



04-01-2023

# LU-KMP- PROFESSIONSBACHELORPROJEKT



**Camilla Gram Kirchoff**

LAER190088

CLF190-BAHI

ANSLAG: 63.355

ANSLAG BILAG: 23.986

## Indhold

Indledning .....	3
Problemformulering .....	3
Læsevejledning .....	3
Metode .....	4
Kvalitativ metode .....	4
Eksistentiel hermeneutik .....	4
Semistrukturerede interviews .....	5
Undersøgelhedsdesign .....	6
Etik og anonymisering .....	6
Teoriafsnit .....	7
Begrebet meningsfuldhed .....	7
Elevperspektiv .....	8
Motivation .....	8
Historiebevidsthed .....	9
Den politiske diskurs .....	11
Analysestrategi .....	11
Analyse .....	12
Motivation .....	12
Motivation som kontekstafhængig markør .....	12
Motivationsorienteringer .....	14
<i>Vidensmotivation</i> .....	14
<i>Relationsmotivation</i> .....	15
<i>Involveringsmotivation</i> .....	16

Historiebevidsthed .....	17
Samspillet mellem fortid, nutid og fremtid .....	17
Identitetsskabelse .....	18
Livsverden.....	20
Den politiske diskurs og elevers opfattelse.....	21
Diskussion.....	22
Handleperspektiv .....	24
Konklusion.....	25
Litteraturliste.....	27
Bilag.....	31
Bilag 1 - interviewguide.....	31
Bilag 2 - Informanten (Alex) .....	34
Bilag 3 - Informanten (Leo).....	38
Bilag 4 - Informanten (Jasmin) .....	41
Bilag 5 - Motivation som samspil.....	45
Bilag 6 - Motivationsorienteringer.....	45

## Indledning

I mit bachelorprojekt er hensigten at undersøge, hvordan elevers opfattelse af meningsfuldhed kommer til udtryk omkring historiefaget i udkolingen. Jeg har undervejs i mit studie hørt kritik af historiefaget, som bl.a. går på, at elever finder det kedeligt og ubrugeligt, og dette underbygges også af historielabs rapport om *historiefaget i fokus*, hvor det fremgår af undersøgelsen, at eleverne opfatter faget som et ok fag men ofte også decideret kedeligt og fjernt (Historielab, 2015, s. 23). Som kommende lærer i historiefaget har det gjort mig nysgerrig på at undersøge, hvilke faktorer der spiller ind i forhold til, at elever oplever historiefaget som meningsgivende og brugbart i deres livsverden. Jeg vil derudover gerne dykke ned i, og undersøge, om mening er noget, eleverne har som isolerede individer, eller om det også kommer til udtryk i relation til andre, og er der dermed et spændingsfelt mellem det individuelle og det kollektive? Jeg er også nysgerrig på, om der er uoverensstemmelser mellem den politiske diskurs og elevernes opfattelse af meningsfuldhed i historieundervisningen, da politikerne er dem, der udstikker rammerne for fagets- og folkeskolens formål, som kommer til at have betydning for mit fagdidaktiske udgangspunkt som kommende lærer i folkeskolen. Sidst men ikke mindst har jeg interessere i at undersøge, hvilke tegn der er på elevers historiebevidsthed i udkolingen, da det er et nøglebegreb i historiefaget. Da det har været notorisk svært at undersøge i den tidsbegrænsede periode for min indsamling af empiri, har jeg i stedet forsøgt at undersøge, om der er koblinger mellem elevers meningsfuldhed og historiebevidsthed i historieundervisningen, da begge begreber knytter sig til elevers identitet og livsverden og komme med forslag til, hvordan elevernes historiebevidsthed kan styrkes yderligere.

## Problemformulering

- Hvordan kan man karakterisere elevers forståelse af meningsfuldhed i udkolingens historieundervisning? Og hvordan kan man på den baggrund styrke elevers motivation og historiebevidsthed?

## Læsevejledning

I dette afsnit vil jeg kort beskrive opgavens struktur. I begyndelsen fastlægger og redegør jeg for opgavens metode for indsamling af empiri og min videnskabsteoretiske tilgang. Efterfølgende beskriver jeg mit valg af den teoretiske ramme, og med den vil jeg redegøre for teorien, som senere

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

danner grundlag for min analyse. I mit analyseafsnit belyser jeg min empiri med udgangspunkt i mit teoretiske ståsted indenfor motivation, historiebevidsthed og den politiske diskurs. Afslutningsvis diskuterer jeg mine analysedele for til sidst at afrunde opgaven med handleperspektiv og en konklusion.

## Metode

I mit metodeafsnit vil jeg redegøre og begrunde for mine valg og fravalg af metoder for at belyse, hvordan jeg er kommet frem til den empiri, jeg senere anvender i analysen ud fra mit videnskabsteoretiske ståsted.

## Kvalitativ metode

I min indsamling af empiri benytter jeg den kvalitative metode. Med kvalitativ metode menes der, at man går mere i dybden. Det gør man fx vha. interviews af et fåtal af informanternes oplevelser og praksiserfaringer i modsætning til den kvantitative metode, der giver en mere overordnet indsigt i det felt, man undersøger. I den kvantitative undersøgelse bliver dataene standardiserede, så det bliver muligt at bearbejde dem statistisk. I min undersøgelse ønsker jeg at få et dybere indblik i tre elevers livsverden omkring deres oplevelse af meningsfuldhed i historiefaget. Jeg har derfor valgt den kvantitative undersøgelse fra, da jeg vurderer, at denne form for indsamling af data vil bygge på mere lukkede spørgsmål (Brinkmann & Tangaard, 2010, s. 34). Jeg har truffet mit valg med bevidsthed om, at min kvalitative undersøgelse i det pædagogiske felt bliver meget kontekstafhængig, og dermed kan det være svært at opstille en "sikker viden", idet denne viden bliver mere kompleks og rummer mange sammenvirkende variabler (Ibid.). Det betyder, at min undersøgelse godt kunne have vist et andet resultat med andre elever. Interviewformen giver mulighed for fleksibilitet, da man løbende kan afprøve forståelser og opklare misforståelser i modsætning til bl.a. spørgeskemaer (Bjørndal, 2017 s. 101).

## Eksistentiel hermeneutik

I den hermeneutiske videnskabsteori fortolker man fx empiri, for dermed bedre at kunne forstå, hvordan mennesker på baggrund af bestemte erfaringer, viden og perspektiver oplever og tilskriver mening til ting, begivenheder og fænomener. Med sit fokus på fortolkning har hermeneutikken

visse lighedstræk med fænomenologien. Hvor fænomenologien hovedsageligt er optaget af fænomeneres fremtrædelsesformer (overordnede beskrivelser), og hvordan mennesker erkender fænomener, er hermeneutikken interesseret i at fortolke situerede meningsdannelser, også kaldet *fortolkningskunst* (Kristiansen, 2017 s. 154). Det handler overordnet om for den hermeneutiske forsker at eksplicite og gøre sig sine fordomme om det studerede fænomen bevidst gennem videnssamling og fortolkning at udvide og bearbejde sin forståelse således, at der til slut sker en sammensmeltning af forskeren og det studerede fænomens horisont. Dette kan også kaldes en horisontsammensmeltning, hvor forståelse opstår, når man i mødet med andre individer flytter sin horisonts (fordoms) grænser på en måde, så det der før syntes fremmed, bliver sat i perspektiv og dermed forstået (erkendelse og forståelse opstår), (ibid. 158). Dette forsøger jeg at gøre i mit projekt, da jeg forsøger at konstruere en forståelse ud fra min indsamlede empiri og teoretiske ståsted. De forskellige udsagn fra elevinterviewene har jeg omformet til tekst, som er den, jeg via uddrag analyserer i mit analyseafsnit. Det centrale aspekt i den hermeneutiske metode er bevægelsen frem og tilbage mellem at forklare og forstå i analysedelen, fordi der findes mangetydigheder i tekster og menneskelige handlinger (overskud af betydninger). Det kræver derfor, at jeg finder måder at indfange disse mangetydigheder i mit materiale. Deslige vil jeg i analysefasen være lyttende (tilegnende) og samtidig forholde mig kritisk og skeptisk til de tolkninger, jeg foretager mig. Det gør, at den hermeneutiske analyse struktureres ud fra cirkelbevægelser mellem ord, sætninger og helhed (helhed-del-helhed), (Friberg m.fl., 2018 s. 355-359).

## Semistrukturerede interviews

Min interviewguide består både af forskningsspørgsmål (*hvad* vil jeg vide noget om) og omformulerede spørgsmål målrettet mine elevinterviews. De er semi-strukturerede, da de indeholder åbne spørgsmål fx ”Hvorfor tænker du, at I har historieundervisning i folkeskolen?” og mere sonderende spørgsmål om undervisningssituationer som fx ”beskriv en typisk historieundervisning i din klasse” og ”beskriv hvordan en meningsfuld historieundervisning ville se ud for dig” (Bilag 1; Brinkmann & Tanggaard, 2010 s. 37-40). Mit valg af semi-strukturerede interviews giver mig mulighed for at antage et elevperspektiv i min senere undersøgelse, da jeg på den måde får kendskab til forhold omkring historieundervisningen, der kan være medvirkende til at skabe meningsfuldhed/manglende meningsfuldhed for eleven, da disse interviews netop lader

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

eleverne komme til orde med deres egne fortællinger (Ibid. s. 34; Poulsen, 2021 s. 11-12). Mit valg af elevperspektiv er begrundet i, at jeg ønsker at få større indsigt i elevernes personlige erfaringer og kendskab til de mere kontekstuelle og strukturelle årsager omkring opfattelser af meningsfuldhed i historieundervisningen, og om en eventuel manglende meningsfuldhed er et særlig gældende problem i historieundervisningen (Ibid.).

## Undersøgellesdesign

For at afprøve om min interviewguide fungerede, gennemførte og transskriberede jeg et pilotstudie med interviews af tre elever fra sjette klasse på en skole fra Storkøbenhavn. Det gjorde mig opmærksom på relationernes betydning ml. lærer-elev og elev-elev ift. meningsfuldheden i historieundervisningen. Derfor tilføjede jeg dette som et spørgsmål i min færdige interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2010 s. 53; Bilag 1). I mit endelige studie valgte jeg at interviewe tre elever fra en anden folkeskole i Københavnsområdet. Mit valg af et forholdsvis lavt antal elever skyldtes, at jeg ville undgå risikoen for at drukne i mængden af data og dermed ikke få lavet en sammenhængende analyse og fortolkning af materialet (Brinkmann & Tanggaard, 2010 s. 32). Da jeg ønskede at undersøge, om elever viste tegn på historiebevidsthed, valgte jeg at interviewe elever fra niende klasse, da det er sluttrinnet i folkeskolen, og dermed kan det forventes, at de har nået de faglige slutmål omkring dette: ”eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Eleverne blev interviewet enkeltvis, da det var vigtigt for mig, at de ikke lod sig påvirke af hinanden under interviewet. Ulempen ved dette kan være, at eleverne er mere utrygge i interviewsituationen ift. et fællesinterview. For at imødekomme dette, havde jeg været på besøg i klassen forinden for til dels at observere, men primært for at hilse på eleverne og fortælle om mit studie. En metodekritik af min undersøgelse er, at jeg i flere tilfælde mangler uddybende elevbesvarelser. Det havde derudover styrket min undersøgelse, hvis jeg havde foretaget observationer af klassen, fordi det havde givet mig bedre grundlag for at vurdere, om der var sammenhæng mellem elevers udsagn, og de handlinger de foretager sig i praksis.

## Etik og anonymisering

Historielæreren blev bedt om at finde tre elever, der havde mod på at deltage frivilligt i interviewet. Historielæreren havde udvalgt de tre elever, så de repræsenterede forskellige faglige niveauer, da dette giver mulighed for at se eventuelle sammenhænge mellem fagligt niveau og oplevelsen af

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

meningsfuldhed og historiebevidsthed. Inden interviewene fandt sted, var der indhentet samtykke fra elevernes forældre, eleverne blev også gjort opmærksomme på anonymiseringen af interviewene, samt at de altid havde mulighed for at undlade at svare eller forlade interviewet. Navnene i denne opgave er derfor anonymiserede, da navnene der fremgår af interviewene, er fiktive. Interviewene foregik i lokaler for sig selv, og de foregik forholdsvis uforstyrret. Samtalerne havde en varighed på mellem 12-19 minutter for den enkelte elev.

## Teoriafsnit

Mit teoretiske afsnit afspejler mit videnskabelige ståsted, da jeg tager udgangspunkt i de teorier, der forstår mennesket som sociale fænomener, der skaber sin forståelse af sig selv gennem andre.

## Begrebet meningsfuldhed

“Hvad er meningen med livet”, det spørgsmål har fyldt meget siden tidernes morgen. Filosofi er et af de redskaber, mennesket har brugt for at finde et svar på dette. Der er ikke kommet ét, men derimod utallige svar gennem tiden (Eriksen, 2003 s. 115-17). Jeg vil med udgangspunkt i filosofen Cecilie Eriksen komme nærmere ind på hendes afklaring af begrebet meningsfuldhed. Ting har mening i konteksten af et liv. Derfor ”... burde et menneske ikke spørge, hvad meningen med dets liv er, mennesket må hellere indse, at det selv spørges” (Ibid. 115-117, 149). Overfører jeg dette til den pædagogiske verden, så vil jeg mene, at det samme kan gælde meningsfuldhed i undervisningen. Meningsfuldhed opstår i kontekst til undervisning og ift. den enkelte elevs livsverden. Er der mening med det vi gør, så tænker vi ikke over, hvad meningen er, men når man oplever det modsatte, så oplever mennesket en distance til de aktiviteter og de projekter, de deltager i. Det kan føles så stærkt, at alting bliver betydningsløst (meningsløst), (Eriksen, 2003 s. 118). Skolen fylder meget i elevernes livsverden. Det gælder både ift. den tid de tilbringer i skolen og ift. det indhold, som de arbejder med. Elever kan reelt tilbringe mere tid sammen med lærere og klassekammerater, end de gør med deres forældre. Hvis skolen og dens indhold virker meningsløst, vil der være risiko for, at det kan frembringe samme følelse hos eleverne. Mennesket kan psykologisk set ikke holde til at være i denne krisetilstand permanent. Sker det, så kan det udmønte sig i kedsomhed, livslede, depression, rastløshed eller fortvivlelse (Ibid. s. 120). Overfører man dette til den pædagogiske verden, så kan det udmønte sig i fx skoletræthed, skolevægning, konflikter mm. Det der gør vores liv meningsfuldt, viser sig for os via de erfaringer, vi får igennem livet, i



mødet med verden, vores medmennesker og os selv (Eriksen, 2003 s. 136). Et meningsfuldt liv skal have dybde i sig, det skal være sammenhængende og det skal udgøre en helhed over fortid, nutid og fremtid. Dermed giver det mennesket en form for overskuelighed i livet (Ibid. s. 138). Eriksen (2003) vha. Aristoteles påpeger deslige "(...) at det gode og meningsfulde liv kan man kun i sandhed lære noget om igennem "eksemplets magt", det vil sige ved at øve sig i at deltage i gode og meningsfulde aktiviteter (...)", (Eriksen, 2003 s. 145). Det eksemplificerer vigtigheden af, at elever i løbet af skoledagen oplever fag og konteksten som f.eks. i historiefaget meningsfulde. Det har derfor været nærliggende at undersøge meningsfuldheden ud fra et elevperspektiv, som jeg vil redegøre for i næste afsnit.

## **Elevperspektiv**

I min undersøgelse anlægger jeg et elevperspektiv. Det er for at skærpe opmærksomheden på, at børn kan opleve meningsfuldhed anderledes end de voksne og hinanden (Poulsen, 2021 s. 124). Børneperspektivet må forstås som en tilnærmelse og ikke som et forsøg på at "kravle ind" i børnene. Jeg tager dette perspektiv i mit projekt, fordi jeg er optaget af at undersøge, hvordan elever karakteriserer en meningsfuld historieundervisning og ved at lytte til dem med afsæt i forståelsen af, at elevens stemme er en forudsætning for at få indblik i dette (Ibid. 124). Dette elevperspektiv og meningsfuldhed har mange koblinger til det kontekstuelle motivationsbegreb, som jeg vil komme nærmere ind på i det næste afsnit.

## **Motivation**

Det kan konstateres, at motivation kan defineres på forskellige måder, afhængig af hvilket motivationsperspektiv man antager. Der er, de behavioristiske teorier, hvor motivation forstås som belønning- og strafsystem, og de psykologiske personlighedsteorier, som kan knyttes til varige personlighedstræk. Senere er disse blevet udfordret af det humanistisk forankrede kognitive perspektiv på motivation, hvor motivation forstås i tilknytning til grundlæggende og mentalt forankrede menneskelige behov (de tre psykologiske behov). Fælles for disse ovenstående perspektiver er, at motivationsbegrebet forstås som noget, der er iboende det enkelte individ. Denne forståelse af motivationsbegrebet udfordrer Mette Pless m.fl. (2015) efter deres forskningsprojekt "unges lyst til læring", da de definerer motivationsbegrebet som værende mere differentieret,

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

kontekstuel og kontingent afhængig. På den måde forskyder de motivationsperspektivet ved ikke at forstå motivation som en individbåret egenskab for i stedet at sætte fokus på motivationsdifferentieringer, som er forankrede i samspillet mellem elevers erfaring, og den kontekst elever indgår i. Dette gør, at man i højere grad fokuserer på, hvad eleven er motiveret for, på hvilke måder og i hvilke sammenhænge motivation opstår (Pless m.fl., 2015 s. 28-30). Motivation bliver således noget, der opstår i mødet mellem elevernes meningsgivende principper og den skole- og klasserumskultur, de møder. De har udfærdiget en model i forsøget på at oversætte motivationsperspektiverne i en grafisk fremstilling, som det kan ses i bilag 5 (Pless m.fl., 2015 s. 35). Derudover har deres forskningsprojekt udmøntet sig i fem motivationsorienteringer: videns-, præstations-, mestrings-, relations- og involveringsorientering, som de også har udfærdiget i en model, der kan ses i bilag 6. Pless m.fl. (2015) mener ikke, at de fem orienteringer kan stå alene, men at man som lærer må have fokus på flere motivationsorienteringer samtidigt (Ibid. s. 63+93). I mit analyseafsnit vil jeg kun komme ind på følgende motivationsorienteringer: videns-, relations og involveringsmotivation, da det er dem, der kommer mest til udtryk i min indsamlede empiri. Dette syn på motivationsbegrebet hænger nøje sammen med mit valg af metode, hvor jeg via et elevperspektiv forsøger at få indsigt i elevers personlige erfaringer og kendskab til de mere kontekstuelle sammenhænge. Denne motivationsteori har koblinger til historiebevidsthedsbegrebet, fordi det handler om, at vi mennesker opfatter og bruger historien forskelligt.

## Historiebevidsthed

I forskningsfeltet har man interesseret sig for læghistorie i skoleundervisningen, da man ville kortlægge, hvordan den påvirker elevers forståelse og brug af historie. En tidligere undersøgelse af Waltraut Küppers (1961) viste, at elever der havde fået en fortløbende historieundervisning viste en ringe forskel i viden og interesse set i forhold til elever, der kun havde haft lidt eller ingen historieundervisning. Det var lidt af en øjenåbner dengang, og en plausibel forklaring var at historieundervisningen ikke var på bølgelængde med elevers historieinteresser. Dette tilskyndede didaktikere til at opfinde et nyt begreb: *historiebevidsthed*, der kunne anvendes når forholdet mellem historie i og uden for skolen skulle sammenkobles. Den forståelse af historie der ligger bag begrebet betød, at det fortidsfikserede og professionaliserede historiebegreb måtte forkastes. Det gjorde, at historiefaget derefter blev opfattet som noget mere grundlæggende end blot at opnå viden om fortiden (Jensen, 2017 s. 25-26). Begrebet ”historiebevidsthed” eller ”historisk bevidsthed” har

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

siden 1995 fyldt meget i den historiedidaktiske debat i Danmark. Det blev i læreplanen *historie* (1995) gjort til en af skolefagets kerneopgaver, at forståelsen af relationer mellem historisk viden og hverdagsliv skulle være bevidst og reflekteret (Pietras & Poulsen, 2016 s. 67). Det er vigtigt at understrege, at der ikke i faghæftet for folkeskolen skelnes mellem historiebevidsthed og historisk bevidsthed (Kopp, 2022 s. 42). Som fagdidaktikker har man derfor i dag en interesse i, at elever oplever faget og historie som ”historier vi etablerer på grundlag af vores fortolkninger”. Netop den opfattelse af faget har gjort, at historiebrug/og historiebevidsthed som begreber fylder meget i skolefaget (Knudsen & Peters, 2018).

I mit bachelorprojekt har jeg valgt at tage udgangspunkt i Bernard Eric Jensens (2017) definition af historiebevidsthed, da han er den mest fremtrædende forsker indenfor teorier om dette i Norden.

Han definerer det på følgende måde:

”Det centrale i begrebet historiebevidsthed vedrører det sagsforhold, at der i et menneske- og samfundsliv indgår et samspil mellem noget fortidigt, nutidigt og fremtidigt. Det vigtige er den bagvedliggende forståelse af tid. ‘Historiebevidsthed bruges til at pointere forskellen mellem ‘kronologisk tid’, hvor fortid, nutid og fremtid slavisk følger hinanden, og mennesketid ..., hvor de tre tider interagerer og påvirker hinanden. Mennesketiden kommer i fokus, når historisk-socialt processer skal forstås og forklares, fordi den ligger til grund for menneskers handlen. Begrebet ”fortidsbrug” fokuserer på, at det fortidige er noget, der indgår i en nutidig sammenhæng og anvendes fremadrettet. Det er de nærværende og de virksomme fortider i et menneske- og samfundsliv, der står i centrum. En historiebevidsthed fordrer fortidsbrug, og omvendt forudsætter fortidsbrug en ”historiebevidsthed” (Jensen, 2017, s. 14).

Det betyder, at det fortidige betragtes, som hverdagsanliggende (læghistorie). Dette historiebegreb har skabt en større afstand til videnskabsfaget historie (faghistorie), selvom historikernes arbejde tager udgangspunkt i samtidens behov for forberedelse af fakta og sammenhæng, vil undersøgelser af fortiden ofte være en selvstændig og tilstrækkelig begrundelse. Det at faget skal inkludere fremtiden som arbejdsområde er derimod en fremmed tanke (Lund, 2019 s. 23). Historiebrug og historiebevidsthed er termer, som er tæt beslægtet (Jensen, 2017 s. 13-14). Dette er grundlaget for at jeg i dette projekt indfører underafsnittene identitet og livsverden under hovedafsnittet

historiebevidsthed i analysen. Derudover knytter begrebet livsverden sig deslige til motivationsbegrebet, fordi der findes koblinger mellem eleven selv og indholdet i historiefaget.

## Den politiske diskurs

De politiske bestemmelser for hvad historiefaget skal bidrage med, finder man under fagets formål, hvor der bl.a. står "... Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019 s. 3). Dette formål lægger sig tæt op ad folkeskolens formål, da der står at eleverne skal udvikle "... kundskaber og færdigheder, der ... gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer ..." (Børne- og undervisningsministeriet, 2022b). Dette gør historiefaget til en vigtig bidragsyder i forhold til at opfylde skolens formål. Historiebrug er et af historiefagets tre kompetenceområder, og det kan bidrage til at gøre historiefaget mere dynamisk, fordi det af den årsag ikke kun kommer til at omhandle det fortidige (konger, statsministre mm.), men kan kobles op på eleverne selv og deres nutid (her og nu). Denne sammenhæng mellem det fortidige, os selv, vores fremtidsforventninger og det at vi er historieskabte og historieskabende, det er det, der ligger i historiebevidsthedsbegrebet, som er det jeg primært belyser i dette bachelorprojekt (Børne- og undervisningsministeriet, 2022a). Dertil skal det nævnes, at politikerne kan have interesse i at holde et kollektivt fællesskab i live og kan betragte historieundervisningen som et middel til dette, hvorfor det ofte kan komme til at omhandle det kollektive fællesskab fremfor elevens individuelle historiebevidsthed (Jensen, 2017 s. 140). Det kan være det, der kommer til udtryk i fagets formål, folkeskolens formålsparagraf og deslige i den politisk styrede historiekanon.

## Analysestrategi

I bearbejdningen af mit transskriberede interview (materiale) benytter jeg den induktive metode. Det betyder, at jeg med udgangspunkt i mit materiale forsøger at finde sammenhæng og mønstre, der skaber de bedst mulige betingelser for, at der opstår nye indsigter og nye meninger, hvilket er i tråd med den eksistentielle hermeneutiske metode. Disse mønstre og sammenhænge har jeg fundet ved grundig gennemlæsning af min omformede tekst (materiale), hvorefter jeg har kodet den omformede tekst i forskellige farver, der markerede og tematiserede det, der trådte tydeligst frem (Larsen & Terili, 2015 s. 118-120). De første kodninger handlede om at karakterisere elevens forståelse af meningsfuldhed i historieundervisningen. Det førte til forskellige farvninger af disse

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

mønstre (deltemaer), som faldt indenfor for de sociale- og relationelle kontekster, indhold, arbejdsformer mm. (Ibid.). Disse deltemaer har jeg siden inddelt i hovedtemaer f.eks. motivation, historiebevidsthed mm. for at vurdere, om der var belæg for disse, og senere har jeg arbejdet videre med dem i min analyse.

## Analyse

I de følgende afsnit vil jeg med udgangspunkt i mit teoretiske afsæt analysere mit empiriske materiale (de tre interviews) for at få indblik i deres forståelse af meningsfuldhed i udskolingens historieundervisning, og hvilke faktorer der for dem kan være på spil.

## Motivation

I de første to afsnit: motivation som kontekstafhængig og motivationsorienteringer vil jeg ved at trække på Pless m.fl.'s. (2015) motivationsteorier analysere, hvordan jeg kan forstå og forklare de interviewede elevers meningsskabelser og motivation for læring i historieundervisningen.

## Motivation som kontekstafhængig markør

Når motivation forstås som en kontekstafhængig markør, kan man placere begrebet indenfor en tænkning, der betoner, at motivation opstår i interaktion mellem aktører. Derfor må elevers motivation for læring forstås som noget, der både er kulturelt og subjektivt situeret. Motivation bliver hermed noget, der opstår i mødet mellem elevens meningsgivende principper og den skole- og klasserumskultur, de møder. I dette perspektiv forstår man elevers erfaringer, motiver, meningsskabelse og klasserumskultur, som f.eks. undervisningsformer og omgangsformer, som gensidige forbundne kræfter, da man ikke kun kobler kultur, i form af historie, normer, sociale mønstre med elevers oplevelse af mening, og relevans, men også de forskellige aktørers praksisser, forståelser og bevidsthed om deres bidrag til kulturobygning i en klasse samt de fysiske og organisatoriske rammer (Pless m.fl., 2015 s. 34-35 og 95-98). De adspurgte elever, giver i deres forskellige udsagn, udtryk for denne kompleksitet motivation kan have i det kontekstuelle perspektiv, og det virker til, at meningsfuldhed på denne måde kan være en varierende størrelse, da der kan være mange faktorer på spil. På den ene side udtaler de adspurgte elever sig om indholdets betydning for meningsfuldheden for dem i historieundervisningen. Det kan ifølge Jasmins udtalelse

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

være "... De ting der har en stor betydning for selve Danmark ...", og Alex udtaler ligeledes "... Hvorfor giver det mening at lære om ..." og derudover siger Leo "Det var meget sjovt .... Det var om 1800-tallet i (den by han bor)" (Bilag 2-4). Disse udsagn kan først og fremmest være et fælles udtryk for, at de finder indholdet i historieundervisningen meningsgivende, hvis det tager udgangspunkt i egen livserfaring eller livsverden. På den anden side giver de samtidig udtryk for, at klasserumskulturen eller klassekammeraternes deltagelsesmåder også har betydning for meningsfuldheden og deres egen lyst til deltagelse/ ikke deltagelse. I det følgende udsagn udtaler Jasmin sig om en samtale hun har haft med nogle af sine klassekammerater om den ensformige historieundervisning "... de havde været lidt sådan, det var det samme .... Det bliver sådan lidt kedeligt det sidste år", og deslige udtaler Alex "... hvis ... de gør en indsats ... så bliver man jo påvirket af det, eller hvis alle sådan sidder - ahhh det gider jeg ikke, så mister man også lidt motivationen selv" og Leo "Hvis de andre larmer er det svært at koncentrere sig ..." og derudover siger Leo "... Jeg sidder ikke stille hele tiden ... sidst på dagen når man er meget træt, så bliver det meget svært at koncentrere sig" (Bilag 2-4). Disse udsagn kan være et fælles udtryk for at klasserumskulturen og omgangsformen kan have betydning for meningsfuldheden og lysten til deltagelse/ ikke deltagelse. Derudover kan det i Leos udsagn være et udtryk for de fysiske rammers betydning for lysten til deltagelse/ ikke deltagelse (tidspunkt på dagen). Det kan i Alex udsagn ligeledes være et udtryk for, at meningsfuldheden i historieundervisningen afhænger fuldstændig af klassekammeraternes deltagelsesmåder. Det kan antyde motivationens kompleksitet, i det elevs forskellige motivationsorienteringer bliver afhængige af samspillet mellem meningsgivende principper (fx indhold) og klasserumskulturen.

Dette samspil mellem disse faktorer, som alle tre elever i ovenstående udsagn giver udtryk for, kan man have opmærksomhed for som lærer ved at trække på den situerede læringsteori, hvor *al læring* (mesterlære, hverdags- og skolelæring) forstås som situerede i specifikke situationer. Læring sker gennem deltagelse i sociale praksisser, og tager udgangspunkt i at udviklingen af identitet og praksis, er gensidige udviklingsaspekter af læreprocesser. Læring forstås som den proces, der finder sted indenfor en deltagelsesramme, og ikke som en individuel bevidsthed (Lave & Wenger, 2003 s. 7-9, 18). Det kan med en legitim perifer deltagelse, som analytisk greb gøres muligt at forklare deltagelsesmåder i sociale praksisser med læring som integrerede bestanddele, fordi det herved bliver muligt at undersøge relationer mellem deltagende parter, og om aktiviteter, identiteter, artefakter og videns- og praksisfællesskaber (Lave & Wenger s. 33 og 37).

## Motivationsorienteringer

De fem motivationsorienteringer: Videns-, præstations-, mestrings-, relations-, og involveringsorienteringer er udviklet for at bryde overbegrebet motivation op i delelementer (byggesten), der kan være med til at synliggøre og få blik for, hvad der skaber motivation eller demotivation i en sammenhæng. Opmærksomheden på motivation som orienteringer, eleven bringer ind i fortolkningen af undervisningssituationer, bidrager til en øget forståelse for, hvorfor eleven viser engagement eller mangel på samme. Dette perspektiv giver mulighed for at støtte elever til udviklingen af motivation for læring (Pless m.fl. 2015 s. 61-62). De forskellige motivationsorienteringer kan i varierende grad have betydning for de adspurgte elever. Jeg vil i mit analyseafsnit komme ind på: videns-, relations og involveringsmotivation, som er de motivationsorienteringer, der kommer mest til udtryk i min indsamlede empiri.

### Vidensmotivation

Denne orientering handler om elevers nysgerrighed, vidensbegær og ”optagethed” af faget (Pless m.fl. 2015 s. 2015). Denne optagethed, af specifikke områder, inden for historiefaget kan Alex’ udsagn være et udtryk for ”Det hele er jo kultur ikke, men for eksempel krige og udenlandsk historie, fordi dansk historie lærer man også lidt af sig selv, føler jeg. Af sine forældre og fjernsyn mm.” (Bilag 2). Denne ”optagethed” (interesse) for omverdenen, kan være fordi det ikke nødvendigvis, har en højfrekvent status i hans hverdagsliv. Denne interesse kan også være en vekslen mellem det, der opleves nyt (pirring af nysgerrighed) eller en bevægelse i retning af, at forholde sig til den viden om verden til én selv (Pless m.fl. 64). I modsætning til Alex kan Jasmins udtalelse ”Du kan (tænkepause) nogle vil gerne læse videre ...” og deslige ”Min hverdag (tænkepause) nej, jeg taler ikke så meget om lektier i min hverdag og skole, så ikke rigtig” (Bilag 4) være et udtryk for, at hun kan have udfordringer i sit møde med dette fag, da hun umiddelbart ikke finder det brugbart i hendes livsverden. Det kan virke paradoksalt, at Jasmin ikke finder historiefaget brugbart, når hun giver udtryk for, at historiefaget er et meningsfuldt fag. Ved at trække på Mette Pless m.fl. (2015) kan disse modsatrettede udsagn være et udtryk for, at Jasmin forsøger at leve op til skolens uskrevne normer og forventninger, om at ville skolen, for det skal man. De havde erfaret i deres forskningsprojekt gennem observationer og interviews, at der til tider manglede sammenhæng mellem elevers udtalelser og handlinger i praksis (Pless m.fl., 2015 s.69). Disse uoverensstemmelser mellem disse udtalelser kan man også forstå ved at trække på Christina

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

Holm Poulsen (2021), da de manglende sammenhænge i hendes perspektiv ikke automatisk vil være ensbetydende med, at elever har til hensigt at være/virke utroværdige, tværtimod må man forstå elevers handlinger og udsagn i lyset af den (skole)praksis, der forventer, at elever tager fagligt ansvar i udskolingen (Poulsen, 2021 s. 52). Derudover kan hendes udsagn ved at trække på Pless m.fl. (2015) vha. af Knud Illeris forståelse, være et udtryk for at historieundervisningen ikke er i stand til at koble sig til de interesser, præferencer eller i bredere forstand de identitetsspørgsmål, som Jasmin må være optaget af i hendes livsverden (Pless m.fl., 2015 s.69).

## **Relationsmotivation**

Denne orientering bygger på, at relationer i skolen er et centralt element i skabelsen af elevers motivation for skole og læring. Disse relationer kan både være lærer-elev og elevers indbyrdes relationer imellem hinanden som to adskilte dele af en klasserumskultur (Pless m.fl., 2015 s. 83). Når jeg anvender begrebet om lærer-elev relationer omkring Alex udsagn ”Det er ... hvordan de henvender sig til klassen. ... hvordan de håndterer det ... når en klasse går chok amok ... og nogle gange er lidt døde i det om morgen ...” og deslige Jasmins ”... Hvis det er en skod lærer ..., så gider jeg ikke at lave noget” (Bilag 2 og 4), kan jeg få øje på særligt et af Louise Klinges tre kendetegn: *afstemmere*, der pointerer vigtigheden af, at man som lærer imødekommer elever i non-verbale og verbale udtryk, der signalerer, at man som lærer (fagperson) har dem på sinde (Klinge, 2018 s. 20). Forsøger jeg derudover at tænke Alex udsagn ind i Pless m.fl. (2015) citering af sociolog Mats Trondmans:

”... Man er nødt til at vinde relationen gennem forhandlinger med børnene. I den nye relationsgrammatik er også voksnes relationer til børn, og dermed autoritetsforholdet, præget af en ”uafhængighed afhængighed”, der løbende må forhandles på plads. Men når man først har gjort det, bærer man det med sig som en slags relationskapital” (Pless m.fl., 2015 s. 85)

Det betyder, at man som lærer ikke automatisk har en selvskrevet autoritet, når man træder ind i klasserummet, men at man må forhandle sin autoritet på plads. Dette kan Alex udsagn ligeledes være et udtryk for og lysten til deltagelse og meningsfuldheden opstår gennem disse forhandlinger i forskellige situationer (Ibid.). Derudover kan relationen mellem eleverne have afgørende betydning for deres lyst til deltagelse i skolens projekt, som beskrevet i det tidligere afsnit om motivation som



værende kontekstafhængig. Det kan samtidig pointeres, at det er vigtigt, at man som lærer fastholder en balance mellem det relationelle og det faglige, da skolens meningsperspektiv ellers kan fortone sig (Pless m.fl. s. 87 og 89).

## **Involveringsmotivation**

Når jeg tager udgangspunkt i involveringsmotivationen, handler det om deres involvering i de læreprocesser, som udspiller sig i skoledagen (Pless m.fl., 2015 s. 89). Det kan i Alex udsagn "... Vi havde en projektuge, hvor man ligesom skulle vælge, lige hvad man ville ... Selv skal ud at researche og undersøge nogle ting selv .... Så kan jeg ligesom gå ned ad nogle spor, der vil fungere bedst for mig ..." (Bilag 2), være et udtryk for, at han føler sig involveringsmotiveret, når han får medbestemmelse på valg af indhold og arbejdsprocesser. Derudover udtaler Alex, at hvis han var lærer, så ville han skabe en meningsfuld historieundervisning ved at spørge eleverne "... hvad har I lyst til at lave? Altså finde et emne. Hvad interesserer jer?" (Bilag 2). Det kan igen være et udtryk for vigtigheden af hans mulighed for medbestemmelse. Det kan Jasmins udsagn "Folk er meget engagerede ..., fordi vi får mere frihed .... Vi får lov til at sidde i klassen, udenfor klassen eller sidde i loungen ..." (Bilag 4) ligeledes være et udtryk for, at medbestemmelse fremmer involveringsmotivationen hos flere elever. Leo er motiveret for noget andet, men giver også udtryk for at være involveringsmotiveret af mere åbne læreprocesser "Vi skulle skrive en dagbog sidste gang vi havde historie .... Der kunne man godt koncentrere sig, fordi der var det os selv, der var aktive" (Pless, 2015 s. 89; Bilag 3). Det giver han deslige udtryk for i det følgende udsagn "Det er måske, hvis man lavede noget aktivt udenfor. Sådant bare bevægelse, det er ret sjovt, imens du lærer noget" (Bilag 3). Det at eleverne selv er aktive deltagere i historieundervisningen fremmer Leos involveringsmotivation (Ibid.). De adspurgte elever giver deslige udtryk for at samskabelse og kollektive læreprocesser kan føre til oplevelsen af motivation (Pless m.fl., 2015 s. 90). Jasmin udtaler f.eks. følgende om fællesskabet "... Hvis man er alene, men får lov at sidde sammen med nogle (...), så man hjælper hinanden" (Bilag 4), og deslige Alex "(...) så det bliver sådan fælles, i stedet for at man sidder alene rundt omkring" (Bilag 2). Disse udsagn kan være et udtryk for, at to af de adspurgte elever foretrækker sine klassekammeraters selskab i udarbejdelsen af arbejdsopgaver samt medbestemmelse, som nævnt i deres tidligere udsagn. Det betyder ikke, at læreren ikke skal rammesætte eller facilitere læreprocesserne, men at der skal indtænkes læreprocesser, hvor der åbnes op for elevinddragelse (Pless m.fl., 2015 s. 91). Det kan ligeledes i Leos ovenstående udsagn være et udtryk for, at han foretrækker aktiviteter og bevægelse i større

eller mindre grupper, som i højere grad er en eksperimenterende og legende tilgang til historieundervisningen end de to andre adspurgte elever (Pless m.fl., 2015 s. 90).

## Historiebevidsthed

### Samspillet mellem fortid, nutid og fremtid

Historiebevidsthed kan forstås, som et fællesmenneskeligt grundvilkår, der ligesom sproget anvendes af alle. Historiebevidsthed er en virksom og aktiv proces i det liv mennesket lever, og begrebet dækker over enhver bevidsthed om forholdet mellem et menneskes fortolkning af fortiden, oplevelse af nutiden og forventning til fremtiden (samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger), (Binderup, 2014 s. 18 og 24). Da to af de adspurgte elever blev spurgt om historieundervisningens relevans for dem, svarede Leo ”Ja måske, fordi fortiden skaber jo fremtiden. Så det der skete engang i historieundervisningen, det giver jo et indblik om, hvordan det ser ud nu - altså hvordan bygningerne ser ud inde i indre København. Der er bygningerne jo meget skæve og sådan noget ... På museer f.eks., det kommer man også ind på nogle gange, og der kan man jo også se en masse ting fra fortiden” (Bilag 3). Hvis jeg anvender de tre tidsdimensioner, kan jeg i den første del af udsagnet få øje på en forståelse af samspillet mellem disse (Lund, 2019 s. 24). Derimod kan den anden del af udsagnet være et udtryk for en manglende forståelse for fremtidsdimensionen. Da han i sit eksempel kun fortolker fortiden, og bruger den i sin forklaring af nutiden, men gisner ikke om sine fremtidsforventninger omkring indre København. Det kan, ved at trække på historielabs rapport, også være et udtryk for, at det fortidige forstås som afsluttet, og noget som er overleveret i denne afsluttede form til os i dag (Historielab, 2015 s. 25). Forsøger jeg deslige at indtænke samspillet mellem disse tidsdimensioner i Alex udsagn om den nuværende konflikt i Ukraine ”... fordi det var også en russisk (pause) - altså det var en del af sovjet ikke, og så er der jo de der steder i Ukraine, som er russisk historie ikke, som de gerne vil generobre, og der er også et større russisk mindretal, som føler sig befriet ... eller som føler sig hjemme igen. ... ligesom der var nogle der føler sig dansktalende i Holsten i gamle dage (1864)”, kan det være udtryk for, at han ligesom Leo formår at fortolke fortiden og bruger det i sin nutidsforståelse af konflikten, men han laver ikke koblinger til sine fremtidsforventninger (Bilag 2). Derudover kan jeg ved at anvende Erik Lunds (2019) begrebsmæssige rammeværk, få øje på to aspekter ved den historiske ”Kunnskap: utsagnskunnskap - vite-at (førsteordensviden), der oftest kan knyttes til indholdsbegreber som rum og tid og metodekunnskap - vite hvordan

(andenordensviden)”, der ofte knytter sig til nøglebegreber som bl.a. årsag/virkningssammenhæng. Da Alex giver udtryk for at være i stand til at lave koblinger mellem de historiske begivenheder og reflekterer og argumenterer for årsag/virkning til den nuværende konflikt (Lund, 2019 s. 19-20). Den refleksivitet kan man ved at trække på Marianne Poulsen anse som en væsentlig faktor i de moderne institutioners dynamik, da refleksivitet er et grundlag for at kunne begå sig i denne verden (Poulsen, M., 1999 s. 19). Det at både Leo og Alex ikke i deres udsagn, tilkendegiver deres fremtidsforventninger kan deslige være et udtryk for, at det forekommer usagt, som en tavs viden (ubevidst), da historiebevidsthed er et fællesmenneskeligt grundvilkår og at forholdet mellem de tre tidsdimensioner er socialiseret ind, som noget man ubevidst bruger og påvirkes af i sin dagligdag (Binderup, 2014 s. 29). Da historiebevidsthed er tæt forbundet med historiens identitetsskabende funktioner, vil jeg komme ind på dette i det følgende afsnit.

## Identitetsskabelse

Historiebevidstheden hænger sammen med identitet og ved at bevidstgøre ens egen historiebevidsthed kan man være: reflekterende, italesætte fortællinger, der kan gøre en klogere på sig selv og sin egen identitet (Binderup, 2014 s. 29). Udover udviklingen af den individuelle identitet, er der samtidig stor samfundsmæssig interesse i at elever udvikler kollektive identiteter, da det kan avle sammenhængskraft i nationalstater, europæiske fællesskaber mm. (Jensen, 2017 s. 138; Kvande & Naasted, 2019 s. 104). Forsøger jeg i første omgang at indtænke den individuelle identitetsudvikling, kan jeg i Leos udtalelse om dagbogsskrivning ”... Man lærte egentlig at få sådan (tænkepause) danne et blik over, hvordan det var dengang” få øje på, at fortællingen for ham kan give et overblik, hvilket er et didaktisk greb, der kan styrke sammenhængsforståelsen mellem fortid, nutid og fremtid (Binderup, 2014 s. 17; Bilag 3). Den fiktive fortælling giver elever mulighed for ”at skabe historie”, hvilket kan styrke elevens forudsætninger for at forstå dem selv som ”historieskabte såvel som historieskabende”. I modsætning til Leo udtaler Alex ”Vi skal selv finde på nogle ting, og det er jo ikke så meget, hvad der skete ...” og deslige ”... jeg føler ikke, at jeg lærer noget nyt, og jeg føler heller ikke, det sidder bedre fast”, dette udsagn kan være udtryk for, at Alex ikke ser den indsigt og fantasi, og de mange former, han kan udfolde ved arbejdsformen historisk empati som værende meningsgivende (Bilag 2). Det kan samtidig være et udtryk for, at de fire lødighedskriterier for disse fortællinger ikke er synliggjorte for ham, og skolen er ellers det sted, der kan sætte dagsordenen for, at de overholdes: fortællingerne skal foregå i et af

## LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

tidsepokernes rum, fortællingerne skal indeholde stedsafgrænsning, fortællingerne skal handle om mennesker og fortællingerne skal gøre krav på at være sandfærdige (Binderup, 2014 s. 18 og 23). Det kan derudover være et udtryk for et faghistorisk fortidsfikseret historiegreb, hvor historiefaget primært handler om at opnå viden om fortiden (Jensen, 2017 s. 25-26). Det er ikke meningen med disse fortællinger, at de kun beretter om noget, som er hændt, men at de kan styrke identitetskabelsen hos afsender og tilhører (Ibid. s. 18-23). Det at have historiebevidsthed betyder, at man er i stand til at sætte sig selv i en historisk tid og rum, hvilket Leos udsagn kan være udtryk for, at han formår. Det gælder om at nå frem til at kunne besvare disse spørgsmål i livet: ”hvem er jeg?”, ”hvor er jeg på vej hen?”, og ”hvor ønsker jeg at komme hen?”. (Kvande & Naastad, 2020 s. 49; Binderup, 2014 s. 29). Det handler om at forstå at faktisk historie, er noget der konstrueres, da enhver har en subjektiv fortolkning af sin virkelighed, og desto mere bevidst mennesker er om sin fortid, jo mere bevidst bliver man om sin nutid og fremtid. Det betyder, at elever bør have et solidt kendskab til de kollektive fortællinger, som fortælles om fortiden, så de får mulighed for at knytte egen levet historie til den. Det kan medvirke til at kvalificere historiebevidstheden, idet der skabes meningsfulde sammenhænge (Binderup, 2014 s. 26). Forsøger jeg derudover at indtænke den kollektive identitetsfortælling kan jeg i Alex udsagn ”... Vores dronning .... Det er en okay stor del af samfundet ...” og deslige Leos ”Jeg synes det er meget spændende at høre om sån 2. verdenskrig ...” og derudover ”... min tidligere familie og forfædre var igennem det” få øje på at disse udsagn kan have en plads i forskellige kollektive identiteter (Bilag 2-3). Det første udsagn fra Alex kan være et udtryk for den nationale identitet, da kongehuset bliver antaget som en institution, der kan samle befolkningen og derudover har de mange historiske traditioner, som f.eks. nytårstalen, Royal run som er en nyere tradition, der så og sige, også har vist sig at kunne samle nationen (Binderup, 2014 s. 15-16). Derimod kan Leos første udsagn i højere grad være et udtryk for den europæiske identitet, da 2. verdenskrig, de sidste mange årtier er gjort til symbol for Europas traumatiske (fælles)historie, en historie *alle* fra de europæiske lande kan blive enige om var absolut ondskab. Det forekommer at være i kulturelle og politiske interesser, at man danner disse kollektive identiteter (fællesskaber), da det som nævnt kan give en større sammenhængskraft i befolkningen (Kvande & Naastad, 2019 s. 106-107). Derudover kan Leos udsagn være et udtryk for, at interessen for 2. verdenskrig kan være et gensyn med det fortidige, hvor de ældre generationer i familien kan supplere med spændende historier, om den tid forfædrene kom fra (Ibid. s. 109). Det er bevidstheden om disse kollektive fortællinger, der kan kvalificere elevens historiebevidsthed og give

dem mulighed for at knytte dem til egne levede fortællinger. Denne bevidsthed kræver, at man sætter spørgsmålstegn til sin livsverden, som jeg vil komme ind på i det næste afsnit.

## Livsverden

Bernard Eric Jensens skriver definitionen af livsverden vha. Dan Zahavi (2014) ”Livsverden er, ikke overraskende, den verden, vi lever i, det er den verden, vi i dagligdagen tager for givet, det er den før-videnskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med, og vi ikke sætter spørgsmålstegn ved” (Jensen, 2017 s. 126-127). Det kaldes ligeledes ’tavs’ viden (Poulsen, 1999 s. 19). Når der tages afsæt i elevers livsverden i historieundervisningen, betyder det, at der arbejdes med handle- og erkendelsesformer, som har udpræget nytteværdi for elever (Kopp & Funch, 2022 s. 27).

Historiebrugsdidaktikken tager afsæt i begrebet historiebevidsthed og der tages udgangspunkt i elevers livsverden. Det betyder, at hensigten med undervisningen er at danne meningsfulde koblinger til fortiden, som elever kan bruge i deres hverdags- og samfundsliv (her og nu) og i deres identitetsudvikling. Det er en vigtig didaktisk erkendelse, at historiebevidsthed udvikles mange andre steder end i skolen (Jensen, 2017 s.27; Kopp & Funch, 2022 s. 33). Da de adspurgte elever giver deres bud på, hvad det meningsfulde indhold vil være for dem, svarer Alex ”Det kunne være, hvordan det har indflydelse på os i dag” derudover udtaler Leo ”... jeg er sådan lidt ligeglad med partiernes historie i Danmark .... Jeg synes, det er meget spændende at høre om sån 2. verdenskrig ...” og begrundet det deslige med ”... det var en kæmpe periode i verden ...” og nævner deslige hans forfædres deltagelse, som nævnt i ovenstående afsnit og deslige udtaler Jasmin ”Nogle har måske lidt mere end andre, tænker jeg” (Bilag 2-4). De første elevers udsagn kan være et udtryk for vigtigheden af disse koblinger mellem deres livsverden og indholdet (Kopp & Funch, 2022 s. 33).

Det at Leo nævner sin familie kan derudover være udtryk for, at han foretrækker en historieundervisning, hvor der er tydelige forbindelser mellem den faghistoriske opfattelse af det fortidige (”Leksikon”) og de følelsesbelagte forestillinger om det fortidige (”fotoalbum”). At arbejde med disse koblinger i undervisningen kan bidrage til at styrke elevers forståelse af egen livsverden (Jensen, 2017 s. 121). Det kan samtidig styrke elevers udvikling af historiebevidsthed at arbejde med konstruktionen af narrative fortællinger om f.eks. egen familie, da de på den baggrund kombinerer førsteordensviden (faktaviden) med deres egne fortællinger i bearbejdningen (Lund, 2019 s. 19). Derigennem får elever mulighed for at skabe - eller fortælle - sin identitet (Binderup, 2014 s. 14, 18). Hvis jeg anvender Wolfgangs Klafkis begreb *epoketyperiske nøgleproblemer* (freds-,

klima- ulighedsspørgsmålet mm.), får jeg øje på, at Alex udsagn kan være et udtryk for, at en relevant historieundervisning for ham tager udgangspunkt i samfundsmæssige problemstillinger. Det forsøger den kritisk-konstruktive didaktik at tage højde for, og den fokuserer ligeledes på at indholdet må være kategorialt oplysende for elever, det betyder, at der skal ske en synliggørelse af materialets indhold (objekt), der skaber klarhed over de almene indsigter, oplevelse af det formale (subjektive). Da elever kan ”laden sig åbne” for indholdet og dens sammenhæng i virkeligheden, hvilket kan styrke deres kategoriale dannelse (Jank & Meyer, 2006 s. 176 og 193).

## Den politiske diskurs og elevers opfattelse

Gennem årene har forskellige politiske diskurser haft indflydelse på historieundervisningen. Omkring år 1900 handlede historiefaget om at lære eleverne om fædrelandets glørværdige historie. I efterkrigstiden skiftede faget fokus, så undervisningen mere omhandlede temaer, kritisk analyse og elevernes historiebevidsthed, og den traditionelle begivenhedshistorie kom i baggrunden (Brunbech, 2013). Historiefaget er altså et fag, der ofte er til politisk debat, og i den nyeste udgave af historiefagets fagformål står der bl.a. at ”Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie ”, som det ligeledes fremgår af folkeskolens formål § 1 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Det kan være et udtryk for politikernes fokusering på at holde det nationale erindringsfællesskab i live, og dermed bruger de historieundervisningen som middel til at indgyde samfundet en sammenhængskraft (Jensen, 2017 s. 139-140). Dette kan Alex udsagn om sit foretrukne indhold i historiefaget, som tidligere nævnt, ligeledes være et udtryk for ”krige og udenlandsk historie, fordi dansk historie lærer man også lidt af sig selv, føler jeg ...” (Bilag 2). Ved at trække på Jensen (2017), kan man anskue ovenstående som et ømtåleligt identitetspolitisk konfliktfelt, da politikerne og eleverne langt fra altid ser ens på dette (Ibid.). Denne fokusering på dansk kultur og historie i fagets formål og formålsparagraffen kan ligeledes ved at trække på Lise Kvande & Nils Naastad (2019) problematiseres, fordi den kan virke ekskluderende for de elever der kommer fra andre kulturer, og dermed formår man ikke at ramme dem i deres livsverden (Kvande & Naastad, 2019 s. 108-109). Det kan Jasmins udsagn være et udtryk for ift. at hun ikke finder historieundervisningen brugbar i sin hverdag ”.... Nej, jeg taler ikke så meget lektier i min hverdag og skole ...”, men derimod kan hun koble engelsk som skolefag til sin livsverden ”... engelsk ... det bruger jeg meget i

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

min fritid, fordi jeg sådan taler engelsk lidt frem og tilbage også i hjemmet” (Bilag 4). Den eksklusive fokusering på det nationale erindringsfællesskab kan gøre, at lægfolk føler sig fremmedgjorte i historieundervisningen (Jensen, 2017 s. 139-140). I 2009 indførtes en historiekanon i faget, hvor der er mere fokus på det kronologiske overblik. Målet om at styrke elevernes historiebevidsthed blev fastholdt, men det rykkes længere ned i formålsbeskrivelsen, og i stedet står der allerede i indledningen ”formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kronologiske overblik (...)” (Brunbech, 2013). Den politiske kanon har fyldt i debatter siden dens indførelse, og Bernard Eric Jensen (2006) anser det som et identitetspolitisk projekt og påpeger, at det bidrager til en væsentlig indskrænkning af elevens medbestemmelse, når det drejer sig om at vælge fortider, der for dem er de mest interessante og vedkommende. Derudover er han inde på, at der ikke i forskningen er belæg for at en historieundervisning, der er bygget op omkring oparbejdelse af kronologisk oversigtsviden, vil blive modtaget positivt af eleverne eller vil få den ønskede virkning (Brunbech, 2013). Da jeg interviewede eleverne, var deres aktuelle undervisningsforløb kanonpunktet: ”stormen på Dybbøl i 1864”. Derfor henviser flere af eleverne til dette forløb undervejs. F.eks. siger Alex ”... hvis vi går tilbage til 1864 .... Fx Sønderjylland ser ud som det gør i dag, og vi har ikke militær længere. Vi er ikke sådan en militærstat længere. Det er også pga. 1864 ...” og deslige ”... det får vi ikke så meget af vide om. F.eks. hvorfor giver det mening at lære om eller hvorfor, så lærer vi ligesom om - okay så mistede vi Slesvig - Holsten ..., men der var sådan mere inde under man godt kunne trække op” (Bilag 2). Dette udsagn kan være et udtryk for at han er indforstået med valget af indhold, men at han mangler bevidsthed om dette indholds betydning i hans livsverden. Dette kan forekomme som en ´tavs´ viden i undervisningen, som man ved at trække på Marianne Poulsen (1999) kan forstå, som en ´viden-hvordan´, der sjældent aktiveres i uddannelsessystemet, fordi der i skolesystemet er tradition for at fokusere på en ´viden-hvorfor´(Poulsen, M, 1999 s. 19).

## Diskussion

I følgende afsnit vil jeg vurdere og se med (selv)kritiske øjne på mit valg af den videnskabelige metode, og derudover vil jeg diskutere de væsentligste pointer, jeg har fået øje på via min analyse. Jeg har valgt at centrere mig omkring den hermeneutiske metode, da grundtesen i mit

## LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

undersøgelsesfelt er, at mennesket i forsøget på at forstå fænomener ikke kan undgå subjektive fortolkninger, men at man med bevidsthed om dette kan mindske dem. Dette gør, at jeg som ”forsker” i den professionelle lærerpraksis erkender, at mine fortolkninger ikke forekommer neutrale, men at jeg med åbenhed for de fænomener, jeg undersøger får mulighed for at komme dem nærmere. Det samme gælder mit valg af teorier og begreber. Med bevidsthed om dette er jeg klar over, at de valg jeg har foretaget mig i mit projekt, former det jeg ser, og det vil samtidig skabe særlige mulighedsbetingelser for dette. Et eksempel herpå er, at jeg med mit valg af den empiriske metode, der var udformet som semistrukturerede interviews kan være begrænset af mit perspektiv. Det illustreres meget rammende af ordsproget: ”som man spørger, får man svar”, og det vil sige, at havde jeg valgt nogle andre spørgsmål i min interviewguide, eller havde jeg formuleret dem anderledes, så havde jeg fået nogle andre svar. Derudover sidder jeg i en interviewsituation, hvor jeg i nogle tilfælde ikke har øje for, at der er brug for, at jeg havde spurgt yderligere ind til nogle af de besvarelser informanterne kommer med for at få mere dybdegående indsigter og erkendelser af, hvad de præcist mente. Dette er først blevet synligt for mig i forbindelse med transskriberingen og analysen af elevernes besvarelser. Det kunne jeg have mindsket, hvis jeg havde lavet nogle opfølgende interviews med de tre elever, som også ville passe godt ind i min brug af den hermeneutiske metode, hvor der struktureres ud fra cirkelbevægelser mellem ord, sætninger og helhed (helhed-del-helhed), hvor et interview skaber nye spørgsmål, som kræver et nyt interview, som skaber nye spørgsmål osv. (Friberg m.fl., 2018 s. 355-359). Jeg har også valgt udelukkende at fokusere på elevperspektivet, og dermed lader jeg ikke andre komme til orde omkring problemfeltet. Målet med denne opgave har ikke været at opnå et eksakt resultat, men derimod at blive klogere på, og opnå større indsigt i, udvalgte elevers opfattelse af meningsfuldhed i historieundervisningen. I udarbejdelsen af dette projekt har jeg fået øje på, at meningsfuldhed kan være en varierende størrelse, da eleverne i deres udsagn både giver udtryk for vigtigheden af lærerens valg af indhold, og samtidig påpeger de, at deres deltagelsesmåder afhænger af klassekammeraterne. Det betyder, at meningsfuldhed er situeret, og den opstår i samspillet med andre, og dermed kan indholdet i undervisningen ikke stå alene. Dette antyder motivationens kompleksiteter, da de forskellige motivationsorienteringer både bliver afhængige af samspillet mellem elevers meningsgivende principper og klasserumskulturen, som det bliver pointeret i den situerede læringsteori, hvor læring forstås som den proces, der finder sted indenfor en deltagelsesramme, og ikke som en individuel bevidsthed (Lave & Wenger, 2003 s. 7-9, 18). Dette spændingsfelt kan også gælde begrebet historiebevidsthed i skoleregi, da der kan være



modsatrettede interesser for hvilke kvalificeringer af historiebevidsthed eleverne tilegner sig i historieundervisningen. Der bliver i historiebrugsdidaktikken lagt op til, at lærerens valg af indhold i historieundervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden. Det betyder, at læreren vælger et indhold, der er menings- og betydningsfuldt i den enkelte elevs livsverden (her og nu), (Kopp & Funch, 2022 s. 27). Det gør, at videnskabsfaget rykker i baggrunden, fordi det i denne undervisningsform handler om elevens livsverden og identitetsskabelse. Det kan virke modsatrettet politikernes mål med historiefagets- og folkeskolens formål, da den enkelte elevs livsverden ikke behøver at centrere sig om, at blive fortrolige med dansk kultur og historie eller de 29 kanonpunkter, der har til hensigt at støtte elevers kronologiske overblik og sammenhængsforståelse i historiefaget (Børne- og undervisningsministeriet, 2022b). Disse indførelser kan være en politisk diskurs og kan være modstridende i forhold til elevers opfattelser af meningsfuldhed i historieundervisningen, da politikernes fokusering, i højere grad, handler om at holde identitetsfællesskaber i live, end om at tilgodese de enkelte elever (individer). Det kan være et udtryk for at politikkerne bruger historieundervisningen som middel til at indgyde samfundet denne sammenhængskraft (Jensen, 2017 s. 139-140).

## Handleperspektiv

I dette afsnit vil jeg komme med forslag til anden del af min problemformulering: *"hvordan kan man på den baggrund styrke elevers motivation og historiebevidsthed?"* Det har vist sig i min undersøgelse at det komplekse samspil mellem menings og motivationsskabende faktorer gør, at indholdet ikke kan stå alene, men er afhængig af at det tager udgangspunkt i elevernes livsverden og livserfaringer, klasserumskulturen og elevernes deltagelsesmåder. Det kan man have opmærksomhed på som lærer ved at trække på den situerede læringsteori, hvor *al læring* forstås som situerede i specifikke situationer. Læring sker gennem deltagelse i sociale praksisser, og tager udgangspunkt i at udviklingen af identitet og praksis, er gensidige udviklingsaspekter af læreprocesserne. Læring forstås som den proces, der finder sted indenfor en deltagelsesramme, og ikke som en individuel bevidsthed (Lave & Wenger s. 33 og 37). Dette hænger i tråd med forståelsen af motivationsbegrebet som kontekstafhængig, hvilket gør, at man i højere grad kan have opmærksomhed for, hvad eleverne er motiveret for, på hvilke måder og i hvilke sammenhænge motivation opstår (Pless m.fl., 2015 s. 28-30). De adspurgte elever i denne undersøgelse giver alle udtryk for, at deres motivation og meningsfuldhed kan styrkes gennem de

forskellige motivationsorienteringer. Leo giver f.eks. udtryk for at være motiveret for arbejdet med dagbog og bevægelse, hvorimod Alex og Jasmin i højere grad giver udtryk for at medbestemmelse er en vigtig faktor for dem. Det vil sige, at man med øje for elevers motivationsorienteringer i undervisningsplanlægningen kan styrke elevernes motivation og oplevelse af meningsfuldhed i historieundervisningen. Dette hænger i tråd med kvalificeringen (styrkelsen) af elevers historiebevidsthed, fordi man i historiebrugsdidaktikken netop tager udgangspunkt i elevers livsverden og identitetsudvikling, og det er samtidig det, de adspurgte elever giver udtryk for, som værende meningsgivende og motiverende for dem. Historieundervisningen skal herigennem øge elevers bevidsthed og refleksivitet omkring egen identitet gennem forståelse af de tre tidsdimensioner (fortid, nutid og fremtid) og derudover medvirke til en forståelse af dem selv som historieskabte og historieskabende. Ovenstående kan man bl.a. styrke ved indførelse af historiefortællinger, idet elever igennem fortællinger kan møde det historisk fremmede og derigennem identificere - og indleve sig i de fortidige hændelser. Fortællerdidaktikken rummer både den affektive tilgang (følelsesmæssige) og den historiebrugsrefleksive didaktik (kritisk sans og analytiske evner), (Lauta, 2022 s. 101). Det er en vigtig forudsætning, at fortællingerne er spændende og skaber nærvær, og at den enkelte elev kan relatere sig til fortællingens indhold ift. egen livsverden (Ibid. s. 107). Derudover skal eleverne i arbejdet med deres egne historiefortællinger være bekendt med at overholde de fire lødighedskriterier, som tidligere beskrevet i analyseafsnittet. To af de adspurgte elever giver udtryk for at interessere sig for krig, og den tredje kunne måske få en større interesse i emnet, hvis man anså krig som et fænomen og ikke som en begivenhedsfortælling. Det at arbejde med krig som et fænomen kan gøre historieundervisningen mere mangfoldig, da de fleste familier og kulturer har forskellige krigsfortællinger, de kan trække på. Det kan i hvert fald styrke elevernes historiebevidsthed at arbejde med historiske fortællinger. Deslige kan en styrkelse af bevidstheden omkring disse formål måske motivere Alex for dette.

## **Konklusion**

Igennem arbejdet med mit projekt, er jeg ved hjælp af mit elevperspektiv blevet klogere på, at det at definere hvad der skal til for at gøre historiefaget spændende og meningsfuldt for eleverne er en kompliceret størrelse at blive klog på. Motivation og meningsfuld undervisning består, som tidligere nævnt, af en kompleksitet, der er lidt ligesom et spindelvæv. Der er et net af tråde, der er

spundet sammen på en måde, der gør, at hvert spindelvæv er unikt. Gennem min analyse er jeg kommet frem til nogle overordnede resultater, man som historiedidaktiker kan være opmærksom på. Eleverne finder indholdet i historieundervisningen meningsgivende, hvis det tager udgangspunkt i egen livserfaring eller livsverden, men samtidig er det af betydning, hvordan klasserumskulturen og klassekammeraternes deltagelsesmåder kommer til udtryk. Det får betydning for oplevelsen af meningsfuldhed og påvirker også deres egen lyst til deltagelse/ikke deltagelse. Den enkelte lærers relationskompetencer spiller også ind, og får man som kompetent historiedidaktiker **ikke** afstemt eleverne og får imødekommet eleverne i non-verbale og verbale udtryk, der signalerer, at man som lærer har dem på sinde, så kan det påvirke motivationen for deltagelse i høj grad, siger to af de adspurgte elever. En anden faktor af betydning for to af de adspurgte elever er muligheden for medbestemmelse og samskabelse, der kan føre til oplevelsen af motivation og meningsfuldhed. Den politiske diskurs og historiekanonien kan derimod begrænse elevernes medbestemmelse med risiko for, at indholdet går imod deres interesser og livsverden. Deslige kan fokuseringen på dansk kultur og historie for nogle elever virke demotiverende, da de kan se verden mere globalt og for elever med andre kulturer, kan det virke ekskluderende, da den kan virke fremmed pga. manglende kobling til deres families historiebaggrund, og dermed ikke med sikkerhed formår at ramme dem i deres livsverden. Derudover har jeg fundet koblinger mellem elevens meningsfuldhed og historiebevidsthedsbegrebet, da de adspurgte elever giver udtryk for at historieundervisningen skal være tilknyttet deres livsverden, for at de gennem historiebrugsdidaktikken kan få bevidsthed om de tre tidsdimensioner og skabe forbindelse mellem disse. Styrkelsen af elevernes motivation og historiebevidsthed kan knyttes til historiebrugsdidaktikken, fordi der bliver det centrale i undervisningen elevens livsverden og identitetsudvikling. Dette giver de adspurgte elever udtryk for er meningsgivende og motiverende i sig selv. De adspurgte elever giver også udtryk for de forskellige motivationsorienteringer, der for dem virker meningsgivende og motiverende. Samtidig giver de udtryk for hvilket indhold, der har betydning for dem i deres livsverden og med udgangspunkt i dette, vil man på baggrund af denne undersøgelse kunne styrke elevens motivation og historiebevidsthed.

## Litteraturliste

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

Kvan: [Historiebevidsthed i det moderne : fortolkning, oplevelse og forventning | 'eReolen | Logged-in](#)

Bjørndal, C. R. p. (2017). *Det vurderende øje*. Forlaget Klim.

Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag. (s. 29-53)

Brunbech, P. Y. (2013/ 10. december). *Historiekanonen, 2016*. Lokaliseret d. 27. december 2022 på: ([Historiekanonen, 2006 \(danmarkshistorien.dk\)](#))

Børne- og undervisningsministeriet (2022/30. november). *Film om faghæftet for historie*.

Lokaliseret d. 10. december 2022 på: [Faghæfte - Fælles Mål, læseplan og vejledning | emu danmarks læringsportal](#)

Børne- og undervisningsministeriet (2019/ ud.(a)) *Historie Fælles Mål*. Lokaliseret d. 27. december 2022 på: [GSK FællesMål Historie.pdf \(emu.dk\)](#)

Børne- og undervisningsministeriet (2022/ 25. august (b)). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret d. 27. december 2022 på: [Folkeskolens formål | Børne–ogUndervisningsministeriet\(uvm.dk\)](#)

Christoffersen, D. D. (2014). *Meningsfuldt skoleliv? - Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. Roskilde Universitet. (Ph.d.-afhandling).

Eriksen, C. (2003). *Viljen og vejen til mening - filosofien og det meningsfulde liv*. I Cecilie Eriksen (Red.). *Det meningsfulde liv*. Aarhus Universitetsforlag. (115-158).

Friberg, F. m.fl. (2018) *Fænomenologi og hermeneutik*. I: Henricson, M. (Red.). *Videnskabelig*

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

*teori og metode* (2. udgave). Munksgaard (333-362).

Historielab (2015). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Lokaliseret d. 20. december

2022 på: [Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf](https://historielab.dk/rapport-historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf)  
([historielab.dk](https://historielab.dk)).

Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller*. Gyldendal. (s. 176-200).

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

Jensen, E. B. (2006/ 8. september). *Et retro-historiefag*. Lokaliseret d. 27. december 2022

på: [Et retro-historiefag \(folkeskolen.dk\)](https://folkeskolen.dk/et-retro-historiefag)

Klinge, L. (2017). *Relationskompetence*. Aarhus Universitetsforlag.

Kopp, A. (2022). *Historiebrugsdidaktik i de gældende styredokumenter*. I: Sanne Faber, Andreas

Kopp og Kirsten Lauts (Red.). *Det meningsfulde historiefag - historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Samfundslitteratur. (s. 41-47).

Kopp, A. & Funch, G. (2022). *Historiebrugsdidaktik*. I: Sanne Faber, Andreas Kopp og Kirsten

Lauts (Red.). *Det meningsfulde historiefag - historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Samfundslitteratur. (s. 21-39).

Kristiansen (2017). *Fortolkning, forståelse og den hermeneutiske cirkel*. I Järvinen, M. & Mik-

Meyer, N. (red.). *Kvalitativ analyse*. Hans Reitzel (s. 153-172).

Knudsen, H. E. & Peters, R. A. (2018). *Temanummer om historiebrug - redaktionelt forord*.

Lokaliseret d. 2. januar 2023 på: <https://historielab.dk/temanummer/historiebrug/#>

Kvande L. & Naastad N. (2020). *Hva skal vi med Historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*.

(2. udgave). Universitetsforlaget.

Larsen, V. & Terili, Ü. (2015). *Fra empiri til analyse*. Akademisk forlag. (s. 109-124).

Lave, J. & Wenger, E. (2003) *Situeret læring - og andre tekster*. Dansk udgave: Hans Reitzel forlag.

Lauta, K. (2022). *Glæden ved fortællingen*. I: Sanne Faber, Andreas Kopp og Kirsten

Lauta (Red.). *Det meningsfulde historiefag - historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Samfundslitteratur. (s. 101-120)

Lund, E. (2019). *En Håndbog for studenter og lærere* (5. udgave). Universitetsforlaget

Mardahl-Hansen, T. Schwartz, I. & Tybjerg, G. (2020). *Tværfprofessionelt samarbejde om inklusion i skolens læringsfællesskaber*, Syddansk Universitetsforlag

Petersen, K. S. & Christoffersen, D. D. (2017). *Analysestrategier og Analyse*. I: Kit Stender

Petersen (Red.) *God stil i professionsopgaver*. Hans Reitzel (s. 127-146).

Pietras J. & Poulsen J. AA. (2016) *Historiedidaktik mellem historie og praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Pjengaard, S., Mølgaard, N. & Boding, J. (2019). *En håndbog bachelorprojektet i læreruddannelsen* (3. oplag). Hans Reitzels Forlag.

Pless, M., Katsnelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. W. (2015). *Unges motivation i udskolingen*. Aalborg Universitetsforlag

Poulsen, C. H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder - fra et børneperspektiv*. Hans Reitzels Forlag

Poulsen, M. (1999). *Historiebevidsthed og dens kendetegn*. I: Marianne Poulsen (Red.)

*historiebevidstheder - elever i 1990érnes folkeskole og gymnasium. Roskilde*

Universitet (s. 15-38)

## Bilag

### Bilag 1 - interviewguide

<p>Introduktion</p> <p>Anonymitet</p> <p>Båndoptagelse</p> <p>Tid</p>	<p>Jeg er næsten færdig med lærerstudiet, og jeg er ved at skrive en opgave om det at have historie i skolen. Jeg vil gerne undersøge hvordan du har det med historiefaget og jeg er specielt interesseret i at høre om du finder historiefaget meningsfuldt.</p> <p>Dit navn bliver anonymiseret i opgaven. Det er kun mig, der ved hvem du er. Jeg optager interviewet og transskribere det efterfølgende. Du kan få det fremsendt, hvis du ønsker at gennemlæse det.</p> <p>Interviewet vil tage cirka 10-15 min.</p>
<b>Forskningsspørgsmål</b>	<b>Interviewspørgsmål</b>
Hvad er elevernes hverdagsbeskrivelser af deres historieundervisningen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriv en typisk historieundervisning i din klasse</li> <li>- Beskriv en typisk situation, der kan opstå ml. dig og en (flere) klassekammerater</li> </ul>
Begrebsafklaring af hvad eleverne forstår med ordet meningsfuldhed	<p>Begrebsafklaring af meningsfuld</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Når jeg bruger ordet meningsfuld, hvad tænker du så om det?</li> </ul>
Eksempler på hvad eleverne finder meningsfuld (og ikke meningsfuld) i deres nuværende historieundervisning?	<p>Elevers beskrivelser af undervisningssituationer i historieundervisningen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriv en undervisningssituation, hvor du finder historiefaget meningsfuld?</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriv en undervisningssituation, hvor du ikke finder historiefaget meningsfuldt?</li> </ul>
Gælder denne meningsfuldhed/manglende meningsfuldhed særlig historiefaget?	<p>Gælder dette også i andre fag</p> <p>Hvordan oplever du dine andre fag?</p>
Didaktiske betydninger for meningsfuldhed	
Hvad har arbejdsformen af betydning for meningsfuldheden	<p>Arbejdsformer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- På hvilke måder kan du godt lide at arbejde, når du arbejder i historieundervisningen?</li> </ul> <p>Hvordan arbejder I, i jeres historieundervisning?</p>
Hvad har Indholdet af betydning for meningsfuldheden	<p>Indhold</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forklar, hvilken betydning lærens valg af emner har, for om du finder historiefaget meningsfuld?</li> <li>- Beskriv en situation på et meningsfuldt emnevalg i jeres klasse?</li> </ul>
Kontekstuelle og relationelle betydninger for meningsfuldheden	
Hvad har det sociale aspekt af betydning for meningsfuldheden	<p>Det sociale aspekt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- På hvilken måde tænker du at dine klassekammerater kan få betydning for om du finder historiefaget</li> </ul>

	meningsfuld?
Hvad har lærerens af betydning for meningsfuldheden	Lærerens aspekt  - Forklar, om din lærer har betydning for om du finder faget meningsfuldt
<b>Idealet</b>	
Hvad er idealet for en meningsfuld historieundervisning	- Beskriv hvordan en meningsfuld historieundervisning ville se ud for dig?
<b>Koblinger til historiebevidsthed</b>	
Hvad kan eleverne italesætte og trække på ift. at belyse de tre tidsdimensioner	- Tænker du nogle gange på om det du lærer i historieundervisningen, er vigtigt for dig ift. at forstå vores tid (nutid/ I dag)  - Kan du beskrive en situation i nutiden, der er påvirket af fortiden?  - Hvordan tror du fremtiden vil se ud?
<b>Hypotese</b>	
Min forforståelse (hypotese)	<u>Udfordringer for elever</u> handler om manglende meningsfuldhed. Undersøgelse af om det er gennemgående i andre fag eller kun i historie. Det kan være interessant med koblinger til andre fag. (Er det skoleformen, der ikke er meningsfuld!) + hypotesen om indhold, arbejdsformer eller det sociale.

## Bilag 2 - Informanten (Alex)

Ifølge APA-standard 7. udgave: Bilag 2 - interviewet er foretaget på en skole i København d. 26. september 2022.

Det har ikke været muligt at vedlægge 26 siders transskribering af interviews grundet begrænsning af plads i bilag, men jeg har udvalgt dem jeg finder mest relevante. Jeg vil notere interviewer (I) og Alex (A) i dette bilag. Jeg har markeret (fed) de forskellige citater, som har været brugt i opgaven. Jeg indleder de udvalgte uddrag med spørgsmålet (markeret med rød) informanter er blevet stillet, så man kan følge informanternes besvarelser i dette bilag. Afslutningsvis henviser jeg med en parentes til det sidetal, hvor udsagnet finder sted i projektet.

**Interviewer (I): Hvad ville være et vigtigt emne for dig?**

Alex (A): **Det kunne være hvordan det har indflydelse på os i dag**

I: Ja det kunne være altså, hvordan det har indflydelse på os i dag

A: Ja, det kunne f.eks. være, **hvis vi går tilbage til 1864** ikke, men vi skal selvfølgelig lære om: hvad der skete der og så videre men hvad har det af indflydelse på os i dag. **F.eks. Sønderjylland, ser ud som det gør i dag og vi har ikke militær længere. Vi er ikke sådan en militærstat længere. Det er også pga. 1864.** Primært ikke. Så det har meget indflydelse.

I: Så du vil mene, at man skal starte der: hvorfor det er relevant for os i dag, og så kunne man dykke tilbage, så ville det blive mere indbydende eller hvordan skal jeg forstå det?

A: Ja, men **det får vi ikke så meget af vide om.** F.eks. **hvorfor giver det mening at lære om eller hvorfor lærer vi ligesom om det - okay så mistede vi ligesom Slesvig - Holsten, men der var sådan mere inden under det, som man godt kunne trække frem** (Projektets s. 12, 19 og 21).

**I: Hvad så med det sociale? Altså på hvilken måde tænker du at dine klassekammerater har betydning for, om du finder undervisningen meningsfuld?**

A: Tænker det er meget

I: Hvordan mener du?

A: **Hvis** jeg ligesom kan se, okay **de gør en indsats** nu, eller det er noget der interessere dem, **så bliver man jo påvirket af det ikke**. Så gør man også selv en indsat, **eller hvis alle sidder sådan der - Ahhh det gider jeg ikke det der, så mister man også lidt motivationen selv ikke**. Jeg føler, at man bliver meget påvirkede af hinanden så. (Projektets s. 12)

**I: Hvilke emner kunne du finde mere relevant end andre?**

A: Hvis man selv måtte vælge, som lærer, så ville jeg spørger klassen, hvis jeg var lærer, **hvad har I lyst til at lave. Altså finde et emne. Hvad interesserer jer?** Hvad ved I ikke så meget om? Ja altså, hvis det er noget de ved meget om, vil de nok springe over hvor gærdet er lavest. Det kan man jo også godt mærke, når man er der, men nogle gange, skal man jo også bare kunne terpe det jo, hvis det er. Giver det mening?

I: Ja, det giver mening. Men er der nogle områder du finder mere relevant end andre? Altså ift. indholdet?

A: **Det hele er jo kultur ikke, men for eksempel krige og udenlandsk historie, fordi dansk historie lærer man også lidt af sig selv, føler jeg. Af sine forældre og fjernsyn** (Projektets, s. 13 og 20).

**I: Har din lærer en betydning for, om du finder et fag meningsfuldt eller ikke?**

A: Ja

I: Kan du forklare hvordan det har betydning?

A: **Det er** hvor entusiastiske de er, og **hvordan de henvender sig til klassen, og hvordan de håndterer det**, nogle gange **når en klasse går chok amok ikke, og nogle gange når de om morgen er lidt døde i det om morgenen** og hvordan er læreren så lige, det er jo også forskelligt fra klasse til klasse (Projektets s. 14)

**I: Kan du beskrive en historieundervisning du syntes var meningsfuld for dig?**

A: Altså **vi havde en projektuge, hvor man ligesom kunne vælge hvad man ville**. Vi havde det i syvende klasse, men i ottende og niende klasse skulle man vælge fag (emner) man valgte at fokusere på, og der valgte jeg så Alexandre den store sammen med en gruppe, og det er jo historisk. Det jeg godt kan lide ved den måde at arbejde på der, det var, at vi researchede sammen om det, og så beviser man overfor læreren, at ja, vi kan godt selv finde ud af det, og vi har fået noget viden om og fakta og været kildekritiske. Det var sådan, at det der med, når man **selv skal ud at researche og undersøge nogle ting** selv.

I: Hvorfor giver det mening for dig? Hvad er det der giver mening?

A: **Så kan jeg ligesom gå ned af nogle spor, som vil fungere bedst for mig** ikke. Det er som om, en stor del af det, vi får af vide, det ved man måske allerede i forvejen, eller det er noget som jeg ikke vil fokusere på i min egen opgave (Projektets s. 15)

**I: Tænker du nogle gange, at historieundervisningen kan være vigtig for at forstå vores tid i dag?**

A: Ja

I: Hvordan, kan du komme med et eksempel?

A: F.eks. **vores dronning** ikke. Det er jo også meget historisk med sådan hele kongehuset - hvorfor har vi et kongehus? Hvorfor giver vi så mange penge til dem? Burde vi have et kongehus? Det er jo ikke noget man går og tænker over, men det har vi jo ikke. Vi har en eller anden dronning, som blev født ind i det, og de har jo ikke noget magt, og de må ikke stemme, og det var jo spændende nok at lære om, sån - hvorfor har vi et kongehus?

I: Ja, så det mener du er relevant for din nutid?

A: Ja, som eksempel ikke. De er jo en okay **stor del af samfundet** og de er jo sådan lidt ukonstruktive.

I: Hvad tænker du om krigen (det må man ikke kalde den) i Ukraine?

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

A: Ift. 2. verdenskrig?

I: Nej, det der foregår i Ukraine?

A: Nååh, det er jo også nu, men det bliver jo først historie senere hen.

I: Men tror du det trækker tråde fra historien?

A: Det gør det jo, fordi det er jo også et godt eksempel, **fordi det var også en russisk - altså det var en del af sovjet ikke, og så er der jo de der steder i Ukraine, som er russisk historie ikke, som de gerne vil generobre, og der er også et større russisk mindretal, som føler sig befriet ikke, eller som føler sig hjemme igen.** Det er jo ligesom der var nogle, der føler sig **dansktalende i Holsten i gamle dage ikke (1864).** (Projektets s. 17-18)

**I: Kan du beskrive en historieundervisning du overhovedet ikke fandt meningsfuld?**

A: Om 1864, hvor vi skal sætte os ind i soldaternes, hvor vi skal skrive en dagbog. Det er ikke noget jeg synes er så spændende igen, og jeg føler ikke at min viden eller min forståelse af det bliver bedre. Jeg synes, at det bliver mere dansk relateret end historie relateret, og så føler jeg bare det er ligegyldigt

I: Men er det arbejdsmåden der bliver mere dansk relateret, når I skal skrive dagbog, eller hvordan?

A: ja, det synes jeg. Hvis vi skulle forklare det f.eks., for dig eller vores lærer, så kan I se, at jeg har sat mig ind i det. Hvis jeg skal sidde at skrive det ned og sende det til dig, så synes jeg, det bliver meget mere dansk end historie. Giver det mening?

I: Ja, det giver mening. Ja, opgaven bliver mere danskfaglig, fordi I skriver det, altså det bliver sådan mere som en skriftlig aflevering frem for historiefagets fokus?

A: Men på den anden side, så var det også noget, vi havde gennemgået sammen. Jeg synes bare, at det bliver meget sådan (tænkepause) **vi skal selv finde på nogle ting, og det jo ikke så meget hvad der rent faktisk skete**, og det føles lidt som at skrive en lille stil, og det kan jeg ikke rigtig se meningen med.

I: Du kan ikke rigtig relatere dig til, at det skulle høre til historiefaget?

A: Nej, for **jeg føler ikke, at jeg lærer noget nyt, og jeg føler heller ikke rigtig, at det sætter sig bedre fast** (Projektets s. 18)

## Bilag 3 - Informanten (Leo)

Ifølge APA-standard 7. udgave: Bilag 3 - interviewet er foretaget på en skole i København d. 26. september 2022.

Det har ikke været muligt at vedlægge 26 siders transskribering af interviews grundet begrænsning af plads i bilag, men jeg har udvalgt dem jeg finder mest relevante. Jeg vil notere interviewer (I) og Leo (L) i dette bilag. Jeg har markerede (fed) de forskellige citater, som har været brugt i opgaven. Jeg indleder de udvalgte uddrag med spørgsmålet (markeret med rød) informanter er blevet stillet, så man kan følge informanternes besvarelser i dette bilag. Afslutningsvis henviser jeg med en parentes til det sidetal, hvor udsagnet finder sted i projektet.

**I: Kan du beskrive en meningsfuld historieundervisning for dig?**

L: Jeg ved ikke, om den var meningsfuldt med aktiviteten, men det var meget sjovt øhmmm. Det var kan man sige (tænkepause) altså (tænkepause) det var (tænkepause) man lærte ikke så meget om det, man lærte lidt om hvordan tingene var i, jeg tror **det var i 1800-tallet her (den by han bor)**, og så kunne vi se gamle billeder derfra. Det var meget sjovt, men altså det gør jo ikke så meget, men altså personligt, så synes jeg det var meget meningsfuldt.

I: Ikke historie? Altså du tænker ikke (pause) du lærte noget historie samtidig?

L: Jo jo, det gjorde jeg, altså der hvor man brugte sådan et værktøj og sådan noget. (Projektets s. 12)

**På hvilke måder tænker du, at dine klassekammerater kan få betydning for om du finder historiefaget meningsfuldt?**

L: I historieundervisningen?

I: Ja, eller generelt

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

L: Altså, **hvis de andre larmer er det svært at koncentrere sig**, så altså ja. Jeg vil ikke sige, at jeg sådan er det perfekte barn, eller nogle gange altså. Det er lidt forskelligt. Det kommer an på hvor træt, man er og sådan noget.

I: Hvordan eller hvad er det perfekte barn?

L: Ja, det er bare det, at **jeg ikke sidder stille hele tiden**. Det gør jeg også nogle gange. Der kan jeg godt finde ud af det. Det meste af tiden, der kan jeg godt finde ud af det, men det er bare at hvis det er **sidst på dagen, når man er megatræt, så bliver det meget svært at koncentrere sig** (Projektets s. 12).

**I: På hvilken måde kan du godt lide at arbejde, når du har historieundervisning? Du har været lidt inde på, når I ser film og er ude.**

L: Skrive stil nogle gange. Det kan være meget sjovt.

I: Skrive stil? (der var en del støj, lige der)

L: Ja, det er meget stille og roligt nogle gange, eller ikke sådan en lang stil, men bare lige f.eks., **vi skulle skrive en dagbog, sidste gang vi havde historie**, og det var meget hyggeligt. Det var ikke så svært. Det tog cirka en time, og så ja, **der kunne man godt koncentrere sig, fordi der var det os selv der var aktive**.

I: Hvorfor var det meningsfuldt at lave den dagbog?

L: **Fordi man lærte egentlig at få sådan (tænkepause) danne et overblik over hvordan, der var dengang**.

I: Ok, så du fik faktisk en forståelse for de mennesker, som du beskriv?

L: Mmm. Det er i hvert fald min egen opfattelse, af det efter at have læst om det (Projektets s. 15).

**I: hvilken betydning har lærerens valg af indhold for om, du finder historiefaget meningsfuldt?**

L: Ja for eksempel, jeg er lidt **ligeglad med sådan partiernes historie i Danmark** og sådan noget. Det gør mig ikke rigtig noget. Det siger mig ikke så meget. Jeg synes, det er meget spændende at



LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

høre om sån 2. verdenskrig og sådan noget. Det var meget meningsfuldt. Ikke kun for mig, men også i det hele taget.

I: Men hvordan det?

L: Var?

I: Hvorfor var det emne meningsfuldt?

L: det var bare, fordi **det var en kæmpe periode i verden**, og der skete så meget og alle kender til den. **Der var også noget af min tidligere familie og forfædre, der var igennem den, så det synes jeg er meget spændende** at lære noget mere om (Projektets s. 19)

**I: Hvad ville være den mest meningsfulde historieundervisning for dig? Kan du beskrive hvordan den ville se ud for dig?**

L: Ift. at lære noget eller til at have det sjovt

I: Ift. at historiefaget giver mening for dig?

L: Så har vi en introduktion til et emne, hvis man skal starte på et nyt emne. Så skal man researche lidt om det, og så skal man skrive noget om det, øh noget om emnet. Og så efter du har lært lidt om det, i lad os sige 2 t. måske, så en anden dag, så kan du lave en fremlæggelse om det.

I: Ville det være en "fed" undervisning for dig, hvor du tænkte, så giver faget mening?

L: Nej det ville ikke være fedt, men du ville lære noget af det.

I: Men hvordan kunne det være virkelig fedt og meningsfuldt samtidig?

L: **Det er måske, hvis man lavede et eller andet aktivt udenfor. Sådan bare bevægelse, det er ret sjovt, mens du lærer noget.** Så hvis nu, der var noget, vi skulle stille op på en tidslinje eller sådan noget og så sige hvornår det var (Projektets s. 16).

**I: Tænker du, at du nogle gange lærer noget i historieundervisningen, der er vigtigt for dig ift. at forstå vores tid i dag? Kan du evt. give et eksempel?**

L: **Ja måske, fordi fortiden skaber jo fremtiden. Så det der skete engang i historieundervisningen, det giver jo et indblik om, hvordan det ser ud nu - altså hvordan bygningerne ser ud inde i indre København. Der er bygningerne jo meget skæve og sådan noget nogle gange. Værelserne. Så det lærer man jo også lidt om og ja så kan man bare se hvordan - på museer f.eks., det kommer man også ind på nogle gange, og der kan man jo også se en masse ting fra fortiden** (Projektets s. 16).

## Bilag 4 - Informanten (Jasmin)

Ifølge APA-standard 7. udgave: Bilag 4 - interviewet er foretaget på en skole i København d. 26. september 2022.

Det har ikke været muligt at vedlægge 26 siders transskribering af interviews grundet begrænsning af plads i bilag, men jeg har udvalgt dem jeg finder mest relevante. Jeg vil notere interviewer (I) og Jasmin (J) i dette bilag. Jeg har markerede (fed) de forskellige citater, som har været brugt i opgaven. Jeg indleder de udvalgte uddrag med spørgsmålet (markeret med rød) informanter er blevet stillet, så man kan følge informanternes besvarelser i dette bilag. Afslutningsvis henviser jeg med en parentes til det sidetal, hvor udsagnet finder sted i projektet.

**I: Hvad er en meningsfuld historieundervisning for dig? Kan du evt. give et eksempel?**

J: jeg synes det vi har om lige nu.

I: Det er om 1864 ikke?

J: jo, fordi mange af tingene har jeg slet ikke vidst om, og det har en meget **stor betydning for selve Danmark**, at vide om hvad der egentlig har gået i gang med i flere 100 år her i Danmark, og hvad der egentlig er sket, uden det bare er sån, at det ved jeg ikke (Projektets s. 12).

**I: Hvordan tænker du at dine klassekammerater påvirker, om du synes faget er relevant?**

J: altså jeg har prøvet at snakke med nogle af dem, og **de havde været lidt, sådan at det var lidt det samme**. Men altså vi kan ikke gøre så meget ved det, **så det bliver sådan lidt kedeligt det sidste år**.

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

I: Får det en betydning for historieundervisningens meningsfuldhed, at I synes den er kedelig?

J: Ja for så har man ikke så meget lyst til at lave så meget ift. hvis du faktisk ikke har haft et emne, og det var sådan, jeg vil gerne lære nyt, jeg vil gerne gøre det her, men hvis du allerede har haft lidt det samme emne, så gider jeg ikke engang at lave noget, og det er ikke fordi, man ikke gider men det er fordi, man ikke orker (Projektets s. 12)

I: Har lærerens rolle betydning for, om det er meningsfuldt?

J: Ja den måde de forklarer på, hvis jeg skulle være ærlig

I: Den måde de forklarer det på?

J: ja

I: Hvad med den måde de er på overfor jer?

J: også den måde de er på, hvis de er sådan lidt: ”nåh vi har bare om 1800-tallet”. Der er ikke så meget, de er sådan lidt sløje. De skal være sån (tænkepause)

I: Entusiastiske?

J: Ja, så vil det være spændende. Hvis det bare sådan noget: okay det er 1800-tallet, I skal bare læse om det her, så tænker man og spørger - okay kedeligt nok alligevel. Hvis de ikke engang selv sådan rigtigt gider noget så orker man ikke selv at gøre det.

I: Hvad med den betydning læreren har overfor dig? Venlig, sød eller ... har det nogen betydning?

J: Ja

I: Hvordan, kan du forklare det?

J: Sådan altså, **hvis jeg har sådan en skod lærer**, hvis man kan sige det på den måde, så har jeg virkelig ikke lyst til at lave noget undervisningen, så har jeg ikke lyst til at være med i det samme sted som ham, jeg har ikke lyst til at have kontakt med personen, jeg har bare ikke lyst.

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

I: Hvad gør du så?

J: **Så gider jeg bare ikke at lave noget** (Projektets s. 14)

**I: Hvorfor tænker du, at du har historieundervisning?**

J: Fordi vi skal lære om de ting, der er sket

I: Fordi I skal lære om hvilke ting?

J: Vi har jo (tænkepause) det der vi har været igennem rundt i verden i flere 100 år siden, som man ikke engang kendte selv. Altså du kan ikke sætte det på pludseligt i en dansk time eller en engelsk timen eller sådan noget der, og det giver bare ikke så meget mening, så det er derfor, jeg synes selv, det er godt, vi har fået et fag, der hedder historie.

I: Så det giver mening for dig at have historiefaget, men hvad skal du bruge det til?

J: **Du kan (tænkepause) nogle vil gerne læse videre**, og jeg synes også bare, at det er godt at have det, fordi du ved mange ting efter hvad der er sket i Danmark, rundt i verden.

I: Men vil du mene, du kan bruge det i din hverdag?

J: **Min hverdag (tænkepause) nej, jeg taler ikke så meget om lektier i min hverdag og skole, så ikke rigtig**

J: Sådan noget **engelsk** noget, **det bruger jeg meget i min fritid, fordi jeg sådan taler engelsk lidt frem og tilbage også i hjemmet** (Projektets s. 14 og 21).

**I: Hvordan foregår det med dig og dine klassekammerater i historieundervisningen?**

J: Vi er sådan meget gode til det agtige at forstå det agtigt, hvis jeg selv skulle sige det, at hvis man har problemer, så spørger man bare (Lærerens navn).

I: Ja, og er folk engagerede, er der en del uro eller (vi bliver afbrudt)

LU-KMP-Professionsbachelorprojekt/ CLF190-BAhi

J: **Folk er meget engagerede** faktisk, synes jeg selv, **fordi vi får meget frihed**, vi får meget dermed, hvor **vi får lov til at sidde i klassen, udenfor klassen eller sidde i loungen**, men så laver vi også vores ting, fordi vi ved godt sådan, at vi går i niende klasse, vi skal tage os sammen til næste skridt efter, så folk laver deres ting og er engagerede (Projektets s. 15).

**I: På hvilken måde kan du godt lide at arbejde på i historiefaget?**

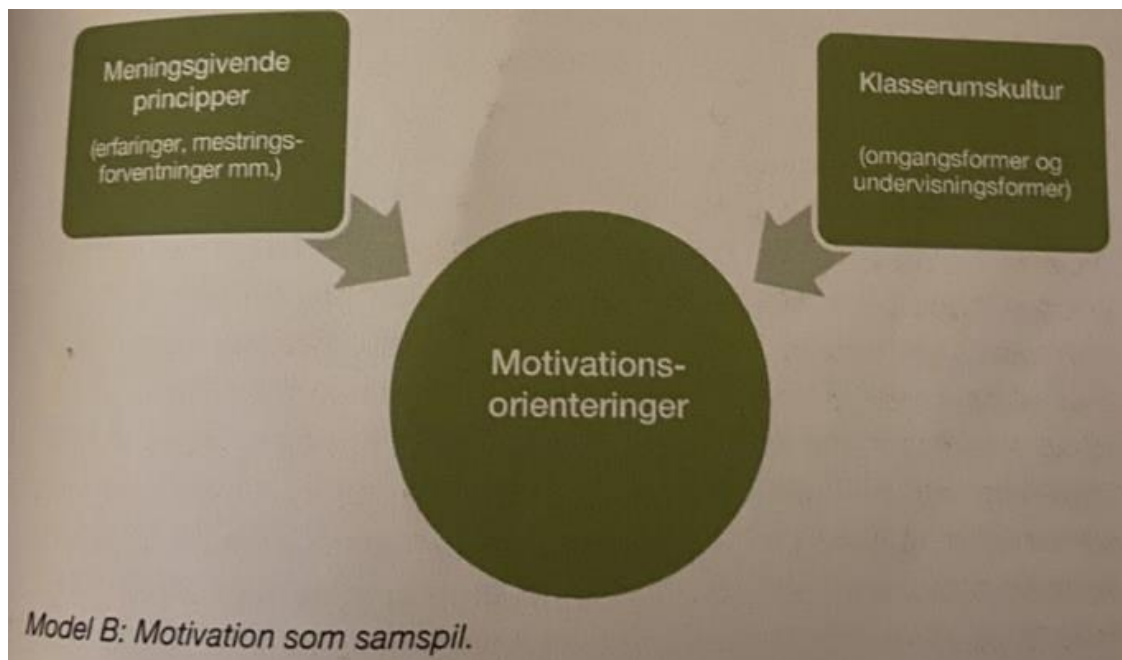
J: Jeg kan godt lide, **hvis man er alene, men man får lov til at sidde sammen med nogle**, og så ikke skrive det samme, men skrive det på en anderledes måde, **så man hjælper hinanden**, altså hvis man har brug for hjælp. Det er dem man sidder sammen med, og så kan man spørge (læreren) om hjælp, men for det meste så går det meget godt, så er det sådan hvor man en af dem ved noget, og så den anden ikke ved det, så forklarer man det til hinanden. Så man hjælper hinanden (Projektets s. 16).

**I: Hvilken betydning har lærerens valg af indhold?**

J: Nogle er måske sådan lidt mindre end andre, tænker jeg (Projektets s. 16).

## Bilag 5 - Motivation som samspil

(Pless m.fl., 2015 s. 35)



## Bilag 6 - Motivationsorienteringer

(Pless m.fl., 2015 s. 63)

