

# ”Det kunne jeg bedre selv finde ud af”

*Om fire historielæreres brug af online undervisningsportaler*



Katharina Maria Németh Meier

Laer180127

Profession bachelor 2023

Vejledere: Sanne Faber og Jens Kristian Køllgaard Voigt

Københavns Professionshøjskole

Læreruddannelsen

D. 3. januar 2024

Antal anslag: 64.991

# Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING .....</b>	<b>4</b>
<b>PROBLEMFELT .....</b>	<b>5</b>
<b>FORSKNINGSFELT OG BEGREBSAFKLARING .....</b>	<b>6</b>
PLUG AND PLAY PEDAGOGY .....	6
LÆRERNES DIGITALE HVERDAG .....	7
<b>METODE OG EMPIRI .....</b>	<b>7</b>
DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVIEW .....	7
INTERVIEWDESIGN .....	7
<i>Tematisering</i> .....	7
<i>Design</i> .....	8
<i>Interview</i> .....	9
<i>Transskription</i> .....	9
LÆRERNE .....	9
BIAS OG OBJEKTIVITET .....	10
SPØRGESKEMA .....	10
<b>TEORETISK PERSPEKTIV .....</b>	<b>11</b>
HISTORIEDIDAKTIK .....	11
SELVBESTEMMELSESTEORI (SDT) .....	12
DET FLERSTEMMIGE OG DIALOGISKE KLASSERUM .....	13
<b>ANALYSE DEL 1 .....</b>	<b>13</b>
DEL 1.1 LÆRERNES UDTALELSER I ET HISTORIEDIDAKTISK PERSPEKTIV .....	14
<i>Lærer A</i> .....	14
<i>Lærer B</i> .....	15
<i>Lærer C</i> .....	15
<i>Lærer D</i> .....	16
OPSUMMERING .....	16
DEL 1.3 - LÆRERNES HISTORIEFAGLIGE UNDERVISNINGSMETODER .....	17
DEL 1.4 - LÆRERNES LÆRINGSSYN OG PÆDAGOGISKE TILGANG .....	17
DEL 1.5 LÆRERNES UDTALELSER I ET DANNESESPERSPEKTIV .....	18
OPSUMMERING .....	19
<b>ANALYSE DEL 2 .....</b>	<b>19</b>
DEL 2.1 – HVILKE PORTALER BRUGER DE FIRE LÆRERE? .....	20
DEL 2.2 - HVOR OFTE BRUGER LÆRERNE ONLINEPORTALER I DERES UNDERVISNING? .....	20
DEL 2.3 – HVORDAN BRUGER LÆRERNE ALINEA? .....	21
OPSUMMERING .....	22
<b>ANALYSE DEL 3 .....</b>	<b>22</b>
DEL 3.1 – HISTORIEPORTALEN - KORT FORTALT .....	22
<i>Didaktiske tanker</i> .....	23
<i>Fællesmål og læringsmål</i> .....	23
DEL 3.2 – ALINEAS STEMME OVERFOR HISTORIEFAGETS FORMÅL OG HISTORIEDIDAKTIK .....	24

<i>Fællesmål</i> .....	24
<i>Alineas fagdidaktiske standpunkt</i> .....	24
DEL 3.3 - ALINEAS LÆRINGSSYN.....	25
OPSUMMERING .....	25
<b>ANALYSE DEL 4</b> .....	<b>25</b>
DEL 4.1 – EN LÆREMIDDELANALYSE.....	26
<i>Tilgængelighed</i> .....	26
<i>Progression</i> .....	27
<i>Differentiering</i> .....	27
<i>Lærerstøtte</i> .....	27
<i>Sammenhæng</i> .....	28
<i>Legitimitet</i> .....	28
OPSUMMERING .....	28
<b>DISKUSSION OG HANDLEPERSPEKTIV</b> .....	<b>29</b>
<i>Det kunne jeg bedre selv finde ud af</i> .....	29
<i>Hvad kunne jeg gøre selv? – et handleperspektiv</i> .....	32
<b>KONKLUSION</b> .....	<b>33</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>34</b>

## Indledning

”Det kunne jeg bedre selv finde ud af,”. Titlen er taget ud af munden på en lærer, der med et glimt af faglig stolthed forklarer, hvorfor hans undervisningsmetoder er mere effektfulde end dem, han finder på online portaler. Men det er ikke den eneste tilgang til online undervisningsportaler, som jeg har fundet frem til i min undersøgelse. I forestående undersøgelse er jeg nysgerrig på, hvordan online undervisningsportaler kan bruges som ressource i historieundervisning og hvilke udfordringer, der kan opstå ved brug af portalerne. Jeg er nemlig optaget af, hvordan jeg meget snart skal stå med ansvaret for mine elevers møde med historieundervisning, og hvordan jeg bedst muligt planlægger mine årsplaner og undervisningsforløb med de midler, jeg har til rådighed. Det bliver sandsynligvis en stor opgave i starten af mit virke, og det er mig magtpåliggende at gøre mit bedste for, at mine elever får den bedste undervisning, jeg kan give dem. Min undersøgelses empiriske materiale bygger derfor på fire interviews med fire historielærere. Således kan jeg gennem andres erfaringer blive klogere på, hvordan lærere med forskellige baggrunde og forskellige erfaringer udnytter online portaler i deres undervisning. Gennem min empiri undersøger jeg i min første delanalyse de fire læreres udtalelser i et historiedidaktisk perspektiv. Indledningsvist er jeg nemlig optaget af at belyse, hvad de fire historielærere betragter som ideel historieundervisning. I anden delanalyse undersøger jeg lærernes faktiske brug af online portaler i historieundervisningen. I denne delanalyse bliver det tydeligt, at alle fire lærere fortrinsvis bruger Alinea som online portal i deres historieundervisning. Således fortsætter tredje delanalyse, hvor jeg undersøger Alineas historieportals formålsdokument. Her er jeg, ligesom i første delanalyse, interesseret i Alineas overordnede læringssyn og fagdidaktiske tanker. Denne analyse efterfølges af en læremiddelanalyse af et af Alineas undervisningsforløb som fjerde og sidste delanalyse. De samlede pointer fra mine fire analyser bliver sammenfattet i en diskussion om, hvorvidt lærerne møder udfordringer ved brug af online portalers undervisning, og hvilken ressource online portaler kan være for faget historie. I et afsluttende handleperspektiv opstiller jeg fem anvisninger til mit eget fremtidige brug af online undervisningsportaler i min historieundervisning.

## Problemfelt

Da jeg mødte op på min 3. praktik på læreruddannelsen, igangsatte min praktiklærer mig således: ”Du kan bare bruge [dette] forløb på Alinea, som jeg skulle til at gå i gang med.” Jeg valgte at følge hendes vejledning og startede Alineaforløbet op – dog med mine egne didaktiske overvejelser og tilføjelser.

Men hver gang vi åbnede skærmene, lagde jeg mærke til en kedelig tendens: Elevernes øjne, der netop havde glimtet af motivation og læringslyst, blev hurtigt slukket. Dertil opstod altid en hobe af spørgsmål og forvirring: *Hvor var det nu, vi skulle starte? Hvor langt var den anden gruppe? Hvordan kommer jeg hen til den opgave, hun er nået til?* For ikke at tale om de elever, som var udfordret af skærmens mange muligheder og ikke kunne dy sig for at klikke over i et andet univers. Pludselig var det slet ikke så nemt med de ellers gennemtænkte forløb. Jeg kom hurtigt på andre tanker og vendte ikke tilbage til forløbet.

På Alinea.dk skriver de selv: ”Med vores læremidler er vi med til at sikre eleverne fra 0. til 10. klasse en faglig, relevant og varieret skolehverdag, hvor hver enkelt elev får de allerbedste betingelser for at udvikle sig godt både fagligt og menneskeligt.” Men som snart færdiguddannet lærer kan jeg ikke lade være med at undre mig. For hvordan kan eleverne udvikle sig menneskeligt af forløb, der ikke er skabt til netop den elevgruppe, der bliver undervist i forløbene?

Som historielærer undres jeg yderligere. I faget historie, hvor personerne, der tales om, og episoderne, der undervises i, kan være lysår væk fra elevernes eget liv, er det oftest strengt nødvendigt at koble undervisningen til elevernes livsverden for at gøre det relevant og håndgribeligt. Men det kan være svært at finde hoved og hale i, hvad der kan bruges, og hvad der er ligegyldigt, når man står med de færdige onlineforløb. Derfor lyder problemformuleringen for min undersøgelse:

*Hvordan oplever fire historielærerne kvaliteten af historieundervisningen ved brug af onlineundervisningsportaler, og hvilke faglige udfordringer står de over for i implementeringen af undervisningsforløb fra disse onlineportaler?*

## Forskningsfelt og begrebsafklaring

### *Plug and Play Pedagogy: Exploring the Messy Realities of Smart Technologies in a Danish Public School*

I 2023 udgav Lucas Cone, adjunkt i pædagogik på Københavns Universitet, sin ph.d. om det, han omtaler som *Plug and Play Pædagogik*. Afhandlingen udfolder blandt andet, hvordan den danske folkeskole bliver mere og mere digitaliseret og i forlængelse heraf, hvordan lærere bruger og forholder sig til de onlinemedier og læremidler, de har til rådighed. I hans analyse fremhæver han blandt andet lærerens stemmer, som både forholder sig til, hvordan det blevet nemmere at ”Plug and Play’e” sin undervisning, men også hvordan der herigennem opstår en række udfordringer: ”So with many of the platforms, there’s this idea plug in and wupti, there you have a lesson plan. [...] But the problem is that it’s not always easy.” (Cone, 2023, s. 14). Lærernes stemmer i Cones analyse minder mig om mine egne oplevelser i klasselokalet. På den måde belyser Cones afhandling både de mere lavpraktiske udfordringer, som jeg selv har stået med som praktiklærer, og også de større og mere komplekse udfordringer, der opstår gennem den digitaliserede folkeskole.

### **Plug and Play Pedagogy**

Cone bruger betegnelsen plug and play-pædagogik om online portalernes undervisningsform. Betegnelsen refererer til et citat fra en lærer under et interview: “I remember sitting with colleagues, flipping through books deciding which sections to use [...] now there’s just not really time to do that [...] So, I think many of these digital platforms come in handy, like they make it easy to just plug and play” (Cone, 2032, s. 185). Plug and play-pædagogik bliver altså betegnelsen for de online undervisningsforløb, der er tilgængelige på medier som for eksempel Gyldendal og Alinea – undervisningsforløb og sekvenser, hvor man i teorien bare kan klikke ”play”, og så er man i gang med sin undervisning.

## Lærernes digitale hverdag

I 2021 foretog Børne- og Undervisningsministeriet en undersøgelse af lærernes digitale hverdag. Undersøgelsen skulle blandt andet afdække lærernes brug af digitale hjælpemidler og deres oplevelser af samme. I denne opgave er det særlig relevant at se på undersøgelsens resultater af, hvor meget lærere benytter sig af online læringsplatforme.

Undersøgelsen viste, at digitale læremidler bruges ugentligt eller oftere af 90 procent af de adspurgte lærere (Undervisningsministeriet, 2021). Digitale læremidler er altså et hyppigt brugt middel i den danske folkeskole. Det er et læremiddel, som de fleste danske lærere har til rådighed, når de skal planlægge deres undervisning.

## Metode og Empiri

Jeg har valgt at indsamle min empiri gennem lærerinterviews og til dem benytte Steinar Kvale og Svend Brinkmanns bog "Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk" (Kvale & Brinkmann, 2015).

### Det kvalitative forskningsinterview

Så hvordan kan jeg nærme mig nogle svar på mine spørgsmål gennem lærerinterviews? Og hvad er formålet med det kvalitative forskningsinterview? Det har Kvale og Brinkmann forskellige bud på. Først og fremmest har det kvalitative forskningsinterview til formål at "forstå temaer i den levede dagligdag ud fra subjekternes egne perspektiver" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I kvalitative interviews er interviewsubjekternes udsagn altså vinduet til at forstå sociale fænomener, herunder lærernes erfaringer med at bruge plug and play-undervisning.

### Interviewdesign

#### 1. Tematisering

Under afsnittet *tematisering* er det afgørende at sikre sig en afklaring af formålet med undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 158). Gennem mine lærerinterviews vil jeg først og fremmest undersøge, hvad lærerne betragter som ideel historieundervisning. Min

interviewundersøgelse er derfor bygget op omkring tre temaer: 1. Hvilke fagsyn og lærerideal har de forskellige lærere – hvad er god undervisning og historieundervisning? 2. Hvordan bruger og forholder lærerne sig til onlineportaler? 3. Hvilken effekt har plug and play-pædagogik på historieundervisning ifølge lærerne?

## 2. Design

Så hvem skal jeg spørge for at få svar på alle mine spørgsmål? Og hvor mange? I dette afsnit vil jeg gennemgå designet af min valgte metode, det kvalitative interview. Først og fremmest opstillede jeg nogle kriterier for at få så bredt et felt af interviewpersoner som muligt. De kriterier, mit felt skulle opfylde, var følgende:

- Alle interviewpersoner skal have haft historie som linjefag.
- Mindst én skal være nyuddannet.
- Mindst én skal have undervist, før plug and play-undervisning blev et brugt læremiddel.
- Mindst én skal have undervisningserfaring uden for København.
- Interviewpersonerne skal variere i alder og undervisningserfaring.

Det korrekte antal interviewpersoner til en interviewundersøgelse er ifølge Kvale og Brinkmann: "så mange personer, som det er nødvendigt for at finde ud af, hvad man har brug for at vide" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Jeg gennemførte i alt fire lærerinterviews, der varede mellem 37 min og 1 t 25 min. Formålet med interviewundersøgelsen er at få indblik i læreres brug og erfaring med plug and play-undervisning. Med fire interviewpersoner er det vanskeligt, trods lærerernes forskelligheder, at generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Derfor bruger jeg de fire interviewpersoner som lærerstemmer, der kan give en indsigt i deres subjektive erfaringer. I min analyse vil jeg udelade at skabe en generel fortælling om danske historielæreres forhold til plug and play-undervisning. I stedet vil jeg forholde mig mere grundigt til disse fire lærerstemmers forhold til samme.



### 3. Interview

Jeg har valgt at lave semistrukturerede lærerinterviews. Disse kendetegnes ved, at interviewets form ikke er fastlagt men støttet af en interviewguide. Guiden skal støtte interviewerens retning og kan agere som holdepunkt for de temaer, som er vigtige at få interviewpersonen i tale om. Under udarbejdelsen af guiden forholdt jeg mig til, at spørgsmålene ifølge Kvale og Brinkmann bør være enkle og korte, så der er større sandsynlighed for, at interviewpersonen forstår spørgsmålet. De fremhæver også, at man kan bruge åbne spørgsmål for at starte samtalen og for ikke at lægge ord i munden på interviewpersonen. Derudover formulerede jeg også få strukturerende spørgsmål for at rammesætte interviewet og gøre interviewpersonens svar mere relevant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 190-191).

### 4. Transskription

Under transskribering er der tidspunkter, hvor lærerne væver, har svært ved at finde ordet eller lyden bliver utydelig. Disse momenter har jeg renskrevet, og der kan derfor forekomme afvigelser. De anvendte citater i analysen er gennemtjekket og retvisende.

#### Interviewpersoner

**Lærer A** er uddannet i 2009 og underviser i udskoling i dansk, samfundsfag og historie på en privatskole i København.

**Lærer B** er uddannet i 1999 og underviser i udskoling i samfundsfag, idræt og historie på en olkeskole syd for København.

**Lærer C** er uddannet historielærer i 2021 og underviser i udskoling i alle fag på en inklusionsskole i Jylland.

**Lærer D** er uddannet i 2021 og underviser i dansk, samfundsfag og historie på en folkeskole i Storkøbenhavn

## **Bias og objektivitet**

Som jeg nævner i mit problemfelt, kan mine egne erfaringer med plug and play have formet mine holdninger til problematikken på forhånd. Derfor er det vigtigt for kvaliteten af min undersøgelse, at min egen holdning ikke har smittet af på mine interviewpersoner. Når man interviewer, er der nemlig fare for, at interviewerens egne subjektive overbevisninger kan påvirke den interviewede. I mit første interview observerede jeg fra begyndelsen en hvis afstandtagen fra online undervisning, der matchede min egen skepsis. Derfor gjorde jeg det øjeblikkeligt klart, at jeg søgte svar på, hvornår Alinea eller andre online portaler kunne være en ressource, og hvordan lærere benyttede sig af portalens muligheder. Jeg har også indledt mine interviews og mit nedenstående spørgeskema med en neutral introduktion til undersøgelsens formål og ikke nævnt mine egne erfaringer.

De samme overvejelser har også påvirket udarbejdelsen af min interviewguide og mine spørgsmål. Jeg har udelukket spørgsmål som: "Hvad er efter din mening udfordringerne ved brug af online undervisningsportaler i historieundervisninger?", da der i sådanne spørgsmål ligger en implicit forventning om ulemper frem for fordele. I stedet har jeg stillet spørgsmålet: "Kan du fortælle mig, så detaljeret som muligt, om hvordan du bruger en online portal i din historieundervisning?" Dette spørgsmål lægger op til en detaljeret beskrivelse af interviewpersonens oplevelse og erfaring med online portaler og giver på den måde, forhåbentligt, et mere oprigtigt svar. Dog kan jeg ikke udelukke, at mine egne eller andre gængse holdninger til online undervisning har påvirket mine interviewpersoners svar. Dette vil jeg være opmærksom på i videre analyse ved at undersøge lærernes refleksioner ud fra eventuelle bias, de selv kunne have.

## **Spørgeskema**

For at øge kvantificerbarheden af min undersøgelse, har jeg supplerende udarbejdet et spørgeskema. Spørgeskemaet har den fordel, at det er nemmere at nå ud til store grupper og derfor samle en større mængde af information. Spørgsmålene er udarbejdet efter et grundigt arbejde med mine interviews, hvor jeg transskriberede, opdelte i temaer og fandt tværtematiske holdninger og udsagn. Spørgeskemaet bærer altså præg af den viden, jeg allerede har indsamlet fra mine interviews. Jeg har sendt spørgeskemaet ud til historielærere, som jeg kender rundt omkring i landet. Derudover har jeg lagt det ud på lukkede facebookgrupper, der har med

historieundervisning og -didaktik at gøre. Jeg har i den forbindelse været særligt opmærksom på de spørgsmål i spørgeskemaet, hvor interviewpersoner kan udfylde egne refleksioner. Her kan jeg se om det, de skriver, er fagligt relevant. På den måde kan jeg bedre sikre mig, at spørgeskemaets deltagere er historielærere. Jeg vurderer ud fra grundige og fagrelevante svar, at spørgeskemaet er udfyldt af lærere, der har undervist i historie. Dog er spørgeskemaet ikke nået ud til så mange, som jeg intenderede, og det kan derfor ikke stå alene i en analyse. Spørgeskemaets resultat bruges derfor til at bistå de fire lærerportrætter.

I spørgeskemaet fremgår der dog et meget essentielt øjebliksbillede af de 25 adspurgtes brug af læremidler, nemlig at 24, altså 96 procent, af de adspurgte bruger online portaler i deres historieundervisning, og at 87,5 procent bruger Alinea (Bilag 2).

## Teoretisk perspektiv

### Historiedidaktik

For at bearbejde mine interviewpersoners historiedidaktiske fagsyn i min analyse må jeg først undersøge forskellige historiedidaktiske standpunkter. I dette afsnit vil jeg summarisk behandle tre historiedidaktikker: *den traditionelle historiedidaktik*, *historiefagsdidaktikken* og *historiebrugsdidaktikken*.

Lad os indledningsvist kaste os over traditionel historiedidaktik, da denne – som antydnet ved betegnelsen traditionel – er ældst. Den traditionelle historiedidaktik kan spores helt tilbage til skoleloven *Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark* i 1814. Her fremgår det, at eleverne på dette tidspunkt i historien skulle tilegne sig viden om fædrelandets historie. I den traditionelle historiedidaktik skal videnskabsfaget historie altså: ” [...] overføres i en afpasset mængde til eleverne [..]” (Faber , Kopp, Lauta, & Funch, 2022, s. 36). I den traditionelle historiedidaktik er historisk viden altså en fast form, som kan videreføres til eleverne, så de kan videreføre kulturarven. Kopp og Funch understreger, at denne historiedidaktiske tilgang stadig lever i bedste velgående i de danske folkeskoler og tilmed er dominerende. Her peger de på flere undersøgelser, der viser, flere elever opfatter det, der undervises i, som noget faktisk og som viden, der kan tilegnes (Faber , Kopp, Lauta, & Funch, 2022, s. 37).

I historiefagsdidaktikken er det ikke selve den historiske viden, der står i centrum, men derimod metoderne, der bruges til at tænke historie på. Det er altså videnskabsfagets metoder, eleverne skal tilegne sig. I hovedsædet er det klassiske kildearbejde og kildekritik (Faber , Kopp, Lautas, & Funch, 2022, s. 34-35). Kopp og Funch pointerer, at der i senere tid er sket en positiv udvikling inden for historiefagsdidaktikken, der betragter eleverne mindre som passive modtagere og mere som aktive medskabere af viden (Faber , Kopp, Lautas, & Funch, 2022, s. 36).

Der er forskellige definitioner af historiebrugsdidaktik. I denne undersøgelse vil min brug af begrebet stemme overens med Faber, Kopp og Lautas definition i *Det meningsfulde historiefag*. Her er det elevernes livsverden og hverdag, der bliver genstand for undervisningen, og det er ud fra disse forhold, at undervisning formes. I historiebrugsdidaktikken: ” [...] bliver elever set som kompetente mennesker, da de bliver set som mennesker, der allerede er i besiddelse af historiebevidsthed i kraft af den tid, de har levet, og de erfaringer, de har gjort sig i deres levede tid.” (Faber , Kopp, Lautas, & Funch, 2022, s. 21). Her bliver kontrasten til særligt den traditionelle historiedidaktik tydelig. I historiebrugsdidaktikken betragtes eleverne ikke længere som mennesker, der mangler viden om historie, men som historiske væsener. I historiebrugsdidaktikken skal eleverne arbejde ud fra deres egen livsverden og på historiebevidst vis arbejde med at være historieskabte og historieskabende.

### **Selvbestemmelsesteori (SDT)**

Selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory eller SDT), som blev udviklet af Edward M. Deci og Richard L. Ryan i 1970'erne, er en anerkendt teori om motivation. Deci og Ryan arbejder ud fra den grundantagelse, at motivation er intrinsisk i mennesket. Menneskets natur er ifølge Deci og Ryan nysgerrigt og socialt og søger aktivt viden og deltagelse ( Ricard M. Ryan & Edward L. Deci, 2009, s. 171).

Deci og Ryan beskæftiger sig med *intrinsisk* og *ekstrinsisk* motivation. Intrinsisk motivation forstås ved en aktivitet, som subjektet selv finder interessant eller underholdende, hvorimod ekstrinsisk motivation forstås ved en ydre faktor, der skal virke motiverende, altså at der er et mål og måske en udefrakommende belønning ved aktiviteten.

Deci og Ryan beskriver måder at fremme den intrinsiske motivation og fremstiller tre psykologiske behov:

- Oplevelsen af *kompetence*. Oplevelsen af at være kompetent og kunne imødegå den udfordring, du står over for, og altså at udfordringen er på passende niveau.
- Oplevelsen af *tilhørsforhold*. Følelsen af at være socialt tryk i en gruppe og at høre til.
- Oplevelsen af *selvbestemmelse* (eller autonomi). Nærmere bestemt at handle overens med egne værdier, at være personligt engageret og involveret.

Ifølge Deci og Ryan vil opfyldelsen af disse tre behov føre til styrket intrinsisk motivation, hvor eleven finder tilfredsstillelse i selve læringsprocessen. Det er afgørende ikke at forveksle begrebet selvbestemmelse med, at eleverne derfor skal have helt frie rammer og selv planlægge undervisningen. Selvbestemmelsen kan ske ved, at eleven og hendes perspektiv bliver inkluderet i læringsprocesserne (Ågård, 2014, s. 1).

### **Det flerstemmige og dialogiske klasserum**

I *Det Flerstemmige og Dialogiske Klasserum* beskæftiger Olga Dysthe sig med, hvordan man fremmer læring gennem skrivning og samtale. Hendes hovedargument for det flerstemmige og dialogiske klasserum er, at sproget har en central betydning for læringsprocessen. Dysthe fremhæver, at mening skabes gennem interaktion, og at læring både er en kognitiv og social proces. I det flerstemmige klasserum skal læreren stille autentiske spørgsmål, hvor der ikke er et entydigt svar. Her finder man også meningen i fælleskab og forståelsen er aktiv og social (Dysthe, 2005, s. 215-223).

## **Analyse del 1**

### *Lærernes stemmer om kvalitet*

Lad os starte med at undersøge, hvad disse fire lærere betragter som ideel historieundervisning. I de fire lærerinterviews stillede jeg blandt andet disse to spørgsmål: "Vil du fortælle frit om dig selv som lærer og dine ideal som lærer?" og: "Hvornår føler du dig som en god og kompetent *historielærer*?". Spørgsmålene er designet således, at jeg kunne spore mig ind på,

selvfølgelig hvilke idealer de arbejdede efter, men også hvilke historiedidaktik lærerne sigtede efter at undervise med.

## **Del 1.1 Lærernes udtalelser i et historiedidaktisk perspektiv**

### **Lærer A**

I en samtale om, hvornår lærer A føler sig som en god og kompetent historielærer, og hvad, han mener, der skal til for at lave god historieundervisning, svarer han følgende:

*” [...] Hvis man skal gøre historiefaget relevant og interessant, så synes jeg virkelig, man skal vælge forløbet, ikke efter hvad fællesmål siger, men ud fra den elevgruppe, man har, og hvad du tror, de finder interessant, og hvad de kan spejle sig i. Og hvad for nogle temaer, der er i dag. Hvis man kan finde en eller anden forbindelse med emnet, så kan man undervise dem. Hvis jeg har undervist min klasse i andelsbevægelsen og ikke fundet en forbindelse til dem og så spurgte år senere, kan I huske at vi har haft om andelsbevægelsen, så ville de sige øh nej. Det kan de ikke.” (Bilag 1, s. 3)*

I dette citat fortæller læreren om historiefaget og nævner, at hvis hans elever har haft om andelsbevægelsen, uden at emnet og undervisningsmetoderne er koblet til elevernes livsverden, så husker de ikke forløbet. Han lægger også vægt på, at undervisningen skal være *relevant*. Citatet viser en tendens til at lærer A's historieundervisningsideal er elevcentreret. Således ser han også sine egne undervisningsmetoder og undervisningsplanlægning som afgørende for, ikke kun *hvad* eleverne lærer, men også *om* eleverne overhovedet lærer noget. Samme tendens ser vi i citatet:

*”Men så også, hvad kan man bruge det til [at have undervisning i Israel/Palæstina]? Altså hvad kan I bruge det til i dag? Hvad kan eleverne bruge det til? (Bilag 1, s. 1)*

I ovenstående citat ser vi endnu et eksempel på, hvad lærer A mener er relevant at undervise i. Han stiller spørgsmålet, hvad skal eleverne bruge det til? Og i dette citat er svaret, at eleverne skal have noget forståelse af en stadig eksisterende konflikt ud af det. Det er endnu et eksempel på, at kvalitetshistorieundervisning for lærer A er elevcentreret og altså historiebrugsdidaktiskorienteret.

## Lærer B

Da jeg beder lærer B tale frit om sine idealer som historielærer, fortæller han straks om sin undervisnings direkte tilknytning til historiebevidsthed:

*”Altså det jeg altid starter med, jeg overtager jo typisk klasser i en 6./7. klasse. Der gennemgår vi definitionen af historie, altså fortid, nutid og fremtid. Så det punkt styrer at man forsøger at bruge de forskellige faser af historisk bevidsthed aktivt. Fordi der er jo ind imellem nogle elever, der spørger, hvorfor skal vi i det hele taget have historie?”* (Bilag 1, s. 4)

I dette citat ser vi en lærer, der har ambitioner om at styrke sine elevers historiebevidsthed. Når lærer B overtager en klasse, indleder han sin historieundervisning med at fortælle dem om grunden til at have historie. Lærer B fortæller også, at han gør det klart for sine elever, at det er nemmere at forstå Israel-Palæstina-konflikten hvis man træder 70–80 år eller endnu længere tilbage. Lærer B gør det altså klart for sine elever, hvorfor den historie, han underviser i, er relevant for elevernes nutid, da mange af hans elever går op i konflikten og har stærke holdninger til den. Denne tendens forsætter, når lærer B taler om, hvilke læremidler han bruger og nævner, at han har valgt at bruge Tv-serien Historien om Danmark med Lars Mikkelsen, fordi: *”De sidder ikke med en fornemmelse af, at det er noget gammelt lort. De kan godt huske, at det har været i fjerneren fornyligt. Der bliver talt et sprog, som er nogenlunde tidsvarende”* (Bilag 1, s. 4). Lærer B mener altså, at det er vigtigt at bruge undervisningsmetoder, som eleverne kan forholde sig til, fordi det ikke er ”noget gammelt lort”. Lærer B’s udtalelser tyder på, at han laver elevcentreret historieundervisning.

## Lærer C

Lærer C stemmer i med lærer A og B, da han beskriver hvilke emner, han synes, er vigtige:

*” [...] det, jeg gerne vil have, er, at de finder ud af, hvad historie kan. Altså hvad du kan lære fra historien, og hvad du kan bruge historien til, hvis du går til den på den rigtige måde.”* (Bilag 1, s. 7).

Da lærer C bliver spurgt ind til sine emnevalg i historieundervisningen, fortæller han, at han ikke tænker så meget i emner, som han tænker i, hvad du kan *bruge* historien til. Hans pointe er derfor, at når han planlægger sin undervisning, tager han ikke udgangspunkt i, hvilke emner, han mener, er vigtige historiske begivenheder, men i hvad eleverne kan bruge de emner, han vælger, til: *”Altså hvis du går til historien på den rigtige måde”*. Og vi får en ide om, hvad han

betragter som den rigtige måde at gå til historien på, senere i interviewet. Lærer C fortæller, at han først og fremmest underviser med historiske fortællinger, scenariedidaktik og lokalhistorie. Han mener, at: ” [...] lokalhistorie og fortællingen er virkelig en vej ind i ungerne livsverden og det både for at det bliver relevant, men også for at gøre dem opmærksomme eller i hvert fald at gøre dem bevidste på, at det i hvert fald har noget med dem at gøre.” (Bilag 1, s. 9). I dette citat bliver det tydeligt, at lærer C prøver at tænke eleverne og deres livsverden ind i hans historieundervisning. I ovenstående citater fremstår lærer C som en udtalt bruger af historiebrugsdidaktik og vælger at lave elevcentreret historieundervisning.

## Lærer D

I interviewet med lærer D reflekterer han over, hvordan han selv blev fanget af faget historie. Han fortæller om, hvordan historie viste sig i afkroge af hans verden, i medier, bøger og videospil. Lærer D fortæller, at: ” [...] så prøver jeg at køre den samme indgangsvinkel til mine elever for at fange dem, der hvor de er og i deres verden og få dem lidt væk fra bøger, man har.” (Bilag 1, s. 10). I citatet viser lærer D, at hans tanker om at undervise i historie er, at det fanger eleverne, hvis man former undervisningen ud fra deres verden. Senere i interviewet uddyber han og fortæller: ” Så derfor er det vigtigt at fange eleverne og sige hov, der var et eller andet i den hverdag. [...] Så man igen kommer lidt væk fra den her gamle tankegang med bøger og kongerækker og så videre. Og gøre historie mere levende.” (Bilag 1, s. 10).

I interviewet med lærer D er der som i de tre ovenstående interviews også tegn på, at han vægter elevcentreret historieundervisning højt.

## Opsummering

I ovenstående analyse ser vi eksempler på, hvornår og hvordan lærerne fortæller om deres historiedidaktiske overvejelser: Lærer A beskriver, at man skal finde en forbindelse mellem emnet og eleverne. Lærer B tager bestik af sine elever og vælger på den baggrund. Lærer C bruger blandt andet lokalhistorie som vej ind i elevernes livsverden, og lærer D fremhæver elevernes hverdag og hverdagsinteresser som en vej ind i historiske emner. Når man skal vælge indhold i et historiebrugsdidaktisk perspektiv, skal man vælge ud fra, hvad der er meningsfyldt for eleverne. Det er elevernes livsverden, der er udgangspunktet for valget, og indholdet skal have en nytteværdi for eleverne (Faber, Kopp, Lauta, & Funch, 2022, s. 27). På den måde går



lærernes fortællinger om, hvordan de planlægger deres undervisning, hånd i hånd med historiebrugsdidaktikken. Det skal dog understreges, at jeg er bevidst omkring mit empiriske materiales begrænsninger. I mine interviews fortæller og beskriver lærerne, hvordan de planlægger og udfører deres historieundervisning. Ud fra deres udtalelser kan jeg se, at de har historiebrugsdidaktiske overvejelser. Det ville kræve en observation af alle fire læreres historieundervisning for at undersøge, hvordan de underviser i praksis.

### **Del 1.3 - Lærernes historiefaglige undervisningsmetoder**

Foruden at understrege vigtigheden af at planlægge deres historieundervisningen i overensstemmelse med elevernes livsverden, præsenterer de fire lærere også en række metoder, de anvender i deres undervisning. Eksempelvis beskriver lærer C, at han gerne underviser med historiske fortællinger og historiske scenarier. I *Det meningsfulde historiefag* skriver Kirsten Lautas om potentialet ved undervisning i historiske fortællinger. Lautas beskriver, at historien ofte kan fremstå fjern og uvedkommende for eleverne, og hvordan affektiv fortælledidaktik kan bidrage med fantasi og indlevelse (Faber, Kopp, Lautas, & Funch, 2022, s. 103-105). Lærer C beskriver, hvordan han bruger fortælledidaktik gennem det, han kalder *på eventyr ind i historien*. Han fortæller, at han klæder sig ud og opsætter scenarier, hvor eleverne også deltager (Bilag 1, s. 8).

Lærer D inddrager materiel kultur i form af hjelme fra 2. Verdenskrigs. Han beskriver, hvordan hans elever har efterspurgt et emne, og at han på den baggrund ”støbte noget sammen” (Bilag 1, s.11). Dette forløb fremhæver han som et af sine bedste. Sanne Faber skriver i *Det meningsfulde historiefag*, at fysiske genstande har potentiale for at øge interesse og motivation hos eleverne. Eleverne kan stille spørgsmål til genstandene, og genstandene kan være et afsæt i fortællinger om fortiden (Faber, Kopp, Lautas, & Funch, 2022, s. 147).

### **Del 1.4 - Lærernes læringssyn og pædagogiske tilgang**

Ovenstående analyser indikerer, at lærerne betoner historiebrugsdidaktikken når de planlægger deres historieundervisning. Men når lærerne taler ind i vigtigheden af at tage højde for elevernes perspektiver, bliver det samtidig tydeligt, at der er en forbindelse til teoretiske perspektiver som selvbestemmelsesteori og det flerstemmige klasserum i lærernes udtalelser. Lærerne deler en stræben efter at gøre deres historieundervisning meningsfuld for deres elever.

Lærer A taler om, at han gerne vil undervise i emner, eleverne kan spejle sig i. Lærer C fortæller, at han gerne vil finde "vej ind i elevernes livsverden" med sine undervisningsmetoder. Sådanne udtalelser harmonerer med selvbestemmelsesteoriens psykologiske behov for autonomi. Lærernes fokus på at inddrage elevernes perspektiver og gøre historieundervisningen meningsfuld kan ses som en bestræbelse på at fremme elevernes personlige engagement i historieundervisningen, hvorfor læreren har potentialet for at fremme elevernes motivation i historiefaget gennem disse metoder.

Lærernes betoning af at skabe forbindelser mellem historieundervisningen og elevernes livsverden kan også relateres til det flerstemmige og dialogiske klasserum. Flere af lærerne taler ind i vigtigheden af åbne diskussioner og det at inddrage forskellige perspektiver for at skabe mening og forståelse. Lærer C bruger som nævnt lokalhistorie som en "vej ind i elevernes livsverden". Lærer D fortæller, at: "*Det handler om at få eleverne i tale, så det ikke er et ja/nej klasseværelse, men et samtaleklasseværelse*" (bilag 1, s. 10). Her ser vi et eksempel på en lærer, der gerne vil stille autentiske spørgsmål og inddrage elevernes stemmer i klasserummet, hvorfor læringsprocessen i denne undervisning har potentialet for at blive en social såvel som kognitiv proces. Lærer D's forsøg på at fange eleverne gennem deres interesser i medier og videospil afspejler ideen om, at læring sker i en social og dialogisk proces.

### **Del 1.5 Lærernes udtalelser i et dannelsesperspektiv**

Lærerne udtaler sig om, at det er vigtigt for dem at gøre deres historieundervisning *aktuel* og *relevant*. Ordet relevant taler ind i historiebrugsdidaktikken og viser et ønske om at tage udgangspunkt i eleven. Ordet aktuelt taler ind i historiebevidsthedsbegrebet, altså elevens fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Når lærerne bestræber sig efter at gøre deres historieundervisning aktuel, hæfter aktualiteten i historieundervisningen sig til elevernes nutidsforståelse og måske endda fremtidsforventning. I historiebevidsthedsbegrebet og aktualiseringen af historieundervisningen ligger også et dannelsesideal. For når lærerne gerne vil undervise eleverne i aktuelle emner, som eleverne skal forholde sig til for at: "*[...] lære af historien. Og om hvorfor det er vigtigt at vi har om det*" (Bilag 1, s. 3), så viser det også et ideal om medansvar i et samfund. På den måde stemmer det overens med et demokratisk dannelsessyn og smager også af folkeskolens formålsparagraf: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre." (Folkeskolen formål, 2023). Funch og Kopp skriver ligeså i *Det meningsfulde*

*historiefag*, at der bag historiebevidsthedsbegrebet ligger en normativitet i form af at skulle være medansvarlige i et demokratisk samfund. Funch og Kopp skriver, at historiebrugsdidaktikken i deres bog: ” [...] knytter sig ligeledes til et dannesperspektiv, der retter sig mod, at elever i grundskolen [...] får mulighed for at få indsigter, erfaringer og oplevelser, som stimulerer læreprocesser, der retter sig mod selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet” (Faber , Kopp, Lauta, & Funch, 2022, s. 26). Så når lærerne gerne vil aktualisere deres historieundervisningen og fremhæve elevernes stemmer og perspektiver, arbejder de efter et demokratisk dannesideal. Lærernes historiedidaktiske idealer er højst sandsynligt grundlagt under deres uddannelse. Og da historiebevidsthed har været et fremtrædende begreb siden 1995, hvor det blev til skolefagets kerneopgave, synes det ikke mærkeligt, at lærerne er blevet formet af det, da lærerne er uddannet fra år 1999 og frem. (Pietras & Poulsen, 2017, s. 67).

## **Opsummering**

Formålet med denne delanalyse var at belyse lærernes undervisningsmetoder, men også deres undervisningsideal. Lærernes stemmer giver en indsigt i:

1. At de alle fire bestræber sig på at gøre undervisningen relevant og meningsfuld for deres elever.
2. At ovenstående tendens kan være præget af lærernes brug af historiebrugsdidaktikken og deres ønske om at styrke elevernes historiske bevidsthed.
3. At de gennem en indsigt i elevernes perspektiver, og undervisningsplanlægning, der tilgodeser dette, også understøtter elevernes autonomi.
4. At lærerne har tendens til at se læring som en social proces og lægger vægt på åbne spørgsmål og dialog.
5. At der ligger et demokratisk dannesideal bag lærernes historieundervisningsmetoder og idealer.

## **Analyse del 2**

### *Lærernes erfaringer med online portaler*

I delanalyse 2 er vi endelig nået frem til kernen af min problemformulering. Således skal denne delanalyse undersøge, hvilke erfaringer de fire lærere har med online undervisningsportaler i deres historieundervisning.

### **Del 2.1 – Hvilke portaler bruger de fire lærere?**

Alle fire lærere fortæller, at de har adgang til og bruger Alinea som portal. Nogle omtaler den som Clio, men som lærer D siger: *”Vi har Alinea for Clio er jo død og Alinea har jo spist det hele.”* (Bilag 1, s. 11). Derfor vil jeg i min videre analyse omtale lærernes brug af online undervisningsportaler som Alinea, da det er den portal, de alle fire anvender i deres historieundervisning.

### **Del 2.2 - Hvor ofte bruger lærerne onlineportaler i deres undervisning?**

Lærerne bruger Alinea i varierende grad. Lærer A fortæller, at han forsøgte sig med at bruge hele forløb, altså et plug and play-forløb, og: *” [...] der tænkte jeg, nu prøver jeg lige. Og jeg kunne mærke eleverne dør en langsom død. Altså det er fordi, det er røvsygt. Det er virkelig dårligt. Man kan se livet forsvinder stille og roligt ud af kroppen på dem. Så det går ikke. Det kan man ikke.”* (Bilag 1, s. 3). Lærer A bruger altså ikke hele forløb fra Alinea, men fortæller senere, at han ofte bruger det som en ressource til kilder.

Lærer B fortæller: *”Ja, jeg bruger dem nogle gange som supplement.”* (Bilag 1, s. 6).

Det er vigtigt at huske på, at lærer A og lærer B begge har undervist i over 10 år og har derfor et større arsenal af undervisningsmateriale end lærer C og D, der kun har undervist i et par år.

Lærer C fortæller, at han: *” [...] bruger tit Alinea til inspiration. Men jeg vælger ofte det inden og så går jeg derind og finder materialer til det.”* (Bilag 1, s. 7).

Lærer D fortæller, at: *”Jeg bruger det faktisk rimelig tit. Jeg bruger enten de onlineforløb, der er, ellers så laver jeg dem selv.”* (Bilag 1, s. 12).

Lærerne bruger altså alle Alinea. Lærer A og B vurderer ikke selv, at de bruger Alinea så ofte, men at de stadig bruger portalen som supplement. Mens lærer C og D vurderer, at de bruger Alinea tit i deres historieundervisning.

### Del 2.3 – Hvordan bruger lærerne Alinea?

Lærer A fortæller, at han bruger Alinea til at finde tekster og opgaver. Alinea bliver for lærer A brugt som et læremiddel, hvor han har en styret udvælgelsesproces. Han påpeger: ” [...] giver alt det her mening? [...] Nogle gange er der sådan nogle pseudo-ting. Hvor man tænker, at der har siddet en eller anden og tænkt, nu skal vi lave et eller andet kreativt, og så er det sådan noget pseudokreativt, som de hiver ud af bagdelen. Fordi det skal være der. Det bliver lidt fortænkt. Det kunne jeg bedre selv finde ud af.” (Bilag 1, s. 1). Lærer A er altså ikke synderligt begejstret for Alineas didaktiske opgaver. Han mener ikke, at Alineas didaktiske materiale kan stå ubearbejdet hen. Han forsætter med at fortælle, at han også mener, at eleverne bliver trætte af portalerne, hvis man bruger dem for meget. På den anden side mener lærer A, at Alinea er et godt værktøj til at finde mange tekster, og at det er let at bruge (til det).

Lærer B påpeger også, at de didaktiske øvelser på Alineas historieportal ikke er noget, han ”er vild med”. Lærer B mener, at der er for lidt tekst, og at computeren generelt er et distraherende element i undervisningen: ”Man skal jo også huske at købe de der kondisko.” (Bilag 1, s. 6). Lærer B nævner også, at han mener, det er lærerens ansvar at give eleverne et kronologisk overblik. Og det mener han ikke, at portalerne er behjælpelige med. Dog mener han, at de er langt bedre end lærebøger på ét punkt, nemlig at de bliver konstant opdateret.

Lærer C fortæller, at han ligesom lærer A og B ikke bruger hele undervisningsforløb, hvor eleverne bruger computeren gennem forløbet: ”For hvis man følger en onlineformel, så mister jeg dem lige med det samme.” (Bilag 1, s. 7). I den forbindelse fortæller han, at vælger at redidaktisere opgaverne og printe dem ud til eleverne. På den anden side understreger han, at han mener, at Alinea har nogle rigtig gode refleksionsopgaver og nogle gode tekster, der er målrettet elevgruppen. Han understreger også, at Alinea er en god inspirationskilde. Og selvom nogle af opgaverne forekommer ham ”ligegyldige”, mener lærer C at Alinea er et godt værktøj til historielærere, der søger inspiration og ideer til refleksionsopgaver.

Lærer D starter med at udvise en ret stor skepsis over for onlineportaler. Han fortæller, at han bruger dem som en rygdækker, hvis han for eksempel er syg. Her har jeg ham mistænkt for at have et bias i forhold til min holdning til Alinea, som jeg antager, at han tænker, er negativt

ladet. Under denne del af interviewet fortæller lærer D, at han kun tildeler eleverne en lille del af et forløb, hvis han er syg. Efter jeg gør det klart, at jeg er nysgerrig på onlineportaler som en ressource i historieundervisningen, vender hans diskurs en smule. Herefter fortæller han, at han bruger Alinea i sin historieundervisning ”rimelig tit”. Som de andre lærere bruger han den oftest som inspiration. Derudover er han opmærksom på forskellige brugere, der udarbejder forløbene. Han har fundet ud af, at der er nogle brugere, der laver forløb, han særligt kan bruge og spejle sin undervisningsstil i. Lærer D ser også Alinea som mere dynamisk end bøger og fremhæver, at de er opdaterede og på den måde afspejler den nuværende verdenssituation.

### **Opsummering**

Først og fremmest nævner de alle fire, at de ikke bruger Alineas forløb fra ende til anden men i stedet har en udvælgelsesproces og redidaktiserer mange af de didaktiske opgaver, portalen tilbyder. På den anden side er de også enige om, at Alineas portal har fordele i deres historieundervisningen. Her nævnes det i flæng, at forløbene er opdaterede og i konstant fornyelse, så det afspejler den aktuelle verdenssituation. Derudover synes alle fire lærere at bruge Alinea som et fagbibliotek, hvor de finder kilder og tekster. Slutteligt mener især lærer C og D, som også er dem, der har mindst undervisningserfaring, at Alinea er brugbart som en inspirationskilde, når de skal udarbejde deres årsplaner og undervisningsforløb.

## **Analyse del 3**

### *Alineas stemme*

I denne delanalyse vil jeg indledningsvist lave en dokumentanalyse af fanen ”Historieportalen – kort fortalt” på Alineas hjemmeside (Alinea , 2023). Denne side giver et overblik over Alineas egen tanker om deres formål.

#### **Del 3.1 – Historieportalen - kort fortalt**

Under fanen ”Historieportalen - kort fortalt” er det første, øjet falder på, en video. Videoen indeholder ”tankerne bag” fortalt af Maja Lumholtz, som er redaktør på historieportalen. De væsentlige pointer, Lumholtz fremhæver, er blandt andet, at det er vigtigt for Alinea at holde eleverne engagerede og nysgerrige og at gøre dem bevidste om, at de er historieskabte og

historieskabende. Lumholtz fortæller også, at deres forløb er skabt ud fra deisen, at historie er en bevægelig størrelse, og at deres forløb er produceret ud fra den aktuelle virkelighed.

Bevæger man sig væk fra videoen og længere ned på siden, bliver der præsenteret tre måder at arbejde med Alinea på: 1. Grundsystemet, hvor du kan finde årsplaner og forløbe 2. Det supplerende læremiddel, hvor læreren kan vælge frit. 3. Ressourcebank, hvor læreren kan fremsøge tekster eller en ekstra opgave (Alinea , 2023).

Alinea grundsystem er således årsplaner og undervisningsforløb, men har også tiltænkt at portalen kan bruges som en inspirationskilde.

## **Didaktiske tanker**

Alineas historieportal har også et kort afsnit om deres didaktiske tanker bag portalen. Her lægger de vægt på tydelig sammenhæng mellem de historiske begivenheder, fokus på elevernes faglige ordføråd og refleksion over, hvordan historie bliver til, samt at eleverne selv er historieskaberne. De lægger også vægt på kildearbejde og kildekritik som en vigtigt redskab i deres didaktiske værktøjskasse. Derudover prioriterer de at formidle tydeligt til deres brugere, at historie er en konstruktion, der først leves og siden fortælles (Alinea , 2023). Deres didaktiske øje fokuserer altså på:

1. Elevernes faglige ordføråd
2. Historiebevidsthed og historisk empati
3. Bevidsthed om at historie er en konstruktion
4. Kildekritik

Desuden bliver det beskrevet i et andet afsnit, at forløbene er kronologisk organiseret, så elevernes hjælpe med at få et overblik.

## **Fællesmål og læringsmål**

I dette dokument fremgår det også, at fællesmål og læringsmål betones for hvert forløb. Det er muligt for elever og lærer at se, forholde sig til og snakke om de læringsmål der er til forløbet. Læringsmålene er som udgangspunkt formuleret til eleven, så formålet med forløbet bliver synliggjort (Alinea , 2023).

## **Del 3.2 – Alineas stemme overfor historiefagets formål og historiedidaktik**

### **Fællesmål**

Når man kaster blik på historiefagets fællesmål, harmonerer Alineas hjemmesides didaktiske overvejelser med fagets formål. I fagets formål bliver der først og fremmest betonet kronologisk overblik. Ligeså organiserer Alinea deres historieforløb kronologisk og de skriver, at de lægger vægt på overblik. Derudover står der også, at eleverne skal: ”[...] udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne” (Emu, 2023). Dette må siges at indeholde et element af historisk empati, som Alinea også vægter højt.

### **Alineas fagdidaktiske standpunkt**

Alineas sigter efter at producere historieundervisning, der engagerer eleverne og holder deres nysgerrighed. Ydermere fremhæves det, at man sigter efter at gøre eleverne bevidste om, at de er historieskabte. I historiebrugsdidaktikken skal der arbejdes med handle- og erkendelsesformer, som har udpræget nytteværdi for eleverne (Faber, Kopp, Laut, & Funch, 2022, s. 27). Når historieundervisningen har udpræget nytteværdi for eleverne, kan det siges, at elevernes livsverden er udgangspunktet for eleverne. Derfor må Alineas mål om at gøre eleverne bevidste om deres egen historicitet siges at have en nytteværdi for eleverne og sætte dem i centrum.

Der er dog også flere tegn efter historiefagsdidaktikken, da eleverne fordres til at forstå historie gennem videnskabelige metoder inden for videnskabsfaget historie. Der fremhæves kildekritik, som et centralt værktøj ind i historiefaget. På den måde ser vi historiefaget mere som et håndværk end som en vej til dannelse og erkendelse. Erik Lund understreger også historiefaget som et håndværk i hans bog *Historiedidaktik*: ”Historielæreren trenger ferdigheter, for eksempel i å legge til rette historisk materiale av både tekstlig og og visuel art [...]. Kildegranskning krever også at visse automatiske reflekser opptrer straks man tar på en kilde.” (Lund, 2011, s. 14). For Lund er kildegranskning og færdigheder inde for historiefaget essentielt. Lund fortsætter med at understrege, at lærernes undervisningsplanlægning må knyttes til faglige mål i læreplanerne. Alinea udtrykker nogle af de samme tendenser som Lund,



en historiefagsdidaktiker, hvor begge betoner målstyret undervisning og videnskabelige metoder inde for historiefaget.

### **Del 3.3 - Alineas læringssyn**

Under afsnittet "Forløbene" fremhæver Alinea, at cooperative learning (CL) er en fast forankret del af portalens undervisningsmetoder (Alinea, 2023). Cooperative learning er en metode, der ifølge ophavsmanden Spencer Kagan kan styrke faglighed, engagement og medbestemmelse i undervisningen. Metoden bygger på samarbejdsstrategier, hvor eleverne skal lære i teams. I CL-undervisning er læringssynet socialt-konstruktivistisk og bygger på læring som en social proces (Hansen, 2011, s. 11).

### **Opsummering**

Kort fortalt lyder Alineas stemme jo bemærkelsesværdig afstemmet med lærernes. Alinea vægter tilsyneladende historiebevidsthed, historisk empati, elevengagement og kronologisk overblik. De overordnede overvejelser, Alinea fremsætter, synes ikke at have de store diskrepanser i forhold til lærernes udtalelser. Det efterlader spørgsmål: Når Alinea bevidst arbejder med at gøre eleverne nysgerrige og engagerede i historiske emner, hvorfor mener lærerne så, at eleverne dør en langsom død, når de bruger portalernes fulde forløb? For at komme svar nærmere, er det nødvendigt at undersøge et undervisningsforløb på portalen.

## **Analyse del 4**

### *England og Australien – 7. klasses historieforløb på Alinea*

I denne analyse har jeg valgt at kaste lys over et forløb, som lærer D nævnte i vores interview. Således er det et tilfældigt udstik af Alineas historieundervisning. Læremidlet er tilgængeligt på Alineas historieportal og omhandler Englands kolonisering af Australien.

## Del 4.1 – En læremiddelanalyse

### Tilgængelighed

*Udtrykkets tilgængelighed* vurderes blandt andet gennem, hvorvidt det er brugervenligt og læsbart. Når man åbner forløbet ”England og Australien”, fremgår der et kort tekststykke om emnet sammen med tre læringsmål med forløbet. Til venstre fylder et stort portræt af James Cook. I hvert kapitel er teksterne forholdsvis korte svarende til en enkelt side. Til hver tekst er der et til to billeder tilknyttede. Ordvalget er forholdsvis simpelt, og hvis der er et begreb, der er tidstypisk eller et nøgleord, så er det understreget, og der er mulighed for at klikke og få en definition. Overordnet er udtrykket i læremidlet tilgængelig. Hvis man er nysgerrig omkring billederne og vælger at læse den tekstboks, der fremgår under dem, styrkes deres relevans også.

I *indholdets tilgængelighed* er første spørgsmål stillet af det nationale videnscenter Læremiddel.dk følgende: ”Rummer læremidlet en udvikling fra nære, konkrete problemstillinger i elevernes hverdag til mere almen og abstrakt behandling af indhold?” (Læremiddel.dk, 2023) Da indholdet bliver præsenteret gennem redegørende tekster om perioden, er der ikke taget højde for elevernes livsverden i indholdet. Læremidlets indhold er først og fremmest en gennemgang af historien om England og Australien i 1700-tallet.

*Aktiviteternes tilgængelighed* stiller spørgsmålet: ”Er indholdet aktuelt og meningsfuldt for lærere og elev?” (Læremiddel.dk, 2023). Det er jo netop i aktiviteterne og rammesætningen af aktiviteterne, at historiske emner kan blive aktuelle og meningsfulde. Men i dette forløb ses det ikke forsøgt aktualiseret. De aktiviteter, der laves efter videndelingen, har fokus på udenadslære. Der er fokus på, om eleven kan huske, hvad hun har lært. For eksempel stilles disse spørgsmål:

1. Hvem har malet maleriet?
2. Hvad er kunstnerens historie?
3. Hvornår er det fra?
4. Er det sandsynligt, at kunstneren selv har set aboriginerne?

(Buttenshøj & Ries, 2023)

I spørgsmål 4 skal eleven vurdere, om kunstneren selv har set aborigines. Her ses et lille eksempel på, at elevens egen holdning inddrages i undervisning. Dog er det ikke tydeligt, hvad eleven skal bygge sin vurdering på.

## **Progression**

Progression kan ses ved, om der sker en intellektuel eller følelsesmæssig udvikling af udtrykket, indholdet og aktiviteterne (Laeremiddel.dk, 2023). Der sker en progression i læremiddel ved, at indholdet og aktiviteterne stiger i sværhedsgrad gennem forløbet. Der sker altså en intellektuel progression ved, at det går fra redegørende og udenadslære i første kapitel til at eleverne skal vurdere en kilde i fjerde og sidste kapitel.

## **Differentiering**

Differentierer læremidlet tilstrækkeligt? Er der mulighed for at gå forskellige veje og imødekomme forskellige behov? Differentiering handler bl.a. om, at læremidlet giver muligheder for at gå forskellige veje og imødekommer forskellige behov. Læremidlet er udformet således, at det mest af alt er tekst med billeder til foruden få individuelle og paraktiviteter. Der er en vis differentiering i udtrykket og i mediets multimodalitet, men ikke meget differentiering i forhold til for eksempel arbejdsform, og det ser ud til, at eleven oftest skal sidde og læse selv. Hele læremidlet afsluttes med en fælles klassesamtale om Australiens forhold til Australien Day. Her sker der en differentiering i aktivitet.

## **Lærer støtte**

Lærer støtten i et læremiddel kan understøtte læreren i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen (Laeremiddel.dk, 2023). I læremidlet finder jeg ikke nogen lærerguide til forløbet. Dog står der, hvilket klassetrin læremidlet er tilpasset og den varighed, læremidlet vurderes at have. Da læremidlet bærer præg af meget individuel læsning og individuelle udenadslæreaktiviteter, er der i disse sekvenser ikke brug for meget forklaring fra læreren. Dog er der blandt andet i kapitel 1, en mulighed for at lave "vidensstafet". Her er der en tekst, der beskriver, hvordan aktiviteten kan rammesættes og udføres af læreren. Derudover er der også den afsluttende aktivitet, hvor det evaluerende er en klassesamtale om Australiens forhold til Australien Day. Dette kan siges at støtte læreren i en evaluering af forløbet.

## Sammenhæng

Stemmer læremidlet overens med de mål, den fremsætter? Da der ikke er nogen lærevejledning tilknyttet læremidlet, må sammenhængen vurderes ud fra de læringsmål, der opsættes i starten af forløbet. Når eleven er færdig med forløbet:

- kan hun redegøre for industrialiseringen i England
- kan hun forklare, hvordan og hvorfor nogle englændere flyttede til Australien
- kan hun vurdere, hvilken betydning koloniseringen af Australien havde for eftertiden.

(Buttenshøjn & Ries, 2023)

De to første mål hænger fint sammen med læremidlets didaktisering, da de lægger vægt på den viden, eleven har tilegnet sig gennem læsningen af teksterne. Det sidste mål hæfter sig til den afsluttende klassesamtale.

## Legitimitet

Læremidlets legitimitet vurderes ud fra, hvorvidt læremidlets pædagogiske tilgang og den viden, der bliver fremstillet, er opdateret. Den historiske fremstilling af emnet synes at være korrekt, men der fremgår ingen kilder, der bekræfter, hvor deres viden er hentet. Den afsluttende aktivitet i form af klassesamtalen fremstår opdateret. Det synes at være relevant at diskutere historiens påvirkning på Australien i dag, og hvordan kolonisering har påvirket Australien. Den pædagogiske tilgang i læremidlet har sine mangler. Læremidlet tager ikke højde for elevers forskellige læringsprocesser og differentiere ikke disse tilstrækkeligt. Læremidlet vægter individuel læsning højt. Desuden har læremidlet et mere traditioneldidaktisk historiesyn, end Alineas formålsdokumenter ellers gav udtryk for.

## Opsummering

Læremidlet har en tilgængelig udtryksform samt nogle relevante billeder, og der lægges vægt på nøgleord. Dog mangler der en lærevejledning, der giver støtte til læremidlet og eventuelle redidaktiseringsmuligheder. Læremidlet mangler også at tage udgangspunkt i eleverne livsverden og relatere emnet til dem. Indholdet og aktiviteterne differentieres i nogen grad, men der er en overvægt af individuallæsning. Læremidlet betoner historisk viden og udenadslære.

Læremidlets indhold og aktiviteter minder om den traditionelle historiedidaktik, hvor viden i fast form videreføres til eleven.

## **Diskussion og handleperspektiv**

Hvad der viste sig særligt interessant i min undersøgelse, var den tydelige overensstemmelse mellem lærerens idealer og Alineas formålsdokument. Dertil fremgik der også tydelige diskrepanser mellem formålsdokumentet og resultatet af læremiddelanalysen.

### **Det kunne jeg bedre selv finde ud af**

De fire lærere er alle brugere af online undervisningsportaler, når de planlægger og udfører deres historieundervisning. Det er særligt Alinea, de benytter sig af i historiefaget, og de har alle fundet metoder, hvor Alineas tilbud virker for dem. Men alligevel er der en facet af portalen, som de alle kritiserer på hver deres måde, nemlig fænomenet plug and play-undervisning. Som lærer C siger: *"For hvis man følger en onlineformel, så mister jeg dem lige med det samme."* (bilag 1, s. 7). Alinea har, som tidligere nævnt, tre tilgange, hvorpå man kan bruge deres portaler: 1. Grundsystemet, hvor man kan følge årsplaner og bruge portalen som grundmateriale til sin historieundervisning, 2. Det supplerende læremiddel, hvor man kan bruge forløbene eller kapitler fra forløbene, og 3. Ressourcebanken, hvor man kan søge kilder, og inspiration frem. I min undersøgelse ser vi en tendens blandt de fire lærere til særligt at være kritisk over for grundsystemet men faktisk også det supplerende læremiddel. Især de to mere erfarne lærere vælger at begrænse deres brug af Alinea i deres historieundervisning til kun at finde tekster og kilder frem. De to yngre lærere bruger også hele forløb, men lærer D bruger kun plug and play som en rygdækker, ellers bliver alt materiale redidaktiseret, printet ud eller formet til PowerPoint i stedet. Når lærerne taler om brug af hele forløb, er tonen overordnet kritisk, mens lærer D synes at forsvare sit brug af forløbene, når han fortæller: *"De jo faktisk meget multimodale de her forløb. Der er lidt video, der er lidt tekstbidder, der er lidt billeder."* (Bilag 1, s. 11).

Lærernes kritiske tilgang til det færdigdidaktiserede materiale, som Alinea tilbyder, kan ses i lyset af deres overordnede demokratiske dannelsesideal, socialkonstruktivistiske læringssyn og

motivationsmetoder. For selvom Alineas formålsdokument fremlægger CL-strukturer og på den måde ligeledes læring som en social proces og fremhæver nogle af de samme fagdidaktiske greb som lærerne, viste læremiddelanalysen et andet billede. Læremiddelanalysens omfang giver kun et lille indblik i Alineas historieundervisning, da jeg kun kort analyserer et enkelt forløb, men det giver stadig et billede på, hvorfor lærernes undervisningsmetoder- og idealer kan blive udfordret af portalens forløb. Lærermidlet betoner udenadslære og individuel læsning, som ikke fører til det, Deci og Ryan i deres selvbestemmelsesteori kalder intrinsisk motivation, da denne skal komme fra opfyldelse af de tre psykologiske behov for kompetence, tilhørsforhold og selvbestemmelse. Selvom *nogle* elever måske kan få en følelse af kompetence, hvis de er gode til at læse og lære gennem læsning, får selv disse elever ikke opfyldt behovet for tilhørsforhold og selvbestemmelse gennem forløbet. Lærermidlet opfordrer nemlig ikke til samarbejde mellem elever, eller mellem elever og lærer, og skaber således ikke social tryghed og samarbejde gennem forløbet (Ågård, 2014, s. 1). Elevernes incitament til at læse teksterne og udfylde opgaverne vil derfor komme fra en ydre motivation. Det kan eventuelt være pligt, et ydre pres for at undgå straf eller opnå lønning. Eleverne kan også gå hen og blive ligeglade (Ågård, 2014, s. 2 fig. 1). Så når lærer A taler om, at hans elever dør en langsom død, når de sidder med Alineas historielæremidler, kan det tale ind i, at eleverne mister deres intrinsiske læringslyst på grund af læremidlets form.

Det er ikke kun elevernes læringslyst, der er på spil, når man underviser med et læremiddel, som overvejende vægter den traditionelle historiedidaktik, men også elevernes opfattelse af historie og deres generelle dannelse gennem undervisningen. I traditionel historiedidaktik er det videnskabsfaget, der dikterer indholdet, hvorfor indholdet skal læres for lærings skyld. Gennem denne tilgang bliver historisk viden faktisk for eleverne (Faber, Kopp, Lauta, & Funch, 2022, s. 37). Men lærernes fremsætter alle fire mere demokratisk dannende mål for deres historieundervisning og vil gerne understrege for deres elever, at historie kan *bruges* til noget i *deres* liv, og at ”*de finder ud af, hvad historie kan*” (Bilag 1, s. 7). Som Bernard Erik Jensen understreger, er en fortids-, nutids- og fremtidsdimension afgørende for at danne et handledeligt menneske (Jensen, 2003, s. 68). Og som lærer A udtrykker det, ”*Så det jo vores vigtigste opgave er at skabe sådan et lidt bredere fundament, end bare på synsninger.*” (Bilag 1, s. 1).

Gennem de fire læreres udtalelser ses altså en iøjnefaldende udfordring ved Alineas undervisningsportal, nemlig at det grundsystem, portalen fremsætter, ifølge dem, ikke virker motiverende eller dannende for deres elever. De bagvedliggende grunde kan være mange. Lærerne påpeger computeren, som jo er essensen af onlineportalers undervisning. Skærmen gør det svært at fastholde elevernes koncentration, for *”Man har jo hele tiden, på godt og ondt, hele verden smidt i ansigtet, ik?”* (bilag 1, s. 6). Derudover fortæller lærerne, at hvis det er hensigten bag portalerne, at det skal være hurtigere og nemmere at planlægge sin undervisning via disse, så er *”Det [...] en stråmand, at man bruger mindre forberedelsestid med portaler.”* (Bilag 1, s. 2). Lærer C stemmer i og siger, at: *”Man kan komme ind i nogle arbejdsopgaver eller nogle refleksionsopgaver, hvor man tænker, hold da op, det havde man sgu da aldrig gjort, hvis ikke man får læst opgaven ordenligt igennem”* (Bilag 1, s. 9). Ifølge lærerne er redidaktisering af læremidlet altså helt nødvendigt, for at opnå det, som lærerne stræber efter, nemlig at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden.

På den anden side viste alle fire lærere også stor entusiasme for nogle af elementer ved Alineas historieportal. Det var især den store mængde af tilgængelige kilder, og hvor nemt det var at finde inspiration hurtigt. Det var som nævnt selve forløbene i deres fuldendte form, som lærerne rynkede på næsen over. Men hvorfor overhovedet have en negativt ladet holdning til forløbene? Hvorfor kan lærerne ikke bare bruge Alinea, sådan som Alinea selv foreslår på punkt to og tre, som supplerende læremiddel og som ressourcebank, hvor læreren kan fremsøge tekster eller en ekstra opgave? Måske er der som sådan ikke de store udfordringer ved at bruge Alinea. Hvis du som historielærer bruger Alinea som inspiration, supplerende læremiddel eller som ressourcebank, viser mit empiriske materiale, at lærerne synes, det er nemt at tilgå, og at de bruger det i høj grad. De fire lærere synes dog det, det er en udfordring at bruge Alineas undervisningsforløb, som de står, uden redidaktisering. Men redidaktisering af læremidler er en proces, som alle læremidler skal igennem, før man tager dem i brug. Som en udfylder af mit spørgeskema skriver: *”Alle forløb som man ikke selv har udformet skal modulareres og gøres til dit eget. Det er uanset om det er fra en portal, en bog eller en kopi eller ide fra en kollega. Jeg ser det som den væsentligste del af forberedelsen [...]. Det er en ensidig vinkling i undersøgelsen at gå efter at der er problemer.”* (Bilag 2) Dette citat fik mig til at stoppe op og overveje, om der er en pointe i, min undersøgelse fokuserer ensidigt på udfordringer ved brug af onlineportaler i historieundervisningen. Men gennem min undersøgelse har jeg fået øjnene op for, at der *er* udfordringer for mine fire interviewpersoner når de benytter sig af Alineas

historieforløb i deres undervisning. Udfordringen ligger blandt andet i skærmens muligheder for at købe kondisko, og i at Alinea fremsætter fuldendte didaktiserede forløb, der fremstår færdige og med mere idealiserede formål inden for historiefaget og andre pædagogiske tilgange, end der kommer til udtryk i selve læremidlet.

### **Hvad kunne jeg gøre selv? – et handleperspektiv**

Problemet er således ikke at *bruge* Alinea i undervisningen. Som undersøgelsen af Børne- og undervisningsministeriet viste, benyttede 90 procent af lærerne digitale læremidler ugentligt. Problemet er nærmere, at Alineas måde at fremlægge deres læremidler på, i hvert fald ifølge min læremiddelanalyse, kan være misvisende. For gennem mine fire interviewpersoners erfaringer, er det blevet klart for mig, at historiebrugsdidaktik både er en vej til at danne mine elever til blandt andet medansvar og medbestemmelse, og at man herigennem også kan skabe personligt engagement og motiverende læringsprocesser. Men det er også blevet klart, at selvom Alinea synes at bestræbe sig på, at deres historieundervisning skal tage udgangspunkt i historiebrugsdidaktik og historiebevidsthed, var der ikke øje for samme i selve læremidlet. Derfor vil jeg have et ekstra øje for både læringssynet og de fagdidaktiske greb bag de læremidler, jeg benytter mig af i fremtiden, for at holde snor i mine egne idealer. Og med idealet om historiebrugsdidaktikken i ryggen, vil jeg i mit fremtidige virke:

- Være opmærksom på, at læremidlerne, omend at de allerede fremstår didaktiserede, skal redidaktiseres, så de passer til mine metoder og idealer som historielærer, og:
  - Give plads til elevernes stemmer og sørger for at inddrage åbne spørgsmål
  - Undervisningsdifferentiere tilstrækkeligt, så læremidlet er tilpasset forskellige elevforudsætninger (Brodersen, Laursen, Agergaard, & Gissel, 2020, s. 181).
- Være opmærksom på at relatere emnet til mine elever i min redidaktisering, så jeg herigennem kan:
  - Kvalificere og udfordre elevernes forståelser af verden (Faber, Kopp, Lauta, & Funch, 2022, s. 27)
  - Motivere gennem selvbestemmelse og skabe personligt engagement i eleven (Ågård, 2014, s. 1)
- Udnytte ressourcebanken og bruge Alinea til at søge relevante kilder frem



- Udnytte Alinea som inspiration til længere undervisningsforløb
- Være opmærksom på skabere, der har tilrettelagt forløb, som jeg vurderer stemmer overens med min faglighed, og muligheden for at søge flere af dennes forløb frem.

Gennem min analyse er jeg også blevet opmærksom på Alineas opdatering som en ressource i historieundervisningen, da viden om historiske emner er i konstant udvikling og perspektivskifte.

## **Konklusion**

Min undersøgelse belyste fire historielæreres brug af onlineportaler i deres undervisning. Undersøgelsen viste, at de fire historielærere særligt havde udfordringer ved at implementere fulde undervisningsforløb fra Alinea i deres historieundervisning. Lærernes udfordringerne opstod, når deres faglighed differentierede fra det faglige, didaktiske og pædagogiske udgangspunkt i Alineas læremidler. Alineas formålsdokument fremstillede pointer, der rimede på lærernes udtalelser om foretrukne undervisningsmetoder og læringssyn. Dog viste læremiddelanalsen, at ikke alle deres læremidler lever op til Alineas fremstillede idealer. Her kunne læremidlet ikke leve op til de fire historielæreres opfattelse af kvalitetshistorieundervisning, som indbefatter, at historieundervisningen gøres relevant og livsnært for eleverne. Undersøgelsen viste også, at et flertal af historielærerne bruger Alinea som et middel til at finde kilder samt til didaktisk inspiration, og at lærerne alle påpegede, hvordan Alineas historieundervisning var opdateret, så det afspejlede den nuværende verdenssituation.

## Litteraturliste

- Alinea* . (2023, December 13). From [historie.fagportal.alinea.dk](https://historie.fagportal.alinea.dk):  
<https://historie.fagportal.alinea.dk/om-portalen>
- Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., & Gissel, S. T. (2020). *God og effektiv undervisning*. København: Hans Rietzels forlag.
- Buttenschøn, C., & Ries, O. (2023, December 14). *Historie Alinea: England og Australien*.  
From Alinea.dk : <https://historie.alinea.dk/course/Ad4j-england-og-australien>
- Cone, L. (2023). *Plug and Play Pedagogy - Exploring the Messy Realities of Smart Technologies in a Danish Public School*. Århus: Aarhus Universitet .
- Dysthe, O. (2005). *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Gyldendal.
- Emu*. (2023, december 13). From [Emu.dk](https://emu.dk): [https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk\\_historie\\_f%C3%A6lles%20m%C3%A51%202023.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_f%C3%A6lles%20m%C3%A51%202023.pdf)
- Faber , S., Kopp, A., Lauta, K., & Funch, G. (2022). *Det meningsfulde historiefag*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Folkeskolen formål*. (2023, December 15). From [uvm](https://www.uvm.dk) webside :  
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Graf, S. T. (2018). *Wolfgang Klafkis dannelsese teori*. KVAN.
- Hansen, C. N. (2011). Cooperative learning i historieundervisningen. In *Historie og Samfundsfag* (p. 5).
- Jensen, B. E. (2003). *Historie - livsverden og fag* . København: A/S.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Rietzels forlag.
- Kvande, L., & Nils Naastad. (2016). *Hva skal vi med historie? - Historiedidaktik i teori og praksis* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Laeremiddel.dk*. (2023, December 14). From [ttps://laeremiddel.dk](https://laeremiddel.dk)/wp-content/uploads/2023/05/laeremiddeltjek\_interaktiv\_fil.pdf
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktik -En håndbok for studenter og lærere* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2017). *Historiedidaktik*. København: Hans Rietzels forlag.
- Ricard M. Ryan, & Edward L. Deci. (2009). *Handbook of Motivation at School* . Routledge .

Undervisningsministeret, Børne- og (2021). *Lærerens digitale hverdag - kvantitativ kortlægning*. From uvm.dk: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/jun/210621-rapporten-laererens-digitale-hverdag.pdf>

Ågård, D. (2014). *Selvbestemmelsesteori*. Frederiksberg: Frydenlund.