver at skifte til. “De fortidige perspektiver, eleverne tilbydes, må således give adgang til at forstå noget indre historisk fremmed, og der må være flere perspektiver i spil”* (Bjerre, 2023).
3. *“Det fortidige scenarie skal afbalanceret repræsentere den fortidige etablerede ordens perspektiv såvel som oprørernes perspektiv på verden”* (Bjerre, 2023).

4. *“Det samlede billede af fortiden, eleverne efterlades med, skal undgå kronocentrisme og præsentrisme. Eleverne må efterlades med et billede af fortidens mennesker som principielt lige så begavede/ubegavede, sympatiske/ usympatiske og lykkelige/ ulykkelige som nutidens mennesker”* (Bjerre, 2023).

Fremstilling af den indhentede empiri/data:

I vores undersøgelse har vores målgruppe været historielærere, som har kendskab til undervisning i historiske scenarier. Vi har skaffet empiri fra to uddannede historielærere. Vi har ved hjælp af forrige praktikforløb dannet netværk med andre lærere, som har gjort det muligt at gennemføre to lærerinterviews. Begge historielærere underviser i udskoling og har arbejdet som folkeskolelærere i mange år. Den ene informant er lærer på Kirkebjerg Skole, som er en folkeskole i Københavns Kommune, der hører til skoledistriktet Vanløse. Den anden informant er lærer på Thomasskolen, som er en kristen friskole og ligger i Ballerup Kommune.

Op til den foretagne empiriindsamling har vi udarbejdet en interviewguide for at gå mere i dybden med de temaer vi har udvalgt for vores undersøgelse (Se bilag 4). Vi har derfor tænkt igennem og forberedt, hvad vores interview skal berøre, og hvilke spørgsmål der skal stilles. Dermed har vi også forberedt på at interviewsituationerne kan fravige fra interviewguiden og stille opfølgende spørgsmål. Denne tanke er rejst af, at vi gerne vil have en retning på vores interview samt ikke være helt styrende. Dermed baner vi vejen for de forskellige perspektiver, der kommer til udtryk hos informanterne. Denne form for interview karakteriseres som “semistrukturerede interview” og bidrager til fleksibilitet og som nøje karakteriserer det kvalitative interview som undersøgelsesmetode. Derved skabe en interviewsituation som er naturlig for begge parter, hvor man kan gå i dybden med enkelte elementer, som kan bidrage til vores undersøgelse, som er udtrykt i vores problemformulering.

De forskellige refleksioner og overvejelser har ledt til vores problemformulering. Vores interviewguide er i høj grad præget af de forskellige elementer, som indgår i vores problemformulering. Med interviewguiden sætter vi en struktur og en retning på vores undersøgelse, som skal kredse om de rammer, som påvirker læreren i deres tilrettelæggelse af

fagundervisning. Derudover retter vores undersøgelse også mod, hvilke læremidler de forskellige historielærere benytter i deres undervisning samt de tilhørende læringspotentialer og begrænsninger ved læremidlerne. Det tredje perspektiv vi gerne vil belyse i opgaven er scenariedidaktikkens potentialer ud fra teorien selv samt vores empiriindsamling for at undersøge nærmere hvorfor scenarie didaktik er interessant i forhold til historieundervisning og elevernes læring med fokus på deres scenariekompetencer. Med den semistrukturerede interviewform baner det vejen for at bede om uddybninger, hvor man kan fravige fra interviewguiden, hvis spændende perspektiver kommer til udtryk. Derudover at forfølge temaer, som man ikke selv havde tænkt over og på den måde at have en referenceramme, som kan bidrage til en mere dybdegående empiri.

Til vores undersøgelse har vi lokaliseret et læremiddel på læringsportalen Clio. Titlen er “Udvandringen til USA” med tilhørende tre aktiviteter, hvor vi vil have et særligt blik på aktivitet 3 om rollespil. Læremidlet vil blive analyseret med henblik på angiven teori, for at få en bredere forståelse af udformningen af læremidlet samt rollespillet (Clio). Her vil fokus være på strukturen, differentieringen og tilgængeligheden af læremidlet, samt potentialer og begrænsninger.

Analyse:

Analysestrategi

I denne del af opgaven analyserer vi vores to fremskaffede interviews med historielærere fra to forskellige skoler. Vores interviews har vi transskriberet. Til vores kvalitative analyser af disse interviews har vi forholdt os følgende spørgsmål, som analysestrategi indeholder. En strategi for, hvordan vi har grebet vores analyse an (Hansen & Christoffersen, 2017):

Analysestrategi
Kategoriser!
Hvad skal der ledes efter?
Hvad er væsentligt?

Hvad kan udelades?
Hvilke mønstre viser sig?
Hvilke forskelle og modsigelser viser sig?
Særligt undren?

Til den kvalitative analyse af vores interviews, er der rejst en række spørgsmål, som er struktureret med henblik på problemformulering. Derudover skal empirien analyseres igennem for temaer, som er i relation til problemformuleringen. Dermed undersøge, hvilke teoretiske begreber, som kan udfolde analysen.

Et af de første skridt ind i vores analyse var at lave en form for håndværksarbejde for, hvordan empirien kunne kategoriseres. Kategorisering i processen har handlet om at identificere og markere temaerne, sætningerne og enheder af meninger, samt mønstre. Kategoriseringen vil i analysen trække de empiriske eksempler frem med henblik på at belyse sammenhænge, som netop kan hjælpe med at besvare vores problemformulering. Derfor er "kategoriseringen" anvendt som et sorteringsmetode til empirien og brække den op i mindre dele, der kan give et overblik over de relevante analytiske nedslag vi vil belyse.

Interview 1:

Den kvalitative analyse indleder med interview 1 og i følgende uddrag af vores interviewtekst, vil vi nærmere undersøge, hvordan den første informant strukturerer sin historieundervisning. Informant 1 er en mandlig historielærer og beskriver blandt andet at strukturen på sin undervisning afhænger meget af den forberedelsestid, samt om det er små eller store forløb han kører:

"(...) Det er meget forskelligt, hvordan jeg strukturerer min historieundervisning, fordi der er stor forskel på, om jeg har små forløb, som er fx 4-5 lektioner; nogle gange måske kun 2-3 lektioner; og så på de store historiske perioder (...) Det afhænger selvfølgelig også, hvordan forberedelsestiden ser ud for en. "Så der er ret stor forskel på strukturen af det, og i forhold til, hvor stor en opgave det er" (Bilag 5).

Med ovenstående citater kan vi se nogle strukturelle rammer, som påvirker lærerens tilrettelæggelse af historieundervisning. Her bliver en faktor som "forberedelsestid" nævnt. Forberedelsestiden blev ændret for enhver lærer efter skolereformen fra 2014. Et andet element, som vi også undersøger i denne opgave, er didaktiserede læremidler og brugen af dem. Vores informant fra interview 1 udtrykker at han benytter didaktiserede læremidler, og ser de eksisterende grundbøger som et lidt forældet materiale:

"(...) Altså tidligere har vi brugt Clio, som meget bekendt er blevet købt af Alinea. Men så er der, man kan sige, ideelt set ville det være fedt at have adgang til flere fagportaler. (...) Som lærer kunne vi godt ønske os at have adgang til flere forskellige portaler, så kan man plukke lidt fra Alinea og plukke lidt for Gyldendal og plukke lidt for noget helt tredje" (Bilag 5).

"(...) Fordi jeg synes, at vi også har bøger, men jeg synes mange gange, at grundbøgerne er lidt et forældet materiale (...) Og det kan være udmærket, for simpelthen er der nogle historiebøger, der er rigtig gode til at bruge til anvendelse af kilder. Kildearbejde, det kan noget konkret. Når det er sagt, så bruger vi jo primært Gyldendals portal" (Bilag 5).

Med ovenstående citater får vi et indblik i, at læreren har haft erfaringer med at benytte Clio i sin undervisning og benytter "Gyldendals fagportal". Dermed kommer det også til udtryk, at læreren ser bøger som et forældet materiale. Dog pointerer han, at det kan have sin plads i undervisningen, når det gælder kildearbejde. Empirien viser, at læreren også efterspørger flere fagportaler. At læreren efterspørger flere fagportaler og andre værktøjer i sin undervisning kan fortælle noget om en søgen efter at variere i sin undervisning. Med lærerens manglende adgang til fagportaler står dette i kontrast til læreplanerne fra 1970'erne, hvor der blev fremhævet læringspotentialer ved at variere i historieundervisningen. Men hvilke potentialer fremhæver historielæreren ved brugen af Gyldendals portal? Læreren ser positivt på læremidler, hvor fagligheden og kvaliteten er til stede.

"De er brandgode. Der er masser af faglighed, der er masser af indhold, der er masser af baggrund på dem" (Bilag 5).

Med dette citat vækkede det en undren og nysgerrighed hos os om læreren foretager nogle redidaktiseringer og de tilvalg og fravalg læreren gør sig ved de enkelte didaktiserede

læremidler. Som nævnt før anvender læreren Gyldendals portal i sin undervisning og her udtrykker han klart, at han ikke fraviger fra læremidlet grundet kvaliteten og den tillid, han har opbygget til læremidlet.

“Det der med at forholde sig kritisk til, det tror jeg, man også gør i mindre grad ved midler, man har tillid til. Altså jeg har tillid til Gyldendal. Så jeg har også en tillid til, at det de præsenterer omkring historisk bevidsthed, og de historiske forløb, der ligger, at det er korrekt” (Bilag 5).

Ifølge Jensen Aage Poulsen anses brugen af læremidler i fagundervisningen at være en nødvendig forudsætning for at facilitere de læreprocesser og mål, der tilstræbes. (s. 99 - læremidler i historie). Empirien viser også, at historielæreren anvender didaktiserede læremidler og det kan muligvis være sigende for, at læreren har et didaktisk sigte med sin undervisning. Derudover udtrykker historielæreren også sin skepsis, når det kommer til kildebrug. Her inddrager han sin egen historiebevidsthed, som også er en del af opgavens fokusområder. Her fremhæver han:

“Altså jeg har tillid til Gyldendal. Så jeg har også en tillid til, at det de præsenterer omkring historisk bevidsthed, og de historiske forløb, der ligger, at det er korrekt. Jeg tror, der, hvor jeg er mere skeptisk på er kildebrug, det er, hvis jeg selv går på nettet og finder et artikel om Hitler, eller besættelsestid, eller hvad man nu fordyber sig i” (Bilag 5).

I dette citat fremhæver læreren sin egen historiebevidsthed, som hænger sammen med Thomas Binderups definition af historiebevidsthedsbegrebet. Ifølge Binderup har hver person sin egen historiebevidsthed. Historielæreren benytter sin egen historiebevidsthed, når det handler om kilder han finder på nettet til undervisningsbrug, samt sin egen fordybelse af faglig viden. Til historiebevidsthedsbegrebet formår historielæreren også at belyse et elevperspektiv og ser vigtigheden i at forholde sig til i sin egen praksis som lærer. Ifølge læreren skal eleverne have en forståelse af, hvordan tingene hænger sammen og have den historiebevidsthed, der skaber den verden og det samfund, vi er en del af. Dette kan forbindes til Bernard Eric Jensen syn på kronologisk tid og mennesketid, som omfatter den historiske udvikling samt de historisk-sociale processer, som skal forklares og forstås for at man kan få et indblik i menneskets ageren i fortid, nutid og fremtid.

“Jamen, kronologi og den historiske bevidsthed er enormt vigtige. (..) Der er god grund til, at det står i fælles mål og en del af faget, kan man sige. (...) Fordi de skal kunne have en forståelse af hvordan tingene hænger sammen, og at have den historiske bevidsthed, der skaber den verden og det samfund, vi er en del af” (Bilag 5).

Dertil tilknyttede læreren nogle ord på, hvad han har observeret som historielærer i udskolingen, når det kommer til elevers historieforståelse:

“Enormt vigtige, at forstå. Og det er jo enormt vigtigt for eleverne at kunne koble det op. Men min erfaring er også, at det er nogle brikker, der giver mere mening, at de falder bedre på plads for eleverne i slut ottende og ind i 9. klasse. Fordi de forstår den sammenhæng, der begynder at være, og siger, hvordan hænger tingene sammen i forhold til verdenskrigene eller hvad er det for en udvikling, der er i mellemkrigsperioden og frem til 2. verdenskrig, eller hvordan hænger det sammen, når vi snakker kul- og stålunionen og helt frem til EU i dag. Og den kobling, den sker som regel først for dem i 9. klasse, hvor de får en forståelse af at kunne koble det sammen” (Bilag 5).

Med denne tankegang har det en sammenhæng med Jean Piaget's tanker om udviklingen af de kognitive operationer hos børn, som beskrives i en række faser. Den formelt operationelle fase omfatter børn fra ca. 12 år:

“I denne periode udvikles evnen til at tænke abstrakt, så tænkningen kan frigøres fra den konkrete situation. Dermed kan barnet operere med abstrakte forhold som tid og se samspil mellem fortid, nutid og fremtid, ligesom det kan problematisere og diskutere udsagn, normer og værdier” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 89).

I empirien kommer de udfordringer til udtryk, som er forbundet med historiebevidsthedsbegrebet samt lærerens egen undervisning. Ifølge historielæreren er det svært for eleverne at have en sammenhængsforståelse, og at det historiske indhold opleves tit som fragmenter. Læreren beskriver også, hvor lidt elevernes livsverden fylder i sin egen praksis som historielærer.

“Ja, det fylder nok i mindre grad, tror jeg. Det fylder i mindre grad. Og man gør det lidt, jeg har haft nogle små, meget små forløb. (...)” (Bilag 5)

“Og jeg ved godt, at vi selv også er en del af historien. (...) Selvfølgelig er der nyere historiske begivenheder. Man kan sige 9/11, 2011 er også fra mange af dem, vi har nu i 9. klasse. Så jeg gør det i nogen grad, men måske ikke så meget faktisk” (Bilag 5).

Man kan i denne sammenhæng få den opfattelse, at det er problematisk, da det har været et krav, som har været fremhævet af forskellige læreplaner gennem tiden. Derudover fremhæver fagets formål, at eleverne skal opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og bruge denne forståelse i deres eget liv, altså hverdags- og samfundsliv (Fælles Mål, 2019). Dette kan kobles på Bernard Eric Jensens tanker om den enkelte elevs historiebevidsthed, for ifølge ham bliver historiebevidstheden hos eleverne primært produceret, udviklet og forandret i elevernes livsverden (Pietras & Poulsen, 2016, s. 80).

I vores interviewguide har vi også forsøgt at udfolde begrebet “historiske scenarier” for at udfolde de mulige potentialer, historielæreren ser ved scenariebaseret undervisning samt om det anvendes i deres praksis. Ud fra historiske scenarier viser empirien, at historielæreren anvender en lang række forskellige arbejdsformer. Grundet skolens placering i Københavns Kommune mener han, at de er privilegerede.

“Jeg har været i høj grad. Men jeg vil også sige, at man som lærer i Københavns Kommune er privilegeret. Fordi der er en arena omkring en. Omkring museer, historiske byvandring, men også andre ting, som spiller ind i forhold til rollespil” (Bilag 5).

Ifølge historielæreren er det vigtigt at man kommer ud med sine elever. En del af mange strukturelle rammer på skolen har Kirkebjerg Skole dage, som er kaldet “linjedage”, hvor de har en del dag med historiefaget. Her påpeger læreren, at tiden i høj grad spiller en vigtig rolle for, om man kan lave scenariebaseret undervisning.

“Her på skolen har de her “linjedage”, hvor vi så også kan bruge altså som historiedage. Det betyder, at vi har tid til at tage på og ud og lave et rollespil. Fx. at bruge en hel dag på det. Eller tage på museer, eller tage forskellige byvandring” (Bilag 5).

Med denne tankegang trækker det forbindelser til Marianne Dietz, som har forsket en del i brugen af rollespillet i historieundervisningen med det primære fokus på at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Med følgende definition af rollespillet:

“At rollespille er at indleve sig (to immerse yourself) i en karakters bevidsthed og interagere med karakterens omverden. At indleve sig i en karakter er at erfare (to experience), tænke og føle igennem karakteren” (Dietz, 2019, s. 70).

Her peger historielæreren på elevernes erfaringer, samt deres oplevelse af det faglige indhold ved brugen af rollespil og andre historiske scenarier og ser positivt på det.

“I den grad. Hvor du tager på tur. Jo mere vi kan. Altså et er, at vi læser på portaler og fra portaler. Hvor man læser titler og uddrag. Men jo mere man kan bruge alt det her, som rollespil, teater, museumsbesøg, byvandring osv” (Bilag 5).

Empirien viser de mulige potentialer, historielæreren ser ved brugen af historiske scenarier.

“Jo mere spændende gør man, og jo mere levende man gør det med de elever. Og de får en helt anden oplevelse af at komme ud og spille et spil. Og skulle spille soldater fra 1700-tallet. For at få en forståelse af det” (Bilag 5).

Med disse oplevelser fremhæver historielæreren, at det har en sammenhæng med elevernes forståelse af det faglige indhold, som der arbejdes med. Dette skaber en tråd til, hvad “Håndbogen i scenariendidaktik” fremhæver, at eleverne gøre sig praktiske erfaringer, som kan give indsigt i historie og muligheder for identifikation, som Marianne Dietz også beskriver i sin definition af rollespillet, som scenarie. Scenariekompetencen, som elever anvender til “rekonstruktion af historiske begivenheder i form af rollespil, (...), besøg på oplevelsescentre m.m” er de kompetencer der nødvendige for at eleverne kan opnå indlevelse hos karaktererne (aktørerne) de skal spille (Misfeldt, et al., 2022). Dette kan i de afsluttende klasser sørge for en bedre forståelse af historiske sammenhænge, som empirien og historielæreren beskriver.

Interview 2:

En anden informant er en kvindelig folkeskolelærer og underviser i udskolingen. Den anden historielærer vi interviewede har også erfaring som underviser. Læreren er en del af en kristen friskole, som har en lidt anden struktur på undervisningen og påvirkes af andre strukturelle

rammer end en folkeskole, som vores første informant kommer fra. Ud fra vores anden informant viser empirien, at læreren strukturerer sin undervisning ud fra en årsplan og har fokus på kronologien

“Jeg har undervisning i udskoling, så jeg strukturerer min undervisning ud fra årsplan, hvor det er meget kronologisk. Og så skæver jeg til, at der også er nogle kanonpunkter, jeg skal igennem. Så det er meget det, der er styrende” (Bilag 6).

Historielæreren formår ikke at nævne direkte de strukturelle rammer, som påvirker hendes arbejde med fagundervisningen. Men har et øget fokus på strukturen på sin undervisning. Dertil viser empirien også, at læreren direkte arbejde med elevernes forberedelse til prøverne. Derfor fylder kildearbejde meget i hendes undervisning i 8. og 9. klasse. Eleverne arbejder med perioden, midten af 1800-tallet og frem til det sidste kanonpunkt, der er 9/11. Hun deler samme mening i forhold til historiebøger, som læremiddel og giver udtryk for, at de har været igennem historiebøger, men at de er på vej ud:

“Jeg har også haft noget bogmateriale, og det ene er den, der hedder “Ind i historien”, som er ret gammel. Den ryger helt ud nu. De sidste par år har jeg næsten ikke brugt den” (Bilag 6).

Det samme siges hos den første informant, som beskrev historiebøger som “forældet materiale”. Empirien viser også, at Gyldendal bliver anvendt som læremiddel frem for bogmateriale. Ifølge læreren indeholder Gyldendal flere forskellige kilder, som er gode:

“Det er sådan set, at den har nogle gode kilder med. Og så har den jo tilknyttet en del af de der små fagbøger for store elever. Og dem bruger jeg faktisk også en del. Og dem er der kommet rigtig mange af her de sidste par år” (Bilag 6).

Til ovenstående tilføjer hun, at hun supplerer læremidlet og henter indhold fra andre websider, som “Historie Lab”, som er let tilgængelig og gratis for læreren.

“Altså jeg bruger jo også nogle gange den der hedder Historial Lab. Den koster jo ikke noget. Den supplerer jeg så lidt med ind imellem, hvis der er nogle ting. Altså man kan sige, hvis man fx tager 1. og 2. verdenskrig, så er den sådan klappet lidt sammen. Der går jeg

nogle gange ud og henter noget materiale et eller andet sted for at få det sådan... Der mangler lidt nogle steder. Det er omkring 1. verdenskrig” (Bilag 6)

Ud fra dette citat er det også en nutidig tendens, som har udviklet sig gennem tiden. Ifølge EMU, der har foretaget en undersøgelse af brugen af digitale læringsportaler, så viser det at 8 ud af 10 lærere anvender en digital platform (EMU, 2022). For begge historielærere anvendes Gyldendals fagportaler, hvor det understreges fra begge lærere, at det er et udmærket didaktisk læremiddel for elevernes læring og historieforståelse. Vores anden informant fremhæver også, at bøger til tider kan dække nogle af de huller, som de digitale fagportaler har. Empirien belyser også de tilvalg og fravalg læreren gør sig og kobler det til direkte emner, som verdenskrigene:

“Jeg sorterer jo altid i det, både i forhold til tid, og så sorterer jeg i det i forhold til... Sådan et emne som Holocaust fx. Der sorterer jeg sådan lidt i, hvor slemt det er. Der vil være nogle ting, jeg ikke vil vise dem. Jeg vil fx. ikke vise den der... Der blev lavet en film af de amerikanske soldater, da de kom til Dachau, ikke? Den er forfærdelig. Sådan noget vil jeg ikke sætte på en skærm. Det synes jeg er lidt voldsomt. Sådan når man kun er 15 år.” (Bilag 6)

Historielæreren følger ikke en bestemt kronologi i sin undervisning, som er modsat det, der udføres i praksis hos vores første informant. Empirien viser, at læreren baserer sine fravalg på elevernes følelsesmæssige kompetencer, når de følelsesmæssige emner er gældende, fx. verdenskrigene, herunder Holocaust, som nævnes. Historielæreren benytter Historie Lab i og med, at den formår at fylde nogle huller ud og virker som en fin supplerende i hendes undervisning, og er derfor et tilvalg. Empirien belyser andre tilvalg som analog bogmateriale samt artikel samt i forhold til disse tilvalg, at eleverne kommer væk fra skærmene, hvilket hænger sammen med 1970'erne læreplanerne, som fremhævede vigtigheden i at variere i undervisningen med henblik på elevernes faglig læring (Misfeldt et al., 2022).

Med følgende citat beskriver historielæreren måden hun forholder sig til historiebevidsthedsbegrebet:

“Jeg prøver faktisk rigtig meget det der med hele tiden at trække tråden op til vores tid. Når vi snakker Berlinmure, og Berlinmurens fald, at vi får et sted bag, hvordan det har og stadigvæk påvirker vores verden i dag. Man kan jo tage Rusland, hvordan det er, og hvordan

det er ny opvågning til en kold krig. Jeg prøver hele tiden at trække linjen op til det, og gøre det relevant på den måde” (Bilag 6).

I empirien kommer det til udtryk, at historielæreren sigter efter at det historiske indhold så vidt muligt bliver trukket til nutiden. Med henblik på at gøre det relevant for eleverne. Denne sammenhæng mellem fortid og nutid er en central del af historielærerens undervisning og som også indgår i historiebevidsthedsbegrebet, som omfatter forskellige tider. I forhold til historiebevidsthedsbegrebet tilknytter læreren forskellige arbejdsformer, som tilgodeser elevernes historiebevidsthed:

“Man kan jo lave en undervisning på flere niveauer. Du kan jo kigge i det helt store overordnede perspektiv, men du kan jo også dykke ned i det enkelte menneskes liv. Hvordan det har påvirket mennesker at leve i de samlinger, de har levet.” (Bilag 6). Dette udsagn er tæt forbundet med den kronologiske tid og mennesketid, som Bernard Eric Jensens forbinder med “historiebevidsthedsbegrebet”. Den kronologiske tid er den historiske udvikling i verden, hvilket også er et fokusområde i læreren undervisning. Disse elementer er ifølge Bernard Eric Jensen essentielle i undervisningen for elevernes viden om menneskers handling i fortiden. Med følgende citat peger læreren på den sammenhæng mellem kronologisk tid og den historiske udvikling: Bernard Eric Jensen antyder at “historiebevidsthedsbegrebet” dækker over forskellige tider, her nævnes der både en kronologisk tid og en mennesketid, som har forskellige funktioner i måden vi som mennesker anser historisk tid.

“Det kan de jo ofte relatere lidt bedre til, netop tage en erindring, filmklip og sådan nogle ting.” Man kan se det med Berlinmuren, så bliver de tit lidt optaget af alle dem, der prøver at flygte over muren. At forstå, hvad det er, der gør, at de flygter. Det kan jo være et meget godt udgangspunkt for at forstå nogle værdier omkring frihed og frihedsrettigheder. Det er også noget, man kan perspektivere til i dag med menneskerettigheder og alle mulige andre ting” (Bilag 6).

Ud fra dette udsagn indgår elevernes forståelse af sociale og historiske processer. Dertil udpeger læreren "perspektivering" som et led i undervisningen, når historiebevidsthedsbegrebet italesættes. Ifølge Bernard Eric Jensen vil elevers refleksion og anvendelse af samspil mellem de forskellige tider, som fortid, nutid og fremtid bidrage til at

opbygge og udvikle deres scenariekompetencer (Misfeldt, et al., 2022). Dette leder videre til scenariekompetence samt historiske scenarier, som kommer til udtryk i empirien.

Ifølge læreren har hun haft erfaringer med at arbejde med historiske scenarier og har gjort plads til det i sin undervisning:

“Det vil jeg egentlig sige. Min første verdenskrig, der havde jeg nogle hjemmesider, der hedder “Breve for at skyttegraven.” Det har vi blandt andet brugt. Det er en udmærket øvelse, det der med at få dem til at skrive breve” (Bilag 6).

At skrive et brev er her et historisk scenarie. Breve som arbejdsform i undervisningen kan styrke elevernes historieforståelse. Forlaget Melonis har udgivet “den digitale historie”, hvori man finder en lærervejledning til en opgave om 1. verdenskrig, hvor der står:

“Her sættes der fokus på elevernes scenariekompetence og evne til at sætte sig ind i et historisk scenarie, en historisk tid, og skrive et brev, der kan beskrive de følelser og tanker, der gik gennem en soldat ved en skyttegravsfront i Den første Verdenskrig.” (HistorieLab, 2015)

Med elevernes arbejde med breve følger elevernes viden om skyttegravskrigen, men eleverne må også forstå den historiske situation på den egne præmisser. Ifølge Bernard Eric Jensen er det også en vigtig opgave for historieundervisning, at styrke elevers scenariekompetence. Det definerer han som "evnen til at opstille, gennemspille og vurdere forskellige socio-kulturelle scenarier" (Misfeldt, et al., 2022). Bernard Eric Jensen mener at det svarer til at udvikle en indsigt i, hvordan personer, grupper agerer og virker under bestemte betingelser, såsom natur og kultur, hvilket igen fordrer en indsigt i de sammenhænge, der har været og kan være mellem menneskers handlingsbetingelser, muligheder, valg og konsekvenser (Misfeldt, et al., 2022). Dette peger historielæreren også på sin undervisning.

Ydermere i læseplanen til Forenklede Fælles Mål defineres historiske scenarier som en metode til at gøre sig praktiske erfaringer, give eleverne indsigt i historie samt mulighed for identifikation. Med historiske scenarier er der indskrevet i læreplanen for at betone, at der er andre måder at lære i faget på end den dominerende undervisning, hvor eleverne arbejder med et analogt eller digitalt læremiddel (HistorieLab, 2015). Endvidere giver læreren udtryk

for, at hun med sine elever har besøgt forskellige museer. Dermed viser empirien også hvilke følelser der vækkes hos eleverne, hvor mange af dem er positive:

“Min ene klasse har været på Frihedsmuseet. Det var rigtig godt. Vi er så heldige, at vi bor så tæt på København. Arbejdermuseet har jeg også besøgt i mindre klasser. Vi har også været ude ved voldene. (...) Det kan de godt lide. De synes de er sjovt at løse nogle opgaver på en måde” (Bilag 6).

Dette element har fyldt meget i læreplanerne for faget gennem tiden, hvor rekonstruktion af historiske begivenheder i form af besøg på oplevelsescentre m.m. kan skabe indlevelse hos eleverne, hvilket ud fra lærerens udsagn er lykkedes (Misfeldt, et al., 2022). Dog ses historiske scenarier som rollespil, en arbejdsform, hvor der kræves en del styring for læreren.

“Man kan læse en tekst op, der forklarer det. Så kan man have 3-4 af fastelavns kongekroner. Man kan have lidt grej med, så de hver især får lidt roller. Så hele tiden bytter rundt, mens man fortæller historien. Så får man styret det. Det der med at sende dem ud og decidere at skabe et rollespil, som et scenarie. Det er nogle gange lidt svært. Der skal en hel del styring på, for at de får været ud af det” (Bilag 6).

Udvandringen til USA:

I det følgende afsnit vil vi analysere et læremiddel. Læremidlet er lokaliseret på Clio, i historiefaget fra 7-9. klasse. Læremidlets titel er "Udvandringen til USA" og omhandler den historiske periode mellem 1820-1920 hvor der var en stor del af den danske befolkning som drog mod USA i drømmen om et bedre liv.

Clio anvender forskellige fælles mål i udarbejdelsen af deres læremidler. De har specifikt fokus på fælles mål efter 6. klasse. Vi fokuserer på deres brug af kompetenceområdet historiebrug, herunder færdigheds- og vidensmålene, historiske scenarier, konstruktion og historiske fortællinger og historisk bevidsthed. Clio mener at arbejdet med historiske scenarier kan give eleverne praktiske erfaringer, samtidigt nævner de at der kan være en mulighed for identifikation, som kan bruges til at vurdere og rekonstruere fortiden ved brugen

af historiske scenarier. Clio mener at dette vil sørge for at eleverne opnår en forståelse for nutiden. (Clio)

“...Eleverne skal styrke deres evne til at skabe historiske fortællinger på baggrund af faglig indsigt.” (Clio). Disse aktiviteter stilladserer Clio, så eleverne bliver hjulpet til at inddrage deres faglige viden i konstruktionen af deres egne historiske fortællinger.

Til sidst skal eleverne arbejde med historisk bevidsthed. Clio stilladserer aktiviteterne til at eleverne opnår en historisk viden. Samt skriver Clio at eleverne skal forstå sig selv og andre som “historieskabte” og “historieskabende”. *“...bruge historisk viden til at forstå og reflektere over nutiden og egne handlemuligheder”* (Clio). Eleverne får på den baggrund viden om historieskabende aktører og diverse hændelser. Disse skal de sammenligne, diskutere etc.

Læremidlets indhold er struktureret fra tekst til billeder, video, faktabokse etc. Disse forskellige repræsentationsformer forklarer emnet på hver deres måde. Samtidigt er teksten om det overordnede emne “Udvandringen til USA” opdelt i forskellige temaer inden for den historiske periode. I teksten er der adskillige ord, som er understreget. De understregede ord bliver forklarede i dybere detaljer, hvis eleven trækker sin museknap hen over ordet. Læremidlet “Udvandringen til USA” har tre aktiviteter, en undersøgelse, en fotoudstilling og et rollespil, som er stilladserede til lige at gå i gang (Clio).

I forlængelse af strukturen på læremidlets opbygning, er “Udvandringen til USA” differentieret både på indhold, funktioner og aktiviteter. Som nævnt i tidligere afsnit benytter Clio sig af tekst og video i deres læremidler. Eleverne opnår viden om det historiske emne gennem to forskellige visuelle metoder i form af tekst og video, samtidigt har Clio forskellige funktioner eleverne kan anvende. Der er en nem og svær version af teksten, en funktion for elever med dysleksi, en højtælfningsfunktion og til sidst en notefunktion. Aktiviteterne som nævnt tidligere er en undersøgelse, en fotoudstilling og et rollespil, som kan gennemarbejdes af eleverne på forskellige måder med forskellige egenproduktioner.

Vi vil fremhæve og have et fokuseret blik på en af Clios aktiviteter, rollespillet. Eleverne arbejder med et færdighedsmål *“Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og*

forløb ud fra historiske scenarier” (Clio) og et vidensmål. *“Eleven har viden om historiske scenarier”* (Clio). Rollespillet kan tænkes at være struktureret på baggrund af disse færdighedsmål og vidensmål. Rollespillet tager udgangspunkt i emigranternes tanker, valg og mulige overtalelser til at tage mod USA fra tidsperioden 1861-1930 (Clio). Rollespillet er delt op i tre faser: en introduktion, skuespil og en endelig evaluering. Som nævnt tidligere er rollespillet centreret om de tilrejsende til USA, men også de få aktører der overtalte og havde en fortjeneste af de tilrejsende. Selve skuespillet er uddelt i forskellige roller. Disse kan være bønder, hvis marken er brændt ned. Til bønder der er flyttet til København, men intet job kan finde. Fra agenter der sælger billetter til USA til kaptajnen, der sejler båden, jernbane- og fabriksejere over i USA. Disse roller bliver inddelt eleverne imellem og skrevet ved hjælp af Danmarks udvandrersarkiv. Eleverne skal ved udførelsen af rollespillet svare på tre spørgsmål: *“Hvilke argumenter kan bruges for og imod at rejse?”*, *“Hvordan foregår rejsen?”*, *“lever drømmen om Amerika op til forventningerne?”* (Clio). Til sidst er der evaluering, her skal eleverne diskutere og prøve at besvare spørgsmålet som lyder således:

“Diskuter i klassen, om der mon er steder i verden, hvor folk har samme drøm, som de havde om USA i sin tid, om at komme til Danmark for at finde lykken. Hvis ja, hvor kommer de fra? Hvis nej, hvorfor tror i så, at de ønsker at komme til Danmark?” (Clio).

Hvis vi tager blik på Marianne Dietz forskning baseret på rollespil, imødekommer Clios rollespils aktivitet det første af hendes tre opstillede krav til selve strukturen af rollespillet. Det første krav som er “En rollebeskrivelse” formår Clio at sætte op til at eleverne som på forhånd har fået uddelt selve rollerne, men ikke beskrivelsen. Dette skal eleverne selv lokalisere og beskrive med hjælp fra det danske udvandrersarkiv. De andre krav er baseret på lærerens og elevernes engagement for at deltage i rollespillet, som skuespillere og spilmester. Clios fremgangsmåde med strukturen af rollespillet sørger for at eleverne får plads til at “lære” deres rolle at kende. Og da rollerne er baseret på rigtige aktører fra den levede fortid, kan dette muligvis have en effekt på det Marianne Dietz mener rollespillet kan, at eleverne får plads til at leve historisk.

“At rollespille er at indleve sig (to immerse yourself) i en karakters bevidsthed og interagere med karakterens omverden. At indleve sig i en karakter er at erfare (to experience), tænke og føle igennem karakteren” (Dietz, 2019, s. 70).

Rollerne på Clio kan give plads til den indlevelse i karakterernes bevidsthed og omverden, som Marianne Dietz påtaler. Dette kan muligvis hjælpe eleverne til at forstå karakteren på karakterens præmisser, som levede fortid, motiver, tænkemåde og etc. Ifølge Marianne Dietz foregår der et perspektivskifte, som hjælper eleverne med at indleve sig yderligere i karakteren. Marianne Dietz mener at perspektivskiftet er det mest centrale i rollespillet, som eleverne skal tage med sig videre i historieundervisningen. Ydermere kan rollespillet benytte sig af det Loa Bjerre kalder for det indre og ydre forhold. Det ydre forhold i rollespillet er den tid der skal leves i, samt hvilke fysiske rammer der påvirkede på dette tidspunkt. I dette rollespil er det f.eks. danske bønder som ikke kan arbejde på gården eller finde arbejde inde i byen, som ser sig nødsaget til at rejse mod et nyt land i søgen om et bedre liv. Samt de mennesker, som tjener på at der kommer tilrejsende til landet i søgen om arbejde. Det indre forhold er det fokus, der er på selve aktørerne i rollespillet. Her er aktørerne baseret på rigtige mennesker, som har levet i den rigtige fortid. Eleverne har en chance for at vide hvordan disse aktører tænkte, følte og oplevede verden på gennem rollespillet.

Som nævnt tidligere i afsnittet skrev Clio at måden de strukturerede deres læremidler i historie til efter 6.klasse, var at eleverne skulle arbejde med deres historiske bevidsthed, ved at forstå dem selv som “historieskabte” og “historieskabende”. Ifølge Bernard Eric Jensen er det en af de mest essentielle kompetencer eleven skal opnå for at mestre sin historiebevidsthed og opnå scenariekompetencer.

Bernard Eric Jensen pointerer at elevers refleksion over og anvendelse af samspil mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger vil bidrage til opbygningen og udviklingen af deres scenariekompetencer. Rollespillet er ifølge domænemodellen for scenariendidaktik i det område, der kaldes hverdag og socialiserede praksisformer. Aktiviteten har fokus på andre aktører i en levet fortid, hvor de samfundsmæssige forhold er forskellige til den nutid, eleverne lever i. Samtidigt skal eleverne undersøge i Clios første aktivitet, hvordan en rejse til USA foregår den dag i dag og sammenligne det med den samme rejse i 1900-tallet. Her inddrages både den fortidige hverdag og elevernes nutidige hverdag. Her kan

eleverne muligvis opnå en erkendelse for at de er født i en bestemt tid og sted, og hvordan dette har påvirket deres livsvilkår og dermed forstå at de er historieskabte. Rollespillet kan forstås som et historisk værksted

“ ...Kan give eleverne en fornemmelse af menneskers levevilkår i tidligere tid ved at lade dem selv opleve tilsvarende forhold” (Misfeldt, et al., 2022).

Ifølge dette citat er der en chance for at rollespillet i Clios læremiddel kan give eleverne en anden mulighed for at arbejde med og samtidigt opleve forskellige historiske hverdagssituationer. Ydermere kan det historiske værkstedsarbejde i rollespillet forstås som en hands-on-genstandsformidling. Rollespillet kan få eleverne til at opleve fortiden, og fortidens menneskers udfordringer i dagligdagen. Samtidigt er der mulighed for at arbejdet med rollespil kan skabe respekt hos eleverne, så de ikke blot ser fortidens mennesker som mindre begavede.

I Clios læremiddel og diverse aktiviteter anvendes i deres stilladsering, de begreber Bernard Eric Jensen kalder “kronologisk tid” og “mennesketid”. Den kronologiske tid i Clios læremiddel er den historiske periode. Det er den historiske udvikling der er i fokus. I dette læremiddel er det den danske udvandring til USA og den historiske baggrund f.eks. at den danske grundlov i 1849 blot hjalp ca. 5% af den danske befolkning og at fortalerne for USA lovede guld og grønne skove (Clio). I Mennesketiden er der fokus på de historisk-sociale processer i historien, her er læremidlets rollespils aktivitet den primære ressource for at eleverne skal kunne forstå og forklare fortidens menneskers tanker, handlinger og etc. i fortid, nutid og fremtid. Ifølge Bernard Eric Jensen er fortiden til stede i nutiden som tager form af erindringer og fortidsfortolkninger f.eks. rollespillet og aktiviteten om rejsen til USA. Erindringen i rollespillet er de forskellige rollers respektive personlige historier, som eleverne inddrager fra det danske udvandrersarkiv. I aktiviteten om rejsen er det sande erindringer om “rigtige” aktørers rejser til USA. I evalueringen til arbejdet med rollespillet skal eleverne besvare nogle dybdegående spørgsmål i udførelsen. *“Hvilke argumenter kan bruges for og imod at rejse?”*, *“Hvordan foregår rejsen?”*, *“lever drømmen om Amerika op til forventningerne?”*(Clio). Her kan der argumenteres vha. af Bernard Eric Jensen at eleverne på baggrund af deres undersøgelser benytter sig af begrebet fortidsfortolkning Her fortolker

eleverne på det fortidige menneskers ageren for at kunne forklare deres valg af handlinger, tolkninger etc. Til sidst i evalueringen skal eleverne diskutere følgende spørgsmål:

“Diskuter i klassen, om der mon er steder i verden, hvor folk har samme drøm, som de havde om USA i sin tid, om at komme til Danmark for at finde lykken. Hvis ja, hvor kommer de fra? Hvis nej, hvorfor tror i så, at de ønsker at komme til Danmark?” (Clio).

Her kan der diskuteres, at eleverne muligvis benytter sig af det Bernard Eric Jensen kalder “fortidsbrug”. Eleverne anvender den viden, de har samlet om fortidens mennesker, som har udvandret til at indgå i en nutidig sammenhæng om immigration til Danmark. Derefter benytter de deres viden til at danne en forståelse til et fremadrettet perspektiv. I undringen om at der er mennesker i verden der har de samme tanker, som de havde i fortiden om et bedre liv i andet land.

Handleperspektiv:

Efterfølgende af vores undersøgelse vil vi komme med nogle bud på, hvordan vi som kommende historielærere vil forberede undervisningen til at kvalificere elevernes scenariekompetence ved brugen af historiske scenarier.

Ud fra vores empiri er vi blevet klogere på de to historielæreres praksisformer. Dertil viser empirien, at historielærerne har haft positive oplevelser, når eleverne møder historiske scenarier. Begge lærere har en positiv holdning til historiske scenarier. Dette ses i følgende citater:

Informant 1: *”Jo mere spændende gør man, og jo mere levende man gør det med de elever. Og de får en helt anden oplevelse af at komme ud og spille et spil. Og skulle spille soldater fra 1700-tallet. For at få en forståelse af det”* (Bilag 5).

Informant 2: *“Det har vi blandt andet brugt. Det er en udmærket øvelse, det der med at få dem til at skrive breve”* (Bilag 6).

Begge lærere understreger at disse forskellige arbejdsformer, som er relateret til historiske scenarier, vækker en forståelse samt en indsigt i det faglige indhold. Dog giver vores anden

informant udtryk for, at det kan kræve enorm meget styring at sætte rollespil eller andre historiske scenarier op til undervisningen.

Det er essentielt at læreren har et godt overblik over, hvordan de historiske scenarier er stilladseret. Ifølge Marianne Dietz og Loa Bjerre er det vigtigt at læreren på forhånd har opstillet krav til f.eks. de rollespil, læreren vil inddrage i sin undervisning. Samtidigt kræver det at læreren og klassen viser et engagement og ikke melder sig ud af scenariet. Der skal samtidigt være plads til at eleven får tid til at indleve sig i de karakterer (aktører) der indgår i rollespillet. Det er essentielt, at der er tid til at eleverne kan opnå perspektivskifte. Samtidigt er det essentielt at der indgår pauser, så eleverne løbende kan reflektere over deres oplevelser. Ydermere er det vigtigt at eleverne på forhånd har respekt for rollerne (aktørerne), så de undgår at se fortidens menneskers handlinger, motiver og holdninger som mindre begavet. Eleverne skal have plads til at leve historisk.

Vores undersøgelse har bidraget til en øget opmærksomhed på scenariebaseret undervisning. Som kommende lærer handler det for os om at skabe god undervisning med flere forskellige arbejdsformer og metoder, som kan være nyttig for elevernes læring. Dertil skabe en varieret undervisning og meningsfuldhed i undervisningen. Vi ser scenariedidaktik, som en god metode til at styrke elevernes historieforståelse gennem de praktiske erfaringer, indsigten i historien og give eleverne muligheder for identifikation.

Ved at bruge historiske scenarier i historieundervisningen kan scenariekompetencen kvalificeres ved anvendelsen af rollespillet. Eller en anden metode som værkstedsarbejde, hvor eleverne får mere hands on med artefakter og genstande. Dette er også en didaktisk metode til at styrke elevernes evne til at indleve sig og fordybe sig i en fortidig virkelighed, som Bay fremhæver (Misfeldt, et al., 2022). Historiebevidstheden kommer i fokus, da eleverne arbejder med tidsdimensionerne (fortid, nutid og fremtid). Det vigtige er at det historiske scenarie fastholder eleverne i en fortidig indlevelse, som samtidigt har præmisser der forholder sig til noget der er nutidigt. Til sidst er det væsentligt, at eleverne formår at reflektere over hvilke evt. fremtidsforventninger der indgår i rollespillet.

Diskussion:

Ud fra empirien af vores to lærerinterviews og dens kobling til problemformulering kommer det til udtryk, at de to lærere har erfaringer med at benytte online fagportaler, som også suppleres med andre læremidler som bøger, websider som HistorieLab. Vores informanter nævner forskellige fagportaler, som Clio og Gyldendal. Begge er lærere i udskolingen og har flest erfaringer med Gyldendals fagportal. Derfor har vi i vores projekt gjort plads til læremiddelanalyse for at opbygge det kritiske blik på didaktiserede læremidler. Med det formål at have en mere dybdegående undersøgelse af vores problemformulering. Ydermere gav vores første informant udtryk for, at der har været rammer, som har påvirket hans tilrettelæggelse af historieundervisning, her peger han på forberedelsestiden. Samt savner læreren et større udvalg af forskellige didaktiserede fagportaler. Dette går hånd i hånd med de forandringer, som blev udløst af skolereformen. Den reducerede forberedelsestid skaber nogle udfordringer for lærere og er i høj grad tvunget til at følge læremidlerne slavisk og manglende brug af materialer, aktiviteter og varierede arbejdsformer i undervisningen. Vores undersøgelse har gjort os opmærksom på, hvor vigtigt det er at skabe variation i undervisningen, da læringspotentialer følger med (Misfeldt, et al., 2022).

Begge lærere beskriver også de oplevelser eleverne får ved scenariebaseret undervisning. Dette kommer til udtryk ved de udvalgte citater, som fremgår i afsnittet "handleperspektiv". Det er dog vigtigt at disse udsagn ikke skal virke repræsentativt, da vores undersøgelser tager afsæt i to lærerinterview og ikke kan gælde for alle historielærere ude i folkeskolen. Elevernes oplevelser er også en kompleks størrelse, som kan være uforudsigelig og kan påvirkes af mange andre faktorer. F.eks kan forberedelse op til et museumsbesøg have en effekt. Har læreren gjort klare overvejelser over besøget inden, hvordan de lærer de faglige pointer efter endt besøg osv. Begrænsninger ved scenariedidaktik kommer informant 2 ind på, som understreger at det kræver enorm meget styring, som sætter læreren i en afgørende og aktiv rolle i arbejdsfasen. Dette kan have en påvirkning på elevernes læringsudbytte.

Læremidlet "Udvandringen til USA", som er lokaliseret på læringsportalen Clio, er et exceptionelt læremiddel. Clio formår at beskrive tidsperioden på en fornuftig måde og giver et godt indblik. Derudover er der udformet 3 aktiviteter der sørger for at eleverne arbejder praktisk med historien. Dette går hånd i hånd med Børne- og undervisningsminister

Mattias Tesfaye udtalelser og forventninger til undervisningen i folkeskolen (Jessen, 2023).

Tesfaye er fortalende for at eleverne kommer væk fra stolene og at lærerne benytter sig mere af aktivitet i undervisningen. Rollespillet, som er den anden aktivitet, får eleverne til at arbejde hands-on med historien. Det er et historisk værkstedsarbejde, eleverne arbejder indenfor i rollespillet. Clio's aktivitet aktiverer eleverne, da de har på forhånd givet dem rollerne, men de skal selv lave rollebeskrivelsen ved hjælp af det danske udvandrersarkiv. Dette er ifølge Marianne Dietz et vigtigt princip i stilladseringen af rollespillet. Derudover er det væsentligt at læreren formår at fastholde sin rolle som spilmester ved at kende til rollerne. Dette kan være besværligt, når rollebeskrivelsen ikke er givet på forhånd. Dette er en udfordring for læreren i rollen som spilmester, da man ikke ved hvordan rollerne er beskrevet etc. Ydermere er der et princip om at eleverne skal være engageret i indlevelsen i de forskellige roller samt rollespils aktiviteten. Dette kan være udfordrende at holde styr på for en enkelt lærer, når klassen bliver delt op i to. Dermed muligvis forsvinder i hver deres ende af skolen for ikke at distrahere hinanden. Rollespillet indgår i det Loa Bjerre kalder for den konkrete dimension, det er noget fysisk eleverne selv konstruerer.

Her er det væsentligt, at eleverne forholder sig til de ydre og indre forhold som indgår i rollespillet. Dette kræver en respekt fra elevernes side, som Loa Bjerre og Marianne Dietz pointerer som et væsentligt krav for at eleverne undgår at anse det fortidige menneske som mindre begavet. Det er derfor væsentligt, at man i sin anvendelse af historiske scenarier med henblik på rollespil giver eleverne tid til at reflektere over det oplevede. Ydermere kommer Loa Bjerre med nogle tiltag til, hvordan arbejdet med historiske scenarier kan gøres med brug af historisk tænkning og historisk empati (Bjerre, 2023).

Konklusion:

På baggrund af vores undersøgelse kan historiske scenarier, med henblik på inddragelse af rollespillet i historieundervisningen kvalificere elevernes måde at indleve sig i den fortiden samt perspektivskifte, med det fokus at undgå kronocentrisme og præsentrisme så der bliver respekteret den valgte tid uden at eleverne ser fortidens menneske som mindre begavet (Dietz, 2019) & (Bjerre, 2023).

Skolereformen fra 2014 reducerede lærerens forberedelse, som medførte vanskeligheder for lærerens undervisning og planlægning af undervisningen. Læreplanerne fra 1970'erne har fremhævet læringspotentialer ved at variere i historieundervisningen. Historiske scenarier eksemplificeres med forskellige arbejdsformer med drama, rollespil og udstilling, som kræver meget styring og forberedelse. Med disse strukturelle rammer er det blevet vanskeligere at undervise varieret. Her ser vi en tendens ud fra empirien, at lærerne anvender de mest didaktiserede fagportaler og har stor tillid til, hvad der formidles i forhold til historiebevidsthedsbegrebet, scenariekompetencer samt historiske scenarier. Dette kan være en konsekvens af de strukturelle rammer, som f.eks. forberedelsestid. Historiske scenarier er et område inden for historieundervisningen, som forsøges at blive inddraget yderligere. Empirien viser, at lærerne oplever, at historiske scenarier skaber indtryk hos eleverne samt sætter aftryk. Dermed gør det undervisningen mere levende og spændende for eleverne. Derudover oplever de også, at eleverne får en helt anden forståelse af det faglige indhold. Empirien viser også, at det kan kræve enorm meget styring at anvende historiske scenarier som rollespil, dette kan ses som en begrænsning ift. brugen af scenariedidaktik.

Perspektivering:

I det videre arbejde med vores problemformulering. Kunne det være interessant at gøre sig egne erfaringer med brugen af scenariedidaktik. Dette baner vejen for at møde de strukturelle rammer, som er gældende på den skole, man gennemfører undervisningen. Dermed kan man undersøge problemformuleringen nærmere ved at udarbejde forløb, hvor der arbejdes med historiske scenarier meget nøje. I forlængelse af dette kan man i slutningen af ens forløb eller undervejs i forløbet gennemføre elevinterviews for at få deres perspektiver på deres meninger og holdninger til historiske scenarier. Med den empiri kan man muligvis understrege de mulige potentialer ved scenariebaseret undervisning og selv mærke det på tæt hånd som underviser. I vores undersøgelse af denne problemformulering har vi valgt at gå en anden retning fremfor at prøve det selv af i praksis af den årsag at vi var begrænset af tiden. Med lærerinterviews har vi forsøgt at forfølge temaer, som historiske scenarier og brugen af det, for at undersøge de potentialer samt begrænsninger, som følger med. Evt. Spørgsmål til videre undersøgelse:

Hvordan kan arbejdet med historiske scenarier kvalificeres?

Litteraturliste

Artikel:

Aage Poulsen, J. (2013). *At analysere et fags læremidler (s.95-109)*. Klim.

Aage Poulsen, J. (2015, 27. november). *Hvad pokker er historiske scenarier*.
<https://historielab.dk/hvad-pokker-er-historiske-scenarier/>

Brøns Riise, A. Folkeskolen (2015). *Lærerne har taget de digitale læremidler til sig*.
<https://www.folkeskolen.dk/folkeskolen-nr-20-2015-it-it-i-undervisningen/laererne-har-taget-de-digitale-laeremidler-til-sig/1020624>

Bräuner, K. Folkeskolen (2014). *Forberedelsen forsvandt med skolereformen*.
<https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-arbejdstid-folkeskoleloven/forberedelsen-forsvandt-med-skolereformen/2928016>

Dietz, M. (2019). Kvan: et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen. *Om at spille en rolle i rollespil om fortiden*. 39 (114), 67-77.

Dietz, M. (2020). Religionslæreren: tidsskrift for religionsundervisning i Danmark. *Sæt fortiden i spil*. 116 (3), 8-11.

Hansen, T. I., & Skovmand, K. (2011). Læremiddeltrekanten. I Fælles Mål og Midler (s. 59-78). Klim.

Jessen, K. (2023). TV2. *Minister vil have mere praktisk undervisning i skolen*. April.
<https://www.tv2east.dk/region-sjaelland/minister-vil-have-mere-praktisk-undervisning-i-skolen>

Bøger:

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

Binderup, T. (2014). *Historiebevidsthed i det moderne: fortolkning, oplevelse og forventning*. Kvan.

Eric Jensen, B. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug - teori og empiri*. 1 udgave. Historia.

Historie - livsverden og fag. Bernard Eric Jensen. Gyldendal. 1. udgave. 2006.

Holm Ingemann, Jan.(2022). *Kvalitative undersøgelser i praksis*, 2. udgave.

KP - Københavns Professionshøjskole
Bachelorprojekt i historiefaget
Ahmed Farah Issa Said - Laer195005
Toke Boese Lau - Laer195047

Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Skov Foug, Simon. & Hanghøj, T. (2022). *Håndbog i scenariedidaktik*. Aarhus Universitetsforlag.

Stender Petersen, K., Christoffersen Dalum, D. (2017). *Analysestrategier og Analyse. God stil i professionsopgaver: en grundbog* (s. 127-146). Hans Reitzel.

Webside:

Baden Steffensen, K. *Udvandringen til USA*. Clio.

<https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/emner/historiske-temaer/kulturmoeder/udvandringen-til-usa/>

Bjerre, L. (2023, 4. januar). *Historiske scenarier og arbejdet med dem*. emu.

<https://emu.dk/grundskole/historie/historiske-fortællinger-og-scenarier/historiske-scenarier-og-arbejdet-med-dem>

Borum Poulsen, M. *Drømmen om Amerika*. Clio.

<https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/emner/historiske-temaer/kulturmoeder/udvandringen-til-usa/droemmen-om-amerika/>

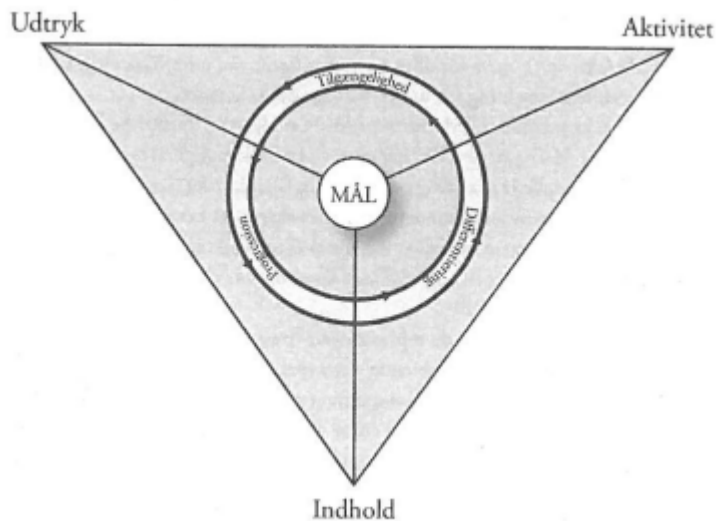
Clio. *Fælles mål efter 6.klasse*. Clio.

<https://portals.clio.me/dk/historie/3-6/ressourcer/laerervejledning/om-portalen/faelles-maal-ef-ter-6-klasse/>

Emu (2022, 9. august). *Undersøgelse af anvendelsen af digitale platforme og læremidler*.

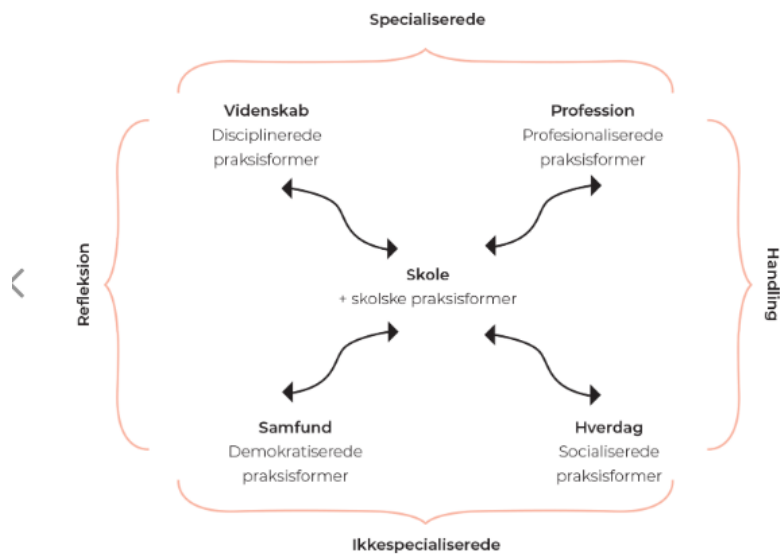
<https://emu.dk/eud/it-og-digitalisering/it-som-paedagogisk-vaerktoej/undersogelse-af-anvendelsen-af-digitale>

Bilag 1: Læremiddeltrekant



Bilag 2: Udfoldelse af læremiddeltrekant

Hjørner Flader	Tilgængelighed	Progression	Differentiering
Udtryk	Er udtrykket forståeligt i kraft af samspil mellem tekst, billeder, diagrammer og andre repræsentationsformer (*)?	Rummer udtrykket en udvikling fra en simpel og entydig sammenhæng mellem fx tekst, billeder, kort og modeller til en mere kompleks og fortolkningskrævende?	Åbner udtrykket for forskellige måder at blive opfattet, læst og fortolket på af elever med forskellige forudsætninger (fx taktilt, visuelt eller auditivt)?
Indhold	Er indholdet tilgængeligt i form af en klar og forståelig struktur, der modsvarer elevernes forudsætninger?	Rummer indholdet en udvikling fra nære, konkrete problemstillinger i elevernes hverdag til en mere almen og abstrakt behandling af indhold?	Inkluderer indholdet eleverne i en fælles tematik, der samtidig rummer mulighed for individuel forståelse og begrebsdannelse?
Aktivitet	Er aktiviteterne engagerende og meningsfulde, fx ved at knytte an til elevernes hverdag og interesser?	Rummer aktiviteterne en fremadskridende vekselvirkning mellem konkrete, kropslige aktiviteter og mere abstrakte, symbolske aktiviteter?	Åbner aktiviteterne for forskellige læringsmåder, der modsvarer elevernes behov og potentialer?



Bilag 4: Interviewguide

Spørgsmål	Notater
Hvordan strukturerer du dine timer i historie?	
Hvilke fagportaler anvender du? (Clio, Alinea, Gyldendal, grundbog).	
Hvilke faktorer (styredokumenter, klassen, forberedelse etc.) styrer dit valg af læremidler?	
Forholder du dig kritisk? Og tilpasser du de enkelte læremidler til dine elever?	
Arbejder du med elevernes historiebevidsthed ift. FFM? Hvordan arbejder du med elevernes historiebevidsthed?	
Hvilke udfordringer oplever du i historieundervisningen, der skal kvalificere elevernes historiebevidsthed? Hvilke udfordringer ser du i at arbejde med elevernes tidsforståelse?	
Har du observeret i undervisningen, at dine elever har bevidst anvendt deres historiebevidsthed til at reflektere over fortidens aktører og strukturer?	
Hvor meget fylder elevernes nutid og deres hverdag i din historieundervisning (livsverden)?	
(Hvordan) har du anvendt/anvender du historiske scenarier i din undervisning? Fx. (skyttegravskrig), rollespil? Hvordan bidrager dette til en indlevelse hos eleverne?	
Hvilke potentialer og begrænsninger ser du i brugen af scenariedidaktik (rollespil) i en historieundervisning?	
Hvordan vil dine elever opleve en undervisning, hvor deres arbejde tager afsæt i begivenheder tættere på deres levetid kontra at arbejde med vikingetiden?	

Bilag 5 - Transskription af interview 1

Interviewer: Lad os starte ud med, hvordan du strukturerer dine historietimer. Hvordan er det, du håndterer din historieundervisning?

Informant: Det er meget forskelligt, hvordan jeg strukturerer min historieundervisning, fordi der er stor forskel på, om jeg har små forløb, som er fx 4-5 lektioner, nogle gange måske kun 2-3 lektioner, og så på de store historiske perioder, som jeg fordyber mig i, og som tager mange uger at fordybe. Det afhænger selvfølgelig også, hvordan forberedelsestiden ser ud for en. Så der er ret stor forskel på strukturen af det, og i forhold til, hvor stor en opgave det er.

Og jeg prøver at veksle imellem, og have sådan nogle store perioder i et forløb. Det kan være verdenskrigene, altså 1. og 2. verdenskrig, det kan være koldkrigsperiode, og indenunder koldkrig, specifikke emner som Cuba-krisen, Vietnam, andre historiske nedslag, Berlinmuren osv.

Ja, fx. Så det kommer an på, hvor stort det er. Hvis det er små, så er der en anden struktur på det, så er det sådan, vi skal lige have læst og have en lille smule kendskab til, det kan være oliekrisen i 1973, det kan være, at det er et par gange, man bruger et par lektioner på det, og så går man ned i det.

Men det kan også høre under fx en kold krig, hvis man ser det som et overordnet problem. Så der er stor forskel på strukturen, i forhold til, hvilke projekter eller historiske perioder, vi fordyber os i.

Interviewer: Har du erfaring med at anvende fagportaler, sådan Clio, Alinea, Gyldendal, Grundbog, og fælles for disse er, at vi kategoriserer dem som læremidler.

Informant: Ja, absolut. Altså tidligere har vi brugt Clio, som meget bekendt er blevet købt af Alinea. Men så er der, man kan sige, ideelt set ville det være fedt at have adgang til flere fagportaler. Fordi jeg synes, at vi også har bøger, men jeg synes mange gange, at grundbøgerne er lidt et forældet materiale.

Interviewer: Et forældet materiale?

Informant: Ja. Og det kan være udmærket, for simpelthen er der nogle historiebøger, der er rigtig gode til at bruge til anvendelse af kilder. Kildearbejde, det kan noget konkret. Når det er sagt, så bruger vi jo primært Gyldendals portal.

Interviewer: Det har du gode erfaringer med?

Informant: De er brandgode. Der er masser af faglighed, der er masser af indhold, der er masser af baggrund på dem. Det eneste, der kan man sige, det er, som lærer kunne vi godt ønske os at have adgang til flere forskellige portaler, så man kan plukke lidt fra Alinea og plukke lidt for Gyldendal og plukke lidt for noget helt tredje.

Interviewer: Så et større udvalg af læremidler?

KP - Københavns Professionshøjskole
Bachelorprojekt i historiefaget
Ahmed Farah Issa Said - Laer195005
Toke Boese Lau - Laer195047

Informant: Ja, det ville jo altid være en fordel.

Interviewer: Og det leder mig videre til næste spørgsmål. Nu hvor du, det kan jeg høre på dig, at Clio har du rigtig gode erfaringer med osv.

Informant: Ja.

Interviewer: Har der været et tidspunkt i din praksis som historielærer, hvor du skulle lave nogle redidaktiseringer af f.eks. et læremiddel? Har du været selv inde og justere på nogle ting i forhold til de her læremidler?

Informant: Rigtig meget.

Interviewer: I forhold til dine elever, det kunne være i forhold til, du tænker det ikke giver lige mening at lave.

Informant: Jeg tror aldrig, jeg bruger læremidlerne en ting.

Interviewer: En ting?

Informant: Aldrig. Jeg tror altid, jeg plukker brudstykker af det, eller tager enkelte kapitler, eller halve forløb. Og så sammensætter jeg det med ting, jeg har fra tidligere, ting jeg har fra andre portaler, ting jeg har gemt, eller ting jeg har erfaringer med at arbejde fra. Det kan sagtens være, at jeg bruger noget fra ét forløb på Gyldendal ... online, og så bruger jeg måske et enkelt kapitel, eller nogle kilder fra en historiebog.

Og så kan jeg bruge noget, jeg har fra egne noter. Men det kan også være andre ting, altså andre kulturteknikker, som det også hedder, at jeg så bruger. Det kan være film i undervisningsbrug, eller det kan være forskellige klip. Det kan være på og ved at være på filmstriben eller filmcentralen.

Men det kan også være, at det er et sted at spille film, man bruger i undervisningen.

Interviewer: Så film er også noget, du har i værktøjskassen?

Informant: Det bruger jeg faktisk en del. Det bruger jeg en del. Det kan noget. Det er ofte en ret fed måde at præsentere det historiske forløb på, eller en hændelse eller begivenhed på. Det kan give en ret god forståelse af det.

Og så kan man pille det fra hinanden derefter. Så jeg vil sjældent sige, at et portal kan bruges at stå alene. Jeg vil altid supplere det. Og der supplerer man det jo. Så er det jo, hvad man har i gemmerne. Gamle noter. Det giver jo også. Og hvordan man går hen på det, ikke?

Interviewer: Det lyder til, at du har nogle tanker og overvejelser omkring brugen af didaktiserede læremidler.

Informant: Absolut. Det der med at forholde sig kritisk til det, det tror jeg, man også gør i mindre grad ved de midler, man har tillid til. Altså jeg har tillid til Gyldendal. Så jeg har også

KP - Københavns Professionshøjskole
Bachelorprojekt i historiefaget
Ahmed Farah Issa Said - Laer195005
Toke Boese Lau - Laer195047

en tillid til, at det de præsenterer omkring historisk bevidsthed, og de historiske forløb, der ligger, at det er korrekt. Jeg tror, der, hvor jeg er mere skeptisk på er kildebrug, det er, hvis jeg selv går på nettet og finder et artikel om Hitler, eller besættelsestid, eller hvad man nu fordyber sig i.

Interviewer: Der laver man en større undersøgelse?

Informant: Ja, det gør man. Så man har også en tillid til de kilder, kan man sige. Men det er også i forhold til, at jeg i forhold til, at man har en historisk bevidsthed selv, og derfor er det nemmere for mig at have en forståelse af, hvad der er troværdigt og hvad der ikke er troværdigt. Det er klart, når man har det.

Interviewer: Man snakker meget om at styrke elevernes historiebevidsthed. Måske leder det mig videre til næste spørgsmål, som også fylder ret meget i fælles faglige mål.

Informant: Ja. Lad os starte ud med det.

Arbejder du med elevernes historiebevidsthed i forhold til fælles mål? Det fylder jo ret meget. Det er jo næsten et kompetenceområde for sig selv. Og så er det jo inden for historiebevidsthed, ved vi, at den her tidsdimension fylder rigtig meget, eller skal fylde meget, ikke? At eleverne er bevidste omkring det her med, at man har en påvirkning på historien og er historieskabende og der har været nogle ting op til, det kunne være nogle begivenheder, der har sat præg på det samfund, der har været før, og også den, de lever i nu.

Informant: Det er klart.

Interviewer: Hvordan håndterer du det?

Informant: Jamen, kronologi og den historiske bevidsthed er enormt vigtige.

Enormt vigtige, at forstå. Og det er jo enormt vigtigt for eleverne at kunne koble det op. Men min erfaring er også, at det er nogle brikker, der giver mere mening, at de falder bedre på plads for eleverne i slut ottende og ind i 9. klasse. Fordi de forstår den sammenhæng, der begynder at være, og siger, hvordan hænger tingene sammen i forhold til verdenskrigene eller hvad er det for en udvikling, der er i mellemkrigsperioden og frem til 2. verdenskrig, eller hvordan hænger det sammen, når vi snakker kul- og stålunionen og helt frem til EU i dag. Og den kobling, den sker som regel først for dem i 9. klasse, hvor de får en forståelse af at kunne koble det sammen.

Men det er jo ekstremt vigtigt, og der er god grund til, at det står i fælles mål og en del af faget, kan man sige, prøvevejledning for faget, fordi de skal kunne have en forståelse af, hvordan tingene hænger sammen, og at have den historiske bevidsthed, der skaber den verden og det samfund, vi er en del af.

Informant: Det er jo enormt, ikke?

Interviewer: Ja, det må man sige. Så er der måske nogle udfordringer, vi kan snakke om, måske i forhold til din erfaring i historieundervisning. Nogle udfordringer, man kan pege på i forhold til din egen undervisning, historieundervisning, og i forhold til det med at kvalificere elevernes historieundervisning. Har du oplevet noget, der har været svært at arbejde med? Har det været svært for dig at skabe den her sammenhængsforståelse i hvert fald i tid?

Eller noget helt andet, du kan pege på?

Informant: Ja, den er svær at have en forståelse af. Mange gange tror jeg, at eleverne ofte oplever det som fragmenter. Og så har man et tema om... Ja, det kunne være Cuba-krisen, men det kunne også være et andet tema om Berlinmuren.

Eller man kunne have et helt tredje tema om energikrisen i 83. Men det er ikke altid, at eleverne har en kobling på det. Og i det hele taget, man kan også gå længere tilbage i historien. Man kan sige, Kanslergadeforliget tilbage i 1930'erne.

Interviewer: Og det kan vi trække til vores velfærd sammen på. Det hænger jo meget sammen.

Informant: Det gør det i den grad. Men om eleverne har en fuldstændig forståelse for det, det ved jeg ikke. Det tror jeg, at nogen har.

Interviewer: Men der er altid nogle elever, der kan have nogen bud.

Informant: Jo, jo. Men det er også en svær opgave at kunne få en forståelse af det.

Hvordan hænger kanslergadeforliget sammen med et velfærdssamfund og frem til det samfund, vi har i dag? Hvordan der er en kobling på det? Og hvordan det påvirker andre historiske begivenheder samtidig? Det er jo svært. Men det er jo det, vi skal stræbe efter.

Interviewer: Ja, det må man sige.

Men du har nok sikkert også svaret på næste spørgsmål, der lige følger efter. Næste spørgsmål lyder således. Har du observeret, at i din undervisning af dine elever har bevidst anvendt deres historiebevidsthed til at reflektere over fortidens aktører og strukturer? Du snakkede lidt om det her med, at der er nogle elever, der måske kunne have bud på nogle fornuftige ting at sige i forhold til nogle aktører og det her med sammenhæng med tid fra dengang og så til nu i vores velfærdssamfund. Kanslergadeforliget, som vi snakkede om.

Informant: Men det oplever jeg også, at nogle elever kan. Men det er klart, at det er nok forbeholdt de dygtigere elever.

Men jeg oplever klart, at nogle elever kan det der. Og det kan vi også se i det seneste, fx i koldkrigstiden. Og så sådan noget med, at det kan være forståelse Tysklands genforening, i forhold til Berlinmuren.

Interviewer: Og hvordan grænsen ser ud i dag.

KP - Københavns Professionshøjskole
Bachelorprojekt i historiefaget
Ahmed Farah Issa Said - Laer195005
Toke Boese Lau - Laer195047

Informant: Ja, og der kan man sikkert en ting. Der oplever det meget direkte. Men der er også helt fremme i 9.

Interviewer: Det er jo ikke sådan noget, man kunne gøre i mellemtrin eller sådan noget.

Informant: Nej, men jeg tror også, at hvis man bare går ned i 7. klasse, at deres kobling for den historiske bevidsthed er der slet ikke på samme måde.

Interviewer: Så i forhold til, ja nu måske har vi snakket lidt om det, og har trykket nogle tråde ud til det. Men næste spørgsmål hedder så, hvor meget fylder elevernes nutid og deres hverdag i din historieundervisning? Altså deres livsverdener, da man snakker om at inddrage elevernes livsverdener i sin undervisning.

Informant: Ja, det fylder nok i mindre grad, tror jeg. Det fylder i mindre grad. Og man gør det lidt, jeg har haft nogle små, meget små forløb.

Fx noget der er omkring reklamer i historie og reklamebrug i historie. Men det fylder ret lidt, det er den måde en ting. Og jeg ved godt, at vi selv også er en del af historien. Men selvfølgelig er der nyere historiske begivenheder. Ja, men som også på en eller anden måde er lidt sjov, fordi man kan sige 9/11 2001 er også fra mange af dem, vi har nu i 9. klasse. De var jo ikke engang født der.

Så simpelthen er det på en eller anden måde tæt på i et større historisk perspektiv. Men det ligger jo ikke for dem langt væk. Det må man sige. Altså, stadigvæk. Så jeg gør det i nogen grad, men måske ikke så meget faktisk.

Interviewer: Ja, okay. Vi undersøger også i vores bachelorprojekt det her med historiske scenarier. Og der har vi jo nogle eksempler på det. Det fylder rigtig meget.

Allerede siden 1970'erne har det fyldt det her med historiske scenarier. Og der er nogle eksempler på det. Det kunne være, at man går i dybde med nogle krige, som du har sagt. Du kunne godt lide at tage afsæt i større historiske begivenheder, som 1. og 2. verdenskrig.

At de så går ind og lever sig ind i historien ved, at de måske skriver et brev om at være soldat i skyttegravskrig. Det kræver selvfølgelig noget viden, forhåndsviden, og at man har arbejdet med stoffet. Før man kan komme med nogle skriftlige, fornuftige breve. Rollespil har også været meget på tale i forhold til historiske scenarier.

Museumsbesøg, altså oplevelsescentre. Er det noget, du har anvendt i dine historieundervisningen?

Informant: I høj grad.

Interviewer: Der er jo mange historiske begivenheder, der ligger langt væk fra elevernes historiske horisont.

KP - Københavns Professionshøjskole
Bachelorprojekt i historiefaget
Ahmed Farah Issa Said - Laer195005
Toke Boese Lau - Laer195047

Informant: Jeg har været i høj grad. Men jeg vil også sige, at man som lærer i Københavns Kommune er privilegeret. Fordi der er en arena omkring en. Omkring museer, historiske byvandring, men også andre ting, som spiller ind i forhold til rollespil.

Små teater og sted, man kan tage på. Hvor eleverne selv kan få en aktiv rolle. Og spille en forskellig rolle. Men jeg synes, det er vigtigt, at man kommer ud. Men jeg vil så også sige, at vi er privilegeret på grund af kommunen og de muligheder, der er omkring os.

Men også fordi vi her på skolen har de her linjedage. Hvor vi så også kan bruge historie, altså som historiedage. Og det betyder, at vi har tid til at tage på og ud og lave et rollespil. Fx at bruge en hel dag på det. Eller tage på museer, eller tage forskellige byvandring.

Interviewer: Og hvad tænker du, at sådan noget rollespil kan? Man snakker jo meget ind i det her med historiske scenarier. Det kan skabe en indlevelse i historien. I den grad. Hvis man bare sad med stoffet bogligt. Det kan skabe en større nysgerrighed hos eleverne og det kan være en motiverende faktor.

Informant: I den grad. Hvor du tager på tur. Jo mere vi kan. Altså et er, at vi læser på portaler og fra portaler. Hvor man læser titler og uddrag. Men jo mere man kan bruge alt det her, som film, rollespil, teater, museumsbesøg, byvandring osv.

Jo mere spændende gør man det, og jo mere levende man gør det med de elever. Og de får en helt anden oplevelse af at komme ud og spille et spil. Og skulle spille soldater fra 1700-tallet. For at få en forståelse af det her.

Bilag 6: Transskription af interview 2

Interviewer: Nå, Helen. Yes. Som sagt så kommer vi til at undersøge i vores bachelor omkring hvilke tilvalg og fravalg der ligger bag læremidler i ens historieundervisning.

Interviewer: Hvilke rammer der så påvirker. Det kunne være noget forberedelse, tid, klassen osv. Så vi vil gerne lægge ud med at spørge dig, Helen. Hvordan strukturerer du dine timer i historie? Og hvilke fagportaler anvender du så som Clio eller gyldendal eller nogle grundbøger?

Informant: Jeg har undervisning i udskoling, så jeg strukturerer min undervisning ud fra en årsplan, hvor det er meget kronologisk. Og så skæver jeg til, at der også er nogle kanonpunkter, jeg skal igennem. Så det er meget det, der er styrende.

Informant: I 8. og 9. klasse, så har vi haft nogle historiebøger, de er så på vej ud. Men i 8. og 9. klasse, det vil sige, at der kører vi fra midten af 1800-tallet og frem til det sidste kanonpunkt, der er 9/11. Også fordi, at det handler om, at de skal til prøve, og der skal de have noget stof, hvor de kan finde nogle kilder, de kan læse og forstå.

Interviewer: Så meget kildearbejde, ikke?

Informant: Ja, og derfor skal det være nogle kilder, som de kan læse og forstå. Og alt fra 1850 er simpelthen for svært.

Interviewer: Vi har faktisk også nogle spørgsmål i forhold til nogle faktorer. Faktorer, der også styrer dit valg af læremidler. Har vi jo for eksempel, det lyder til, at styredokumenter forholder i jer til. Er der andre faktorer, du også kan pege på i forhold til jeres eller dine valg af læremidler i historieundervisning?

Informant: Vi har abonnement på Gyldendals historieportal. I udskolingen og på mellemtrinnet har de haft Clio, og det er jo så overgået til Alinea nu. Det bliver slået sammen, ikke?

Interviewer: Ja, det bliver slået sammen nu, ja.

Informant: Og de har så Alinea. Og det tror jeg har mest været ud fra Gyldendal, så har det indtil nu været sådan lidt tyndt på mellemtrinnet. Men jeg har brugt Gyldendals portal, og den har jeg sådan lidt brugt i nogle år.

Informant: Og det har været den primære, og så henter jeg nogle ting ind alle mulige mærkelige andre steder fra. Jeg har også haft noget bogmateriale, og det ene er den, der hedder *“Ind i historien”*, som er ret gammel. Den ryger helt ud nu. De sidste par år har jeg næsten ikke brugt den.

Interviewer: Ja, altså sådan en grundbog?

KP - Københavns Professionshøjskole
Bachelorprojekt i historiefaget
Ahmed Farah Issa Said - Laer195005
Toke Boese Lau - Laer195047

Informant: Ja, men jeg har stort set ikke brugt den de sidste par år. Og så den ryger helt ud nu. Så har jeg haft den, der hedder *“Tre skud i kanonen”*. Den sidste af dem har de haft i 9. klasse.

Informant: Det er jo så 9/11 og Maastricht og energikrisen og Berlinmurens fald, der ligger i den, tror jeg, det er.

Interviewer: Yes, det er super fint. Hvilke potentialer ser du i Gyldendal i forhold til dens bidrag i din historieundervisning?

Informant: Det er sådan set, at den har nogle gode kilder med. Og så har den jo tilknyttet en del af de der små fagbøger for store elever. Og dem bruger jeg faktisk også en del. Og dem er der kommet rigtig mange af her de sidste par år.

Informant: Altså jeg bruger jo også nogle gange den der hedder Historial Lab. Den koster jo ikke noget. Den supplerer jeg så lidt med ind imellem, hvis der er nogle ting. Altså man kan sige, hvis man fx tager 1. og 2. verdenskrig, så er den sådan klappet lidt sammen. Der går jeg nogle gange ud og henter noget materiale et eller andet sted for at få det sådan... Der mangler lidt nogle steder. Det er omkring 1. verdenskrig.

Interviewer: Okay. Ja. Har der på noget tidspunkt...Jeg tænker, at som historielærer, så skal man gøre så mange overvejelser i forhold til at bruge didaktiserede læremidler. Jeg tænker, det er ikke alt, man lige kan bruge, vel? Har du på noget tidspunkt sådan forhold dig kritisk, eller hvor du skulle ind og justere inden i det her læremidler?

Informant: Jeg sorterer jo altid i det, både i forhold til tid, og så sorterer jeg i det i forhold til... Sådan et emne som Holocaust fx. Der sorterer jeg sådan lidt i, hvor slemt det er. Der vil være nogle ting, jeg ikke vil vise dem. Jeg vil fx. ikke vise den der... Der blev lavet en film af de amerikanske soldater, da de kom til Dachau, ikke? Den er forfærdelig. Sådan noget vil jeg ikke sætte på en skærm. Det synes jeg er lidt voldsomt. Sådan når man kun er 15 år.

Interviewer: Så er det jo også, hvor lang tid, eller tiden sagde du også, ikke?

Informant: Jo, der er i den grad et tidsaspekt i det. Så derfor er det jo tit, når Gyldendalens portal gennemgår jeg slet ikke slavisk. Og nogle gange supplerer jeg faktisk med noget analogt bogemateriale, nogle artikler, som de har siddet med i hånden. Fordi de også har brug for at komme væk fra skærmen.

Interviewer: Og så leder jeg dig videre til næste spørgsmål. I vores undersøgelser har vi også øje for historiebevidsthedsbegrebet. Og det er jo også noget, der fylder rigtig meget i læreplanerne, især fælles mål. Er det noget, du arbejder med? Og der bliver jo talt ind for det der med historiebevidsthed. Den her sammenhængsforståelse, der skal være hos eleverne, mellem de forskellige tidsdimensioner. Fortid, nutid og fremtid.

Informant: Jeg prøver faktisk rigtig meget det der med hele tiden at trække tråden op til vores tid. Når vi snakker Berlinmure, og Berlinmurens fald, at vi får et sted bag, hvordan det har og stadigvæk påvirker vores verden i dag. Man kan jo tage Rusland, hvordan det er, og

KP - Københavns Professionshøjskole
Bachelorprojekt i historiefaget
Ahmed Farah Issa Said - Laer195005
Toke Boese Lau - Laer195047

hvordan det er ny opvågen til en kold krig. Jeg prøver hele tiden at trække linjen op til det, og gøre det relevant på den måde.

Interviewer: Ja, så der er jo meget snak om det her med at inddrage elevernes livsverdener. Det har jo en kvalitet i undervisningen.

Informant: Man kan jo lave en undervisning på flere niveauer. Du kan jo kigge i det helt store overordnede perspektiv, men du kan jo også dykke ned i det enkelte menneskes liv. Hvordan det har påvirket mennesker at leve i de samlinger, de har levet.

Interviewer: Det har vi også haft meget på studiet.

Informant: Det kan de jo ofte relatere lidt bedre til, netop tage en erindring, filmklip og sådan nogle ting. Man kan se det med Berlinmuren, så bliver de tit lidt optaget af alle dem, der prøver at flygte over muren. At forstå, hvad det er, der gør, at de flygter. Det kan jo være et meget godt udgangspunkt for at forstå nogle værdier omkring frihed og frihedsrettigheder. Det er også noget, man kan perspektivere til i dag med menneskerettigheder og alle mulige andre ting.

Interviewer: Det er også noget man kan perspektiverer til, til den dag i dag med menneskerettigheder og alt muligt andet. Det har vi også haft meget på studiet, at koble den lille historie på den store historie. Nu sagde du... Erindringer, er det noget, du anvender meget i din undervisning? Eller breve?

Informant: Det vil jeg egentlig sige. Min første verdenskrig, der havde jeg nogle hjemmesider, der hedder "Breve for at skyttegraven." Det har vi blandt andet brugt. Det er en udmærket øvelse, det der med at få dem til at skrive brev.

Interviewer: Ja, at sætte sig ind i den historiske tid.

Informant: Ja, at få dem til at sætte sig ind i den historiske situation.

Interviewer: Hvordan oplever du, når eleverne arbejder med sådan noget i undervisningen? Mange kilder beretter .. og så har jeg selv oplevet ... altså praksiserfaringer med indlevelse hos eleverne. Er det noget du oplever?

Informant: Ja, det kommer an på, hvor meget de skal skrive. De vil helst ikke skrive for meget. Ja, for meget, ja. Nogle gange er det jo også lidt svært. Der skal jo meget til, før man helt kan sætte sig ind i andre menneskers situation. Men jeg synes, at der er noget, der godt kan, især kan filmklippe og sådan noget, fange dem. Hvis man vil 9/11, så har jeg ofte vist dem den der "24 timer, vi aldrig glemmer". Det er sådan set nogle vidnesbyrd fra en vært på TV-avisen i Sverige, et øjenvidne, der boede lige ved siden af. Sådan lidt for efterretningstjenester, P.E.T. og sådan noget.

Det gør indtryk på dem, det kan man godt mærke. Den historie og indtryk, fordi de hver fortæller deres vinkel på den der dag, hvordan de oplevede det. Sådan noget, der kan man godt fange dem ind. Men der skal da lidt følelser på. Det er godt at få følelser på.

KP - Københavns Professionshøjskole
Bachelorprojekt i historiefaget
Ahmed Farah Issa Said - Laer195005
Toke Boese Lau - Laer195047

Så har vi jo snakket meget om det her, jeg har forberedt dig op til det her interview med historiske scenarier ik. Som også fremhæves i Fælles Mål, og det begynder at fylde rigtig meget, faktisk siden 1970'erne. Hvor det hele handler om, at eleverne få nogle praktiske erfaringer, mærker historien og give dem indsigt.

Også det her med, at de muligvis kan identificere sig med visse aktører og strukturer. Der er jo en masse eksempler på nogle kilder, der går ind og beskriver det her med historiske scenarier som drama, rollespil og de her forskellige rekonstruktioner, man kan lave af historiske begivenheder.

Som vi snakkede om med erindringer og breve.

Informant: Der er jo en del museer, der gør en del i det der.

Interviewer: Har I taget på mange ture?

Informant: Min ene klasse har været på Frihedsmuseet. Det var rigtig godt. Vi er så heldige, at vi bor så tæt på København. Arbejdersmuseet har jeg også besøgt i mindre klasser.

Vi har også været ude ved voldene.

Interviewer: Har der været en underviser på? Eller har du været mest styrende som lærer?

Informant: Ja, der har jeg haft guide på. Jeg har også brugt Nationalmuseets undervisningsforløb i forbindelse med det.

Hvad får dine elever, når de kommer på de her ture, at de oplever historien på en helt anden måde end i deres klasse? Hvad får du af feedback på det?

Informant: Det kan de godt lide. De synes det er sjovt at løse nogle opgaver på en anden måde.

Interviewer: Det leder måske videre til næste spørgsmål. Hvilke potentiale og begrænsninger ser du i brugen af det her med rollespil og drama?

For der er nogle rammer, der er helt sikkert fast. Tiden og forberedelsen, og hvilke elever man har med at gøre.

Informant: Det er nogle gange noget med seriøsitet at gøre. Du kan jo styre rollespill på mange måder. Nogle gange kan man nøjes med den helt simple model.

Hvis vi går længere tilbage til Grævnens fejde. Det er et virver af konger og alle mulige grupperinger, der mener at den ene skal være konger, og den anden er den tredje. Det er ikke til at red i.

Man kan læse en tekst op, der forklarer det. Så kan man have 3-4 af fastelavns kongekroner. Man kan have lidt grej med, så de hver især får lidt roller. Så hele tiden bytter

KP - Københavns Professionshøjskole

Bachelorprojekt i historiefaget

Ahmed Farah Issa Said - Laer195005

Toke Boese Lau - Laer195047

rundt, mens man fortæller historien. Så får man styret det. Det der med at sende dem ud og beslutte at skabe et rollespil, som et scenarie. Det er nogle gange lidt svært. Der skal en hel del styring på, for at de får været ud af det.

Informant: Mit indtryk er, at Alineas er rimelig godt opgraderet med mange gode opgaver.

Hvor man skal skabe en radioudsendelse, eller lave noget interview. Det er der faktisk rigtig meget ud af. Det er en god måde at arbejde med det i klasserne.

Interviewer: Så alt i alt Alinea?

Informant: Jeg har ikke prøvet den på udskolingen. Det har været i Gyldendal, der har været mest materiale på.

Informant: På mellemtrinnet har det været Clio først, og det er jo så blevet til Alinea. Det ser rigtig fint ud. Men jeg har ikke prøvet den i udskolingen.