

HVORFOR SNAKKER VI IKKE OM MIG?

Kvinderepræsentation i historiefaget



Bachelor projekt til læreruddannelsen.

Studerende: Freja Freimann Nielsen (282625) og
Cecilie Visby Wickberg (303289).

Vejledere: Rasmus H. Rasmussen (RAHR) og Mehran
Mardoukhi (MEMA).

Uddannelsessted: VIA University College.

Anslag: 81.246

Dato: 19-05-24

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Problemstilling	5
Læsevejledning.....	5
Metode.....	6
Empiri.....	7
Indsamlet empiri.....	7
Teori.....	8
Historiefagets kanonliste	9
Narrativitet.....	9
Kategorisering i historiedidaktisk sammenhæng.....	11
Anderkendelse	12
Tre former for anerkendelse	12
Motivation	13
Medbestemmelse	14
Elevinvolvering og triggere.....	15
Mening.....	15
Multimodalitet	16
Representationsformer.....	16
Funktional tyngde i æstetiske læringsformer i den multimodale undervisning.....	17
Normer og normkritik.....	18
Normer vs værdier	18
Normkritikkens opstandelse	19
Tolerancepædagogik.....	20
Strukturelle normer.....	21
Privilegier	21
Normkreativitet.....	22
Drenge og piger i skolen.....	23
Kønsneutral pædagogik i skolen.....	24
Forskellen på drenge og piger i historieundervisningen.....	25
Analyse	25
Narrativitet.....	25
Kategorisering	27
Motivation, deltagelse og medbestemmelse	28
Mening.....	29
Multimodalitet	30

Representationsformer og funktionel tynde i de æstetiske multimodale undervisningsformer.....	30
Perspektivering	31
Diskussion	32
Konklusion	33
Handlingsforslag.....	34
Litteratur	36

Indledning

“Historie er et drengefag” er titlen på et af de mange spændende artikler på Folkeskolen.dk. Her fortæller den tidligere lærerstuderende Rasmus Farhendorff at han i sin praktik oplevede at drengene var mere deltagende i undervisningen. Og at lærerne på skolen også selv beskrev faget som et ‘drengefag’, uden at se den store problematik i udtalelsen.

Han fortæller, at han gennem en spørgeskemaundersøgelse konkluderede, at pigerne føler, at de ikke har lige så meget indflydelse i historieundervisningen som drengene, og at faget generelt appellerer mest til drengene.

Som kommentar til denne konklusion mener Irene Manteufel fra organisationen Everyday Sexism Project Danmark, at der er god grund til at overveje, hvordan indholdet i historieundervisningen kan udvides, så pigerne føler sig mere inkluderet i faget. Hun siger: *"Det her er et godt eksempel på at piger og kvinders behov ubevidst nedprioriteres (...) Fokusset i historieundervisningen er på mænds liv og bedrifter, så selvfølgelig er det lettere for drengene at føle identifikation med faget. Men pigerne har også behov for at nogle identificere sig med, hvis de skal føle at faget appellerer til dem"*. (Manteufel 2016).

Denne artikel har derfor startet vores afsæt, og gav os mere kød på tanden med at undersøge dette problem nærmere.

Vi dykkede ned i lærerplansarkiverne for at undersøge hvor mange forløb man kunne finde om kvindehistorie i undervisningen til udskolingsklasserne. Da det eneste vi kom frem til, var noget meget kort om kvindernes stemmeret kunne vi hurtigt forstå lærernes manglende initiativ til at undervise i kvindehistorie. Dette mente vi ikke var acceptabelt. Og vi valgte derfor at lave et undervisningsforløb selv, der udelukkende havde fokus på kvindehistorie, som vi ville ud at afprøve.

“Hvorfor skal vi ikke have om mandehistorie?”. Dette spørgsmål dukkede jævnligt op gennem et seks ugers undervisningsforløb, hvor vi har haft fokus på kvindehistorien i Danmark. Dette fik os til at gå i et lomme filosofisk stadie og tænke: *“Ja, hvorfor egentlig? Og hvorfor er der overhovedet noget, der hedder kvindehistorie og ikke mandehistorie?”*. Et spørgsmål man kan stille sig selv fra nu og ind i evigheden.

Vi gik igen ned i lomme filosofien og spurgte os selv *“hvorfor er det overhovedet vigtigt at kalde et helt tema 'kvindehistorie'?”*. Vi kom til sidst frem til en hypotese om at det var fordi, der er så lidt nedskrevet om kvinder i historiebøgerne, at man næsten er nødt til at kalde det et forløb for, at det ville give mening at tage fat i. Men det er vel også for at vise den form for undertrykkelse som kvinder

har været under i flere århundreder, og derfor skal have sit eget navn. Mulighederne kan i den grad være mange.

I folkeskolens formål står der:

“Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).”

For at kunne opfylde dette mål er det en nødvendighed, at alle elever er motiverede for at være aktivt deltagende i undervisningen uanset køn. Dog er vi bevidste om, at det kan være en udfordring at motivere alle elever til aktiv deltagelse på samme tid. Men er det så ikke bedre, at man i stedet for at tabe de elever, der allerede er grebet, at man motiverer eleverne på forskellige tidspunkter, og på denne måde griber flere individer, i stedet for en lille samlet gruppe hele tiden?

Vi har valgt at lave en kvalitativ undersøgelse om, hvordan man kan motivere eleverne til at deltage i historieundervisningen på lige fod med hinanden uanset køn. Det er vores opfattelse, at ingen elev skal ”tabes” i undervisningen. I samarbejde med Gry Jexen har Arbejdermuseet lavet en optælling af de 10 mest brugte grundbøger i historie i folkeskolen. Denne optælling har vist, at der i de danske historiebøger er 1725 mennesker repræsenteret, hvoraf kun 89 er kvinder. Det vil sige, at kvinderepresentationen kun når op på cirka 5 %, hvor den mandlige repræsentation udgør de resterende 95 %. Dette kan være en del af forklaringen på, at piger ikke er motiverede til at deltage i historieundervisningen.

I forbindelse med vores bachelorprojekt har vi planlagt, gennemført og evalueret et seks ugers undervisningsforløb i to 8. klasser med fokus på kvindehistorie. Formålet med vores undervisningsforløb var at afprøve forskellige undervisningsmetoder og at evaluere gennem et spil, som vi selv har designet og produceret.

For at undersøge om, og i hvor stort omfang, kvindehistorie skal integreres mere i de danske folkeskoler, fandt vi det brugbart at tale med fagpersoner, der ville kunne be- eller afkræfte vores hypotese om, at kvinderepresentationen er relevant at integrere i historieundervisningen.

Vi har en hypotese, der går ud på at lærerens tilgang til undervisningen er et af hovedfaktorerne til at motivere eleverne til aktiv deltagelse. Vi vil derfor i vores projekt også undersøge hvordan lærerens Ved at have de ovenstående tanker, og refleksioner har vi udarbejdet nedenstående problemstilling:

Problemstilling

Hvordan kan historieundervisningen i folkeskolen tilpasses for bedre at engagere og motivere piger i udkolingen til at deltage aktivt og udvikle interesse for faget, og hvilken rolle spiller lærerens tilgang og undervisningsmetoder i denne proces?

Læsevejledning

Vores bacheloropgave starter med vores indledning, hvor vi forklarer alle de tanker vi har haft inden vores undersøgelse gik i gang. Indledningen afsluttes med en introduktion til vores problemstilling. Metodeafsnittet kommer efter vores indledning, og i dette afsnit forklarer vi, hvilke metoder og tilgange vi har brugt til vores projekt. I forlængelse af dette kommer vores empiriske redegørelse, hvor vi vil gå mere i dybden med de forskellige tiltag, vi har taget, for at kunne indsamle data til projektet.

I bacheloropgavens teori-afsnit kommer vi ind på historiefagets kanonliste, narrativitet, kategorisering, anerkendelse, motivation, medbestemmelse, elevinvolvering og triggere, mening, multimodalitet og repræsentationsformer, som vi vil bruge til at bakke vores empiriske undersøgelser op med. Derefter kommer vi ind på normer og normkritik, hvor vi kommer ind under normkritikkens opstandelse, tolerancepædagogik, strukturelle normer, privilegier og normkreativitet. Vi skriver også om drenge og piger i skolen (og hvilke forskelle der kan være), kønsneutral pædagogik i folkeskolen og forskellen på drenge og piger i historieundervisningen. Disse punkter har vi tænkt os at bruge i forhold til vores perspektivering og diskussion, samt en del af handleperspektivet.

I analyseafsnittet vil vi analysere vores empiriske data og dermed gå mere i dybden med narrativitet, kategorisering, motivation, deltagelse og medbestemmelse, mening og multimodalitet. Det er i dette afsnit, vi analyserer og uddyber de seks ovenstående afsnit.

Efter analysen kommer opgavens perspektivering, hvor vi vil komme ind på kvindebevægelsens nyeste fremmarch. Derefter vil vi diskutere hvordan et sådant emne som kvindehistorie kan være et

emne, der deler vandene for eleverne. Til slut vil vi konkludere vores opgave og komme med vores handleforslag.

Metode

Da vi besluttede os for, at vi ville skrive bachelor sammen, sad vi begge med en nysgerrighed og en drøm om at undersøge, hvordan man kan få succes med at undervise elever i kvindehistorie, hvor de finder de finder undervisningen værdifuld. Vi startede allerede vores undersøgelser i efteråret og blev enige om, at vi skulle udnytte vores sidste praktik, hvor vi havde elever tilgængelige i seks uger, til at undersøge, om vores nysgerrighed reelt var noget, vi kunne gå videre med, eller om vi skulle undersøge noget helt anderledes.

Under vores undersøgelse har vi brugt en kvalitativ undersøgelsesmetode til at finde frem til en konklusion på vores problemstilling. Vi har lavet interviews med historielærere, der underviser i udskolingen. Vi har observeret undervisningssituationer, som vi selv har eksekveret. Og til slut har vi lavet evalueringer gennem spørgeskemaer, gruppesamtaler og aktiviteter. Vi har valgt en kvalitativ undersøgelsesmetode til vores opgave, fordi denne tilgang er bedst egnet til at indfange de komplekse og dybdegående perspektiver, som vi ønsker at undersøge. Kvalitative metoder tillader os at få en nuanceret forståelse af deltagernes oplevelser, tanker og følelser, hvilket er essentielt for at besvare vores problemstilling. Ved at anvende interviews og fokusgrupper kan vi indsamle detaljerede beskrivelser og fortolkninger, som ikke kunne opnås gennem kvantitative metoder. Denne dybdegående indsigt er nødvendig for at belyse de subtile aspekter af vores emne, som ikke let kan måles eller kvantificeres. Kvalitative metoder er derfor velegnede til at udforske den menneskelige dimension af vores forskningsemne og til at generere rige, kontekstualiserede data, der kan føre til en mere holistisk forståelse af de fænomener, vi undersøger.

Vi startede med at undervise i kvindehistorie, da det var den bedste start på undersøgelsen. Efter vores lektioner evaluerede vi og undervejs lavede vi interviews og fortolkede de data vi havde samlet under vores forløb. Som hovedsegment i vores forløb om kvindehistorie, havde vi valgt at lave et brætspil kaldet "Rødsprømpespillet", som vi ville bruge som evalueringsværktøj. Vi interviewede forskellige historielærere i udskolingen og elever, efter vi havde spillet vores "rødstrømpe"-spil i forskellige klasser. Vi valgte at interviewe de elever, som prøvede vores spil, og derefter interviewede vi de lærere, som observerede eleverne under spillet. Eleverne fortalte os, at det var en sjov måde at evaluere og lære på, mens deres lærere fortalte os (både undervejs med spillet og efter, da vi var alene med dem), at de kunne mærke deres elevers engagement, og at de var ivrige efter at spille spillet. En

af de undervisere, som observerede vores aktivitet kom heraf med en bemærkning om, at det ikke nødvendigvis var et negativt tegn, at eleverne udviste en vis grad af støj undervejs, da det tydeligt fremgik, at denne støj var hvad man betegner som "engageret uro". Vores observationer omfattede både passive og aktive metoder. Vi valgte at skifte mellem disse, da det gav mening for os at interagere med eleverne i nogle situationer, mens vi i andre kunne observere fra tavlen og dermed indsamle data om elevernes læring og engagement i spillet.

Til sidst udarbejdede vi spørgeskemaer til eleverne. Vi valgte at gøre dem anonyme, men bad eleverne angive deres køn og klasse, så vi kunne undersøge eventuelle forskelle mellem drenge og piger samt mellem de forskellige klasser.

Vi ville også undersøge om vores spil kunne bruges som andet end et evalueringværktøj. Vi har derfor også været ude i en tredje 8. klasse som IKKE har haft vores forløb om kvindehistorie, og ville derigennem prøve at bruge spillet som en trigger til at give dem en lyst til at dykke længere ned i kvindehistorie.

Empiri

I dette afsnit vil vi redegøre for, hvordan vi har indsamlet den empiri, som vi senere skal bruge til at analysere de valgte teorier i vores bachelorprojekt. Vi vil forklare de forskellige aktiviteter og beskrive deres indhold.

Indsamlet empiri

Vi har i vores bachelorprojekt indsamlet forskellig empiri, som skal støtte os i vores analytiske del af opgaven. Denne empiri består af følgende: Logbogsnotater, som tilknytter sig et seks ugers undervisningsforløb, vi har lavet om kvindehistorie sammen med to 8. klasser på en skole i Holstebro. Her har vi indsamlet artefakter i form af hjemmelavede plakater for Femølejren og plancher fra fremlæggelser om inspirerende kvinder. Vi har også udviklet et brætspil, som eleverne spillede sidst i forløbet som et evalueringværktøj. Her har vi indsamlet udtalelser og spørgeskemaer fra både de to forløbsklasser og den neutrale klasse.

Logbogsnotaterne tager (som tidligere nævnt) udgangspunkt i et seks ugers forløb om kvindehistorie, som vi har haft i to 8. klasser. Her har vi skrevet om vores oplevelser, observationer og elevudtalelser, som er opstået undervejs i forløbet.

Plakaterne er udarbejdet under et forløb, vi havde om Femølejren. Her har klassen læst og talt om kvindelejren på Femø og dens opstandelse, og de har herefter skullet lave en æstetisk aktivitet, som var at lave en plakat, der reklamerer for Femølejren. De har haft fuldkommen kunstnerisk frihed, og der er både blevet lavet billedcollager, brugt AI og lavet digitale plakater.

Plancherne er udarbejdet gennem et kort forløb, hvor de har skullet udarbejde en kort fremlæggelse om en valgfri kvinde, som de finder inspirerende. Her har kravene været, at fremlæggelserne skulle indeholde:

1. Formelle data om personen, fx fødsel (evt. død), fødselssted, karriere, familie osv.
2. Baggrund, fx hvordan de er blevet, til den de er.
3. Begrundelse for, hvorfor de har valgt denne person, og hvorfor de finder personen inspirerende.

De fik her et eksempel, hvor vi fortalte om Emilie Sannom, som var den første stuntkvinde i Danmark, så de kunne få inspiration til, hvordan man kunne lave opgaven. De har igen haft kreativ frihed, hvor de har kunnet lave fremlæggelsen, som de havde lyst til. Dog valgte alle enten at lave plancher eller PowerPoint.

Sidst i forløbet om kvindehistorie har vi lavet en **rollespilsøvelse**, hvor de skulle forestille sig at de var med i DR2 programmet "Debatten". De skulle her diskutere om mødrehjælpens relevans. De blev delt op i to hold, hvor det ene hold skulle være for mødrehjælpen. Og det andet hold skulle være imod mødrehjælpen. De fik uddelt læsemateriale, der beskriver mødrehjælpens historie fra oprindelsen til i dag, som de har kunne gå ud fra. Ellers er der blevet lagt op til selvstændige undersøgelser, samt perspektivering til den viden, de har opsamlet gennem forløbet.

Vi har som det sidste udviklet et **brætspil**, som tager udgangspunkt i spillet 'Monopoly', dog med ændringer, der hører til emnet 'kvindehistorie'. Spillet har vi brugt til at evaluere vores forløb i de gældende 8. klasser, da vi havde afsluttet forløbet.

Teori

I dette afsnit vil vi give en grundig redegørelse for den teori, vi har valgt at anvende til at analysere vores undervisningsforløb. Vi vil forklare, hvorfor denne teori er relevant, og hvordan den bidrager til forståelsen af vores emne. Efterfølgende vil vi perspektivere vores resultater i forhold til den valgte teori og diskutere de indsigter, vi har opnået. Vi vil også konkludere på vores fund og udarbejde en

konkret handleplan baseret på vores analyser og diskussioner. Handleplanen vil indeholde anbefalinger til, hvordan undervisningsforløbet kan tilpasses og forbedres i fremtiden, med særligt fokus på at skabe et mere inkluderende og engagerende læringsmiljø for alle elever.

Historiefagets kanonliste

Hvis man kigger på kanonlisten for historie, kan man se, at den starter med Ertebøllekulturen, der foregik i stenalderen, og slutter med terrorangrebet på tvillingetårnene, der skete i USA den 11. september 2001. Det er Undervisningsministeriet, der har udarbejdet denne kanonliste til historiefaget. Kanonlisten sørger for at lave nedslag i historien og bestemmer, hvad eleverne skal lære om i løbet af deres folkeskoletid i historiefaget (Emu, 2023).

På kanonlisten er der 29 punkter i alt, og disse punkter er spredt over flere tusinde år – og der er fokus på både danske og udenlandske begivenheder. Det, som de 29 punkter har til fælles, er, at de hver især repræsenterer en væsentlig del af historien. Samtidig repræsenterer de forskellige nedslag også den historiske udvikling, der har været i hele verden, og hvilke centrale forandringer der har fundet sted.

Hvis man dykker mere ned i de 29 punkter, kan man også finde Jellingestenen og Berlinmurens fald i 1989. Dog er det eneste punkt, der nærmer sig kvindehistorie, at kvinderne fik valgret i 1915. Dette viser meget tydeligt, at der mangler kvindelig repræsentation på den historiske kanonliste – for det er ikke alle historielærere, der vælger at undervise i kvindehistorie af sig selv, hvis ikke det står på kanonlisten (Emu, 2023).

Her kan vi vende tilbage til, at det generelt set kun er 5% af historiebøgerne, der indeholder kvinder, mens de resterende 95% er mænd. Som der står ovenfor, er der også mange andre ting på kanonlisten end mænd, men der er ingen tvivl om for os, at kanonlisten og historieundervisningen i Danmark mangler mere kvindelig repræsentation. Det er ikke kun for de elever i skolen, der er piger, at det er vigtigt at få nogle kvindelige rollemodeller. Det er lige så væsentligt for drengene i folkeskolerne, at de får undervisning i kvinder, der har ændret historien – både positivt og negativt. Det er væsentligt, at alle køn og kønsidentiteter lærer om mennesker, der har ændret historien, uanset deres køn.

Narrativitet

Man kan nemt komme til at spekulere: "*Hvorfor er kvindehistorie vigtigt?*" I artiklen "Historie er et drengefag" har man konkluderet, at en af grundene til, at piger ikke deltager eller finder

historieundervisningen interessant i samme omfang som drengene, er fordi de ikke kan relatere til eller spejle sig i det, de lærer om i historieundervisningen. (Grynberg 2016)

I historieundervisningen er narrativitet afgørende for at engagere eleverne og skabe meningsfulde læringsoplevelser, især når det kommer til pigers behov for at kunne spejle sig i historien. I bogen "Historieundervisning - en fagmetodik" citerer Steen Tommy Larsen journalisten Line Tolstrup Holm som siger: "Der ligger noget i tiden, en søgen efter eksistentielle fortællinger. En længsel efter at finde ud af, hvem vi er. Noget vi kan spejle os i." Dette understreger vigtigheden af at formidle historien på en måde, der appellerer til både sanser, følelser og intellekt. (Larsen 2021)

En sociokulturel tilgang til historieundervisningen, som beskrevet af professorerne Keith Barton og Linda Levstik, fokuserer på at forstå historien i sociale og kulturelle kontekster. Ifølge denne tilgang bør historieundervisningen sætte elevernes gøren og laden i centrum og inddrage deres forhold til konteksten for deres egne handlinger, tanker, følelser og motivationer i kombination med deres forhold til informationer om fortiden.

Barton og Levstik identificerer fire centrale måder, hvorpå eleverne kan være aktive i historieundervisningen, hvilket de kalder historieundervisningens "verber". Disse inkluderer:

- *Identificering: Eleverne skal have mulighed for at kunne identificere sig med personer eller begivenheder i historien. Dette indebærer at skabe forbindelse mellem fortidens begivenheder og deres egne livserfaringer og følelser.*
- *Analyse: Eleverne skal have mulighed for at kunne analysere historiske begivenheder og årsagssammenhænge. Dette kræver en dybere forståelse af historiske kontekster og konsekvenser.*
- *Moralsk stillingtagen: Eleverne skal have mulighed for at kunne tage moralsk stilling til historiske begivenheder og dilemmaer. Dette indebærer at reflektere over etiske spørgsmål og værdier i fortiden og i deres eget liv.*
- *Artikulation og kommunikation: Eleverne skal have mulighed for eksplicit at kunne sætte ord på deres tanker, følelser og analyser inden for historiske emner. Dette indebærer at kunne udtrykke sig verbalt og skriftligt og kommunikere deres forståelse og refleksioner over historien.*

(Barton & Levstik 2004).

Ved at tilrettelægge historieundervisningen med fokus på disse fire områder kan læreren skabe en narrativitet, der giver eleverne mulighed for at engagere sig aktivt i historien, identificere sig med

historiske personer og begivenheder, forstå årsagssammenhænge, reflektere over moralske dilemmaer og udtrykke deres tanker og følelser på en meningsfuld måde. Dette bidrager til at imødekomme pigers behov for at kunne spejle sig i historieundervisningen og skaber en dybere og mere engagerende læringsoplevelse (Larsen 2021).

Når vi dykker dybere ned i de fire centrale områder i historieundervisningen, som professorerne Barton og Levstik identificerer, bliver det klart, at de anerkender elevernes følelsesmæssige liv som en aktiv del af undervisningen. De understreger vigtigheden af at stimulere elevernes kognitive og intellektuelle evner, samtidig med at de anerkender, at forbindelsen mellem eleverne og fortidens mennesker og begivenheder ikke kan opnås uden elevernes emotionelle involvering.

I en historieundervisning baseret på en sociokulturel tilgang prioriterer Barton og Levstik brugen af narrativitet som et centralt værktøj. De ser narrativet som den mest effektive metode til formidling af historiske informationer, da det naturligt passer sammen med de overordnede områder i undervisningen. De fremhæver betydningen af personorienterede fortællinger og evnen til at sætte sig ind i fortidige menneskers konkrete liv, handlinger og tanker.

Barton og Levstik understreger også vigtigheden af elevernes undersøgende og spørgende attitude som et væsentligt værktøj i historieundervisningen. De ser denne tilgang som mere end blot et akademisk, faghistorisk værktøj, men som en manifestation af elevernes tænkning og evne til at stille spørgsmål, undres, samle og vurdere informationer og drage konklusioner.

Endelig fremhæver Barton og Levstik empati som et afgørende værktøj i historieundervisningen. Empati udgør to forskellige sider af samme mønt: dels elevernes forsøg på at forstå fortidens mennesker gennem tilstræbt perspektivskifte og kontekstualisering, og dels elevernes forsøg på at forstå fortidens mennesker gennem deres egne følelser og emotionelle involvering. Empati spiller dermed en central rolle i at skabe en dyb forbindelse mellem eleverne og historiens aktører

Kategorisering i historiedidaktisk sammenhæng

I historieundervisningen spiller kategorisering en afgørende rolle, da det hjælper eleverne med at forstå og organisere den komplekse sociale virkelighed (Madsen 2022 og Kvande & Naastad 2022). Dog kan kategoriseringen også føre til problematiske stereotyper og skævvridning af historiske fortællinger, især når det kommer til køns-kategorisering og inklusion af kvinder i historieundervisningen.

Kvindens historiske bidrag har ofte været marginaliseret eller overset i traditionelle historiefremstillinger, hvilket kan have en negativ indvirkning på pigers følelse af identitet og tilhørsforhold i historieundervisningen. Derfor er det vigtigt at skabe kategorier og fortællinger, der inkluderer og repræsenterer kvinder på en positiv og mangfoldig måde (Kvande & Naastad 2022).

En af de faldgruber, der er forbundet med kategorisering i historieundervisningen, er risikoen for at opfatte individer inden for en bestemt kategori som en homogen enhed. Dette kan føre til stereotype forestillinger om kønsbestemte roller og egenskaber, hvilket igen kan begrænse pigers muligheder for at blive mødt som individuelle og unikke personligheder (Madsen 2022). Det er derfor væsentligt for historielærere at være opmærksomme på deres rolle i reproduktionen af stereotype forestillinger og at arbejde aktivt med at udfordre disse i undervisningen. Dette kan gøres ved at inkludere forskellige perspektiver og fortællinger om kvinder i historien og ved at opfordre eleverne til at reflektere over og problematisere kønsstereotyper og -forventninger.

Desuden er det afgørende at understrege betydningen af en normkritisk tilgang til historieundervisningen, hvor lærere aktivt søger at udfordre normer og skabe et inkluderende og mangfoldigt læringsmiljø for alle elever, uanset køn (Madsen 2022). Dette kan bidrage til at styrke pigers følelse af identitet og tilhørsforhold i historieundervisningen og fremme en dybere forståelse af og engagement i historiske emner og begivenheder.

I praksis kan dette indebære at inkludere historier om kvindelige ledere, pionerer, aktivister, kunstnere og videnskabskvinder i undervisningen samt at opfordre eleverne til at udforske og reflektere over kønsstereotyper og -roller i historien. På denne måde kan historieundervisningen bidrage til at skabe et mere inkluderende og retfærdigt samfund, hvor alle elever føler sig set, hørt og værdsat (Kvande & Naastad 2022)

Anderkendelse

Tre former for anerkendelse

I Axel Honneths teori er der et centralt begreb, kaldet "personlig identitet". På den ene side handler det om anerkendelse, hvor det på den anden side handler om selvrealisering. Ved en personlig identitet fremkommer det, man kan kalde et positivt selvforhold. Hvis man skader sig selv, fysisk

eller psykisk, kan det ifølge teorien være fordi, man uden reel grund føler skam over for sig selv eller andre. Dette kan nærmere beskrives som et negativt selvforhold (Heidegren, 2010).

Hvis man kigger på de positive selvforhold, er der tre begreber, man bruger: selvtillid, selvrespekt og selvværdssættelse. Ifølge Honneth kan man uden den tredimensionale anerkendelse ikke udvikle og opretholde en personlig identitet (Heidegren, 2010).

Den første og mest grundlæggende anerkendelse forbinder sig ifølge Honneth med et menneskes "primærrelationer". Ens primærrelationer er de mennesker, der er tættest på en, fx ens familie, tætte vennekreds og ens parforhold. Det er de mennesker, man har et kærlighedsmæssigt bånd med – og hvor de har det samme kærlighedsbånd med en. For at skabe et godt og positivt selvforhold på dette område kræver det, at man opnår en balance mellem ens emotionelle og selvstændige tilknytning. Man skal udvikle evnen til at være alene. Det er den mest elementære form for anerkendelse. En person, der hviler i sig selv og er tryk i sig selv, er som regel også i stand til at bibeholde "pløkkerne" i sit eget liv (Heidegren, 2010).

Den anden form for anerkendelse er "retlig anerkendelse". Den retlige anerkendelse har i forhold til den kærlighedsmæssige anerkendelse en mere historisk dimension. I fortidens moderne samfund har et menneskes værdi og rettigheder været forbundet med deres sociale status. I det moderne samfund er det ikke længere sådan, det hænger sammen, og nu er de to ting blevet adskilt. Det er de blevet, da retten er blevet universel, og den kender ikke længere til undtagelser og privilegier – alle mennesker ses og anerkendes som et gyldigt menneske af samfundet (Heidegren, 2010).

Den tredje form for anerkendelse, ifølge Axel Honneths teori, er "social værdsættelse". Denne form har ligesom den anden anerkendelsesform en historisk dimension. Den historiske dimension er i denne anerkendelsesform, at der er et fælles værdifællesskab eller en værdihorisont som udtryk for samfundets kulturelle selvforståelse. Ved denne anerkendelsesform er der plads til udviklingspotentiale af de individuelle egenskaber og præstationer, der er socialt værdsatte. Hvis man ser på det med et skolemæssigt øje, er der ingen tvivl om, at den tredje anerkendelsesform, "social værdsættelse", passer bedst (Heidegren, 2010).

Motivation

Motivation i skolen er vigtig for elevernes trivsel og deres sociale liv i skolen. Hvis eleverne ikke er motiverede, påvirker det dem ikke kun på kort sigt, i form af deres karakterer, men også på længere sigt, da det påvirker deres uddannelsesvej i fremtiden. Motivationen i skolen bliver påvirket af lærernes indstilling til undervisningen. Hvis læreren ikke er indstillet på at engagere og stimulere

eleverne og deres deltagelse i undervisningen, påvirker det deres motivation. Hvis en elev får lov til at have medbestemmelse i skolen og i undervisningen, påvirker det deres motivation til at deltage og følge med i undervisningen. Grunden til dette er, at eleverne har været med til at udtrykke, hvad de gerne vil lære noget om – og dermed er dette mere interessant i deres øjne, og derfor gør det, at udbyttet af undervisningen er større, både for underviseren og for eleverne.

En anden måde, man kan udvikle elevernes motivation, er ved at fortælle målene for undervisningen og hvorfor det er vigtigt, at vi har om de forskellige emner. Hvis man ikke fortæller målene for eleverne, kan det gøre, at det man underviser i, ikke giver mening for eleverne, og dermed har de ikke lyst til at lære om det. Det kan man også gøre ved at skrive planen for dagen op på tavlen. Det kan gøre, at uanset hvor i undervisningen man er, kan eleverne kigge op på tavlen og se, hvad der skal ske som det næste. Dette kan medføre, at eleverne har mere motivation for timen, da de ikke skal spørge om hjælp hele tiden, hvilket kan være demotiverende for eleverne.

Medbestemmelse

Medbestemmelse i folkeskolen omhandler at skabe rammer, hvor eleverne har mulighed for at udtrykke deres egne meninger og fortælle deres lærere, hvad de har lyst til, når det kommer til undervisningen (EMU, 2023). Medbestemmelse kan komme i mange former, og man udøver det på mange måder. Det er også meget forskelligt, hvad lærere anser som medbestemmelse.

Der er mange forskellige måder at inddrage elevers medbestemmelse i folkeskolen – der er lavet materialebøger med aktiviteter, man kan lave med eleverne, og redskabskataloger, man kan bruge for at inddrage eleverne og deres meninger i undervisningen. Der er også mange skoler, som holder forskellige former for debatter, skolevalg eller andet, hvor eleverne får lov til at komme med deres egne input og fortælle, hvorfor de mener det, de gør.

Det kan også være rigtig svært at tilpasse elevinddragelse i folkeskolen, men hvad kan man gøre for at den lykkes? Islands børneombudsmand, Salvör Nordal og nationalchef for Unicef Danmark, Anne-Mette Friis, er kommet med et råd til at inddrage børn. De siger, at det er vigtigere, at man inddrager børnene og begår fejl, end helt at lade være med at inddrage dem. Det er altså bedre, at man prøver at inddrage elever, og at det ikke går som man forventer, end at man slet ikke tør at høre deres meninger og holdninger. Det nytter ingenting, at et projekt bliver til to individuelle projekter, som børn og voksne prøver at løse hver for sig (folkeskolen.dk, 2022). Det er altså ifølge dem meget simpelt, at måden man får elevinddragelse til at lykkes og fungere på, er ved at springe ud i det og prøve.

Elevinvolvering og triggere

Det skal ikke undervurderes eller ignoreres, at historieundervisningen i grundskolen kan kæmpe med at fange elevernes opmærksomhed og engagement (Knudsen & Poulsen, 2016). Gennem vores forløb om kvindehistorie mødte vi ofte modstand fra drengene i klasserne. De følte sig truffet og manglede engagementet til at deltage i undervisningen. Vi spurgte os selv: *“Hvordan kan vi som lærere give drengene lyst til at deltage i undervisningen og faktisk tage de opgaver, vi giver dem, seriøst?”*

I starten af en lektion eller et forløb er det afgørende at vække elevernes nysgerrighed og opmærksomhed. Som lærere ønsker vi at tænde noget i eleverne, så deres nysgerrighed kan føre dem ind i det nye forløb. Når læreren introducerer undersøgende og problemorienterede aktiviteter, er elevernes engagement afgørende for, hvad der følger. Vi kan enten få en klasse, der på ingen måde er interesseret i det kommende forløb, eller vi kan få elever, der går helt ind i forløbet og er engagerede og deltagende. Vi kalder den engagerende start på et problemorienteret forløb en "trigger" – altså en appetitvækker, der skal fange elevernes interesse og sætte undervisningen/forløbet i gang (Peters & Poulsen, 2018). Gennem personligt engagement kan elevernes faglige kvalifikationer også udvikles. *“Tanken med triggere er at skabe fokus, sætte spot på det historiske og hjælpe eleverne med at stille spørgsmål”* (Pietras, 2018).

Ved at betragte det bredere eller generelle perspektiv understreges vigtigheden af elevernes involvering i hele undervisningen. Historieundervisningen skal nå eleverne hver gang – også når den er udfordrende. Den skal være motiverende, og både indhold og form skal være personligt relevant for eleverne. Først da giver lektionerne mening (Larsen, 2021).

Mening

Meningsbegrebet er afgørende, når man taler om undervisning, og det spiller en central rolle for elevens udbytte og engagement i undervisningen. Mening skal ikke betragtes som noget, der er givet på forhånd, eller som kan overses, når man planlægger undervisningsforløb. Mening opstår gennem forskellige betydninger og kommer til udtryk, når eleven får øje på forskelle og aspekter ved et emne, en handling, en situation eller et objekt på en måde, der giver ny forståelse og kompleksitet i elevens syn på verden (Brodersen, 2020).

Den danske psykolog Erik Svejgaard fremhæver, at mening ikke blot refererer til et ords betydningsindhold, men også omfatter vores følelsesmæssige engagement og involvering i livet og vores omgivelser, med aspekter som vigtighed, hensigt, formål, holdning og indstilling (Svejgaard, 2002).

Mening kan opdeles i forskellige dimensioner, herunder den affektive, den normative og den æstetiske mening.

Den affektive mening, også kendt som den følelsesmæssige mening, vedrører de følelser, der knytter sig til en oplevelse eller en situation. Det omfatter individets emotionelle reaktioner og vurderinger af, om noget føles behageligt eller ubehageligt, tilfredsstillende eller utilfredsstillende. Den affektive mening er tæt knyttet til individets personlige præferencer, smag og emotionelle tilstande. For eksempel kan en film fremkalde glæde, spænding, tristhed eller frygt, og disse følelser bidrager til den affektive mening af filmoplevelsen.

Den normative mening vedrører de normer, værdier og forventninger, der er knyttet til en given situation eller handling. Det drejer sig om, hvordan noget vurderes ud fra samfundsmæssige eller kulturelle normer og etiske principper. Den normative mening er baseret på samfundets eller gruppens regler og forventninger om, hvad der anses for rigtigt eller forkert, acceptabelt eller uacceptabelt. For eksempel kan en person bedømme en handling som moralsk forkastelig eller som et brud på sociale normer baseret på den normative mening.

Den æstetiske mening handler om værdien og vurderingen af noget ud fra dets æstetiske egenskaber og æstetiske oplevelse. Det drejer sig om, hvordan noget opfattes som æstetisk tiltalende, smukt eller meningsfuldt. Den æstetiske mening involverer sanselige og æstetiske oplevelser, som kan omfatte kunst, musik, litteratur, natur og andre former for æstetisk udtryk. For eksempel kan en person betragte et maleri som æstetisk tiltalende på grund af dets farver, komposition og emotionelle resonans, hvilket bidrager til den æstetiske mening.

Multimodalitet

Med en forståelse for moderne undervisningsmetoder er det relevant at dykke ned i multimodalitet, en tilgang der integrerer tekst, billeder, lyd, video og interaktive elementer. Multimodalitet kan øge engagement og forståelse ved at tilgodese forskellige læringsstile. I det følgende afsnit vil vi forklare om multimodale repræsentationsformer med æstetisk læring som fokus.

Repræsentationsformer

Jerome Bruner foreslår gennem begrebet repræsentationsformer en model for, hvad læring omfatter. Han argumenterer for, at vores perception, tankegang og handlinger udtrykkes gennem kropslige, billedlige og symbolske handlinger. Selvom vores adgang til læring primært er indirekte gennem

synlige tegn på læring, kan disse begreber hjælpe med at fokusere på, hvordan læring manifesterer sig hos eleven, og dermed give et mere præcist billede af, hvor læringen finder sted i den enkelte elev.

Først er der de **fysiske** handlinger, hvor ens sanser og koordinerede bevægelser støtter ens udførelse af det, man ønsker at mestre og lære. Herefter kommer det **billedlige niveau**, hvor man skaber billeder, der illustrerer, hvordan noget ser ud eller er forbundet. Det tredje aspekt er **det verbale-sproglige**, hvor sproget fungerer som tegn, der repræsenterer reelle genstande eller begreber. Når en elev f.eks. arbejder med billedanalyse, kan begreber som "frøperspektiv" bruges til at beskrive synsvinklen eller positionen, hvorfra et billede betragtes.

Ifølge Bruner er disse tre måder at bearbejde omverdenen på altid til stede og kan fungere som ressourcer i undervisningen. Han påpeger, at lærere kan drage fordel af disse forskellige læringsformer for at formidle deres egne versioner af det, der skal læres i undervisningen. Når flere repræsentationsformer kombineres for at behandle indholdet, kaldes det multimodalitet, hvilket kan berige undervisningen ved at tilbyde forskellige indgangsvinkler og tilgange til læring og forståelse.

Funktionel tyngde i æstetiske læringsformer i den multimodale undervisning

Der er flere tilgange til brugen af æstetiske udtryksformer i undervisningen, og begrebet funktionel tyngde kan være et nyttigt redskab til at evaluere, hvor meget og hvor vigtigt æstetikken bør være i et undervisningsforløb. Man kan skelne mellem to formål med at anvende æstetiske aktiviteter: Enten er æstetikken i fokus som en del af selve indholdet i undervisningen, eller den bruges som et redskab til at lære om andre emner.

Når elever skal lære om æstetiske udtryksformer i sig selv, er det specifikke udtryk i fokus, f.eks. statusroller i drama, rim og rytme i lyrik eller farvelære i billedkunst. Men når æstetiske udtryksformer anvendes til at lære om andre emner, som historie i dette tilfælde, kan det gøres gennem forskellige metoder såsom rollespil, film eller digte. Målet er ikke kun at lære de tekniske færdigheder, men også at udvikle forståelsen og indlevelsen i det pågældende emne, f.eks. kvindehistorie i et rollespil.

Når elever skal forstå andre emner gennem æstetiske udtryksformer, er målet mere åbent. Man ønsker at undersøge, hvordan dramatiske, lyriske eller visuelle udtryk kan hjælpe eleverne med at udforske følelser, stemninger og begreber relateret til et emne. I analysen vil vi fokusere på begreberne

undervisning og dannelse, så læreren kan reflektere over, hvordan æstetiske aktiviteter kan integreres og begrundes som en naturlig del af undervisningen.

Normer og normkritik

Normer vs værdier

Normer udgør en dynamisk og foranderlig del af samfundet og kulturen, der konstant forhandles og omformes over tid, sted og i forskellige fællesskaber. Som lærer spiller man en central rolle i denne forhandlingsproces ved at påvirke, hvilken adfærd der opfattes som normal eller afvigende i ens specifikke institution og blandt dens brugergrupper. Selvom normer kan være forankret i værdier, adskiller de sig fra disse ved at være mere flygtige og skiftende. Mens værdier typisk er mere stabile og bestandige, er normer mere subtile og implicite, hvilket gør dem vanskelige at identificere og beskrive.

En teoretisk tilgang til normer og deres relation til værdier præsenteres af den norske professor Einar Aadland, der betragter normer som operationaliseringer af værdier. Med andre ord kan normer ses som konkrete manifestationer af mere abstrakte værdier, og de tjener typisk en positiv social funktion i samfundet. For eksempel skaber værdier om socialt hensyn normer for høflig opførsel i offentlige rum, såsom at rejse sig for ældre mennesker i offentlig transport. I skolen kan værdier om demokrati og inklusion føre til normer om at lade alle elever deltage i samtalen uden at afbryde hinanden.

Dog opstår ikke alle normer ud fra formaliserede værdier. Visse normer, såsom dem forbundet med køns kategorier som dreng og pige, er ofte ikke baseret på klare værdimæssige eller etiske principper. Disse normer kan være dybt forankrede i kulturen og skabe forventninger til, hvordan individer i disse kategorier skal opføre sig og hvilke interesser de skal have. Nogle gange kan disse normer endda være i direkte modstrid med institutionens erklærede værdier, hvilket skaber en uoverensstemmelse mellem de eksisterende normer og de overordnede værdier i samfundet.

I en pædagogisk kontekst kan normer opfattes som sociale forventninger til ønskværdig adfærd, hvor den "rigtige" adfærd er den, der stemmer overens med skolens og lærernes normalitetsforventninger. Dette indebærer, at adfærd, der afviger fra disse forventninger, typisk betragtes som "forkert" eller afvigende. Disse forventninger er ofte knyttet til sociale kategorier, såsom køn, alder eller etnicitet, og kan variere betydeligt afhængigt af den kontekst, man befinder sig i. Normbrud opstår, når en

person bryder med disse forventninger og dermed overskrider de kulturelle normalitetsforventninger, der er tilknyttet deres sociale kategori.

Det er vigtigt at erkende, at normer spiller en afgørende rolle i social regulering og skabelsen af samfundsmæssige strukturer og hierarkier. Selvom normer kan være usynlige og implicite, påvirker de i høj grad vores opførsel og identitet. Som lærere er det derfor vigtigt at være opmærksom på disse normer og deres virkning på elevernes trivsel og læring, og aktivt arbejde for at skabe et inkluderende og mangfoldigt læringsmiljø, hvor alle elever føler sig accepterede og respekterede, uanset deres baggrund eller identitet.

Normkritikkens opstandelse

Normkritik opstod som et begreb i 00'erne og blev introduceret af et tværfagligt netværk bestående af svenske praktikere, forskere og aktivister, der udviklede begrebet normkritisk pædagogik. Det er værd at understrege, at normkritik ikke er en kritik af en specifik metode, men derimod en tilgang, et perspektiv eller et greb, der kan anvendes i forskellige pædagogiske praksisser. Med tiden er betegnelsen "pædagogik" blevet mindre fremtrædende, og tilbage står normkritikken som en bred tilgang, der anvendes på tværs af forskellige faglige og samfundsmæssige områder.

Det tværfaglige netværk havde oprindeligt fokus på børn og unges trivsel, især i lyset af bekymringerne for den øgede mistrivsel og mobning som følge af homo-, bi- og transfobi i den svenske grundskole. Netværket undersøgte emner som ligestilling, normer og magtforhold og trak primært sin faglige inspiration fra queerteori, der betegner teoretiske perspektiver, der ser køn og seksualitet som sociale konstruktioner.

En vigtig kilde til udviklingen af en normkritisk tilgang til pædagogisk praksis er den amerikanske uddannelsesforsker Kevin Kumashiro og hans arbejde med at formulere teorier om ikke-undertrykkende uddannelse og pædagogik. Kumashiro trækker på queerteori samt kritisk teori, særligt Axel Honneths anerkendelsesteori, der understreger behovet for anerkendelse som en central del af menneskelig selvagtelse og selvværd.

Desuden er Kumashiro inspireret af den frigørende pædagogik, en gren af den kritiske pædagogik, som blev formuleret i Brasilien af Paulo Freire. Freires elev, den feministiske filosof og aktivist Bell Hooks, har også haft stor indflydelse på Kumashiros arbejde. Hooks' begreb om "Engaged Pedagogy"

fokuserer på nødvendigheden af at etablere et rum, hvor alle har en stemme og føler sig frie til at bidrage med deres perspektiver og erfaringer.

I Hooks' tekster om undervisning og pædagogik ligger hovedvægten på at sikre, at alle stemmer bliver hørt og værdsat. Dette fokus på at give plads til forskellige perspektiver og skabe et inkluderende læringsmiljø går hånd i hånd med de normkritiske tilgange til pædagogik, der sigter mod at udfordre og nedbryde eksisterende magtstrukturer og normer, der kan være undertrykkende eller diskriminerende.

I bogen "*Køn i Pædagogisk Praksis*" præsenterer områdeleder Kristina Avenstrup og pædagogisk konsulent Sine Hudecek et solidt fagligt grundlag for at arbejde normkritisk med køn som omdrejningspunkt. De tilbyder en række konkrete ideer til normkritiske pædagogiske aktiviteter, forslag til forældresamarbejde og gode råd til normkritisk ledelse. Den normkritiske tilgang, som Avenstrup og Hudecek beskriver, bygger på den svenske tradition, men integrerer samtidig det pædagogiske læreplanstema om alsidig udvikling.

Tolerancepædagogik

En normkritisk tilgang til pædagogisk praksis handler om bevidst at forholde sig til og kritisk undersøge eksisterende normer samt aktivt handle i forhold til dem. Den reagerer på tolerancepædagogik, hvor dem inden for normen opfordres til at tolerere dem uden for normen. Ifølge Mette de la Motte Gundersen og Line Anne Roien mangler tolerancepædagogikken et kritisk potentiale og bidrager til at udgrænse dem, der anses for at være afvigende eller 'den anden'.

Ved en normkritisk tilgang vender man sit fokus fra det enkelte individ og problematiserer i stedet de strukturelle normer i institutionens hverdag. Målet er at flytte fokus fra individuelle afvigelser til de normer, der skaber forskellige handlinger og holdninger. Normalitet og afvigelse ses som gensidigt afhængige i en dialektisk proces.

Det er vigtigt at erkende, at tolerancen ikke nødvendigvis er positiv, som Zygmunt Bauman påpeger. Tolerancen kan forhindre reel gensidig respekt og dialog, da den placerer den, der tolererer, i en magtfuld position og fastholder forestillingen om normalitet og afvigelse.

Normkritik i pædagogisk praksis indebærer en bevidst indsats for at undersøge, udfordre og ændre eksisterende normer og magtstrukturer, så alle individer får mulighed for at deltage på lige vilkår.

Strukturelle normer

I hverdagen i folkeskolen bliver afvigelser fra normer tydeligere og kan give anledning til konkrete situationer, hvor normerne kommer til udtryk på forskellige måder. Det kan være i form af, hvordan man afleverer sit barn i skolen, hvem der forventes at tage ordet til morgensamlingen, eller hvordan man håndterer mindre regelbrud på skolen. I sådanne situationer ser lærere ofte på de konkrete handlinger, der anses for at være afvigende, og fokuserer på de enkelte personer, der udfører handlingerne, i stedet for at problematisere de normer, der udløser afvigelse.

Strukturelle normer i samfundet kan blandt andet handle om, hvordan vi møder familier, der ikke passer ind i den traditionelle kernefamilie, eller hvordan vi håndterer spørgsmål om kønsskifte og brud med klassiske normer for kønsudtryk og seksualitet. Disse diskussioner afspejler ofte forskellige politiske værdier og holdninger, som lærere står over for at skulle navigere i.

At vende blikket mod samfundets strukturelle normer i stedet for at fokusere på den enkelte afvigelse handler om at skifte perspektiv og udfordre herskende forestillinger og fortællinger. Dette arbejde sigter mod at sikre, at hvert enkelt individ har lige deltagelsesmuligheder og trives i skolemiljøet. Det er en forpligtelse, som lærere har i henhold til FN's menneskerettighedskonvention.

Privilegier

Normer udgør en central del af samfundet og kan skabe forskellige fordele og privilegier for dem, der lever op til dem, samtidig med at der kan være alvorlige konsekvenser for dem, der afviger fra dem. Disse normer vedrører forskellige aspekter af identitet såsom udseende, familie, kultur, etnicitet, køn, seksualitet eller funktionalitet. Det er afgørende for lærere at være opmærksomme på disse normer og deres indvirkning på elevernes trivsel og deltagelse i skolen.

I historieundervisningen står piger overfor en udfordring: manglen på kvinderepræsentation i historiebøgerne begrænser deres deltagelsesmuligheder og forståelse af historien. På samme måde som en person i kørestol må navigere gennem et landskab af forhindringer, må piger i historieundervisningen arbejde sig igennem historiske fortællinger, der sjældent repræsenterer deres køn på lige fod med mændene.

Privilegier er noget, vi opnår, når vi lever op til eksisterende normer og passer ind. Dette indebærer at opføre os i overensstemmelse med forventningerne til vores køn, seksualitet, familieform og økonomiske formåen.

At arbejde mod en normkritisk praksis indebærer at udfordre magt og privilegier, der ofte følger med at leve op til disse normer. Når stereotype forventninger opretholdes, risikerer vi at begrænse deltagelsesmulighederne for dem, der afviger fra normen på grund af deres køn, seksualitet, etnicitet eller funktionsnedsættelse.

Magt er også forbundet med repræsentation. At føle sig repræsenteret handler om at kunne genkende nogen, der ligner en selv i medier, litteratur, reklamer og film. I en kritisk praksis er det afgørende at præsentere den faktiske diversitet i verden på mangfoldige måder.

Det handler om en ofte usynlig magt til at påstå at have patent på sandheden - ikke den overordnede sandhed, men den sandhed, der dikteres af stereotype normer og påvirker vores daglige opførsel.

Normkreativitet

Normkritik og normkreativitet udgør ikke en radikaliserings af normalen, en homogenisering af kønnene eller et forsøg på at skabe et normløst samfund. I stedet handler det om, at ingen skal føle sig forkert, fordømt eller negligeret (Clarup, 2020). I de seneste år er der blevet fremhævet et behov for en normkreativ praksis som en del af den normkritiske tilgang. For mange virker det som om, at normkritikken bliver lettere at håndtere, når der tilføjes kreativitet til mixet. Kreativitet har en positiv klang, modsat begrebet kritik, der ofte opfattes som negativt i hverdagen.

Normkritikere bliver ofte opfattet som dem, der ser humor som noget problematisk. Dette kan delvist forklares ved den amerikanske kønsforsker og debattør Sara Ahmeds begreb "killjoy" (Ahmed, 2018). At påtage sig rollen som den normkritiske killjoy indebærer blandt andet at stille spørgsmålstegn ved og udfordre den humor, der bygger på udstilling af særlige sociale kategorier og minoriserede grupper.

Som Ahmed påpeger, bliver man sjældent populær, når man "dræber glæden" ved at stille spørgsmål til udsagn, der ellers er generelt accepteret og understøtter de eksisterende normer. Dog er der en stigende samfundsmæssig tendens til, at fremtrædende personligheder som sportsfolk og kulturelle eliter offentligt tager afstand fra homofobisk, transfobisk og racialiserende humor. #MeToo-

kampagnen er et godt eksempel på, hvordan få menneskers eksempler kan få mange til at reagere mod fx sexisme, selvom den formuleres humoristisk. Det kan være vanskeligt at bestemme, hvad der er humoristisk, men fra et normkritisk perspektiv er det vigtigt at være opmærksom på, hvordan humor kan understøtte diskriminerende strukturer.

Stigmatiserende handlinger, som beskrevet af Skolestyrken under Børns Vilkår, kan forekomme, når børn "laver sjov" med andre børns hud- eller hårfarve, kønsudtryk, kropsbygning, forestillede seksualitet osv.

En inkludering af flere normkreative tilgange til praksis og en mere inkluderende humor, der udtrykkes med omtanke og fokus på alle elevers deltagelsesmuligheder, vil forhåbentlig åbne op for nye repræsentationer af normalitet og afvigelse. Især hvis lærere i højere grad arbejder æstetisk, sjovt og kropsligt med at demonstrere alternative måder, hvorpå eleverne kan udtrykke deres køn, udfolde sig på trods af funktionsnedsættelser og indgå i forskellige former for familieformer.

Drenge og piger i skolen

Ifølge undersøgelser har drenge i flere årtier klaret sig dårligere end piger i folkeskolen.

Forskellen mellem drengenes karaktergennemsnit er vokset fra 0,66 til 0,9, fra 2013 til 2019. Ifølge undersøgelserne er det især i danskfaget, at drengene halter bagud. I 2019 var karakterforskellen mellem de to køn liggende på 1,5. Kraka har lavet en undersøgelse der viser, at karakterforskellen er størst ved de elever som generelt ligger under middel på karakterskalaen (Kraka, u.å). Niels Egelunds forklaring på den voksende karakterforskel skyldes den skolereform, der trådte i kraft i 2014. Med denne reform fik eleverne flere timer på skoleskemaet - og derudover skulle eleverne have mere bevægelse, forskellig samt varieret undervisning, og til sidst skulle der komme lektiecaféer på skemaet, som skulle gøre at de svageste elever i skolen, kunne få hjælp til at lave deres lektier inden de tog hjem fra skole. Når man ser på alt følgeforskningen der er lavet, kan man dog se at det ikke er lykkedes at give de svageste elever den hjælp de har brug for i skolen, til at lave deres lektier. Siden 1970'erne har man været opmærksom på, at det er svært at motivere drengene i skolen, og Niels Egelund understreger, at det stadig er en svær opgave at motivere drengene. Også selvom at problemet har været under luppen i så mange år. Niels Egelund siger sådan her om skolereformen:

»Men reformen har gjort, at skolerne og lærerne har haft travlt med de mange ekstra timer og nye krav, så jeg kan godt forstå, hvis der ikke har været så meget fokus på det her, og det kan være en af årsagerne til, at drengene har klaret sig dårligere.« (Richter, 2021).

Formand for undervisningsudvalget i Danmarks Lærerforening, Regitze Flannov udtrykker, at hun er enig i Niels Egelunds teori. Hun forklarer dog også selv at karakterforskellen kan være fordi skolen er blevet mere boglig, end den var førhen, samt at der er kommet mere fokus på elevernes evner under de tests de bliver præsenteret for - og elevernes præstationer i skolen. Regitze Flannov siger i Informations artikel således:

»Det har snævret undervisningen ind. Så vi skal være optaget af, hvordan vi får foldet undervisningen ud, så den bliver mere eksperimenterende, praktisk og anvendelsesorienteret. For alt det laver vi mindre af, fordi der er kommet mere teaching-to-test.« (Richter, 2021).

Kønsneutral pædagogik i skolen

Der er kommet mere fokus på køn i folkeskolen. Det kan vi ikke komme udenom, at der er – på trods af, at pædagoguddannelsen i 2014 fik en ny bekendtgørelse, som sørgede for at de skulle undervises i køn, seksualitet og kønsidentitet gennem deres professionsbachelor, og der er ikke er kommet en svarende bekendtgørelse for de lærerstuderende. Der er stadig meget fokus på køn i de danske folkeskoler. Elever er altid blevet delt op i ”12-tals piger” og ”problematisk dreng”, men det er vigtigt at få den forudsætning slettet, og få lavet nogle nye, som ikke snakker mere positivt om et køn, end om et andet (Canger, 2018).

I Sverige er der blevet lavet en undersøgelse, hvor der er blevet fokuseret på at lave en kønsneutral pædagogik i skolen – under denne undersøgelse, er der blevet brugt kønsneutrale materialer, hvor kønnet enten er slettet eller skrevet ud af materialet. De brugte også kønsneutrale pronominer, som ”hen”, i stedet for ”han” eller ”hun”. Fokuset på køn er lige nu større end nogensinde før, og der bliver i Danmark svunget betegnelser rundt som ”de stille piger”, eller de ”udadreagerende dreng”. Forhenantagninger som disse ovenstående to, er en del af det store problem i skolen. Det kan anses som en positiv og fremgangsprægende tilgang, at man vælger at ”slette” køn fra alt undervisning i folkeskolen. Men er der negative ting ved at begynde på at slette køn fra undervisningen og ikke holde sig til den traditionelle og ”kønsopdelte” undervisning? (Canger, 2018).

Hvis man fra dags dato begyndte at lave kønsneutral undervisning i alle folkeskoler, skal man være opmærksom på, at det for de fleste (både lærere og elever), ville blive en lang og (for nogle) langsom proces. Det ville tage lang tid at vænne sig til, at man skulle arbejde med kønsneutrale formler lige pludselig. Det ville også for nogle kunne virke ligegyldigt eller opgivende, at skulle begynde at undervise (eller blive undervist) kønsneutral – og dermed ville det pludselig kunne blive negativt, at skulle undervise i det. Det kan derudover være forvirrende for eleverne, at de bliver mødt med snak

om køn, og kønsopdeling når de er derhjemme, og så blive mødt kønsneutrale i skolen eller andre institutioner.

Forskellen på drenge og piger i historieundervisningen

“Historie er et drengefag” - sådan er er skrevet om en bacheloropgave på Folkeskolen.dk. Underoverskriften lyder således: “*En traditionel forståelse af historie som noget, der har ‘gamle hvide mænd’ som centrale aktører, er med til at gøre historie til et drengefag.*” (Grynberg 2016).

Længere nede i artiklen bliver det beskrevet at mænd oftere anses som de historieskabende, mens kvinder anses som passive i historieundervisningen.

Dette kan være en forklaring på at pigerne ikke er ligeså motiveret i lige præcis historiefaget.

National chef ved sex og samfund, Anne Wind udtaler i artiklen: “(...) *Det kan man sige, men selv med de briller på, kan man helt sikkert gøre mere ud af de magtfulde kvinder, der trods alt har været gennem tiderne. Men bortset fra det: Det handler også om, hvilket historiesyn, man har. Det er ikke en naturlov, at historieundervisningen skal handle om konger og deres krige. Den kan lige så godt handle om, for eksempel, hvilke kropsidealer, der har domineret på forskellige tidspunkter. Det giver et helt andet perspektiv for undervisningen. Samtidig kan man sige, at hvis man vil sætte fokus på køn i historieundervisningen er historiekanonien og den historieformidling, der ligger heri, et oplagt udgangspunkt for en klassesamtale om normer og syn på køn.*” (Wind, 2016).

Der er god grund til at skulle kigge oppefra og give pigerne mere medbestemmelse i historiefaget, samt revurdere om der kan komme flere kvinder på kanonlisten.

Analyse

I dette afsnit vil vi foretage en grundig analyse og sammenligning af den empiri, vi har indsamlet, med den teori, vi har valgt som rammeværk for vores undersøgelse. Vi vil undersøge, hvordan vores data stemmer overens med eller afviger fra de teoretiske perspektiver, og hvad dette kan fortælle os om vores problemstilling.

Narrativitet

I den empiriske analyse af narrativitet i historieundervisningen, blev der anvendt en række aktiviteter til at engagere eleverne og skabe meningsfulde læringsoplevelser. Én af disse aktiviteter var en debat om mødrehjælpens relevans, hvor eleverne blev delt op i to hold og opfordret til at argumentere for

eller imod mødrehjælpens eksistens. Vi har her brugt Barton og Levstik's "verber" inden for historieundervisning.

Identificering var et vigtigt aspekt af denne aktivitet, da eleverne skulle forsøge at forstå og relatere sig til forskellige synspunkter og positioner i debatten. Selvom nogle elever måske havde svært ved at identificere sig med en bestemt holdning på grund af deres egen baggrund eller værdier, blev de alligevel udfordret til at sætte sig i fortidens menneskers sko og forstå deres motiver og overvejelser.

Analyse var også centralt, da eleverne skulle undersøge og forstå komplekse historiske begivenheder og dilemmaer relateret til mødrehjælpens historie. De fik adgang til testmateriale og blev opfordret til selvstændigt at udforske emnet, hvilket styrkede deres evne til at analysere historiske kontekster og sammenhænge.

Moralsk stillingtagen blev også fremhævet under debatten, hvor eleverne blev udfordret til at reflektere over og diskutere etiske spørgsmål relateret til mødrehjælpens rolle i samfundet. Der var bl.a. denne udveksling:

Imod: *"Hvorfor skal der bruges resurser på mødrehjælpen, når det er ens eget valg at få et barn? Hvis man ved at man ikke kan tage vare på et barn, så skal man jo ikke have det".*

For: *"Lad os sige at vi har en kvinde, som lige har fået et barn. Men hendes mand, som hun har barnet med, er begyndt at drikke og blive voldelig og slår hende og barnet. Hvordan skal hun så få hjælp? I 1924 kunne kvinder ikke bare gå fra sin mand som man kan i dag. I Danmark er det en menneskerettighed at leve i tryghed".*

Her viser de at de har dannet en forståelse for livet som kvinde i starten af mødrehjælpens opstandelse. Samt kan sætte de nuværende menneskerettigheder i fokus, og derpå danne en sammenhæng mellem historie og nutid. Dette bidrog til at skærpe deres forståelse af historiske og aktuelle sociale udfordringer og deres evne til at tage stilling til komplekse spørgsmål.

Endelig var artikulation og kommunikation afgørende, da eleverne skulle udtrykke deres tanker, følelser og analyser verbalt og skriftligt under og efter debatten. Denne proces gav dem mulighed for at udvikle deres kommunikative færdigheder og evnen til at formidle deres forståelse og refleksioner over historien.

Samlet set viste den empiriske analyse, at aktiviteter baseret på Barton og Levstiks fire "verber" - identificering, analyse, moralsk stillingtagen og artikulation og kommunikation - bidrog til at skabe en meningsfuld og engagerende historieundervisning. Elevernes aktive deltagelse og refleksion over historiske emner og dilemmaer førte til en dybere forståelse af historien som en levende og relevant disciplin.

Kategorisering

Vores empiriske data tyder på, at der eksisterer betydelige forskelle mellem drenges og pigers tilgang til historieundervisningen, især når det kommer til engagement, kreativitet og dybde i deres præsentationer og arbejde. Disse forskelle kan forstås og udforskes gennem en teoretisk ramme, der fokuserer på kategorisering, kønsstereotyper og repræsentation af kvinder i historieundervisningen.

Ifølge Karen Liebing Madsen i bogen 'Normkritik i pædagogisk praksis' og Kvande og Naastad (2022) i deres bog "Hva ska vi med historie?", spiller kategorisering en afgørende rolle i historieundervisningen ved at hjælpe eleverne med at forstå og organisere den komplekse sociale virkelighed. Dog kan kategoriseringen også føre til problematiske stereotyper og skævvridning af historiske fortællinger, især når det kommer til kønskategorisering og inklusion af kvinder. Dette resonerer med den indsamlede data, hvor drengene tilsyneladende kæmper med at identificere inspirerende kvinder og i stedet præsenterer overfladiske og stereotype forestillinger om kvinder til deres fremlæggelser om en valgfri inspirerende kvinde.

Denne tendens afspejler den historiske marginalisering og overseelse af kvinders bidrag til historien, hvilket kan have en negativ indvirkning på pigers følelse af identitet og tilhørsforhold i historieundervisningen. For at imødegå dette er det afgørende at skabe kategorier og fortællinger, der inkluderer og repræsenterer kvinder på en positiv og mangfoldig måde. Dette behov stødte blandt andet på, da vi var ude og afprøve vores brætspil i den neutrale klasse. De ville gerne vide hvilke historier, der var bag kvindenavnene på brættet, så de havde noget at 'knytte sig til'. Men også skabe en mening med de valg vi har taget omkring spillets design.

Desuden er det vigtigt at forstå, at en af faldgruberne forbundet med kategorisering i historieundervisningen er risikoen for at opfatte individer inden for en bestemt kategori som en homogen enhed. Dette kan føre til stereotype forestillinger om kønsbestemte roller og egenskaber, hvilket begrænser pigers muligheder for at blive mødt som individuelle og unikke personligheder.

Denne faldgrube bliver tydelig i observationsdataerne, hvor drengene synes at have stereotype opfattelser af kvinder som primært objekter for fysisk tiltrækning frem for inspirerende figurer med dybde og betydning. Vi blev ofte mødt med kommentarer som: ”fordi hun er lækker”, når de blev spurgt, hvorfor den kvinde de havde valgt, var inspirerende. De havde også valgt letpåkledte billeder af kvinden til deres fremlæggelser.

For at udfordre disse stereotyper og skabe et inkluderende og mangfoldigt læringsmiljø er det nødvendigt med en normkritisk tilgang til historieundervisningen. Dette indebærer aktivt at udfordre normer og skabe et rum, hvor alle elever, uanset køn, føler sig set, hørt og værdsat. Ved at integrere disse perspektiver kan historieundervisningen bidrage til at skabe et mere inkluderende og retfærdigt samfund, hvor køn ikke er en begrænsende faktor for individets potentiale og hvor alle elever føler sig inkluderet og værdsat.

Motivation, deltagelse og medbestemmelse

Da vi var ude i 8.klasser, for at undersøge, om et forløb og et spil om kvindehistorie kunne motivere eleverne, prøvede vi nogle forskellige metoder. Vi prøvede at lade eleverne have medbestemmelse, evaluere undervejs og lade dem have indflydelse på hvordan undervisningen skulle stilladseres. Vi skrev også altid planen op på tavlen, for at eleverne kunne se hvor langt vi var i dagens plan – og for at eleverne kunne føle sig motiveret, til at fortsætte, fordi de vidste hvad der skulle ske som det næste. Eleverne gav positive tilbagemeldinger på at vi altid skrev planen op på tavlen, og forberedte dem på hvad der ville komme til at ske i løbet af lektionen. Det gjorde at de fandt lektionen mere overskuelig.

Det var vigtigt for os begge, at eleverne kunne være i klasserummet og føle at det var et trygt læringsrum at være en del af, og et trygt sted at udfolde sine ideer og holdninger og ikke et sted, hvor de skulle være bange for at deltage. Vi kunne se efter den første uge, at det virkede at vi havde den tilgang til eleverne, og fortalte mange gange, at det var en prioritet for os, at de vidste at vi ville gribe dem, hvis de blev nervøse for at deltage, eller være med. Eleverne begyndte at åbne mere op, og turde at deltage mere. I den første uge, havde eleverne svært ved at række hånden op – på dette tidspunkt havde vi endnu ikke fået opbygget en tæt relation til eleverne, hvilket uden tvivl har meget at sige, når det kommer til at skulle deltage i et klasserum. Selvom eleverne kendte hinanden godt, havde de som sagt ikke kendskab til os, og vidste ikke hvordan vi ville tage imod deres tilbagemeldinger på undervisningen.

Det var væsentligt for os allerede fra start, at eleverne havde medbestemmelse i undervisningen. På trods af, at vi havde skitsen til forløbet, skulle alle eleverne være med til at udfylde skitsen, og være med til at bestemme, hvad de skulle lære om. Eleverne gav os tilbagemeldinger på det, under vores evaluering, og de fleste var meget enige om, at det var rart at vi lavede det sammen, og at de fik indflydelse på hvordan deres forløb skulle se ud. Det havde de ikke prøvet før.

Eleverne gav også udtryk for, at det var rart at blive undervist i noget, de selv ønskede, selvom at vi havde bestemt det overordnede emne.

Mening

Brodersen og Svejgaard, kaster lys over betydningen af at forstå og adressere elevernes behov for mening i undervisningen. Ifølge teorien opstår mening gennem forskellige betydninger og kommer til udtryk, når eleverne får øje på forskelle og aspekter ved et emne eller en situation, der giver ny forståelse og kompleksitet i deres syn på verden.

I den konkrete situation, hvor en dreng i klassen stiller spørgsmålet "hvorfor skal vi ikke have om mandehistorie?", bliver det tydeligt, at han søger mening og engagement i undervisningen. På overfladen kan dette spørgsmål virke som en måde at sætte sig på tværs eller udfordre underviserens autoritet, men det kan også tolkes som et udtryk for en dybere følelse af utilfredshed eller manglende forståelse.

Gennem analysen af meningsbegrebet får vi et indblik i, hvordan denne drengs spørgsmål afspejler behovet for at finde mening og relevans i undervisningen, særligt i forhold til emnet kvindehistorie. Han søger efter svar på, hvorfor dette emne vægtes højere end andre, og hvad det betyder for ham som elev. Dette illustrerer vigtigheden af at anerkende og adressere elevernes følelsesmæssige engagement og involvering i undervisningen, som Svejgaard påpeger, da mening ikke blot refererer til et ords betydningsindhold, men også omfatter følelsesmæssige aspekter som vigtighed, hensigt og holdning.

Samlet set understreger meningsbegrebet vigtigheden af at skabe undervisningsmiljøer, der giver plads til elevernes følelsesmæssige og intellektuelle engagement, og som giver dem mulighed for at finde personlig mening og relevans i det, de lærer. Det peger på behovet for at adressere elevernes spørgsmål og bekymringer for at sikre, at undervisningen er meningsfuld og berigende for dem.

Multimodalitet

Representationsformer og funktionel tynde i de æstetiske multimodale undervisningsformer

Jerome Bruners teori om repræsentationsformer i læring belyser væsentlige aspekter af, hvordan elever tilegner sig viden og forstår indholdet i undervisningen. Ifølge Bruner udtrykkes læring gennem fysiske, billedlige og symbolske handlinger, hvilket danner grundlag for multimodal læring og forståelse.

I den konkrete anvendelse af teorien i vores undervisningsforløb om kvindehistorie ses tydeligt, hvordan eleverne interagerer med forskellige repræsentationsformer. De billedlige representationsformer, såsom plancher og plakater om inspirerende kvinder og Femølejren, giver eleverne mulighed for at visualisere og skabe billeder af historiske begivenheder og personer. Dog viser dataene, at drengene var mere tilbageholdende og havde tendens til at antage en mere kritisk holdning, mens pigerne engagerede sig mere positivt og investerede tid i deres arbejde.

I den verbalt-sproglige representationsform, eksemplificeret ved debatøvelsen om Mødrehjælpen, ser vi, hvordan eleverne bruger sproget til at diskutere og formidle deres synspunkter omkring emnet. Her observeres en interessant kønsbaseret forskel, hvor drengene viser større engagement og ivrighed i debatterne, mens pigerne er mere tilbageholdende med at deltage aktivt.

Endelig viser brugen af brætspil som en symbolsk repræsentationsform, hvordan eleverne interagerer med komplekse begreber og situationer gennem spillets handlinger og diskussioner. Her observeres en fælles entusiasme blandt både drenge og piger, hvilket indikerer, at spilbaserede læringsscenarier kan være en effektiv måde at engagere og motivere elever på tværs af køn.

Samlet set illustrerer denne analyse, hvordan Bruners teori om repræsentationsformer kan anvendes til at forstå og evaluere forskellige aspekter af læring i undervisningen. Det fremhæver vigtigheden af at tilbyde eleverne forskellige læringstilgange og muligheder for at engagere sig på deres egne præmisser, samtidig med at det erkender og adresserer potentielle kønsrelaterede forskelle i læring og deltagelse.

Analysen af æstetiske udtryksformer i undervisningen er dybt forankret i praksis, som illustreret i vores undersøgelse om kvindehistorie. Gennem brugen af æstetiske læringsformer som plancher,

plakater, rollespil og et udviklet brætspil har vi skabt en dynamisk undervisningskontekst, hvor eleverne aktivt engageres i læringen.

Vores tilgang bygger på ideen om at bruge æstetikken som et redskab til at udforske og forstå kvindehistorie på en dybere og mere følelsesmæssig niveau. Ved at inddrage æstetiske elementer som plancher og plakater har vi skabt visuelle repræsentationer af vigtige historiske begivenheder og figurer, hvilket har gjort det muligt for eleverne at fordybe sig i emnet på en levende og meningsfuld måde.

Desuden har rollespil og brætspillet tilladt eleverne at træde ind i skoene på historiske kvinder og opleve deres liv og udfordringer på en mere personlig måde. Dette har bidraget til at skabe en fordybelsesoplevelse, hvor eleverne ikke blot lærer om kvindehistorie, men også identificerer sig med og relaterer sig til de historiske figurer på en dybere følelsesmæssig og kreativt niveau.

Ved at kombinere teoretiske koncepter om æstetiske udtryksformer med praktisk anvendelse i undervisningen, har vi skabt en effektiv og engagerende læringsoplevelse, der fremmer både forståelse og indlevelse i kvindehistorie. Denne tilgang illustrerer styrken ved at integrere æstetiske elementer i undervisningen som et middel til at udforske og forstå komplekse emner på en meningsfuld og inspirerende måde.

Perspektivering

Vi befinder os lige nu i hvad man ville kalde en renæssance inden for kvindebevægelsen, hvor der sker markante fremskridt i kampen for ligestilling og kvinders rettigheder på nationalt og globalt plan. Denne udvikling er særligt tydelig i samfunds- og kulturarenaen, herunder også i historiefaget, hvor der i stigende grad er fokus på kvindernes rolle og bidrag gennem tiden. Bl.a. gennem Gry Jexens bog "Kvinde kend din historie". Som vi selv har arbejdet med under vores undersøgelser.

Et andet eksempel på denne bevægelse mod øget kvinderepræsentation og anerkendelse er den nye statue af Karen Blixen, der er blevet opstillet i København. Karen Blixen var en ikonisk forfatter og en vigtig stemme i litteraturens verden, og hendes tilstedeværelse i det offentlige rum sender et kraftfuldt budskab om vigtigheden af at hylde kvinders bidrag til kunst og kultur.

Samtidig ser vi også historiske begivenheder som den nye abortlov og kvindebevægelsen i Irak, hvor kvinder tager kampen op mod undertrykkende strukturer og kræver deres rettigheder tilbage. Denne form for aktivisme og modstand er en afgørende del af den globale kvindebevægelse og viser, hvordan kvinder over hele verden står sammen i kampen for ligestilling og retfærdighed.

I historiefaget er det essentielt at reflektere over og integrere disse aktuelle begivenheder og tendenser, da de ikke kun bidrager til en mere nuanceret og retfærdig fremstilling af fortiden, men også inspirerer kommende generationer af elever til at engagere sig i kvinders historie og kampen for ligestilling.

Denne bacheloropgave om kvinderepræsentation i historiefaget kommer således på et tidspunkt, hvor kvinders historier og stemmer er mere synlige og relevante end nogensinde før. Ved at undersøge og analysere, hvordan historieundervisningen kan tilpasses for at engagere og motivere piger til aktiv deltagelse og interesse for faget, bidrager opgaven til den fortsatte udvikling af en mere inkluderende og retfærdig historieskrivning.

Diskussion

Arbejdet med kvinderepræsentation i historiefaget gennem en normkritisk tilgang kan potentielt føre til en 'os og dem' situation mellem drengene og pigerne i klassen, hvis ikke det håndteres på en hensigtsmæssig måde. En normkritisk tilgang til køn i historiefaget indebærer at udfordre og nedbryde traditionelle kønsstereotyper og normer, men hvis dette ikke gøres på en balanceret måde, kan det resultere i en opfattelse af, at historien kun handler om én gruppe og ikke den anden.

En mulig konsekvens af dette kan være, at pigerne i klassen føler sig overset eller marginaliseret, hvis historieundervisningen primært fokuserer på mænds bidrag til historien, mens kvinders bidrag overses eller kun nævnes perifert. Dette kan skabe en følelse af 'dem mod os', hvor pigerne føler sig ekskluderet fra historiefaget eller ser det som mindre relevant for dem, da de ikke kan identificere sig med det, der undervises i.

På samme måde kan drengene i klassen føle sig misforståede eller uretfærdigt behandlet, hvis de føler, at undervisningen primært fokuserer på kvinders historie og ikke anerkender mænds bidrag til historien på samme niveau. Dette kan føre til en 'os og dem' mentalitet, hvor drengene opfatter pigerne som privilegerede eller favoriserede i undervisningen.

For at undgå en 'os og dem' situation er det afgørende, at en normkritisk tilgang til køn i historiefaget håndteres på en inkluderende og afbalanceret måde. Det betyder at inkludere både mænds og kvinders bidrag til historien på lige fod og sikre, at eleverne får mulighed for at se sig selv repræsenteret og identificere sig med det, der undervises i.

Derudover er det vigtigt at skabe rum for dialog og refleksion i klassen, hvor eleverne kan diskutere og udfordre traditionelle kønsnormer og -stereotyper på en respektfuld måde. Dette kan bidrage til at skabe en forståelse og anerkendelse af hinandens perspektiver og oplevelser og nedbryde barriererne mellem 'os og dem'.

Endelig er det afgørende, at lærerne er bevidste om deres egen rolle og bias i undervisningen og arbejder aktivt på at skabe et inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever føler sig set, hørt og værdsat uanset deres køn. Dette kræver efteruddannelse og refleksion blandt lærere for at sikre, at de er i stand til at facilitere en normkritisk dialog om køn i historiefaget uden at skabe en opdeling mellem 'os og dem' i klassen.

Konklusion

Vi kan konkludere ud fra vores tanker inden vi gik i gang med vores undersøgelser, og under vores indsamling af empiri og analyse – samt vores problemstilling: ” *Hvordan kan historieundervisningen i folkeskolen tilpasses for bedre at engagere og motivere piger til at deltage aktivt og udvikle interesse for faget, og hvilken rolle spiller lærerens tilgang og undervisningsmetoder i denne proces?* ”, at elevernes motivation og deltagelse bliver påvirket meget af lærerens tilgang til den undervisning, der er i gang. Det bliver også påvirket meget af de andre elevers tilgang til undervisning, og i de klasser vi har undersøgt, har det især været drengene der har haft meget påvirkning på hinanden, ud fra deres egne personlige meninger om det forløb som der er i gang på klassen. I de klasser vi har undersøgt, har det også været tydeligt at elevernes egne medbestemmelse, har haft meget at sige i forhold til deres motivation i lektionerne. Når eleverne fik lov til at blive inddraget i forløbets indhold, havde de meget mere lyst til at lære om det, og var mere motiveret til at arbejde med de ting de fik at vide, de skulle, når vi underviste dem.

Eleverne udtrykte selv, at det gjorde en stor forskel for dem, at de måtte være med til at bestemme – også selvom vi have bestemt det overordnede emne, gjorde det meget at de måtte være ”lidt”

inddragede ved at komme med underordnede emner til forløbet. De var glade for, at de måtte bestemme både nogle, af de kvinder og de dele af kvindehistorien de skulle undervises i. De udtrykte også at det var fedt for dem, at de også havde indflydelse på hvordan undervisningsformen skulle være.

Undervisningsmetoderne gjorde en væsentlig forskel for eleverne. Eleverne nød at være kreative og kunne gå med en legende tilgang til undervisningen. Det havde de ikke prøvet i historie før, og de synes generelt at det ofte blev for bogligt til at være spændende, og de fortalte at de fremadrettet ønskede at have lov til at arbejde kreativt og gøre historieundervisningen sjov, mens den samtidig har stor faglig betydning.

Vi blev ligesom under dette undervisningsforløb, også bekræftet i at det har en væsentlig betydning for eleverne, at de bliver mødt og får svar på disse spørgsmål. Uddyb fra start af – hvorfor vi har valgt at understrege at det er kvindehistorie, og hvorfor vi finder det væsentligt for eleverne at lære om dette.

Det gør meget for elevernes relevans, at de ved hvad meningen med undervisningen er.

Handlingsforslag

For at sikre at man ikke ender med at motivere den ene halvdel af eleverne, og den anden halvdel af klassen, ikke har nogen motivation til undervisningen, kan man blande historieundervisningen. Dermed ikke sagt at de ikke skal have om kvindehistorie, men derimod gøre sådan, at eleverne får kvindehistorie sammen med alt den anden historieundervisning, og ikke opdelt, fra alt det andet. Altså i stedet for at have titlen ”kvindehistorie”, kan kvindehistorien blive puttet ind i den anden undervisning.

For bedre at engagere og motivere piger til aktiv deltagelse og fremme interesse i historieundervisningen kan en mikrofeministisk tilgang implementeres. Dette indebærer en bevidst indsats for at inkludere kvindelige perspektiver og skikkelser i historieundervisningen og at anvende undervisningsmetoder, der fremmer ligestilling.

Et centralt element i at engagere piger er at sikre, at kvindelige historiske skikkelser og deres bidrag bliver synlige i undervisningsmaterialet. Historieundervisningen bør inkludere forløb som naturligt kan lede over på kvinderepræsentation inden for gældende forløb. Det kunne fx være et segment, der

stiller skarpt på stikkerne Jenny Holm og Grethe Bartram under besættelsen. Ved at præsentere disse kvinders historier kan eleverne få en bredere forståelse af deres roller og bidrag i historiske begivenheder.

Desuden bør historiefagets kanonliste udvides til at inkludere flere kvindelige skikkelser som Cleopatra og Dronning Elisabeth D.1. Dette kan gøres ved at revidere læseplaner og sikre, at lærere har adgang til materialer og ressourcer, der dækker disse kvinders liv og indflydelse. Det er vigtigt, at disse kvindelige figurer præsenteres som komplekse og handlekraftige aktører i historien, snarere end blot perifere figurer.

Lærerens tilgang spiller en afgørende rolle i at skabe et inkluderende og motiverende læringsmiljø. Lærere skal bevidst anvende undervisningsmetoder, der fremmer deltagelse og diskussion om kønsperspektiver i historien og hvordan vi kan sætte det på vores nutidsforståelse. Dette kan omfatte kritisk tænkning, hvor eleverne opmuntres til at analysere og diskutere historiske begivenheder fra forskellige kønsperspektiver, samt gruppeaktiviteter, hvor eleverne forsker og præsenterer om kvindelige historiske figurer. Rollespil og debatter, hvor eleverne påtager sig roller som historiske kvindelige figurer, kan også fremme empati og dybere forståelse.

Lærere skal også være opmærksomme på deres sprogbrug og de diskurser, de fremmer i klasselokalet. Ved at bruge kønsneutralt sprog og udfordre kønsstereotyper kan lærere skabe et mere inkluderende miljø. For eksempel kan lærere rette opmærksomheden mod kønsbias i historiske kilder og diskutere disse med eleverne.

Løbende evaluering og feedback er essentielle for at sikre, at tiltagene har den ønskede effekt. Dette kan indebære at indsamle feedback fra eleverne om, hvordan de oplever inklusionen af kvindelige perspektiver, samt at lærere reflekterer over deres egen praksis og justerer deres undervisningsmetoder baseret på observationer og feedback.

Endelig bør skoler investere i ressourcer og efteruddannelse for lærere, så de er veludrustede til at implementere en mikrofeministisk tilgang. Dette kan omfatte workshops, kurser og adgang til opdaterede undervisningsmaterialer om kvindelige historiske figurer.

Ved at integrere disse elementer i historieundervisningen kan vi skabe et læringsmiljø, der ikke kun motiverer piger til at engagere sig aktivt, men også fremmer en dybere og mere nuanceret forståelse af historien hos alle elever.

didaktiske såvel som sociologiske tilgang til undervisningen kan have effekt på elevernes aktive deltagelse og udbytte i undervisningen.

Litteratur

Brodersen, P., Ziehe, T., & Hansen, T. I. (2020). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels forlag.

Heidegren, C. (2010). *Anerkendelse*. Samfundslitteratur.

Historieformidlere: I de mest anvendte historiebøger i skolerne er 1.725 personer nævnt ved navn. Blot 89 e. . . (2024). *Politiken*. <https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art9764736/I-de-mest-anvendte-historieb%C3%B8ger-i-skolerne-er-1.725-personer-n%C3%A6vnt-ved-navn.-Blot-89-er-kvinder>

Kraka: Drengene får historisk dårlige karakterer sammenlignet med piger. Det skyldes næppe kun forskellige forventninger til kønnene. (u.å.). Altinget: Forskning. <https://www.alinget.dk/forskning/artikel/kraka-forskellige-forventninger-til-koennene-forklarer-naeppe-karakterforskellen>

Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis (2. udg.)*. Universitetsforlaget.

Larsen, S. T., & Poulsen, J. A. (2021). *Historieundervisning - en fagmetodik*. Hans Reitzels forlag.

Madsen, K., Jørgensen, J., & Graack, J. (2021). *Normkritik i pædagogisk praksis*. Gyldendal.

Pejlemærker på motivation i undervisningen - Undervisningsmiljø - GRUNDSKOLE | Emu.dk. (2023). EMU. <https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/motivation/pejlemaerker-paa-motivation-i-undervisningen>

Richter, L. (2021). Karakterforskelle mellem drenge og piger er vokset mest blandt elever lidt under middel. *Information*. <https://www.information.dk/indland/2021/09/karakterforskelle-mellem-drenge-piger-vokset-mest-blandt-elever-lidt-middel#:~:text=Niels%20Egelund%2C%20der%20er%20professor,den%20er%20lettest%20at%201%C3%B8fte>

Tekla, C. (2018). Når en kønsneutral pædagogik ikke slår til i skolen - en forskningsbaseret debatartikel. pptidsskrift.dk