

Meningsfuldhed i historieundervisningen

Københavns Professionshøjskole
Læreruddannelsen

Bachelorprojekt i historie i faget BA2 - at gennemføre et bachelorprojekt
3. januar 2024

Studerende: Nor Khudair - 195233
Vejledere: Sanne Faber & Jens Kristian Køllgaard Voigt

Antal anslag: 64.809



Indholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1. Indledning | 3 |
| 1.1 Undersøgelsesfelt | 3 |
| 1.2 Problemstillingen | 3 |
| 1.3 Meningsfuldhed | 4 |
| 2. Metode | 4 |
| 2.1 Sekundær dataindsamling | 5 |
| 2.2 Kvalitativ data | 5 |
| 2.3 Metodetriangulering | 5 |
| 2.4 Udvælgelse af interviewpersoner | 5 |
| 2.5 Indledende interview med læreren | 6 |
| 2.6 Observation | 6 |
| 2.7 Elevinterviews | 7 |
| 2.8 Afsluttende interview med læreren | 8 |
| 2.9 Praktisk metodeanvendelse | 8 |
| 3. Teoriafsnit | 9 |
| 3.1 Det flerstemmelige klasserum | 9 |
| 3.2 Anerkendende kommunikation og afstemmere | 9 |
| 3.3 Vejledt deltagelse | 10 |
| 3.4 Motivation | 10 |
| 3.5 Medbestemmelse | 10 |
| 3.6 Sammenhængsforståelse | 11 |
| 4. Vejen til meningsfuld historieundervisning: Analyse | 11 |
| 4.1 Autentiske spørgsmål | 12 |
| 4.2 Vejledt deltagelse | 13 |
| 4.3 Optag og høj værdisætning | 14 |
| 4.4 Lærer – elev relationer | 15 |
| 4.5 Afstemmere og anerkendende kommunikation | 16 |
| 4.6 Varierede arbejdsformer | 16 |
| 4.7 Medbestemmelse | 17 |
| 4.8 Sammenhængsforståelse | 18 |
| 4.8.1 Sammenhængsforståelse i form af erkendelsesprocesser i forhold til elevernes egen nutid | 18 |
| 4.8.2 Sammenhængsforståelse i form af at anlægge et flerperspektiv på undersøgelse af fortiden | 19 |
| 4.8.3 Sammenhængsforståelse i form af erkendelser i forhold til kausalitetsforhold | 19 |
| 4.8.4 sammenfatning på de tre former for sammenhængsforståelse | 20 |
| 4.9 kontrafaktisk | 20 |

| | |
|---|-----------|
| 5. Vejen til meningsfuld historieundervisning: Definition og anbefalinger..... | 21 |
| 5.1 <i>Første definition og anbefaling</i> | 21 |
| 5.1.1 Sammenhæng med eksisterende forskning: støtte til definition og anbefalinger..... | 22 |
| 5.2 <i>Anden definition og anbefaling</i> | 22 |
| 5.2.1 Sammenhæng med eksisterende forskning: støtte til definition og anbefalinger..... | 23 |
| 5.3 <i>Tredje definition og anbefaling</i> | 23 |
| 5.3.1 Sammenhæng med eksisterende forskning: støtte til definition og anbefalinger..... | 24 |
| 5.4 <i>Sammenkobling af anbefalingerne</i> | 24 |
| 6. Vejen til meningsfuld historieundervisning: Dannelse..... | 24 |
| 7. Udvikling og handleperspektiver - deltagelsesbegrebet | 26 |
| 8. Fremtidig forskning | 27 |
| 9. Afsluttende bemærkning | 27 |
| 10. Konklusion | 27 |
| 11. Litteraturliste | 30 |
| Bilagsliste | 34 |
| <i>Bilag 1 - Interviewguide</i> | 34 |
| <i>Bilag 2 - Observationsnoter til afsluttende interview med læreren</i> | 35 |
| <i>Bilag 3 - Observationsskema</i> | 35 |
| <i>Bilag 4 - Indledende interview med læreren</i> | 36 |
| <i>Bilag 5 - Observationer</i> | 37 |
| <i>Bilag 6 - Elevinterview med Fahim</i> | 40 |
| <i>Bilag 7 - Elevinterview med Sherin</i> | 40 |
| <i>Bilag 8 - Elevinterview med Sanna</i> | 41 |
| <i>Bilag 10 - Afsluttende interview med læreren</i> | 42 |

1. Indledning

Vores erindringer fra folkeskolen er vidt forskellige, men på samme tid næsten afgørende for vores livsopfattelse og dannelse. Her er det afgørende, om man er den lærer hvis undervisning man *bare* havde, eller den lærer hvis navn og undervisning forbliver i erindringen.

1.1 Undersøgelsesfelt

Opgavens undersøgelsesfelt er blevet inspireret af forskning fra de forrige 30 år som viser et klart mønster om, at elever anser historiefaget som irrelevant og kedeligt (Henriksen, 2022). Claus Haas som har udviklet en forskningsoversigt over hvordan man bl.a. kan gøre historieundervisningen relevant og meningsfuld, italesætter problemet om, at eleverne vender historieundervisningen ryggen, hvis den ikke formås at gøres relevant og meningsfuld for elevernes eget liv og hverdag (Haas, 2022, s. 3-6). Haas' argumentation bliver yderligere styrket af en større undersøgelse som Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsforskning har udviklet. Undersøgelsen viser en tendens med at udskolingselever har svært ved at se hvordan historiefaget giver mening for deres eget liv. Herudover har eleverne ligeledes en forståelse af, at historie blot er tal og fakta fra gamle dage (Knudsen & Poulsen, 2016).

Disse forskningsundersøgelser kaster værdifuldt lys over den skolevirkelighed, jeg vil stå overfor som kommende historielærer. Det er derfor afgørende at forstå, hvordan undervisningen kan forbedres. Baseret på denne erkendelse finder jeg det særdeles relevant at undersøge, hvilke tiltag der kan gøres inden for historieundervisningen for at fremme potentialet og relevansen ved faget og dermed meningsfuldheden. Hertil vil opgaven tage udgangspunkt i udskolingselever, eftersom forskningen viser, at disse elever oplever vanskelighed med at forstå meningen med historiefaget (Knudsen & Poulsen, 2016).

1.2 Problemstillingen

Med ovenstående i sinde har jeg valgt at gå eksplorativt til værks, hvor jeg er nysgerrig på hvad en erfaren historielærer gør, for at skabe en meningsfuld undervisning. Hertil vil jeg gennem et didaktisk nærstudie, komme så tæt på praksis som muligt for at identificere nogle tegn fra virkeligheden. Derigennem vil kunne opnå en dybdegående indsigt i, hvad en lærer gør sig af erfaringer og overvejelser om meningsfuld undervisning, hvordan eleverne oplever disse og hvordan lærerens erfaringer bliver implementeret i praksis.

Hertil er følgende problemformulering blevet udformet: *Hvilke overvejelser har historielæreren med henblik på at gøre undervisningen meningsfuld og hvordan ses dette i praksis? Og hvilken betydning har det for eleverne?*

For at besvare opgaven på bedst mulig vis vil der, forekomme en række definitioner af, hvad eleverne og læreren i denne undersøgelse anser som værende meningsfuld undervisning. Disse definitioner vil formulere en række anbefalinger, som kan bruges som en guideline til de elementer historielærere bør implementere for at skabe en meningsfuld historieundervisning.

1.3 Meningsfuldhed

Der findes ikke en klar og ensformig definition af hvad meningsfuld historieundervisning er, dog fremhæver Kirsten Krogh Jespersen (2006, s. 52) at meningsfuld undervisning opstår som følge af et kognitivt-, emotionelt og et socialt aspekt. Og som følge heraf mener Jespersen at man som modtager opnår en positiv dannelsesværdi.

Denne definition er i tråd med Knud Illeris (2015, s. 160) som mener at meningsfuld undervisning kan betragtes som et begreb der dækker over at videregive information på en måde hvorpå undervisningen er med til, at knytte an til dannelse både individuelt og i et bredere fællesskab, samtidig med at det kombinerer faglige udvikling med den personlige. Hertil kan det udledes at både Jespersen (2006) og Illeris (2015), fremhæver at meningsfuld undervisning er et resultat af at modtageren udvikler sig socialt og personligt, hvilket fører til et dannelsesaspekt hos dets modtager.

Jespersen (2006) og Illeris (2015) definition af meningsfuld undervisning er i tråd med Lene Tanggaard (2021, s. 19) som fremhæver at dannelse er med til at forme den enkelte elev; dannelse er med til at forme elever, eftersom stoffet, faget eller oplevelsen har sat sig spor i elevers eksistens.

Hertil må det udledes at meningsfuld undervisning fører til aspekter af elevernes dannelse.

Endvidere understøttes ovenstående, er folkeskolen- samt fagets formål, da det er tydeligt, at elevernes skolegang tager udgangspunkt i et dannelsesmæssigt virke, hvorfor det er uundgåeligt ikke at nævne dannelse når der er tale om meningsfuldhed (Børne- og undervisningsministeriet, 2019; Bekendtgørelse om folkeskolens formål §1, stk. 2 og 3).

2. Metode

Følgende kapitel har til formål at belyse de metodiske valg og den tilhørende fremgangsmåde, der ligger til grund for undersøgelsen.

2.1 Sekundær dataindsamling

For at besvare problemformuleringen udgør anvendelsen af sekundære data i undersøgelsen en væsentlig del af undersøgelsens referenceramme. Fordelen ved at anvende sekundære datakilder er bredden af den tilgængelige data (Andersen, 2019, s. 182). Den sekundære data i dette projekt vil inddrage en række sekundære data, som relevante artikler, rapporter og bøger, der vil have relevant indhold for emnet.

2.2 Kvalitativ data

For at afdække og forstå de underliggende grunde til, hvordan læreren gør historieundervisningen meningsfuld og hvilken indflydelse dette har på eleverne, er det blevet vurderet at den kvalitative tilgang bedst vil belyse opgavens problemstillingen. Her vil jeg kunne komme tæt på de personer, undersøgelsen tager udgangspunkt i, og dermed tæt på den sammenhæng, som lærerens og elevernes erfaringer og opfattelser indgår i (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 120), hvilket er hensigten med undersøgelsen.

2.3 Metodetriangulering

For at opnå en helhedsorienteret forståelse af problemstillingen, er det hensigtsmæssigt at gøre brug af metodetriangulering som tager udgangspunkt i en kombineret af forskellige dataindsamlingsmetoder (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 111). Hertil er der blevet gjort brug af observationer og interviews, eftersom disse supplerer hinanden samt giver et mere nuanceret billede med flere perspektiver på undersøgelsen, hvilket resulterer i styrket validitet (metodeguiden, u.d.). Måden hvorpå jeg påbegyndte min primære dataindsamling, var i følgende rækkefølge: Interview med folkeskolelæreren, efterfølgende fulgte en tre ugers observationsperiode af samme lærers undervisning, hvor jeg i løbet af denne periode interviewede fire elever. Afslutningsvis foretog jeg endnu et interview med læreren. De følgende afsnit er opdelt efter selvsamme rækkefølge, hvor begrundelse for valg af rækkefølge og metode medfølger.

2.4 Udvalgelse af interviewpersoner

I processen om at indsamle data til denne undersøgelse, har det været afgørende at få en lærers fagsyn, som bestræber sig på at gøre historieundervisningen meningsfuld for eleverne. Hertil kontaktede jeg adskillige lærere gennem mail, hvor jeg forklarede min baggrund samt formålet med undersøgelsen.

I forlængelse heraf fik jeg respons fra adskillige lærere, som udviste stor interesse for at deltage i min undersøgelse. Efter en nøje udvælgelsesproces blev der udvalgt en lærer på baggrund af hendes bestræbelser på at skabe en meningsfuld undervisningsoplevelse. I tilføjelse heraf har jeg gennem mit tidligere samarbejde med netop denne lærer dannet mig et positivt billede af hendes fagsyn, hvilket gør hende til en optimal besvarer af undersøgelsen.

Når det gælder udvælgelsen af elever der skulle interviewes, blev der ikke stillet nogle særlige krav, da undersøgelsen ikke retter sig mod en specifik målgruppe, derfor blev eleverne valgt udefra deres interesse i interviewet. Dog gik alle de udvalgte elever til de observerede klasser, dette med henblik på at holde interviewet op imod de udførte observationer. De to folkeskoleklasser der blev observeret, blev i starten af observationsperioden introduceret for min baggrund og undersøgelsens formål.

2.5 Indledende interview med læreren

Da undersøgelsesfeltet tager udgangspunkt i en lærers erfaringer og overvejelser, har det været mest hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i det kvalitative forskningsinterview (kvale, 2002). Gennem dialog med læreren var hensigten at, invitere læreren til at fortælle om samt gå på opdagelse i konkrete oplevelser og overvejelser (Mottelson & Muschinsky (2020) - hvilket også er formålet med opgaven. Netop denne metode bliver understøttet af Mottelson & Muschinsky (2020, s. 127): *“interviewet er særligt anvendeligt som metode, når den viden, man søger at skabe, kan lokaliseres til individets personlige oplevelser”*.

Det udførte interview er delvist semistruktureret med en interviewguide (Bilag 1). Da undersøgelsen er eksplorativ og netop tager udgangspunkt i hvad læreren gør sig af overvejelser, har det været relevant gennem interviewguiden ikke selv at styre interviewet, men derimod lade læreren udfolde sine tanker og ideer gennem aktiv lytning, da jeg som interviewer ikke har en konkret ide om hvilke didaktiske aspekter læreren fokuserer på. Hertil kunne jeg gennem interviewguiden stille åbne spørgsmål til relevante emner som jeg mener læreren ikke kom ind på og dermed få i rammesat interviewet. (Canger & Kaas, 2016, s. 245).

2.6 Observation

Omkring en uge efter det første interview med læreren påbegyndte jeg min observationsperiode på tre uger, hvor jeg observerede en 7.- og 9. klasse. Observationerne blev naturligvis udført under

historietimerne der varede 45 minutter hver. I alt blev der foretaget 12 observationer i 9. klasse og seks i 7. klasse.

Under observationsperioden producerede jeg data gennem iagttagelse og fremstod dermed som deltagende observatør (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 131). Da problemfeltet vedrører eleverne og klassen som helhed, er observationen udført i form af stationær observation ude i et klassehjørne da man derved får et større overblik under observationen. Eftersom undersøgelsen er eksplorativ er der blevet foretaget en semistruktureret observation (Larsen, et al., 2020, s. 115), med et observationsskema (Bilag 3), inspireret af Larsen, et al (2020, s. 117).

Observationsperiodens længde skyldes at der på bedst mulig vis er taget forbehold for at man som observatør er begrænset til en bestemt tidshorizont, samtidigt med at man ikke nødvendigvis har kendskab til alt der bliver præsenteret under observationen (Canger & Kaas, 2016, s. 254). Af denne årsag har det været relevant at maksimere mængden af indsamlet observation og observere to forskellige klasser. Ligeledes vil en længere observationsperiode styrke opgavens validitet, da flere faktorer vil blive understøttet, hvilket vil danne grundlag for en solid og forsvarlig analyse. Endvidere vil observationen af to forskellige klasser give en bredere og mere nuanceret forståelse af, hvordan lærerens overvejelser og praksis omkring meningsfuld historieundervisning manifesterer sig i forskellige undervisningssituationer og ligeledes se hvordan eleverne handler og agere i forskellige sammenhænge (Larsen et al., 2020, s. 114; Canger & Kaas, 2016, s. 253).

2.7 Elevinterviews

Under den 3 uger lange observationsperiode, blev der interviewet 4 elever fra 7.- og 9. klasse, med en varighed på omkring 10 minutter pr. interview. Elevperspektivet er et yderst relevant perspektiv at have med, da formålet med opgaven er at finde frem til hvordan historiefaget kan gøres meningsfuldt for netop eleverne. Dermed er det interessant at finde ud af, om eleverne har selvsamme tanker som læreren når det gælder undervisningen samt hvordan de oplever historieundervisningen (Canger & Kaas, 2016, s. 242).

Årsagen til at jeg har valgt at interviewe flere elever, er for at få flere perspektiver med i min undersøgelse, da det er hensigtsmæssigt for at underbygge forskellige pointer og danne et indtryk af hvor mange elever der egentlig mener det samme.

Samtalen under interviewene var dels semi- og ustrukturerede, da indholdet ikke tog udgangspunkt i en interviewguide (Canger & Kaas, 2016. s. 242). Interviewene begyndte med et åbent overordnet spørgsmål som f.eks. hvordan eleven finder undervisningen meningsfuld. Grundet interviewets ustrukturerede form havde jeg den samme interviewguide med, som jeg brugte under interviewet med læreren, i tilfælde af, at samtalen gik i stå eller bevægede sig for langt fra problemfeltet, kunne jeg tage udgangspunkt her i.

Til orientering: Elevernes navne er blevet anonymiseret, så de vil blive repræsenteret gennem fiktive navne i analysen.

2.8 Afsluttende interview med læreren

Et interview med læreren efter observationsperioden gav mulighed for at få yderligere indsigt og refleksion over den observerede praksis, hvorfor det var hensigtsmæssigt at inddrage.

Der blev taget observationsnotater med (Bilag 2) vedrørende nogle aspekter jeg ønskede at belyse i det afsluttende interview med læreren. Dette var relevant for undersøgelsen, da jeg gennem endnu et interview kunne stille uddybende spørgsmål til forskellige tiltag læreren gjorde i undervisningen, som vil give mig en dybdegående idé omkring lærerens overvejelser over hvordan man gør undervisningen meningsfuld. Ydermere vil jeg kunne stille spørgsmål til aspekter, som læreren muligvis havde glemt at fortælle om i det indledende interview. Dette var relevant, da man som observatør kan lægge mærke til ting, som en erfaren lærer bare er vant til at gøre og dermed ikke husker sig selv på er bemærkelsesværdigt eller værdifuldt at nævne.

2.9 Praktisk metodeanvendelse

Alle interviews i denne undersøgelse er blevet lydoptaget med samtykke fra alle respondenter. Dette skyldes heriblandt muligheden for at opretholde øjenkontakt med respondenterne og dermed få mulighed for at lytte aktivt og vise interesse for respondenterne beskrivelser og tanker, hvilket stimulerer vedkommendes synspunkter og tanker (Canger & Kaas, 2016, s. 241). Ydermere gav det mulighed for at transskribere samtalerne, som skal bruges som afsæt til analysen, hvilket Mottelson & Muschinsky (2020, s. 128) argumenterer for er nødvendigt, da samtalen ellers skal nedskrives efter ens hukommelse, hvilket gør undersøgelsen mindre pålidelig og mere tilbøjelig for fejlagtig

information. Desuden ville transskriberingerne og de noterede observationer indgå i en kategorisering i temaer via farvekodning, med henblik på at øge overblikket da dette kan optimere outputtet af den videre analyse (Metodeguiden u. d.).

3. Teoriafsnit

Nedenstående teoriafsnit er valgt på baggrund af, hvilke teorier som bedst bidrager til at belyse meningsfuld undervisning og dermed de kategoriseringerne som vil blive præsenteret i analysen. Desuden er nedenstående teorier valgt på baggrund af at det netop er disse aspekter som læreren inddrager i sin undervisning for at gøre den meningsfuld.

3.1 Det flerstemmelige klasserum

Ifølge Olga Dysthe (1997) er der en tæt forbindelse mellem sprog og tænkning, hvor sproget betragtes som en skabende kraft i interaktionen mellem elever og læreren (Dysthe, 1997, s. 216). Dysthe betragter dialog som et redskab, som læreren kan anvende til at fremme elevernes positive udvikling af deres selvopfattelse og selvværd (Dysthe, 1997, s. 223). Det er netop her dialogisk undervisning kan praktiseres gennem autentiske spørgsmål, høj værdisætning og optag.

Autentiske spørgsmål åbner op for deltagelsesmulighederne i klasserummet, ved at eleverne bliver stillet åbne spørgsmål hvor der ikke forventes et konkret eller korrekt svar. Her skal eleverne forholde sig til spørgsmål der vedrører deres erfaringer og meninger, hvilket åbner op for elevernes egne forståelser og refleksioner (Dysthe, 1997, s. 62). Gennem optag og høj værdisætning kan læreren følge op på de autentiske spørgsmål med nye spørgsmål og anvender dermed elevernes svar som grundlag for at konstruere nye spørgsmål. På den måde anerkendes elevernes svar, og dermed dem selv, som værdifulde hvilket er essentielt for elevernes selvopfattelse (Dysthe, 1997, s. 228).

3.2 Anerkendende kommunikation og afstemmere

Ifølge Ole Løw (2014) foregår kommunikation altid i klasseværelset, både verbalt og nonverbalt og derfor er anerkendende kommunikation og afstemmere relevant at inddrage i undersøgelsen, eftersom "Al adfærd [...] er kommunikation og al kommunikation [...] påvirker adfærd (Watzlawick et al., 1967:22 i Løw, 2014, s. 122), hvorfor anerkendende kommunikation er essentielt for elevernes selvforståelse og læringsudbytte (Løw, 2014). Klinge (2020, s. 147) peger i denne sammenhæng på begrebet afstemmere, som er alle de små udtryk læreren gør, der signalerer at læreren gerne vil

eleverne det bedste. Relevansen ved afstemmere er, at læreren kan påvirke stemningen og den måde eleverne forstår sig selv på, da læreren i klasseværelset er den med mest autoritet, hvorfor det er vigtigt at have in mente som lærer (Dimberg m.fl. 2000; Rizzolatti og Sinigaglia 2008; Goleman 2014 i Klinge, 2020, s. 147).

3.3 Vejledt deltagelse

Begrebet vejledt deltagelse, blev udviklet af Rogoff (1990) og er en del af de sociokulturelle perspektiver på læring som bygger videre på Vygotskys (1997) teorier om læring; læring og udvikling finder sted gennem sociale interaktioner.

Gjems (2016, s. 144-248) beskriver at dialog er grundlæggende for vejledt deltagelse. Når elever bliver udfordret til uddybe, reflektere, vurdere og forklare bliver de inddraget aktivt i deres læringsproces, vil de i fællesskab få indsigt i nye perspektiver i læringen, der medfører i at de får et uddybet- eller nyt indblik i det de allerede tror de ved. Gennem vejledt deltagelse fungerer læreren som vejleder og er støttende i elevernes læringsproces. På den måde er vejledt deltagelse essentielt at inddrage i undersøgelsen, da det er kernen for den måde hvorpå eleverne lærer.

3.4 Motivation

Gennem forskning og empiriske undersøgelser baseret på elevbesvarelser om motivation, præsenteres Mette Pless (2019) motivationsorienteringer, med særlig fokus på involvering og mestring, som beskriver forskellige orienteringer eleverne kan motiveres gennem, eftersom disse er særligt fremtrædende i udskolingen.

Motivation er ikke noget eleverne *bare* har, men noget der skabes, ud fra elevernes forskellige interesser og måder at lære på, hvorfor det er relevant at inddrage i undersøgelsen. At eleverne er motiveret i undervisningen, er afgørende for deres aktive deltagelse og læring (Pless, 2019, s. 237-238). Begreberne vil blive udfoldet og uddybet i analysen.

3.5 Medbestemmelse

Når undervisningen bliver tilpasset elevernes behov og bidrag, får de et stærkt medejerskab. Her er eleverne i centrum for deres egen læring, hvilket påvirker motivationen og understøtter kompetencer som vurdering og kritisk tænkning. Ydermere opnår eleverne en vis autonomi og dermed styrkes deres engagement og bidrag til at skabe en mere meningsfuld undervisning. Hertil bliver der skabt et demokratisk læringsmiljø, gennem samarbejde og fælles løsninger (Andersen et al., 2014).

3.6 Sammenhængsforståelse

I henhold til det fagdidaktiske aspekt i undersøgelsen, bærer empirien særligt præg af aspekter af sammenhængsforståelse, hvorfor det er relevant at have med. Ydermere fordi sammenhængsforståelse er særligt relevant i forhold til at gøre historieundervisningen meningsfuld.

At arbejde med sammenhængsforståelse vil understøtte historiefagets formål og indgår i to ud af tre af de bindene rammer i fælles mål, herunder kompetencemålene: *"Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv."* og *"Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie"* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Dermed er det essentielt for eleverne at blive undervist- og have en forståelse for sammenhængsforståelse.

Ifølge Jensen (1996, s. 6) har alle en historiebevidsthed, og hermed indgår det som et element i elevernes individuelle og kollektive identitet, hvorfor det er vigtigt at styrke elevernes historiebevidsthed. Sammenhængsforståelse kan beskrives som kvalificering af elevens historiebevidsthed, hvilket er et kernepunkt i historiebrugsdidaktikken. Her vil eleverne have mulighed for at udvikle deres forståelse af sammenhænge mellem fortiden, nutiden og fremtiden, hvilket kan styrke elevernes forståelse af dem selv og deres livsverden. Dermed er der potentiale for at eleverne vil have mulighed for at vurdere og revurdere deres tolkning af verden. Ydermere vil det vække elevens erkendelse af, at de er historieskabte og dermed historieskabende, hvilket er essentielt for deres selvforståelse (Faber et al., 2022; Jensen, 1996).

I undersøgelsen vil der blive taget udgangspunkt i Sanne Fabers udlægning af sammenhængsforståelse, som Faber (2022) beskriver i form af: erkendelsesprocesser i forhold til elevernes egen nutid, erkendelser i forhold til kausalitetsforhold og at anlægge et flerperspektiv på undersøgelser af fortiden, da disse ses præsenteret i mine empiriske fund. Disse vil blive udfoldet og uddybet i analysen.

4. Vejen til meningsfuld historieundervisning: Analyse

I det følgende afsnit vil kategoriseringerne af de foretagne interviews og observationer blive udfoldet gennem delafsnit som har til formål, at afdække hvilke elementer i undervisningen som fremmer meningsfuld historieundervisning for eleverne.

4.1 Autentiske spørgsmål

I det indledende interview blev læreren spurgt ind til hvordan hun får alle elever til at deltage i undervisningen, hvortil hun svarede: *”Men jeg kan stille spørgsmål som ikke kun er faglig. Sådan noget: kender I det? Har I hørt om det? Og så elsker jeg den her kontrafaktisk drejning med. Hvad nu hvis?”* (Bilag 4.1). Denne fremgangsmåde af læreren blev også bemærket under observationerne, hvor det ligeledes blev bemærket, at læreren altid påbegyndte undervisningen med en positiv og engagerende måde, hvortil hun spurgte eleverne om *”hvordan de har det, hvad de lavede sidst, hvor langt de er i deres arbejdsproces m.m.”* (Bilag 5.2). For at få indsigt i om der var nogle specifikke overvejelser til hvorfor hun gjorde dette, spurgte jeg ind til dette i det afsluttende interview, hvortil hun svarede:

Hvis jeg ikke gør det og bare springer lige ud i det, så er der nogen [elever] jeg allerede har tabt. Og så har de en rigtig god mulighed for at svare, for det er ikke farligt - kan de hurtigt finde ud af. Så kan de på den måde tale om noget, de bare er bekendt med. Så det er også for at få mange elever med. Og de kan høre deres egen stemme, og det de har sagt (Bilag 10.1).

Ud fra ovenstående citater er det tydeligt at bemærke, at læreren bestræber sig efter, at få så mange elever med i undervisningen som muligt. Dette understøttes af Dysthes (1997) autentiske spørgsmål, hvilket kan være med til, at fremme elevernes deltagelsesmuligheder da læreren ikke søger et specifikt eller korrekt svar hvilket giver mulighed for at elevernes forskellige perspektiver kan udfoldes.

Ifølge Mette Pless' (2019, s. 43) begreb om mestring, er ovenstående med til at få eleverne til at få succesoplevelser gennem erkendelsen af at de har mestret en *”udfordring”*, hvilket øger elevernes tro på dem selv og dermed motivationen.

Tager man udgangspunkt i elevperspektivet, blev eleverne under interviewet spurgt ind til hvad der skal til for, at de finder undervisningen meningsfuld, hvortil eleven Sanna svarede: *”At læreren viser, at hun gerne vil have eleverne til at deltage; sådan hun stiller dem måske åbne spørgsmål ud i klassen, som får en til at tænke, og så får det nok en til at deltage noget mere”* (Bilag 8.1). Dette blev også understreget i andre elevinterviews og det er her tydeligt, at eleverne selv kan mærke lærerens interesse for at øge deltagelsen gennem åbne spørgsmål, hvilket eleverne selv beskriver er med til at give en meningsfuld historieundervisning.

4.2 Vejledt deltagelse

Gennem observationerne var det tydeligt at bemærke, at eleverne var meget aktive gennem fælles deltagelse. I det indledende interview blev læreren spurgt ind til, hvordan hun tror elever bedst lærer, hvortil hun svarede:

Perspektiv jamen ... Jeg synes virkelig det er en gave fordi at der er så mange forskellige syn og perspektiver og de lærer så meget af hinanden. Jamen jeg udnytter det jo i høj grad. Det er simpelthen så mangfoldigt på forskellige kulturer, der er inde i klassen. Nogen har så meget viden om noget andet end det der står i de europæiske skolebøger (Bilag 4.3).

Det vises, at læreren har et sociokulturelt lærings syn der bygger på vejledt deltagelse, da hun udnytter mangfoldigheden og elevernes forskellige forudsætninger i klassen (Gjems, 2014, s. 244). Denne form for undervisning spiller en essentiel rolle for elevernes læringsudbytte. Her er eleverne er i centrum og læringen tager udgangspunkt i deres forskellige perspektiver, hvilket udvider forståelsen af emnet. Dette er relevant, da eleverne får mulighed for, at blive mindre afhængige af læreren og dermed udvikler kompetencer som selvstændighed og tænkning (Gjems, 2014, s. 244). Ifølge Pless' teori om involvering, bliver eleverne dermed også medskabere af undervisningen og dermed øges deres motivation, da der tages udgangspunkt i dem (Pless, 2019, s. 248). Denne måde at lære på bliver understøttet af Vygotsky, da han mener, at læring sker i sociale interaktioner hvor elever aktivt deltager i fællesskabet både som personer der tilegner sig viden, men også personer som lærer fra sig. Her vil eleven have mulighed for, at bevæger sig nærmere for sin udviklingszone (Vygotsky 1997). Dette bliver også understøttet af eleven Fahim under interviewene, eftersom han sagde:

Hun snakker meget ud til os. At vi, når vi sidder og snakker, hvordan hun kommer ind i samtalen med nogle punkter, og så bliver det sådan agtigt, at vi alle underviser hinanden... Jeg vil sige hvis nogen ved noget og så laver en diskussion af det ... så vil læreren svare tilbage og så får det andre til også at række hånden op og så får det nye tanker i gang hos os andre. (Bilag 6.1)

På den måde understreger eleven hvordan åbne spørgsmål kan give lov til flere perspektiver samt hvordan netop dette kan skabe en klassesamtale med veksling og udfoldelse af forskellige svar jf. vejledt deltagelse (Gjems, 2014, s. 244).

Noget bemærkelsesværdigt der også blev observeret er, at læreren en gang imellem gav eleverne et par minutters tænketid efter, at have stillet dem et spørgsmål, som de skal reflektere over med

sidemakkeren. Denne fremgangsmåde blev læreren ligeledes spurgt ind til, da det var interessant at få et indblik i hvad årsagen var, hvortil hun svarede: ”... så man ikke dykker ned til den elev som ikke kan svare. På den måde får de en chance...” (Bilag 10.3).

Nedenstående udsagn fra eleverne Fahim og Sanna er med til, at understøtte hvilken indflydelse ovenstående har på eleverne:

Hun får en til at tænke ... og så siger hun: ”tænk over det i et minut” så tænker man, reflekterer man over dit og dat og så hvis man sidder ved siden af nogen, så plejer vi altid at snakke om det. Og sidst finder vi sammen et svar der gør, at man kan række hånden op (Bilag 6.1)

Jeg føler hun er meget god til at stille spørgsmål og så især at hjælpe os, med at finde frem til svaret, hvis vi nu er helt blanke. Så rækker alle hånden op og prøver at sige det først (Bilag 8.1)

Her understøtter eleverne lærerens ovenstående citat, og beskriver at når eleverne får tid til at reflektere med sidemakkeren, så øger det den viden man får og ens muligheder for at svare. Ydermere beskrives der hvordan læreren vejleder og støtter eleverne i deres læring, så eleverne kan mestre viden og opnå mulighed for deltagelse (Gjems, 2014, s. 446; Pess, 2019).

4.3 Optag og høj værdisætning

Det blev igennem de foretagne observationer tydeliggjort, at læreren i høj grad gjorde brug af optag i undervisningen (Dysthe, 1997). Nedenstående observationsnotat (Bilag 5.5) fra 9. klasse illustrerer måden hvorpå læreren konstruerer undervisningen gennem autentiske spørgsmål og optag:

Lærer: ”Hvad var det Koreakrigen handlede om”

Elev 1: ”Korea blev delt op i Syd- og Nordkorea”

Lærer: ”Ja og hvem delte dem op i Syd- og Nordkorea”

Elev 2: ”... Det var USA der støttede Sydkorea og var i krig med Sovjetunionen der støttede Nordkorea”

Lærer: ”Er de egentlig stadig i krig”

Her bruger læreren elevernes svar som værende relevante og værdifulde og derved stiller uddybende åbne spørgsmål. I denne form for undervisning er der tale om høj værdisætning. Her vil eleverne føle

sig værdifulde og føle, at de har mestret, hvilket øger lysten til at engagere sig i undervisningen (Dysthe, 1997; Pless, 2019). I denne kontekst indtager eleverne rollen som værende aktive deltagere og bliver involveret i undervisningen, hvilket kan skabe følelsen af, at de bidrager til undervisningen (Pless, 2019, s 147; Gjems, 2014). En af de interviewede elever som deltog i interaktionen foroven, udtrykte hvordan en lærerens brug af optag er med til at engagere eleverne i undervisningen (Bilag 6.1), hvilket skaber meningsfuldhed i undervisningen.

4.4 Lærer – elev relationer

Under observationen i 7. klasse opstod en situation hvor eleverne ikke havde færdiggjort deres opgave til den planlagte time. Lærerens måde at agere på, var at være rolig og prøve at finde en fælles løsning, ved bl.a. at spørge eleverne om hvorfor de ikke var færdige med opgaven. I lærerens forsøg på at finde et svar fra eleverne svarede en elev: *"det var svært, så vi nåede ikke at blive færdige"*. Andre elever nikkede og læreren svarede *"Jeg ved I har arbejdet hårdt med fremlæggelsen og kravene har også været lidt svære denne gang"*. Det lod således til, at læreren bestræbte sig på, at alle elever følte sig ligeværdige og set, hvilket medførte gode relationer (Klinge, 2020). Her er det tydeligt, at læreren vægtede elevernes arbejdsproces og ikke kun resultatet, hvilket understøttes af Vygotskys teori (1997), om nærmeste udviklingszone, hvor læring sker under elevernes arbejdsprocesser.

Som et forsøg på at finde ud af hvorfor læreren agerede som hun gjorde, blev hun spurgt ind til hendes måde at reagere på, hvortil hun svarede:

Ja, jeg kunne godt være streng og så sige åh nu har I fået nok tid. Jeg bliver nødt til at lytte til deres behov og anerkende at de har arbejdet hårdt med fremlæggelsen - selvfølgelig til en vis grad. Det øger deres motivation at der er lidt medbestemmelse (Bilag 10.2).

Der er flere aspekter af lærerens udtalelse som er betydningsfulde at adressere. Læreren spurgte først og fremmest på en rolig måde, om hvorfor de ikke var færdige. Dette indikerede, at læreren ikke var skuffet eller sur, hvilket kan antages, at visse elever muligvis frygtede. Her ville der være mulighed for, at eleverne bl.a. kunne give noget feedback til læreren, hvilket igen viser at deres mening har en betydning (Klinge, 2020, s. 156). Derudover kan læreren ved at lytte til eleverne, forbedre sit kendskab til elevernes forudsætninger og dermed forbedre deres muligheder for deltagelsen i de forskellige læreringsprocesser i fremtiden (Skibsted, 2015, s. 37-41; Braad, 2020, s. 130).

Eftersom læreren prøvede på, at inddrage eleverne i en fælles løsning, viser dette en vis grad af tillid mellem lærer-elev relationen, da hun stolede på deres dømmekraft. På den måde anerkender hun dem ved at vise at alle elever er lige værdige deltagere af fællesskabet (Klinge, 2021; Løw, 2014), hvilket vurderes som essentielt når der skal skabes en meningsfuld undervisning. Da læreren anerkendte at opgaven har været svær, forsikrer hun eleverne, at de ikke er mindre kompetente, hvilket er essentielt for deres selvpfattelse og motivation samt deltagelse (Klinge, 2020, s. 147; Løw, 2014, s. 123-127; Pless, 2019, s. 243).

4.5 Afstemmere og anerkendende kommunikation

Med afsæt i ovenstående afsnit om ”lærer-elev relationer”, fører det videre til Klinges begreb om afstemmere (Klinge, 2020, s. 147), da læreren både verbalt og nonverbalt viser eleverne at hun vil dem det bedste, gennem anerkendende udtryk.

Et eksempel fra observationerne hvorpå læreren benytter sig af anerkendende kommunikation ses bl.a. når en elev afbryder læreren mens hun taler. Her vælger læreren, mens hun fortsætter sin sætning at bevæge sig mod eleven og klappe ham på skulderen. Eleven vidste godt, at han havde gjort noget forkert og tie stille mens han smilte (Bilag 5.5). Det er her relevant at nævne, at elevens reaktion ikke indikerede, at han var bange eller irriteret. I dette tilfælde valgte læreren ikke at afbryde undervisningen for at skælde ud, men gennem hendes reaktion var det som om, at intet var sket. Her anerkender læreren, at fejl kan ske og at lærer-elev relationerne fortsætter positive (Klinge, 2020). Løw understøtter dette, ved at beskrive at fejl er undgåelige i læreprocessen (Løw, 2014, s. 156). Disse små tiltag spiller en betydelig rolle for elevernes selvpfattelse og kan være med til, at afgøre hvorvidt eleverne er ”tilfredse” med dem selv og deres præstation. Ifølge Klinge bemærker elever hvordan læreren, som autoriteten i klasserummet agerer og dermed er det verbale og nonverbale kommunikation essentiel for elevernes opfattelse af lærerens reaktioner. Dette har således en betydning for lærer-elev relationer, da det motiverer eleverne at de føler læreren vil dem det bedste (Klinge, 2020).

4.6 Varierede arbejdsformer

Tager man udgangspunkt i 9. klasse, har varierende arbejdsformer fyldt en del i deres undervisningsgange, bl.a. ved at se kortfilm, arbejde individuelt, i grupper, lave rollespil m.m. Under det indledende interview med læren sagde hun: *”Det skal være varieret, ellers så dør de. Altså jamen det gør de hvis de skal lave for meget af det samme. Det bliver simpelthen for kedeligt”* (Bilag 4.6).

Når eleverne under interviewene blev spurgt ind til deres foretrukne måde at arbejde på, sætter de alle vægt på variation. Bl.a. sagde eleven Sanna: ”Altså, nok hvis vi laver forskellige ting ...” (Bilag 8.3). En anden elev udtrykte følgende:

Altså en ting som [lærerens navn] allerede gør, som jeg synes er meget rart, det er at hun veksler lidt mellem at fortælle foran klassen og at vi skal læse det selv, og så får vi også lov til at arbejde forskelligt, fordi nogle gange kan det være lidt udmattende at gøre en af delene i sådan længe ... (Bilag 9.2).

Gennem varierede arbejdsformer skabes der ifølge Karen B. Braad (2020, s. 130-132) chancer for, at der tages udgangspunkt i de individuelle elevers forudsætninger og foretrukne måde at arbejde på. Hermed appellerer disse varierede arbejdsformer til en større målgruppe og dermed øges deltagelsesniveauet. Dette er også med til at udvikle forskellige kompetencer hos eleverne, da eleverne gennem forskellige udfordringer og måder at arbejde på, lære at håndtere givne situationer og fagligt indhold (Braad, 2020, s. 130).

4.7 Medbestemmelse

Da læreren blev spurgt ind til hvilke overvejelser der ligger bag den måde eleverne skal arbejde på, for at skabe en meningsfuld undervisningen, svarede hun: ”*Jamen det her med medbestemmelse, det elsker de*” (Bilag 4.2). Og tager man udgangspunkt i observationerne, er det meget tydeligt at medbestemmelse vægter meget i læreres undervisningstimer (Bilag 5.3).

Gennem medbestemmelse tilegner læreren dem en rolle hvor de aktivt og konstruktivt skal problemløse og vurdere hvad der er bedst og hvordan de kan undgå vanskelige situationer. Dette styrker eleverne i en del kompetencer som samarbejde, kommunikation og vurdering, hvilket kan virke som motivationsfaktorer for at bidrage til fælles- og egen læring. Dette resulterer i at eleverne ofte opnår gode faglige resultater i skolen og er afgørende for god trivsel (Berliner & Soberbón, s. 96).

Eleverne skulle i 7. klasse arbejde i en selvvalgt gruppe med udgangspunkt i en selvvalgt begivenhed eller aktør i historien, der har haft betydning for deres livsverden. Her får eleverne høj grad af

medbestemmelse, hvilket giver eleverne tiltro til at de godt kan klare den opgave der er stillet dem, både hvad angår at vælge et emne men også gruppemedlemmerne. Og Tager man udgangspunkt i mine observationer, mens grupperne undersøgte deres emne, var graden af engagement meget høj. Eleverne nød at forklarer læreren, såvel som mig selv, om deres emne og hvorfor de fandt det interessant. Her blev undervisningen gjort meningsfuld og motiverende gennem medbestemmelse.

4.8 Sammenhængsforståelse

For at skabe et klart overblik over hvordan sammenhængsforståelse indgik i undervisningen, og dertil læreren og elevernes overvejelser, er nedstående tre delafsnit opdelt efter Fabers (et al., 2022) tre typer sammenhængsforståelse. Disse vil blive suppleret med et sammenfattende delafsnit, der teoretisk understøtter hvordan sammenhængsforståelse skaber meningsfulhed i undervisningen.

4.8.1 Sammenhængsforståelse i form af erkendelsesprocesser i forhold til elevernes egen nutid

I det indledende interview blev læreren spurgt ind til hvilke fagdidaktiske overvejelser hun har, med henblik på at fremme meningsfuldheden, hvortil hun nævnte sammenhængsforståelse som værende essentielt (Bilag 4.5). Ydermere svarede hun følgende:

Det er en kunst at få eleverne til at lære lidt om kanslergadeforliget. ... Så snakker vi om ... Kender i nogen der har været på offentlige ydelser ... og så snakker vi om hvordan det var dengang, og så tager vi hul på hjemme i Danmark i dag. (Bilag 4.4).

Lærerens udsagn om, at eleverne finder det spændende at blive undervist i denne type sammenhængsforståelse, blev bl.a. understøttet af to elever under elevinterviewene i samtalen om meningsfuld undervisning: *"fx det der skete for lang tid siden, og hun kobler det til måske et problem der sker nu. Så når hun kobler eleverne i sin undervisning. Det gør det meget meningsfuldt"* (bilag 7.2) og *"Eller nogle gange bruger hun eksempler fra hverdagen ... så sammenligner hun eller perspektiverer hun nogle gange. Det synes jeg er meget spændende"* (Bilag 9.1).

Her kan det ses, at eleverne beskæftiger sig med indhold i fortiden, som kan perspektiveres til aktuelle problemstillinger i nutiden, hvilket vil sige at hun inddrager aspekter af *"sammenhængsforståelse i form af erkendelsesprocesser i forhold til elevernes egen nutid"* (Faber et al., 2022, s. 68).

Her vil eleverne have mulighed for at reflektere over hvorfor og hvordan netop disse forhold er forskellige ved. bl.a. at orientere sig i forskellige samfundsstrukturer og dermed kobles læringen til

elevernes livsverden (Faber et al., 2022, s. 62). Hvilke også understøttes af Bernard Eric Jensens citat (1996, s. 13): *”Det er gennem sammenligning med andre tider, at man kan få mulighed for at udbygge ens forståelse af ens egen historicitet - altså indsigt i det historisk specifikke i de måder, man selv er historieskabt og historieskabende”*.

4.8.2 Sammenhængsforståelse i form af at anlægge et flerperspektiv på undersøgelse af fortiden

Den næste form for sammenhængsforståelse eleverne beskæftiger sig med er i form af at anlægge et flerperspektiv på undersøgelse af fortiden (Faber et al., 2022, s. 68-69), som omfatter, i modsætning til tidligere afsnit, at eleverne skal kunne forstå fortidige forhold uden at de nødvendigvis direkte kan perspektiveres til forhold til elevernes livsverden.

Under observationerne i 9. klasse skulle eleverne lave et rollespil, hvor de skulle forestille sig at være en borger i Tyskland som skal flygte fra Øst- til Vestberlin. Undervejs i ”flugten” skulle eleverne forholde sig til en række dilemmaer. Gennem rollespillet, kunne eleverne få et klart indblik i, hvordan forholdene var i Berlin på daværende tidspunkt. Gennem elevernes feedback i slutningen af undervisningen, fik man en klar ide om, at de stort set var enige i, at denne undervisningsgang har været en af de mere spændende. Ydermere udtalte eleverne at de lærte meget og kunne sætte sig ind i konteksten for hvordan folk havde det og hvordan forholdene var (Bilag 5.4).

Denne måde at undersøge fortiden på, bidrager til at eleverne møder det ”fremmede” i en anden tid og kontekst gennem perspektivskifte for derfor at forstå ”de fremmedes” levevilkår og hvorfor de gjorde som de gjorde. Her vil eleverne have mulighed for at udvikle historisk empati gennem perspektivskifte, hvilket giver dem en forståelse af fortiden i fortidens præmisser, hvilket er essentielt for forståelsen af fortiden (Seixas og Morton 2013 i Faber et al, s. 69; Davis, 2001 i Knudsen, 2019, s. 158; Jensen, 1996, s. 6).

4.8.3 Sammenhængsforståelse i form af erkendelser i forhold til kausalitetsforhold

Det tredje aspekt af sammenhængsforståelse, som eleverne beskæftiger sig en del med, er *”sammenhængsforståelse i form af erkendelser i forhold til kausalitetsforhold”* (Faber et al., 2022, s. 68).

Under observationerne af 7. klasse, spurgte læreren eleverne om hvad de har valgt af emne, hvortil nogle elever svarede: *kolonisering, da det har påvirket den måde vi lever i dag. Hvis der ikke var nogen der var der til at stoppe dem, vil de måske stadig være her og mange lande vil se anderledes*

ud... ” ligeledes svarede en anden elev ”*Allehelgensaften. Jeg synes det var spændende om hvorfor vi klæder os ud i kostumer og spørger folk om slik*” (Bilag 5.6). Ydermere nævnte en elev under interviewet, at hun tit reflekterer over, hvordan det kan være der er krige i nutiden og hvilke grunde der er til at de ikke stopper (Bilag 7.1).

Her er det tydeligt at eleverne finder det interessant at forholde til forskellige årsagssammenhænge, hvilket giver dem et indblik i, at samfundet og dermed deres egen livsverden er påvirket af forskellige samfundsstrukturer og aktører i historien (Faber et al., 2022, s. 68).

4.8.4 sammenfatning på de tre former for sammenhængsforståelse

Når eleverne arbejder på at forstå fortidens mennesker og handlinger, understøttes deres forståelse af hvorfor deres livsverden ser ud som den gør. Dette giver potentiale til at eleverne kan forholde sig reflekterende, vurderende og kritiske til det samfund de er en del af. Det vil dermed give dem et indblik i, hvordan deres fremtid kan komme til at se ud gennem fremtidsforventninger, hvilket er essentielt inden for historiebrugsdidaktikken (Faber et al., 2022, s. 68-69). Eleverne kan få en forståelse for, at historie ikke blot er fortiden, men en proces der lever videre gennem dem. Herunder at de er historieskabte og historieskabende (Jensen, 1996, s. 13).

Når eleverne har fået et indblik i ovenstående, kan de begynde med at vurdere og dermed revurdere deres historiebevidsthed og dermed deres forståelse af verdenen. Hertil vil de lære at tage stilling til nutiden og fremtiden og dermed koble forhold til elevernes egen livsverden (Faber et al., 2022, s. 67), hvilket også er et aspekt Andreas Kobb (2022, s. 62) argumentere for, at eleverne vil finde faget meningsfuldt.

4.9 kontrafaktisk

Under observationen ville en elev i 7. klasse gerne undersøge Kleopatra, og da læreren spurgte ind til grunden, svarede eleven, at det var spændende at forstå hvorfor hun var en af de første gudinder og finde ud af ”hvad nu hvis Kleopatra var en mand” (Bilag 5.6).

Da jeg spurgte ind til dette i det afsluttende interview med læreren, sagde hun:

Ja det er fantastisk ikke. Jamen det er den der kontrafaktiske tankegang vi har. Den arbejder vi meget med. ... altså det her med: hvad nu hvis Hitler var blevet optaget på hans kunsthøjskole? ... Og det er børnene selv, der kommer ind på det [kontrafaktiske spørgsmål]. Var det en jøde, der

havde afvist ham og så givet ham afslaget? Eleverne elsker denne her... de får lov at bruge deres fantasi (Bilag 10.4).

Når eleverne arbejder med historie kontrafaktisk, medvirker det til at eleverne forstår og reflekterer over, at historien ikke bare er noget der er sket af sig selv, men at historien er en proces der afhænger af forskellige historiske personers beslutninger og ændringer i samfundsforhold og omvendt. Her får eleverne et indblik i, at deres livsverden er formet efter disse beslutninger, hvilket dermed giver dem et indblik i, at de selv kommer til at forme og påvirke fremtiden gennem beslutninger de kommer til at tage; at de er historieskabte og historieskabende (Nielsen, 2004, i Faber et al., 2022, s. 135; Jensen, 1996, s. 12; Juul, 2021, s. 62).

5. Vejen til meningsfuld historieundervisning: Definition og anbefalinger

Følgende afsnit tager udgangspunkt i resultaterne fra den foretagne analyse, hvor fokus har været rettet mod at afdække, hvad der specifikt fremmer meningsfuld historieundervisning for eleverne. Som følge heraf vil dette afsnit samle og systematisere de væsentlige fund i den foretagne analyse, som fremmer meningsfuld historieundervisning. Baseret på dette, vil der udarbejdes tre definitioner, som afsnittet vil være struktureret omkring. Definitionerne vil fungere som en vejledning for historielærere, der ønsker at skabe et læringsmiljø, der går ud over blot overførsel af fakta og datoer. Disse definitioner vil ikke blot tjene som et teoretisk fundament, men også som et praktisk redskab til historielærere i deres daglige pædagogiske praksis. Definitionerne vil danne grundlag for de efterfølgende anbefalinger, der bygger på de konkrete resultater fra analysen. Anbefalingerne skal bruges som en guideline til de elementer historielærere bør implementere for at skabe en meningsfuld historieundervisning.

Som supplement til min egen undersøgelses kvalificering er det relevant at inddrage resultater fra andre forsknings- og udviklingsprojekter, der bidrager til forståelsen af, hvordan meningsfuldhed skabes i historieundervisningen. Disse resultater kan yderligere styrke aspekter af mine egne fund.

5.1 Første definition og anbefaling

Resultaterne fra analysen antyder, at adskillige identificerede kategorier peger i retning af, at understøttelsen af elevernes tre psykologiske behov - selvbestemmelse, kompetence og samhørighed - spiller en stor rolle i skabelsen af meningsfuld historieundervisning. Hertil er følgende definition blevet formuleret:

1. Meningsfuld undervisning er når elevernes tre psykologiske behov bliver understøttet

Denne definition er særligt baseret på følgende kategorier i analysen: *autentiske spørgsmål, mestring, optag, afstemmere, anerkendende kommunikation, medbestemmelse, lærer-elev relationer og høj værdisætning.*

Baseret på ovenstående definition, anbefales det overordnet set, at elevernes tre psykologiske behov bør blive understøttet, hvilket opnås når eleven føler sig kompetent, får en følelse af samhørighed samt at eleverne bliver involveret i undervisningen. Hertil anbefales følgende:

- Benyt åbne spørgsmål, hvor der ikke forventes et korrekt svar
- Brug elevernes besvarelser til at stille nye spørgsmål
- Gør brug af afstemmere, for at anerkende eleverne verbalt og nonverbalt.
- Etablere og vedligeholde en god lærer-elev relation, som er baseret på tillid, respekt og forståelse.
- Giv eleverne medbestemmelse i undervisningen.

5.1.1 Sammenhæng med eksisterende forskning: støtte til definition og anbefalinger

Der er opnået betydelig viden om de tre psykologiske behov gennem de seneste 30 års empirisk forskning, udført af Richard Ryan og Edward Deci, som har fundet ud af, at de tre psykologiske behov skal understøttes for at mennesker trives og motiveres (Klinge, 2016). Dette stemmer overens med ovenstående anbefalinger, da forskningen tyder på, at opgavens fund er i tråd med at de tre psykologiske behov i høj grad er medskabende til en meningsfuld undervisning. Ryan og Decis forskning står ydermere centralt i Louise Klinges ph.d. projekt der omhandler elevernes læring og trivsel i folkeskolen, hvor det understøttes at behovene bl.a. øger fagligt engagement, selvværd og gode relationer (Klinge, 2016).

Ovenstående definition bliver ligeledes understøttet af forskningen af Danmarks Evalueringsinstitut, der bl.a. beskriver hvordan de ovenstående elementer, såsom åbne spørgsmål, anerkendende kommunikation og de tre psykologiske behov m.m. er betydningsfulde elementer i undervisningen som er kendetegnende ved en god undervisning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019).

5.2 Anden definition og anbefaling

Resultaterne fra analysen antyder, at adskillige identificerede kategorier peger i retning af, at en meningsfuld undervisning ifølge eleverne opnås, når læringen opstår som følge af nysgerrighed og undersøgelser via sociale læringsfællesskaber. Hertil er følgende definition blevet formuleret:

2. Meningsfuld undervisning er når undervisningen er undersøgelsesbaseret gennem fællesskaber

Denne definition er særligt baseret på følgende kategorier i analysen: *Vejledt deltagelse, involvering, medbestemmelse og varierede arbejdsformer.*

Baseret på ovenstående definition, anbefales det overordnet set, at læreren bør gøre læringsoplevelse engagerende og interaktiv. Hertil anbefales følgende:

- Eleverne bør være aktive deltagere i deres egen læring
- Eleverne bør have medbestemmelse
- Læreren bør have et sociokulturelt læringssyn
- Stoffet skal give rig mulighed for at eleverne kan forholde sig undersøgende med det.

Til orientering: Det er værd at bemærke, at denne sætning også optræder som en karakteristika i den tredje nedenstående definition vedrørende praksished, dog anser jeg definition 2 for særligt relevant at fremhæve individuelt, da den i sig selv besidder en stor betydning for meningsfuld undervisning.

5.2.1 Sammenhæng med eksisterende forskning: støtte til definition og anbefalinger

Ovenstående anbefaling bliver understøttet af en række forskning, herunder forskningen af Ditte Dalum Christoffersen, som understøtter hvordan de ovenstående kategorier har potentiale for at gøre undervisningen meningsfuld i udskolingen. Her beskrives medbestemmelse som en betydelig faktor, da den bl.a. giver ansvarsfølelse overfor andre og egne læreprocesser. Ydermere at eleverne skal være aktive deltagende i undersøgelsesbaseret undervisning, hvor nysgerrighed også spiller en betydelig faktor (Christoffersen, 2014)

En Større rapport, *historiefaget i fokus*, fra HistorieLab har forsket i hvordan elever tænker om og i historie som skolefag. Rapporten viser, at elever vægter at de selv er aktive deltagere og kan indgå i diskussioner og argumentere for deres synspunkter (Knudsen & Poulsen, 2016), hvilket den undersøgelsesbaserede undervisning kan bidrage med.

6.3 Tredje definition og anbefaling

Afslutningsvist viser resultaterne fra analysen, at adskillige identificerede kategorier peger i retning af, at eleverne vurderer at undervisningen er meningsfuld når den styrker deres evne til at overføre den tilegnede viden til deres livsverden. Hertil er følgende definition blevet formuleret:

3. Meningsfuld undervisning er når undervisningen er anvendelsesorienteret og praksisbaseret

Denne definition er særligt baseret på følgende kategorier i analysen: *sammenhængsforståelse, kontrafaktiske spørgsmål, historiebevidsthed og involvering.*

På baggrund af ovenstående definition, anbefales det overordnet set, at undervisningen bliver associeret med elevernes erfaringer, interesser og deres egen livsverden. Hertil anbefales følgende:

- Undervisningen bør associeres med elevernes erfaringer, interesser og deres egen livsverden
- Gør brug af kontrafaktiske spørgsmål
- Støtter sig op af Fabers tre typer af sammenhængsforståelse

5.3.1 Sammenhæng med eksisterende forskning: støtte til definition og anbefalinger

VIA University College har etableret et forskningsbaseret vidensgrundlag der har til hensigt at styrke skolens arbejde med praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning. Hertil er projektets hovedkonklusion, at praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning styrker elevernes dannelse og faglige udbytte, da disse forbinder og inddrager skolens fag med elevernes livsverden. Dette er i tråd med de udarbejdede anbefalinger.

Ovenstående projekt tager udgangspunkt i filosofen John Dewey, hvor hans teori er optaget af koblingen mellem det faglige læring og den omkringliggende virkelighed. Ydermere tager projektet udgangspunkt i den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis dannelsesteori, som hovedsageligt omhandler at elever gennem det faglige indhold kan lære sig selv at kende, og dermed forstå sig selv og sin livsverden. Disse to fremtrædende personer har haft betydelig indflydelse på udviklingen af den danske skole og dens traditioner. De udgør en væsentlig del af grundlaget for den nuværende forståelse af undervisning, der lægger vægt på praksisnærhed og anvendelsesorientering (Højlund et al., 2020).

5.4 Sammenkobling af anbefalingerne

Et bemærkelsesværdigt aspekt er sammenhængen mellem alle tre definitioner, hvilket giver indsigt i, at de udarbejdede definitioner påvirker- og er afhængige af hinanden. Det er derfor afgørende, at lærerens bestræbelser på at gøre undervisningen meningsfuld skal betragtes ud fra en helhedsvurdering.

I tilfælde af at de tre psykologiske behov ikke imødekommes (def. 1), vil eleverne opleve vanskeligheder med at engagere sig socialt i arbejdsprocesser (def. 2). Dette kan ikke blot hæmme deres faglige udvikling, men også underminere forståelsen af fagets relevans i deres dagligliv (def. 3).

Ligeledes kan elevernes manglende forståelse af fagets relevans (def. 3) føre til, at de ikke forholder sig nysgerrige til faget og dermed ikke deltager aktivt i sociale fællesskaber (def. 2), hvilket kan resultere i, at de ikke får understøttet de tre psykologiske behov (def. 1). Dette potentielt negative mønster kan fortsætte, medmindre læreren stræber efter at forstå årsagerne til elevernes manglende engagement og motivation.

6. Vejen til meningsfuld historieundervisning: Dannelse

Baseret på de udarbejdede definitioner er det bemærkelsesværdigt, at de alle fører til dannelsesmæssige aspekter. Dette antyder, at essensen i meningsfuld undervisning kan identificeres som dannelse. En grundig undersøgelse af Lene Taangaards perspektiver på dannelse indikerer, at de i høj grad går hånd i hånd med de tidligere præsenterede definitioner.

Derfor har det efterfølgende afsnit til formål at etablere en klar og tydelig struktur, der demonstrerer forholdet mellem opgavens definition af meningsfuld undervisning (venstre boks) og Taangaards

definition af dannelsespektet (højre boks). Under hver af disse bokse vil der blive tilføjet en beskrivelse af, hvordan den udarbejdede definition kan føre til dannelse i forhold til Taangaards dannelseperspektiv.

Definition 3: Meningsfuld undervisning er når undervisningen er anvendelsesorienteret og praksisbaseret.

Tangaards definition: Dannelse er når eleverne bliver formet af stoffet, faget eller oplevelsen der sætter spor i deres eksistens. Når eleverne forstår sig selv i lyset af sine medmennesker, af noget større. Ydermere når de kan udvikle en forståelse af noget, de ikke selv har været en del af (Tangaard, 2021, s. 19-24).

Meningsfuld historieundervisningen kan bidrage med, at eleverne forstår sig selv og den verden de er en del af. Her er det vigtigt at udfolde, at eleverne gennem mødet med faget, vil forstå sig selv og den måde de lever på, ud fra forståelsen af det samfund og den verden de lever i. For at dette kan lade sig gøre, skal de udvikle en forståelse af noget de ikke nødvendigvis har været en del af. Og netop her kan mødet med det fremmede, herunder fortidens mennesker, forskellige samfundsstrukturer m.m. have potentiale for at eleverne udvikler nye erfaringer og erkendelser som de dermed vurderer og revurderer på deres historiebevidsthed. Her handler det ikke blot om at eleverne forstår sig selv, men at de forstår sig selv som en del af noget større; at de bl.a. er historieskabte og dermed historieskabende. Her vil elevernes forståelse af dem selv og deres livsverden blive formet, hvilket vil sætte spor i deres eksistens.

Definition 2: Meningsfuld undervisning er når undervisningen er undersøgelsesbaseret gennem fællesskaber.

Tangaards definition: Dannelse er når eleverne gør stoffet til deres eget, overskrider det eksisterende og formes af nye erfaringer ved at forholde sig nysgerrige og undersøgende til stoffet (Tangaard, 2021, s. 21-22).

En meningsfuld undervisning har potentiale til at forme eleverne gennem nye erfaringer, idet de engagerer sig nysgerrigt og undersøgende med stoffet. Det er vigtigt at fremhæve, at det er eleverne selv, der skaber disse nye erfaringer. Dette potentiale har den undersøgelsesbaserede tilgang, eftersom den placerer eleverne i centrum af deres egen læring. Her får de mulighed for, at gøre stoffet til deres eget og derigennem opnå nye erkendelser som de kan forme sig gennem. Samtidig oplever de ikke en begrænsning for, hvor meget nyt de kan lære. Det er netop her der er et stort potentiale med historiefaget og dets meningsfulhed, da der ikke findes et facit og ende på viden. Dette åbner op for at eleverne gennem undersøgelser, reflektering, vidensdeling og nysgerrighed kan opnå nye erkendelser og gentage samme proces igen og igen.

Definition 1: Meningsfuld undervisning er når elevernes tre psykologiske behov bliver understøttet.

Tanggaards definition: Dannelse er når man kan forbinde sig til en social, kulturel eller historisk verden på en måde, og dermed møde den anden med værdighed og respekt (Tanggaard, 2021, s. 23).

Meningsfuld undervisning bidrager til at eleverne opnår erkendelser af, at de er en del af en større samfundsmæssig sammenhæng, hvilket medfører indsigter i deres betydelige rolle i denne sammenhæng. Denne indsigt strækker sig ikke kun til deres samfundsmæssige betydning, men trænger også ned til deres betydning i klasseværelset. Her er der potentiale for, at eleverne kan forstå sig selv som en del af et større fællesskab i klassen, hvor deres tilstedeværelse spiller en essentiel rolle i klassen sociale- og læringsfællesskab.

Denne forståelse fører til, at eleverne kan forbinde sig gennem det sociale fællesskab i klasseværelset og møder hinanden med samhørighed, værdighed og respekt, i det de forstår vigtigheden af hver enkelt persons rolle i klassen.

7. Udvikling og handleperspektiver - deltagelsesbegrebet

Eftersom læringen gennem den meningsfulde historieundervisning hovedsageligt finder sted gennem elevernes aktive deltagelse i fællesskabet, er det relevant at adressere elevernes deltagelsesmuligheder, da eleverne ikke bare deltager i fællesskabet - der skal blive skabt muligheder for dette (Poulsen, 2021, s. 33; Molbæk, 2015).

Det er essentielt, i arbejdet med deltagelsesbegrebet, at nævne Christine Holm Poulsens beskrivelse af, at deltagelsesbegrebet indebærer en dobbelthed; for at forstå den enkeltes deltagelse og handlinger, skal man rette fokus på den kontekst og sammenhæng eleven er en del af. Indsigt i denne dobbelthed kan hjælpe lærer med at forstå de situationer hvor børn kommer i klemme (Poulsen, 2021, s. 31).

Her sætter Poulsen (2021, s. 31) vægt på, at man ser på elever i vanskeligheder, frem for elever med vanskeligheder. Man skal skifte fokus fra det individorienteret perspektiv, der ser problemet iboende hos eleven, og i stedet se problemet som værende afhængigt af og opstået i specifikke fællesskabskontekster. Når en bestemt opfattelse af en elev er dannet, som f.eks. at eleven er "demotiveret", bliver det udfordrende ikke at se eleven med samme opfattelse i andre situationer, hvor det i virkeligheden ikke er gældende. Dette kan føre til behandling af eleven ud fra tanken om, at der har et problem (er demotiveret), hvilket kan resultere i eksklusion (Holst, 2013; Jungemann, 2014; Poulsen, 2021; Molbæk, 2015). Ifølge Goffman skaber kategorisering og individualisering af eleven en stigmatisering, der afviger eleven fra fællesskabet og normalitetsforståelsen (Jungemann, 2014, s. 12). Dette kan resultere i, at læreren, eleven og de andre klassekammerater opfatter eleven som forskellig fra fællesskabet, hvilket kan skabe adskillige vanskeligheder i skolesammenhænge og påvirke deltagelsesmulighederne og dermed deltagelsen - hvilket kan hæmme elevens oplevelse af meningsfuldhed i undervisningen (Poulsen, 2021, s. 26).

8. Fremtidig forskning

Der bør tages hensyn til undersøgelsens begrænsninger, da den er baseret på et nærmere studie af en enkelt lærer, hendes elever og en kortvarig observationsperiode. En af de primære udfordringer er manglen på generaliserbarhed, hvilket indikerer, at resultaterne ikke nødvendigvis kan overføres til bredere populationer. Derfor er der behov for fremtidig forskning på dette område, især fordi det repræsenterer et stort og komplekst undersøgelsesområde. Derudover er det væsentligt at implementere og udforske andre didaktiske kategorier og tilgange. Dette kan bidrage til en større diversitet i analysen af undervisningsmetoder og ydermere hvordan meningsfuld undervisning kan skabes på tværs af forskellige pædagogiske kontekster.

Selvom denne undersøgelses begrænsninger er til stede, må det understreges, at det ikke formindsker relevansen eller anvendeligheden af dens resultater. Nærstudiet giver indsigt i et større perspektiv og indeholder en række værdifulde overvejelser, der kan bruges til at forbedre praksis.

9. Afsluttende bemærkning

Gennem denne opgave er det blevet tydeliggjort at historieundervisningen, har et enormt potentiale for at elever kan opleve det meningsfuldt. Realiseringen af dette potentiale kræver dog, at lærere er bevidste om, hvordan de kan gøre undervisningen meningsfuld og formår at implementere dette i praksis. Det kræver også, at lærere erkender deres rolle som autoriteter og deres indflydelse på undervisningens meningsfuldhed samt elevernes opfattelse af faget.

Selvom man som uddannet lærer har et solidt fundament for faglige og didaktiske kompetencer, er erfaring, personlig udvikling og indsigt i ny viden lige så afgørende for at skabe meningsfuld undervisning og opnå nye indsigter herpå, hvilket min undersøgelse kan bidrage med, at historielærere kan få et indblik, i- eller mindes om hvordan man kan gøre undervisningen meningsfuld.

10. Konklusion

Denne opgave har haft til formål at undersøge hvordan historiefaget kan gøres meningsfuldt, i lyset af, at udskolingseleverne i særlig høj grad vurderer faget som meningsløst, irrelevant og kedeligt. Hertil vil denne opgave imødekomme denne problematik, ved at konkretisere hvordan historielærere bør tilrettelægge undervisningen for at gøre den meningsfuld for eleverne.

For at opnå en dybdegående forståelse af hvordan en meningsfuld historieundervisning kan opnås, er der blevet foretaget en række interviews med en historielærer og dennes elever, hvor der ligeledes er foretaget en række observationer for at se hvordan meningsfuldheden kan ses i praksis. På baggrund

af opgavens fund er der blevet formuleret tre hovedområder som lærere bør inddrage i deres undervisning som ifølge eleverne er medskabende til, at historieundervisningen bliver meningsfuld.

Indledningsvist kan det konkluderes, at lærerens støtte til elevernes psykologiske behov er afgørende for at skabe en meningsfuld undervisning. Lærerens strukturering af undervisningen gennem brug af autentiske spørgsmål og optag øger elevernes deltagelsesmuligheder. Derved styrkes ikke blot deres følelse af kompetence, men også at de er værdifulde i fællesskabet. Dette vil dermed bidrage til at forstærke deres engagement og følelse af samhørighed.

Endvidere spiller etableringen af positive lærer-elev relationer en central rolle. Gennem verbal og nonverbal anerkendende kommunikation skabes en atmosfære af samhørighed i klassen, hertil vil elevernes følelse af betydning og anerkendelse styrkes, hvilket fremmer et positivt læringsmiljø.

Kastes der lys over det andet hovedområde som er blevet vurderet som relevant, bør historielærere tilrettelægge undervisningen ved at implementere undersøgelsesbaseret undervisning gennem sociale fællesskaber. Dette skaber et læringsmiljø, hvor eleverne ikke kun involveres, men også opnår en betydelig grad af medbestemmelse, hvilket direkte styrker deres motivation.

Den undersøgelsesbaserede tilgang til undervisningen fremmer ikke kun elevernes aktive deltagelse, men åbner også op for muligheden for dybere refleksion, diskussion og vurdering af det faglige stof. Dette skaber grundlag for en mere nuanceret og fordybet forståelse af emnet, hvilket er afgørende for en meningsfuld læringsoplevelse. Gennem deres aktive involvering, medbestemmelse variation i arbejdsformer skabes et læringsmiljø der tager udgangspunkt i elevernes forskelligheder, hvor eleverne kan bidrage unikt til fællesskabet. Ligeledes vil disse elementer hjælpe eleverne med at udvikle kompetencer til at håndtere forskellige udfordringer og fagligt indhold på en meningsfuld måde.

Afslutningsvis anbefales det, at læreren, gennem arbejdet med elevernes sammenhængsforståelse og kontrafaktiske spørgsmål, kan bidrage til at eleverne forstår sig selv ved at forstå den verden de lever i. Her vil eleverne gennem mødet med fortiden, forstå nutiden og dermed skabe forventninger til fremtiden, hvilket vil give dem et indblik i at historie ikke blot er fortid, men en proces som eleverne aktivt deltager i. På denne måde bliver elevernes livsverden, erfaringer og interesser koblet til undervisningen, hvilket fremmer meningsfuldheden i undervisningen. Dermed formår eleverne at se potentialet med historiefaget, da der sker en kobling mellem elevernes virkelighed og undervisningen. Derved bliver undervisningen ikke kun anvendelsesorienteret, men også praksisbaseret, hvilket forbedrer elevernes engagement og forståelse for historiefaget.

I praksis tjener ovenstående tiltag ikke blot historielærerens engagement i at gøre undervisningen meningsfuld, men har også afgørende betydning for eleverne. Derfor er implementeringen af disse tiltag ikke kun en anbefaling, men en nødvendighed for at opnå en meningsfuld og værdifuld undervisning i historiefaget.

For at binde en sløjfe på opgaven og dens fund er det yderst vigtigt, at potentialet i historiefaget bliver udnyttet, da faget ikke er facitorienteret hvor og der dermed ikke er en grænse for elevernes læring. Hertil er det yderst vigtigt at potentialet bliver udnyttet da meningsfuld undervisning fremmer dannelse, eftersom historiefaget er med til at forme eleverne og forståelsen af deres livsverden.

11. Litteraturliste

Andersen, I. (2019). *Den skinbarlige virkelighed: vidensproduktion i samfundsvidenskaberne* (6. udgave). Samfundslitteratur.

Andersen, R. H., Jeppesen, A. H. & Gloy, T. (2014). *Elevinddragelse i undervisningen: en vej til øget trivsel, faglighed og samfundsengagement*. Danske skoleelever.

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 823 af 15/08/2019.

Berliner, P. & Soberbón, E. D. C. (2014). Motivation, læring og udvikling i et nutidigt læringsmiljø. I: O. Løw & E. Skibsted (Red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. 84-96). Akademisk Forlag.

Braad, K. B. (2020). *Didaktik - undervisningsplanlægningens praksis*. I: K. B. Braad & B. Jakobsen (Red.), *undervisningskompetence* (s. 123-140). Samfundslitteratur.

Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Historie faghæfte*.

https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_fagh%C3%A6fte_2023.pdf

Canger, T. & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen: didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzel.

Christoffersen, D. D. (2014). *Meningsfuldt historieliv - imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. Forskerskolen i livslang læring.

https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/92677420/Meningsfuldt_skoleliv_.pdf

Danmarks evalueringsinstitut (2020). *Elementer i god undervisning: En vidensopsamling med fokus på lærerens almenpædagogiske arbejde*. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-10/Elementer%20i%20god%20undervisning.pdf>

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmelige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim.

Faber, S., Kopp A. & Lauta, K. (2022). *Det meningsfulde historiefag: Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Samfundslitteratur.

Gjems, L. (2014). Vejledt deltagelse i klasseværelset - sociokulturelle perspektiver på læring og undervisning. I: O. Løw & E. Skibsted (Red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. 244-261). Akademisk Forlag.

Haas, C. (2022). *Historieundervisningen. Pædagogisk indblik*, (16). 3-36.

https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Historieundervisning/16_-_Historieundervisning_-_28-03-2022.pdf

Henriksen, C. (2022, 28. marts). *Historieundervisning skal inddrage elevernes brugbare fortider*. Aarhus universitet. <https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/historieundervisning-skal-inddrage-elevernes-egne-moeder-med-fortiden>

Holst, L. (2013). *Inklusionens konceptgørelse*. Unge Pædagoger.

Højlund, C., Hansen, B. B., Brandsen, M., Skov, T. K., Knudsen, E. L. & Krause-Jensen, N. H. (2020). *Videngrundlag for praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning*. VIA University College. <https://vpt.dk/sites/default/files/2020-01/Slutrapport%20Praksisn%C3%A6r%20og%20anvendelsesorienteret%20undervisning%20-%20final.pdf>

Illeris, K. (2015). *Læring*. Samfundslitteratur.

Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det?. I: H. Brinckmann & L. Rasmussen (Red.), *Historieskabte såvel som historieskabende : 7 historiedidaktiske essays* (s. 5-19). OP.

Jespersen, K. K. (2006): *Om undervisning - en bog til almen didaktik*. Forlaget Klim.

Jungemann, R. (2014). Afvigelse. I: L. B. Brønsted (Red.), *Ny pædagogisk opslagsbog* (s. 11-15). Hans Reitzels Forlag.

Juul, H. L. (2021). *Historieundervisning: en fagmetodik*. Hans Reitzels.

Klinge, L. (2016, 09. januar). *Tre psykologiske behov er afgørende for skoleelevers trivsel og læring*. Videnskab. <https://videnskab.dk/kultur-samfund/tre-psykologiske-behov-er-afgoerende-for-skoleelevers-trivsel-og-laering/>

Klinge, L. (2020). Relationskompetence og klasseledelse. I: K. B. Braad & B. Jakobsen (Red.), *Undervisningskompetence* (s. 143-157). Samfundslitteratur.

Knudsen, H. E. (2019). I lyset af det fortidige - om perspektivskifte og tænkeprocesser som histories bidrag til dannelse. I: J. Hansen (Red.), *Dannelse i alle fag* (s. 155 - 166). Dafolo.

Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling. <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>

Kvale, S. (2002). *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (2. udgave). Hans Reitzel.

Løw, O. (2014). Klasseledelse: Ramme-, proces- og relationsarbejde. I: O. Løw & E. Skibsted (Red.), *Elevens læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (s. 149-165). Akademisk Forlag.

Løw, O. (2014). Kommunikationsteori og anerkendende kommunikation mellem elev og lærer. I: O. Løw & E. Skibsted (Red.), *Elevens læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (s. 121-135). Akademisk Forlag.

Larsen, M. E., Matthiesen, J., Wulff, L. & Vilien, K., (2020). *Skriv opgaver på læreruddannelsen: Håndbog i akademisk skrivning og studieteknik*. Samfundslitteratur

Metodeguiden (u. d.). *Semistruktureret interview*. <https://metodeguiden.au.dk/semistruktureret-interview>

Metodeguiden (u. d.). *Triangulering*. <https://metodeguiden.au.dk/triangulering>

Molbæk, M. (2015). Klasseledelse med fokus på inklusion. I: O. Løw (Red.), *Klasseledelse* (s. 41-50). Akademisk Forlag.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J., (2020). *Undersøgelser: videnskabsteori og metoder i pædagogiske studier* (2. udgave). Hans Reitzel.

Nielsen, M-B.O. (2004). *Historiebevissthet og erindringsspor*. *Historiedidaktikk i Nor den 8*. Skriftseriefor historie og klassiskefag, 45: 211–228.

Pless, M. (2019). Ungen motivation i udskolingen. I: I: N. R. Torben & A. Sønderborg (Red.), *Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 235-252). Aalborg Universitet.

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

Poulsen, J. A. (2023, 4. januar). *Hvad skal eleverne lære i historie – og hvordan?*. Emu: Danmarks evalueringsinstitut. <https://emu.dk/grundskole/historie/faglige-tilgange/hvad-skal-eleverne-laere-i-historie-og-hvordan>

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.

Skibsted, E. (2015). En model for undervisningsdifferentiering: Fra forståelse til handling. I: E.

Skibsted, H. B. Svendsen, K. Østergaard & S. Langager (Red.), *Undervisningsdifferentiering: Et princip møder praksis* (s. 37-41). Akademisk Forlag.

Tanggaard, L. (2021). Dannelse former os som hele mennesker. I: S. Brinkmann, T. A Rømer & L. Tanggaard (Red.), *Sidste chance - nye perspektiver på dannelse* (s. 19 - 38). Klim.

Vygotsky, L. S. (1997). The history of the development of higher mentalfunctions. I: Rieber, R. (red.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Volume 4 (s. 1-251). Plenum Press.

Bilagliste

Bilag 1 - Interviewguide

| Tema | Interviewspørgsmål |
|----------------------------------|--|
| Baggrundsinformationer | <ul style="list-style-type: none">- Funktion på skolen?- Hvor lang tid har du undervist?- Hvilket klassetrin underviser du i?- Hvad har udviklet dig mest som lærer? |
| Fagdidaktiske spørgsmål | |
| Meningsfuld undervisning | <ul style="list-style-type: none">- Hvad tror du, at elever mener, er meningsfuld historie UV.?- Hvad gør du for at gøre historieundervisningen meningsfuld for eleverne? |
| Historiebevidsthed | <ul style="list-style-type: none">- Perspektivere du til elevernes livsverden i din undervisning?- Mener du, at det er vigtigt at skabe sammenhængsforståelse i historieundervisningen? (At nutiden er påvirket af fortiden og fremtiden er præget af nutiden) |
| Almendidaktiske spørgsmål | |
| Lærings syn | <ul style="list-style-type: none">- Hvordan tror du at elever lære bedst? Hvad gør du? |
| Arbejdsformer | <ul style="list-style-type: none">- Hvilke tiltag gør du dig i forhold til arbejdsformer i klassen? |
| Mundtlighed | <ul style="list-style-type: none">- Hvor vigtig er mundtligheden i klassen for dig? Hvorfor?- Hvad gør du, for at øge mundtligheden |
| Deltagelse | <ul style="list-style-type: none">- Hvad mener du der skal til for at eleverne vil deltage i klassen?- Hvis ansvar er det, at der er øget deltagelse i klasse? Uddyb?- Hvordan øger man deltagelsen i klassen?- Hvad gør du for at inkludere elever i komplicerede læringsituationer? |
| Differentiering | <ul style="list-style-type: none">- Differentiere du i din undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke? |
| Elevforudsætninger | <ul style="list-style-type: none">- Kender du elevernes forudsætninger? Og bruger du denne viden til noget i praksis? |
| Organisatoriske spørgsmål | <ul style="list-style-type: none">- Hvilke tiltag benytter X-skole sig af, for at imødekomme elever i komplicerede læringsituationer? |

Bilag 2- Observationsnoter til afsluttende interview med læreren

Spørgsmål forbeholdt til læreren om 7.- og 9. klasse

1. Du starter de fleste lektioner, med at spørge eleverne om hvad i lavede sidst, hvorfor?
2. Du anerkender og roser elever meget og viser forståelse, for at det kan være svært, hvad er grunden til dette?
3. Du vælger elever der ikke har fingeren op, hvorfor?
4. Du giver tit eleverne lov til at tænke over det spørgsmålet du har stillet og lidt tid efter, vil du høre deres svar, er der en grund til dette?

Spørgsmål forbeholdt til læreren om 7. klasse

1. De fleste elever var ikke færdige med at forberede deres fremlæggelse, og du vælger at spørge rundt og finde en fælles løsning. Og du giver eleverne ekstra tid. Hvorfor?
2. Hvorfor har de valgt at få et selvvalgt emne? er det altid sådan? Hvorfor må de selv vælge grupperne?
3. Du perspektiverer den spanske syre til Corona, hvad gør det for eleverne når du gør det?
4. På et tidspunkt fortæller du eleverne at det faktisk er vært at gå i skole, hvad gør det for eleverne?
5. Der er to elever der ikke havde været der tidligere og derfor er de bagud med deres opgave, du vælger først at tale med dem om deres fødselsdag og om den har været god og derefter springer du ud i emnet og undervisningen. Hvorfor?
6. Da i talte om de emner eleverne havde valgt at arbejde med sagde du bl.a.: "hvordan vil verden have været anderledes hvis Cleopatra var en mand" hvorfor det?

Spørgsmål forbeholdt til læreren om 9. klasse

1. Hvorfor har de om den kolde krig? Og hvorfor skal de arbejde alene?
2. Da eleven X havde meget svært ved en opgave, valgte du at sidde ved siden af ham og hjælpe ham i lang tid. Kan du fortælle hvad dine overvejelser var og hvorfor du gjorde som du gjorde? (mind evt. læreren om det der skete)
3. Hvilke overvejelser var der bag din håndtering af situationen, hvor de fleste havde snydt i opgaven.

Bilag 3- Observationsskema

Dato:

Klassetrin:

Antal lektioner:

| Tid | Beskrivelse | Tolkning |
|-----|-------------|----------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Bilag 4- Indledende interview med læreren

Bilag 4.1

Interviewer: "Hvordan får du alle elever til at deltage i undervisningen."

Interviewperson: "*Men Jeg kan stille spørgsmål som ikke kun er faglig. Sådant noget: kender i det? Har i hørt om det? Og så elsker jeg den her kontrafaktisk drejning med. Hvad nu hvis?*"

Bilag 4.2

Interviewer: "Hvilke overvejelser gør du, for at gøre undervisningen bliver meningsfuld."

Interviewperson: "*Jamen det her med medbestemmelse, det elsker de. De er faktisk blevet meget gode til at vurdere: jamen hvem er jeg god til at være i gruppe med*"

Bilag 4.3

Interviewer: "*Hvordan tror du eleverne lære bedst?*"

Interviewperson: "det skal være varieret, ellers så dør de. Altså jamen det gør de hvis de skal lave for meget af det samme. Det bliver simpelthen for kedeligt"

Perspektiv jamen.. Jeg synes jo det er en gave. Jeg synes virkelig det er en gave fordi at der er så mange forskellige syn og perspektiver og de lære så meget af hinanden. Jamen jeg udnytter det jo i høj grad. Det er simpelthen så mangfoldigt på forskellige kulturer, der er inde i klassen. Nogen har så meget viden om noget andet end det der står i de europæiske skolebøger

Bilag 4.4

Interviewer: "*Hvad så med meningsfuldheden ift. Det faglige stof?*"

Interviewperson:

Det er en kunst at få eleverne til at lære lidt om kanslergadeforliget. Det er jo hele vores sociale lov. Så snakker vi om, hvordan er den i dag? Kender i en unge der har været på offentlige ydelser, overførselsindkomsterne, og så snakker vi om hvordan det var dengang, og så tager vi hul på hjemme i Danmark i dag. Især når jeg så siger jamen før i tiden var det ikke sådan; hvis du var på en social ydelse, så fik du hjælp fra det offentlige - jamen så måtte du ikke stemme, og det bliver de jo vildt forbavset over. Det her med offentlige ydelser, de får jo børnepenge for eksempel det, det får de alle jo i dag

Bilag 4.5

Interviewer: "hvad er vigtigt for elever at erkende gennem historieundervisningen?"

Interviewperson:

Det er, om du vil være fodboldspiller, eller om du vil være politiker, eller om du vil være arkæolog. De har en viden. De kan skabe en fremtid, hvor de er med til at skabe historie. Alle er med til at skabe historien, men nogle skaber noget, der bliver mere bemærket mere end andre. Ork ja, det er vigtigt med historiebevidsthed. Det bruger vi hele tiden i klassen. Sådan noget med at vide, at det, Der er sket i fortiden, har vores liv og fremtiden, som eleverne jo er med til at påvirke. De finder det også spændene at indse det. Så bliver de helt forbavset og opslugt af det.

Bilag 5- Observationer

Bilag 5.1 - 7. klasse. 31/10.

| Tid | Beskrivelse | Tolkning |
|-------|--|---------------------------------------|
| 11.30 | Timen er startet, læreren beder eleverne om ro og spørger eleverne ind til hvad de lavede sidst. Eleverne siger, at det var meningen de skulle færdiggøre deres undersøgelse for at kunne fremlægge foran resten af klassen. | Stemningen er meget rolig. |
| 11.34 | Læreren spørger om hvem der er færdige produktet. Få elever rækker fingeren i vejret. Hun [læreren] spørger eleverne om hvorfor de ikke er færdige Elev: ”det var svært, så vi nåede ikke at blive færdige”. Lærer: ”Jeg ved i har arbejdet hårdt med fremlæggelsen og kravene har også været lidt svære denne gang”. Læreren prøver at finde en fælles løsning, sammen med eleverne. Hun spørger bl.a. om de har brug for ekstra tid, hvor meget [ekstra tid] de har brug for. | Læreren er ikke sur, men anerkendende |

Bilag 5.2 - 7. klasse. 7/11.

| Tid | Beskrivelse | Tolkning |
|-------|--|--------------------|
| 11.30 | Timen er lige startet. Læreren hilser på eleverne og beder om ro. Hun tæller ned ”5, 4, 3, 2, 1” der er stille. Lærer: ”hvad var det nu vi var i gang med, hvad lavede vi i sidste uge” Læreren danner sig et overblik over, hvor langt eleverne er i deres arbejdsproces. | Stemningen er god. |

Bilag 5.3 - 7. klasse. 14/11.

| Tid | Beskrivelse | Tolkning |
|-------|---|--|
| 11.34 | Læreren tæller ned: ”5,4,3,2,1”. der er stille Læreren: ”Kan i huske hvad jeg lovede jer i skulle i dag” Nogle elever er usikre. Andre nikker | Læreren er smilende. Eleverne meget stille. De virkede meget |

| | | |
|-------|--|--|
| | <p>Læreren fortæller eleverne at de skal vælge et selvvalgt emne, og selvvalgt gruppe. Og vælge en begivenhed/person som de skal undersøge og præsentere for holdet.</p> <p>Læreren: ”hvis det går helt i ged, med jeres makker, så kom til mig” Læreren: ”vi skal ikke kun lære jer, at læse regne analysere, det historiske, vi skal også kunne lære jer at danne jer selv.</p> <p>Hun fortæller videre om kravene til opgaven. Bl.a. en problemstilling. Eleverne kommer med nogle eksempler og de får selv lov til at sige hvad der skal være med i en problemstilling. Her siger en dreng ”redegørende, analyserende, og diskuterende” mens han kigger på mig og det virker til at han har brug for anerkendelse. Hun gennemgår med dem hvad redegørelse, analyserende og diskuterede er.</p> | <p>begejstrede da læreren forklarede opgaven</p> |
| 11.47 | <p>En elev har fingeren op og spørger om isreal/palæstina ikke er spændene at undersøge Læreren: ”kan man nå at fortælle om 2 verdenskrig på 10 min? Eleverne siger ”nej” læreren: ”nej vel og derfor er isreal/palæstna et så stort emne at vi har det i 9 klasse. Både fordi de ikke har haft om det før men også fordi at det er så svært. Det bliver simpelthen for overfladisk hvis i skal fremlægge om det og svært fordi det er et omfattende emne.</p> | <p>God stemning.</p> |
| 11.51 | <p>Vælg emne og en gruppe og sæt jer og tænk over hvorfor i har valgt dette emne. Eleverne har ca. indtil næste lektion: at vælge emne og gruppe</p> <p>Hun anbefaler dem meget. Hun siger ”hvis mig og en kollega var sammen i gruppe vil vi nok kun snakke om vores børnebørn og ikke lave så meget” så derfor er det nok ikke en god ide selvom hun er min veninde.</p> <p>Hun roser dem meget og fortæller at det er dejligt at være i klassen og at de er gode til at arbejde sammen. Hun viser dem lidt at hun forventer noget af dem. Hun fortæller dem om sin egen rolle som vejleder og facilitator mens de arbejder. ”tag fat i mig, kald på mig når i har brug for hjælp”</p> | |

Bilag 5.4 - 9. klasse. 14/11.

| Tid | Beskrivelse | Tolkning |
|-------|--|--|
| 13.10 | <p>Eleverne skal lave rollespil/dilemmaspil. De skal indtage nogle roller som borgere i Berlin, under Berlinmuren. Læreren forklarer at det går ud på, at de skal bestemme sig for at frygte eller ikke. Mens de flygter, skal de forholde sig til nogle dilemmaer. Spillet giver et indblik i hvordan forholdene var for borgere i øst og Vestberlin</p> | <p>Eleverne virker meget spændte.</p> |
| 13.40 | <p>Eleverne skal ud til pause om 5 min. Læreren vil gerne have feedback og høre lidt om hvordan det er gået.</p> <p>Elev: ”jeg synes det var en vild fed måde at lære på” Anden elev: ”vi har jo prøvet rollespil før og det lykkedes hele tiden” han fortæller om at han ikke forstår hvorfor de ikke gør det samme i de andre fag.</p> <p>Der er relativ stor enighed om, at det var meget godt. At de lærte meget. Og at det gav ”en helt anden forståelse” af hvordan folk levede.</p> | <p>Eleverne er meget aktive.</p> <p>Stemningen er god.</p> |

Bilag 5.5 - 9. klasse. 21/11.

| Tid | Beskrivelse | Tolkning |
|-------|---|--|
| 13.06 | Eleverne ser en kortfilm om koreakrigen. Den er på 5 min. | Stille. Elever engageret. |
| 13.14 | Læreren og elever opsummerer koreakrigen, videoen, med eleverne. Læreren: <i>"Hvad var det Koreakrigen handlede om"</i> Elev: <i>"Korea blev delt op i Syd- og Nordkorea"</i> Læreren: <i>"Ja og hvem delte dem op i Syd- og Nordkorea"</i> En anden elev 2: <i>"USA og Sovjetunionen. Det var USA der støttede Sydkorea og Sovjetunionen støttede Nordkorea"</i> Læreren: <i>"Er de egentlig stadig i krig"</i> Tredje elev: <i>"det kan man sige, altså de har ikke lavet en fredsaf tale, men jeg går ud fra.."</i> Læreren: <i>"jaja, du er ikke helt gal på den"</i> De taler i kort tid videre om overordnede info om krigen. | lidt baggrundsstøj positiv stemning |
| | Læreren er i gang med at give en besked. Hun forklarer at, når grupperne skal ud og arbejde, så er det en dårlig ide at grupperne sidde ved 8. klassernes ende af gangen. Hun blev afbrudt af en elev mens hun talte. Undervisningen blev ikke afbrudt. Hun talte videre, mens hun gik mod den elev der afbrød og klappede ham/pressede ham lidt på skulderen. Det blev gjort på en positiv måde, altså måske en lidt "sjov" måde, der indikerede, at han skal være stille og ikke afbryde, men på samme tid er det okay at lave fejl. Eleven blev stille og smilte anerkendende til læreren. | God stemning. Meget gode relationer mellem lærer og elever. |

Bilag 5.6 - 7. klasse. 21/11.

| Tid | Beskrivelse | Tolkning |
|-------|---|---|
| 11.31 | Timen er startet. Læreren spørger eleverne om hvad de lavede sidst og hvor langt de er nået De fleste grupper har valgt emne. Læreren siger, at de kan sætte sig i grupperne. Hun kommer rundt og høre om deres overvejelser. | Læreren er meget glad |
| 11.36 | En gruppe vil undersøge, "Den sorte død". Læreren siger det er spændende og spørger om det kan perspektiveres til noget der er sket mens eleverne har levet Elev: <i>"hvordan forskellen var anderledes da det skete og det der sker nu med Corona."</i> Læreren: <i>"ja da!! Hvordan forandrede det verden. Var det næsten magen til Corona der også forandrede noget"</i> | God stemning i klassen. Støj grundet gruppearbejdet. Eleverne virker engageret. |
| 11.38 | En anden gruppe vil undersøge: "John F. Kennedy, da han har gjort en masse ting for verden og jeg synes det er spændende at vide hvad det er. Det har en betydning for USA, da han gjorde". En anden gruppe: <i>"kolonisering, da de har påvirket den måde vi lever i dag. Hvis der ikke var nogen der var der til at stoppe dem, vil de måske stadig være her og mange lande vil se anderledes ud. De har også ændret vores lande."</i> En elev der vil arbejde alene: <i>"Allehelgensaften. Jeg synes det var spændende om hvorfor vi klæder os ud i kostumer og spørger folk om slik". Eleven virkede utrolig glad. Hun begyndte</i> | Motiverede elever. God stemning Alle grupper passer sig selv Eleverne er motiveret, engageret. |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>med at forklarer mig [observatør], om Allehelgensaften, hvad det handlede om og hvordan det kom til m.m.</p> <p>En anden gruppe vil undersøge Kleopatra. Læreren kigger nysgerrigt og spørger ”hvorfors?”. En elev siger: ”spændene at forstå hvorfor hun var en af de første gudinder. Og det jeg gerne vil finde ud af er måske: hvad nu hvis Kleopatra var en mand”</p> | <p>De virker til at være glade for arbejdet</p> |
|--|---|---|

Bilag 6- Elevinterview med Fahim

Bilag 6.1

Interviewer: *”hvad meningsfuld undervisning er for dig”*

Interviewperson:

Hun snakker meget ud til os. At vi, når vi sidder og snakker, hvordan hun kommer ind i samtalen med nogle punkter, og så bliver det sådan agtigt, agtig, at vi alle underviser hinanden” ”Jeg vil sige hvis nogen ved noget og så laver en diskussion af det, så rækker de hånden op og så vil de forklare det. Og så vil læreren svare tilbage og så får det andre til også at række hånden op og så får det nye tanker i gang hos os andre. Hun bruger også vores svar til at stille flere spørgsmål, og det virkelig fedt for der kommer et godt flow når vi har en samtale.

Hun får en til at tænke, for eksempel den kolde krig, det meget åbent spørgsmål, og så siger hun: tænk over det i et minut og så tænker man, reflekterer man over dit og dat og så hvis man sidder ved siden af nogen, så plejer vi altid at snakke om det. Og sidst finder vi sammen et svar der gør, at man kan række hånden op.

Bilag 7- Elevinterview med Sherin

Bilag 7.1

Interviewer: *Er der noget du synes der er spændene at have om i historie?*

Interviewperson:

... Så tænker jeg også lidt om hvordan kan det være, for eksempel hvis vi tager det der sker med Palæstina lige nu ... hvordan kan det være at så mange mennesker og lande støtter og donerer og protesterer og er imod det der sker og sådan noget samtidig med at krigen ikke stopper. Så tænker jeg over hvilken magt har dem der styrer landet, og hvordan og sådan hvorfor kan der stadig være så meget krig nutildags, altså hvorfor stopper det ikke, selvom små børn dør

Bilag 7.2

Interviewer: *”... er der andet synes du er meningsfuld undervisning?*

Interviewperson: *”fx det der skete for lang tid siden, og hun kobler det til måske et problem der sker nu. Så når hun kobler eleverne i sin undervisning. Det gør det meget meningsfuldt.”*

Bilag 7.3

Interviewer: *"Hvis du skal nævne noget der motivere dig, til at komme til historietimerne, hvad er det så?"*

Interviewperson:

Jeg tror bare det sådan ... personlighed og hendes sådan den måde hun undervise os på. Hun ved godt at vi fx er trætte. Hun understreger også jeg: ved godt i er trætte og det der sådan giver os noget motivation. Måden hun roser os og behandler os på en god måde. Og så nogle gange kan man godt være for eksempel utryk med fremlæggelser eller opgaver, men sådan hun er virkelig god til at hjælpe en igennem de opgaver, og hvis man ikke får det, bliver hun ved med at forklare det på forskellige måder. Og som prøver at gøre det mere behageligt.

Bilag 8- Elevinterview med Sanna

Bilag 8.1

Interviewer: *"Hvad der skal til for at du finder undervisningen meningsfuld?"*

Interviewperson: *"At læreren viser at hun gerne vil have eleverne til at deltage; sådan hun stiller dem måske åbne spørgsmål ud i klassen, som får en til at tænke, og så får det nok en til at deltage noget mere."*

Interviewer: *"Så du er ret glad for åbne spørgsmål?"*

Interviewperson: *"jeg føler hun er meget god til at stille spørgsmål og så især at hjælpe os, med at finde frem til svaret, hvis vi nu er helt blanke. så rækker alle hånden op og prøver at sige det først."*

Bilag 8.2

Interviewperson:

"Altså hvis vi tager for eksempel teknologi, så telefoner og internet, det er jo nogle der har opfundet det og nu bruger jeg så mange timer på min telefon, og hvad havde jeg gjort i min dag hvis jeg ikke havde en telefon.. Du ved for eksempel, at jeg bor i en lejlighed. Det er nok fordi, at Der er nogen før i tiden, der har opfundet, at man faktisk kan bygge en lejlighed på denne her måde. Det vildt spændene at indse sådan nogle ting."

Bilag 8.3

Interviewer: *"På hvilken måde foretrækker du så at arbejde?"*

Interviewperson: *"Altså, nok hvis vi laver forskellige ting med Sanne."*

Bilag 9 - Elevinterview med Asta

Bilag 9.1

Interviewer: *"Er der noget du synes der er spændene at have om i historie?"*

Interviewperson:

Jeg tror sådan lidt over tiden ikke. Jo længere tid der er gået, så jeg begyndte nogle gange, når jeg læser de historier tekster, og det er ikke sådan at jeg prøver på det, men det kommer bare sådan tilfældigt, så nogle gange hvis jeg hører om hvad en eller anden leder eller soldat har gjort, så tænker jeg nogle gange sådan det der var dumt, det kunne man løse på en anden måde og sådan så tænkte jeg lidt selv over, hvordan kunne man have løst det? Hvilke konsekvenser vil det have gjort er Sådan prøver selv at få mig selv i det sted som om jeg var den person og så tænkte jeg, sådan var det virkelig Sådan klogt kunne have gjort noget andet? ... jeg begynder med Sådan at tænke over det og reflektere.

Interviewperson:

Eller nogle gange bruger hun eksempler fra hverdagen, Sådan for eksempel hvordan vores hverdag kunne være, hvordan hendes hverdag nogle gange kunne være eller Sådan, hvis der er sket noget ude i verden sådan som nu, for eksempel, hvis der er en krig der foregår, nu eller en.. eller anden krise eller noget, så sammenligner hun eller perspektiverer hun nogle gange til den og siger det her, det lærte man af. Det synes jeg er meget spændene

Bilag 9.2

Interviewer: *"Er der en måde du foretrækker at arbejde på?"*

Interviewperson:

Altså en ting som ... allerede gør, som Jeg synes er meget rart, det er at hun veksler lidt mellem at fortælle foran klassen og at vi skal læse det selv, og så får vi også lov til at arbejde forskelligt, fordi nogle gange kan det være lidt udmattende at gøre en af delene i sådan længe, men at det at hun veksler med det og så siger hun okay, nu skal i læse den her side og bagefter læser jeg den her side højt for jer

Bilag 9.3

Interviewer: *"Kan du så bedst lide at arbejde i grupper eller alene?"*

Interviewperson:

Alene, Jeg kan bedst lide at arbejde alene, men jeg kender mange der godt kan lide grupper. Nogle gange er der nogle der kan lide at arbejde i grupper og det får de så lov til. Nogle gange siger de [lærerne] at vi skal arbejde i grupper, fordi det er jo også noget man skal lære at blive god til. Og så ligesom lære vi også hinanden, hvilket jeg egentlig synes er meget fedt.

Bilag 10- Afsluttende interview med læreren

Bilag 10.1

Interviewer: *"Du starter de fleste lektioner, med at spørge eleverne om hvad i lavede sidst, hvorfor?"*

Interviewperson:

Hvis jeg ikke gør det og bare springer lige ud i det, så er der nogen [elever] Jeg allerede der har tabt. Og så har de en rigtig god mulighed for at svare, for det er ikke farligt - kan de hurtigt finde ud af. Så kan de på den måde tale om noget, de bare er bekendt med. Så det er også for at få mange elever med. Og de kan høre deres egen stemme, og det de har sagt.

Bilag 10.2

Interviewer: *”De fleste elever var ikke færdige med at forberede deres fremlæggelse, og du vælger at spørge rundt og finde en fælles løsning. Og du giver eleverne ekstra tid. Hvorfor?”*

Interviewperson:

Ja, jeg kunne godt være streng og så sige åh nu har i fået nok tid. Jeg bliver nødt til at lytte til deres behov og anerkende at de har arbejdet hårdt med fremlæggelsen - selvfølgelig til en vis grad. Det øger deres motivation at der er lidt medbestemmelse.

Bilag 10.3

Interviewer: *”Du giver tit eleverne lov til at tænke over det spørgsmålet du har stillet og lidt tid efter, vil du høre deres svar, er der en grund til dette?”*

Interviewperson:

Jamen der lærte jeg jo sådan lige at blive opmærksom på igen, da du var ude i praktik. Det her med nu får i lige et minut til at tænke, tal lige om det med sidemakkeren, så man ikke dykker ned til den elev som ikke kan svare. På den måde får de en chance, så får de den tid til lige at sidde med det. Det bruger jeg i sådan set alle mine fag.

Bilag 10.4

Interviewer: *”Da i talte om de emner eleverne havde valgt at arbejde med sagde du bl.a.: ”hvordan vil verden have været anderledes hvis Cleopatra var en mand” hvorfor det?”*

Interviewperson:

Ja det er fantastisk ikke. Jamen det er den der kontrafaktiske tankegang vi har. Den arbejder vi meget med. Hvad nu hvis? Og vi havde den også i ottende, altså det her med: ”hvad nu hvis Hitler var blevet optaget på hans kunsthøjskole? Han tog jo ind på kunsthøjskolen. Og hvad nu, hvis han var det?” - Og det er børnene selv, der kommer ind på det [disse spørgsmål]. ”Var en jøde, der havde afvist ham og så givet ham afslaget”. Eleverne elsker denne her. Sådan at de får lov at bruge deres fantasi.” ... ”Ja ja det gør vi altså tit og ofte når vi slutter eller hvis de fremlægger, så har jeg sådan lidt jamen hvad nu hvis? Så de begynder sådan at tænke