

# Historiebevidsthed og kritiske kompetencer

Af Lasse Ansbøl (laer205290)

Bachelorprojekt 27. maj 2024 Københavns Professionshøjskole

Vejledere: Gitte Funch Henriksen og Christina Naïke Runciman

Antal anslag: 61.990



*”Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund”  
(Historie- fællesmål 2019)*

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	side. 3
<b>Problemformulering</b> .....	side. 3
<b>Metode og empiri</b> .....	side. 4-5
<b>Teori</b> .....	side. 5-9
Historiebevidsthed.....	side. 5-6
Historiebrug.....	side.7-8
Historiebevidstheds relation til Klafkis kritisk konstruktive dannelsese teori.....	side.8-9
Vygotskys teori om zonen for den nærmeste udvikling.....	side. 9
<b>Analyse af empiri</b> .....	side.9-15
Læremiddelanalyse.....	side.10-12
Ustruktureret observation af en 7. klasse.....	side.12-13
Semistruktureret lærerinterview .....	side. 13-15
<b>Diskussion af handleperspektiver</b> .....	side.16-20
Sammenfatning af analysens hovedpointer.....	side.16
Flertydigheder i undervisningen.....	side. 16-17
Stilladsering-----	side. 17
Elevernes forudsætninger for at arbejde med historiebevidsthed og brug.....	side.17
Brug af kontrafaktisk historie i undervisningen.....	side.17-19
Sammenfatning af diskussionens hovedpointer.....	side. 19-20
<b>Konklusion</b> .....	side.21
<b>Perspektivering</b> .....	side. 22
<b>Litteraturliste</b> .....	side.23-24
<b>Bilag</b> .....	side.25-35
<i>Bilag 1: Historiebrug: Reklamer- til læreren, ”fællesmål”</i> .....	<i>side.25</i>
<i>Bilag 2: Historiebrug: Reklamer-til læreren, ”sigtet med spot på artiklen”</i> .....	<i>side. 25</i>
<i>Bilag 3: Historiebrug: Reklamer- til læreren, ”om spot på artiklen”</i> .....	<i>side. 26</i>
<i>Bilag 4: Historiebrug: Reklamer- forside til forløb</i> .....	<i>side. 27</i>
<i>Bilag 5: Historiebrug: Reklamer- forside til forløb</i> .....	<i>side. 28</i>
<i>Bilag 6: Historiebrug: Reklamer- elevopgaver</i> .....	<i>side. 29</i>
<i>Bilag 7: Historiebrug: Reklamer- elevopgaver</i> .....	<i>side. 30</i>
<i>Bilag 8: Historiebrug: Reklamer- elevopgaver</i> .....	<i>side. 31</i>
<i>Bilag 9: Interviewguide</i> .....	<i>side. 32</i>
<i>Bilag 10: Transskriberet interview med læreren</i> .....	<i>side. 32-35</i>

# Indledning

Historiefaget i folkeskolen har længe haft til formål at skulle give eleverne viden om mennesker, begivenheder og udviklinger i fortiden som i nutiden anses for at have været betydningsfulde. Dette hører i dag inde under fællesmål for historiefaget hvor det står at eleven skal have forståelse for *kronologi, kontinuitet og brud* (Undervisningsministeriet, 2019). Traditionelt er dette blevet begrundet ud fra et dannelseperspektiv hvor forståelse af historie anses for at give os en fortælling i dag om hvem vi er, hvormed historien bliver identitetsskabende.

Hvad vi imidlertid udvælger som betydningsfuldt i en historiemæssig sammenhæng vil dog altid være præget af nutidens menneskers anskuelse af sig selv som farver hvordan vi tolker fortiden. Ligeledes kan politiske interesser spille en rolle i udvælgelsen af hvilke emner som skal berøres i historieundervisningen, særligt kendt er her den såkaldte "historiekanon" som fastlægger bestemte emner/begivenheder eleverne skal undervises i, i løbet af deres folkeskoletid (Undervisningsministeriet, 2023).

Disse emner reflekterer som sagt nutidige forestillinger og behov, dermed kan det altså siges at hvad eleverne undervises i er underlagt narrativer. Spørgsmålet er så hvordan man som historielærer bør forholde sig til den narrative historieundervisning. I fagmålene for historie er det også bekendtgjort at eleverne skal arbejde med historiebrug, men hvordan kan man aktivt arbejde med at bevidstgøre eleverne om de narrativer der er om historien i vores samfund?

Dette taler ind i elevernes historiebevidsthed, hvis eleven ikke har en forståelse af sig selv som en del af historien og ikke har en forståelse af at fortidens mennesker havde agens, giver det så overhovedet mening at undervise dem i historiebrug?

Verdenen i dag er præget af en heftig digitalisering og overalt på nettet og i medier flyder det med narrativer, misinformationer og reklamer. Eleverne vil hele deres liv igennem blive eksponeret for mennesker der prøver at sælge noget til dem, hvad end det er virksomheders produkter eller politiske budskaber.

Hvis vi i skolen skal danne eleverne til at begå sig i denne verden og danne dem til at kunne begå sig i et demokratisk samfund, så er det af væsentlig betydning at der målrettet arbejdes med at udvikle elevens kritiske kompetencer. Det er mit standpunkt at dette mål oplagt kan arbejdes med i historieundervisningen.

Mit perspektiv er at der i historieundervisningen aktivt bør arbejdes med udviklingen af elevens historiebevidsthed. Ved at arbejde med udviklingen af elevens historiebevidsthed og om hvordan narrativer om historien kommer til udtryk i historiebrug, kan dette også bidrage til udviklingen af elevens kritiske kompetencer udenfor skolen. Jeg har derfor opstillet følgende problemformulering:

## **Problemformulering**

*Hvordan kan der arbejdes med udviklingen af elevens historiebevidsthed i historieundervisningen og hvilken betydning har elevens historiebevidsthed for udviklingen af elevens kritiske kompetencer?*

# Metode og empiri

Jeg vil her belyse hvilken metode og empiri jeg har benyttet mig af i forbindelse med min undersøgelse. Min empiri består af henholdsvis et læremiddel, en observation af en historiektion og et interview med en historielærer. Disse elementer vil danne grundlaget for analyse afsnittet hvor jeg vil analysere empirien ved brug af teori i form af både fagdidaktisk teori fra historiefaget samt almen didaktisk teori fra de pædagogiske fag. Mit videnskabsteoretiske grundlag bygger på et fundament af teoretikere med et socialkonstruktivistisk syn på læring som noget der opstår i en social kontekst mellem mennesker (Collin, 2014).

Centralt i dette socialkonstruktivistiske perspektiv følger også synet på sproget som helt centralt for læring, hvormed det også må indtænkes at forskellige elever har forskellige baggrunde og dermed også forskellige forudsætninger for udviklingen af det fagsprog som eleverne forventes at lære i folkeskolen. Dette betyder en nødvendig opmærksomhed på at forskellige elever også opnår forskellige niveauer af deltagelsesmuligheder i undervisningen alt efter deres forudsætninger for at beherske "skolesproget", hvilket også kan påvirke den observerendes opfattelse af hvad en pågældende elev behersker.

Den konkrete teori der vil blive anvendt i analysen af empirien, bygger på begreberne:

*Historiebevidsthed, historiebrug, kritisk-konstruktiv dannelsesteori* og teori om *stilladsering/elevens forudsætninger for læring*. Denne teori vil blive redegjort for i det følgende teoriafsnit.

Jeg har selv fra min egen praktik erfaring for at mange elever har en forståelse af historiefaget som noget der omhandler viden om årstal, tidsperioder og historiske begivenheder, altså det som ligger under den del af histories fælles mål der hedder *kronologi, kontinuitet og brud* (Undervisningsministeriet, 2019). Derimod har jeg erfaret at mange elever virker til at have udfordringer ved at arbejde kritisk og undersøgende indenfor fagområderne historiebrug og bevidsthed.

På den baggrund er jeg interesseret i hvordan der kan arbejdes med disse områder med udgangspunkt i hvordan det ser ud i en konkret praksissituation.

Jeg har derfor for at undersøge spørgsmålene i min problemformulering;

*"Hvordan kan der arbejdes med udviklingen af elevens historiebevidsthed i historieundervisningen"* og *"Hvilken betydning har elevens historiebevidsthed for udviklingen af elevens kritiske kompetencer"*

, valgt at observere en historiektion i en 7. klasse på Boesagerskolen i Smørum, for at se hvordan der arbejdes med historiebevidsthed i denne historietime. Her havde jeg specielt blik for hvordan eleverne håndterede opgaver i undervisningsmateriale hvor eleven skulle arbejde analytisk og reflekterende med historiebrug og jeg ledte ligeledes efter tegn på flertydighed og reflekterende elevspørgsmål i undervisningens plenumsnakke. Jeg havde ikke udarbejdet en observationsguide inden lektionen påbegyndte hvormed der var tale om en ustruktureret observation (Krogstrup og Kristiansen, 2015).

Undervejs i observationen indgik jeg ikke i øvelserne eller på anden måde deltog i undervisningen,

men idet at jeg undervejs i lektionen havde en kort samtale med læreren og at enkelte elever ligeledes henvendte sig til mig, kan det argumenteres at observationen kan forstås som om den var med partiel deltagelse (Ibid).

For at få et helt billede af undersøgelsen har jeg været interesseret i også at få et blik for hvordan arbejde med historiebevidsthed og kritiske kompetencer indgår i undervisningsmaterialet og hvilke refleksioner læreren har omkring valg af undervisningsmateriale og inddragelse af historiebevidsthed i undervisningen. Jeg har derfor også valgt at analysere det læremiddel der blev anvendt i lektionen i forhold til hvordan indhold passer med det beskrevne formål og hvordan læremidlet hjælper med stilladsering af elevernes læring. Efter lektionen gennemførte jeg et kvalitativt interview med læreren. Interviewet var baseret på en interviewguide med forberedte spørgsmål der skulle lede retningen for interviewet. Undervejs valgte jeg her at stille autentiske spørgsmål med formål at få uddybelse af nogle af lærerens svar hvormed interviewet kan forstås som semistrukturert (Doverborg, 2003). Samtlige personer, både læreren og elever der måtte optræde i opgavens empiri, er anonymiserede og vil blot blive omtalt som "læreren" eller "elev/elevne/elever/eleverne".

Metodisk har opgaven nogle klare begrænsninger. Idet empirien kun består af observation fra en enkelt klasse, interviewet kun er foretaget med deltagelse fra en lærer og læremiddelanalysen er foretaget på et læremiddel, betyder dette at konklusionerne i analysen er foretaget på et udelukkende kvalitativt grundlag.

En større indsamling af empiri der også inkluderer kvantitative undersøgelser, samt flere interviews fra flere undervisningspraktikere, observation af flere forskellige lektioner i forskellige klasser og analyse af forskellige typer af læremidler der bliver anvendt i historieundervisningen, vil være nødvendigt for at give et mere repræsentativt billede af hvordan der arbejdes med historiebevidsthed og kritiske kompetencer i den danske folkeskole. I stedet må konklusionerne i denne opgave ses som et nærbillede af hvordan en historiektion kan se ud i skolen og ifølge deraf hvilke handleperspektiver der kan opstilles på baggrund af denne konkrete situation.

## Teori

### Historiebevidsthed

*Historiebevidsthed* er et begreb, der bruges til at beskrive, hvordan individer og samfund forstår sig selv og deres forhold til historien. Begrebet kan forstås som forståelsen af menneskets rolle som et både historieskabt og historieskabende væsen (Poulsen & Pietras, 2016). Dermed rummer begrebet hvordan mennesker fortolker fortiden, og hvordan denne forståelse påvirker deres nutidige identitet og fremtidige handlinger. Historiebevidsthed kan altså forstås som et begreb der omhandler samspillet imellem menneskets *Nutidsforståelse*, *fortidsfortolkning* og *fremtidsforventning* (Poulsen, 2013). Sauers model for historiebevidsthed rummer følgende dimensioner:

1. **Individets forudsætninger:** Denne del omhandler elevens forudsætninger ift. Alder, interesse, forforståelse og socialisation
2. **Produktionssteder:** Betegner de steder hvor historiebevidstheden skabes/ændres
3. **Omfang niveau og fællesskab:** Individ, familie, lokalsamfundet, staten, foreninger, religiøse fællesskaber mm.

4. **Elementer:** Referer til hvordan historiebevidstheden gestalter sig som strukturering af tid, associationer, erindringsmønstre, fantasi, fortællinger, identifikation, benægtelser, fortolkninger og praktiske anvendelser mm.
5. **Indhold:** De områder af historien som individets historiebevidsthed hovedsageligt er rettet imod og sammenhæng med undervisningens områder
6. **Dimensioner og typer:** Den teoretiske beskrivelse af tids, virkeligheds, historicitets, identitets, politisk, økonomisk, moralsk bevidsthed samt typer af historiebevidsthed (Pietras & Poulsen, 2016, s. 70-77).

Historiebevidsthed handler således om mere end blot viden om fortiden, men udgør en dynamisk proces, der konstant formes og omformes i interaktion med nutiden og fremtiden. Dermed omhandler begrebet ikke kun en udvikling af elevens historieforståelse indenfor skolens rammer men også hvordan bevidstheden ændrer sig uden for skolen og hvordan eleven allerede har en historisk bevidsthed inden han/hun overhovedet er påbegyndt at have historie i skolen.

Historiebevidstheden kan derfor siges at spille en afgørende rolle i historieundervisningen hvor historielæreren ikke kun har til opgave at undervise eleverne om historiske begivenheder, men også må arbejde målrettet med bevidstgørelse om elevens rolle i historien, at historie ikke er noget der er fjært fra elevens livsverden men at det vedkommer eleven samt forståelsen af at historiske kendsgerninger findes men at historien ligeså vel er noget der konstrueres som fortællinger og narrativer af mennesker i samtiden (Færk, 2013). Bevidstgørelsen af forståelser af fortiden er derfor helt essentielt hvis målet med historieundervisningen skal være at skabe en kritisk og reflekteret forståelse af historien som noget der ikke bare er givet, men som er præget af konstruerede fortællinger der kan forstås efter mange forskellige perspektiver.

Som en begyndelse kan man derfor som lærer der vil arbejde aktivt med udviklingen af elevens historiebevidsthed, starte med at kigge på sig selv og sin egen historiebevidsthed. Når man som lærer bevidstgør sig selv om sin egen forståelse af historien og forstår hvordan man selv er en del af historien. Dermed kan man forstå at ens egne historiske perspektiver og tolkninger er påvirket af ens baggrund samt ens kulturelle og sociale identitet. Dermed kan man blive bevidst om hvordan ens brug af fortiden kan forme ens værdier, handlemønstre, tanker og virkelighedsopfattelse der dermed påvirker handlinger i nutid og fremtid (Butters, 2013, s. 172). Arbejdet med historiebevidsthed skal ikke ses som noget med et endemål hvor eleven har opnået færdigudviklede kompetencer på området når eleven afslutter 9. klasse, der er tale om en vedvarende udviklende proces som foregår hele livet.

Begrebet historiebevidsthed kan synes abstrakt at forstå, måske især for elever i folkeskolen. Tidligere forskning fra det forrige århundrede byggede ofte på teorier om psykologiske udviklingsmodeller hvor eleven kan forstås at gennemgå forskellige udviklingsstadier (Pietras & Poulsen, 2016). Dette bygger på en kognitiv forståelse af læring baseret på Piaget. En stadieteori i forhold til udviklingen af elevens historiebevidsthed er udviklet af Christian Noack. Ifølge denne stadieteori er udviklingen af elevens historieforståelse begrænset af det udviklingstrin eleven befinder sig på idet eleven ikke vil være udviklet rent kognitivt til at forstå bestemte koncepter. Særligt det at kunne finde årsagssammenhænge i historien er noget som elever ifølge Noacks teori først sent udvikler. Dette er understøttet af en engelsk undersøgelse der konkluderede at elever helt op i 15-årsalderen har svært ved at finde årsagssammenhænge i historie (Ibid).

## Historiebrug

Historiebevidstheden omhandler som tidligere beskrevet hvordan individ og samfund forstår sig selv i forhold til fortid, nutid og fremtid og hvordan vores historieforståelse er identitetsskabende. På baggrund af den forståelse er det nødvendigt hvis man ønsker at arbejde med udviklingen af elevens historiebevidsthed også at arbejde med *historiebrug*.

Historiebrug er et af historiefagets kerneområder og betegner det aspekt af historie at det ikke kun handler om hvad der er sket i fortiden men også hvordan historien og den forståelse vi har af den i dag aktivt bruges på forskellig vis (Brunbech, 2023). Dette omfatter både hvordan vores historieforståelse er væsentlig for udviklingen af identitet som såvel hvordan historiske referencer benyttes til fremme moderne agendaer, hvad end det er reklamer eller fremmelse af politiske budskaber eller ideologier. Historiebrug vedrører altså den måde historisk viden anvendes og fortolkes i nutiden. Det indebærer brugen af historiske begivenheder, fortællinger, og symboler til at forme forståelser af nutiden og påvirke fremtiden. Historiebrug kan finde sted i forskellige kontekster og tjene mange formål, både indenfor undervisning, politik, kultur og identitetsdannelse.

Historiebrug findes i forskellige former, eksempelvis:

1. **Politisk historiebrug:** Politikere og samfundsledere bruger ofte historie til at legitimere deres magt, politiske beslutninger og ideologier.
2. **Kulturel historiebrug:** Historie bruges til at styrke kulturel identitet og samhørighed. Dette kan bla. ske gennem traditioner, mindesmærker, festivaler og undervisning. Kulturelle narrativer kan bygge en følelse af fællesskab og kontinuitet i en befolkning.
3. **Kommerciel historiebrug:** Virksomheder og turistindustrier bruger historie til at markedsføre produkter og destinationer. Historiske steder og begivenheder kan blive tiltrækningspunkter for turisme og økonomisk aktivitet.
4. **Pædagogisk historiebrug:** Inden for skolen er historie blevet brugt til at lære elever om brug af fortiden i nutiden eller til dannelsesmæssige formål.
5. **Identitetsdannelse:** Individuelle og kollektive identiteter kan formes gennem historiebrug. Historiske fortællinger kan give mennesker en følelse af, hvor de kommer fra, og hvad der har formet deres nuværende tilstand.
6. **Erindringskultur:** Historiebrug spiller en central rolle i, hvordan samfund mindes og bearbejder fortidens begivenheder. Dette inkluderer skabelsen af mindesmærker, museer og officielle mindehøjtideligheder (Pietras & Poulsen, 2016).

Da min undersøgelse tager udgangspunkt i 7. klasses elever i 13-14-årsalderen er det her relevant at se på de undersøgelser der allerede er foretaget om denne aldersgruppes historiebrug samt bevidsthed. Som tidligere nævnt har en engelsk undersøgelse fundet at eleverne i denne aldersgruppe har vanskeligheder med at forstå årsagssammenhænge, hvilket udgør en barriere i udviklingen af elevens historiebevidsthed. I forhold til elevers historiebrug har Marianne Poulsen her lavet en undersøgelse på børn og unges historiebrug hvor hun fandt frem til at elever fra 6-8. klasse kunne deles op i flere grupper men at den største gruppering på disse trin var dem hvor det identitetsskabende aspekt af historiebrug var det vigtigste (Poulsen, 1999).

Resultatet af undersøgelsen var at familiefortællingerne om deres forældres barndom og bedsteforældres liv for disse elever spiller en stor rolle. Dette er helt væsentligt at være opmærksom på når man vil arbejde med historiebevidsthed i denne aldersgruppe idet disse fortællinger giver

eleverne en følelse af kontinuitet, en forbindelse til fortiden, samt en forståelse af at deres eget liv vil blive ført videre i de kommende generationer (Ibid, s. 121). Samtidigt fremgår det at den foretrukne formidlingsform udgøres af fortællingen. Her giver nogle elever udtryk for denne identitetsskabende historiebrug gennem inddragelse af særlige begivenheder fra deres familiehistorie, nogle gange endda begivenheder hvor familiehistorien relaterer sig til den store historie. Dette kan altså helt essentielt medvirke til at skabe en kobling mellem elevens livsverden og læringsmålene for skolefaget historie, hvormed arbejde med denne type for historiebrug potentielt kan bidrage til udviklingen af elevens historiebevidsthed.

### **Historiebevidstheds relation til Klafkis kritisk-konstruktive dannelsese teori**

Der står i fællesmål for historiefaget at eleven skal have kendskab til kronologi, kontinuitet og brud (Undervisningsministeriet, 2019), derudover er der en historiekanon der bestemmer nogle konkrete historiske begivenheder som historieundervisningen skal berøre. Det vil altså sige at historieundervisningen skal give eleven viden om specifikke historiske begivenheder og fænomener men samtidigt har faget også en større dannelsesmæssig karakter gennem kompetencemål for arbejde med historiebrug og historiebevidsthed (Poulsen, 2013). Historiebevidsthed i sig selv forstås af undervisningsministeriet som både en kompetence, men også som et dannelsesmål hvori historiebevidsthed fungerer som den dannelse der figurerer omkring historiefagets centrale kundskabs- og færdighedsområder (Ibid).

Bevidstgørelsen af historie som noget der konstrueres og som noget vi bruger til noget, betyder at der i faget arbejdes med en historieforståelse der ikke alene skal give eleven viden om fortiden men som også har til formål at udvikle nogle kritiske kompetencer som eleven kan bruge til noget i sin nutid. Den tyske didaktiker og uddannelseseoretiker Wolfgang Klafki har udviklet det pædagogiske begreb "Kategorial dannelse" som udgør en central del af hans teori om kritisk-konstruktiv didaktik (Graf, 2004). Begrebet dækker over en dobbelt dannelsesproces, hvor individet både tilegner sig viden og samtidig udvikler sin evne til at forstå og fortolke verden omkring sig. Denne proces har to hovedkomponenter:

1. **Material dannelse:** Dette betegner tilegnelsen af det konkrete faglige indhold og viden. Eleven lærer bestemte fakta, begreber og færdigheder inden for forskellige fagområder.
2. **Formal dannelse:** Denne omhandler udviklingen af elevens evner til at tænke kritisk, analysere, vurdere og forstå. Det indebærer en udvikling af elevens intellektuelle kapaciteter, færdigheder og personlige dannelse (Klafki, 1977).

Kategorial dannelse kombinerer disse to aspekter. Klafki anser, at undervisningen bør stræbe efter at gøre eleverne i stand til at tilegne sig væsentlig viden (material dannelse) og samtidig udvikle deres generelle forståelses- og tænkeevner (formal dannelse).

Det betyder, at undervisningen ikke kun skal fokusere på overførsel af viden, men også på at eleverne lærer at bruge denne viden aktivt og kritisk i deres eget liv.

Klafki bruger begrebet "kategorial dannelse" for at beskrive denne dobbelte proces, hvor undervisningen åbner verden for eleverne, altså at de bliver bekendt med nye områder af viden, samtidig med at det åbner eleverne for verden hvor de udvikler evnen til at forstå og fortolke denne viden (Ibid).



Kategorial dannelse kan altså forstås som en dannelsesproces, der forener tilegnelse af viden med udviklingen af kritiske og refleksive evner, så eleverne kan navigere og bidrage meningsfuldt i samfundet. I relation til Klafkis teori kan historiefagets kompetencemål dermed opdeles i material dannelse der bla. består af viden om historiske begivenheder, aktører, kildekritiske begreber mm. Og en formal dannelse der omfatter historiebrug og bevidsthed samt analytiske og kritiske kompetencer.

### **Vygotskys teori om zonen for den nærmeste udvikling**

Den sovjetiske psykolog Lev Vygotsky står bag introduktionen af begrebet "zonen for den nærmeste udvikling" (ZNU) som en central del af sin sociokulturelle teori om kognitiv udvikling (Hasse, 2013).

ZNU refererer til afstanden mellem, hvad en elev kan klare alene, og hvad de kan opnå med hjælp fra en mere kyndig person, såsom en lærer eller en "bedrevidende" klassekammerat. Vygotsky mener, at læring finder sted i denne zone, hvor elever udfordres lige over deres nuværende niveau af selvstændig kompetence, men hvor de er i stand til at løse opgaven med hjælp fra en "bedrevidende".

Vigtige elementer for zonen for den nærmeste udvikling kan siges at udgøres af følgende:

1. **Støtte og vejledning:** Læring er mest effektiv, når elever får støtte og vejledning fra andre. Denne støtte kaldes "stilladsering" og kan indebære at give præj, stille spørgsmål, eller tilbyde eksempler, som hjælper eleverne med at nå en forståelse, de ikke ellers ville kunne opnå alene.
2. **Kulturelle og sociale faktorer:** Vygotsky understreger betydningen af sociale interaktioner og betydningen af sproget i læringsprocessen. Han mener, at viden og færdigheder udvikles gennem dialog og samarbejde med andre.
3. **Individuel progression:** ZNU er forskellig for hver elev og ændrer sig, efterhånden som eleven udvikler sig. Læreren skal derfor være opmærksom på den enkelte elevs aktuelle niveau og justere sin stilladsering i overensstemmelse hermed.
4. **Aktiv deltagelse:** For at maksimere læring i ZNU, bør elever være aktive deltagere i læringsprocessen. Dette kan fremmes gennem engagerende aktiviteter, hvor eleverne udfordres til at tænke kritisk og arbejde med problembaseret læring.
5. **Formativ vurdering:** Vurdering af elevernes ZNU kan hjælpe læreren med at identificere, hvilke områder der kræver mere fokus, og hvordan de bedst kan støtte elevens udvikling. Formative vurderinger kan bruges til at tilpasse undervisningsstrategier til elevens behov. (Ibid).

## **Analyse**

Jeg vil i dette afsnit analysere min empiri som består af tre dele: Et læremiddel fra Gyldendals onlineportal, observation af en historiektion i en 7. klasse og et interview med en historielærer. De tre hænger alle sammen i den forstand at analysen vedrører det læremiddel der blev brugt som undervisningsmateriale i lektionen i 7. klasse, observation af hvordan lektionen forløb og hvordan læremidlet blev brugt af læreren og taget imod af eleverne. Lærerinterviewet blev foretaget

umiddelbart efter lektionens afslutning med klassens lærer som gav sine refleksioner og tanker i forhold til bla. lektionens forløb og omkring hans forståelse af historieundervisning.

### **Læremiddel**

Den observerede lektion var tilrettelagt ud fra læremidlet: *"Historiebrug: Reklamer"*.

Forløbet er udarbejdet af Jens Aage Poulsen og er et relativt kort forløb, et såkaldt "spot på" forløb som er rammesat til at vare to lektioner. Det er rammesat til at være henvendt klassetrinene 7-9.klasse.

I beskrivelsen til læreren skrives der at sigtet med forløbet er at:

*"Arbejdet med artiklen kan styrke elevernes forståelse af, hvordan og hvorfor historie bruges kommercielt. Det kan være en anledning til, at de reflektere over deres eget liv i relation til hverdagsliv i tidligere tider. Endelig kan arbejdet med historiebrug i reklamer åbne op for, at eleverne arbejder med andre former for historiebrug" (Bilag 1.).*

Det ses således her at formålet med forløbet er at få eleverne til reflektere over historien og relatere det til deres eget liv hvormed der kan tales om en bevidstgørelse af elevens rolle som en der er en del af historien. Ligeledes kan arbejdet med spørgsmålet om hvordan og hvorfor historie bruges kommercielt, bruges til at styrke elevens forståelse og kompetencer inden for historiebrug.

I relation til arbejdet med historiebrug og historisk bevidsthed henviser lærevejledningen til at der arbejdes med følgende elementer fra fællesmål historie:

#### ***"Kompetenceområder og -mål***

##### ***Historiebrug***

*Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.*

##### ***Færdigheds- og vidensområder og -mål***

##### ***Historisk bevidsthed***

- *Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling.*
- *Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid" (Bilag 2.).*

Der bliver altså stillet nogle relevante mål med forløbet der relaterer sig til fællesmål for historiefaget, det er altså de rette intentioner og refleksioner der ligger til grund for forløbet i forhold til arbejdet med historiebrug og bevidsthed, spørgsmålet er så hvordan dette udmønter sig i forløbets opbygning.

Forløbet fanger an med en kort læsetekst der forklarer om historiebrug af reklamer med eksempler som Coca-Cola og flyselskabet Norwegian (Bilag 4-5). Det fremgår i forløbets lærervejledning ikke hvordan der konkret skal arbejdes med denne tekst hvormed det er overladt til læreren om teksten skal læses i fællesskab, om eleverne skal læse i par/grupper eller som individuel læsning. Dog kommer lærervejledningen med en opfordring til at man i forbindelse med opstart af forløbet og læseteksten i plenum drøfter hvordan historie bruges i reklamer og hvilken effekt det har når

reklamer bruger historie (Bilag 2-3). Ligeledes opfordres der til at læreren kommer med eksempler på reklamers historiebrug og at eleverne kan komme med input til eksempler. Det ses at der i forløbsbeskrivelsen bliver lagt vægt på at aktivere elevernes forforståelse, at gøre eleverne opmærksomme på brug af historie i reklamer hvormed der historiebrugsmæssigt arbejdes med kommerciel historiebrug (Pietras & Poulsen, 2016). Og der forsøges at skabe kobling til elevens livsverden gennem eksempler på produkter eleven kender fra sin egen hverdag. Dermed kræver det noget af læreren i forhold til hvordan dette konkret gøres i praksis. Det er her betydningsfuldt for udbyttet af forløbet at forløbets forfase bliver prioriteret gennem velovervejet planlægning (Pedersen, 2001) og at der bliver sat tid af til udførelsen, samt at der jævnfør Vygotskys syn på aktiv elevdeltagelse og sprogets betydning for læring gives plads til at eleverne får mulighed for at bidrage (Hasse, 2013).

Efter læsning og fælles drøftelse i plenum følger nogle arbejdsspørgsmål som eleverne skal løse:

*”Find 3-4 eksempler på brug af historie i reklamer og undersøg spørgsmålene.*

*Find selv eksempler på nettet eller i aviser/blade. Søg fx efter reklamer for Arla, Lego, Den gamle fabrik eller Den grønne slagter. Søg i [Google/billeder](#). Skriv fx Arla + reklame.*

*I kan også undersøge levende reklamer, fx disse to fra Den gamle fabrik:” (Bilag 6.).*

I opgaven her skal eleverne altså selv ud at undersøge. Opgaven stiller dog kun få krav og der er ikke meget i form af benspænd andet end det skal være reklamer der på en eller anden vis kan siges at gøre brug af historie. For at hjælpe eleverne på vej er der i opgaven givet forslag til eksempler eleverne kan arbejde med. Friheden i denne opgaveformulering til selv at gå på opdagelse opildner til selvstændighed og giver læreren mulighed for at differentiere opgaven, men alt efter hvilken klasse man har at gøre med, kan det være relevant her at afsætte tid til at rammesætte opgaven og f.eks. drøfte med eleverne hvordan man finder gode eksempler på internettet og hvordan der kan arbejdes med spørgsmålene.

Til at stilladsere elevernes undersøgelse er der inkorporeret nogle spørgsmål de skal besvare:

*”Hvilke symboler, personer, tidsperioder, begivenheder eller lignende fra historien bruges i reklamerne?” (Bilag 7.).*

*”Hvordan bruges elementerne i reklamen?”*

*”Hvad kan være grunden til, at disse elementer fra historien bruges (Hvad kan historien bidrage med)?” (Ibid).*

*”Undersøg, om den eller de dele fra historien, der bruges, i sig selv er troværdige.” (Ibid)*

*”Vælg en reklame, der ikke bruger historie. Lav reklamen om ved at bruge et symbol, en person, en tidsperiode eller en begivenhed fra historien. I kan evt. lave reklamen i et billedbehandlingsprogram.” (Ibid)*

*”Vis reklamerne i klassen. Diskuter virkemidler m.m.” (Bilag 8.).*

*”Vis evt. jeres reklame og den oprindelige for en gruppe udenforstående personer. Spørg ind til, hvad de får ud af de to reklamer.” (Ibid).*

Spørgsmålene er sådan set helt i tråd med de elementer af fællesmål som forløbet definerer at der arbejdes med:

- De ligger op til en undersøgende tilgang hvor eleverne skal reflektere over hvilke historiske elementer der bruges i reklamer og hvorfor.
- De skal undersøge om historiebrugen er troværdig i et kildekritisk perspektiv
- Eleverne skal selv arbejde aktivt med at skabe historiebrug ved at tilføje historiske referencer til en reklame der ikke bruger historie.

Dette er fine mål der søger at skabe aktiv deltagelse af eleven og at få eleven til at arbejde undersøgende, reflekterende og kritisk, men for at kunne besvare spørgsmålene kræver det noget forhåndsviden som det vil være op til læreren at stilladsere. Dette kiggede jeg også efter i observationen af lektionens gang.

### **Ustruktureret observation af en 7. klasse**

I min observation af lektionen lagde jeg mærke til følgende:

Lektionen begyndte med at læreren lavede en introduktion til det nye forløb som klassen skulle arbejde med de næste to historiektioner. I begyndelsen var der lidt urologiheder som læreren løbende måtte håndtere under sin introduktion til det nye forløb. Introduktionen til forløbet var forholdsvis kort, læreren fortalte kort om emnet og talte lidt om Suzuki Swift bilen i relation til reklame/marketing. Derefter fik eleverne besked på at de skulle åbne forløbet på deres Chromebook og lave opgaverne derinde inklusiv læseopgaverne, de skulle dog kun lave de første tre af de undersøgelsesspørgsmål der var knyttet til opgaven om at finde eksempler på reklamer. Eleverne fik et kvarter til at løse opgaverne hvorefter de skulle gå rundt og finde en de ikke havde arbejdet sammen med, som skulle være af det modsatte køn, og præsentere deres svar. Undervejs i opgaveløsningen udtrykte flere elever at de ikke forstod hvordan de skulle løse opgaven, andre af eleverne virkede distraherede og lavede andre ting eller kiggede ned i bordet, kun enkelte elever virkede til at arbejde koncentreret med opgaverne. Da de skulle præsentere deres svar for hinanden, sagde de fleste ”vi har ikke lavet det” eller ”vi kunne ikke finde ud af opgaven” hvortil deres præsentations partner svarede det samme. Læreren samler eleverne igen og stiller nogle reflektionsspørgsmål i plenum. Få elever rækker hånden op og dem der gør, giver et svar som er citeret fra hvad læreren tidligere, har sagt. Læreren viser nogle britiske og amerikanske propaganda plakater fra verdenskrigene og tager en kort snak om propaganda. Resten af lektionen bliver brugt på at læreren viser videoreklamer for klassen som eleverne har fundet. Han knytter nogle kommentarer til reklamerne om hvilken historie reklamerne prøver at fortælle.

På trods af at forløbet ligger op til at starte med at tage en fællessnak om hvordan historie bliver brugt i reklamer er dette ikke noget som læreren rigtig går i dybden med. Der bliver lidt kortfattet fortalt at Suzuki prøver at fortælle en historie når de reklamerer for deres nye bil, hvilket dog taler ind i noget kommerciel historiebrug, men ellers så bliver eleverne derfra hurtigt kastet ud i at lave opgaverne. Inden opgaven med at undersøge reklamer skal eleverne først læse teksten men teksten

bliver af læreren ikke rigtig brugt til noget. Han kommenterer ikke på hvad der står i teksten og der bliver ikke taget en fællesdialog eller opfordret til en samtale i par/grupper omkring indholdet i teksten. Da eleverne går i gang med opgaverne, har de ikke større problemer med at finde reklamer at arbejde med, men da det kommer til at analysere reklamerne, går de i stå, hvilket tyder på at de stillede opgaver ligger ud over elevernes zone for den nærmeste udvikling og dermed kræver mere stilladsering for at eleverne kan løse dem. Læreren har ikke givet en forklaring af spørgsmålene og hvordan de skal forstås, eleverne bliver mere eller mindre kastet ud i det.

### Semistruktureret interview med læreren

I interviewet med læreren forklarer han at målet med lektionen var at gøre eleverne bevidste om hvordan der er historie i reklamer. Som svar til spørgsmålet ”hvad var målet med denne lektion?” Svarede han:

*”Som udgangspunkt at gøre dem bevidste om at vi har historie i reklamer ikke som i altså verdenshistorie som sådan, men der er jo en, en udvikling i reklamer af den ene eller af den anden art.” (Bilag 10.)*

Dette viser en intention om at bruge forløbet til at arbejde med historiebrug. Der er en intention om at eleverne skal lære at identificere historiske referencer i nutidige medier, hvilket kan siges at være et aspekt af historiebevidsthed. Ifølge Sauers model, indgår her flere dimensioner:

- **Individets forudsætninger:** Læreren udtaler at han udvælger læremiddel ud fra overvejelser om at eleverne skal kunne relatere til indholdet og det ikke skal være fjernt for dem. Ved at vælge reklamer som emne viser han tanke for dette ved at arbejde med et emne som eleverne, møder i deres hverdag.
- **Produktionssteder:** Ved at tage udgangspunkt i at arbejde med historiebrug kan det siges at elevernes historiebevidsthed udvikles her både i klasseværelset hvor de bliver gjort opmærksomme på brug af historie i reklamer og gennem elevernes interaktion med reklamer udenfor skolen, hvor de forhåbentligt vil kunne tage denne bevidstgørelse med sig fra undervisningen.
- **Omfang, niveau og fællesskab:** Ved at relatere undervisningen til elevernes livsverden, integreres deres personlige og samfundsmæssige historiebevidsthed.
- **Elementer:** Lektionen fokuserer på fortolkning og praktisk anvendelse af historiske referencer i moderne kontekster (reklamer). (Pietras & Poulsen, 2016).

Der ligger altså nogle gode intentioner bag både læremidlet og læreren ift. til at arbejde med at udvikle elevens historiebevidsthed, men læreren gør ikke denne intention helt klar overfor eleverne. Læreren præsenterer for eleverne at de skal arbejde med hvordan reklamer fortæller historie. Forløbet rummer som bekendt en lille læsetekst om hvordan historie bliver brugt i reklamer, men læreren inddrager ikke indholdet af teksten i undervisningen og ved hans præsentation af reklamer fokuserer han ikke på elementer fra historien som bliver brugt af reklamerne. På den baggrund får man som observatør af lektionen mere et indtryk af en lektion i reklameanalyse, som i virkeligheden lige så godt kunne have været en dansktime end det havde at gøre med en historielektion med fokus på historiebrug. Det kan dog argumenteres at når eleverne arbejder med reklamer og propaganda, så udfordres de til at se flere perspektiver og forstå, at historien kan anvendes og tolkes forskelligt. Dette er i tråd med Klafkis koncept om kategorial dannelse:

- **Material dannelse:** Eleverne tilegner sig konkret viden om historiske og nutidige referencer i reklamer.
- **Formal dannelse:** Eleverne udvikler deres evne til kritisk tænkning og argumentation ved at diskutere og analysere forskellige narrativer og perspektiver (Klafki, 1977).

At arbejde med hvordan historiske begivenheder og narrativer kan bruges til forskellige formål, kan således understøtte elevens evne til at forstå og fortolke verden kritisk. Men i dette tilfælde vælger læreren om det er bevidst eller ej kun at vise eleverne propagandaplakater fra et perspektiv: De allierede lande, hvormed eleverne dog får et eksempel på historiebrug, men uden perspektivet fra den anden side (akse/centralmagterne) mangler der elementet af flertydighed og forskellige narrativer.

Det fremgår i interviewet at lærerens forståelse af begrebet historiebevidsthed bygger på en forståelse af at der er foregået noget historie før os, og ved at vide noget om fortiden kan vi bruge det til noget i nutiden, som han siger:

*”havde Hitler kunne sin verdenshistorie var han aldrig gået ind i Rusland. Så havde vi ikke haft den udvikling, så havde vi måske talt tysk i dag. Øhm så det der med faktisk at vide at der er nogen der har gjort nogle ting tidligere af den ene eller anden karakter, men at det kan bruges til ligesom at forstå hvorfor det er vigtigt at vide noget om historie. Både din egen historie eller verdenshistorie for den sags skyld” (Bilag 10.).*

Han har altså en forståelse af historiebevidsthed som en væsentlig del af historiefagets identitet, men hans forståelse for begrebet og den rolle det bør spille i historieundervisningen kan altså siges at være instrumental, altså; ”Vi skal lære om fortidens erfaringer så det kan hjælpe os med at forstå nutiden og undgå at gentage fortidens fejl i fremtiden”. I det perspektiv synes der ikke at blive taget højde for historiebevidsthedens dannende elementer, at italesætte hvordan vores historiebevidsthed påvirker vores identitetsdannelse og måden vi anskuer verden, fortiden, nutiden og fremtiden (Poulsen, 2013).

Jævnfør Noacks stadieteori vil eleverne i 7. klasse befinde sig i trin 3, det konventionelle affirmative trin (Pietras & Poulsen, 2016). Ifølge Noack vil eleven her søge efter værdier, normer eller regler som kan bruges i en nutidig, aktuel kontekst. På den måde virker lærerens syn på historiebevidsthed til at stemme godt overens med hvad eleven vil søge at få ud af fortiden, men eleven vil på dette trin også have svært ved at forstå årsagssammenhænge. Måske derfor har eleverne svært ved arbejdet med spørgsmålene til historiebrug idet de forudsætter en forståelse af at vores fortidsforståelse bygger på fortolkninger?

Hvis eleven har svært ved at forstå at historien ikke var forudbestemt, at der kunne være mere end en årsag til den forløb som den gjorde ligesom tilfældigheder kan spille en rolle, så kan der argumenteres for at det kan være svært at arbejde kritisk med narrativer om fortiden og hvordan fortiden bruges til salg, politik og identitetsdannelse i dag. I denne sammenhæng svarer Læreren at han ikke har arbejdet med kontrafaktisk historie (Bilag 10.). Ligeledes nævner han at han godt kan finde på at inddrage forskellige perspektiver i historien, men alt i alt synes det at det ikke er en væsentlig prioritet når han planlægger sin undervisning.

Som det ses i interviewet til spørgsmålet om læreren tænker over at inddrage forskellige narrativer i undervisningen svarer han:

*”Nogen gange, det kommer også meget an på forløbet synes jeg, øhm og lige sådan kan jeg, kan jeg få det drejet ind på det her eller hvis nu det bare bliver sådan en halvkæk sidebemærkning nærmest fanger de den forstår de den så eller skal vi virkelig, skal man afsætte øh tid til sådan ligesom at sige okay, der er jo faktisk to narrativer her, øh og er det er ikke, det er ikke bare at øh skyklapper på og så og vores vej er den rigtige” (Bilag 10.).*

Ud fra dette i sammenhold med observationen af timen hvor der kun blev fremvist propaganda fra en side, så virker det til at planlægningen af undervisningen er styret af hvilke forløb han har til rådighed, og hvis det så passer ind i det forløb, så kan konkurrerende narrativer måske få lov til at spille en siderolle. Måske kan dette også være medvirkende til elevernes udfordringer med at løse opgaver der fordrer kritiske kompetencer. Måske er de ikke vant til at blive stillet opgaver der kræver kritisk tænkning hvis det meste undervisning mere er optaget af tilegnelse af viden om kanonpunkter end det er flertydigheder i historiske perspektiver der er i centrum?

Til spørgsmålet om hvordan man tilpasser undervisningen så alle elever har deltagelsesmuligheder svarer læreren at der er flere elever med udfordringer. Med dette mener han elever med diagnoser og kommer her med et eksempel på en dreng hvortil han forklarer:

*”jeg har en enkelt dreng siddende nede bagved som, som jeg ved ikke kan det her. Så ham er jeg nede hos ret kort tid efter vi startede og sige du følger bare med du lytter bare her, fordi, det kan faktisk være nok for ham. Det kan fylde rigtig meget hvis jeg lige pludselig siger til ham du skal forresten også lige, for vi risikerer at han går kontra og så bliver han bare endnu mere stædig og vil ikke noget og måske forlader lokalet, og så lærer han ingenting. Så hellere have ham siddende og sige jamen prøv at hør, du kan sidde og kigge lidt reklamer du kan finde nogle ting, men du behøver ikke at svare på spørgsmålene” (Bilag 10.).*

I forhold til Vygotskys teori kan man sige at han tænker over at han har at gøre med elever med forskellige udfordringer og forsøger at tilpasse opgaverne, sådan at det er passende for deres zone for den nærmeste udvikling (Hasse, 2013). I den forstand kan det argumenteres at han prøver at inkludere alle elever i det omfang som de kan være med, men på den anden side kunne det også forstås som om han lidt giver op på eleven ved at sige han ikke behøver arbejde med spørgsmålene fremfor at prøve at stilladsere arbejdet med spørgsmålene sådan at han kunne være med, eller måske inkludere eleven i gruppearbejde hvor de andre elever ville kunne hjælpe ham. Man kan dertil sige at ja eleven er med i undervisningen, men det kan diskuteres i hvilken grad eleven får et historiefagligt udbytte af at blive fritaget fra at lave opgaver.

# Diskussion af handleperspektiver for Analyse af Historieundervisning

## Sammenfatning af analysens hovedpointer

Min analyse af empirien leder til disse central pointer om brugen af læremidler og undervisningspraksis i den undersøgte lektion:

Læremidlet "Historiebrug: Reklamer" fra Gyldendal har tydelige intentioner om at udvikle elevernes historiebevidsthed ved at få dem til at reflektere over, hvordan historie bruges i kommercielle sammenhænge, og hvordan det kan relateres til deres egen hverdag. Dog følger læreren følger ikke læremidlets anbefalinger om en grundig fælles gennemgang og diskussion af læseteksten, hvilket resulterer i, at eleverne bliver kastet ud i opgaverne uden tilstrækkelig forberedelse og stilladsering med den konsekvens at mange elever ikke fuldt ud forstår opgaven og har svært ved at analysere reklamerne kritisk.

Læreren udtrykker en forståelse for vigtigheden af historiebevidsthed, men med et fokus på, at historien skal lære eleverne om fortidens erfaringer for at vi kan undgå at gentage fejl i fremtiden. Der mangler til gengæld en dybere refleksion over historiens rolle i identitetsdannelse og kritisk tænkning.

Der er altså et gab mellem disse intentioner og den praktiske udførelse i klasseværelset. Dette resulterer at eleverne ikke får det optimale udbytte af undervisningen. Der mangler et stærkere fokus på aktivering af elevernes forforståelse og baggrundsviden inden opgavens begyndelse samt en bedre stilladsering af opgaverne. Ligeledes mangler der i undervisningen inddragelse af forskellige narrativer og flertydighed.

På baggrund af denne analyse vil jeg i dette afsnit diskutere mulige handleperspektiver der muligvis vil kunne styrke udviklingen af elevernes historiebevidsthed og kritiske kompetencer.

## Flertydigheder

Som jeg konkluderede i analysen, virkede det til at læreren havde en instrumental forståelse af historiebevidsthed og at han kun i et begrænset omfang benyttede sig af modsatrettede narrativer i undervisningen. Dette kan potentielt medføre en begrænsning af elevernes evne til at forstå deres egen rolle i historien og give en mere ensidig forståelse af historien. Læreren siger at han nogle gange inddrager at der var forskellige perspektiver, men det ville være oplagt, især i relation til læremidlet der blev benyttet i den observerede lektion at der blev arbejdet mere systematisk med at inddrage flertydigheder i undervisningen. Dette kan muligvis bidrage til at udvikle elevernes historiebevidsthed ved at arbejde med forståelsen af, at historien er flertydig og kan fortolkes, og at eleverne selv er historieskabende individer (Poulsen, 2013). Dette kan styrke deres kritiske tænkning og evne til at anvende historisk viden i nutiden.



## Stilladsering

Læreren udtrykte i interviewet at han selv syntes der var plads til forbedring, men virkede ikke til at have andre overvejelser end at det var problematisk at eleverne ikke havde Youtube adgang (Bilag. 10). Tekniske begrænsninger er naturligvis noget man som lærer skal overveje når der udvælges undervisningsmateriale, men hvad jeg vil argumentere for, er at det ikke var det tekniske der skabte den største hindring for udbyttet af undervisningen, men derimod den manglende stilladsering af opgaven. Dette kom som nævnt i analysen til udtryk ved at flertallet af eleverne havde vanskeligheder ved opgaveløsningen, derfor ville en oplagt udviklingsmulighed her være at bruge mere tid på introduktionen til opgaven og overvejelser om hvordan læseteksten bedre kunne inddrages til at skabe forudsætninger for hovedopgavens løsning. I et perspektiv inspireret af Vygotskys teori kunne man her få eleverne til at læse teksten i grupper hvor til der kunne være stillet diskussionsspørgsmål som kunne få eleverne til mere aktivt at forholde sig til indholdet samt arbejde ud fra præmissen om at viden er noget der bliver konstrueret gennem dialog i en social kontekst (Hasse, 2013).

## Elevernes forudsætninger for at arbejde med historiebevidsthed og brug

Som Undersøgt af Marianne Poulsen har mange elever et identitetsskabende syn på historiebrug hvormed de interesserer sig for fortællinger fra deres egen familie. Hvor de dog har denne interesse, udmønter det sig ikke i en interesse i historiefaget i skolen, de to slags historier anses som noget adskilt og de har svært ved at se at deres lille historie har noget at gøre med den store historie (Poulsen, 1999). Dermed kunne man som lærer gøre sig overvejelser om hvordan man i sine forløb kunne inddrage historier fra elevernes familiefortællinger og arbejde med hvordan disse små historier afspejler nogle udviklinger i den store.

Elever i 7. klasse befinder sig ifølge Noacks stadieteori i det konventionelle affirmative trin, hvor de søger efter værdier og normer, der kan bruges i en nutidig kontekst. Dermed er det relevant at få undervisningen til at hjælpe dem med at se, hvordan fortiden har formet nutiden, og hvordan de kan anvende denne viden i deres eget liv. Dette kræver en undervisning, der går ud over en simpel overførsel af viden og inddrager kritisk refleksion og analyse af historiske begivenheder og deres relevans i dag hvilket fordrer arbejde med årsagssammenhænge. Årsagssammenhænge er helt central for historiebevidstheden i det det beskæftiger sig med vores fortidsforståelse som igen afspejler vores nutidsforståelse samt at arbejdet med dem kan bevidstgøre os om et ikke deterministisk syn på historien (Pietras & Poulsen, 2016). Spørgsmålet er så hvordan man kan gå til at undervise elever der i deres kognitive udvikling er på et stadie hvor et koncept som årsagssammenhænge er vanskeligt at forstå.

## Brug af kontrafaktisk historie i undervisningen

Et muligt bud på hvordan der kan arbejdes med elevernes forståelse af årsagsforklaringer, er gennem arbejde med kontrafaktisk historie.

Kontrafaktisk historie er en form for scenariedidaktik der kan forstås som "alternativ historie" hvori man arbejder med hvad der kunne være sket hvis en situation var faldet anderledes ud (Arnov,

2023). For at opnå en forståelse for begreber som fortid, fremtid og kausalitet forudsætter dette evnen til at kunne se bort fra hvad der faktisk skete og i stedet kunne tænke i hvad der ellers kunne have sket (Lieberoth & Poulsen, 2017). Arbejdet med kontrafaktisk historie bygger ikke på en fantasifuld tilgang til historien, det giver ikke mening at spekulere hvordan krigen i 1864 kunne have forløbet anderledes hvis der havde været atombomber involveret (Johannesen, 2012).

Det omhandler derimod et fokus på den historiske kontekst omkring historiske begivenheder og hvilke faktorer der ledte til at historien skete som den gjorde, hvilke faktorer var betydningsfulde og hvilke der var mindre betydningsfulde. Med dette fokus på hvordan at hvis en hændelse havde forløbet anderledes, hvordan det så kunne have påvirket historiens forløb. Dette kan dermed bidrage til arbejdet med at forstå årsagssammenhænge.

Dette formidler at historien ikke skete som den gjorde fordi det var prædetermineret, men fordi der var en række faktorer til stede som gjorde det muligt og opdanner til at tænke over forklaringer af kausalitet mellem faktorer/aktører forbundet til en historisk begivenhed og dets relation til nutiden (Lieberoth & Poulsen, 2017). Dette er alt sammen stærkt forbundet med udviklingen af historiebevidsthed idet det både beskæftiger sig med fortidsforståelse i relation til nutidsforståelse og fremtidsforventning, samt at det formidler hvordan der er nogle historieskabte vilkår som mennesker handler ud fra, hvormed mennesket selv bliver en historieskabende aktør.

I denne sammenhæng ligger jeg mærke til en interessant betragtning; I interviewet svarer læreren at han endnu ikke har arbejdet med kontrafaktisk historie, men som det ses i spørgsmålet til hvordan han forstår begrebet historiebevidsthed fortæller læren at han nogle gange siger til eleverne at havde Hitler kendt sin verdenshistorie, så havde han ikke angrebet Rusland og så havde Tyskland måske vundet krigen (Bilag 10.). Om læreren selv er bevidst om det eller ej så er dette jo netop et element af kontrafaktisk tænkning han bringer ind i undervisningen. Derfra er det et spørgsmål om hvordan man kan få så jf. Vygotsky kan få eleverne aktiveret og få dem til at tænke kontrafaktisk. Forskellige forslag til aktiviteter til hvordan eleverne kan arbejde med kontrafaktisk historie kan være:

- **Kontrafaktisk historie i film, tv eller spil**

Lars Due Arnov foreslår at man kan vise eleverne film baseret på kontrafaktisk historie (Arnov, 2023). Her gives et eksempel fra DR om en "hvad nu hvis" udsendelse "Da Danmark var kommunistisk". Brugen af film som denne kunne bruges i historieundervisningen som mulighed til at tale om kontrafaktisk historie. Han foreslår at man evt. kunne vise den til eleverne uden at fortælle der er tale om kontrafaktisk historie og så se hvor længe der går før de studser over fortællingen. Denne brug af film i undervisningen kan udover at åbne op for overvejelser om årsagssammenhænge også bruges til at tale om kildekritik hvilket her oplagt kan relateres til moderne problematikker som f.eks. AI generet indhold på nettet, billedmanipulation eller "fake news". I forlængelse af Arnovs refleksioner kunne man ligeledes bruge andre medier der benytter sig af kontrafaktisk historie såsom computerspil, skønlitteratur eller tv-serier baseret på en kontrafaktisk historiefortælling.

- **Kontrafaktisk historieskrivning**

En anden mulighed er at få eleverne selv til at skrive kontrafaktisk historie. Her foreslår Arnov at det oplagt kunne bruges som slutningen på et forløb hvor eleverne så kunne få mulighed for selv at "lege" med at skabe en "hvad nu hvis" historie med udgangspunkt i det emne der er blevet arbejdet med (Ibid). Her er der rig mulighed for at eleverne selv kan komme aktivt på banen og reflektere over de mulige udfald der kunne være blevet havde en begivenhed udfoldet sig anderledes end den gjorde.

### - **Rollespil og historisk simulation**

Ifølge den amerikanske historiedidaktiker Sam Wineburg vil eleverne automatisk dømme fortiden ud fra nutidens standarder samt få en deterministisk historieforståelse uden en udviklet historisk empati (Lieberoth & Poulsen, 2017). For at imødegå dette må man som lærer øve eleverne i at tænke kontraintuitivt sådan at de kan sætte sig ind i fortidens præmisser. En mulighed for at arbejde med dette er gennem rolle- og simulationsspil. Historiske scenarier kan defineres som en metode der kan give eleverne praktiske erfaringer, give indsigt i historien og give eleverne mulighed for identifikation (Ibid, s. 197). Dette kan konkret udmøntes i f.eks. et historisk rollespil hvor eleverne selv skal prøve at levendegøre en historisk begivenhed. Her skal de bruge deres historiske viden til at overveje hvordan en given situation sandsynligt kunne have fundet sted og de får mulighed for at kunne identificere sig med fortiden ved selv at skulle sætte sig ind i en fortidig persons sted, hvormed der kan skabes kobling til elevens liv og identifikation med historien.

### - **Dilemmaspil**

I forlængelse af forrige punkt kan der ligeledes arbejde med dilemmaspil. Her kan der opstilles historiske scenarier hvor eleven må tage stilling til nogle historiske dilemmaer og selv prøve at tage stilling til hvilket valg der kunne træffes. Ved at arbejde med dilemmaspil præsenteres eleven for nogle historiske vilkår for hvordan man kunne have handlet i fortiden hvortil der kan diskuteres kausalitetseffekter, f.eks. hvilke effekter har det haft at Stauning samarbejdede med tyskerne? Hvad hvis han ikke havde samarbejdet? (Ibid, s.199).

## **Sammenfatning af diskussionens hovedpointer**

For at sammenfatte mine væsentlige pointer i relation til spørgsmålet om hvordan der kan arbejdes med historiebevidsthed i historieundervisningen og hvilken relation dette har til udviklingen af elevens kritiske kompetencer kan følgende opsummeres:

1. **Flertydige Narrativer og Historiebevidsthed:** Ved at inkludere forskellige og modsatrettede narrativer i undervisningen kan læreren hjælpe eleven med at forstå, at historie er en konstruktion, som kan fortolkes på forskellige måder. Dette fremmer elevens evne til at se historie som noget dynamisk og komplekst, hvilket er afgørende for udviklingen af deres historiebevidsthed.
2. **Inkludering af Elevernes Personlige Historier:** Ved at inddrage elevernes egne familiefortællinger og personlige historier kan læreren skabe en bro mellem elevernes liv og den større historiske kontekst. Dette gør historien mere relevant og engagerende for eleverne, hvilket understøtter en dybere historiebevidsthed.
3. **Kontrafaktisk Historie:** Arbejde med kontrafaktiske scenarier, hvor eleverne undersøger alternative historiske udfald, kan hjælpe med at udvikle forståelsen af historiske årsagssammenhænge og kausalitet. Dette kan gøres gennem aktiviteter som kontrafaktisk historieskrivning, brug af film og tv-serier, rollespil, simulationsspil og dilemmaspil.
4. **Stilladsering og Didaktisk Tilrettelæggelse:** Ved at give en grundig introduktion til opgaver og sikre, at eleverne har de nødvendige redskaber til at løse dem, kan læreren forbedre elevernes forståelse og engagement. Dette kan gøres ved at anvende Vygotskys teori om læring i zonen for den nærmeste zone, hvor eleverne arbejder sammen i grupper og diskuterer tekster med vejledende spørgsmål.

Elevens historiebevidsthed er ikke kun en tilegnelse af viden om fortiden, men også en udvikling af kritiske og refleksive evner, som er essentielle for deres nutidige og fremtidige liv. Dermed hører udviklingen af elevens historiebevidsthed tæt sammen med udviklingen af kritiske kompetencer. Med en forståelse af begrebet ”kritiske kompetencer” defineret efter Klafkis teori om kategorial dannelse kan dette opdeles i to hovedkomponenter:

1. **Material Dannelse:** Eleven tilegner sig specifik viden om historiske begivenheder, aktører og kildekritiske begreber. Denne form for dannelse sikrer, at eleverne har et solidt fundament af faglig viden, som de kan trække på i deres videre læring og liv.
2. **Formal Dannelse:** Eleven udvikler sine evner til at tænke kritisk, analysere og forstå komplekse sammenhænge. Gennem en historieundervisning med fokus på historiebevidsthed og brug, udvikler eleverne deres intellektuelle kapaciteter og personlige dannelse ved at lære at anvende historisk viden aktivt og kritisk sådan at disse kompetencer kan anvendes i deres eget liv.

Ved at kombinere material- og formal dannelse kan historieundervisningen fremme en udvikling, der kan gøre eleverne i stand til at forstå og fortolke verden omkring dem. Dermed får de kompetencer til kritisk at kunne analysere og vurdere narrativer om fortiden, der bliver brugt for at fremme en nutidig agenda. Derfor indebærer denne tilgang, at historieundervisningen ikke kun skal fokusere på tilegnelse af historisk viden, men også på at udvikle elevernes evner til at bruge denne viden aktivt og kritisk.

# Konklusion

Analysen af empirien viser, at der er gode intentioner hos både læremidlet: "*Historiebrug: Reklamer*" og læreren, når det kommer til at fremme elevernes historiebevidsthed. Læremidlet er designet til at få eleverne til at reflektere over historiens kommercielle anvendelse, hvilket stemmer overens med fagets kompetencemål for historiebrug og bevidsthed samt Klafkis teori om kategorial dannelse, som kombinerer faktisk viden med udviklingen af kritiske evner.

Observationen af lektionen afslørede dog, at læreren ikke fuldt ud realiserede disse intentioner. Der manglede en dybere introduktion og stilladsering for elevernes arbejde, hvilket gjorde det svært for mange elever at engagere sig i opgaverne. Dette peger på et behov for en mere struktureret tilgang, hvor der arbejdes mere eksplicit med førfasen af forløbet, at målene tydeliggøres, og at eleverne inddrages mere aktivt i refleksion og diskussion.

Lærerens instrumentelle tilgang til historiebevidsthed fokuserede på at lære af fortiden for at undgå fremtidige fejl, men manglede de dannelsesmæssige elementer, der hjælper eleverne med at forstå, hvordan deres historiebevidsthed former deres identitet og verdenssyn. Derudover er der potentiale for bedre inklusion af elever med særlige behov gennem mere aktiv stilladsering og gruppesamarbejde.

Samlet set viser analysen, at der er behov for en mere dybtgående og struktureret implementering af læremidlet, det er ikke optimalt direkte at give eleverne læremidlet i hænderne.

Dette indebærer en klar præsentation af mål, bedre støtte til elevernes opgaveløsning og en holistisk forståelse af historiebevidsthed, som omfatter både faktisk viden og kritisk refleksion. Dette kan give mulighed for en styrkelse af elevernes engagement og læringsudbytte både indholdsfuldt og dannelsesmæssigt.

Sammenfattende handler arbejdet med udviklingen af elevens historiebevidsthed i historieundervisningen om at kombinere tilegnelse af konkret historisk viden med udviklingen af kritiske og refleksive evner. Ved at integrere Klafkis teori om kategorial dannelse med undervisningspraksis, der inkluderer flertydigheder, narrativer, personlige historier, kontrafaktisk historie og stilladsering, vil historieundervisningen muligvis i større omfang kunne udvikle elevernes historiebevidsthed og kritiske kompetencer. Dette vil dermed kunne give eleverne en dybere, mere nuanceret forståelse af både fortiden og nutiden, hvilket vil gøre dem bedre rustet til at navigere og bidrage meningsfuldt i nutidens samfund og i deres fremtidige liv.

# Perspektivering

I læsningen af denne opgave kan der fremstå et indtryk af at læreren i den omtalte lektion ikke agerer fuldt ud hensigtsmæssigt. Opgaven påpeger udviklingsmuligheder for hvordan dette forløb mere aktivt kunne inddrage arbejdet med udviklingen af elevens historiebevidsthed baseret på teori og forskning der er blevet foretaget om feltet. I relation til dette er det dog værd også at tage højde for at det sjældent, hvis nogensinde, kan siges at den ”perfekte” lektion har fundet sted.

Lærergerningen omhandler mennesker og i den forbindelse er jobbet præget af uforudsigelighed og i det hele taget mange faktorer og bolde i luften der konstant skal tages højde for når man står alene foran en klasse på 24 elever. Samtidigt er der de seneste år set en rivende udvikling især inden for digitale medier, algoritmer der fodrer brugerne med informationer der passer ind i deres verdensbillede samt nye muligheder for brug af kunstig intelligens som særligt elever hurtigt har taget i brug.

I den forstand kan det argumenteres at lærergerningen er blevet mere kompleks end i tiden inden digitaliseringen og der er mange nye elementer der skal tages højde for i faget. Som nævnt i opgaven er det min klare tolkning at læreren kun har de bedste intentioner i forhold til sine elever, men realiteten er også at man som lærer må operere inden for nogle rammer der er fastsat af politikere og skolen. Adgang til undervisningsmaterialer er begrænset af hvad skolen har valgt at betale for, hvilket ofte kan lede til økonomiske grunde til at et givent forløb vælges og derudover er lærerjobbet præget af en presset tidsramme med begrænset forberedelsestid og mange undervisningslektioner.

Det taget i betragtning giver det god mening at man som lærer vælger at ty til onlineportalerne som en ”nem” løsning til undervisningsplanlægningen. Dette til trods for de mangler der dertil medfølger uden den fornødne redidaktisering, der skal til for at et materiale designet til et generelt klassetrin kan tilpasses en klasse med individuelle behov. I interviewet giver læreren udtryk for at han kender til i hvert fald dele af de teoretiske pointer i denne opgave og at han har overvejelser omkring at de kan bruges, men i en hverdag med få historiektioner på skemaet og hvor der også skal nås andre faglige mål for faget kan det være presset at få det hele indpasset i undervisningen.

Som nævnt i metodeafsnittet skal denne opgave, grundet de empiriske begrænsninger, forstås som et øjebliksbillede af en undervisningssituation som den kan se ud i praksis. For en mere dybdegående undersøgelse af hvordan der arbejdes med udviklingen af elevernes historiebevidsthed og brug i den danske folkeskole ville det derfor være relevant med flere undersøgelser baseret på et større og mere kvantitativt empiri grundlag.

# Litteraturliste

Arnov, L. D. (2023). Lokaliseret (22-05-2024). *Kontrafaktisk historie*. Hentet fra Emu.dk

<https://emu.dk/hf/historie/metoder/kontrafaktisk-historie>

Brunbech, P. Y. (2023). Lokaliseret (21-05-2024). *Historiebrug i historieundervisningen*. Hentet fra Emu.dk

<https://emu.dk/grundskole/historie/historiebrug/historiebrug-i-historieundervisningen>

Butters, N. (2013). At gøre eleverne til brugere af historie. Binderup, T & Troelsen, B. *Historie pædagogik* (s.169-187). Kvan. København.

Collin, F. (2014). Konstruktion og dekonstruktion. I: Collin, F. & Køppe, S. *Humanistisk Videnskabsteori*. Lindhardt og Ringhof. København.

Doverborg, E. & Samuelsen, I. P. (2003). At Forstå Børns Tanker - børneinterviews som pædagogisk redskab (s. 53-77). Hans Reitzels Forlag.

Færk, W. (2013). Metodisk-kritisk historiebrug Færk, W & Horn, J. *Historie i brug: fra historieskabt til historieskabende*. (s. 69-75). Frydenlund. Frederiksberg.

Graf, S. T. (2004). Wolfgang Klafkis dannelsesteori. Skovmand, K & Graf, S. T. *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis*. (1. udg., s. 25-55). Klim. Århus.

Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. Qvortrup, I A & Wiberg, M (red.), *Læringsteori og didaktik* (1. udg., s. 144-172). Hans Reitzels Forlag. København.

Johannesen, S (26.4. 2012) Lokaliseret (25-05-2024). *Nazisterne overgiver sig aldrig*. Hentet fra Information:

<https://www.information.dk/kultur/2012/04/nazisterne-overgiver-aldrig>

Klafki, W. (1977). *Kategorial dannelse*. (S. 194-216). Nyt nordisk forlag. København.

Krogstrup, H. K. & Kristiansen, S. (2015). Deltagende Observation (s. 44-66). København: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, M. S. (2001). Task Force: Et bud på kommunikativ sprogundervisning. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 7 (20), 7-19.

Pietras, Jens & Poulsen, Jens A. (2021). *Historiedidaktik - mellem teori og praksis*. Hans Reitzel. København.

Poulsen, J. A. (2013). *Historie*. Klim. Århus.

Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg.

Undervisningsministeriet, Lokaliseret (24. 05 2024). *Historie Fælles Mål 2019*. Hentet fra Emu.dk:

27-05-2024

Lasse Ansbøl (laer205290)

[https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk\\_historie\\_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf)

Undervisningsministeriet, Lokaliseret (24. 05 2024). Historiekanon. Hentet fra Emu.dk:

<https://emu.dk/grundskole/historie/kanon/historiekanon>

Undervisningsforløb fra Gyldendal. Lokaliseret (08-05-2024). ”Historiebrug: Reklamer”. Hentet fra:

<https://historie.gyldendal.dk/spot-paa/historiebrug-reklamer>



## Bilag 1: Historiebrug: Reklamer- fællesmål

...

### Fælles Mål

Kompetenceområder og -mål	Færdigheds- og vidensområder og -mål
<b>Historiebrug</b>  Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.	<b>Historiske scenarier</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.</li><li>• Eleven har viden om historiske scenariers funktion.</li></ul> <b>Historisk bevidsthed</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling.</li><li>• Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid.</li></ul>

## Bilag 2: Historiebrug: Reklamer- til læreren, ”sigtet med spot på artiklen”

...

### Siget med 'Spot på'-artiklen

Arbejdet med artiklen kan styrke elevernes forståelse af, hvordan og hvorfor historie bruges kommercielt. Det kan være en anledning til, at de reflektere over deres eget liv i relation til hverdagsliv i tidligere tider. Endelig kan arbejdet med historiebrug i reklamer åbne op for, at eleverne arbejder med andre former for historiebrug.

## Bilag 3: Historiebrug: Reklamer- til læreren, ”om spot på artiklen”

### **Om 'Spot på'-artiklen**

Historie bruges moralsk, ideologisk, politisk og med flere andre sigter – bl.a. kommercielt i reklamer. Historiebrug er et kompetenceområde i læreplanen, og det forudsætte bl.a. at eleverne arbejder med og bliver bevidste om, hvordan historie i tiden løb er brug med forskellige formål.

Forløbet indledes med en kort gennemgang af, hvordan historie bruges i reklamer. Med afsæt i konkrete eksempler historiebrug i reklamer, som findes i teksten, eller som eleverne foreslå, kan klassen drøfte, hvilke kvaliteter der søges forbundet til det pågældende produkt ved at bruge historie i reklamer. Det er også oplagt at drøfte, hvorfor mange i disse år forbinder noget særligt og positivt ved gamle dage. Læreren kan fortælle, at i 1960'erne og 1970'erne var det sjældent at historie blev brugt i reklamer.

Det er oplagt at eleverne også forsøger at finde ud af, om den måde gamle dage fremstilles i reklamerne, også er troværdig eller sandsynlig.

### **Fagligt baggrundsstof**

Reklamer forsøger ofte at indlejre de produkter, der reklameres for, i en god fortælling. Materielt har de fleste mennesker i Danmark det rimeligt godt. Men for mange er prisen et travlt arbejdsliv og en hektisk hverdag. Man kan derfor have en forestilling om, at i gamle dage – måske for 50-100 år siden, foregik livet i et roligere tempo, og derfor havde det en særlig kvalitet. Derfor kan historie bruges i markedsføringen.

## Bilag 4: Historiebrug: Reklamer- forside til forløb

**HISTORIE 7.-9. KLASSE**

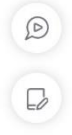
Forløb ▾ Spot på ▾ Kanon ▾ Kongerækken ▾ Kildekursus Prøven ▾ Fagbøger L >

Spot på > Historiebrug: Reklamer Ressourcer ▾

# Historiebrug: Reklamer

AF JENS AAGE POULSEN

Virksomheder bruger reklamer til at få solgt deres produkter. Et effektivt virkemiddel er at knytte gode historier til produkterne og virksomheden. Det kan fx være historier om personer, der var med til at grundlægge virksomheden. Et eksempel er navnene på flere af Carlsbergs ølmærker, der er opkaldt efter grundlæggeren brygger Jacobsen og især hans søn Carl Jacobsen.



## Bilag 5: Historiebrug: Reklamer- forside til forløb



**Reklame for Coca Cola, En reklame for Coca Cola ved juletid i 2001. De glade børn, der har fået gaver, ser ud, som om de er fra 1930'erne – også julemanden er afbildet, som man typisk gjorde på det tidspunkt. © Scanpix**

...

Coca-Cola, der er verdens største producent af læskedrikke, bruger historien på flere måder. Fx er måden at skrive navnet på og cola-flasken bevaret i stort set uændret form gennem tiden. I flere cola-reklamer er der tydelige forbindelser tilbage til ”de gode gamle dage”, hvor alt syntes trygt og godt.

Det norske flyselskab Norweigan bruger også historie. De afbilder berømte skandinaviske personer – især fra 1700-1800-tallet på haleroret af deres fly. På den måde skaffer det forholdsvis nystiftede selskab sig en historie, der kan give indtryk af en særlig kvalitet.



## Bilag 6: Historiebrug: Reklamer- elevopgaver

### Mad og historie

Fødevarer bliver fremstillet på fabrikker. Men i reklamer forsøger mange virksomheder stadig at give indtryk af, at der er en særlig håndværksmæssig kvalitet – som i gamle dage. Et eksempel er marmelade fra Den gamle Fabrik.

Nogle virksomheder bruger også genstande eller symboler fra fortiden på emballagen for deres produkter, fx i deres logo eller i reklamer for produkterne. Fx har Spies-Rejser i perioder anvendt solvognen som logo. Andre eksempler er bronzealder-lurerne på smørpakker, et vikinge-logo på Stryhns leverpostej og pølserne fra Gøl.

### Reklamer og historie

Find 3-4 eksempler på brug af historie i reklamer og undersøg spørgsmålene.

Find selv eksempler på nettet eller i aviser/blade. Søg fx efter reklamer for Arla, Lego, Den gamle fabrik eller Den grønne slagter. Søg i [Google/billeder](#). Skriv fx Arla + reklame.

I kan også undersøge levende reklamer, fx disse to fra Den gamle fabrik:  
[Den gamle fabrik - reklame 1](#)  
[Den gamle fabrik - reklame 2](#)





Hvilke symboler, personer, tidsperioder, begivenheder eller lignende fra historien bruges i reklamerne?

Skriv dit svar her...

Hvordan bruges elementerne i reklamen?

## Bilag 7: Historiebrug: Reklamer- elevopgaver





Hvad kan være grunden til, at disse elementer fra historien bruges (Hvad kan historien bidrage med)?

**B** *i* U    

---

Skriv dit svar her...





Undersøg, om den eller de dele fra historien, der bruges, i sig selv er troværdige.

**B** *i* U    

---

Skriv dit svar her...

Vælg en reklame, der ikke bruger historie. Lav reklamen om ved at bruge et symbol, en person, en tidsperiode eller en begivenhed fra historien. I kan evt. lave reklamen i et billedbehandlingsprogram.

**B** *i* U    

---





Skriv dit svar her...

Vis reklamerne i klassen. Diskuter virkemidler m.m.

**B** *i* U    

## Bilag 8: Historiebrug: Reklamer- elevopgaver





**Vis reklamerne i klassen. Diskuter virkemidler m.m.**

**B** *i* U    

---

Skriv dit svar her...

**Vis evt. jeres reklame og den oprindelige for en gruppe udenforstående personer. Spørg ind til, hvad de får ud af de to reklamer.**

**B** *i* U    

---

Skriv dit svar her...

## Bilag 9: Interviewguide

### Spørgsmål til lærerinterview

1. Hvad var målet med denne lektion?
2. Hvor godt synes du det lykkedes?
3. Hvad forstår du som et godt læremiddel og på hvilken baggrund udvælger du materiale til undervisningen?
4. Tænker du over involveringen af flertydigheder/ forskellige perspektiver i historieundervisningen?
5. Hvad forstår du ved historiebevidsthed, og hvor vigtigt mener du, det er i historieundervisningen?
6. Tænker du over udviklingen af elevens historiebevidsthed når du udvælger forløb?
7. Hvordan forsøger du at indarbejde historiebevidsthed i undervisningen?
8. Hvordan tilpasser du din undervisning for at sikre, at historiebevidsthed når alle elever, uanset deres baggrund eller evner?
9. Har du arbejdet med kontrafaktisk historie med dine elever?

## Bilag 10: Transskriberet interview med lærer

### Tak fordi du vil være med i interviewet

Det var så lidt

**Jeg tænkte det første spørgsmål det er, øhm nu har vi lige været til en historiektion,**

**hvad var dit mål med denne lektion?**

Som udgangspunkt at gøre dem bevidste om at vi har historie i reklamer ikke som i altså verdenshistorie som sådan, men der er jo en, en udvikling i reklamer af den ene eller af den anden art.

**Ja, hvordan syntes du at det lykkedes?**

Sådan overordnet set ehhhh... tror jeg der er plads til forbedringer. Øhm der nogle ting i forløbet som man skal overveje kraftigt øhm især når vi ikke har adgang til YouTube og vi ikke kan komme ind og se videoreklamer men er nødt til at forholde sig til billeder fordi du kan ikke få samme historie i billedereklamen som du kan i en øh videoreklame som den vi så Med den Gamle Fabrik F.eks. Så der er nogle ting der man selvfølgelig skal overveje øh det kunne godt være lige at vise de to reklamer til at starte med faktisk i stedet for at vente til efter de havde lavet noget så man kunne



bruge det som en teaser, intro til det hele tænker jeg.

**Så vil jeg gå lidt videre til dit valg af læremiddel. Hvad forstår du som et godt valg af læremiddel og på hvilken baggrund udvælger du materiale til undervisningen?**

Som udgangspunkt så kigger jeg jo på at det skal være noget de kan relatere til. Øhm det kan være det her forløb som nu som reklamer som er, den er jo egentlig sat til en eller to lektioner tror jeg så det er et relativt kort forløb. Øhm men det er noget de møder i deres hverdag, det er ikke noget abstrakt som ligger langt ude fjernt de ikke helt kan forholde sig til. Øhm men du kan selvfølgelig også have gode forløb og gode undervisningsmidler som er tilbage fra jeg ved ikke da ruder konge var knægt øhm men det kommer an på med hvilken indgangsvinkel du tager til tingene, tænker jeg.

**Så det vigtige er at eleverne kan relatere sig til det og det kobler sig til deres livsverden?**

Ja det kan man godt sige

**Super så udgangspunktet med min opgave det er jo det her med udviklingen af elevens historiebevidsthed, og der ville jeg høre øhm hvad forstår du ved begrebet historiebevidsthed og hvor vigtig en rolle synes du det spiller i historieundervisningen?**

Altså jeg tænker at, det ligger jo også lidt i ordet, øh men at de har noget bevidsthed omkring noget historie og det kan være både nutidig historie, det kan også være gammel historie, øhm jeg plejer lidt når vi kommer op i 8-9. klasse afhængigt af hvor og hvornår, men der ligger jo først nogle forløb om f.eks. første og anden verdenskrig og så er det jo at sige til dem at jamen, det er meget karikeret det her det ved jeg godt, men havde Hitler kunne sin verdenshistorie var han aldrig gået ind i Rusland. Så havde vi ikke haft den udvikling, så havde vi måske talt tysk i dag. Øhm så det der med faktisk at vide at der er nogen der har gjort nogle ting tidligere af den ene eller anden karakter, men at det kan bruges til ligesom at forstå hvorfor det er vigtigt at vide noget om historie. Både din egen historie eller verdenshistorie for den sags skyld.

**Ja, nu har vi så haft om det her med øhm forskellige reklamer der kom du også lidt ind på propaganda, er det noget du tænker over at inddrage altså det her med flertydighed eller sådan flere forskellige perspektiver og narrativer i historien?**

Ja, øh og det er ligeså meget for ikke at tegne et rosenrødt billede af det hele altså det er ikke den gamle fabrik reklame med hunden der er gammel og lige pludselig ser vi flashback til at den er ung, altså alle reklamer er jo ikke rosenrøde øh, det klart at så har du de her propagandaer øh fra både første og anden verdenskrig altså, det er jo også igen at gøre dem bevidste om at altså der er mere end bare øh hundehvalpe og regnbueis der må godt være lidt mere substans på også nogle gange også fordi det kan afhængig af hvad for nogle reklamer du finder frem så kan du som lærer tage dem som provokerende indgangsvinkel til at sige jeg synes faktisk det her var et rigtig godt eksempel, jeg synes det her var noget godt. Og så får du lige pludselig eleverne i tale, hvorfor er det ikke godt? Det vil sige du begynder også at arbejde med argumentation, sådan hvorfor var det her ikke godt? Ok det synes du ikke, sæt nogle flere ord på så udvikler du jo også den måde deres sproglige bevidsthed så der jo flere hele tiden flere bolde i luften.

**Så arbejder i så også med sådan måske alternative narrativer, at vi måske har nogle fortællinger vi er blevet enige om hvem der var de gode i historien og hvem der var de onde, kan man også arbejde med det?**

Jaaa, det kan man jo sagtens, øhm det er jo klart hvis igen hvis man vender tilbage øhh og tager nogen af alle vores vores krige sådan og siger jamen jo jo vi er de gode og alt mulig andet, men det kommer nok an på hvem du spørger, øhm. Hvis du går til anden verdenskrig er jeg ret sikker på hvis du spurgte tyskerne så var det os der var de slemme jo øh jeg kunne forestille mig hvis du tog til Afghanistan og spurgte så kunne man nok også finde nogle der synes at Danmark var de, amerikanerne var de slemme og værste og alt mulig andet. Så det er jo igen ja, hvem spørger du fordi der er altid to sider af samme sag.

**Og tænker du over sådan at tale om det med eleverne eller sådan inddrage det i undervisningen?**

Nogen gange, det kommer også meget an på forløbet synes jeg, øhm og lige sådan kan jeg, kan jeg få det drejet ind på det her eller hvis nu det bare bliver sådan en halvkæk sidebemærkning nærmest fanger de den forstår de den så eller skal vi virkelig, skal man afsætte øh tid til sådan ligesom at sige okay, der er jo faktisk to narrativer her, øh og er det er ikke, det er ikke bare at øh skyklapper på og så og vores vej er den rigtige.

**Ja, øhm hvordan tænker du så over det her med at tilpasse sådan at alle elever kan være med i det her med at få udviklet den her viden om historiebrug og historiebevidsthed.**

Altså man kan sige nede nu i den klasse vi lige har været nede i, der sidder der nogle øh med forskellige udfordringer, forskellige bogstaver, øh de har diagnoser hvad ved jeg, øh de fleste af dem kan godt finde ud af at indgå i det her arbejde, jeg har en enkelt dreng siddende nede bagved som , som jeg ved ikke kan det her. Så ham er jeg nede hos ret kort tid efter vi startede og sige du følger bare med du lytter bare her, fordi, det kan faktisk være nok for ham. Det kan fylde rigtig meget hvis jeg lige pludselig siger til ham du skal forresten også lige, for vi risikerer at han går kontra og så bliver han bare endnu mere stædig og vil ikke noget og måske forlader lokalet, og så lærer han ingenting. Så hellere have ham siddende og sige jamen prøv at hør, du kan sidde og kigge lidt reklamer du kan finde nogle ting, men du behøver ikke at svare på spørgsmålene og så kan du altid lytte på det vi snakker om hvis du så har noget så kan du altid byde ind. Øhm og så har du dem som er fremme i skoene, øh og der man nogen gange også bare nødt til lige at sådan trække i seletøjet og sige du, det er ikke kun dig der får lov til at snakke hver gang, der er også andre herinde der skal have lov til at sige lidt og ytre sig på den ene eller anden måde, øhm så så jo meget fokus kan man sige på det her med at, at få alle i tale på en eller anden måde. Øh nogen får nok mere taletid end andre, det tror jeg ikke man kommer uden om desværre

**Nej, nej desværre**

**Øhm så tænkte jeg noget med øhm har du prøvet at arbejde med kontrafaktisk historie med dem før?**

Ikke rigtigt nej. Det øhh, har ikke rigtig ligget der endnu synes jeg, øhmm så så der har vi slet ikke været endnu.

**Nej, okay**

**Super, jamen tak fordi du ville være med**

Det var så lidt