
AFSLUTTENDE BACHELORPROJEKT MED FOKUS PÅ ELEVERNES
HANDLEKOMPETENCE, MOTIVATION OG AKTIV DELTAGELSE I
HISTORIEUNDERVISNINGEN



Københavns Professionshøjskole

Hold nummer: clf19o-ba2hi

Vejledere: Anders Neubauer Thøgersen &

Benjamin Laier

Antal anslag i opgaven: 87.911

Bachelorprojektet er udarbejdet af:

Melda Kara Laer190098

Siyabend Kara Laer190167

INDHOLDSFORTEGNELSE

Indledning.....	4-6
Problemformulering.....	6
Læsevejledning.....	6-8
Metode.....	8
Videnskabsteoretisk tilgang.....	8-9
Præsentation af empiri.....	9-10
Observation.....	10-11
Aktionslæring.....	11-12
Spørgeskema.....	12-13
Det kvalitative interview.....	13-14
Interviewguide.....	14-16
Eksisterende forskning omkring historiefaget.....	17-18
Teori.....	18
Historiebevidsthed.....	18-19
En undersøgende og problemorienteret historieundervisning.....	19-20
Handlekompetence.....	20
Motivation.....	21
Hvad afspejler en god undervisning?	22-23
Analyse.....	23
Elevernes opfattelse af historieundervisningen.....	23-26
Didaktiske overvejelser i praktiken.....	26-28
Igangsættelse af aktioner for at fremme elevernes motivation og aktiv deltagelse.....	28-32
Kvalificering af elevernes historiebevidsthed.....	32-35
Diskussion og handleperspektiv.....	35-37

Konklusion.....	37-38
Litteraturliste.....	39-41
Bilag.....	42
<i>Lærerinterview 1.....</i>	<i>42-43</i>
<i>Lærerinterview 2.....</i>	<i>43-45</i>
<i>Lærerinterview 3.....</i>	<i>45-46</i>
<i>Lærerinterview 4.....</i>	<i>46-48</i>
<i>Elevinterview 1.....</i>	<i>48-49</i>
<i>Elevinterview 2.....</i>	<i>49-50</i>
<i>Elevinterview 3.....</i>	<i>51-52</i>
<i>Elevinterview 4.....</i>	<i>52-53</i>

INDLEDNING

Historielæreren skal i undervisningen være med til at sikre en god start på den mere formelle kvalificering af elevernes historiebevidsthed, demokratiske dannelse og livslange interesse for historie (Binderup, 2012, s. 9). Historie er en dynamisk størrelse, som består af en række udvalgte, foranderlige og meningsbærende fortællinger om fortidige hændelser (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 10). Mennesket bruger disse fortællinger til at forstå og fortolke verden omkring sig. Historie er derfor en del af mennesket, hvor der trækkes på forskellige fortidsfortolkninger, som er i samspil med nutidsforståelsen og forventninger til fremtiden. Dette benævner den tyske historiedidaktiker Eric Bernard Jensen som; *menneskets historiebevidsthed* (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 10). Grundlæggende handler historiebevidstheden om, at mennesket orienterer sig og derved skaber mening og sammenhæng i tid, på baggrund af sin situerede historiske erfaringer, hvor det nutidige er nærværende og dermed virksomt i det fremtidige (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 10). Historie er i grundskolen et refleksivt og perspektiverende fag, hvor elever har tendens til at forbinde faget med faktuel viden om fortidige begivenheder og sammenhænge.

Tilbage i foråret 2022 afsluttede vi vores sidste praktikforløb på en folkeskole. Vi underviste i historie, og havde store forventninger om, at arbejde med elevernes historiebevidsthed og historisk tænkning. Den første uge af praktikforløbet fik vi til opgave at observere klassen, og historielærerens undervisning. Vi observerede undervejs historielærerens didaktiske målsætninger inden for undervisningen, og bemærkede den samme undervisningsform gennem hele ugen. Eleverne blev præsenteret for historiebogen, og blev sat til at læse kapitlet om Renæssancen, som en del af pensummet i historiefaget. Efter at have læst kapitlet, blev eleverne derefter sat til at svare på tilhørende arbejdsopgaver i historiebogen. Gennem vores observationer bemærkede vi elevernes manglende engagement, koncentration og lysten til at udføre de stillede arbejdsopgaver. Dertil registrerede vi mange passive og stille elever, som ikke deltog i historieundervisningen og kom med følgende kommentarer:

”Hvorfor skal vi have historie? det er så kedeligt at lære om gamle dage”

”Hvad skal vi bruge det til? Er det ikke lige meget om fortiden, den er der ikke mere?”

”Hvorfor skal vi læse så meget, kan vi ikke lave noget andet? Jeg er træt af at lave det samme igen og igen?”

”Åh nej, vi har historie igen, jeg gider ikke det fag! Det er så kedeligt og man skal læse så meget.

Kan vi ikke bare se en film for engang skyld?”

Historielærerens undervisning oplevede vi som værende bekymrende og dels undrende, da der i fagformålet for historieundervisningen angives, at eleverne arbejder undersøgende og historieskabende med sammenhænge og problemstillinger i fortiden (Børne – og Undervisningsministeriet, 2019 s. 7). Undervisningen i historiefaget skal give eleverne lysten og motivationen til at anvende forskellige fremgangsmåder, og indhold fra faget, til at skabe mening og tage begrundet stilling i tilværelsen (Børne – og Undervisningsministeriet, 2019 s. 7). Rune Christiansen og Heide Eskelund Knudsen nævner vigtigheden i, at hvis faget skal leve op til tidens mantra om henholdsvis udviklingen af konkrete anvendelsesorienterede kompetencer, og samtidig holde fast i et dannelsesperspektiv, så må lærerne løbende forholde sig til fagets mål og metoder (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 12).

Historiedidaktikeren Jens Pietras fremhæver i sin historiedidaktiske tidskrift ”En undersøgende og problemorienteret historieundervisning”, at historieundervisningen skal være spændende for eleverne, hvor de får værktøjer til at arbejde analytisk og vurderende med historiske problemstillinger, i stedet for at arbejde slavisk med historiebogen og arbejdsspørgsmål (Pietras, 2018). Hertil tilføjer Pietras, at hvis historielæreren udelukkende rammesætter undervisningen på baggrund af første ordensviden, dvs. historisk konkret viden gennem tavleundervisning, opfylder den ikke læreplanens ord og derved tænkning for faget (Pietras, 2018). Tidsforskriften er skrevet på baggrund af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsens rapport om ”Historiefaget i fokus – Dokumentationsindsatsen” gennemført i 2016. Undersøgelsen indbefatter en kvalitativt metodisk tilgang med fokus på elev – og lærere interviews om deres opfattelser af historiefaget (Knudsen og Poulsen, 2016, s.5). I undersøgelsen fremhæves der, at mange elever oplever historieundervisningen som en slags akkumulering af ”facts”, hvor det ofte er læreren, der gennem tavleundervisning gennemgår stoffet, og eleverne der besvarer spørgsmålene (Knudsen & Poulsen, 2016, s.9). Ydermere fremhæves der, at eleverne først føler de lærer noget, når der opstår noget udsædvanligt i form af spil, film, museumsbesøg, gruppearbejde og når undervisningen er differentieret i forlængelse af indhold, form og læringsrum (Knudsen & Poulsen, 2016, s.9-10).

I dette bachelorprojekt er vi interesseret i at undersøge, hvad der gør historieundervisningen demotiverende for eleverne? Er det lærerens faglige, metodiske og pædagogiske valg? Eller er det

historiefagets indhold og opbygning? Vores personlige interesse for emnet udspringer af, at vi har oplevet situationer fra praktikken, hvor historielæreren har fulgt historiebogen slavisk med en lærerstyret tilgang baseret på første ordensviden. Denne opgave tager afsæt i at undersøge, om dette er et aktuelt problem på de danske folkeskoler, og hvordan man kan skabe en historieundervisning, hvor fortiden ikke er undervisningens vigtigste udgangspunkt, men derimod refleksionen over fortiden koblet til elevernes livsforståelser.

Det empiriske grundlag i undersøgelsen tager udgangspunkt i vores eget bud fra praktikken, i forhold til, hvordan man kan gøre historieundervisningen vedkommende for alle elever samtidig med, at de oplever relevansen af faget koblet til deres eget liv, som til sammen gøre dem bevidste om deres egen historiebevidsthed.

Ovenstående har ledt os frem til nedstående problemformulering til undersøgelse:

PROBLEMFORMULERING

Hvordan kan læreren gennem sin didaktiske overvejelser tilrettelægge en undervisning, der fremmer elevernes historiebevidsthed og motivation i historieundervisningen?

LÆSEVEJLEDNING

Udgangspunktet for vores opgave har været at belyse, hvordan man kan tilrettelægge en historieundervisning, som opleves relevant og vedkommende for alle elever, uanset behov og forudsætninger. Derudover er vi interesseret i at undersøge, hvilke didaktiske tanker læreren gør sig under tilrettelæggelsen af undervisningen: følger han/ hun historiebogen slavisk, fordi kollegaen gør det? eller fordi han/hun er tidspresset, eller ikke ved noget om, hvordan man rammesætter en god historieundervisning?

I opgavens første del beskrives de videnskabsteoretiske metoder og begrundelse heraf, som vi løbende har forholdt os kritiske til. Det empiriske grundlag i vores undersøgelse tager afsæt i Cato Bjørndal og Kvale og Brinkmanns teori. Det empiriske materiale er indhentet gennem kvalitative interviews, som er semistruktureret, observationer af første- og anden orden og aktionslæring, hvor vi har udviklet, undersøgt og eksperimenteret i praksis. Det empiriske undersøgelsesfelt består af otte

informanter, heraf fire historielærere og fire elever. Ud fra de empiriske fund har vi transskriberet informanternes udsagn og subjektive oplevelser, erfaringer og tanker til det undersøgte fænomen, som er vedhæftet som bilag. Vi har udvalgt citater, som vi mener kan belyse problemformulering og anvendes i analyseafsnittet.

I opgavens anden del beskrives de teoretiske positioner, hvor vi tager afsat i Jens Pietras, Jens Aage Poulsen, Andreas Körber, Eric Bernard Jensen, Tina Müller Glibstrup, Karsten Schnack, Einar Melgren Skaalvik og Sidsel Skaalvik, Olga Dysthe, Louise Klinge og Hilbert Meyer. Disse teoretikere er med til at danne forståelser af historiebevidsthed, en undersøgende og problemorienteret historieundervisning, handlekompetence, motivation og hvad der afspejler en undervisning. Herunder anvender vi eksisterende forskning om historiefaget af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen. Teorien bygger på forståelser af historieundervisningen, og belyser forskellige udsagn omkring feltet af lærere og elever.

I opgavens tredje del præsenteres analysen, hvor vi med udgangspunkt i ovennævnte teoretiske positioner analyserer, og diskuterer de empiriske fund sammenholdt med Historiefaget i fokus – Dokumentationsindsatsen. Analysen anskues ud fra vores eget empiriske materiale fra praktikken, interviews af historielærere og elever med fokus på deres diskurser og narrativer. I analysen fremhæves forskellige bud på, hvordan man kan tilrettelægge en undervisning, som opleves relevant for elever, samtidig med, at de bliver motiveret og udfordret i deres egen zone for nærmeste udvikling.

I opgavens fjerde del kan vi gennem de teoretiske positioner og de empiriske fund konkludere at:

- Lærerens didaktiske overvejelser har stor indflydelse på elevernes motivation og aktiv deltagelse.
- Elevernes historiebevidsthed styrkes gennem refleksioner over fortiden, hvor tidsdimensionerne bringes i spil.
- Elever savner variation i undervisningen, og eftersøger andre undervisningsformer end tavleundervisning og historiebøgerne.

De ovenstående konklusioner leder os frem til følgende handleperspektiver: en undersøgende og problemorienteret historieundervisning er med til at sikre, at elevernes livsforståelser bringes i spil i undervisningen i forhold til givne værktøjer. Gennem de givne værktøjer får eleverne muligheden for at arbejde analytisk og vurderende med historiske problemstillinger, som er med til at styrke deres historiebevidsthed.

METODE

I følgende afsnit redegøres der for opgavens videnskabsteoretiske tilgang med afsæt i fænomenologien og hermeneutikken. Afsnittet vil også indeholde en beskrivelse af metoderne interview, observation, aktionslæring, interviewguide og spørgeskema.

VIDENSKABSTEORETISK TILGANG

I den videnskabsteoretiske tilgang findes der forskellige retninger at arbejde ud fra. Disse retninger indeholder forskellige systematiske grundtanker og søgeprocesser. Afhængig af, hvilke videnskabsteorier der anvendes i en undersøgelse, vil slutresultatet indeholde forskellige svar og handleforslag. En undersøgelse handler om at skabe viden inden for et bestemt område, ved at frembringe ny erkendelse eller indsigt, som man ikke havde før (Mottelson & Muschinsky, 2017 s. 18). I dette bachelorprojekt ønsker vi at undersøge, hvad der gør historieundervisningen demotiverende for eleverne? Og hvilke didaktiske overvejelser læreren gør sig i forlængelse med at planlægge og gennemføre en historieundervisning, for at fremme elevernes historiebevidsthed og aktiv deltagelse.

For at kredse rundt om ovenstående problemfelt, tager vi afsæt i fænomenologien som videnskabsteoretisk position. Udgangspunktet for fænomenologien er virkeligheden, som fremstår gennem menneskers oplevelser, erfaringer og tanker om sig selv og omverdenen (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 109). Her beskæftiger fænomenologien sig med menneskers subjektivitet, hvor det er interessant at undersøge, hvordan mennesket som subjekt interagerer i forskellige situationer (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 110.). De menneskelige erfaringer og oplevelser er derfor til grund for ens undersøgelse og produktion af viden. Den fænomenologiske tilgang ser vi derfor anvendelig, da vores undersøgelse handler om at undersøge fænomener, som motivation, historiebevidsthed og synet på historieundervisningen som helhed. Dette gøres gennem historielærere og elevers udtalelser og oplevelser i praksis. Det at belyse flere facetter af et bestemt fænomen på samme tid, kan være

tidskrævende og svært. Fænomenologien begrænses ved, at der kun frembringes tendenser og ikke mulighed for at udfolde og begrunde fundene (Mottelson & Muschinsky, 2017 s. 44).

I forlængelse med ovenstående, supplerer vi derfor undersøgelsen med en hermeneutisk tilgang. Med afsæt i hermeneutikken er blikket grundlæggende rettet mod menneskelige og humanistiske forhold, for at forstå den mening, der er tillagt et givet fænomen (Mottelson & Muschinsky, 2017 s. 45). Hermeneutikken har sit udspring i tekster, udsagn og handlinger for bl.a. at opnå en øget forståelse af det undersøgte fænomen. For at gribe tekster og fortolkninger an, arbejdes der i hermeneutikken ofte med udgangspunkt i den *hermeneutiske cirkel* (Mottelson & Muschinsky, 2017 s. 47). Når man tager afsæt i den hermeneutiske cirkel, beskriver Henriette Højberg, underviser og konsulent hos CFSA følgende: ”Den hermeneutiske cirkel betegner den vekselvirkning, der foregår mellem del og helhed. Delene kan kun forstås, hvis helheden inddrages, og omvendt kan helheden kun forstås i kraft af delene. Der er således sammenhæng mellem delene og helheden, der er meningsskabende; det er relationen mellem de enkelte dele og helheden, der muliggør, at vi kan forstå og fortolke” (Højberg, 2013, s. 292).

I forlængelse af disse to tilgange indgår fænomenologien i feltet, hvor hermeneutikken fortolker fundene, der opdages ude i feltet. Begge de videnskabsteoretiske tilgange, anser fænomener som værende kontekstuelle. Derudover arbejder vi induktivt i undersøgelsen, hvor vi udvælger teorierne på baggrund af vores indsamlede empiri.

PRÆSENTATION AF EMPIRI

Empirien er indsamlet i forbindelse med praktikken på en dansk folkeskole. Gennem første uges praktikforløb har vi været observatører, hvor vi har observeret klassen og historielærerens undervisning. Herefter foretog vi selv undervisningen på fjerde årgang gennem seks ugers forløb om børnearbejde. Da vi observerede elevernes manglende engagement, koncentration og lysten til at deltage aktivt i historieundervisningen, udarbejdede vi en øvelse i form af et spørgeskema. Spørgeskemaet blev præsenteret for klassen, dels for at afklare de centrale tematikker, udfordringer og tanker eleverne havde givet udtryk for i forbindelse med historiefaget, men også for at vide, hvad vi som praktikanter skulle være særlige opmærksomme på, når vi tilrettelagde undervisningen. Spørgeskemaet bestod af åbne svarkategorier, hvor eleverne fik mulighed for at skrive, i stedet for at krydse af.

Efter en fælles opsamling i plenum, igangsatte vi aktioner i forlængelse af pædagogiske og didaktiske tiltag med udgangspunkt i elevernes besvarelser. Hypoteserne bag aktionerne handlede bl.a. om, hvordan vi som lærere kunne ændre elevernes syn på historiefaget, og tilrettelægge en undervisning med udgangspunkt i deres interesser og forudsætninger, for dertil at styrke deres historiebevidsthed. Gennem seks ugers praktikforløb blev vi opmærksomme på, at brugen af undervisningsdifferentiering, æstetiske læreprocesser, Cooperative learning (CL-aktiviteter) og digitale læringsredskaber, havde stor indflydelse på elevernes engagement og aktiv deltagelse i undervisningen. Efter seks ugers praktikforløb udarbejdede vi yderligere et spørgeskema i form af et evalueringsark med lukkede svarkategorier, hvor eleverne skulle krydse af. Gennem evalueringsarket oplevede vi en positiv tilgang til historieundervisningen, og vi blev gjort opmærksomme på, at læreren generelt har en afgørende rolle, i forhold til at sikre elevernes engagement og læring i undervisningen.

Gennem nyere litteratur samt forskning kan vi læse os frem til, at historieundervisningen generelt er et problem ude i de danske folkeskoler. Derfor har vi valgt at udforske vores problemfelt ud på flere folkeskoler med udgangspunkt i interviews af historielærere og elever.

OBSERVATION

At indsamle empiri handler overordnet om at producere et materiale, der indeholder informationer om den virkelighed, man ønsker at undersøge (Mottelson & Muschinsky, 2017 s. 47). Det empiriske grundlag i vores undersøgelse finder først og fremmest sted gennem metoden observation. Observation er en forsknings- og undersøgelsesmetode, som grundlæggende handler om at indhente informationer på en bestemt måde, og derved have en klar plan for, hvad der efterfølgende skal ske med informationerne (Canger & Kaas, 2016 s. 253). Når man som observatør indtager et klasseværelse, handler det om at sanserne bringes i spil i forhold til at indsamle indtryk og informationer over det, der udspiller sig i praksis. Gennem observationsarbejdet kan vi sikre, at vi ikke havner i situationer, hvor vi vurderer på baggrund af meninger og holdninger, men derimod på dokumentation og sikker viden om det, der udspiller sig i praksis (Canger & Kaas, 2016 s. 254).

Brugen af observation i en forskningssammenhæng, kan både være en kvalitativ og kvantativ dataindsamlingsstrategi. I dette tilfælde arbejder vi med en kvalitativ tilgang, hvor vi som

observatører har øje på informationerne, der senere skal bearbejdes og fortolkes gennem tekster. Indsamlingen af vores empiri udspiller sig i første omgang gennem observation af første orden. Når vi observerer gennem første orden, er vi som observatører fluen på væggen, og har dermed mulighed for at danne os et overblik over, hvad der sker i klasserummet. Denne observationsform er med til at bidrage til at sikre, en høj kvalitet af observationer, da vi ikke behøver at koncentrere os om andre opgaver, men i stedet kan fokusere på historielærerens undervisning og elevernes indbyrdes interaktion med hinanden (Bjørndal, 2003, s. 34).

Efter at have observeret klassen gennem observation af første orden, skulle vi selv overtage undervisningen, og derfor måtte vi observere resten af praktikforløbet gennem observation af anden orden. Vi benyttede os af observation af anden orden, da vi skiftevis planlagde og gennemførte undervisningen. Observation af anden orden er en komplementær opgave sideordnet med undervisningen, som vi selv indgår i. Under observation skal man være særlig opmærksom på, at det vi får øje på, kan være svært at notere ned samtidig med at vi observere ” (...) dels er vi begrænset af vores synsfelt og måske også mulighed for at høre alle detaljer, dels kan observationerne ændre udtryk i transformationen fra en sanseoplevelse til et skriftligt notat” (Canger & Kaas, 2016 s. 254). Derfor har vi gennem observationsmetoden benyttet os af videoobservation. Gennem videoobservation har det været muligt for os at indfange flere nuancer, og detaljer i forhold til det undersøgte fænomen. Vi har både fået muligheden for at observere os selv i samspil med eleverne, men også formået at registrere elevernes interaktion med hinanden og om det faglige stof.

AKTIONSLÆRING

Grundlaget for vores undersøgelse handler om at belyse problemformuleringen, om henholdsvis måden at tilrettelægge en differentieret undervisning, der fremmer elevernes historiebevidsthed og motivation i historieundervisningen. Gennem aktionslæring er vi blevet overbevidst om, at der er nogle håndtag som kan drejes, for at gøre undervisningen brugbart og meningsgivende for eleverne. Aktionslæring er en metode, hvor man udvikler, undersøger og eksperimenterer i praksis gennem observation, analyse og refleksion (Canger & Kaas, 2016 s. 279). Gennem aktionslæring tages der udgangspunkt i en konkret praksis, med henblik på at udvikle den. I praktikken observerede vi historielærerens undervisning, som eleverne mente var demotiverende og ensformig. Derfor var vores ønske at udvikle og igangsætte aktioner for at se, hvordan vi kunne gøre historieundervisningen motiverende og dermed skabe aktiv deltagelse hos eleverne. Inden vi igangsatte aktionerne, havde vi

på forhånd dannet os nogle hypoteser omkring problemstillingerne, der var i klasseværelset. Vi ville gerne udvikle vores praksis i at kunne undervisningsdifferentiere, for at skabe læringsrammer for hver enkelte elev.

John Dewey, amerikansk filosof og samfundskritiker opererer med erfaringsbegrebet i forlængelse med skole og uddannelse. For Dewey er læring og viden en vedvarende dynamisk proces, der tilskynder til undren og søgen svar. Dewey fremhæver, at den formelle skolesystem og undervisning er forbundet med visse farer, hvis undervisningen bliver ”fjern og død” – eller abstrakt og boglig (Højlund, 2020, s. 104). Dewey er stærk modstander af den traditionelle pædagogik, hvor børn og unges interesser og egne undersøgelser ikke bliver værdsat i undervisningen. Han forklarer, at dette kan resultere i, at eleverne kan have svært ved at se meningen med undervisningen og forbinde den til deres egen erfaringer. I forhold til at tilrettelægge en undervisning, der tilgodeser elevernes behov og forudsætninger fremhæver Dewey, at handle i praksis i sig selv ikke er læring, men at der først er tale om læring, når læreren i praksis udforsker, undersøger og fordyber sig i at finde noget nyt eller se den gamle viden i nyt lys (Højlund, 2020, s. 105-106).

SPØRGESKEMA

I forlængelse med at indhente empirisk materiale til undersøgelsen i dette bachelorprojekt, har vi i praktikken udarbejdet et skriftligt spørgeskema og et evalueringsark. Et spørgeskema er en måde at indhente informationer på, som er baseret på skriftlige spørgsmål (Mottelson & Muschinsky, 2017 s. 117). Spørgeskemaundersøgelsen er udarbejdet på baggrund af den kvalitative undersøgelsesmetode ” (...) I en kvalitativ undersøgelse vil man kunne være åben over for nuancerne i respondenternes svar og eksempelvis også lade respondenterne udfolde deres synspunkter, oplevelser eller praksis, fordi man ikke nødvendigvis har et ønske om at generalisere” (Mottelson & Muschinsky, 2017 s. 119). Efter at have observeret klassen i en uges tid, var vi praktikanter nysgerrige på elevernes forståelser og holdning til historieundervisningen, derfor udarbejdede vi et skriftligt spørgeskema, for at blive klogere på området. Spørgeskemaet blev i plenum præsenteret for klassen med en række baggrundsspørgsmål, hvor eleverne blandt andet blev bedt om at angive:

- Navn
- Alder
- Interesser

- Yndlingsfag
- Tre gode ting ved historiefaget
- Tre mindre gode ting ved historiefaget

Spørgeskemaet blev opsamlet i plenum, hvor eleverne fik mulighed for at udfolde deres besvarelser og synspunkter. I slutningen af praktikken udarbejdede vi et skriftligt evalueringsark omkring undervisningen og vores rolle som historielærere. Spørgeskemamaterialet og evalueringsarket anvendes, som adgang til vores undersøgelse, da vi finder det væsentligt at inddrage elevernes meninger, da det er dem der bl.a. er udgangspunktet for vores undersøgelse. I takt med spørgeskemaet og evalueringsarket blev vi gjort opmærksomme på, om vores differentieret undervisning havde en positiv effekt på elevernes læring og holdning til historieundervisningen. Fordelene ved at anvende spørgeskema i undervisningen er bl.a., at det er muligt at indsamle en masse informationer om en konkret situation i klassen, og derved vil man opnå et mere præcist resultat, da spørgsmålene ofte er ensartet. Ulempen ved spørgeskema er, at det er svært at komme i dybden i forhold til det undersøgte fænomen, og hvis spørgsmålene er uklare for eleverne, vil de måske svare noget helt andet, som ikke har noget med spørgsmålene at gøre.

DET KVALITATIVE INTERVIEW

I led af vores empiriske materiale anvender vi forskningsmetoden interview. At interviewe mennesker handler om at opnå indsigt om deres oplevelser, holdninger og livshistorier (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 29). Interview er baseret på samtale, hvor de interviewede personer inviteres til at fortælle om deres subjektive erfaringer og positioner, som også er et træk i fænomenologien (Mottelson & Muschinsky, 2017 s. 120). Interview betragtes, som en aktiv interaktion mellem to eller flere personer, hvor samtalen leder hen til sociale forhandlede og kontekstuelle svar (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 30). Grunden til at vi anvender denne forskningsmetode, er bl.a. til at få adgang til historielærerens didaktiske overvejelser og tanker bag undervisningen. I dette bachelorprojekt er vi interesseret i at undersøge, hvilke tanker historielæreren gør sig, når der undervises i historie? Tager læreren højde for elevernes interesser, og inddrager vedkommende dem i tilrettelæggelsen af undervisningen? eller køres undervisningen slavisk gennem historiebogen? Vi er optaget af at høre, om hvad der ligger til grund for, at læreren i undervisningen anvender den samme undervisningsform med en lærerstyret tilgang. Gennem den kvalitative forskningsinterview får vi muligheden for uddybende svar, hvor samtalen udgør det centrale i produktionen af data. Udover historielæreren er

vi også interesseret i at interviewe tre historielærere på forskellige skoler, for at høre om dette er et aktuelt problem.

Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, begge professor i psykologi hævder fordelene i at gennemføre få interviews, hvor disse gennemarbejdes grundigt, i stedet for at gennemføre mange interviews med risiko for, at man drukner i mængden af informationer og ikke får lavet en gennemarbejdet analyse og fortolkning af materialet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 32). I projektet har vi derfor været omhyggeligt med valg af informanter, for at sikre et kvalificeret skøn med hensyn til, hvad der skal interviewes om, hvordan og hvornår. I udførelsen af interviewene har vi gennem grundige overvejelser planlagt en struktureret / formel samtale, hvor informanterne bliver bedt om at svare på bestemte spørgsmål, som kan lede os hen til det undersøgte. I indsamlingen af det empiriske materiale, har vi anvendt den semistrukturerede interviewform, hvor vi på forhånd har nedskrevet en række spørgsmål, som ønskes besvaret. Denne metode er med til at sikre, at vi som interviewer kan styre samtalen, samtidig med at vores informanter besvarer spørgsmålene.

I undersøgelsen er vi derved også interesseret i at høre elevernes synsvinkel på undersøgelsen. Derfor har vi på forhånd valgt at interviewe udvalgte eleverne fra praktikken. Generelt kan det være svært for børn at sige noget bestemt om en særlig problemstilling eller tema, som man gerne vil have dem til at forholde sig til (Kampmann, 2017, s. 95). Når barnet inviteres til samtale, kan hele situationen føles stift og fremmed. Det kan være svært i en samtale at fremme elevens ytringer, når interviewer spørger bredt og alment. Gennem et observationsbaseret interview var vi til stede i den pågældende situation, hvor vi fik mulighed for at komme nærmere ind til elevernes egne ordvekslinger, vurderinger og tolkninger af deres oplevelser.

INTERVIEWGUIDE

Gennem den kvalitative forskningsinterview, som er beskrevet i ovenstående afsnit, har vi udformet en interviewguide. En interviewguide er et dokument bestående af en række spørgsmål, som skal besvares under et interview. Interviewguiden er med til at sikre, at samtalen hele tiden vender tilbage til spørgsmålene, som ønskes undersøgt. Vi har udformet forsknings- og interviewspørgsmål til undersøgelse, som udgangspunkt for den indsamlede empiri. Forskningsspørgsmål er med til at afklare forklaringer på bestemte fænomener, processer og sammenhænge, mens interviewspørgsmål er med til at søge konkrete beskrivelser af disse (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 40). Forsknings-

og interviewspørgsmål består af forskellige typer af spørgsmål bl.a. opfølgende, sonderende og direkte. Opfølgende spørgsmål kan på forhånd ikke forberedes, da de kommer løbende under samtalen for at holde fortællingerne i live. Under samtalen kan man bl.a. spørge yderligere ind til det sagte, være åben og nikkende eller anvende andre opmuntrende gestus (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 40). Gennem sonderende spørgsmål, er det vigtigt at man er åben og søger efter at få en mere detaljeret beskrivelse af det, informanten beretter om. Det kan være spørgsmål som ”kan du uddybe?” eller ”kan du give en mere detaljeret beskrivelse af, hvad der efterfølgende skete?” (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 40). Direkte spørgsmål kan være nødvendige under interviews for at komme i dybden med præcise svar omkring det undersøgte.

Rækkefølgen af spørgsmålene er vejledende, hvor der også er blevet stillet et par uddybende spørgsmål undervejs i samtalen. I praksis er det en god idé, at man på forhånd kender spørgsmålene og derved kan være en aktiv lytter til informanternes beretninger, end at tænke på, hvad det næste spørgsmål i rækkefølgen er, derfor er det vigtigt at man ikke har for mange spørgsmål med (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 41). I forlængelse med interviewene har vi besluttet os for at lydoptage samtalerne. Gennem lydoptagelserne har vi transskriberet samtalerne med det formål at kunne bruge de forskellige udsagn i analysedelen.

Spørgsmål til historielærerne:

- *Hvilke didaktiske overvejelser gør du dig, når du planlægger og gennemfører din historieundervisning?*
- *Følger du slavisk pensummet, historiebogen, eller sammensætter du selv din undervisning efter elevernes interesser, behov og forudsætninger?*
- *Gør du brug af undervisningsdifferentiering? Hvis ja? Hvilken effekt har det på elevernes deltagelse og motivation?*
- *Mange elever har på forhånd fordomme om, at historieundervisningen er et kedeligt fag som handler om at stifte bekendtskab med første ordensviden, hvad tænker du om dette? Og hvad mener du, kan gøre historieundervisningen motiverende?*
- *Hvordan sørger du for, at eleverne bliver aktiv deltagende i undervisningen? føler du at din undervisning klæder eleverne godt på til at være nogle dygtige medborgere i samfundet?*
- *Hvori ser du udfordringer forbundet med historieundervisningen?*

Spørgsmål til eleverne:

- *Hvad synes du om historieundervisningen? Er det et spændende fag, hvor du føler du lærer en hel masse?*
- *Hvordan vil du helst have undervisningen foregår? Er det gennem tavleundervisning, udendørsaktiviteter, digitale platforme, eller når der sker noget anderledes end, hvad du er vant til?*
- *Føler du, at historielæreren har en afgørende rolle i forhold til at gøre undervisningen spændende og lærerig?*
- *Føler du, at du bliver hørt og har medbestemmelse på de valgte indholdsområder og aktiviteter?*
- *Har vores undervisning været anderledes og motiverende i forhold til, hvad I normalt er vant til?*

EKSISTERENDE FORSKNING OMKRING HISTORIEFAGET

I forlængelse med at kredse rundt om ovenstående problemformulering, har vi valgt at supplere vores undersøgelse med rapporten ”Historiefaget i fokus – Dokumentationsindsatsen”, gennemført i 2016. Rapporten er udarbejdet af Jens Aage Poulsen, cand. pæd. historie og samfundsfag og Heidi Eskelund Knudsen, lektor og ph.d. i historiedidaktik. Hensigten med rapporten har været at belyse, hvad der foregår i historieundervisningen på de danske grundskoler, og hvilke opfattelser elever og lærere har i forbindelse med historie som undervisningsfag (Knudsen & Poulsen, 2016, s.3). Dataindsamlingen er foregået på baggrund af en kvalitativt metodisk og etnografisk tilgang, i samarbejde med historielærere og elever på 28 forskellige skoler med afsæt i 6.-9.klassetrin (Knudsen & Poulsen, 2016, s.5).

De undersøgelsesområder der arbejdes med i rapporten, er henholdsvis lærerforståelser af egen faglighed og formidling, elevforståelser af historiefaget og læremidler i historieundervisningen. Disse undersøgelsesområder finder vi interessante, da rapporten er med til at kortlægge begrundelser af, hvordan historielærere planlægger, gennemfører og evaluerer deres egen undervisning, og hvordan læremidler tages i anvendelse, som spiller en afgørende rolle for elevers forståelser af faget (Knudsen & Poulsen, 2016, s.6). De ovennævnte undersøgelsesområder vil i opgaven bearbejdes yderligere

med udgangspunkt i vores eget empiri, da det er gennemgående tematikker, vi selv beskæftiger os med i bachelorprojektet.

Gennem disse undersøgelsesområder og begrundelser heraf, er vi overbeviste om, at der er et generelt problem med historieundervisningen i de danske folkeskoler, som vi er interesseret i at undersøge. Undersøgelsen tegner et billede af, at eleverne oplever historie som et fag, der grundlæggende handler om fortiden, hvor udbyttet af undervisningen opleves, som en slags akkumulering af historiske ”facts” (Knudsen & Poulsen, 2016, s.9). Eleverne giver udtryk for, at de først føler de lærer noget, når der opstår noget usædvanligt, eksempelvis når de skal se en film, lave en film, noget med computeren, museumsbesøg eller når undervisningen er henlagt til andre læringsrumme (Knudsen & Poulsen, 2016, s.9). Herunder fremhæves der yderligere i undersøgelsen, at undervisningen ofte er organiseret kronologisk efter klassetrin, og at eleverne heraf ønsker at få indflydelse på undervisningens form og indhold. Derudover gives der udtryk for, at læsestoffet er tungt, og dette er med til at gøre faget tungt. Eleverne har svært ved at afspejle sig med indholdet i historieundervisningen, og forstår derved ikke formålet med det, som de læser eller opgaverne, de skal løse (Knudsen & Poulsen, 2016, s.9). Derudover peger eleverne på, at undervisningen generelt er kedeligt, og at de savner variation i undervisningen som løsning på problemet. I undersøgelsen fremhæves der afslutningsvis, at læreren har en betydningsfuld rolle i forhold til at udvikle elevernes faglige viden, og at historielæreren skal kunne variere undervisningen, så faget ikke bliver for kedeligt.

I forhold til lærernes opfattelser af historieundervisningen i grundskolen, har forfatterne Knudsen og Poulsen, konkluderet på baggrund af interviewene følgende: ”historie betragtes som et vidensfag, hvor viden forstås som substans (1.ordens viden). Det er opfattelsen blandt flere lærere, at der er rigtig meget viden at holde styr på i faget” (Knudsen & Poulsen, 2016, s.13). Historielærerne er enige om, at faget ikke kun handler om årstal og begivenheder, men at det er selve udviklingen af historien gennem de tre tidsdimensioner, der er fagets fokusområde. Hertil fremhæves der i konklusionen, at historie er et læsetungt fag, og at dette kan være en udfordring for mange af eleverne. Ifølge de udvalgte historielærere, struktureres undervisningen således, at den i sin udstrækning afspejler sig efter historiekanonens kronologiske opbygning og indhold, og hvor historiske metoder som kildekritik og historiesyn inddrages i mindre omfang i undervisningen (Knudsen & Poulsen, 2016, s.14-15). De interviewede historielærere er enige om, at begrebet historiebevidsthed er fagets

omdrejningspunkt, og for at kunne styrke elevernes historiebevidsthed, må indholdet og arbejdsformerne ske på baggrund af elevernes præmisser og hverdagsliv.

I forlængelse med det sidste undersøgelsesområde i rapporten om, hvordan man forholder sig til læremidler i historieundervisningen, fremhæver lærere, at de ofte fravælger it-værktøjer på baggrund af, at det er svært at implementere på fagligt relevant vis i undervisningen. Derudover pointerer lærere at grundbøger og historieportaler er gennemgående læremidler, men at arbejdet med dem i undervisningen ikke er særligt populært hos eleverne. Lærerne er klar over, at museer og andre kulturinstitutioner sjældent indgår i undervisningen, men begrundelsen af dette, forklares ikke yderligere.

TEORI

I følgende afsnit vil teorien for analysen og empirien blive præsenteret. Afsnittet vil indeholde en redegørelse af begreberne historiebevidsthed, en undersøgende og problemorienteret historieundervisning, handlekompetence, motivation og hvad der afspejler en undervisning.

HISTORIEBEVIDSTHED

Gennem årene har historieundervisningen i grundskolen udviklet sig fra at være et videnskabsfag hen til et refleksivt - og perspektiverende fag. Historiedidaktik er en betegnelse for overvejelser over, hvordan historie formidles og bruges i et samfund (Pietras & Poulsen, 2016, s. 11). Tidligere har historiedidaktikken handlet om systematiske overvejelser over, hvorfor og hvordan der skulle undervises i historie i grundskolen dvs., som historieundervisningens teori (Jensen, 1994, s. 484). Definitionen har med tiden ændret karakter, hvor begrebet historiebevidsthed er blevet omdrejningspunktet for betegnelsen. Historiedidaktik handler derfor ikke kun om at beskrive og forklare hvorledes historiebevidsthed dannes og fungerer, men grundlæggende om, hvilken retning en bearbejdning og videreudvikling af elevernes historiebevidsthed kan og bør gå (Jensen, 1994 s. 485.). Dette sker i samspil med lærerens grundige didaktiske overvejelser over tilrettelæggelse af undervisning, analyse af læreplaner, vurdering og beslutninger af mål, indhold og form af undervisningsforløb under hensyntagen til elevernes forudsætninger og givne rammer (Pietras & Poulsen, 2016 s. 87).

Historiebevidsthedsbegrebet har siden 1995 fyldt meget i den danske historiedidaktiske debat, og er i dag blevet historiefagets kerneopgave. I fagets fagformål står begrebet historisk bevidsthed centralt i stk. 3:

”Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund” (Børne – og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7).

Ovenstående formålsparagraf har et dannelsesmæssigt sigte, som udfolder sig over fagets indhold. For at kunne agere i et demokratisk samfund, er det vigtigt, at der i historieundervisningen arbejdes med at styrke elevernes historiebevidsthed, som også kendetegnes som menneskets identitetsdannelse. I fagformålet er historiebevidsthedsbegrebet erstattet med *historisk bevidsthed*, da man tidligere havde erfaret, at begrebet forekommer abstrakt og vanskeligt i en undervisningssammenhæng (Pietras & Poulsen, 2016 s. 82). I opgaven vælger vi at arbejde med fagformålets begreb *historisk bevidsthed* ud fra begrebet historiebevidsthed. Historiebevidsthed er en individuel størrelse, som et hvert menneske besidder, og i undervisningen bør læreren derfor i sit arbejde medtænke elevernes forudsætninger og potentialer i planlægningen, og bruge det til at kvalificere en god undervisning, som er med til at styrke elevernes historiebevidsthed.

EN UNDERSØGENDE OG PROBLEMORIENTERET HISTORIEUNDERVISNING

Historieundervisningen i grundskolen handler ikke kun om, at eleverne stifter bekendtskab med kanoniserede vidensområder og første ordensviden. Fagets kompetenceområder og elevernes historiske tænkning skal være udgangspunktet i undervisningen, således, at de udvikler sig i at kunne reflektere og vurdere historiske problemstillinger. Historieundervisningen har to gennemgående fagdidaktiske syn, som kommer til udtryk gennem fagets læremidler, herunder analoge og digitale (Pietras, 2018). Læremidler som tager historiske vidensområder i brug, og læremidler som grundlæggende bærer præg af absolut kronologi, hvor undervisningens emner og tematikker tilegnes i en klassetrinsfikseret rækkefølge (Pietras, 2018). Udgangspunktet i det traditionelle fagsyn i historieundervisningen er, at eleverne gengiver paratviden om væsentlige personer, begivenheder og årstal med det formål at styrke deres historiske viden og nationale identitet (Pietras, 2018). Dette fagsyn har generelt en masse begrænsninger og udfordringer, og derfor har man i stedet udviklet en undersøgende og problemorienteret fagdidaktisk syn.

For at understøtte elevernes evne til at tænke historisk gennem en undersøgende og problemorienteret undervisning, har den tyske historiedidaktiker Andreas Körber udviklet FUER-modellen i 2015. Modellen består af fire sammenhængende og forbundne kompetencer: *undersøgelseskompetencer*, *metodekompetencer*, *orienteringskompetencer* og *kompetencer til at håndtere historisk viden, begrebs- og kategoriseringskompetencer* (Pietras, 2018). Modellen er med til at understøtte elevernes historiske tænkning, hvor kompetenceområderne sættes i spil, således at deres forudsætninger og omgivelser i tid og rum styrkes (Pietras & Poulsen, 2016, s. 132).

HANDLEKOMPETENCE

Folkeskolens formålsparagraf stk. 2 udtrykkes således:

”Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

Ovenstående formålsparagraf er et eksempel på, at skolen skal være medvirkende til at udvikle handlekompetente borgere. Samfundet er konstant i forandring, hvor skolens opgave er at klæde eleverne på til at kunne følge samfundsudviklingen. Eleverne skal kunne forstå det samfund de er en del af, ved at de tilegner sig kompetencer, der gør dem i stand til at kunne forstå deres egne handlemuligheder. Karsten Schnack definerer begrebet handlekompetence, som et dannelsesideal (Glibstrup, 2016, s. 111). Menneskets handlekompetence forbindes med menneskets selvstændige udvikling på baggrund af de erfaringer, den indsigt, og den erkendelse, man tilegner sig (Glibstrup, 2016, s.117). De sidste to ovennævnte komponenter er ifølge Schnack opbygningen af begrebet handlekompetence: ”Indsigten udtrykker på sin vis evnen til at kunne handle, mens engagementet drejer sig om viljen. Begge komponenter må være til stede, hvis der skal være tale om handlekraft eller handlekompetence. I relationen hertil er indsigten uden engagement tom, medens engagement uden indsigt er blind” (Glibstrup, 2016, s.117). Erfaringer er derimod et resultat af de handlinger, der udføres på baggrund af tidligere erfaringer, som er et resultat af andre handlinger (Glibstrup, 2016, s.117). Ydermere forklarer Schnack, at de erfaringer man skaffer sig, handler man sig til. For at forstå disse handlinger, bliver man derfor nødt til at spørge efter motiver, ønsker og intentioner.

MOTIVATION

I skolen er motivation med til at fremme indirekte læring gennem indsats, koncentration, udholdenhed og passende læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 10). Jo mere motiverede eleverne er, desto større indsats vil de yde for at opnå læring. Motiverede elever vil i undervisningen være mere engagerede og udholdende, når de arbejder med udfordrende opgaver, som vil give en stor tilfredsstillelse både for dem selv og for læreren. Generelt er motiverede elever bedre til at regulere deres egen læringsadfærd, hvor de har læringsfremmende arbejdsstrategier, som de benytter sig af i undervisningen. Eksempelvis er de gode til at søge om hjælp, når de har brug for det.

Einar Melgren Skaalvik og Sidsel Skaalvik, begge professorer i motivation for læring, tilknytter begrebet mestringsforventninger til motivationsbegrebet. Elevernes mestringsforventninger i skolen handler om deres forventninger til at kunne udføre bestemte opgaver på det pågældende tidspunkt, de får dem udleveret (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Mestringsforventninger varierer ud fra kriterier om, hvilke opgaver eleverne bliver bedt om at udføre, hvor lang tid der er afsat til arbejdet, hvilke hjælpemidler eleverne har til rådighed, og hvilke arbejdsforhold der gør sig gældende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). For at eleverne kan opnå positive mestringsforventninger i skolen, er det en forudsætning at undervisningen og de stillede arbejdsopgaver er tilpasset til den enkelte elevs forudsætninger og potentialer. Elevernes mestringsforventninger har ligeledes en stor betydning for deres motivation i forbindelse med skolearbejdet. Mestringsforventninger er tæt beslægtet med elevernes faglige selvvurderinger, som handler om, hvor gode evner og forudsætninger eleverne føler de har opnået. I motivationsforskningen har Einar Melgren Skaalvik og Sidsel Skaalvik skelnet mellem indre – og ydre motivation. Indre motiveret læringsadfærd opstår, når lærestoffet opleves som interessant, og arbejdet herefter giver glæde og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51). Den tilfredsstillende glæde forekommer i selve aktiviteten, og ikke i ud fra kommende ros eller andre belønninger. Skaalvik og Skaalvik hævder, at de bedste læringsresultater opnås, når læringen er indre motiveret (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51). Ydre motivation forstås derimod som en belønning, når en aktivitet udføres. Der skelnes herunder mellem kontrolleret - og autonom ydre motivation. Det kontrolleret indebærer, at eleven ikke har noget valg, og er derved tvunget til at udføre en bestemt handling på baggrund af at klare sig dårligt eller for at undgå skam og skyldfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52). Den autonom ydre motivation er karakteriseret ved, at eleven er optaget i sig selv samt skolens værdier for at kunne klare sig godt, og fordi fagene i sig selv har værdi (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52).

HVAD AFSPEJLER EN GOD UNDERVISNING?

Undervisning er lærerens vigtigste arbejdsfunktion, som handler om at fremme elevernes faglige, sociale og personlige udvikling. Den monologiske formidling har i mange årtier været lærerens standardmetode, hvor undervisningen primært har foregået gennem envejskommunikation, som for mange elever har været dræbende, kedsommelig og uvedkommende (Larsen & Poulsen, 2021, s. 18). Olga Dysthe, norsk professor forklarer hvilke problematikker, der kan opstå med det monologiske klasserum: "Et problem ved det monologiske klasserum er, at undervisningen ved at tage udgangspunkt i en given kundskab, som oftest lærebogen, ikke knytter an til elevernes erfaringer. Læreren bruger sin egen referenceramme, som kan være fremmed for eleverne, og uden dialog skabes en fælles referenceramme ikke". (Dysthe, 2005, s. 218). I stedet foreslår Dysthe, at undervisningen skal være karakteriseret ved flerstemmige og dialogisk klasserum.

I undervisningen har læreren til opgave at formidle og facilitere elevernes læreprocesser. Læring og indholdsaktiviteter fylder generelt meget i undervisningen, hvilket kan resultere i, at det kan være svært at gennemskue, hvilken betydning elev-lærer-relationer har for det, der foregår. Alt kommunikation sker i relationer og ifølge Louise Klinge, forsker i lærer og elev relationer, defineres lærerens relationskompetence som følgende: "Lærerens relationskompetence er kompetencen til at etablere og fastholde positive relationer til eleverne individuelt og kollektivt, der understøtter klassens læringsfællesskab og derigennem hver enkelt elevs alsidige udvikling" (Klinge, 2016, s. 246). Klinge tilknytter tre specifikke adfærdsmønstre som brugen af afstemmere, omsorgsetiske handlinger og understøttelse af elevernes behov for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed (Klinge, 2016, s.16).

Hilbert Meyer, tysk didaktiker har nedskrevet forskellige punkter på god undervisning, gennem sin internationale undervisningsforskning fra de seneste årtier. Hertil fremhæver Meyer, at undervisningen skal tage hensyn til individuelle forudsætninger gennem frirum, tålmodighed og undervisningsdifferentiering. Meyer trækker på overvejelser om dele af undervisningen, der kan afgøre om den bliver vellykket, og om man som lærere derved har udført en god undervisning.

Nedstående viser Meyers 10 kendetegn på en god undervisning:

1. Rød tråd og struktur

2. Brug tiden på læring
3. Giv eleverne lyst til at deltage
4. Aktiver det, eleverne ved i forvejen
5. Sæt ord på, hvad eleverne skal lære og hvorfor
6. Varier metoderne
7. Tag individuelle hensyn
8. Træn – igen og igen og målrettet
9. Fysiske rammer
10. Sig, hvad du forventer

(Meyer, 2006, s. 120).

ANALYSE

I forlængelse af ovenstående teoretiske positioner og empiriske fund, vil dette afsnit indeholde en analyse af Dokumentationsindsatsen, informanternes diskurser og narrativer og vores eget bud fra praktikken.

ELEVERNES OPFATTELSE AF HISTORIEUNDERVISNINGEN

Med afsæt i centrale problemstillinger om henholdsvis begrebet motivation i historieundervisningen i grundskolen, har vi gennem rapporten ”Dokumentationsindsatsen” og vores eget praktikforløb erfareret, at eleverne grundlæggende giver udtryk for, at historieundervisningen er et læsetungt – og et kedeligt fag. En af de fire elever fra praktikken beskriver nedenfor sin opfattelse af historieundervisningen på følgende måde:

”Det er meget kedeligt. Det er ikke selve indholdet der er kedeligt, men måden læreren underviser på. Jeg elsker at vide nogen om fortiden, især den tid min bedsteforældre levede. Men måden historien bliver formidlet på, er kedeligt. Nogle gange er det så kedeligt at jeg kunne falde i søvn over at læse så meget. Vores lærer kan godt lide at undervise gennem grundbogen, hvor vi derefter skal svare på arbejdsspørgsmål, hvilket vi gøre i alle historietimerne. Jeg har førhen spurgt, om vi ikke kunne tage på ture og opleve historien uden for klasseværelset, og til dette siger svarer han at vi ikke har penge i klassekassen” (bilag 8).

I ovenstående udsagn pointeres der ifølge eleven, at måden historielæreren tilrettelægger undervisningen på, er afgørende for deres opfattelse af historieundervisningen. Selve indholdet føler eleven er spændende, men måden indholdet rammesættes på i undervisningen, oplever eleven som værende kedeligt og demotiverende. Yderligere forklares der, at læreren underviser ud fra grundbogen, hvor eleverne herefter skal svare på arbejds spørgsmål. Historielæreren, som vi observerede i praktikken, forklarer nedenfor, hvilke didaktiske overvejelser han gør sig over tilrettelæggelsen af undervisningen:

”Jeg planlægger min undervisning ud fra kanonpunkterne, hvor jeg ofte er afgrænset i forhold til materialer. Du kan sagtens planlægge en god undervisning, men hvis ikke du har adgang til materialer, kan dette være en udfordring. Lige nu har vi to forskellige historiebøger til rådighed, som vi er forbundet til. Vi har et budget vi skal overholde, derfor kan vi ikke forberede den store i undervisningen. Jeg bruger historiebøgerne, som fint præsenterer forskellige indholdsområder som jeg finder relevant samt interessant for eleverne. Det med at sammensætte sin egen undervisning kan være svært, for elever har forskellige interesser og forudsætninger, som kan være svært at tilgodese hvis alle skal have deres ønske opfyldt. Jeg sætter rammerne i undervisningen, men jeg kan da godt finde på at spørge eleverne, hvad de godt kunne tænke sig at have af emner, men det er ikke altid at dette bliver opfyldt, fordi der nogle gange kan gå konkurrence i det.” (bilag 1).

Historielæreren begrundes sin overvejelser med afsæt i det økonomiske. Han forklarer, at han er afgrænset i forhold til materialer, og at dette skyldes måden på, hvordan undervisningen udfolder sig i praksis. Han pointerer, at han ikke kan forberede den store undervisning for eleverne, da han ikke har nok værktøjer at gøre godt med. Yderligere fremhæver han, at historiebøgerne er et godt udgangspunkt i historieundervisningen, da indholdsområderne afspejler elevernes interesser. Ligeledes hævder han, at det kan være svært at sammensætte sin egen undervisning, da elever har forskellige interesser og forudsætninger, som kan være svært at tilgodese. En anden historielærer på en anden skole, forklarer ligeledes, hvordan hun rammesætter sin undervisning i nedstående:

”Jeg sammensætter primært selv undervisningsmaterialet og anvender således både materialer fra arkiver, udsnit fra undervisningsportaler og bøger mm. Jeg orienterer mig selvfølgelig altid om, hvad de skal kunne på de enkelte årgange, men ellers har jeg satset på at udvikle børnenes historiebevidsthed om danske og udenlandske emner - men ikke slavisk i forhold til årspensum, men i højere grad ud fra egne interesser, vigtige historiske begivenheder og relevans. Jeg sørger også for,

at eleverne får lov til at arbejde i forskellige læringsrumme, bl.a. tager vi ofte på forskellige ekskursioner, som eleverne er ellevilde med.” (bilag 4).

Gennem informanternes ovenstående udtalelser om henholdsvis måden i at planlægge og gennemføre en historieundervisning på, kan vi se en markant forskel. Praktiklærerens undervisning støtter sig op ad grundbogen, hvorimod den anden historielærer selv sammensætter sin egen undervisning, med afsæt i forskellige materialer for at fremme elevernes historiebevidsthed. Som nævnt i teoriafsnittet har historieundervisningen udviklet sig fra at være et videnskabsfag hen til et refleksivt- og perspektiverende fag, hvor historiebevidsthedsbegrebet er blevet omdrejningspunktet. I undervisningen bør læreren derfor i sit arbejde, medtænke elevernes forudsætninger og potentialer i planlægningen, for at fremme elevernes historiebevidsthed. Eric Bernard Jensen forklarer hvorledes elevernes historiebevidsthed udvikles mange andre steder end i et klasseværelse. Jensen fremhæver yderligere, at mulighederne for at udvikle elevernes historiebevidsthed er talrige, og at faget skal åbne sig mod alle de historierelaterede aktiviteter, som foregår andre steder i samfundet (Jensen, 2000, s. 4). Eksempelvis gennem museumsbesøg, ekskursioner, mediarbejde mm. Når der arbejdes med udviklingen af elevernes historiebevidsthed gennem andre læringsrumme, er dette med til at forudsætte, at eleverne er medproducenter i undervisningssituationer, og derved opnår en øget forståelse af indholdet (Jensen, 2000, s. 4).

Gennem Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsens rapport om ”Historiefaget i fokus – Dokumentationsindsatsen”, giver eleverne udtryk for, at de først føler de lærer noget, når der opstår noget usædvanligt, eksempelvis når de skal se en film, lave en film, noget med computeren, museumsbesøg eller når undervisningen er henlagt til andre læringsrumme (Knudsen & Poulsen, 2016, s.9). I grundskolen er elever forskellige og de lærer forskelligt. Undervisningsdifferentiering er et godt bud på, hvordan man kan indtænke elevers forskellige behov og forudsætninger i undervisningen. Ole Ditlev Nielsen, cand.mag. i historie og dansk, definerer undervisningsdifferentiering som følgende: ”Undervisningsdifferentiering er et princip for den måde, læreren planlægger og gennemfører sin undervisning på. Undervisningsdifferentiering er et princip, der gælder i alle fag og på alle niveauer, og kernen heri er, at undervisningen tager udgangspunkt i den enkelte elevs behov og faglige, personlige og sociale kompetencer samtidig med, at fællesskabet i klassen tilgodeses” (Nielsen, 2015, s. 12). I praksis giver mange lærere udtryk for, at undervisningsdifferentiering er en kompleks opgave i forhold til at tage hensyn til individuelle elever,

som har forskellige behov og forudsætninger. Nielsen nævner herunder at Cooperative Learning, klasseledelsesstrategier, æstetiske lærerprocesser og digitale læringsværktøjer er gode metoder at differentiere undervisningen på.

”Undervisningsdifferentiering medtænker jeg med i min planlægning, hvilket jeg synes fungerer meget godt. Men generelt er det svært at differentiere undervisningen i et fag som historie, da man er afgrænset i forhold til materialer. Eleverne skal lære en helt masse ting, som de senere skal bruge til eksaminerne og videre i deres voksenliv, derfor er der generelt meget læsestof, da man skal nå en helt masse viden.” (bilag 3).

DIDAKTISKE OVERVEJELSER I PRAKTIKKEN

I praktikken i foråret 2022 oplevede vi gennemgående problemstillinger om henholdsvis elevernes motivation og opfattelse af historieundervisningen. Vi registrerede mange passive og stille elever, som ikke deltog aktivt i historieundervisningen. Praktiklærerens undervisning bestod udelukkende af første ordensviden gennem tavleundervisning med afsæt i grundbogen. Eleverne gav udtryk for, at de ikke var begejstret for måden der blev undervist på. Vi udarbejdede et skriftligt spørgeskema, for at blive klogere på, hvad vi som praktikanter kunne gøre, for at ændre elevernes syn på faget, og for at kunne kvalificere elevernes historiebevidsthed på bedst vis. Gennem spørgeskemaet gav eleverne udtryk for, at de generelt havde svært ved at afspejle historielærerens undervisning til deres eget liv, og at undervisningen foregik på samme måde, hvor fortiden var undervisningens vigtigste udgangspunkt med afsæt i grundbogen og arbejdsspørgsmål. Dette satte grundige didaktiske overvejelser i gang hos os praktikanter, for vi ville gerne udvikle en historieundervisning, hvor eleverne fik mulighed for at udvikle sig i at kunne reflektere, og vurdere historiske problemstillinger, som også står skrevet i fagets formål stk. 2:

Stk. 2. ”Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7).

Vi igangsatte derfor aktioner i forlængelse med elevernes besvarelser af spørgeskemaet, for at se, hvilken betydning en differentieret undervisning kan have for elevernes motivation og aktiv deltagelse i historieundervisningen. Gennem aktionslæring blev vi gjort opmærksomme på, at brugen

af undervisningsdifferentiering, æstetiske læreprocesser, CL-aktiviteter og digitale platforme, havde en stor indflydelse på elevernes engagement og aktiv deltagelse i undervisningen. Vi tilrettelagde undervisningen med afsæt i Undervisningsministeriets didaktiske relationsmodel. Den didaktiske relationsmodel har været styrerende for, hvordan vi bl.a. har planlagt, gennemført og evalueret hver undervisningslektion. Modellen rummer fire kategorier, hvor kategorien læringsmål handler om, hvad eleverne skal tilegne sig af viden, færdigheder og kompetencer, som er angivet i bekendtgørelsen om Fælles Mål og danner udgangspunkt for undervisningen (Jensen & Østergren – Olsen, 2017, s. 54). I planlægningen af undervisningen tilpassede vi læringsmålene fra Fælles Mål til elevernes forudsætninger og potentialer. Det udarbejdede undervisningsforløb blev tilrettelagt efter fagets kompetenceområder: historiebrug, kildearbejde og kronologi og sammenhæng efter fjerde klassetrin. Under kompetenceområdet historiebrug skulle eleverne forklare, hvorledes de og andre er historieskabte og hvordan historie skabes (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 10). Under kompetenceområdet kronologi og sammenhæng skulle eleverne formå at relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv, og placere elementer fra historien tidsmæssigt i forhold til hinanden (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 10). Gennem kompetenceområdet kildearbejde skulle eleverne arbejde med kilder for at opnå viden om fortiden ved bl.a. at udtrykke sig sprogligt om indholdet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 10). Vores udarbejdede undervisningsforløb berørte alle tre kompetenceområder, og eleverne stiftede bekendtskab med emnet børnearbejde.

Den næste kategori i relationsmodellen er undervisningsaktiviteter, som udvælges ud fra emner, temaer og stofområder, der udmøntes og konkretiseres i undervisningen (Jensen & Østergren, 2017 s. 55). Undervisningsaktiviteterne blev tilrettelagt gennem en differentieret tilgang, som en vurdering af, at det ville fremme elevernes motivation og derved øge deres aktiv deltagelse i undervisningen. Den tredje kategori i relationsmodellen er tegn på læring, som tydeliggøre hvordan vi som lærere kan iagttage elevernes læringsudbytte, og er det som vi observerer undervejs i elevernes arbejde i undervisningen (Jensen & Østergren, 2017 s. 56). Den sidste kategori er evaluering, som skal forstås som en vurdering af elevernes forudsætninger. Vi anvendte både summativ og formativ evaluering i undervisningen.

Undervisningsministeriets didaktiske relationsmodel har været et godt redskab i forhold til at planlægge og gennemføre en historieundervisning, som ifølge eleverne har været spændende og lærerigt. Relationsmodellen har været med til at skabe overblik over elevernes forudsætninger og

potentialer, og dermed et godt redskab til at differentiere undervisningen med varieret arbejdsformer og indholdsområder.

IGANGSÆTTELSE AF AKTIONER FOR AT FREMME ELEVERNES MOTIVATION OG AKTIV DELTAGELSE

Som nævnt i ovenstående afsnit, har vi i praksis eksperimenteret med forskellige aktioner, for at se, hvilken effekt en differentieret undervisning har for elevernes motivation, og aktiv deltagelse i historieundervisningen. En af aktionerne tog afsæt i undervisningsaktiviteten *"rollelæsning"*, som en Cooperativ learning struktur. Læringsmålet med denne aktion har været, at eleverne gennem deres kognitive og kommunikative færdigheder, kan interagere med hinanden om det faglige stof. Strukturen er et fagligt redskab, hvor indholdet fæstnes bedre i hukommelsen, og hvor eleverne samarbejder med hinanden for at opnå den optimale læringsudbytte (Kagen & Stenlev, 2006 s. 142).

Undervisningen startede med en fælles forforståelse af emnet børnearbejde, hvor den didaktiske tanke har været, at eleverne kan koble deres hverdag, erfaringer og interesser til fagets indhold, som styrker deres engagement og motivation. I historieundervisningen er motivationen generelt en stor udfordring hos mange elever. Pietras og Poulsen forklarer, at læreren må vælge en strategi – for at fremme elevernes motivation. I lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, skal der tages højde for elevernes medbestemmelse af temaer og indholdsområder. Det forudsætter først og fremmest, at læreren besidder en række kompetencer og kvalifikationer (Pietras & Poulsen, 2016, s. 105). For at motivere eleverne, må historielæreren selv synes, at historie er væsentligt og værd at beskæftige sig med. Herunder må læreren have en solid historiefaglig og didaktisk indsigt samt kendskab til elevernes forudsætninger og potentialer, for dertil at kunne tilrettelægge en passende undervisning, hvor eleverne udfordres og motiveres i deres egen zone for nærmeste udvikling. Emnet børnearbejde, var et særligt ønske for elevernes side, derfor havde vi den tanke om, at indholdet ville tilgodese elevernes interesser og derved styrke deres engagement for aktiv deltagelse.

Herefter startede undervisningen med en dagsorden på tavlen, hvor vi tydeligt forklarede eleverne læringsmålene for undervisningen, og hvad der efterfølgende skulle ske. Eleverne fik lov til at sætte ord på, hvad de kunne huske fra forrige undervisning. Hilbert Meyer trækker på overvejelser om dele af undervisning, som afgør om man bl.a. har udført en vellykket undervisning, Meyers første punkt

på en god undervisning refererer til, at en god undervisning afspejler lærerens struktur og røde tråd (Meyer, 2006, s. 35). Meyer anbefaler, at læreren starter timen med at skrive på tavlen og forklare hvad der skal ske, og hvad eleverne herefter skal lære (Meyer, 2006, s. 35.). En skriftlig dagsorden har været en følge linje og et hjælpende redskab for eleverne under praktikken. Eleverne blev derefter introduceret til CL aktiviteten *"rollelæsning"*, hvor de hver især fik en rolle. De fire roller i aktiviteten bestod af en oplæser, referent, overskriftmester og sammenhængsmester.

I tilrettelæggelsen af undervisningen var målet at udvikle en undersøgende og problemorienteret undervisning, hvor eleverne fik mulighed for at tilegne sig viden og fremgangsmåder på deres niveau. Eleverne skulle forholde sig kritisk reflekterende til de fortællinger og historier om fortiden, som de bl.a. møder i læremidler. Læring bliver i denne sammenhæng set, som en social proces, hvor eleverne er aktive og ansvarlige deltagere i læreprocessen. I undervisningsaktiviteten var eleverne løbende i dialog med hinanden omkring emnet børnearbejde, hvor de hver især havde et ansvarsområde. Olga Dysthe foreslår, at undervisningen skal være flerstemmige og dialogisk. Flere lærere gør stadig brug af envejskommunikation, som for mange elever opleves, som værende kedsommelig. Dysthe fremhæver i sin teori, at hvis undervisningen rammesættes på baggrund af lærebøger, knytter det ikke an til elevernes erfaringer. I stedet skal undervisningen være præget af dialog. Når historielæreren skaber dialog i undervisningen, vil elevernes læringspotentialer og interesser frigøres. Læreren kan med fordel gøre brug af autentiske og åbne spørgsmål, som er med til at forudsætte elevernes aktiv deltagelse i diverse undervisningssamtaler, for dertil at udfordre deres forståelse og historisk tænkning. I undervisningen stillede vi autentiske og åbne spørgsmål, med det formål at invitere eleverne ind i undervisningssamtalen. Autentiske spørgsmål understreger, at eleverne er vigtige medspillere i undervisningsdiskursen, og at læring er en aktiv proces (Dysthe, 2005, s. 226). I undervisningen gjorde vi brug af autentisk spørgsmål: *"Hvordan var det at sidde i grupper, og læse en tekst"*. Her refererer vi til CL strukturen *"rollelæsning"*, som en differentieret tilgang i undervisningen. En elev tilføjer: *"det var ikke som det vi plejede, men det var sjovt"*. En anden elev tilføjer *"jeg syntes at det var sjovt at arbejde i grupper, men at der var lidt larm i vores"*. Dysthe opererer med begrebet *optag*, som er en nyttig teknik, der bruges til at få eleverne til at bidrage i en undervisningssamtale:

” (...) at inkorporere elevens svar i næste spørgsmål og på den måde få eleven til at reflektere videre over det, som vedkommende selv har sagt, og at trække svaret ind i elevernes indbyrdes dialog” (Dysthe, 2005, s. 227).

Gennem elevernes besvarelser, var det vigtigt for os at anerkende eleverne, ved at gentage deres udsagn. CL-aktiviteten *”rollelæsning* var en måde at differentiere undervisningen på, og er dermed en undervisningsform i det dialogiske klasserum. Undervisningsformen forudsætter elevernes faglige udvikling, sociale relationer og evnen til at kunne integrere med hinanden, for at løse de stillede opgaver som læreren rammesætter (Storgaard, 2020 s. 3). Den didaktiske tanke bag undervisningen har været, at eleverne fik oplevelsen af at kunne mestre den stillede opgave, og fornemmelsen af medbestemmelse. Under undervisningsaktiviteten observerede vi hvordan eleverne hjalp hinanden igennem aktiviteten ved at bruge deres kognitive og kommunikative færdigheder. Det er selvfølgelig vigtigt at understrege at læreren skal være omhyggeligt med at introducere opgaven tydeligt, stilladsere samarbejdet og sætte klare rammer for arbejdsprocessen.

En anden aktion blev eksperimenteret i forlængelse med at undersøge, om elevernes historiebevidsthed styrkes og aktiv deltagelse øges, ved at have en æstetisk læreproces med i historieundervisningen. Målet med denne undervisningsaktivitet har været, at eleverne kan skabe forståelse på tværs af tid og sted ved at arbejde med fortiden gennem en sanselig og følelsesorienteret proces, som beforder deres historiske tænkning. I planlægningen af undervisningslektionen lyttede vi grundigt til elevernes forslag over, hvordan undervisningen skulle foregå. Eleverne havde et ønske om, at undervisningen skulle være henlagt til et andet læringsrum, derfor besluttede vi os for, at undervisningen foregik i multisalen.

Hvilket også kommer til udtryk i Dokumentationsindsatsen, hvor eleverne giver udtryk for, at de fortrækker at historieundervisningen er henlagt til andre læringsrumme (Knudsen & Poulsen, 2016, s.9). Generelt har de fysiske rammer en målbar betydning for elevers engagement, motivation og læring. Elever er forskellige, og arbejder forskelligt inden for fysiske rammer, som kan påvirke deres læringslyst og motivation for at gennemføre en undervisning. I undervisningslektionen i multisalen blev eleverne kaldt op til en cirkeltid, hvor forløbet om *”børn og voksne i Middelalderen”* blev præsenteret. I cirkeltiden blev der startet en dialogisk samtale op med eleverne, for at aktivere deres forforståelse.

En cirkeltid stammer fra kooperativt gruppearbejde og målet med teknikken ifølge Kevin Perry, Iben Jensen og Pernille Ahrong, forskere ved Institut for læring, er følgende: ”Ved brug af cirkeltid kan elever lære at interagere med andre på en måde der skaber sunde relationer og trivsel i klasseværelset, udvikle et omsorgsfuldt, inkluderende klassefællesskab, skabe en fornemmelse af fællesskab og klassesamhørighed. At elever kan udvikle selvforståelse, og de sociale, følelsesmæssige kompetencer der støtter mentale trivsel og positive relationer og dertil at kunne samarbejde med hinanden, hvor der bliver lyttet til andre og bliver lyttet til en, som kan forberede sociale og kommunikative evner” (Perry, Ahrong & Jensen, 2017, s. 70-71). Eleverne blev i cirkeltiden sat til at højtlæse korte tekster om *”farlig barndom”*, *”husstanden”*, *”opdragelse”* og *”sådan skal I opføre jer”*.

Videre i aktionen sørgede vi for at være relationskompetente, som ifølge Louise Klinge udspiller sig gennem tre specifikke adfærdsmønstre. De specifikke adfærdsmønstre opstår gennem brugen af afstemmere, omsorgsetiske handlinger og understøttelse af elevernes behov for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed (Klinge, 2017, s. 124). I undervisningen bragte vi os på bølgelængde med eleverne, ved at sidde sammen med dem i cirkeltiden, og introducere aktiviteten med et anerkendende og venligt sprog. Eleverne skulle bruge deres viden fra forrige- og nuværende forløb til at gennemføre en fortælling om, hvordan det var i middelalderen at være barn og voksen gennem æstetisk indlevelse. I æstetiske læreprocesser lærer eleverne at interagere med hinanden gennem mediering af følelser, fantasier og kreativitet, som er med til at styrke klassefællesskabet og relationerne (Børne – Undervisningsministeriet, s. 7). Æstetik i undervisningen kan påvirke elevens oplevelse, fordybelse og motivation. Derfor fandt vi det relevant og interessant at arbejde med æstetiske undervisningsaktiviteter, som en differentiering af undervisningen, der kan medvirke til at øge elevdeltagelsen og motivationen. I læringsrummet blev der sat baggrundsmusik til, hvor eleverne gjorde brug af æstetiske formsprog, som adskiller sig fra vores verbale og diskursive sprog. I stedet skulle de udtrykke sig nonverbalt gennem deres følelser, kropssprog og mimik, som resulterede i, at de var medproducenter af undervisningen.

Ligeledes giver eleverne i Dokumentationsindsatsen udtryk for, at undervisningen er kedelig, og at de derfor efterlyser større variation i undervisningen, som løsning på problemet (Knudsen & Poulsen, 2016, s.10). Vi har gennem aktionerne fået indsigt i, at læreren spiller en afgørende rolle i forhold til elevernes opfattelse af historieundervisningen. Når læreren differentierer undervisningen, er han/hun med til at sørge for, at alle eleverne blive aktive producenter af undervisningen, og dermed opnår et

positivt læringsudbytte. I forlængelse med vores undervisning, har vi gennem interviews med eleverne opnået følgende forståelser af historieundervisningen:

”Jeres måde at undervise på, har været lærerigt og spændende. Vi har prøvet forskellige ting i undervisningen, og en dag har ikke været den samme. Det var især sjovt og spændende da vi fik lov til at gå rundt på skolen og interviewe forskellige lærer omkring skolens historie. Jeg kan godt lide når vi bruger kroppen, og ikke bare sidder stille på en stol og læser en bog. Gruppearbejde er også spændende, for så taler vi med hinanden og løser opgaverne. Men det nogle gange øv, at det er læreren der bestemmer grupperne.” (bilag 5).

”Jeres undervisning har været det bedste vi nogensinde har prøvet. I har været så gode til at sørge for, at undervisningen bliver spændende og lærerigt. Vi har brugt forskellige læringsrumme, siddet i rundkreds, læst tekster højt, arbejdet i grupper, gået på undersøgelse på vores egen skole, lavet film og plancher. På så kort tid har vi formået at lave så mange ting. Vores lærer har prøvet det samme, men det virker overhovedet ikke på samme måde. Og så vender han tilbage til den måde han underviste på.” (bilag 6).

”Ja, jeg kunne rigtig godt lide da vi skulle analysere billederne om børnearbejde. Vi skulle også selv planlægge vores fremlæggelser, hvor vi selv stod med ansvaret. Jeres undervisning har været lærerigt og hyggeligt samtidigt. Jeg ville ønske vores lærer underviste som jer, for så ville vi få meget mere ud af undervisningen end vi gør nu. Lige nu husker jeg ikke noget af det vi lærer, fordi vi ikke bearbejder det” (bilag 8).

KVALIFICERING AF ELEVERNES HISTORIEBEVIDSTHED

At styrke elevernes historiebevidsthed er historielæreren vigtigste opgave. Det fremgår både i fagets formål og i læreplanen. Historiedidaktikeren Eric Bernard Jensen, definerer historiebevidsthed som følgende:

”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. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid” (Jensen, 2000, s. 5).

Historie handler derfor ikke kun om viden om fortiden, men om sammenhængen mellem ovenstående tidsdimensioner. Helt grundlæggende tager betegnelsen historiebevidsthed afsæt i, at den levede historie fortolkes ud fra et samtidsperspektiv, og bruges til at skabe forventninger til, hvad fremtiden bringer. Historiebevidsthed er en vedvarende proces, hvor mennesket former og formes af historien. Jensen fremhæver yderligere, at menneskets historiebevidsthed altid har været en del af mennesket, og ikke noget der kun fremgår i historieundervisningen. Derfor er det vigtigt, at historielæreren i undervisningen videreudvikler elevernes historiebevidsthed, og at eleverne derigennem bliver bevidste om, at de selv er historieskabte og historieskabende. At være historieskabt forudsætter, at man er et produkt af historiske, kulturelle og samfundsmæssige omstændigheder, hvorimod at være historieskabende handler grundlæggende om, at menneskets handlinger og liv, har en betydningsfuld rolle i udviklingen af, hvilken retning historien tager (Pietras & Poulsen, 2016 s. 70). Derfor er det vigtigt at understrege, at eleverne ikke kun skal beskæftige sig med første ordensviden i historieundervisningen, men derimod være bevidste om, at de selv er historie. Dette kan bl.a. komme til udtryk i praksis, hvis der arbejdes med en brugerstyret historiedidaktik i undervisningen. Gennem en brugerstyret historiedidaktik arbejder der udefra følgende:

”Indholdet (...) udvælges på en sådan måde, at arbejdet bliver vedkommende og perspektiverende for eleverne. for at udvikle elevernes historiebevidsthed skal indholdet knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden” (Jensen, 2012, s. 103). Når man anvender en brugerstyret tilgang i historieundervisningen, er hovedopgaven at gøre skolen til et kvalificerende lærested for producenter og brugere af historiebevidsthed” (Jensen, 2012, s. 103).

”Hvis eleverne på ingen måde for øjnene op for at de er historieskabende er det svært at rykke ved deres interesse for faget. Men det oplever de fleste nu heldigvis (...) Vedkommende og relevant undervisning giver de fleste elever lyst til at følge med i undervisningen. Eks. Emmer der har betydning for noget i elevernes hverdag i dag, eller noget medieaktuelt der kan hjælpe dem til at koble historien til nutiden” (bilag 2).

Mine elever elsker historie fordi jeg selv primært ser mig selv som historielærer. Der er meget passiv undervisning, hvor de bare sidder og lytter og kigger, men der er altid opgaver forbundet i forbindelse med et forløb hvor jeg kan evaluere hvor meget de har lært. Disse opgaver er motiverende, fx en Kahoot, en Jeopardy eller andet hvor de dyster på hvad de har lært. Jeg sørger for at eleverne er

aktivt deltagende ved fx gruppearbejde, tegneserie produktion, podcast produktion, analyser af primær og sekundære kilder mm, og ved fx at have spil med dem, hvor de først skal forklare et begreb, en person, en tid eller lignende uden at bruge ordet, dernæst skal de prøve at mime det og til sidst tegne det. Ja jeg føler, at de er godt klædt på til at være dygtige medborgere, i og med at vi både diskuterer fortid vs nutid, hvilken betydning det har, hvis vi læser historien med vores nutidige briller, og samtidig forsøger at øge deres historiske bevidsthed (bilag 4)

Ovenstående eksempler fra historielærerne forklarer, hvorledes man som lærer kan arbejde med at udvikle elevernes historiebevidsthed. Emner som eleverne kan relatere til, og koble til deres forforståelse er med til at fremme deres historiebevidsthed. I praktikken fik eleverne til opgave at interviewe deres bedsteforældre, for at høre nærmere om deres ophav og historie. Eleverne var begejstret for denne opgavetype, fordi historien var så tæt forbundet med deres eget liv. For at understøtte elevernes evne til at tænke historisk gennem en undersøgende og problemorienteret undervisning, kan Andreas Körbers FUER-model forløbe sig på følgende måde i en undervisningssammenhæng. Læreren udfordrer eleverne eksempelvis gennem historiske dilemmaer, hvor der stilles åbne spørgsmål, som fremkalder deres usikkerhed over deres forhåndsviden. Dette vil muligvis appellere til deres nysgerrighed, og her vil eleverne være villige til at lade sig udfordre i undervisningen. Først og fremmest er det vigtigt, at læreren faciliterer elevernes undersøgelseskompetencer ved at støtte dem i forbindelse med de stillede spørgsmål, eller at eleverne selv øver sig i at stille relevante historiske spørgsmål (Pietras & Poulsen, 2016, s. 133). Herefter sættes elevernes metodekompetencer i spil, som udfolder sig gennem lærerens vejledning over relevante metoder og fremgangsmåder, til at besvare de formulerede spørgsmål. Her opstår der en konstruktion og dekonstruktion af egne og eksisterende fortællinger (Pietras & Poulsen, 2016, s. 133). Elevernes fremstillinger gennem ovenstående kompetencer fører til, at eleverne stifter nye forståelser og indsigter af omverdenen og dem selv, som må revideres. Dette sker i orienteringskompetencer, samtidig med, at der sker ændringer af elevernes historiebevidsthed (Pietras & Poulsen, 2016, s. 133). Afslutningsvis kommer kompetencer til at håndtere historisk viden, begrebs- og kategoriseringskompetencer til udtryk, ved at eleven styrker sin viden om fortidige hændelser, og hvordan han/hun får adgang til relevante historiske informationer.

For at kunne udvikle elevernes handlekompetence i undervisningen kræves det først og fremmest, at eleverne står over for problemstillinger, som de skal forholde sig til gennem deres reflektive og

kritiske tænkning. En undervisning som har fokus på teori og praksis, er med til at udvikle og støtte elevernes kritiske refleksion og engagement, hvor eleverne opnår erfaringer, som er med til at styrke deres handlekompetence. En handlekompetent elev, skal derfor i undervisningen trænes i at kunne tænke selvstændigt, for at kunne agere i samfundet på følgende måde: ”tillid til egne muligheder og er villige til at tage stilling og handle – på en ansvarlig og kompetent måde og har evnen til at kunne skifte perspektiv frem og tilbage mellem det individuelle, personlige niveau, og det samfundsmæssige, strukturelle niveau” (Glibstrup, 2016, s.119). En historieundervisning som primært har fokus på første ordensviden, tjener derfor ikke noget dannelsesformål. Når der i historieundervisningen arbejdes med at kvalificere elevernes historiebevidsthed, er det med til at forme deres måde at tænke og handle på.

DISKUSSION OG HANDLEPERSPEKTIV

Følgende afsnit vil indeholde en diskussion og et handleperspektiv på projektet. Målet med dette bachelorprojekt har været at belyse problemformulering i forhold til, hvordan læreren gennem sin didaktiske overvejelser kan tilrettelægge en undervisning, der fremmer elevernes historiebevidsthed og aktiv deltagelse i historieundervisningen. Derudover var vi også interesseret i at undersøge, hvad der gør historieundervisningen demotiverende for eleverne? Er det lærerens faglige, metodiske og pædagogiske valg? Eller er det historiefagets indhold og opbygning?

Hvis vi starter med at kaste et blik på de videnskabsteoretiske metoder i forhold til metoden observation, blev vi opmærksomme på, at nogle af eleverne blev påvirket af vores tilstedeværelse i rummet og opførte sig anderledes. Hvis vi som observatører var et velkendt ansigt i klasserummet, havde eleverne nok vænnet sig til vores tilstedeværelse og havde muligvis ageret mere vanligt. Derudover er vi bevidste om, at måden baggrundsspørgsmålene er blevet formuleret på i spørgeskemaet, er med til at tone elevernes måde at tænke og vurdere faget på. Spørgsmålene indikerer, at eleverne SKAL finde gode – og dårlige ting ved historieundervisningen, hvilket kan føles som sort og hvidt. Da spørgeskemaet blev gennemgået i plenum, var historielæreren tilstede i klasserummet, og derfor kan det diskuteres om historielæreren tilstedeværelse havde en påvirkning på elevernes besvarelser og holdninger. Evalueringsarket var til gengæld ikke anonymiseret, hvilket kan have givet en opfattelse af, at eleverne ikke turde at besvare spørgsmålene fuldstændigt objektivt med frygt for, at historielæreren ville læse besvarelserne. Det kan også diskuteres om eleverne

overhovedet har forstået spørgsmålene, og derved krydset af i forhold til dette, eller om de bare har krydset af som sidemakkeren, for at få øvelsen overstået.

I forlængelse med at eksperimentere med aktioner i praksis er vi blevet bevidste om, at læreren grundlæggende spiller en afgørende rolle i forhold til elevernes læring, og opfattelse af historieundervisningen. Eleverne giver udtryk for, at historieundervisningen er kedeligt, og at faget er præget af en masse læsestof med afsæt i udenadslæren af særlige personer, årstal og begivenheder, som også fremhæves i Dokumentationsindsatsen. Som kommende historielærer kan det diskuteres om man i praksis hele tiden vil møde elever, som synes noget er kedeligt. Hvordan skal man i undervisningen sørge for, at alle elever bliver tilfredsstillet, uanset hvilken undervisningsform man vælger at anvende. I praktikken har vi fået blik for, at historielæreren kører undervisningen gennem den traditionelle måde, hvor historiebogen er undervisningens udgangspunkt. Gennem de teoretiske positioner er vi blevet klogere på, hvordan man kan tilrettelægge en undervisning, som tilgodeser elevernes forudsætninger og potentialer og derved opleves relevant og lærerigt. Der berettes om forskellige metoder og fremgangsmåder for at udføre en vellykket undervisning, men i praksis kan det diskuteres, om der er ressourcer og nok forberedelsestid til at kunne leve op til følgende krav om en vellykket historieundervisning. Nedstående viser et eksempel på manglende forberedelsestid som kan være skyld i den traditionelle historieundervisning:

Historieundervisning bliver kedelig hvis det er en lærer der ikke brænder for faget. Sådan er det desværre tit, da faget er et af de små, og det ofte er lærere der ikke har linjefaget som sættes til at undervise i det. Eleverne bliver motiverede af en historielærer der har styr på historien og som elsker at fortælle og vise. Jeg tror, at vi som undervisere i høj grad bidrager til børnenes motivation. Og jeg tror, at børn i høj grad bliver motiverede, hvis de selv er aktive medspillere, hvor de fx skal på detektivarbejde, løse gåder, forholde sig til, hvordan det var i historien på det tidspunkt mm. Historie kan nemt være et "passivt" fag, hvor vi blot ender med at sidde og læse højt og svare på nogle spørgsmål. Men hvis man lægger op til, at børnene selv inddrages og løser opgaver, er min erfaring, at de er meget motiverede. Det er ikke altid at vi som lærere har nok forberedelsestid til at kunne planlægge en historieundervisning, som altid opleves spændende med afsæt i forskellige aktiviteter, men jeg forsøger at gøre mit bedste ved ikke at drage for meget rundt om historiebøgerne. (bilag 4).

Rune Christiansen og Heide Eskelund Knudsen pointerer, at hvis historiefaget skal leve op til tidens mantra om henholdsvis udviklingen af konkrete anvendelsesorienterede kompetencer, og samtidig

holde fast i et dannelsesperspektiv, så må lærerene løbende forholde sig til fagets mål og metoder (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 12). For at imødekomme elevernes aktiv deltagelse i undervisningen, fremhæver historielæreren fra praktikken, at han godt kan finde på at vælge elever, som ikke har rakt hånden i vejret. På den måde forsøger han at inkludere eleverne i læringsfællesskabet:

”De elever, som jeg kan se, ikke er deltagende og sidder passivt tilbage, dem stiller jeg særlige spørgsmål til i undervisningen, for at se om de høre efter, og er med i undervisningen. Til skolehjemsamtaler nævner vi overfor eleven og forældrene, at vi savner deres engagement og deltagelse i undervisningen. Selvom de ikke rækker hånden op i undervisningen, kan jeg stadig vælge dem til at svare på spørgsmål relateret til indholdet. Det er ofte de samme elever, som har hånden i vejret, og jeg vil gerne have at flere elever er aktive” (bilag 1).

Dette udsagn kan diskuteres, om det er en god metode til at inddrage elever i et læringsfællesskab. For nogle elever, kan det opleves som et angreb og derved lukke af for alt læring, derfor skal man være påpasselig med hvordan man vælger at inddrage elever. Læreren skal i stedet formå at danne positive relationer, ved at være på bølgelængde med eleverne. Relationen mellem lærer og elev, spiller en afgørende rolle i elevernes aktiv deltagelse. For at styrke elevernes aktiv deltagelse fremadrettet i undervisningen, er det vigtigt, at eleverne oplever følelsen af medbestemmelse. At danne paralleller af historiske begivenheder til nutidige problemstillinger, er med til at vække nysgerrigheden hos eleverne, som vil styrke deres historiebevidsthed. Eleverne skal være bevidste om, at de selv er historieskabende og historieskabte og at alle bærer en historie med sig, som skal forstås i sammenhæng med den levede tid.

KONKLUSION

På baggrund af ovenstående analyse af teoretiske positioner og empiriske fund, kan vi afslutningsvis konkludere, at lærerens didaktiske overvejelser har en afgørende betydning for elevernes motivation, og aktiv deltagelse i historieundervisningen. Elevernes læring er en aktiv proces, hvor faktorer som motivation, nysgerrighed og interesse spiller en betydningsfuld rolle for undervisningen. En af forudsætningerne, for at udvikle og opnå læringsudbytte i undervisningen, er bl.a. at eleverne

besidder følelsen af at være motiveret. Når eleverne mærker følelsen af medbestemmelse over indhold – og arbejdsområder, er det med til at understøtte deres indre, autonome motivation.

Eric Bernard Jensen forklarer, hvorledes elevernes historiebevidsthed udvikles mange andre steder end i et klasseværelse. Yderligere fremhæver Jensen, at mulighederne er talrige, og at læreren blot skal benytte sig af dem. Museumsbesøg, ekskursioner, mediarbejde og produktioner af film er med til at kvalificere elevernes historiebevidsthed, hvor eleverne oplever følelsen af at være medproducenter i undervisningen. Gennem Dokumentationsindsatsen af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen og vores indsamlet empiri fra praktikken, giver eleverne udtryk for, at de savner variation i historieundervisningen, og at de først føler de lærer noget, når der opstår noget usædvanligt eller når undervisningen er henlagt til andre læringsrum. Generelt er historieundervisningen præget af at formidle en eksklusiv fortid, som er undervisningens vigtigste udgangspunkt. Mange lærere har svært ved at navigere og tilrettelægge en undervisning, som ifølge fagformålet skal være undersøgende og historieskabende med sammenhænge og problemstillinger af fortiden. Historielærere skal give eleverne lysten og motivationen til, at anvende forskellige arbejdsmetoder og indholdsområder til at skabe mening, og tage begrundet stilling i tilværelsen. Derfor må historielæreren løbende forholde sig til fagets mål og metoder, for at tilgodese ovenstående.

Derudover kan vi konkludere, at Undervisningsministeriets didaktiske relationsmodel har været et godt redskab for os under praktikken. Relationsmodellen har været med til at sikre, at vi som praktikanter har kunne danne os et overblik over, hvilke stofområder der skulle arbejdes med, elevernes forskellige forudsætninger og potentialer. Herigennem kan vi afslutningsvis konstatere, at en struktureret og varieret undervisning og relationen mellem lærer og elev, spiller en afgørende rolle i elevernes aktiv deltagelse.

LITTERATURLISTE

- Binderup, T. & Troelsen, B. (2012). *Historie pædagogik*. Kvan og forfatterne.
- Bjørndal, Cato. (2003). Observation som vurderende øje. *Det vurderende øje*. Klim Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. *Kvalitative metoder*. Hans Reitzel Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). Historie; *faghæfte*: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_faghæfte_historie.pdf.
- Canger, T. & Kaas, L. A (2016). *Praktikbogen – didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Christiansen, R. & Knudsen, H. E. (2015). *Fagdidaktik i historie*. Forfatterne og Frydenlund.
- Glibstrup, T. M. (2016). Handlekompetence i historie. At gøre historieundervisningen funktionel. I C. Grevy, J. Kikkenborg, H. Kasch & R. H. Jensen. (red). *Der er liv i historie – at tage udgangspunkt i livsverden, når der undervises i historie i folkeskolen*. (s. 111-161). Forlaget Pendulum.
- Højberg, H. (2013). Hermeneutik – forståelse og fortolkning. *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. (3.udgave). Samfundslitteratur Forlag.
- Højlund, C. (2020). Praksisnær undervisning: differentierede lærings- og deltagelsesmuligheder i undervisningen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(2), 97-115.
- Høyen, M. & Brinkkjær, U. (2018). Fænomenologi. *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, E.B. (1994). Historiedidaktikkens sonderinger.

Jensen, E.B. (2000). Historiebevidsthed – hvad er det.? *Historieskabte såvel som historieskabende*. Dafolo Forlag.

Jensen, E.B. (2012). *Et historiedidaktisk overblik. Historiepædagogik*. Kvan Forlag.

Jensen, D.L. & Olsen, D.Ø. (2017). *Læringsorienteret didaktik og dannelse*. 1. udgave Dafolo A/ S.

Kagan, S og Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning – Undervisning med samarbejdsstruktur*. Alinea Forlag

Kampmann, J. (2017). Interview med børn. *Det observationsbaserede interview*. Hans Reitzel.

Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Det Humanistiske Fakultet, København Universitet.

Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2016) *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: Historielab.<https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf>.

Larsen, S.T. & Poulsen, J.A. (2021). *Historieundervisningen – en fagmetodisk*. Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, O.D. (2015). *Undervisningsdifferentiering – 20 skridt til at møde dine elever*. Dansk Psykologisk Forlag.

Meyer, H. (2006). Kendetegn på god undervisning. *God undervisning*. Gyldendal: unge pædagoger.

Olga, D. (2005). *Det flerstemmige klasserum*. Gyldendal Forlag.

Mottelson, M. & Muschinsky, L.J. (2017). *Undersøgelser – videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels forlag.

Perry, K., Jensen, I., Jensen., Hansen, N., og Ahrong, P. (2017). Inklusion i børnehøjde – børneperspektiver på læring og trivsel. *Børn og unge gør en forskel*.

Pietras, J. (2018). *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*. Historielab.<https://historielab.dk/undersoegende-problemorienteret-historieundervisning/>

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

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læsning – teori og praksis*. Dafolo Forlag og forfatterne.

Storgaard, N, D. (2020). *Gruppearbejde i folkeskolen: Elevers perspektiver på en udbredt undervisningspraksis*. Danmarks Evalueringsinstitut.

BILAG

BILAG 1 – INTERVIEW MED HISTORIELÆRER 1 FRA PRAKTIKKEN

1. Hvilke didaktiske overvejelser gør du dig, når du planlægger og gennemfører din historieundervisning?

Jeg planlægger min undervisning ud fra kanonpunkterne, hvor jeg ofte er afgrænset i forhold til materialer. Du kan sagtens planlægge en god undervisning, men hvis ikke du har adgang til materialer, kan dette være en udfordring. Lige nu har vi to forskellige historiebøger til rådighed, som vi er forbundet til. Vi har et budget vi skal overholde, derfor kan vi ikke forberede den store i undervisningen.

2. Følger du slavisk pensummet, historiebogen, eller sammensætter du selv din undervisning efter elevernes interesser, behov og forudsætninger?

Jeg bruger historiebøgerne, som fint præsenterer forskellige indholdsområder som jeg finder relevant samt interessant for eleverne. Det med at sammensætte sin egen undervisning kan være svært, for elever har forskellige interesser og forudsætninger, som kan være svært at tilgodese hvis alle skal have deres ønske opfyldt. Jeg sætter rammerne i undervisningen, men jeg kan da godt finde på at spørge eleverne, hvad de godt kunne tænke sig at have af emner, men det er ikke altid at dette bliver opfyldt, fordi der nogle gange kan gå konkurrence i det.”

3. Gør du brug af undervisningsdifferentiering? Hvis ja? Hvilken effekt har det på elevernes deltagelse og motivation?

Jeg prøver at differentiere undervisningen gennem visualisering, hvor jeg viser eleverne videoer og billeder af det pågældende emne. Elever har forskellige udfordringer, hvor jeg godt kan finde på at printe forskellige niveauer af teksten, så alle elever kan være med i undervisningen.

4. Mange elever har på forhånd fordomme om, at historieundervisningen er et kedeligt fag som handler om at stifte bekendtskab med første ordensviden, hvad tænker du om dette? Og hvad mener du, kan gøre historieundervisningen motiverende?

Jeg oplever generelt de samme fordomme i historieundervisningen, og dette er desværre realiteten. I skolen er historie og kristendomskundskab læsefag, hvor man ofte skal læse en hel masse for at indhente viden. Derfor er det en god ting at visualisere sin undervisning, for at understøtte elevernes læring. At planlægge forskellige ture eksempelvis museumsbesøg er godt for eleverne, så de faktisk ved at historie også foregår andre steder, men det er ikke altid at vi har nok penge i klassekassen. Jeg tager ofte mine elever til Vikingeskibsmuseet, for der bliver historie formidlet på en anden måde.

5. Hvordan sørger du for, at eleverne bliver aktiv deltagende i undervisningen? føler du at din undervisning klæder eleverne godt på til at være nogle dygtige medborgere i samfundet?

De elever, som jeg kan se, ikke er deltagende og sidder passivt tilbage, dem stiller jeg særlige spørgsmål til i undervisningen, for at se om de høre efter, og er med i undervisningen. Til skolehjemsamtaler nævner vi overfor eleven og forældrene, at vi savner deres engagement og deltagelse i undervisningen. Selvom de ikke rækker hånden op i undervisningen, kan jeg stadig vælge dem til at svare på spørgsmål relateret til indholdet. Det er ofte de samme elever, som har hånden i vejret, og jeg vil gerne have at flere elever er aktive.

6. Hvori ser du udfordringer forbundet med historieundervisningen?

Udfordringerne er klart materialerne. Det er ærgerligt at vi ikke har nok ressourcer til at eksperimentere undervisningen med. En anden udfordring er at eleverne ikke rigtig gider faget, hvilket er surt, for snart skal de op i de store klasser hvor eksaminer begynder, og her kræver det at eleverne ved noget om historie. Man skal selvfølgelig ikke presse eleverne, men samfundet presser og som lærere skal vi sørge for, at eleverne får nok viden til at kunne handle for deres eget liv.

BILAG 2 – INTERVIEW MED HISTORIELÆRER 2

1. Hvilke didaktiske overvejelser gør du dig, når du planlægger og gennemfører din historieundervisning?

Når jeg planlægger min undervisning, plejer jeg at orientere mig i Fælles Målene for historiefaget, og kigger på, hvad eleverne skal lære gennem de forskellige kompetenceområder. Jeg kan godt lide

at sparre med mit team omkring hvad vi skal igennem, og om de har nogle forslag for til hvordan man kan gribe de forskellige emner an.

2. Følger du slavisk pensummet, historiebogen, eller sammensætter du selv din undervisning efter elevernes interesser, behov og forudsætninger?

Jeg sammensætter selv undervisningen efter hvad jeg synes er vigtigt at de lærer på mellemtrinnet. Bygger den grundlæggende kronologiske forståelse op og supplerer med flere historier fra perioderne jo ældre de bliver.

3. Gør du brug af undervisningsdifferentiering? Hvis ja? Hvilken effekt har det på elevernes deltagelse og motivation?

Ja. De bliver mere engagerede når de oplever opgaver, der udfordrer deres viden og kunnen. Men til tider kan det godt være en svær opgave at differentiere undervisningen, især når der opstår konflikter i frikvarteret, som tager meget af klassens tid.

4. Mange elever har på forhånd fordomme om, at historieundervisningen er et kedeligt fag som handler om at stifte bekendtskab med første ordensviden, hvad tænker du om dette? Og hvad mener du, kan gøre historieundervisningen motiverende?

Vedkommende og relevant undervisning giver de fleste elever lyst til at følge med i undervisningen. Eks. Emmer der har betydning for noget i elevernes hverdag i dag, eller noget medieaktuelt der kan hjælpe dem til at koble historien til nutiden

5. Hvordan sørger du for, at eleverne bliver aktiv deltagende i undervisningen? føler du at din undervisning klæder eleverne godt på til at være nogle dygtige medborgere i samfundet?

Ja, det er jo op til læreren at sørge for, at ens undervisning er tilfredsstillende nok til at blive oplyste og deltagende medborgere. Ellers synes jeg at man spiller fallit hvis ikke man kan svare ja til det. Jeg laver produkter der gør historien konkret og fysisk for eleverne. Så synes jeg at de har lettere ved at deltage aktivt i undervisningen.

6. Hvori ser du udfordringer forbundet med historieundervisningen?

Hvis eleverne på ingen måde for øjnene op for at de er historieskabende er det svært at rykke ved deres interesse for faget. Men det oplever de fleste nu heldigvis. Udfordringen kan også være at der dels er meget få timer i ugen til undervisningen, at det kræver meget forberedelse at kunne stykke fede, engagerende og oplysende forløb sammen, og at det i høj er os som undervisere, der selv skal tænke ud af boksen i forhold til undervisningsmaterialer, da der ikke bare er meget tilgængeligt på alle mulige sider på nettet som fx i mat og dansk.

BILAG 3 – INTERVIEW MED HISTORIELÆRER 3

1. Hvilke didaktiske overvejelser gøre du dig, når du planlægger og gennemfører din historieundervisning?

Jeg bruger Alinea, som vi har som læremiddel. Jeg underviser lige nu en 5.klasse, men har undervist elever fra 4.-9. klasse.

2. Følger du slavisk pensummet, historiebogen, eller sammensætter du selv din undervisning efter elevernes interesser, behov og forudsætninger?

Inden tænker jeg over, hvor meget eleverne kan klare i 1 undervisningsmodul. Jeg tænker igennem, hvor jeg må forklare dem ord mv. Jeg skifter mellem fælles i klassen og gruppearbejde. Jeg vælger forløbene, så det passer til der, hvor klassen er. Vi kan ikke nå igennem alle forløb på et skoleår. Jeg finder ud over også små film på nettet, så eleverne bedre kan forstå indholdet. Jeg skriver svære ord på tavlen og gentager ofte ordene, så de synes de har hørt det mange gange. Jeg finder også selv på opgaver.

3. Gør du brug af undervisningsdifferentiering? Hvis ja? Hvilken effekt har det på elevernes deltagelse og motivation?

Undervisningsdifferentiering medtænker jeg med i min planlægning, hvilket jeg synes fungerer meget godt. Men generelt er det svært at differentiere undervisningen i et fag som historie, da man er afgrænset i forhold til materialer. Eleverne skal lære en helt masse ting, som de senere skal bruge til eksaminerne og videre i deres voksenliv, derfor er der generelt meget læsestof, da man skal nå en helt masse viden.”

4. Mange elever har på forhånd fordomme om, at historieundervisningen er et kedeligt fag som handler om at stifte bekendtskab med første ordensviden, hvad tænker du om dette? Og hvad mener du, kan gøre historieundervisningen motiverende?

Jeg er enig i, at mange elever synes historie er kedeligt. Min erfaring er, at elever synes noget er kedeligt, når de synes det er svært. Jeg kunne godt tænke mig at have mere tid til at motivere børnene. I mit team har vi i år været inde på National museet samt været på Københavnertur, hvor de så de bygninger, som vi kunne bygge, fordi vi engang havde slaver. Vi underviser lige nu om koloni og slaver.

5. Hvordan sørger du for, at eleverne bliver aktiv deltagende i undervisningen? føler du at din undervisning klæder eleverne godt på til at være nogle dygtige medborgere i samfundet?

Ja jeg synes vi har mange debatter i klassen, som også er med til at danne dem. Jeg prøver at gøre dem aktive ved, at de f.eks. skriver historier om at være i den tid, som vi taler om.

6. Hvori ser du udfordringer forbundet med historieundervisningen?

Udfordringen er, at de kan synes, hvorfor lærer det. Jeg prøver at forklare dem, at historien hele tiden er i udvikling, og vi løbende bliver klogere på historien. Jeg har alt for lidt tid at planlægge undervisningen og det gør noget ved kvaliteten.

BILAG 4 – INTERVIEW MED HISTORIELÆRER 4

1. Hvilke didaktiske overvejelser gør du dig, når du planlægger og gennemfører din historieundervisning?

Når jeg planlægger min historieundervisning, er jeg meget bevidst om, at børnene selv skal i spil og at undervisningen lægger op til at de ikke blot er passive læsere eller observatører.

2. Følger du slavisk pensummet, historiebogen, eller sammensætter du selv din undervisning efter elevernes interesser, behov og forudsætninger?

Jeg sammensætter primært selv undervisningsmaterialet og anvender således både materialer fra arkiver, udsnit fra undervisningsportaler og bøger mm. Jeg orienterer mig selvfølgelig altid om, hvad de skal kunne på de enkelte årgange, men ellers har jeg satset på at udvikle børnenes historiebevidsthed om danske og udenlandske emner - men ikke slavisk i forhold til årspensum, men i højere grad ud fra egne interesser, vigtige historiske begivenheder og relevans. Jeg sørger også for, at eleverne får lov til at arbejde i forskellige læringsrumme, bl.a. tager vi ofte på forskellige ekskursioner, som eleverne er vilde med. (bilag 4).

3. Gør du brug af undervisningsdifferentiering? Hvis ja? Hvilken effekt har det på elevernes deltagelse og motivation?

Ja jeg gør i høj grad brug af undervisningsdifferentiering og arbejder således både med historieløb (hvor de fx selv skal stykke kronologi sammen), skabelse af tegneserier inden for et bestemt emne, højtlesning, filmklip, dokumentarer, quizzer mm.

4. Mange elever har på forhånd fordomme om, at historieundervisningen er et kedeligt fag som handler om at stifte bekendtskab med første ordensviden, hvad tænker du om dette? Og hvad mener du, kan gøre historieundervisningen motiverende?

Historieundervisning bliver kedelig hvis det er en lærer der ikke brænder for faget. Sådan er det desværre tit, da faget er et af de små, og det ofte er lærere der ikke har linjefaget som sættes til at undervise i det. Eleverne bliver motiverede af en historielærer der har styr på historien og som elsker at fortælle og vise. Jeg tror, at vi som undervisere i høj grad bidrager til børnenes motivation. Og jeg tror, at børn i høj grad bliver motiverede, hvis de selv er aktive medspillere, hvor de fx skal på detektivarbejde, løse gåder, forholde sig til, hvordan det var i historien på det tidspunkt mm. Historie kan nemt være et "passivt" fag, hvor vi blot ender med at sidde og læse højt og svare på nogle spørgsmål. Men hvis man lægger op til, at børnene selv inddrages og løser opgaver, er min erfaring, at de er meget motiverede. Det er ikke altid at vi som lærere har nok forberedelsestid til at kunne planlægge en historieundervisning, som altid opleves spændende med afsæt i forskellige aktiviteter, men jeg forsøger at gøre mit bedste ved ikke at drage for meget rundt om historiebøgerne.

5. Hvordan sørger du for, at eleverne bliver aktiv deltagende i undervisningen? føler du at din undervisning klæder eleverne godt på til at være nogle dygtige medborgere i samfundet?

Mine elever elsker historie fordi jeg selv primært ser mig selv som historielærer. Der er meget passiv undervisning, hvor de bare sidder og lytter og kigger, men der er altid opgaver forbundet i forbindelse med et forløb hvor jeg kan evaluere hvor meget de har lært. Disse opgaver er motiverende, fx en Kahoot, en Jeopardy eller andet hvor de dystet på hvad de har lært. Jeg sørger for at eleverne er aktivt deltagende ved fx gruppearbejde, tegneserie produktion, podcast produktion, analyser af primær og sekundære kilder mm, og ved fx at have spil med dem, hvor de først skal forklare et begreb, en person, en tid eller lignende uden at bruge ordet, dernæst skal de prøve at mime det og til sidst tegne det. Ja jeg føler, at de er godt klædt på til at være dygtige medborgere, i og med at vi både diskuterer fortid vs nutid, hvilken betydning det har, hvis vi læser historien med vores nutidige briller, og samtidig forsøger at øge deres historiske bevidsthed.

6. Hvori ser du udfordringer forbundet med historieundervisningen?

Den helt store udfordring er manglende vokseninteresse og forståelse for hvad der skaber historiebevidsthed. I "gamle" dage læste vi tykke og velresearchede historiebøger, i dag får mange/de fleste bare deres viden gennem internettet, hvor der ofte ikke er en faglig redaktør til at puste folk der vil kloges sig på historien i nakken. Udover en håndfuld begivenheder, fx året for besættelsen, året for 9/11 osv., er det ikke vigtigt at kende årstal. De skal ikke kunne svare på hvad året for Grundloven var, men de skal vide at det var i midten af 1800 tallet og kunne sætte det i kontekst med begivenheder før og efter.

BILAG 5 – INTERVIEW MED ELEV 1

1. Hvad synes du om historieundervisningen? er det et spændende fag, hvor du føler du lærer en hel masse?

Jeg synes historieundervisningen er meget kedeligt. Vores lærer giver mange lektier for, og vi skal hele tiden læse og skrive. Det vi ikke når i timen, får vi hele tiden for som lektie. Der er ikke noget spændende ved at læse.

2. Hvordan vil du helst have undervisningen foregår? Er det gennem tavleundervisning, udendørsaktiviteter, digitale platforme, eller når der sker noget anderledes end hvad du er vant til?

Jeg kan godt lide når der sker noget anderledes, f.eks. når vi er på ture eller når vi laver forskellige teaterstykker, men det gjorde vi kun i 1-2.klasse. Vores lærer står altid ved tavlen og snakker, og så laver vi bare alt muligt bag hans ryg, for det opdager han ikke fordi han snakker så meget om historie.

3. Føler du, at historielæreren har en afgørende rolle i forhold til at gøre undervisningen spændende og lærerigt?

Ja meget! Vores tidligere lærer var bedre, der fik vi mulighed for at lave spændende ting. Vi skulle ikke lave det samme i hver time.

4. Føler du, at du bliver hørt og har medbestemmelse på de valgte indholdsområder og aktiviteter?

Nej, vores lærer bestemmer alt.

5. Har vores undervisning været anderledes og motiverende i forhold til, hvad I normalt er vant til?

Jeres måde at undervise på, har været rigtig lærerigt og spændende. Vi har prøvet forskellige ting i undervisningen, og en dag har ikke været den samme. Det var især sjovt og spændende da vi fik lov til at gå rundt på skolen og interviewe forskellige lærer omkring skolens historie. Jeg kan godt lide når vi bruger kroppen, og ikke bare sidder stille på en stol og læser en bog. Gruppearbejde er også spændende, for så taler vi med hinanden og løser opgaverne. Men det nogle gange øv, at det er læreren der bestemmer grupperne.

BILAG 6 – INTERVIEW MED ELEV 2

1. Hvad synes du om historieundervisningen? er det et spændende fag, hvor du føler du lærer en hel masse?

Død kedeligt! Fordi de gøre ikke undervisningen sjov, de udarbejder ikke nogen aktiviteter, men sætter os kun til at læse i historiebogen.

2. Hvordan vil du helst have undervisningen foregå? Er det gennem tavleundervisning, udendørsaktiviteter, digitale platforme, eller når der sker noget anderledes end hvad du er vant til?

(..) vi er trætte af at vores lærer hele tiden står op ved tavlen og bare snakker løs. Jeg mister min lyst og motivation når jeg ikke får lov til at være kreativ i undervisningen, jeg får ikke lov til at gøre det jeg er god til, og på den måde får jeg heller ikke lært noget. Vi lærer generelt meget om fortiden, hvor vi skal huske specifikke årstal og begivenheder, som vi senere skal fremlægge for resten af klassen. Når timen så er slut, har man allerede glemt det

3. Føler du, at historielæreren har en afgørende rolle i forhold til at gøre undervisningen spændende og lærerigt?

Ja, det synes jeg bestemt. Vores lærer er kedeligt.

4. Føler du, at du bliver hørt og har medbestemmelse på de valgte indholdsområder og aktiviteter?

Nej, det har vi ikke, vores lærer bestemmer det hele selv.

5. Har vores undervisning været anderledes og motiverende i forhold til, hvad I normalt er vant til?

Jeres undervisning har været det bedste vi nogensinde har prøvet. I har været så gode til at sørge for at undervisningen bliver spændende og lærerigt. Vi har brugt forskellige læringsrumme, siddet i rundkreds, læst tekster højt, arbejdet i grupper, gået på undersøgelse på vores egen skole, lavet film og plancher. På så kort tid har vi formået at lave så mange ting. Vores lærer har prøvet det samme, men det virker overhovedet ikke på samme måde. Og så vender han tilbage til den måde han underviste på.

1. Hvad synes du om historieundervisningen? er det et spændende fag, hvor du føler du lærer en hel masse?

Det er meget kedeligt, fordi vi skal læse 10 sider af bogen og skrive stikord ned, som forklarer indholdet af det vi har læst. Og det gøre vi næsten hele året.

2. Hvordan vil du helst have undervisningen foregår? Er det gennem tavleundervisning, udendørsaktiviteter, digitale platforme, eller når der sker noget anderledes end hvad du er vant til?

Jeg vil helst have at undervisningen foregår gennem rollespil eller når vi selv skal lave noget. Tidligere havde vi en lærer, som kunne finde på at tage os ned til multisalen og fortælle forskellige historier, det var spændende, fordi vi levede os ind i tiden. Film kan jeg også godt lide, fordi der kan man se tingene for sig, i stedet for kun at forstille det.

3. Føler du, at historielæreren har en afgørende rolle i forhold til at gøre undervisningen spændende og lærerigt?

Ja da, nogle historielærere er kedelige, mens andre er spændende. Vores parallelklasse har den bedste lærer. Hun er så dygtig, og de får hele tiden lov til at skrive deres egne bøger, og lave forskellige film.

4. Føler du, at du bliver hørt og har medbestemmelse på de valgte indholdsområder og aktiviteter?

Nej, nogle gange spørger jeg vores lærer om ikke vi må have om et bestemt emne, og der siger han nej, fordi vi skal nå pensummet.

5. Har vores undervisning været anderledes og motiverende i forhold til, hvad I normalt er vant til?

Jeres undervisning har været spændende, jeg har aldrig lært så meget på så kort tid. Det har været spændende at læse om børnearbejde, og interviewe vores forældre, for at høre om de også har arbejdet som barn.

BILAG 8 – INTERVIEW MED ELEV 4

1. Hvad synes du om historieundervisningen? er det et spændende fag, hvor du føler du lærer en hel masse?

Det er meget kedeligt. Det er ikke selve indholdet der er kedeligt, men måden læreren underviser på. Jeg elsker at vide nogen om fortiden, især den tid min bedsteforældre levede. Men måden historien bliver formidlet på, er kedeligt. Nogle gange er det så kedeligt at jeg kunne falde i søvn over at læse så meget. Vores lærer kan godt lide at undervise gennem grundbogen, hvor vi derefter skal svare på arbejdsspørgsmål, hvilket vi gøre i alle historietimerne. Jeg har førhen spurgt, om vi ikke kunne tage på ture og opleve historien uden for klasseværelset, og til dette siger svarer han at vi ikke har penge i klassekassen

2. Hvordan vil du helst have undervisningen foregår? Er det gennem tavleundervisning, udendørsaktiviteter, digitale platforme, eller når der sker noget anderledes end hvad du er vant til?

Jeg kan godt lide når der sker noget anderledes, temauger er sjove, fordi så får vi lov til at lave alt selv. Når læreren snakker, kan timen blive kedeligt, derfor foretrækker jeg, at det er os elever der laver arbejdet og ikke læreren, fordi det er jo os der skal lære.

3. Føler du, at historielæreren har en afgørende rolle i forhold til at gøre undervisningen spændende og lærerigt?

Ja, nogle historielærere er bedre end andre, nogle gør meget ud af det, hvor andre bare læser og får os til at skrive resume af det læste.

4. Føler du, at du bliver hørt og har medbestemmelse på de valgte indholdsområder og aktiviteter?

Nogle gange får vi lov til at bestemme hvilket emne vi gerne vil have, men så er det flertallet der bestemmer, og så får man ikke sit ønske opfyldt.

5. Har vores undervisning været anderledes og motiverende i forhold til, hvad I normalt er vant til?

Ja, jeg kunne rigtig godt lide da vi skulle analysere billederne om børnearbejde. Vi skulle også selv planlægge vores fremlæggelser, hvor vi selv stod med ansvaret. Jeres undervisning har været lærerigt og hyggeligt samtidigt. Jeg ville ønske vores lærer underviste som jer, for så ville vi få meget mere ud af undervisningen end vi gør nu. Lige nu husker jeg ikke noget af det vi lærer, fordi vi ikke bearbejder det